

# **”KOULU ON PÄÄSSYT VANKILASTA”**

Ilon pedagogiikkaa Halmeniemen vapaalla kyläkoululla

Harri Vainio



Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2007

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

VAINIO, H.: *Koulu on päässyt vankilasta*. Ilon pedagogiikkaa Halmeniemen vapaalla kyläkoululla. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma, 2007. - 98 s.

Syksyllä 2005 Halmeniemen kyläläiset panivat talkoovoimin pystyyn Halmeniemen vapaan kyläkoulun kunnan lakkauttaman Halmeniemen koulun tiloihin. Pääsin tutustumaan koulun toimintaan kahdesti, ensin marras- joulukuussa 2005 ja toistamiseen huhti-toukokuussa 2006. Työssäni keskityn koulun pedagogiikkaan, joka perustuu koulun rehtori/opettaja Juha Juurikkalan Vantaan Ilolan koulussa yhdessä kollegoidensa kanssa kehittämään pedagogiseen malliin.

Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus, jossa yhdistelen toimintatutkimuksen, etnografian, omaelämäkerrallisen ja narratiivisen tutkimuksen suuntauksia. Luon kuvauksen Halmeniemen vapaan kyläkoulun pedagogiikasta – opettaja Juha Juurikkalan käyttöteoriasta – omien kokemusteni, oppilaiden sekä opettajan kertomusten avulla dialogisesti. Aineistot (omat kenttämuistiinpanoni, nauhoitettu ääni ja kuva, opettaja Juha Juurikkalan ja koulun oppilaiden tekstit) käyvät vuoropuhelua keskenään ja teorian kanssa. Työni osoittaa, että Halmeniemen vapaan kyläkoulun pedagogiikalla on lukuisia etuja perinteisiin kouluihin verrattuna. Havaitsin pedagogiikassa lukuisia yhtymäkohtia Korpisen (1996b 75–77) koulukasvatuksen kokonaismalliin.

Pedagogisen mallin esittelyn lisäksi, tutkimuksessani kuvaan myös mallin vaatimia ominaisuuksia opettajalta. Omat sopeutumisvaikeudet ja erityisesti niistä selviäminen ovat tutkimuksessani tärkeässä roolissa. Tutkimukseni antaa yhden esimerkin opettajana kasvavan ja opettajaa kasvattavan ympäristön kohtaamisesta. Havaitsin, että suurin kynnyks nuorelle opettajalle oli vanhoista omina kouluaikoina opituista kaavoista irti pääseminen.

Avainsanat: vapaat koulut, vaihtoehtopedagogiikat, Summerhill, Halmeniemen vapaa kyläkoulu, toimintatutkimus, tutkiva opettajuus, narratiivinen tutkimus, reflektio.

## ABSTRACT

VAINIO, H.: *Koulu on päässyt vankilasta. Ilon pedagogiikkaa Halmeniemen vapaalla kyläkoululla. School Has Gotten out of Jail. Pedagogy of Joy in the Halmeniemi Village Free School.* University of Jyväskylä. Teacher Training Department. Faculty of Education. Master's Thesis, 2007. – 98 p.

In the autumn of 2005 the inhabitants of the Halmeniemi village joined together and started running the village school, which the community school system had closed down. I did a teaching practice in the school in November–December 2005 and another one in April–May of 2006. This study reports what I experienced during my practices. The main emphasis is on the school's exceptional pedagogical approach that was developed by Mr. Juha Juurikkala and his staff in his previous job as a head master of a primary school in Vantaa.

My study is a qualitative case study that combines approaches from action, ethnographical, autobiographical and narrative research. I describe the pedagogical approach of the school – the practical theory of Mr. Juurikkala – through my own experiences and through the stories of the teacher and his pupils. The data I collected (field notes, video and audio clips, the stories from the teacher and pupils) shows itself in a dialogue with theory. My study points out that the pedagogical approach of the school has many advantages over traditional schools. I also compare the pedagogical approach of the school with a holistic model of education by Korpinen (1996b, 75–77).

In addition to the pedagogical model, I also present some qualities that the approach requires from a teacher. Describing my problems in adjusting to the school and how I overcame them, plays an important role in this study. The aim of this is to give an example of what can happen when a young teacher is in a new and exceptional school environment. In my case the biggest struggle was to let go of the old ways of teaching, which had been hammered into my head as a pupil.

Keywords: free schools, alternative pedagogics, Summerhill, Halmeniemi village free school, action study, teacher as a researcher, narrative research, reflection.

## ALKUSANAT

Tutkimukseni on esimerkki tutkivasta opettajuudesta. Työni on lisännyt ymmärtämystäni opettajana toimimisesta tai oikeastaan vienyt sen aivan uudelle tasolle. Kädessäsi oleva tutkimus on ollut iso osa elämäni viimeksi kuluneen puolentoista vuoden ajan. Kirjoittaminen on luonut kuvaa tutkimuskohteen lisäksi myös tutkijasta. Tuntuu suorastaan, että työ on osa minua. Olen muokannut työtäni samalla kun työni on muokannut minua.

Haluan kiittää ensimmäiseksi Juusoa! Yhteistyö kanssasi on ollut valtavan arvokasta ja uskon saaneeni siitä paljon oppia tulevalle ”uralleni” ja koko elämälleni. Palautteesi työstäni rohkaisi ja antoi uskoa välillä tuskaiseen kirjoittamiseen.

Suuri kiitos kuuluu ohjaajalleni professori Eira Korpiselle. Tuuppasit minut Halmenien suuntaan, kun olin graduaihetta vailla. Annoit minun tehdä ”omiani”, etkä patistanut aikataulun kanssa, vaikka työni ei aina kovin nopeasti edennytäkään. Kiitos kun ymmärsit, ettei kasvuprosessiani voi laittaa tiukkaan aikatauluun.

Halmenien kylä ansaitsee myös suuret kiitokset. Oli hienoa nähdä, että vielä jossain päin maailmaa voidaan tehdä näin paljon työtä yhteisten asioiden eteen. Sitä henkeä pyrin säilyttämään sisälläni. Kiitos Matille perheineen mukavista keskusteluista, sightseeingistä ja jäätelöstä! Kiitokset kuuluvat myös Kapiaisen lomamökeille syksyn ja Mattilan perheelle kevään upeasta majoituksesta. (Mattilat ansaitsevat lisäksi kiitoksen vaatteiden ja yösijan antamisesta mökistä itsensä lukinneelle puolialastomalle tutkijalle.)

Kiitokset kuuluvat myös läheisilleni. Työni on joskus vienyt teidän ansaitsemaanne aikaa. Kiitos Inken, vanhemmat, Mikko ja muut ystävät ja sukulaiset.

Salzburgissa, 19.4.2007

---

Harri Vainio

# SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

ALKUSANAT

1. MISTÄ TÄSSÄ ON KYSE?.....	7
1.1 Tutkimuksen kulku .....	9
1.2 Gradun muoto .....	10
1.2.1 Laadullinen tutkimus.....	10
1.2.2 Tapaustutkimus .....	11
1.2.3 Osallistuva toimintatutkimus .....	11
1.2.4 Etnografinen ja omaelämäkerrallinen tutkimus .....	12
1.2.5 Narratiivisuus ja narratiivinen tutkimus.....	14
2. ENNEN HALMENIEMEÄ – TUTKIJAN ESIYMMÄRRYS.....	16
2.1 Summerhill ja vapaat koulut .....	16
2.2 Harjoittelu normaalikoululla – ajatukset Halmeniemessä.....	18
2.2.1 Järjestelmä ei toimi .....	19
2.2.2 Ikäsekoitteisuus kiinnostaa.....	21
3. HALMENIEMEN VAPAAN KYLÄKOULUN TAUSTAA.....	25
3.1 Kädenvääntö koulusta Halmeniemellä.....	25
3.2 Mikä ihmeen kotikoulu? .....	26
3.3 Juha Juurikkala.....	27
3.4 Humanistinen ihmis- ja oppimiskäsitys .....	32
3.5 Ilolan perintö .....	35
3.5.1 ”Pienin yhteinen jaettava” .....	35
3.5.2 Koulun säännöt .....	37
3.5.3 Itsenäiseen työntekoon ohjaaminen .....	38
3.5.4 Katkera loppu koulun kehittämislle .....	38
4. HALMENIEMEN VAPAAN KYLÄKOULUN TOIMINTAKULTTUURI.....	40
4.1 Kokouskäytäntö .....	40
4.1.1 Yhtäläisyyksiä vapaisiin kouluihin .....	42
4.1.2 Esimerkki aamukokouksesta.....	44
4.2 Itsenäisyyden ohjaava työskentelytapa .....	48

4.3 Yksilöllinen ohjaus ja opettaminen.....	53
4.4 Arviointi .....	54
4.5 Kuuntelemisen taito .....	55
4.6 Sopimukset ja vastuu .....	56
4.7 Ansaittu arvostus.....	57
4.8 Dogmatismien välttäminen .....	59
4.9 Koulun pienestä koosta johtuvia erityispiirteitä.....	60
4.9.1 Pienen koon edut.....	60
4.9.2 Pienen koon mukanaan tuomia ongelmia .....	62
4.10 Muut päivärutiinit .....	63
4.11 Yhteenvetoa pedagogiikasta .....	64
5. OMA TOIMINTANI HALMENIEMESSÄ .....	69
5.1 Ensimmäisen harjoittelun kokemuksia .....	69
5.2 Toisen harjoittelun yllätys.....	70
5.2.1 Tietämyshorisontin laajentuminen.....	71
5.2.2 Reflektio.....	72
5.3 Teoriat käytäntöön .....	73
5.4 Emotionaalinen ymmärtäminen .....	74
6. MITÄ TÄSTÄ OPIN?.....	76
6.1 Onko tarinani totta?.....	78
6.2 Mikä jäi askarruttamaan? .....	80
7. EPILOGI .....	82
LÄHTEET.....	84
LIITE 1 Aineiston luokittelu.....	90
LIITE 2 Oppilaiden Kouluvuoteni-tarinat .....	91

# 1. MISTÄ TÄSSÄ ON KYSE?

”Mihin katoaa se ekaluokkalaisten into?” kysyy Sarkomaa (2005) Opettaja-lehden lasten kouluviihtyvyyttä käsittelevässä kolumnissaan. Monet tutkimukset ovat kertoneet surullista tarinaa suomalaislasten koulussa viihtymisestä, etunenässä WHO:n koululaistutkimukset (Kannas 2004). Toisaalta taas koulujärjestelmämme on viimeisinä vuosina kerännyt suuresti kiitosta oppimistulosten kansainvälisissä vertailuissa. Kuinka paljon vaakakupissa painavat koulujärjestelmämme tuottamat hyvät tiedolliset oppimistulokset, jos sama järjestelmä tuottaa pahaa oloa lapsille? Käsiini osuneessa saksalaisessa pilapiirroksessa vedetään tästä tyly johtopäätös. Piirroksessa mies toteaa toiselle: ”Suomalaiset ovat ihan huipulla PISA-tutkimuksissa.” johon toinen: ”Niin myös itsemurhatalastoissa.” Todellisuudessa koulu ei tietenkään yksin ole syytä korkeisiin itsemurhalukuihin, mutta lasten ja nuorten henkinen pahoinvointi on vakavasti otettava asia. Olkinuora ja Mattila (2001) vetävät yhteen kouluviihtyvyydestä tehtyjä tutkimuksia ja toteavat, että ”kouluviihtyvyyden on todettu erityisesti olevan yhteydessä oppilaiden osallistumiseen ja vastuunottoon kouluelämästä sekä hyviin suhteisiin opettajan kanssa” (Olkinuora ja Mattila 2001, 20). Hallituksen koulutuspoliittinen selonteko (Opetusministeriö 2006) linjaa tulevien vuosien koulutuspolitiikan korkeimmaksi tavoitteeksi muun muassa koulumyönteisyyden vahvistamisen. Olkinuoran ja Mattilan (2001) tutkimustulosten mukaan tähän voitaisiin päästä oppilaiden vastuuta ja vaikutusmahdollisuuksia kasvattamalla.

Työssäni pyrin esittelemään suomalaisen vaihtoehtopedagogiikan, joka nimenomaan kiinnittää huomiota lasten kouluhyvinvoinnin edistämiseen. Tärkeimpinä keinoina viihtyvyyden lisäämiseksi esittelemässäni Halmeniemen vapaan kyläkoulun pedagogisessa mallissa nousevat lasten valinnanmahdollisuuksien lisääminen ja sitä kautta luonnollisesti kasvava vastuu omasta oppimisesta. Yksilöllinen opiskelu ja joustava ohjaaminen turvaavat jokaiselle oppilaalle sopivan etenemistahdin. Tämä saattaa kuulostaa hieman utopialle, mutta on oikeastaan hyvin yksinkertaista. Pyrin saamaan teidät vakuuttuneiksi mallin mahdollisuuksista vielä ennen työni lähdeluettelo. Lisätietoja voi tuki käydä lukemassa myös koulun internetsivuilta osoitteesta:

<http://www.halmeniemenvapaakylakoulu.info> (Halmeniemen vapaa kyläkoulu 2006).

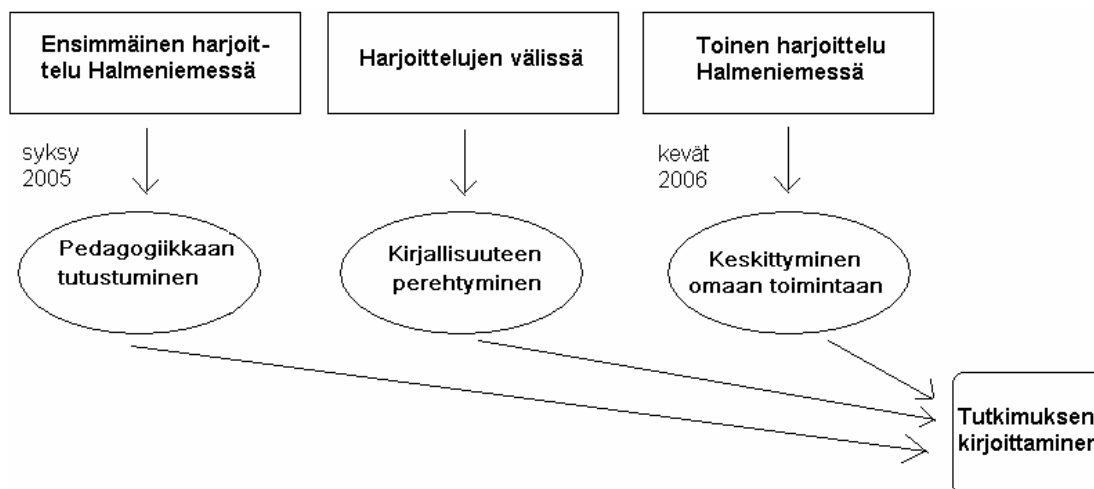
Halmeniemen vapaan kyläkoulun pedagogiikan lisäksi nostan tutkimuksessani suureen rooliin myös oman kehittymiseni ja sopeutumiseni kuvaamaani pedagogiseen malliin. Pohdin eteeni tulleita ongelmia ja sitä kautta yritän luoda kuvaa siitä, mitä pedagogiikka opettajalta vaatii. En kuvittele, että omilla kokemuksillani olisi suurta yleistettävyyssarvoa, mutta toivottavasti ainakin joku tutkimukseni lukijoista saisi sijaiskokemuksia tai tunteen kertomani tuttuudesta.

Tutkimukseni kaksi päätavoitetta ovat: 1. Halmeniemen vapaan kyläkoulun pedagogisen mallin esittely sekä 2. oman opettajuuteni kehittymisen kuvaaminen Halmeniemen harjoittelujen aikana. Molemmat tavoitteet muotoutuivat graduprosessin etenemisen myötä, en siis lähtenyt tutkimukseeni valmiilla tavoitteilla, vaan annoin niiden muodostua matkan varrella. Samasta syystä varsinaisia tutkimusongelmiakaan minulla ei ollut kuin vasta ensimmäisen vierailun jälkeen tutkimukseni päätavoitteiden jo muodostuttua. Vasta silloin aloin pohtia, mitä Halmeniemen vapaan kyläkoulun pedagogiikka oikeastaan on sekä sitä, mitä siihen sopeutuminen minulta opiskelijana vaatii. Ensimmäiseen tavoitteeseen vastaan luvuissa kolme ja neljä, oman toimintani tarkasteluun keskityn viidennessä luvussa.

Pedagogiikka käsitteellä työssäni tarkoitan pedagogista ajatus- tai toimintasuuntaa, tässä tapauksessa Halmeniemen vapaan kyläkoulun opettajan Juha Juurikkalan kehittämää pedagogista toimintamallia. Käytän työssäni Halmeniemen vapaan kyläkoulun pedagogiikasta myös termejä juurikkala-pedagogiikka ja ilon pedagogiikka. Juurikkala-pedagogiikka on Halmeniemen vapaan kyläkoulun alkutaipaleen aikana syntynyt nimi, jälkimmäinen on uudempi, Eira Korpisen lanseeraama laajempi käsite, josta Halmeniemen pedagoginen malli toimii erinomaisena esimerkkinä: ”Opettaja Juha Juurikkala on monivuotisen kokemuksen myötä kehittänyt omassa opettajan työssään – viimeksi Halmeniemen Vapaassa kyläkoulussa – ’käyttöteorian’, jota voi kutsua jo tässä vaiheessa ’ilon pedagogiikaksi’”. (Hankehakemus: Ilon pedagogiikkaa etsimässä 2006.)



## 1.1 Tutkimukseni kulku

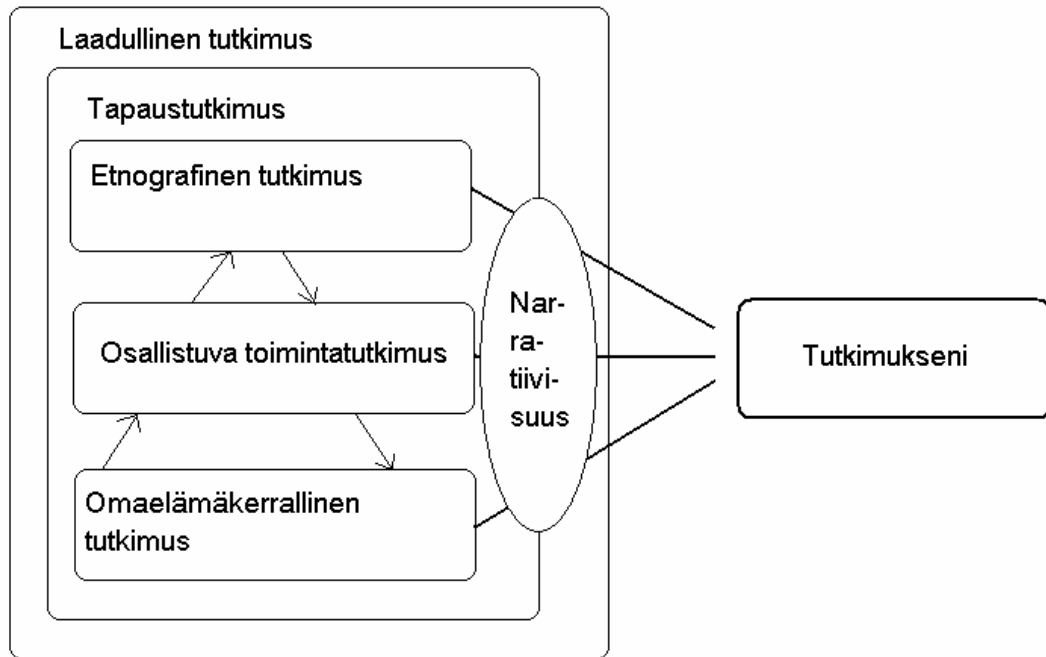


KUVIO 1. Graduprosessin kulku

Taustalla tutkimuksessani ovat kaksi opetusharjoitteluni Halmeniemen vapaalla kyläkoululla. Ensimmäinen sijoittui marras- joulukuuhun 2005 ja oli samalla osa opettajakoulutuksen kenttäharjoitteluni. Kahden viikon vierailun aikana pääsin näkemään koulun omalaatuista toimintakulttuuria, joka herätti minussa suuresti kiinnostusta. Päätin jo silloin, että graduni tulisi käsittelemään koulun pedagogiikkaa. Koulu tuntui antavan käytännön esimerkin lukemastani kirjallisuudesta, erityisesti Summerhill-pedagogiikasta, jonka pauloissa voimakkaasti tuolloin olin. Harjoittelujen välisenä aikana perehdyin kirjallisuuteen ja gradunikin alkoi hiljalleen saada muotoaan. Toinen vierailuni huhti- toukokuussa oli samalla päättöharjoitteluni. Tällä kertaa huomioni kiinnittyi enemmän omaan toimintaani ja sen miettimiseen, mitä Halmeniemen malliin sopeutuminen ”tulokkaalta” vaatii.

Molempien harjoittelujen aikana keräsin aineistoa. Ensimmäisen aikana keskityin videoimaan koulunkäyntiä sekä haastattelin opettajaa. Kenttämuistiinpanoja tein runsaasti molempien vierailujen aikana. Tarkempi kuvaus aineistostani löytyy liitteistä (LIITE 1).

## 1.2 Gradun muoto



KUVIO 2. Tutkimukseni laadullisen tutkimuksen kentässä

### 1.2.1 Laadullinen tutkimus

Tutkimukseni kuuluu laadullisen tutkimuksen kenttään (KUVIO 2). Keskityn tuomaan tutkimuskohteestani esiin laadullisia piirteitä kuten prosesseja, kokonaisuuksia ja merkityksiä, joita olisi hyvin vaikeaa tai mahdotonta saada näkyviin mittaamalla (Denzin & Lincoln 2000, 8). Tutkimukseni kannalta oleellisia kokemuksiani Halmeniimestä ei voida pelkistää määrälliseksi aineistoksi.

Laadullinen tutkimus on todella laaja käsite. Seuraavissa alaluvuissa esittelenkin tarkemmin työni sijoittumista yläkäsitteen alla oleviin tutkimussuuntauksiin ja alakäsitteisiin. Lukijan on kuitenkin hyvä muistaa, että alakäsitteet ja suuntaukset ovat osittain limittäisiä ja siksi vaikeita erottaa toisistaan. Esimerkiksi narratiivisuus on käsitteenä hyvin laaja ja pitää sisällään paljon muutakin kuin tutkimuksellisia lähestymistapoja. Toimintatutkimuksella ja elämäkerrallisella tutkimuksella taas molemmilla on vankkoja yhtymäkohtia etnografiaan. Mikään yksi laadullisen tutkimuksen suuntaus ei yksinään riitä kuvaamaan tutkimustani. Niinpä seuraavissa kappaleissa pyrin kuvaamaan omaa tutkimustani yhdistelmänä KUVIO 2:n sisällään pitämistä suuntauksista.

### 1.2.2 Tapaustutkimus

Tutkimukseni on tapaustutkimus. Tapauksena on Halmeniemen vapaan kyläkoulun pedagogiikka, jota tuon esille omien kokemusteni valossa ja omasta näkökulmastani. Pyrin tuomaan tapauksesta esille ne kohdat, jotka näen tärkeimpinä tapauksen ymmärtämisen kannalta. Toivon kuitenkin, että lukijalle jää mahdollisuus myös omiin tulkintoihin. Tutkimukseni täyttää Staken (2000) luontaisen tapaustutkimuksen (intrinsic case study) vaatimukset. Olen kiinnostunut tapauksesta, koska haluan ymmärtää tätä yksittäistä tapausta vain tapauksen itsensä vuoksi. Luontaiselle tapaustutkimukselle tyypillistä on, että tutkija pyrkii raportissaan antamaan lukijalle selkeän kuvan omista tulkinnoistaan, mutta jättää lukijalle myös mahdollisuuden tehdä omia tulkintojaan. (Stake 2000, 437–439.) Pidän Halmeniemen vapaan kyläkoulun pedagogiikkaa sinällään tutkimisen arvoisena ja tärkeänä tapauksena.

### 1.2.3 Osallistuva toimintatutkimus

Esittelemistäni tutkimussuunnista toimintatutkimus kuvaa parhaiten oman opettajuuteni kehittämiseen liittyvää osuutta työstäni. Tutkimukseni toinen tavoite on liitettävissä kriittisen toimintatutkimuksen alle, sillä toivon Halmeniemen pedagogisen mallin tuovan uutta koulujärjestelmäämme, jota kohtaan olen hyvin kriittinen. Carr ja Kemmis (1994, 162) tiivistävät tutkimukseni lähtökohdan osuvasti kuvaamalla toimintatutkimusta toimijoiden itsereflektiivisenä tutkimuksena, jonka tavoitteena on ymmärtää omaa toimintaansa paremmin ja kehittää sitä. Myös Kemmisin ja McTaggartin (2000) käyttämä osallistuvan toimintatutkimuksen käsite (participatory action research) sopii kuvaamaan työtäni.

Esimerkkinä osallistuvasta toimintatutkimuksesta he esittävät luokkahuonetoimintatutkimuksen (classroom action research). Siinä on yleensä kyse opettajan toiminnan kehittämisestä ja hyvin usein opettaja itse on tutkijana. Luokkahuonetoimintatutkimus on aina hyvin käytäntöpainotteista, eli se keskittyy opettajan ja oppilaan tekemiin tulkintoihin ja niiden perusteella tapahtuvaan toimintaan. (Kemmis & McTaggart 2000, 567–570.) Luokkahuonetoimintatutkimukseen voidaan liittää opettaja työnsä tutkijana -liike (Teacher as Researcher), joka sai alkunsa Englannissa 1960-luvun lopulla. Liikkeen alullepanijana pidetään Lawrence Stenhousea, joka piti liikkeen tarkoituksena ja opettajan tutkimisen tarkoituksena yleensäkin opetussuunnitelman kehittämistä. Tällä hetkellä

liike vaikuttaa erityisesti Yhdysvalloissa ja on keskittynyt toimintatutkimukseen. (Korpinen 1996a 53–54.) Suomessa liike kantaa nimeä Tutkiva opettaja -verkosto. Verkosto sai alkunsa Eira Korpisen kirjoituksesta Opettaja-lehdessä 28.1.1994, jossa hän kehottaa oman työnsä tutkimisesta kiinnostuneita opettajia verkostoitumaan. (Korpinen 1994.) Sillä on vuodesta 1995 alkaen ollut säännöllistä julkaisutoimintaa (ks. <http://www.jyu.fi/okl/tuope/julkaisuluettelo.html>). Tutkivan opettaja -julkaisusarjasta löysin omaan tutkimukseeni paljon erityisesti menetelmällistä tukea. (ks. esim. Halmio 1997 ja Meriläinen 1996.) Sain myös tilaisuuden kirjoittaa artikkelin graduni pohjalta Ilon pedagogiikkaa käsittelevään numeroon tammi- helmikuussa 2007.

Toimintatutkimukseen ja tutkivaan opettajuuteen kiinteästi liittyvä käsite on reflektio. Työssäni reflektio toimii omien kokemusteni sekä ajatteluni tutkimisen välineenä. Ojanen (1996) mukaan reflektio on usein tutkivaa opettajuutta koskevan kirjallisuuden yhteydessä määritelty ”välineeksi, jonka avulla opettaja voi astua askeleen kauemmas arkirutiineista ja lähestyä esimerkiksi luokkahuonedynamiikkaa uudenlaisten näkökulmien ja ajattelumallien kautta” (Ojanen 1996, 51). Palaan reflektion käsitteeseen myöhemmin luvussa viisi.

#### 1.2.4 Etnografinen ja omaelämäkerrallinen tutkimus

Työssäni on paljon myös etnografiseen tutkimukseen viittaavaa. Etnografisella tutkimuksella tarkoitetaan tutkimusta, jossa tutkija viettää tutkimuskohteessa pidemmän aikaa. Tutkimuksen tekijä on etnografisessa tutkimuksessa usein osallistujana siinä missä muutkin tutkimuskohteensa. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 68.) Molemmat Syrjälän ym. kuvaukset etnografiasta sopivat työhöni hyvin, sillä harjoittelinhan tutkimuskohteessani yhteensä kuusi viikkoa.

Etnografia on saanut alkunsa 1800-luvun lopun ja 1900-luvun alun antropologisesta tutkimuksesta (Pole & Morrison, 2003, 11). Etnografian historiassa liiallista sitoutumista ja kiintymystä tutkimuskohteeseen (going native) pidettiin tutkimuksen luotettavuutta heikentävänä seikkana. Ajatus on vieläkin joissain piireissä hyväksytty. Esimerkiksi Hammersley ja Atkinson (1995) varoittavat tutkijaa tuntemaan oloaan liian kotoisaksi tutkimuskohteessa. Heidän mielestään tutkijan on pidettävä tietty etäisyys tutkimuskohteeseen, tai raportista tulee helposti kertomus tutkijan kääntymisestä tutkittavan ryhmän

jäseneksi. He kyllä myöntävät tällaisen kertomuksen arvon, mutta eivät pidä sitä etnografiana. (Hammersley & Atkinson 1995, 115.) Kuten varmasti lukijalle on jo selvinnyt, työni lienee lähempänä Hammersleyn ja Atkinsonin varoituksen kohdetta kuin heidän kuvaansa etnografiasta. Onneksi kaikki eivät ole samaa mieltä heidän kanssaan. Pääsääntöisesti liiallista kiintymystä ei enää nykyisin tunneta eikä objektiivisuudesta voida enää samalla tavoin puhua (Tedlock 2000, 457).

Tedlockin (2000) mukaan etnografinen tutkimus voidaan jakaa kolmeen tyyppiin: elämäkerralliseen (life history), omaelämäkerralliseen muistelmaan (memoir) ja narratiiviseen etnografiaan. Elämäkerrallinen etnografia kuvaa valitun ihmisen elämää. Aluksi menetelmän avulla pyrittiin luomaan yleistyksiä yhden ihmisen tarinasta hänen kuulumansa ihmisryhmään, mutta myöhemmin henkilökohtaiset tarinat ilman yleistyksiä alkoivat yleistyä (ks. esim. Halmio 1997). Omaelämäkerrallinen muistelmä kertoo tutkijan omista kokemuksista kenttätyössä. Tällaiset tutkimukset julkaistiin aiemmin usein salanimillä, sillä oman itsensä tutkimisella ei ollut luotettavan tutkimuksen mainetta. Kolmas etnografinen tutkimustyyppi on narratiivinen etnografia, joka on yhdistelmä kahdesta ensimmäisestä. Sitä voisi kuvata dialogimaiseksi kuvaukseksi niin tutkimuskohteen kuin tutkijankin kokemuksista. (Tedlock 2000 459–460.) Ellis ja Bochner (2000) kuvaavat nähdäkseni juuri narratiivista etnografiaa. He käyttävät siitä nimitystä autoetnografia (autoethnography). He määrittelevät artikkelissaan useita narratiivisen ja omaelämäkerrallisen etnografian tyyppiä. Omaa tutkimustani parhaiten kuvaa reflektiivisen etnografian määritelmä, joka kuuluu seuraavasti:

In reflexive ethnographies the researcher's personal experience becomes important primarily in how it illuminates the culture under study. Reflexive ethnographies range along a continuum from starting research from one's own experience to ethnographies where the researcher's experience is actually studied along with other participants, to confessional tales where the researcher's experiences of doing the study become the focus of investigation. (Ellis & Bochner 2000, 740.)

Tutkimustani voisi kuvata autoetnografiaksi, jossa omien kokemusteni ja toimintani avulla pyrin valottamaan muita tutkimuskohteita, erityisesti koulun pedagogiikkaa.

### 1.2.5 Narratiivisuus ja narratiivinen tutkimus

Narratiivisuus on käsitteenä hyvin monimutkainen ja -selitteinen. Sillä voidaan Heikkisen (2002) mukaan tarkoittaa ainakin neljää asiaa. Ensimmäkin sillä usein tarkoitetaan tiedon luonnetta ja tietämisen prosessia konstruktivistisessa tai postmodernissa tiedonkäsityksessä. Toisaalta narratiivisuudella voidaan myös tarkoittaa kertomusmuotoisen tutkimusaineiston luonnetta. Kolmas merkitys on tutkimusaineiston analyysin tapaa koskeva ja neljänneksi käsite liitetään tutkimuksen ulkopuoliseen narratiivisuuden merkitykseen (esimerkiksi psykoterapian piirissä potilaan kertomus psykoterapeutille). (Heikkinen 2002, 16.) Kaikki Heikkisen luettelemat merkitykset ovat läsnä työssäni. Esittelen seuraavaksi kunkin lyhyesti.

