



SoPhi

Ameba
pulptetissa

Kaarlo
Laine



Pöytäkirja 7.11.97

Kaarlo Laine

Ameba pulpetissa

Koulun arkikulttuurin jännitteitä

SoPhi

Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 13
Jyväskylän yliopisto

SoPhi

Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 13
Jyväskylän yliopisto

SoPhi on Jyväskylän yliopiston Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitoksen julkaisusarja. SoPhissa julkaistaan korkeatasoisia yhteiskuntapolitiikan, sosiologian, valtio-opin ja filosofian tutkimuksia. Julkaistavat tekstit valitaan asiantuntijalausuntojen perusteella.

SoPhin toimituskunnan muodostavat Risto Eräsaari, Kaj Ilmonen, Eeva Jokinen, Jussi Kotkavirta, Eerik Lagerspetz, Marjatta Marin, Kari Palonen, Tuija Parvikko ja Juha Virkki.

SoPhin osoite on Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos/SoPhi, Jyväskylän yliopisto, PL 35, 40351 Jyväskylä. WWW-kotisivun osoite on <http://www.jyu.fi/~yhtfil/sop.html>.

Julkaisuja myy Kampus Kirja, Kauppakatu 9, 40100 Jyväskylä (puh. 014-603157, fax 014-611143, e-mail kampuskirja@co.jyu.fi) sekä tasokkaat kirjakaupat.

ISBN 951-39-0084-3

ISSN 1238-8025

Copyright © Kaarlo Laine

Paino Jyväskylän Yliopistopaino, 1997

Kansipaino ER-Paino, Lievestuore

Kansi Kimmo Lehtonen ja Juha Virkki

Taitto Juha Virkki

Sisältö

Lukijalle	5
Ensiaskeleita koulun arkikulttuuriin	9
Toimittaja menee kouluun	9
Nuorten ja koulun ambivalensseja	15
Aineistosta ja taustasta	23
Koordinaatteja ja täsmennyksiä	30
Nuorten habitus ja koulun kulttuurin kohtaaminen	39
Tavalliset, populaarikulttuuriset ja alakulttuuriset habitukset	39
Rajankäyntejä	42
Rotat ja walkmanit	44
Ulkonäköruumiin tyylittelyjä	46
Koulutilan ambivalensseja	51
Tila “oppilaan” määrittelijänä	51
Koulutilan piirteitä	52
Käytävä – odotustila ja läpikulkupaikka	55
Ovet “strategisina tilanteina”	56
Luokkatilan staattisuus ja nuorten tilankäytön dynaamisuus	58
Luokan äänitilan valtauksia	61
Tila ja oppilaan identiteettimääritykset	64
Koulun ruokala – keidas?	66
Nuorten vapaatilat	69
Intiimitilan vähäisyys	71
Opettajainhuone – oppilaille tuntematon	72
Kielletyllä alueella – tupakkapaikalla	74

Koulu ja nuorten institutionaalinen aikatyö	81
Subjekttiivisen ja institutionaalisen ajan kohtaaminen aikatyönä	81
Koulun arki ja nuorten aikatyön ilmenemismuotoja	85
Nuorten yksilöllistyvät aika-tila-polut?	90
Yksilöllinen ja kollektiivinen itsesäätyistyminen: neuvottelut ja “luotsaukset“	91
Rutiinin ja intensiteetin jännite	101
Rutiinit ja piilevän hitaat kulttuuriset muutokset	101
Rutiinien ote koulun arjessa	102
Opettajan työn yksinäisyys ja erillisyys	104
Murtumakohtia	107
Koulun ja opettajan aseman epävirallistuminen	111
“Kuuliainen oppilas“ – väistyvä roolimalli?	115
Aikuisuuden ja nuoruuden muuttuminen kasvatustilanteessa	119
Koulu “emotionaalisenä tunnemerenä“	124
Silmäyksiä taakse- ja eteenpäin	133
Yksilöllistävä vai yksilöllistyvä koulu?	136
“Pakko- vai kevytyhteisöllisyys?“	140
Koulu ja oppimiskokemukset?	144
Kasvatus, yksilöllisyys ja moderni kulttuuri	146
Kirjallisuus	151

Lukijalle

Tämä kirja on sukellus koulun arkikulttuuriin. Tarkastelen nuorten ja koulun suhdetta tilaan, aikaan ja rutiineihin liittyvien jännitteiden ja ristiriitaisuuksien näkökulmasta. Yritän tehdä näkyväksi joitakin koulun arjen itsestäänselvyyksiä ja tavanomaisuuksia, mutta myös outouksia ja poikkeamia eli lähestyn aihetta ambivalenssien kautta. Etsin tietoisesti kiinnekohtia sellaisiin murroskohtiin, joissa koulun virallinen kulttuuri ja nuorisokulttuuri kohtaavat. Nämä kosketuspinnat sisältävät usein merkkejä tulevasta, vielä kehittymässä ja idullaan olevista, mutta silti tässä hetkessä vaikuttavista tendensseistä. Kirjan teksti värjäytyy tästä paletista käsin.

Tämä kirja perustuu liseniaattityöhöni. Edellytykset tutkimuksen tekemiselle olen saanut “Kasvatus ja kulttuurinen modernisoituminen“-projektissa, jonka muodostamaan tutkimuskokonaisuuteen tämä työ läheisesti liittyy. Projekti on toiminut alusta alkaen erinomaisen hyvänä ja innovatiivisena oppimisympäristönä. KT, erikoistutkija Tapio Aittolan johtama projekti on yhtenä osaprojektina poikkiyliopistollisessa tohtorinkoulutusohjelmassa, “Kasvatus, tieto ja kulttuuri“, jota johtaa professori Ari Antikainen (Joensuun yliopisto). Jälkimmäinen projekti on sateenvarjomaisena yhteishankkeena antanut mahdollisuuden tavata ja keskustella eri yliopistojen tutkijoiden kanssa. Nämä tapaamiset tutkijakoulun puitteissa olen kokenut hyödylliseksi. Erityisesti haluan kiittää projektin “Citizenship, Difference and Marginality in Schools – with Special Reference to Gender“-tutkijoita Tarja Tolonen, Tuija Metso, Tuula Gordon ja Elina Lahelma (Helsingin yliopisto).

Työtä ovat kommentoineet monet henkilöt, joille tässä yhteinen kiitos. Erikseen haluan kuitenkin mainita Kristiina Heittolan, joka oikoluki käsikirjoituksen. Olli Kalpio on auttanut tekstinkäsittelyyn liittyvissä ongelmissa. Juha Virkki on kehotuksillaan ja innoituksellaan saanut minut uskomaan, että tutkimukseni kiinnostaa laajempaa yleisöä. Hänelle kiitokset kirjan saattamisesta julkaisukuntoon, aiheellisten korjausten ja tiivistämisten saattelemana. Pitkäaikainen työtoveruus ja ystävyys Tapio Aittolan ja Kimmo Jokisen kanssa on ollut monessa mielessä korvaamaton tuki. Ilman Maikkulan yläasteen oppilaita ja henkilökuntaa tämä työ ei olisi tässä muodossaan mahdollinen. Läheiseni tekevät olemassaolollaan elämästäni mielekkään. Heidän vaikutuksensa näkyy tässä työssä, joten heille jakamaton kiitokseni.

*“R*eilut kahdeksan vuotta on koulua käyty ja luulis, että siitä olisi paljo kokemuksia. Ei siitä oikeestaan niin hirveesti ole. Koulunkäynti ei ole tämän kahdeksan vuoden aikana paljon muuttunut, ainoa mikä rankasti on muuttunut, on minä itse. Yläasteella tämä meno on rennompaa ja vapaampaa. Toisaalta on ikävä ala-asteelle, kun silloin kaikki oli niin yksinkertasta. Nykyään kaikki on niin vaikeaa. Monesti musta tuntuu, että tämä laitos ei ole minua varten, mä rikon täällä itteni. Mä tykkään olla usein yksin ja jos täällä on yksin, niin saa heti sellasen leiman, että on jotenkin sulkeutunut ja onneton. Mutta mua rasittaa nuo ihmiset täällä ja oon mielummin yksin. Tämä on niin tekopyhä paikka. Kirjoitetaan seinälle, että meidän koulussa ketään ei kiusata ja meidän koulussa hyväksytään erilaiset. Teoriassa mahdollista, käytännössä mahdotonta. Musta tuntuu, että koulu tappaa kaiken luovuuden ja yksilöllisyyden. Mä pinnaan aika usein koulussa, sillä musta mä opin enemmän sellasen päivän aikana, jolloin oon vaikka kaupungissa miettimässä elämää, kun koulussa istumassa apaattisena. Tässä on tullu aika paljon negatiivisia puolia. En mä sitä sano, että koulu olisi turhaan. On täällä hyviäkin puolia esim. sivistystaso olisi aika alhanen, ellei kouluja olisi. Ja oppiihan täällä lukemaan ja laskemaan ja sitä rataa. Mutta täällä ei opi itsestään ja elämästä mitään. Mä luin lehdestä joitain mielipiteitä ja yleinen mielipide oli se, että yläasteella oppii vaan pinnaamaan ja polttamaan tupakkaa. Jossakin määrin mä oon samaa mieltä. Joskus tuntuu, että käy koulussa turhaan. Koko tunti menee vain siihen, että komennellaan joitakin oppilaita ja jaetaan monisteita. Täällä koulussa on paljon epäkohtia. Tämän pitäisi olla luovempi ja kannustaa yksilöllisyyteen. Pitäisi olla jonkinlaista eko-kasvatusta vaikka, kun tämä maapallo tuhoutuu kohta alle. Koulun pitäisi kasvattaa tulevaisuuteen luottavia, itsetuntoisia ihmisiä. Sitä se ei tee. Sopii vain miettiä, miksi?”¹

Ensiaskeleita koulun arkikulttuuriin

Toimittaja menee kouluun

Helsingin Sanomat julkaisi keväällä 1996 kahdeksan artikkelin juttusarjan “Kuukausi koulussa“. Toimittaja Outi Tuohimaa päätti ottaa selvää, “*millaista koulussa oikein on*“? Hän seurasi elämää sattumanvaraisesti arvotun helsinkiläiskoulun seitsemännellä luokalla, sen takapenkissä.

“*Pipopäät käyvät rehtorin hermoille*“ (HS 17.3.96). Rehtori sanoo kyllä tietävänsä ilman tekemäänsä luokan ilmapiiriä kartoittavaa kyselyäkin, ketkä pilaavat tunnelman. Peruskoulu on epäonnistunut kokeilu, eläkkeelle pian vetäytyvä rehtori jatkaa. Oppilaiden kanssa ei kannata keskustella mistään, koska he voivat käydä käsiksi toisiinsa. “*Se ei vain onnistu*“. Osa pipopäistä kuuluisi ihan muualle. Toimittajalle ensimmäinen viikko koulussa on pahimmillaan halveksuntaa opettajanpöydän molemmin puolin, mutta parhaimmillaan opettajasta tarttuvaa innoitusta, joka vie tähtisumuihin, englanninkieliseen keskusteluun ja itseleivotun toskakakun ääreen. Tutulta tuntuu koulun vähäinen tehokas peliaika – paljon kuluu aikaa tunteja odotellessa – kuten myös hitaasti tunnille valuvat oppilaat ja selittelevät myöhästyjät sekä tunnin aloittava opettajan kysymys, “*mitäs meillä-olikaan tänään läksynä*“. Tuntien lopetus tapahtuu muutamassa sekunnissa jo ennen koulunkellon merkkisointoa. Tehokkaammasta

signaalista käy pulpetin kolahdus tai penaalin vetoketjun surahdus. Oppilaat läiskäyttävät joukolla kirjat kiinni ja opettajan ääni häviää kirkkuvien tuolien alle. Pipot päähän ja välitunnille!

