

Johanna Tuohisaari

Koulun representaatiot Kaisa Ikolan ja Minna Kulmalan
Hullussa luokassa ja Marikki Erosen *Jimissä*

Pro gradu -tutkielma

Jyväskylän yliopisto

Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos

Kirjallisuus

Syksy 2011

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä – Author Johanna Tuohisaari	
Työn nimi – Title Koulun representaatiot Kaisa Ikolan ja Minna Kulmalan <i>Hullussa luokassa</i> ja Marikki Erosen <i>Jimissä</i>	
Oppiaine – Subject Kirjallisuus	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Syyskuu 2011	Sivumäärä – Number of pages 82
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Pro gradu -työssäni tutkin kahden suomalaisen nuortenromaanin koulukuvausta. Kaisa Ikola ja Minna Kulmalan <i>Hullu luokka</i> (1990) ja Marikki Erosen <i>Jim</i> (2008) muodostavat tutkimukseni aineiston. Teoksia analysoimalla ja tulkitsemalla tutkin, millaista koulukuvausta teokset välittävät. Mikä merkitys koululla on teosten nuorille? Millaisena fyysisenä ja psyykkisenä ympäristönä koulu esitetään? Millaisia opettajarepresentaatioita teoksissa esiintyy? Millaisen sosiaalisen rakenteen koululuokat muodostavat? Taustana analyysilleni toimivat koululaisromaanin historia, kirjallisuuden henkilöahmoteoriat, koulua oppimisympäristönä käsittelevät tutkimukset sekä kasvatussociologian puitteissa tehdyt koulututkimukset. Tavoitteenani on myös vertailla tutkittavia teoksia ja niiden koulukuvausta: millaisia yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia niistä löytyy sekä miten ne suhteutuvat koululaisromaanin traditioon?</p> <p>Molemmat teokset representoivat melko samankaltaista koulukuvausta. Koulun merkitys teoksissa on suuri nimenomaan sosiaalisena miljöönä. Ympäristö ja henkilöahmot teoksissa hahmotellaan vain kevyesti, sillä teokset ovat juonipainotteisia. Teoksissa keskeisellä sijalla on huumori. Huumorin avulla kouluista luodaan nuorten omia tiloja. Opettajien rooli teoksissa on toimia koulumaailman rakenneosina ja yhtenä naurun lähteenä. Romaanit edustavat melko hilpeää koulukuvausta, mutta koulua kohtaan on teoksissa silti luvallista, jopa odotusmukaista esittää kritiikkiä. <i>Hullussa luokassa</i> kritiikki kohdistuu vain yhteen opettajaan, mutta <i>Jimissä</i> otetaan laajemminkin kantaa kouluun instituutiona. Suhteessa koululaisromaanin traditioon molemmista teoksista löytyy perinteisiä elementtejä. Toisaalta opettajan ja koulun muuttunut asema yhteiskunnassa heijastuu myös teosten kouluihin – opettajan auktoriteettiasema ei ole enää itsestäänselvyys, vaan opettajan on ansaittava se teoillaan ja asiantuntijuudellaan.</p>	
Asiasanat – Keywords nuortenkirjallisuus, koululaisromaanit, representaatio	
Säilytyspaikka – Depository	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	
1.1 Tutkimuksen aihe ja motivointi	1
1.2 Aiempi tutkimus	1
1.3 Tutkimuskysymykset ja oletukset	3
1.4 Tutkimuksen aineisto ja analyysimenetelmät	4
1.4.1 <i>Hullu luokka</i>	5
1.4.2 <i>Jim</i>	6
2 TUTKIMUKSEN TAUSTAA JA KESKEISIÄ KÄSITTEITÄ	7
2.1 Representaation käsite	7
2.2 Nuortenromaani lajina	10
2.3 Koululaisromaani	13
2.4 Henkilöhahmo	16
2.4.1 Määrittely	16
2.4.2 Luokittelu	17
2.5 Koulumiljöö ja oppimisympäristö	18
3 HULLU LUOKKA	22
3.1 Opettajakuvat	23
3.1.1 Aliisa von Herten	24
3.1.2 Sakari Yrttinen	26
3.1.3 Kurt Müller	29
3.1.4 Rehtori	30
3.1.5 Hannele	31
3.1.6 Yhteenveto <i>Hullun luokan</i> opettajakuvista	32
3.2 Miljöö	34
3.2.1 Fyysinen oppimisympäristö	35
3.2.2 Sosiaalinen ja psyykinen oppimisympäristö	37
3.3 Luokka	45

4 JIM	50
4.1 Opettajakuvat - Tarzan	50
4.2 Miljö	59
4.2.1 Fyysinen oppimisympäristö	60
4.2.2 Sosiaalinen ja psyykinen oppimisympäristö	60
4.3 Luokka	68
5 PÄÄTÄNTÖ	73
LÄHTEET	79

1 Johdanto

1.1 Tutkimuksen aihe ja motivointi

Tälläkin hetkellä yli puoli miljoonaa suomalaista 7–17-vuotiasta lasta ja nuorta suorittaa oppivelvollisuuttaan peruskouluissa ympäri maan (Tilastokeskus). Suurin osa heistä opiskelee kunnan ylläpitämissä lähikouluissa, joten koulumaailma luokkineen, opettajineen, koulutovereineen ja oppiaineineen on heille siis varsin tuttu. Koska koulu kuuluu vahvasti melkein jokaisen suomalaisen lapsen ja nuoren elin- ja kokemuspiiriin, onkin luonnollista, että useissa lapsille ja nuorille suunnatuissa kaunokirjallisissa teoksissa yksi keskeisimmistä tapahtumapaikoista on juuri koulu. Tämän hetken varmaankin tunnetuin koulu on *Harry Potter* -romaanien velhokoulu Tylypahka. Myös suomalaisissa lasten- ja nuortenkirjoissa koulu on vahvasti esillä. Kiinnostavaa onkin, millaisena paikkana koulu suomalaisissa nuortenkirjoissa kuvataan? Koulun representaatiot nuortenkirjallisuudessa kiinnostavat minua myös opiskelutaustani vuoksi. Opiskelen äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaksi, joten tuntuu luonnolliselta yhdistää nuorten lukema kirjallisuus ja koulumaailma pro gradu -tutkielmani aiheeksi. Tulevana koulutyöläisenä on kiinnostavaa tutkia, millaisia ennako-odotuksia ja käsityksiä nuortenkirjat koulusta välittävät tosielämän koululaisille ja opiskelijoille.

1.2 Aiempi tutkimus

Vaikka koulu ympäristönä on nuortenkirjoissa varsin yleinen, on aihetta tutkittu melko vähän. Kaunokirjallisuuden koulukuvaa on tutkittu enimmäkseen vain opettajahahmojen henkilökuvauksen kautta. Jukka Sahlberg (2009) on kirjallisuustieteen väitöskirjassaan *Hyvin toimeentulevat irralliset. Opettajan representaatioita suomalaisissa romaaneissa* tutkinut 29 tunnetun suomalaisen romaanin opettajakuvia ja niiden merkityksiä. Outi Elina Miettunen (1999) on tutkinut kasvatustieteen pro gradu -tutkielmassaan Anni Swanin nuortenkirjojen opettajakuvaa ja sen kehitystä. Kasvatustieteen puolella Noora Keckman (2003) on tarkastellut kaunokirjallisuuden opettajakuvauksia nuortenkirjoissa ja Pekka Silventoinen

(2008) on väitöskirjassaan *Kouluromaani opettajakuva 1930-luvulta 1990-luvulle: ihanteellisia, kapinallisia ja oman tien kulkijoita* tutkinut opettajakuvauksia.

Nuortenkirjat yleisesti ovat sen sijaan melko suosittu tutkimuskohde. 1990- ja 2000-luvuilla sekä nuortenkirjojen aiheet että nuortenkirjallisuuden tutkimuskohteet ovat monipuolistuneet. Kirjoissa ja niistä tehdyissä tutkimuksissa käsiteltyjä aiheita ovat muun muassa sukupuoliroolit, seksuaalisuus, identiteetti ja maailmankuva. Myös lukija- ja reseptiotutkimusta on nuortenkirjojen tutkimuksessa harjoitettu. Suomen Nuorisokirjallisuuden Instituutin tekemä tutkimus opinnäytetöiden aiheista vuosina 1995–2002 viittaa kasvavaan kiinnostukseen nuortenkirjallisuutta kohtaan (Rättyä 2003, 192). Lasten- ja nuortenkirjallisuutta koskevia opinnäytetöitä ilmestyi tuolloin noin 400 kappaletta (Rättyä 2007, 17). Väitöskirjatasolla on tekeillä vasta muutama työ, mutta varsinkin nuortenkirjoja koskevien pro gradu -tutkielmien määrä on kasvanut. Suosittuja tutkimuskohteita ovat erityisesti Tuija Lehtisen ja Jukka Parkkisen nuortenromaanit. Yliopistojen lisäksi tutkimus on keskittynyt lähinnä Suomen Nuorisokirjallisuuden Instituuttiin. (Rättyä 2003, 192–193; Havaste 2003, 146.)

Lasten- ja nuortenkirjallisuuden tutkimus on varsin nuori suuntaus kirjallisuudentutkimuksen alalla. Suomalaisen tutkimuksen uranuurtajana pidetään Kaarina Laurentin väitöskirjaa Zachris Topeliuksesta vuodelta 1947. Kiinnostus lasten- ja nuortenkirjallisuutta kohtaan alkoi kasvaa 1960- ja 1970-luvuilla, mutta silloinkin tutkimus painottui enimmäkseen lasten- ja nuortenkirjallisuuden historiaan sekä kirjailijaesittelyihin. Vuonna 1966 ilmestyi muun muassa Irja Lappalaisen toimittama artikkelikokoelma *Nuortenkirja Suomessa ennen ja nyt*. Suomalaisista tutkijoista Maija Lehtonen käsitteli ensimmäisenä nuortenromaanin (käytti termiä nuorisoromaani) teemoja ja struktuureja jo 1970-luvun alussa. (Havaste 2003, 146; Rättyä 2003, 174–175.) Teemoihin, rakenteisiin ja lajipiirteisiin alettiin kiinnittää tarkempaa huomiota kuitenkin vasta 1970- ja 1980-luvuilla, kun historia oli käsitelty (Rättyä 2003, 182).

1.3 Tutkimuskysymykset ja oletukset

Tutkimukseni tavoitteena on siis tarkastella, miten koulu esitetään nykynuortenkirjoissa, eli millainen kuva koulusta paikkana luodaan ja millaisia merkityksiä koulu saa. Alustavia muita tutkimuskysymyksiäni ovat: Millaisina henkilöhahmoina opettajat ja koulun muu henkilökunta kuvataan? Millainen kuva koulumiljööstä luodaan ja miten? Millaisia asenteita kirjan henkilöillä on koulua kohtaan? Mikä on koulun asema nuorten elämässä ja mikä merkitys sillä heille on? Millaisena sosiaalisena rakenteena koululuokka kuvataan?

Näiden kysymysten pohjalta pyrin luomaan jonkinlaista (kokonais)kuvaa koulusta ja sen merkityksestä tutkimissani nuortenkirjoissa Kaisa Ikolan ja Minna Kulmalan *Hullussa luokassa* sekä Marikki Erosen *Jimissä*. Aineistoni sisältää siis kaksi nuortenkirjaa, joten pyrin vertailemalla tutkimaan myös sitä, missä suhteessa nämä teokset eroavat toisistaan. Kiinnostavaa on myös tutkia, miten tarkasteltavat teokset suhteutuvat koululaisromaanin traditioon. Molemmissa nuortenkirjoissa on nuori minäkertoja, joten näkökulma koulukuvaukseen on nuorten henkilöhahmojen eikä niinkään yhteiskunnan.

Koulua pidetään yläkouluikäisten nuorten keskuudessa melko epämiellyttävänä paikkana. Ainakin tällainen uskomus on yleinen, ja näin oppilaiden ehkä ”kuuluisi” ajatella kuuluakseen joukkoon. Mielenkiintoista onkin nähdä, jatkuuko tällainen asenne myös kaunokirjallisuuden puolelle. Oletan, että kirjailijat nuorisolle kirjoittaessaan omaksuvat nuorille yleisen ajattelutavan ja sen avulla luovat tarinalleen uskottavuutta. En siis usko, että omassa aineistossanikaan koulua kuvattaisiin ylevänä paikkana, jonka tehtävänä on kasvattaa oppilaista yhteiskuntakelpoisia ja sivistyneitä kansalaisia, vaan kaikille kuuluvana ”pakollisena pahana”, jonka onneksi voi läpäistä kavereiden ja huumorin avulla.

Toivon tutkimukseni avulla saavani lisävalaistusta siitä fiktiivisestä koulusta, johon nuoret usein peilaavat myös omaa kouluaan. Millaisena fyysisenä ja psyykkisena ympäristönä koulu nuorille esitetään?

1.4 Tutkimuksen aineisto ja analyysimenetelmät

Aineistoni koostuu kahdesta suomalaisesta nuortenkirjasta: *Hullu luokka* (Ikola & Kulmala 1990) ja *Jim* (Eronen 2008). Aineiston valinnassa noudatin seuraavia kriteereitä: Ensinnäkin teosten oli tietysti oltava nuortenkirjallisuutta ja toisekseen, koska kiinnostukseni kohdistui nimenomaan uudempaan nuortenkirjallisuuteen, teosten oli oltava nykykirjallisuutta. Nykykirjallisuudella tarkoitan tässä 1990- ja 2000-luvuilla ilmestynyttä kirjallisuutta. Molemmat teokset täyttävät nykykirjallisuuden kriteerit, vaikka teosten ilmestymisajankohdilla on eroa 18 vuotta. Tämä piirre tuo tutkimukseen uuden mielenkiintoisen mahdollisuuden tarkastella myös vajaan 20 vuoden aikana tapahtunutta mahdollista muutosta nuortenkirjojen koulukuvauksessa.

Kolmantena tärkeänä kriteerinä oli teosten relevanttius tutkimuskysymysten kannalta. Koska tarkastelen nuortenkirjojen koulukuvaa, oli ilmeistä, että pyrin valitsemaan aineistooni teoksia, joissa on runsaasti koulukuvausta. Tämä vaatimus osoittautui aineistonkeruun haasteeksi, sillä nuortenkirjallisuutta, jossa sivutaan koulua – liittyhän se kiinteästi nuorten kokemusmaailmaan ja elinpiiriin, on paljon. Tutkimukseni mielekkyyden kannalta tarvitsin kuitenkin teoksia, joissa koulukuvaus olisi laajempaa ja systemaattisempaa. Päivi Heikkilä-Halttusen (2001a, 221) tapaan hämmästyinkin nuortenkirjojen vähäistä koulumiljöön kuvausta suhteessa koulun asemaan nuorten elämässä.

Tutkimusmetodinani on valitsemieni nuortenkirjojen koulukuvauksen kuvaileminen, tulkitseminen ja analysointi. Tutkimus on aineistolähtöistä eikä siinä ensi sijassa pyritä yleistettävyyteen. Omassa tutkimuksessani tutkin kahta nuorten kirjaa yksittäistapauksina, mutta pyrin myös löytämään yhtäläisyyksiä ja eroja niiden väliltä. Eli jossain määrin kuitenkin pyrin rakentamaan suomalaisen nykynuortenkirjallisuuden koulukuvaa, mutta hyvin pienessä mittakaavassa.

1.4.1 *Hullu luokka*

Hullu luokka -kirjasarjan ensimmäinen osa, *Hullu luokka* (viittauksissa HL), ilmestyi vuonna 1990. Kirjan takaa löytyy kaksikko Kaisa Ikola (s.1974) ja Minna Kulmala (s.1974). Kirjan ilmestyessä vasta teini-ikäiset ystävykset keksivät aiheen romaaniinsa heidän oman koululuokkansa tapahtumista. Ikola onkin todennut, että ”ensimmäiset Hullut luokat pohjautuivat sekä henkilöhahmoiltaan että tapahtumiltaan suureksi osaksi oikeaan elävään elämään Lapuan yläasteella” (Kaisa Ikolan kotisivut). Tytöt kirjoittivat tarinan lukuja vuorotellen yhteisesti sovittua perusjuonta seuraillen. Hullu luokka -sarjan teoksia ilmestyi yhteensä kymmenen vuosien 1990–2000 välillä. Kaksi ensimmäistä osaa Ikola kirjoitti yhdessä Minna Kulmalan kanssa ja loput yksin. Hullu luokka -sarjan osat *Hullu luokka rakastuu* ja *Jäitä hattuun, hullu luokka!* voittivat kotimaiselle nuortenkirjalle jaettavan Pirkanmaan Plättä -palkinnon vuosina 1992 ja 1998. (Heikkilä-Halttunen 2001b, 65–68.) Sarja on suosittu vielä nykyäänkin, sillä Hullu luokka -sarjan osat löytyvät useiden kaupunkien kirjallisuusdiplomien lukulistoilta (mm. Kuopio ja Hämeenlinna).

Hullu luokka kertoo lapualaisen yläkoulun 8B-luokan arjesta. Päähenkilöitä ovat tyttökolmikko Anna, Emilia ja Miina sekä luokan uusi oppilas Juha Loiva. Kuten nuorten sarjakirjoissa yleisestikin, myös Hullu luokka -sarjan kantavana voimana on ollut vahva yhteisöllisyyden kuvaus, ripeä juonenkuljetus ja huumori (Rättyä 2001, 211–212). Ikolan itsensä mukaan kirjojen suosio johtuu osittain mahdollisuudesta nauraa koomisesti käyttäytyville opettajille luvan kanssa (Heikkilä-Halttunen 2001b, 65–66). Hullu luokka -sarjaan Ikola on saanut vaikutteita muun muassa englantilaiseen poikien sisäoppilaitokseen sijoittuvasta *Jennings*-sarjasta (Kaisa Ikolan kotisivut).

Hullu luokka -sarja on useille 1990-luvulla koulutaipaleensa aloittaneille varsin tuttu kirjasarja, joten *Hullu luokka* valikoitui hyvin nopeasti toiseksi tutkimuskohteekseni. Koska sarjan kaikki teokset edustavat samankaltaista hilpeää koulukuvausta, päätin ottaa mukaan tutkimukseeni vain yhden osan koko sarjan sijaan. Valitsin tutkimuskohteekseni sarjan ensimmäisen osan, koska siinä lukija pääsee tutustumaan ensimmäistä kertaa kirjan henkilöihin ja heidän maailmaansa ilman mahdollista vaatimusta aiempien osien tunteuksesta.

1.4.2 *Jim*

Nuortenromaani *Jim* (2008) taas on kirjailija Marikki Eronen toinen teos. Marikki Eronen (s.1965) on järvenpääläinen kirjailija, jonka esikoisteos, myös nuortenromaani, *Paavo Iivanainen perimmäisten kysymysten äärellä* ilmestyi 2006. Esikoisteoksen kustansi Otava, mutta koska toisen romaanin julkaisuaikataulu olisi viivästynyt, päätti Eronen vaihtaa kustantajaksi Books on Demand GmbH:n (BoD). BoD:n idea perustuu print-on-demand -teknologiaan, jonka mukaisesti kyseinen teos on tallennettuna digitaalisessa muodossa, ja sitä painetaan vain tilattu määrä (BoD.fi).

Jim kuvaa erityisluokalla opiskelevan poikapäähenkilön näkökulmasta peruskoulun viimeistä vuotta. Jim ja hänen koulukaverinsa Upa, Kaapeli, Tiainen ja Räkä elävät normaalia nuorten kouluarkea, jonka katkaisevat välillä luokkaretket, bileet ja tärkeimpänä rippikoulu. Juonellisesti teos etenee melko vauhdikkaasti, mutta pysähtyy myös välillä pohtimaan elämää koulun jälkeen. ”Olen huomannut sijaisopettajana toimiessani, että varsinkaan peruskoulun yläluokkien teoriaopetus ei sovi kaikille oppilaille. Haluan kertoa kirjani avulla, ettei elämässä selviytyminen ole suinkaan kiinni koulumenestyksestä”, kuvaa kirjailija Marikki Eronen kirjan syntyyn vaikuttaneita tekijöitä (Eronen, V).

Tutkimusaineistokseni *Jim* valikoitui etupäässä runsaan koulukuvauksensa, mutta myös ilmestymisajankohtansa ansiosta. Aloitellessani tutkimustani vuonna 2009 oli *Jim* melko tuore teos, joten näin sain aineistokseni kaksi teosta nykykirjallisuuden ääripäistä ja pystyn vertailemaan teoksia myös ajallisella jatkumolla.

2 Tutkimuksen taustaa ja keskeisiä käsitteitä

Nuortenkirjallisuudesta ja nuorisokirjallisuudesta puhutaan usein toistensa synonyymeina, samoin nuortenkirjasta ja nuortenromaanista. Siksi on paikallaan selventää, mitä tarkoitan näillä termeillä ja käsitteillä tässä tutkielmassa. Luvun loppupuolella esittelen nuortenromaanin ja koululaisromaanin historiaa ja muutoksia.

Lasten- ja nuortenkirjallisuudesta käytetään yhteisnimitystä nuorisokirjallisuus. Se sisältää kaikki lapsille ja nuorille kirjoittamisen lajit proosasta kuvakirjoihin ja sarjakuviin. Termin käyttöönottoa suositteli Suomen Nuorisokirjallisuuden Instituutti jo perustamisvuonnaan 1978 (Loivamaa 1996, 9). Koska tutkimukseni keskittyy pelkkään nuorille suunnattuun kirjallisuuteen, käytän siitä käsitettä nuortenkirjallisuus. Nuortenkirjallisuuden lajien kattokäsite nuortenkirja kerää allensa kaikki kirjallisuuden perusgenret: nuorille suunnatun proosan, lyriikan ja draaman. (Rättyä 2005, 26.)

2.1 Representaation käsite

Jo aiheen kannalta on mielekästä selvittää, mitä tutkin, kun käsittelen koulun representaatioita. Aikojen saatossa representaatio on sisältänyt monia merkityksiä (mm. kuvailla mielessään, havainnollistaa tai symboloida), mutta representaation nykymerkityksenä pidetään yleisesti *edustaa*-verbiä (Knuutila & Lehtinen 2010, 10–11). Lyhyesti esitettynä representaation avulla kuvataan jotain, mikä ei ole läsnä. Kohde tuodaan kielellisesti tai kuvan avulla näkyväksi. Representaatio ei kuitenkaan koskaan kuvaa kohdetta sellaisenaan, sillä representaatio sisältää ajatuksen (Pietarinen 2010, 105). ”Suomen kielen ilmaisut *mielikuva* ja *kielikuva* tavoittavatkin hyvin perinteisen representaatiokäsityksen. [–] Representaatiot ovat välikappaleita, jotka esittävät tai välittävät (osittaisia) toistoja jostain itseään alkuperäisemmästä eli edustavat sitä” (Knuutila & Lehtinen 2010, 12). Representaatioon liittyy vahvasti kahdentuminen; varsinaisen kohteen lisäksi on siis olemassa myös ulkoisin representaatioin ilmaistu kohde (Knuutila & Lehtinen 2010, 11). Jonkin kohteen tai asian uudelleen esittäminen on tietysti aina myös todellisuuden muokkaamista ja valikoimista, mitä

kyseisestä kohteesta halutaan (tai edes voidaan) näyttää (Hosiaisuus 2003, 776). Kertojan tahdosta ja kielen rajallisuudesta johtuva poisjätto saa lukijan pohtimaan myös sitä, mikä jää kuvauksen ulkopuolelle (Veivo 2010, 157).

Filosofiset representaatiokäsitykset kehittyivät John Locken empirismin ja Immanuel Kantin empiirisyyttä ja rationaalisuutta yhdistävän oivalluksen kautta kohti 1900-luvun ”kielellistä käännettä”, joka varsinkin kirjallisuuden piirissä kriisiytti representaation käsitteen. Huomio kiinnittyi pelkästään kieleen. Saussurelaiset strukturalistit katsoivat, että kieli on oma itsenäinen järjestelmänsä, jossa merkityn ja merkitsijän suhde perustuu aina konventioon. Teksti (merkki) on siis ajan muuttuessa aina uudelleen tulkittavissa, ja siten semiosis on loputon prosessi. Myös intertekstuaalisuuden ”keksiminen” vei pohjaa todellisuuden representaation ajatukselta. (Veivo 2010, 136–137.)

Viime vuosikymmeninä representaation käsitettä on pyritty rehabilitoimaan. Fiktiivisten maailmojen teoria perustaa tutkimuksensa ajatukselle, että fiktiiviset maailmat ovat omia, tekstissä ”ruumiillistuneita” rakenteitaan, jotka toimivat ”kulttuurisina artefakteina”. Näkökulma on holistinen ja tekstin eheään kokonaisuuteen pyrkivä. Kognitiivinen tutkimus taas on pyrkinyt selvittämään, mihin piirteisiin tekstin maailmalle asettamat rajat perustuvat. Kognitiivinen tutkimus pohjaa oletukselle, että kielen merkitys perustuu kognitiivisiin rakenteisiin ja elementteihin, ei kielen merkityssisältöihin tai tiettyyn semanttiseen struktuuriin (Veivo 2010, 140). Nämä kognitiiviset skeemat ja skriptit syntyvät arjessa ruumiin, kulttuurin ja yhteiskunnan muokkaamina. Kirjallisuuden esittävyuden arviointi ja merkitys kiinnittyvät siis mielen ja ruumiin toimintoihin. Monika Fludernikin kehittämä luonnollisen narratologian teoria esittääkin, että ”kertomukset käyttävät hyväkseen lukijan kokemuksia aktivoimalla tosielämään perustuvia mentaalisia elementtejä kuten skeemoja, skriptejä ja mielikuvia. Lukija ymmärtää kertomuksen konstruoimalla sen kokemukselliseksi kognitiivisten välineidensä avulla” (Veivo 2010, 141).

Kolmas representaation käsitettä rehabilitoimaan pyrkivä suuntaus on semioottinen kirjallisuudentutkimus. Charles S. Peiracen pragmaattinen semiotiikka painottaa tulkinnan ulottuvuutta. Tulkinta toimii välittäjänä tekstin ja lukijan kokemusten välillä ja esittelee tekstin tavan esittää maailmaa. Merkki luo tulkinnan, joka vasta ilmaisee merkin ja tulkittavan välisen suhteen. Kognitiotutkijoiden ohella myös Peirce korostaa ihmisen omaa kokemusmaailmaa merkin tulkinnassa ja tunnistamisessa. (Veivo 2010, 142–144.) Lukija tuo

alimäärittyneiden tekstin rakenteiden rinnalle mukaan tulkintaprosessiin oman ylimäärittyneen kokemustaustansa (Veivo 2011, 97). Harri Veivo kuvaa lukijan ja tekstin suhdetta Umberto Econ ajatuksiin pohjaten:

Eco katsoo, että tekstin tarjoama informaatio on aina vajaata. Lukijan on käytettävä maailmaa koskevaa tietoaan tekstin ymmärtämiseksi. Kyseessä ei ole vapaa yksilöllinen kuvittelu. Tekstin ominaisuuksiin kuuluu joukko rakenteita ja strategioita, jotka määrittävät lukijan tapaa käyttää hyväkseen maailmaa koskevaa tietoa. Teksti voi nimeämällä, viittaamalla ja implikoimalla johdattaa lukijan käyttämään kokemuksen ja kulttuurin tarjoamaa tietosanakirjaa tekstin kuvaaman maailman ominaisuuksien hahmottamiseksi. (Veivo 2011, 97–98.)

Kirjallisuus voi representoida useita kohteita. Teksti voi representoida itseään, toisia tekstejä ja kieltä. Kirjallisuutta voidaan pitää vallitsevien kielen muotojen representaationa, mikä asettaa kulttuuriset ja yhteiskunnalliset diskurssit keskiöön ilman ”tieteellisyyden” vaatimusta. Haastavin kirjallisuuden representaation muodoista on kirjallisuus maailman representaationa. Myös tekstin ikonisuutta tutkiva suuntaus nojaa kuitenkin vahvasti lukijan mentaalisiin kokemuksiin. (Veivo 2010, 145–156.)

Kieli välittäjänä mahdollistaa sen, että edes voimme puhua jostakin tai kuvailla jotakin. Kieli merkijärjestelmänä luo siis mahdollisuuden kielellisesti representoida kohde läsnä olevaksi.

Ajatus kielestä representoimisena korostaa sitä, että kielen symbolit eivät esitä näitä itsensä ulkopuolella olevia kohteita sellaisinaan, vaan etuliitteen ’re-’ mukaisesti kohteet tulevat aina *edustetuiksi* kielessä, jolloin ne esitetään uudelleen tai toisin. (Lehtonen 1996, 45.)

Merkeistä koostuvat tekstit, kertomukset ovat representaatioita. Kertomukset kuuluvat kiinteästi jokapäiväiseen elämäämme, jäsenämme maailmaa, merkityksellistämme kokemaamme sekä luomme alkuja ja loppuja kertomusten kautta. Kertomusten kautta kielellistämme kokemaamme. Asioiden uudelleen esittämiseen (kielellistämiseen) liittyy aina myös arvottaminen. Kertomuksen on oltava koherentti, joten kertojan täytyy valita, mitä kertoa ja mitä ei. Myös näkökulman valinta on valinta, joka ohjaa muiden käsityksiä representoidusta asiasta/kertomuksesta. (Lehtonen 1996, 117–119.)

Tutkimieni koululaiskertomusten fiktiivinen, representoitu koulumaailma on ymmärrettävissä kognition kautta. Tutut kouluun liittyvät paikat ja tilanteet ymmärretään ja tulkitaan omien

skeemojen (tässä tapauksessa kouluun liittyvien tietorakenteiden) ja skriptien (sosiaalisiin tilanteisiin liittyvien tietorakenteiden) avulla. Näiden kognitiivisten rakenteiden ja tekstin kielellisten representaatioiden avulla lukija luo käsityksen kertomuksen välittämästä koulumaailmasta. (Veivo 2010, 155–156.)

Harri Veivo (2010, 156) kuvaa representaation kautta ilmenevää kirjallisuuden funktiota seuraavasti:

Nähdäkseni kirjallisuus on usein juuri tällaista välittyntä, yleisiä tietorakenteita hyödyntävää maailman konstruointia ja jäljittelyä, joka toimii ensisijaisesti teoksen kokonaisuuteen nähden mutta jolla voi olla myös laajempaa merkitystä: se voi olla väite yhteiskunnallisesta todellisuudesta.

