

1550.

KOULUT LIIKKEELLÄ

- Luokkahuoneesta projekteihin

Pauliina Seppälä
Sosiologian pro gradu -tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Yhteiskuntatieteiden ja filosofian
laitos
Kevät 1999

TIIVISTELMÄ

Seppälä, Pauliina. KOULUT LIIKKEELLÄ - Luokkahuoneesta projekteihin. Sosiologian pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos, 1999. 78 sivua.

Tutkimuksen lähtökohtana oli näkemys siitä, että perinteinen kouluinstituutio ei vastaa työmarkkinoiden ja kansalaisyhteiskunnan vaatimiin haasteisiin. Keski-Suomen peruskoulu- ja lukioikäisten nuorten aktivointiprojekti *'Koulut liikkeellä - kulttuurit kohtaavat'* nähtiin ratkaisuyrityksenä lähentää koulua kohti työelämää ja kansalaisyhteiskuntaa antaen nuorille parempia valmiuksia toimia näillä kentillä. *Koulut liikkeellä - kulttuurit kohtaavat* -lopputapahtuman järjestää vuosittain kolmenkymmenen 14-18 -vuotiaan jyvaskyläläisen nuoren ryhmä itsenäisesti suunnitteluista toteutukseen aikuisten tukijoiden ollessa taustalla.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millä tavalla koulun institutionaaliset rakenteet purkautuvat lopputapahtumaprojektissa ja millaista oppimiskäsitystä projektissa rakennetaan. Samalla haluttiin selvittää, millaiseksi tässä prosessissa muodostuu projektinuoren tyypillinen subjektiviteetti. Tutkimusaineisto hankittiin kymmenen lopputapahtuman järjestelyihin osallistuvien nuorten teemahaastatteluissa. Saatua aineistoa tutkimuksessa lähestytään etnografisesti.

Projekti purki ja muutti koulun institutionaalisia aika- ja tilarakenteita siten, että projektioppiminen ja tekeminen ei ollut sidoksissa tiettyyn aikaan ja tilaan. Koulu ja projekti törmäsivät toisiinsa nuorten ajankäytössä ja heidän poissaoloissaan oppitunneilta. Aika- ja tilarakenteen sekä tähän sidoksissa olevan koulun hierarkisen valtarakenteen huokoistuessa muuttuivat koulussa opitut, tutut rutiinit epävarmuuteen. Projekti loi myös erilaista auktoriteettisuhdetta kuin koulun oppilas-opettaja -suhde. Projektiäikuiset nähtiin lähinnä ohjaajina, joiden auktoriteetti perustui kaveruudelle ja yhdessä tekemisen -periaatteelle. Oppiminen muodostui projektissa tekemisen ja kokemuksen kautta tapahtuvaksi prosessiksi, jossa korostui yhteistyö mutta myös nuoren oma vastuu tehtävistään. Projektissa opittiin sosiaalisia, kommunikaatio- ja organisoitaitaitoja sekä oman ajankäytön hallintaa. Koulun tavoin projektissa toteutui eräänlainen piilo-opetussuunnitelma, jossa luotiin aktiivisen, sosiaalisen ja kommunikatiivisen nuoren subjektiviteettia vastapainona perinteisen koulun hiljaiselle, kuuliaiselle, opettajan valtaan alistuvalle oppilassubjektiviteetille.

Tutkimuksen perusteella projektin voi nähdä uudenaikaisena kouluna, jossa perinteisen koulun toimintamalleja sekä oppimis- ja oppilaskäsitystä uudistetaan ja moninaistetaan. Projekti kasvattaa nuorten, ja etenkin tyttöjen, pääomaa toimia kansalaisyhteiskunnan ja työmarkkinoiden kentillä.

Avainsanat: projekti, koulu, oppiminen, subjektiviteetti

SISÄLTÖ

1	Kurkistus koulun, työmarkkinoiden ja kansalaisyhteiskunnan pelikentille	3
2	Miksi projektiin?	9
2.1	Toimijana ja tutkijana projektissa	10
2.2	Etnografinen tutkimusmatka - keitä ne on ne sankarit?	13
	TIINA 17v	15
	SANNA 16v	16
	MIKA 14v	18
3	Koulun institutionaalisten rakenteiden purkautuminen projektissa	20
3.1	Tilan sitovuudesta 'vapauteen'	20
3.2	Projektiaika koulun rinnalla ja sisällä	23
3.3	Rutiineista epävarmuuteen	32
3.4	Erilainen auktoriteetti - ohjaaja ja kaveri	35
4	Projektioppiminen ja 'piilopaikat'	38
5	Subjektiviteetin rakentuminen projektissa	48
5.1	Passiivinen odottelija vai aktiivinen ikiliikkuja?	53
5.2	Ujo hiirulainen vai sosiaalinen, keskusteleva nuori?	55
6	Projekti - uudenaikaiseen kouluun?	59
6.1	Menestyminen pelikentällä - projekti pääomana	61
6.2	Tyttöjen projekti?	64
	LÄHTEET	66
	LIITTEET	71
	Liite 1. Koulut liikkeellä - kulttuurit kohtaavat -lopputapahtumaesite	71
	Liite 2. Haastattelurunko	73
	Liite 3. Lopputapahtuman järjestelyorganisaatio	75
	Liite 4. Suomi lopettaa koulut	76

1 Kurkistus koulun, työmarkkinoiden ja kansalaisyhteiskunnan pelikentille

Jonkinlaisen vastaavan projektin (=lopputapahtuman järjestäminen) toteuttamisen voisi ottaa pakollisena yläasteen opetussuunnitelmaan, sillä opin tämän vuoden aikana, tässä tehtävässä enemmän kuin koko peruskoulun aikana; opin organisointi- ja ihmissuhdetaitoja, joita tulen tarvitsemaan koko elämäni ajan. Opin kuinka koulussa opittua voidaan soveltaa käytäntöön, arkielämään.

Näin kommentoi *Koulut Liikkeellä - kulttuurit kohtaavat* -lopputapahtumaprojektissa mukana ollut yläastelainen Sari. Sarin vastaus herätti sosiologin mielenkiinnon, sillä projektivuoden aikana nuori koki oppineensa enemmän kuin koko peruskoulussa. Miksi koulussa opittua ei pidetä tärkeänä? Miksi tällaisia nuorten aktivointiprojekteja synnytetään koulumaailman rinnalle jatkuvasti enemmän ja enemmän? Miksi? Vastaukset löytyvät kansalaisyhteiskunnassa ja työmarkkinoilla kysytyistä tieto-taidoista, joita perinteinen teollinen koulu ei kritiikin mukaan valmista. Aktiivisuus, sosiaalisuus ja kommunikatiivisuus ovat 'päivän sanoja'. Oppilaiden vaikuttamisen mahdollisuudet ovat kouluissaan olemattomat. Nuorten kyvyille toimia itsejohtoisesti ja ottaa vastuuta ei kouluissa anneta tilaa. Syy on osittain rakenteellinen, sillä kouluinstituutio perustuu valtasuhteelle, jossa oppilaalla on vain vastaanottajan ja myötäilijän rooli. Projektissa nuorten oma aktiivinen tekeminen ja vaikuttaminen on olennaista ja samalla kehittyvät sosiaaliset ja kommunikatiiviset taidot. Silvennoisen (1994, 78) mukaan tulevaisuuden työntekijöiltä odotetaan monitaitoisuutta, ryhmätyötaitoja, joustavuutta ja sopeutumista uusiin tilanteisiin, kielitaitoa, omatoimisuutta ja yrittäjäjyötä. Koulu pystyy vastaamaan nykyisillä opetussuunnitelmillaan ja toimintamalleillaan vain osaan näistä haasteista. Jos siis aiemmin oli tarpeen mukauttaa nuoret tayloristiseen työprosessiin, autoritaarisiin käskyvaltasuhteisiin, passiivisuuteen sekä tarkkojen aikaa, tilaa ja toimintaa koskevien erottelujen tekemiseen, niin uudenaikaisessa koulussa nuoret pitäisi totuttaa aktiivisuus-

teen, itseohjautuvuuteen ja eri tietokenttien välisten 'rajojen' ylittämiseen. (Aitola 1998, 84-85)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on asemoida *Koulut liikkeellä - kulttuurit kohtaavat* -projekti suhteessa koulun, työmarkkinoiden ja kansalaisyhteiskunnan kolmikenttään. Koulun institutionaalisten rakenteiden huokoistuessa projektissa rakennetaan samalla oppilassubjektiviteetista poikkeavaa projektisubjektiviteetia, jonka katson sopeutuvan paremmin yhteiskunnan ja työmarkkinoiden muutoksiin.

Koulun murros ja projektien esiinmarssi toteutuvat jatkuvasti muuttuvassa yhteiskunnallisessa tilanteessa. Yhteiskunnan modernisoitumisen seurauksena traditiot ovat murtuneet ja muuttuneet sopimuksenvaraisiksi ja auktoriteettisuhteita sekä yksilön identiteetin muodostusta koskevat normistot ovat alkaneet menettää sitovuuttaan. (ks. Ziehe 1992, 41-53) Nopea yhteiskunnan muutostempo näkyy myös työkuultuurissa ja kansalaisyhteiskunnan laajentumisessa. David Harveyn (1990, 150-151) mukaan työmarkkinoille on muodostunut jako ydintyöryhmän, perustyöläisten ja massatyötä tekevien välille. Pitkälle koulutetun ja kokopäivätyötä tekevien ydinryhmäläisten osuus koko työväestöstä pienenee koko ajan. Sen sijaan 'MacDonalds-proletariaatti' (Lash 1995, 166), massatyöläisten ryhmä kasvaa jatkuvasti. Tämä työntekijäryhmä on helposti liikuteltava ja siltä edellytetään joustavuutta. Lash (emt. 176-186) puhuu myös työmarkkinoiden refleksiivisyysvoittajista ja -häviäjistä. Voittajia markkinoilla ovat ne, jotka työskentelevät informaatio- ja viestintärakenteissa ja hallitsevat tämän työn vaatimukset.

Työelämässä tapahtuneita muutoksia ovat ensinnäkin joustavuus niin työtehtävien rakenteissa, työtavoissa kun varsinaisessa työntekopaikassa, kuten etätöiden tekeminen kotona. Toiseksi epätyypilliset työsuhteet - määräaikaisuus, osa-aikaisuus, projekti-työt, freelancer ja yrittäjyys - ovat muodostuneet yleisiksi, 'normaaleiksi' tavoiksi tehdä työtä. Eläkevirat ja kokoaikatyö ovat yhä harvempien tavoitettavissa. Työmarkkinat ovat lisäksi kansainvälistyneet sekä globaalisoitu-

neet ja mikroelektroniikkaa käytetään hyväksi alalla kuin alalla. Vaikka työmarkkinoiden muutokset vaikuttavat ihmisten elämään, ovat he toisaalta myös itse alkaneet haluta lisää vaihtelua ja valinnanvaraa niihin tapoihin, joilla opiskelu, työ sekä vapaa-aika rytmittyvät heidän elämässään. Ulrich Beckin (1995, 27) mukaan riskiyhteiskunnassa on keskeistä juuri ihmisten elämänarvojen lisääntyvä yksilöllistyminen sekä halu saada itse valita ne elämisen ja työkäyttämisen mallit, jotka kullekin parhaiten sopivat. Yksilöllistyminen merkitsee toisaalta myös pakkoa, jossa ensiksi teollisen yhteiskunnan elämäntavat riisutaan puitteistaan ja toiseksi yksilöt joutuvat itse puitteistamaan ne uudelleen suunnittelemalla, laatimalla, sovittamalla, parsimalla ja paikkaamalla omat elämäntapansa. Jatkuva työelämän murros ja siihen liittyvä työttömyyden kasvu tuovat oleellisia muutoksia myös siihen, millä tavoin ihmiset tulevaisuudessa näkevät työn ja sen tekemisen kulttuuriset merkitykset sekä miten he itse suuntaavat omaa käyttäytymistään työelämässä (Kasvio 1994, 111). Ihmisten on sopeuduttava jatkuvaan muutokseen, eikä sitoutuminen ja luottamus asioiden pysyvyyteen ole helppoa. Toisaalta työttömyysuhasta huolimatta ihmiset ovat valmiimpia toteuttamaan omaa unelmaansa työmarkkinoilla ja hakeutumaan aina itseään tyydyttävämpiin työsuhteisiin. Aikaisemman yhden ammatin ja työpaikan sijaan nyky-päivän ihmisellä on työkänsä aikana useita työpaikkoja ja hän saattaa joutua uudelleen kouluttautumaan tai täydentämään opintojaan muutamaankin kertaan. Elinikäisen oppimisen ideologia korostuu.

Työmarkkinoiden muuttuessa ja sirpaleistuessa kouluinstituutio ei ole pystynyt vastaamaan näihin uusiin haasteisiin samalla nopeudella. Ulrich Beck (1986, 237-238) kuvaa tätä koulun ja työmarkkinoiden ristiriitaista tilannetta vertauskuvalla kummitusasemasta ('Geisterbahnhof'). Koulu on kuin kummitusasema, josta lähtee juna eri suuntiin. Näihin juniin matkustajat - oppilaat - jonottavat lipun ostaakseen. Saatuaan matkalipun ja noustuaan junaan, he saattavatkin yllättäen havaita, että juna lähteekin aivan eri suuntaan kuin oli ilmoitettu. Virkailijat - kouluviranomaiset - jatkavat helposti lipunmyyntiään ikään kuin mitään ei olisi tapahtunut. He muistuttavat kuitenkin matkustajille, että ilman lippua ei voi matkustaa. Nuorille työn ja koulutusjärjestelmän välinen muutos lisää moni-

mutkaisuutta reittien valinnassa ja epävarmuutta lipun hinnan antamasta matkan tyydyttävyydestä. Yksilöllisten valintojen ja niiden seurausten ennakointi muodostuu jokapäiväiseksi ilman selviä varmuuksia tulevaisuuden suunnasta. Koulu on muuttunut rautateiden väliasemaksi, jolta mennään eteenpäin tietämättä varmuudella, mihin valittu reitti johtaa.

Kasvatetaanko nuoria kouluissamme aina suhteessa työelämään? Petri Lempiäisen (1998) mukaan nuoren suoriutumisen- ja kouluttautumispolutkin ainoana tavoitteena ei tarvitse olla perinteinen palkkatyö vaan merkityksellisempää nuoren kannalta voi olla mielekäs aikuisuus ja aktiivinen kansalaisuus. Mielekäs aikuisuus sisältää vastuullisuuden, erilaisuuden hyväksymisen, mahdollisuuden itsensä toteuttamiseen ja selkeän käsityksen omasta roolista ympäröivässä yhteisössä. Aktiivisen kansalaisuuden käsite puolestaan perustuu osallisuudelle ja mahdollisuudelle vaikuttaa. Siihen yhdistyy selkeä rooli yhteisössä, jossa jäsenet itse suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat toiminnan. Hyviä esimerkkejä aktiivisesta kansalaisuudesta ovat lähidemokratiaan perustuvat asukasyhdistykset tai kaupunginosayhdistykset, joilla vaikutetaan suoraan kunnalliseen päätöksentekoon. Aktiivinen kansalainen toimii kansalaisyhteiskunnassa¹, jolla viitataan tiettyyn moraaliseen kenttään, joka sitoo ihmiset kestäviin suhteisiin. Kansalaisyhteiskunta on emotionaalisten suhteiden alue, jonka kautta yksilölliset identiteetit rakentuvat suhteessa arvojen ja tarkoitusten mikrokulttuureihin (Rose 1998, 7). Suuntauksena on ollut kansalaisyhteiskunnan jatkuva laajeneminen. Tuhannet ihmiset - työttömistä nuorista eläkeläisiin - työskentelevät monin tavoin muiden ihmisten kulttuurisia, hyvinvointi- ja tukitarpeita tyydyttääkseen. He tekevät tätä vapaaehtoistyötä monien järjestöjen, yhdistysten, harrastusten, osuuskuntien, naapuriverkostojen ja erilaisten palvelurenkaiden kautta. Syitä tähän kansalaisyhteiskunnan laajenemiseen ovat teknologian voittokulku, työn väheneminen ja uhka sen loppumisesta ja osittain näistä johtuva lisäänty-

1 Voitto Helanderin (1998, 34-35) mukaan tästä julkisen ja yksityisen väliin jäävästä alueesta käytetään kansalaisyhteiskunnan lisäksi montaa nimeä: kolmas sektori, hyväntekeväisyyssektori, ei-julkinen sektori, riippumaton sektori, voittoa tavoittelematon sektori, epävirallinen sektori, sosiaalitalous ja välittävät verkostot. Eri tieteenalojen edustajilla on omat suosikkinsa. Itse käytän käsitettä kansalaisyhteiskunta, sillä sosiologian parissa tätä on useammin käytetty kuvaamaan valtion, markkinoiden ja ydinperheen välissä olevaa inhimillistä aluetta.

nyt vapaa-aika. Myös julkisen sektorin säästöpainet ovat siirtäneet vastuuta sekä yksityiselle sektorille että kansalaisyhteiskuntaan, kolmannelle sektorille. (Helander 1998, 11-12, 79-80) Missä määrin suomalaisilla nuorilla on valmiuksia vapaaehtoistyöhön ja kansalaisvaikuttamiseen, Lempiäinen (1998) kysyy. Koulumaailman rinnalle syntyneet projektit vastaavat osaltaan tähän kansalaisyhteiskunnan haasteeseen.

Oletan tutkimukseni kohteena olevan *Koulut liikkeellä - kulttuurit kohtaavat* -projektin olevan eräs ratkaisuyritys - yksi Beckin kummitusjunan vaunu tai kokonainen juna - koulutuksen ja työelämän väliseen ristiriitaan sekä vastaus kansalaisyhteiskunnan laajentumisen haasteisiin. Projekti, joka toteutetaan koulun puitteissa purkaa koulun institutionaalisia rakenteita, mutta samalla monipuolistaa koulun toimintamalleja mahdollistamalla uudenlaisen tavan tehdä asioita. Projektin kautta koulu lähenee ja laajenee kansalaisyhteiskuntaan ja kohti työmarkkinoita rakentaen uudenaikaista koulua. Samalla nuorten valmiudet toimia näillä pelikentillä kehittyvät.

Työni etenee seuraavasti: toisessa luvussa esittelen lyhyesti *Koulut liikkeellä - kulttuurit kohtaavat* -projektin sekä tutkimusaineistoa varten haastattelemani nuoret. Lähestyn tutkimustani etnografisen otteen avulla ja annan näkyvimmän roolin kolmelle projektinuorelle. Lisäksi pohdin haastattelua aineistonhankintamenetelmänä sekä omaa rooliani projektissa. Kolmannessa luvussa hahmotan sitä prosessia, jossa koulun institutionaaliset rakenteet osittain purkautuvat projektissa. Taustalla ovat tällöin teoriat teollisesta koulusta ja koulusta institutiona. Aika-tilarakenteen sitovuuden erilaisuus, rutiineiden murtuminen sekä auktoriteettisuhteen muutos ovat projektin näkyvämpiä eroja suhteessa perinteiseen teolliseen kouluun. Koska oppimis- ja toimintaympäristö on erilainen, rakentaa projekti toisenlaista oppimista sekä nuoren subjektiviteettia kuin koulussa. Toisin sanoen millaisen subjektiviteetin projekti nuorelle luo ja samalla mitä ominaisuuksia projektinuorelta vaaditaan? Näitä teemoja käsittelen neljännessä ja viidennessä luvuissa, joissa tulkinnan herättäjänä toimii Donald Broodyn (1987) piilo-opetus suunnitelma -teoria. Viimeisessä pohdintaluvussa pää-

dyn tulkitsemaan koulumaailmaa järjestyttäviä projekteja uudenaikaisen koulun esiinmarssina.

2 Miksi projektiin?

Joulukuussa 1997 *Koulut liikkeellä - kulttuurit kohtaavat* -projektin projektijohtaja LiTM Eeva-Liisa Tilkanen¹ kysyi halukkuuttani lähteä tekemään kyseistä projektia hänen 'oikeana kätenään'. Olimme tunteneet pesäpallopiireistä vuodesta 1990 lähtien ja Eve oli toiminut joskus kouluttajanani ja tutorina samantyyppisessä projektissa pesisnuorten parissa. Pesäpalloliikkeen periaate 'nuorille vastuuta ja näytönpaikkoja itse tekemisen kautta' siirtyy laajempaan koulumaailman puolelle *Koulut liikkeellä - kulttuurit kohtaavat* -projektissa. Oman henkilökohtaisen kokemukseni siivittämänä olin hyvin innokas tarjoamaan apuani ja osaamistani projektinuorten käyttöön.

Koulut liikkeellä - kulttuurit kohtaavat -projekti on koko Keski-Suomen ja sen 37 000 koululaista tavoittava aktivointiprojekti, joka aloitettiin vuonna 1993 (tuolloin vielä nimellä 'Koulu liikkeelle - kulttuurit kohtaavat'). Olennaista projektissa on eri taide-, liikuntalajien ja tiedotusoppilasvastaavien kouluttaminen, joiden tehtävänä on organisoida ja johtaa oman alansa toimintaa koulussaan. Lähtökohtana on tekemällä oppiminen sekä usko ja luottamus nuoriin. Projekti huipentuu vuosittain toukokuun lopulla Jyväskylässä järjestettävään lopputapahtumaan, jonne koulut voivat tuoda esille viime vuoden aikana opittua ja tehtyä: musiikkiesityksiä, muotinäytöksiä, tanssia, katuteatteria, lehtiä, valokuvia, sarjakuvia ja tietokonegrafiikkaa. (ks. Liite 1) Vuonna 1998 tapahtumaan osallistui noin 8400 oppilasta ja opettajaa. Projekti-idean mukaisesti päävastuun lopputapahtuman järjestämisestä kantavat oppilaat. Jyväskylän Normaalikoulun yläasteen ja lukion sekä osin myös Viitaniemen, Kilpisen ja Lyseon koulujen oppilaista on koottu vuosittain noin 30 nuoren järjestelyorganisaatio. Lopputapahtuman järjestäminen on mukana olevilta oppilailta todellinen voimannäyte, sillä järjestelyt tehdään opiskelun lomassa.

¹Käytän tästä eteenpäin Eeva-Liisasta tuttavallisemmin lempinimeä 'Eve', koska tällä nimellä olemme minä ja kaikki projektiin osallistuvat nuoret tottuneet häntä puhuttelemaan. Minuakin puhuteltiin lempinimelläni 'Paukku'.

Tutkimuskohteenani on koulun institutionaalisten rakenteiden purkautuminen projektissa ja se, millaista oppimista ja subjektiviteettia projekti tuottaa nuorelle ja miten nämä vastaavat työmarkkinoiden ja kansalaisyhteiskunnan haasteisiin. Tätä pyrin kuvailemaan tulkitsemalla vuoden 1998 *Koulut liikkeellä - kulttuurit kohtaavat* -lopputapahtuman suunnittelussa ja toteutuksessa mukana olleiden nuorten haastatteluja omista kokemuksistaan projektissa.