Maanantaina 7 C:n tyttöjä harmittaa. Miten rehtori voi väittää, ettei heidän kanssaan voi keskustella? *“Vitustako se sen voi tietää? Se ei ole koskaan edes yrittänyt.”* (*“Ei ne koulussa opeta edes tervehtimään”*, HS 19.3.96). Opettajainhuoneessa kiihdytään neljän keski-ikäisen voimin: *“Miksi meitä aina syytetään? Jos nuorison käytös on kamalaa, niin se on kyllä enemmän kotien vika. Ei tervehditä, ei kiitetä, ei avata ovea. Ei niille enää koulussa mitään voi.”*

Toimittajan ja opettajien välit kiristyvät. Keskiviikkona opettajainhuoneessa todetaan, että “keski-ikäinen” on loukkaava ilmaus. *“Taas oli uskottu mitä murrosikäiset syöttää.”* (*“Kaikki tietävät ketä kiusataan”*, HS 21.3.96). Nykypäivänä kirjoitetaan koulusta vain oppilaiden näkökulmasta, eivätkä alatyyliset ilmaukset sovi painettavaksi. Toimittajan mieleen jää kiusattu poika useammastakin tilanteesta. Välillä poika lentää seinälle ja koulukirjat pitkin käytävän lattiaa. Oppilasta tervehditään mainesanalla “vitun homo”. Kiusaajat toteavat kiusattunsa olevan vain niin ärsyttävän. Ja kiusattukin hymyilee vaikka on kaivettu opettajan voimin mukiloijan alta esiin ja lähtee kiusaajiensa mukaan pois paikalta. Tytöt säälittelevät ja toteavat, että asia kuuluisi opettajien hoidettavaksi. Nämä eivät kuitenkaan “tee mitään” tai katsovat muualle, kun jotain tapahtuu. Opettajainhuoneessa päivitellään, että kaikkea on yritetty, mutta mikään ei auta. Kuraattorikin sanoo ettei ratkaisua löydy vaikka yhteyttä on otettu vanhempiin.

“Opettajainhuoneessa paloi päre.” (HS 23.3.96). Viattomia kahvipöytäkeskusteluja ei tarvitse juoruta julkisuuteen. Harva muistaa mainita koulukiusaamisen hiljaisen hyväksymisen. Rehtori haluaa lopettaa juttusarjan teon, koska se käy joidenkin opettajien hermoille. Tuntien välillä opitaan ne tärkeimmät asiat: sosiaaliset pelit. *“Extra-large-super-hyper terkut kahdeksannen been söpöille”*, oppilasradio kuuluttaa. Koulun parhaat puolet ovat 7 B:n poikien mielestä hyvä ruoka, cokis-automaatti, se ettei välitunnilla tarvitse mennä ulos, eivätkä maikat valita vaikka käy välillä ostarissa. Liikunta on kivaa ja kotitalouskin ookoo. Toimittaja pohtii takapen-

kissään, pitäisikö nuoret jättää joskus rauhaan “amundsenin retkiltä ja objektin akkusatiiveilta”, varsinkin kun opettajakin sanoo, että karsimista on – kukaan ei vain osaa sanoa mistä. Pulpetin kanteen taiteiltu “Jokerit” on voinut vaatia tuntien ponnistelun.

Lehtiin ei pidä enää uskoa, varoittaa englanninopettaja aamun-avauksessaan. (“*Keskusradio varoittaa uskomasta lehtiä*”, HS 27.3.96.) Toimittajan koulusta kirjoittamiin juttuihin ei voi luottaa. Oma-hyväinen toimittaja ajattelee, että hänen näkökulmansa on oikeampi kuin muiden. Oikea näkökulma on rehtorin mukaan se, että koulusta kerrotaan positiivisia asioita ja lähtökohdan on oltava kannustava. Osa opettajista selittää ilmeisen vaivaantuneina, että toiset opettajista ovat kovin herkkiä reagoimaan. Oppilaita näytelmän kehittyminen huvittaa: “*Aina ennen sanottiin, että lukekaa lehtiä. Nyt sanotaan, että älkää lukeko, älkää ainakaan uskoko.*” Jos joku haluaa parempaa opetusta lapselleen on paras puskea hänet johonkin erityisluokkaan, ihan mihin tahansa, sanoo kieltenopettaja ykskantaan. Tasoryhmiä opettajat muistelevat lämmöllä. Silloin toiset oppivat kaiken, toiset taas, ögö-dögöt, kuten kieltenopettaja kuvaa, jaksivat keskittyä korkeintaan vartin verran ja lopun tunnista muistelivat mennyttä viikonloppua ryypäämisineen. Muistot ovat kuitenkin hyvät, sillä viimeksi mainitutkin oppivat sen mitä ruotsinristeilyllä tarvitaan: Tack!

Koulun tarkoitus paljastuu toimittajalle: “*Kysyksä näitä kokeissa?*” (HS 30.3.96). Olennaista näyttää olevan se tuleeko opetettava asia kokeisiin vai ei. Opettajan kommentti “*minä kysyn näitä kokeissa*”, saa oppilaisiin liikettä. Ellei kokeita ole asiasta luvassa, todetaan: “*Ai ei. Voidaanks me mennä jo syömään.*” Kokeet pistävät jännittämään: äänestä huokailua ja pyyhekumien nitinää. Uskonnonopettaja kysyy vakavana: Ei kai koulussa olla kokeita varten? Hänen optimisminsa on suurta, sillä mikään muu kuin kokeet ei liikauta samalla tavoin 13-vuotiaita. Vielä kotimatalla bussissakin pojat kyselevät toisiltaan “mitä sait kokeista” ja “varmaan luit paljon”. Kuultuaan kaverin arvosanan, joku toteaa: “*Vittu toi saa aina hyviä*”.

Toimittaja lentää ulos englannintunnilta. (“*Ulos!*” HS 3.4.96). Journalisti tunnistaa itseensä kohdistuvan vallankäytön, jota opettaja hänen mielestään voi käyttää oppilaisiinkin kyselemättä tai peruste-

lematta. Välitunnilla oppilaat tulevat kyselemään: *“Hei, onks totta et sut heitettiin ulos? Vittu on toi noloo.”* – Opettajan työ ei näytä helpolta. Luokassa käydään jokapäiväistä kamppailua tilanteen hallinnasta. Pyyntö pojille kerätä raamatut luokasta tuottaa vastauksen: *“Älä kuule unta nää”* ja ulosmarssin luokasta. Naisopettajalle joku on tuhahtanut: *“Pois tieltä lehmä.”* Allu, varsinaiselta ammatiltaan varastomies, nykyisin määräaikaistyöllistetty kouluavustaja, tuntee nuoret poikansa urheilutreenien pohjalta ja toteaa, ettei nimittelyä ja tönkykyksiä tarvitse sietää. Hän ei pelkää oppilaita eikä nolatuksi tulemista kuten jotkut opettajista. Allun arvovalta kestää *“rääväsuiset häirikötkin”*. Taustalla on jonkinlaisen kosketuksen kaipuu, Allu puhuu kokemuksen tuomalla varmuudella. Herkkyyttä on oltava, kuten silloin kun kasiluokan tyttö kysyi, saako silittää Allun käsivartta. *“Ilman muuta”*, vastasi Allu.

Opettajien ja toimittajan kärhämöinti on huipussaan mutta onneksi kuukausi koulussa päättyy (*“Opettaja tahtoo määrätä, miten koulusta pitää puhua”* HS 9.4.96). Jotkut opettajista ovat kovaäänisiä: *“Vääristelija, panettelija, likapyykin tonkija.”* Koulusta on kirjoitettava myönteisesti ja kivasti. Eläkkeelle jäävä biologianopettaja valistaa toimittajaa koulun ruokalassa, että oppilaat ovat hankalassa iässä eikä kodeistakaan saa välttämättä tukea. Kukaan ei kiitä eikä kannusta mutta moittia kyllä osataan. Kuukausi on opettanut toimittajalle sen, että tunnilla opettaja seisoo luokan edessä ja puhuu. Arvovaltakiista on ennallaan, nyt kiistan nimenä on pipo. Toiset, kuten kuvismaikka, sen sijaan ottavat rennommin: *“... jos päähine tukee sun persoonallisuuttas, niin hyvä. Mitä suurempi tötsä sulla on päässä, sen parempi.”* Toimittajalle on ainakin käynyt selväksi, että koulusta pitää kertoa miten asioiden toivotaan olevan. Oppii sen, mitä koulusta ei saa sanoa. Esimerkiksi biologianopettaja valistaa, että vaikka koulussa on oppilaita, joiden jokainen lause alkaa *“vittu kun...”*, lehteen ei sitä saa painaa. Oppilaat saataisivat luulla, että se on sallittua. Hiljainen pedagoginen ohje kuuluu: *“Jos siihen ei kiinnitä mitään huomiota, niin ehkä ne lakkaavat käyttämästä sitä.”*

Edellä olleiden lainausten kautta voidaan lukea erilaisia nuorten ja koulun väliseen suhteeseen liittyviä ambivalensseja ja ristiriitaisuuksia. Tutkielman alussa siteerattua yhdeksäsluokkalaisten oppi-

laan kirjoitusta voi tulkita yksilön ja hänen kokevan minuutensa ja koulu-instituution välisen suhteen kärjistymänä. Toimittajan seikkailuissa koulun arkielämä ja sen piirteet hahmottuvat media-julkisuuteen. Näyttää myös siltä, että tutkiva journalismi sopii ainakin artikkelisarjassa esiintyneen koulun mielestä huonosti oppilaitoksen käytäntöihin. Ainakin tässä tapauksessa virallinen koulu opettajineen ja rehtoreineen sekä epävirallinen koulu oppilaineen ovat kaukana toisistaan. Ilmiöt liittyvät koulun arkikulttuuriin sekä nuorten ja koulun väliseen suhteeseen, joka muodostaa tämän tutkimuksen aiheen.

Nuorten ja koulun ambivalensseja

Näen johdantoluvun esimerkeissä vilahduksia kulttuurisesta modernisaatiosta. Se muodostaa tämän tutkimuksen tietoisesti valitun ja havaintoja ohjaavan metaperspektiivin nuorten ja koulun välisen suhteen tarkastelulle. Se näkyy mielestäni oppilaan kirjoituksessa kokemuksellisenä tunteena oman sisäisyyden ja yksilöllisyyden toteutumisvaihtoehtojen vähäisyydestä koulussa. Toimittajan edustama julkisuus on moderni tapa tarkastella koulua instituutiona, jossa oma koulukokemus peilautuu nykyisen koulun arkeen. Sitä voidaan kuvata myös mediarefleksiivisyydeksi. Nämä ovat näkökulmia ja tulkintaperspektiivejä kouluun: kulttuurinen modernisaatio lävistää yksilöt ja instituutiot (Fornäs 1995).¹

Jotkut ovat valmiita näkemään nuorten ja koulun välisessä suhteessa oireita merkityskriisistä (esim. Helsper 1993, 366)². Koulun asema on muuttunut, näin tulkitaan, nuorten elämässä vähemmän tärkeäksi verrattuna aiempiin sukupolviin. Nuoret suuntautuvat yhä enemmän harrastuksiin, kaveripiiriin, medioihin ja kulutukseen. Ylipäätään vapaa-ajan eli kodin ja koulun ulkopuolisen elämän merkitys on kasvanut.

Nuoruus ikävaiheena on itsenäistynyt omaksi nuorisokulttuurikseen, joka ei palaudu perheeseen tai kouluun. Se muodostaa oman saarekkeensa, kuten Elias (1991, 146-148) huomauttaa. Ketju lapsuudesta aikuisuuteen pitenee ja monimutkaistuu. Koulu on yksi tärkeä vaihe institutionalisoituneella radalla aikuisuuteen. Yksilöksi tu-

leminen vaatii modernissa yhteiskunnassa yhä pidemmän ajan. Omat henkilökohtaiset tavoitteet ja taipumukset sekä sosiaalisesti ja kulttuurisesti tuotetut vaatimukset on sovittava yhteen. Kulttuuri monimuotoistuu, yhteiskunnallinen muutos on nopeaa ja yksilöltä vaadittu toimintakyky ja psyykinen varustus on eriytettävä vastaavasti yhä pidemmälle. Koulu käsittelee tätä yksilön ja yhteiskunnan välistä sivilisatorista ambivalenssia arkikulttuurissaan (vrt. Burkitt 1996)³.