2.2 Nuortenromaani lajina

Nuortenkirjojen joukosta nuortenromaani voidaan erottaa omaksi lajikseen. Nuortenromaani-termi viittaa kirjan romaanimuotoon ja luo eron lasten- ja aikuistenromaneihin sekä muihin kirjallisuuden lajeihin (Rättyä 2005, 26). Aiemmin nuortenromania on luokiteltu varsin erilaisilla nimillä; nuorisoromaani, koululaisromaani, teiniromaani, tyttö- ja poikakirjat yms. Riitta Kuivasmäki ja Sirkka Heiskanen-Mäkelä käyttävät nuorille suunnatusta romaanista nimeä nuorisoromaani nuortenromaanin lisäksi (1988, 79). Uudempien tutkijoiden joukossa yleiskäsitteeksi on kuitenkin vakiintunut nuortenromaani (Rättyä yms.) Koululais- ja teiniromaani käsittelevät kouluikäisten elämää ja ongelmia (ks. luku 2.3). Yhtenä keskeisenä tapahtumapaikkana romaaneissa toimii koulu. Tyttö- ja poikakirjat taas käsittelevät nimensä mukaisesti tyttö- tai poikapäähenkilön maailmaa. Nuortenromaanin käyttäminen kattavana lajinimityksenä sai Suomessa alkunsa vasta 1950-luvulla. Kuivasmäki ja Heiskanen-Mäkelä määrittelevät nuortenromaanin seuraavasti:

Nuortenromaanin päähenkilö on tavallisesti murrosikää lähellä tai sen ylittänyt: aihepiiri on huomattavasti laveampi kuin ns. lastenromaanissa eli mukana ovat mm. murrosiän ongelmat, rakkaus ja nykyään myös sukupuolielämän herääminen. (1988, 81.)

Nuortenromaani käsittää myös 1970-luvulla käytetyn termin nuorten aikuisten romaani. Nuorten aikuisten kirjoissa aiheina olivat aiemmin käsittelemättömät aiheet, esimerkiksi seksi, alkoholi, huumeet ja raskaus (Rättyä 2003, 173).

Edellä esitetty yleispätevä, mutta varsin suppea kuvaus nuortenromaanista vaatii hieman tarkennusta. Nuortenkirjallisuuden tutkija Kaisu Rättyä (2005, 26) jakaa nuortenromaanit kolmeen aikakauteen; klassiseen, moderniin ja myöhäismoderniin. Klassinen nuortenromaani -nimitystä on käytetty pääasiassa ulkomaisista 1800-luvun lopun ja 1900-luvun alun nuortenromaanista. Suomalaista nuorten kertomakirjallisuutta ei 1800-luvun puolella vielä ollut. Kotimaisista kirjailijoista klassisen nuortenromaanin aikakaudelle, 1900-luvun alkupuoliskolle, luetaan muun muassa Anni Swan, A. E. Ingman ja koululaiskertomuksistaan tuttu Mary Marck. (Lappalainen 1979, 112, 132–134.) Klassisen nuortenromaanin aikakaudella kotimainen nuorten kertomakirjallisuus oli vahvasti eriytynyt tyttöjen koulu-/kotiromaanien ja poikien seikkailukirjoihin. Helppotajuisuus, idealisoitu sankaripari ja onnellisen lopun vaatimus olivat klassisen nuortenromaanin tunnusmerkkejä (Hakala 2003, 74).

Modernin nuortenromaanin aika alkoi Suomessa 1950-luvun lopulla Merja Otavan *Priska*-romaanin myötä (1959). Modernista nuortenromaanista käytetään myös nimikettä realistinen nuortenromaani (vrt. Kuivasmäki & Heiskanen-Mäkelä 1988, 30). Uuden romaanityypin myötä toiminnallisuus väistyi sisäisen pohdinnan ja kasvun tieltä. Nuortenromaanin liitettiin kehitysromaanin piirteitä. Nuortenromaanista tuli nuoren päähenkilön identiteettikysymyksiä käsittelevä romaani. Maailmanlaajuisesti ensimmäisenä modernina nuortenromaanina pidetään J.D. Salingerin *Sieppari ruispellossa* -teosta. Modernin nuortenromaanin tyypillisimpinä tunnusmerkkeinä pidetään nuorta minäkertojaa, urbaania miljöötä, puhekielisyyttä tai slangia ja keskitettyä tapahtuma-aikaa (Rättyä 2005, 26–28.) Minäkertojaan siirtyminen merkitsi kerrontatekniikan modernisoitumista. Kaikkietävä kertoja oli poissa ja näkökulma olikin nyt päähenkilön. (Heikkilä-Halttunen 2003, 223.) Koska nuoren päähenkilön oli luontevaa käyttää puhekieltä, alettiin etsiä yhä uusia ilmaisumuotoja. Suomeen tuli maailmalta uudissanoja, jotka vakiintuivat nopeasti nuorten kieleen. (Lappalainen 1979, 188.) Onnellisen lopun vaatimuksesta luovuttiin.

Modernin nuortenromaanin kaudella perinteinen jako tyttö- ja poikakirjoihin yhä säilyi, mutta myös poikakirjoissa toiminnallisuus alkoi väistyä sisäisen maailman tieltä. Tyttökirjat

siirtyivät modernin nuortenromaanin lajityyppiin melko vaivattomasti, sillä niissä tunne-elämä oli aina kuulunut aihepiireihin, mutta Salingerin myötä myös poikakirjojen kuvaus sai luvan ”pehmentyä”. (Rättyä 2005, 28.) Tyttökirjoissa moderni aika näkyi enimmäkseen aihepiireissä (Rättyä 2003, 178).

1950-luvun lopulla alkunsa saanut moderni nuortenromaanin eli jatkuvassa muutoksessa. Oma aikaansa heijastava nuortenromaanin reagoi yhä voimakkaammin ympäröivään maailmaan. Teollistumisen ja kaupungistumisen aiheuttama perherakenteiden muutos näkyi 1970-luvun nuortenromaneissa yhä karumpana ja ongelmallisempina arkitodellisuuden kuvauksena. Nuorten osallisuutta yhteiskuntaelämään painotettiin. (Heikkilä-Halttunen luento 2009.) Avointa poliittisuutta suomalaisissa nuortenromaneissa välteltiin, mutta kokemus- ja ajatusmaailma laajenivat kodin ja koulun ulkopuolelle. Sotaa, väkivaltaa, uskontoja ja tasa-arvoa käsiteltiin aiempaa avoimemmin. (Heikkilä-Halttunen 2003, 221.) Nuorten aikuisten romaanin mukana käsittelyyn tulivat entiset tabuaiheet. Modernin nuortenromaanin aikakauden tyypilliseen aihevalikoimaan näyttäisivät kuuluvan ”päähenkilön murrosikä, koulumaailma, tabujen rikkominen, tyypilliset identiteettivaiheen ongelmat ja irrottautuminen vanhemmista” (Rättyä 2005, 29).

Yhteiskunnallisen kauden (1960- ja 1970-luvut) jälkeen nuortenromaanin on siirtynyt myöhäismoderniin aikakauteen 1980-luvun lopulla. Yhteiskunnan ongelmista on siirrytty vahvasti yksilön ja perheen ongelmiin. (Rättyä 2005, 33). Nuoren identiteettiongelmia ja itsenäistymisprosessia kuvataan monipuolisemmin ja joskus myös poikkeavin ratkaisuin (Grünn 2003, 285). Enää ei ole itsestään selvää, että lopulta kaikki selviää. Myöhäismoderni nuortenromaanin luopuu osittain muutamista nuortenromaanille tyypillisistä pidetyistä piirteistä. Lapsuuden ja aikuisuuden välisen rajan häilyessä päähenkilöt saattavat olla hyvinkin eri-ikäisiä, slangi nuortenromaneissa käy harvinaiseksi puhettavaksi ja romaanien kaupunkikeskeisyys vähenee (Rättyä 2005, 33). Myöhäismodernille nuortenromaanille ominaista ovat kerrontatekniset kokeilut. Kronologisuus ja kausaalisuus saatettiin hylätä. Jo aiemmin käytetyt päiväkirja- ja kirjemuotoiset romaanit tuovat päähenkilön näkökulman yhä selkeämmin esille ja yhden kertojan sijaan saatetaan käyttää useampia kertojia. Lukijan roolia korostetaan tulkinnan muodostajana. (Grünn 2003, 285–286.)

Identiteetin tutkimisen kautta myöhäismodernin nuortenromaanin aihepiirit liittyvät usein ruumiillisuuteen ja seksuaalisuuteen. Homoseksuaalisuudesta, mielisairauksista,

syömishäiriöistä ja muista entisistä tabuaiheista tulee nuortenromaanien vakioaiheita (Rättyä 2005, 32). Ydinperheen käsite on rikkoutunut viimeistään 1990-luvun alun laman myllerryksissä, ja kirjallisuudessakin se näkyy vanhempien vähäisenä auktoriteettina. Vallan ja auktoriteettien (vanhemmat, opettajat) vastustus nousee myöhäismoderneissa nuortenromaaneissa jälleen esiin, mikä näkyy myös *Hullussa luokassa* ja erityisesti *Jimissä*. Auktoriteettien vastustus nuortenromaaneissa ei ole mikään uusi asia, mutta nyt auktoriteetit tuntuvat lopullisesti murtuneen. Tutkimissani teoksissa auktoriteettien murtuminen kuitenkin tapahtuu enemmän jopa auktoriteettien itsensä kuin nuorten taholta. Nykyaikaa onkin kutsuttu ”epäröivän kasvatuskulttuurin ajaksi”, mikä saa nuoret hakemaan puuttuvia rajojaan ”elämän ja kuoleman rajalta, extreme-harrastuksista tai aatteellisista yhteisöistä” (Rättyä 2005, 36). Nuoret joutuvat etsimään rajojaan oman ruumiinsa ja käyttäytymisensä kautta. (Rättyä 2005, 34–37; Heikkilä-Halttunen luento 2009.)

Ajallisesti *Hullu luokka* ja *Jim* kuuluvat myöhäismodernin nuortenromaanin piiriin, mutta sisällön ja rakenteen tasolla ne muistuttavat perinteistä modernia nuortenromaania. Nuori minäkertoja, puhekielisyys, (pikku)kaupunki miljöö ja keskitetty tapahtuma-aika kuuluvat kummankin teoksen rakennusosiin. Teosten kerrontaratkaisut ovat melko perinteisiä, eikä teoksissa esiinny ennakoiteja tai takaumia. *Hullu luokka* on varsin hilpeän ja ongelmattoman elämän kuvausta, mutta *Jimissä* kuvataan hieman myös nuoren itsenäistymisprosessia, joskin melko helppoa sellaista. *Jimissä* kuvatut ongelmatapaukset, kuten varastava opettaja tai oppilaan ja tämän vanhemman alkoholinkäyttö, olisivat aiemmin olleet varsin rajuja aiheita, mutta myöhäismodernin nuortenromaanin aikakaudella niiden teho yhä hurjempien aiheiden joukossa on laskenut selvästi.

2.3 Koululaisromaanin

Nuortenromaanin edeltäneiden tyttökirjojen yksi lajityyppi oli koululaiskertomukset. Tyttöjen maailma pyöri pitkälti kodin ja koulun ympärillä, joten koulukuvaus siirtyi luontevasti kirjoihinkin. Kouluna toimivat ensin tyttökoulut tai sisäoppilaitokset ja myöhemmin uusi yhtenäiskoulu (Lappalainen 1979, 115). Tekla Roschier kuvasi ensimmäisenä suomalaista koulua teoksessaan *Auringon noustessa* (1898) (Loivamaa 1996, 16). Maailmalla

ensimmäisenä koulukuvauksena pidetään Thomas Hughesin jo vuonna 1857 julkaisemaa klassikkoteosta *Tom Brownin oppivuodet* (Tom Brown's Schooldays) (Lappalainen 1979, 42–43).

Varsinaisena suomalaisen koululaisromaanin äitinä pidetään Kersti Bergrothia (nimimerkki Mary Marck). *Eevan luokka* -teoksen (1917) myötä Suomeen levisivät koululaisromaanin konventiot. (Lappalainen 1979, 134.) Hellevi Hakala kuvaa varhaisen koululaisromaanin ominaispiirteitä seuraavasti:

Anglosaksisten esikuvien mukaan luokasta luotiin pienoismaailma eri henkilörooleineen. Keskiluokkaiset hyveet, hyvät tavat, itsekuri, opettajien ja vanhempien kunnioitus, vastuuntunto ja oikeudenmukaisuus ovat sankarittaren ominaisuuksia, joita koetellaan luokassa sattuvalla vääryydellä. (Hakala 2003, 77.)

Tyypitelty ja kliseinen henkilögalleria, moderni kaupunkimiljö, luokassa tapahtuva vääryys ja kertomusten huoleton ja hilpeä sävy vakiintuivat koululaisromaanien perusaineksiksi. 1920- ja 1930-luvuilla tradition kaavaa rikottiin realistisempaan suuntaan; nyt koulun ja opettajien toimintaa saatettiin jopa kritisoida (Salme Setälä, Rauni Karhia) (Loivamaa 1996, 18–19). Tähän murroskohtaan tuntuu *Hullu luokka* ajatuksellisesti sijoittuvan. Hilpeä kuvaus saa rinnalleen myös hieman kriittisempiä äänenpainoja, mutta yleisilme säilyy edelleen varsin mutkattomana. Teoksen juonikaava noudattaa kuitenkin varsin perinteistä koululaisromaanin kaavaa; luokassa (eli myöhäismodernin ajan mukaisesti päähenkilöllä) on ongelma, joka on tarinan puitteissa ratkaistava. *Hullussa luokassa* ongelmaksi muodostuu liian innokas ihailija.

Vasta 1960-luvulla irtauduttiin reilusti Mary Marckin Suomeen luomista perinteisen koulukuvauksen konventioista. Olavi Siippaisen *Opossumi ja IV A* (1959) kuvasi koululuokkaa, joka nousee kapinaan alkoholisoitunutta opettajaansa vastaan. Siippaisen teoksesta myös puuttuvat suurelta osin kliseiset tyypihahmot ja perinteinen koululaisromaanin juonikaava. Hän syventyi luonne- ja koulumaailmankuvaukseen, mikä johti siihen asti koululaisromaneissa vallalla olleen hilpeän ja mutkattoman sävyn muuttumiseen. (Lappalainen 1979, 189; Loivamaa 1996, 21–22.)

Siippaisen myötä koululaisromaanit muuttuivat 1960-luvulla yhä kriittisemmiksi ja kärkevämmiksi: ”Idealisoitu kuva rikkumattomasta luokkayhteisöstä murtui lopullisesti. Sosiaalinen tiedostavuus ja oikeudenmukaisuuden vaatimus värityivät juuri

koulukuvauksissa poliittisesti kantaaottaviksi” (Loivamaa 1996, 23). Kuten nuortenromaaneissa yleensä, myös koululaisromaaneissa 1960- ja 1970-luvut olivat poliittisesti latautuneita. Kaarina Kolun *Konnakopla ja IIIb* -teoksessa (1970) kritisoidaan vahvasti koulua, joka erottaa aktiivisimmat kapinalliset. Yhteiskunnallisesti aktiivisen kauden jälkeen koululaisromaanien kirjoittaminen hiipui tutkija Ismo Loivamaan mukaan melkein kokonaan. (Loivamaa 1996, 23–24.)

Koululaisaihe palasi takaisin nuortenromaanien joukkoon vasta 1980-luvulla myöhäismodernin kauden kynnyksellä. Koulumaailman keskeisyyteen nähden koulua käsitellään silti hämmästyttävän vähän nykykuortenkirjoissa. Kaisa Ikolan *Hullu luokka* -sarja on yhtenä ainoista jatkanut koululaisromaanin perinteisen hilpeää ja mutkatonta kuvausta. (Heikkilä-Halttunen 2001a, 221.) Myös *Jimin* koulukuvaus on huumorintäyteistä, mutta kirjassa otetaan vahvemmin kantaa myös koulun epäkohtiin. Nykyiset suomalaiset koulukuvaukset voi jakaa karkeasti kahteen luokkaan; onnellisiin ja vaikeisiin kouluvuosiin. Onnelliset koulukuvaukset, kuten *Hullu luokka* ja *Jim*, jatkavat koululaisromaanin traditiota kuvaten kouluja ja luokkia, joissa vallitsee hyvä yhteishenki ja kaikilla on oma paikkansa yhteisössä. Pienet vastoinikäymiset kuuluvat asiaan, mutta niistäkin selvitään. 1970-luvun yhteiskunnallisen ongelmakeskeisen koulukuvauksen tilalle ovat nykykirjallisuudessa tulleet henkilöiden sisäiset kamppailut. Myöhäismodernin ajan hengessä oppimisvaikeuksien ja raakojenkin koulukiusaamistapausten kuvaukset ovat ilmestyneet koululaisromaanin piiriin. (Härkönen 2001, 261–264.)

Nuorten koululaisromaaneissa kuvataan usein yläkoulun arkea. Myös erityisluokat ja jopa kymppiluokat ovat päässeet tapahtumapaikoiksi, mutta esimerkiksi erityiskoulut ovat harvoin keskiössä. Lukiokuvauksissa sen sijaan kuvataan usein erityislukioita, esimerkiksi taide- ja urheilulukioita. Jopa opinnot ulkomailla kuuluvat nykyisen koululaisromaanin kuvastoon. (Härkönen 2001, 264–266.) Vanhaan koululaisromaanin perinteeseen verraten koulukuvaus on laajentunut siis koskemaan yhä moninaisempia ympäristöjä. Koska ensimmäiset koululaiskertomukset olivat selvästi tytöille suunnattuja, olivat mahdolliset kouluympäristötkin rajatumpia.

2.4 Henkilöhahmo

Olellaisena osana koulumaailmaan kuuluvat tietenkin opettajat. Näin ollen myös koulukuvaukseen painottuvissa teoksissa kuvataan erilaisia opettajahahmoja. Mikko Lehtosen mukaan (1996, 120–121) fiktiivisiä hahmoja tarkastellaan yksilökeskeisessä kulttuurissamme kuin ne olisivat todellisia ihmisiä. Omat kokemukset ja arvomaailma luovat pohjan, jonka avulla lukija arvottaa hahmojen ominaisuuksia ja toimia. ”Fiktiiviset lauseet ovat kirjaimellisesti epätosia mutta voivat olla metaforisesti tosia. Vastaavasti vaikka fiktiiviset termit ja kuvat eivät denotoi kirjaimellisesti mitään, ne voivat denotoida metaforisesti todellisia ihmisiä ja tapahtumia” (Lammenranta 2010, 129).

Millaisiin opettajarepresentaatioihin nuoret lukijat sitten törmäävät nuortenkirjoissa? Millaisen roolin opettajat saavat tutkimissani *Hullu luokka* - ja *Jim*-romaaneissa? Miten heitä kuvataan, ja millaista opettajakuvaa tutkimieni nuortenkirjojen kautta opettajista välitetään? Tarinan kannalta opettajahahmot ovat koululaisromaaneissa välttämättömiä, mutta toimivatko nämä henkilöhahmot ainoastaan nuorten koulukuvauksen ja -elämän mahdollistajina, tarinan rakenteen välttämättöminä osina (semioottinen), vai pyritäänkö heistä luomaan uskottavia opettajakuvia, omia persooniaan, ja siten jossain mielessä jäljittelemään todellisuutta (mimesis).

2.4.1 Määrittely

Henkilöhahmo voidaan tekstissä tuoda esiin kahdella tapaa; suoran määrittelyn ja epäsuoran esittämisen kautta. Suorassa määrittelyssä henkilöhahmoa kuvataan adjektiivilla, abstraktilla substantiivilla, metaforalla tms. Suoraa määrittelyä voidaan pitää luotettavana, jos sen esittää luotettava ulkopuolinen kertoja. Sen sijaan epäluotettavan kertojan tai tarinan sisäisen fokalisoijan kuvaus voi olla sepitteellistä ja hyvinkin subjektiivista. Henkilöhahmon suora määrittely on ominaista varsinkin ennen 1800-luvun loppua julkaistuille teoksille. (Rimmon-Kenan 1991, 77–79.)

Epäsuorassa esittämisessä lukijalle jätetään isoin vastuu. Lukijalle ei suoraan kuvailla henkilön ominaisuuksia, vaan hänen on pääteltävä hahmon luonteenpiirteet havainnollistusten kautta. Kaikki henkilöhahmon toiminnot ilmaisevat jotakin hänen luonteestaan. Teot voivat olla ainutkertaisia tai tavanomaisia. Ainutkertaist teot saattavat merkitä käännekohtaa koko tarinassa tai ainakin antavat lukijalle uutta informaatiota henkilöhahmon luonteesta. Puhe voi ilmentää sekä muodoltaan että sisällöltään henkilön luonteenpiirteitä. Sisältö kertoo (yleensä) henkilön ajatusmaailmasta, muoto taas saattaa ilmaista puhujan asuinpaikkaa ja asemaa yhteiskunnassa. (Rimmon-Kenan 1991, 79–82.)

Myös henkilön ulkoinen olemus ja ympäristö voivat epäsuorasti antaa tietoa henkilöstä. Rimmon-Kenan (1991, 85) kuvaakin, kuinka ”ulkoisen olemuksen ja luonteenpiirteiden metonyminen yhteys on vahva taidekeino [--]”. Henkilön sisäistä maailmaa ulkoisen olemuksen ja fyysisen ympäristön avulla on pyritty kuvaamaan kautta aikojen. Myös analogiat voivat olla tehokas epäsuoran esittämisen muoto. Esimerkiksi nimet voivat kuvata kantajaansa morfologisesti tai semanttisesti, kuten *Hullun luokan* saksanopettaja Kurt Müllerin tapauksessa. (Kantokorpi et al. 1990, 137–138.)

2.4.2 Luokittelu

Henkilöhahmot rakentuvat tekstin tarjoamien palasten kautta. Jotkut palaset lukijalle tarjotaan suoraan, osa hänen täytyy itse löytää ja päätellä tekstistä. Tämä etsintäprosessi jakaa henkilöhahmon kokoamisen kahteen luokkaan; pintaan ja syvyyteen. Pintaa eli ulkopuolta on kaikki lukijalle annettu informaatio henkilöhahmosta, esimerkiksi hänen ulkonäkönsä, puheensa ja toimintansa. Henkilön syvyys eli sisäpuoli lukijan on pystyttävä päättelemään pintaelementeistä; mitä henkilö haluaa ja tavoittelee puheellaan ja/tai käytöksellään jne. Henkilöhahmoja usein arvotetaan tämän luokittelevan kahtiajaon seurauksena. Pintatietoa pidetään vähemmän arvokkaana kuin hahmon sisäistä informaatiota, syvyyttä. (Käkelä-Puumala 2003, 245–246.)

Luokitteluun perustuvan klassisen kahtiajaon esitti jo vuonna 1927 E.M. Forster teoksessaan *Aspects of Novel*. Forster jaotteli henkilöhahmot litteisiin (flat) ja pyöreisiin (round) hahmoin. Litteät hahmot rakentuvat usein vain yhden ominaisuuden tai luonteenpiirteen

vara. Pyöreän henkilöahmon määrittelyn Forster on jättänyt vähiin. Hän tyytyy vain toteamaan pyöreän olevan litteän vastakohta; moniulotteisempi ja kehittyvä henkilöahmo. Tätä Forsterin karkeaa dikotomista jakoa ja esimerkiksi vivahteiden puuttumista on kritisoinut muun muassa Shlomith Rimmon-Kenan (1991). (Rimmon-Kenan 1991, 54; Kantokorpi et al. 1990, 122–123.)

Jotta henkilöahmojen luokittelun ei tarvitsisi olla joko-tai -jakoa, kehitti Joseph Ewen luokitteluun jatkumon. Rimmon-Kenan esittelee teoksessaan Kertomuksen poetiikka (1991) Ewenin kolme jatkumoa, joiden avulla henkilöahmojen luokittelu on vivahteikkaampaa kuin selvä kahtiajako. Nämä jatkumot ovat kompleksisuus, kehittyvyys ja tietoisuuden/sisäisen elämän kuvaus (läpinäkymätön—läpinäkyvä). Jatkumoiden päissä henkilöahmoa kuvailevat vastakkaiset suuntaukset, toisessa päässä jopa ihannehenkilöahmo, mutta onneksi mahdollisuus liikkeeseen ääripäiden välissä luo (luokitteluun) tarpeelliset vivahde-erot.

Henkilöahmon rakentumisessa keskeisellä sijalla on henkilön erisnimi. Nimi luo hahmolle erityisen henkilöllisyyden. Aleid Fokkeman mukaan erisnimi antaa henkilöahmolle identiteetin. Thomas Doherty puolestaan kuvaa erisnimeä pikemminkin paikkana (locus), johon henkilöahmon muut piirteet voivat kiinnittyä, kuin muuttumattomana identiteettinä. (Käkelä-Puumala 2003, 257, 263.) Rimmon-Kenan (1991, 53) on samoilla jäljillä Dohertyn kanssa. Nimeä voi pitää yhdistävänä tekijänä, jonka alle lukija kerää tekstistä hahmoa koskevia rakennusaineita.

2.5 Koulumiljöo ja oppimisympäristö

Termi ”ympäristö” viittaa usein fyysiseen alueeseen ympärillämme. Miljöo-ilmaus sisältää fyysisen ympäristön lisäksi myös ympäröivän ilmapiirin ja olotilan. Tähän olotilaan kuuluvat niin sosiaaliset kuin psyykkisetkin tekijät. (Laakkonen 2006, 79.) Tästä syystä koulumaailmasta (-paikasta) puhuttaessa on luontevaa käyttää termiä koulumiljöo, sillä koulu sisältää konkreettisten fyysisten paikkojen lisäksi myös koulun sisällä tapahtuvan toiminnan ja ilmapiirin. Koulumiljöo voi toimia joko hyvänä tai huonona oppimisympäristönä.

Peruskoulun opetussuunnitelmassa (2004, 18) Opetushallitus määrittelee (hyvän) oppimisen ja koulutoiminnan perusteeksi toimivan oppimisympäristön: ”Oppimisympäristöllä tarkoitetaan oppimiseen liittyvää fyysisen ympäristön, psyykkisten tekijöiden ja sosiaalisten suhteiden kokonaisuutta, jossa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat”. Kaisa Nuikkinen käyttää väitöskirjatutkimuksessaan (2009, 78) oppimisympäristön sijaan termiä opiskeluympäristö, joka mielestäni kuvaa koulumiljöötä jopa osuvammin kuin OPH:n oppimisympäristö-termi. Oppimisympäristö voidaan jakaa osa-alueisiin: fyysiseen, sosiaaliseen ja psyykkiseen ympäristöön sekä vielä neljänteen, pedagogiseen ympäristöön. Osa-alueet eivät ole toisistaan irrallisia alueita vaan vaikuttavat ja limittyvät jatkuvasti toisiinsa. (Piispanen 2008, 20–23.)

Fyysisellä ympäristöllä tarkoitetaan itse fyysistä koulurakennusta ja sen eri tiloja. Lisäksi fyysiseen ympäristöön voidaan laskea kuuluviksi niin opetusvälineet kuin oppimateriaalitkin. Myös ympäröivä kaupunki ja luontoalueet kuuluvat fyysiseen oppimisympäristöön. (OPH 2004, 18.) Tutkimissani teoksissa pyrin tarkastelemaan millaisena fyysisenä ympäristönä koulu kuvataan; mitkä koulun tilat ovat keskeisiä, onko koulussa ns. vapaa-ajantiloja, kuvataanko koulurakennus esteettisesti miellyttävänä ja toimivana paikkana vai ankeana loukkona, millaisia opetusvälineitä ja oppimateriaaleja koulussa on ja onko koulurakennus ensisijainen opiskelutila vai laajennetaanko tiloja myös ympäröivään yhteiskuntaan.

Sosiaalinen oppimisympäristö muodostuu kouluun liittyvistä ihmissuhteista ja vuorovaikutustilanteista. Millaiset suhteet oppilaille on toisiinsa ja opettajiinsa? Miten oppilaiden ja koulun henkilökunnan vuorovaikutus toimii? Sosiaaliseen oppimisympäristöön liitetään myös koulun toimintakulttuuri (Nuikkinen 2009, 79). Millaisia käytänteitä koulussa ylläpidetään ja miten esimerkiksi järjestyssääntöjen rikkojiin suhtaudutaan? Koulun käytänteiden tavoitteena on luoda tuttu ja turvallinen ilmapiiri, johon oppilaan on helppo tukeutua, ja joka samalla tukee koulun kasvatuksellisia tavoitteita. Koulun eksplisiittiset sosiaaliset normit ovat selkeitä sääntöjä, jotka ohjailevat käyttäytymistä (Aho & Laine 1997, 150). Näihin sosiaalisiin normeihin sisältyy usein myös opettajien valta-aseman vaivihkainen korostaminen. Järjestyksenpito ja vuorovaikutus on helpompaa yhteisen toimintakulttuurin ansiosta. Opetushallitus määrittelee toimintakulttuurin ja sen päämäärät seuraavasti:

Koulun toimintakulttuuri vaikuttaa merkittävästi koulun kasvatukseen ja opetukseen ja sitä kautta oppimiseen. Tavoitteena on, että koulun kaikki käytännöt rakennetaan

johdonmukaisesti tukemaan kasvatus- ja opetustyölle asetettujen tavoitteiden saavuttamista.

Toimintakulttuuriin kuuluvat kaikki koulun viralliset ja epäviralliset säännöt, toiminta- ja käyttäytymismallit sekä arvot, periaatteet ja kriteerit, joihin koulutyön laatu perustuu. Toimintakulttuuriin kuuluu myös oppituntien ulkopuolinen koulun toiminta kuten juhlat, teemapäivät sekä erilaiset tapahtumat. Koulun kasvatustavoitteiden ja arvojen sekä aihekokonaisuuksien tulee konkretisoitua toimintakulttuurissa. Tavoitteena on toimintakulttuuri, joka on avoin ja vuorovaikutteinen sekä tukee yhteistyötä niin koulun sisällä kuin kotien ja muun yhteiskunnan kanssa. Myös oppilaalla tulee olla mahdollisuus osallistua koulun toimintakulttuurin luomiseen ja sen kehittämiseen. (OPH 2004, 19.)

Teoksissa esiintyvää toimintakulttuuria tarkastelemalla voi siis myös tutkia, millaisia arvoja ja kasvatustavoitteita nuortenkirjojen koulun kuvataan välittävän.

Oppimisympäristöön liittyviä psyykkisiä tekijöitä ei voida irrottaa erilleen sosiaalisista suhteista. ”Psyykinen oppimisympäristö muodostuu kognitiivisesta: omat tiedot ja taidot, emotionaalista: motivaatio, tavoitteet, vireys ja tunnetila sekä sosiaalisesta rakenteesta” (Hatakka & Nyberg 2009, 9). Tunne, ilmapiiri ja sosiaalinen rakenne ovat siis tärkeitä oppimisympäristöön vaikuttavia psyykkisiä tekijöitä. Turvallinen ja rento ilmapiiri vaikuttaa koulunkäyntiin ja oppimiseen myönteisesti, kun taas kouluun liittyvät pelon tunteet ja sitä kautta kielteinen asenne koulutyöhön vaikuttaa sekä oppimiseen että sosiaalisiin suhteisiin negatiivisesti. Opettajilla onkin tärkeä rooli turvallisen ja kiusaamista ehkäisevän koulu- ja oppimisympäristön luomisessa. (Hatakka & Nyberg 2009, 9.) Sosiaalisen ja psyykkisen oppimisympäristön vaikutusta ja tavoitteita koulutyöhön Opetushallitus kuvailee seuraavasti:

Oppimisympäristön tulee tukea myös opettajan ja oppilaan välistä sekä oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta. Sen tulee edistää vuoropuhelua ja ohjata oppilaita työskentelemään ryhmän jäsenenä. Tavoitteena on avoin, rohkaiseva, kiireetön ja myönteinen ilmapiiri, jonka ylläpitämisestä vastuu kuuluu sekä opettajalle että oppilaille. (OPH 2004, 18.)