2.1 Toimijana ja tutkijana projektissa

Tapasin projektiin osallistuvia nuoria maaliskuusta -98 lähtien lähes viikoittain. Koin itseni alussa hieman ulkopuoliseksi, koska nuoret olivat kuitenkin tehneet yhdessä töitä jo kolmen kuukauden ajan. Toisaalta mitään suurta ei ollut vielä valmiina eli tulin mukaan vaiheessa, jolloin tehtävät päivä päivältä lisääntyivät ja apu oli tarpeen. Pidin jokaisen nuorten tapaamisen yhteydessä havaintopäiväkirjaa, jotka sitten jälkepäin kirjoitin puhtaaksi tekstiksi. Näitä sivuja tuli yhteensä noin kymmenen. Huomattavaa oli se, että mitä lähemmäksi lopputapahtuma tuli sitä vähemmän olin kirjoittanut havainnoistani, sillä omistauduin täysillä nuorten tutorointiin ja kokonaisjärjestelyihin omalta osaltani. Vaikka tein havaintoja ja merkintöjä vihkoon joskus enemmän joskus vähemmän, niin koen itse olleeni enemmän lopultakin yksi porukasta enkä niinkään tutkija, tarkkailija, ryhmän parissa. Roolini projektissa siis eteni ulkopuolisesta tarkkailijasta ja osallistuvasta havainnoijasta yhdeksi 'projektilaiseksi'. Sirkka Hirsjärvi, Paula Remes ja Paula Sajavaara (1997) puhuvat tästä tutkijan osallistumisen asteen vaihteluna täydellisen osallistumisen ja osallistuvan havainnoinnin välillä. Täydellisessä osallistumisessa pyritään täydelliseksi ryhmänjäseneksi, mutta tämä aiheuttaa ristiriidan, miten toimia aidosti ja luonnollisesti ryhmässä ja samalla kerätä tietoa. Osallistuvassa havainnoinnissa tutkittavilla on alusta asti selvää, että havainnoija tekee ryhmässä havaintoja, osallistuu ryhmän elämään, mutta tekee tutkittavilleen myös kysymyksiä. (Hirsjärvi ym. 1997, 213) Koska kasvoin sisälle projektia, havainnoinnin osuus jäi lopulta varsin vähäiseksi aineistossani. Pääosan tutkimusaineistoistani muodostavatkin nuorten haastatte-

lut - haastattelutilanteessa minusta tuli jälleen ainakin hetkeksi tutkija.

Projektiin osallistumisen merkitsevyyteen nuorille on vaikea pureutua kvantitatiivisilla menetelmillä. Valitsin haastattelun päätutkimusmenetelmäksi, koska sen avulla pääsee 'pintaa syvemmälle' tai ainakin toivoin niin. Haastattelun avulla voin päästä kiinni myös sellaisiin asioihin, jotka eivät välttämättä tule ilmi kyselytutkimuksessa. Haastattelut antavat myös mahdollisuuden tarttua asioihin, jotka nuorelle itselleen nousevat keskustelun lomassa tärkeiksi. Kyse on siis pitkälti vuorovaikutuksesta

Vuoden 1998 lopputapahtuma-projektiin osallistui kaikkiaan 31 nuorta, jotka aloittivat toimintansa marraskuussa 1997. Nuoria haettiin toimintaan ilmoitustauluilla olleiden julisteiden, keskusradion ja 'suusta suuhun menetelmän' kautta. Mukaan tuli 14 uutta ja 17 edellisvuonna mukana ollutta nuorta. Joukosta 15 oli yläasteella ja 16 lukiossa. Suuri enemmistö (25) oli tyttöjä. Koulumenestykseltään ryhmä oli varsin heterogeeninen, vaikkei todella 'huonoja' oppilaita ollutkaan mukana. Koska en voinut haastatella kaikkia 31 nuorta valitsin haastatteluun kymmenen nuorta, kolme poikaa ja seitsemän tyttöä iältään 14-18 -vuotiaita. Nuorista kolme oli projektin aikana yläasteella ja loput lukiossa. Eniten aineistossani on lukion ensimmäisen vuosikurssin oppilaita, sillä luultavasti koulupaineet lukion kakkos- ja kolmosluokilla vähentävät kiinnostusta tällaiseen projektityöskentelyyn. Voi myös olla, että tässä vaiheessa opiskelua nuoret ovat jo olleet mukana kaksi, jopa kolmekin vuotta, ja jättävät sen takia tilaa nuoremmilleen. Haastatelluista kuusi oli projektin ensikertalaista, kaksi toista ja kaksi kolmatta vuotta mukana. Koulumenestykseltään haastattelemani nuoret edustivat pääosin parempaa keskitasoa - kolmella kymmenestä keskiarvo oli alle 9 (vaihteluväli 7,5-9,9). Luonnollisesti valitsin haastateltaviksi niitä nuoria, joiden kanssa itse olin eniten tekemisissä ja joiden tiesin olevan puheliaita. Kaikki valinnat olivat siis tietoisia, vaikka muutama yllätys sattuiinkin. Nuori, jonka olin tarkoituksella valinnut mukaan siksi, että hän kuului ryhmän hiljaisimpiin, osoittautuikin haastattelussa hyvin puheliaaksi ja määrätietoiseksi. Ja toinen, jonka olin valinnut mukaan edustamaan vähän heikommin koulussa menesty-

viä (siis suhteessa muuhun ryhmään) tai ainakin sellaisen käsityksen olin hänestä saanut, kertoikin haastattelussa, kuinka hänen keskiarvonsa oli 9,9 tai 10 riippuen siitä lasketaanko vain lukuaineet vai kaikki aineet. Tutkijan heistä luomat stereotypiat osoittautuivat virheellisiksi.

Haastattelua varten laadin väljän kysymysrunгон, joka eteni teemoittain (Liite 2). Tutkimukseni kannalta tärkeimpiä keskusteluteemoja olivat koulu, oppiminen, projekti ja opettajat. Ennen haastattelun alkua keräsin nuorten taustatiedot. Haastattelurungostani huolimatta haastattelut poikkesivat joskus huomattavastikin toisistaan. Vaikka kaikkia haastatteluja leimasi keskustelu, olivat jotkut haastattelut vapaamuotoisempia ja lennokkaampia kuin toiset. Haastateltavien nostamista aiheista tein tilannekohtaisesti lisäkysymyksiä, joita en sitten toisilta haastateltavilta kysynyt. Kahden ensimmäisen haastattelukerran jälkeen tein kuitenkin joitakin lisäyksiä ja tarkennuksia kysymyksiini.

Omasta mielestäni onnistuin teemahaastattelussa hyvin ja nuorten puhe rönsyili mukavasti tuoden ehkä enemmän esiin tutkittavasta asiasta, kuin mitä tiukalla kysymyslatauksella olisin mahdollisesti saanut. Yleisvaikutelmaksi nuorten haastatteluista jäi positiivinen ja rento fiilis. Tähän ehkä yhtenä syynä oli se, etten itse eivätkä haastateltavanikaan ottaneet minua tutkijana vaan ystävänä, jonka kanssa oli tehty puoli vuotta samaa projektia. Sainko siis erilaista tietoa nuorilta kuin joku täysin ulkopuolinen joka olisi tehnyt saman haastattelun - kyllä ja ei. Nuorten puheet oppimiskäsityksestään ja projektin oppimiskokemuksistaan ovat valideja siinäkin tapauksessa, mutta olen saanut myös sellaista tietoa koulun sisältä ja opettajista, joita ei mahdollisesti kerrottaisi kenelle tahansa. Ehkä läheisellä ikäerollakin on tässä osansa - nuorihan minä itsekkin vielä olen. Sinikka Aapolan (1991) ja Jaana Lähteenmaan (1991) mielestä tutkijan ja tutkittavan välinen ikäero vaikuttaa haastattelutilanteeseen ja tutkimuksen tuloksiin. Tutkija on nuorelle auktoriteetti, käyttäytyipä tai pukeutuipa hän miten hyvänsä. Ikäero on tärkeä kysymys, kun pohditaan haastattelujen luotettavuutta, sillä haastateltavat voivat kertoa aikuisille enemmän seikoista, joita arvelevat tutkijan haluavan kuulla kuin omista ajatuksistaan, teoistaan tai toiminnalleen

antamistaan merkityksistä. (Aapola 1991, 10-11; Lähteenmaa 1991, 11-13) Itse en koe olleeni auktoriteetti tässä mielessä. Haastattelun luotettavuutta saattaa heikentää myös se, että haastattelussa on taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia, kuten halu esiintyä mallioppilaana. (Hirsjärvi ym. 1997, 202-203)

Tein haastattelut heinä-syyskuussa 1998. Nauhoitin tekemäni haastattelut, jotka sitten purin tekstiksi. Nauhoitettua haastattelumateriaalia kertyi yhteensä 12 tuntia 40 minuuttia ja puhtaaksi kirjoitettuna 134 liuskaa. Keskimäärin haastattelut kestivät tunnin ja 15 minuuttia. Purkuvaiheessa muutin haastateltujen nuorten etunimet tunnistettavuuden poistamiseksi. Asia sinänsä ei ollut arkaluontoinen, mutta olin näin sopinut nuorten kanssa haastatteluiden alussa.

2.2 Etnografinen tutkimusmatka - keitä ne on ne sankarit?

Laadullinen tutkimusprosessi on itseohjautuva ja tämän vuoksi tulisi ennalta valmistua siihen, että ainakin jokin asia ennakkosuunnitelmissa menee pieleen. Ennakkohypoteesit tai tutkimukselliset kysymykset saattavat osoittautua aineiston valossa joko itsestään selviksi triviliaateiksi, yksinkertaisesti vääriksi tai saadun aineiston avulla mahdottomaksi tutkia. Joku ennalta arvaamaton, yllättävä havainto voi vangita tutkijan mielenkiinnon. Ongelmien ja yllätysten mahdollisuuksia on lukemattomia. Laadullinen tutkimusprosessi on sellainen, että lähtökohtia on tarkistettava ehkä montakin kertaa. (Alasuutari 1995, 248) Aluperin olin tekemässä tutkimusta perinteisen formaalin koulun arjesta oppimipaikkana ja muista mahdollisista tavoista ja paikoista nuorten elämässä, joissa oppimista tapahtuu. Keskeisiä teemoja olivat tuolloin erilaiset oppimisympäristöt ja oppiminen arjessa. Päätökseni lähteä mukaan *Koulut liikkeellä - kulttuurit kohtaavat* -projektiin muovasi tutkimusongelmaani siten, että lähtiessäni tekemään haastatteluja tutkimukseni käsitteli koulun ja projektin eroa oppimisympäristönä. Itselleni ensimmäinen varsinainen yllätys ja osittain mielenkiinnon uudelleen suuntautuminen tapahtuikin aineiston keruuvaiheen jälkeen, jolloin samanaikaisesti aineiston keskustelun kanssa syvennyin aihetta sivuavaan kir-

jallisuutteen sekä sanoma- ja aikakauslehtien kirjoitteluun. Työelämän vaatimukset ja koulutuksen vastausyritykset nousivat tutkimukseni keskiöön. Aloin etsiä aineistostani vahvistusta sille, että projekti tuottaisi perinteistä koulua paremmin nopeasti muuttuvan työelämän kvalifikaatiota omaavia nuoria. Suhtautumiseni oli hetken lähes musta-valkoinen: paha, haasteisiin vastaamaton koulu versus hyvä, uudelleen suuntautunut projekti. Tämä polku oli kuitenkin nopeasti kuljettu loppuun, sillä projekti on niin vahvasti sidoksissa kouluun, ettei jyrkkää vastakkainasettelua voi tehdä. Sen sijaan aloin pohtia ja etsiä aineistostani uudenlaisia projektissa ilmeneviä asioita, joita voisi helposti suodattaa koulun arkeen, jolloin koulu lähenisi projektin toimintatavoin työelämään. Uutena teemana tuli tässä vaiheessa mukaan myös kansalaisyhteiskunta ja sen haasteet nykykoululle. Näin ollen tutkimukseni muuttui ja täsmentyi koko ajan tutkimusprosessin edetessä.

Työskentelin haastatteluaineiston kanssa koko tutkimukseni ajan. Päädyin lähestymään aineistoani etnografisen menetelmän avulla, sillä näin saisin parhaiten nuorten oman äänen - projektiin liittyvät intressit, kokemukset, hyödyt - kuuluviin. Alasuutarin (1989, 62-63) mukaan etnografinen menetelmä tutkii sitä, minkä katsotaan olevan kaikille yhteistä tai mikä yhdistää tutkittavia. Yhteistä nuorille on juuri projektiin osallistuminen, mutta heissä on myös eroja. Valitsin haastatteluistani kolme nuorta, jotka mielestäni edustavat jokainen erilaista projektinuoren tyyppiä: kaverin suostuttelema, lähes projektiin negatiivisesti suhtautuva Tiina, 'aina valmiina' - Sanna ja vapaammasta ja luovemmasta toiminnasta sekä poissaolon mahdollisuudesta nauttiva Mika. Heitä yhdistävä asia on se, että he olivat kaikki ensimmäistä kertaa varsinaisesti mukana tekemässä projektia.

TIINA 17v

Tiina on täydellisyyteen pyrkivä ja kymppiin tähtäävä oppilas, joka ottaa koulun ja saamansa arvosanat vakavasti.

Mua inhottaa se, että musta sanotaan että mä oon täydellisyyteen pyrkivä, mutta jos mä en saa sitä kymppiä tai ysiä niin mä en oo tyytyväinen. Kun mulla oli peruskoulun päästötodistuksessa keskiarvo 9,8 ja tälleen ja mä oon kauheesti aina panostanut kouluun ja saanut hyviä numeroita. Ja sitten varsinkin nyt lukiossa kun työtahti on ollu sen verran kovempi kuin peruskoulussa tai mulle siinä ainakin oli sellanen hyppy, vaikka mä olin tottunut lukeen, mutta kuitenkin.-- Se on vaan sitä mitkä rajat mä ittelleni asetan, mistä mulle tulee se ahdistus.

Tiinan toiveammatti on lääkäri, johon opiskelun hän on suunnitellut suorittavansa ulkomailla. Aikaisemmin häneen ammattihaaveenaan oli myös hävittäjä-lentäjä, mutta siitä hän on luopunut todellisen ammatin käytännönharjoittamisen harvinaisuuden vuoksi. Tiina harrastaa seinä- ja vuorikiipeilyä, pianonsoittoa, partiota, kirjeiden kirjoittelua ulkomaalaisille kirjeystävälle sekä liikuntaa eri muodoissa. Tiinan suhtautuminen projektiin tulee esiin seuraavasta haastattelupätkästä:

PS: Mitä sun sitten tulee mieleen 'koulut liikkeellä -kulttuurit kohtaavat - projektista'?

Tiina: Rasittavaa, rasittavaa... siis mitä siitä nytten tulee mieleen on tietty enemmän kun siinä on ollu osallisena, kun jos sä olisit kysynyt sitä joskus vuos sitten 'ai se on se juttu Hippoksella, josta mä lähdin aina kesken pois'.

PS: Siis sä oot ollu aikaisemmin vaan tapahtumaan osallistujana?

Tiina: Joo toi oli ensimmäinen kerta kun mä olin järjestämässä sitä. Nyt mä vois selittää kuinka laaja se projekti on ja kuinka siinä tehdään hirveesti hommia ja kuinka siinä on hirveen nuorta se porukka joka siinä kantaa ison vastuun ja niin kaikkee vastaavaa.

PS: Kun sä sanoit että oot ollu aikaisemmin vaan osallistujana niin miks sä lähdit aina kesken pois?

Tiina: No mä en oo koskaan ollu mikään hirvee fani tollasiin tapahtumiin enkä mä oo silleen niiku koskaan ees hirveesti kierrelly siellä, että mitä kaikkee sieltä itse asiassa löytyy.

PS: Miks sä nyt sitten lähdit mukaan jos sä et oikee oo digannu sitä tapahtumaa?

Tiina: Minna pyys mua... ma sorruin kun heikkona hetkenä Minna pyys mua. Ei vaiskaan niin mä halusin niiku yrittää ja totta kai Minnaa auttaa ja kun Minna kysy että lähdetkö mukaan mun ryhmään niin tottakai. Enkä mä oo koskaan ollu mukana missään noin isossa, että se että ylipäänsä tietää mitä se on.

PS: No kannattiko?

Tiina: Ei se mun mielestä ollut kaiken sen väärtti. Ehkä se johtuu siitä että mä oon sellanen ihminen josta olis kiva että kaikki olis niiku selkeetä. Kyllä tosta totta kai hirveesti oppi ja tietää ainakin, mistä kieltäytyy. Siis silleen niiku mua kävi häiritseen siellä että kun siellä oli niin paljon semmosta että ei tienny ja ei voinu tehdä, että pitiks nääkin tehdä ja niin paljon sellasta sekavaa, että mulle tuli tyylisiin kaksituntisia yöunia sen takia kun se jäi niin paljon häiritsemään...

Tiina lähti mukaan projektiin kaverin pyytämänä ja sen jälkeen katui ajoittain päätöstään. Projektityöt tuottivat hänelle unettomia öitä, stressiä ja ahdistusta ja aiheuttivat suuren ristiriidan koulutöiden välille. Se, ettei kaveri olisi jäänyt yksin pulaan, esti Tiinan poislähtemisen kesken kaiken projektista.

SANNA 16v

Sanna on peruspositiivinen, aktiivinen nuori. Hän haluaa olla monessa mukana, tosin koulun sisäinen oppilaskuntatyö ei häntä kiinnosta. Sen sijaan Sanna on vuosia toiminut partiossa ja edennyt siinä vartionjohtajaksi ja sittemmin eri pro-

jekteista vastaavaksi. Sannalla ei omasta mielestään edes ole enää 'tavanomaisia' harrastuksia on vain erilaisia projekteja. Sannan koulumenestys on erinomainen. Muiden nuorten haastatteluissa omaa koulumenestystä verrattiin usein Sannan 'hikipinko'-menestymiseen. Arvosanat ovat Sannalle tärkeitä, mutta toisin kuin Tiina, hän ei muodosta koulusta itselleen paineita.

Mutta koulu on mulle kuitenkin tärkeä, mutta koulu ei oo, koska koulu menee ihan hyvin ilman suurimpia töitä niin mä en jaksa ressata siitä. Kun jotkut ihmiset, joita mä en kerta kaikkiaan käsitä, tai ehkä niiden sitten tarttee tehdä kauheesti, mutta tota noin mä en vaan käsitä miten jotkut ihmiset jaksaa hysterikoida siitä että kun on koeviikko niin ei voi tehdä yhtään mitään. Ja mä oon sillai että kun on koeviikko niin voi maata sohvalla kun kerrankin on niin paljon aikaa, ja voi tehdä kaikkee ja voi pitää kokouksia kun on niin lyhyet päivät ja tällai näin. Mä en niiku jaksa ressata sen takia.

Tenttiin lukeminenkin jää joskus vähemmälle muiden töiden takia. Sannaa kiinnostaa ura diplomaattina tai EU-virkamiehenä ja hän suunnittelee yliopistopintoja ulkomailla. Projektiin Sanna lähti monen vuoden 'empimisen' jälkeen, sillä hän oli useana edellisenä vuonna aina ilmoitusten nähtyään miettinyt, lähteäkö mukaan mutta aina kuitenkin jättänyt lähtemättä. Tänä vuonna hänelle oli kuitenkin muodostunut sisäinen pakko mukaan lähtemisestä, sillä hän koki ettei antaisi enää itselleen anteeksi poisjäämistään. Osasyynä projektiin mukaan lähtemiseen oli myös se, että hän halusi näyttää toisille tekevänsä 'isoja juttuja', eikä vain partiossa. Sannan osallistuminen projektiin olikin varsin laskelmoivaa ja omaa osaamistaan markkinoivaa.

PS: Miks sä lähdit nyt mukaan?

Sanna: No sen takia, että mä halusin olla jossain tälläisessä yleisessä jutussa mukana, koska jos vaikka raataa partiossa ittensä hengiltä niin siitä ei koskaan kukaan ulkopuolinen tiiä ja sen takia musta on kiva, että se näkyy se mun raataminen myös muuallakin kuin partiojutuissa. Se oli niiku lähinnä se.

PS: Ketä sä tarkoitat sillä että kukaan ei nää, koulukavereita?

Sanna: No en, vaan yleensä ihmisiä, sillä tavalla että koska mä niiku mä en pyöri koulun oppilaskunnan hallituksessa erinäisistä syistä ja mä en koulussa sillai niinku no tää on taas tää, että mihin vertaa. No jos mä vertaan niitä tyyppejä jotka ei siellä tee mitään.

PS: Oppilaskunnassa?

Sanna: Ei vaan semmoset jotka ei tee mitään, on hiljaa ja silleen. Ja oonhan mä meidän luokan luottamusoppilaana ollut monta vuotta ja silleen on se että pitää huolehtia jostain taksvärkkirahoista ja semmosta ja jos on joku juttu vaikka joku tapahtuma kuten on pari kertaa ollu semmonen tyyliin 'joulujuhlan suunnittelu työryhmä' niissä oon aina joskus mukana, mutta se rajoittuu sitten siihen. Kyllä varmaan moni ihminen meidänkin koulussa tietää että mä oikeesti teen ihan hirveesti töitä, mutta siis niiku ei kaikki tiiä, sillei se on vähän niiku se, se että ei aina. Että kun mä sanon näin, niin kaikki luulee että mä oon jotenkin tympääntynyt partioon, mutta se että ei aina kaikki olis pelkkää partiota se ei tarkota sitä että mulla tulis jotenkin partio korvista ulos, ei missään nimessä, mutta silti on kiva joskus tehdä jotain muuta jollain toisella porukalla.

MIKA 14v

Mika on kouluun seiskaluokkalaisen angstillä suhtautuva nuorimies. Koulu-
menestys on lähes yhdentekevä ja koulussa parasta on kaverit ja niiden kanssa
kikkailu, lähinnä opettajia vastaan.

Mika: Koulu paikka jonne mennään kikkailemaan kavereitten kanssa kautta opiskelemaan.

PS: Mitä on kavereitten kanssa kikkailu koulussa?

Mika: Tehdään kaikkee hauskaa mikä piristää opiskelupäivää. - - eikä sieltä viitti lintsataakaan, kun päiväisin ei oo mitään tekemistä.

Hän pukeutuu rentoihin rap- ja grunge-tyyppisiin vaatteisiin sekä samantyyliiseen pipoon. Mikan harrastuksia ovat musiikin teko, koripallo, kavereitten kanssa 'hengailu', oleilu, ja graffitien maalaaminen. Projektiin Mika lähti osittain siskonsa suosittamana ja veti samalla mukaan suuren joukon omia kavereitaan, joiden kanssa he sitten tekivät töitä projektissa samassa ryhmässä. Projektiin mukaan lähtemisen näkyvin intressi tuntui Mikalle olevan lähinnä poissa-olot koulusta.

Mika: Mä olin ollu siis yleiskuuluttajana en viime vuonna vaan sitä edellisenä ja hirveen kivaa oli ja mä sitten päätin että jos mä meen tähän niinku muutenkin.

PS: Kun sä olit yleiskuuluttajana niin oliko sä silloin kuudennella vai?

Mika: Joo, kun mun sisko oli silloin mukana sillai enemmän niin, ja se sano että tuuppa, meiltä puuttuu muutama kuuluttaja niin sähän voit tehdä, ja mä sitten lähdin ja sain vapaata koulusta.

3 Koulun institutionaalisten rakenteiden purkautuminen projektissa

Koulut liikkeellä - kulttuurit kohtaavat -projekti on vahvasti sidoksissa kouluun eikä projektia olisi olemassa ilman koulua. Pysin Tiinan, Sannan ja Mikan sekä muutaman muun nuoren sanoin havainnollistamaan, miten koulun institutionaaliset rakenteet, rutiinit sekä näihin liittyvät valta- ja auktoriteettisuhteet huo-koistuvat ja purkautuvat projektissa. Vaikka kouluesimerkkini koskevat joiltain osin Jyväskylän Normaalikoulua, uskon niiden kuvaavan hyvin yleisesti vallitsevaa käsitystä koulun aika- ja tilarakenteesta, toiminnasta ja rutiineista.