Koulut kulttuurisina instituutioina ovat yhteiskunnallisesti muotoutuneita sosiaalisia rakenteita, jotka tähtäävät yksilöiden sosiaalistamiseen. Fornäs (1993, 121)⁴ kutsuu tätä prosessia yksilön elämismaailman kolonisaatioksi, jota tapahtuu kaikissa instituutioissa, mutta erityisesti pedagogisissa laitoksissa. Koulut mallittavat nuorten elämää systemisinä ja yhteiskunnallisina vaatimuksina. Ne käsittelevät perustavasti mm. vapauden ja kurinpidon, standardoimisen ja eriytymisen problematiikkaa, jotka ovat myös kulttuuriseen modernisoitumiseen liittyviä ambivalensseja.

Ziehe (1991, 133-134)⁵ kuvaa nuorten tilanteeseen liittyviä ambivalensseja kulttuurisen ja psyykkisen tilanteen muutoksena – modernisoitumisena – viitaten subjektien sisäiseen ristiriitaisuuteen. Hän johtaa ambivalensseja kahdesta suunnasta. Toisaalta subjekteissa vaikuttaa eteenpäinsuuntauva taipumus progressioon ja toisaalta tälle vastakkainen pyrkimys regressioon. Regressiointressi palautuu yhteensulautumisen elämyksiin, yhteenliittymiseen ja yhteenkuuluvuuteen. Se on korostetusti mielihyvähakuinen prosessi, halua pitää kiinni jostakin varhaisemmasta, turvalliseksi koetusta. Halu palata tuttuun tilaan yhä uudestaan luo myös jatkuvuutta. Mielihyvä poistaa ahdistuksen ainakin hetkellisesti, se antaa paluun mahdollisuuden kadotettuun onnelaan. Toisaalta uuden löytäminen edellyttää liikkeellelähtöä: paikallaan oleminen ja tuttuus kyllästyttävät. Uskaltautuminen uuteen ja tuntemattomaan on suuntautumista progressioon, joka on erillisyyttä tutuista objekteista. Uuden löytäminen tai asioiden tekninen hallinta voi tuottaa myös etäisyyttä tuttuun ja omaan itseän. Progressio- ja regressiointressit kytkeytyvät myös instituutioihin. Koulussa progressiointressi saa usein ulkoisen teknisen hallintapyrkimyksen muodon, jolloin yksilöiden sisäinen ja välttämätön emotionaalinen regressio jää taka-alalle. Progressiointressillä on jatkuva yliote ja regressio on pannaanjulistettu poikkeustila. Koulun institutionaalinen

suorittamista ja vaatimuksia painottava päämäärätionaalisuus painaa helposti alleen yksilöllisen regressiotarpeen.

Esimerkiksi nuorten kehittelemät henkilökohtaiset tyyllilliset ratkaisut voivat toimia ratkaisuyrityksenä institutionaalisille vaatimuksille. Oma puhe- ja pukeutumistapa voi toimia vastavoimana koulun suorituspainelle. Nuorisokulttuuriset esittämistavat, representaatiot, omien ilmaisumahdollisuuksien lisääntymisen kautta, voivat tarjota kompensatiota koulun eteenpäinsuuntautuvalla progressiointressille. Ne antavat mahdollisuuden luoda omaa tilaa leikin, pelin tai itse-määrittelyjen avulla ja näin tarvittavaa emotionaalista regressiota.

Ivar Frönes (1996, 211-213)⁶ on kiteyttänyt nuorten kulttuurisen tilanteen ristiriitaisuuden toteamalla, että se on sekoitus päämäärätietoista ja tulevaisuuteen suuntautunutta ponnistelua, mutta samalla vaatimusta elää tässä hetkessä ja nauttia sen tarjoamista mielihyvähakuisista elämyksistä. Moderni tietoyhteiskunta viestittää kahdensuuntaisia signaaleja. Toisaalta se vaatii kansalaisiltaan kykyä paneutua syvällisesti asioihin ja edellyttää pitkäjänteistä elämänsuunnittelua opiskeluun ja työhön liittyen. Toisaalta houkutukset välittömään tarpeentyydytykseen juuri nykyhetkessä ovat suuria kuluksen, medioiden ja viihdeteollisuuden sekä harrastusmahdollisuuksien lisääntyessä. Koulu välittää modernin (työ-)yhteiskunnan vaatimuksia: kärsivällisyyttä, ahkeruutta ja pitkäaikaista, jopa vuosia kestävästä työskentelystä abstraktin tulevaisuuden hyväksi. Nuorten sietokyky joutuu jatkuvasti koetukselle näissä ristipaineissa. Tämän hetken tilanteen ja tulevaisuuden välisen kaksijakoisen suhteen kohtaaminen edellyttää yhä enemmän yksilöllistä reflektiokykyä.

Werner Helsper (1989)⁷ tutki saksalaisen kaupungin alakulttuuriin kuuluvien nuorten käsityksiä koulusta. Heidän kritiikkinsä kohdistui ensisijassa koulun systeemirationaalisuuteen. Koulu on muusta elämäkokonaisuudesta erillinen systeemi ja se ei tarjoa omalle minuudelle riittäviä rakennusaineita. Se on ikään kuin irrallinen koneisto, joka toimii ihmisistä riippumatta omalakisella tavalla. Vastavaanlaisia käsityksiä voi tulkita myös suomalaisia nuoria koskevasta tutkimuksesta.

WHO julkaisi vuonna 1995 kansainvälisen koulua koskevan kyselytutkimuksen (Kannas 1995)⁸. Siinä selvitettiin myös suomalaisten oppilaiden kouluviihtyvyyttä, -kokemuksia, hyvinvointia ja ter-

veyttä. Peruskoulua käyvät nuoret olivat yleisesti sitä mieltä, että koulunkäynti on hyödyllistä ja koulussa oppii paljon. Yleinen koulunkäynnin arvostus on hyvä, sen sijaan moitittavaa löytyy oman koulun työtavoista. Esimerkiksi 40 prosenttia koululaisista oli sitä mieltä, etteivät oppitunnit ole kovin motivoivia. Kolmelle neljästä hyvät arvosanat ovat tärkeitä sekä vanhempien ja opettajien suoritusodotukset rasittavat jonkin verran. Varsinkin pojat pitävät opettajia kuormituksensa syynä (Liinamo ja Kannas 1995, 112-120)⁹. Sen sijaan oppilaiden vaikutusmahdollisuudet koulussa ovat vähäiset, erityisesti 9. luokan tytöt korostavat tätä vajetta. Kuvaavaa on myös se, että suuri osa nuorista ei osaa sanoa voivatko he itse osallistua koulun sääntöjen tekemiseen. Yksiselitteinen tulos on, että oppilaat voivat vaikuttaa hyvin vähän koulunpitoa koskevien asioiden suunnitteluun. Luokkaretki on asia, johon voidaan vaikuttaa eniten. Koepäivämäärään, oman menestymisen arviointiin, opiskelun suunnitteluun ja koulun juhlien ohjelman laatimiseen voi osallistua mielestään vajaa kolmannes. Oppituntien kulkuun, opetuksen sisältöön, koulun ruokalistaan, välituntien ajoitukseen tai koulupihan viihtyisyyden suunnitteluun pystyi vaikuttamaan vain noin kymmenesosa oppilaista (mt., 120-121). Nuoret eivät viihdy koulussa. Tutkimus vahvistaa, että siellä missä nuoret viettävät suurimman osan ajastaan, he kokevat olevansa vailla vaikutusmahdollisuuksia. Siitäkin huolimatta, että nuoret arvostavat sitä mitä koulun perustehtäväksi mainitaan, eli oppimista.

Tamperelaisen nuorisoryhmän jäsenet eivät niin ikään kritisoineet oppimista vaan sitä muotoa, jolla koulussa opetetaan asioita. He olivat myös tarkkoja lukemaan koulun sukupuolittuneita koodeja, joihin sisältyi piileviä ja osin tiedostamattomasti välitettyjä vallitsevia mies- ja naisihanteita. Nuoret kavahtivat niiden tarjoamia roolimalleja. (Mäki-Kulmala 1993, 91-107)¹⁰. Keski-Pohjanmaan Jokilaakson ns. tavallisista nuorista yli kolmannes oli negatiivisesti suuntautunut kouluun ja masentunut koulunkäyntiinsä. Lähes yhtä suurelle osalle nuorista kouluun suhtautuminen oli ristiriitaista; he olivat pettymyksistään tavalla tai toisella selviytyneitä. Koulun turhana pitäviä ja vapauden riistävänä instituutiona piti kuitenkin vain seitsemän prosenttia tutkimuksessa mukana olleista. "Helpolla menestyjiä" ja "ahkeria yrittäjiä" eli kouluun positiivisesti suuntautuneita nuoria oli vajaa kolmannes (Tervo 1993)¹¹.

Nuoret näyttävät kokevan voimakkaana yksilöllisyytensä ja koulun institutionaalisen sekä systeemisen toimintatavan vastakkaisuuden. Itsemäärääminen, yksilöllisyys ja erityislaatuisuus nousevat nuorten arvostamiksi asioiksi, jotka taas toteutuvat huonosti koulun arjessa. Alakulttuuriin sitoutuneet nuoret kritisoiivat erityisesti seuraavia asioita (Helsper 1991, 165)¹²:

- Koulussa on pitkästyttävää ja yksitoikkoista ja sen käyminen tuntuu merkityksettömältä. Tilalle halutaan luovuutta, mielikuvitusta, monimuotoisuutta ja vaihtelua. Nuoret arvostavat tässä- ja nyt-elämyksiä ja haluavat emotionaalisia intensiteettejä koulu-päivään nykyistä enemmän. Elämän metafora toistuu nuorten puheessa vastakohtana koulun todellisuudelle.
- Ihmisille ja ihmissuhteille ei jää koulussa riittävästi aikaa ja tilaa. Koulun valtasuhteet perustuvat pikemminkin pakkoon kuin luottamukseen ja ne tuottavat vapaudenmenetyksen kokemuksia. Autonomian ja sellaisten roolien sekä suhteitten vähäisyys, jotka eivät määräydy instituutiosta käsin, aiheuttaa riippuvuuden tunteita. Nuoret korostavat toistuvasti yksilöllisyyden ja omaperäisyyden merkitystä. Ihmisten välisten suhteiden tulisi heidän mielestään perustua tasavertaisuudelle ja kunkin erityisluonteen sekä yksilöllisyyden huomioimiselle.
- Henkinen etäisyys ja välinpitämättömyys yhdistyneenä yksilöiden väliseen kilpailumentaliteettiin tukahduttaa keskinäistä luottamusta, läheisyyttä ja turvallisuutta. Kouluun haluttaisiin avoimuutta, kunnioitusta ja suoruutta sekä ihmisten keskinäistä solidaarisuutta ja empatiaa. Luottamuksen tulisi perustua nuorten mukaan asioiden ja ihmisten sekä asioiden rehelliseen kohtaamiseen. Vuorovaikutussuhteiden tulisi perustua totuudellisuuteen eikä keinotekoisuuteen.
- Statuksen tavoittelu arvosanojen ja suoritusten kautta rasittaa. Arvostelu ja hierarkisoiva järjestykseen asettaminen sekä älyllisrationaalisten asioiden arvostaminen vievät pohjaa sosiaalis-emotionaalisilta suhteilta. Yhteistyötä ja keskustelua halutaan lisää. Alakulttuuriset nuoret olivat valmiita myös kyseenalaistamaan vallitsevia yhteiskunnallisia arvoja kuten kulutukseen ja pelkkään rahan keskittävää elämäntapaa.