Kouluinstituution puitteissa opettajalle ja oppilaalle virallisesti asetetut sosiaaliset roolit ohjaavat heidän toimintaansa kouluympäristössä. Roolit edellyttävät tiettyjen velvollisuuksien

täyttämistä ja odotuksenmukaista käyttäytymistä. Näiden roolien perusteella määritellään myös yksilön valta suhteessa muihin toimijoihin. Tällaisessa valtaverailussa opettajan rooli asettuu oppilaan roolin yläpuolelle, ja on siksi vastuullisessa asemassa koulun sosiaalista ja psyykkistä ilmapiiriä luotaessa. Koulun sosiaalisia suhteita tarkastellessa nousevat epäviralliset sosiaaliset roolit myös keskeiseen asemaan. Suhteessa opettajaan samanarvoisten oppilaiden keskinäinen roolijako tapahtuu luokan sisällä keskinäisten arviointien pohjalta. Tästä luokan sisäisestä roolijaosta muokkautuu ryhmän sosiaalinen rakenne. Sosiaalisen rakenteen muodostumiseen vaikuttavat myös koulun ja luokan implisiittiset sosiaaliset normit ja niiden noudattaminen. (Aho & Laine 1997, 150, 153, 208–210.) Luokan sosiaalinen rakenne on eittämättä yksi psyykkisen oppimisympäristön rakennuspalikoista. Erillisen Luokka-luvun yhteydessä tarkasteltavaksi olen irrottanut luokan sisäisten suhteiden ja normien tarkastelun, kun taas Miljöö-luvussa tarkastelen psyykkistä oppimisympäristöä eritoten asenteiden näkökulmasta.

Kaisa Nuikkisen (2009, 258) mukaan juuri koulun psyykkisellä oppimisympäristöllä on merkittävin rooli (72 %) oppilaan hyvinvointia tuottavissa kokemuksissa. Psyykkisen ja sosiaalisen ympäristön kautta teoksista on mahdollista tutkia opettajien ja oppilaiden luomaa ilmapiiriä sekä siitä seuraavia ja/tai siihen vaikuttavia asenteita. Miten nuoret asennoituvat koulunkäyntiin, toisiinsa ja opettajiinsa. Mitkä seikat vaikuttavat asenteen positiivisuuteen tai negatiivisuuteen?

Pedagoginen ympäristö sisältää itse oppimistapahtuman. Ympäristöön kuuluvat erilaiset työtavat ja opetusmenetelmät, jotka samalla ilmentävät opettajan ja kouluinstituution pedagogista ajattelua ja oppimiskäsityksiä. (Nuikkinen 2009, 79.) ”Hyvä pedagoginen ympäristö ottaa huomioon erilaiset oppimistyyliä ja huomioi monipuolisesti erilaiset aistikanavat” (Hatakka & Nyberg 2009, 10 mukaan Kepanen 2009). Pedagogisen ympäristön yhteydessä teoksista on mahdollista tarkastella opettajien opetusmenetelmiä, pedagogista ajattelua ja niiden eroja. Onko opetus kaikille samanlaista ja samantasoista, vai pyrkiikö opettaja eriyttämään opetustaan oppilaiden tarpeille sopivaksi? Miten erilaiset oppimistyyliä (oppimisaistit) otetaan huomioon opetuksessa?

3 Hullu luokka

Hullu luokka on nimensä mukaisesti tapahtumarikas koululaiskertomus. Nuortenromaaneissa tällainen juonivetoisuus/-keskeisyys vie yleensä tilaa tarkemmalta henkilöihin, heidän välisiin suhteisiinsa ja ympäristöön paneutumiselta. Teoksessa on siis enemmän kerrontaa kuin kuvausta. Myös *Hullu luokka* -teoksessa tarinaa kuljetetaan vauhdikkaasti tapahtumasta toiseen, joten syvällisiä henkilökuvia ei pääse syntymään eikä aikaa miljööön tarkkaan havainnointiin ja kuvailuun ole. Tätä juonivetoisuutta henkilökuvien kustannuksella korostaa myös valittu kertojaratkaisu.

Romaani on kertojaratkaisultaan päiväkirjamuotoinen, mikä tuo minäkertojaa yhä selkeämmin esille. Minäkertoja on myöhäismodernille nuortenromaanille muutenkin varsin tavanomainen ratkaisu (Grünn 2003, 286). Tarinan aloittaa ja päättää päähenkilö Annan ote omasta päiväkirjastaan, jossa hän kuvaa koulun tapahtumia. Ensimmäinen ote on päivätty elokuulle koulun alkuun ja toinen joulukuulle juuri ennen joululoman alkua. Ensimmäisessä päiväkirjamerkinnässään Anna esittelee itsensä, luokkansa ja koulunsa opettajat sekä kertoo hieman heidän yläkoulustaan. Toisessa merkinnässä Anna pahoittelee, ettei ole kirjoittanut hetkeen, ja kertoo koulunsa joulujuhlasta. Kertojana näissä merkinnöissä on tietenkin yksikön ensimmäisen persoonan minämuotoinen Anna.

Se, mitä näiden merkintöjen välissä syyslukukaudella tapahtuu, kerrotaan lukijalle sisäisen fokalisaation kautta. Sisäisessä fokalisaatiossa tapahtumien näkijänä toimii tarinan sisäinen henkilö-fokalisoiija (Kantokorpi et al. 1990, 141). Useimmiten näkökulma suodattuu päähenkilö Annan kautta, mutta koska näkökulma on välillä hyvin yleisluontoinen, voisi fokalisoijana toimia myös esimerkiksi Anna paras ystävä Emilia. Varmaa kuitenkin on, että fokalisaatio on oppilaan, sillä koulun tapahtumia ja opettajia kuvataan luokan sisäpuolelta, juuri oppilaan näkökulmasta. Sisäisessä fokalisaatiossa näkökulma voikin kertomuksen edetessä vaihtua tarinan henkilöltä toiselle (Kantokorpi et al. 1990, 141).

Tällainen kertoja- ja fokalisaatoratkaisu vaikuttaa suuresti teoksen edustamaan koulukuvaan, sillä kerronta on näin ollen subjektiivista, värittyä ja yksipuolista. Koska kertojana/fokalisoijana toimii koulun oppilas kaikkietävän kertojan sijaan, on kerronta väistämättä epäluotettavaa. Nuoren minäkertojan/sisäinen fokalisoijan kerronta on jo vähäisen

elämäkokemuksenkin vuoksi rajoittunutta. Lisäksi täytyy muistaa, että kerronta on aina valikoimista ja muokkaamista. Asianosaisen (tarinan sisäisen) kertojan myötä se tulee entistä selvemmin esiin, sillä hän voi poimia kerrontaansa vain haluamansa tapahtumat, henkilöt ja luonteenpiirteet. (Rimmon-Kenan 1991, 128.) Kertojaratkaisun kautta on myös mahdollista tutkia oppilaan (tässä tapauksessa Annan) suhtautumista ja asennetta opettajia ja koulunkäyntiä kohtaan. Annan käyttämät ilmaukset ja sanavalinnat kertovatkin suoran määrittelyn ohella hänen asenteestaan koulua kohtaan.

Omaa tutkimustani tämä näkökulman yksipuolisuus ei haittaa, sillä vaikka näkökulma on *vain* oppilaan, uskon, että oppilaan näkökulmaan ”valikoidut” ajatukset ja tapahtumat antavat kattavaa kuvaa nuorille välitettävästä kaunokirjallisesta koulukuvasta. Myös kirjailija joutuu tekemään valintoja ja jättämään asioita sivuun. Se, mitä jätetään pois tai jää vähemmälle huomiolle, saattaa kertoa yhtä paljon kuin mukaan otetut sisällöt.

3.1 Opettajakuvat

Hullu luokka -teoksessa oppilas *luo* opettajat. Anna epäluotettavana kertojana ja fokalisoijana kuvailee ja kertoo opettajista omasta näkökulmastaan. Nuori minäkertoja, jonka tiedot väistämättä ovat subjektiiviset ja sitä kautta rajalliset, herättää lukijassa kysymyksen kertojan luotettavuudesta (Kantokorpi et al. 1990, 157). Minäkertojan väritynyt kuvaus saattaaakin kertoa enemmän itse kuvaajasta kuin kuvattavasta (Rimmon-Kenan 1991, 78). Vaikka juonivetoisuus ”estää” syvällisten henkilöhahmojen synnyn, ovat opettajat hyvin keskeisellä sijalla jokaisessa koulussa, ja siksi hahmojen tarkastelu onkin perusteltua. Opettajat toimivat *Hullu luokka* -teoksessa eräänlaisina rakenneosina. He mahdollistavat koulun, luovat opetustilanteita ja ympäristön, jossa oppilaat opiskelevat ja toimivat. Opettajat kuvataan oman roolinsa vankeina. Opettajat toimivat opettajaroleissa, eikä lukija pääse muutamaa pilkahdusta lukuun ottamatta katsomaan tuon roolin taakse.

Opettajat ovat tarinassa sivuhenkilöitä. He toimivat tapahtumien mahdollistajina, mutta eivät niinkään itse aktiivisina toimijoina. Opettajien kustannuksella syntyy teoksen huumori. He ovat auktoriteetteja, joiden kustannuksella ja joille kirjan kautta on luvallista nauraa. Tätä

huumoria tukee myös valittu kertojaratkaisu. Tarinan sisällä olevan oppilaan on luvallista ja jopa odotuksenmukaista luoda nykynuortenromaaneissa opettajista ”hassu” kuva.

Hullu luokka -teos sijoittuu yläkouluun, joten esitellyt opettajat ovat aineenopettajia. Teoksessa esitellään kolme opettajaa, rehtori sekä yksi muuhun henkilökuntaan kuuluva hahmo. Yläkoulun oppiainejaosta johtuen opettajia koulussa on oltava useampiakin, mutta vain nämä hahmot on valikoitu mukaan tarinaan. Kaikki muut opetushenkilökuntaan kuuluvat mainitaan nimeltä (etunimi tai etu- ja sukunimi molemmat) paitsi rehtori, josta käytetään pelkkää rehtori-nimitystä. Osa opettajista on saanut lempinimen, mikä onkin varsin ymmärrettävää sekä nuortenromaaneissa että käytetyssä kertoja- ja fokalisaatoratkaisussa. Lempinimen annolla tehdään auktoriteettia tutummaksi ja vaarattommaksi (Laine 1997, 112). Keskenään oppilaat käyttävät opettajasta etunimeä tai lempinimeä, mutta puhutellessaan opettajaa käyttäytyvät he virallisemmin ja kutsuvat opettajaa sukunimellä. Lempinimien käyttö on osa oppilaiden omaa sosiaalista normistoa, kun taas opettajien virallisemmat puhuttelumuodot ovat osa koko koululaitoksen sosiaalisia käyttäytymisnormeja. Opettajaa puhutellessaan oppilaat ovat ensisijassa kuuliaisia näitä virallisia normeja kohtaan. Opettajakuvia tarkasteltaessa huomio kohdistuu myös opettajien opetustapoihin. Opettajat luovat kukin omalla opetustyyllillään pedagogista oppimisympäristöä. Työtavat ja opetusmenetelmät antavat tietoa opettajan pedagogisesta ajattelusta ja opettajuudesta.

3.1.1 Aliisa von Hertzen

Aliisa on 8B-luokan luokanvalvoja, joka opettaa koulussa äidinkieltä ja kirjallisuutta. Anna kuvailee opettajaa sivistyneeksi ja hurjan kivaksi, mikä tuonee osaltaan ilmi myös Annan asenteita äidinkielen oppiainetta kohtaan (HL 6–7). Aliisan ulkoinen olemus jää lukijan oman mielikuvituksen varaan. Teoksen lopulla Aliisa järjestää koululla tanssiaisnaamiaiset 50-vuotisjuhliensa kunniaksi, joten lukijalle selviää hänen ikänsä. Aliisa äidinkielen opettajan ominaisuudessa vetää koulun näytelmäkerhoa, joka on varsin suosittu. Hurjan kiva -opettaja saa siis nuoret innostumaan myös näyttelemisestä.

Tarkastelemalla epäsuoraa esittämistä voidaan luoda eheämpi kuva opettajasta. Näytelmäkerhon ohjaaminen ja syntymäpäiväjuhlien järjestäminen luovat Aliisasta hyvin

touhukasta ja oppilasläheistä kuvaa. Vai kuinka moni opettaja juhlii syntymäpäiviään työpaikalla oppilaidensa kanssa? Hänellä tuntuu olevan sormensa pelissä kaikessa, mitä koululla tapahtuu. Ruokasalin pöydällä istuva (HL 34) kynää pureksiva (HL 27) opettaja ei halua asettaa itseään liian korkeaan asemaan suhteessa oppilaisiinsa, vaan pyrkii jo fyysisellä sijoittumisellaan häivyttämään valmiiksi annettuja positioita. Seuraava lainaus kuvaa Aliisan rentoa ja kiireetöntä suhtautumisesta koulutyöhön, ja sen (positiivista?) vaikutusta hänen oppilaisiinsa. Tytöt ovat saaneet viettää välitunnin sisällä ja piirrelleet liitutaululle kuvia Sakari-opettajasta. Kellojen soidessa heille tulee kiire pyyhkiä taulu.

”Hei, kellot soi”, Miina huomasi. ”Ei teillä oo kovaa kiirettä sen taulun kanssa, Aliisan yks hyvä puoli on se, että se tulee myöhään tunnille.” Kun Aliisa sitten saapui, hohti taulu puhtaana ja tytöt näyttivät pieniltä enkeleiltä. (HL 64–65.)

Rento opettaja saa oppilaidenkin kunnioituksen, ja oppilaat tahtovat olla tälle mieliksi (jäljet siivottu), mutta Aliisa osaa pitää myös kuria. Hänen luokassaan vallitsee järjestys ja hän puuttuu mahdollisiin riitatilanteisiin välittömästi: ” ’Senkin sika, odotas kun mä saan sut kiinni!’ kiljui Anna [Loivalle], mutta Aliisa lopetti riidan äkkiä ja näytelmä pääsi jatkumaan” (HL 35). Aliisan opetustyyli on varsin ihmisläheinen ja yhteistoiminnallinen. Hän pyrkii ottamaan oppilaat huomioon opetuksessaan, välillä jopa liikaakin. Esimerkiksi näytelmäkerhossa rooleja jakaessaan hän pyrkii jakamaan roolit siten, että toisiinsa ihastuneet oppilaat saisivat olla pääpari. Aliisa on kuitenkin tulkinnut oppilaitaan ja heidän välisiä suhteitaan väärin, joten näytelmästä tulee lopulta lähes katastrofi (HL 73–75). Aliisan käyttämät opetusmenetelmät ovat ainakin varsinaisen luokkahuoneopetustilanteen ulkopuolella hyvin toiminnallisia. Toiminta ja oppiminen ovat oppilaskeskeistä ja -lähtöistä Aliisan toimiessa taustalla ohjaajana. Aliisaa voisi lyhyesti luonnehtia touhukkaaksi ja jämäkäksi, mutta samalla rennoksi opettajaksi.

Aliisa von Hertzen -opettajahahmo rakentuu vain ulkoisen, ja silloinkin subjektiivisen ja valikoidun kuvauksen varaan, joten hahmon sisäpuolesta ei voi saada mitään varmaa informaatiota. Syvyyden puuttumisen (läpinäkymättömyyden) vuoksi henkilöahmo jää varsin litteäksi ja siten sijoittuu sisäisen elämän kuvauksen jatkumon alkupäähän. Aliisaa ei kuitenkaan voi kompleksisuuden akselilla luokitella täysin yhden piirteen varaan. Hänen kohdallaan Ewenin jatkumot (Rimmon-Kenan 1991, 54) ovat paikallaan, sillä litteä/pyöreä -jako olisi Aliisan kohdalla epäoikeudenmukainen. Aliisa on vivahteikkaampi kuin esimerkiksi karikatyyrinen, yhden piirteen hallitsema henkilöahmo, mutta ei silti yllä lähellekään

ristiriitaisuuden ääripäätä. Kehitystä ei lukija pääse kirjassa näkemään johtuen etupäässä kertojaratkaisusta ja opettajien staattisesta roolista. Aliisaa ja hänen toimiaan kuvaillaan kuitenkin sen verran, että lukija pystyy omia kokemuksiaan ja kognitiivisia skeemojaan (Veivo 2010, 155) apuna käyttäen täydentämään Aliisasta tarpeeksi uskottavan ja realistisen opettajakuvan.

3.1.2 Sakari Yrttinen

Tämä Annan päiväkirjan suora kuvaus Sakari Yrttisestä ei jätä paljon arvailujen varaan. Opettajista juuri Sakarille on langennut teoksen koomisin osuus ja rooli.

Sitten on muutama oikea Tapaus opettajakunnan joukossa: matikan jaloon valtakuntaan opastaa meitä Sakari Yrttinen, jee jee!, suomeksi Lentävä Komeetta. Se on pieni ja paksu kuin sämpylä, sillä on vaalea kutripehko (juoru väittää, että se on ottanut siihen permanentin!), ja se hörppii kaikki matikantunnit kahvia opettajanpöydän ääressä. Ihan tosi, se hakee opettajainhuoneesta kupin ja munkin ja alkaa lipittää. (HL 6.)

Sakari Yrttinen on siis matematiikan opettaja. Hän on saanut oppilailtaan lempinimen Lentävä Komeetta, miksi, se ei lukijalle valkene. Lempinimien käyttö on nuortenromaaneille oiva keino lisätä henkilön tuttuutta, mutta myös mahdollista koomisuutta ja naurettavuutta. Yrttisen vähemmän mairittelevaa ulkomuotoakin kuvaillaan varsin tarkasti (vrt. Aliisa), joten lukijalle piirtyy vahva ennakkokäsitys henkilöstä. Sanavalinnat (Tapaus, sämpylä, naisellisuuteen viittaava permanentti, kutripehko) ja ulkonäön ja tapojen kuvailu luovat koomisen kuvan opettajasta. Myös kuvaillun ulkonäön ja lempinimen synnyttämien assosiaatioiden välinen ristiriita huvittaa. Komeetta mielletään virtaviivaiseksi ja nopeaksi ilmiöksi, kun taas Sakarista saa kuvan pyöreänä lyllertäjänä. ”[--] auktoriteetin käyttäytyminen, puhumistavat ja -tottumukset sekä ruumiillinen habitus antavat aiheen kuvaaville ilmaisuille. [--] Nimitys antaa etäisyyttä, luo tarvittavaa toiseutta ja antaa tilaa naurulle” (Laine 1997, 112). Myöhemmin lukijalle selviää lisää Sakarin ulkonäöstä. Hän pukeutuu töihin asiallisesti; suoriin (prässättyihin) housuihin, kravattiin ja kantaa mukanaan ruskeaa salkkua, eli nykypäivän mittakaavassa melko konservatiivisesti ja harvinaisestikin.

Epäsuorasti esitetyt kuvaukset Sakarista tuntuvat vain vahvistavan kuvaa pyöreähköstä, hassusta sedästä. Oppilaat pilailevat hänen kustannuksellaan (mm. Herbert pukeutuu naamiaisia varten Lentäväksi Komeetaksi, HL 55), ja hän joutuu naurettaviin tilanteisiin:

Uhkeana hän [Kyösti-oppilas] seiso i oventukkona, hän oli nimittäin niin lihava, että täytti aukon jo yksinään, saati sitten Lentävän Komeetan kanssa. ”Päivää opettaja”, sanoi Kyösti Komeetalle ovella. ”Kas Kyöstihän se siinä”, kotkotti Komeetta ja yritti samalla tunkea Kyöstin ohitse, mutta epäonnistui ja jäi kiinni oviaukkoon yhdessä Kyöstin kanssa. ”No mutta, kuinkas me laihat pojat nyt tähän jäimme”, kummasteli Komeetta. Hän kutsui itseään laihaus pojaksi, vaikka hyvin tiesi, ettei ollut lähellekään ihanpaina. (HL 49–50.)

Sakarin jokatuntinen, toistuva tapa, kahvin ja munkin nauttiminen, leimaa vahvasti hänen käyttäytymistään ja on epäilemättä sidoksissa myös hänen pyöreään ulkomuotoonsa. Tällaiset tavanomaiset, toistuvat teot kuvaavat henkilön muuttumattomuutta, joskus jopa koomisuuteen asti (Rimmon-Kenan 1991, 80). Tapa, jolla Sakaria kuvataan, saa hänet näyttämään kömpelöltä ja jopa yksinkertaiselta.

Komeetta litki kahvia ja nuoli sormiaan sokerista [--]. Opettaja oli saanut kahvinsa väärään kurkkuun ja yski paksu naama punaisena. Kun yskä ei hellittänyt, otti hän avuksi toisenkin käden, jossa oli sokeroitu munkki. Komeetta hakkasi selkäänsä kädet kierossa, ja samalla munkki lensi korkeassa kaaressa likaiselle lattialle. [--] Pian kuitenkin Komeetta aukoi kravattiaan ja hengitti syvään kuin TV:n rentoutusohjelmissa. (HL 14–15.)

Sakari on tietysti itsekkin tietoinen ulkomuodostaan ja tavoistaan. Hän ei suhtaudu itseensä liialla vakavuudella, vaan kutsuu itseään laihaus pojaksi oviaukkoon juututtuaankin (HL 50). Hahmon koomisuutta lisää hänen tiivis suhde äitiinsä. Mammanpoika, aikuinen naimaton mies vierailee äitinsä luona sunnuntaisin pukeutuen parhaimpiinsa (HL 14). Tällaisen tohelokuvauksen jälkeen Sakari osaa kuitenkin yllättää. Hän hakee Aliisan 50-vuotistanssiaisissa Emilia-oppilastaan tanssimaan. Sakari osaa siis myös olla suvereeni herrasmies.

Opetuksessaan Sakari on opettajakeskeinen. Hän selittää opetettavaa asiaa itsekseen liitutaulun luona, mutta ei liiemmin välitä, kuuntelevatko oppilaat. Häntä tuntuu kiinnostavan enemmän itse matematiikka kuin oppilaat ja heidän oppimisensa. Sakaria voisi kuvata teoreettiseksi opettajatyypiksi, joka suhtautuu oppilaisiinsa melko viileästi (Silventoisen 2008,

59 mukaan Martti H. Haavion kuusi opettajatyyppeä.) Hän jakaa paljon läksyjä, saattaa pitää ”yllärikokeita” eikä välitä käytännön asioista (esimerkiksi poissaolot), mikä on tyypillistä teoriakeskeiselle opettajalle. Pedagogisesti taidokkaan opetuksen puute korvataan isolla pinolla kotitehtäviä, jotta opetus näyttäisi tehokkaalta.

Sakari saattaa kutsua oppilaitaan ”pieniksi kullannupuiksi” tai muistuttaa oppilasta heikonpuoleisesta numerosta ja opiskelun tärkeydestä, mutta aitoa vuorovaikutussuhdetta hän ei oppilaisiinsa luo. Ainoastaan luokan hikari Miina saa opettajalta enemmän huomiota: ”Miina laski kuumeisesti laskuja, joita Lentävä Komeetta oli hänelle ihan kädestä pitäen näyttänyt” (HL 13). Lahjakasta ja tunnollista Miinaa Sakari opastaa mielellään matematiikan pariin, mutta muut oppilaat jäävät paitsi tarkemmasta ohjauksesta. Muiden tietämättömyys turhauttaa häntä (HL 67). Sakarin kasvatusotteen puutteesta kertoo seuraava Annan lainaus: ”Voi ei taas meillä on matikkaa, [--] mä en kestä, kun Komeetta ei yritäkään pitää Loivaa ja Herbertiä kurissa!” (HL 66). Opetustapahtuma keskeytyy usein, kun opettaja häipyä kesken tunnin hakemaan munkkia, mikä tietenkin villitsee luokan, ja ilmassa voi lennellä muun muassa harppeja. Tämä ei voi olla vaikuttamatta intoon opiskella ja oppia matematiikkaa, kuten Annan edellisestä lainauksestakin voi päätellä. (HL 11–14, 66.) Kaarlo Laineen mukaan opettajien välinpitämättömyys ja kontrollin puute koetaankin oppilaiden taholta pikemminkin laiminlyönniksi kuin opettajan rentoudeksi (Laine 2000, 51).

Sakari Yrttisen, ”hullun” tiedemiehen, hahmon tärkein rooli on siis olla opettaja, jolle on lupa nauraa. Informaatiota Sakarista saadaan vain ulkoisen kuvauksen kautta (läpinäkymätön), mutta toiminnan ja puheen kuvauksen kautta voi jotain päätellä myös pinnan alta. Opettajasta tuodaan tarinan kuluessa esiin uusia piirteitä, mutta itse hahmossa ei kuitenkaan tapahdu kehitystä. Tällainen muuttumaton, koomisuuden ympärille rakentuva hahmo on varsin karikatyyrinen (Rimmon-Kenan 1991, 55). Vaikka opettajaksi Sakaria kuvaillaan yllättävän paljon, kiinnittyy huomio kaikessa kuitenkin hänen hölmöyteensä ja kömpelyyteensä. Opettajan didaktista ammattitaitoa ei silti missään vaiheessa kyseenalaisteta. Uutta ulottuvuutta koomiseenkin opettajakuvaukseen tuo viittaus elämään opettajaroolin ulkopuolella (äidin luona vierailu). Tällainen kuvaus lisää hahmon uskottavuutta ja inhimillisyyttä lukijan silmissä, vaikka hahmon koomisuutta se ei vähennäkään, päinvastoin.

3.1.3 Kurt Müller

WOW, mikä mies! Koko luokka (siis tytöt) killitti sitä silmätapillaan, kun se opetti meitä sanomaan Auf Wiedersehen ja Guten Tag ja Ich liebe dich, sitä viimeistä se ei kyllä suostunut suomentamaan, mutta kai sen jokainen sivistynyt ihminen tiesi. Se on tumma ja komea kuin mikä, aijai, ihan Elämäni Mies. (HL 6–7.)

Tämä katkelma Annan päiväkirjasta lyö vahvasti leimansa koulun uuteen saksanopettajaan, Kurt Mülleriin. Opettajakuvista juuri Kurt jää värittömimmäksi, melkein vain ulkonäkönsä varaan. Kurt esitetään komeana, miesten miehenä, johon tyttöoppilaat ihastuvat, ja jonka suosiota pojat kadehtivat (”pitikö tuon saksmannin nyt tulla heidän apajilleen” HL 20). Komea Kurt harppoo maskuliinisesti ja murtaa saksalaisittain eikä kilju tai lipitä kahviaan kuten toinen miesopettaja, paksu ja pyöreä Sakari. Miesopettajien tapauksessa ulkomuoto tuntuu antaneen opettajille heidän roolinsa. Pitkän ja komean opettajan sijaan usein juuri lihavalle opettajalle lankeaa koominen rooli.

Kurtin opetustyyli kuvataan saksalaisen täsmällisenä. Kurtin opetusmenetelmät ovat osallistavampia kuin esimerkiksi Sakarilla. Tytöt tietenkin loistavat hänen edessään, mutta myös heikompiin ja riehakkaisiin poikiin hän suhtautuu jopa ”luonnottoman kärsivällisesti” (HL 21). Hän antaa mahdottomimmillekin pojille mahdollisuuksia osoittaa osaamistaan ja kannustaa heitä osallistumaan antamalla vastuuta opetustilanteessa: ”[–] Vihdoin Loiva selvisi kahden rivin [suomennos]urakastaan. ’Hyvinhän se meni. Tuletko nyt laittamaan piirtoheittimen paikalleen, niin tarkastetaan kalvolta kotitehtävät’, pyysi Kurt” (HL 21). Lopulta kuitenkin Kurtin mitta tulee hälsijöitten edessä täyteen, ja hän saattaa poistaa häirikön luokastaan. Hyvin ohuesti kuvattu Kurt tuntuu edustavan komeudessaan, jämpätydessään ja kärsivällisyydessään jonkinlaista ihanneopettajaa.

Kurtin opettajakuva jää varsin silotelluksi, ohueksi (vain ulkonäön varaan) ja kehittymättömäksi. Hänen roolinsa teoksessa onkin pääasiassa toimia kouluavustaja Hannelen ihastuksen kohteena ja myöhemmin kihlattuna. Ainoat säröt maskuliiniseen kuoreensa hän saa ihastuneena; hän on heti valmis auttamaan Hannelea piirtoheittimen kanssa ja *loikkaa* paikaltaan (HL 23). Viehkeähkö *loikata*-verbi assosioituu enemmän feminiiniin suuntaan kuin maskuliiniseen (esimerkiksi *hypätä* paikaltaan). Aivan komeaksi kovettunut hän ei siis

olekaan, mutta pelkkä opettajarooli ei anna mahdollisuutta tutustua Kurtin persoonaan enempää.

Kurtin kohdalla nimen luoma paikka (locus) on selkeä. Rimmon-Kenanin (1991, 53) mukaan (nimeen liitetyt) toisto, kaltaisuus, kontrasti ja implikaatio luovat nimen ympärille kokonaisuuden, joka henkilöön ja hänen luonteeseensa yhdistetään. Nimi Kurt Müller viittaa saksalaisuuteen ja on samalla hyvin maskuliininen. Nimeä äännettäessä korostuvat ja jäävät soimaan maskuliinisiksi mielletyt konsonantit (k, r ja t). Kurtissa on piirteitä, jotka usein yhdistetään saksalaisuuteen; kuri, kärsivällisyys, täsmällisyys ja jämäptiys.

3.1.4 Rehtori

Hullu luokka -teoksessa oppilaat kutsuvat koulunjohtajaa Reksiksi ja Rehtoriksi. Oppilaat teitittelevät ja käyttävät Rehtori-nimitystä keskustellessaan Rehtorin kanssa, mutta keskenään he käyttävät reksi-nimitystä. Rehtorille ei siis ole kirjassa annettu erisnimeä, vaan häntä kutsutaan ammattinimikkeellään. Jukka Sahlberg kuvaa väitöskirjassaan nimettömyyden funktiota: ”Nimettömyys korostaa opettajan opettajuutta, kasvottomuutta instituution edustajana. Nimi tekisi opettajasta inhimillisemmän, yksilön. Nimettömyys osoittaa siis muodollista asemaa, jopa sen antamaa valtaa.” Samalla nimettömyys voi korostaa henkilön sosiaalista roolia, asemaa ja tehtävää elämässä. (Sahlberg 2009, 88.) Tässä kirjassa Rehtori edustaa kouluinstituutiota. Hänen työtään on valvoa järjestyssääntöjen noudattamista ja näin korostaa koulun yhteiskunnallista ja kasvatuksellista vastuuta.