Luku jäsenyy siten, että käsittelen alussa ne tulkitsemani muutokset, jotka eivät saa yksilöllistä ulottuvuutta vaan toteutuvat kollektiivisena, tiedostamattomana kokemuksena. Esimerkiksi nuorten suhde tilaan on heille itselleen niin arkipäiväinen, että sen muutos on vain tutkijan ulottuvissa. (ks. Geertz 1973) Projektin ja koulun aika törmää toisiinsa poissaolojen muodossa. Tästä Tiinalla, Sannalla ja Mikalla on paljon omia kokemuksia. Kahdessa viimeisessä alaluvussa tarkastelen sitä, miten projektin toisenlainen aika- ja tilarakenne määrittelee uudet rutiinit sekä erilaisen auktoriteettisuhteen luonteen.

3.1 Tilan sitovuudesta 'vapauteen'

Koulussa ollaan siinä samassa luokassa ja tätä projektia voi tehdä vaikka ympäri Jyväskylää ja monet teki just hommia eri paikoissa. Mekin tehtiin Sepänaukiolla ja Hippoksella ja Keski-Suomen Liikunnalla ja ettei sillai olla niiku koulussa. (Piia)

Projekti vapauttaa tekemisen tilasidonnaisuudesta. Projektin tilaksi voi laajasti määritellä koko Jyväskylän ja kaikki ne kymmenet paikat, joissa nuoret projektia tekivät. Tärkeimmät projektitilat olivat normaalikoulun oppilaskunnantila, Keski-Suomen Liikunnan toimisto sekä Hippoksen alue. Joitakin projektitoimin-

toja, kuten postitusta ja monistusta, tehtiin Länsi-Suomen läänin Jyväskylän palveluyksikön tiloissa. Sepänaukion vapaa-ajankeskuksessa puolestaan näyttelyryhmä kokosi näyttelypistettään useana iltana ennen lopputapahtumaa.

Kokoukset ja pienemmät ryhmäpalaverit pidettiin lähinnä normaalikoulun oppilaskunnan tilassa tai Keski-Suomen Liikunnan toimistolla. Normaalikoulun oppilaskunnan tilassa projekti tulee konkreettisesti sisälle kouluun. Oppilaskunnan tila on rakennuksen sivusiiven pohjakerroksessa vankkatekoisen oven, jyrkkien rappusten ja käytävän päässä. Syrjäisellä sijainnilla, ovella ja käytävällä oppilaiden oma tila on eristetty julkisesta koulusta. En ole koskaan nähnyt oppilaskunnan tilassa opettajia. Joskus käytävällä on tullut vastaan yläpuolella olevan ruokalan henkilökuntaa tai siivooja. Kaarlo Laine (1997, 69) on Mats Liebergin (1989) sanoin kuvannut nuorten julkista tilankäyttöä ja nuorten vapaatilojen ominaisuuksia. Niiden keskeinen piirre liittyy sosiaalisuuteen ja yhdessäoloon - samanaikaisesti julkisessa tilassa olemiseen ja kuitenkin oman tilan muodostamiseen eli mahdollisuuteen puolijulkiseen kanssakäymiseen muiden nuorten kanssa. Vapaatilat ovat paikkoja, joissa voi nähdä, kuulla ja tulla nähdyksi, olla oma itsensä ja kokeilla erilaisia puheen ja käyttäytymisen tapoja vaikka keskellä ihmisvilinää. Ne voivat olla myös eräänlaisia samaan 'heimoon kuuluvien kokoontumispaikkoja', joita ulkopuoliset eivät välttämättä havaitse. Ne ovat tällöin 'back stage'-alueita, näyttämön takaosaa, aikuisten maailmasta erillään olevia keskustelupaikkoja, joissa vahvistetaan sosiaalisia siteitä samanmielisten ryhmässä. Näen Normaalikoulun oppilaskunnan tilan eräänlaisena back stage - alueena koulun julkisesta tilasta, jonne projektinuoret ja oppilaskunnan jäsenet kokoontuvat kokouksiinsa.

Oppilaskunnan tila on lähes pommisuojamaisen karu, josta oppilaat ovat väreillä ja julisteilla tehneet viihtyisämmän. Koko huoneessa on yksi iso pöytä, jonka ympärillä on parisenkymmentä sekalaista tuolia. Oppilaat ovat ilmeisesti saaneet tuolit koulun jäämistövarastosta. Huoneessa on lisäksi kaksi pientä sivupöytää, joilla on erilaisia tarvikkeita tusseista saksiin sekä vanhoja lehtiä. Istuminen yhden ison pöydän ympärillä tuo kokouksiin yhteisöllisyyttä, teemme kaik-

ki samaa juttua, tasavertaisina, ei kilpailijoina. Samalla kaikki näkevät koko ajan toisensa ja ajatusten sekä mielipiteiden vaihto on helppoa. Kukaan ei nouse tilankäytöllisesti muita 'korkeampaan asemaan'. Koululuokassa tilankäyttö vahvistaa usein yhden henkilön, opettajan, auktoriteettiasemaa. Opettajan pöytä on luokan etuosassa, jota vasten on tasaiset pulpettijonot. Luokkatilassa opettaja seisoo ja oppilas istuu pulpetissaan. Pulpetti sitoo oppilaan paikkaansa ja määrittelee hänet kuuntelevaksi ja itsenäisesti työskenteleväksi. Michel Foucaultin (1980) mukaan koulun aika-tilajärjestelmällä, rutiineilla ja ruumiiseen kohdistuvalla koulukurilla tuotetaan 'kuuliaista ruumista'. Muotoon asettamalla - istumalla tunnista toiseen selkä suorana, kädet pulpetilla, jalat siististi vierekkäin - muovataan myös lapsen ja nuoren henkistä sisältöä. Nyky-koulussa suhde pulpettiin, luokkatilan kiinnekohtaan, on huokoistunut. Nuori voi istua pulpetissaan rötköttäen, käpertyneenä, taaksepäin nojautuen. Pulpetti ei enää myöskään sido paikkaan vaan oppilas voi liikkua luokassa esimerkiksi mennä tarkastamaan tehtävänsä opettajan kirjasta. Tavallinen pulpettirivijärjestelmä ei sekään ole enää perinteinen vaan luokissa saatetaan istua yksilösuoritusta korostavan oppilas-pulpetti -työskentelyn sijaan ryhmissä tai työpareina.

Heti oppilaskunnan huoneeseen astuessa huomaa tullessa 'nuorten omaan tilaan'. Karkkipapereita ja muita roskia lojuu lattialla ja pöydillä. Nuoret ovat vallanneet omat paikkansa ja iloinen puheen sorina ja kikatus täyttää tilan. Joku juttelee tulevista kokeista ja joku yrittää vielä tehdä matikan läksyjä seuraavaksi tunniksi. Aikuisen (Even tai minun) tuleminen paikalle ei aiheuta jäykistymistä saati hiljentymistä, iloiset tervehdykset riittävät. Nuoret pitävät oman tilansa äänimaailmoineen niin kauan, kunnes nuori lopputapahtuman johtaja ja samalla kokousten puheenjohtaja aloittaa kokouksen. Näin nuoret hallitsevat omassa tilassaan myös aikaa, kokous aloitetaan kun siltä tuntuu. Yleensä kokoukset alkavat täsmällisesti, sillä kiire syömään, tunnille tai kotiin on läsnä.

Keski-Suomen Liikunnan toimiston kokous (- ja ruokailu)huoneessa pidettiin suurin osa ryhmäpalavereista, joissa kukin ryhmä vuorollaan käy raportoimassa oman tilanteensa ja mahdolliset ongelmansa. Kokoustilassa on myös iso pöytä.

Joka tapauksessa tila on nuorille 'vieras', ulkopuolinen, he lähtevät kesken koulun toiselle puolella kaupunkia. Tilaa määrittelee aikuisuus ja se, että he tulevat kertomaan asioistaan projektijohtajalle, Evelle. Tila ei ole heidän hallussaan, he eivät määrittele alkamista ja päättämistä, aikaa. Tässä mielessä ero kouluun ei ole suuri. Koulussa oppilaille kuuluvat tilat ovat pääosin koulun julkista näyttämöä, kuten Laine (1997, 54) Goffmanniin (1971) vedoten toteaa. Opettajilla on omat työtilansa, erityisluokkansa ja opettajanhuoneensa, jossa oppilaat käyvät vain vierailijoina. Oppilaat voivat joutua vaihtamaan tunneittain luokkaa, jolloin uusi luokka merkitsee aina uusiin tilajärjestelyihin sopeutumista. Luokkatila on opettajan yksityistä ja oppilaan puolijulkista tilaa. Luokan muusta koulumaailmasta ja melusta erottava suljettu ovi tekee opettajasta tilan haltijan, 'kuninkaan - täällä määrään minä'.

Koulun institutionaalinen rakenne purkautuu osittain projektitilassa. Oppilaskunnan tila sekä mahdollisuus tehdä projektia missä vain - 'ympäri Jyväskylää', arjessa, vapaa-ajalla - vapauttavat tilan sitovuutta. Kuitenkin Keski-Suomen Liikunnan toimistontila asettaa nuoret vastaavaan tilaan kuin koulussa, jossa tila määrittelee samalla toimijoiden roolit aikuinen - auktoriteetti versus nuori - oppilas. Koulu ja siellä oppiminen on vahvasti sidoksissa juuri luokkatilaan ja koulurakennukseen. Tosin tilan sitovuus oppimisen osalta on koulussakin huokoistunut teknologian kehityksen ja internetin hyväksi käytön myötä.

3.2 Projekti aika koulun rinnalla ja sisällä

Projekti aika osuu pääosin nuorten vapaa-ajalle, mutta myös sisälle koulupäivää. Koulussa subjektiivinen eli yksilön koettu elämyksellinen aika ja institutionaalinen eli virallinen koulun aika kohtaavat. (Laine 1997, 81) Koulu on erilaisten subjektiivisten aikojen kohtauspaikka ja päivän kulkureittien väliasema eri puolilta tuleville oppilaille. Koulu kokoaa päivittäin yhteen nuorten ikäluokat ja näin yhdistää heidät määrittelemällä kollektiivisen ajankäytön. Koulu rytmittää nuoren elämää ja erottaa vapaa-ajasta. Heli tiivistä tämän haastattelussa mieles-

täni hyvin *'Koulu ikään kuin pitää päivän koossa ja antaa sulle aikataulun'*.

Koulunkäyntiä voidaan pitää nuorten työnä. Tiina kantoi samanlaista huolta ja stressiä koulunkäynnistään kuin aikuiset työpaikastaan.

Mulla on nyt ollu sellaisia 38 tunnin jaksoja, jolloin sä istut koulussa 8-16 ja kauheesti pitäisi koko ajan keskittyä ja hirveesti olis huomiseksi tehtäviä eikä ehdi tehdä niitä koulutehtäviä. Eikä yleensä muutakaan ehdi tekeen sinä päivänä kun sitä koulua, niin se sitten käy mua ahdistaan.

Tiina on koulussa yhtä pitkiä päiviä kuin aikuisten työpäivät keskimäärin. Koulupäivä jatkuu kuitenkin vielä kotonakin, vapaa-ajalla, jolloin tehdään seuraavan päivän läksyt. Koulun kautta nuoret sopeutuvat palkkatyön vaatimiin puitteisiin - aikarajoihin, omasta työstä vastaamiseen jne. Koulu ja sen käynti on nuorten elämän pääsisältö, kuten Sannakin asian ilmaisee *'koulu vie aika suuren osan elämästä noin yleisesti ottaen'*. Toisaalta Mika puhui koulusta erilaiseen sävyyn *'ei sieltä viitti lintsatakkaan, kun päivisin ei oo mitään tekemistä'*. Mikalle koulu oli paikka, jossa tapaa kavereita ja saa ajan kulumaan, kun päivällä ei ole muutaakaan tekemistä.

Tiina, Sanna ja Mika tulivat ensimmäisen kerran projektikokoukseen marraskuussa 1997. Itse lopputapahtuma oli 27.5.1998, jonka jälkeen nuoret palauttivat henkilökohtaiset sekä ryhmäraporttinsa ja pidettiin yhteinen palautetilaisuus. Virallinen päätös projektille oli syyskuussa 1998 järjestetty palkintoristeily ja päivä Vaasassa. Projektilla on siis selkeä alku ja loppu.

Lopputapahtuma -projektin reilun yhdeksän kuukauden aika vaihtelee sitovuudeltaan. Alussa ryhmätapaamisia on vähemmän ja projekti ei rasita nuoren vapaa-aikaa, mutta sitovuuden aste nousee sitä mukaan kun toukokuu lähestyy. Ryhmätapaamisia ja kokouksia on tasaisin väliajoin pitkin matkaa kohti projektin ja oman työn huipennusta. Projektin aikataulua määrittävät esitteen ja käsiohjelman painoon meno, itse lopputapahtuma, loppuraportti, palautetilaisuus

ja päätös.

Syksyllä kun ei ollu niin hirveesti vielä sitä hommaa niin oli se koulu, mutta kyllä kevään viimeiset päivät tuli elettyä melkein projektille ja soitolle -- se vähän riippui että kummassa oli enemmän hommia niin sille sitten tuli enemmän omistauduttuakin, mutta niin ehkä silleen vähän puoliksi että kevätkausi, varsinkin se toukokuu, huhti-toukokuu niin kyllä se meni aika tarkkaan projektille. (Minna)

Projekti jaksottuu tiettyjen dead line -päivämäärien mukaan eli milloin mikäkin asia täytyy olla kullakin ryhmällä mietittynä ja tehtynä. Nämä päivämäärät muodostavat ikään kuin projektin laajan lukujärjestyksen, jossa jokainen toimii omalla tavallaan ja aikataulullaan. Dead line -päivämäärät voisi tulkita eräänlaisiksi kokeiksi, tenteiksi, joita on edeltänyt asioiden omakohtainen työstäminen. Yhtä lailla kun tenttiin lukeminen voi koeviikolla jäädä viimeisiin päiviin voi ryhmä tehdä omaa projektitehtäväänsä viime tipassa. Kyse on nuoren tekemästä aikatyöstä ja sen sitovuudesta. Nuoren on opittava jakamaan aikansa koulun, projektin, harrastusten sekä ystävien kesken.

Koulussa aikaan suhtautuminen, sen pakkoihin sopeutuminen, odottaminen ja kärsivällisyyden opetteleminen ovat osa oppilaaseen kohdistuvaa näkymätöntä pedagogiikkaa, piilo-opetus suunnitelmaa. (Broady 1987, 96-97). Oma subjektiivinen ajan kokeminen, ruumin toiminnot, elämykset ja tunteet on suhteutettava koulun institutionaaliseen aikaan. On herättävä kouluun aamulla, vaikka nukuttaisikin illan myöhäiselokuvan vuoksi ja wc:ssä käynti pitäisi ajoittaa mieluummin välitunnille. Nuoret eivät ole periaatteessa vapaita tulemaan ja menemään miten haluavat. Myös oma emotionaalinen tila on hallittava ja keskityttävä tehtäviin. Itsen suhteuttaminen ja oman henkilökohtaisen minuuden työstäminen koulun institutionaalisen ajan vaatimukseen on koululaiseen kohdistuva perusvaatimus. Se on epävirallista, jatkuvaa koko kouluajan kestävä ja jokaista koulupäivää koskettava aikatyötä (Laine 1997, 83).

Aikatyö sisältää erilaisia institutionaalisen ajan hallinnan keinoja, vapausasteiden etsintää, ajan nopeuttamisen ja uudelleen merkityksellistämisen tapoja. Pitkästyttävän tunnin aikana ajan työstäminen voi myös tarkoittaa 'keskittymistä annettuun tehtävään' eli itsen objektivoitua ja ajan unohtamiseen konkreettisen tekemisen avulla. (Laine 1997,87). Aktiivinen tunnille osallistuminen on oppilaan aikatyötä, tunti kuluu nopeammin eikä nukahda niin helposti, kuten Tiina sanoo.

Mä oon tosi aktiivinen tunnilla, lähinnä just siksi että mä koen että mä saan sillä tavalla enemmän irti ja myöskin sen takia että mä pelaan varman päälle, sillä jos on aktiivinen tunnilla ei haittaa vaikka koe meneekin penkin alle, koska se aktiivisuus voi jopa nostaa numeroa puolitoista numeroa, siis silleen. Jos mä en olis aktiivinen niin mä varmasti nukahtaisin ja silloin asiat-han olis huonosti, siis silleen että kun koulussa kerta - no lukiohan on melkein vapaaehtoista- on niin minkä takia ei sitten ottais siitä kaikkea irti. Mä nyt koetan olla mahdollisimman aktiivinen ja ottaa osaa, kun se hyödyntää mua jotenkin enemmän.

Osallistuminen tuntityöskentelyyn on yksi ajantappokeino samoin kuin vaipuminen haaveiluun, kirjeiden kirjoittelu, pelaaminen vierustoverin kanssa tai musiikin kuuntelu, kuten Mikalle.

Mika: -- Sitten mä vaan ilmoitin opettajalle, että 'mä en oo sitten tällä tunnilla mukana koska mä kuuntelen musiikkia' ja kuuntelin koko tunnin korvalapuilla musiikkia eikä se sanonu mitään. Sitten mä vaan kysyin läksyt kun tunti oli loppumassa.

PS: Miks sä kuuntelit musiikkia?

Mika: Kun mua ahisti. -- mulla oli henkinen kriisi just silloin.

Projektissa olivat samat oman ajan haltuunottokeinot mahdollisia. Seuraavassa ote tutkimuspäiväkirjastani (27.4.1998)

Tänään tapahtui jotain tanssi- ja muotinäytösryhmän palaverissa, johon kiinnitin huomion, nimittäin myöhemmin mukaan (ilmeisesti Mikan pyytämänä) tullut Mari oli täysin omissa maailmoissaan kuunnellen koko ajan korvalappustereoita. En kommentoinut aluksi mitään vaikka se mua häiritsikin, nyt kun kaikkien pitäis olla mukana tekemässä hommia. Kikka ilmeisesti huomaa mun vilkuilun koska se tokas mulle "Marilla meni poikki sen poikafrendin kanssa. Ne oli ollut yhdessä melkein kaksi vuotta. Siks se vaan kuuntelee jotain biisiä".

Näkyvin oman ajan haltuunoton muoto koulun arjessa on tunnilta poissaoleminen, lintsaus. Poissaolot ovat lopputapahtuma -projektin ja koulun risteyskohta, jossa projekti tulee sisälle kouluun ja sen institutionaaliseen aikaan. Projektiin osallistuvat nuoret ovat poissa tunneilta vedoten projektikokouksiin.

Lopputapahtuma -projektia määrittelee vapaa-aika kahdessa mielessä. Ensinnäkin suuren osan jutuista ja tehtävistään nuoret tekevät omalla vapaa-ajallaan koulun jälkeen. Kuitenkin mitä lähemmäksi lopputapahtuma tulee sitä useammin tunteja kuluu koulupäivän sisälläkin. Itse lopputapahtuma ja sitä edeltävät päivät moni pitää kokonaan vapaata koulusta. Toiseksi projektin voi nähdä koulun sisälle tulleeeksi vapaa-ajaksi, ajaksi jolloin projektikokoukseen vedoten voi poistua tunneilta. Oppilaat kokevat projektiin tulemisen piristävänä katkoksenä koulupäivässä, syynä häipyä ikävältä tunnilta ja ennättää ennen muita suoraan ruokalaan. Mikalle oppitunneilta poissaoleminen ei näyttänyt olevan koskaan ongelma.

PS: Jouduitko sä oleen paljon pois tunneilta?

Mika: Muutetaan kysymystä, saitko sä olla paljon poissa tunneilta... KYLLÄ!

PS: Koko ajan toi vaikuttaa siltä että toi on ollu sulle suuri motivaatio.

Mika: Mutta kun se ei ollu.

PS: Mutta silti oli kiva olla pois tunneilta?

Mika: Joo.

PS: No sitten on varmaan turha kysyä semmosta asiaa että miltä se tuntui olla poissa tunneilta?

Mika: No silleen sai aina jonkun viistoista minsaa istua vaan jossain ei tarttenu mennä tunnille kun oli hyvää tekosyy... mä olin kokouksessa... pysty rauhottumaan keskellä päivää ja sitten ens tunnilla ei tarvinnu jutella kavereitten kanssa.

Tunnille ei menty ensimmäisiksi tai viimeisiksi minuuteiksi, jotka edelsivät projektikokousta tai jäivät jäljelle sen jälkeen. Mikalle kokous toi rauhallisen hetken keskelle koulupäivää, hetken, jolloin ei tarvinnut olla pakotettu kuuliaiseen koululaisen ruumiiseen. Ruumis ja mieli sai ikään kuin purkaa paineita, jotta seuraavalla tunnilla hiljaa istuminen olisi mahdollista. Tulkitsen Mikan sanat hyvin sisäistyneeksi piilo-opetussuunnitelman oppilassubjektiviteetiksi.

Projektin kautta haettava katkos koulupäivässä näkyy hyvin myös siinä, että uuden lopputapahtuma -99 projektiryhmän ensimmäisessä kokoontumisessa paikalla oli 55 nuorta - siis yli 20 nuorta enemmän kuin itse asiassa jäi tekemään projektia. Muutaman tunnin osallistuminen ensimmäiseen projektitapaamiseen, vaikkei varsinaista kiinnostusta asiaan olisikaan, antaa nuorelle hengähdystauon tavanomaiseen koulupäivään. Kaarlo Laineen tutkimuksessa koulun arki-kulttuurista hän yhdessä Kimmo Jokisen ja Tapio Aittolan kanssa havaitsi, miten innokkaita oppilaat olivat lähtemään haastatteluun kesken oppitunnin. Siitämällä hetken tuntemattomien outoja kysymyksiä haastateltava oppilas voi saada virallisen koulun toiminnasta vapaa-aikaa ja -tilaa. (ks. Laine 1997, 85) Projektin lähtölaukauksessa tapahtuu tulkintani mukaan samalla tavalla.

Kirjasin havaintopäiväkirjaani useasti, miten nuoret hoputtivat asioiden käsitteilyä syyllä, että on 'edessä tärkeä viimeinen tunti ennen koetta ja siellä olisi hyvä olla paikalla'. Kokoukseen saatettiin jättää myös kokonaan tulematta tietyn oppiaineen tunnin vuoksi. Koulun aika ja rutiinit tunkeutuvat joka hetki projektiin. Projektin omat rutiinit kokousten ajankohdasta aiheuttivat toistuvasti poissaoloja samoina päivinä, samoina kellonaikoina ja samoilta opettajilta. Kokous-

päivää ja aikaa yritettiin joskus muuttaa, mutta koska kaikilla on omat lukujärjestyksensä, hyppytuntinsa ja mielenkiinnon kohteensa oppiaineissa, olivat neuvottelut uusista kokousajoista usein mahdottomia. Kokouksia oli vaikea pitää koulupäivän jälkeenkin, sillä silloin astuivat kuvaan mitä moninaisemmat harrastukset ja nuorten muut menot. Vastaavanlaisia strategisia neuvotteluja käydään koulussa opettajan ja oppilaiden välillä oppituntien aloittamisesta ja päättämisestä. (esim. Laine 1997, 91-93)

Sannan suhtautuminen omiin poissaoloihin oli neutraali. Hän oli sinut itsensä ja sen kanssa, että projektissa joutuu joskus olemaan poissa tunneilta ja asioita pystyy järjestelemään.

PS: No jouduit sä oleen paljon poissa tunneilta projektin takia?

Sanna: En nyt tiedä paljon, ja paljon, mutta jouduin olemaan pois, mutta en sillä tavalla niiku jotkut ihmiset on, että 'herran jestas, miks mun pitää olla taas poissa tunneilta ja blaa, blaa blaa, mä kuolen' ja tällästä.

PS: Sulle se ei ollu mikään maailmanloppu?