Koulun ja nuorten välistä ambivalenssia voidaan jäsentää edelleen virallisen ja epävirallisen koulun käsitteiden avulla. Virallisen koulun oppilas on oppilas vailla reaalista sisältöä, ilman ominaisuuksia. “Oppilas” on opetuksen järjestämisen, sisällön ja menetelmien kautta konstruotavissa oleva sekä tavoitelauskeiksi sisältyvä idea. Epävirallinen koulu sisältää opettajien ja oppilaiden epäviralliset vuorovaikutus- ja kommunikaatiosuhteet tunneilla ja tuntien ulkopuolella. Virallisen ja epävirallisen koulun lisäksi fyysinen koulu rajaa ja määrittää opettajien sekä nuorten toimintaa. Koulujen arkipäivässä oppilaat kuitenkin ovat tyttöjä ja poikia, lapsia ja nuoria, joiden ominaisuudet sekä sosiaalinen ja kulttuurinen tausta ovat erilaisia. Heidän persoonallisuutensa rakenteet ovat ainutlaatuiset – he ovat yksilöitä. Virallisen koulun oppilaskäsite kattaa vain osan yksilön katsomuksista, arvoista ja periaatteista. Sosiaalinen ja persoonallinen identiteetti on moniaineksinen ja ristiriitainenkin. Se on myös tilannesidonnainen. Yksilö on monimuotoinen persoonallisten ominaisuuksien haltija, subjektiviteetti. (Gordon ja Lahelma 1995, 152-196.)¹³

Gero Lenhardt (1984)¹⁴ kutsuu virallisen koulun käytäntöjen ja periaatteiden tuottamaa oppilas-subjektiviteettiä “oppilaan reaaliabstraktioksi”. Viittaa termillä toimintojen järjestämiseen tietyksi aika-tila-järjestelmäksi, tietyksi opetussuunnitelmaksi ja näitä vastaaviksi toimintarutiineiksi, joihin oppilaan oletetaan mukautuvan. Sitä voidaan käyttää myös kuvaamaan päämäärätionaalia periaatetta, joka ikään kuin “näkymättömänä kätenä” ohjaa koulun arkipäivän elämää. Siihen liittyy läheisesti byrokraattisesti järjestetty ja hierarkkinen koulun organisaatio, joka muokkaa kouluyhteisön jäsenten välisiä suhteita.

Konkretisoin tätä “oppilaan reaaliabstraktiota” esimerkiksi Maikulan yläasteen, koulun josta tämän tutkimuksen aineisto on kerätty, työjärjestyksestä. Tarkastellaanpa sattumanvaraisesti valitun 9D- luokan 1. jakson torstaipäivän työjärjestystä.

1 UE/ MH	154
2 AI / SLO	156
3 HY/ SK	157
4 HY/ SK	157
5 OP/ PVÄ	220

6	ENA/ E	215/
7	HKY/	21
8	ATL/HYL	218
	TMO/SKO	

Järjestysnumero (1...8) kertoo tuntien alkavan kello 8.00 ja jatkuvan aina kello 16.00 saakka. Ensimmäinen lyhenne on oppiaine (esim. UE=uskonto ja elämäkatsomustieto, AI=äidinkieli, HY=historia ja yhteiskuntaoppi, OP=oppilaanohjaustunti, ENA=englanti, ATL=atk-lyhyt oppimäärä). Seuraava lyhenne (esim. MH) on opettajan tunnus. Työjärjestys on näin samalla myös esimerkki "opettajan reaali-abstraktiosta", henkilöstä, joka jakaa tietoa eli opettaa tiettyssä paikassa tiettyyn aikaan. Numerosarja viittaa luokkahuoneeseen. Työjärjestys ikään kuin raamittaa aikana ja tilana sekä tiettyinä toistuvina toimintajaksoina arkipäivää. Toisaalta työjärjestys ei kerro kuitenkaan vielä sitä, millaiseksi arkipäivän todellisuudessa muodostuu ja miten yksilöt siellä toimivat. Se on abstraktio, joka on irrotettu konkreeteista toimijoista.

Sosiaalinen konteksti ja koulun arkikulttuuri koostuu vuorovaikutustilanteista, kommunikaatiosuhteista ja symbolisista ilmauksista, jotka eivät palaudu tyhjentävästi työjärjestyksen ilmaisemaan kehykseen. Yksilöt joutuvat instituutioissa käsittelemään sosiaalisen ja yksilöllisen minuutensa välistä ristiriitaa. Oppilaan reaaliabstraktio ja yksilön subjektiviteetti ovat jännitteissä suhteessa toisiinsa. Tarkastelen tässä tutkimuksessa koulun institutionaalista kontekstia nuorten yksilöllisten pyrkimysten, jotka ovat myös yhteisesti jaettuja ja tuotettuja, ja koulun käytäntöjen välistä ambivalenssia. Pohdin erityisesti aikaan ja tilaan sekä koulun rutiineihin liittyvien teemojen kautta miten koulun systeeminen rationaliteetti ja nuorten yksilöllistyvät identiteetit kohtaavat erilaisina ambivalensseina. Ambivalenssi voidaan tiivistää nuorten yksilöllisten identiteettien ja koulun tuottaman oppilas-subjektiviteetin väliseen suhteseen. Koulun tila ja aika sekä toiminnalliset rutiinit voidaan mieltää koulun keskeisiksi sosiaalistavan vuorovaikutuksen rakenteiksi (Helsper ja Wenzel 1995, 11)¹⁵.

Piilo-opetussuunitelmatutkimus osoitti, että tärkeimmät asiat koulussa liittyivätkin johonkin muuhun kuin siihen mitä koulussa sanottiin opittavan, esim. odottamiseen, sietämiseen, alistumiseen, tottelevai-

suuteen, kestämiseen ja harjaantumiseen. Kärsivällisyyteen opitaan aikataulujen, istumajärjestyksien, tilanhallinnan ja käytäntöjen sekä rutiinien välityksellä. Ne ovat myös perusedellytyksiä sille, että yksilö kykenee olemaan myöhemmin tehtaissa, konttoreissa, sairaaloissa, vankiloissa ja kouluissa. Koulun aikaan ja tilaan sekä rutiineihin liittyy teollisen yhteiskunnan peruskvalifikaatiovaatimus kuuliaisesta ruumiista ja mielestä (Broady 1986, 96-101)¹⁶. Piilo-opetussuunnitelma kuvasi niitä konkreetteja tapoja, joilla virallinen koulu tuottaa oppilaan reaaliabstraktiota. Sen sijaan ne tavat, joilla oppilaat suhtautuvat näihin koulun käytäntöihin, jäivät vähemmälle huomiolle. Se miten nuoret tuovat kouluun oman nuorisokulttuurinsa eli sen kulttuurisen tilanteen, jossa he elävät ja johon he ovat sosiaalistuneet koulun ulkopuolella, on nykyään ehkä ajankohtaisempi kysymys kuin 1960-luvun lopulla alkaneessa ja 1980-luvulle jatkuneessa piilo-opetussuunnitelmatutkimuksessa osattiin ennakoita.

Kävelyt luokkahuoneesta toiseen ja samojen naamojen tuijottelu tunnista ja päivästä toiseen löytyvät kuitenkin koulusta edelleen. Pitkälti opettajakeskeiset käytännöt hallitsevat koulupäivää erilaisina tiedonhankinnan- ja todellisuudenjäsentämistapoina. Nykyajan nuori, poika 9 E:ltä kuvaa omaa suhdettaan koulun aika-tila-järjestelyihin sekä rutiineihin näin: *“Aamulla kukonlaulun aikaan ylös, raahaudutaan puolinukuksissa syömään ja tehdään aamutoimet. Valutaan kahdeksaksi kouluun, istutaan 45 min. tylsillä, samanlaisilla tunneilla, kävellään luokasta toiseen ja tuijotetaan samoja naamoja. Kuunnellaan opettajien vittuilua ja huutamista ja yritetään kestää!”* (Jokinen 1996, 121)¹⁷. Oman ruumiin rytmit eivät kuitenkaan enää kitkatta taivu sen ulkopuolelta määrättyihin aikarytmeihin. *“Miten ylipäättään kukaan voi ajatella, että peruskoululainen voi käynnistää itsestään jonkin tietyn, matematiikan, ruotsin, biologian tai muun oppimisprosessin aina 45 minuutiksi kerrallaan ja kytkeä pään ulkoisen osan ruumiistaan täksi ajaksi pois päältä?”* (mt., 121).

Instituutiot ovat keskitettyinä ratkaisuina yhdenmukaistaneet tarverakenteita ja yksilöiden elämismaailmaa. Koulutus on toiminut pitkälti tällaisena yliyhteisöllisenä auktoriteettina, jonka tavoitteena on ollut valtiokansalaisten tuottaminen. Nykyaika, näin moni teoreetikko näyttää ajattelevan, purkaa instituutioiden ja asiantuntijoiden

monopoliaseman, jonka seurauksena myös niiden pätevyys asetetaan yksilöiden omasta arkikokemuksesta käsin kyseenalaiseksi. Kimmo Jokisen (1996)¹⁸ analysoimat koulupoikien aineet asettuvat jänniteparille, jossa toisaalla on koulun institutionaalinen luonne, yleisenä, abstrahoituna ja kollektiivisena teollisen yhteiskunnan tarpeitten pohjalle jäsenyväenä systeeminä ja toisaalla yksilöt subjekteina, joilla on oma kokemis- ja elämismaailmansa.

Kulttuurinen eriytyminen antaa nuorille mahdollisuuksia tarkastella koulun käytäntöjä uusista kulmista. Tämä edellyttää taitoja sovittaa omat tarpeensa ja subjektiviteettinsa näihin yhdenmukaistaviin käytäntöihin. Ristiriitoja ja jännitteitä ei voi kuitenkaan laittaa pelkästään yksilön sopeutumattomuuden tai kärsimättömyyden tiliin, vaan ne liittyvät myös polariteettiin, jonka vastapoleina ovat yksilöllistyminen ja institutionalisoituminen kulttuurisena modernisoitumisena. Oletan, että nuorten suhde koulun aika-tila-järjestelyihin¹⁹ sekä rutineihin kertoo tästä ambivalenssista.

Aineistosta ja taustasta

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty Maikkulan yläasteella Oulussa. Tutkimuksen teoreettisten lähtökohtien kehittäminen tapahtunut “Kasvatus ja kulttuurinen modernisoituminen“-työryhmässä (esim. Aittola, Jokinen ja Laine 1995)²⁰. Sen keskeisenä ajatuksena on ollut tutkia nuorten yksilöllistyvän kulttuurisen tilanteen ja koulu-instituution välisiä jännitteitä sekä tähän ambivalenssiin liittyviä uusia oppimismahdollisuuksia. Olemme yhdessä muiden työryhmän jäsenten, KT Tapio Aittolan ja YL Kimmo Jokisen kanssa halunneet suoraan kosketukseen koulun arkikulttuurin kanssa. Maikkulan yläaste antoi tähän mainion tilaisuuden. Tunsin ennestään koulun rehtorin, Anna-Liisa Hirvenojan, joten yhteydenotto häneen tuntui luontevalta ja helpolta. Tuttavuus hänen kanssaan helpotti ratkaisevalla tavalla tutkijoiden pääsyä kouluun, kuten myös muun henkilökunnan myönteinen suhtautuminen asiaan. Kaupunkiyläaste vaikutti hyvältä vaihtoehdolta. Päätimme myös, että teemme viikon mittaisen intensiivitutkimusjakson kolmisin ja se taas antoi pontta etsiä oppilaitosta kotikaupunkimme Jyväskylän ulkopuolelta.

Pidimme ennen havaintojaksoa kaksi tiedotustilaisuutta koulun koko henkilökunnalle, toukokuussa ja elokuussa 1994. Näissä tilaisuuksissa kerroimme tutkimuksestamme, sen tavoitteista ja menettelyistä. Koulun henkilökunta päätti keskustelun jälkeen suostuvatko he hankkeen toteuttamiseen. Pääasiallisen ohjeemme kentälle mennessämme voi kiteyttää lauseeseen: “eläkää niin kuin tavallisesti”. Tutkimuksesta tiedotettiin edelleen oppilaille ja heidän koteihinsa.

Olen myöhemmin käynyt yhdessä Tapion ja Kimmon kanssa sekä yksin puhumassa tutkimuksen teoreettisista lähtökohdista, tutkimustuloksista ja tulosten tulkinnoista koulun henkilökunnalle varta vasten järjestetyissä tilaisuuksissa. Nämä ovat toimineet reflektioryhmän kaltaisina oppimistilaisuuksina ja ainakin itselleni ne ovat tarjonneet mahdollisuuden korjata ja täsmentää näkemyksiäni. Kysymys ei ole kuitenkaan ollut toimintatutkimustyypisestä palautteesta, vaan pikemminkin teemaan liittyvästä vuorovaikutuksesta tutkijan ja kohdeyhteisön välillä. Vastuun tutkimuksen pohjalta tehtävistä toimenpiteistä olen jättänyt kokonaan Maikkulan yläasteelle. Tutkijan vastuuseen olen katsonut kuuluvaksi avoimen kanssakäymisen ja tiedottamisen tutkimuksesta niille, joita tutkimus välittömästi ja henkilökohtaisesti koskee.