Rehtorin ulkonäkö määritellään suorasti. Hänellä on kimittävä ääni ja laiha ”luurankovartalo” (HL 31). Kirjassa ei kuitenkaan suoranaisesti ilmaista Rehtorin sukupuolta, tosin adjektiivi *kimittävä* usein liitetään naisen ääneen. Perusoletuksena yhä kuitenkin on, varsinkin nimettömissä tapauksissa, että rehtori on miespuolinen (Sahlbergin 2009, 88 mukaan Juusenaho 2007, 154).

Rehtori esiintyy romaanissa harvoin, oikeastaan vain tilanteessa, jossa tarvitaan aikuista ratkomaan järjestyssääntöongelmia. Hän puuttuu oppilaiden sisällä tapahtuvaan välitunninviettoon ja nuorten tupakointiin. Rehtori esitetään kaksijakoisena tyyppinä. Ensin

hän tivaa oppilailta asioita varsin tiukasti: ”Tyttö hiljaa! Tämä ei kuulu sinulle. Vastaa Anna rehellisesti minulle!” (HL 32), mutta jo seuraavassa hetkessä hän kyselee kuulumisia hyvinkin ystävällisesti ja ymmärtäen kasvattajan roolissaan. Tiukkaa Rehtoria kertoja kuvailee virkaintoiseksi. Varsinaista virkaintoa osoittaa myös tupakoinnista epäillyn taskujen penkominen, liekö edes laillista. Rehtorin roolia kasvottoman ja kaukaisenkin instituution edustajana korostaa myös se, että Rehtori ei tunne koulunsa oppilaita (HL 31).

Tällainen ristiriitainen esitystapa voi hämmentää lukijaa ja samalla jättää Rehtorin hyvin kaukaiseksi ja kasvottomaksi hahmoksi. Toisaalta varsin luontevaa on, että kouluinstituution rooli lankeaa juuri Rehtorille. Tällaisia, oppilaille melko kaukaisia auktoriteetteja löytyy varmasti monista todellisistakin kouluista, ja siksi hahmo erittäin pienestä roolistaan huolimatta vaikuttaa jopa melko uskottavalta rehtorikuvalta. Pienen roolinsa vuoksi Rehtorin hahmo jää erittäin ohueksi kaikilla mittapuilla katsottuna. Hänestä eikä hänen tekemisistään kerrota juuri mitään eikä hänessä tapahdu mitään muutosta.

3.1.5 Hannele

Hannele mainitaan ainoana opetushenkilökuntaan kuulumattomana koulun työntekijänä. Hannele on kouluavustaja, jonka tehtävänä on muun muassa avustaa pyörätuolissa hetkellisesti istuvaa Miinaa. Kirjan alussa Anna kuvailee tapahtumaa näin: ”Sitä kuskaa joku kouluavustaja, Hannele, joka muuten on äärettömän tympeä tyyppi. Se näyttää vihaavan työtään” (HL 6). Hannelesta ensiesiintymisen pohjalta saatu vaikutelma on siis varsin negatiivinen. ”Joku kouluavustaja” kuvaa hyvin roolia, tai pikemminkin sen mahdollista puutetta, kouluavustajan työssä. Joissain kouluissa tiuhaankin vaihtuvat kouluavustajat toimivat kouluissa mitä moninaisimmissa tehtävissä jääden joillekin oppilaille hieman vieraisiksi. Kouluavustaja ei ole siis opettaja, mutta silti hän on vallan tasolla oppilaita ylempänä.

Oppilaiden edessä Hannele onkin ottanut itselleen varsin käskyttävän roolin ja asenteen. Hannelen läsnä ollessa ”kersojen” on istuttava paikoillaan hiljaa ja sivistyneesti (HL 16). Hannelen käytös opettajia kohtaan sen sijaan on varsin nöyristelevää. Hän suhtautuu ”ylempiarvoisiinsa” kunnioittavasti, mutta saattaa kurittaa oppilaita pahastikin. Hannele

suhtautuu opettajiin kunnioituksella, jopa suojelevasti ja syyttää oppilaita muun muassa opettajan arvovallan loukkaamisesta (HL 17).

Tarinan edetessä Hannelessa tapahtuu kuitenkin suuri muutos. Varsinaisesta kehityksestä ei ehkä voida puhua, mutta tapahtumien ja kertoja-Annassa tapahtuneen asennemuutoksen kautta lukijalle paljastuu Hannelesta uusia puolia ja piirteitä. Hannele paljastaa vahingossa tyttökolmikolle olevansa rakastunut (HL 17). Ensin tytöt pilailevat Hannelen kustannuksella mutta lopulta tuumivat, että ”ei Hannele niin kuiva tyyppi ollut etteikö sitä olisi auttaa voinut” (HL 18). Lopulta Hannele paljastaa rakastuneensa Kurtiin, ja tytöt päättävät auttaa häntä. Tämä lähentää Hannelen ja tyttöjen välejä ja muuttaa Hannelen suhtautumista oppilaisiin yleisestikin. Alun tomerna ja itsevarma Hannele muuttuu rakastuneena epävarmaksi (”onko mun meikki nyt varmasti hyvin?”), avuttomaksi, tyttömäiseksi ja jopa hölmöksi (”hän tuijotti Kurtia kuin lehmä uutta sankoa”). Hänen luonteensa tuntuu muuttuneen silmänräpäyksessä. Hän hakee työiltä tukea ja varmuutta Kurtin kohtaamiseen, ja lopulta Hannele ja Kurt päätyvätkin kihloihin.

Tyttöjen ja Hannelen vastavuoroinen kaverisuhde korostaa kouluavustajan asemaa oppilaiden ja opettajien välissä. Tällainen lähtökohta antaa varmasti paremmat valmiudet toimia oppilaiden kanssa kuin jatkuva auktoriteetin tavoittelu. Muuta henkilökuntaa läheisempi suhde oppilaisiin vaikuttaa myös Hannelen kuvaukseen. Hän on kompleksisempi hahmo kuin roolinsa taakse jäävät opettajat.

3.1.6 Yhteenveto *Hullun luokan* opettajakuvista

”Jotta [--] stereotyyppi voisi elää, täytyy yksilön kuolla” (Laakkonen 2006, 41).

Hullu luokka -teoksen opettajia kuvataan koulussa sekä luokkahuoneessa että sen ulkopuolella. Koulun ulkopuolelle heidän roolinsa ei kuitenkaan yllä. Subjektiiivinen ja juonivetoinen koulukuvaus jättää opettajarepresentaatiot hyvin pinnallisiksi. Opettajista kerrotaan nimi, oppiaine tai tehtävä ja muutamien ulkonäköä kuvaillaan tarkemmin. Jokaisella opettajahahmolla on kuitenkin omat tunnistettavat piirteensä, joiden avulla voidaan luoda tunnistettava opettajagalleria.

Juhani Niemen mukaan (Silventoinen 2008, 54) kaunokirjoissa opettajia on usein kuvattu äärimmäisyysihmisinä; joko komediatyyppinä tai sitten kunnioitettuna yli-ihmisinä. Tällainen jako *Hullun luokan* opettajahahmojen kohdalla on hieman liioiteltu, mutta tunnistettava. Opettajista hölmö ja kömpelö ”tiedemies” Sakari edustaa kirjan huumoria. Hänen omat tapansa ja kertojan kuvaustapa sanavalintoineen luovat hänestä henkilögallerian (tahdottoman) pellen. Toinen komediahahmo on Hannele. Hänelle nauraminen on lempeämpää ja hyväntahtoista. Kuka nyt ei rakastuneena olisi hieman hassu? Hannelessa tapahtunut muutos ja opettajia läheisempi suhde oppilaisiin ”estää” pilkallisen naurun. Aliisaa kunnioitetaan, mutta ei kuvata minään yli-ihmisenä. Hänet kuvataan opettajista normaaleimpana. Hän on se kiva opettaja ja oppilaita ymmärtävä äitihahmo, joka löytynee jokaisesta koulusta. Saksanopettaja Kurtista lukija saa niin vähän tietoa, ja sekin vain mairittelevaa, että hänet olisi helppo luokitella yli-ihmisiin. Hän vaikuttaa täydelliseltä pakkaukselta kaikin puolin (ainakin tyttöoppilaiden silmissä). Hän on koulun komea miespuolinen opettaja, johon tytöt ihastuvat. Komeus (valitettavasti) peittää alleen muut piirteet. Rehtoria kunnioitetaan ensisijaisesti asemansa ja valtansa vuoksi. Pelkän aseman kautta saatu arvostus (persoonan sijaan) voi olla osittain keinotekoista ja pakotettua ja johtaakin kirjassa oppilaiden pilkkaan, joski melko lempeään sellaiseen (kimittävä luuranko). ”Auktoriteetin ilmaisjakelun ajat ovat ohitse” ja rehtorin ja opettajien on käytöksellään lunastettava asemansa (Laine 1997, 114). Oppilaille kaukaiseksi jäävä Rehtori ei tähän saa mahdollisuutta.

Moderniin nuortenromaniin ”kuuluva” auktoriteettien vastustus nousee esiin myös *Hullu luokka* -teoksessa. Opettajiin ei enää suhtauduta samalla periaatteellisella kunnioituksella kuin varhaisissa koululaisromaneissa. Toisaalta auktoriteetit eivät ole täysin murtuneetkaan, kuten myöhäismoderneissa nuortenromaneissa usein. Teoksessa auktoriteettien vastustus on opettajakohtaista ja pikemminkin opettajan huomiotta jättämistä kuin suoranaista aktiivista vastustusta. Pieni vastustus ja kielteinen suhtautuminen (joihinkin) opettajiin, mutta pääasiassa kouluun yleisestikin, tuntuu olevan koulukuvauksen normi. Vaikka opettajiin ja koulunkäyntiin *Hullu luokka* -teoksessa suhtaudutaan välillä vastustaen, ei siinä suoraan kritisoida opettajien käytöstä tai toimintatapoja. Teoksessa pikemminkin kuvataan erilaisia, kyseenalaisiakin opettajien tapoja toimia (mm. Sakarin munkkikahvit aina kesken tunnin, Hannelen ja tyttöjen avunantoystävyyys), mikä saa lukijan miettimään tekojen oikeutta.

Oikeastaan vain kerran oppilasfokalisoija ilmaisee tyytymättömyytensä luokan työrauhaan ja opettajan kurinpitotaitoihin (Sakari).

Yläkoulun aineenopettajista mukaan teokseen on valittu vain muutama; äidinkielen, matematiikan ja saksan opettajat. Nimensä mukaisesti *Hullu luokka* -romaani pyrkii hauskuttamaan lukijaansa. Tämä lienee syy hahmojen pinnallisuuteen, sillä näyttäisikin siltä, että mukaan valituista opettajista pyritään luomaan jonkinasteisia oman aineryhmänsä edustajia, tyypejä, jotka perustuvat yleiseen mielikuvaan kyseisen aineen opettajasta. Tällaisia tyypejä on usein mahdollista kuvata yhdellä lauseella tai jopa sanalla. Yhden piirteen varaan rakentuvat hahmot saattavat olla varsin koomisia ja litteitä. Litteille hahmoille ominaista on E.M. Forsterin mukaan myös niiden kehittymättömyys. (Rimmon-Kenan 1991, 54.) Pinnallisuuteen vaikuttaa tietenkin myös opettajien sivuosa juonivetoisen tarinan rakennusosana. Äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja Aliisa on ihmis- ja oppilasläheinen. Hän kannattaa yhteistoiminnallisuutta, tahtoo olla mukana kaikessa toiminnassa (näytelmäkerho, tanssiaisten järjestely) ja tuntuu muutenkin varsin rennolta ja ehkä hieman boheemilta ”aikän ope -tyypiltä”. Matematiikan opettaja Sakari on tiedekeskeinen opettaja, joka on kiinnostuneempi itse aineesta kuin oppilaistaan ja onkin uppoutunut varsin syväälle omaan alaansa. Hän selittää innoissaan matematiikan saloja ottamatta huomioon oppilaitaan ja heidän oppimiskykyään ja -tyylejään. Saksanopettaja Kurt taas on kuin saksan kieli itsessään, jämpä ja tarkka. Hänen on oltava kärsivällinen ja johdonmukainen oppilaiden opettellessa uuden kielen saloja.

3.2 Miljöö

Hullu luokka on ympäristöään myöten todellinen koululaisromaani. Teoksessa koulu on ensisijainen ja ainut toiminnan näyttämö, joten kaikki tapahtumat linkittyvät kouluun ja sen ympäristöön. Teoksessa esitetyt tapahtumat tapahtuvat koulupäivän aikana, koulumatkalla tai koulun järjestämissä tilaisuuksissa. Koulun ulkopuolinen vapaa-aika mainitaan vain sivuhuomautuksina.

3.2.1 Fyysinen oppimisympäristö

Hullu luokka -teoksessa koulua itsessään fyysisenä oppimisympäristönä kuvaillaan kuitenkin melko vähän. Sen tärkein funktio on luoda tila, toimia näyttämönä tarinan tapahtumille ja ihmissuhteille. Kaisa Ikola on kertonut *Hullu luokka* -sarjan tapahtumien ammentavan aineksia hänen oman kotikaupunkinsa Lapuan yläasteelta (Heikkilä-Halttunen 2001b, 65). Tähän pikkukaupunkimaisuuteen, jopa maalaismaisuuteen viittaa tarinassa koulun pihaan kaartava traktori, jolla päähenkilöt saavat kyydin kouluun (HL 48). Fyysiseen ympäristöön viittaavat myös oppilaiden tarvitsemat erilliset koulukyydytykset (HL 42). Haja-asutusalueiden pitkät koulumatkat taittavat parhaiten linja-autoilla. Lukio ja yläkoulu toimivat samassa koulurakennuksessa, mikä viittaa isompaan koulukeskittymään (HL 8). Myös se, ettei Rehtori tunne oppilaita henkilökohtaisesti, kuvastaa tilannetta, jossa koulu kerää oppilaansa suuremmalta alueelta (HL 31). Oppilaat joutuvat riisumaan kenkänsä oppituntien ajaksi, mikä luo mielikuvan kuitenkin pienehköstä koulusta (HL 36).

Kokonaisen koulurakennuksen metonymiana toimii yksittäinen luokkahuone. 8B-luokan oma luokkahuone on tapahtumien pääasiallinen keskuspaikka. Luokkahuonemuoto eristää luokan omaksi suljetuksi yhteisökseen niin fyysisesti kuin psyykkisestikin (Nuikkinen 2009, 53). Koulun muut tilat ja oppilaat suljetaan kerronnan ulkopuolelle melkein kokonaan, ja siten rajataan miljöö vain yhden luokkahuoneen ja luokan kokoiseksi. Väitöskirjassaan Kaisa Nuikkinen esittää ajatuksen pulpetista yksilön liikkumista rajoittavana yksikkönä, mutta *Hullu luokka* -teoksessa oppilaat ovat ottaneet liikkumisvapautta luokkahuoneen sisällä, vaikka heidät muusta koulusta onkin ”eristetty” omaksi yksikökseen. Varsinkin ”verbaalinen liikkuminen”, äänitilan valtaaminen, huutelu ja kommentointi luokan sisällä on tavanomaista pulpeteista ja opettajista huolimatta. Pulpetit saattavat rajoittaa oppilaiden fyysistä liikkumista, mutta eivät osallistumista. Pulpetit voivat toimia jonkinasteisina kurinpidon apuvälineinä, mutta oppilaat löytävät muita keinoja saadakseen tilan haltuunsa. Opettajan auktoriteetti ei riitä enää syyksi hiljaisuudelle, joten luokan äänimaisema on muuttunut monikerroksiseksi (Laine 1997, 62). Kuvan luokasta osana suurempaa koulurakennusta antavat vain käytävät, joille opettajat ja/tai oppilaat kesken oppitunnit saattavat lähteä.

Julkisena opetustilana luokkahuone on ensisijainen. Opetustilanteet on suljettu luokan sisälle, eikä lähiympäristöä käytetä hyväksi. Luokassa käytetyt opetusvälineet ja -materiaalit ovat

perinteisiä: oppikirjat, liitutaulu, piirtoheitin ja laskimet. Koulun juhlasalissa kokoontuva näytelmäkerho on ainoa esimerkki (epävirallisemmasta) luokan ulkopuolisesta opetustoiminnasta (HL 27). Jos on opetus rajoitettu suljettuihin fyysisiin oppimisympäristöihin, niin myös koulu näyttäytyy hyvin suljettuna yhteisönä. Koulun pihaluokan fyysiset rajat on määritelty, eikä koulu muutenkaan instituutiona ole kontaktissa ympäröivän yhteiskunnan kanssa.

Yhteisiä merkityksellisiä sosiaalisia tiloja koulussa ei ole, vaan kaikki toiminta tapahtuu omissa eristäytyneissä yksiköissään. Luokan oppilaat ovat kuitenkin luoneet kouluun omia vapaa-ajantilojaan. Luokkahuoneella on tehtävänsä sekä julkisena että oppilaiden yksityisenä tilana. Päähenkilöillä on lupa viettää välitunnit sisällä, joten luokkahuoneesta muotoutuu heille tila myös rauhoittumiseen ja ”leikkiin” pelkän opetustapahtuman lisäksi (HL 8–10). Välitunneilla luokka on oppilaiden hallussa, ja he ovat luoneet siitä oman viihtyisän ja sosiaalisen tilansa. Luokka välituntitilana antaa oppilaille myös mahdollisuuden rikkoa koulun normeja ja rooleja (Laine 1997, 70). Välitunnin ajaksi he voivat ottaa luokan haltuunsa haluamallaan tavalla ja vaihdella omaa asemaansa oppilaasta opettajaksi, esimerkiksi koululeikin kautta. Välitunneilla oppilaat hallitsevat ympäristöään, vaikka joskus he joutuvatkin Hannelen valvonnan alaisiksi, ”välituntikidutukseen” (HL 16). Myös pihan tupakkanurkkausta voidaan pitää oppilaiden yksityisenä, joskin kiellettynä vapaa-ajan tilana. Oppilailta suljettuja yksityisiä tiloja ovat opettajainhuone ja juhlasalin portaikko.

Fyysisen ympäristön luominen jää *Hullu luokka* -teoksessa pääasiassa lukijan vastuulle. Tarinan kertoja/fokalisoiija ei kiinnitä erityistä huomiota itse koulurakennukseen tai sen viihtyvyyteen ja toimivuuteen. Toiminnan ensisijaisuus jyrää allensa tarkat ympäristön kuvailut, joten tarinalle on hahmoteltu vain yleiset ja suurpiirteiset toiminnan kehukset. Koululaisromaanissa tällainen puolitiehen jätetty ympäristön kuvaus lienee sallitumpaa kuin tarinoissa, joissa ympäristö on lukijalle tuntematon tai vähemmän tuttu. Lukijan omien kognitiivisten skeemojen ansiosta koulutarinoissa lukijalle pystytään muutamalla vedolla luomaan yleispätevä ja tunnistettava kuva ympäristöstä, tässä tapauksessa oikeastaan pelkkä luokkahuone. Toiminta on tarinan keskiössä, ja näyttämöksi riittää pelkkä yleinen (mieli)kuva koulusta.

3.2.2 Sosiaalinen ja psyykinen oppimisympäristö

Koulu on luonteva paikka nuorten ystävyys- ja ihmissuhteiden kuvaukseen. Oppivelvollisuus saattaa samaan tilaan joukon erilaisia ja erilaisista taustoista tulevia nuoria, mikä luo hedelmällisen pohjan sosiaalisten suhteiden käsittelyyn. Koulussa nuoret elävät vuorovaikutuksessa niin muiden oppilaiden kuin opettajienkin kanssa. Kouluun sijoittuvassa teoksessa on mahdollista tarkastella niin tasa-arvoisten oppilaiden keskinäisiä suhteita kuin myös suhteita auktoriteetteihin, ”ylempi-arvoisiin” opettajiin. Oppilaiden keskinäisiä luokansisäisiä suhteita analysoin tarkemmin Luokka-luvussa (3.3). Tässä luvussa tarkastelen nimenomaan kouluinstituution asettamien roolien (opettaja-oppilas) suojissa tapahtuvaa viestintää.

Tutkimassani teoksessa opettajien rooli on toimia tapahtumien mahdollistajina ja osana koulumiljöötä. Tällainen, kertojaratkaisustakin johtuva statistin rooli ei anna opettajille tilaa omaehtoiseen vuorovaikutukseen, vaan kaikki viestintä kuvataan vain oppilaiden näkökulmasta. *Hullu luokka* -romaanissa keskeisin vuorovaikutuksen muoto onkin oppilaiden väliset suhteet. Oppilaiden ja opettajien välinen viestintä on pitkälti sidoksissa oppituntitilanteisiin. Opettajahahmo määrittyy *Hullu luokka* -teoksessa Sakaria lukuun ottamatta suurimmaksi osaksi juuri konkreettisen oppituntityön kautta. Sakarin tapauksessa oppilaiden huomio kiinnittyy enemmänkin hänen kyvyttömyyteensä luoda vuorovaikutteinen oppimistila kuin itse oppituntityöhön. Perinteisiä oppituntitilanteita ovat muun muassa läksyjenkuulustelu, uuden asian opetus, kurinpito ja oppilaiden kysymyksiin vastaaminen. Seuraava esimerkki kuvaa hyvin opettajien ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta kirjassa:

”Suomennetaan sitten läksy”, sanoi Kurt saksalaisittain murtaen. ”Anna, aloita sinä”.

[--]

”Ei se osaa muuta kuin ’Ich liebe dichin’ ”, kiljui Loiva paikaltaan.

”Hiljaa kaikki”, komensi Kurt. [--] ”Juha, jatka sinä tästä”, Kurt sanoi, kun Anna oli lopettanut.

”Öö... tota... mites se nyt meni... En mä tajua” [--]

”Jospa Juha nyt yrittäisi?”, sanoi Kurt. [--] ”Hyvinhän se meni. Tuletko nyt laittamaan piirtoheittimen paikalleen, niin tarkastetaan kalvolta kotitehtävät”, pyysi Kurt.

”Jees söör”, Loiva ilmoitti ja kipitti täyttämään käskyä. ”Hei, mulla on muuten työkirja kotona!”, hän rääkyi päästyään takaisin paikalleen.

Kurt huokasi. [--] ”Voisivatko herrat olla hiljaa?”, kihisi Kurt. (HL 20–22.)

Opettajien viestintä oppilaiden kanssa koostuu pitkälti pyynnöistä ja käskyistä opiskelun ja opiskelurauhan aikaan saamiseksi. Valittu esimerkki jopa mairittelee opettajien ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta, sillä yleensä opettajat kuvataan varsin erillisinä moniäänisen luokan sisällä tapahtuvista merkityksellisistä keskusteluista. Kurt-opettaja onnistuu yleensä pitämään luokan otteessaan, mikä lisää opettajan ja oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta. Yleisesti ottaen viestintä on välillä niin yksipuolista kommentointia puolin ja toisin, ettei aina voida edes puhua vuorovaikutuksesta, pikemminkin irrallisista pyrkimyksistä kontaktiin. Sekä kahdenkeskisissä että koko luokan yhteisissä viestintätilanteissa aloitteentekijänä toimii useimmiten opettaja, jonka vastuulla opetustilanteen ylläpito ja eteneminen ovat. Avauspuheenvuorot liittyvät aina opetustapahtumaan. Oppilaiden tekemät aloitteet opettajien suuntaan ovat harvinaisempia. Jos oppilas haluaa ottaa kontaktia opettajaan, hän yleensä heittää ajatuksensa ”ilmaan” suuntaamatta sitä sen tarkemmin juuri opettajalle. Viestintätilanteet oppitunnin tai muun opetustapahtuman ulkopuolella (näytelmäkerho) ovat harvinaisia, sillä opettajat esiintyvät kirjassa oikeastaan vain luokissaan ja opettajarooleissaan.

Oppilaiden puheissa opettajat kuitenkin esiintyvät usein, mikä kuvaa opettajien merkityksellisyyttä koulussa ja oppilaiden kokemusmaailmassa. Suora vuorovaikutussuhde opettajiin ei vain kuulu teini-ikäisten ”tapoihin”, ja joutuminen epävirallisiin tekemisiin opettajan kanssa on erittäin noloa, kuten koulun juhlassa, jossa Komeetta haki Emilia-oppilasta tanssimaan. ” ’Voi ei, hyi kun tuon kanssa oli kauhea tanssia. Se lemus aivan kauheesti ja oli kaiken lisäksi syönyt valkosipulia’, puhisi Emilia”, vaikka Komeetta oli ollut sulava kavaljeeri (HL 53). Tällaiset implisiittiset, luokan sisäiset sosiaaliset normit vaikuttavat vahvasti sekä käyttäytymiseen että asennoitumiseen. Implisiittiset normit luovat ryhmän omaa kulttuuria. (Aho & Laine 1997, 150.)

Luokan ulkopuolista kouluviestintää edustaa oppilaille Rehtori, joka huolehtii kurinpidosta ja ”aikuisen vastuusta” välitunneilla. Vaikka Rehtori ei tunne oppilaitaan nimeltä, pyrkii hän heidän kanssaan vuorovaikutukseen (HL 31). Koulun henkilökunnasta vain Hannellelle

kehittyy henkilökohtaisempi vuorovaikutussuhde oppilaisiin. Osasyynä tähän on varmasti Hannelen rooli kouluavustajana. Vallan tasolla hän on lähempänä oppilaita kuin opettajat tai rehtori. Hannele itsekin pystyy ottamaan enemmän kontaktia oppilaisiin ilman opettajan roolia ja sen mukanaan tuomaa kasvatuksellista ja opetuksellista (paino)lastia.

Opettajien keskinäinen vuorovaikutus kirjassa on melko mitätöntä kertojaratkaisusta johtuen. Opettajilla on oma suljettu tilansa, opettajainhuone, jonne oppilaat eivät pääse. Opettajainhuoneessa opettajat voivat puhua keskenään oppilaista ja heidän koulumenestyksestään (HL 27). Opettajainhuoneessa opettajat saattavat irrottautua pelkistä opettajarooleistaan, mutta sitä ei ole tarpeen lukijalle näyttää, sillä opettajahahmot ovat merkityksellisiä vain rooleissaan koulun sisällä. Opettajien välinen viestintä lienee sujuvaa ja työilmapiiri hyvä, sillä äidinkielen opettaja Aliisa halusi järjestää opettajille tanssiaisat 50-vuotissyntymäpäiviensä kunniaksi. Opettajien ja rehtorin kesken ei viestinnässä ole havaittavissa poikkeavia käyttäytymismalleja, mutta kouluavustaja Hannelen käytös ja viestintä opettajia kohtaan on erilaista. Hannele suhtautuu omaan kouluavustajan rooliinsa alisteisesti suhteessa opettajiin, ja hänen viestintänsä opettajia kohtaan on hyvin kunnioittavaa. Kurtin ja Hannelen parisuhde on ainoita merkkejä roolien ulkopuolisesta elämästä sekä merkityksellisemmästä viestinnästä kouluhenkilökunnan kesken.

Sosiaaliseen oppimisympäristöön liittyvät kiinteästi myös koulun käytänteet ja toimintakulttuuri. Tutkimassani Hullu luokka -koulussa tuttuja kouluun liittyviä käytänteitä ovat muun muassa koulukyyditykset, välituntipakko ja erillinen lupa viettää välitunnit sisällä, poissaolojen seuranta, aamunavaukset, keskusradiokuulutukset sekä rangaistukset esimerkiksi tupakoinnista. Näiden sääntöjen ja tapojen avulla pyritään kontrolloimaan suurta oppilasmassaa, luomaan kaikille turvallinen ja toimiva kouluympäristö sekä välittämään koululle tärkeitä arvoja. Säännöt ovat osa sosiaalisia normeja, joiden noudattamista opettajat valvovat. Sääntöihin sitoutuminen tekee ryhmän toiminnasta järjestäytyntä ja helposti ennustettavaa (Aho & Laine 1997, 150). Sääntöjen rikkomisesta seuraa rangaistus. Varsinkin Rehtorin rooli kasvattajana on valvoa sääntöjen noudattamista.

”Mitäs te täällä oikein metelöitte?”, kysyi Reksin kimittävä ääni, ja laiha ”luuranko” ilmestyi ovelle. ”Kenenkäs luvalla täällä sisällä ollaan?” hän sitten tiukkasi jo vähän

ystävällisemmin. ”[--] *Aliisa – siis lehtori von Herten* on antanut meille luvan olla Miinan kanssa sisällä välitunnit”, tokaisi Emilia, joka sai ensin suunsa auki.¹ (HL 31.)

Tupakoinnin suhteen sosiaalinen kontrolli on koulussa tiukka. Oppilaat ovat hyvin tietoisia säännöistä ja itsekin ylläpitävät niitä. Joskus tämä tietoisuus johtaa siihen, että he käyttävät sääntörikkomuksia keinona toisten oppilaiden mustamaalaamiseen. Rehtorin ystävällisyys muuttuu sääntörikkomusten edessä varsin tiukkaan kuriin. Rangaistustoimenpiteitä kirjassa ei kuitenkaan kuvailla.

”Rehtori, *mulla on sulle, anteeksi, teille asiaa.*”²

”No, mitäs miehenalulla on sydämellään?” kysyi Reksi ystävällisesti.

”Anna on ollut tupakkanurkalla”, Loiva sanoi. [--]

”Jaa, no onko tämä totta?” kysyi Reksi vuorostaan Annalta. Mutta Emilia ennätti väliin ja sanoi: ”Se ei ole totta, voin todistaa, koska olen Annan ystävä eikä hän koskaan...”

”Tyttö hiljaa! Tämä ei kuulu sinulle. Vastaa Anna rehellisesti minulle!” sanoi Reksi virkaintoisella äänellä Annalle.

”En ole ollut tupakkanurkalla, ja sitä paitsi tämä rentunruusu on itse nurkan vakioporukkaa [--]” Anna sanoi päättäväisesti Reksille.

”Poika, tulehan tänne. Tarkastan taskusi.” Reksi alkoi penkoa Loivan taskuja ja löysi kuin löysikin tupakkiaskin. (HL 32.)