Sanna: No ei ja mä toivon että se ei oo maailman loppu myöskään tänä vuonna. Mä oon kovasti yrittäny pitää viimeistä jaksoo vähän kevyempänä että ei sitten kauheesti tarttis olla tunneilta pois.

PS: Miltä se tuntu kun sä olit poissa tunneilta? Pahalta vai hyvältä, oliks se kivaa että pääsi tunnilta pois?

Sanna: En tiedä, ei se nyt kauheen pahalta tuntunut eikä se tuntunut kauheen hauskaltakaan että 'jee jee kun pääsi tunnilta pois'. Peruskoulussa oli ihan selkee semmonen että tiesi että kivaa kun pääsee tunnilta pois, koska peruskouluhan on täynnä turhaa, silleen että oli se toisaalta oli joskus semmonen olo että ei ois ihan fiksu olla tunnilta pois, mutta ei mitenkään sil-lain. Se oli aika neutraalia.

PS: Oliko sulla sellasia tunteja joilta sä et olis millään halunnut olla pois, mutta jouduit sitten olemaan?

Sanna: Ei et niinku, kaikki oli semmosia ihan okei. Jotenkin se on sillai että jos on kauheen kiva ope ja tulee hyvin toimeen ja sillai niin sille voi hyvin

sanoo että 'mulla on tämmönen juttu enkä nyt pääse tunnille' ja silti se ei laske pisteitä niiku silmissä vaan että se tietää, että mä oikeesti osaan vaikken oookkaan tunnilla. Mutta sitten taas jos on sellasia opettajia joiden kanssa on vähän sillai viileät välit niin jos on taas semmosen tunnilta pois niin ei välttämättä tykkää. Ja jos siellä tunnilla on niiku tyhmää olla, niin silloin siinä ei oo taas yhtään merkitystä ootko sä siellä vai et. Ei niiku koe että siitä olis jotain haittaa niiku mitään.

Sanna oli kolmen nuoren joukosta ainoa, joka oli varauksetta lähdössä mukaan seuraavan vuoden projektiin. Hän jopa suunnitteli tulevan lukujärjestyksensä ennakkoon sellaiseksi, että kevään viimeinen jakso olisi mahdollisimman kevyt.

Tiina suhtautui projektin aiheuttamiin poissaoloihin toisella tavalla - jyrkemmin. Tiina ja hänen ystävänsä Minna yrittivät jakaa kokouskertoja, jotta toinen sai olla tunnilla.

PS: Jouduit sä olemaan poissa tunneilta?

Tiina: Jouduin aika paljon.

PS: Miltä se tuntu?

Tiina: Siis kyllä se mua silleen harmitti ja kyllä me yritettiin tehdä sillai että toinen menee toiseen kokoukseen ja toinen toiseen ettei molemmat ois tai toinen saa välillä olla siellä tunnilla, koska mua sinänsä häiritsi se että esimerkiksi äidinkielessä just sillai niiku kielioppikurssi menossa ja mä en tajuu kieliopista just mitään, mulla oli aineet menny kauheen huonosti.

PS: Mitä numeroita sä olit sit saanu?

Tiina: Mitäköhän kasia, kasipuolta - mun mielestä kauheen huonosti siis silleen ja varsinkin siis kun on poissaoloja, kyllähän mä sanoin opelle että mulla on näitä Koulut liikkeellä -projektijuttuja, mutta jotenkin mulla ei oo sellasta vapaata usko kaikkii meidän koulun opettajiin että ne sillai 'voiko on kivaa kun meet ja kaikki onnistuu, ei mitään mene vaan' että mä koen että 'täytyyks sun aina olla mun tunneilta pois, miks mun tunneilta'.

PS: Kannattiko se sitten että sä olit poissa tunneilta - oliko projektissa olemi-

nen sen väärtti?

Tiina: No en mä tiiä, koska mulle loppujen lopuks ei jääny siitä niin hirveesti tai en nyt ainakaan koe että olis jääny hirveesti käteen että se olis ollu kaiken sen sekoamisen ja murehtimisen ja kaikkien unettomien öitten ja kaiken turhautumisen väärtti.

Tiinan mielestä opettajat suhtautuivat projektista aiheutuneisiin poissaoloihin kielteisesti kyseenalaistaen jatkuvat poissaolot juuri hänen tunneiltaan tai ainakin näin Tiina koki. Tiinan lisäksi muutkin haastattelemani nuoret - eteenkin tytöt - kantoivat huolta omista poissaoloistaan ja siitä miten opettajat suhtautuivat jatkuvaan poissaoloon - jopa arvosanaa laskemalla. He olivat huolestuneita jälkeen jäämisestään tunnilla opetettavasta asiasta tai epäonnistuvansa seuraavassa kokeessa, jos eivät ole paikalla kertaustunnilla. Tytöt tunsivat häpeää poissaoloistaan tai eivät kehdanneet kertoa opettajalle poissaolonsa oikeaa syytä.

Kyllä se loppujen lopuksi kävi vähän noloksi, että 'tota mun täytyis lähtee, mulla on koulut liikkeellä -kokous' että vähän niiku semmonen että kuinka pitkälle open pinna riittää, siinä että joustaa ennen kun saa lisää tehtäviä, että pääsee kurssin läpi. (Heli)

Alko jo lopulta hävettää että 'joo mä menen koulut liikkeellä - kulttuurit kohtaavat- kokoukseen' että mieluummin mä myöhästyin vaikka bussista tai jotain, mieluummin käytin sitä kuin projektia. (Piia)

Tulkitsen tämän siten, että lukiossa nuori (tyttö) kokee todella olevansa itse vastuussa oppimisestaan ja ettei kukaan katso hänen peräänsä ja tarkista onko tehtävät oikein. Peruskoululaiset ovat ikään kuin kanaemon siipien suojissa ja heidän etenemistään tarkkaillaan enemmän. Toisaalta Sanna puhui aikaisemmassa kommentissaan peruskoulun opettavan niin paljon turhaa, että tunnilta poissaolot eivät ole niin suuri este oppimiselle kuin lukiossa. Lukiossa tunneilta poissaoleminen voi vaikuttaa omaan tulevaisuuteen, sillä lukion arvosanoilla ja

ylioppilaskirjoituksilla on tärkeä merkitys jatko-opiskelupaikkaa haettaessa. Mahdollista on myös se, että lukioikäinen 16-18 -vuotias nuori ottaa opettajan huomioon jo yhtä lailla ihmisenä ja kokee huonoa omatuntoa siitä, ettei ole paikalla kun hän tekee työtään. Poissaolo on ikään kuin epäreilua opettajaa ja hänen opettamaansa ainetta kohtaan. Tuula Gordonin ja Elina Lahelman (1992, 315) mukaan tytöt ovat luokassa huomaavaisempia ja yhteistyöhaluisia kuin pojat, koska he näkevät opettajan ja oppilaan suhteen ihmissuhteena ja koska ihmissuhteet ovat tytöille tärkeitä. Tytöt myös viihtyvät ja menestyvät koulussa paremmin, arvostavat koulutusta enemmän ja ovat kiinnostuneempia jatko-opinnoista kuin pojat.

Tiina pohti myös sitä, jäikö häneltä jotain oppimatta ollessaan poissa tunneilta.

En mä silleen osaa sanoa, en mä usko että mulla jäi kauheesti silleen, en mä muutenkaan tykkää mistään pilkkusäännoistä ja se nyt oli yks hailee olinko mä tunneilla. No espanjassa se nyt huomaa, kun oli uus kieli ja sit kun käydään kuitenkin kohtalaisesti kielioppiasiaa joka tunti niin siinä oli sellasta että hirveet pätkät täyty kirjottaa vihkoon ja sitten ei yhtään tienny että mikäs kielioppiasia tää on.

3.3 Rutiineista epävarmuuteen

Koulun institutionaalisten rakenteiden purkautuminen muuttaa koulussa opittuja rutiineja ja toimintatapoja projektissa. Lopputapahtuma-projekti huokoistaa koulun rutiineja erilaisella organisaatorakenteella. Projekti koostuu ainoastaan nuorista ja kahdesta tukihenkilöstä (Eve ja minä). Projekti-ilmoittautumisessa ja ensimmäisellä kokoontumiskerralla nuoret saavat itse päättää oman kiinnostuksensa pohjalta, mihin ryhmään haluavat mennä. Organisaatio rakentuu kymmenestä eri vastualueesta, jotka ovat liikunta, ohjelma, huolto ja liikenne, talous, tiedotus, kanslia, tanssi ja muotinäytös, näyttelyt ja kilpailut, musiikki sekä ilmaisutaito (Liite 3). Ryhmäkoko vaihtelee kahdesta seitsemään nuoreen. Jokai-

sen vastuualueen ryhmällä on oma keskuudestaan valittu 'johtaja', joka edustaa ryhmää johtoryhmän kokouksissa. Koko lopputapahtuman johtajana toimii myös nuori, joka vastaa ilmapiiristä ja kokousten sujumisesta. Vaikka projektiorganisaatio koostuu nuorista, muodostuu projektissa tietynlainen koulua vastaavaa hierarkia. Yhtä lailla lopputapahtuman johtaja sekä Eve ja minä muodostamme ikään kuin rehtoriston, jonka alapuolella on johtoryhmä, koulun opettajakunta, jonka tehtävänä on välittää johtoryhmän kokouksissa sovitut asiat eteenpäin muille ryhmäläisille, oppilaille. Tämä vastakkainasettelu ei ole kuitenkaan niin läpinäkyvää kuin koulussa, sillä jokaisella mukana olevalla nuorella on aito mahdollisuus vaikuttaa asioihin koko ryhmän tapaamisissa.

Toiminta projektissa on vahvasti nuorten itsensä suunnittelemaa ja toteuttamaa, kun koulun arjessa oppilaille on varsin vähän vaikuttamisen mahdollisuuksia opetettaviin asioihin ja koulun rutiineihin. Kouluorganisaatio perustuu sukupolvijaolle ja valtasuhteelle, joka aikuisilla asiantuntijoilla - tietyn oppiaineen opettajilla ja rehtoreilla - on heitä vähemmän tietäviin oppilaisiin. Projektikokoontumisia johtaa nuori, eikä aikuinen, ja jokainen vastaa omasta vastuualueestaan ja sen toimivuudesta. Projektissa sosiaalinen pakko omien asioiden hoitamiseen saattaa olla jopa suurempi kuin koululuokassa. Tekemättömistä läksyistä joutuu vastaamaan opettajalle ja tuntee sen omassa nahassaan, kun taas projektissa omien tehtävien tekemättä jättäminen koskettaa koko ryhmää. Asioita ei mahdollisesti edes saada eteenpäin ennen kuin edelliset asiat on selvitetty.

Osa nuorista sopeutui muita paremmin projektin koulusta poikkeaviin toimintatapoihin ja rutiineihin. Kokemukset aikaisemmista projekteista tai harrastusten parista tekivät toisista nuorista rutinoituneita taitajia. Sannan kohdalla tämä kasvupohja oli partiotoiminnassa. Mielenkiintoinen piirre nuorissa olikin se, jonka Sanna sai minut huomaamaan, että suurella osalla projektiin osallistuneista nuorista oli partiotausta. Ilmeisesti partion toimintatavat rutiineineen vastaavat jollakin tasolla projektin vastaavia, jolloin partiossa mukana olleet tuntevat itsensä kotoisaksi myös projektissa. Kuitenkin muutos perinteisissä, koulussa opituissa toimintatavoissa saattaa luoda epävarmuutta projektissa.

Mä oon sellanen ihminen josta on kiva että kaikki on selkeää.- - Mua kävi häiritseen että, kun siellä oli niin paljon semmosta että ei tienny ja ei voinu tehdä, että pitikö nääkin tehdä ja niin paljon sellasta sekavaa, että mulle tuli tyyliin kaksituntisia yöunia sen takia kun se jäi niin paljon häiritsemään.
(Tiina)

Se, että samat koulutunneilla päteneet lainalaisuudet eivät enää toimineetkaan projektissa, aiheutti Tiinalle suurta ahdistusta ja unettomia töitä. Tiinan vahva, menestyvä oppilassubjektiviteetti sai kolauksen, kun hänen tavoillaan ongelmat eivät ratkenneet. Epävarmuuden ja tietämättömyyden sieto oli kestävä. Koulupäivä on nuorille itsestänselvyyttä, tottumus, jossa vuorottelevat aktiivisuudeltaan eri asteiset jaksot. Arkipäivän toistuvuus ja rutiinit pitävät yllä yksilön jatkuvuuden tunnetta ja luottamusta maailman mielekkyyteen. Rutiinit kiinnittävät yksilön yhteisöön tarjoten jäsenysmahdollisuuksia sekä omalle että muiden identiteeteille. Ne uusintavat yksilön perusluottamusta tarjoamalla mahdollisuuden rakentaa eräänlaisen emotionaalisen suojarakenteen tai -kellon subjektiivisten uhkien ja riskien keskellä. Yksilön suojarakenne on välttämätön väline ontologisen turvallisuuden tunteen tuottamiseksi. Toisaalta rutiininomaisuus kalvaa pohjaa elämän mielekkyyden kokemiselta. Rutiinien murtaminen ja katkoksen tekeminen edellyttävät vahvaa sisäistä emotionaalista turvallisuutta. (Giddens 1991, 35-45) Peter McLaren (1993) on myöskin todennut koulun olevan rutiineiden ja rituaalien varaan rakentunut yhteisö, josta poikkeaminen vaatii henkilökohtaista riskinottoa.

Koulun tila- ja aikarakenteiden testaaminen ja rutiineiden rikkomisella aikaansaatu katkos tuottavat omaa kollektiivista ja henkilökohtaista merkityksellisyyttä (Laine 1997, 105). Projektiin tuleminen rikkoo tavalliset päivärutiinit, tekee poikkeaman koulun arkeen. Tätä projektiosallistuminen oli Mikalle. Toiminta koululuokissa jatkuu häiriöittä, vaikka muutama oppilas tunnulta puuttuukin - ei sota yhtä miestä kaipaa.

3.4 Erilainen auktoriteetti - ohjaaja ja kaveri

Se on huomattavasti läheisempi...sillä tavalla että niinku jonkun Even kanssa siis se on ihan eri, no ei nyt ihan eri, mutta kuitenkin että koska tavallaan opettajilla on periaatteessa hirveesti auktoriteettia mua kohtaan mutta sitten taas Evellä, periaatteessa, sillä on auktoriteettia mutta sitten niinku se on erilaista, että se ei oo semmosta että jos se sanoo mulle jotain 'että tää ois fiksu tehdä näin' niin mä uskon sen, mutta sen ei sillä tavalla tartte käyttää sitä auktoriteettia. (Sanna)

Perinteisen koulun valtaan perustuva suhde opettajan ja nuoren välillä, muuttuu projektissa vapaammaksi, erilaiseksi auktoriteetiksi. Projektissa auktoriteetti muodostuu asiantuntemuksen ja eräänlaisen kaveruuden symbioosista. Auktoriteettiasema on ikään kuin näkymätön, sillä Even ja minun piti harvoin vedota siihen tai vetäytyä sen suojaan, kuten koulussa opettajien usein täytyy. Eveä kuunneltiin ja hänen mielipiteensä otettiin huomioon sen perusteella, että hänellä oli aikaisimmista lopputapahtumista koostuva tieto-taito. Häntä ei voi kuitenkaan pitää 'tiedon portinvartijana' samassa mielessä kuin opettajaa. (ks. Ziehe 1992, 166) Koska projektissa tarvittavissa asioissa on nimenomaan kyse erilaisista taidoista, kuten organisointi-, sosiaalisista ja kommunikaatiotaidoista, voi nuori saavuttaa vastaavat taidot esimerkiksi harrastustensa parissa. Kompetenssi- ja valtasuhteet aikuisten ja nuorten välillä eivät välttämättä ole enää aikuisten eduksi vaan monissa tapauksissa päinvastoin. Pidempi elinikä ei takaa lisäpätevyyttä elämän ongelmien ratkaisuihin eikä kokemuksiin vetoaminen vakuuta, sillä aikuisten kokemukset, jotka on saatu mahdollisesti aikoja sitten, eivät ole välttämättä hyödyllisiä ja käyttökelpoisia uusissa tilanteissa. Aikuisten auktoriteetti nuoria kohtaan ei enää voi perustua periaatteeseen, että he ovat viisaampia, koska ovat vanhempia, vaan kompetensseihin, joita he osoittavat eläessään tässä ja nyt (emt., 42)

PS: Näetkö sä että teillä oli (projektissa) opettaja?

Sanna: Ei, en näe.

PS: Miksei?

Sanna: Koska kaikki on niiku sitä samaa porukkaa.

PS: Millä tavalla sä sitten kuvaisit Eevee ja mua?

Sanna: No ohjaaja, se on ihan selkeesti parempi sana, koska ette te opeta meille asioita te vaan tavallaan ohjaatte että raamit on tässä ja silleen.

Sanna ei kokenut projektissa olevan opettajan tyyppistä auktoriteettia, joka pääosin määrittelee toiminnan koululuokassa. Projektissa kaikki - aikuiset ja nuoret - ovat osa yhteistä, isoa ryhmää. Auktoriteetti projektissa perustuukin kaveruuden ja 'tässä ja nyt' -asiantuntemuksen ohella eräänlaiselle me-hengelle. Yhdessä tekemisen -ideologia tulee esiin joka tapaamiskerralla.

Sanna käytti projektissa mukana olevista aikuisista mieluummin nimitystä ohjaaja kuin opettaja. Käsitelmäärittely kertoo paljon. Opettaja on yleensä aikuinen joka opettaa tietojaan toisille. Ohjaaja puolestaan viittaa toisten ihmisten ohjaukseen. Koulussa opettajien lisäksi on vain yksi ohjaaja - opinto-ohjaaja. Tommi Hoikkalan (1993, 155) mukaan (opinto)ohjaaja herättää seuraavia mielikuvia. Ensinnäkin ohjaaja ilmaisee aktiivista tekemistä, ohjattava on vastaavasti tekemisen vastaanottaja. Toiseksi toiminnan suunta on ohjattavasta ohjattavaan eli jotain välitetään paikasta toiseen eräänlaisessa hierarkkisessa asetelmassa. Ohjaaja panee ohjattavan johonkin suuntaan, ohjaa hänet jollekin väylälle tai auttaa väylän merkittävissä pisteissä. Tässä ohjattavalle ei jää paljon muuta tehtävää kuin olla ohjattavana. Hoikkala ei anna ohjaajasta kovinkaan opettajaa positiivisempaa kuvaa. Ohjaus on opettamista piilevämpää ja siksi oppilaat kokevat sen miellyttävämpänä ikään kuin heillä olisi enemmän vaikutusmahdollisuuksia. Tässä mielessä projektin roolit ja toimintamallit ohjaajina ovat luonteeltaan samanlaisia. Projektissa on tietyt toiminnan ja toteutuksen raamit, kuten taloudelliset seikat, jotka määräävät tapahtuman sisältöä. Ainoastaan tähän sisältöön nuorilla on mahdollisuus vaikuttaa ja 'ohjaajat' pyrkivät pitämään nuoria raamiin linjassa.

Ehkä suurin syy siihen, miksi projektin auktoriteetti muotoutuu erilaiseksi kuin koulussa, on tulkintani mukaan numeroarvostelun puuttuminen. Opettaja arvostelee tietämyksen ja osaamisen eri oppiaineissa ja tästä syystä Tiinan ja Sannan oli pysyttävä heidän kanssaan väleissä. Kun projektissa ei tarvinnut tavoitella arvosanaa, nuoret kokivat suhteensa Eveen ja minuun vapaampana ja läheisempänä kuin opettajaan.

Tässä projektissa olleet aikuiset niin mennä kysyyn niiltä neuvoa ja sä voit jopa olettaa että sä saat sua auttavia vastauksia sieltä, mutta toisaalta sulle voi taas ihan mitä vaan läppää heittää, mitä ei voi mennä heittää jollekin kuuskymmispäälle kuivalle opettajalle. Että kyllä siinä pieniä vivahtuseroja on. (Tiina)

Opettajan - perinteisen auktoriteetin - kanssa ei koeta voitavan keskustella muista kuin kouluasioista. Yleensäkin opettajat koetaan vastenmielisiksi juttelukumppaneiksi. Nuoria lähellä olevan ikäni ja kokemustautani vuoksi koen liikkuneeni opettajan ja projektiaikuisen välimaastossa. Kävin keskustelua nuorten kanssa kaverina paljon muustakin kuin projektista - Tiinan sanoin minulle 'saattoi tulla heittää läppää' ihan mistä vaan. Myös Mika oli samaa mieltä.

Mika: No sua kuuntelee ainakin enemmän kun esim. jotain ruotsin opettajaa, mulla Ei oo henkilökohtaisesti sitä ruotsin opettajaa vastaa, mutta mä en vaan hirveesti tykkää siitä.

PS: Sä kuuntelet mua enemmän?

Mika: No joo.

PS: Mistä se johtuu?

Mika: En mä tiiä, toisia ihmisiä vaan kuuntelee enemmän kuin toisia.

4 Projektioppiminen ja 'piilopaikat'

Koulun institutionaalisten rakenteiden muutos projektissa vaikuttaa projektin tuottamaan ja rakentamaan oppimiskäsitykseen. Oppiminen sijoitetaan helposti muodollisen, formaalin koulutusjärjestelmän piiriin, kuten Tiina, Sanna ja Mika haastatteluissaan automaattisesti ensimmäiseksi totesivat. Muita oppimispaikkoja koulun lisäksi Tiinalle, Sannalle ja Mikalle ovat harrastukset ja kaverit. Tapio Aittolan ym. (1995, 33-42) mukaan nuorten mieleenpainuvimmat oppimiskokemukset syntyvät yhä useammin koulun ulkopuolella arjessa - vapaaajan, työn, medioiden, kulutuksen, perheen ja ystävien kautta. Vapaamuotoinen, informaali oppiminen tapahtuu 'luokkahuoneen' tai koulutusinstituution ulkopuolella: kotona, harrastustoiminnassa, työelämässä ja ystävien parissa. Jukka Tuomiston (1998, 32) mukaan tällainen arkipäivänoppiminen voi tapahtua kolmella eri tavalla: tietoisesti ja huolelliseen suunnitelmaan perustuen, erilaisena kokemusperäisenä oppimisena tai spontaanisti muiden toimintojen sivutuotteena, tiedostamatta. Projektissa oppiminen sijoittuu formaalin ja informaalin oppimisen välimaastoon. Toisaalta on kyseenalaista puhua projektista arkipäivänoppimisena, sillä projekti tapahtuu osittain formaalin koulun rinnalla. Toisaalta jos arkipäivänoppimisen ymmärtää ihmissuhdetaitojen ja kommunikaatiotaitojen oppimisena, projektin voi hyvinkin nähdä arkipäivänoppimisen yhtenä muotona. Oppiminen projektissa ei kuitenkaan ole niin tietoista ja näkyvää kuin koulussa. Projektiin ei tulkintani mukaan lähdetä varsinaisesti oppimaan ison tapahtuman järjestämistä vaan tekemään jotain uutta ja pitämään hauskaa kaverien kanssa. Suuren osan projektissa oppimisestaan nuoret saavat tiedostamattaan kaiken muun sivutuotteena.