1. Narratiivisuuden ensimmäisestä merkityksestä, narratiivisen tiedon luonteesta, kerron enemmän myöhemmin tutkimukseni luotettavuutta koskevassa kappaleessa. Tässä vaiheessa totean vain, että postmodernissa yhteiskunnassa on luovuttu suurista objektiivista totuuksista ja niiden sijaan keskitytään mieluummin subjektiivisiin pienempiin narratiiveihin. Ilman tätä tietoteoreettista mullistusta työtäni ei luultavasti voitaisi hyväksyä tieteelliseksi tutkielmaksi.

2. Toinen merkitys, tutkimusaineiston narratiivinen luonne, tarkoittaa kertomusmuotoista aineistoa. Näin voi olla esimerkiksi tutkimuksessa, jossa tutkimuskohteita on pyydetty tekemään kirjoitelma omasta elämästään, jota tutkija käyttää tutkimuksensa aineistona. Tyypillinen ei-narratiivinen aineisto sen sijaan olisi Likertin asteikolla (1–5) varustettu kyselylomake. Omat tutkimusaineistoni, kenttämuistiinpanoni, ääni ja kuvamateriaali sekä muiden kirjoitelmat, ovat mitä suurimmissa määrin narratiivisia. Ne kaikki välittävät omaa tarinaansa.

3. Analyysin tapana narratiivisuus voidaan jakaa kahteen erilliseen tapaan. Polkinghorne (1995, 6–8) erottaa toisistaan narratiivien analyysin ja narratiivisen analyysin. Narratiivien analyysi luokittelee ja kategorisoi kertomusmuotoista tutkimusaineistoa. Narratiivinen analyysi sen sijaan ei keskity luokittelemaan, vaan luomaan uuden tarinan synteetisomaisesti aineistona olleista kertomuksista. Tämä tutkimus käyttää osittain molempia, narratiivien ja narratiivista analyysiä. Tarkoitukseni on ollut kirjoittaa tarina kokemieni ja elämäni tarinoiden pohjalta. Halmeniemen vapaan kyläkoulun vierailut ja niillä kirjoittamani päiväkirjamerkinnot ovat toimineet ehkä tärkeimpänä pohjatarinana. Omat ennen vierailuja ja niiden välillä tekemäni kirjoitukset ovat nekin taustalla vaikut-

tavia narratiiveja, kuten myös Juuson ja koulun oppilaiden tekemät kirjoitukset. Näiden pohjalta olen pyrkinyt muovaamaan uuden tarinan. Gradussani on kuitenkin myös narratiivien analyysiä, sillä olen luokitellut taustalla olleita narratiiveja kategorioihin. Se on mielestäni jossain määrin väistämätöntä, sillä ilman jonkinlaista kategorisointia raportistani olisi tullut hyvin vaikeaselkoinen.

4. Käytännöllinen narratiivisuuden merkitys, on sekin työssäni esillä. Työni luo kuvaa minusta ja omasta kehityksestäni, niin itselleni kuin lukijallekin. Itselleni kirjoittaminen on ollut omaa identiteettiäni rakentava työskentelyn muoto. Luomalla kertomuksen itsestäni, muokkaan samalla käsitystä itsestäni. Uusi käsitys itsestä taas luo uudenlaisen tarinan ja käsitys muuttuu edelleen.

Tieteellisen kirjoittamisen konventiot ovat viimeisten vuosien aikana alkaneet murtua (Latvala, Peltonen & Saresma 2004, 18). Käytin tätä hyväkseni raportin rakennetta ja tyyliä valitessani. Päädyin tutkimusasetelmani kannalta siihen, että mielekkäintä olisi kirjoittaa raporttini kerronnallisesti eli narratiivisesti. Itsestäni ja toiminnastani kertominen jäykän ”tieteellisesti” ei olisi mielestäni ollut paras mahdollinen vaihtoehto – en sitä itse asiassa koskaan edes harkinnut. Narratiivista tutkimuskirjoittamista on esiintynyt jo pidemmän aikaa, mutta yleensä vain niissä osissa raporttia, joissa käsitellään omaelämäkerta-, haastattelu- tai kenttätöaineistoja. Yhä useammin kerronnallisuus on alkanut näyttäytyä raportin pääasiallisena muotona. Tällaisissa tutkimuksissa usein myös tutkimuskohde on valittu perinteisen tutkimuksen rajoilta, tai jopa niiden ulkopuolelta. Esimerkkeinä Latvala, Peltonen ja Saresma (2004) pitävät tutkimuksia, joissa tutkijan objektiivisuudesta on luovuttu ja omien kokemusten ja tunteiden esiintuominen sallittu, kuten vaikkapa oman toiminnan tutkimuksessa usein on laita. (Latvala ym. 2004, 19–20.) Omassa tutkimuksessani on kyse juuri tästä. En pyri pitämään tutkimuksessani etäisyyttä tutkimuksen kohteeseen, enkä epäröi kuvata omia kokemuksiani ja tuntemuksiani tutkimuskohteesta.

## 2. ENNEN HALMENIEMEÄ – TUTKIJAN ESIYMMÄRRYS

Rauhala (1991) toteaa, että humanistisen psykologian piirissä ”tutkijan on tutkittava myös itseään”. Hänen mukaansa on tärkeää selvittää tutkijan, tutkimusta suorittavan järjestelmän, toiminta sekä erityisesti hänen esiymmärryksensä. (Rauhala 1991, 57.) Niinpä on aiheellista kertoa hieman itsestäni ja päässäni liikkuneista ajatuksista ennen Halmeniemen menemistä. Kertominen on syytä aloittaa kolmannen opiskeluvuoteni keväästä 2005, jolloin olin opiskelijavaihdossa Itävallassa. Siellä kirjoittelin paljon itsestäni ja elämästäni. Huomasin, ettei kaikki ole niin kuin pitää. Ympäristön vaihto ja elämäni pohdiskelu aloittivat minussa suuren muutoksen ja aloin kyseenalaistaa monia asioita.

Neljännän vuoden syksyllä opintojeni jatkuessa taas Suomessa, olin henkilökohtaisten mullistusten jälkeen valmiimpi ajattelemaan kriittisemmin myös opiskeluissani, sillä kolme ensimmäistä opiskeluvuottani olivat menneet enemmän tai vähemmän ajattelematta. Olin suorittanut opintojani, ilman muuta syvempää tarkoitusta. Ajattelin, että se mitä yliopisto voi tarjota, on luennoilta ja pienryhmistä omaksuttavissa ilman ylimääräistä työtä. En ollut suuremmin kiinnostunut mistään kursseista enkä aihepiireistä, sillä ne eivät tuntuneet koskettavan minua. Opetusharjoittelut olivat aina kamalia tilanteita. Niissä jouduin aina tekemään töitä enkä siitä huolimatta aina saanut kehuja. Parhaaksi selviytymisstrategiaksi havaitsin opettajan ”apinoinnin”. Mitään syvemmältä itsestä tulevaa ei kannattanut edes harkita, koska opettajat näkivät sen usein liian erilaisena omiin käyttöteorioihinsa. Selviytyminen oli aina päällimmäinen tunne harjoitteluissa ja yleensäkin opinnoissani.

### 2.1 Summerhill ja vapaat koulut

Kaivoin alkusyksystä 2005 esiin kirjaston varastokappaleista erään opettajani toisena opiskeluvuonna suosittelman kirjan, Summerhill – kasvatuksen uusi suunta. Kirja oli jäänyt lähes kahden vuoden takaisilta luennoilta mieleen, mutta en ollut saanut sitä aikaisemmin luetuksi. Sen lukeminen muutti näkemystäni koulusta. Kriittinen elämänvaiheeni ja kirjan sanoma sai kapinani koulua ja kasvatusta vastaan alkamaan. Opettajani



saivat lukea Summerhillistä joka tehtävissäni, johon se vain oli mahdollista liittää. Kurssit, joihin en saanut uusia tuuliani tuotua mukaan, menin edelleen läpi entiseen tapaan – istumalla.

Alexander Sutherland Neillin vuonna 1921 perustama Summerhill-koulu on ehkäpä tunnetuin vapaa koulu. Skiera (2003, 344) käyttää Summerhillistä koulun sijaan mieluummin elinyhteisö käsitettä, sillä Summerhill on sisäoppilaitos. Summerhillin perusoletuksena on, että lapsen on oltava vapaa päättämään häntä itseä koskevista asioista. Näin ollen muun muassa oppitunnit ovat vapaaehtoisia. Vapaus ei kuitenkaan ole mielihalua. Toisten henkinen ja ruumiillinen vahingoittaminen on kielletty, kuten myös toisten tavaroiden luvaton käyttö tai tuhoaminen. Uudet oppilaat sopeutuvat Summerhillin tapoihin usein muutamassa kuukaudessa, riippuen entisen kouluhistorian pituudesta ja vanhempien suhtautumisesta lastensa vapauteen. (Neill 1968.) Summerhill jatkaa toimintaansa yhä. Rehtorina toimii A.S. Neillin tytär Zoë Neill Redhead (Cassebaum 2003, 475–476.)

Galley (2004) määrittelee vapaan koulun seuraavasti: “Vapaat koulut ovat täysin oppilaskeskeisiä paikkoja, joka tarkoittaa, että oppilailla on mahdollisuus valita oppitunneille menemisen ja muun haluamansa tekemisen välillä.” (Galley 2004. suom. HV) Vapaat koulut ovat siis radikaalisti oppilaslähtöisiä paikkoja. Skieran (2003) mukaan useimmille vapaille kouluille (saksaksi: freie Alternativschulen) tyypillistä on oppien ja dogmien välttäminen. Koulut haluavat usein kehittää omat tapansa toimia. Useat vapaat koulut ovat syntyneet valtavirtakoulua vastaan kapinoivien vanhempien alullepanemina. Useimmissa korostetaan lasten itseohjautuvuutta ja antiautoritaarista kasvatusta. Myös koululaisdemokratia on lähes kaikissa kouluissa merkittävässä roolissa. Kritiikki suuria instituutioita ja kapitalismia vastaan ovat joissain tapauksissa tärkeä osa ideologiaa. Skiera listaa vielä seuraavat ominaisuudet vapaiden koulujen tyypillisiksi piirteiksi: voimakas kodin ja koulun yhteistyö, kilpailu- ja suorituskeskeisyyden välttäminen, formaalin arvostelun (numerot ja todistukset) hylkääminen, koulunpidon luokkahuoneiden ulkopuolella, joustavan ikäryhmittelyn sekä opettajajohtoisen opetuksen (frontaaliopetus) ja oppiainerajojen hylkääminen. (Skiera 2003, 332–336.)

Summerhillin aate levisi 1960-luvulla voimakkaasti Yhdysvaltoihin, jossa ehkä tunnetuimpana vapaana kouluna toimii 1968 perustettu Sudbury Valley School. Koulun sisarkouluja on perustettu useita ympäri maailman ja niistä käytetään yhteistä nimitystä Sudbury Schools. (Galley 2004.)

Nyky-Suomessa Summerhillin perintö elää konkreettisimmin Halmeniemen vapaalla kyläkoululla sekä lisäksi ainakin Feeniks-koululla, joka on saanut vaikutteita Summerhillistä välillisesti, Sudbury Valley Schoolin kautta. Ne, kuten muutkin Sudbury koulut, käyttävät itsestään nimitystä demokraattinen koulu vapaan koulun sijaan. (Koskinen 2006.) Demokraattiseksi kouluksi käsitetään yleensä koulut, joissa oppilaille on samanlainen, tai ainakin lähes samanlainen oikeus päätöksentekoon kuin koulun aikuisilla (Galley 2004). Sudbury Valley Schoolissa ja Feeniks koululla oppilaiden äänivallan piiriin kuuluvat muun muassa opettajien valinta ja mahdollinen erottaminen. Summerhillissä päätäntävalta ei ole aivan yhtä laaja. Koulun kokouksissa kaikilla osallistujilla on yksi ääni, mutta opettajat valitsee rehtori. (Neill 1968, 60–61.)

Vapaa koulu Suomessa on kuitenkin hieman rajoitetumpi, sillä peruskoulun opetussuunnitelman perusteet koskevat kaikkia oppivelvollisia. Koska kaikki suomalaiset lapset, kävivät koulussa tai eivät, ovat oppivelvollisia, tulee heidän noudattaa valtakunnallisia perusteita, joissa määritellään oppiaineet ja niiden sisällöt (Perusopetuslaki 1998). Näin ollen oppilaiden täydellinen valinnanvapaus opiskeltavista aiheista ei täällä ole lain mukaan mahdollista. Siksi myös vapaan koulun käsite on täällä ymmärrettävä kontekstiin sidottuna hieman miedommin.

## 2.2 Harjoittelu normaalikoululla – ajatukset Halmeniemessä

Vielä ennen ensimmäistä Halmeniemen harjoitteluani tein opintojeni kolmosharjoittelun normaalikoululla loka- marraskuussa. Se oli aivan erilainen kokemus edellisiin harjoitteluihin verrattuna. Luokanlehtorin kanssa tulimme mainiosti toimeen ja hän antoi minulle aika lailla vapaat kädet tehdä niin kuin halusin. Alussa olinkin, ensimmäistä kertaa normaalikoulun harjoittelussa, iloisella mielellä. Iloiset tunnelmat vaihtuivat kuitenkin pian epätoivoon ja ahdistukseen, jotka normaalikoulun harjoitteluisani ovat aina olleet mukana. Erityisesti sivuaineeni opettaminen ja yhteistyö aineenopettajan kanssa tuotti

välillä kovastikin päänvaivaa. Pian huomasin, että harjoittelu normaalikoululla ei auta minua pääsemään eroon omilta opettajiltani näkemästäni tavasta opettaa.

Ehkä on niin, että kun huomaan, ettei tämä ole minun ajatuksiani tukeva paikka, minulle iskee takauma päälle koulukokemuksistani ja teen tämän vain helppoa kautta, eli niin kuin olen opettajien nähnyt työtään tekevän. Inhottaa myöntää jotain, mistä kuvitteli olevansa jo ulos kasvanut, mutta en ole päässyt eroon vielä kään omaksutusta opettajakäsityksestäni. Ainakaan käytännön tasolla se tuppaa tulemaan esiin vähän liikaa. Siksi juuri odotan pääsyä Halmeniemeen! Siellä pääsen ehkä näkemään jotain ihan muuta. (OH3-päiväkirja 1.11.2005.)

### 2.2.1 Järjestelmä ei toimi

Normaalikoulun harjoittelussani ja jo ennen sitä, aloin huomaamaan perinteisen koulun järjettömyyksiä. Lopulta niistä tulikin suuri osa graduani. Löytämiäni ratkaisuja näihin ongelmiin kerron myöhemmin Halmeniemen vapaan kyläkoulun pedagogiikan yhteenvedossa. Seuraavaksi kuitenkin esittelen eräitä havaitsemiani ongelmia. Aloitan omasta mielestäni suurimmasta pielessä olevasta asiasta. Harjoitteluraporttini katkelmassa on selvitys siitä:

Minusta on alkanut tuntua oudolta, kuinka koulun arkaaisista rakenteista pidetään edelleen kiinni. Sen tiedon varassa, mitä oppimisesta on maailmassa, järjestelmä on auttamatta todella aikansa elänyt. Meiltä vaaditaan konstruktivistista otetta opettajan työhön, mutta se pitää tehdä behavioristiseen järjestelmään tarkoitettuna instituutiossa. Järkeä vai ei? Jos pidämme tunnin, jossa lapset istuvat koko ajan hiljaa paikoillaan, olemme pitäneet järjestelmälle sopivimman mahdollisen tunnin. Tiedämme kaikki, ettei tällainen tunti ole tavoittelemisen arvoinen, niinpä muutamme toimintaamme, mutta koulun rakennetta ei muuteta. Nyt kun vanhasta koulukäsityksestä on pyritty, enemmän tai vähemmän onnistuneesti, poistamaan behaviorismin toimintatapoja (palkkiot ja rangaistukset), niin jäljelle jää kuitenkin behavioristinen ulkokuori. Jos muutos olisi ollut koulun rakenteeseen kohdistuva, niin suuri osa näistä mielettömistä vaateista, joita opettajille työssään sekä meille harjoittelussa ja koulutuksessamme asetetaan, olisivat turhia – ne olisivat lähes itsestään kunnossa. (OH3 raportti joulukuu 2005.)

”Mielettömillä vaateilla” tarkoitan esimerkiksi oppilaiden aktivoimista ja pienen liikumisen mahdollisuuden tarjoamista jossain vaiheessa tuntia. Tämä pitäisi tehdä koulussa, jonka rakenteet ovat suunniteltu oppilaiden hiljaista paikoillaan istumista varten. Usein vaaditaan myös opettajan vähäisempää puhetta. Koulumme rakenne on ajoilta, jolloin opettajan luennointi oli lähes ainut opetusmenetelmä. Mielestäni tällaisissa vaatimuksissa on jotain kummallista. Miksi koulun rakenteita ei voisi muuttaa niin, ettei tällaiseen tarvitsisi kiinnittää niin paljon huomiota? Molemmat vaatimukset kyllä tekevät toteutuessaan koulusta lapsilähtöisemmän paikan, mutta miksi ”kuollutta hevosta yritetään yhä elvyttää”, kuten Sahlberg (1998) kirjassaan toteaa? Hänen mukaansa koulun muuttaminen vaatii yhden suuren muutoksen, eikä monta pientä mitätöntä uudistusta. Pienten muutosten kanssa käy usein niin, että koulu pysyy enemmän samana kuin muuttuu. Hän toteaaakin, että usein muutoksilla hoidetaan oiretta sairauden sijaan. (Sahlberg 1998, 70.) Koulun kriisi on ollut julkinen puheenaihe jo pitkään. Tuntuu, että sitä on vatvottu kaikilta suunnilta (ks. esim. Miettinen 1990; Sahlberg 1998 ja Ziehe 1991), mutta käytäntöön sillä ei ole ainakaan vielä paljon ollut vaikutusta.

Oivalsin talvella mielestäni osuvan esimerkin ristiriidasta konstruktivismiin ja käytännön koulutyön välillä. Konstruktivistinen oppimiskäsitys siirtää vastuun oppimisesta opettajalta oppijalle, mutta tavallisissa kouluissa vastuun oppimisesta kantaa yleensäkin edelleen opettaja. Vastuu tulee mielestäni vasta valinnan mukana ja jos valintoihin ei ole mahdollisuutta, ei vastuuta voida vaatia. Kun käsky tulee ylhäältä, on vastuu myös siellä. Mielestäni oppilaat eivät voi kantaa vastuuta omasta oppimisestaan, jos heillä ei ole nykyistä enemmän mahdollisuuksia vaikuttaa opeteltaviin sisältöihin. Minusta tässä piilee yksi suuri ongelma konstruktivistisen ajattelun siirtämisessä tavallisiin kouluihin.

Samaan asiaan liittyy myös toinen kummallisuus. Mielestäni oppilaiden motivoinnista on tullut yksi opettajan työläimmistä tehtävistä. Karrikoidusti voisi sanoa, että siinä opettajan perimmäisenä tarkoituksena on saada oppilaat kiinnostumaan sellaisesta, joka heitä ei kiinnosta. Jos sen sijaan annettaisiin oppilaille enemmän mahdollisuuksia valita opiskeltavia asioita, ei opettajan tarvitsisi rakentaa oppilaiden motivaatiota. Mielestäni tätä ei voi vanhaa sanontaa ”kiivetä perse edellä puuhun” paremmin kuvata.

Ristiriitä koulutuksessa meille tuputettavan konstruktivismin ja tavallisten koulujen toimintakulttuurin välillä on joskus todella suuri. Useasta lukemastani gradusta olen huomannut opiskelijoiden kyllä huomanneen tämän ristiriidan. Mielestäni vain harmit-tavan usein koulun käytännöt pannaan etusijalle ja hienot konstruktivismin ajatukset unohtetaan. Toisaalta mitäpä muuta voidaan odottaa, jos vastavalmistuneet opettajat eivät ole opiskeluissaan koskaan nähneet toimivaa konstruktivismin käytännön sovel-lusta ja menevät töihin tavalliseen kouluun, jossa toimitaan yhä behavioristisen järjes-telmän puitteissa. Hyvin pian pelkät korkealentoiset teoriat unohtuvat.

Mielestäni normaalikoulun harjoitteluja kuvaa hyvin Fischlerin (1994) tutkimus fysii-kan opettajiksi opiskelevien käytännön toiminnan ja teorian tietämyksen ristiriidoista ope-tusharjoittelun aikana. Fischler jakaa harjoittelutunneilla esiin tulleet opiskelijoiden teo-riatietämyksen vastaiset toimintaorientaatiot kolmeen ryhmään. 1. Toiminnan ylläpidon orientaatio (Activity-flow orientation) 2. Loppuun suorittamisen orientaatio (Completi-on orientation) ja 3. Opetuksen ja opettamisen ymmärtäminen tarjonta–vastaanotto -prosessina (offer-reception scheme of learning and teaching). (Fischler 1994, 174–176.) Omassa toiminnassani normaalikoulun harjoitteluissa kaikki kolme olivat selvästi ha-vaittavissa. Mikä kuitenkin on kummallista, vain yhtä opettajaa lukuun ottamatta kaikki minua ohjanneet opettajat ovat edellyttäneet etenkin kahta ensimmäistä. Jos harjoittelu-tunnin toimintaan tuli tauko, opettaja usein huomautti siitä palautteessa ja kehotti pitä-mään huolen, että seuraavalla tunnilla ei ole ”tyhjäkäyntiä”. Huomautuksia tunnin tehot-tomuudesta sain usein jos tehtävä oli suunnitelmasta poiketen jäänyt kesken. Itselläni herää ainakin kysymys, ovatko nämä ongelmat siis opiskelijan, ohjaajan vai järjestel-män ongelmia?

### 2.2.2 Ikäsekoitteisuus kiinnostaa

Pohdin paljon jo tulevaa vierailuani ja raporttini ja päiväkirjani täyttyivät lähes yhtä lailla Halmeniemenestä ja Summerhillistä kuin itse harjoittelustani. Usein kävi niin, että harjoittelussa esiinnousseista teemoista päiväkirjamerkintäni kääntyvät jo kohti Halme-niemeä. Tässä yksi esimerkki, joka lähti erään oppilaan mahdollisesta luokalle jättämi-destä luokanlehtorin kanssa keskusteltuani:

Onko vika oppilaassa, kun hän ei opi? Vai onko vika siinä, mitä häneltä vaaditaan? Tällainen koulujärjestelmä olettaa, että kaikki samassa ryhmässä olevat oppivat enemmän tai vähemmän samat asiat. Jos oppilaat voisivat opiskella omaan tahtiinsa sekaikäisessä ryhmässä, niin luokan kertaamiset voitaisiin unohtaa nykyisessä merkityksessään. Se ei olisi kovin suuri asia käytännössä kyseiselle oppilaalle, eikä muulle ryhmälle. Miksi hitossa kyläkouluja lakkautetaan? Siellä on varmasti niin paljon helpompi tehdä sellaisia ratkaisuja opetuksen järjestämiseen, joilla voidaan paremmin tukea lasta yksilönä. (OH3 päiväkirja 2.11.2005.)

Edellä olevan kommentin kirjoittamisen jälkeen aloin pohtia luokattomuutta tai vuosiluokkiin sitomatonta opetusta enemmän. Mietin sitä järjettömyyttä, mikä iän mukaan ryhmiteltyihin opetusryhmiin sisältyy. Päiväkirjastani ja raportistani otetut poiminnat kuvaavat vielä samaa pohdintaani:

Yhdysluokka-asiat kiinnostavat tällä hetkellä kovasti. Iän mukaan jaetun järjestelmän kompastuskivi on sen luomassa illuusiassa. Siinä implisiittisesti ajatellaan kaikkien lasten olevan samalla tasolla ja tarvitsevan samoja juttuja. Kyllä kaikki tietää, ettei näin ole, mutta siitäkin huolimatta tämä oletus on silti olemassa jossain. Miksi muuten kaikille opetetaan samoja asioita? Oppilas ei pärjää luokassa → oppilaan ongelma, ongelmaoppilas. Vika ei ole järjestelmässä. Koulu on ainoa paikka yhteiskunnassa, jossa ihmiset toimivat ryhmissä, joissa kaikki ovat samanikäisiä. (OH3 päiväkirja 15.11.2006.)

Millä tavoin opettaja oikeasti voi ottaa huomioon yksittäisen oppilaan tarpeet luokassaan? Jos opettaja antaa kaikille lapsille samat tavoitteet tunniksi, optimoi-ko hän silloin kaikkien oppilaiden oppimisolosuhteet? (OH3 raportti joulukuu 2005.)

Vaikka päiväkirjaotteessani käytän käsitettä yhdysluokka, niin tarkoitan enemmänkin vuosiluokkiin sitomatonta opiskelua (vsop). Yhdysluokka ei vielä sinänsä takaa oppilaiden yksilöllistä kohtelua. Vuosiluokkiin sitomattomassa opiskelussa on Mehtäläisen (1997) mukaan irtisanouduttu vuosiluokittaisista tavoitetasoista ja oppisisällöistä. Oppilaita ei myöskään näin ollen voi jättää perinteisessä mielessä luokalle. Kolmas olennainen piirre on se, että opiskeluryhmänä ei ole ryhmä samanikäisiä lapsia. Vuosiluokkiin sitomatonta opiskelua esiintyy ajoittaisena ja rajoitettuna toimenpiteenä meidän perin-

teisissä kouluissammekin, esimerkiksi yhdysluokkaopetuksessa, erityisopetuksessa ja elämänkatsomustiedon opetuksessa. Tällaisenaan kyse ei yleensä kuitenkaan ole kuin pinnallisesta, usein pakon sanelemasta toimintamuodosta, jossa vuosiluokkajärjestelmä toimii pohjana. Esimerkiksi yhdysluokkaopetuksessa on usein taloudellisista syistä yhdistetty eri luokkatason oppilaita, mutta opetus on usein käytännössä kuitenkin erillistä eri luokkatasoille opetusryhmän sisällä. Vuosiluokkiin sitomattomassa opiskelussa toimintafilosofiana syyt ovat kasvatukselliset. Silloin vasta voidaan puhua oikeasta vuosiluokattomuudesta, joka täyttää edellä annetut kriteerit. Mehtäläisen (1997) mukaan vsop:n kasvatuksellisia etuja ovat muun muassa:

1. Oppilaiden harrastuneisuuden, kiinnostuksen ja sitä kautta motivaation lisääminen opiskeltavien sisältöjen valinnaisuuden avulla,
2. Oppilaiden kypsyystason mukainen eteneminen, eli oppilaan mahdollisuus ja oikeus edetä opinnoissaan omien vahvuuksiensa tai heikkouksiensa edellyttämällä tavalla ja
3. Sosiaalinen ja henkinen kasvu, jota tukee lasten toimiminen eri-ikäisten kanssa.

(Mehtäläinen 1997, 15–28.)

Hunter (1992) toteaa vuosiluokkiin sitomattoman (nongraded) ja perinteisen koulun eroiksi muun muassa sen, että perinteisessä koulussa oppilaille opettavat asiat määrää astrologia, eli lapsen syntymäajankohta. Hän kertoo kirjassaan myös hauskaasti kuinka ihmiset hyväksyvät samat oppisisällöt samanikäisille, mutta jos kaikille kymmenvuotiaille annettaisiin samankokoiset vaatteet, niin sitä tuskin hyväksyisimme. Tilanne ei kuitenkaan käytännössä eroa kovin paljon samoista oppimistavoitteista. Molemmissa tapauksissa vääristä mitoituksista seuraa epämukavia tilanteita ja sopimattomien oppilaiden nurinaa. (Hunter 1992, 7–8.)

Ikäsekoitteisen oppilasryhmän tiedollisista (cognitive) ja ei tiedollisista (non-cognitive) eduista kattavan listan on tehnyt ainakin Veenman (1995, 321–322. suom. Peltonen 2003.):

- 1) Oppilailla on mahdollisuus muodostaa suhteita useampiin erilaisiin lapsiin kuin samanikäisyyteen perustuvassa luokassa. Tämä johtaa suurempaan yhteenkuuluvuuden tunteeseen, tukeen, varmuuteen ja luottamukseen.
- 2) Opettaminen monimuotoisessa oppilasryhmässä vaatii yksilöllistä ohjausta.
- 3) Eläessään monimuotoisessa ja muuttuvassa sosiaalisessa ympäristössä lapsille kehittyy asenteita ja ominaisuuksia, jotka edistävät ja vahvistavat heissä tasapainoisen persoonallisuuden kehittymistä.

- 4) Muita hitaampien ja vanhempien oppilaiden itsetunto kasvaa, kun heitä pyydetään ohjaamaan luokan nuorempia lapsia.
- 5) Kun oppilaat ovat samalla opettajalla kahden tai useamman vuoden ajan, syntyy lyhyitä suhteita turvallisempia opettaja–oppilassuhteita.
- 6) Ilmenee vähemmän levottomuutta, koska ilmapiiri edistää sekä lasten tiedollisen oppimisen prosessia että myös heidän sosiaalista kasvuaan.
- 7) Luo nuoremmille oppilaille tilaisuuden havainnoida ja matkia varttuneempien käytöstä, kun taas vanhemmat oppilaat saavat mahdollisuuden jakaa vastuuta vähemmän tieto-taitoa omaavien luokkatovereidensa kanssa.
- 8) Lisää yhteistyötä ja muuta sosiaalista käyttäytymistä, mikä vähentää tarvetta kilpailuun ja kurinpitoon luokkayhteisössä.
- 9) Alemman luokan lapset voivat rikastuttaa oppimistaan omaksumalla ylemmille luokille tarjottuja oppiaineita, kun taas vanhemmat oppilaat voivat hyötyä tilaisuuksista esitellä oppimateriaaliaan nuoremmille oppilaille.
- 10) Nykyiset käsitykset kognitiivisesta (tiedollisesta) oppimisesta vahvistavat, että lapset, joiden kyvyt ovat samanlaiset mutta eivät identtiset, voivat laajentaa toistensa ajatusmaailmaa ja tiedollista kasvua.
- 11) Lopuksi: multi-age-ryhmittely helpottaa opetussuunnitelman laatimista, koska tarkka opetussuunnitelma ikään liittyvine odotuksineen on sopimatonta suurelle osalle oppilaita.



### 3. HALMENIEMEN VAPAAN KYLÄKOULUN TAUSTAA

Tässä luvussa kerron ensin lyhyesti Halmeniemen koulutaistelusta. Toinen alaluku selvittää kotikoulun kiemuraista lainsäädäntöä. Kolmannessa alaluvussa tarinani toinen päähenkilö Juha Juurikkala (jatkossa Juuso) kertoo oman tarinansa. Humanistinen ihmiskäsitys saa puheenvuoron vielä ennen lyhyttä Vantaan Ilolan koulun, työssäni esittelemän pedagogisen suuntauksen syntykoulun esittelyä.