Koulun toimintakulttuuriin kuuluvat erilaiset juhlat, muun muassa joulujuhla sekä Aliisan järjestämät tanssiaisit ja naamiaisit. Lisäksi koulussa pidetään oppituntien ulkopuolella näytelmäkerhoa sekä toimitetaan koulun lehteä *Snozia*. Näiden informaalien oppimistapahtumien tehtävä lienee täyttää koulun velvollisuus toimia oppilaiden yhteiskuntaan kasvattajana ja osallistajana. Oppilaat pääsevät osallistumaan sekä juhlien järjestelyihin että niiden sisällön tuottamiseen: ”Erään äidinkielen tunnin jälkeen Aliisa pyysi Annaa ja Emiliaa järjestelemään henkilökunnan tansseja. ’Koristaisitte salin ja ottaisitte vaikka valokuviakin, niin saataisiin samalla juttu koulun lehteen’, hän pyysi”. (HL 40.) Tällainen yhteistoiminnallisuus edistää koulun ilmapiiriä ja samalla kasvattaa nuoria

¹ Kursivoinnit omat.

² Kursivoinnit omat.

osallisuuteen, vastuuseen ja pitkäjänteisyyteen (”lukemattomien lukuharjoitusten jälkeen oli vihdoinkin päästy näyttämölle”, HL 34). Koulun rikas toimintakulttuuri ja yhteiskuntaan kasvattaminen eivät kuitenkaan ole itsestään selviä asioita, vaan koululehden toimittaminen, näytelmäkerhon ja erilaisten juhlien järjestäminen näyttää jääneen vain yhden opettajan aktiivisuuden varaan.

Lainkuuliaisuus, osallisuus ja vastuunkanto ovat *Hullu luokka* -teoksesta toimintakulttuurin kautta välittyviä arvoja ja kasvatustavoitteita. Sääntöjä on kunnioitettava ja luokkien ulkopuolella oppilaita pyritään osallistamaan yhteisiin tavoitteisiin jakamalla heille vastuuta. Käyttäytymismalleja tarkasteltaessa esiin nousee auktoriteettien puhuttelu. Oppilaat teittitelevät opettajiaan puhuessaan ”ylempiarvoisen” kanssa (ks. edelliset lainaukset). Keskenään oppilaat käyttävät opettajista lempinimiä.

Vuorovaikutussuhteiden ja koulukulttuurin lisäksi koulun psyykkiseen oppimisympäristöön vaikuttavat oppilaiden omat tavoitteet ja asennoituminen opiskeluun sekä koulun ilmapiiri (Nuikkinen 2005, 14). Turvallinen ja vuorovaikutuksellinen ilmapiiri luo koululle myönteisen hengen. *Hullu luokka* -teoksessa koululla on iso merkitys nuorten elämässä. Koulu on paikka, jossa nuoret viettävät suuren osa päivästänsä, ja joka jaksottaa heidän elämänsä. ”Jokainen normaali ihminen kai aloittaisi päiväkirjan vuoden alusta, mutta koska en jaksa millään ventata puolta vuotta, niin arvelin että kouluvuoden alku kelpaisi yhtä hyvin” (HL 5), kirjoitti päähenkilö Anna päiväkirjaansa teoksen alussa. Koululaisten aikakäsitys jäsentyy usein kouluvuosien kautta, ja uusi kouluvuosi aloittaa aina uuden merkityksellisen jakson heidän elämässään.

Nuorten asennoituminen opiskeltavaan aineeseen on *Hullu luokka* -teoksessa pitkälti sidoksissa opettajaan. Saksanopettaja Kurt saa tyttöjen sydämet ”läpättämään”, ja kaikki haluavat olla edukseen hänen edessään (HL 20). Ulkoisen motivaation taustalla on yleensä joko halu saavuttaa jokin positiivinen seuraus tai halu välttää rangaistus (Byman 2002, 32). Tällainen ulkopuolelta tuleva motivaatio on yleisin opiskelumotivaation muoto kirjassa. Saksan tunneilla tyttöjen oppimista motivoi ulkoapäin tuleva kannustin, Kurtin hyväksynnän hakeminen. Toisaalta motivaatio opiskeluun voi olla sisäsyntyistäkin, kuten Miinan kiinnostus matematiikkaan. Tosin Miinankin motivaatiota nostattaa entisestään halu kompensoida meluavien luokkakavereidensa opettajalle aiheuttamaa päänvaivaa (ulkoinen motivaatio) (HL 12–13.) Vaikka kiinnostus opiskelua kohtaan olisi laimeaa, tiedostavat

oppilaat kuitenkin myös opiskelun tärkeyden. Oppilaat tuntuvat suuntaavan kapinahenkensä enemmän opettajalle kuin itse opiskeluun:

”No niin, pienet kullannuput, kaikki saavat viitata!” sanoi matikan ope.

”Tuossa se taas jauhaa yhtä ja samaa”, tuhisi Anna Emilialle. Emilia vastasi välinpitämättömästi: ”Ja minä kun en viittaa, en tahallanikaan. Pitäköön omana tietonaan!” [--]

”Anteeksi häiriöni, hyvä neiti, mutta eikö olisi jo aika opiskellakin, että saisi sen matematiikan numeron nousemaan – eikös se ollut vähän huononpuoleinen?” Komeetta kysyi ivallisesti. [--]

”Niin, kyllähän minä voisin vaikka opiskellakin.” (HL 11–12.)

Opettajalla on suuri rooli opiskelurauhan ja sitä kautta opiskelumotivaation ylläpitämisessä. Oppilaat toivovat voivansa oikeasti keskittyä myös opiskeluun:

”Voi ei taas meillä on matikkaa”, voihkaisi Anna, kun kello soi ensimmäiselle tunnille muutama päivä Snozin ilmestymisen jälkeen. ”Mä en kestä, kun Komeetta ei yritäkään pitää Loivaa ja Herbertiä kurissa!” ”Rakkaudesta se hevonenkin potkii...” aloitti Emilia, mutta piiloutui sitten varmuuden vuoksi openpöydän taa, kun ilmassa lensi harppi. (HL 66.)

Oppilaat itsekin tunnistavat heikot opiskeluolosuhteet ja ymmärtävät opiskelurauhan merkityksen kouluviihtyvyyden ja opiskelumotivaation kannalta. He uskaltavat kritisoida opettajiensa toimintaa. Oppilaat osaavat arvostaa kurinpitoa tunneilla, sillä se luo opiskelurauhaa ja turvallisen ilmapiirin, jossa ei tarvitse pelätä esimerkiksi lentäviä harppeja. Kurittomuuteen ja kiusaamiseen tunneilla opettajat puuttuvatkin Komeettaa lukuun ottamatta. Luokan ja koulun ulkopuolella tapahtuvaan kiusaamiseen ja nimittelyyn suhteen opettajat ovat voimattomia ja tietämättömiä. Käytävillä ja ulkona oppilaat ovat täysin ”omillaan”, kuten esimerkiksi Anna ja Loiva tappelussa kadonneesta kengästä (HL 36–37). Annan ja Loivan tappelut saavat yleensä alkunsa Loivan halusta kiinnittää Annan huomio ja ovat suhteellisen viattomia, mutta aineksia ja mahdollisuuksia suurempiinkin riitoihin opettajien tietämättä olisi.

Vuorovaikutussuhteet oppilaiden ja opettajien välillä toimivat, vaikkakin rajoittuvat vain välttämättömmimpiin kouluasioihin. Mahdollisuutta syvemmän suhteen luomiseen ei teoksessa

anneta, joten oppilaat lienevät tyytyväisiä tai joutuvat tyytymään nykyiseen viestintätilaan. Ilmapiiiri koulussa vaikuttaa oppilaiden näkökulmasta myönteiseltä. Heidän koulupäivänsä kuluvat leikkilisen (?) naljailun merkeissä, eikä opetettavasta aineestakaan tarvitse välittää, jos ei itse halua. Toisaalta opettajat pyrkivät säilyttämään rauhallisen ja turvallisen opiskeluilmapiirin.

Miten oppilaat *Hullu luokka* -teoksessa sitten oikein suhtautuvat koulunkäyntiin? Millaisia asenteita teoksen henkilöillä on kouluun liittyen? Koska teoksessa keskitytään enimmäkseen toimintaan, on henkilöiden asenteita koulua kohtaan tulkittava dialogin ja kuvailujen kautta. Kertoja- ja fokalisaatioratkaisun vuoksi oppilaiden asenteet ovat näkyvämmiin esillä, mutta myös opettajien asennoitumista on mahdollista tutkia esimerkiksi tekemisen ja tekemättä jättämisen kautta erityisesti opetustilanteissa.

Oppilaille koulun merkitys elämässä on suuri. Koululla ja opettajilla on iso rooli sekä oppilaiden keskinäisissä että kotona tapahtuvissa keskusteluissa: ”[--] mä höyrysin koko päivän tapahtumat kotona [--]” (HL 8). Oppilaat arvuuttelevat ja kehittelevät keskenään opettajien välisiä suhteita ja leikkivät itsekkin välitunneilla koululeikkejä, vaikka se implisiittisten sosiaalisten normien mukaan onkin erittäin noloa (HL 9–10). Koulun roolia nuoret eivät pysty vähättelemään, mutta vapaaehtoinen kiinnostus koulua kohtaan ja koulusta kertominen myös sen ulkopuolella kielivät suhteellisen myönteisestä suhtautumisesta. Koulun arvostuksesta kertoo myös se, että koulussa mahdollisesti tapahtuneita rikkomuksia pidetään hyvin negatiivisina asioina. Seuraavassa esimerkissä mustasukkainen Pirre yrittää mustamaalata Annaa Loivan edessä:

”Voi kuule... Et sä tiedä, et viime talvena Anna jäi yhdessä kaupassa kiinni myymälävarkauksesta! Se oli ottanut kemikaliosta ties miten paljon koruja ja meikkejä, ja se on ihan poliisin rekisterissä... Kuule, ethän sä voisi olla sen kanssa, ethän?”

”Älä puhu soopaa”, Loiva ärähti.

”Se on ihan totta. Ja koulussa se on ainakin kaks kertaa saatu kiinni luntaamisesta. Ja ala-asteella se rikko yhden koulun ikkunan, Ja...” (HL 38–39.)

Koulussa luntaaminen ja ilkivallanteko rinnastetaan myymälävarkauteen ja jopa sitä pahemmaksi asiaksi. Ensisijaisesti koulun merkitys on usein kuitenkin suuri sosiaalisesti, mikä lisää positiivista asennetta koko koululaitosta kohtaan. Oppilaat, jotka pystyvät luomaan

koulussa merkityksellisiä suhteita suhtautuvat kouluun positiivisemmin kuin oppilaat, jotka eivät luo koulussa tärkeitä suhteita (Aho & Laine 1997, 252). *Hullu luokka* -teoksessa minäkertoja ja -fokaloija on tyttö, jolla on koulussa kavereita, ja jonka sosiaalinen rooli luokassa on keskeinen. Koululla on siten suuri myönteinen merkitys hänen sosiaaliselle kehitykselleen, ja sitä kautta pohjavire koulua kohtaan on positiivinen. Opettajat, itse koulu ja sen kasvatukselliset ja opetukselliset tavoitteet jätetään suosiolla sivuosaan ja luodaan koulusta näyttämö nuorten sosiaalisille suhteille.

Koulun tarpeellisuutta tai merkityksellisyyttä nuorten elämässä ei teoksessa kuitenkaan kiistetä. Koulun institutionaalinen asema on jokaisen oppilaan tiedossa, mutta *Hullu luokka* -teoksessa koulua pyritään kuvaamaan nimenomaan oppilaslähtöisesti, sillä teoksen lukijakunta koostuu teini-ikäisistä nuorista. Turvallinen tapa luoda koulusta tällainen oppilaiden oma tila ja kapinoidakin sitä vastaan on huumori. Oppilaille luodaan koulusta näennäinen yliote opettajille ja koululle nauramisen kautta. Yksi huumoria ja samalla ilmapiiriä luova keino on sanavalinnat. Sanaston avulla on turvallista ja hauskaa osoittaa asennoitumistaan koulua kohtaan.

Asenteita ja suhtautumista opettajia kohtaan kuvaa lempinimien antaminen. Ainoa opettaja, joka on saanut oppilailtaan lempinimen, on matematiikan opettaja Sakari, Lentävä Komeetta. Sakari on myös ainut opettaja, jonka tunneilla sattuu jos jonkinmoisia kummelluksia, ja jonka opetus- ja ihmissuhdetaidoista oppilaat eivät ole vakuuttuneita. Lempinimen antamisella luodaan paitsi humoristista ilmapiiriä ja sitä kautta luokan omaa kulttuuria, voidaan sillä myös osoittaa auktoriteettisuhteen laatua. Lempinimien käyttö on turvallinen tapa ”nauraa” ja luoda etäisyyttä auktoriteettirooleihin (Aho & Laine 1997, 150; Laine 1997, 112). Toisaalta mukaviksi ja läheisiksi luokitellut opettajat eivät ole saaneet liikanimiä, joten heihin ei liene tarpeen ottaa asenteellista etäisyyttä. Sakarille annettu lempinimi on osa koulun ilmapiirin sekä tuttuuden luontia, ja sitä kautta hieman vaikeasti lähestyttävän opettajan inhimillistämistä. Samoin Rehtorille annettu yleinen lempinimi Reksi tuo auktoriteettia lähemmäs oppilaitaan.

Kirjassa esiintyy useita yksittäisiä humoristisia sanavalintoja, joiden tehtävänä on luoda joillekin asioille tai henkilöille joko positiivinen tai negatiivinen lataus. Tällaisia sanavalintoja ovat muun muassa ruikunruskea (HL 45) ja tuskanpunainen (HL 77) linja-auto koulukyytinä,

kuvaus Hannelesta, kun hän tuijotti Kurtia ”kuin lehmä uutta sankoa” (HL 23) sekä biologiankäytävän lempinimi ”aivopöperö” (HL 62).

Opettajien asenteita koulua kohtaan voi tarkastella toiminnan kautta. Sakari, hölmö Lentävä Komeetta, suhtautuu kouluun varsin huolettomasti lukuun ottamatta omaa oppiainettaan. ”No, kai sen [puhuttelun] ehtii vielä huomennakin” on hänen yleinen asenteensa koulun kasvattavaa tehtävää kohtaan (HL 17). Sakari ei ole kiinnostunut asemastaan nuorten roolimallina, sillä hän ei pyri käyttäytymään tavalla, jota sekä oppilailta että varsinkin opettajilta esimerkkeinä edellytettäisiin. Hän saattaa ilmoittamatta lähteä kesken tunnin kahville tai syödä luokassa herkkumunkkia jalat pöydällä eikä hän tunnu osoittavan suurta arvostusta oppilaitaan tai koulua kohtaan: ”Että pitikin laittaa parhaat housut tänne sivistyksen ulkopuolelle” (HL 14). Silloin kun Sakari innostuu ohjaamaan oppilaita koulun tavoille, tekee hän senkin tavoilleen uskollisesti: ” ’Lapsikulta, ei ulos. Siis ulos. Ei välitunnilla saa lain nimessä olla sisällä’, Lentävä Komeetta päivitteli tapansa mukaan istuen portaissa munkki kourassa” (HL 61). Koulun edellyttämän käytöksen ja opettajan oman käytöksen välisen ristiriidan ollessa liian suuri, ei opettaja ole enää vakavasti otettava auktoriteetti.

Äidinkielen opettaja Aliisa von Hertzen, jonka vastuulla ovat koulun erilaiset tapahtumat, jaksaa käyttää kouluun ja sen oppilaisiin aikaansa myös työajan ulkopuolella. Asenteen ja uskon koulua ja sen kasvatus- ja opetustehtävää kohtaan luulisi näin ollen olevan positiivinen. Myös Rehtori koulunjohtajana suhtautuu tietenkin kouluun ja omaan rooliinsa sen edustajana hyvin vakavasti.

3.3 Luokka

Oma luokka on yhteisö, jossa nuori viettää huomattavan osan kouluvuosistaan. Yhteisön piirteinä pidetään yhteisiä tehtäviä ja tavoitteita, sosiaalisuutta ja vuorovaikutusta (Aho & Laine 1997, 203). Luokka on satunnainen joukko nuoria, jotka on laitettu samaan aikaan, paikkaan ja tilanteeseen. Kaikilla heillä on yhteisenä tavoitteena oppia tiedot ja taidot, jotka antavat valmiuksia loppuelämää varten. Luokkayhteisö toimii sekä oppimisen tukena että oman minäkäsityksen peilauspintana. Luokassa, vertaisryhmässä, nuoret peilaavat omaa itseään muihin ja rakentavat sekä sitä kautta että muiden odotusten pohjalta omaa sosiaalista

rooliaan luokan sisällä (Aho & Laine 1997, 208). *Hullu luokka* -teoksessa luokkaa ja sen viestintää kuvataan päähenkilö Annan näkökulmasta, mikä tietenkin on hyvin subjektiivinen kuvakulma.

Hullu luokka -romaanin nimikkoluokka 8B on oma suljettu sosiaalinen yksikkönsä. Oppilaat ovat vuorovaikutuksessa vain omien luokkakavereidensa kanssa, ja muut koululuokat halutaan sulkea kokonaan kerronnan ja tapahtumien ulkopuolelle: ” ’Mutta jos sinne bileisiin tulee joidenkin muittenkin luokkien oppilaita, niin mitäs sitten?’ kysyi Emilia. ’Pistetään Kyösti vahtiin [--]’. ehdotti Anna” (HL 40–41). Luokasta on muodostunut oma kiinteä ryhmänsä, joka on suljettu ulkopuolisilta. Ryhmän sisäinen rakenne on kuitenkin kaikkea muuta kuin tiivis.

Luokan ytimen muodostavat jo kertojaratkaisustakin johtuen tyttökolmikko Anna, Emilia ja Miina. He muodostavat luokan sisälle oman kiinteän muutaman hengen yksikkönsä, kuten tytöillä on usein tapana. Tämän yksikön sisälle on muiden lähes mahdotonta päästä. Yhteisöissä tällaiset tiiviit alaryhmät saattavat vaikuttaa koko ryhmän koheesioon kielteisesti (Aho & Laine 1997, 205). Tytöt ovat kolme erilaista persoonaa, joista lukija voi valita oman samaistumiskohteensa. Anna on mukava ja rohkea tyttö, joka uskaltaa sanoa mielipiteensä, jos jokin asia on hänestä pielessä. Hän on positiivisessa mielessä ”normityttö”. Emilia on kirjan villikkotyttö. Hän on energinen pieni kapinallinen, joka ei pelkää mokata. Miina puolestaan on hiljainen ja hyvä oppilas, joka yrittää kiltteydellään tasapainottaa muiden, varsinkin Emilian, toilailuja. Miina istuu hetkellisesti pyörätuolissa, mikä rajoittaa myös fyysisesti hänen villiyttään. Tähän kiinteään ryhmään ei haluta muita henkilöitä. Nämä kolme tyyppiä – tavis, villi ja hikari – muodostavat perustan koululaisromaanin tyypilliselle luokan henkilögallerialle.

Tyttötrion lisäksi luokkaan kuuluvat Pirre, Juha Loiva, Herbert ja Kyösti. Pirren epäkiittollisena tehtävänä on yksinäisenä tyttönä toimia kolmikön vastavoimana. Pirre on luokan bimbo. Hän on vaaleahiuksinen ja isokokoinen tyttö, joka on kova juoruamaan (HL 8). Pirre on tottunut saamaan pojilta huomiota, mutta kun luokan uusi oppilas Juha Loiva kohdistaa huomiota Annan, on taisteluasetelma valmis. Omaan asemaan ja turvallisuudentunteeseen toisen oppilaan taholta kohdistuva uhka aiheuttaakin kielteisen reaktion uhkaavaa oppilasta kohtaan (Aho & Laine 1997, 209). Juha Loiva on luokan ”Tapaus, Hurmuri n:o 2”, kitkan aiheuttaja. Hän on palavasti ihastunut Annaan eikä tahdo

millään jättää tätä rauhaan. Juha pyrkii jatkuvasti trion lähelle, eikä Anna voi sietää häntä. *Hullu luokka* -kertomus ja luokan tapahtumat nivoutuvat Annan, Juhan ja Pirren kolmioasetelman ympärille. Koulun näytelmäkerhon esitys toimii analogiana lähtötilanteelle:

”Anna on prinsessa ja Loiva on prinssi joka kosii prinsessaa, ja Pirre on mustasukkaisuus, eli niinku mustankipee prinsessalle, mä oon hovinarri, mulla on aika helppo osa”, kertoi Emilia Miinalle Annan miettiessä kohtaloaan. [--] Pirre esitti mustasukkaista ensiluokkaisesti. Eihän se ollut mikään ihme, olisihan hän tehnyt vaikka mitä, jos olisi voinut vaihtaa osia Annan kanssa. (HL 29, 35.)

Herbert ja Kyösti ovat hassuja ja lihavia sivuhenkilöitä, joiden tehtävänä on edustaa luokan poikapuolisia oppilaita. *Hullu luokka* -teoksessa lihava ja hassu näyttäisivät olevan toistensa synonyymejä. Molempia kuvataan ihan mukaviksi tyypeiksi, mutta heillä ei ole luokan tai tarinan kannalta keskeistä roolia. He tuovat olemuksellaan huumoripitoiseen tarinaan oman lisänsä: ”Herbert ja Komeetta olivat istuneet vierekkäin ja syöneet munkkeja koko ajan, ja nyt Herbert oksensi vastavahatulle lattialle” (HL 73–74).

Valitun näkökulman ja Loivan kiinnostuksen myötä luokan suosituksen johtajan rooli näyttäisi lankeavan Annalle. Suosikki- ja johtajarooleja kantaviin henkilöihin liitetään usein positiivisia ominaisuuksia: he ovat mukavia, ulospäinsuuntautuneita ja sanavalmiita henkilöitä (Aho & Laine 1997, 218–221), juuri kuten Anna. Miina ja Emilia toimivat hänen apureinaan, Miina enemmän passiivisen seurailijan roolissa. Tyttöryhmään kuulumatonta ”miestennielijä” Pirreä kuvaillaan negatiivisilla ominaisuuksilla, jottei hänelle asetettu sosiaalinen rooli syrjittynä tuntuisi liian epäoikeudenmukaiselta. Juha Loiva on luokan keskeisin poikahenkilö. Hänellä on luokassa kaksi roolia, suosittu ja torjuttu. Pirren ja muun luokan edessä Loiva on suosittu hahmo, mutta Anna ja hänen apurinsa suhtautuvat Loivan häiriköinniksi asti menevään ihastukseen torjuvasti. Loivan tehtävä onkin toimia myös luokan häirikkönä.

Vaikka oppilasryhmän sisällä on jännitteitä, on luokka kuitenkin yhtenäinen opettajan edessä. Ryhmän jäsenet ovat solidaarisia toisilleen. He huolehtivat toisistaan sekä koko luokan että kavereiden kesken, jottei kukaan nolaisi itseään opettajan tai muiden edessä: ”Loiva seisoi oven vieressä, piti kättään Komeetan otsalla ja poseerasi leveä hymy kasvoillaan. [--] ’Emilia, anna se kamera mulle ja mee sä tonne hakeen Loiva pois’, kuiskasi Anna Emilialle” (HL 50) / ”Oven kolahdettua he jäivät miettimään, miksi Pirre ei ollut koulussa. ’Jos se on kipee, niin sen äiti on köyttänyt sen sänkyyn? Kyllä Pirreä ottaa päähän, kun se ei näe Loivaa’, kikatti

Anna. 'Hyss, hiljaa, ne taitaa tulla. Emiliakin, yritä hillitä ittes, tai sä munaat koko sakin!' ” (HL 19). Avunannon ja huolenpidon lisäksi luokan yhtenäisyyttä lisää yhteinen naurun kohde, Komeetta-opettaja: ”Luokka hörähteli ja hymyili opelle” (HL 14). Hänen ansiostaan luokka saa monet rehevät naurut, mikä on omiaan vahvistamaan luokan yhteistä kokemusmaailmaa. Yhtenäisyys opettajan edessä on luokan implisiittinen sosiaalinen normi, käyttäytymismalli, jota noudatetaan. Luokkaan uutena tullut Juha Loiva ei tätä normia ole täysin sisäistänyt, vaan lipsuu ryhmäkurista ja kantelee opettajalle:

'Niin että mitä se Emilia äsken sanoikaan?' uteli ope. Loiva, joka oli kuullut [Emilian] valituksen, käytti tilaisuutta hyväkseen ja kiirehti sanomaan: 'Hei Komeet... hmm, hei ope! Emilia sanoi, ettei se halua viitata.' Loiva odotti opettajalta jotain palkintoa, kun kerran oli tuonut salaisuuden julki [--]. (HL 12.)

Luokan keskinen solidaarisuus opettajan edessä ei kuitenkaan estä juoruilua ja mustamaalaamista luokan sisällä. Tyttökolmikko naureskelee Pirrelle suruttomasti, ja Pirre puolestaan pyrkii mustamaalaamaan Annaa Loivan silmissä jopa suoranaيسilla valheilla:

'Älä ny, kuule, kun sä et tosiaankaan tiedä, millainen se on,' [--] 'Voi kuule.. Et sä tiedä, et viime talvena Anna jäi yhdessä kaupassa kiinni myymälävarkaudesta! Se oli ottanut kemikaliosta ties miten paljon koruja ja meikkejä, ja se on ihan poliisin rekisterissä...'. (HL 39.)

Oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta hallitsee pitkälti kaveruus. Annan näkökulmasta kerrotut tapahtumat nostavat luonnollisestikin hänet itsensä sekä Miinan ja Emilian ja heidän viestintänsä keskeisimmäksi. Kaveripiirin ulkopuolelle jäävien luokkakavereiden kanssa koulussa tapahtuvaa viestintää hallitsee luokan ”kolmiodraama”. Loiva yrittää kiinnittää Annan huomion itseensä kiusoittelemalla häntä. Anna puolestaan on kyllästynyt Loivan sekä fyysiseen että verbaaliseen kiusaamiseen ja sanoo hänelle usein suorat sanat. Luokassa Anna pystyy yleensä hillitsemään itsensä, mutta välitunnilla tapahtunut kengän piilostus on hänelle jo liikaa:

'No mitäs se prinsessa täällä vielä tekee, onko lasikenkä kadonnut, vai?' Loiva sönkötti. 'Pää kii, senkin antisankari. Ja jos sä yrität siinä näytelmässä ruveta lääppiin mua, niin mä otan lihahirveen mukaan joulujuhlaan!' Anna mesoi. (HL 36.)

Tunneilla tapahtuvaa oppilas—oppilas-viestintää on kahdenlaista. Usein oppilaat kommentoivat lyhyesti toistensa sanomisia tai tekemisiä joko naljaillen tai opastaen, kuten

esimerkissä, jossa Anna neuvoo Miinaa käyttäytymään *sopivalla* tavalla: ”Miina, älä enää laske, Komeetta on jo lähtenyt!” (HL 13).

4 Jim

”Sillä hetkellä mä tiesin mun unelmista ykkösen. Se oli päästä koulusta pois. Elämään” (JIM 21).

Jim on tarina Jim-nimisen pojan viimeisestä peruskouluvuodesta, jolloin hän alkaa ymmärtää omien valintojensa ja päätöstensä merkityksen tulevaisuutta ajatellen. Kyseessä on siis eräänlainen kasvutarina. Viimeinen kouluvuosi on tapahtumarikas rippikouluineen³, luokkaretkineen ja loppukireineen, joten kerronnan pääpaino onkin pitkälti tapahtumissa. Tapahtumien yhteydessä Jim kuitenkin kuvailee paljon myös omia tunteitaan ja ajatuksiaan. Henkilöiden tai miljöön määrittelyyn ei teoksessa käytetä montaakaan riviä, vaan keskiössä ovat Jim ja hänen ajatuksensa. Ajatusten luonnosmaisat ääriviivat eivät sido asenteita ja ajatuksia yhteen opettajaan/kouluun, mikä antaakin vapauden soveltaa ajatuksia laajemminkin.

Teoksen tapahtumat alkavat kevätretken⁴ järjestelyistä ja tapahtumia kuljetetaan joulujuhlan ja talviloman kautta aina kesän alkuun ja peruskoulun päättymiseen asti eli kokonaisen lukuvuoden läpi. Teoksessa kertojana toimii päähenkilö Jim, joten näkökulma kouluun, sen tapahtumiin, opettajiin ja merkitykseen on tässäkin teoksessa eittämättä subjektiivinen, nuoren oma näkemys koulusta.

4.1 Opettajakuvat - Tarzan

Teoksessa tapahtumien keskiössä on vain yksi opettaja. Yläkouluissa toimii yleensä useita eri aineenopettajia, mutta *Jimissä* yksi ja sama opettaja opettaa useampia aineita. Tästä lukija voi päätellä, ja kuten kirjailija Marikki Eronen on itsekin kertonut lehtihaastattelussa, *Jim-*

³ Yleensä rippikoulu suoritetaan peruskoulun kahdeksannella luokalla.

⁴ Syksyllä tapahtuva retki. Ilmeisesti kuuluisi olla syysretki.

romaanissa kuvattu luokka on erityisluokka. Luokan oman opettajan ohella kirjassa kuitenkin mainitaan myös muun muassa englannin, ruotsin, musiikin ja liikunnan opettajat sekä rehtori. Muut opettajat mainitaan vain kasvottomina oman aineensa edustajina, eikä heistä käytetä erisnimiä. Erityisluokilla kouluarki kiinnittyy yhteen ja samaan opettajaan, mikä antaakin opettajalle varsin suuren roolin oppilaiden (ja lukijoiden) koulukäsitysten muokkaajana.

Jim toimii teoksen minäkertojana, joten lukijalle välittyvä kuva opettajasta on tietenkin hyvin subjektiivinen ja valikoitu. Tarinan asianosaisena, epäluotettavana kertojana Jim välittää lukijoille vahvasti omia ajatuksiaan ja asenteitaan opettajasta. Tämä kuvaus luultavasti sisältää ainakin osan ”totuutta”, mutta kokonaisvaltaisemman opettajakuvan luomisessa on huomio kiinnitettävä myös niihin tiedonmurusiin, jotka lukija saa tietoonsa opettajan toiminnan ja puheen välityksellä (epäsuoran esittämisen kautta). Opettaja esiintyy teoksessa opettajaroolinsa takia, mutta vain yhteen opettajaan keskittyvä kuvaus antaa tilaa ja mahdollistaa opettajan kuvaamisen myös kouluroolinsa ulkopuolella. Koulukuvaus ei teoksessa rajoitu pelkkään koulurakennukseen, vaan laajene myös sen ulkopuolelle, mikä mahdollistaa opettajahahmon esiintuomisen eri lailla kuin koulussa. Opettaja ei siis jää teoksessa pelkäsi tarinan rakennuspalikaksi, vaikka roolinsa takia tarinaan on alun perin päässytkin, vaan opettajasta pyritään rakentamaan eheämpää persoonallisuutta, vaikkakaan ei välttämättä täysin uskottavaa sellaista.