Oppimiselle on tyypillistä kokemuksellisuus. Jack Mezirow (1995, 17-19) määrittelee oppimisen prosessiksi, jossa tietyn kokemuksen merkitys tulkitaan uudelleen tai sen tulkintaa tarkistetaan siten, että näin syntynyt uusi tulkinta ohjaa myöhempää ymmärtämistä, arvostuksia ja toimintaa. Se, miten nuoret kokevat oppimisen projektissa ja koulussa ja mitä he näissä oppivat, on oppimiskokemus. Ari Antikaisen (1996, 254-255) mukaan oppimiskokemukset voivat

erota toisistaan kestoltaan, laadultaan ja vaikutukseltaan, intressin ja alan suhteen, tilan ja ympäristön suhteen tai oppimisen sisällön suhteen. Projektioppimiskokemus kokonaisuutena eroaa koulun oppimiskokemuksesta siinä mielessä, että se on kestoltaan lyhyempi. Projekti kestää reilut kahdeksan kuukautta yleissivistävä koulu monien kohdalla 12 vuotta. Kummassakin voi saada laadultaan myönteisiä ja kielteisiä kokemuksia. Kouluoppimisen intressit ovat yleensä välineellisiä esimerkiksi hyvän todistuksen ja halutun jatko-opiskelupaikan saavuttamiseksi. Tässä mielessä projektioppimisen intressikin voi olla välineellinen, mutta intressinä voi olla myös pyrkimys vapauttavaan muutokseen. Mezirow on Habermasia soveltaen (1981, 4-5) käyttänyt näistä oppimisen intresseistä nimitystä tekninen intressi (välineellisyys), praktinen intressi (arjen käytännöt) sekä emansipatorinen intressi (vapauttava muutos). Intressit voivat tietysti vaihdella ja muuttua matkan varrella. Se, missä ympäristössä oppimiskokemukset saadaan, on projektin ja koulun kohdalla erilainen. Koulu on oppimista varten organisoitu instituutio, jossa oppiminen on muodollista; projektioppiminen puolestaan kallistuu epämuodolliseen suuntaan. Oppimiskokemuksissa on usein kyse taitojen ja tietojen oppimisesta - oppimiskokemuksen sisältö siis saattaa vaihdella projektista kouluun.

Mikä sitten tekee jostakin elämäkokemuksesta merkittävän oppimiskokemuksen? Antikaisen (1991, 315) mukaan merkittävä oppimiskokemus on kokemus, joka myönteisesti vahvistaa yksilön identiteettiä tai muodostaa identiteettikuvaan uuden kerrostuman. Myös Merriam ja Clark (1993, 129-138) katsovat, että oppimiskokemuksen täytyy olla henkilökohtaisesti oppijaan vaikuttava ja subjektiivisesti merkittävä. Kokemuksien reflektointi on tärkeä subjektiivisen merkittävyyden kannalta. Kuitenkin samat kokemukset saattavat olla toisille erittäin merkittäviä henkilökohtaisesti ja toisille taas täysin merkityksettömiä. Tämä näkyy projektissakin. Sanna oli aikaisemmin saanut vastaavia kokemuksia partioparissa eikä kokenut organisointitaitojen ja ryhmässä toimimisen kehittymistä projektissa merkittäväksi omalla kohdallaan.

Sanna: Mä en sillä tavalla koe oppineeni kauheesti uusia asioita, koska mä oon oppinu partiossa niin hirveesti kaikkee, kaikki tämmöset ryhmässä toimitukset ja että miten toimitaan projekteissa ja miten tullaan ihmisten kanssa toimeen, mutta just sit sellaset ihmiset jotka ei niinku sillä tavalla oo aktiivisesti mukana muualla, niin tietysti saa huomattavasti enemmän. Tai siis ne saa jotain semmosia erilaisia asioita kuin ne toiset jotka tavallaan hallitsee niitä jo.

Tiinan projektin oppimiskokemus oli erilainen, mutta silti henkilökohtaisesti merkittävä.

Tiina: Tietää mitä tällaisessa suuremmassa mittakaavassa työskenteleminen on ja kuinka paljon se loppujen lopuksi vie ja tietää se että jos on ihan silleen niiku ettei tiedä asioista yhtään mitään, niin enne kuin sitoutuu niin ottaa asioista selvää ja no niin ja tietää mitä vaatii ja kuinka paljon pitää järjestellä ja vastaavaa.

Tiina: Mitäköhän mä tästä opin, en mä tiedä onko mulle jäänyt siitä sillai hirveesti muuta kuin just se että vähän varovaisempi täytyy olla tästä lähtien siinä mihin myöntyy.

PS: Millanen oppimiskokemus se on?

Tiina: Se että mä en osaa ikinä sanoo mihinkään ei.

Omien intressien ymmärtäminen on tärkeää, sillä elämä on täynnä valintoja. Päätöksen teon pohjalle pitää löytää perustellut syyt ennen kuin valitsee tai tekee ratkaisun. Tässä mielessä vaikei yhden projektivuoden jälkeen enää lähtisikään uudelleen mukaan, oppimiskokemus on myös rikas ja hyödyllinen.

Projekti rakentaa ja käyttää hyväkseen oppimismallia, jossa itse tekeminen ja kokeminen on keskeistä. Oppimisen kontekstina on koulu, joten kommentoissa on suoraan sisäänrakennettuna vertaus kouluoppimiseen, vaikkei itse sitä kysymyksenasettelussa tehnyt. Sanna ja Mika määrittivät oppimisen projektissa

seuraavasti.

Sanna: Se on huomattavasti kokonaisvaltaisempaa, se ei ole niiku jonkun pienen nippelitiedon muistamista vaan se on tavallaan semmosta että oppii semmoseen organisointiin ja ihmisten johtamiseen sillai että se tulee luonnostaan. Sillai kokonaisvaltaisempaa, - - ja niinku tekee niitä asioita niin siinä oppii.

PS: No tota mitä sun mielestä oppiminen on tässä projektissa?

*Mika: No se on semmosta että **oppii siitä mitä tekee.***

PS: Tekemällä oppimista?

Mika: Niin ja sitten kun ideoi kaikkee.

Sanna kritisoi kouluopetuksen pirstaleisuutta ja etäisyyttä käytännöstä. Asioiden tekeminen itse, eikä pelkkä ulkoaopettelu, on oppimisvaihtoehdoista mielekkäämpi ja kokonaisvaltaisempi. Sannan ja Mikan kommenteissa tulee esiin yleinen kritiikki perinteisen koulun opetus- ja oppimismenetelmiä kohtaan.

Tekemällä oppiminen ei ole uusi virtaus koulumaailmassa. Koulussa 'learning by doing' on sitä, että oppilaat hakevat tietoa, työstävät sitä ja tekevät tuotoksia ilman että opettaja antaa kaiken valmiina sulatettavaksi. Projektissa tekemällä oppiminen viedään astetta pidemmälle. Tekemällä oppimisen rinnalla voidaan puhua toimintaoppimisesta, jossa on keskeistä projektikokemukset ja niiden reflektointi. Kyse on sekä oikean ongelman löytämisestä että yhteistyöstä sen ratkaisemiseksi. (Marsick, 1995 46-47) Vaikkakin toimintaoppiminen on osittain kehitetty työelämän täydennyskoulutuksen tarpeisiin, käy se hyvin yksiin lopputapahtuma-projektin perustana olevien lähtökohtien kanssa. Ensinnäkin toimintaoppimisen perustana on se, että kaikki tekeminen on samanarvoisten kollegoiden johtamaa. Projektissa on nuoret tapahtumajohtajat ja ryhmäpäälliköt. Toiseksi toiminta perustuu omiin kokemuksiin; projektia tehdään nuorilta nuorille, koululaisilta koululaisille. Kolmanneksi toimintaoppiminen nojaa vahvasti yhteistyöhön, joka on lopputapahtuma-projektinkin 'kivijalka'.

Koska toimintaoppiminen perustuu 'todellisen elämän ongelmiin' todellisine seuraamuksineen, osallistujat ovat tavallisesti motivoituneita käsittelemään sellaisia esiin nousevia kysymyksiä, jotka ehkäisevät ongelman ymmärtämistä ja ratkaisemista. Toisin kuin monissa tilanteissa, joissa oppimisvirike on keinotekoinen, kuten koulussa sanakokeet ja koeviikko, toimintaoppimisessa opiskelijat eivät niin helposti välttele ongelmia, koska ymmärtävät niiden merkityksen toiminnan kannalta. Tämä pätee erityisesti silloin, kun osallistujat tekevät ryhmätyötä, sillä tasavertaiset kollegat antavat palautetta, jota osallistujien on vaikea sivuuttaa. Toimintaoppimisen ilmapiirin kannalta ohjaajan asema on keskeinen. Hänen tehtävänä on huolehtia siitä, että osallistujat katsovat ongelmia useista näkökulmista, asettavat haasteita toinen toisilleen ja itselleen, esittävät 'typerää' kysymyksiä ja tutkivat erilaisia mahdollisuuksia. (emt.,63)

Sanna ja Mika siis korostivat tekemällä oppimista projektissa. Muiden nuorten kommentteissa tuli esiin myös seuraavia projektioppimisen piirteitä.

Vähän konkreettisenpaa. Et se mitä sä oot tehny niiku periaatteessa oot siinä oppinu jotain ni sit näkee mikä sun oppimisen tulos on. Niiku sen näkee himpun verran isommassa kokonaisuudessa eikä se oo semmosta että nyt täytyy osata lukee tai osata asioita ulkoo et tää toimii. (Anne)

Se on sellasten kokemusten kautta siinä kun yhdessä tehdään jotain ja sitten toisaalta sellasta niiku omaakin järkeilyä. (Marko)

Se on semmosta että niiku tavallaan itsenäistymistä, että sä voit tavallaan tehdä oman pääs mukaan mutta sä otat siitä myös vastuun. (Heli)

Näissä projektin oppimismäärittelyissä nousevat esiin konkreettisuus, kokemus, itsenäisyys ja vastuunottaminen. Oppiminen projektissa nähtiin konkreettisempänä - se mitä olet tehnyt olet myös oppinut. Tehdyt, opitut asiat nähdään isommassa mittakaavassa. Projektissa oppimisen etuna on kokemuksellisuus, elämyksellisyys. Projekti tuottaa elämyksiä, joissa myös omien aivojen käyttö on

sallittu. Kouluoppiminen voi ajoittain olla vain oppilaiden peräkkäisiä toimintoja, jotka toteutuvat, kun opettaja edellyttää niitä. Koulun on jopa sanottu kasvatavan 'kuuden tunnin tyhmiä' (Liiten 1989, 45), jolla tarkoitetaan kuilua oppilaan koulumenestyksen ja todellisen suorituskyvyn välillä. Oppilas ikään kuin lukkiutuu koulussa, mutta selviää vapaa-aikanaan vaativistakin ja pitkäjänteisyyttä edellyttävistä harrastuksista. (Kääriäinen ym. 1992, 178) Projektissa nuoret saavat vapauden tehdä asioita itsenäisesti haluamallaan tavalla, mutta joutuvat myös oppimaan vapauden mukanaan tuoman vastuunkantamisen.

Koulussa opitaan aina jotakin, joko julkilausutusti opetussuunnitelman puitteissa tai kokonaan sen ulkopuolella ja huomaamatta. Virallisen opetussuunnitelman rinnalla koulussa toteutuu Donald Broadyn (1987, 96-101) mukaan piilo-opetussuunnitelma. Hänen mukaansa oppituntien kirjoittamattomia oppimisvaatimuksia on työskennellä yksilöllisesti, olla tarkkaavainen, osata odottaa, kontrolloida itseään motorisesti ja verbaalisti, unohtaa oma kokemusmaailmansa ja alistua opettajan näkymättömään auktoriteettiin. Lisäksi oppilas opetetaan sopeutumaan jatkuvaan työn keskeyttämiseen ja tekemään sellaista, mistä ei ole kiinnostunut tai missä ei näe mitään tarkoitusta. Oppilas ikään kuin harjaannutetaan kärsivällisyyteen - kaiken sietämiseen ja kestämiseen. Broadyn tulkinta piilo-opetussuunnitelmasta perustuu vahvasti koulun ja koulutuksen luokkeroja säilyttävään sekä työmarkkinoille valikoivaan funktioon. Hänen mukaansa työväenluokkalaisilla lapsilla ei yksinkertaisesti ole samanlaisia valmiuksia vastaanottaa keskiluokkaisen hegemonian määrittelemää opetusta. Koulussa toiset oppilaat siis oppivat jatkuvaan epäonnistumiseen ja toiset puolestaan oppivat kuuluvansa siihen yhteiskuntaluokkaan, jolla on edessä menestyvä tulevaisuus ja valtaa vaikuttaa.

Piilo-opetussuunnitelman ideana siis on, että esimerkiksi matematiikan tunnilla lapsi ja nuori saattavat oppia toki matematiikkaakin, mutta myös jotakin aivan muuta. Käytän tätä perusoletusta pohtiessani, onko projektista löydettävissä

piilo-opetussuunnitelmaa¹ ja mitä asioita nuoret oppivat projektissa kaiken 'virallisen' toiminnan ohella. En ota kantaa oppilaiden luokkataustoihin, sillä mielestäni Broadyn luokkamääritykset ovat osittain vanhentuneita. En voi silti välttyä kyseenalaistamatta sitä tosiasiaa, että projektiin osallistuvat nuoret ovat hyvin valikoitua, suppeaa porukkaa. Tiina, Sanna ja Mika tulevat hyviin toimeen tulevista perheistä, joissa vanhemmat ovat korkeasti koulutettuja opetuksen, lääketieteen, teknologian ja informaation ammattilaisia. Tästä syystä myöhemmin tekemäni tulkinta uudenlaisen keskiluokkaisen oppimishegemonian esiinmarsista saattaa olla oikeutettu.

Oppimista projektissa määrittelee tekeminen ja opitut asiat liittyvät käytännön asioiden hoitamiseen ja organisointiin. Projektissa ei ole koulun tavoin julkilautettuja oppiaineita, tavoitteen määrittelyjä tai arvostelua. Tavoitteena ja lopputuloksena on onnistunut lopputapahtuma. Projektin aikana nuoren odotetaan oppivan jotain tapahtuman organisoinnista, oman työn ja aikataulun jäsentämisestä ja yhteistyöstä. Nämä eivät voi mielestäni olla projektin piilo-opetussuunnitelmaa, vaikkei niitä missään kirjallisesti julkilausutakaan, sillä nuorten omista kommentteista siitä, mitä he ovat projektissa oppineet toistuvat samat teemat. Käytännössä näistä voisi tulkintani mukaan puhua projektin oppiaineina.

Aikaisemmin totesin, että Sanna ei kokenut oppineensa projektissa paljoakaan uutta, jota hän ei olisi jo oppinut partioharrastuksen parissa. Tiinankin harrastuksiin kuuluu partio, mutta hän mainitsi erityisesti oppineensa projektissa

Kriisin hallintaa. Loppujen lopuksihan kaikki karkaa käsistä, mutta siis sillei no, oppiihan sitä, siis mun mielestä kaikkein tärkein juttu on just sillei että kun vaikka kaikki kaatuis päälle niin kaikesta silti selviää. Että jos on motivoituneet ihmiset jotka päättää että okei nyt tää selvitetään niin selviää. Ja sitten tietenkin ettei kuvittele että joku tollanen juttu pyörii jollakin ihan

1 Piilo-opetussuunnitelma -käsitteen sijasta olisi projektissa mielestäni parempi puhua piilo-oppimissuunnitelmasta. Projektissa ei ole opettajaa tai opetustavoitteita. Nuorille ei opeteta tietoisesti mitään toisin kuin koulussa opetetaan virallisen opetussuunnitelman vaatimusten mukaan.

pikkujutuilla.

Mika puhui konkreettisesti oppimastaan asiasta, mutta myös hän koki organisointi- ja johtamiskykynsä kehittyneen.

*Mä opin laittamaan tanssimaton paikalleen ja sitten oppi kaikke tälläsiä, just tämmösiä miten **organisoit** ja näitä juttuja että miten saadaan tää homma toimimaan, kun mä olin periaatteessa se meidän ryhmän johtaja niin siinä mä yritin informoida kaikkia.*

Muita projektin oppiaineita voisivat olla kommunikaatiotaidot sekä oman ajankäytön hallinta, kuten seuraavista muiden nuorten kommenteista ilmenee.

*No mä niiku opin sillai että kun mä ku olin siiä tanssi- ja muotinäytöksessä ja ne toiset oli musiikissa niin opittiin **keskustelemaan** että nää on meidän tiloja ja noi teidän sillai että se on kaikille parempi. Ei olla niin itsekkäitä että nää on meidän tiloja ette tuu tänne. (Niina)*

*En mä oppinu sitä tänä vuonna vaan viime vuonna että miten mä voin **esitellä** itteni kaikkein helpoimmin puhelimessa. (Anne)*

*Tärkein ois kuitenkin se että **tee kaikki tänä päivänä**. Se oli se ykkönen - sitä ei koskaan tiedä kuinka monta uutta juttua sitä niinkö tulee seuraavana päivänä. (Minna)*

Keskustelu- ja neuvottelutaitojen, oman ajankäytön hallinnan, epävarmuuden sietämisen ja kriiseistä selviytymisen sekä organisointitaitojen oppiminen tulevat selvästi esiin näissä Tiinan, Mikan ja muiden nuorten projektioppimiskokemuksissa. Lähes samoja kvalifikaatioita edellytetään tulevaisuuden työmarkkinoilla.

Mitä projektissa voisi olla sellaista, joka ei tule esiin nuorten oppimiskokemuksissa vaan on näkymättömissä kaikkien tietoisuudesta, mutta silti opettaa ja valmistaa nuoria johonkin. Ensinnäkin on huomattava, että projektiin osallistuu aivan tietyn tyyppisiä nuoria. Projekti ikään kuin valikoi ikäryhmän aktiivisimmat nuoret, jotka haluavat olla monessa mukana. Nuorissa on niin partiolaisia, seurakuntanuoria ja musiikin ja tanssin aktiiviharrastajia. Samalla, kun määritellen nämä nuoret aktiivisiksi, jää ulkopuolelle ikään kuin dikotomisesti ne passiiviset nuoret, jotka eivät osallistu projektiin. Heitä on kuitenkin eniten projektin kohdekouluissa. Toisaalta on virheellistä puhua heistä passiivisina, sillä he voivat hyvinkin olla aktiivisia omilla kiinnostuksen aloillaan esimerkiksi tietokoneharrastajina. Piilo-opetussuunnitelmaa projektissa on mielestäni se sisäänrakennettu oletus, että projekti soveltuu ja antaa äänen vain tietyn tyyppisille nuorille. Projekti ikään kuin odottaa ja rakentaa tietynlaista projektinuoren subjektiviteettia, johon palaan seuraavassa luvussa. Mutta onko projekti nuorten ja oppilaiden äänen parempaa kuuluvuutta vai rakennetaanko projektissa uudenlaista keskiluokkaista oppimiskulttuuria? Oppimiskulttuuria, jonka ulkopuolelle nyt osa nuorista jää ja jonka tulevaisuuteen vastaavuudesta on positiivisia merkkejä. Projektin nuorilla on ainakin paremmat mahdollisuudet hankkia valmiuksia, moninaisempi sosiaalinen pääoma, tulevaisuuden työmarkkinoille kuin siihen osallistumattomilla.

Koulussa oppilaat on perinteisesti opetettu 'valmiin pöydän ääreen'. Opettaja tulee luokkaan etukäteen suunnittelemansa opetettavan asian kanssa ja oppilaat työskentelevät annettujen ohjeiden mukaan. Vaikka ns. projektityöskentely ja itsenäinen työskentely ovatkin kouluissa lisääntyneet, ovat nämä edelleen vahvasti johdettuja. Projektityöskentely on ehkä kokenut inflaation, sillä lähes kaikki opettajan oppilaille antamat itsenäiset tehtävät voidaan verhota projekteiksi. Oppilaat sopeutuvat koulussa turvallisuuteen, jossa he tietävät aina mitä tehdä - 'minun pitää lukea tietyt sivut kokeeseen, tehdä tietyt läksyt huomiseksi'. Tämä koulun piilo-opetussuunnitelmaan kuuluva opetus kaiken varmuudesta ja turvallisuudesta antaa nuorille heikot valmiudet alati muuttuvassa, yksilöllisyyttä ja riskien mahdollisuutta korostavassa yhteiskunnassa. Positiivisena pro-

jektin piilo-opetussuunnitelmana näen nuorten oppimisen epävarmuuteen ja sen sietämiseen sekä siihen, että asiat voivat muuttua päivässä toisenlaiseksi. Valmista pöytää ei ole kokonaan katettu vaan nuoret joutuvat itse selvittämään vaadittavat tehtävät ja niihin liittyvät ongelmat - tekemään kattauksen.

Projektin toisena positiivisena piilo-opetussuunnitelman toteutumisena näen oppimisen ja harjoittelun aktiiviseen aikuisuuteen ja kansalaisuuteen. Tosin osa projektin nuorista on jo valmiiksi aktiivisia, nuoria kansalaisia ja olisivat sitä todennäköisesti aikuisenakin ilman projektiakin. Kuitenkin nuoret saavat projektin kautta mahdollisuuksia itsensä toteuttamiseen sekä erilaista perspektiiviä omaan identiteettityöhön. Projektin asioihin ja koko ison lopputapahtuman toteutukseen vaikuttaminen sekä omien ehdotusten läpimeno joskus pitkien neuvottelujenkin jälkeen antaa nuorelle itseluottamusta sekä uskoa omiin vaikutuksen mahdollisuuksiin. Uskon, että projektin jälkeen moni nuorista tarttuu helpommin asioihin parantaakseen tai vaikuttaakseen erilaisiin epäkohtiin. Perinteinen koulu toimintamalleillaan ei kehitä valmiuksia toimia kansalaisyhteiskunnassa ja anna oppeja vapaaehtoistyöhön sekä kansalaisvaikuttamiseen.

5 Subjektiviteetin rakentuminen projektissa

Projekti ja koulu vaativat nuorten mielestä erilaisia ominaisuuksia, luonteenpiirteitä, toimintamalleja. Tulkintani mukaan projektisubjektiviteetti ja oppilassubjektiviteetti rakentuvat näissä määrittelyissä erilaisiksi. Koulussa oppilas on perinteisesti nähty oppimistapahtuman objektiksi, tiedon passiiviseksi vastaanottajaksi. Kuitenkin koulun nykyinen pyrkimys on oppilaan kasvaminen subjektiksi. Kääriäinen ym. (1992, 176) mukaan tämä edellyttää sitä, että koulu antaa oppilaalle valmiuksia hallita ympäristön muutoksia itse niihin vaikuttamalla ja samalla laajentamalla omia henkisiä mahdollisuuksiaan. Yksilö toimii tällöin aktiivisessa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa eikä pyri passiivisesti sopeutumaan sen vaatimukseen. Tämä on siis julkislausuttu pyrkimys. Koulun piilo-opetussuunnitelma tuottaa kuitenkin tietynlaista oppilassubjektiviteettiä, jossa oppilas ei ole oppimisensa ja tekemisensä subjekti.

Millainen subjektiviteetti sitten tuotetaan projektissa? Hahmottelemani projektisubjektiviteetti on pelkästään teoreettinen konstruktio, eräänlainen projektinuoren ideaalityyppi samalla tavalla kuin puhutaan mallioppilaan -ideaalityypistä. Tarkoitukseni ei ole kuvata konkreettisesti nuoria vaan tulkita ja ymmärtää projektisubjektiviteetin avulla sitä muutosta, jota koulun institutionaalisten rakenteiden huokoistuminen sekä osittainen purkautuminen projektissa aiheuttaa subjektiviteettiin.

Seuraavassa Tiinan, Sannan ja Mikän mielipiteet siitä, millainen on heidän mielestään hyvä projektilainen eli millaiset ominaisuudet ovat tärkeitä projektiin osallistuvalla nuorella. Vastaparina ovat heidän kommenttinsa koulun kannalta hyvästä oppilaasta.