Itseäni viehättää Alberto Meluccin haastattelussaan ilmaisema tapa asemoida itsensä suhteessa tutkimiinsa ihmisiin:

“Psykoterapeutti ei lähde auttamaan potilasta asiantuntijana, jolla on vastaukset valmiina tämän ongelmiin. Annettu apu suuntautuu enemmänkin sellaisen prosessin edesauttamiseen, jossa ihmiset voivat saavuttaa uuden, tai uudenlaisen, tiedostamisen tason suhteessa omiin ongelmiinsa. Tavoitteena on, että henkilö voi itse määritellä uudelleen ongelmansa ja löytää uusia resursseja siellä, missä hän on kuvitellut tulevan vastaan vain rajoja, ongelmia ja kärsimyksiä. Terapeuttisessa tilanteessa on mahdollista saavuttaa vaihe, jossa kyetään näkemään eri tavalla; itse voin terapeutin roolissani toimia vain avustajana tällaisia uusia mahdollisuuksia koskevan tietoisuuden syntymisessä. Mielestäni voimme nähdä tässä tietyn analogian intellektuellin rooliin siten kuin sen käsittän: se ei voi olla uuden totuuden ilmoittamista maailmalle, koska totuudet ovat syvällä kiinni ihmisten kokemuk-

sisä ja heidän tavoissaan *määritellä* oma maailmansa. Yhteiskuntatieteilijä voi ainoastaan olla avustamassa toimijaa tällaisen kätkeyn totuuden esiin tulemisessa. (Lyyra ja Avritzer 1996, 236-237, kursiv. alkup. tekstissä)²¹

Käsitän tutkimusprosessin jatkuvaksi hankkeeksi. Keskustelukerrat puolivuositain koulun henkilökunnan kanssa ovat näin myös olleet osa aineiston keruuta ja tulkintaa. Syksyllä 1995 keräsin yhdeksänsien luokkien oppilaista ryhmän, jossa käsitelimme tutkimuksen tuloksia. Pyysin heiltä myös kommentteja tulkinnoistani.

Pääasiallinen aineisto tätä tutkimusta varten kerättiin siis intensiivijakson aikana 19.-23.9.1994. Viikon ajan otimme koulussa valokuvia, käytimme osallistuvaa havainnointia luokissa, koulun muissa tiloissa ja pihalla. Videoimme oppi-, väli- ja ruokatunteja. Haastatelimme nuoria yksin, pareittain ja ryhmissä. Henkilökunnan haastattelut olivat yksilöhaastatteluja. Koulun henkilökunnasta keräsimme myös muisteluryhmän, jossa olivat mukana opettajien ja vararehtorin lisäksi emäntä ja vahtimestari. Oppilailta keräsimme ainekirjoituksia aiheesta koulukokemuksiani, joita tässä tutkimuksessa käytän kuvaamaan koulun arkipäivän tilanteita. Ainekirjoituksen ohella pyysimme oppilaita kirjoittamaan koulua koskevia metaforia (ks. Laine 1995)²². Kyselylomakeaineisto kerättiin yhdeksänsien luokkien oppilailta, kuten muukin kirjoitettu aineisto.

Tämän tutkimuksen analyysi perustuu lähinnä kolmeen aineistoon: valokuviin, osallistuvaan havainnointiin ja tutkijoiden ryhmäkeskusteluihin.

Valokuvassimme yhdessä Tapio Aittolan kanssa koulurakennusta sisältä ja ulkoa sekä oppilailta oppituntien ulkopuolella ryhmissä. Kuvallista aineistoa olen käyttänyt tilankäyttöä ja oppilaiden habitusta koskevissa teemoissa.

Osallistuva havainnointi tarkoittaa koulun arjessa elämistä, tilanteiden ja asioiden sekä ihmisten kohtaamista ja keskusteluja heidän kanssaan luokissa, käytävillä, opettajainhuoneessa, ruokalassa ja koulun pihalla. Elimme mukana tilanteissa ja kirjasimme niitä ylös päiväkirjoihimme. Kohtaamistilanteissa, näin ajattelen, tiivistyy jostain siitä institutionaalisesta kontekstista, jossa ihmiset elävät arkielämäänsä. Vuorovaikutustilanteet ja kommunikaatio tapahtuvat ke-

hyksissä, jotka raamittavat toimintaa sekä vaikuttavat yksilöissä (vrt. Goffman 1986, 21-39)²³. Teimme päiväkirjamerkinnot vapaamuotoisesti omalla tavallamme ja niistä asioista, jotka tuntuivat merkityksellisiltä. Havainnoijina olimme melko passiivisia “seurailijoita”, joiksi oppilaat meidät nimesivät. Päiväkirjoissa on piirroksia, kuvauksia ja faktoja. Kirjoitimme päiväkirjat tekstiksi tutkimusjakson jälkeen. Sain nämä kolme päiväkirjatekstiä käyttööni.

Tutkijoiden ryhmäkeskustelu on sekä täydentävä että itsenäinen tiedonhankintamenetelmä. Sen teoreettiset juuret ovat Institut für Sozialforschungin, ns. Frankfurtin koulun piirissä 1950-luvulla kehitellyssä tutkimuksessa. Toisaalla Kurt Lewin sovelsi sitä omassa tutkijaryhmässään ihmisen psykososiaalista toimintaa ja sen dynamiikkaa koskevassa työssä. (Morgenroth 1989.)²⁴

Tutkijoiden ryhmäkeskustelussa tuotetaan puheen kautta havaintoja, kokemuksia ja tulkintoja eletystä todellisuudesta. Eri näkökulmien tuottamisessa ja kohtaamisessa on mahdollisuus oppia tutkittavana olevasta todellisuudesta sekä asettaa oma tietoisuus vuorovaikutusprosessin välityksellä reflektiivisen tarkastelun alaiseksi. Ryhmäkeskustelujen kautta sosiaalinen todellisuus ja yksilön todellisuustulkinta ryhmän jäsenenä tulevat esiin. Arkista puhetilannetta muistuttavana kommunikaationa se avaa yksilön kokemuksellisen näkökulman vuorovaikutukseen. Keskustelutilanteessa ryhmän jäsenten väliset suhteet ja yksilöiden asenteet aktualisoituvat. Kokemukset tulevat puheen kautta artikuloituiksi ja niiden erilaiset jäsentämistavat ilmaistuiksi. Thomas Leithäuserin johtamassa arkitietoisuutta ja yksilön elämismaailmaa koskevassa sosialisatiotutkimuksessa ryhmäkeskustelumetodia on käytetty tutkittavan kohdeyhteisön jäsenten, mutta myös tutkijaryhmän oman toiminnan tarkastelussa (Leithäuser ja Volmerg 1986)²⁵.

Keskusteluun tuotettu materiaali valikoituu tutkimusteeman, kysymyksenasettelun sekä konkreetin toiminnan tuloksena: mitä tehdään ja missä ollaan mukana? Tutkijan subjektiivinen tietoisuus on aina myös suodatin sille, mitä havaitaan ja mikä valikoituu havainnoiksi sekä myös sille, miten havaittua todellisuutta tulkitaan? Yksilön tietoisuuteen sisältyy aina myös subjektiivinen “vääristymä” oman elämänhistorian ja kokemusten pohjalta. Vertailu muiden kokemuksiin eletystä ja havaitusta todellisuudesta voi antaa mahdollisuuden

tiedostaa oman tietoisuuden rajoituksia ja subjektiivisia vääristymiä. Tutkijan persoona, kokemukset ja elämykset ovat tutkimusinstrumenttina tutkimuksen mahdollistaja, mutta myös este. Ryhmäkeskustelussa käytetään yksilön omaa reflektiota eletystä todellisuudesta tiedonhankintavälineenä, joka yhdistyy muiden reflektioon. Tuloksena on kollektiivisesti tuotettu, tietyn ryhmädynamiikan tuloksena syntyvä todellisuustulkinta. (Leithäuser ja Volmerg 1988, 209-291; Schüle 1983.)²⁶

Oman kokemuksen tarkastelu ja jakaminen puheena intersubjektiivisessä tilanteessa herättää tuntemuksia, ajatuksia, projektioita ja identifikaatioita. Koulun arkikulttuurin symbolivirtoihin ja vuorovaikutusuhteisiin astuminen edellyttää havaintojen täyttämistä kokemuksilla. Tilanteesta puhuminen ja sen yhdistäminen omaan kokemusmaailmaan luo sen uudestaan. Liitämme siihen subjektiivisia merkityksiä oman ymmärryksemme pohjalta. Havainnot liittyvät myös teoreettiseen ja käsitteelliseen maailman jäsentämiseen. Konkreetista tilanteesta tai tapahtumasta puhuminen ja sen yhdistäminen omiin tuntemuksiin ja ajatuksiin antaa niille merkityksiä ja sisältöjä, joiden kautta asia voidaan liittää laajempaan yhteyteen. Ryhmä mahdollistaa havaintojen korjaamisen ja täydentämisen. Yhteinen keskustelu tuottaa tulkintapinnan, jota voidaan tarkastella suhteessa yksilön todellisuustulkintaan. Yksilön puheen kautta tuottama tietoisuuden kartoitus liittyy ryhmän muodostamaan projektio-pintaan: ryhmätilanne, ryhmän vuorovaikutussuhteet ja -konteksti luo uusia näkökulmia yksilön havaintoihin ja tulkintoihin.

Sovelsimme tutkijoiden ryhmäkeskustelumetodia tässä tutkimuksessa niin, että kokoontuimme jokaisen koulussa vietetyn päivän jälkeen majapaikkaamme. Hetken levon ja ruokailun jälkeen kerääntyimme pöydän ympärille puhumaan siitä, mitä kukin on päivän aikana tehnyt, nähnyt ja kokenut, miten asioita on tulkittu omien tuntemusten ja ajatusten pohjalta sekä miksi kokemukset ovat koulussa sellaisia kuin ovat. Nauhoitimme päivittäin 1½ – 2 tuntia kestäneet keskustelumme. Tutkimusapulainen Tuija Kantanen purki nauhat tekstiksi, josta muodostui noin sadan sivun aineisto.

Aloitimme keskustelut tavallisesti siitä, että jokainen kertoi yleisesti tekemisistään päivän aikana. Yleiseen kuvaukseen liittyi usein täsmennyksiä siitä, missä oli ollut mukana, kenen kanssa keskustel-

lut ja missä liikkunut koulun tilassa. Päivän tapahtumat täsmentyivät haastateltavien ja haastattelutilanteiden kuvausten kautta ja eri tilanteiden kulun ja vaikutelmien kuvaamisella. Erityisteemat nousivat esiin tapahtuman kuvauksen ja tilanteeseen liittyvien tunteiden sekä ajatusten erittelyn välityksellä. Tämän jälkeen pyrimme analysoimaan, mistä tilanteesta ja vaikutelmissa voisi olla kysymys ja mihin laajempaan yhteyteen se voidaan liittää. Pyrimme tulkitsemaan tapahtumia omien kokemustemme tai teoreettisten jäsenysten pohjalta.

Ryhmäkeskustelun purkaminen nauhalta antoi mahdollisuuden tarkastella sitä tekstinä, "tutkijapuheena koulusta". Olennaista ei kuitenkaan ole tutkijoiden käymä keskustelu sinänsä, vaan sen välittämät teemat koulun arkipäivästä. Jaoin keskusteluteemat karkeasti pääryhmiin kuten oppilaat, opettajat, tilat, aika. Kävin pääteemat läpi ns. ydinlausemenetelmän avulla (ks. Leithäuser ja Volmerg 1988)²⁷. Tiivistin tutkijapuheen tuottaman teeman keskeiset sisällöt ja ajatukset keskeisiksi merkityksiksi. Nämä ydinteemat yhdistin havaintopäiväkirjojen aineistoon. Analyysin edetessä liitin keskeiset merkityskeemat laajempaan teoreettiseen yhteyteen ja syvensin tulkintaa. Käytän ryhmäkeskustelukatkelmia tutkimuksen kuluessa myös kuvaamaan eri tilanteita koulun arjessa. Tutkijoiden ryhmäkeskustelu on tilanteena kollektiivinen prosessi ja tuotos. Tutkimuksen analysointi, tulkinta ja johtopäätösten kirjoittaminen aineistosta on kuitenkin omaa työtäni, vaikka en sitä tekstin kuluessa erityisesti korostakaan.