Opettajahahmon tehtävänä *Jim*-romaanissa on edustaa koulumaailmaa ja antaa sille sen inhimilliset kasvot: ”Opettajarepresentaatio ruumiillistaa instituution oppilaille” (Laine 2000, 156). Nuortenkirjoissa opettajat ja huumori liitetään usein vahvasti yhteen, niin myös *Jimissä*. Opettaja on hiukan ”pihalla” kaikesta, mikä pehmentää koulun ja opettajan valta-asemaa. Hölmöä opettajahahmoa puskurina käyttäen on päähenkilön luvallista ja turvallista arvioida koko koulumaailmaa kriittisestikin ja pohtia omia valintojaan suhteessa opettajan valintoihin ilman että painot äityisivät liian kriittisiksi.

Jimiä ja hänen luokkakavereitaan opettaa mieshenkilö, josta useimmiten käytetään nimitystä ope tai maikka. Opettajasta ei kerrota hänen oikeaa nimeään, joten opettajan erisnimeen perustuva (Rimmon-Kenan 1991) henkilöllisyyden ja identiteetin luonti jää heti alusta alkaen vaillinaiseksi. Sen sijaan oppilaat antavat tarinan edetessä opettajalleen lempinimen Tarzan. Suurin syy tähän lempinimeen lienee opettajan naisystävä Jane, mutta Tarzan-lempinimen antaessaan luokka samalla tietoisesti nimeää itsensä apinalaumaksi ja opettajan

kesyttämättömän (?) viidakon kuninkaaksi. Jatkossa luokka tekeekin parhaansa, jotta annettu nimitys, apinalauma, toteutuisi.

Maikka ja tää sen harmaavarpunen, jonka se muuten sivumennen sanoen esitteli Jane Kottaraiseksi, kyhnäs ku kaks elävää kyyhkystä toistensa kyljessä. [--] ”Tarsani hei!” [--] Räkä huuteli ja sillä hetkellä kaikille oli selvää, kuka olis tästä lähtien viidakonkuningas. [--] olihan se aika onnellista aikaa Tarzanille, joka oli vastikään löytänyt Janensa. Tähän saakka se oli saanut selvitä viidakossa vaan apinalaumansa kanssa. (JIM 10–11.)

Erisnimetön opettajahahmo, jolle myöhemmin annetaan vahvasti assosioiva lempinimi, on hyvin leimaava ja rajattu näkökulma opettajaan. Tarzan on koulussa ja koulusta elävä opettaja, jonka on opittava selviytymään myös ulkomaailmassa. Lukijalle ei edes anneta aineksia rakentaa opettajakuvaa ja erisnimen mukanaan tuomaa identiteettiä itse. Huumori liitetään opettajahahmoon jo nimenannon avulla.

Alussa annetun lempinimen vaikutus opettajakuvan syntyyn on suuri, sillä neutraalit suorat määrittelyt opettajasta jäävät vähiin. Tarzanin ulkonäöstä kerrotaan vain se, että hän on melko hentorakenteinen (”liidunpitelystä jalostuneet lihakset”, JIM 8), mutta samalla mahakas, sekä pukeutuu mielellään luontoaiheisiin paitoihin (”Kevään kunniaksi Tarzankin heilui liitutaulun edessä t-paidassa ja sympaattinen saimaannorppa köllötteli sen vatsakummulla, niin että paidanhelma karkasi housuista” JIM 115). Mielikuva viidakon Tarzanin ja koulun Tarzanin välillä on siis vähintäänkin ristiriitainen. Jim kertojana määrittelee opettajaa hyvinkin suorasti, mutta minäkertojan epäluotettavuus ja asenteellisuus värittävät kuvausta. Tarzan opettajana on siis hyvin vahvasti Jimin luoma oma mielikuva opettajastaan. Jim kertojana esittää omia huomioitaan ja olettamuksiaan opettajan toiminnan motiiveista ja merkityksistä. Teoksen opettajarepresentaatiota höystetään siis voimakkaasti päähenkilö Jimin näkökulmasta.

Jo Jimin ensimmäinen viittaus opettajaan suuntaa lukijan odotuksia: ”Kaapeli tapitti maikkaa ja *se hullu*⁵ myönsi Kaapo-Aapelille tasan vuorokauden aikaa järkätä meidän kyydit” (JIM 5). Opettaja siis antoi oppilaan vastuulle retkikyytien järjestämisen, mikä kirvoitti jopa Jimissä epäuskoisia ajatuksia. Tarzan-opettaja kuvataankin usein epävarmana myötäilijänä, joka antaa oppilaidensa pitkälti määrätä luokan tahdin.

⁵ Kursivoinnit omat.

Porukat suostu Kaapelin diiliin, maikka näytti hetken epävarmalta kysyessään, että minkähänlaisesta firmasta mahtaa olla kyse. Kaapeli ei ehtiny tilittää sille mitään, kun tyypit hermostu ja kysy, ett ollaanks me menossa luokkaretkelle vai eiks me olla. Ope tajus pitää suunsa kiinni ja Kaapeli huikkas sille, että se on ihan jees. (JIM 6–7.)

- -

Maikka hoki vaan, että tytöt, tytöt. Kai sekin oli jonkin sortin kohmeessa ja niin Kaapeli sai hoidella meidät sitten oikeeseen ojennukseen ja framille [joulujuhlahalavalle]. Vasemmalla kädellä se ohjas maikan zombina istumaan penkille eturiviin reksin viereen. (JIM 40.)

Opettaja oli oppinut, että paras tapa selviytyä viidakossa on ”vahingossa” jättää huomiotta epämiellyttävät asiat (”Tarzan yritti olla niin kuin ei olis huomannu mitään” JIM 90) ja vain toivoa parasta (”Tarzanin ilmeestä oli vaikea päätellä, että toivoiko vai pelkäsikö se sitä, mutta tapansa mukaan se taas odotti tapahtuvaks jotain ihmettä” JIM 98). Epävarma ja siviilissä(kin) organisointikyvytön opettaja kirjoittaa Jimin pohtimaan opettajuutta ja ihmistä opettajaroolin takana:

Mä tajusin opea kattoessani, että se oli yhtä pihalla siviilissä, kuin me oltiin luokassa. Se surffas normaalisti turvallisesti luokkahuoneiden ja opettajanhuoneen väliä. Mä aloin kelata sitä, että jos se on aina ollu koulussa niin, ett ensin se on ollu kersana koulussa, sitt se on ollu jossain opettajakoulussa ja sitt se on päätyny töihin kouluun. Niin ett sen elämä on ollu yhtä pitkää koulunkäytävää. Kun mä funtsin sitä, mulle tuli ihan huono olo. Vähän niinku maikka ois joku rangaistusvanki, ett se olis tuomittu ikuisesti kouluun. Mä aloin ajattelee, että sille tekee hyvää päästä vähän maailmalle. (JIM 7.)

Edellinen lainaus kuvaa paitsi Jimin suhtautumista koululaitokseen, myös hänen suhtautumistaan opettajiin – opettaja on koulun vanki. Tuntuu mahdottomalta kuvitella opettajalle elämää luokkahuoneen ulkopuolella. Opettaja on jäänyt pyörimään ”koulun rattaisiin” eikä ole osannut irroittautua sieltä oikeaan maailmaan. ”Nuoret arvioivat opettajia maailmasta käsin” (Laine 1997, 117), mikä alati muuttuvassa maailmassa on jumahduttanut opettajaroolit hitaasti muuttuvan kouluinstituution vangeiksi. Suhteellisen auktoriteettittoman opettajahahmon Tarzanista tekee se, ettei hän pysty kunnolla kontrolloimaan oppilaitaan ja tilannetta edes itselleen ”omimmassa” ympäristössään, koulussa.

James sätki Tiaisen kainalossa kuin kala naurulokin nokassa, kun Tarzan saapui pelastavana enkelinä paikalle. ”Mitäs pojat”, Tarzan tulla tohotti ja Tiainen päästi Jameksen vapaaksi, vaikka maikka tuskin edes huomasi niiden argentiinalaista tangoa, se oli jotenkin aina niin pihalla välituntivalvojana. Nytkin ruotsinmaikka katto sen verran tuimana ovelta, että se oli varmaan joutunut heittämään Tarzanin oppilaiden mukana ulos. (JIM 112.)

Opettaja on siis hieman hakoteillä sekä siviilissä että koulussa, mikä tekee opettajasta Jimin näkökulmasta reppanan. Jimiä opettajan pärjäämättömyys surettää, ja hän ottaakin opettajaa kohtaan jopa holhoavan asenteen: ”Mä istuin vapaaehtoisesti maikan seuraksi [auton takapenkille], sillä musta alkoi jotenkin tuntua siltä, että jonkun olisi pakko pitää tää trippi [museoretki] hanskassa” (JIM 8).

Vaikka opettaja mielellään sysää vastuuta oppilailleen ja toivoo asioiden järjestyvän itsestään, pyrkii hän myös välillä käyttäytymään rooliodotustensa mukaisesti: ”Opettaja muistutti Jasminia säännöistä, kaikki pysyy porukassa ja se, joka ei pysy, jää luokalleen, piste” (JIM 6). Opettajan on asetettava vakavat seuraamukset mahdollisille rikkomuksille, jotta hänen määräyksensä menisivät perille. Tarzan onkin onnistunut rakentamaan toiminnalleen sen verran tukevat raamit, että arkipäiväinen koulutyö yleensä toteutuu:

Se oli taas napannu nuoteistaan kiinni ja vei meitä järjestäytyneitä yhteiskuntaa eli eläinkuntaa kohti. Jotenkin se kävi ylikierroksilla paapoessaan meitä kuin hanhiemo poikasiaan. Mä mietin ett kuka voi olla noin innoissaan jostain täytetyistä raadoista ja jengi alko olemaan siinä hiljalla ett pysyiskö se kasassa, kun me onneks oltiin jo museon ovella. (JIM 9.)

Tarzan kantaa myös huolta oppilaidensa koulumenestyksestä ainakin teoriassa, sillä kevään alussa hän piti luokalleen ”luennon loppukiristä ja muista masentavista aiheista” (JIM 43). Opettajan työhön liittyy lisäksi paljon luokkahuoneen ulkopuolisia velvollisuuksia, mikä tuodaan myös teoksessa selvästi esiin. Vaikka Tarzan luokassa tai välituntivalvojana saattaa olla välinpitämätön, hän kuitenkin pitää huolta oppilaistaan. Näpistelystä kiinni jääneet oppilaat hän hakee kaupasta hoidellen ”sheriffin virkaa” ja luvatta poissa olleiden oppilaiden perään Tarzan ”huhuili linjoja pitkin” (JIM 12, 43). Opettaja hoitaa ikävätkin velvollisuutensa, vaikka ne tarkoittaisivat yhteenottoja vanhempien kanssa: ”Tarzan touhus ja tohotti. Se oli saanu sellasen läksytyksen Jameksen mutsilta, että teki jo mieli armahtaa opea. Mutta kukaan ei halunnu sekaantua Jameksen mutsin touhuihin. Se oli sen verran kooikka.”

(JIM 95.) Koulun ja vanhempien yhteistyön muutoksen huomaa annetusta esimerkistä. Vanhempien valta suhteessa kouluun ja opettajiin on kasvussa, mikä tuo oman lisänsä opettajan rooliin ja auktoriteettiin suhteessa oppilaisiin.

Opettajan rooli nyky-yhteiskunnassa ja nykykoulussa on varsin erilainen kuin ennen (Laine 2000, 155–156), mutta yleensä opettaja yhä pystyy roolinsa ja siihen liittyvän periaatteellisen, joskin koko ajan vähenevän kunnioituksen avulla pitämään järjestystä yllä. Vaikka opettajan osaaminen ja uskottavuus kasvattajana huojuisi, ei opettajan auktoriteettia ole vielä kokonaan murrettu - nyt se täytyy vain ansaita itse. Oppilaiden rooli opettajan kustannuksella on kuitenkin kasvanut. Opettaja on kuitenkin yhä edelleen luokkansa tuki ja turva, vaikka muuttuvat olosuhteet saattavat sekoittaa opettajan pasmat: ”Tarzan selvitti nopeasti rubikin kuutionsa ja palas omaksi skitsoksi itsekseen. Tuli tuttu ja turvallinen olo, kun se auton liikkeelle lähdettyä ravas katsomaan onko kaikilla turvavyöt kiinnitettyinä” (JIM 95).

Epäsuoran esittämisen kautta lukija pystyy rakentamaan hieman eheämpää ja objektiivisempää opettajakuvaa. Tarzan on hyvin kiinnostunut luonnosta ja eläimistä, ja siksi luokan retket suuntautuvatkin eläinmuseoon ja luonnonpuistoon Nuuksioon (JIM 6,95). Opettaja on opiskeluaikanaan (”joskus ennen kivikautta”) luonut suhteita, joita hän pystyy käyttämään hyväkseen työssään ja jotka ovat yhä edelleen merkityksellisiä hänelle (JIM 6,9). Tarinan edetessä Jane paljastuu tavallisesta perhe-elämästä haaveilevan opettajan ”elämän elliksi”, ja heidän suhteensa etenee kosintaan saakka (JIM 9,22,104). Mielenkiintoisen särön opettajahahmoon tuo varkaustapaus (JIM 32). Jim näkee kirpputorilla ollessaan opettajansa varastavan mitättömiä nalleavaimenperiä. Asiaa selviteltäessä opettaja kertoo unohtaneensa maksaa ja maksaa samalla ylimääräistä hyvittääkseen rötöksen. Opettajan varkauden ainut tehtävä tarinan kannalta on Jimin ja avaimenperien myyjän tapaamisen järjestäminen. Aihe sivuutetaan olankohautuksella, eikä siitä näytä olevan enää edes nykypäivän tabuaiheeksi. Varkaus tuntuu jäävän tarinan irralliseksi osaksi, eikä se selity erityisemmin millään opettajan luonteenpiirteellä.

Puheen ja toiminnan kautta rakentuu kuva Tarzanista pääasiassa opettajaroolin ulkopuolella. Roolin ulkopuolelle ulottuva, vaikkakin hieman irrallinen toiminta (varkaus) muistuttaa lukijaa hahmosta roolin takana. *Jimissä* Tarzanista on luotu samanlainen omalaatuinen persoonansa kuin oppilaistakin, eikä häntä kuvata pelkässä opettajaroolissaan ja/tai

auktoriteettina, vaan pyritään tuomaan esiin persoonaa myös opettajaroolin takaa. Tällainen roolinvaihdos tuntuu olevan koululaisromaaneissa melko harvinaista, ja myös *Jimissä* oppilaat joutuvat totuttelemaan siihen. Luokkaretkellä opettaja tuntuu olevan paljon kiinnostuneempi naisystävästään kuin luokastaan. Tarzanin tapauksessa opettaja- ja siviiliroolien yhdistäminen ei onnistu, vaan tehtävä nuorten opettajana unohtuu täysin: ”Jane ja Tarzan jättäytyivät oman rauhaansa jonon viimeiseksi ja välimatka venyi koko ajan” (JIM 101). Koulun ulkopuolisen elämän kuvaus, tosin tässä tapauksessa kouluun liittyvänä, luo eheämpää kokonaiskuvaa henkilöhahmosta. Tarzanin tapauksessa kuvaus antaa lukijan ymmärtää, että Tarzan on viimein pääsemässä irti pelkästä kouluroolistaan, kohti täysipainoisempaa elämää ja unelmaansa.

Opettajaroolin ulkopuolinen elämä vaikuttaa positiivisesti myös Tarzanin ja oppilaiden toimintaan koulussa. Koulun ulkopuolisen elämän merkittävät tapahtumat saavat Tarzanin hetkeksi hengähtämään myös opettajan roolissaan.

Meidän kaupunki Tarzani oli niin Janensa pauloissa, että se leperteli vaan: ”Pojat pojat, eipäs nyt innostuta”. Jengi rauhottu pelkästä hämmästyksestä ja niin me katsottiin multimediat loppuun. (JIM 10.)

—

Open eli Tarzanin romanssi eteni selvästi, koska se unohti puolet tavanomaisista uhkauksistaan ja muutenkin kohteli oppilaitaan kuin ihmisiä ikään. No siinä oli se huono puoli, että tyypit kuvitteli voivansa alkaa vedättään sitä ihan miten tahansa tän vaaleanpunaisen rakastumisen johdosta. Ja niinpä ope joutui palaamaan taas omaksi skitsoksi itsekseen [--]. (JIM 12.)

Opettajaroolin rakoillessa oppilaiden käytös muuttuu. Unohtunut opettajarooli saa oppilaat riehaantumaan, joten Tarzanin on palattava takaisin koulurooliinsa, jotta järjestys säilyisi. Jim-kertojan kommentti ”omaksi skitsoksi itsekseen” kuvaa oppilaiden oletusta opettajaroolista henkilöhahmon ensisijaisena ja merkittävimpänä roolina.

Syy Tarzanin opettajaksi päätymiseen tuskin löytyy kuitenkaan osaamattomuudesta koulun ulkopuolella, vaan hän on aidosti kiinnostunut asioista, joita luokalleen opettaa. Uusien asioiden opettaminen ja oppiminen tahtovat kuitenkin jäädä opettajan kasvatustehtävän ja siihen liittyvän epävarmuuden alle. Oppilaiden välillä rauhoittuessa Tarzan saattaa intoutua toteuttamaan koulun opetuksellista tehtävää ja samalla itseään opettajana:

Välitunnin jälkeen me oltiin niin totaalisen reloina kuin oltais tyhjennetty koko terkkarin lääkekaappi. Maikka olis voinu vaikka taluttaa meidät kaikki suoraan susien syötäväksi eikä kukaan olis jaksanut vastustella. Ope huomasi tilaisuutensa tulleen ja rupes luennoimaan meille poliittista historiaa [--]. (JIM 115.)

Jim-teoksessa Tarzan toimii luokan ainoana opettajana, joten hänen vastuullaan ovat tunnit uskonnosta matematiikkaan. Luokan retket sekä eläinmuseoon että Nuuksioon olisivat mainioita ohjattuja oppimistapahtumia, mutta opettajan siviilielämästä johtuen (Jane), ne jätetään muutamia pilkahduksia lukuun ottamatta käyttämättä: ”Tarzan ja Jane kulki joukon keulilla ja kuherteli keskenään, kunnes kanahaukan kimeä huuto keskeytti nää kyyhkyläiset. ’Mikä lintu, mikä lintu?’ Tarzan rupes pitämään tietovisaa ja viuhto käpälillään kohti taivasta kävellen eteenpäin.” (JIM 100–101.)

Teoksessa esitetyillä muutamilla oppitunneilla Tarzanin opetustavat ja tehtävät ovat ajankohtaisia. Esimerkiksi uskonnon tunnilla hän antaa oppilailleen tehtäväksi miettiä sopivaa rangaistusta luokan näpistelijöille. Tarzan pyrkii herättelemään oppilaitaan pohtimaan eettisiä kysymyksiä konkreettisen esimerkin kautta, mikä selvästikin ”uppoaa” oppilaisiin. Keskustelujen lisäksi opettaja pyytää oppilaita kirjoittamaan ajatuksiaan myös paperille, jotta kaikki saavat tuoda omat mielipiteensä ilmi. Rikoksen ja rangaistuksen teemaa käsiteltiin myös koulun ja sen kasvatustehtävän kannalta:

[--] se pyys meitä miettimään saako rangaistuksen pelko meidät tottelemaan. Ja kuinka kova rangaistuksen pitää olla, että se puree. ”Myöhästyiskö kukaa ikinä koulusta, jos hirttopuu odottais pihalla?” maikka intoili. (JIM 19.)

Jimin mielestä opettaja jäi välillä kuitenkin junnaamaan opetuksessaan paikoilleen ”kuin karpänen siirappiin” (JIM 19). Tällä junnaamisellaan opettaja pyrkii kuitenkin saamaan oppilaansa ajattelemaan asiaa, ja kun se todella tapahtuukin, on hän aluksi ihmeissään: ”Maikka katto mua sen näköisenä kuin mä olisin oppinut lukemaan” (JIM 20). Välillä opettajan aiheet ja menetelmät tuntuivat menevän kuitenkin yli oppilaiden ymmärryksen:

Se eteni oman opetussuunnitelman mukaan [--]. Tarzan oli jostain opettajalehdestä bongannu, että nää kaikki jutut ois nyt niinku in. [--] Maikka hörhöili pahemmin kuin koskaan aikaisemmin, se oli hurahtanut tähän huttuun niin kunnolla [--]. Jengiä ei olis voinu vähempää kiinnostaa, mutta ehkä se vielä sais jonkun kiinnostumaan kokeiluihinsa aikansa asioista jankutettuaan. (JIM 90.)

Opetuksessaan Tarzan huomioi luokan tason. Hän muokkaa ja eriyttää tehtäviä erityisluokan oppilaille sopiviksi, välillä ehkä jopa liikaakin. Tarzan ei tunnu vaativan oppilailtaan tarpeeksi, mikä vaikuttaa joskus myös oppilaiden käyttäytymiseen. Sitä, onko oppilaiden käytös syy vai seuraus Tarzanin käytökseen, on vaikea arvioida.

Edessä oli uurastusta joulukuvaelman kanssa, tai siis meille oli langennu tiernapoikaesitys. Siitä tulisi mukaelma, Tarzan oli lohduttanut, kun se oli nähnyt meidän innostuksesta hehkumattomat kasvot. Mukaelma edistyi hyvin, sillä se oli joka harjoituskerta erilainen, eikä kellään ollut tietoa minkälaisena se päättyis framille, mutta me ei annettu sen häiritä, hyörittiin vaan fiilispohjalta. Maikan mielestä meillä meni hyvin. Meistä tuntui, että joko se oli pudottanut riman lattiantasoon tai sitten sille oli kehittynyt homman myötä jotenkin pimeä huumorintaju. (JIM 23.)

Matematiikan tunneilla Tarzan on muuttanut työtapojaan ja saa nyt oppilaat motivoitumaan aiheesta pedagogisesti taitavilla opetusmenetelmillään ja oppimateriaaleillaan. Opettaja on valinnut laskettaviksi kullekin oppilaalle sopivia autenttisia laskuja, mikä motivoi ”elämään valmistautuvia” oppilaita aivan uudella tavalla.

Maikka ryhty pitämään meille kevyttä kenttäkertausta matikan oppimäärästä. Se oli saanu uutta puhtia jostain, kun se perusteli kertotaulun, yhteen- ja vähennyslaskun osaamisen tarpeellisuutta sillä, että me edes huomattais, jos on saatu liian vähän rahaa fattasta. [--] Maikka oli oppinut vetelemänä naruista. Tarzan oli tajunnut, että meidän pitäis jonain päivänä selviytyä itseksemme paperiviidakossa. [--] Oli jotenkin liikuttavaa huomata, että ope alkoi viime metreillä päästä asiaan, sääli sinänsä, kun mietti kuinka kauan mekin oltiin täällä kykitty. (JIM 28.)

Tarzanin luoma pedagoginen oppimisympäristö on työtavoiltaan vaihteleva. Oppimistapahtumia pyritään järjestämään sekä luokkaan että luokan ulkopuolelle, jolloin oppimista tapahtuu ”todellisessa” ympäristössä. Tarzan luennoi opettajajohtoisesti, mutta pyrkii myös oppilaslähtöiseen keskusteluun muun muassa uskonnon tunnilla eettisiä kysymyksiä pohdittaessa. Oppimateriaalien käytössä opettaja on siirtynyt yhä enemmän autenttisten tekstien käyttöön, mikä motivoi oppilaitakin entistä paremmin. Tarzan pyrkii usein muokkaamaan opetustaan ja tehtäviä oppilaiden tason ja kiinnostuksen kohteiden mukaisiksi. Vaikka oppilaiden näkökulmasta opettaja toteuttaa ”omaa opetussuunnitelmaansa”, on hän kuitenkin työssään pitkäjänteinen ja ”jankkaa” samaa asiaa, kunnes oppilaat pääsevät tyydyttävään lopputulokseen. Opettajana Tarzan tahtoo seurata

aikaansa ja kokeilla uusimpia menetelmiä myös opetuksessaan. Ainut este toimivien opetusmenetelmien käytössä tuntuu välillä olevan opettajan epävarmuus kurinpitäjänä ja kasvattajana. Rauhassa toimiessaan Tarzan innostuu luennoimaan ja paneutumaan opetukseen, mutta vilkkaiden oppilaiden edessä hän tuntuu joskus avuttomalta, mikä ei voi olla vaikuttamatta opetukseen.

Teoreettisella tasolla tarkasteltaessa Tarzanin henkilöahmo on opettajarepresentaatioksi suhteellisen vivahteikas. Tarzan on ainut opettajahahmo, jota kirjassa käsitellään laajemmin. Koululaisromaanissa yhden opettajan taktiikka antaa halutessa mahdollisuuden paneutua yhteen opettajahahmoon entistä tarkemmin. Tarzanin kuvausta ei ole jätetty pelkään opettajarooliin, mikä nuortenkirjoissa on yleistä, vaan häntä on pyritty kuvaamaan hiukan myös siviiliroolissaan. Tällainen kuvaus antaa hahmosta heti monipuolisemman ja eheämmän kuvan, vaikka opettajarooli onkin pääosassa.

Vaikka Tarzan oppilaskertojan vuoksi jää läpinäkymättömäksi, ei häntä voi kuitenkaan pitää vain litteänä henkilöahmona. Tarzan kehittyy läpi tekstin niin opettaja- kuin siviiliroolissaan, mitä taas täysin litteä hahmo ei pystyisi tekemään. Tarzanin käytös ja teot suhteessa Janeen antavat lukijalle arvokasta tietoa myös ”pinnan alta” ja toisaalta vaikuttavat myös Tarzaniin opettajana. Tarzanin pedagoginen kehitys huomataan myös oppilaiden taholta. Tosin kyseessä saattaa olla myös muutos Jimin omissa asenteissa, mikä lopulta avaa silmät Tarzaninkin toiminnalle. Kompleksisuuden akselilla tarkasteltaessa Tarzanin hahmo ei kuitenkaan nouse kovin ”korkealle”. Lukija pääsee tutustumaan sekä Tarzanin koulu- että siviiliminään, mutta eroavaisuudet näillä asteikoilla eivät ole järin suuret. Tarzan kuvataan koulussa ja siviilissä hyvin samankaltaisena reppanana, mikä luo Tarzanista lukijan silmissä jonkinasteisen komediahahmon, varsinkin opettajaroolissa. Siviiliahmo tuo henkilöön syvyyttä, mutta ei samankaltaisuutensa vuoksi poista humoristista elementtiä.

4.2 Miljöö

Vaikka koulun merkitys on *Jimissä* suuri, se ei ole pelkästään koululaisromaanin, vaan teoksen tapahtumat kattavat suuremman osan nuorten elämismaailmasta. Koulu toimii vain yhtenä, joskin merkittävänä tapahtumapaikkana. Koulun lisäksi keskeisiä ympäristöjä ovat koti,

rippikoulu sekä puisto. Kouluun kiinteästi liittyviä, mutta fyysisen koulurakennuksen ulkopuolelle jääviä tiloja, ovat luokkaretkien kohteet eläinmuseo ja Nuuksion luonnonpuisto.

4.2.1 Fyysinen oppimisympäristö

Tarinassa painottuvat juonivetoisuus ja Jimin omat pohdinnat jättäen kuvailun taka-alalle. Kirjailija Marikki Eronen on itse kertonut sijoittaneensa tapahtumat kotikaupunkiinsa Järvenpäähän (Eronen, V.), mutta teoksesta tämä ei käy ilmi. Varsinkin koulusta kertovat kohtaukset keskittyvät nimenomaan tapahtumien kertomiseen, eikä koulun fyysisistä ympäristöä kuvailla oikeastaan lainkaan. Tarinassa esiintyvät maininnat ruokalasta, juhlasalista ja luokasta riittävät piirtämään lukijalle kuvan itse koulurakennuksesta. Koulun tehtävä fyysisenä ympäristönä on vain antaa puitteet tapahtumille. Ensisijainen tapahtumapaikka koulussa on luokka: ”Luokassa oli tunnelma kuin juustotehtaassa, hikinen ja haiseva, eli voimakkaasti arominen [--]” (JIM 40). Luokka on oma suljettu ympäristönsä sekä fyysisesti että sosiaalisesti. Erityisluokkakuvauksessa tällainen eristäytynyt luokka lienee varsin yleinen.

Vaikka Jimin luokka on oma suljettu yksikkönsä koulun sisällä, on se kuitenkin avoin koulun ulkopuolelle. Koulurakennus ei toimi ainoana oppimisympäristönä, kuten *Hullu luokka* -teoksessa, vaan *Jimissä* oppimisympäristöjä laajennetaan myös ympäröivään yhteiskuntaan. Epävirallisen oppimisen ympäristöt eläinmuseo ja Nuuksio kuvaillaan lukijalle kuitenkin vain ohuin raapaisuin. Eläinmuseon symboleina toimivat täytetyt eläimet, ja Nuuksio kuvataan lumisena näreikkönä kaukana sivistyksestä (JIM 9, 96–97).

4.2.2 Sosiaalinen ja psyykinen oppimisympäristö

Koulu on oivallinen ympäristö eritasoisten vuorovaikutussuhteisen kuvailuun ja käsittelyyn. Koska teoksen ydinryhmä koostuu luokkakavereista, jotka tapaavat toisiaan myös kouluajan ulkopuolella, on myös koulussa tapahtuva viestintä enimmäkseen heidän välistään. Koulukuvaukseen kiinteästi liittyvän opettajahahmon ja oppilaiden vuorovaikutus on

kuitenkin olennainen osa kouluviestintää. Kaikki opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus tapahtuu luonnollisestikin koulun ja oppimistapahtumien puitteissa.

Oppitunneilla aloitteentekijänä toimii opettaja. Opettajan tehtävä on käynnistää ja ylläpitää oppituntitilannetta ja vuorovaikutusta (Laine 2000, 156). Vuorovaikutustilanteet ovat osa oppituntiesitystä ja liittyvät useimmiten tunnin aiheeseen. Opettaja pyytää oppilaitaan pohtimaan vastauksia ja kääntää heitä tekemään tehtäviä. Opettajan aloittamat viestintätilanteet jatkuvat usein oppilaiden kommentteilla, jotka eivät aina edes liity käsiteltävään asiaan. Opettaja tarttuu hanakasti oppilaiden kommentteihin ja pyrkii sitä kautta edistämään opetustilannetta ja jatkamaan jo alkanutta keskustelua. Myös oppilaat saattavat ylläpitää virinnyttä keskustelua ”heittämällä pallon” välillä opettajalle. Keskustelujen teemat ovat sidoksissa käsiteltäviin aiheisiin. Teoksessa esitetyt luokkahuonekeskustelut sujuvat jouhevasti, ja opettaja pystyy opetusviestinnällään pitämään järjestyksen luokassa. Opettajalähtöinen viestintä jatkuu myös luokan ulkopuolella, mutta epävarmempana ja -muodollisempaan. Välituntivalvojana opettaja pyrkii lähestymään oppilaita toverillisen kuulumisten vaihdon kautta.