#### 3.1 Kädenvääntö koulusta Halmeniemellä

Ennen ensimmäistä vierailuani sain Halmeniemestä sähköpostin välityksellä luettavaa koulun taustasta. Sain kuulla Mäntyharjun kunnan ja Halmeniemen kylän välisestä koulutaistelusta. Kunnanvaltuusto lakkautti koulun budjetti-istunnossaan marraskuussa 2004. Kyläläiset tekivät hallintokantelun Kuopion hallinto-oikeudelle, joka toukokuussa 2005 kumosi kunnanvaltuuston päätöksen. Kunta valitti Kuopion hallinto-oikeuden päätöksestä korkeimpaan hallinto-oikeuteen. Kyläläiset päättivät päätöstä odotellessa panna koulun pystyyn talkoovoimin. Oppilaita kouluun tuli kolmetoista iältään kuudesta kahteentoista vuotta. Opettajaksi kutsuttiin jo aiemmin Mäntyharjun kunnalle yhden opettajan kyläkoulun mallia sopuratkaisuksi esitellyt tuore mäntyharjulainen, Juha Juurikkala, joka kahden keittäjä/siistijän ja yhden avustajan kanssa teki koko kouluvuoden palkkattöitä. Suunnattomasti ilmaista työtä tekivät myös monet muut, etunenässä Halmeniemen alueen kehittämissyhdistyksen puheenjohtaja Matti Christensen. Kunnan valitus korkeimpaan hallinto-oikeuteen meni läpi ja koulun lakkauttamispäätös sai taas lainvoiman 19. joulukuuta 2005. Kyläläiset jatkoivat taistelua koulun puolesta, mm. tekemällä yksityiskouluhakemuksen opetusministeriölle sekä järjestämällä kunnan, kyläläisten, lääninhallituksen ja opetusministeriön yhteisen neuvottelun. Molemmat yritykset päättyivät kyläläisten pettymykseen. Yksityiskoululupaa ei herunut, eikä kunta taipunut, vaikka opetusministeriö olisi tarjonnut kokeilumäärärahan Halmeniemen koulun pyörittämiseen. Niinpä toisen vierailuni aikana, toukokuun 2006 alkupuolella, elettiin koulun jatkon kannalta masentavia hetkiä. Tarinan jatkon olen kirjoittanut epilogiksi graduni loppuun, sillä haluan tuoda lukijalle tietoon koulun tämänhetkisen tilanteen. Näin rajaan

graduni tapahtumat Halmeniemen vapaan kyläkoulun ensimmäisen kouluvuoteen, jonka aikana tein molemmat harjoitteluni koululla.

Koulun kamppailu kiinnostikin alussa minua niin, että pohdin jopa graduni suuntaamista siihen suuntaan. Koska niin ei kuitenkaan käynyt, en työssäni käsittele tätä tarkemmin aihetta. Kattava ja tarkempi raportti aiheesta viitteineen löytyy Halmeniemen alueen kehittämissyhdistyksen sivuilta (Halmeniemen alueen kehittämissyhdistys 2006a)

### 3.2 Mikä ihmeen kotikoulu?

Vasta yhteydenottoni jälkeen minulle selvisi, että Halmeniemen vapaa kyläkoulu on niin kutsuttu kotikoulu. Suomessa on oppivelvollisuus, ei koulupakkoa. Tämä tarkoittaa, että huoltajalla on oikeus huolehtia lapsensa oppivelvollisuuden täyttymisestä valitsemallaan tavalla. Kunnan (tai valtion) koulut ovat vain yksi mahdollisuus. Lasten opettaminen kotona on myös mahdollista. Halmeniemen vapaan kyläkoulun oppilaat käyvät koululla joka päivä opiskelemassa, mutta ovat virallisesti kotiopetuksessa. Halmeniemen vapaasta kyläkoulusta voidaan käyttää käsitettä kotikoulu, jolla tarkoitetaan yleisesti kotioppijoiden ryhmää. Suomessa kotikouluja on enimmäkseen vain lastenkodeissa, mutta viimeisen kahden vuoden aikana poikkeuksia on alkanut ilmetä. Ainakin Halmeniemen vapaa kyläkoulu, Feeniks-koulu sekä Vuonislahden koulu Itä-Suomessa ovat viimeisen kahden vuoden aikana syntyneitä ”piraattikotikouluja”, jotka eivät saa valtiolta tai kunnalta mitään tukea. Tarve kotioppijoiden ryhmille on noussut ainakin Halmeniemenellä ja Vuonislahdessa koulujen lakkauttamisen takia. Feeniks-koulun ”kohderyhmänä” ovat lapset ja vanhemmat, jotka haluavat löytää vaihtoehtoisia tapoja peruskoulun suorittamiseen. Maailmalla, erityisesti Pohjois-Amerikassa, kotiopettaminen on kasvattanut suosiotaan viimeisinä vuosikymmeninä voimakkaasti (ks. esim. Aurini & Davies 2005). Nyt sama buumi näyttäisi voimistuvan myös Suomessa.

Perusopetuslain 26§:ssä sanotaan, että ”oppivelvollisen huoltajan on huolehdittava siitä, että oppivelvollisuus tulee suoritettua.” Samassa pykälässä sanotaan myös, että ”jos oppivelvollinen ei osallistu tämän lain mukaisesti järjestettyyn opetukseen, oppivelvollisen asuinkunnan tulee valvoa oppivelvollisen edistymistä.” Hieman myöhemmin, pykälässä 45, todetaan, että ”jos oppilaan huoltaja laiminlyö velvollisuutensa valvoa oppi-

velvollisuuden täyttämistä, hänet on tuomittava *oppivelvollisen valvonnan laiminlyönnistä* sakkoon.” (kursiivi alkuperäisestä) (Perusopetuslaki) Näin ollen oppivelvollisuuden toteutumisesta vastaa sakon uhalla huoltaja, mutta kunnalla on kuitenkin velvollisuus valvoa oppivelvollisen edistymistä.

Kotioppimisen lainsäädännössä olisi mielestäni hieman korjaamisen varaa. Suurimpana ongelmana näen sen sekavuuden ohella sen vanhan iän. Lakeja säätäessä sillä on lähinnä tarkoitettu sairauden vuoksi kotona opiskelua. Lähtökohta on hyvin erilainen esimerkiksi Halmeniemellä, jossa oppilaat ovat omasta tai vanhempiansa tahdosta otettu pois kunnan koulusta. Tämä on aiheuttanut ongelmia ainakin Halmeniemellä ja Feeniks-koululla kunnan valvonnan kanssa. Oppilaiden kotikunta ei aina ole suhtautunut rakentavalla tavalla oppilaiden pois ottamiseen heidän tarjoamastaan koulusta ja siten kunnalle tulevan valtionavun piiristä. Ehkäpä jokin puolueettomampi taho voisi tehdä kotioppijoiden edistymisen valvontaa tulevaisuudessa. Yliopistot voisivat olla yksi vaihtoehto.

### 3.3 Juha Juurikkala

Tarinani toinen päähenkilö ansaitsee myös hieman pidemmän esittelyn. Annan hänen itse kertoa oman tarinansa (kursiivi ja muotoilu alkuperäisestä):

Kun pääsin ylioppilaaksi Tikkurilan Yhteiskoulusta vuonna 1973 ja joku olisi kävellessäni viimeistä kertaa ulos koulusta tullut sanomaan, että minusta joskus tulee opettaja, olisin luultavasti potkinut sanojalta polvilumpiot irti. Niin paljon minä koulua inhosin. Inhosin sinne sisäänrakennettua vallankäyttöä, sitä että aina joku tietää paremmin kuin minä mikä minulle on hyväksi. Yksilöllisen kohtelun puutetta. Jonoissa seisomista. Pokkurointia, pystyynousemista kun opettaja saapuu luokkaan ja tunnilla vastatessa. – –

– – Seuraavana kesänä ajauin töihin lasten kesäsiirtolaan. Muuan entinen koulukaveri pyysi, muuten en olisi koskaan tullut edes ajatelleeksi moista. Sen kesän aikana heräsi kutsumus. Tarina on niin romanttisen naiivi, etten ole koskaan oikein pystynyt sitä punastumatta kertomaan. Näin kirjallisesti se on helpompaa. Kesäsiirtola oli Vantaan sosiaalitoimen ylläpitämä. Koulutoimen siirtolaan siinä oli se ratkaiseva ero, että vanhemmat olivat pääsääntöisesti toivoneet lastaan siir-

tolaan *oman lomansa ajaksi* kun taas koulujen siirtolassa lapset olivat hoidossa *kunnes* vanhempien loma alkoi. Nykyään puhuttaisiin että sosiaalitoimen siirtolan lapset olivat syrjäytymisuhan alaisia.

Niin myös 11-vuotias Sami. Hänet oli viety kahdesti sairaalaan alkoholimyrkytyksen saaneena, hän oli ollut joukon mukana räjäyttämässä harjakorkeudessa olevan kolmikerroksisen kerrostalon elementit kasaan paikallisella rakennustyömaalla, hän oli karkaillut kotoa, myymälävarkauksia, mukana autojen luvattomissa käyttöönotoissa.

*Kesäsiirtolan mailla oli tuuhea kuusimetsä. Auringon valo ei päässyt oksiston läpi, joten aluskasvillisuutta ei ollut, vain pehmeä, paksu neulasmatto. Otin tavakseni kertoa lapsille iltasadun tuossa metsikössä. Miljöö oli jännittävä, sadunomaisen hämärä. Kertomistani iltasaduista tuli haluttu ohjelma. Metsikössä oli vanha kanto, jonka nokassa istuin kertoillessani. Eräänä iltana istuin edelleen kannolla, ja lapset olivat kirmaisseet iltapuuhiinsa kämpille kun Sami yhtäkkiä ilmestyi kylkeeni, tunki takapuolensa syliini ja alkoi kiertää partaani likaisen sormensa ympärille. Hetken niitä näitä juteltuamme hän alkoi kertoa omasta elämästään; siitä yksinäisyydestä, tuskasta ja ahdistuksesta joka oli hänelle jokapäiväistä. Siitä miten häntä oli riepotehtu luokalta toiselle, koulusta toiseen, hoidosta toiseen. Hän alkoi itkeä. Ja kiersi partaani sormensa ympäri. Sydämeni kääntyi nurin.*

*Muutamaa päivää myöhemmin olin saunottamassa siirtolan poikia. Löylyjen välillä joku haki veneen ja toiset kiipesivät veneeseen ja hyppivät sieltä järveen. Siinä vaiheessa kun Sami seisoi pillikinttuineen, alastomana ja langanlaihana kädet levällään veneen keulapuulla ja huusi: ”Juuso, kato, mä oon keulakuva!”, minä tiesin, että näiden kanssa minun on elämäntyöni tekeminen.*

Hain samana kesänä opettajankoulutuslaitokseen. Sain parit suositukset niiden koulujen rehtoreilta, joissa olin ollut sijaisena, ja pääsin pääsykokeisiin. Kokeista sain täydet pisteet ja pääsin sisään ensimmäisten joukossa. Koska äidinkielen opinnot olivat valmiina, kestivät luokanopettajan opinnot vain kaksi ja puoli vuotta. Opinnoista en paljon kostunut enkä myöskään kiinnostunut. Ainoa motiivi oli saada paperit ja päästä töihin. Myös OKL:ssa ja varsinkin harjoittelukoulussa minua inhottivat samat vanhat asiat kuin omana kouluajanakin.

Opiskeluajojeni opettajakokelaan ”kypsyysnäyte”, päättöharjoittelu eli opetus-taito, arvioitiin numeroin 1 - 5. Lisäksi pyydettäessä annettiin myös sanallinen

arviointi. Minun arvioinnissani oli opetustaidon arvosana 3 (pistekin vähemmän ja se olisi ollut kakkonen) sekä sanallisen osion keskeinen sisältö: ”koulutettavuus huono”. Teräviä didaktikkoja ja luokanlehtoreita: olivat huomanneet, etten taivu typeryyksiin!

Olin erikoistunut alkuopetukseen, ensimmäinen työpaikkani oli 33 lapsen eka-luokka vantaalaisessa koulussa. Jälkeenpäin vähän hävettää se tapa, jolla saavuin uuteen työpaikkaani: kuvittelin itseni uuden ajan airueksi, olin täynnä halua räjäyttää vanhanmallinen koulunpito. En ujoitellut tehdä sitä myös selväksi muille opettajille, joista monet olivat palvelleet jo kymmeniä vuosia. Asiat kärjistyivät avoimeen konfliktiin opettajainhuoneessa. – –

– – Kieltäydyin aseista ja hakeuduin siviilipalvelukseen vasta opettajan tutkinnon suoritettua. Halusin palvelemaan koulukotiin, ammattiani vastaaviin töihin. Minut paikkattiin Limingassa Oulun lähellä sijaitsevaan valtion koulukotiin.

Koulukoti on sisäoppilaitos, johon sijoitetaan sellaiset oppivelvolliset nuoret, jotka ovat laiminlyöneet oppivelvollisuutensa ja jotka ovat lähteneet rikoksen poluille. Koulukodin elämä on hyvin säännöllistä ja kontrolloitua. Minun siviilipalvelupaikassani oli 36 poikaa, iältään 10 ja 16 vuoden välillä.

Kerron pienesti tästä vuodesta siksi, että koulukotikokemukset ovat muovanneet ajattelua ja käsityksiäni tavallisesta peruskoulusta paljon enemmän kuin mikään muu yksittäinen vuosi elämässäni.

*Palvelukseni alkoi alkusyksystä. Saavuin paikalle moottoripyörällä hyvissä ajoin ennen vaadittua kellonlyömää. Sammutettuani jytisevän brittipyöräni koulukodin pihalle tuli nurkan takaa nahka- ja farkkuliiveihin sonnustautunut murrosikäisten poikien joukko. Joukon ilmeinen johtaja, ylikasvanut irokeesikampaus päässään ja farkkuliivi napaan asti auki, laski kätensä jonka kämmenselässä oli useita tupakalla tehtyjä polttoarpia, pyöräni ohjaustangolle ja kysyi:*

*- Vittuuks täällä teet?*

*Täytyy myöntää, että vaikka olin rotevarakenteinen, painonnostoa harrastanut aikuinen mies, tilanne tuntui varsin uhkaavalta ja muistan pälyilleeni ympärilläni. Henkilökuntaa vai pakotietä, en muista. Tai en halua muistaa!*

*Tavattuani vuorossa olevan ohjaajan ja majoituttuani olin katselemassa paikkoja, kun yhtäkkiä nurkan takaa juoksi 14-15-vuotias poika parkuen:*

*- Mä tapan itteni, mä tapan itteni!*

*Perässä juoksi puolen tusinaa muita, jotka kannustivat parkujaa toteuttamaan uhkauksensa. Epätoivoissaan tämä tarttui nyrkinkokoiseen kiveen ja linkosi sen lähimpään ikkunaan, joka helisten tuli alas. Poika ryntäsi lasinsirujen luo, otti kolmiomaisen palan käteensä ja alkoi viillellä rannettaan yläpuolelta. Veri alkoi virrata.*

*Taas päylin ympärilläni. Ei yhtään aikuista näkyvillä, yksi viiltelee itseään ja muut puoliympyrässä ympärillä huutelevat:*

*- Anna menä vaan!*

*- Hullu, tapa vaan ittes!*

*- Putkaan tommonen on pantava joka itteensä viiltää!*

*Tunsin itseni tosiaan alkuopettajaksi. Olisi pitänyt pysyä niiden söpöjen tokaluokkalaisten luona. En voinut tietää mitä on tehtävä. Viiltäminen olisi joka tapauksessa saatava loppumaan. Jos menen ja otan lasin pojalta pois? Käykö hän kimppuun? Entä muut, jos minä, uusi ja ulkopuolinen, käyn käsiksi yhteen heistä? Jotain oli kuitenkin tehtävä. Ujuttauduin itseään viiltelevän pojan viereen ja käskin antaa lasinpalan minulle. Käsi ojossa. Hyvä ettei sylkäässyt. Suusta suolsi vielä tänä päivänä painokelvotonta tekstiä. Jatko viiltelyä, ranteen yläpuolinen iho oli jo suikaleina, koko kämmenselkä veressä.*

*- Mä tapan itteni!*

*En uskaltanut käydä käsiksi ja kun en muutakaan keksinyt, tiuskaisin kiukkuisesti:*

*- Jos tosiaan haluat ittes tappaa, niin tältä puolelta se käy helpommin! Näytin oman ranteeni alapuolta ja vedin toisen käteni kämmensyrjällä kuin veistäen ranteeni poikki.*

*Koko poikajoukko vaikenä ja katsoi ihmeissään. Viiltelijä lopetti. Muut lopettivat haukkumisen. Porukka kääntyi lähteäkseen, ja joku sanoi minulle kyllästyneenä:*

*- Mene kertomaan valvojalle niin panevat tuon hullun putkaan!*

*En kuitenkaan mennyt kertomaan, vaan kaivoin moottoripyöräni sivulaukusta ensiapupakkauksen ja tarjouduin sitomaan viiltelijän haavat. Vastaukseksi painokelvotonta tekstiä. Mitään virkkamatta avasin pojan verkkatakin rintataskun ja tungin muutaman ison laastarin ja sideharsorullan sinne.*

*- Tee mitä tykkäät! sanoin ja poistu paikalta.*

Koko loppupäivän pojat tarkkailivat minua ja puhuivat keskenään. Selvästi minusta. Vasta monta kuukautta myöhemmin päästyäni kunnolla sisään työhön minulle selvisi tämän ensimmäisen päivän merkitys.

Pahin synti jonka koulukodissa voi tehdä on vasikointi. Jos saat turpiisi niin että on silmä mustana, olet kävellyt ovea päin. Jos kinttusi on potkittu niin mustelmille, ettet pysty kunnolla kävelemään, olet kaatunut rappusissa. Jos kaulallasi on kuristusjäljet, olet juossut pyykkinarua päin. Julminkin kiduttajasi on sinulle parempi turva kuin henkilökunta.

Minä en vasikoinut. Hoidin asian loppuun itse. Olin voittanut poikien luottamuksen ensimmäisen asteen. Olin jotain poikien ja henkilökunnan välistä. Tämän aseman onnistuin säilyttämään koko palvelukseni ajan, joten pääsin kurkistamaan koulukotipoikien elämään aitiopaikalta. He kertoivat salaisuutensa, rötöksensä, pelkonsa, toiveensa. He luottivat minuun.

Pääasiallinen rangaistusmuoto oli eristäminen, putka. Maksimirangaistus alle 14-vuotiaille oli kaksi vuorokautta ja yli 14-vuotiaille neljä vuorokautta putkaa. Alusvaatteisillaan pieneen kalteri-ikkunaiseen ja teräsoviseen huoneeseen, mukaan puoli metriä kertaa puoli metriä vaahtokumipatjan pala ja Maamme-kirja. Yöksi huopa, tyyny ja kokonainen vaahtokumipatja. Neljästi vuorokaudessa syötävää, kerran jaloittelu käytävässä tai pihalla.

Nämä pojat, joiden identiteetti perustui kaveripiiriin, pelkäsivät olla yksin. Jo ensimmäisenä putkailtana muutaman tunnin eristyksen jälkeen he olivat täysin kypsää kauraa: kosketus kelpasi, syli kelpasi, itku oli herkässä kovimmallakin 15-vuotiaalla. Elämäntarinat ryöpsähtivät sellin kiviseinille: ymmärtämyksen puutetta, koulukiusaamista, epäoikeudenmukaisuutta, yksinäisyyttä, pilkkaa, hylkäämistä, selkäsaunoja, julmuutta, seksuaalista hyväksikäyttöä, viinanjuontia, kodittomuutta, karkumatkoja, myymälävarkauksia, autovarkauksia, ryöstöjä, tuhopolttoja, uhkailuja.

Minä, keskiluokkaisen porvariskodin kasvatti, olin aivan kauhuissani. Olin luullut tällaisten ilmiöiden kuuluvan menneisiin aikoihin, kymmenien vuosien taakse. Jokaisen pojan syöksykierteen osana oli ollut koulu. Sillä lingolla oli poikkeavat lennätetty komeasti sivuun. Eikä sen jälkeen oppivelvollisuusikäisellä ole mitään paluun mahdollisuutta. Ei ainakaan omin avuin.

Koulukotipoikien kanssa putkassa istuttujen kymmenien tuntien aikana minulle kristalloitui – – [että] en ikinä omassa ammatissani ole mukana linkoamassa yhtäkään lasta ulos omasta elinpiiristään ja sitä kautta myös omasta elämästään. (Juuso: Ilolla kouluun – Ilolan kouluun, 2–6.)

Juuso on koonnut huoneentauluksi itselleen uransa aikana vastaan tulleita ja hänen hyviksi havaitsemiaan ”teesejä koulusta ja vähän muustakin”. Nekin kertovat omaa tarinaansa Juusosta:

- Eivät lapset koulun itsensä vuoksi kouluun tule, he tulevat tapaamaan kavereitaan.
- Aikuisten tehtävä koulussa on päättää miten koulutyö järjestetään, lasten tehtävänä on tuon järjestelmän rikkominen.
- Tietyissä ikävaiheissa koululaisten arvomaailma määräytyy kaveripiirin mukaan, aikuisten – niin vanhempien kuin opettajienkin – on aivan turha pullistella.
- Lapsi tarvitsee eniten rakkautta silloin kun hän sitä vähiten ansaitsee.
- Hyväksytyksi ja rakastetuksi itsensä tunteminen on jokaisen ihmisen perustarve.
- Rajojen asettaminen ei ole tärkeää, niiden pitäminen on.
- Sopimus on se, jonka kaikki osapuolet hyväksyvät.

(Juuson teesit)

### 3.4 Humanistinen ihmis- ja oppimiskäsitys

Halmeniemen vapaan kyläkoulun pedagogiikan taustalla vaikuttaa humanistinen ihmiskäsitys. Ahon (1994) mukaan humanismi on syntynyt 1950-luvulla vastaliikkeeksi behaviorismille. Humanistisen ihmiskäsityksen perusolettamuksia ovat (kursiivi alkuperäisestä):

1. Ihminen on enemmän kuin osiensa summa. Ihmistä ei voi ymmärtää tarkastelemalla pelkästään käyttäytymisen osia, sillä yksilö reagoi *kokonaisuutena*.
2. Ihmisen *ainutlaatuisuus* tulee esille, kun hän on vuorovaikutuksessa muiden kanssa.
3. Ihminen on *tietoinen olento*. Hänellä on metakognitioita (uskomuksia, tietoja) olemassaolostaan ja hänen käyttäytymisensä on sidoksissa sekä menneisyyteen, että tulevaisuuteen.
4. Ihminen tekee valintoja. Hän ei ole vain objekti esimerkiksi opetuksessa, vaan ennen muuta *subjekti*. Hän voi itse vaikuttaa kokemuksiinsa ja elämäänsä.



5. Ihminen on *intentionaalinen* (tavoitteellinen) olento, mikä tarkoittaa sitä, että hänellä on arvoja ja päämääriä ja hän etsii merkityksiä ilmiöille. Intentionaalisuus erottaa hänet muista olioista.

Humanistisen ihmiskäsityksen mukaan toista ihmistä ei voi opettaa, korkeintaan auttaa hänen oppimistaan. Se olettaa kaiken käyttäytymisen, siis myös oppimisen, lähtevän ihmisen (oppijan) omista tarpeista. (Aho 1994, 74–82.)

Korpinen (1996b) on rakentanut koulukasvatuksen kokonaismallin humanistisen ihmiskäsityksen pohjalle. Linaan tähän koko mallin, sillä se sopii erinomaisesti kuvaamaan Halmeniemen vapaata kyläkoulua. Tulen viittaamaan malliin myöhemmin Halmeniemen kokemuksista kertoessani.

## KOULUKASVATUKSEN KOKONAISMALLI

### 1. Ihmiskäsitys ja kasvatuksen tavoitteet

- oppilas/opiskelija on koulukasvatuksen subjekti
- oppilas on aktiivinen vaikuttaja, joka kehittyy koko ajan
- oppilas on tietoinen omasta kehittämisestään
- oppilaan itsetunnon, minäkäsityksen kehityksen tukeminen on koulukasvatuksen tärkein tavoite

### 2. Opetussuunnitelma, opiskeluohjelma

- opetussuunnitelma perustuu oppilaan omiin valintoihin ja kiinnostukseen sekä aikaisempiin kokemuksiin
- koulutus korostaa elämisen taitoja ja kehittää kykyä tehdä arvovalintoja sekä päätöksentekotaitoa; opetuksessa korostetaan ongelmanratkaisukykyä, oivalusta ja luovuutta
- opiskeluohjelma on joustava ja korostaa oppilaan autonomisuutta ja vastuuta omasta opiskelustaan

### 3. Opettajan/kasvattajan rooli

- opettaja on tukihenkilö, oppimisen helpottaja ja oppilaan kasvamisen auttaja
- opettaja hallitsee oman alueensa, mutta on myös itse oppija

- opettajalla on positiivinen minäkäsitys, hänellä on hyvä itsetuntemus ja hän tuntee oppilaansa henkilökohtaisesti
- opettaja ohjaa, tukee ja kannustaa kaikkia oppilaita tekemään parhaansa
- opettaja on empaattinen, aito, avoin, innostunut, rehellinen, demokraattinen ja sensitiivinen oppilaiden tarpeille

#### 4. Oppilaan rooli

- oppilas on aktiivinen ja aloitteellinen ja vastaa omasta oppimisestaan
- hän on motivoitunut asettamaan omalle oppimiselleen tavoitteet
- oppiminen perustuu oppilaan itse tärkeäksi kokemiin asioihin
- oppiminen tyydyttää oppilaan tarpeita ja opiskelumotiivit ovat sisäisiä

#### 5. Motivaation lähde

- oman kehityksen havaitseminen toimii motivoivana voimana
- motivaatio on sisäistä
- kilpailua ei ole, vaan yhteistyötä, roolileikkejä, tutkivaa oppimista, omien kykyjen testaamista, projektiopiskelua, itsenäistä tiedonhankintaa ja toinen toisensa ohjaamista

#### 6. Arviointimenettely

- oman toiminnan arviointi painottuu: itsearviointi on osa oppimista
- oppilas päättää itse, miten ja milloin hän haluaa arvioida; hän voi pyytää toisten arviointia
- arviointi perustuu havaintojen ja erilaisten näytteiden kokoamiseen (vrt. portfolio), päiväkirjan pitämiseen, keskusteluihin ym.
- arvioinnissa korostuu koko oppimisprosessi; itse asetetut tavoitteet, oppimisprosessi ja -tulokset
- vertailua toisten oppilaiden tuloksiin ei suoriteta, koska kilpailu heikentää motivaatiota, saa aikaan negatiivisia tunteita itseä ja muita kohtaan: myönteinen minäkäsitys on tärkein tavoite

(Korpinen 1996b 75–77.)

### 3.5 Ilolan perintö

Ensimmäisen vierailun aikana sain kuulla paljon Juuson entisestä työpaikasta, Vantaan Ilolan koulusta. Hän toimi koulun rehtorina vuodesta 1988 vuoteen 2003. Sain Juusolta hänen kirjoittamansa julkaisemattoman käsikirjoituksen Ilolan koulusta. Käsikirjoituksesta onkin tullut tärkeä osa graduni aineistoa. Viittaan käsikirjoitukseen, kuten muihinkin aineistoihini, mutta kirjoitelma löytyy myös lähdeluettelosta. (Juurikkala, J. 2001.)

Halmeniemen vapaan kyläkoulun pedagogiikka, on sovellus Juuson yhdessä Vantaan Ilolan koulun muiden työntekijöiden kanssa kehittämästä pedagogisesta suuntauksesta. Ilolan koulu oli parhaassa kukoistuksessaan 2000 luvun alkupuolella, jolloin koulun oppilasmäärä oli vakiintunut 430 ja 450 oppilaan väliin. Koulu pyöri silloin samoilla pedagogisilla periaatteilla, kuin Halmeniemen vapaa kyläkoulu pyörii tällä hetkellä. Koulun syntyyn liittyy hyvin poikkeuksellinen tehtävänanto, jonka Juusolle antoi silloinen Vantaan koululautakunnan jäsen: ”Me emme halua 36. samanlaista koulua tähän kaupunkiin!” (Juuso: Ilolla kouluun – Ilolan kouluun, 7.) Tämän tehtävän Juuso otti tosissaan ja seurauksena tästä syntyi myös tarkastelemani pedagoginen malli. Seuraavaksi kerron muutamasta Ilolan koulun peruseriaatteesta.

#### 3.5.1 ”Pienin yhteinen jaettava”

Johdannossani esitin Sarkomaan (2005) kysymän huolestuneen oppilaiden kouluviihtyvyyteen liittyvän kysymyksen: ”Mihin katoaa se ekaluokkalaisten into?”. Vuonna 1988 ennen kouluvuoden alkua, Ilolan koulun tuleva henkilökunta oli kiteyttänyt saman kysymyksen yhteiseksi missiökseen. Se kiteytyi ”pienimmäksi yhteiseksi jaettavaksi”, jonka Juuso käsikirjoituksessaan muotoilee seuraavasti:

Hyvin pian keskeiseksi kysymykseksi nousi lasten kouluviihtyvyys. Jokainen meistä tiesi, että ekalle luokalle tullessaan lapset eivät halua mitään muuta kuin oppia lukemaan, laskemaan ja kirjoittamaan. Kun he sen ovat oppineet ja käyneet koulua pari, kolme vuotta, he eivät enää tulisi kouluun ollenkaan, jos se olisi heidän vallassaan. Lasten kehitykseen ei kuitenkaan kuulu sellaista tiedonhalun loppaamista tai uteliaisuuden sammumista tai psyykkisen rakenteen muuttamista kymmenennen ikävuoden tietämissä. Jostain muusta kuin lapsesta itsestään on kysymys. (Juuso: Ilolla kouluun – Ilolan kouluun, 10.)

Iolan kaikki periaatteet olivat johdettavissa lasten kouluviihtyvyyteen. Koulusta pyrittiin luomaan viihtyisä ”työpaikka” lapsille, jossa pyrittiin eroon perinteisen koulun karmivista piirteistä työpaikkavertauksena:

Työntekijä tulee bussilla työpaikalleen, aikataulut eivät oikein hyvin sovi, työntekijä on yli puoli tuntia ennen työajan alkua paikalla. Mutta hän ei pääse sisään työpaikalle, ellei ole yli 15 astetta pakkasta. Hän odottaa ajan kulumista pihalla, vaikka tulisi vettä kuin aisaa, vaikka tulisi räntää taivaan täydeltä. Vähitellen alkaa valua muitakin työntekijöitä paikalle, ja lopulta pirisee kello työajan alkamisen merkiksi. Työntekijät asettuvat jonoihin työpaikan ovelle, työnjohtaja tulee päästämään sisään, suorimman ja hiljaisimman jonon ensiksi.

Työt alkavat. Työnjohtajan tullessa työhuoneeseen kaikki työntekijät nousevat seisomaan ja tervehtivät työnjohtajaa yhteen ääneen. Suorimmassa seisova jono saa istuutua ensimmäisenä.

Työnjohtaja alkaa neuvoa uutta työtehtävää, yhtä aikaa kolmellekymmenelle työntekijälle. Osa hallitsee asian jo ennestään, osa ei pysty kuuntelemalla sitä omaksumaan, osa ei pysty keskittymään, osa varmaan oppiikin uuden asian. Työnjohtajan lopetettua kukin työntekijä alkaa uuden työn harjoittelun. Monen työntekijän mielestä on hauska oppia tekemään se, ja moni jopa innostuu asiasta ja haluaa tehdä paljon töitä oppiakseen sen kunnolla. Yhtäkkiä kello kuitenkin taas pirisee, työt on lopetettava olivat ne valmiina tai eivät, välineet pantava pois, ja kaikki työntekijät kiirehtivät eteiseen pukemaan ulkovaatteet päälleen ja seisomaan pihalle räntäsateeseen tumput suorina kymmeneksi minuutiksi. Kunnes kello taas pirisee.

Työntekijä on pahalla päällä. Hän on noussut väärällä jalalla sängystä, joutunut riitaan jo aamulla kotiväkinsä kanssa, ja nyt työnjohtajan kommentelu ärsyttää niin, että työntekijä tulee päräyttäneeksi julkisen kirosan. Seurauksena hän joutuu työnjohtajien kopin eteen kellon alle seisomaan, kun muut työntekijät lähtevät kotiin. Lopuksi hän saa kotiin mukaansa lapun, jossa kerrotaan kuinka huonosti hän on käyttäytynyt työpaikalla. Lappu on tuotava seuraavana työpäivänä puolison tai muun kotiväen allekirjoittamana takaisin työnjohtajalle.

On järjestetty työpaikkaruokailu. Työnantaja on tuntenut huolta työntekijöiden riittävästä ravinnon saannista ja työpaikkaruokailu on säädetty pakolliseksi. Valittavana on tasan yksi ruokalaji päivässä. Työntekijä ei ole koskaan - lapsesta saakka - voinut oksentamatta syödä silakkapihvejä. Tänään on se päivä. Silakka-

pihvejä. Työntekijä lähestyy jonon mukana anniskelupistettä. Hän yrittää pienellä äänellä: ”Kiitos ihan pikkusen!” Iso kauha käy ja lautanen on puolillaan silakka- pihvejä. ”Ku mä en oikein tykkää tästä”, työntekijä sanoo. ”Se on aivan hyvää, syö se!”, kuuluu keittiöstä. (Juuso: Ilolla kouluun – Ilolan kouluun, 10–11.)