Tiina: projekti

Yleensä semmonen joka ottaa vastuun siitä omasta työstään, että katsoo että se homma tulee hoidettua eikä jätä puolitiehen. Myöskin sillain ettei sitten yhtäkkiä sano että mä en halua enää, vaan joka sitoutuu siihen alusta loppuun.

puun ja suhtautuu siihen vakavasti ja kunnolla tekee sen. Että se ei ole semmonen että toisten tarttee mennä korjailemaan sitä tai se olis ihan sama tekiskö se projektipäällikkö kuka siitä hommasta vastaa kokonaisuudessaan sen ite jos sen täytyy koko ajan kuitenkin korjata sitä toista. Semmonen joka ylipäänsä on vakavissaan tekemisistään sillä jos on vakavissaan niin siihen silloin yleensä panostaa ja kattoo sitä että homma toimii.

Koulussa oppilaan tehdessä virheen opettaja on paikalla korjaamassa sen ja tämä on opettajan tehtävä. Projektissa virheiden tekeminen ja hutilointi eivät Tiinan mielestä ole niin sallittuja, koska ne vaikuttavat muiden työtahtiin joutuessaan koko ajan korjailemaan toisia. Projektissa motivaatio tekemiseen on aihe- ja asiakeskeinen; nuori sitoutuu ja kantaa vastuun tehtävistään. Koulunkäynnin motivaation perustana puolestaan on usein hyvien arvosanojen toive, epäonnistumisen välttäminen, auktoriteettisidonnaisuus ja viihtyminen koulussa kavereiden vuoksi. (ks. Vepsäläinen 1980) Tiina itse antaa kuvan nuoresta, joka on vakavissaan kaikissa asioissa, joihin ryhtyy. Hän ei jätä asioita kesken, vaikka toiminta ei niin miellyttäisikään.

Tiina: koulu

Tiina: No sellanen joka keskittyy, yrittää ees olla aktiivinen tai siis silleen

PS: Tai näyttää siltä?

Tiina: Niin koska siis jos on luokka täynnä kauheen flegmaattisia ja opettaja siellä edessä vaan tälleen kertoo niin se pistää alaspäin sitä koko tunnelmaa tai sitä koko ideaa. Sillä siis oppiminen ja uuden omaksuminen pitäis olla kivaa ja sillain innoittavaa, mitä se sillai onkin kunhan on mielenkiintoiset aineet, mutta mä kokisin sen niin jos mä olisin opettaja tai joku rehtori niin että jos mä kurkistaisin johonkin luokkaan niin mä näkisin siellä paljon hymyssä suin ja kirkkain silmin istuvia lukiolaisia kuuntelemassa siellä opetusta ja ottamassa niiku osaa opetukseen.

Keväällä 1999 on televisioissa esitetty koulumaailmaan liittyvää nuorten sarjaa "Riivattu rehtori". Sarjan rehtori on aivopessyt koulun oppilaat toimimaan omi-

en tarkoituksensa mukaan - oppilaat ovat kuin robotteja, jotka kyselemättä toistavat annettuja liikesarjoja. Tiinan toive siitä, miltä luokassa näyttää satunnaisen vierailijan kurkistaessa ovesta sisään, tuon mieleeni iloisiksi ohjelmoituja robotteja täynnä olevan tehtaan, jossa kaikki ovat samaa massaa. Koulu on suuri näytelmä, jossa oppilaat näyttävät kiinnostustaan ja aktiivisuuttaan käsiteltävään oppiaineeseen.

Sanna: projekti

Tarmokas ainakin ja on tultava kaikkien kanssa toimeen, koska jos on sellasta että 'mä en voi tehdä ton kanssa mitään' niin ei tuu mistään mitään, että pitää tulla kaikkien kanssa toimeen. Ja pitää myös olla semmonen avoin, että jos tulee jotain ongelmia niin pitää pystyä niistä puhumaan, sillä mistään ei tuu mitään jos vaan toisten selän takana höpöttää ja sitten tietysti muutenkin sillai ulospäin suuntutunut.

Sanna: koulu

Sanna: Koulun kannalta hyvä oppilas on semmonen joka saa hyviä arvosanoja ja juttelee opettajien kanssa.

PS: Onks se edellytys että saa hyviä arvosanoja?

Sanna: Ai että on hyvä oppilas?

PS: Tai niiku onko se koulun kannalta suoraan verrannollista että hyvä oppilas saa hyviä arvosanoja?

Sanna: Koulun kannalta kyllä, mun mielestä koska tietysti on jotain poikkeuksia, semmosia ihmisiä joilla on semmonen karisma että ne pystyy saamaan vitosia ja silti ne on kaikkien opettajien mielestä hyviä jätkiä, tai siistämmösiä ihmisiä on olemassa mutta tota niin, mutta periaatteessa koulua arvostaa niitä eri tavalla kun niitä jotka saa hyviä arvosanoja.

Hyvä oppilas keskustele opettajien kanssa. Aiheet tosin sivuavat harvoin muuta kuin kouluasioita. Erilainen koulun piilo-opetussuunnitelman aikaansaama oppilassubjektiviteetin ominaisuus on eri opettajien toimintatapojen, kokeiden laadun ja arvostelukäytäntöjen tuntemaan oppiminen. Keskustelulla, ehkä mie-

listelyllä, on omaa opintomenestystä helpottava tarkoitus. Opettajista ihmisinä ei olla kiinnostuneita. Sanna tuo esiin myös hyvien arvosanojen merkityksen koululle. Valtakunnalliset tilastot ylioppilaskirjoituksissa ja valtakunnallisissa kokeissa menestymisestä vaikuttavat koulun imagoon sekä kilpailuasemaan oppilasvalintojen vapailla markkinoilla.

Mika: projekti

PS: No millanen on sitten sun mielestä projektin kannalta hyvä oppilas tai hyvä projektilainen?

Mika: No semmonen just... tällaisissa projekteissa luovuus on välttämätöntä, jos ei oo luova niin ei kannata lähteä projektiin mukaan.

PS: Millä tavalla sä määrittelet sen että ihminen on luova, miten se silloin toimii?

Mika: No luovuutta on vaikea määritellä, pitää vaan olla luova.

Mika tarkoittaa luovuudella muutakin kuin kirjallista tai kuvallista ilmaisua. Luova ihminen ei takerru vanhoihin ratkaisuihin vaan etsii uusia, mahdollisesti parempia ja erilaisia vaihtoehtoja. Projektissa ei pärjää koulun toimintamalleihin ja rutiineihin tiukasti sidoksissa oleva nuori - pitää osata päästää irti.

Mika: koulu

Mika: Hyvä oppilas, no jos koulua ajatellaan niin semmonen ... älykkäät oppilaat on hyviä ei semmoset jotka pänntää koko ajan.

PS: Pitääkö niinku olla valmiiks jo...

Mika: Joo pitää olla valmiiks älykäs , niin kuin esimerkiksi minä.

PS: Mitäs muuta olis koulun kannalta hyvän oppilaan tuntomerkkejä?

Mika: No negatiivinen suhtautuminen kouluun joskus.

PS: niinkö?

Mika: Niin että ilmaisee että tää ei oo kiinnostavaa, ja tää on käsitelty jo kuusi tuntia sitten tää asia. Tai että rupee riskaamaan opettajille jos on ai-hetta.

P: Onko sellanen koulun kannalta hyvä?

Mika: No siis oppimisen kannalta hyvää.

PS: Että ei siis kuunnella tyhmänä siellä samoja asioita että voidaan mennä eteenpäinkin.

Mika: Niin just.

Tiinan ja Sannan kommentit siitä, että oppilaan odotetaan keskittyvän oppituntiin, olevan aktiivinen, saavan hyviä arvosanoja ja juttelevan opettajien kanssa, mutta koulun ja opettajan määrittelemissä puitteissa, julkilausuvat piilo-opetussuunnitelman oppilassubjektiviteettia, jossa ruumiin ja mielen kontrolli on sisäistetty. Tätä vahvistaa edelleen muiden haastatteliini nuorten antamat kuvaukset hyvästä oppilaasta, joka *'ei möykkää, kuuntelee, istuu kiltisti, noudattaa kaikkia sääntöjä, keskittyy, sopeutuu ja oppii helposti'*.

Mikan määritelmä koulun kannalta hyvästä oppilaasta ei vastaa tyttöjen tavoin piilo-opetussuunnitelman rakentamaa oppilassubjektiviteettia. Hänen mielestään hyvä oppilas on älykäs ilman 'pänttäämistä' ja suhtautuu kouluun joskus negatiivisesti. Mika antaa oppilaalle aktiivisen roolin oppitunnilla vaikuttamiseen. Oppilaalla on myös vastuunsa tunnilla käsiteltäviin asioihin ja opettajalle pitää pystyä sanomaan ('riskaamaan') asiasta, joka on jo aikaisemmin käsitelty tai ei muuten miellytä. Mikan kommentti toisaalta saattaa kuvastaa enemmän hänen itsensä toimintamallia koulussa ja tätä kautta oman toiminnan hyväksytyksi tekemistä. Haastattelun aikana Mika mainitsi useaan kertaan yhteenottonsa opettajien kanssa. Mika kertoi rangaisseensa opettajaa hänen suosimistaan muihin kavereihin verrattuna ja yrittäneen muutaman kerran vaihtaa tietyn oppiaineen opettajaa toiseen, koska koko luokka ei kyseisen opettajan tunnilla enää oppinut mitään. Opettajavaihto oli ainakin kerran onnistunut, mutta se vaati taakseen koko luokan ja oppilaiden vanhemmat. Mika ottaa siis itse-määrittelyssä etäisyyttä perinteiseen oppilaanmalliin - oppilassubjektiviteettiin.

Tiinan, Sannan ja Mikan määrittelemä projektisubjektiviteetti eroaa selvästi koulun luomasta ja odottamasta oppilassubjektiviteetista. Siinä korostuvat aktiivisuus, vastuunottaminen, keskustelukyky sekä luovuus, innovatiivisuus. Muita

toisten nuorten esiin tuomia hyvän projektilaisen ominaisuuksia olivat *'innostunut, ahkera, hoitaa asiat nyt ei huomenna, oma-aloitteinen, tekee työtä käskettyä, tuo omat mielipiteet ja ideat esille, itsenäinen, sosiaalinen sekä halu tehdä töitä yhteisen hyvän eteen'*. Näitä ominaisuuksia edellytetään projektiin mukaan lähtevältä nuorelta, mutta on selvää että nämä voivat myös kehittyä projektin aikana. Tulokinnan täsmentämiseksi tiivistän projektisubjektiviteetin kolmeen tuotokseen tai odotukseen eli aktiivisuuteen, sosiaalisuuteen ja kommunikatiivisuuteen.

5.1 Passiivinen odottelija vai aktiivinen ikiliikkuja?

Aktiivisuus projektissa on ahkeruutta, oma-aloitteisuutta, asioihin tarttumista ilman toisten käskyä tai kehotusta. Koulussa puolestaan aktiivisuus yleensä määritellään suhteessa oppilaan oppituntityöskentelyn intensiteettiin. Nuori voi koulun arjessa olla aktiivinen positiivisella tai koulun kannalta negatiivisella tavalla. Positiivinen tapa on osallistua esimerkiksi oppilaskuntatyöhön ja koulun sisäisten tapahtumien järjestelyihin, negatiivinen tapa näkyy häiriköintinä ja kiusaamisena. Projektinuoret olivat koulun *'positiivista eliittiä'* siinä mielessä, että he olivat aktiivisia sekä koulussa että koulutyön ulkopuolella vapaa-ajan harrastuksissaan. Sanna tiivistää tämän hyvin.

Kyllä se kerää semmosia muuallakin aktiivisia ihmisiä yhteen, se on ihan selkee. Niiku ihminen joka ei oo innostunut mistään eikä tee kaikkee, niin harvemmin lähtee mukaan.

Sanna käytti koulun passiivisista oppilaista nimitystä *'näkyvät oppilaat'*. Nimitys on mielestäni osuva, sillä oppilas, joka ei osallistu koulun sisäiseen toimintaan eikä ole mukana suosituimmissa harrastustoiminnassa, leimautuu helposti näkyväksi - *'ai, onko tuokin meidän koulussa'*. Näkyvä ei ole innostunut samoista asioista kuin valtanuoriso. Projektissa mukana olevat nuoret ovat koulujensa *'näkyvintä'* osaa.

Tiina ja Sanna vertasivat omaa aktiivisuuttaan koulussa ja projektissa. Sanna ei huomannut eroa koulun ja projektin välillä, mutta Tiina tunnusti olleensa aktiivisempi koulussa.

En mä usko että olin yhtä aktiivinen projektissa kuin koulussa. Kyllä mä sain kunnialla ne hommat hoitumaan.

Tiinan kommentin tekee mielenkiintoiseksi se, että jos projektista olisi saanut arvosanan, hänen suhtautumisensa ja aktiivisuuden asteensa olisi todennäköisesti ainakin omasta mielestään noussut. Toisaalta hän ei olisi lähtenyt mukaan ollenkaan.

PS: Jos siihen tuliskin arvosana niin entäs sitten?

Tiina: Tota en mä tiiä, kyllä mä varmaan olisin silloin hirveesti enemmän panostanut, siis silleen, mutta siis jos siinä olis ollu tällänen vakavampikin puoli että siitä tulee jälki jonnekin papereihin niin en mä tiiä olisinko silloin ylipäättään tullu mukaan, koska siis vaikkakin on suuri päämäärä ja vakava homma niin kuitenkin rento, innostunut, iloinen meininki siinä tehdessä ja jos siitä olis tullu kauheet tentit ja kauheesti opiskelemista en mä usko että se tunnelma olis ollu läheskään vapautunutta tai vastaavaa.

Heli esitti Sannasta ja Tiinasta poikkeavan näkökulman omaan aktiivisuuteensa.

Että sä pikkasen aktiivisempi oot tai sillä tavalla itsenäisempi projektissa kuin koulussa. Tunnilla kun se menee helposti siihen että sä vaan kirjoitat ja jätät ajattelemaan jotain asiaa siinä samalla etkä välttämättä oo aina niin täysillä mukana tunnilla kuin projektissa. (Heli)

Tässä on toisaalta aktiivisuuden harha, sillä projektissa harvemmin ollaan hiljaa, kirjoitetaan ja ajatellaan yksin tehtäviin ratkaisuja vaan toimitaan ryhmässä keskustellen. On siis luonnollista kokea itsensä projektissa aktiivisemmaksi.

5.2 Ujo hiirulainen vai sosiaalinen, keskusteleva nuori?

Sosiaalinen projektinuoren subjektiviteetti piirtää kuvan yhteistyökykyisestä, yhteisen hyvän eteen työskentelevästä ja avoimesta nuoresta. Ihminen voi olla sosiaalinen vain ryhmän jäsenenä toisten ihmisten joukossa. Projektiin lähettään mukaan yleensä kaveriporukalla, sillä tuttujen ihmisten kanssa uuteen juttuun mukaan lähteminen on helpompaa ja hauskempaa. Ystävä houkutteli Tiinan lähtemään mukaan projektiin. Mika puolestaan veti mukaansa koko kaveriporukan samalta luokalta. Projekti yhdistää eri luokka-asteilla ja eri kouluissa olevia nuoria, jotka eivät olleet ennen olleet tekemisissä toistensa kanssa. Projektin kautta solmitaan myös uusia ystävyys-suhteita. Projektissa toiminen ei kuitenkaan tee kaikista ystäviä myös koulun ulkopuolelle. Projektissa tehdään yhteistyötä, mutta koulun käytävillä ei toisia tervehditä, kuten Sanna sanoo.

PS: Onko kaverisuhde jotenkin erilainen koulussa ja sitten tällasessa projektissa?

Sanna: On erilainen. On ihmisiä joita mä en ees moikkaa koulun käytävällä ja sitten kuitenkin pystyy tekemään niitten kanssa yhteistyötä projektissa.

Ihmiset ovat erilaisia eikä kaikista voi pitää, silti kyky toimia kaikkien kanssa yhteistyössä on tärkeää. Yhteistyössä voi esiintyä ongelmia, kun ystävykset joutuvat johtamaan toisiaan.

Joillekin kavereille se on selkeesti ongelma, että jos mä johdan niitä. Ja niitten mielestä se johtuu siitä että jos mä johdan niitä, niin mulla nousee päähän tai jotain muuta vastaavaa. Mutta mä en ite usko siihen, kyllä se tietysti, mä en usko että se nousee päähän, mutta pitää kuitenkin olla jämäkkä ja kun johtaa niin johtaa, eikä pelleile. Se on niiku kun ihmisiä ei voi johtaa sillä tavalla että sanoo vaan 'niin jos nyt viittit' ja tälle näin vaan pitää ihan oikeesti olla, jos haluaa jotain aikaseksi saada niin niitä johdetaan niin. Että joittenkin kanssa siinä on ihan selkeesti ongelma. (Sanna)

Toisaalta Mika näki kaverit parempina 'johdettavina'.

Mika: Ei se oli vaan parempi, niin silleen että jos joku teki jotain väärin niin pysty ihan täysillä riskaamaan ei pitänyt kierellä ja kaarella vaan pysty sanomaan asiat suoraan.

PS: Että kaverille pystyy sanomaan?

Mika: Kaverille pystyy sanomaan asiat suoraan kun jollekin ihan ventovieraalle.

Yleensä projektiryhmissä toimittiin yhteisjohtajuuden mukaan, ettei kenenkään tarvinnut kokea 'pomottavansa' tosia. Vastuuta eri asioista kyllä jaettiin, mutta koko ryhmä kontrolloi asioiden hoitumista.

Yhteiskunnassa vallitsee ristiriita sen välillä, että toisaalta korostetaan yksilöllisyyttä ja omia itsenäisiä valintoja mutta toisaalta odotetaan myös yhteisöllisyyttä ja toisista välittämistä. Sosiaalinen projektisubjektiviteetti edellyttää oman panoksensa antamista yhteisen hyvän eteen.

Koulussa opiskellaan itseään varten, semmosta yksilötyötä. Mutta projektissa tuodaan aina siihen yhteiseen että siellä kokouksissa kerrotaan mitä on omissa pienissä ryhmissä tehty, ollaan sitä yhteistä isoa varten. (Piia)

Yksilöllisyyttä painottavaa koulua käyvälle nuorelle tämä saattaa olla uusi toiminnanmuoto 'omilla teoillani on vaikutusta yhteiseen hyvään'. Projekti tarjoaa nuorille kehittymisen mahdollisuuden yhteisiin asioihin vaikuttamaan pyrkivänä kansalaisena. Tällainen projektinuori ei ole syrjään vetäytyjä, ujo ja hiljainen. Ujon ja hiljaisen oppilaan projektiura ei näyttänyt Tiinan, Sannan ja Mikan mielestä kovinkaan mahdolliselta.

PS: Jos sä oot ujo ja hiljainen niin voiks sä lähteä mukaan?

Tiina: Voit, joo, mutta...

PS: Pärjääkö siellä?

Tiina: Pärjää jos sen ei tartte soitella tuhanteen eri paikkaan ja järjestään tavata ihmisiä ja keskustella niitten kanssa, että siis siinäkin on sellanen pieni, että jos sä oot ujo ja hiljanen niin sä tuskin otat jotain semmosta hommaa itelles missä vaaditaan kauheesti semmosta ihmisten kanssa kanssakäymistä. Ujo ja hiljanenkin saa aikaan mutta sen täytyy vaan olla sellasta, mitä sä koet pystyväs tekemään.

Sanna: Kuulostaa aika absurdilta nimittäin kukaan ujo tai hiljanen ei lähde mukaan, ellei sitä joku kaveri kautta muu henkilö potki mukaan.

PS: Jos sä oot hiljanen ja ujo niin kannattaako lähtee mukaan?

Mika: Ei kannata.

PS: Miksei?

Mika: No koska silloin projekti ei kehity, sillon vaan kysytään miten tää homma hoitu viime vuonna, tehdään nyt samalla lailla.

Tiina esittää asian osuvasti, ujo oppilas voi toki lähteä mukaan projektiin ja pärjääkin siellä, jos hänen ei tarvitse ottaa yhteyttä ja tavata eri ihmisiä. Kuitenkin projektissa juuri nämä sosiaaliset ja kommunikatiiviset taidot sekä eräänlainen rohkeus ovat elintärkeitä. Mikan sanoin projekti ei mene eteenpäin, kehity, jos ei uskalleta kokeilla uusia ideoita toiminnan järjestämisessä. Projekti tuottaa siis kommunikaatiotaitoisen, keskustelevan, nuoren subjektiviteettia. Projektinuori osaa keskustella ja kuunnella, sanoa omat mielipiteensä ja kunnioittaa toisten mielipiteitä. Hän osaa ja uskaltaa esiintyä myös ryhmän ulkopuolisille. Mikan esittämä luovuuden vaatimus hyvältä projektilaiselta soveltuu kommunikaatiotaitojen yhteyteen. Luovuus ja innovatiivisuus omista ideoista sekä lopputapah-tuman visuaalisen ympäristön luomisessa pääsee valloilleen, kun se koulussa joudutaan ehkä pitämään piilossa.

Tiinan, Sannan ja Mikan kohdalla projektinuoren subjektiviteetti toteutuu eri tasoilla. Projektiin lähtöintresseiltään he olivat erilaisia. Tiina ei ollut kovinkaan innostunut, Sanna oli yliaktiivinen kaikessa ja Mikalle suurin motivaatio muo-

dostui poissaolon mahdollisuudesta koulun arjesta. Sanna edustaa ehkä parhaiten kaikkia projektisubjektiviteetin piirteitä. Tiina puolestaan on 'tehdaskoulun' loistava 'tuote', jolla perinteisen koulun edellyttämä oppilassubjektiviteetti on hyvin vahva. Tästä aiheutuivat Tiinan vaikeudet sopeutua projektiympäristöön ja mukautuminen projektisubjektiviteettiin. Mika on tyttöjä omaehtoisempi eikä kunnioita opettaja-auktoritetteja. Subjektiviteetiltaan hän on kuin kameleontti -muuttaa toimintaansa sitä mukaa mikä tuntuu hyvältä kyseissä tilanteissa. Mika omien sanojensa mukaan vaan on, eikä keskity erojen reflektointiin.

PS: No olitko sä jotenkin erilainen projektissa kuin luokassa?

Mika: No kai mä olin.

PS: Millä tavalla?

Mika: En mä tiiä , kun en mä keskity semmosiin asioihin.

PS: Luokassa vai projektissa?

Mika: Missään.

PS: Missään?

Mika: Niin mä vaan oon, just silleen miltä tuntuu silloin.

6 Projekti - uudenaikaiseen kouluun?

Olen seuraavassa taulukossa kiteyttänyt tutkimukseni keskeisimmät tulokset. Näen *Koulut liikkeellä - kulttuurit kohtaavat* -projektin uudenaikaisena kouluna, jossa perinteisen koulun toimintamalleja uudistetaan ja moninaistetaan.

Perinteisen koulun siirtymä uudenaikaiseen, *Koulut liikkeellä - kulttuurit kohtaavat* -projektin pohjalta hahmotettuun, kouluun.