Jos luokkahuone oppimistapahtuman perinteisenä työssijana on mahdollistanut opettajalähtöisen suhteellisen rauhallisen viestinnän, on viestintä koulun ja luokkahuoneen tuttuun raamiin ulkopuolella täysin oppilaslähtöistä. Suurin syy tähän lienee opettajan epävarmuus ja välinpitämättömyys. Nuoret ovat kuin kotonaan koulun ulkopuolella, kun taas Tarzan pärjää vain tutussa kouluympäristössään, jossa hän on viettänyt Jimin mukaan ”koko” elämänsä. *Jimissä* opettaja joutuu toimimaan usein omalla epämukavuusalueellaan, mikä ei voi olla vaikuttamatta opettajan kykyyn toimia opetus- ja erityisesti kasvatustehtävässään. Teoksessa Tarzanin ”ulkomaailmasta” vieraantuminen toimii huumorin lähtökohtana, mutta myös oppilaiden toimien selittäjänä – jonkunhan täytyy johtaa porukkaa luokan ulkopuolella, koska Tarzan ei siihen pysty. Luokkaretkillä oppilaat toimivat aloitteentekijöinä viestintätilanteissa opettajan kanssa, sillä Tarzan on joko liikaa Janensa pauloissa tai liian ”pihalla” toimiakseen joukon johtajana. Ulkomaailmassa Tarzanin opettajuus katoaa muutamia pilkahduksia lukuun ottamatta.

Koulun toimintakulttuuri ja käytännöt vaikuttavat vuorovaikutuksellisen ja turvallisen kouluympäristön syntyyn. Opettajien tehtävänä on huolehtia kouluaihana oppilaistaan luomalla puitteet sallitulle käyttäytymiselle. Oppilaiden velvollisuus on käyttäytyä

sosiaalisten normien edellyttämällä tavalla tai seuraa rangaistus sopimattomasta käytöksestä. Näiden yleisten käyttäytymisnormien puitteissa Tarzan pyrkii ja pystyykin hallitsemaan luokkaansa pahimmilta ylilyönneiltä. *Jimissä* opettajahahmon epävarmuutta ja koomisuutta lisäävät opettajalle koulun ja yhteiskunnan taholta ”annetut” säännöt. Aseman myötä saatu rooli edellyttää aseman mukaista käyttäytymistä ja velvollisuuksien täyttämistä (Aho & Laine 1997, 153). Tällaiseen rooliodotukseen on aina myös sisäänkirjattu mahdollisuus kyseisessä roolissa epäonnistumiseen. Oppilaat ovat tietoisia opettajan roolista vallan (vaihdettavana) välikappaleena: ”No me oltiin kaikki tallella ja se sais vastakin pitää virkansa, joten olihan se onnellista aikaa Tarzanille [--] (JIM 11). Tarzan soittelee tunnollisesti ”puuttuneiden” oppilaiden perään hoitaen samalla koulun ja kodin yhteistyötä, vaikka olisikin itse sitä onnellisempi mitä vähemmän häiriötekijöitä, oppilaita, luokassa on (JIM 43). Koulun yhteiskunnallinen tehtävä nuorten kasvattajana korostuu, kun myös koulun ulkopuolella tapahtuva sääntörikkomus ja sen seuraamukset jätetään koulun setvittäväksi:

[--] Jasmin ja Susa jäi ruokavälkällä kiinni näpistelystä. [--] Maikka sai käydä noutamassa likat kuin karanneet lampaansa. [--] Kauppias oli koittanut soittaa paikalle poliiseja, mutta kun sieltä ei olis keritty pariin tuntiin, se halus vaan päästä eroon ripsiväriarvasta. Tarzan sai sitten hoidella sheriffinkin virkaa. (JIM 12.)

Erottamattomana osana koulukulttuuriin kuuluvat erilaiset juhlat ja retket. Viimeisen peruskouluvuoden kunniaksi Jimin luokka tekee kaksi luokkaretkeä. Koulun retket edellyttävät usein opettajan ja tässä tapauksessa luokan aktiivista työpanosta, sillä koulun tuki retkien järjestämisessä on yleensä vain nimellinen: ”Reksi tuskin oli myöntänyt sille [Tarzanille] mitään visakorttia vinguteltavaksi meidän luokkaretkelle. [--] maikka oli ilmoittanut, että matkakassa on olematon” (JIM 5–6). Opettajan ja oppilaiden on käytettävä suhteitaan järjestäessään retkiä. *Jimissä* opettaja jopa jätti kyytien järjestämisen kokonaan oppilaan vastuulle. Toisen retken kyyditykset opettaja sai järjestettyä ”jostain syrjäytymisvaarassa olevien nuorten tukirahastosta” (JIM 95). Eläinmuseoon opettaja sai oppilaat sisälle tuttavansa avulla, ja luontoretkelle hän oli onnistunut hankkimaan jopa sponsorin (JIM 6, 95).

Retket koulun ulkopuolisina oppimistapahtumina ovat siis osa koulukulttuuria, mutta koulun osuus niiden järjestämisessä ja kustannuksista on minimaalinen, sillä koululla ei ole varoja niitä kustantaa. Retket ovat täysin opettajan ja luokan aktiivisuuden varassa. Retkien funktio virkistytymisen ohella on toimia koulun ulkopuolisena oppimistapahtumana. Koulun mitätön

tuki ei kuitenkaan viestitä koulun kiinnostuksesta elää luontevassa yhteydessä ympäröivään yhteiskuntaan. Koulun varojen suuntautuessa muualle oppilaiden oma aktiivisuus ja vastuunkanto korostuvat positiivisina arvoina. Vastuunottaminen ja -oppiminen ovat arvoja, joita Jimin koulu erityisesti toimillaan korostaa. Sinänsä hienon arvon opettaminen tapahtuu kuitenkin ”väärin”. Välinpitämättömän ja vastuuttoman opettajan käytös pakottaa oppilaat kantamaan ja ottamaan itse vastuuta. Oppilaita ei siis vastuunkantoon ohjaa opettaja, vaan opettajan toimista johtuva pakko.

Perinteinen joulujuhla on yksi koulun yhteisistä tapahtumista. Jimin luokka saa tehtäväkseen joulukuvaelman tiernapoikaesityksen. Vaikka kristillinen joulujuhlaperinne on voimissaan koulussa, on luokan esitys kuitenkin kaukainen mukaelma alkuperäisestä esityksestä ja sen välittämästä sanomasta. Koulu tasapainoileekin jatkuvasti tradition ja sen nykyaikaistamisen välillä. Institutionalisoituneet yhteisölliset käytänteet voidaan kokea nykymaailmassa pelkiksi ”ritualistisiksi jäänteiksi menneiltä ajoilta” (Laine 2000, 22), jotka eivät enää kohtaa oppilaiden yksilöllisiä kokemismaailmoja. Koulun väki rehtorin ohella tuntuu olevan innoissaan uudesta tiernapoikaversiosta:

[--] tiernapojat ryhty räppäämään ja lisäs siihen muutaman oman ja parin lainatun biisin sanat päätteeks. Suosionosoituksista ei ollu tulla loppua ja reksi etupenkissä hakkas vuoroin käsiä yhteen ja vuoroin maikkaa selkään. Vihellykset ja jalkojen tömistys oli pudottaa jumppasalin katon paikoiltaan.” (JIM 41.)

Erityisluokan esitys oli kuitenkin ainoa perinteistä poikkeava ohjelmanumero juhlassa. Ilman Tarzanin ”mukautusta” ohjelmanumero olisi noudatellut perinteistä kaavaa. Nyt muutamien henkilöiden toiminta uudisti juhlan ilmeen hetkellisesti. Koulu instituutiona ei ole vielä valmis muuttamaan joulujuhlaperinteitään, mutta kun yksittäinen henkilö sen rohkenee tehdä, ovat koulu ja rehtori siitä innoissaan. Pakolliset joululaulut, rehtorin puhe ja juhlien vakioesiintyjät, ihmekaksoset, olivat yllätyksettömiä ohjelmanumeroita:

Ohjelma jatkui jollain perinteisillä joululauluilla. Hilipatihittan-kappaleen soidessa ja musiikinopettajan kiekuessa tahdissa me livahdettiin takaovesta omille paikoillemme salin perälle. Pakollisten joululaulujen lisäksi esiintymässä kävi vielä meidän koulun ihmekaksoset, tytöt, jotka huhujen mukaan oli syntyneetkin viulut käsissään. Ne vetäs taas jotkut mielettömät sinfoniat ja sitten oli reksin joulupuheen vuoro. (JIM 41–42.)

Koulukulttuuriin erottamattomana osana opettajien ohella kuuluu koulun rehtori. Vaikka opettajakunta Tarzania lukuun ottamatta on jätetty tarinassa vähälle huomiolle, on rehtorin rooli kuitenkin tuotu ilmi. Rehtorista ei edes pyritä luomaan inhimillistä henkilökuvaa, vaan hänen tehtävänsä koulukoneistossa on täysin mekaaninen. Rehtori mainitaan vain raha-asioiden ja koulun pakollisten juhlien yhteydessä:

Reksi paasais seuraavan päivän juhlissa kuitenkin päättömyyksiä ja heittelis ilmaan korkealentoista huttua, jonka päälle se tietysti lausuis taas jonkun kaamean runon joka ei mitenkään sopis tilanteeseen. (JIM 116.)

Rehtorin rooli koulun edustajana on kertoa korulausein koulusta ja jälleen vuoden onnistuneesta kasvatustyöstä. Ainakaan Jim ei vakuutu rehtorin puheista mutta tietää ”hutun” kuuluvan asiaan. Rehtori hoitaa työnsä tutun kaavan mukaisesti.

Jimin minäkertoja tarjoaa oivallisen näköalapaikan tarkasteltaessa oppilaiden asenteita koulunkäyntiä kohtaan. Päähenkilö Jim kuvaa omia ja luokkakavereidensa tunteja koulun tehtävästä ja merkityksestä välillä varsin kärkkäästikin. Peruslähtökohta koulutyölle tuntuu Jimillä ja kumppaneilla olevan pakko ja velvollisuus. Koulua kuvaavat sanavalinnat ”pakko-oppilaitos” ja ”kouluhelveti” eivät jätä paljon tulkinnanvaraa (JIM 15,24). Koulussa oppilaat etenevät kuin ”tätit tervassa”, ja Tarzanin puheet loppukiristä kaikuvat kuuroille korville. Elämä odotti oppilaita vasta peruskoulun jälkeen:

Maikka ryhty kyselemään unelmista, että olisk jollain sellasia, joista halus kertoa. Mä paljastin mun ykkösen ja sain kannatusta ajatuksilleni. [--] Se oli päästä koulusta pois. Elämään. (JIM 21.)

Toisaalta tulevaisuuden suunnittelu tuntuu yhtä vaikealta kuin koulunkäynti. Oppilaat eivät jaksakaan ottaa vastuuta omasta tulevaisuudestaan jo koulussa, vaan ajatus koulusta jatko-opintoihin ja elämään valmistavana oppilaitoksena saa Jimiltä kovaa kritiikkiä. Kärjistäen Jim näkee koulun vain paikkana ja systeeminä, jossa pyritään saamaan oppilaat toimimaan määrättyjen sääntöjen mukaisesti, mutta joka vieroittaa heidät pahasti todellisesta elämästä:

Oli vaikeeta kuvitella elämäänsä edes vuotta eteenpäin. Ja tästähän Tarzan jakso saarnata: että meillä ei ollu tulevaisuuden suunnitelmia, että koko luokka eli vaan tässä hetkessä, että piti pyrkiä elämässä eteenpäin. Mä en tajuu minkälaisia suunnitelmia vois olla, jos aa, opiskelu ei kiinnosta ja bee, töitä ei kuulemma ilman saa. Mä en ainakaan jaksais kouluhelvetiä yhtään pitempään kuin olis pakko. (JIM 15.)

—

Homma muistutti jotain turkistarhausta, ravitseminen oli tietokoneen tarkkaa, olosuhteet optimaaliset ja rokotuskortit järjestyksessä, mut sit jonain päivänä joku avaa portit ja me painutaan kuin minkit villiin luontoon. Ne, jotka onnistuu saalistamaan ruokansa, selviytyy. [--] Tää jengi ainakin oli oppinut jonottamaan ruokansa ja pinnistelemaan rimaa hipoen aidan matalimmasta kohdasta, eikä selviytyis pitkälle vapaudessa. Tarzanilla olis hikinen homma saada tyypit tyrkättyä johonki putkeen. (JIM 29.)

Tutkija Kaarlo Laine lähdeviitteineen (2000, 17) kuvailee koulun ja sen ulkopuolisen elämän suhdetta seuraavasti:

Koulu on edelleen nuorten arkielämään ja elämäntapaan keskeisesti vaikuttava instituutio (Helsper 1993). Oppilaiden henkilökohtaisesti merkittävät peruskokemukset on kuitenkin usein työnnetty syrjään koulun oppimisprosesseissa. Luokkahuoneen ovi on toiminut suojakilpenä sekä koulua koskeville uudistuksille että nuorten eri elämänsfääreissä saaduille kokemuksille (Volanen 1991, 229). Pelkistän tämän ristiriidan koulun institutionaalisten käytäntöjen, sekä sosiaalisten suhteiden että valtasuhteiden, ja nuorten yksilöllistyvien elämäntapojen väliseksi ambivalenssiksi.

Koulu ja nuorten moninaiset elämäntavat eivät siis kohtaa, eikä merkityksellisiä formaaleja oppimiskokemuksia siksi pääse syntymään. Informaali oppiminen on nuorten elämässä keskeisemmällä sijalla, mikä syö kouluinstituution arvovaltaa heidän silmissään. Koulussa opittavat asiat nähdään mekaanisina toimintoina, jotka on tehtävä päästäkseen tarvittavan aidan yli, mutta joista ei välttämättä ole hyötyä todellisessa maailmassa. Yksi tällainen mekaaninen toiminto on Jimin kuvaamana *Suvivirsi*, joka ”istuu takaraivossa vielä sittenkin, kun on unohtanut oman nimensä” (JIM 113). *Suvivirteen* kesän merkinä suhtaudutaan tietenkin positiivisesti, mutta samalla se on yksi osoitus koulukaanonista, ”nämä vain täytyy osata” -asioista, jotka ovat tärkeitä huolimatta niiden hyödyllisyydestä yhteiskunnassa. Olosuhteet oppilaille ovat optimaaliset, mutta epärealistiset. Toivuttuaan tästä koulun luomasta harhakuvasta jokaisen on selvittävä elämässä parhaaksi näkemällään tavalla. ”Putkeen” tyrkkääminen on vahva kannanotto yhteiskunnan ajamaa kouluputkiajatusta vastaan. Jim näkee koulun ja opettajan tehtäväksi oppilaiden saattamisen jatkuvaan koulutusputkeen, mikä tuntuu ahdistavan käytännönläheistä Jimiä. Koulussa pyritään kasvattamaan sopivia oppilaita jatkokoulutusta, ei elämää varten.

Tähän esitettyyn valmiiseen muottiin eivät oppilaat ole *Jimissä* valmiita muovautumaan, vaan pyrkivät kapinoinnillaan venyttämään rajoja. Oppilaiden koulutyössä tämä muotti konkretisoituu opettajiin, jotka joutuvat ottamaan vastaan oppilaiden niin passiivisen kuin aktiivisenkin vastarinnan koulua kohtaan. Kapinointi kohdistuu siis pikemminkin kouluun instituutiona kuin oppiaineisiin tai opettajiin, vaikka heille kapinointi ensimmäisenä näyttäytyykin. Jim tuntuu suhtautuvan kouluun hyvinkin kriittisesti, mutta joskus koulussa kapinointikin on vain kapinointia kapinoinnin innon vuoksi: ”Jengi oli valmistautunu sabotoimaan esitystä oikein kunnolla, puolet innosta kuitenkin hupeni, kun me tajuttiin, ettei meillä ollu ketä vastaan skabata” (opettajan keskittyessä vain Janeensa) (JIM 10).

Suhtautuminen kouluun on oppilaiden keskuudessa varsin nihkeää, eivätkä he myöskään suhtaudu omaan oppimiseensa tai itseensä oppijoina kovin vakavasti, pikemminkin naureskellen. Luokka kutsuu itseänsä ”apinalaumaksi” antaen samalla ”luvan” käyttäytymiselleen. Tällä nimeämislään oppilaat suuntaavat sekä omia että muiden odotuksia luokkaa kohtaan. Sitä, onko nimitys käyttäytymisen syy vai seuraus, on usein vaikea arvioida (Aho & Laine 1997, 208). Suurimmat koulun tarjoamat ilonaiheet ovat retkien aiheuttamat lailliset vapaat opetuksesta sekä koulun loma-ajat, ”eläköön opetushallitus” (JIM 43).

Valvotuissa olosuhteissa opiskeltavat asiat tuntuvat oppilaista vierailta ja saavat käyttövoimansa vasta arkielämässä. Koulun ja opettajien rooli motivaation(kin) luomisessa ja ylläpidossa on pieni. Vasta todellinen tarve, ei opettajien pedagogiset taidot, aktivoi tiedot ja kasvattaa motivaatiota: ”Tiainen kiri ruotsintunnilla sellasta vauhtia, että ruotsinmaikka alkoi pitää Tipua ihmisenä ja itseään suurenakin pedagogina” (JIM 105). Esimerkissä Jimin luokkakaverin Tiaisen ruotsin opiskelu saa aivan uutta pontta tyttöystäväehdokkaan Ruotsissa asuvan isän ja heidän mahdollisen Ruotsin-vierailunsa ansiosta (JIM 81), ja Jimkin innostui ”ottamaan annoksen pakkoruotsia vapaaehtoisesti, sen verran kurvikas lyyli siinä keikkui [kirjan] kannessa” (JIM 47). Nuuksiassa vaellettaessa Jim puolestaan yllättyy positiivisesti omista taidoistaan ja huomaa samalla koulun taannuttavan vaikutuksen. Koulu oppimisympäristönä ei vaadi aktiivista osaamista, vaan vasta todellinen tilanne motivoi ymmärtämään ja muistamaan:

Oltiin näköjään varsinaisessa näreikössä, onneks kartta oli Janella. Oli on imperfekti eli menneen ajan aikamuoto, mä kaivoin yllättävän tiedon yhtäkkiä jostain aivosopukoitteni hämäristä. Sisätiloissa mä en olis sitä koskaan keksinyt, mutta nyt

tilanne vaati koko kapasiteetin käyttöönottoa. Kartta oli pudonnu Janelta jonnekin matkan varrelle. (JIM 97.)

Kuva tämän systeemin toteuttajista ei myöskään ole Jimin silmissä kovin ruusuinen. Halu irrottautua koulusta ajaa Jimin arvostelevaan kouluun vapaaehtoisesti ”jääneitä” henkilöitä. Kouluhenkilökunnan funktio on ”muokata” oppilaat yhteiskuntakelpoisiksi:

Talo kun oli täynnä jos jonkinlaista kuraattoria, psykologia, erityisopettajaa, projektityöntekijää sun muuta psykiatrista sairaanhoitajaa mun kaltaisia reiskoja varten. Meikäläiset oli niille oikeastaan elinehto. Ne oli hinkannu takapuoltaan penkissä julmetun kauan, että pääs nyt päsmäröimään muita samaan pätsiin. (JIM 15.)

Kaiken arvostelunsa takaa Jim kuitenkin tunnustaa koulun periaatteellisen merkityksen yksilölle yhteiskunnassamme. Töitä ei kuulemma ilman sitä saa, joten koulu on pyristeltävä läpi. Vaikka Jim pääsisi enonsa ”raksalle” töihin heti, tahtoo hän kuitenkin käydä ensin koulun loppuun (JIM 18).

Opettajan asenne koulua, oppilaita ja kasvatustehtäväänsä kohtaan on kaksijakoinen. Tarzanin vahvuus opettajana on aineenhallinta, josta hän innostuu aina tilaisuuden saatuaan, mutta siviilipuolen ihmissuhteet ja epävarmuus oppilaiden kanssa saavat hänet suhtautumaan kenties tahtomattaankin omaan rooliinsa kasvattajana melko välinpitämättömästi. Myös muut, sivulauseissa mainitut opettajakollegat tuntuvat alistuneen entistä hallitsevampien oppilaiden edessä:

[--] hysteria levisi koko luokkaan ja kaikki nauroi kippurassa, vaikka varmaan eri jutuille. Tarzan tyyty ainoastaan toteamaan tosiasian ja ilmoitti lähtevänsä kahville. Me jäätiin hirnumaan keskenämme. Ilmeisesti meteliä oli jonkin verran, koska enkunmaikan pörrönen pää kurkisti jossain vaiheessa ovesta, mutta se pakeni samantien, kun havaitsi, että niin ole tehnyt Tarzankin. (JIM 115.)

Auktoriteetin murtumisella on vaikutuksensa myös opettajien motivaatioon toimia heille annettussa roolissa oppilaiden yhteiskuntaan kasvattajana. Opettaja tekee vain työtään eikä edes välttämättä pyri auktoriteettiasemaan. Opettajan arvostus ei enää perustu periaatteelliseen kunnioitukseen, vaan häntä arvioidaan avoimesti persoonan perusteella: ”Opettaja on vailla ylevän tiedon tai korotetun sosiaalisen aseman turvaa” (Laine 2000, 156). Opettaja on vain pyrittävä tekemään parhaansa annettujen mahdollisuuksien puitteissa samalla kuitenkin omaa persoonallisuuttaan varjellen. ”Tehtiin se mitä voitiin. Se oli hyvä ja

tiivistetty puhe menneistä vuosista” (JIM 116). Ainoastaan rehtori koulun johtajan ominaisuudessaan ”heittelee ilmaan korkealentoista huttua” (JIM 116).

4.3 Luokka

Koululuokka on yksi keskeisimmistä ryhmistä, joihin nuori kuuluu. Vertaisryhmän ja vuorovaikutuksen merkitys itse oppimistapahtumassa, mutta erityisesti myös nuoren identiteetin rakentumisessa, on merkittävä. Luokkaa ryhmänä ohjaavat yhteiset tehtävät ja tavoitteet (Aho & Laine 1997, 203). *Jimissä* kuvauksen kohteena on erityisluokka. Luokka koostuu oppilaista, joiden koulumenestys ja motivaatio ovat erinäisten syiden vuoksi heikkoja, mutta joilla kaikilla on yhteisenä tavoitteena saada peruskoulu kunnialla päätökseen. Kirjailija Marikki Eronen on lehtihaastattelussa luonnehtinut *Jim*-romaanin luokkaa erityisluokaksi, mutta itse teoksessa ei kuitenkaan tätä nimitystä käytetä. ”Normaalista” poikkeavaksi luokaksi Jimin luokan lukija saattaa tunnistaa vähäisestä oppilasmäärästä ja yläkoulussa poikkeavasta ”yhden opettajan -taktiikasta”. Tarzan opettaa luokalleen teoksessa mainitut oppiaineet. Erikseen luokalla kerrotaan olevan vain kielten ja kotitalouden opettajat.

Teoksessa ei mainita koulun muita luokkia, joten erityisluokan asema suhteessa koulun muihin luokkiin ei tule ilmi. Jonkinlainen (positiivinen/negatiivinen) poikkeus luokka kuitenkin koulussaan lienee, mikä toimii yhdistävänä tekijänä luokan oppilaiden keskuudessa. Yhtenevät ongelmat ja tavoitteet sitovat oppilaat kiinteästi omaksi ryhmäkseen. Kaikki luokan oppilaat ovat keskenään kavereita ja viettävät myös koulun ulkopuolella aikaa yhdessä. Ryhmän jäsenien toisiaan kohtaan tuntema kiintymys (kaveruus) sekä yhteiset tavoitteet synnyttävät vahvan yhteenkuuluvuuden tunteen ja halun kuulua ryhmään (Aho & Laine 1997, 203). Seuraavassa tarkastelen luokan sosiaalista rakennetta ja oppilaiden sosiaalista asemaa nimenomaan koulun yhteydessä.

Jimin luokka on kaveruuden ja yhteisten tavoitteiden myötä muotoutunut hyvin kiinteäksi ryhmäksi, jossa ei ole syrjäytyneitä ja kaikilla on yhtäläiset vuorovaikutusmahdollisuudet. Silti luokassa, kuten muissakin ryhmissä, oppilaille muodostuu omat sosiaaliset roolinsa. Kiinteässä ja hyvähenkisessä luokassa luonnottomien roolien esittäminen lienee vähäisempää, mutta silti jokainen rakentaa oman luokkaroolinsa ja käyttäytymisensä muiden odotusten

pohjalta. Roolien syntyyn vaikuttavat kiinteästi myös nuoren omat, persoonalliset ominaisuudet (Aho & Laine 1997, 208).

Päähenkilö ja minäkertoja Jim asemoituu lukijan silmissä hieman katveeseen. Omaan toimintaansa koulussa Jim kuvailee vain satunnaisesti huomion kohdistuessa pääasiassa hänen luokkatovereihinsa. Jim keskittyy enemmänkin vain selostamaan tapahtumia ja esittämään omia teräviä kannanottojaan tapahtumista ja koulusta. Opettajaan Jim suhtautuu hieman suojellen ja tahtoo varmistaa tämän selustan varsinkin tilanteissa koulun ulkopuolella: ”Mä istuin vapaaehtoisesti maikan seuraksi, sillä musta alkoi jotenki tuntua siltä, että jonkun olisi pakko pitää tää trippi hanskassa” (JIM 8). Koulussa Jim on keskittien kulkija. Hän on järkevä ja tulee toimeen kaikkien kanssa. Päähenkilöasemansa vuoksi Jimistä on tehty ns. normaali oppilas, johon lukijan on helppo samaistua, sillä leimaavia ylilyöntejä tai luonteenpiirteitä ei hänessä esiinny. Vain Jimin kommentit koulusta kuvastavat hänen hieman kapinallista asennettaan.

Seuraavassa kuvailut unelmat johdattelevat luokan muiden oppilaiden persoonallisuuksien ääreen:

Maikka ryhtyy kyselemään unelmista, että olisiko jollain sellaisia, joista halua kertoa. [--] Jasmin ja Susa olivat päättäneet unelmoida itsensä misseiksi. Upa oli nukahtanut kesken unelmien, Tiainen halua lottovoiton ja James unelmoi maailmarauhasta. Räkä päätti sen päälle unelmoida kolmannesta maailmansodasta. Kaapeli yllätti kaikki unelmoimalla erakkoelämästä. Toisaalta sen meno oli aina hektistä, nytkin sen kännykkä välkky villisti vastaamista odottaen. (JIM 21.)

Luokassa on Jimin lisäksi viisi muuta poikaa; Kaapo-Aapeli (Kaapeli), Räkä, Tiainen, Urpo (Upa) ja James. Jokaiselle heistä on muotoutunut omanlaisensa rooli luokassa. Johtajahahmoja ovat Kaapeli ja Räkä, vaikka heidän johtajuutensa ilmenevät hyvin erilaisissa tilanteissa. Kaapeli on luokan ”aikuinen”, jatkuvasti puhelimeen puhuva ”bisnesmies”, joka onnistuu silmänräpäyksessä muun muassa hankkimaan luokalle kyydit eläinmuseoon ja opettajainhuoneeseen puoli-ilmaiset kahvit sekä hoitamaan Jameksen päihdeklinalle (JIM 6, 104, 90). Kaapelin arvostus perustuu vahvasti hänen mahdollisuuteensa hoitaa asia kuin asia: ”[--] kaikki oli tottunu siihen, että Kaapeli järjesteli. Se oli ihme mitä kaikkea se huiteli siviilissä, koulussa se eteni niin kuin muutkin eli kuten täi tervassa” (JIM 6). Kaarina Laineen mukaan (1997, 221) varhaiskypsät pojat nousevatkin usein ryhmässään johtoasemaan. Rään

johtajuus käy ilmi vasta kiperämmissä paikoissa, kuten luokkaretkellä Nuuksiossa. Koulua kohtaan hän ei osoita erityistä kiinnostusta mutta on halutessaan hyvä hengenluoja ja johtaja. Tällainen ihmissuhdejohtaja pyrkii ylläpitämään luokan koheesiota ja positiivisia suhteita (Aho & Laine 1997, 220). Nuuksiossa hän pitää metsässäkin yllä luokan mielialaa ja lopulta johdattaa koko luokan turvallisesti perille Tarzanin ja sään pettäessä:

Mitä pitemmälle me kuljettiin, sen selvemmäksi kävi, että Räkä oli elementissään. Sillä ei monot eikä mikään muukaan hiertänyt ja se piti suunsoitollaan porukan fiiliksissä. [--] Räkä oli pitänyt suunnan selvillä, vaikka meno oli ollutkin päätöntä. Meidän aikuisia katsellessa tuntui, ettei me ilman Räkää selvittäis täältä ikinä pois [--]. Viimeiset metrit ennen taukotuvan löytymistä oli hysteerisiä, mutta Räkä oli kuin viilipytty. Pintakaan ei väreilly, vaikka jengi piti kaameta älämölöä loppumatkan. (JIM 97, 101.)

Tiainen on Jimin hyvä ystävä ja samanlainen ”perusoppilas” kuin Jimikin. Tiaisen haave on perisuomalainen lottovoitto. Upa on oppilaista ujoin, mutta luotettava luokkakaveri. Hän myöhästelee koulusta jatkuvasti, minkä muut oppilaat valottavat johtuvan nykynuorten yleisestä ongelmasta, nettiriippuvuudesta. James on luokan ongelmaoppilas ja tuuliviiri. Hän lintsa koulusta silloin tällöin ja tulee jopa kannissa kouluun. Surkeat kotiolot paljastuvat Jameksen ongelmien yhdeksi aiheuttajaksi. (JIM 90–91.) Tarinan edetessä Jameskin kuitenkin saa paremmin elämästä kiinni löydettyään tyttöystävän. Luokan tytöt Susa ja Jasmin ovat varsinaisia pimuja koulussa. He ovat tietoisia asemastaan poikavaltaisessa luokassa ja jakelevat armollisesti huomiotaan milloin kenellekin. He haaveilevat misseydestä, ja ulkonäkö onkin hyvin keskeisellä sijalla heidän rooleissaan.

Oppilaiden roolit suhteessa opettajaan ja muihin oppilaisiin ovat samankaltaiset. Luokan sosiaalisia rooleja tutkiessa suurin merkitys tuntuu olevan ystävärooleilla. Pienessä luokassa kaikki oppilaat ovat keskenään kavereita, eikä roolien merkitys luokassa kasva liian suureksi. Ryhmässä kuitenkin aina väistämättä syntyy erilaisia rooleja, minkä oppilaatkin tiedostavat: ”Mä en ees tiennyt, että Räkä osaa lukea, sen verran järeetä roolia se veti koulussa” (JIM 47). Kaapeli ja Räkä edustavat erityyppisiä johtajarooleja. Jimin rooli tuntuu olevan toimia luokan hiljaisena vastuunkantajana ja huolehtijana, apurina johtajille. Poikavaltaisessa luokassa tytöille lankeavat suosikkiroolit pääasiassa sukupuolensa takia. Hieman syrjäänvetäytyvämpiä seurailijahahmoja ovat ongelmiansa kanssa kamppailevat Upa ja James. He eivät kuitenkaan ole syrjittyjä tai torjuttuja.