Vertaus on toki hieman kärjistetty ja metaforinen, eikä tilanne ole enää varmaan aivan näin kamala monellakaan koululla, mutta se antaa hyvä kuvan siitä, mitä koulu olisi aikuisten silmin. Meistä aikuisista tuskin moni tuollaisessa työpaikassa kauaa viihtyisi, miksi lasten pitäisi?

### 3.5.2 Koulun säännöt

Kun työpaikalla on aikuisten ja lasten lukumääräinen suhde noin 1:15, luulisi olevan selvää, että kaikkea ei ehdi valvoa eikä kontrolloida. Mutta ei, koulut silti rakentavat järjestyssääntöjä, joissa on yli kaksikymmentä kieltoa ja määräystä. Säännöt joita ei pystytä valvomaan ovat haitallisempia kuin jos niitä ei olisikaan, vaikutukseltaan kuin 60–70-luvun vapaa kasvatus.

Siksi on parempi että on vain muutama sääntö, joista myös pidetään kiinni. Tällaiset Ilolan koulun säännöt ovat peräisin suoraan työohjeesta: ”koulu on työpaikka” ja ”toisten on annettava olla henkisesti ja ruumiillisesti rauhassa”. Kaksi sääntöä, jotka muodostavat symbolisesti koululaistemme leikkikehän rajat; niiden sisällä he voivat vapaasti liikkua niin kauan, kun eivät riko näitä kahta. Tietenkin meillä noudatetaan myös valtakunnan lakeja ja terveen järjen ääntä; koululaiset eivät saa tupakoida, käyttää kieltä miten tahansa, tehdä mitä huvittaa, tämäntapaiset aisan yli potkimiset ovat päivittäisen vuorovaikutuksemme sisältöä. (Juuso: Ilolla kouluun – Ilolan kouluun, 28.)

Yllä olevassa lainauksessa oleva työohje toimi siis kaikkien koulun sääntöjen pohjana. ”Koulu on työpaikka” tarkoittaa, että oppilaiden on tehtävä koulussa töitä. Kotiin tehtäviä ei yleensä annettu. Ohjeen toinen osa taas korostaa toisten koskemattomuutta. Kun perussääntöjä ei ole liikaa, on niistä helpompi pitää kiinni, kuten Juuso yllä toteaa. Yksi hänen teeseistään kuuluukin: ”Rajojen asettaminen ei ole tärkeää, niiden pitäminen on.” (Juuson teesit.) Teemasta lisää jäljempänä Halmeniemen pedagogiikan ja ansaitun arvostuksen yhteydessä.

### 3.5.3 Itsenäiseen työntekoon ohjaaminen

Varmaan yksi kaikkein tyypillisimmistä Iolan koulun piirteistä on aina ollut tietoinen ja johdonmukainen pyrkimys johdattaa lapset itsenäiseen opiskeluun.

Kun ajankäyttösuunnitelmasta voitiin luopua koulun ensimmäisen lukuvuoden lopulla, alettiin lapsia opastaa itse päättämään ensin päivä-, myöhemmin viikotavoitteista.

Tämä tapahtuu vielä tänäkin päivänä virheiden ja erehdysten kautta. Jos lapsi jatkuvasti ottaa liian pieniä tavoitteita, ei tavoitteisiin sinänsä ensi vaiheessa puututa, kunhan hän vain ei häiritse muiden työntekoa. Viimeistään jaksoarviointissa hän jää kiinni vähäisestä tuloksesta, mutta useimmiten opettaja joutuu puuttumaan asiaan, kun lapsella ei ole mitään järkevää tekemistä. Jokainenhan sen ymmärtää mitä sellainen lapsi tekee. (Juuso: Iolla kouluun – Iolan kouluun, 29–30.)

Vaikka tällainen itsenäisyyteen ohjaaminen kasvattaa lapsista itsenäisempiä, niin kuitenkin on niitäkin oppilaita, jotka eivät pitkänkään harjoittelun jälkeen siihen pysty. Heille Iolassa annettiin mahdollisuus työskennellä opettajan tiukemmassa ohjauksessa. Tähän oli hyvin resursseja, sillä suurin osa oppilaista teki töitä itsenäisesti ja opettajan valvonnassa oli vain kourallinen oppilaita kerrallaan. (Juuso: Iolla kouluun – Iolan kouluun, 33.)

### 3.5.4 Katkera loppu koulun kehittämislle

Juuson lähdettyä hoitovapaalle vuonna 2003, sijainen, vaikkakin huolella valittu, käänsi koulun kelkan valtavirran suuntaan yhden lukuvuoden aikana. Juuson kommentit asiasta ovat ymmärrettävästi melko katkeria:

... sitten ruvettiin hakemaan reksiä tilalle sinne ja minulla oli yksi semmoinen tuttu. – – Minä luulin tuntevani aika hyvin sen jätkän. Minulla oli vahva opettajakunta joka jäi sinne semmoisenaan. Minä ajattelin, että tämä on ihan hyvä. "XX" tulee sinne vetämään sitä, niin sehän menee hirmu hyvin. Sitten alle vuodessa kävi ilmi, että – – sillä on hajota ja hallitse periaate. Se rupesi hajottamaan sitä opettajakuntaa ja sai alle vuodessa aivan levälleen koko porukan siellä – – sen jälkeen peruskoulutoimenjohtaja ei minulta, joka kuitenkin olin viranhaltija, virkavapaalla oleva reksin viran haltija, niin ei se kuunnellut minuakaan sitten siinä vaiheessa. – – Mutta se huipentui siihen että sen "XX:n" ensimmäisen vuo-

den keväällä – – meidän vanhat opettajat joukkoirtisanoutuivat sieltä. Sieltä lähti 15 luokanopettajasta ja neljästä tuntiopettajasta vissiin 12. (Juuson haastattelu joulukuu 2005.)

Ilolan koulu jatkaa toimintaansa yhä. Rehtori on taas vaihtunut ja koulu on, Juuson sanoin ”uudistettu tavanomaiseksi vuosi ja luokka -kouluksi”.

## 4. HALMENIEMEN VAPAAN KYLÄKOULUN TOIMINTAKULTTUURI

Aamuisin rakastan kouluun tuloa, on se nyt paljon kivempaa kun ennen, kun joka aamu oli maha kipeä. (Kouluvuoteni-tarinat: Leena 4. lk.)

Tämän luvun tarkoitus on antaa lukijalle kuva Halmeniemen vapaan kyläkoulun pedagogiikasta ja koulun arjesta. Omien kokemusteni lisäksi, luvussa kuuluu voimakkaasti koulun oppilaiden ääni. Hehän ovat luonnollisesti parhaita asiantuntijoita omasta koulustaan kertomaan. Heidän kertomuksensa ensimmäisestä kouluvuodestaan olen laittanut työni liitteeksi (ks. LIITE 2). Kehotan kaikkia lukemaan ne kokonaisuudessaan läpi. Tarinat ovat aivan ihastuttavia! Kappaleessa viittaan myös aiemmin esittelemääni Korpisen (1996b) koulukasvatuksen kokonaismalliin (ks. s. 33–34), jotta lukija voi peilata lukemaansa teoriaan.

En ole kirjoittanut erillistä alalukua kouluviihtyvyydestä ja sen tukemisesta Halmeniemiessä, koska se ei ole erillinen osa Halmeniemen pedagogiikkaa, vaan tulos kaikista sen osasista. Oppilaiden kommentit välittävät kyllä sanoman heidän omista tunteistaan kouluaan ja koulunkäyntiä kohtaan. Hyvänä esimerkkinä on luvun aloittava Leenan kommentti, josta kyllä näkee, että joku oli koulunkäynnissä edellisvuodesta parempaan muuttunut.

### 4.1 Kokouskäytäntö

Tässä koulussa on ihan erilaista se kun täällä on aamukokous. Se on semmoinen, että me jutellaan kaikkea mitä me tehdään tänään, ja jos opella on jotain asiaa se sanoo sen siellä. (Kouluvuoteni-tarinat: Maiju 5. lk.)

Halmeniemiessä koulu alkaa joka aamu aamukokouksella, jota Maiju yllä osuvasti kuvaa. Seuraavassa ensimmäisen näkemäni aamukokouksen jälkeen päiväkirjaani kirjoittamani katkelma:



Kaikki oppilaat, avustaja ja tietysti Juuso kokoontuvat joka aamu yhdeksältä yhteisen pöydän ääreen. Kokouksessa Juuso toimi puheenjohtajana ja kertoi oppilaille tärkeitä tulevia tapahtumia. Juuso kertoi myös, että ennen ruokalaan menoa oppilaiden pitäisi siivota luokan lattialta ylimääräiset esineet, jotta lattian putsaus onnistuisi paremmin.

Kaikki tuntuivat olevan rohkeasti mukana keskustelussa. Kun minun esittelyni aika tuli, niin Juuso kertoi nimeni ja sanoi, että olen täällä samalla tavalla auttamassa oppilaita. Se on juuri niin kuin eilen sovimme. Kerroin oppilaille, että saavat kysyä minulta ihan mitä vaan. Totesin myös, että eilen jo kysyttiin olenko Harry Potter. Oppilaat esittelivät itsensä minulle, osa omilla keksimillään hassuilla nimillä. Porukasta löytyy liha-, kala-, kasvis- ja kanapulla. Juuso sanoi, että ei kai taas, muttei kieltänyt niitä käyttämästä. Kysyi vain vielä, mikä lasten alkupeiräinen nimi on, jos ensin tuli joku muu.

Kokouksessa käsiteltiin myös oppilailta esiinnoitettuja asioita. Eräs tyttö kertoi, että häntä harmittaa, kun tietokoneille ei pääse ruuan jälkeen. Osa oppilaista kuulemma syövät sen takia vähemmän, että ehtisivät tietsikalle. Tyttö mainitsi yhden pojan nimeltä. Asiaa käsiteltiin yhteisesti ja Juuso kuunteli kaikkien ehdotuksia. Tappelua tai juoksukilpailua ratkaisuksi ehdotettiin myös. Lopulta sovittiin, että kaikki antaa välillä vuoron toiselle. Myös nimeltä mainittu poika lupasi seuraavalla kerralla antaa vuoron. (syksyn vierailupäiväkirja 22.11.2005.)

Mikäli koulupäivän aikana tapahtuu jotain kaikkien huomiota vaativaa, kokoonnutaan toistamiseen. Tällainen tapahtuma voi olla esimerkiksi jokin kiusaamiseen liittyvä tilanne tai muu jonkun kokemaa tai tekemää vääräys. Myös positiivinen tärkeä yhteinen asia voi olla uuden kokouksen koollekutsutumisen peruste. Seuraava päiväkirjaote kertoo esimerkin kesken päivän koolle kutsuttavasta kokouksesta:

Tauolla osa oppilaista pelasi sählyä toisessa luokassa. Kävin katsomassa tilannetta alkuun pari kertaa ja kaikki näytti menevän hyvin. Kolmannella kerralla huomasin, että yksi oppilas puuttuu porukasta. En kiinnittänyt siihen mitään huomiota. Tauon loputtua Juuso kuitenkin komensi kaikki oppilaat takaisin toiseen luokkaan juttelemaan sählypelin tapahtumista. Poika, jonka huomasin hävinneen, oli mennyt luokassa olevan sermin taa murjottamaan. Juuso oli tilanteen jotenkin huomannut. Poika kertoi, että häntä ei enää huolitettu pelaamaan. Asiaa selviteltiin ensin pitkään yhdessä ja kävi ilmi, että kyseessä oli ilmeisesti pojan oma väärinymmärrys, josta hän oli ottanut nokkiinsa ja mennyt murjottamaan. Juuso jut-

teli vielä puoli tuntia yksin pojan kanssa, jonka jälkeen molemmat tulivat takaisin ihmisten ilmoille. Juuso kiitti kaikkia, että olivat saaneet rauhassa jutella. – – Ruuan jälkeen sählyn pelaaminen jatkui. Myös murjottanut poika oli mukana pelaamassa. (syksyn vierailupäiväkirja 22.11.2005.)

#### 4.1.1 Yhtäläisyyksiä vapaisiin kouluihin

Halmeniemen aamukokouksessa on piirteitä vapaiden koulujen kokouskäytännöstä. Summerhillissä on viikoittainen yleiskokous, jossa joku vanhemmista oppilaista toimii puheenjohtajana ja kaikilla koulun jäsenillä on yksi ääni. Opettajien ja koulun pienimpien oppilaiden ääni painaa yhtä paljon. Kokouksissa päätetään äänestämällä koulun säännöistä sekä koulun yhteisistä asioista. Summerhillissä kokouksissa otetaan esille myös sääntöjen rikkomukset ja annetaan seuraamukset sääntöjen rikkojille. (Neill 1968, 60–61 ks. myös Cassebaum 2003.) Sudbury-kouluissa sääntörikkomukset otetaan esille päivittäin järjestettävissä Judicial Meeting -kokouksissa. Yleiskokoukset on pyhitetty muille asioille. Päätökset myös Sudbury-kouluissa tehdään äänestämällä. Vähemmistöön jääneillä on tosin oikeus ottaa asia uuteen käsittelyyn ja näin usein tapahtuukin. (Galley 2004.)

Halmeniemen aamukokoukset eivät kuitenkaan toimi kuten Summerhillin tai Sudbury-koulujen kokoukset. Puheenjohtajana on opettaja ja hänen äänensä painaa monessa asiassa enemmän kuin oppilaiden. Kuitenkin oppilaat tuovat aamukokouksissa esille asioita, jotka heitä huolettavat, kuten yllä kuvaamassani ensimmäisessä näkemässäni aamukokouksessakin tapahtui. Kokouksissa ei myöskään äänestetä. Asioista neuvotellaan, kunnes ”valkoinen savu nousee piipusta”, eli sopimukseen päästään. Periaate juontaa sekin juurensa Ilolan kouluun. Seuraava lainaus selventää asiaa:

Yksi Ilolan koulun keskeisistä menestystekijöistä on ollut meille syntynyt keskustelukulttuuri. Pienintä yhteistä jaettavaa etsittäessä meillä oli paljon aikaa. Sitä myös käytettiin paljon keskusteluun, haudutteluun ja ajatteluun ja taas keskusteluun, kunnes yhteinen näky kiteytyi.

Siitä lähtien on tällainen keskustelukulttuuri ollut Ilolan tavaramerkki. Asioista ei äänestetä vaan keskustellaan, ”kunnes valkoinen savu nousee piipusta” kuten se koulussamme ilmaistaan.

Samaa käytäntöä on pyritty noudattamaan myös lasten kanssa käytävissä riidan- ja tappelunselvittely-, lupamenettely- sekä tulos- ja arviointikeskusteluissa. Aikaa käytetään ja keskustellaan kunnes yksimielisyys on saavutettu. Kunnes valkoinen savu nousee.

--

Demokraattisessa yhteiskunnassa asioista päätetään äänestämällä. Niin varmaan yleensä myös ainakin isommissa opettajahuoneissa. Sitä pidetään hyvänä ja luonnollisena tapana päättää asioista. Ei monesti kuule sitä kyseenalaistettavan. Mutta todellisuudessa siinä joku jää aina vähemmistöön. Enemmistö päättää miten teet työtäsi. Joku muu päättää miten opettajan tulee käyttää persoonallisuuttaan. Eikö siinä ole umpikuja edessä? Tai pakeneminen? Tai ulkoistaminen, persoonallisuuden jättäminen työn ulkopuolelle? Leipiintyminen? Kyynistyminen? Miksi tapaankin niin paljon kyynisiä, vanhoja opettajia? (Juuso: Ilolla kouluun – Ilolan kouluun, 14–15.)

Myöskään Halmeniemiessä ei siis ratkaista asioita äänestämällä. Esimerkiksi liikuntatunnin sisällöstä päätettäessä käytiin läpi kaikki esille tulleet ehdotukset ja neuvoteltiin niistä. Neuvottelu ei aina johda heti tulokseen, mutta silloin sitä jatketaan seuraavana aamuna. Liikuntatunneista tehtiin useamman aamun keskustelun jälkeen päätös, että kaikkia ehdotettuja lajeja pelataan liikuntatunneilla ja kaikki lupasivat olla täysillä mukana. Asiantuntijalausunnon tästä antaa neljäsluokkalainen Leena:

Jos on liikuntaa, ja jotkut ei halua sitä lajeja mitä ehdotetaan, niin siitä keskustellaan. Eli niin helppoa elämä on. (Kouluvuoteni-tarinat: Leena 4. lk.)

Juuson mukaan neuvottelutaito onkin yksi tärkeimpiä asioita, joita koulussa voidaan harjoitella.

#### 4.1.2 Esimerkki aamukokouksesta



Seuraava käytännön esimerkki selventää lukijalle tavallisten aamukokousten sisältöä. Katkelmassa on viisi ensimmäistä minuuttia marraskuun 2005 lopussa videoimastani aamukokouksesta (aamukokouksen videointi marraskuu 2005). Kokoukset ovat erilaisia joka kerta, mutta tämän kokouksen ensimmäisistä viidestä minuutista voi nähdä paljon aamukokouksille tyypillisiä piirteitä.

Juuso	Onko Mikko pois
Maiju	Ope se, ope tää häiritsee mua (pyörittelee pöydällä palapeliä)
Mika	mmm...
Maiju	Tää häiritsee mua! Tää häiritsee tää häiritsee?
Mika	Joudutaanko me tänään tekee ite ruoka?
Maiju	Tää häiritsee mua hirveesti!
Juuso	No äh! Toi häiritsee mua hirveesti! (siirtää palapelin pois tytön ulottuvilta)
Mika	Ope joudutaanko me tänään tekee itse ruoka?
Juuso	Joo, meillä on tänään vähän poikkeuspäivä.
Jussi	Minä teen oman ruokani.
Juuso	Eikä.
Jussi	Minä teen pannukakkuja.
Juuso	Ei käy!
Tanja	Mitä me tehdään?
Tuukka	Minä teen, minä menen Mikkeliä.

Juuso	Siellä on...
Jussi	Minä teen Mikkelii!
Tuukka	hehe
Jussi	Ou minä menen Mikkelii, en tee Mikkelii.
Tuukka	hehe
Jussi	Minä sanoin minä teen Mikkelii.
Tuukka	hehe

Varsinaiset kokoukset alkavat usein pienen alkukaaoksen jälkeen. Jossain vaiheessa opettaja saa tarpeekseen ja joko olemuksellaan tai pienellä sanallisella vinkillä antaa oppilaille vihjeen rauhoittua. Usein pienten oppilaiden sählääminen jatkuu vielä hetken, mutta sitten joku vanhemmista oppilaista (hyvin usein Simo) antaa suuremman ohjeen pienemmille oppilaille. Seuraavan katkelman alussa Juuso vihjaa haluavansa aloittaa ja Simo sanoo asian selkokielellä. Kokouksen päästyä alkuun, Juuso alkaa kertoa päivän tapahtumista.

Juuso	Nonnii!
Simo	Kannattaisi olla hiljaa.
Juuso	Joo, tässä on nyt muutama asia. Tänään on tosiaan aika poikkeava päivä kun keittiön ihmiset on...
Mika	Lähteny shoppaa.
Juuso	Lähteny shoppailemaan joo ja me ollaan keskenämme täällä ja tehdään ruoka.
Pinja	Missä seiska? (katsoo palapelin pohjalevyä) tuolla
Juuso	(ottaa palapelin pohjalevyn pois Pinjalta ja lyö sen pöytään) ACH!
Maiju	Ach! hehe tuo vaan ACH!
Juuso	ja...
Simo	hss hiljaa
Maiju	hss hiljaa
Juuso	Me tehdään nyt toinen poikkeus. Sieltä tulee Mäkisen Liisa kertomaan vanhoista ajoista. Se tulee puoli kymmenen aikoihin, eli me siinä vaiheessa sitten istutaan tässä ja puhutaan sen kanssa. Ja NYT MÄ haluan TÄSSÄ vaiheessa...
Mika	Ai milloin se tulee? Puoli kymmenen?
Juuso	Puoli kymmenen maissa.
Jussi	Millon tauko on? (surkealla äänellä)
Mika	Ollaanko me tässä niin pitkää kuin se tulee?
Juuso	Katsotaan nyt miten se homma menee sen kanssa.
Nipaa	Voiko sitten tietokoneelle mennä?
Mika	Vähäks aikaa?
Nipaa	(kääntyy Mikaa päin ja hymyilee)
Juuso	Katsotaan, mutta nyt siitä Liisan tulosta sitten. Olettekos te mietti-neet mitään mitä te haluatte kysyä?
Simo	Voi hitsi! (katsoo Mikaa ja Nipaa ja pää laskee pöydälle käsien päälle)
poika?	Olen.
Mika	Kyllä niitä keksii sitten.
Juuso	Hyvä, joo niin varmasti. Se on hyvä asenne, että lähtee siitä hänen kertomisestaan

tyttö? En oo keksinyt yhtään!  
 Mika Ehkä.  
 Jussi Oon mä kysynyt.



Kuten jo tähänastisesta voi päätellä, oppilailla on vapaus tuoda esiin omia asioitaan. Oppilaat käyttävät tilaisuutensa oman huumorintajunsa esiintuomiseen, kuten seuraavasta voi päätellä. Moni opettaja ei ehkä kestäisi tällaista saivartelua oppilailta, mutta Juuso antaa oppilaalle kuitenkin hänen hakemansa huomion.

Juuso Mutta nyt minä haluan tässä vaiheessa teiltä lupauksen siitä, kun se on meille vieraana täällä, että se saa arvoisensa kohtelun. Sen että täällä ei kukaan rupea hölmöilee eikä sähläilee eikä...

Maiju Pelaamaan sählyä?

Simo Eikä jokisoimaan! (Jokisointi on kolmen samasta perheestä tulevan oppilaan samantyylinen tapa tehdä humoristisia letkautuksia.)

Juuso Jokisointi on periaatteessa sallittu kunhan se pysyy hyvän maun rajoissa ja...

Maiju No meneekö se jonkun toisen maan rajoihin sitten?

Juuso Maun, hyvän MAUN rajoissa.

Maiju Ai maun. Onko meillä suussa jotkut maut ja sit siellä on jotkut viivat ja sitten se ei saa mennä tuonne toiselle puolelle?

Juuso Aivan oikein! Tätä minä juuri tarkoitan, eli en ole ihan varma että onko teillä tässä semmoista tyyliä että te pystytte ymmärtämään mikä on sopivaa ja mikä ei. Jos minun olisi pakko joko sal-

lia tai kieltää jokismi, niin mä kieltäisin sen tässä tilaisuudessa. (naurahdus) Mutta ei nyt olla niin ehdottomia.

Seuraavassa katkelmassa Juuso ennakoi tulevan vierailun aiheuttamia ongelmia. Hän nimikoi pienemmistä oppilaista kaksi vilkkainta, joille arvelee vierailun olevan kaikkein vaikein. Pienemmät oppilaat eivät luonnollisestikaan aina jaksaa kuunnella pitkään – ei aamukokousta, eikä varmasti myöskään vanhan rouvan kertomusta omasta kouluajastaan ja sodasta.

Juuso Ja sitten teitä (osoittaa Jussia ja Tuukkaa) näin etukäteen minä olen pahoillani että minulla on vähän tämmöinen leima mielessä, mutta koskee Tuukkaa ja Jussia.

Tuukka (Tuukka yrittää saada Jussin, joka on pitkään katsellut aivan muualle ja puhunut itsekseen tai Tuukalle, kuuntelemaan opettajaa nykäisemällä tätä hihasta.)

Juuso KOSKEE JUSSIA MYÖS!

Jussi AI JAHA!

monta opp. hehe

Juuso Just!

Mika Ai jaha!

Juuso Niin sitten teidän pitää nyt päättää kiinnostaako teitä ja haluatteko te olla kuuntelemassa sitä Liisan juttua. Jos te ette halua niin sitten voitte mennä siksi aikaa töihin luokkaan. Joita kiinnostaa niin jää tänne. Minä en halua ruveta poliisiksi ja kurinpitäjäksi!

Tanja Poliisiks!

Juuso Siinä vaiheessa kun se on meillä täällä, minä haluan että me silloin pystytään keskustelemaan näistä asioista ja puhumaan niistä asioista ja jos joku ei halua puhua, niin voi kuunnella. Jos ei jotakuta kiinnosta ja on kuitenkin valinnut sen, että istuu tässä, niin silloin on myöhäistä rypistää, kun on jo valinnut sen, että on tässä. On sitten vaan hiljaa. Kukaan ei voi pakottaa kuuntelemaan, mutta ketään muuta ei saa häiritä! Tämä on nyt tämmöinen ensimmäinen testi nyt tämän asian suhteen, että pystyttekö te tekemään valintoja ja ottamaan huomioon että meillä on vanha ihminen tässä.

Viimeinen mukaan ottamani jakso koskee naisten iän kysymistä. Simolla on asiasta voimakas mielipide ja siitä nousee mielenkiintoinen keskustelu. Juuso oli jo lopettamassa keskustelua, mutta oppilaat jatkavat.

Mika Monta vuotta se on?

Juuso Kysytään siltä.

Simo On epäkohteliasta kysyä naiselta hänen ikäänsä.

Juuso Joo mutta sen voi esimerkiksi kysyä sillä lailla tyylikkäästi, että minkä ikäinen se oli kun sota syttyi vuonna kolmekymmentäyhdeksän. Silloin pystyy laskemaan minkä ikäinen se on. Se ei ole niin tökeröä.

Mika Entäs jos se ei ollut vielä täyttänyt?

Juuso Mutta kyllä se lapsilta on sallittua kyllä lapset saa kysyä sellaisia asioita suoraankin

Simo Eikä!

Mika Jos joku juoppomies kysyy?

Simo Minulle taas on sanottu aina että...

Juuso Sinä alatkin olemaan jo siinä rajoilla että pystyt jo ottamaan tämöiset huomioon. Onko siitä nyt jotain jollain?

Mika Ei.

Nipa Sitten Hanna kysyy kuinka vanha.

Maiju Ope! Niin mutta mitä järkeä siinä on, että minä olen vaikka menossa toisen synttäreille, jonkun tytön synttäreille, ja sitten siltä ei voi kysyä monta vuotta se täyttää?

Mika Niin, jos muuttaa vaikka kaupunkiin ja eikä tiedä monta vuotta se on ja se on kutsunut?

Juuso Se ei oikeastaan niin... Minä olen vähän sitä mieltä, että tuo on yks vähän semmoinen vanhentumassa oleva käyttäytymissäntö. Joskus kauan sitten on ollut semmoinen käyttäytymissäntö että naisilta ei kysytä ikää.

Mika No miten kukaan tietää monta vuotta se sitten on?

Juuso No se ei kuulu kenellekään.

Mika Jos se vaikka viisivuotiaana kuolee niin...

Juuso Näin sitä kai ajateltiin aikanaan. En minä tiedä, en ole koskaan ymmärtänyt oikein mikä se juttu on.

Mika Ihan tyhmä! Miksi miehiltä sitten saa?

Juuso Niin, sekin on yks juttu.

## 4.2 Itsenäisyyteen ohjaava työskentelytapa

Tämän kappaleen haluan aloittaa muutaman oppilaan kertomuksella. Ne kuvastavat niin itsenäisyyttä, kuin sen mahdollistavaa vapauttakin.

Mä oon ihan hyvin oppinu asioita, oon oppinu lukemaan ja kirjoittamaan ja aika varmasti oon paremmin oppinu ku jos oisin joutunu tavallisessa koulussa koko ajan kuuntelemaan opettajan pälpätystä, ei semmosta jaksaks pieni lapsi. Mä en ainakaan jaksais heti yheksän jälkeen aamulla. (Kouluvuoteni-tarinat: Jussi 1. lk.)

Opin täällä enemmän siksi, koska opettaja ei huideo karttakepillä liitutauluun, vaan auttaa kun sitä pyytää. (Kouluvuoteni-tarinat: Leena 4. lk.)

Hyviä puolia tässä systeemissä on että saa itse päättää itsestään, ja on tavoitteita jotka pyrkii tekemään viikossa, saa päättää milloin menee ulos, saa syödä omalla pulpetilla, muutenkin on sellanen pieni ja tuttu piiri täällä kylällä. (Kouluvuoteni-tarinat: Kirsi 4. lk.)



Tääl pystyi ihan hyvin oppimaan koska tavallisessa koulussa ope puhuu vaan koko tunnin ja täällä koulussa ei tarttee istuu pulpeteissa. (Kouluvuoteni-tarinat: Mika 6. lk.)

Jo ensimmäisenä harjoittelupäivänäni pääsin näkemään koulutyöskentelyn perusasian. Lasten työskentely perustuu koululla oppimisurakoihin, jotka he itse valitsevat ja jotka opettaja kirjaa oppilaan tuomasta suunnitelmasta tietokoneelleen.

Hän (Juuso) näytti minulle läppäritään taulukkoa, johon kirjaa aina aamuisin tai maanantaisin lasten henkilökohtaiset urakat näkymään. Osa lapsista ottaa urakan aina päiväksi kerrallaan (usein nuorimmat) ja osa koko viikoksi. Juuso kertoi, että lapset ottavat usein hieman liian vähän tekemistä, mutta hän ei ole halunnut puuttua siihen suoraan. Välillisesti hän kyllä sitten puuttuu, jos valmiina olevat alkavat riekkumaan ja häiritsemään toisia. Silloin on aina juttelun paikka ja siinä hän saattaa mainita, että voisit ottaa enemmän tekemistä. (syksyn vierailupäiväkirja 21.11.2005.)

Skieran (2003) mukaan oppilaiden oman valinnan mukaan työskentely (freie Arbeit) on yleistä vaihtoehtopedagogioissa. Sitä käytetään yhtenä työskentelymuotona ainakin freinet-, montessori-, dalton- ja jenapedagogiikoissa. Kaikissa edellä mainituissa pedagogisissa suuntauksissa se on vain yhtenä osana muuta koulunkäyntiä, esimerkiksi jenapedagogiikassa yksi kaksoistunti viikossa on varattu oppilaiden vapaaseen työskentelyyn. (Skiera 2003, 381.)

Halmeniemessä oppilaiden itse valitsevat urakat ovat pääasiallinen työmuoto. Tämän kertominen koulusta tietämättömille aiheuttaa aina ensimmäiseksi kysymyksen ”Ottavatko ne muka sitten tarpeeksi järkeviä töitä?” Muistan vastanneeni tuohon kysymykseen usein kertoessani koulusta opiskelukavereilleni tai muille tuttavilleni ja kovasta vakuuttelustani huolimatta en tainnut saada ketään vakuuttuneeksi. Turvaudun tässä kohdassa asiantuntijalausuntoihin. Tällä kertaa neljäsluokkalainen Kirsi ja ekaluokkalainen Tuukka kertovat kuinka urakat toimivat käytännössä:

Ymmärsin systeemin vasta kun kokouksia oli pidetty vähän aikaa siitä, kun jotkut ottivat niin vähän tavoitteita. Tässä koulussa työskentely on rennompaa kun

muissa kouluissa, koska täällä on vapaampaa. Työtavat on hauskemmat täällä kun saa itse päättää mitä tekee viikolla tai päivänä, mutta se ei olekaan niin helppoa kun kuvittelee vaan siinä pitää ottaa itsestään vastuu. Ei siitä muuten mitään tule. (Kouluvuoteni-tarinat: Kirsi 4. lk.)

Mä katon kirjasta sivut ja kirjotan ne tavotelappuun ja tuun näyttämään opelle. Sitte teen työt. Jos ne tulee valmiiksi liian aikasin pitää ottaa lisää. Mutta jos ei ehdi tehdä ku on vaikka leikkiny liikaa, ni jää koulun jälkeen tekemään niitä. Minä oon ihan pari kertaa jääny vaan pariks minuutiks ja saanu ne tehtyä. (Kouluvuoteni-tarinat: Tuukka 1. lk.)