	Perinteinen koulu	Uudenaikainen koulu
Synty	teollisen yhteiskunnan tuote	informaatioyhteiskunnan, muuttuneiden työmarkkinoiden ja kansalaisyhteiskunnan tuote ja edellytys
Rakenne	institutionaalinen, aikaan ja tilaan sidottu, luokkahuone, paikallisuus	'ei-institutionaalinen', projekti, integroitu, globaalisuus
Toiminta	rutiinit, tuttuus	elämyksellisyys, yllätyksellisyys, epävarmuus
Oppiminen	kognitiivisuus, 'muistin herruus', tiedot, pirstaleisuus, testataan kokeilla ja numeroarvostelulla	tekeminen, kokeminen, käytännölläheisyys, taidot emootiot, onnistumiset, itsearviointi, 'tässä ja nyt'
Oppilas	piilo-opetussuunnitelman oppilassubjektiviteetti: mielen ja ruumiin kontrolli	uusi subjektiviteetti: aktiivisuus, omaehtoisuus, sosiaalisuus, kommunikaatio, yhteistyötaidot
Opettaja	hierarkiaan ja tiedonvartijaan perustuva auktoriteetti	erilainen auktoriteetti: 'me yhdessä', vastavuoroisuus, ohjaaja, kaveri

Uudenaikainen koulu on myös instituutio, mutta ei samassa mielessä kuin aikaisemmin. Koulu on avoimempi ympäröivään yhteiskuntaan, paikallisten kontaktien lisäksi koululla on maakunnallisia, valtakunnallisia ja maailmanlaajuisia verkostoitumisen paikkoja. Oppiminen hyväksytään laajemmin aina ja kaikkial-

le tapahtuvaksi, elinikäiseksi prosessiksi, jossa kognitiiviset oppimistavat ovat taka-alalla. Tärkeää on tekeminen 'oman käden jälki' ja erilaisten elämysten tarjoaminen rutiininomaisten toistojen sijaan. Yksilötyöskentelystä siirrytään opiskelemaan työpareina ja tiimeissä, jolloin nuoret oppivat toisten mielipiteiden arvostamiseen ja toisaalta yhteistyön vaikeuteen etsittäessä kaikkia tyydyttäviä ratkaisuja. Sosiaaliset ja keskustelutaidot ovat tässä prosessissa tärkeitä.

Projektissa rakentuvasta omaehtoisen, aktiivisen, sosiaalisen ja kommunikatiivisen nuoren subjektiviteetista tulee uudenaikaisen koulun oppilassubjektiviteetti. Oppilas ei ole enää hiljainen vastaanottaja vaan aktiivinen tiedon etsijä, kokeilija ja soveltaja - oman oppimisensa valtias, subjekti. Tämä mahdollistetaan myös henkilökohtaisten opetus(-oppimis)suunnitelmien avulla, joissa nuori itse suunnittelee ja asettaa oppimisensa tavoitteet ja arvioi niiden toteutumista. Perinteisessä koulussa opiskelu ja oppiminen tapahtuu ennalta laadittujen kollektiivisten opetussuunnitelmien ja lukujärjestysten varassa, joissa määrätään missä ja milloin opiskellaan ja myös se, missä tahdissa sen tulisi sujua.

Uudenaikaisessa koulussa opettaja - oppilas suhde muuttuu aikuinen - nuori - auktoriteettisuhteesta tasavertaiseen kumppanuuteen molemminpuolisessa oppimisprosessissa. Tällöin ei ole enää tarpeen puhua opettajista vaan ohjaajista, opastajista. Opastajana toimiminen ei katso ikää tai suoritettua tutkintoa vaan sellaisena voi toimia kuka tahansa asiaansa perehtynyt henkilö. Useasti nytkin nuoret osaavat koulussa paremmin esimerkiksi tietotekniikkaa kuin kehityksen rattaista pudonneet opettajansa.

Uudenaikainen koulu ei ole täysin vapaa piilo-opetussuunnitelman vaikutuksista. Jokainen nuori ei voi olla koulun edellyttämä aktiivinen, sosiaalinen ja kommunikaatiotaitoinen yksilö, jolloin koulun valikointitehtävä ei muutu olennaisesti. Rinteen ja Salmen (1998, 180) mukaan näyttäisi siltä, että koulu yhä selvemmin alkaisi valikoida onnistujat epäonnistujista ja selviytyjät häviäjistä. Tässä valikoinnissa korostuvat epävarmuuden sekä alati muuttuvien olosuhteiden sietäminen sekä sosiaalinen pelisilmä. Uudenaikaisen koulun voi nähdä

eräänlaisena keskiluokkaisen oppimis- ja koulutushegemonian esiinmarssina.

Uudenaikaista koulua kuvaavat - sen rinnalla tai sisällä - toteutettavat erilaiset projektit ovat aina jollakin tavalla johdettuja ja ne edellyttävät institutionaalisen rakenteen olemassaoloa. 1970-luvulla koulua voimakkaasti kritisoinut Ivan Illich halusi lopettaa nykymuotoiset koulut, sillä hänen mukaansa oppilaat oppivat enemmän osan tiedoistaan koulun ulkopuolella. Illichin (1972, 113-114) mukaan hyvän kasvatusjärjestelmän tulee ensinnäkin tarjota kaikille oppia halulle siihen mahdollisuus minä elämäkautena tahansa. Toiseksi auttaa niitä, jotka haluavat jakaa tietojaan, löytämään ne henkilöt, jotka haluavat saada heiltä oppia sekä kolmanneksi antaa jokaiselle, joka haluaa tiedottaa jotakin yleisölle, mahdollisuus julistaa näkemyksensä. Tulevaisuudessa oppimisen auttamiseksi ja edistämiseksi saattaa hyvinkin olla mahdollista, että todella pohditaan kouluinstituutioon olemassaoloa ja sen tarpeellisuutta ja siirrytään Illichin sanoin 'kouluttomaan yhteiskuntaan'. (ks. Liite 4)

6.1 Menestyminen pelikentällä - projekti pääomana

Projektin kautta hahmottelemani uudenaikainen koulu syntyy ja toteutuu yhteiskunnan ja sen työmarkkinoiden muospaineissa. Pierre Bourdieun (esim. Bourdieu 1985, 105-110; Bourdieu & Wacquant 1995, 122-144) 'kenttä'-teoriaa soveltaen perinteisen koulun kenttä sellaisenaan ei vastaa nykyisen saati tulevaisuuden työmarkkinoiden kentän vaatimuksiin. Bourdieun yhteiskunta muodostuu erilaisista kentistä, joiden hallinnasta ja voimavaroista kamppaillaan. Eri kentillä toimijat tavoittelevat sellaista pääomaa, joka kyseisellä kentällä on arvokkainta tai merkityksellisintä ja pyrkivät erottautumaan muista kentällä olijosta tai sinne pyrkivistä. Jokaisella kentällä on omat pelisääntönsä, joiden kautta pääoman arvo määräytyy. Koulun kentällä tarvittava pääoma on toisenlaista kuin koulun ulkopuolella, missä myös pelisäännöt poikkeavat koulun kentästä. Koulun kentällä tulee toimeen oppilassubjektiviteetin ominaisuudet sisäistänyt nuori. Hän sopeutuu oppilaan alistettuun asemaan kouluhierarkiassa ja tekee

oman tehtävänsä kuuliaisesti oppimalla nopeasti ja helposti saaden hyviä arvosanoja. Koulussa nuori kasvattaa kulttuurista - koulutuksellisista - ja tiedollista pääomaansa suorittamalla eri oppiaineita ja tutkintoja. Nämä tutkintotodistukset ovat eräänlaisia lupakirjoja tulevaisuudessa työllistymiseen, ne antavat luvan työntekoon, eivät työpaikkaa. (ks. Rinne & Salmi 1998, 167)

Projektin pelikentällä toimivat erilaiset lait kuin koulussa. Projektissa odotetaan nuoren kantavan itse vastuun tekemisistään ja kysyvän apua sitä tarvitessaan. Tietoa ei tarjota vaan se pitää itse oppia hankkimaan. Itsenäisen toiminnan lisäksi jokaiselta projektinuorelta edellytetään valmiuksia toimia ison ryhmän jäsenenä. Osallistuminen projektiin siis lisää ja moninaistaa nuoren sosiaalista pääomaa. Bourdieun (1995, 149) mukaan sosiaalinen pääoma on sitä, kuinka monia ja millaisia suhteita henkilöllä on ja kuinka hyvin hän tuntee vaadittavat käytösvavat kussakin tilanteessa. Ihmissuhde- ja näihin liittyvien kommunikaatiotaitojen lisäksi luen projektin kasvattamaksi sosiaalseksi pääomaksi myös valmiudet ja halun toimia aktiivisena kansalaisena yhteiskunnassa. Ivar Frönes (1991) on todennut tällaisten projektien muodostamien nuorten vertaisryhmien kehittävän kommunikaatiivisia taitoja ja monipuolisia sosiaalisia valmiuksia. Monimutkaiset ryhmätilanteet, erilaiset roolit ja kommunikaatiotilanteet voivat edistää oppimista ja nuorten identiteettien eri puolien työstämistä monipuolisemmin kuin vakiintuneita kaavoja noudattavat luokkahuonetilanteet. Tässä mielessä projektiin osallistuminen ja siinä eri roolien omaksuminen on myös nuorten identiteettityön kannalta hedelmällistä ainakin suhteessa siihen, mitä he samaan aikaan kokisivat luokkahuoneessa.

Projektiluontoiset työsuhteet ovat lisääntyneet työmarkkinoilla. Vakituisten, kokopäiväisen työsuhteen sijaan ihmisillä saattaa olla samanaikaisesti jopa useita eri toimeksiantajien projekteja. Elämä rytmittyy projektien keston mukaan, jonka jälkeen etsitään jälleen uusia projektitöitä. Toisaalta projektityöskentely saattaa olla pelastus kyllästymistä ja pitkää sitoutumista pelkäävälle ja jatkuvasti uusia haasteita hakevalle modernille työntekijälle. Projektissa mukana oleminen ja siinä oman tehtävän hoitaminen kasvattaa siis myös eräänlaista tiedollista

pääomaa projektityöskentelystä. Nuoret näkevät ja kokevat millaista on toimia ajallisesti rajatussa ja tiettyyn lopputulokseen tähtäävässä projektissa. Heille tulee tutuksi projektityöskentelyn eri vaiheet: suunnittelu, toteutus ja arviointi.

Työmarkkinoiden kentällä arvostetaan koulutuksellisen pääoman ja tutkintojen ohella sosiaalisia ja kommunikatiivisia taitoja, pääomaa. Koulun tuottamaa hyvää oppilasta - oppilassubjektiviteettia - voidaan toki käyttää työmarkkinoilla, mutta lähinnä uusintamistehtävissä. Hän on oppinut tekemään kyselemättä mitä käsketään. Ironista, että nämä oppilassubjektiviteetin läpikäydyt kymppin-oppilaat ja yleensä tytöt päätyvät usein osaamistaan arvostaville, uusintamistehtävistä vastaaville, hoiva- ja opetusaloille. Koulun yksi perinteinen tehtävä on ollut valmentaa nuoria hyväksymään ja täyttämään tiettyjä palkkatyön tekoon liittyviä työmoraalisia velvoitteita tuottamalla ns. moraalisia työkalifikaatioita. Kuitenkin työmarkkinoiden murroksessa perinteiselle auktoriteettihaikuiselle ja protestanttiselle työmoraalille rakentunut työntekijäsubjekti on syrjäytynyt. Entistä merkityksellisemmäksi ovat kohonneet erilaiset innovatiiviset ja luovat kalifikaatiot, jotka tekevät mahdolliseksi itse työprosessin kehittämisen. Innovatiivisissa kalifikaatioissa on tärkeää yksilön aloitteellisuus, yhteistyökykyisyys sekä taito jatkuvaan uudistumiseen, oman oppimisprosessin jatkuvuuteen. Työvoimaa rekrytoidaan yhä useammin työntekijän persoonallisuuteen liittyvien kriteerien mukaan, halutaan juuri tähän organisaatioon sopeutuva 'hyvä tyyppi'. Sosiaaliset taidot, joustavuus, mukautuvuus, esiintymiskykyisyys ja oppimismotivatioonalliset seikat ajavat perinteisen koulun tuottamat tietotaidot ja tutkinnot nurkkaan. (Rinne & Salmi 1998, 175-177) Projektissa kehittyvät työelämäkalifikaatiot parantavat projektinuoren - projektisubjektiviteetin - sijoittumista työmarkkinoiden kentälle.

Menestyminen työelämässä tulee siis liittymään yhä enemmän työntekijän persoonallisuuteen, riskiensietokykyyn ja joustavuuteen. Vanhan koulun tuottamien perinteisten työkalifikaatioiden tilalle astuvat selviytymiskalifikaatiot. (Rinne & Salmi 1998, 174) Ulrich Beckin (1992) mielestä selviytymisen perustaito on riskiyhteiskunnassa tärkeä kulttuurinen kalifikaatio, jonka avulla voidaan

käsitellä kaikkea sitä kasvavaa epävarmuutta, pelkoa ja vaarantunnetta joka jokapäiväiseen elämään liittyy. Selviytymisen kulttuuristen perustaitojen opettamisesta tulee uudenaikaisen koulun keskeinen tehtävä.

6.2 Tyttöjen projekti?

Kääriäinen ym. (1992, 232) mukaan tytöt näyttävät saamansa kasvatuksen pohjalta sopeutuvan poikia helpommin opettajajohtoiseen opetukseen ja passiiviseen oppilaan rooliin, mikä osaltaan selittää tyttöjen parempaa koulumenestystä, mutta myös vähäisempää aktiivisuutta ja aloittekkautta myöhemmissä elämäntilanteissa. Tytöt eivät siis Kääriäisen mukaan aktiivisesti halua olla mukana vaikuttamassa asioihin. Lopputapahtuma-projektin 31 nuoresta kuitenkin 25 oli tyttöjä. Miksi tytöt ovat kiinnostuneempia osallistumaan tällaisiin projekteihin? Itselleni - nuorelle naiselle - osallistuminen monenlaisille kurseille ja projekteihin sekä näistä saatavat todistukset ovat olleet lähes 'pakkomielle'. Oman osallistumiseni taka-ajatuksena on ollut se, että juttu on hyvännäköinen ansioluettelossa ja siitä voi olla hyötyä tulevaisuudessa omaa asemaansa työmarkkinoilla etsiessä. Nyky-yhteiskunnassa, jossa vallitsee yksilöllistymisen pakko muista ihmisistä erottuvissa valinnoissa ja persoonallisissa koulutus- ja uraratkaisuissa, projektiosallistuminen näyttäisi siis olevan tytöille keino rakentaa ja moninaistaa omaa itsensä toteuttamisen kenttää, jotta he pärjäisivät paremmin yhteiskunnan ja työmarkkinoiden kentillä. Pojat saavat töitä muutenkin, mutta tyttöjen on osoitettava pätevyytensä eri kentillä. Toisaalta Sari Näreen ja Jaana Lähteenmaan (1992, 330-331) mukaan tyttöjen itsensä toteuttamiselle on tyypillistä eräänlainen 'altruistinen individualismi'. Tällä Näre ja Lähteenmaa tarkoittavat vastuurationaliteetin läpäisemää yksilöllisyyttä, jossa tytöt pyrkivät oman elämänsä hallintaan ('olemaan itselle') vahingoittamatta toisia ja ympäristöä ja mahdollisesti jopa edistämään näiden hyvinvointia ('olemaan toisille'). Projektiosallistumisen syynä voikin osittain tytöillä olla halu olla mukana tekemässä yhteistä hyvää järjestämällä toisille nuorille hauska päivä ja mahdollisuus näyttää taitonsa muille. Tytöt siis etsivät erilaisia vaihtoehtoja, sukkuloivat eri elä-

mänsfäärien - koulun, kodin, ystävien, harrastusten, projektin - välillä itsestään selviin ratkaisuihin tyytymisen sijaan. Näin tytöt käsittelevät modernin elämään liittyviä ristiriitoja ja työstävät identiteettiään tyttöinä ja naisina. (emt., 331)

Palaan lopuksi työni alussa olleeseen Sarin lausahdukseen, miten vastaava kuin lopputapahtumaprojekti olisi hyvä sisällyttää koulun opetussuunnitelmaan. Yhdyn tässä Petri Lempiäisen (1998) sanoihin, joiden mukaan nuorten olisi kasvatettava yhteiskunnalliseen valvetuneisuuteen ja mielipiteen ilmaisuun. Tulevaisuuden tekijöitä kasvattavassa uudenaikaisessa koulussa otetaan opetussuunnitelmiin tietotekniikan, kielten ja muiden menestysaineiden lisäksi osallisuuden ja vaikuttamiseen kasvattavia yhteisöpalveluohjelmia. Niissä nuoret yksin tai ryhmässä suunnittelevat opettajansa - opastajansa - tai ulkopuolisen ohjaajansa kanssa projektimuotoisia opintokokonaisuuksia, jotka voivat olla joko koko lukuvuoden kestäviä, pari tuntia viikossa vieviä prosesseja tai yhtenäisiä 2-3 viikon mittaisia kokonaisuuksia. Näiden yhteisöpalveluohjelmien aiheet liittyvät ympäröivään yhteisöön ja sen tarpeisiin. Aiheena voi olla esimerkiksi koulun jätekierrätyskampanjan käynnistäminen, eläkeläisten jumppakerhon vetäminen, lastentarhan pihan kunnostus tai tutkimukseni lopputapahtumaprojekti, jossa järjestetään muille nuorille tekemistä ja näytönpaikkoja yhdeksi koulupäiväksi. Nuoret hankkivat taustatietoa, selvittävät lupasiat, löytävät toiminnalle erilaisia perusteluja, tekevät toimintasuunnitelmat, etsivät yhteistyökumppaneita ja toteuttavat hankkeen. Jatkuva arviointi nuorten ja ohjaajan yhteistyönä liittyy olennaisesti opintokokonaisuuteen. Palaute on välttämätön, jotta nuoret ymmärtävät, mitä projekti oppimiskokemuksena merkitsee heille ja mitä vastuullisen kansalaisen toiminta merkitsee muille. Kun nuoret toteuttavat tällaisia opintoja osana kouluopiskeluaan, he oppivat ymmärtämään yhteiskunnan lainalaisuuksia, saavat pohtia omia arvojaan sekä kasvavat aktiivisuuteen. Samalla projektit antavat oivan tilaisuuden soveltaa eri oppiaineissa omaksuttuja tietoja ja taitoja käytäntöön. Nuorille kansalaisaktiivisuus alkaa tuntua houkuttelevalta ja realistiselta, kun he koulussa oppivat itse tekemään ja arvostamaan kansalaisyhteiskunnassa tapahtuvaa vapaaehtoistyötä.

LÄHTEET

Aapola, S. 1991. Ystävyyden keinulauta. Sosiaali- ja terveysministeriön tasa-arvo-julkaisuja Sarja D: Naistutkimusraportteja 2/1991. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Aittola, T., Erämies, T., Jauhiainen, J., Joki, H., Lainpelto, V., Partanen, R. & Tikkanen, J. 1995. "Koulua käydään tulevaisuutta varten, vapaa-ajasta nautitaan nyt" Koulun ulkopuolisten oppimisympäristöjen tarkastelua. Nuorisotutkimus 13:3, 33-43.

Aittola, T. 1998. Aikuisten oppiminen arkielämän ympäristöissä. Teoksessa Sallila, P. & Vaherva, T. (toim.). Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy, 59-89.

Alasuutari, P. 1989. Erinomaista rakas Watson. Johdatus yhteiskuntatutkimukseen. Helsinki: Hanki ja Jää.

Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Jyväskylä: Vastapaino.

Antikainen, A. 1991. Koulutuksen merkitystä etsimässä. Teoksessa Raivola, R. & Ropo, E. (toim.) Jatkuva koulutus ja elinikäinen oppiminen. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimusraportti A49, 297-320.

Antikainen, A. 1996. Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen. Teoksessa Antikainen, A. & Huotelin, T. (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu, 251-309.

Beck, U. 1986. Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp

- Beck, U. 1992. Risk Society. Towards a New Modernity. London: Sage.
- Beck, U. 1995. Poliitiikan uudelleen keksiminen: kohti refleksiivisen modernisaation teoriaa. Teoksessa Beck, U.; Giddens, A. & Lash, S.1995. Nykyajan jäljillä. Refleksiivinen modernisaatio. Suomentanut Leevi Lehto. Tampere: Vastapaino, 11-82.
- Bourdieu, P. 1985. Sosiologian kysymyksiä. Alkuteos Questions de sociologie. Suomentanut J.P. Roos. Tampere: Vastapaino.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. 1995. Refleksiiviseen sosiologiaan. Alkuteos Invitation to Reflexive Sociology. Suomentanut M. Sabour & M. Salo (toim.) Joensuu University Press. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Broady, D. 1987. Piilo-opetussuunnitelma. Mihin koulussa opitaan. 2.painos. Tampere: Vastapaino.
- Foucault, M. 1980. Tarkkailla ja rangaista. Keuruu: Otava.
- Frönes, Ivar.1991. Growing up Modern: Socialization in the Landscape of Modernity. Teoksessa Ehnrooth, J. & Siurala, L. (toim.) Construction of Youth. Helsinki: VAPK-Publishing, 131-147.
- Geertz, C. 1973. The Interpretation of Cultures. New York: Basic Books, Inc., Publishers.
- Giddens, A. 1991. Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age. Cambridge: Polity.
- Gordon, T. & Lahelma, E. 1992. Tyttöjen toiseus opetuksessa ja koulutuksessa. Teoksessa Näre, S. & Lähreenmaa, J. (toim.) Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa. Tietolipas 124. Helsinki: Suomalaisen kulttuurin seura, 314-327.

- Hannula, I. & Linturi, R. 1998. Sata ilmiötä 2000-2020. Virtuaali-Helsinki ja kybermyyrä. Yritysmikrot Oy. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Harvey, D. 1990. The Condition of Postmodernity.. Cambridge: Basil Blackwell.
- Helander, Voitto. 1998. Kolmas sektori. Käsitteistöä, ulottuvuuksista ja tulkinnoista. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Hirsjärvi, S.; Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Tampere: Tammerpaino Oy.
- Hoikkala, T. 1993. Katoaako kasvatus, himmeneekö aikuisuus? Aikustumisenpuhe ja kulttuurimallit. Helsinki: Gaudeamus.
- Illich, I. 1972. Kouluttomaan yhteiskuntaan. Suomentanut Aarne Valpola. Helsinki: Otava.
- Kasvio, A. 1994. Uusi työn yhteiskunta. Suomalaisen työelämän muutokset ja kehittämismahdollisuudet. 3.painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Kääriäinen, H.; Laaksonen, P. & Weigand, E. 1992. Tutkiva ja muuttuva koulu. Porvoo: WSOY.
- Laine, K. 1997. Ameba pulpetissa. Koulun arkikulttuurin jännitteitä. SoPhi. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteiden, valtiotieteiden ja filosofian julkaisuja 13.
- Lash, S. 1995. Refleksiivisyys ja sen vastinparit: rakenne, estetiikka, yhteisö. Teoksessa Beck, U.; Giddens, A. & Lash, S. 1995. Nykyajan jäljillä. Refleksiivinen modernisaatio. Suomentanut Leevi Lehto. Tampere: Vastapaino, 153-235.

- Lempiäinen, P. 1998. Työurana aktiivinen kansalaisuus. Helsingin Sanomat 11.7.1998 Vieraskynä-kirjoitus, 2.
- Liiten, M. 1989. Koulu kasvattaa kuuden tunnin tyhmiä. Helsingin Sanomat, Kuukausiliite 29/89, 45-49.
- Lähteenmaa, J. 1991. Hip-hoppareita, lähiöläisiä, kultturelleja. Nuorisoryhmistä 80-luvun lopun Helsingissä. Helsingin kaupungin nuorisoasiainkeskus, julkaisu- ja 1991: 1, Helsinki.
- Marsick, V. 1995. Toimintaoppiminen ja reflektio työpaikalla. Teoksessa Mezirow, J. & al. Uudistava oppiminen. Lahden Tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Helsingin yliopisto, 41-65.
- McLaren, P. 1993. Schooling as a ritual performance. Towards a political economy of educational symbols & gestures. 2. painos. New York: Routledge.
- Merriam, S. B. & Clark, C. 1993. Learning from Life Experience. What makes it significant? *International Journal of Lifelong Education* 12, 2, 129-138.
- Mezirow, J. 1981. A critical theory of adult learning and education. *Adult education* 32, 1, 3-22.
- Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa Mezirow, J. & al. Uudistava oppiminen. Lahden Tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Helsingin yliopisto, 17-38.
- Näre, S. & Lähteenmaa, J. 1992. Moderni suomalainen tyttöys: altruistista individualismia. Teoksessa Näre, S. & Lähteenmaa, J. (toim.) *Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa*. Tietolipas 124. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 329-337.