Tavoitteeni on tutkia koulua tavanomaisesta poikkeavasta näkökulmasta. Katson koulun arkikulttuuria toisin silmin. Vaikka tiedän jo liiankin hyvin että en ole – vaikka joskus näin haluaisinkin – tämän päivän koulua käyvä nuori, pyrin tavoittamaan kulttuurisia merkityksiä myös oppilaiden näkökulmasta, sillä koulussa tuotetaan, organisoidaan ja legitimoidaan oppilaiden kokemuksia (Giroux 1992, 180)²⁸.

Merkitykset ovat sosiaalisen todellisuuden tuotetta ja osallisina tämän todellisuuden tuottamisessa (Lehtonen 1996, 22-23)²⁹. Merkitysten tutkiminen ohjaa koulun ajan, tilan ja rutiinien tarkastelua, joten jätän vähemmälle huomiolle esimerkiksi taloudelliset ja käytännölliset tekijät. Taloudella ja käytännön elämällä on tosin aina myös kulttuurinen puolensa. Ajattelen merkitysten olevan läheisessä suhteessa valtaan myös siinä mielessä, että merkitykset mahdol-

listavat tai rajoittavat yksilöiden toimintakykyä sekä itsensä toteuttamisessa että sosiaalisissa suhteissa.

Tutkimusotetta, jossa lähdetään konkreetista tapauksesta, esimerkiksi yksittäisen koulun arkikulttuurin tutkimisesta, ja jossa edetään tapauksesta laajempiin teoreettisiin yleistyksiin voidaan kutsua hermeneuttis-rekonstruoivaksi metodiksi (Combe ja Helsper 1991)³⁰. Se pyrkii yhdistelemään arkitietoisuutta ja -kokemusta sekä teoriaa. Hermeneuttis-rekonstruoivassa lähestymistavassa pyritään tuottamaan näkymä arkipäivän käytäntöihin ja todellisuuteen, sen konkreettisiin toiminta-, puhe- ja ajatusmuotoihin. Konkreettiseen tapaukseen liitetään teoreettiset käsitteet, joiden pohjalta ilmiötä tarkastellaan yleisemmällä tasolla. Tavoitteena ei ole muodostaa autenttista kuvausta esimerkiksi perinteisen kouluetnografian tapaan, vaan jäljittää niitä symbolisia suhteita, jotka vaikuttavat konkreettisten yksilöiden ja tilanteiden "taustalla". Ilmiöiden "takana" olevat symboliset suhteet ovat merkitysrakenteita, jotka lävistävät yksilöiden, ryhmien ja instituutioiden todellisuutta (vrt. Ziehe 1992, 29).

Koulun arkikulttuurin tutkiminen on kommunikoivien subjektien vuorovaikutussuhteiden sekä symbolisten ilmausten tulkitsemista institutionaalisessa kehyksessä. Näkökulmaani voi kuvata kasvatus- ja tiedonsosiologiseksi siinä mielessä, että tarkastelen yksilöiden todellisuuden rakentumista ja symbolivarantoja koulussa (Ziehe 1992)³¹. Se on arkikulttuurista tehtyjen havaintojen pohjalle rakentuvaa teoreettis-käsitteellistä analyysiä arkipäivän sosiaalistavista suhteista. Pyrin yhdistelemään tarkastelussa sekä kulttuurista modernisoitumista koskevan makro-sosiologisen näkökulman että arkipäivän havaintojen ja kokemuksellisen perspektiivin. Melucci (1996)³² esittää artikkelissaan tämäntyyppistä lähestymistapaa yleisemmin nuorten kulttuurista tilannetta koskevan analyysin lähtökohdaksi.

Olemme jatkuvasti mukana kulttuurisissa vuorovaikutussuhteissa – alati muuttuvissa keskinäisten riippuvuussuhteiden verkostoissa, figuraatioissa (Elias 1976)³³. Ajatuksiamme, tunteitamme ja tapojamme muokkaavat ne suhteet, joihin olemme sosiaalistuneet. Sisäistyneet valta-, kommunikaatio- ja toimintasuhteet vaikuttavat meissä ja vuorovaikutuksessamme muiden kanssa. Ihmisten kohtaaminen tuo esiin aina joitain kulttuurin puolia, se on astumista vuorovaikutussuhteiden muodostamaan symbolivirtaan (Fornäs 1995)³⁴. Ehkä on

myös niin, että meillä ei ole suoraa pääsyä kulttuurisiin syvärakenteisiin, mutta teemme niistä tulkintoja omien havaintojemme pohjalta, jotka sitten nimeämme esimerkiksi piileviksi merkityksiksi. Tässä mielessä “kaikki olennainen on pinnassa”, kuten tutkija Kimmo Saaristo on keskinäisissä keskusteluissamme joskus todennut.

Näkökulmani ei pyri olemaan muita parempi tai “oikeampi”, pikemminkin toisenlainen. “Epätavanomaisuuden” olen pyrkinyt säilyttämään myös tutkimusta kirjoittaessani. Ajatuksena on saada lukija helpommin mukaan ja pysymään tekstin matkassa omine muistoinen, ajatuksineen ja kenties mielenliikahduksineenkin. Tämä on tutkijan tulkitsemana kertomusta koulun todellisuudesta ja sen monimuotoisuudesta.

Koordinaatteja ja täsmennyksiä

Olemme koulun parkkipaikalla, koulurakennuksen toisen siiven taustalla. Mäntykankaalle rakennetun talon vierustalle tulo on lähes huomaamaton tapahtuma: ei aitoja, portteja tai muita esteitä. Pelkistetty tienviitta osoittaa toisenlaisen symbolisen järjestyksen alueelle siirtymisestä, jossa vapaa-aika vaihtuu koulutyöksi. Koulurakennus sulautuu fyysiseen ympäristöönsä rajaamatta liiemmin omaa aluettaan lähion keskellä urheilukentän, muutaman pienkerrostalon ja ostoskeskuksen välittömässä läheisyydessä. Joitakin askeleita ja olet alittanut tyylitellyn portin, joka on jo koulualueen sisäpuolella eikä merkitsemässä ulkomaailman ja instituution välistä rajaa. Olemme Oulussa, koulussa, Maikkulan yläasteella.³⁵

Maikkulan kaupunginosa, noin 6 km:n etäisyydellä keskustasta, on rakennettu nykyiseen asuunsa 1980- ja 90-lukujen vaihteessa. Aiemmin aluetta ovat hallinneet yksittäiset omakotitalot ja hieman nykyistä lähion keskustaa kauempana jo aiemmin rakennetut muutamaiset rivitalot. Nyt muodostunut lähiökeskusta on uuden kaupunginosan keskus. Rakennusmateriaaleina pienkerrostaloissa, ostoskeskuksessa ja muissa julkisissa rakennuksissa on punatiili. Maikkulan keskustaa raamittaa suuri Valion meijeri, joka on luultavasti suurin työpaikka alueella, koulujen – ala-asteen ja yläasteen – ja päiväkodin lisäksi.

Alueen asukkaat ovat enimmäksens nuorehkoja perheitä, jotka elävät kaupungin vuokra-asunnoissa tai kalliiden hintojen aikaan hankituissa omistusasunnoissa. Yksinhuoltajaperheitä on lisääntyvässä määrin kuten missä tahansa suomalaisessa lähiössä. Koulun henkilökunta kertoo, että alueella asuu paljon juoppoutuneita miehiä, jotka aiheuttavat aika ajoin järjestyshäiriöitä kovaäänisillä ryppyjuhlillaan. Huumeongelmatkaan eivät ole tuntemattomia kaupunginosassa, joitain henkilöitä on joutunut syytteeseen huumekaupasta. Koulussa ei huumeita ole juurikaan tavattu, ainakaan toistaiseksi.

Lestadiolaisuus antaa pohjoispohjanmaalaisen tapaan koululle oman erityispiirteensä. Se näyttää olevan asia, josta ei koulussa haluta kovin avoimesti puhua. Lestadiolaisperheiden lapset eivät saa osallistua koulun näytelmä-, elokuva- tai vastaaviin esityksiin. Epävirallisissa puheissa tulee esille myös näiden nuorten erilainen suhde maallisiin auktoriteetteihin, esimerkiksi opettajiin. Kotona on korostettu, että lasten ei tarvitse kuuliaisesti totella opettajia, jotka eivät kuulu omaan seurakuntaan. Tämä aiheuttaa toisinaan jännitteitä oppilaiden ja opettajien välille. Ulkoisesti lestadiolaisperheiden nuoria emme osanneet erottaa muiden joukosta.

Työttömyys koskettaa raskaasti Oulua ja Maikkulaa kuten muitakin Suomen kaupunkeja ja kaupunginosia. Sekin näkyy. Lokakuussa 1995 keskustelin Maikkulassa opettajien kanssa työttömyyden vaikutuksista koulun arkielämään. He kertoivat, että tuolloin ensimmäiset suorat ja välittömät vaikutukset näkyivät oppilaissa. Yhdeksännen luokan poika saattaa perustella omaa motivoitumattomuuttaan koulutyöhön sillä "ettei jaksane paneutua turhaan mihinkään, työttömäksi sitä kuitenkin joutuu". Hänen vanhempansa ovat olleet pitkään työttöminä. Koulun arkitodellisuuteen työttömyys alkaa työntyä viiveellä, ilmeisestikin siksi, että koulu on kuitenkin erillinen sfääri työelämästä, jossa yhteiskunnalliset suhteet näkyvät välittömämmin ja ehkä siksi, että työllisyys ja työttömyys ovat nuorille vielä tulevaisuuden kysymyksiä. Kesätyö ja keikkaluonteiset "jobit" esimerkiksi lehden- ja ilmoitustenjakajina, lasten- ja eläintenhoitajina on tietienkin asia erikseen. Yläasteella on päätettävä lähinnä siitä valitseeko ammatillisen oppilaitoksen vai lukion. Työelämään on siirtymässä vain hyvin vähäinen osa oppilaista suoraan yhdeksänneltä luokalta.³⁶

Maikkulan koulu ei ole selkeästi tietyn yhteiskuntaluokan kult-

tuurin leimaama. Siellä ovat edustettuina keskiluokkaisten ja työväenluokkaisten perheiden lapsia. Suurin osa lasten vanhemmistä on alempia toimihenkilöitä. Yläastetta voidaan luonnehtia kaupunkimaiseksi lähiökouluksi.

Paolo Landri ja Roberto Serpieri (1995)³⁷ esittävät, että koulut rakentavat kollektiivisesti organisationaalista identiteettiä, joka liittyy läheisesti myös auktoriteettisuhteisiin ja johtajuuden tuottamiseen. Sitä voidaan kuvata institutionaalisenä kehyksenä tai ajattelumallina, joka antaa viitteitä siitä mitkä asiat ovat yhteisesti korostettuja ja merkityksellisiä. Joissakin kouluissa se voi merkitä perinteiden, joko koulun omien tai esimerkiksi kansallisten, korostamista. Omasta koulusta lähteneet suurmiehet katselevat luokkahuoneiden seiniltä mutta voivat viritellä myös merkityksellisiä narraatiota tämän päivän koulutyöhön. Hakematta tulee mieleen myös uusien ja modernien koulutilojen merkitys koulun identiteetin kannalta. Urheilusta innostunut rehtori tai opettajakunta saattaa rakentaa näiden ruumiin kulttuurin elementtien varaan yhteistä symboliikkaa. Opetusvälineiden tehokkuus kielistudioineen, tietokoneineen ja interneteineen – opetus-tekniologiana, saattaa nostattaa jopa jonkinlaista tulevaisuuden oppimishurmiota jo tänään. Nämä merkitykselliset asiat voivat toimia yhteisen organisationaalisen identiteetin työstökohteena, jota virallinen koulu (lähinnä opettajat ja rehtori) käyttää.