Kuten Kirsin kertomuksesta jo kävi ilmi, oppilaat ottavat usein aluksi vähemmän tehtäviä kuin mitä ehtisivät tekemään. Tämä on hyvin tavallista vapaaseen työskentelyyn siirtymisen yhteydessä, varsinkin vanhemmille oppilaille, joilla on jo kokemusta perinteistä koulusta. Neill (1968) kutsui oppilaiden ”alkulaiskuutta” Summerhillissä kasvatuksesta toipumiseksi. Siellä osalla jo pidempään muissa kouluissa opiskelleella oppilaalla kesti vuodenkin, ennen kuin he alkoivat käydä vapaaehtoisilla oppitunneilla. (Neill 1968.) Halmeniemies pääosa oppilaista oli kevään vierailuuni mennessä oppinut ottamaan enemmän tai vähemmän oikean määrän tavoitteita. Oppilaan liian vähäisiin tavoitteisiin opettaja ei yleensä puutu suoraan. Pidempään jatkunutta rimalittamista ei tietenkään suvaita. Mikäli tältä alkaa näyttää, oppilaan kanssa käydään keskustelu aiheesta. Jos tämänkään jälkeen oppilas ei itsenäiseen työhön kykene, hänen kanssaan toimitaan enemmän opettajajohtoisesti. Koulussa tarjotaan oppia joustavasti kaikille tarpeensa mukaan.

Urakkamallisen ja oppilaiden omaan vastuunottoon kannustavan työtavan lisäksi toinen tärkeä oppilaiden itsenäisyyttä edistävä toimintaperiaate Halmeniemies on avun antaminen vain sitä pyydettyä. Tästä kertoo Kirsi oman kokemuksensa seuraavasti:

Opettaja ei sössötle turhia vaan jos tulee ongelma niin oppilaat menevät kysymään ja sitten opettaja neuvoo hyvin selkeästi, mutta opettaja neuvoo vain jos oppilaat menevät kysymään. (Kouluvuoteni-tarinat: Kirsi. 4. lk.)

Oppilaat saavat kyllä apua tarvittaessa, mutta eivät välttämättä aivan heti. Oppilaat kasvatetaan kohtaamaan omat ongelmansa, olivat ne sitten koulutehtävissä tai muussa eteen tulevassa. Ongelmista rohkaistaan puhumaan, mutta niiden ratkaiseminen on ensisijaisesti oppilaan oma tehtävä. Seuraava katkelma havaintopäiväkirjastani kertoo tästä:

Juuso kertoi, että samaan (oppilaiden itsenäiseen ratkaisun hakemiseen) pitää pyrkiä muutenkin kuin pelkissä koulutehtävissä. Niin kehittyy itsenäisiä lapsia. Lapset kokevat kantapäätilanteissa asian omaksi asiakseen ja siten oppivat paljon paremmin. Selvitän tätä ajatusta vielä vähän. Opettajan pitää välttää puuttumasta tilanteeseen, ennen kuin oppilas itse huomaa ongelman. Jos ongelmaa ei ehdi tulemaan, oppilaalle ei tule oikeaa tarvetta saada asiasta selkoa. Opettaja voi pilata paljon ehkäisemällä ongelmien syntymistä. Itselläni huomaan kummallista tarvetta tehdä juuri ongelmia ehkäisevää työtä. Tapahtui täälläkin melkein heti alkuun. Autoin oppilasta hänen pyynnöstään, mutta jäin käyttämään, menikö asia perille. Kun oppilaan tehtävän alku meni väärin, aloin korjata. Oppilas itse ei ollut vielä kokenut tilannetta ongelmana. (syksyn vierailupäiväkirja 22.11.2005.)

Liiallinen auttaminen paitsi heikentää omatoimisuutta, myös vie lapselta uuden oppimisen ja vaikeuksien voittamisen ilon. Seuraava lainaus Neilliltä (1968) kuvaa samaa asiaa:

Kotona lasta aina opetetaan. Melkein joka kodissa on vähintään yksi keskenkasvuinen täysikasvuinen joka hyökkää näyttämään Tommylle miten tämän uusi kone toimii. Aina on joku nostamassa pikkulasta tuolille kun lapsi haluaa tarkastella jotain seinällä näkyvää. Joka kerta kun näytämme Tommylle miten hänen uusi koneensa toimii me varastamme häneltä elämäniloa – keksimisen iloa – sen ilon joka syntyy vaikeuden voittamisesta. Eikä siinä vielä kaikki. Me saatamme lapsen uskomaan että hän on kykenemätön, jotenkin huonompi ja pakosta avun varassa. (Neill 1968, 43.)

Vaikka Neill tässä puhuukin kodista, niin samaa voidaan hyvin soveltaa koulumaailmaan. Halmeniemessä lapsia ei auteta ennen kuin lapsi sitä pyytää. Seuraava esimerkki tuntui minusta aluksi hieman karulta, mutta loppujen lopuksi esimerkin pojan ilo omasta onnistumisestaan oli valtavan hienoa katsottavaa:

Yksi poika ei millään meinannut saada laskettua matematiikan tehtäviään oikein. Kävi moneen kertaan tarkistuttamassa Juusolla, mutta ei vain mene sinne päin kään. Juuso sanoi: ”lasket ne ennen kuin tänään lähdet kotiin.” Poika ahdistui

hieman, mutta jatkoi yrittämistä. Poika kävi vielä kerran näyttämässä Juusolle tehtäviään. Juuso oli edelleenkin sitä mieltä, että poika osaa kyllä, mutta ei nyt ajattele, arvailee vain. – – Eikä ollut [oikein]. Poika meni vielä hetkeksi jatkaamaan paikalleen, mutta oli tosi tuskaisen näköinen. Otti avukseen tikut ja Juuso sanoi, että laske ensin se vähennyslasku, merkitse tulos ylös ja sitten lasket loput. ”Mikä siinä on, että vaikka osaat, niin et saa oikein millään?” Poika vastasi: ”En osaa!” Yhdeltä, kun muut menivät välipalalle, Juuso tuli pojan kaveriksi ja hetken he yrittivät tehdä. Poika oli kuitenkin niin tunteiden vallassa, ettei siitä mitään tullut. Juuso laittoi kirjan kiinni ja sanoi pojalle, että mene ensin välipalalle jatketaan sitten. Poika nousi ja meni keittiöön, mutta päätti sitten kuitenkin, että ensin tehtävät. Jätin heidät kahden, en halunnut enää lisätä pojan tuskaa. (Tuli mieleeni Juuson eilen kertoma viisaus, että oppiminen on paljon tehokkaampaa, kun elämä ei ole koko ajan tasaista. Kriiseistä oppii paljon.) (syksyn vierailupäiväkirja 24.11.2005.)

Oppilas sai tehtävät pian tehtyä. Oppilaan tuskainen ilme vaihtui pian voitonriemuun. Kerron tarinan loppuhuipennuksen vasta möhemmin, pienten koulujen eduista kertovassa osassa.

Korpisen (1996b) koulukasvatuksen kokonaismallissa kohdat kaksi ja neljä kuvaavat mielestäni Halmeniemen työntekoa todella osuvasti. Jos ei tietäisi, niin voisi jopa kuvitella, että ne on Halmeniemeä silmällä pitäen kirjoitettu.

## 2. Opetussuunnitelma, opiskeluohjelma

- opetussuunnitelma perustuu oppilaan omiin valintoihin ja kiinnostukseen sekä aikaisempiin kokemuksiin
- koulutus korostaa elämisen taitoja ja kehittää kykyä tehdä arvovalintoja sekä päätöksentekotaitoa; opetuksessa korostetaan ongelmanratkaisukykyä, oivallusta ja luovuutta
- opiskeluohjelma on joustava ja korostaa oppilaan autonomisuutta ja vastuuta omasta opiskelustaan

## 4. Oppilaan rooli - oppilas on aktiivinen ja aloitteellinen ja vastaa omasta oppimisestaan

- hän on motivoitunut asettamaan omalle oppimiselleen tavoitteet
- oppiminen perustuu oppilaan itse tärkeäksi kokemiin asioihin

- oppiminen tyydyttää oppilaan tarpeita ja opiskelumotiivit ovat sisäisiä (Korpinen 1996b 75–76.)

### 4.3 Yksilöllinen ohjaus ja opettaminen

Täällä on tosi rentoa oppia uusia asioita. Ei tarvitse hätäillä kun tekee töitä. Entisessä koulussa piti tehdä tosi nopeasti muuten tippuu kokonaan kärryiltä, mutta täällä kärryt odottavat. (Kouluvuoteni-tarinat: Leena 4. lk.)

Täälläkin pystyy oppimaan yhtä hyvin kuin muissakin kouluissa ja saa hyvän opetuksen, jopa paremman kuin siellä. Täällä opetetaan huolellisesti. Se on aivan mahtavaa! (Kouluvuoteni-tarinat: Kirsi 4. lk.)

Perinteisesti kouluissa opettaja keskittyy yhä valitettavan usein oppiaineen opettamiseen sen sijaan, että opettaisi oppilaita. Halmeniemessä opettaja keskittyy jokaiseen oppilaaseen yksilönä. Seuraava päiväkirjaote on toisen vierailuni aikana tekemäni huomio opettajan roolista:

Tarkistin lasten viikkotavoitteiden toteutumista, ja huomasin Kirsin englannin tehtävissä toistuvan saman virheen. Otin tytön ”käsittelyyni” ja käytiin läpi yhdessä muutama perusjuttu. Kolmannen persoonan s tuli ainakin teoriassa selväksi. Tässäkö on siis juurikkala-pedagogiikan opettajan opettaminen? – – Yksilöllistä, tehokasta ja mukavaa vuorovaikutusta, jossa myös opettaja joutuu pohtimaan kuinka asia on parasta selvittää juuri kyseiselle oppilaalle. (kevään vierailupäiväkirja 5.5.2006.)

Tässä havainnossani on näin iloinen tuntu, koska olin ensimmäistä kertaa omaaloitteisesti toimimassa tällä tavalla. Uskon, että yllä kuvaamani ”täsmäopetus” on pedagogiikassa se puoli, mikä voi nostaa mitattavatkin oppimistulokset tavallisten koulujen yläpuolelle. Yksilöllinen oppimisen ongelmien diagnosointi tapahtui tässä tapauksessa viikkotehtäviä tarkistaessa. Opettajat osaavat kyllä virheitä etsiä – ehkä turhankin hyvin. Se ei ainakaan ole opettajan kannalta vaikeaa. Itse koin vaikeimmaksi löytää kyseiselle oppilaalle paras tapa omaksua asia. Jokaisella lapsella on oma tapansa hahmottaa maailmaa ja opittavia asioita. Opettajan täytyisikin pyrkiä löytämään kunkin oppi-

laan vahvat tavat, jotta osaisi olla parhaalla mahdollisella tavalla avuksi. Tässä auttaa luonnollisesti oppilaantuntemus.

Halmeniemen koulun oppilaat ovat tottuneet siihen, etteivät virheet kaada heidän maailmaansa. Ero syyslukukauden ja kevätlukukauden välillä siinä suhteessa oli hurja. Ennen joulua osalla oppilaista oli suuria vaikeuksia omien virheidensä sietämisessä, mutta keväällä kaikki olivat menneet tässä eteenpäin. Kirsi, jonka edellä kertomassani esimerkissä sain kiinni toistuvista virheistä englannintehtävissä, alkoi seuraavalla viikolla vahvasti vaatia mukanaan tuomiani englantipäiviä (minä ja Juuso neuvoimme lähes kaikissa aineissa englanniksi) keskiviikoksi, koska se on pisin koulupäivä. Hän ei siis häkeltynyt omista virheistään, vaan vaati lisää oppimistilanteita, joissa voisi kehittää itselle vaikeita asioita. Minulle tämä kertoi, että ainakin Kirsin kohdalla ”täsmäopetus” lisäsi hänen motivaatiotaan.

Helposti varmaan monelle tulee mieleen, ettei opettajan aika riitä tällaiseen. Kolmelta toista oppilaalla tuntui hyvinkin riittävän. Juuson mukaan järjestelmä toimii hyvin 20 oppilaaseen asti. Iloissa oli ollut vieläkin suurempia ryhmiä, jopa 30 oppilasta yhtä opettajaa kohden. Salaisuus piilee nimenomaan oppilaiden omatoimisuudessa, johon tämä järjestelmä mitä suurimmassa määrin ohjaa. Jos oppilaat valitsevat joka päivälle tai viikolle omat tehtävänsä ja tekevät niitä etupäässä itsenäisesti, niin opettajalle jää reilusti aikaa puuttua kunkin oppilaan ongelmakohtiin.

#### 4.4 Arviointi

Halmeniemessä oppilaat kirjoittavat omat todistuksensa. Opettaja antaa oppilaille muutamien kysymysten, joihin oppilas vastaa joko esseemuotoisesti tai opettajalle sanellen. Jokainen oppilas käy opettajansa kanssa keskustelun omista vastauksistaan, kunnes he ovat yksimielisiä todistuksen sisällöstä. Sama valkoisen savun periaate pätee tässäkin keskustelussa. Todistuksessa on kohta opettajalle, mutta siihen yleensä tulee vain vahvistus oppilaan oman arvioinnin hyväksymisestä.

Oppilaan itsearviointi on erinomainen keino oppilaan itsetuntemuksen ja minäkäsityksen kehittämiseen. Juuso kuvaa opettajan tehtävää arvioinnissa ”peilinpitäjänä” (Juuso:

Ilolla kouluun – Ilolan kouluun). Tällä hän tarkoittaa opettajan toimintaa arviointikeskustelussa, jossa lapsi kertoo oman näkemyksensä toiminnastaan ja oppimisestaan ja voi peilata niitä opettajan kokemuksiin hänestä oppijana. Opettajan kuva ei välttämättä ole aivan kirkas ja oikea. Oleellista on kirkkauden sijaan se, että opettaja kertoo oppilaalle, että tältä toimintasi minun silmin näyttää. (Juuso: Ilolla kouluun – Ilolan kouluun, 38.)

#### 4.5 Kuuntelemisen taito

Syystä tai toisesta minulla ei koskaan ole ollut ongelmia eikä vaikeuksia hankalasti käyttäytyvien lasten kanssa. Olen intuitiivisesti ymmärtänyt heidän huutavan apua silloinkin, kun suusta tulee: ”Painu vittuun, vitun homo!”. En ole koskaan ymmärtänyt ottaa siitä itseäni. (Juuso: Ilolla kouluun – Ilolan kouluun, 40)

Yksi opettajan tärkeimmistä ominaisuuksista on kyky kuunnella oppilaita. Juuson ajatukset oppilaiden kuuntelusta pohjaavat paljolti Thomas Gordonin kirjaan *Viisas opettaja* (1979). Gordon pitää tärkeänä, että opettaja osaa jakaa koulussa esiin tulevat ongelmat oppilaiden ongelmiin ja opettajan ongelmiin. Jos kyseessä on oppilaan ongelma, opettajan tärkein tehtävä on kuunnella aktiivisesti ja antaa oppilaan itsensä ratkaista ongelmansa. Aktiivisella kuuntelulla Gordon tarkoittaa lasten aitoa kuuntelemista, ilman neuvoja ja moralisointia. Tärkeää aktiivisessa kuuntelussa on myös kyky nähdä viesti sanojen takana. (Gordon 1979, 50–53.) Usein pelkkä kuuntelu auttaa lasta ongelmansa kanssa paljon enemmän kuin opettajan antamat suorat ohjeet. Niitä saadessaan oppilas ei opi oikeaa ongelmanratkaisua, vaan opettaja ratkaisee oppilaan ongelman – tai ainakin luulee niin tekevänsä. Ratkesi ongelma opettajan neuvoilla tai ei, niin oppilas tuntee joka tapauksessa itsensä kyvyttömäksi hoitamaan omia asioitaan. (Gordon 1979, 40–43.)

Kuuntelemisessa on myös tärkeää olla perillä kuunneltavan tunteista. Denzin (1984) kuvaa ilmiötä nimellä *emotional understanding*. Hän tarkoittaa sillä kykyä tunnistaa toisten senhetkisiä tunteita ja mielenliikkeitä. (Denzin 1984, 282.) Kappaleen aloittava lainaus Juusolta kuvaa hänen kykyään nähdä tunteet sanojen takana. Luvussa viisi palaan tähän teemaan omassa toiminnassani.

Tässä ja jo edellisessä kappaleessa kuvaamaani opettajan roolia Halmeniemiesissä kuvaa mielestäni erinomaisesti taaskin Korpisen (1996b) koulukasvatuksen kokonaismalli (ks. s. 33–34), joka painottaa opettajan empaattisuutta ja sensitiivisyyttä oppilaiden tarpeille (Korpinen 1996b, 76).

#### 4.6 Sopimukset ja vastuu

Yksi merkittävimmistä asioista joita minulle tapahtui oli se, kun kysyin opettajalta: ”Miksi ei voisi tehdä sillä lailla että ei ottaisi tavoitteita vaan tekisi sitä vauhtia kun pystyy?” Opettaja vastasi: ”Niinhän voisi tehdä mutta se ei luultavasti toimisi eräillä henkilöillä, mutta sinuun minä luotan sen verran että saat kokeilla.” Sitten tein töitä ahkerasti eteenpäin. (Kouluvuoteni-tarinat: Simo 6. lk.)

Halmeniemen koulun yksi kantava peruspilari on oppilaiden ja opettajan väliset henkilökohtaiset sopimukset. Niillä tarkoitetaan oppilaan ja opettajan neuvottelemia kahdenkeskisiä sopimuksia. Simon yllä kuvaama tilanne on yksi esimerkki tästä. Siinä opettaja osoittaa luottamuksensa oppilaalle, joka lupasi kykenevänsä omatoimiseen etenemiseen. Lupaus muuten piti koko kouluvuoden. Kahdenkeskisiä sopimuksia ovat myös oppilaiden oppimisurakat. Oppilas on itse valinnut tekemisensä, opettaja kirjaa tehtävät ylös. Oppilailla on itsellään vastuu töiden tekemisestä. Jos sopimuksen noudattamisessa tulee ongelmia, opettaja käy oppilaan kanssa keskustelutuokion. Siinä opettaja ja oppilas neuvottelevat sopivasta seuraamuksesta, mikäli sopimusrikkomuksia vielä tapahtuu.

Tänään koulussa Juuso piti – – kokouksen jälkeen puhuttelun päivätavoiteporukalle, jotka ovat alkaneet luistaa tehtävissään. Ovat koko viikon ottaneet vähemmän tavoitteita kuin mitä ehtisivät. – – Hän kysyi kaikilta, miten he aikovat toimia jatkossa tavoitteidensa kanssa. Jos joku erehtyi vastaamaan, että ”en tiedä”, niin Juuso kysyi, että saako hän ottaa vastuun tehtävistä. Hän kertoo mitä teet ja miten paljon. Ei sitä kukaan halunnut. Kaikki lupasivat ottaa lisää tehtäviä ja ainakin tänään se toimikin. (kevään vierailupäiväkirja 27.4.2006.)

Usein oppilas määrää itselleen sopivan seuraamuksen, mikäli toistaa rikkeensä. Juuso kertoi esimerkin Ilolasta, jossa oppilas oli luvannut antaa ulkokenkensä koululle, mikäli hänet saadaan kiinni vielä kerran ne jalassa ulkojalkineilta kielletyiltä alueelta. Poika jäi



toistamiseen kiinni ja kengät olivat sitten olleet opettajanhuoneessa kevääseen asti. Juuso kertoi myös, että opettajan on oltava varuillaan, ettei suostu sopimukseen, jota ei voi pitää. Oppilaan kaikkia ehdotuksia ei siis pidä hyväksyä, vaan järki on pidettävä mukana.

Korpisen (1996b, 75–77) mallissakin (ks. s. 33–34) korostetaan oppilaan autonomisuutta ja vastuun ottamista omista toimistaan. Myös elämäntaitojen opiskeluun malli kiinnittää huomiota. Kahdenkeskinen sopiminen ja koko ryhmän yhteiset neuvottelut ovat erinomaisia käytännön esimerkkejä elämässä tarvittavista taidoista. Halmeniemessä ei kuitenkaan opiskella elämäntaitoja tulevaa elämää varten, vaan siellä eletään elämää jo. Koulu on elämän paikka, eikä vain harjoittelua tulevaisuutta varten.

#### 4.7 Ansaittu arvostus

Juuson toimintaa ensimmäisen vierailun aikana seurattessani, aloin huomata, ettei naiivi kuvani Summerhillistä toimi käytännössä. Kuten jo aiemmin kerroin, Juuso sanoi heti alkuun, että ymmärsi Summerhillin toisin kuin moni muu suomalainen teoksen 1970-luvulla lukenut. Hän näki kirjassa useassa kohtaa viittauksia siihen, että Neill kielsi lapsia ja oli selkeästi koulun johtaja. Johtaja ja auktoriteetti olivat kuitenkin minulle melkein kirosanoja vuosi sitten syksyllä. Vasta uudelleen Summerhilliin palatessani huomasin, että tottahan se on. Neill kielsi ja ajoi lapset pois huoneestaan, silloin kun he olivat hänen tiellään tai käyttivät luvatta hänen työkalujaan. Myös Juuso on selkeästi johtaja ja myös auktoriteettihahmo lapsille. Auktoriteetista Juuso kuitenkin mieluummin käyttää ”ansaittu arvostus” sanaparia. Sillä hän tarkoittaa sitä, että lasten pitää tuntea voivansa luottaa opettajaan. Opettajan arvostaminen ei siis ole annettua, vaan ansaittua. Opettaja ei saa arvostusta entiseen tapaan enää ilmaiseksi, kuten Ziehe (1991) toteaa:

Kun koulu – – on menettänyt auramaista sädekehäänsä – – jää koko vastuu koulun ”ilmapiiristä” opettajan henkilökohtaisen ponnistelun varaan. Hänen pitää omalla persoonallisuudellaan, omilla kyvyillään ja toiminnallaan tuottaa se symbolinen todellisuus, jonka aikaisemmin takasi instituution ohessaan luoma sädekehä. (Ziehe 1991, 168.)

Juuso puhui myös asioiden ”peräseinään” viemisestä. Tällä hän tarkoittaa asetetuista rajoista kiinnipitämistä, joka hänen mukaansa on paljon rajojen asettamista tärkeämpää

(ks. Juuson teesit s. 32). Lapsi voi tuntea olonsa turvalliseksi vain, mikäli kasvattaja kykenee pitämään kiinni asetetuista rajoista. Esimerkkinä peräseinään viemisestä Juuso kertoi kevään harjoitteluni aikana, että hän oli ”itkettänyt” kaikki oppilaat ennen joulua. Mietin ensin, että on tuokin nyt leuhkimisen aihe. Juuson jatkaessa tarinaansa auktoriteetin ansaitsemisesta ja asetettujen rajojen kiinnipitämisestä, aloin ymmärtää mitä hän haki takaa. Itkut, ainakin useimmat niistä, olivat nimenomaan tilanteita, joissa hän opettajana piti kiinni asettamistaan rajoista. Seuraavassa Tuukka kertoo omasta itkustaan.

Talvella lähdin pois koulusta mutta ope tuli perässä niin kauan että otti kiinni ja kantoi takaisin koululle. Minä olin vihainen ja revin opea tukasta ja huusin kovaa mutta takaisin tultiin kuitenkin. Sitte se viha meni pois. (Kouluvuoteni-tarinat: Tuukka 1. lk.)

Tämä tarina kelpaa osoitukseksi ilon pedagogiikan ja mielivaltaisen vapaan kasvatuksen eroista. Rajat on ja niistä myös pidetään kiinni. Vaikka tilanne saattaa näyttää karulta, niin pohjimmiltaan on kyse oppilaan luottamuksen hankkimisesta. Mikäli opettaja haluaa lasten luottamuksen, on hänen seisottava sanojensa takana. Kuten aiemmin Ilolan koulun sääntöjen kohdalla tuli esille, sääntöjen selkeys ja vähyys helpottaa huomattavasti niistä kiinnipitämistä. On paljon helpompaa pitää kiinni kahdesta perussäännöstä, kuin kaksikymmentä kohtaa sisältävän järjestyssääntölistan joka pykälästä.

Edellisessä kappaleessa kuvaamani oppilaan ja opettajan väliset sopimukset ovat myös opettajan näytön paikkoja. Opettajan on pidettävä kiinni omasta puolestaan sopimuksessa, siinä missä oppilaan omastaan. Mikäli oppilaan kanssa on sovittu seuraamuksesta, opettajan on pidettävä siitä kiinni. Opettajalla, joka jaksaa seistä omien sanojensa takana, on oltava vahva itseluottamus (vrt. Korpinen 1996b, 76). Mikäli opettaja ei luota itseensä, hän on helposti kuin tuuliviiri, joka kääntyy joka tilanteessa eri suuntaan.

Halmeniemessä oppilaiden luottamus Juuson näyttää olevan vahvaa. Luottamuksella en tarkoita oppilaiden kuuliaisuutta tai sokeaa kunnioitusta, vaan turvallisuuden tunnetta sekä myös rohkeutta tuoda esiin omia mielipiteitä. Vieraillessani koululla, näin muuttaman kerran tilanteen, jossa oppilas sanoi Juusolle, ”jätä mut rauhaan” tai ”en pysty keskittymään kun oot siinä”. Suurin luottamuksen osoitus on nimenomaan siinä, ettei tar-

vitse pelätä oman mielipiteen esiintuomista. ”Asioista puhutaan niiden oikeilla nimillä,” kuten Juuso tätä kutsuu. Halmeniemen oppilaat voivat rauhassa kertoa omat mielipiteensä, koska opettajaa tai hänen mahdollista rangaistusta ei tarvitse pelätä.

#### 4.8 Dogmatismien välttäminen

Muuan aktiivinen perhe oli hakemassa koulunsa aloittavalle tyttärelleen sopivaa koulua, ja he olivat saaneet vihin Ilostasta. Keskustellessamme koulun ihmiskuvasta ja ideologiasta perheen isä kysyi kantaani vaihtoehtopedagogioihin. Vastasin hänelle vierastavani niitä siksi, että uskollisuus dogmeille tuppaa vähentämään opettajien omaa ajattelua. Perheen molemmat vanhemmat puhkesivat nauruun ja kertoivat käyneensä montessorikoulun esittelytilaisuudessa. Siellä asiaahtaan hyvin innostunut opettaja oli esitellyt montessorivälineitä ja kertonut että he käyttävät päiväkodin puolellakin ainoastaan posliinisia astioita. Ja koska lapset tiskaavat astiat itse, tulee se hyvin kalliiksi, kun posliiniset särkyvät kovin helposti.

Perheemme isä oli junttimaisuudessaan pyytänyt puheenvuoron ja kysynyt miksei käytetä muovisia astioita. Opettaja oli ottanut hyvin opettavaisen sävyn ja lausunut:

- Maria Montessori ei hyväksynyt sellaisia!

Ei kai, kun ei niitä ollut Maria Montessorin eläessä vielä keksittykään! Perheen vanhemmat eivät olleet voineet katsoa toisiaan päin ennen esittelytilaisuuden loppua. He eivät vieneet lastaan montessorikouluun. (Juuso: Ilolla kouluun – Ilo-lan kouluun, 72.)

Yksi tärkeä periaate Juuson pedagogiikan taustalla on, ettei siitä koskaan tulisi tehdä dogmaattista oppia. Juuson mukaan joillekin vaihtoehtopedagogioille on jo niin käynyt. Yllä olevan esimerkin kaltaisia piirteitä Juuso kertoi havainneensa myös freinetpedagogiikassa. Hän arvelee dogmiuskovaisuuden suurimmaksi syyksi ihmisiin lapsena istutetun auktoriteettiuskon. Olemme kaikki oppineet noudattamaan sääntöjä ja niiden kaipuumme tulee voimakkaasti esille joskus juuri dogmaattisissa opeissa. Usein sokea usko tiettyyn toimintatapaan tappaa toimijoiden oman ajattelun. Tämän vuoksi Juuso vierastaa ajatusta hänen pedagogisen ajattelunsa teoriaksi muokkaamisesta. En pyrikään työs-

säni ”Ilon pedagogiikan” sääntökirjan kirjoittamiseen. Tätä työtäni ei missään nimessä tulisi sellaiseksi tulkita.

Jutellessani syksyllä 2006 Riitta Laineen, Juuson entisen työkaverin Ilolan koulusta, kanssa työni aiheena olevasta pedagogiikasta, hän kertoi, että tämä malli vaatii opettajalta omaa ajattelua ja varpaillaan oloa. Kaikkien lasten kanssa on toimittava eri tavalla eri tilanteissa. Joskus on parempi viedä asia ”peräseinään” ja joskus jättää sikseen. Kaikille joustavasti tarpeensa mukaan. Oikeudenmukaisuus ei ole Halmeniemenessä sitä, että kaikkia kohdellaan samalla tavalla. Kahdenkeskinen sopiminen on yksi esimerkki siitä, että kunkin oppilaan kanssa voidaan toimia eri tavalla. Ehkä tämä on se piirre Juuson pedagogiikassa, jonka tiukka ohjekirja ensimmäisenä tuhoaisi.

#### 4.9 Koulun pienestä koosta johtuvia erityispiirteitä

Halmeniemen vapaan kyläkoulun pieni oppilasmäärä – lukuvuonna 2005–2006 kolme-toista – antoi tietysti koululle oman leimansa sekin. Kuvaan tässä kappaleessa pienen koon aiheuttamia erityispiirteitä. Palaan lyhyesti aiemmin esillä olleeseen oppilaiden ikäheterogeenisen ryhmittelyn hyviin puoliin (ks. s. 23–24). Erityisesti keskityn eri-ikäisten välisen vuorovaikutuksen tuomiin etuihin.

##### 4.9.1 Pienen koon edut

Oikeastaan jos minut siirrettäisiin nyt johonkin isoon kouluun niin minulle tulisi ikävä tätä kaikkea kavereita, opettajia, vapautta, pientä koulua, hauskaa tunnelmaa. Se tunnelma on täällä koululla aina. (Kouluvuoteni-tarinat: Kirsi 4. lk.)

Me muutetaan ja mie joudun isoon kouluun. Vähä jännittää ja voi tulla ikävä. Mieluummin jatkaisin täällä. (Kouluvuoteni-tarinat: Pinja 1. lk.)

Halmeniemen vapaan kyläkoulun oppilaat tuntevat toisensa hyvin. Kaikki tietävät toisensa vahvuudet ja heikkoudet ja oppilasyhteisö on tiivis. Oppilaille on mahdollisuus harjoitella sosiaalisia taitojaan monipuolisesti eri-ikäisten kanssa. Jo ennen Halmeniemeä minua kiinnostivat ikäsekoitteisesti jaetut opetusryhmät. Niiden eduista kerroin jo aiemmin, mutta tässä kohtaa vielä yksi kaunis esimerkki vanhempien ja nuorempien oppilaiden välisestä suhteesta (vrt. Veenman 1995 ks. s. 23–24). Tarinan alun kerroin jo

aiemmin (ks. s. 51–52), tässä sen huipennus. Tätä ennen havainnon poika oli siis pitkään tuskailnut matematiikan tehtäviensä kanssa ja oli siinä jo itkukin päässyt.

Vajaan viiden minuutin päästä poika tuli keittiöön ja otti lettuja. Vanhempi poika kysyi: ”Saitko vihdoinkin tehtyä ne tehtävät? Erinomaista!” Tämä palaute oli pojalle varmasti kultaakin kalliimpaa. Pojan isä kertoi, että [kyseinen] vanhempi poika on hänen pojalleen suuri roolimalli. – – Tunnustuksen saaminen teki varmasti todella hyvää!

Samana vanhemman pojan käytös on koko porukalle todella mahtavaa. Hän ottaa välillä opettajan roolin ja komentaa toisia olemaan häiritsemättä. Hänen rohkeat mielipiteensä ja iloinen kannustus kaikille oppilaille on todella uskomatonta. Tuollaisia oppilaita en ole nähnyt aiemmin. (syksyn vierailupäiväkirja 24.11.2005.)

Oppilas sai todella tärkeää hyväksyntää roolimallinaan pitämältään vanhemmalta oppilaalta. Grayn ja Feldmanin (2004) tutkimuksessa eri-ikäisten keskinäisestä toiminnasta demokraattisella koululla selvisi, että vanhemmat oppilaat ottavat kontaktia nuorempiin hoivaamisen tarpeensa (nurture) takia. Samalla nuoremmat oppilaat saavat tarvitsemaansa hoivaa. (Gray & Feldman 2004, 126.)