Rinne, R. & Salmi, E. 1998. Oppimisen uusi järjestys. Tampere: Vastapaino.

Rose, N.1998. Vallan ja vapauden välissä: Hyveen hallinta vapaassa yhteiskunnassa. Janus. Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön tutkimuksen aikakauslehti. Sosiaalipoliittisen yhdistyksen julkaisuja. vol.6. 1/1998, 1-33.

Silvennoinen, H.; Naumanen, P. & Hautala, J. 1994. Työt ja taidot ajan tasalla? Näkökulmia työelämän muutoksiin ja koulutustarpeisiin. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportteja 23.

Tuomisto, J. 1998. Arkipäivän oppiminen aikuiskasvatuksen ja elinikäisen oppimisen kontekstissa. Teoksessa Sallila, P. ja Vaherva, T. (toim.). Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen 39.vuosikirja. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy, 30-58.

Vepsäläinen, K. 1980. Peruskoulun seitsemännen ja yhdeksännen luokan oppilaiden koulunkäynti ja oppimismotivaation sisältö. Joensuun korkeakoulu. Kasvatustieteiden osaston julkaisuja 13.

Ziehe, T. 1992. Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. 2.painos. Tampere: Vastapaino.

LIITTEET

Liite 1. Koulut liikkeellä - kulttuurit kohtaavat -lopputapahtumaesite

Tanssi ja muotinäyttös

Suunnitelkaa yhdessä tai yksin tanssiesitys, jonka tyyli voi olla mitä tahansa nykytanssista humpnaan. Kesto max. 5min.

Tyyli on vapaa myös muotinäytöksissä, joissa oppilaiden itse tehdyt vaatteet pääsevät esille. Kesto korkeintaan 5min.

NÄYTTELYT JA KILPAILUT

Tänä vuonna kilpailujen aiheena on "Aalloilla". Kaikki lähetetyt työt osallistuvat paikan päällä myösnäytelyihin.

1. Runokilpailu

-sarjat: ala-aste, yläaste ja lukio
-pituus max. 1 A4

-työt toimitettava puhtaaksikirjoitettuna, fontti 18

2. Valokuvauskilpailu

-sarjat: ala-aste, yläaste, lukio
-kaikenkokoiset paperikuvat

3. a) Videokilpailu

-toteutus vapaa
-suosituspituus max. 15 min
-voittajavideo esitetään TV-Jyväskylässä tapahtuman jälkeen

b) Videonäyttely

-aihe on vapaa

4. Seinämaalauskilpailu

-suunniteluryhmissä
-ehdotukset pienoismaalleina paperille

-voittanut työ maalataan Hippoksen tarjoitustalossa seinään, suunnittele työsi sinne sopivaksi

5. Lehtinäyttely

- aihe vapaa
- mukaan kaikki kouluissa tehdyt teema- luokka- ja koululehdet

Hippoksen alue kokoa 27.5. jälleen kerran Keski-Suomen alueen koulujen oppilaat yhteisen mukavan tekemisen merkeissä.

Kello 9.00 aukeavat portit ja 9.30 alkaen voit kokeilla ja esittää taitojasi toimintapisteissä ja monenlaisissa aktiviteeteissa.

Pääjuhlassa klo 16 nähdään parhaat palat päivän annista ja sen jälkeen äänijänteitään voi kokeilla Kirin naisten superpesispeleissä.

Iltana on toivottavaa täynnä ja sen kruunaa Yö-yhtyeen konsertti Hipposhallissa. Konsertin jälkeen meno jatkuu diskoillen aina kello 23 saakka.

Kulku

Myös tänä vuonna junalla tulevat koulut siirtyvät juhlavana karnevaalikulkuena Hippokselle.

Kulkuun aiheena on "Aalloilla". Suunnitelkaa näyttävä osa itesestäne kulkueeseen ja tuokaa koulunne suuren yleisön tietoisuuteen!

OTA TAVAKSI KUUNNELLA
RADIO KESKI-SUOMI 99.3

ESITYKSET

Musiikki

Toivomme paljon innokkaita musikoita esiintymään tapahtumaan. Bändien on mahdollisuus saada palautetta esityksestään. Otamme soittamaan kaikenlaisia bändejä, ryhmiä, orkestereita, sooloesiintyjä. Ryhmän koolla ei ole väliä.

Ilmaistaito

Tuokaa oma ilmaistunne esille yksin tai ryhmässä Vapaamuotoisen, puhetta, laulua, tanssia, taikatemppuja, juontoa... jne sisältävän esityksen pituus on max 15 min. Aiheena "Aalloilla".



Koulut Liikkeellä
kulttuurit kohtaavat

Loppuhuipennus
ke 27.5.1998
Jyväskylän Hippoksella



71

Ilmoittautumiset pe 24.4. mennessä kouluihin toimitetuilla ilmoittautumislomakkeilla osoitteeseen

KESKI-SUOMEN LIIKUNTA
VAINONKATU 7
40100 JYVÄSKYLÄ

Taustayhteisöt: Keski-Suomen Liikunta, Lääninhallitus, Keski-Suomen taidetoimikunta, OAJ, Jyväskylän kaupunki, Keski-Suomen Liitto

Yleisjärjestäjät: Jyväskylän yläasteiden ja lukioiden oppilaita koostu ryhmä

Osanottomaksut

ilmoittautuminen	osallistuminen
24.4. mennessä	klo 9-18 9-23
24.4. jälkeen	10,- 20,- 40,-

Kannattaa siis ilmoittautua ajoissa. Esityksiin ja kilpaleihin ei voi ilmoittautua 24.4. jälkeen. Jos ilmoittautunut joukkue tai ryhmä ei saavu paikalle, perimme 70,- sakkomaksun jälkikäteen.

Pidämme oikeuden lyhentää musiikkiesityksiä aikatauluun sopivaksi. Kaikissa esityksissä suosittuena kork. kaksi esitystä samasta koulusta kuhunkin teemaan. Sama oppilas voi osallistua viestikarnevaalien lisäksi vain yhteen kilpalajiin päällekkäisten aikataulujen vuoksi. Peruskoulun 10-luokan oppilaat osallistuvat lukioiden sarjoihin.

Eri puolilta Keski-Suomea jälleen junalla!

Edestakainen matka:

- 10,- Muurame
- 20,- Petäjävesi, Laukaa, Hankasalmi, Lievestuore
- 25,- Keuruu, Jämsä, Äänekoski, Suolahti
- 30,- Saarijärvi 35,- Saarijärven poljoispuoli

Lisätietoja:

projektijohtaja: E-L Tilkanen p. 050-591 7963
tapahtuman johtajat: Aino Ruissalo p. 216 164

Mari Simola p. 040-576 1301
tiedotuspäällikkö: Netta Häyry p. 3722 132
liikunta: Signe Jauhiainen p. 615 184
näyttely/kilpailu: Tuuli Talviie p. 283 545
kulttuuri: Jutta Nykänen p. 284 081
internet: <http://www.kesli.fi/op/koulut.html>

Ensimmäinen bossikoulutus koulujen yhdyshenkilöille on Jyväskylän normaalikoulun auditoriossa ti 24.3. klo 12-15. Toinen bossikoulutus järjestetään noin viikkoa ennen tapahtumaa.

LIIKUNTA, "KILPALAJIT"

Pelaamaan lähdetään vain pelaamisen ilosta, ei siis tiukkapipoisille!

Viestikarnevaalit

Kaikissa sarjoissa 12x50 metrin matka juostaan sukulaviestinä. Kaikki joukkueet tarvitsevat viestinvalvojan: ala-asteen sarjassa opettajan, muissa oppilaan. Yhtenäinen edustusasu on plussaa!

Sarjat:

ala-aste: 2 tyttöä + 2 poikaa/ joukkue 1-2, 3-4, 5-6 luokilta (yht. 12 oppilasta)
yläaste: 2 tyttöä + 2 poikaa/ joukkue 7, 8 ja 9 luokilta (yht. 12opp.)
lukio: 6 tyttöä + 6poikaa /joukkue

Jalkapallo

Pelataan 5 vastaan 5 pienpelinä. Joukkueeseen saa kuulua yht. 8 kenttäpelaajaa (4 poikaa + 4 tyttöä) ja maalivahti. Pelaajista muodostetaan kaksi 4 pelaajan ketjua, joissa kentällä saa olla vain 2 lisenssipelaajaa.

Sarjat: 1-2 lk, 3-4 lk, 5-6 lk, 7-8 lk

Katukoris

Katukoris pelataan koulukorissäänöillä. Joukkueessa 3 pelaajaa, korkeintaan 1 lisenssipelaaja.
Sarjat: 7 lk, 8 lk, 9 lk, lukio, kaikissa sarjoissa erikseen tytöt ja pojat.

Tossulätkä

Joukkueessa pelaavat 4-12 pelaajaa + maalivahti. Pelaajilla on oltava omat mailat.
Sarjat: 1-3lk, 4-6lk, yläaste, lukio

Lentopallo

Ottelet pelataan 4 hengen joukkueilla. Yläasteen ja lukion pelit lentopallon yläaste-lukion uusilla säännöillä ja ala-asteen pelit 1-2 lk:n säännöillä.
Sarjat: 1-2 lk, 3-4 lk, 5-6 lk, 7-8 lk, 9lk, lukio

Tennis

Tennis pelataan nelinpelinä, molempien oppilaiden on oltava samalta luokatasolta. Sääntöinä ovat tenniksen viralliset säännöt cup-menetelmällä. Poikkeuksena pistelaskun tasoitusjärjestelmä eri luokka-asteille ja kilpa- ja harrastepelaajille.
Sarjat: yläaste: tytöt ja pojat
lukio: tytöt ja pojat

Saitibandy

Vapaasti luokka-asteelta koottu joukkue, kentällä 5+1 pelaajaa (3 tyttöä + 3 poikaa). Korkeintaan 1+1 lisenssipelaajaa. Omat mailat.
Sarjat: 5-6 lk, 7-8 lk, 9 lk

TOIMINTAPISTEET

Tapahtumassa voit kokeilla uutta ja vanhaa. Vaihtoehtoja löytyy mm.

- mixtreeni -köydenvetokisa
- melonta -kamppailulajeja
- tanssi -välinevoimistelu
- tennis -rullalätkä
- yleisurheilu -futis
- muodostelmaluistelu
- pyörätuolikelauksia
- istumatentopallo

Lisäksi kulttuuritaiheisia toimintapisteitä.
Tule ja koe kaikki tapahtuman sydämessä!

Liite 2. Haastattelurunko

(taustatiedot: ikä, kouluvuodet, harrastukset, koulumenestys)

KOULU

- * Mitä sun tulee mieleen sanasta koulu?
- * Miksi sä käyt koulua?
- * Viihdytkö sä koulussa? Mikä koulussa on parasta/pahinta?
- * Onko arvosanat sulle tärkeitä?
 - miksi? todistuksen keskiarvo?
- * Mitkä oppiaineet on sun mielestä tärkeitä koulussa? Entä sun omaa tulevaisuutta/ jatkokoulutusta ajatellen?

OPPIMINEN

- * Mitä sun tulee mieleen sanasta oppiminen?
- * Mitä oppiminen sun mielestä on?
- * Missä sä oot oppinut?
 - jos vastaa koulu --- mitä sä oot koulussa oppinut? (mikä on tärkein?)
 - Onko sulla lempiaineita? Mitä? Miksi?
 - Miten sä opit? Milloin? Esimerkkejä
 - Mitä koulussa tulisi oppia / opettaa? Esimerkkejä
 - Mitä koulussa ei voi oppia / opettaa? Esimerkkejä
- * ootko oppinut jossain muualla kuin koulussa? (tv, harrastukset, katu, ystävät)
 - mitä? esimerkkejä
 - mitä oppiminen on siellä?
 - voiko näitä oppimispaikkoja verrata keskenään sun mielestä?
- * Mitä hyötyä sulla on tulevaisuudessa siitä että sä oot käynyt koulua?
- * Millanen on koulun kannalta "hyvä oppilas" sun mielestä?

PROJEKTI

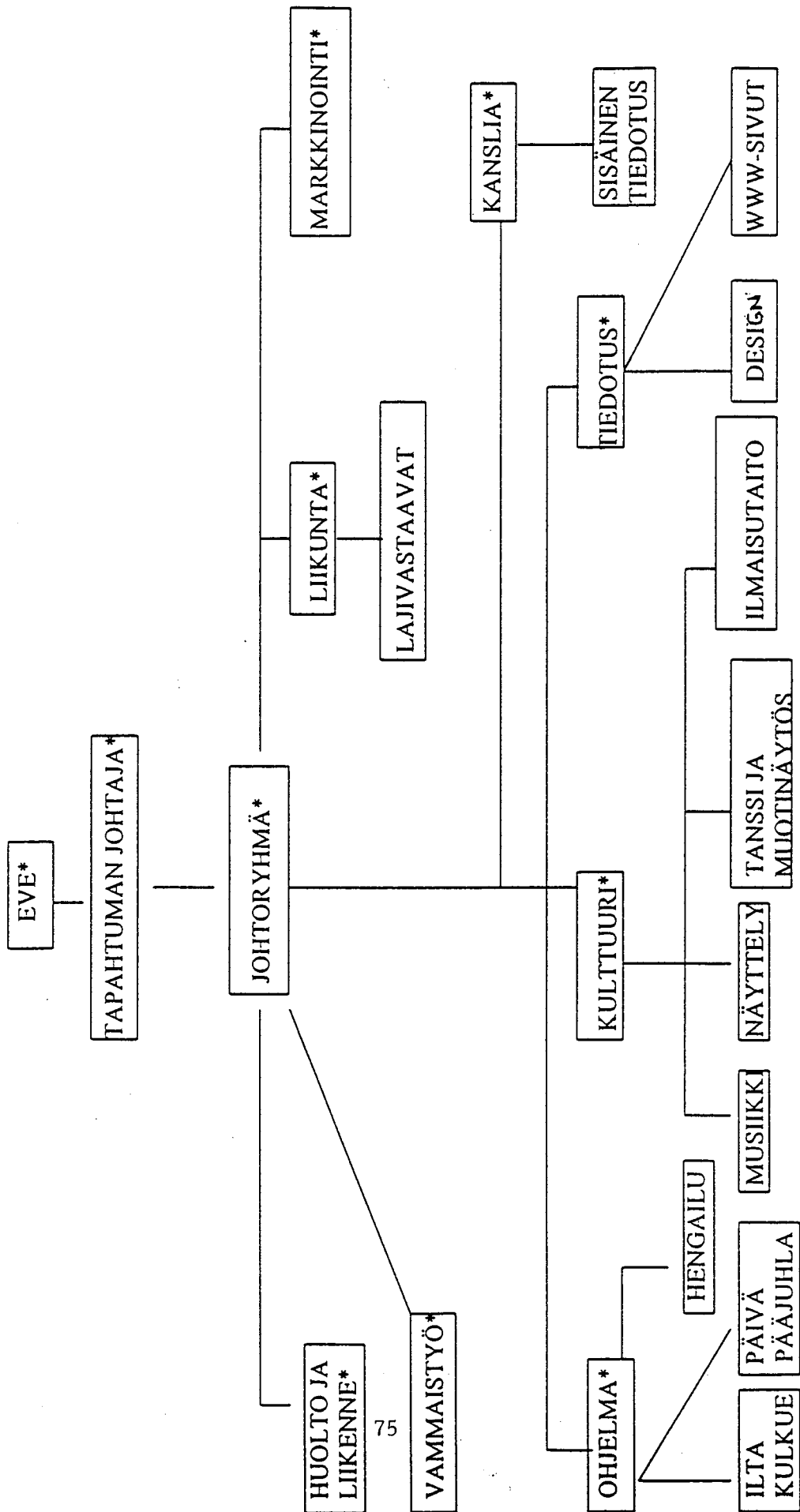
- * Mitä sun tulee mieleen sanasta projekti?
 - entä Koulut liikkeellä - kulttuurit kohtaavat -projekti?
- * Miksi sä lähdit mukaan? Oletko ollut aikaisemmin mukana?
 - kannattiko?
 - onko sun kaverit mukana? Miten ne suhtautui? Onko kaverisuhde erilainen koulussa vs. projektissa
 - millaset tyypit teidän luokalta lähti mukaan? Kuvaile vähän projektissa mukana olevia muita nuoria
 - millanen on projektin kannalta "hyvä oppilas"
 - minkälaiden oppilaiden kannattaa lähteä mukaan?
 - ketkä saa tästä eniten? Entä jos oot ujo ja hiljanen, pärjääkö sellanen oppilas? Eliittiä? Ongelmanuoria?
 - no millanen oppilas sä sitten oot? Olitko sä erilainen tässä projektissa kuin luokassa oppitunnilla?

- * Mitä sä teit?
 - esimerkkejä
- * Missä sä omasta mielestäsi onnistuit/ epäonnistuit/ parantamisen varaa?
 - esimerkkejä
- * Mitä sun mielestä oppiminen on tässä projektissa?
- * Mitä sä oot tässä projektissa oppinut? Missä? Milloin?
 - esimerkkejä, jäikö sulle mitään "tietoa"
- * Mitä hyötyä sulla on siitä, että oot ollut mukana tällaisessa projektissa? Nyt ja tulevaisuudessa
- * Jos sä vertaat kouluoppimista ja projektioppimista, kumpi on sun elämässä ensisijainen?
 - jouduit sä paljon oleen poissa tunneilta? Miltä se tuntu? Esimerkkejä. Kannattiko?
 - Jäikö sulta jotain oppimatta, kun olit mukana projektissa?
 - voiko oppimista olla jos ei ole kirjoja ja tenttejä?

OPETTAJA

- * Mitä sun tulee mieleen sanasta opettaja?
- * Millanen suhde sulla on sun opettajiin?
 - myönteiset/ kielteiset kokemukset
- * Miten opettajat on suhtautuneet tähän projektiin? Entä sun mukana oloon projektissa?
 - myönteiset/ kielteiset kokemukset
 - törmäyskurssit
 - esimerkkejä
- * tässä projektissa on ollut mukana paljon muitakin aikuisia kuin opettajia, millanen suhde sulla oli niihin?
 - voisko ne olla hyviä opettajia? Miksi/ miksi ei?
- * millaiset opettajat sopii parhaiten tällaisiin projekteihin?
- * Millanen opettaja on hyvä koulussa, entä projektissa?

Liite 3. Lopputapahtuman järjestelyorganisaatio



Liite 4. Suomi lopettaa koulut

Uutinen SatWepissä - 11.11.2013

SUOMI LOPETTAA KOULUT

Suomen eduskunta on käynnistänyt maan historian suurimman oppimiseen liittyvän muutoksen sitten kansakoululaitoksen perustamisen. Se on päättänyt lopettaa perinteiset koulut ja siirtää oppimisen oppimiskeskuksiin. Siirtyminen tapahtuu vähitellen kolmen seuraavan vuoden aikana.

Oppimiskeskuksilla on tarkoitus tehostaa oppimista ja ennen kaikkea saada oppiminen vastaamaan yhteiskunnan kulloistakin tilannetta.

Oppimiskeskusten ajatusta on kehitetty jo muutaman vuosikymmen ajan. Muun muassa professori Matti Bergström totesi jo viime vuosituhannen lopulla, että koulujärjestelmään ja opetukseen perustuva oppiminen on aivojen rakenteen kannalta tehotonta. Perinteisellä koulutusjärjestelmällä on kuitenkin ollut vahva kannatus - eikä vähiten opettajien keskuudessa. Vasta Uudessa Seelannissa saavutetut tulokset saivat aikaan sen, että oppimiskeskuksien suunnittelu saattoi alkaa Suomessakin.

Painopiste tiedon hankintaan

Oppimiskeskukset on tarkoitettu koko elämän kestäväan oppimiseen. Oppimisessa suunnittelijat pitävät tärkeimpinä asioina tiedon hankkimista ja niiden yhdistelyä. Oleellista on, että ihmiset lapsesta pitäen oppivat itse hahmottamaan maailmaa hankkimalla siitä tietoa itse. Tästä syystä Suomen valtio maksaa kaikki tiedonhankintaan tarvittavat tietoliikenneyhteydet, tiedonlähteiden selailun ja niistä hankitut tiedostot. Myös sosiaalisten taitojen ja ajatusten erilaisuuden arvostaminen korostuvat keskusten toiminnassa.

Oppimiskeskuksissa työskennellään muuntuviissa ryhmissä, jotka vaihtelevat opiskelijan mielenkiinnon mukaan eivätkä enää iän perusteella, kuten ennen. Oleellinen osa oppimista on harjaantuminen ongelmien ratkaisuun ja ennakkoluulottomaan ajatteluun sekä eri tietalueiden yhdistäminen. Oppimismenetelmät tähtäävät muun muassa siihen, että oppimisessa käytetään kaikkia aisteja. Opiskelu on täysin vuorovaikutteista, ja esimerkiksi kieliä voi opiskella niin sanotuissa kielikylpyryhmissä ja uniopetuksena. Suunnittelijat pitävät erittäin tärkeänä sitä, että oppiminen on hauskaa, koska sen on todettu lisäävän oppimisen nopeutta kolmanneksella.

Koska opiskelijat voivat itse vapaasti muodostaa ryhmiä ja opiskella valitsemiin asioita, yhdessä ryhmässä voi olla ihmisiä 6-vuotiaasta aina 70-vuotiaaseen. Yli 60-vuotiaille on lisäksi ryhmä, joissa pyritään muuntamaan heidän kokemuksensa hyödyttämään kulloistakin oppimistilannetta.

Opettaja uuteen rooliin tai eläkkeelle

Oppimiskeskuksissa opettajat muuttuvat opastajiksi. Erityistä painoa eduskunta panee opastajien kyvyille, taidolle ja luonteelle. Eduskunta on myös päättänyt, että opastajien palkat nostetaan opettajien nykyiseen palkkatasoon verrattuna suunnilleen kaksinkertaiseksi. Näin tehdään sen vuoksi, että ammatin arvostus olisi riittävän suuri ja että alalle hakeutuisi runsaasti lahjakasta väkeä. Ne opettaja, jotka eivät halua tai pysty kouluttautumaan opastajiksi, siirtyvät varhaiseläkkeelle 80-prosenttisella palkalla.

Eduskunta sanoo oppimiskeskuslain perusteluissa, että oppimisella saavutetut tiedot, taidot ja valmiudet ovat ensisijainen väline, joilla Suomi menestyy kansainvälisessä kilpailussa. Muutoksen kustannukset ovat suuret, mutta eduskunnan mukaan investointi maksaa nopeasti itsensä takaisin. Kolmena ensimmäisenä vuonna kuluu kertakorvauksina 9 miljardia euroa, minkä lisäksi vuotuiset oppimisen kulut kasvavat yli kaksinkertaiseksi.

Joukko nykyistä koulutusjärjestelmää kannattavia opettajia järjesti eilen mie-

lenosoituksen eduskuntatalon edessä. Järjestäjät odottivat paikalle 20 000 ihmistä, mutta paikalle tuli vaan runsaat 300.”

Hannula, I. & Linturi, R. 1998. Sata ilmiötä 2000-2020. Virtuaali-Helsinki ja kybermyyrä. Yritysmikrot Oy. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.