Maikkulassa, erityisesti opettajien ja muun henkilökunnan puheessa, yhteisö ja avoimuus toistuvat. Ne viittaavat keskusteluun ja kommunikaatioon koko kouluyhteisössä. Koulun ilmapiiri on edellisten lisäksi merkityksellistävä kehys, jolla luodaan organisationaalista identiteettiä. Entiset oppilaat – ammattioppilaitoksen kirjoissa syksyllä 1994 – joita tapasin koulun pihalla, kuvasivat Maikkulan yläastetta paikkana, jossa oli ”hyvä ilmapiiri”. Ne henkilökunnan jäsenet, jotka olivat työskennelleet myös muissa kouluissa pitävät arvossa Maikkulan avoimuutta, sitä että asioista ainakin yritetään keskustella. Yhteisöllisyys ja kommunikoi vuus tuli esille yhteisissä keskusteluissa henkilökunnan kanssa, joita kävimme kahteen otteeseen ennen tutkimuksen kenttävaihetta touko- ja elokuussa 1994. Näissä kokoontumisissa olivat mukana kaikki yläasteen henkilöstön jäsenet siistijoita ja keittiöhenkilökuntaa myöten. Perinteinen kouluhierarkia on käsitykseni mukaan pitänyt yllä etäisyyttä rehtorin ja opettajien

sekä muun henkilökunnan välillä. Jutellessani siistijöiden, vahtimestarin ja keittiöhenkilökunnan kanssa, minulle kerrottiin että heidät kutsutaan aina yhteisiin kokouksiin opettajien kanssa. Heillä itsellään oli tunne, että heidät otetaan mukaan "täysivertaisina työyhteisön jäseninä", kuten yksi siistijöistä totesi. Hänet huomioidaan myös vanhempana, toisin kuin aiemmassa työpaikassa, jossa kukaan ei näyttänyt tietävän hänen lapsensa käyvän samaa koulua.

Rehtorilla on keskeinen asema Maikkulassa kuten muissakin kouluissa. Rehtori on koulun hierarkkisen valtarakenteen huipulla, koulun todellisuuteen keskeisesti vaikuttava henkilö. Koulun organisaationaalinen identiteetti saa hahmonsaa, puhumonsa tavallisesti rehtorin kannattelemana ja hänen kauttaan. Haastatteluisia hänet liitetään koulun avoimeen ilmapiiriin, keskustelevuuteen ja yhteisöllisyyden tukemiseen. Hän on sananmukaisesti "*koulun tärkeä ihminen*", joka "*luo toiminnan rakenteet*" ja hänestä on "*paljon kiinni*". Naisrehtorilla näyttää olevan välittömät suhteet oppilaisiinsa: kohtaamisista eri tilanteissa välittyy vastavuoroinen ja molemminpuolinen kunnioitus mutta myös läheisyys ja välittömyys.³⁸

Oppilaiden kokemuksessa rehtori on keskeisellä sijalla. Se näkyy mielenkiintoisella tavalla rintapieleen kiinnitettävistä nimilapuista, jotka oppilaat ovat suunnitelleet ja tehneet kuvaamataidontunnilla. Lainaan tähän pitkäkhön jakson tutkijoiden ryhmäkeskustelua, josta voidaan lukea ulos myös "oppilaan reaaliabstraktioon" kuuluva oman henkilökohtaisen minuuden, tässä tapauksessa nimen esittämisen, suojaaminen. Sen sijaan rehtori, opettajat ja koulussa vierailevat tutkijat nimetään ja henkilöidään sekä asetetaan hierarkiaan. "*... (rehtori) oli meitä vastassa siinä aamulla. Sit sillä oli se nimilappu, sen oma nimilappu. Se oli kaikkein suurin mitä mä noista lapuista oon nähnyt, suurempi kuin opettajilla, suurempi mitä oli meillä ja vielä erilainen kuin meillä (samanlainen kuin opettajilla), semmonen suuri kynä, eiks ollu?*" – "*Joo... niin on*" – "*Ja muilla opettajilla oli semmonen pieni kynä. Ne laput oli oppilaitten tekemiä. Sit oli aika jännää, et meille tutkijoina annetaan se suurennuslasi.*" – "*Niinkun on nämä Sherlock Holmesit.*" – "*Et se on aika jännä juttu. Oppilailla ei oo mitään semmosta. Sitä mä mietin, että se menee näin päin, et opettajat yksilöidään, mutta taas itelleen ne ei tee mitään.*" – "*Minkäs takia*

ne on muuten sitten opettajilla.“ – *Et seiskaluokkalaiset oppis tuntemaan ne nopeemmin. Oppis niinkun lähestymään helpommin. Semmosen selityksen mä kuulin.*“ – *“Se on ihan loogista.”* – *“Mut aika jännä juttu. Et oppilaitten mielestä rehtori piirrettään niinkun isommaks.”* – *“Valtaa.”* – *“Se on se, joo. Kyllä se näkyy joka asiassa.”* (Ote tutkijoiden ryhmäkeskustelusta.)

Koulujen kulttuurit ja institutionalisoituneet identiteetit eroavat huomattavasti.³⁹ Maikkulan yläastetta voidaan kuvata puoliurbaaniksi, moderniksi yläasteeksi, jonka nuoret edustavat keskiluokkaisia ja työväenluokkaisia perhetaustoja. Koululle on ominaista kommunikoi- vuuden ja yhteisöllisyyden korostaminen organisaationaalisenä iden- titeettityönä. Tähän liittyvä avoimuus on joillekin henkilöstön jäse- nistä merkki siitä, että koulussa on *“liikaa tilaa neuvotteluille eli oppilaiden kanssa neuvotellaan liikaa”*. Keskustelu ja avoimuus on uhka perinteiselle koulun sosiaaliselle järjestykselle. Jännite toi- saalta avoimempaa ja keskustelelevampaa linjaa ja toisaalta tiukem- paa kuria suhteessa nuoriin kannattavien välillä lävistää myös kou- lun kulttuurin.

Viitteet

- ¹ Fornäs, J. (1995) *Cultural Theory and Late Modernity*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- ² Helsper, W. (1993) *Jugend und Schule*. Teoksessa Kruger, H-H. (Hg.) (1993) *Handbuch der Jugendforschung*. 2:te erweiterte Auflage. Opladen: Leske & Budrich, 351-382.
- ³ Burkitt, I. (1996) *Civilization and ambivalence*. *British Journal of Sociology*. Vol. 47, 1/1996, 133-150.
- ⁴ Fornäs, J. (1993) *Navigationer på kulturflodan*. Teoksessa Fornäs, J.; Boethius, U.; Ganetz, H. & Reimer, B. (1993) *Unga stilar och utrycksformer*. Fus rapport Nr. 4. Stockholm: Symposion.
- ⁵ Ziehe, T. (1991) *Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus*. Jyväskylä: Vastapaino.
- ⁶ Frönes, I. (1995) *Among Peers. On the Meaning of Peers in the Process of Socialization*. Oslo: Scandinavian University Press.

- ⁷ Helsper, W. (1989) Jugendliche Gegenkultur und schulisch-bürokratische Rationalität: Zur Ambivalenz von Individualisierungs- und Informalisierungsprozessen. Teoksessa Breyvogel, W. (Hg.) (1989) Pädagogische Jugendforschung. Erkenntnisse und Perspektiven. Opladen: Leske + Budrich.
- ⁸ Kannas, L. (1995) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. WHO-Koululaistutkimus. Helsinki: Opetushallitus.
- ⁹ Liinamo, A. & Kannas, L. (1995) Viihdynkö, pärjäänkö, selviänkö turvallisesti: Kouluunkäynti oppilaiden kokemana. Teoksessa Kannas, L. (1995) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. WHO-Koululaistutkimus. Helsinki: Opetushallitus, 109-130.
- ¹⁰ Mäki-Kulmala, A. (1993) Initiaatio ja alakulttuuri. Tampereen yliopisto ser A vol 383.
- ¹¹ Tervo, J. (1993) Hapuilua ja hallintaa. Tampereen yliopisto ser A vol 387.
- ¹² Helsper, W. (1989) mt.
- ¹³ Gordon, T. & Lahelma, T. (1996) Koulutus ja sukupuoli. Teoksessa Takala, T. (toim.) (1996) Kasvatussosiologia. Juva: WSOY.
- ¹⁴ Lenhardt, G. (1984) Schule und Bürokratische Rationalität. Frankfurt: Suhrkamp.
- ¹⁵ Helsper, W. & Wenzel, H. (Hg.) (1995) Pädagogik und Gewalt. Möglichkeiten und Grenzen pädagogischen Handelns. Opladen: Leske + Budrich.
- ¹⁶ Broady, D. (1986) Piilo-opetussuunnitelma. Jyväskylä: Vastapaino.
- ¹⁷ Jokinen, K. (1996) Pojat koulussa. Teoksessa Hoikkala, T. (toim.) (1996) Miehenkuvia. Välähdyksiä nuorista miehistä Suomessa. Helsinki: Gaudeamus, 118-135.
- ¹⁸ Jokinen, K. (1996) mt.
- ¹⁹ Koulun aika- ja tilajärjestelyjen keskeisyys juuri "koulumaisuuden" tunnusmerkkeinä tuli mielestäni esille pari vuotta sitten selatessani eräänä iltana poikani kanssa kuvakirjaa. Tuolloin 6-vuotias Anssi katselee kirjan sivuja, joihin on piirretty kaupunki. Yksi monista rakennuksista näyttää koululta, vaikka sitä ei voi erikseen päätellä, koska oppilaita ei ole näkyvissä. Ainoastaan rehtorin näköinen mies seisoo talon pihalla. Kysyn Anssilta mikä rakennus tuo on Sinun mielestäsi? "Koulu". No miksi? "No kun siinä on toi kello seinässä ja toi aita talon ympärillä, ettei ne oppilaat karkaa sieltä." Anssi, vielä päivääkään koulussa viettämättä, kiteytti jotain olennaista koulun institutionaalisesta luonteesta omaan repliikkiinsä. Koulun aika- ja tilajärjestelyt määrittävät perustavalla tavalla oppilaiden ja opettajien toimintaa ja vuorovaikutussuhteita.

- ²⁰ Aittola, T.; Jokinen, K. & Laine, K. (1995) Young people, The School And Learning Outside The Classroom. Teoksessa Aittola, T.; Koikkalainen, R. & Sironen, E. (Eds.) "Confronting Strangeness". Towards a Reflexive Modernization of the School. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 5.
- ²¹ Lyyra, T. & Avritzer, L. (1996) Yhteiskunnalliset liikkeet, kulttuurin muutos ja tiedon rooli. Alberto Meluccin haastattelu. Tiede ja Edistys vol. 21, 3/1996, 231-250.
- ²² Laine, K. (1995) "Pakollinen aivojenkasvattamispaikka." Nuorten metaforia ja koulukokemuksia. Nuorisotutkimus vol. 13, 3/1995, 21-32.
- ²³ Goffman, E. (1986) Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience. Boston: Northeastern University Press.
- ²⁴ Morgenroth, C. (1989) Der Methodischen Rahmen. Teoksessa Negt, O.; Morgenroth, C.; Geiling, H. & Niemeyer, E. (1989) Emanzipationsintressen und Organisationsphantasie. Köln: Bund., 304-328.
- ²⁵ Leithäuser, T & Volmerg, B. (1986) Betriebliche Lebenswelt. Opladen: Westdeutscher.
- ²⁶ Leithäuser, T. & Volmerg, B. (1988) Psychoanalyse in der Sozialforschung. Opladen: Westdeutscher. Schülein, J.-A. (1983) Mikrosoziologie. Opladen: Westdeutscher.
- ²⁷ Leithäuser, T. & Volmerg, B. (1988) mt.
- ²⁸ Giroux, H. (1992) Border Crossings. Cultural Workers and the Politics of Education. New York & London: Routledge.
- ²⁹ Lehtonen, M. (1996) Merkitysten maailma. Tampere: Vastapaino.
- ³⁰ Combe, A. & Helsper, W. (Hg.) (1991) Hermeneutische Jugendforschung. Theoretische Konzepte und methodologische Ansätze. Opladen: Westdeutscher.
- ³¹ Ziehe, T. (1992) Nuoret kulttuurisessa modernisaatiossa. Teoksessa Aittola, T. & Sironen, E. (toim.) (1992) "Miksi piiriin?". Thomas Ziehe koulusta, nuorisosta ja itsestäänselvyyksien murenemisesta. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 1. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- ³² Melucci, A. (1996) Youth, Time and Social Movements. Young Vol. 4, 2/1996, 3-14.
- ³³ Elias, N. (1976) Über der Prozess der Zivilisation. Frankfurt: Suhrkamp.
- ³⁴ Fornäs, J. (1995) Cultural Theory and Late Modernity. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- ³⁵ Sovimme koulun henkilökunnan kanssa toukokuussa ja elokuussa 1994 käymissämme keskusteluissa, että voimme käyttää koulun oikeata nimeä. Sosiaalitieteellisissä tutkimuksissa käytetään usein enemmän tai vähemmän

män epäonnistuneita pseudonimiä tyyliin "eräässä pohjoissuomalaisessa kaupungissa sijaitsevassa lähiöyläasteella". Uskon, että tähän rohkeuteen uskaltautua tutkimusjulkisuuteen omalla nimellä sisältyy vahva viesti koulun kollektiivisesta, sanon paremman puutteesta, "itsetunnon tasosta".