Pieni koko takaa myös enemmän aikaa oppilaan ja opettajan henkilökohtaiseen vuorovaikutukseen. Tätä Juuso pitää pienten koulujen tärkeimpänä etuna. Halmeniemen vapaan kyläkoulun oppilasmäärä nostaa henkilökohtaisen vuorovaikutuksen määrän pilviin verrattuna moneen suurempaan kouluun. Yksinkertaistaen laskettuna Halmeniemessä opettajalla on aikaa 18 ja puoli minuuttia päivässä (neljän tunnin päivä) kullekin oppilalle, kun 25 oppilaan luokassa aikaa olisi vain reilu yhdeksän ja puoli minuuttia. Laskelma on luonnollisesti hyvin teoreettinen ja pelkistetty. Toki opettaja tarvitsee välillä omaakin aikaansa, eivätkä kaikki oppilaat tarvitse aina samaa määrää opettajan ajasta. Tosiasia kuitenkin on, että pienempi oppilasmäärä lisää opettajalla käytettävissä olevaa aikaa per oppilas. Halmeniemen oppilaiden itsenäinen ja yksilöllinen työskentelytapa antaa lisää aikaa niille, jotka sitä eniten tarvitsevat.

Hargreaves (2003) painottaa opettajan ja oppilaiden välisen emotionaalisen linkin luomisen tärkeyttä. Hänen mukaansa oppilaiden täytyy tuntea itsensä opettajan tuntemaksi. (Hargreaves 2005, 46.) Halmeniemen vapaassa koulussa opettajan runsas aika oppilaille antaa mahdollisuuden luoda henkilökohtainen ja turvallinen suhde oppilaisiin.

Aiemmin esittelemäni (ks. s. 23–24) Veenmanin (1995) listaus ikäsekoitteisten koulujen tiedollisista ja ei tiedollisista (cognitive and non-cognitive) eduista sai tukea havainnoistani Halmeniemessä. Erityisesti jo edellä kuvaamani vanhempien ja nuorempien oppilaiden hedelmällinen vuorovaikutus sekä levottomuuden ja kilpailun vähäisyys olivat Halmeniemellä silmiinpistäviä. (Veenman 1995, 321–322.)

#### 4.9.2 Pienen koon mukanaan tuomia ongelmia

Minusta koulussa pitäisi olla enemmän oppilaita. Se olisi kivempaa, kun koulusamme on vain kolmetoista oppilasta. Minulla on vain pari kamua tai yks hyvä kamu. (Kouluvuoteni-tarinat: Maiju 5. lk.)

Kuten Maiju yllä kertoo, koulun pieni oppilasmäärä rajoittaa luonnollisesti ystävyyssuhteiden määrää. Tämän lisäksi pienessä yhteisössä erimielisyyksien kärjistyessä kahden henkilön välinen ongelma voi helposti laajeta koskemaan koko koulua. Halmeniemessä kahden tytön välinen riita sotki muidenkin koulunkäyntiä jonkin aikaa.

Liikuntatunneilla pieni oppilasmäärä aiheuttaa silloin tällöin vaikeuksia. Kolmetoista oppilasta eivät ole kaikki yhtä kiinnostuneita jalkapallon tai pesäpallon pelaamisesta. Pelistä ei kuitenkaan tule mitään, jos useampi jää pelin ulkopuolelle. Tästä aiheesta käytiin aamukokouksissa pitkiä neuvotteluja kevään vierailuni aikana ja lopulta päädyttiin siihen, että kaikki saivat ehdottaa jotain lajia pelattavaksi ja kaikkien oli jokaiseen ehdotettuun lajiin osallistuttava.

Edellä listaamani kaksi pienten koulujen haastetta voidaan tietysti myös ajatella mahdollisuuksina harjoitella elämäntaitoja (vrt. Korpinen 1996b, 75). Pienessä yhteisössä ihmissuhteiden merkitys on suuri, niinpä oppilaat saavat paljon harjoitusta niiden ylläpitämiseen.

## 4.10 Muut päivärutiinit

Aamulla koulu alkaa kello 9 ja silloin pidetään aamukokous, aamukokouksesta mennään tekemään töitä ja vähän ajan päästä tulee tauko. Kello 11 mennään syömään tosi hyvää ruokaa ja kahteentoista asti on ruokatauko sitten alkaa työt ja koulu loppuu yleensä kello 1 keskiviikkoisin kello 3. (Kouluvuoteni-tarinat: Leena 4. lk.)

Aamukokouksen ja oppilaiden itsenäisten töiden lisäksi Halmeniemen koulupäivään kuuluu muutakin. Lähes joka päivä ennen ruokailua Juuso lukee oppilaille kirjaa. Juuso perusteli lukemista kaikille yhteisenä rauhoittumisen muotona. Oppilaat voivat vapaasti tehdä omia juttujaan lukemisen aikana, mutta työskentelyn on oltava hiljaista.

Tietysti koulussa on myös kouluruokailu. Varsinaisen ruokailun lisäksi lapset syövät joka päivä yhdeltä välipalan. Oppilaat ottavat itse ruokansa ja syövät sen minkä syövät. Oppilaita ei pakoteta syömään, mutta neuvotaan kyllä toisinaan maistamaan ainakin vähän. Etenkin silloin, jos syömättömyys alkaa tulla tavaksi. Seuraava kuvaus on ensimmäisestä näkemästäni Halmeniemen kouluruokailusta:

Syömään ei ketään pakotettu. Yksi oppilas halusi ottaa vain näkkäriä. Häntä kyllä kehoitettiin kovasti myös maistamaan ruokaa. Lopulta tuli itse lautasen kanssa näyttämään siinä olevaa pientä kalapalaa. Poika söi sen ja Juuson kommentti oli hieman ironinen. ”Tulehan tänne viereen istumaan, että nään mitenkä sinä sen kaiken jaksat syödä.” Oppilas nielaisi palasen ja Juuson kysytyä maistumista hän vastasi: ”ei ollut hyvää”. Tyttö, joka söi meidän kanssamme pöydän ääressä, sai Juusolta pienen neuvon: ”Tiedätkö, miten sivistyneet ihmiset syö?” Tyttö pudisti päätään. ”Ne pitää suun kiinni, ettei kuulu maiskutusta.” Tyttö nyökkäsi ja alkoi syödä suu kiinni. Myöhemmin Juuso kysyi vielä toisen kerran tytöltä saman kysymyksen. Tyttö hymyili ja laittoi suun kiinni. (syksyn vierailupäiväkirja 22.11.2005.)

#### 4.11 Yhteenvetoa pedagogiikasta

Täällä on hyvä ku saa ite päättää, sillon oppii paremmin ja on kivempi tulla kouluun. (Kouluvuoteni-tarinat: Tuukka 1. lk.)

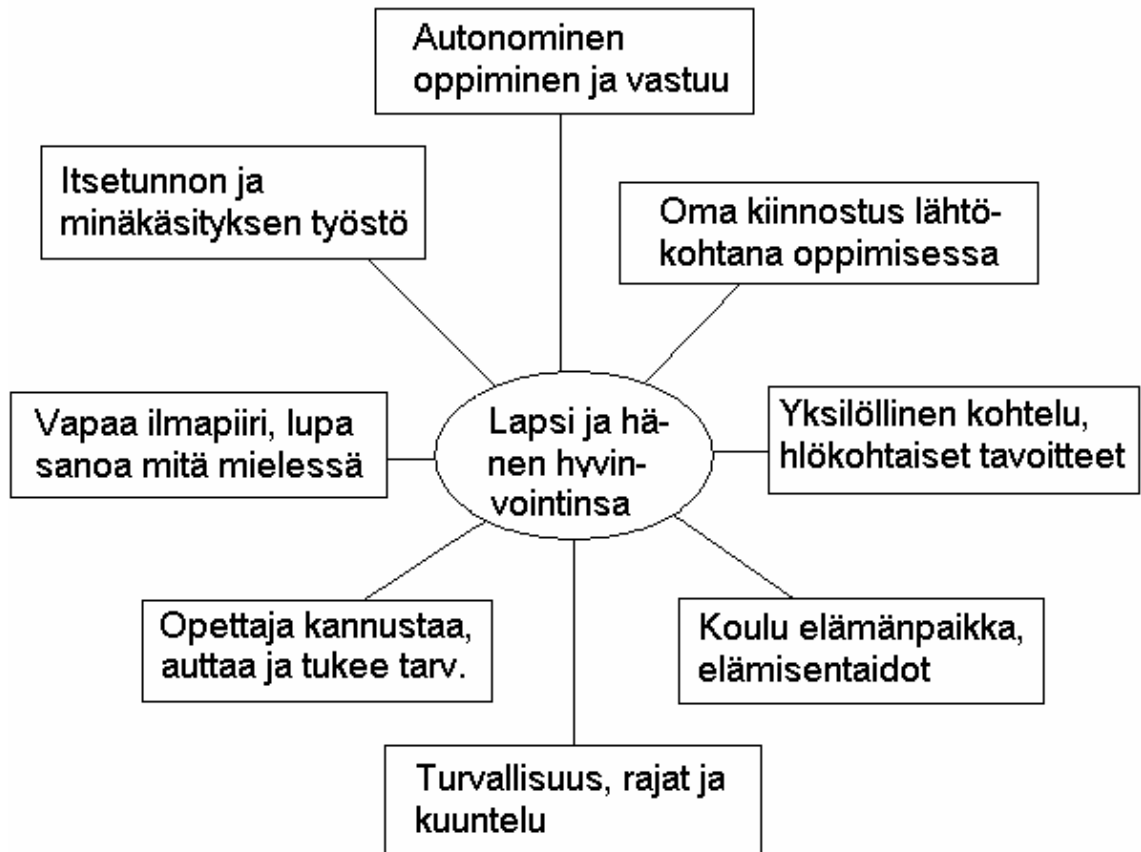
Yleensä mä tulen kouluun mielelläni mutta joskus oon niin väsynyt että ei meinaa jaksaa ja suututtaa. Mutta kun pääsee tänne sisään, se jotenkin unohtuu eikä muista onko väsyny vai ei. (Kouluvuoteni-tarinat: Jussi 1. lk.)

Aamuisin rakastan kouluun tuloa, on se nyt paljon kivempaa kun ennen, kun joka aamu oli maha kipeä. Koulussa olen viihtynyt hyvin, ainakin paljon paremmin kun entisessä, kun välitunneilla piti mennä pihalle mutta nykyisin saa olla sisällä. (Kouluvuoteni-tarinat: Leena 4. lk.)

Semmosessa ”oikeessa koulussa” pakotetaan koko ajan tekemään koulutehtäviä. Minä luulen että opin paremmin täällä, ainakin täällä on kivempi olla eikä ole kiire pois. (Kouluvuoteni-tarinat: Nipa 4. lk.)

On kivaa koska on vapaampaa ku tavallises koulus, saa ite päättäämitä tekee. (Kouluvuoteni-tarinat: Mika 6. lk.)





KUVIO 3. Lapsi ja hänen hyvinvointinsa rakennuspalat Halmeniemen vapaalla kyläkoululla.

Aloitin työni pohtimalla suomalaislasten heikkoa kouluviihtyvyyttä. Uskon, että jokainen edelliset kappaleet ja erityisesti lasten omat kommentit lukenut ymmärtää, että Halmeniemen oppilaat tulevat mielellään kouluun. Johtopäätökseni Halmeniemen harjoittelujeni jälkeen on, että koulun toiminnan keskipisteessä on lapsi ja hänen hyvinvointinsa (ks. KUVIO 3). Esittelemieni piirteiden kokonaisuus muodostaa lapsen hyvinvoinnille vakaan pohjan. Olen edellisissä kappaleissa antanut lasten äänen kuulua paljon, koska niin se kuuluu koulullakin – sekä kirjaimellisesti, että vertauskuvallisesti.

Korpisen (1996b) koulukasvatuksen kokonaismallin ensimmäinen kohta, ”Ihmiskäsitys ja kasvatuksen tavoitteet” listaa seuraavat neljä kohtaa:

- oppilas/opiskelija on koulukasvatuksen subjekti
- oppilas on aktiivinen vaikuttaja, joka kehittyy koko ajan
- oppilas on tietoinen omasta kehittämisestään

- oppilaan itsetunnon, minäkäsityksen kehityksen tukeminen on koulukasvatuksen tärkein tavoite  
(Korpinen 1996b, 75.)

Halmeniemi vastaa mielestäni näihin neljään kohtaan vähintäänkin hyvin. Oppilas on koululla varmasti muuta kuin pelkkä opettajan toimenpiteiden objekti. Hänen aktiiviset vaikuttamismahdollisuudet sisältävät muun muassa työn kohteen ja aikataulun valinnan. Omasta oppimisestaan hän on hyvin perillä, sillä opettaja antaa hänelle palautetta vähintäänkin kerran viikossa tehtävien tarkistamisen yhteydessä. Oppilaan itsetunto ja minäkäsitys ovat Halmeniemessä oppiaineita tärkeämpiä asioita. Kaikki toiminta tähtää niiden kehittämiseen.

Jos minun pitäisi kuvata Halmeniemen vapaan kyläkoulun pedagogiikkaa yhdellä sanalla, se olisi ehdottomasti joustavuus. Se mahdollisti niin oppilaiden yksilöllisen kohtelun kuin koulun rennon ilmapiirinkin. Oppilas, joka pystyi itsenäiseen työhön, sai paljon vapauksia ja luottoa, kun taas joku toinen oli opettajan tarkemmassa ohjauksessa. Oppilaan ja opettajan kahdenvälinen sopiminen on varmasti paras esimerkki joustavuudesta. Ilmapiiristä teki leppoisan se, että suunnitelmista voitiin poiketa hyvinkin spontaanisti, mikäli tilanne sitä edellytti tai joku sai paremman idean. Omasta kokemuksestani kouluille tyypillisiä jäykän kankeita ”me tehdään näin, koska me on aina ennenkin tehty näin” sääntöjä ei koululla harjoittelujeni aikana tullut vastaan.

Aiemmin esitin muutaman koulujemme epäkohdan (ks. s. 19–21) ja lupasin, että lukija voi peilata niitä Halmeniemen pedagogiikkaan. Tässä yhteenvedossa palaan esittämiini epäkohtiin ja pyrin osoittamaan, ettei näitä ongelmia Halmeniemessä tunnetta.

Puhuin aiemmin tarpeesta muuttaa koulun rakennetta. Mielestäni Halmeniemessä on tehty näin. Kateederiopetuksesta on luovuttu, jolloin rakenteellisena ”odotusarvona” ei enää ole opettajan puhuminen ja lasten hiljainen kuuntelu. Koulussa ei myöskään oleteta samanikäisten oppilaiden automaattisesti tekevän samoja tehtäviä ja olevan samalla tasolla. Halmeniemessä vastuu oppimisesta on siirretty selkeästi oppilaille valinnanmahdollisuuksien kautta. Konstruktivistisia ajatuksia lasten aktiivisesta oppimisesta voidaan toteuttaa ilman rakenteellisia paineita behaviorismiin.

Opettajan työ Halmeniemiesssä on tavanomaisiin kouluihin verrattuna hyvin erilaista. Ei tarvitse suunnitella oppitunteja, ei miettiä kuinka saada oppilaat kiinnostumaan opeteltavasta asiasta eikä tuhjata niin paljon aikaa luokanhallinta- ja työrauha-asioihin. Vastaavasti opettajan työssä korostuvat tavallisissa kouluissa hieman paitsioon jäävät ominaisuudet. On oltava oppilaiden tukihenkilö, joka auttaa ja kannustaa tarvittaessa, ansaittava oppilaiden luottamus ja arvostus, osattava ottaa heidän yksilölliset tarpeensa huomioon ja seurattava heidän yksilöllistä etenemistään (vrt. Korpinen 1996b, 76). Suurimmaksi vaatimukseksi minulla nousi vanhasta irti päästäminen. Omaa kamppailuani uusien vaatimusten kanssa kuvaan tarkemmin seuraavassa luvussa.

Esittämäni normaalikoulun opetusharjoittelujen ongelmakohdat eivät aiheuta päänvaihava Halmeniemiesssä. Koulun toimintakulttuuri on perinteisiin kouluihin verrattuna niin erilainen, että esimerkiksi Fischlerin (1994) tutkimuksessa havaitut kolme käytännön toiminnan ja teorian tietämyksen ristiriitaa (ks. s. 21) eivät kosketa Halmeniemiesssä harjoittelua tekeviä. Voimakas eroavaisuus Halmeniemen ja normaalikoulun välillä voidaan tiivistää lyhyesti opettamisen ja ohjaamisen eroksi. Harjoittelijan pääpaino normaalikoulun harjoittelussa on usein luokanhallinnassa ja oppituntien suunnittelussa, kun Halmeniemiesssä, ainakin minun harjoittelussani, painottuivat oppilaiden omatoimisuuden tähtäävä yksilöllinen ohjaaminen ja turvallisen oppimisympäristön luominen. Molemmat ovat asioita, joista meille on luennoilla ja kursseilla on puhuttu, mutta harjoittelussa niitä ei mielestäni ole riittävästi päässyt toteuttamaan. Meille on puhuttu esimerkiksi Vygotskin lähikehityksen vyöhyke -teoriasta, jonka mukaan (Vygotski 1982, 185–186) lapselle ei pitäisi opettaa sellaista, minkä hän kykenee itsenäisesti tekemään. Me nemme kuitenkin harjoitteluun opettamaan kaikille oppilaille samaa asiaa, vaikka suuri osa siihen jo itsenäisesti pystyisikin.

Opiskelijat unohtavat konstruktivistisen oppimiskäsityksen usein jo harjoittelussa, mutta viimeistään ensimmäisinä työvuosinaan. Mielestäni tämä ei voi johtua muusta kuin, että heidän kuvansa koulusta ei ole yhteensopiva sen kanssa. Minulle Halmeniemi oli loistava mahdollisuus nähdä ”konstruktivismiyhteensopivaa” koulunpitoa. Uskon, että näkemäni kantaa pitkälle työurallani. Toivottavasti muillekin opiskelijoille näin vielä käy.

Olen tuonut tähän asti Halmeniemen vapaan kyläkoulun pedagogiikan toimivia puolia, mutta kaikkihan on täydellistä vain elokuvissa. Jotain kritisoitavaakin löysin. Kouluvuoden aikana lapset opiskelivat enimmäkseen oppikirjoista. Projekteja ja teemoille rakentuvaa opiskelua ei kovin paljon koululla käytetty. Oppikirjoissa ei sinänsä ole mitään pahaa, mutta autenttisemmat lähteet ja vaikkapa runsaampi Halmeniemen alueen luonnon käyttäminen opiskelussa toisivat varmasti vaihtelua ja monipuolisuutta oppilaiden opiskeluun. Tosin kaikille oppilaille yhteiset teemat rajoittaisivat jonkin verran valinnanvapautta. Tässä on siis kysymys taas kerran näkökulmasta. Juuso perusteli kirja-keskeistä opiskelua osittain omalla laiskuudellaan, jonka taas arveli johtuvan palkatta työskentelystä. Lisäksi hän perusteli sitä oppilaiden järjestelmään oppimisen helpottamisella. Kun aluksi on selkeää työskentelyä ja vähemmän projekteja, oppilaat saavat heille uudesta työskentelytavasta paremmin kiinni.

## 5. OMA TOIMINTANI HALMENIEMESSÄ

Tähän lukuun olen pyrkinyt kirjoittamaan omasta kamppailustani ja keinoistani selviytyä eteeni tulleista ongelmista toimiessani opettajana Halmeniemen vapaalla kyläkoululla. Erityisesti pohdin omiin koulukokemuksiin takertumisesta koituneita vaikeuksia ja niiden ylittämistä. Esittelen reflektion ja hermeneutiikan tärkeimpinä työvälineinä. Esittelen myös tämän pohdinnan sivutuotteena syntyneen kuvion oman toimintani kehittymisestä. Viimeisessä luvussa kerron emotionaalisen ymmärtämisen kyvystä, jonka havaitsin itsessäni harjoittelujen aikana.

### 5.1 Ensimmäisen harjoittelun kokemuksia

Ensimmäinen vierailuni Halmeniemessä meni tutustumisen merkeissä. Silloin sain ensimmäiset kokemukseni Halmeniemen vapaan kyläkoulun pedagogiikasta. Oma toimintaani en silloin vielä paljon päässyt tutkailemaan, sillä toimin opettajana vain yhden päivän. Toiminnastani nousi kuitenkin esiin tunne ”tässä ja nyt” -toimimisen vaikeudesta, jota pohdin jo ennen Halmeniemeen tulemistani. Vaikka teoriassa tiesin, kuinka kuuluisi tai kuinka haluaisin toimia, takaraivossani olevat omat koulukokemukseni tulivat ohjaamaan toimintaani. Seuraava kuvaus on ote vierailulla kirjoittamastani päiväkirjasta:

Ensinnäkin täytyy sanoa, että ei ole helppoa päästää irti tavanomaisen opettajan roolista. Tuli ilmi monessa kohtaa. Aamulla kun lapset sopivat itselleen tavoitteita, niin huomasinpa itseni sanomassa, että enemmän voisit ottaa. Ruokailun aikana komensin yhtä lasta ottamaan edes sen verran, että joutuu nielaisemaan. – – On pirun vaikeaa luottaa lapsiin! Tuntuu toisaalta aika pahalta, mutta sitä minä täällä olen oppimassa. Ei kannata hätäntyä eikä mennä paniikkiin. Pikkuhiljaa varmasti alkaa valjeta minullekin kuinka täällä opettajan kuuluu toimia. Tänään oli vaikeaa juuri tasapainoilu kolmen eri jutun välissä: sen mitä Juusolta nähnyt, mihin on kouluaikoina ja harjoitteluissa tottunut ja mitä nyt tämän syksyn aikana teoriassa oppinut. (syksyn vierailupäiväkirja 26.11.2005.)

## 5.2 Toisen harjoittelun yllätys

Toisen vierailuni motiivina oli gradun lisäksi päättöharjoittelu, jonka tavoitteissa painotetaan muun muassa tutkivaa otetta opettajan ammattiin. Tämä soveltui graduni tekemiselle mainiosti. Pääasiallisena mielenkiintoni kohteena toisen harjoitteluni aikana olikin oman toimintani tarkkailu. Erityisen voimakkaasti mieltäni vaivasi ensimmäiseltä vierailultani jäänyt tunne, jota edellä päiväkirjaotteessani kuvasin. Onko minusta toimimaan Halmeniemen mallilla? Mitä se minulta vaatii? Nämä olivat siis lähtöajatuksiani, mutta kuinkas kävikään. Heti ensimmäisen viikon aikana huomasin, ettei sama ongelma enää tuntunutkaan vaivaavan.

Eka viikko on nyt pulkassa. Tämä homma on minun juttuni. Jos sitä yhtään olen epäillyt tätä ennen, niin enää en sitä tee. (kevään vierailupäiväkirja 21.4.2006.)

Ensimmäinen viikko oli takana ja tunsin toimintani olleen ”tässä ja nyt” tapahtuvaa toisin kuin ensimmäisen vierailun aikana. Omien koulukokemusteni vaikutus toimintaani ei ollutkaan enää niin suuri. Mieltäni alkoikin askarruttaa, mikä oli muuttunut ensimmäisestä vierailusta. Välillä en ollut tehnyt omasta mielestäni mitään erikoista. Olin kyllä lukenut paljon Juuson suosittelimia kirjoja, mutta en uskonut sen olevan riittävä selitys. Olinhan lukenut paljon jo ennen ensimmäistä vierailuani. Juttelin tästä Juusollekin pari kertaa ja hänen lausahduksestaan sain oivalluksen.

Juuso totesi myös eilen, että silloin kun tiedostaa ja saa itsensä kiinni jonkun tekemisestä, niin on jo todella pitkällä. Mietin tänään koko muutosprosessiani, että onko siinä ollut sama juttu. En huomannut Wienissä ollessani vielä paljon muutosta, mutta siellä tajusin, ettei kaikki ole kohdallaan ja että teen vääriä asioita elämälläni. Oliko se se hetki, jolloin oikeasti olin jo muuttunut? Voiko tuollaista asiaa huomata, ennen kuin on jo tosi pitkällä muutoksessa? Ehkä se on niin, että tuollaisen asian tajuaminen vaatii jo jonkinasteista ymmärrystä asiasta. En tiedä onko tässä mitään järkeä! No Halmeniemeen siirrettynä tämä olisi sitä, että ne tuskan hetket, joita koin ennen joulua täällä oman kykenemättömyyteni kanssa olivatkin jo suuri merkki siitä, että olin jo pitkällä.

Vähän sama ilmiö kuin kun uuden vieraskielisen sanan oppimisessa on. Et ole koskaan nähnytäkään koko sanaa ennen, mutta opittuasi [sen] törmäät siihen koko

ajan. On kuin meiltä puuttuisi kyky nähdä sellaista, mitä emme ymmärrä. Vasta jonkinasteisen ymmärryksen jälkeen alamme huomioida asioita. Minulla tuntuu ainakin menevän vähän näin. Tästä eteenpäin kun omat virheet ärsyttävät, voin lohduttautua sillä, että olen jo prosessissa pitkällä. Tätäköhän ihmiset tarkoittavat, kun puhuvat siitä, että virheiden huomaaminen on jo puoli voittoa? (kevään havaintopäiväkirja 22.4.2006.)

Tämä oma ”havaintoteoriani” alkoi kiinnostaa minua suuresti. Aloin kuumeisesti etsiä jotain tieteellistä viitekehystä sille, mutta pitkään aikaan mitään tukea en oikein mistään löytänyt. Vasta harjoittelun jälkeen perehdyin paremmin hermeneutiikkaan ja reflektioon, joiden huomasin sopivan omiin havaintoihini merkillisen hyvin.

### 5.2.1 Tietämyshorisontin laajentuminen

Huttunen, Kakkori ja Heikkinen (1999) kuvaavat Heideggerin maailmassa olemista (in-der-Welt-sein). He kertovat esimerkin lääketieteellisen kehityksen mukanaan tuomasta bakteerien tunnistamisesta. Bakteereja on ollut aina olemassa, mutta ennen 1800-luvun loppua ne eivät olleet osa maailmaamme. Ennen sitä tehtiin jo havaintoja pieneliöistä, mutta niitä ei ollut otettu huomioon, vaan pidetty likana suurennuslasissa tai muuta vastaavaa. Vasta kun tietämyshorisonttimme muuttui – pieneliöt tulivat osaksi maailmaamme – pystyttiin niistä tekemään todellisia havaintoja. (Huttunen, Kakkori & Heikkinen 1999, 132.) Lukiessani Heideggerin maailmassa olemisesta, alkoi tulla tunne siitä, että olen itse päässyt samanlaisiin johtopäätöksiin toimintaani tutkaillessa. Tästä seurannut tunne oli yksi suurimpia ahaa-elämyksiä koko graduprosessissani.

On kuin meiltä puuttuisi kyky nähdä sellaista, mitä emme ymmärrä. Vasta jonkinasteisen ymmärryksen jälkeen alamme huomioida asioita. (kevään havaintopäiväkirja 22.4.2006.)

Ensimmäisen harjoitteluni aikana havaitsin toimivani, kuten omat ala-asteen opettajani. Kyttäsin oppilaiden työskentelyä ja syömistä enkä osannut luottaa heihin. Mielenkiintoiseksi tämän havainnon tekee se, ettei havainto ole tullut jo aikaisemmissa harjoituksissani. Mielestäni ainut selitys tälle on, että normaalikoulun harjoituksissa en ole päässyt riittävän kauaksi omista koulukokemuksistani. Vasta Halmeniemi osoitti minul-

le, että toiminnassani on paljon piirteitä omilta opettajiltani. Kolme normaalikoulun harjoittelua sekä kolmen vuoden teoriaopinnot eivät tuoneet asiaa minun ”maailmaani”.

### 5.2.2 Reflektio

Havaitsemisen jälkeen tarvitaan vielä varmasti pohdintaa ja kovaa itseen menemistä. Ei pelkkä havainto riitä. Onko se omatunto mitä tässä tarvitaan? Pitää saada itselle huono omatunto virheestä, niin sitten se lähtee siitä kuin itsestään rullaamaan. Ehkä tässä tilanteessa on eduksi, että on hieman itsekritiittinen. (kevään havaintopäiväkirja 22.4.2006.)

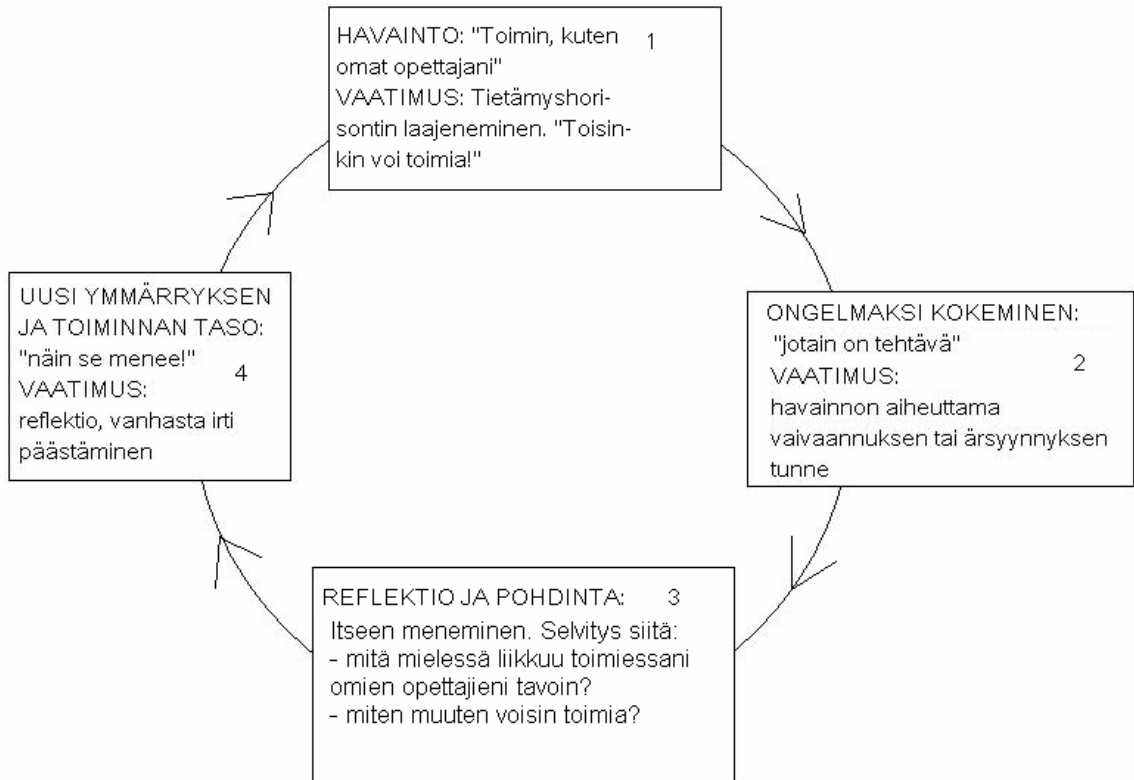
Päiväkirjapohdinnassani puhun itsekritiikistä ja omatunnosta apuvälineinä oman toiminnan muuttamisessa. Parempi, tai ainakin teoreettisempi käsite voisi olla reflektiivisyys. Heikkinen ja Jyrkämä (1999) kuvaavat reflektiota itseen kääntyväksi ajatteluksi, jolloin ”ihminen tarkastelee – – omaa subjektiviteettiaan, omia ajatussisältöjään, kokemuksiaan ja itseään tajuavana ja kokevana olentona.” Reflektiivinen toimija ”pyrkii ymmärtämään, miksi ajattelee niin kuin ajattelee, miksi toimii niin kuin toimii.” (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 36.) Kokemukseni viimeisen vuoden aikana ovat antaneet minulle hyvän mahdollisuuden kääntää ajatteluni sisäänpäin, kohti toimintaani ja ajatteluni. Olen pyrkinyt kohtaamaan itseni, heikkouteni ja vahvuuteni, ja välillä prosessi on ollut raskas. Moilanen (1999) varoittaakin, että ”oman toiminnan kyseenalaistamiseen liittyy aina riskinsä – – itsensä kohtaaminen [voi] olla liian kova kokemus kestettäväksi.” (Moilanen 1999, 108). Raskaudesta huolimatta prosessi on ollut äärimmäisen antoisa, ja uskon sen antaneen minulle hyvät eväät oman toimintani reflektiiviseen tarkasteluun tulevaisuudessakin. Tuntuu kuin eteeni olisi avautunut aivan uusi maailma.