Yhteisen tavoitteen, peruskoulun loppuun suorittamisen, lisäksi luokan koheesiota vahvistaa kyky spontaaniuteen. Luokasta ei löydy jarruttelijoita, vaan kaikki ovat ryhmälle lojaaleja ja valmiina toimintaan. Joulujuhlassa koko luokka on valmis heittäytymään tiernapoikien uuteen versioon: ”No meitähän ei sitten enää pidätelly mikään ja me annettiin mennä ja täysillä” (JIM 40). Hyvä ryhmähenki ja Tarzan-opettajan hyväksyntä (tai useimmiten pikemminkin välinpitämättömyys) kannustavat oppilaita heittäytymään ja nauttimaan yhteisöllisyydestä. Yhteisten tavoitteiden, ajan ja paikan ylitse keskeisimmäksi ryhmätoiminnan osaksi muodostuu vuorovaikutus. Kuten koko teoksen, myös luokan kantavia voimia on huumori. Leikkimieliset naljailut ovat tapa osoittaa yhteisöllisyyttä ja välittämistä:

James innostui aiheesta [muistikatkokset], koputteli lähinnä seisovaa Tiaista kännykällä päähän ja kuunteli silmät kierossa kapulaansa, valkosen takki vaan puuttu: ” Tässäkään tapauksessa ei ole enää mitään tehtävissä, aivot puuttuu kokonaan”, James julisti tuloksen ja koitti livahtaa Tiaisen ulottumattomiin, mutta Jameksen bootsit steppas hivenen liian hitaasti ja Tiainen teki puolestaan pikadiagnoosin Jameksen henkisestä tilasta nappaamalla hemmon kainaloonsa ja julistamalla, että tältä tyypiltä puuttuu terve itsesuojeluvaisto. (JIM 112.)

Koulussa luokan keskinäinen oppilas—oppilas-viestintä on usein piikittelevää, mutta humoristista ja hyväntahtoista. Pitkiä tai vakavia keskinäisiä keskusteluja oppilaat eivät käy, vaan he yleensä vain kommentoivat toistensa tekemisiä tai sanomisia lyhyillä ”heitoilla”. Koulussa kuvatut viestintätilanteet liittyvät useimmiten oppimistilanteessa tapahtuvaan koko luokan yhteiseen keskusteluun: ”[--] ’Saaks siellä ruokkii karhuja?’, Räkä huuteli [--] ’Syöttäisit sä niitä kädestä’, Urpo huuteli. ’Ei onnistu, karhut on kato kasvissyöjiä’. ’Mä syöttäisin sut niille’, Räkä vastas Urpolle.” (JIM 10). Kaiken vuorovaikutuksen kautta jokainen luo ja vahvistaa sekä omaa minäkäsitystään että asemaansa ryhmän jäsenenä.

Vaikka luokka vaikuttaa varsin harmoniselta ja sen vuorovaikutus perustuu huumorille, on ryhmän sisällä myös jännitteitä. Jos naljailu osuu arkaan paikkaan ja oppilas kokee sen loukkaavaksi tai epäoikeudenmukaiseksi, syntyy vastareaktio. Tällaisissa tilanteissa tarvitaan yleensä ulkopuolinen henkilö, esimerkiksi opettaja tai toinen oppilas, tilanteen rauhoittamiseksi:

Räkä ilmoitti heti kantanaan, ettei hän helvetti usko ainakaan mihinkään optioihin. ”Mikä on optio?” Susa kysyi. Ope vastas, ennen kuin kukaan ehti vedättään Susaa, että lupaus, lupaus tulevasta hyvästä. Susa sano Räkälle, että pakko sun on uskoo, ett kai sä

pysyis hengissä, jos ei sulla olis optioita. Ilmassa alkoi olla pientä sähköä. Kaapeli päätti torjua oikosulun muistuttamalla, että optioista tuli raha mieleen [--]. (JIM 20.)

Ajoittain jännitteitä synnyttää myös luokan sukupuolijako. Tytöt ovat tottuneet ”ohjailemaan” ihastuneita poikia haluamallaan tavalla, mutta Jimin tavatessa luokan ulkopuolisen tytön, pakka sekoaa. Jimin sosiaalinen rooli saa yhtäkkiä uusia piirteitä, mikä aiheuttaa luokan sisälle tiedostamatonta uudelleen järjestäytymistä.

Mä jähmetyin istumaan paikoilleni näkymättömän naistenmiehen viitan levitessä harteilleni. [--] Jasmin kääntyi kattomaan muhun päin Susan supatettua sille jotakin. Mulla oli selvästi kurssi nousussa [--]. Tarzan laitto meidät laskemaan yhtälöitä autuaan tietämättömänä aiheuttamastaan poikamiespörssin kurssinvaihtelusta ja mun ansiottomasta arvonnoususta. Ruokajonossa mä yritin vastata ympäristön asettamiin odotuksiin ja nojailin tiskiä sen verran rennon näköisesti, että Tiainen vinoili mulle: ”Pyörrytääkö vai esitäks sä Tom Cruiseta seuraavassa mission impossiblessa?”. (JIM 45.)

Edellinen esimerkki kuvaa hyvin sitä ilmapiiriä, josta oppilaiden sosiaalinen ja psyykinen kouluympäristö osaltaan koostuu, mutta josta opettajat ja ulkopuoliset ovat täysin tietämättömiä. Vertaisryhmän sisäiset jännitteet luokassa voivat vaikuttaa nuoreen, oppimiseen ja koulun merkitykseen huomattavasti enemmän kuin mihin koulu itsessään pystyy. Sosiaalisessa roolissa tapahtuneet muutokset asettavat Jimiä kohtaan uusia odotuksia, joihin hän nyt pyrkii vastaamaan mukauttamalla käyttäytymistään roolin mukaiseksi.

5 Päätäntö

Pro gradu -työni tarkoitus oli tutkia suomalaisissa nykynuortenkirjoissa esiintyvää koulukuvaa kahden nuortenromaanin kautta. Yleistyksiä ei näin pienen aineiston pohjalta voi tehdä, mutta teoksista on havaittavissa yhteisiä suuntaviivoja. Teoksista löytyi kuitenkin myös eroavaisuuksia. Seuraavassa vertaan teoksia toisiinsa sekä traditioon ja pyrin luomaan kuvaa suomalaisen nuortenkirjallisuuden nykykoulusta aineistoni valossa.

Tutkimani teokset, *Hullu luokka* ja *Jim*, ovat kertojaratkaisuiltaan samankaltaiset. Oppilas kertojana ja/tai fokalisoijana kuvaa koulua subjektiivisesti vain oppilaan näkökulmasta. Helposti samaistuttava minäkertoja onkin nuortenkirjoille tyypillinen kertojaratkaisu. Koulu representoidaan lukijalle siis oppilaan välityksellä, oppilaan ”silmin”. Erityisesti opettajarepresentaatiot luodaan oppilasnäkökulmasta, sillä opettajia kuvataan teoksissa pääasiassa vain oppilaiden suoran määrittelyn kautta. Miljöö- ja luokkarepresentaatiot välittyvät lukijalle suoremmin, sillä epäsuoran esittämisen ansiosta lukija voi tehdä niistä enemmän omia havaintojaan ja päätelmiään. Teoksissa representoidaan koulua tiettyjen raamien puitteissa, joita täydentämällä lukijat tulkitsevat teoksia kukin tavallaan. Kuten Harri Veivo (2011) asian esittää: ”Kyseessä ei ole vapaa yksilöllinen kuvittelu. Tekstin ominaisuuksiin kuuluu joukko rakenteita ja strategioita, jotka määrittävät lukijan tapaa käyttää hyväkseen maailmaa koskevaa tietoa. Teksti voi nimeämällä, viittaamalla ja implikoimalla johdattaa lukijan käyttämään kokemuksen ja kulttuurin tarjoamaa tietosanakirjaa tekstin kuvaaman maailman ominaisuuksien hahmottamiseksi.” Vasta lukijan tulkinta luo merkityksellisen suhteen todellisen koulumaailman ja teosten esittämän maailman välille.

Teosten opettajarepresentaatioissa on havaittavissa paljon yhtäläisyyksiä, vaikka lähtökohdat opettajien ”käyttöön” ovat erilaiset. *Hullu luokka* -teoksessa opettajat toimivat koulun osina, tarinan ja toiminnan mahdollistajina. He luovat olemassaolollaan tarvittavat puitteet koululle, mutta itse henkilöt opettajaroolien takana eivät ole merkittäviä. *Jimissä* opettajahahmon tärkein funktio puolestaan on toimia koko koululaitosta koskevan arvostelun vastaanottajana/etulinjassa. Opettaja itsessään ei niinkään ole kritisoinnin kohteena, vaan hänen kauttaan ja hänen luomissaan puitteissa, koulussa, on mahdollista pohtia koulun

merkitystä ja tehtävää hyvinkin kriittisesti. Opettajahahmo antaa kasvot suuremmalle instituutiolle.

Koska kummassakaan kirjassa opettajat eivät ole oppilaille tai tarinalle itsessään erityisen merkityksellisiä, on opettajahahmot jätetty hyvin ohuiksi. *Hullussa luokassa* hahmot rakennetaan nimen, oppiaineen ja muutaman tunnistettavan piirteen ympärille. Henkilöhahmo on merkityksellinen vain roolissaan opettajana, joten viitteitä koulun ulkopuolisesta elämästä annetaan vain vähän. *Jimissä* opettajaan kohdistuva kritiikki, kyvyttömyys elämään koulun ulkopuolella, vaatii esimerkkejä opettajan siviiliroolista, joten opettajaa kuvaillaan hieman myös siviilissä. *Jimin* opettajahahmo Tarzanista onkin pyritty luomaan eheämpää kokonaiskuvaa, omaa persoonaansa, kun taas *Hullun luokan* opettajat ovat vain opettajatyyppejä. Lukijoille opettaja hahmona on kuitenkin yleisesti niin tuttu, että hahmojen kehittymättömyys ja kompleksittomuus eivät vie pohjaa uskottavuudelta, vaan lukija pystyy muutamien tyyppi- ja piirteiden avulla rekonstruoimaan itselleen uskottavan opettajahahmon. Jos jo opettajat olivat melko persoonattomia koulun rakenneosia, on rehtorin rooli molemmissa teoksissa toimia pelkkänä kasvottomana koulun edustajana. Nimetön rehtori on koulun julkisivu, joka huolehtii oppilaiden moitteettomasta käytöksestä, koulun taloudesta ja ylevistä juhlapuheista.

Erilaisista lähtökohdistaan huolimatta opettajahahmojen kuvausta yhdistää huumori. Hauskojen tapahtumien ja kielenkäytön ohella teosten huumori perustuu hölmöille opettajahahmoille. Opettajien (HL Sakari, JIM Tarzan) rooli naurun kohteina on keskeistä molemmissa teoksissa. Näiden hahmojen kuvailu on selvästi muita opettajahahmoja runsaampaa. Kuvatun hassun ulkomuodon ja epätavallisen käyttäytymisen lisäksi heille molemmille on annettu oppilaiden toimesta humoristinen lempinimi.

Nykynuortenkirjallisuudelle tyypillinen auktoriteettien vastustus näkyy molemmissa tutkimissani teoksissa, mutta on kuitenkin melko kilttiä. Välillä nuoret hakevat rajojaan omalla käytöksellään, mutta esimerkiksi *Jimissä* opettaja itse toimillaan ajautuu usein asemaan, jossa oppilailla ei enää ole mitään vastustettavaa. Opettajan välinpitämätön ja opettajalle epäodotuksenmukainen käytös hämmentää oppilaitakin, eikä todellista ”valtataistelua” edes synny. Opettaja ei edes pyri auktoriteettiasemaan kuin vain satunnaisesti. Tunneilla opiskelurauha kuitenkin jotenkuten säilyy opettajan ja opetustapahtuman

periaatteellisen kunnioituksen ansiosta. Oppilaiden suhde opettajaansa on kuitenkin varsin epävirallinen ja jopa huolehtiva.

Hullu luokka -teoksessa auktoriteettiasema on hieman perinteisempi. Romaanien julkaisuajankohtia erottava 18 vuotta on juuri aikaa, jolloin opettajien auktoriteettiasema on kokenut suuri muutoksia ja tasavertaisuus opettajien ja oppilaiden kesken on lisääntynyt (mm. Laine 1997). Koulu ja opettajapositio itsessään eivät kuitenkaan enää *Hullussa luokassakaan* takaa automaattista auktoriteettiasemaa, vaan auktoriteetti hankitaan vuorovaikutus- ja kommunikaatiosuhteen kautta. Perinteinen auktoriteettityyppi, kuten *Hullun luokan* auktoriteettikeskeinen Sakari, aiheuttaa vain ristiriitoja ja etäännyttävää nimittelyä. Nykyään auktoriteetti perustuu opettajan asiantuntijuudelle. (Laine 1997; 2000). Kirjojen opettajahahmot kuvataan didaktisesti taitaviksi, ja puutteita joiden vuoksi auktoriteettiasema mahdollisesti horjuu, löytyy nimenomaan pedagogiselta ja sosiaaliselta puolelta. Opettajilta siis vaaditaan yhä enemmän vuorovaikutustaitoja opetus- ja kasvatustyössään.

Koulu on kognitiivisten skeemojen ja skriptien ansiosta ympäristönä on niin tuttu, että molemmissa teoksissa (fyysinen) koulu hahmotellaan vain muutamilla suuntaviivoilla. Luokahuoneympäristön ja opettajien lisäksi ympäristön koulumaisuutta korostamaan on valittu vain joitakin tuttuja koulukulttuuriin kuuluvia käytänteitä (välitunnit, koulun juhlat, poissaolot jne.) Nuortenronmaaneille ominainen kaupunkimiljö toimii myös näiden koulujen sijoituspaikkana, vaikkakin Lapua ja Järvenpää ovat melko pieniä kaupunkeja. Sekä fyysisesti että psyykkisesti oma luokka on koulun tärkein tila. Vapaa-ajantiloja ei kouluissa valmiina ole, vaan sellaiset on oppilaiden itse halutessaan luotava. *Hullu luokka* -koulu on suljettu yksikkönsä, mutta *Jimissä* luokka pyrkii avautumaan myös ympäristöönsä erilaisten retkien ja yhteistyökumppaneiden kautta.

Koulussa tapahtuvissa opettaja—oppilas-viestintätilanteissa aloitteentekijänä toimii aina opettaja. Opettajan periaatteellinen auktoriteettiasema sekä opettajan rooli oppituntitilanteiden ylläpitäjänä vahvistavat tätä asetelmaa. Koulurakennuksen ulkopuolella tapahtuvan viestinnän aloite tulee yleensä oppilaalta. *Jimissä* tämä roolinvaihdos johtuu kuitenkin ennen kaikkea opettajan heikoista johtamistaidoista turvallisen kouluinstituution ja sen roolien ulottumattomissa. Opettajien ja oppilaiden välinen vuorovaikutussuhde on hyvin asiapitoinen etenkin opettajan puolelta. Molemmissa teoksissa koulun arvopohjasta vahvana esiin nousee vastuunkanto. *Hullussa luokassa* opettaja jakaa vastuuta oppilailleen muun muassa

juhla järjestelyiden kautta. *Jimissä* oppilaat joutuvat pakostakin opettelemaan vastuunkantoa epävarman ja välinpitämättömän opettajan takia.

Koulun merkitystä ei kummassakaan teoksessa suoranaisesti kiistetty. *Hullu luokka* -teoksessa koulua ja sen merkitystä ei edes kyseenalaisteta. Nykykoulukuvauksille ominainen ja ”pakollinenkin” kritiikki kohdistetaan oppilaiden taholta vain yhteen opettajaan. *Jim* puolestaan kuvaa koulua huomattavasti kriittisemmin. Ympäröivässä yhteiskunnassa vallitsevat käytänteet (töitä ei ilman opiskelua saa) pakottavat oppilaat hyväksymään ja tunnustamaan koulun roolin. Koulutuksen toteutustapa sen sijaan joutuu kovan asenteellisen kritiikin kohteeksi. Pakko ja velvollisuus toimivat motiiveina koulutyölle, jolle ei tunnu löytyvän tarttumapintaa ”todellisessa” maailmassa. Suurin kritiikki kohdistuu valmiiksi annettuun ”koulumuottiin”, jonka läpi kaikkien on mukisematta kuljettava tullakseen yhteiskunta- ja kouluputkikelpoisiksi.

Luokan sosiaaliset ilmapiirit poikkesivat hieman toisistaan tutkimissani teoksissa. Tarinaan mukaan otettu oppilasmäärä oli suunnilleen sama molemmissa aineistoissa, mutta sosiaalinen luokkarakenne erilainen. *Hullu luokka* -teoksessa luokka koostui pienemmistä ryhmistä tai yksittäisistä henkilöistä. Näiden yksiköiden välit olivat melko jännittyneet, minkä vuoksi toiminta koulussa ja luokassakin tapahtui enimmäkseen omissa ryhmissään. *Jimin* luokka puolestaan muodosti yhden ison ryhmän. Luokkalaisia yhdisti kaveruus myös koulun ulkopuolella. *Jimin* luokka koostui myös enimmäkseen pojista, joille isot kaveriporukat ovat tyyppillisempiä kuin tytöille. *Jimin* erityisluokka oli harmonisempi, johtuen osin varmasti myös samanhenkisyydestä.

Molemmista luokista saattoi havaita koululaisromaanille ominaisen oppilasgallerian. Jännitteiden vuoksi *Hullu luokka* -luokasta löytyy rooleja molemmista ääripäistä: luokasta löytyi niin suosittu kuin syrjittykin sekä tyyppilliset kouluroolit hikari ja häirikkö. *Jimin* luokka on tiiviimpi yhteisö, joten kovin negatiivisia rooleja luokan sisällä ei esiinny. Roolitus ei ole yhtä selkeä kuin *Hullussa luokassa*, mutta sieltä on kuitenkin erotettavissa muun muassa johtajan ja seurailijan roolit. Voimakkaan koheesion ryhmässä sosiaalinen rakenne ei olekaan yhtä selkeä kuin heikomman koheesion ryhmässä (Aho & Laine 2000, 222). Jännitteistä ja rooleista huolimatta koululaisromaneissa luokat pitävät yhtä opettajan edessä ja ovat solidaarisia toisilleen.

Luokan sisäisessä vuorovaikutuksessa molemmissa teoksissa keskeistä on huumori. Varsinkin *Jimissä* huumori korostaa luokan hyvää ilmapiiriä. Teoksessa kuvailut keskustelut luokkakavereiden kesken koostuvat pääasiassa humoristisista ”heitoista” eivätkä niinkään vakavista keskusteluista. Vaikka oppilaat joskus piikittelevätkin toisilleen, nauretaan kirjassa pääasiassa yhdessä. *Hullun luokan* huumori puolestaan rakentuu jollekin nauramiselle. Yleensä kohteena on opettajan, joskus myös toisen oppilaat tekemiset.

Hullu luokka ja *Jim* ovat muokattuja ja nykyaikaistettuja versioita klassisen koululaisromaanin perinteestä. *Jimissä* perinteisimpiä tapoja on rouhittu, mutta molemmista teoksista huokuu kuitenkin edelleen pienemmän tai suuremman kapinoinnin takaa positiivinen pohjavire koulua kohtaan. Molemmissa teoksissa kuvataan onnellisia kouluvuosia, vaikkakin *Jim* heijastelee sävyjä myös hankalammista koulukokemuksista. Urbaani miljöö sekä oppilaiden ja opettajien tyytely henkilögalleria löytyvät myös tuoreista koulukuvauksista. Koulun ja auktoriteettien käsittely on kuitenkin vapautunut. Nyt opettajat ja koululaitos tuntuvat poikkeuksetta olevan jonkinasteisen kritiikin kohteina. *Jimissä* koululaitosta kohtaan esitetään jopa 1970-luvun tapaan poliittisia kannanottoja (kouluputki). Nuortenromaaneissa kouluista luodaan kuvaa yhä enemmän nuorten tilana. Koulu ei enää toimi ”ylhäältä alaspäin -periaatteella”, vaan oppilaiden ja opettajien suhde on tasavertaistunut. Opettajille saa ja jopa pitää nauraa. Oppilaiden kunnioitusta ei enää pidetä itsestäänselvyytenä, vaan opettajien on lunastettava se omilla teoillaan.

Nykynuortenkirjallisuuden koululaisromaanien sävy on teosten välillä vaihtunut hilpeästä ja harmittomasta koulukuvauksesta kriittisempään koko koululaitosta koskevaan tarkasteluun. Myös koulun ja yhteiskunnan suhde otetaan mukaan koulukeskusteluun aiempaa vahvemmin. Tosin, kuten Päivi Heikkilä-Halttunen kirjoittaa (2001b, 66), voidaan *Hullu luokka* nähdä nuorten eskapismikirjallisuutena, tietoisena vaihtoehtona rankalle koulutodellisuudelle. Toisaalta yksi syy *Hullun luokan* hilpeään kuvaukseen voi olla myös kirjailijoiden nuoruus: ”[Ikola] ei halua olla lukijansa yläpuolella hääräilevä itsetietoinen aikuiskirjailija, vaan pikemminkin tasaveroisen, ymmärtävä kumppani” (Heikkilä-Halttunen 2001b, 66). *Jimin* koulukritiikin takaa voidaan siis ajan hengen lisäksi/sijaan löytää myös aikuiskirjailija, suhteessa kokeneempi henkilö, joka saattaa pyrkiä teoksellaan myös vaikuttamaan lukijan asenteisiin. Nuortenromaaneihin oleellisesti kuuluva huumori on kuitenkin sekä *Hullun luokan* hilpeän kuvauksen että *Jimin* kriittisemmän tarkastelun tukipilari. Teosten koulu on nuorten itsensä luoma, sosiaalisesti merkityksellinen tila. Opettajat ja fyysinen

kouluympäristö ovat vain ulkoisten puitteiden luoja, eivätkä siksi kovin oleellisia määrittelykohteita. Opettajien ja ympäristön sivuosaan jättäminen palvelee teosten kokonaisuutta, sillä nuortenromaaneissa ensisijaisia ovat tietenkin nuorten omat kokemukset. Toisaalta kirjallisuutta voidaan pitää väitteenä yhteiskunnallisesta todellisuudesta (Veivo 2010). Ovatko koulu, opettajat ja ympäristö siis merkityksettömiä sivuosan esittäjiä myös todellisessa, nuorten hallitsemassa koulumaailmassa?

Molemmista tarkastelemistani teoksista on huomattavissa jo vuosikymmenten takainen koululaisromaanien perinne hieman eri painotuksin. Suurimmat eroavaisuudet tuntuvat olevan näiden kahden kirjan keskinäisessä suhteessa. 1990-luvun alun mutkaton ja hilpeä koulukuvaus jatkuu yhä 2000-luvulla, mutta on saanut kumppanikseen syvempiä äänenpainoja koulua ja sen tehtävää kohtaan. Mielenkiintoista olisikin tarkastella nykynuortenkirjallisuuden koulukuvauksia laajemminkin ja tutkia, onko ero vain näiden kyseisten teosten luoma kuvitelma, vai onko kyse suuremmastakin muutoksesta kohti yhä kriittisempää ajanjaksoa.

LÄHTEET

PRIMAARILÄHTEET

Eronen, Marikki (2008) *Jim*. Helsinki: Books on Demand GmbH.

Ikola, Kaisa & Kulmala, Minna (1990) *Hullu luokka*. Helsinki: Kirjapaja Oy.

SEKUNDAARILÄHTEET

Aho, Sirkku & Laine, Kaarina (1997) *Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen*. Helsinki: Otava.

Byman, Reijo (2002) ”Voiko motivaatiota opettaa?” Teoksessa *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Grünn, Karl (2003) ”Uusin nuortenkirjallisuus.” Teoksessa *Pieni suuri maailma. Suomalaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden historia*. Helsinki: Tammi.

Hakala, Hellevi (2003) ”1920- ja 1930-luvun nuortenromaani: pyryharakoita ja sankaripoikia.” Teoksessa *Pieni suuri maailma. Suomalaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden historia*. Helsinki: Tammi.

Havaste, Paula (2003) ”Lastenkirjojen kritiikki ja tutkimus.” Teoksessa *Pieni suuri maailma. Suomalaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden historia*. Helsinki: Tammi.

Heikkilä-Halttunen, Päivi (2001a) ”Siivet varpaiden välissä. Nuortenkirjallisuuden teemoja ja virtauksia.” Teoksessa *Kirjaseikkailu. Lasten- ja nuortenkirjallisuuden opas*. Helsinki: Tammi.

Heikkilä-Halttunen, Päivi (2001b) ”Kaisa Ikola.” Teoksessa *Kotimaisia lasten- ja nuortenkirjailijoita 3*. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy.

Heikkilä-Halttunen, Päivi (2003) ”Patikkamatka maalta kaupunkiin.” Teoksessa *Pieni suuri maailma. Suomalaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden historia*. Helsinki: Tammi.

Hosiaislouma, Yrjö (2003) *Kirjallisuuden sanakirja*. Helsinki: WSOY

Härkönen, Marketta (2001) ”Koulun kiusatut ja kingit.” Teoksessa *Kirjaseikkailu. Lasten- ja nuortenkirjallisuuden opas*. Helsinki: Tammi.

Kantokorpi, Mervi & Lyytikäinen, Pirjo & Viikari, Auli (1990) *Runousopin perusteet*. Helsinki: Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Knuuttila, Tarja & Lehtinen, Aki Petteri (2010) ”Johdanto: Representaatio — tiedon kivijalasta tieteiden työkaluksi.” Teoksessa *Representaatio. Tiedon kivijalasta tieteiden työkaluksi*. Helsinki: Gaudeamus.

Kuivasmäki, Riitta & Heiskanen-Mäkelä, Sirkka (1988) *Aakkoset: Johdatus suomalaisen nuorisokirjallisuuden historiaan ja käsitteistöön*. Tampere: Suomen Nuorisokirjallisuuden Instituutti.

Käkelä-Puumala, Tiina (2003) ”Persoona, funktio ja teksti – henkilöhahmojen tutkimuksesta.” Teoksessa *Kirjallisuudentutkimuksen peruskäsitteitä*. Helsinki: SKS.

Laine, Kaarlo (1997) *Ameba pulpetissa. Koulun arkikulttuurin jännitteitä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Laine, Kaarlo (2000) *Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Lammenranta, Markus (2010) ”Taiteiden kielet ja maailmojen tekeminen.” Teoksessa *Representaatio. Tiedon kivijalasta tieteiden työkaluksi*. Helsinki: Gaudeamus.

Lappalainen, Irja (1979) *Suomalainen lasten- ja nuortenkirjallisuus*. Espoo: Weilin+Göös.

Lehtonen, Mikko (1996) *Merkitysten maailma*. Tampere: Vastapaino.

Loivamaa, Ismo (1996) *Nuortenkirjan villit vuodet: nuortenkirjallisuuden muutosilmiöitä 1990-luvun alussa*. Turku: Cultura.

Nuikkinen, Kaisa (1995) *Terveellinen ja turvallinen koulurakennus*. Helsinki: Opetushallitus.

Pietarinen, Ahti-Veikko (2010) ”Ajatusten liikkuvat kuvat: Representaatio logiikassa.” Teoksessa *Representaatio. Tiedon kivijalasta tieteiden työkaluksi*. Helsinki: Gaudeamus.

Piispanen, Maarika (2008) *Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitteiden kohtaaminen peruskoulussa*. Kokkola: Kokkolan yliopistokeskus.

Rimmon-Kenan, Shlomith (1991) *Kertomuksen poetiikka*. 2. painos. Helsinki: SKS

Rättyä, Kaisu (2001) ”Katuhaukkoja ja nettietäivityä. Sarjakirjat ajan hermolla.” Teoksessa *Kirjaseikkailu. Lasten- ja nuortenkirjallisuuden opas*. Helsinki: Tammi.

Rättyä, Kaisu (2003) ”Nuortenromaanin tutkimus 1960-luvulta 2000-luvulle.” Teoksessa *Nuori kirjan peilissä: nuortenromaanin 2000-luvun taitteessa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisotutkimusseura.

Rättyä, Kaisu (2005) *Suvi Kinosta seuraten. Näkökulmia Jukka Parkkisen trilogiaan*. Helsinki: Yliopistopaino.

Rättyä, Kaisu (2007) *Rajoja kohdaten. Teemojen ja kerronnan suhde Hannele Huovin nuortenromaneissa 1980- ja 1990-luvulla*. Tampere: Tampereen Nuorisokirjallisuus Instituutti.

Sahlberg, Jukka (2009) *Hyvin toimeentulevat irralliset. Opettajan representaatioita suomalaisissa romaaneissa*. Tampere: Tampereen yliopistopaino.

Silventoinen, Pekka (2008) *Kouluromaanien opettajakuva 1930-luvulta 1990-luvulle – ihanteellisia, kapinallisia ja oman tien kulkijoita*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Veivo, Harri (2010) ”Representaation muodot ja mahdollisuudet kirjallisuudessa.” Teoksessa *Representaatio. Tiedon kivijalasta tieteiden työkaluksi*. Helsinki: Gaudeamus.

Veivo, Harri (2011) *Portti ja polku. Tutkimus kirjallisuuden semiotiikasta*. Helsinki: SKS.

SÄHKÖISET LÄHTEET

Books on Demand. <http://www.bod.fi/etusivu.html>. Viitattu 26.3.2010

Eronen, Veijo. ”Järvenpäläläisen Jimin jengi rämpiä peruskoulun loppusuoraa”. <http://www.keski-uusimaa.fi/Uutiset/Arkisto/2008/12/06/Jarvenpaalaisen-Jimin-jengi-rampii-peruskoulun-loppusuoraa> Viitattu 16.4.2010.

Hatakka, Tuija & Nyberg, Rhea. *Turvallinen oppimisympäristö ammatillisessa koulutuksessa*. https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/8023/Hatakka.Tuija_Nyberg.Rhea.pdf?sequence=2 Viitattu 23.11.2010

Ikola, Kaisa. *Kaisa Ikolan kotisivut*. <http://www.netikka.net/kaisaikola/> Viitattu 26.3.2010.

Nuikkinen, Kaisa. *Koulurakennus ja hyvinvointi. Teoriaa ja käyttäjän kokemuksiaperuskouluarkkitehturista*. <http://acta.uta.fi/pdf/978-951-44-7665-5.pdf> Viitattu 23.11.2010

Opetushallitus. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf Viitattu 23.11.2010

Tilastokeskus. <http://www.stat.fi/til/pop/tau.html> Viitattu 10.2.2010

PAINAMATTOMAT LÄHTEET

Heikkilä-Halttunen, Päivi (2009) luento ”Yhteiskunta lasten- ja nuortenkirjallisuudessa”. Jyväskylän yliopisto 9.10.2009.