Huomasin graduprosessini aikana, että reflektoinnin käynnistyminen vaati aina jonkin ongelman. Ennen ensimmäistä vierailua ongelmaa ei vielä ollut, mutta pian sen aikana aloin pohtia omia vaikeuksiani sopeutua Halmeniemen erilaiseen pedagogiseen ajatteluun. Ongelma vaivasi niin paljon mieltä, että reflektiivinen prosessi lähti käyntiin.



### 5.3 Teoriat käytäntöön

Reflektio ja tietämyshorisontin laajeneminen luovat oman toimintani kehittymisen teoreettisen pohjan. Tässä kappaleessa esittelen edellä mainittuihin teorioihin pohjautuvan käyttöteoreettisen mallin toimintani kehittymisestä Halmeniemiesssä.



KUVIO 4. Ammatillinen kehittymiseni hermeneuttisena kehämallina Halmeniemen harjoittelujen aikana

KUVIO 4:n malli kuvaa ajatteluni kehittymistä hermeneuttis-reflektiivisenä -prosessina Halmeniemen harjoittelujeni aikana. Kohdassa yksi ollaan esiymmärryksen tasolla, jolloin havaitaan jotain ensimmäistä kertaa. Havaitsin toimivani kuten omat opettajani. Heideggerilaisittain havainnon kohde on siis siirtynyt olemassaolon piiriin (in-der-Weltsein). Tämä havainto pystyi tulemaan maailmaani vasta, kun näin Halmeniemiesssä aivan erilaisen tavan toimia opettajana. Tavalliset normaalikoulun harjoittelut eivät tuoneet koskaan riittävästi eroa omilta opettajiltani näkemään toimintaan.

Pelkkä havainto ei kuitenkaan riitä oman toiminnan muuttumiseen. Kohdassa kaksi havainto muuttuu ongelmaksi. Mikäli havaintoa ei koeta ongelmaksi, kehä ei ainakaan minulla lähde liikkeelle, vaan jään esiymmärryksen tasolle. Havainnon täytyy alkaa,

kuten edellä totesin, häiritsemään ja vaivaamaan. Ensimmäisen Halmeniemen vierailuni aikana koin ongelmallisena oman toimintani. Kun tunsin tarvetta tehdä havainnolleni jotain, alkoi reflektointi kuin itsestään. Aloin pohtimaan syitä toimintaani ja miettimään, kuinka pääsen eroon pinttyneistä tavoistani. Olin siis siirtynyt kohtaan kolme, jossa reflektion avulla pääsin ratkaisemaan ongelmaani. Pohdinta ja väentelehtiminen oman ongelman kanssa tuottivat lopulta tuloksen. Pääsin uudelle ymmärryksen ja toiminnan tasolle. Aloin ymmärtää oman ongelmaksi kokemani toiminnan syitä ja päästä siitä eroon. Toimintani siirtyminen uudelle tasolle tarkoitti vanhan toimintani ”kuolemista”. Uusi taso toimii seuraavien havaintojeni pohjana, uutena esiymmärryksenä. Ensimmäinen uusi esiymmärrys oli siis pohjalla, kun huomasin, etten enää toimi omien koulukokemusteni pohjalta.

#### 5.4 Emotionaalinen ymmärtäminen

Edellä esittämäni kuvio ei kerro koko totuutta toimintani kehittymisestä. Juusolta saamani palaute on ollut suurena tukena ja rohkeuden antajana. Opin paljon itsestäni palautteen avulla. Juuso kertoi minulle kevään ensimmäisen harjoitteluviikon jälkeen, että minulla on jotain harvinaista, jota tässä työssä tarvitaan. Seuraava palaute oli mielessäni pitkään harjoittelun jälkeen – ja oikeastaan yhä edelleen.

Juuso kertoi eilen – – että on vain tosi harva, joka pystyy näkemään lapsen sisälle, ymmärtämään heitä pidemmälle kuin mitä heidän suustaan tulee. En koskaan tiennyt olevani tässä suhteessa hyvä tai erilainen muista. (kevään vierailupäiväkirja 22.4.2006.)

Kuten päiväkirjaani kirjoitin, en ottanut Juuson palautetta ihan vakavasti, koska en pitänyt itseäni erikoisena Juuson kuvaamalla tavalla. Vasta myöhemmin luettuani Denzinin (1984) *On Understanding Emotion* -teosta, aloin hiljalleen uskoa Juuson antamaan palautteeseen. Siinä Denzin kuvaa jo aiemmin esille tuomaani *Emotional understanding* -käsitettä seuraavasti: ”Knowing and comprehending through emotional means, including sympathy and imagination, the intentions, feelings, and thoughts expressed by another.” (Denzin 1984, 282.) Vasta tämän luettuani, aloin oivaltaa, että ehkä olenkin melko taitava tunnistamaan toisten ajatuksia, tuntemuksia sekä motiiveja tekemisiinsä.

Pohdin paljon, miten minulle oli tämä ominaisuus kehittynyt. Herkkyyteni saattaa johtua omasta lapsuudestani, sillä yritin usein lapsena, ja usein vieläkin, olla mieliksi toisille. Jotta voisin olla toisille mieliksi, on minun tietenkin ymmärrettävä mikä heille on mieliksi. Tämän ”harrastuksen” parissa emotionaalisen ymmärtämisen kykyäni on varmasti kehittynyt paljon. Miller (1996) kertoo, että juuri lapsuutensa toisille ihmisille, usein vanhemmille, ”uhranneista” lapsista tulee usein aikuisina auttajia, erityisesti psykoterapeutteja. Millerin mukaan tällaiset lapset ovat kehittäneet ”erityisen herkän vastaanottimen toisten ihmisten tarpeiden tiedostamattomille merkeille”. (Miller 1996, 57.) Ehkäpä Juuso kuitenkin tiesi mistä palautetta antaessaan puhui.

## 6. MITÄ TÄSTÄ OPIN?

Työni tärkeimpänä tavoitteena on ollut kehittyä opettajana. Ojasen (1993) mukaan opettajan ammatillinen kasvu on monimutkainen, pitkäkestoinen ja ainutlaatuinen prosessi. Opettajana kannalta kasvu on henkilökohtaista ja omaan kokemukseen perustuvaa. Merkityksellinen tieto kehittyy yksilölle prosessinomaisesti ja edellyttää ulkopuolista tukea sekä tilan eli ajan järjestämistä. (Ojanen 1993, 106.) Graduni tekeminen on ollut vahvasti opettajuuttani muokannut prosessi, jossa erityisen tärkeässä roolissa ovat olleet juuri omat kokemukseni. Ojasenkin korostamaa ulkopuolista tukea, olen saanut sekä Juusolta, että graduni ohjaajalta Eira Korpiselta. Molemmat tahot ovat antaneet lisäksi omaa tilaa ja rauhaa graduni kanssa. En tunne tulleeeni ohjailuksi, vaan olen saanut tehdä omalla aikataulullani työstäni itseni näköisen.

Ensimmäiseen tavoitteeseen liittyvänä tutkimusongelmana oli selvittää, mitä Halmeniemen malli vaatii opiskelijalta. Kappaleessa viisi käsittelin omia kokemuksiani ja omaa kasvuprosessiani. Minulle suurin ja vaativin tehtävä Halmeniemen malliin sopeutumisessa oli vanhoista totutuista toimintamalleista irti päästäminen. Toinen suuri haaste oli itsetuntemukseni lisääminen, johon tutkimusprosessin aikana ja yhä edelleen pyrin. Minun henkilökohtaiset kompastuskiveni eivät välttämättä sovi yleistettäväksi, mutta ne kertovat yhden tarinan.

Toinen työni tavoite oli tuoda esiin Halmeniemen vapaan kyläkoulun ilon pedagogiikkaa. Työssäni kerron omia kokemuksiani pedagogiikasta, mutta olen pyrkinyt myös oppilaiden ja Juuso-opettajan äänten esille tuomiseen. Korostan kuitenkin, että kuvaus pedagogiikasta on minun näköiseni. Kaiken tutkimuksen taustalla vaikuttavat tutkijan omat edeltävät elämäkokemukset. Niiden pohjalta havaitsemme ja teemme tulkintoja ei vain tutkimuksemme kohteesta, vaan kaikista elämässämme eteen tulevista asioista. Joku toinen, saman ajan Halmeniemessä viettänyt, olisi varmasti havainnut asioita eri tavalla ja siten myös painottanut niitä raportissaan oman esiyttämyksensä luomista lähtökohdista käsin.

Mikä sitten on työni anti kasvatustieteelle? Tutkimukseni on esimerkki tutkivasta opettajuudesta ja toivon, että työni voi tulevaisuudessa antaa tukea muille oman työnsä tut-

kimisestä ja toimintansa kehittamisestä kiinnostuneille. Toivon myös, että mahdollisimman moni rohkaistuisi tutkimaan omaa opettajana kasvamistaan. Ehkä tämän työn lukeminen vie muitakin valitsemalleni tielle, jolta en itse enää usko poistuvani. Niin paljon oman toiminnan tarkkailu ja tutkiminen ovat jo tähän asti minulle antaneet.

Tutkimuksessa esittelemäni käyttöteoria ajatteluni kehittymisestä (KUVIO 4) voisi antaa uusia näkökulmia opettajankoulutukseen. Mallissa painottuu toimijan yksilöllisyys, jota mielestäni voitaisiin nykyistä enemmän korostaa opettajankoulutuksessa. Jokaisella opettajaksi opiskelevalla on omanlaisensa tausta, joka toimii ponnahduslautana tulevalle kehitymiselle. Jokaiselle opiskelijalle tulisikin mielestäni pystyä tarjoamaan yksilöllisiä eväitä opettajuuden kehittämiseen. Enemmän huomiota tulisi mielestäni kiinnittää siihen, että opiskelijat tämän asian itsekkin oivaltaisivat ja alkaisivat ottaa itse vastuuta omasta kehitymisestään. Mutta kahdentoista vuoden ehdollistuminen siihen, että opettajat kantavat vastuun oppimisesta, ei haihdu ihan helposti vielä opettajankoulutukseen.

Euroopassa suuresti ylistettyä suomalaista koulujärjestelmää työni ei valtavasti arvosta. Päinvastoin, työni pyrkii osoittamaan siinä olevia heikkouksia. Toivon, että työni lukijat ymmärtäisivät ottaa esittämäni asiat rakentavasti, vaikka työni sävy ei välttämättä aina sellainen olekaan ollut. Totuus on, että niin hallituksen tasolta (Opetusministeriö 2006), kuin tutkijoiden mielestä (Kannas 2004, Olkinuora ja Mattila 2001) suomalaisnuoret eivät voi koulussa hyvin. Mikäli hallituksen koulutuspoliittisen selonteon (Opetusministeriö 2006) korkein tavoite oppilaiden kouluviihtyvyyden parantaminen otetaan vakavasti, niin silloin Halmeniemiäkin olisi syytä ottaa vakavasti. Erityisen vakavasti, mikäli Olkinuoraa ja Mattilaa (2001, 20) on uskomisen, sillä he ovat sitä mieltä, että kouluviihtyvyyttä voidaan parantaa oppilaiden osallistumismahdollisuuksia ja vastuunottoa lisäämällä. Juuri tähän on Halmeniemen vapaan kyläkoulun arkipäivää! Toivonkin suuresti, että työni lisäisi Halmeniemellä tapahtuvan työn arvoa. Koulu ja siellä tehtävä työ eivät ole saaneet ansaitsemaansa arvostusta.

## 6.1 Onko tarinani totta?

Kuinka graduni luotettavuutta voidaan arvioida? Onko reliabiliteetin ja validiteetin käsitteillä mitään sijaa työssäni? Voiko itseään tarkkaileva tutkija edes puhua luotettavuudesta tutkimuksessaan? Mitä on totuus narratiivisessa ja toimintatutkimuksessa? Tämän luvun tarkoitus on vastata edellä esitettyihin kysymyksiin. Vastaamisen aloitan objektiivisuuden käsitteestä.

Kyllä minun objektiivisuuteni on kovilla tässä tutkimuksessa. Olen aika henkeen ja vereen koulun puolella. (syksyn vierailupäiväkirja 21.11.2005.)

Yllä olevaa kirjoittaessani minulla ei ollut vielä paljonkaan ajatuksia siitä, mitä tutkimukseni tulisi käsittelemään. Eikä minulla myöskään ollut paljon tietämystä laadullisen tutkimuksen, erityisesti toimintatutkimuksen tekemisestä. Toimintatutkimus ei voi olla objektiivista sanan alkuperäisessä merkityksessä. Tutkija on tutkimuksensa subjekti, tutkimukseen vaikuttava elementti. Positiivistisen tiedonkäsityksen vaatimus tieteellisen tiedon objektiivisuudesta kyseenalaistetaan toimintatutkimuksessa. Tutkija toimintatutkimuskohteessa on tarkoituksellisesti tutkimukseen vaikuttava subjekti. Tutkijan tutkimuskohteeseen vaikuttavaa toimintaa kutsutaan interventioksi. (Heikkinen & Jyrämä 1999, 44–49.) Tutkimukseni ei siis ole objektiivinen, vaan subjektiivinen kuvaus Halmeniemestä ja omasta kehittymisestääni.

Subjektiivisuus tuo mukanaan rehellisyyden vaatimuksen. Voisin tietysti kirjoitella mitä vaan ja väittää, että se on minun subjektiivinen kokemukseni. Tukea omalle näkemykselleni olen hakenut antamalla tekstiäni koulun opettaja Juha Juurikkalalle luettavaksi. Häneltä saamani palaute ja tuki ovat luoneet uskoa siihen, etteivät havaintoni ole olleet tuulesta temmattuja. Tämän lisäksi olen luonnollisesti pyrkinyt työssäni huolelliseen ja tarkkaan kokemusteni raportointiin sekä aineiston ja lähteiden käyttöön.

Myös narratiivisessa tutkimuksessa objektivistinen käsitys totuudesta on hylätty ja tilalle on otettu niin kutsuttu post- tai myöhäismoderni tiedonkäsitys. Enää ei ajatella olevan vain yhtä todellisuutta ja totuutta, joka odottaa todistetuksi tulemista, vaan monta, subjektiivista totuutta. Kaikki luovat siis oman kertomuksensa ja sitä kautta todellisuutensa

sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Narratiivisen tutkimuksen käsitystä todellisuudesta ja tiedosta kuvataankin usein konstruktivistiseksi. (Heikkinen 2001, 119, 125.) Näin ollen, työni totuudellisuutta ei tulisikaan lähteä metsästäämään totuuden vastaavuusteorian (korrespondenssiteorian) keinoin vertaamalla kertomaani todelliseen asiantilaan. Tarinassani olen parhaan tietämykseni mukaan pyrkinyt pysymään totuudessa, mutta tietenkin vain omassa subjektiivisessä totuudessa. Subjektiivisuutta pidetään narratiivisessa ja myös usein muussakin laadullisessa tutkimuksessa etuna eikä haittana. Näin päästään eroon objektiivisuuden illuusiosta, sillä täysin puolueetonta tutkijaa tuskin onkaan. Tutkijallakin on aina mielipiteitä ja ennakkokäsityksiä, joita hän ei pääse karkuun. Kaikki tarkkailemme maailmaa omasta vinkkelistämme. Toiseksi subjektiivisuus mahdollistaa yksilöllisen ja usein syvällisemmän näkökulman tutkimuskohteeseen.

Reliabiliteetti ja validiteetti eivät sovi hyvin työni luotettavuuden arviointiin. Reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimustulosten samana pysymistä, kun tutkimus toistetaan (Huttunen, Kakkori ja Heikkinen 1999, 113). Tutkimukseni toistaminen on mahdotonta. Halmeniemen vapaa kyläkoulu ei enää voi olla toista kertaa ensimmäistä vuotta käynnissä ja vaikka voisikin, siitä tuskin tulisi samanlainen kuin viime vuodesta. Muuttunut on myös tutkija. En enää voisi mennä samalla tavalla uuteen maailmaan, jota Halmeniemi minulle viime vuonna oli. Jos tutkijana olisi joku toinen, hän katselisi Halmeniemen omien kokemustensa ja esiymmärryksensä pohjalta. Validiteetti puolestaan tarkoittaa tulosten vastaavuutta todellisuuden kanssa (Huttunen, Kakkori ja Heikkinen 1999, 113). Kuten jo edellä totesin, korrespondenssi- eli tiedon vastaavuusteoriaa ei voida työssäni täysin soveltaa. Siksi validiteettikaan ei sovellu kovin hyvin tutkimukseni luotettavuuden arviointiin.

Yksi vaihtoehto työni luotettavuuden arviointiin voisi olla Brunerin (1986) verisimilitude-käsite. Hän jakaa tietämisen kahteen erilaiseen lajiin. Ensimmäistä lajia hän kutsuu paradigmaattiseksi tietämisen lajiksi. Siinä avainasemassa on totuus ja väitelauseet. Brunerin oma esimerkki ”jos x sitten y” on paradigmaattista tietoa, jossa kausaaliteetti tuodaan selvänä ja ehdottomana esille. Toinen tietämisen laji Brunerin mukaan on narratiivinen. Siinä oleellista ei ole totuus vaan uskottavuus tai todentuntuisuus. Toisen tietämisen lajin tavoitteena ei ole tuottaa totuutta, vaan uskottavia tarinoita. Bruner käyttää totuudentuntuisuudesta käsitettä verisimilitude. Esimerkkinä narratiivisesta tietämi-

sen lajista hän esittää seuraavaa: ”kuningas kuoli ja sitten kuningatar kuoli”. Syyseuraus -suhde ei ole tässä tapauksessa ehdoton, kuten paradigmaattisen tiedon esimerkissä. Narratiivisessa tietämisen lajissa oleellista on spekulointi ja arvailun tunne, joka lukijalle jää. Mieleen alkaa muodostua mahdollisia syitä kuningattaren kuolemalle ja yhteys kuninkaan kuolemaan on epäselvä, mutta kuitenkin jollain tapaa olemassa. (Bruner 1986, 11–14.) Omassa työssäni, kuten elämässä aina, molemmat tietämisen lajit ovat mukana. Koska tutkimukseni on kerronnalliseen muotoon kirjoitettu, sitä voidaan tarkastella narratiivisen tietämisen lajin edustajana. Tarkoitukseni on siis tuoda omat näkökulmani ja päättelypolkuni näkyviin sekä tarjota niiden pohjalta lukijalle mahdollisuuksia vetää omat johtopäätöksensä. Toivon, että lukija voi työtäni lukiessaan nähdä kuinka olen omiin johtopäätöksiini päätenyt. Toivon mukaan lukija tuntee voivansa luottaa niihin, tai kokee ainakin kertomani uskottavaksi. Silloin Brunerin narratiivisen tietämisen lajin luotettavuuskriteeri verisimilitude, eli todentuntuisuuden tunne olisi saavutettu.

## 6.2 Mikä jäi askarruttamaan?

Joskus käy niin, että tutkiminen herättää enemmän kysymyksiä, kuin antaa vastauksia. Muutaman asia minulle selveni, mutta ainakin yhtä moni jäi vielä mietityttämään. En ole kuitenkaan lisännyt tiedolla tuskaani, kuten vanha sanonta kuuluu. Jos joku on lisääntynyt, niin se on mielenkiintoni tutkimukseen ja erityisesti oman toiminnan tutkimiseen. Lukuisat edessäni odottavat ovet, joita tämä prosessi on jo raottanut, eivät ole aiheuttaneet tuskaa vaan uteliaisuutta. Seuraavaksi esittelen muutaman mahdollisuuden jatkotutkimukselle.

Vaikka Halmeniemen vapaan kyläkoulun pedagogiikka olikin pääasiallinen tutkimukseni kohde, jäi siitä vielä paljon tutkittavaa muillekin. Tutkimustani voidaan pitää yleiskatsauksena, jonka pohjalta pedagogiikkaan pääsee helpommin käsiksi. Jokaisesta kuvaamastani pedagogiikan piirteestä voisi yksistäänkin tehdä tutkimusta. Itseäni jäi kiinnostamaan suuresti konstruktivistisen oppimiskäsityksen ja Halmeniemen pedagogiikan yhtymäkohdat. Vaikka aiheesta jo työssäni jotain kirjoitinkin, tuntuu, että olen vasta raapaissut pintaa. Mielenkiintoista olisi myös pohtia oppilaiden itsenäistä työskentelyä enemmän, vaikkapa autonomisen oppimisen näkökulmasta.



Aiemmin kerroin, että tutkimuksen toistaminen ei ole ainakaan täydellisesti mahdollista, mutta sen yrittäminen voisi olla hyvinkin antoisaa. Olisi varsin mielenkiintoista vertailla kokemuksia ja tuntemuksia, joita joku toinen Halmeniimestä saisi. Mielenkiintoista olisi tietää, kuinka henkilökohtaisia kokemukseni Halmeniimestä ovat olleet. Kuinka eri tavalla joku toinen näkisi saman?

Jos jotakuta kiinnostaa hallinnollinen näkökulma, niin Halmeniemen kyläläisten kampaailu koulunsa puolesta olisi varmasti mielenkiintoinen tutkimuksen aihe. Uskon, että tutkija voisi oppia paljon hallinnollisten päätösten tekemisestä. Erityisesti siitä, kuinka niihin joskus vaikuttavat muutkin kuin puhtaat järkiperusteet. Tällainen tutkimus voisi avata uusia näkökulmia kyläkoulujen lakkauttamisaaltoon.

## 7. EPILOGI

Pohjustin koulun elossapysymistaistelua jo aiemmin ja lupasin kertoa koulun viimeisimmät kuulumiset myöhemmin. Nyt on niiden vuoro. Tarina jäi siis siihen vaiheeseen, kun neuvottelut kunnan, opetusministeriön ja lääninhallituksen kanssa kariutuivat. Aiemmin keväällä, kun Halmeniemen alueen kehittämissyhdystys oli hakemassa yksityiskoululupaa, ministeri Kalliomäki korosti kahta asiaa, joista toinen johti yksityislupahakemuksen hylkäämiseen, mutta ensimmäinen antoi vielä toivoa ratkaisun löytämiseksi.

1 Juha Juurikkalan opetusmenetelmä on sellainen, jota hän soisi levitettävän laajasti suomalaiseen peruskouluun - hän kertoi myös että kuluvan vuoden 2006 aikana OPM käynnistää erilaisia toimia kouluviihtyvyyden parantamiseksi, koska huono kouluviihtyvyys maassamme on opetusministerin suurimpia huolenaiheita  
2 opetusministeri Kalliomäen mielestä opetuksen järjestäminen on kuntien tehtävä.  
(Halmeniemen alueen kehittämissyhdystys 2006a.)

Ilolan koulusta periytyvä ”pienin yhteinen jaettava” on myös se osa Halmeniemen vapaan koulun pedagogiikkaa, johon opetusministeri Kalliomäki kiinnitti huomionsa. Hän toimi ennen ministerinuraansa Vantaalla liikunnanopettajana ja Ilolan koulu oli hänelle ilmiönä tuttu. Hän tiesi, että siellä tehtiin kouluviihtyvyyden parantamiseksi paljon.

Kariutuneiden kunnan kanssa käytyjen neuvottelujen jälkeen mieli oli kuitenkin maassa. Tunnelmat nousivat kuitenkin taas, kun graduni ohjaaja Eira Korpinen ehdotti yhteistyötä Jyväskylän normaalikoulun kanssa. Ajatuksena oli, että ministeri Kalliomäen lupama kokeilumääräraha voitaisiin ohjata yliopiston kautta. Koulu pääsisi valtion koulun osaksi ja siten viralliseksi kouluksi. Kesäkuussa edustajisto Halmeniemeneltä, Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitokselta ja normaalikoululta kävivät opetusministeriössä keskustelemassa ministeri Kalliomäen kanssa. Halmeniemen alueen kehittämissyhdystyksen internetsivut kertoivatkin kesäkuun 2006 lopussa seuraavan kyläläisille mieleisen uutisen:

Koulurakennuksessa alkaa elokuussa Jyväskylän yliopiston Normaalikoulu kolmivuotinen kokeiluhanke, joka perustuu ”ilon pedagogiikkaan”. Opetusministeriön linjauksen mukaisesti hankkeessa on kyse suomalaisen peruskoulun kehittämisestä. – – Koulussa opettaa kaksi opettajaa, pko Riitta Laine ja rehtori Juha Juurikkala, joka luennoi osan työajastaan eri puolilla maata. Lukuvuoden aikana koulussa työskentelee lisäksi Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitoksen

opetusharjoittelijoita. Koulussa on vuosiluokat esikoulusta kuudenteen, ja kouluun voidaan ottaa korkeintaan 30 oppilasta. Koulussa noudatetaan Jyväskylän yliopiston Normaalikoulun opetussuunnitelmaa lisättynä koulukohtaisilla osioilla. Koulunkäynti on oppilaille ja heidän vanhemmilleen maksutonta kuten muissakin peruskouluissa. – –

Ilon pedagogiikalle on ominaista lasten omatoimisuus ja lapsilähtöisyys. Työskentely tapahtuu oppimisurakoina, joiden edistymistä ja toteutumista opettaja ohjaa ja seuraa. Opettaja neuvoo tarvittaessa, mutta työskentelynsä rytmin ja kohteen lapset valitsevat vapaasti. Käytännössä oppilaat etenevät oman opetussuunnitelmansa mukaan ja oppivat kantamaan vastuun omasta työskentelystään. Koulu on kaikkien lasten ja aikuisten yhteinen työpaikka, jossa työskentely perustuu vuorovaikutukseen ja yhteisiin sopimuksiin.

Lasten omaa koulunkäyntiään koskeva päätösvalta lisääntyy tavanomaiseen kouluun verrattuna, mikä lisää kouluviihtyvyyttä ja motivaatiota. Halmeniemen Vapaassa Kyläkoulussa pyritään valmentamaan Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitoksesta valmistuvia opettajia tällaiseen ajatteluun ja koulunpitoon.

Halmeniemen Vapaan Kyläkoulun toiminnasta vastaa elokuusta 2006 alkaen Jyväskylän yliopisto. Rahoitus koulun toimintaan tulee Opetusministeriöltä. Koulukiinteistön omistaa Halmeniemen kehittämissyhdistys ry. (Halmeniemen alueen kehittämissyhdistys 2006b)

Kesän aikana neuvottelut eivät edenneet kuitenkaan odotetulla tavalla, joten koulu jouduttiin aloittamaan elokuun puolessa välissä ilman opetusministeriön ja normaalikoulun tukea. Oppilaita koulun alkaessa oli vain yhdeksän, koska yksi perhe oli muuttanut ja toinen muuttamassa kylältä. Syyskuun 2006 lopulla Halmeniemen vapaan kyläkoulun oppilasmäärä oli noussut kahdella yhteentoista, mutta koulun rahoitukseen ei vielä ole ollut saatu apua Jyväskylän, eikä myöskään Joensuun yliopistoilta. Ennen joulua haettiin vielä mahdollisuutta yhteistyöhön yksityisen koulukodin kanssa, mutta korkeista toiveista huolimatta sekään ei onnistunut. Jyväskylän yliopistolta on saatu rahoitusta koulun pedagogisen mallin tutkimukseen, mutta koulun pyörittämiseen siitä ei suoranaisesti ole ollut apua. Juuso on saanut Jyväskylän yliopistolta vuoden mittaisen virkasuhteen tutkimusamaneuenssina ja hän on luvannut tehdä julkaisun pedagogisesta ajattelustaan. Virkasuhteensa turvin Juuso on ottanut koulun ja erityisesti pedagogisen mallinsa jatkumisen omaksi henkilökohtaiseksi odysseiakseen, kuten hän sitä itse nimittää. Hän on käynyt neuvotteluja useamman kunnan kanssa koulun jatkumahdollisuudesta, mutta jatko näyttää edelleenkin, huhtikuun 2007 puolessa välissä epävarmalta.

Koulun viimeisimmät kuulumiset voi lukea Halmeniemen vapaan kyläkoulun internet-sivuilta: <http://www.halmeniemenvapaakylakoulu.info>.

## LÄHTEET

- Aho, S. 1994. Humanistisen psykologian periaatteet opettajankoulutuksessa ja koulukasvatuksessa. Teoksessa J. Tähtinen (toim.) Opettajaksi kasvaminen. Turun luokanopettajankoulutuksen linjojen hahmottelua. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B 46, 74–91.
- Aurini, J. & Davies, S. 2005. Choice without markets: homeschooling in the context of private education. *British Journal of Sociology of Education*. 26, 461–474.
- Bergström, M. 1997. Lapsi, viimeinen orjamme. Porvoo: WSOY.
- Bruner, J. 1986. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1994. *Becoming critical: education, knowledge and action research*. Deakin University: Victoria.
- Cassebaum, A. 2003. Revisiting Summerhill. *Phi Delta Kappan*. 84, 575–578.
- Denzin, N.K. 1984. *On understanding emotion*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (toim.) 2000. *Handbook of qualitative research*. London: Sage.
- Ellis, C. & Bochner, A.P. 2000. Autoethnography, personal narrative, reflexivity. Researcher as subject. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 733–768.
- Fischler, H. 1994. Concerning the difference between intention and action: teachers' conceptions and actions in physics teaching. Teoksessa I. Carlgren, G. Handal & S. Vaage (toim.) *Teachers' minds and actions: research on teachers' thinking and practice*, 181–195.

Galley, M. 2004. Free rein. *Education Week*. 23 (36), 27–31.

Gordon, T. 1979. *Viisas opettaja*. Helsinki: Tammi.

Gray, P. Feldman, J. 2004. Playing in the zone of proximal development: qualities of self-directed age mixing between adolescents and young children at a democratic school. *American Journal of Education*. 110, 108–145.

Halmeniemen alueen kehittämissyhdystys. 2006a. Halmeniemen kylän ja koulun ympärillä tapahtunutta.

<[http://www.halmeniemi.info/news/koulukysymys/halmeniemen\\_kyla\\_ja\\_koulu.html](http://www.halmeniemi.info/news/koulukysymys/halmeniemen_kyla_ja_koulu.html)>. (luettu 5.4.2007)

Halmeniemen alueen kehittämissyhdystys. 2006b. Ilon pedagogiaa etsimässä - koulu jatkuu Halmeniemellä. <[http://www.halmeniemi.info/news/060629\\_koulu\\_jatkuu.html](http://www.halmeniemi.info/news/060629_koulu_jatkuu.html)>. (Luettu 5.4.2007).

Halmeniemen vapaa kyläkoulu. 2006. Halmeniemen vapaan kyläkoulun kotisivut.

<<http://www.halmeniemenvapaakylakoulu.info>>. (Luettu 5.4.2007).

Halmio, P. 1997. Valmis ja hyvä ei enää kasva. Kuva Alli Kantolan opettajuudesta. Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva opettaja 1.

Hammersley, M. & Atkinson, P. 1995. *Ethnography: principles in practice*. Lontoo: Routledge.

Hankehakemus: Ilon pedagogiikkaa etsimässä - Koulu hyvinvointikeskuksena. Henkilökohtainen tiedonanto (12.6.2006).

Hargreaves, A. 2003. *Teaching in the knowledge society. Education in the age of insecurity*. Philadelphia: Open University Press.

Heikkinen, H. 2001. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus, 116–132.

Heikkinen, H. 2002. Whatever is narrative research? Teoksessa R. Huttunen, H. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) Narrative research. Voices of teachers and philosophers. Jyväskylä: SoPhi, 13–28.

Heikkinen, H. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa H. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Juva: Atena, 25–62.

Hunter, M. 1992. How to change to a nongraded school. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Huttunen, R., Kakkori, L. & Heikkinen, H. 1999. Toiminta, tutkimus ja totuus. Teoksessa H. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Juva: Atena, 111–136.

Juurikkala, J. 2001. Iloa kouluun – Iloan kouluun. Julkaisematon käsikirjoitus.

Kannas, L. (toim.) 2004. Koululaisten terveys ja terveyskäyttäytyminen muutoksessa: WHO-koululaistutkimus 20 vuotta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, terveyden edistämisen tutkimuskeskus.

Kemmis, S. & McTaggart, R. 2000. Participatory action research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. London: Sage, 567–606.

Kolb, D. A. 1984. Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs New Jersey: Prentice Hall.

Korpinen, E. 1994. Opettajat tutkimaan omaa työtään. Opettaja-lehti. 89 (3) 18.

Korpinen, E. 1996a. Opettajuutta etsimässä. Helsinki: Kunnallissalan kehittämissätiö.

Korpinen, E. 1996b. Kuka, mikä ja minkä arvoinen olen? Minäkuva ja arviointi. Teoksessa A. Räisänen & T. Frisk 1996. Silta uuteen opiskelija-arviointiin Arviointia opiskelija-arvioinnista. Opetushallitus: Arviointi 6/1996. Helsinki: Yliopistopaino, 69–82.

Koskinen, M. 2006. Feeniks-koulun kotisivut. <<http://www.feeniks-koulu.fi/>>. (Luettu 5.4.2007).

Latvala, J., Peltonen E. & Saresma, T. 2004. Tutkijat kertovat, konventiot murtuvat? Teoksessa J. Latvala, E. Peltonen & T. Saresma. 2004. Tutkija kertojana. Tunteet, tutkimusprosessi ja kirjoittaminen. Saarijärvi: Gummerus, 5–49.

Mehtäläinen, J. 1997. VSOP Vuosiluokkiin sitomaton opiskelu ala- ja yläasteilla. Koulutuksen tutkimuslaitos: Jyväskylä

Meriläinen, H. 1996. Minustako opettaja? Opettajaksi kasvaminen kansainvälistyvässä maailmassa opettajaksi opiskelevan kokemana. Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva opettaja 3.

Miettinen, R. 1990. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta: Analyysi opetustyön kehityksestä ja ristiriidoista. Helsinki: Gaudeamus.

Miller, A. 1996. Lahjakkaan lapsen draama ja todellisen itsen etsintä. Juva: WSOY.

Moilanen, P. 1999. Piilevä tieto ja reflektio. Teoksessa H. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Juva: Atena, 85–110.

Neill, A.S. 1968. Summerhill: kasvatuksen uusi suunta. Helsinki: Weilin & Göös.

Ojanen, S. 1993. Ammatillaiseksi tuleminen opettajankoulutuksessa. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) 1993. Hyväksi opettajaksi: kasvu ja kasvattaminen. Porvoo: WSOY, 96–111.

Ojanen, S. 1996. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa. Muotihulluus vai kasvatuserformin kulmakivi. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Tampere: Tammer-Paino, 51–61.

Olkinuora, E. & Mattila, E. 2001. Oppilaan koulutyön mielekkyyden ja koulujen kasvatuustoiminnan edellytysten arviointia. Teoksessa E. Olkinuora & E. Mattila (toim.) Miten menee peruskoulussa? Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu A:195, 17–53.

Opetusministeriö. 2006. Hallituksen koulutuspoliittinen selonteko: Koulumyönteisyys, koulutuksen laatu ja kansainvälisyys tulevien vuosien haasteena.

<[http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2006/4/hallituksen\\_koulutuspoliittinen\\_selonteko\\_koulumyonteisyys\\_kou?lang=fi](http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2006/4/hallituksen_koulutuspoliittinen_selonteko_koulumyonteisyys_kou?lang=fi)>. (Luettu 5.4.2007).

Peltonen, T. 2003. Maaseudun pienten koulujen pedagogiikkako vai varjopedagogiikka Suomessa. Maaseudun uusi aika. 11(3), 19–27.

<<http://www.mua.fi/lehti/2003/peltonen.pdf>>. (Luettu 5.4.2007).

Perusopetuslaki 1998. <<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>>. (Luettu 5.4.2007).

Pole, C. J. & Morrison, M. 2003. Ethnography for education. Maidenhead: Open University Press.

Polkinghorne, D. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J.A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) Life history and narrative. Lontoo: Routledge Falmer, 75–88.

Rauhala, L. 1991. Humanistinen psykologia. Helsinki: Yliopistopaino.

Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. Juva: WSOY.

Sarkomaa, S. 2005. Kouluviihtyvyys kuntoon. Opettaja. 100 (48), 17.



Skiera, E. 2003. Reformpädagogik in geschichte und gegenwart. Eine kritische einfüh-  
rung. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.

Stake, R. E. 2000. Case studies. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) Hand-  
book of qualitative research. London: Sage, 435–454.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työ-  
tapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.

Tedlock, B. 2000. Ethnography and ethnographic represenstation. Teoksessa N. K.  
Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. London: Sage, 455–  
486.

Veenman, S. 1995. Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi-age  
classes: a best-evidence synthesis. Review of educational research. 65, 319–381.

Vygotski, L. S. 1982. Ajattelu ja kieli. Weilin & Göös: Espoo

Ziehe, T. 1991. Uusi nuoriso: epätavanomaisen oppimisen puolustus. Tampere: Vasta-  
paino.

## LIITE 1 Aineiston luokittelu

### HAVAINTOPÄIVÄKIRJAT:

- Syksyn vierailupäiväkirja (21.11.–1.12.2005)
- Kevään vierailupäiväkirja (18.4.–16.5.2006)

### VIDEOT+HAASTATTELUT:

- Aamukokouksen videointi marraskuu 2005
- Juuson haastattelu marraskuu 2005

### OMAT KIRJOITELMANI:

- Opetusharjoittelupäiväkirjat ja raportit:
  - o OH3 päiväkirja syksy 2005
  - o OH3 raportti joulukuu 2005
- Itsen etsintä -kirjoitelma huhti- toukokuu 2006

### MUUT:

- Juuson julkaisematon käsikirjoitus: Iloa kouluun – Iolan kouluun
- Oppilaiden Kouluvuoteni-tarinat

## LIITE 2 Oppilaiden Kouluvuoteni-tarinat

Oppilaiden, lemmikkien ja paikkojen nimet on muutettu. Ensimmäiset kolme lyhyttä sitaattia ovat kansilehdestä. (HV)

”Ei koulussa näin voi tehdä!”

Tuukka 1. lk.

”Koulu on päässyt vankilasta.”

Maiju 5. lk.

”Tätä koulua olen odottanut viisi vuotta.”

Simo 6. lk.

Tuukka 1. lk.

Ensin kun tullaan kouluun täytyy sanoa moi. Sitte alkaa aamukokous, jossa kerrotaan kaikkia asioita koulusta ja koulupäivästä. Sen jälkeen otetaan tavoitteet. Mä katon kirjasta sivut ja kirjoitan ne tavotelappuun ja tuun näyttämään opelle. Sitte teen työt. Jos ne tulee valmiiks liian aikasin pitää ottaa lisää. Mutta jos ei ehdi tehdä ku on vaikka leikkiny liikaa, ni jää koulun jälkeen tekemään niitä. Minä oon ihan pari kertaa jääny vaan pariks minuutiks ja saanu ne tehtyä.

Täällä on hyvä ku saa ite päättää, silloin oppii paremmin ja on kivempi tulla kouluun. Mulla on paljon kavereita eikä oo ollu ku kaks riitaa, molemmat Nipan kanssa. Talvella lähdin pois koulusta mutta ope tuli perässä niin kauan että otti kiinni ja kanto takaisin koululle. Minä olin vihainen ja revin opea tukasta ja huusin kovaa mutta takaisin tultiin kuitenkin. Sitte se viha meni pois.

Matikka on kivaa ja äidinkieli ei, varsinkaan kaunokirjoitus. Siitä mä en tykkää. Mutta tähän kouluun haluaisin tulla, ku on tietsikoita ja pääsee nopeemmin koulusta eikä päivä kestä kolmeen.

Leena 4. lk.

Koulu alkoi syksyllä 2005. Jännitti paljon koska meille tuli uusi opettaja. Ensin en ymmärtänyt mikä on aamukokous, sillä entisessä koulussa noustiin vain seisomaan ja sanottiin opettajalle hyvää huomenta ja heti sen jälkeen istuttiin takaisin paikoillemme.

Tavoitteiden otto oli melkein alusta asti helpontuntuista. Opettajalle en uskaltanut heti sanoa mitään, koska en tuntenut opea vielä kunnolla ja ope oli aika pelottava, sitä paitsi entinen opettaja oli nainen. Puheet vapaudesta ja vastuusta minä ymmärsin aika hyvin. Eli hyvin yritin kaiken ymmärtää. Oikeastaan kaikki tuntui helpolta koska ope oli sanonut kaiken niin selkeästi. Vaikka välillä olinkin ihan sekaisin tavoitteiden

ottamisessa, oli helppoa ymmärtää että koulu on työpaikka. Jo muutaman viikon päästä koulu alkoi sujua kunnolla, ja tajusin paljon enemmän asioita kuin entisessä koulussa jossa opettaja vain huitoi karttakepillä taululle ja sitten jäi vaan hetki kun sai tehdä tehtäviä, eikä siinä oppinut mitään. Viikkotavoitteet mulla ei ole kertaakaan jäänyt tekemättä. Viikkotavoitteet ovat auttaneet töiden teossa.

Joskus kun joiltain jäi tavoitteita tekemättä ne piti jäädä koulun jälkeen tekemään. Jos tulee riitoja ne selvitetään paremmin kuin entisellä systeemillä ja entisessä koulussa. Jos on liikuntaa, ja jotkut ei halua sitä lajia mitä ehdotetaan niin siitä keskustellaan. Eli niin helppoa elämä on.

Aamulla koulu alkaa kello 9 ja silloin pidetään aamukokous, aamukokouksesta mennään tekemään töitä ja vähän ajan päästä tulee tauko. Kello 11 mennään syömään tosi hyvää ruokaa ja kahteentoista asti on ruokatauko sitten alkaa työt ja koulu loppuu yleensä kello 1 keskiviikkoisin kello 3. Täällä on tosi rentoa oppia uusia asioita. Ei tarvitse hätäillä kun tekee töitä. Entisessä koulussa piti tehdä tosi nopeasti muuten tippuu kokonaan kärryiltä, mutta täällä kärryt odottavat.

Tällä systeemillä oppii paljon paremmin ja enemmän uusia ja vanhoja asioita, mutta tenteistä en tykkää yhtään. Opin täällä enemmän siksi, koska opettaja ei huito karttakepillä liitutauluun, vaan auttaa kun sitä pyytää.

Aamuisin rakastan kouluun tuloa, on se nyt paljon kivempaa kun ennen, kun joka aamu oli maha kipeä.

Koulussa olen viihtynyt hyvin, ainakin paljon paremmin kun entisessä, kun välitunneilla piti mennä pihalle mutta nykyisin saa olla sisällä.

Muiden ihmisten kanssa olen tullut melko hyvin toimeen, vaikka joskus on tullut jotain isoja riitoja pikkuasioista. Keittäjät on mukavia, opettajakaan ei ole enää yhtä pelottava kun ekankerran kun sen näin. Aika moni asia on erilaista kuin entisessä koulussa. Mutta tämä on minusta parempi kuin se vanha.

Tavoitteisiin sopeutuminen oli alussa aika vaikeaa eikä siitä meinannut tulla yhtään mitään, mutta nyt se on jo aivan helppoa. Tää koulu on paras!!!

Jukka 5. lk.

Ensimmäisenä koulupäivänä vähän jännitti mutta toisena koulupäivänä oli kivaa kun sai kavereita joiden nimet olivat Tuukka ja Nipa. Niillä oli koira jonka nimi oli Tahvo. Kolmantena päivänä me leikittiin piilosta ja tauolla oltiin koneilla mutta kun oltiin liian pitkään opettaja antoi kiellon koneille kolmeksi päiväksi.

Me oltiin ulkona mutta neljäntenä päivänä oli tylsää, kun piti ottaa tavoitteita matemaatiikasta äidinkielestä ja enkusta. Kuitenkin opin englantia ja matikkaa. Minä opin myös koulun säännöt ja mitä saa tehdä ja mitä ei. Esimerkiksi ei saa lyödä tai kiusata ketään kun joku tekee töitä.

Viidentenä päivänä oli kivaa kun oli käsityötä. Silloin minä tein laatikon. Kun se oli valmis minä vein sen kotiin ja laitoin siihen pieniä tavaroita.

Mun on vaikea pysyä paikallaan, ottaa tavoitteita. Laskut ja tehtävät ovat ikäviä. Silloin mä lähdän karkuun. Opettii mua ja auttaa mua laskuissa.

Hyvä ruoka on parasta tässä koulussa.

Mika 6. lk.

Ensimmäisenä päivänä kun tulin kouluun niin en oikeen vielä tiennyt mitään siitä koulu jutusta.

Kun me eka kertaa kokoonnuttiin ja ope puhu siit nii sit mä älysin sen taktiikan. Alussa mä en kunnolla osannu ottaa niitä tavoitteita koska otin niitä liian paljon ja liian vähä. Sit ku olin pari viikkoo jo ottanu nii sitten se alkoo menee aika hyvin.

Taukoja sai pitää sillon ku halus mut sit ope kiels sen kin kaikki piti vaa taukoi eikä tehny yhtään töitä.

Kun se Tyykkälä oli tätä koulua vastaan niin me jouvuttiin mennä sinne Kolilaan tekee kokeita. Se oli iha tyhmää.

Tääl pystyi ihan hyvin oppimaan koska tavallisessa koulussa ope puhuu vaan koko tunnin ja täällä koulussa ei tarttee istuu pulpeteissa.

On kivaa koska on vapaampaa ku tavallises koulus, saa ite päättämitä tekee.

Mut huonoo täällä on ku tääl on nii vähä oppilait ja nii pitkä matka kouluun.

Pidän tästä enite siksi että on lyhyet koulupäivät.

Aamulla on kiva tulla kouluun jos mennään jonnekin ja sit on jotain erikoista.

Olen tullut toimeen muiden ihmisten kanssa ihan hyvin ei oo ollu mitään riitoi.

Tässä koulussa ei oo melkein mitään samallaist ku tavallises paitsi se et on kiva tulla kouluun ku on jotai muuta.

En tiä pitäiskö sitä yhtään muuttaa. Se on iha hyvä nyt.

Pinja 1. lk.

Pitää pistää ne sivut mitä ottaa ni tavotepaperille. Ne näytetään opelle ja sitten on töitenteko aika. Kurjin työ on kirjottaminen ja hauskinda on matikka.

Tykkään tästä ku saa ottaa ite tavoitteet ja saa tehdä niin paljon töitä ku haluaa. Sen takia oon tykänny enemmän tulla kouluun ku on enemmän tehtäväkirjoja ja tehtäviä. Koulussa on kaikkein mukavinta töitten teko ku oppii paljon asioita. Mie olen oppinu plajon. Oon oppinu lukemaan ja se on hienoa, en olis uskonut että opin!

Me muutetaan ja mie joudun isoon kouluun. Vähä jännittää ja voi tulla ikävä. Mieluummin jatkaisin täällä.

Kirsi 4. lk.

Syksyllä kun koulu alkoi, kaikki tuntui oudolta ja jännitti paljon koska tämä koulu on erilainen kuin muut koulut. Opettaja oli alussa pelottavan näköinen, mutta kun päivät kuluivat, niin opin tuntemaan opettajan ja olihan se mukava.

Opettaja ei sössötle turhia, vaan jos tulee ongelma niin oppilaat menevät kysymään ja sitten opettaja neuvoo hyvin selkeästi, mutta opettaja neuvoo vain jos oppilaat menevät kysymään. Sitten minä jossain vaiheessa tajusin mitä minulta odotettiin, vastuuta.

Kun aamukokouksia oli pidetty jonkun verran niin tämä uusi systeemi tuntuikin jo melko tavalliselta ja hauskalta koska joissain kouluissa lapset odottaa talvellakin vaan ulkona ja sitten ne päästetään sisälle tekemään töitä. Tässä koulussa pidetään aamukokouksia ja siinä selviää missä mennään. Vaikeaa oli alussa tavoitteiden ottaminen, se vaan oli niin outoa kun sai itse päättää mitä tekee viikolla, tuntui että kukaan ei saisi mitään aikaiseksi mutta se ei ollutkaan niin monimutkaista kun luulin.

Helpompaa on ollut puhuminen, tässä koulussa on puhuttu aika avoimesti kaikenlaista koska yhtenä päivänä Jukka tunnusti mitä oli tehnyt.

Ymmärsin systeemin vasta kun kokouksia oli pidetty vähän aikaa siitä, kun jotkut ottivat niin vähän tavoitteita. Tässä koulussa työskentely on rennompaa kun muissa kouluis-

sa, koska täällä on vapaampaa. Työtavat on hauskemmat täällä kun saa itse päättää mitä tekee viikolla tai päivänä, mutta se ei olekaan niin helppoa kun kuvittelee vaan siinä pitää ottaa itsestään vastuu. Ei siitä muuten mitään tule.

Huonoja puolia en keksi yhtään. Tätä koulua parempaa koulua ei voisi ollakaan! Hyviä puolia on aika paljon mutta ei tämä koulu silti täydellinen ole. Ei sitä kuitenkaan muuttaa tarvitse. Hyviä puolia tässä systeemissä on että saa itse päättää itsestään, ja on tavoitteita jotka pyrkii tekemään viikossa, saa päättää milloin menee ulos, saa syödä omalla pulpetilla, muutenkin on sellanen pieni ja tuttu piiri täällä kylällä.

Täälläkin pystyy oppimaan yhtä hyvin kuin muissakin kouluissa ja saa hyvän opetuksen, jopa paremman kuin siellä. Täällä opetetaan huolellisesti. Se on aivan mahtavaa! Aamulla asiat kouluun menon kanssa ei voisi olla paremmin kun täällä on niin hauskaa olla kun täällä on tekemistä.

Kaikkien ihmisten kanssa en tule niin hyvin toimeen kuin toisten eivätkä kaikki ole samanlaisia kuin minä minä. Muilla riittää huumorin taju mutta minulla ei.

Oikeastaan jos minut siirrettäisiin nyt johonkin isoon kouluun niin minulle tulisi ikävä tätä kaikkea kavereita, opettajia, vapautta, pientä koulua, hauskaa tunnelmaa. Se tunnelma on täällä koululla aina.

Maijun kanssa se riita oli vaikea mutta kyllä siitä yli päästiin. Tietenkin jotkut tehtävät on olleet vaikeita mutta niistä on selvitty opetuksella. Tentit olivat kamalia, kamalinta koko koulu aikana. Helppoa on ollut oikeastaan kaikki muu

Kaikkein parasta vapaassa koulussa on ollut talkoohenki, kun kaikki vanhemmat on panostaneet tähän kyläkouluun.

Parantamisen varaa tässä koulussa ei oikeastaan ikinä ole ollut eikä varmaan tule olemaan! Tämä koulu on paras!

Hanna eskari

En halua kertoa. En sano mitään!

Mikko 1. lk.

Ihan tavallisesti vaan; otetaan tavoitteet ja tehään töitä! Otan matikan tai äidinkielen kirjan ja katon sivut ja tehtävänumerot, pistän ne siihen tavotelappuun ja tuun näyttämään.

Jos mä saisin päättää ni ottaisin kolmosen kirjat, ei näitä ekan ja tokan luokan juttuja jaksa tehdä. Se on hyvä ku saa ite päättää mitä tekee, mäkin oon jo tokan luokan kirjassa matikassa. Se on mun oma pää ku auttaa oppimaan.

Mä en oikein viihdy koulussa ku ois kivempi leikkiä eikä tehdä töitä, vaikka oon tehnykin aika paljon töitä. Melkein kaikki työt on yhtä kivoja, mutta kaunokirjotus ei ole. Se on kurjaa ja vaikeeta. Viime vuonna oli paljon helpompaa, ei ollut mikään vaikeeta. Mulla on ne kaikki eskarikirjat kotona. Mä voin ottaa ne huomenna kouluun, pyyhkiä kaikki pois ja tehdä ne uudestaan!

Kaikkein mukavinta on ollu ehkä syöminen ja sitte se ku käytiin siellä veneretkellä. Enon hikijumppa -kirja on ollu mukavin kirja tehdä.

Mä haluaisin, että me muutettais tänne niin että mä voisin tulla tokalle tähän kouluun.

Tanja 3. lk.

Alussa olin aika hämmentynyt kun en tiennyt mitä piti tehdä. Opettajan puheet sanon vaikka että utoja oli! Ensin en oikein ymmärtänyt opettajaa yhtään mutta vähitellen opin tavallaan luottamaan siihen ja ymmärsin sitä paremmin. Oli vaikeeta ymmärtää miten niitä tavoitteita piti ottaa.

Ensinnäkin pitää ottaa tavoitteet viikolle tai päivälle, ja jos ottaa viikko tavoitteet ne pitäisi olla tehtynä perjantaina. Jos ottaa päivätavoitteet niin täytyy tehdä ne päivässä.

Hyviä puolia on että saa ottaa itse tavoitteet kun itse tietää mitä pystyy tekemään.

Huonoja puolia on kun Tyykkälä rupes pottuilee ja kun pitää mennä tenttiin. Meidän pitää mennä Kolilan koululle tenttimään

Pystyn tekee yhtä paljon töitä kun tavallisessa koulussa. Aamulla on mukavampi mennä kouluun kun ei tarvitse katsoa että on matikan tunti ja mennä huonolla tuulella kouluun. Olen viihtynyt koulussa hyvin. Tulen hyvin toimeen melkein kaikkien kanssa Mun paras kamu on Maiju.

Tavallisessa koulussa ei ole niin kivaa kun tässä koulussa. Vaikeeta on ollut laittaa tarpeeksi töitä ja helppoa on ollut totutteleminen kouluun. Tauot on kivoja ja kaverit. Minun mielestäni tässä koulussa ei ole mitään parantamista.

Nipa 4. lk.

Mä olin ihan ihmeissäni kun koulu alkoi. Tämä oli ihan erilainen koulu, sai leikkiä ja kaikkea eikä tarvinnut mennä ulos. Oli paljon vapaampaa, sai piirtää ja ope luki joka päivä. Aamukokouskin oli, en alkuun tiennyt mitä se tarkoittaa mutta se on semmoinen kokous jossa sovitaan asioista. Ennen piti kysyä lupa kaikkeen, että saako mennä vessaan tai ottaa verkkatakin pois jos tuli kuuma. Sellaista täällä oli ennen! Se oli surkeeta, ei ole sitä ikävä!

Aamukokouksen jälkeen joudutaan oma päivätavoite hakemaan, laittamaan se ylös ja näyttämään opelle. Sitten pitää mennä töihin. On kaksi taukoa, ensin pieni ja ruokailun jälkeen pitempi. Minä tykkään siitä kun saa itse päättää omasta työnteosta ja saa leikkiäkin välillä eikä ole koko ajan vaan laskemista ja kirjottamista.

Nykyään ymmärrän aika hyvin mitä minulle suomeksi puhutaan mutta en ihan kaikkea, mutta suomen kielen kirjoittaminen on ärsyttävää. Matikka on paljon parempi. Mutta englantia on kaikkein pahinta, minä inhoon sitä. Liikunta on paras oppiaine, jalkapallo varsinkin.

Semmosessa ”oikeessa koulussa” pakotetaan koko ajan tekemään koulutehtäviä. Minä luulen että opin paremmin täällä, ainakin täällä on kivempi olla eikä ole kiire pois. Minä tulen kouluun koska haluan oppia lukemaan ja kirjoittamaan ja muuta sellaista mutta en tulisi kouluun jos äiti ei pakottaisi.

Jussi 1. lk.

Aluks mun oli vähä vaikeeta ymmärtää miten täällä töitä piti tehdä. Mulla oli semmonen tavoitelappu, johon mä kirjoitin mitä mä meinaan tehdä tänään. Mä katoinkin kirjoista vaikka matikasta tai äikästä ja lukemisesta sivunumerot ja merkkasin ne siihen lapulle.

Mä en oikein oppinu ottamaan niitä tavoitteita: jos mä otin paljo, tuli liikaa enkä mä ehtiny tehdä niitä tai sitte otin liian vähän eikä ollu ruuan jälkeen enää mitää tekemistä ja siitä tuli sanomista. Mutta mä tee nykyään sillä lailla, että otan vaan matikan tai äidinkielen kirjan ja alan vaan tehdä niitä töitä. Yritän tehdä koko työajan, mutta oli sekin aika vaikeeta, ku Tuukka tai Mikko tai joku muu alko mölistä ja leikkiä luokassa ni sitte mä menin siihen mukaan. Oli vaikee pitää itteään kurissa mutta nyt mä oon vähä oppinu itsekuria.

Mä oon ihan hyvin oppinu asioita, oon oppinu lukemaan ja kirjoittamaan ja aika varmasti oon paremmin oppinu ku jos oisin joutunu tavallisessa koulussa koko ajan kuuntelemaan opettajan pälpätystä, ei semmosta jaksu pieni lapsi. Mä en ainakaan jaksais heti yheksän jälkeen aamulla.

Yleensä mä tulen kouluun mielelläni mutta joskus oon niin väsynyt että ei meinaa jaksaa ja suututtaa. Mutta kun pääsee tänne sisään, se jotenkin unohtuu eikä muista onko väsyny vai ei.

Mä haluaisin olla hyvä vähä kaikessa ja sitte ku mulle tulee virheitä vaikka laskuissa mua suututtaa ihan kamalasti enkä mä pysty enää oikeen laskemaan niitä uudestaan, mä vaan koetan arvata ja sitte se menee koko ajan väärin eikä siitä tuu mitään. Sillon mua suututtaa. Se on kaikkein vaikeinta ja sitte se itsekuri.

Äidinkielestä mä en oikein tykkää. Ne semmoset tehtävät, joissa pitää keksiä sanoja laatikoihin, on inhottavia. Musta olis kivempi kirjottaa vaan omia juttuja. Kavereiden kanssa mä tuun hyvin toimeen eikä mua kiusata, ei oo viime aikoina kiusattu. Se on paljon paremmin ku viime vuonna, meillä oli riitoja ja tappeluita koko ajan.

Maiju 5. lk.

Alussa kun opettaja puhui jotain niin en oikein ymmärtänyt kaikkea. Tavoitteen otto oli aika vaikeaa, mutta sitten tajusin sen. Sain ottaa joko viikkotavoitteen tai päivä- tavoitteen. Minä otin viikkotavoitteen koska se tuntui helpommalta.

Alussa oli kyllä tosi kivaa kun ei vielä koulukirjat olleet tulleet niin sai olla vapaana enemmän ja minun koiranikin sai käydä kaksi kertaa koululla.

Englanti ei ole minusta yhtään kivaa, koska minä en ole siinä kamalan hyvä. Englannin sanakokeita tehdään siten, että pitää harjoitella yksi kappale, sitten opettaja antaa sanakokeen jossa on kymmenen sen kappaleen sanoista. Joskus minulla on semmoisia kappaleita joissa on vain 8-12 sanaa niin silloin opettaja liittää sen kappaleen seuraavan kappaleen sanoihin, niin pitää harjoitella enemmän sanoja.

Minusta taas kivoja oppiaineita on äidinkieli. Se on aika helppoa ja kivaa, mutta kivointa on uskonto. Kun meillä oli uskonnon koe niin minä en ollut harjoitellut vielä yhtään (siihen kappaleeseen) ja sain silti aika hyvän. Se on minulle aika helppo aine.

Meillä ei ole tenttejä kamalasti omassa koulussa vaan me menimme Kolilan kouluun tenttimään. Me teimme 5 koetta kahdessa tunnissa. Kävimme siellä vain kolme kertaa. Sitten yhden kerran me teimme siten, että opettaja teki ne kokeet meille ja me olimme omassa koulussamme. Sitten me kävimme tekemässä vain yhden kokeen.



Meidän koulussa oli yökoulu. Se oli ihan kiva. Sai valvoa koko yön, mutta minä en valvonut, kun alkoi nukkuttaa niin paljon, että menin nukkumaan.

Täällä koulussa olen pysynyt hyvin oppimisen mukana. Paitsi, että englanti on vähän jäänyt kesken, mutta olen minä vanhassakin koulussa jättänyt sen.

Aamuisin ei ole niin kamalan mukava tulla kouluun, kun on niin pitkä matka. Ennen minulla ei ollut kuin vain kaksisataa metriä nyt minulla on viisitoista kilometriä. Koulussa minä olen alussa viihtynyt tosi hyvin, mutta sitten se ei enää tuntunu kamalan kivalta.

Tässä koulussa on ihan erilaista se kun täällä on aamu- kokous. Se on semmoinen, että me jutellaan kaikkea mitä me tehdään tänään, ja jos opella on asiaa se sanoo sen siellä.

No minä en tule opettajan kanssa toimeen noei. On oikeasti minä tulen toimeen melkein kaikkien kanssa.

Tässä koulussa saa pitää muuten kännykkää päällä. Minä pidän eniten tässä koulussa siitä, kun saa olla tietokoneilla niin paljon ja saa olla peräluokassa. Peräluokka on semmonen luokka jossa saa riehua.

Muuten meillä on aina ruokailun jälkeen (11.00) yhden tunnin tauko. Niin ja 9.50-10.05 on viidentoista minuutin tauko. Ulos meidän ei ole pakko mennä, mutta minä menen aina kun on lämmin päivä. Pakko ei ole koskaan mennä. Se on hyvä jos on talvi ja kylmä niin ei tarvitse mennä ulos.

Minusta koulussa pitäisi olla enemmän oppilaita. Se olisi kivempaa, kun koulussamme on vain kolmetoista oppilasta. Minulla on vain pari kamua tai yks hyvä kamu.

Alkukuukausina minulla ja veljelläni ja yhdellä Kirsillä oli bändi, mutta sitten se hajosi enkä minä kaipaa enään sitä bändiä.

Simo 6. lk.

Ensimmäinen koulupäivä. Aamulla oli aamukokous, jossa opettaja kertoi meille opetustyylistään. Opetustyyli oli mahtava - sai itse päättää että mitä tekee, kunhan se kävi opettajalle. Jos ei saanut tehtyä tavoitteita perjantaihin mennessä, joutui jäämään koulun jälkeen tekemään niitä. Tauonkin sai itse valita. Kun väsyi sai mennä tauolle. Olin ihmeissäni - tämä tuntui aivan oikealta koululta minulle.

Aluksi minulla oli pientä karhentelua - otin liian pieniä tavoitteita ja sain ne torstaina valmiiksi. Mutta tilanne alkoi parantua, kun totuin hommaan. Opettaja osoittautui todella mukavaksi tyypiksi. Hän oli minulle enemmän ystävä kuin opettaja. Naureskelimme hänen kanssaan kun aluksi kaikki aloittivat taukonsa varttia vaille kymmenen, ja me jäimme kahdestaan luokkaan. Mutta tilanne korjaantui myöhemmin, kun tauko pistettiin täsmälliselle ajankohdalle.

Yksi merkittävimmistä asioista joita minulle tapahtui oli se, kun kysyin opettajalta: ”Miksi ei voisi tehdä sillä lailla, että ei ottaisi tavoitteita vaan tekisi sitä vauhtia kuin pystyy?” Opettaja vastasi: ”Niinhän voisi tehdä mutta se ei luultavasti toimisi eräillä

henkilöillä, mutta sinuun minä luotan sen verran että saat kokeilla.” Sen jälkeen tein töitä ahkerasti eteenpäin.

Koulussa oli niitä hyviä puolia kun on vapaus ja mahdollisuus oppia hyvin. Opettaja ei läpätä turhia vaan auttaa tarvittaessa. Koulussa ei ollut huonoja puolia paitsi se, että kunta ei hyväksynyt koulua. Siksi kunta halusi tarkastella oppivelvollisuutemme etenemistä tenteillä. Tenteissä mentiin toiseen kouluun tekemään viittä ainetta kahdessa tunnissa. Tulokset eivät olleet hyvät, mutta tentit olivat epäoikeudenmukaisia. Mutta myöhemmin tehtiin kerran sillä lailla että ei menty tenttiin, niinpä ne tehtiin täällä koululla, Siitä tuli hyvät tulokset.

Opetustyyli on loistava oppimisen kannalta. Opin paljon asioita ja opin ne myös hyvin. Kouluun tuleminen on hyvin hauskaa, joka päivä. Koulussa olen viihtynyt todella hyvin. Koulussa kaikki tuntevat toisensa ja vähintään sietävät toisiaan. Minulla itselläni on kaveruus suhde melkein kaikkien kanssa. ”Tavallisissa” kouluissa ei ole mahdollisuutta oppia hyvin, kun opettaja pälättää puoli tuntia, eikä oppilaat sillä välin saa opetella mitään. Suurin ero näissä kouluissa onkin tämä: Vapaassa koulussa saa opetella, kun taas tavallisessa ei. Eniten pidän vapaassa koulussa siitä, että saa opetella vapaasti.

Mutta tämä koulu on hyvä. Jatkukoon.