- ³⁶ Lukuvuoden 94-95 ysiluokan 138:sta oppilaasta 83 meni lukioon. Heistä 47 oli tyttöjä. Ammatilliseen oppilaitoksen valitsi 43 nuorta, joista 11 tyttöä. Yksi oppilas jäi yhdeksännelle luokalle toistamiseen ja kymppi-luokalle meni 8 oppilasta. Näiden lukujen perusteella 3 oppilasta meni yläasteen jälkeen työmarkkinoille.
- ³⁷ Landri, P & Serpieri, R. (1995) Loose identities and the Role of the Leadership in School Organizations. Paper presented in Pesce. The Second International Conference, Nereno, Italy 11-13.6.1995.
- ³⁸ Oppilaiden ja opettajien välisissä konfliktipalaverissa, joita seurasin syksyllä 1995, rehtori oli sovittelijana ja osapuolten eri näkemysten selventäjän ja yhteensovittelijan rooleissa.
- ³⁹ Erityisen selvästi olen huomannut tämän keskustellessani ja vaihtaessani kokemuksiani kouluissa tehdyistä havainnoista helsinkiläisen tutkimusryhmän jäsenten Tuula Gordonin, Elina Lahelman, Tuija Metson ja Tarja Tolosen kanssa. He ovat keränneet tutkimusaineistoja kahdessa helsinkiläisessä koulussa.

Nuorten habitus ja koulun kulttuurin kohtaaminen

Tavalliset, populaarikulttuuriset ja alakulttuuriset habitukset

Koulussa ovat keskeisesti esillä oppilaiden ja opettajien habitukset. Habitus kattaa yksilön sisäistyneet toimintamallit ja todellisuuden jäsentämis- ja käyttäytymistäipumukset. Habitus konkretisoituu myös tyylillisissä valinnoissa, merkeissä ja yksityiskohdissa sekä vaatetuksessa ja kampauksessa. Lisään habitukseen kuuluvaksi myös ruumiillistuneet käytännöt, joista puhutaan myös koulutilaa käsittelevän luvun yhteydessä. Nuorten tyylilliset valinnat jaottelen kolmeen ryhmään: *alakulttuurinen*, *tavallinen nuori eli mainstream* ja *rock- tai populaarikulttuurinen habitus*. Tämä jäsenitys on orientaatioperusta pikemmin kuin yleisesti pätevä analyttinen erottelu, tutkimamme koulun arkipäivän nuorisokulttuuriin representaatioihin.

Ns. tavallisen nuoren mainstream-tyyli, joka on vallitsevin koulun arjessa, koostuu perusvarustukseltaan farmareista (enimmäkseen denim-kankaisena mutta myös mustat, vihreät, punaiset, tummansiniset ja vaaleat), t-paidasta, college-paidasta ja ruudullisesta flanelli-paidasta. Riippumatta housujen väristä ne ovat tavallisesti merkki-farkkuja (Levis, Lee, jne.). Samojen tuotemerkkien t-paidat ovat hyvin esillä. Takkeina käytetään farkkuposakkaa, mokka- tai nappanahkatakkaa, fleeecekankaisia paksuja paitoja, verryttelypuseroita ja purjeh-

dushenkisiä kansitakkeja. Lenkkitosut ovat tavallisimmat jalkineet purjehduskenkien ohella. Mokkanahalla päällystetyt hieman korotetut ja erityisesti paksupohjaiset, hieman varretonta mairinnousukenkää muistuttavat kengät ovat yleistymässä.

Lippiksiin, t-paitoihin ja college-paitoihin on kirjailtu pohjoisamerikkalaisen jääkiekkoliigan NHL:n joukkueiden nimiä: Anaheim Mighty Ducks, San Jose Sharks, Montreal Canadiens, Florida Panthers, New York Rangers, Los Angeles Kings, Winnipeg Jets, Edmonton Oilers. Joitakin yhdysvaltalaisen koripallojoukkueiden ja baseball-seurojen logoja on myös esillä vaatetuksessa. Urheilutuotemerkit kuten Nike, Reebok ja Adidas kuuluvat sekä merkkeinä että kirjailtuna lauseina paitoihin, verryttelyasuihin ja tietysti lenkkitosuihin. Joissakin collegepaidoissa on kirjailtuna englanninkielisiä iskulauseita (esim. explosive!).

Urheilullisten asusteiden käyttö on nuorilla hyvin yleistä. Farkkujen kera voidaan pitää päällä verryttelypuseroa ja farkkutakin kanssa verryttelyhousuja sekä ns. tuulipuvun jompaa kumpaa osaa. Muutamalla pojalla näin kokourheiluasun päällä myös liikuntatuntien ulkopuolella.¹ Tyttöjen ja poikien perusvaatetus on yllättävän samankaltaista. Yhä useammalla tytölläkin on NHL-tyylinen lippis päässään; joko lippa eteenpäin tai, kuten monta kertaa näimme, niskaan käännettynä. Tyttöillä on villapaitoja ja puuvillakankaisia paitoja päällä poikia useammin. Tyttöjen kengät ovat tyylitellympiä kuin poikien hyvin yleiset lenkkitosut. "Tavallisen nuoren" mainstream-tyylin vaatetusta hallitsevat rentouden tavoittelu ja urheilullisuus.

Alakulttuuriseksi tyyliksi nimitän habitusta, joka rakentuu jonkin alakulttuurisen ryhmän käyttämille tunnusomaisille merkeille ja piirteille. Erottelu ei ole yksiselitteinen mutta pyrkii havainnollistamaan niitä tapoja, joilla alakulttuurisille piirteille tyyliään muodostava nuori erottautuu esim. muista nuorista ja aikuisista. Koulun tilassa oli havaittavissa kaksi alakulttuurisia piirteitä omaksunutta ryhmää: punkvaikutteinen tyttöjen ryhmä, johon kuului arviolta 5-6 oppilasta sekä muutamien poikien omaksuma perinteisiä raggarijengien tyyliä jäljittelevä ulkonäkö.

Puhuttaessa yleisesti jonkinlaisesta nuorten koulunvastaisesta kulttuurista, viitataan usein näihin mielellään koviksena esiintyviin nuoriin miehiin, jotka käyttävät farkkuliiviä tai farkkutakkia, josta hi-

hat on irroitettu, mustan tai ruskean nahkatakin päällä. Jalassa ovat bootsit, hieman machoon vihjaavat "lännenmalliset", korolliset kenkät ja farkut. Julkisuudessa on paljon puhuttu moottoripyöräjengien Bandidosin ja MC-Finlandin jäsenistä. Nämä nuoret hakevat tyyliään samoista elementeistä korostakseen liikkuvuuttaan, erillisyyttään ja ulkopuolisuuttaan. Kypärät kinalossa viittaavat poikien mopon tai kevytmoottoripyörän omistajuuteen. Nämä kaverit olivat kuitenkin yksittäisiä hahmoja koulussa.

Punktyylistä vaikutteita hakevien tyttöjen ryhmä oli hyvin esillä koulun arjessa. Heidän vaatetuksensa on mukailtu punk- ja kovisvaikutteista. Musta vaatetus hallitsi pukeutumista: mustat pitkät hameet, tiukat trikoot tai housut, mustat nahkatakit tai hapsulliset mokkanahkatakit. Jalkineet ovat raskaannäköisiä työkenkiä muistuttavia ja pitkävartisia maihinnousukenkiä. Huivit, nauhat ja punotut koristeet esim. ranteissa täydentävät kokonaisuutta.

Rock- ja populaarikulttuurin pohjalta identiteettiaineiksia hakevat nuoret käyttävät ns. tavallisia nuoria enemmän ja eksplisiittisemmin nuoriso- ja rockmusiikista peräisin olevia tyylielementtejä. Toisin kuin alakulttuurisilla nuorilla, näillä rock- ja populaarikulttuurista aineiksia hakevilla nuorilla ei ole yhtenäistä ryhmää, jolla olisi selvästi erottuva kollektiivinen identiteetti, vaan kyse on pikemminkin laajemmasta nuorisomusiikin eri yleisöryhmästä. Keskeisiä ovat tällä hetkellä hiphop, grunge, tekno ja heavy-musiikin eri suunnat. Mustat t-paidat, joihin on painettu yhtyeiden logoja ja tunnuksia (esim. AC/DC, Metallica, Sepultura, Iron Maiden) farkkujen kera on tyypillinen heavy-diggarin asuste. Hiphoppareiden tunnusmerkkeihin kuuluvat väljät vaatteet, huppari ja leveät housut, usein lyhyiksi leikattuna. Grunge-tyylin edustajia ruutuflanelipaidoissaan ja farkuissaan näkee kuitenkin edellisiä useammin. Näyttää siltä, että vielä yläasteella aika harva nuori kiinnittyy kokonaisvaltaisesti ja eriytyneellä maulla rock- tai populaarikulttuuriin.

Rajankäyntejä

Nuorten vaatetus yhdistelee eri elementtejä. Hiphop-vaikutteiden rinnalla voi nähdä grunge-flanellipaidan, joten raja-aidat ovat liukuvia. Sama nuori voi käyttää rinnan sekä mainstream-pukeutumista että rockkulttuuriin kuuluvia t-paitoja. Sekamuodot ovat yleisiä ja yksityiskohtien yhteensommittelu kuuluu asiaan. Tyyllilliset raja-aidat ovat olemassa mutta niitä ylitetään, käytetään hyväksi muissa yhteyksissä eli lainataan vaikutteita muista ryhmistä. Pitkälle meneviä tyyllillisiä erottautumispyrkimyksiä ja distinktiostrategioita ei vielä laajasti tapaa tutkimassamme koulussa. Emme nähneet esim. ekologisiin vaihtoehtoliikkeisiin viittaavaa “kettu-tyttö“-lookia tai lehdistössäkään mainittuja – toisen oululaisen koulun rehtorin pahoinpitelyyn liittyen – skinhead-ryhmän edustajia.

Vaatetukseen liittyy rajankäyntiä institutionaalinen järjestyksen ja oppilaan subjektiviteetin välillä. Erityisesti takit ja lakit näyttävät herättävän järjestyksenmäärittelyjä ja vastarintaa. Aamunavauksessa korostetaan takkien jättämistä naulakoihin, mieluummin luokkahuoneiden ulkopuolelle. Valistuksessa vedotaan hygienisiin ja terveydellisiin näkökohtiin tapakasvatuksen ohella. Joku opettajista saattaa vaatia takin riisumista tuolin selkämykselle, toiset taas eivät puutu asiaan. Jotkut oppilaista riisuvat takkinsa ilman huomauttamista, toiset taas pitävät päänsä opettajan kielloista huolimatta.

Yllättävää kyllä ruokailuun mentäessä sekä takit että lakit ovat huomattavasti useammin poissa päästä tai päältä kuin oppitunnilla. Takin päälläpito ja esim. tunnille tuleminen ajoissa ja ulkovoalitunnilla ulosmeneminen ovat opettajan ja oppilaiden lähes ainaisia ja toistuvia neuvotteluaiheita. Henkinen kamppailu on yksi ns. ikuisuuskyseksistä, joihin kehitellään sekä kollektiivisia että yksilöllisiä reagointitapoja. Opettajat tietävät, että asusteiden riisuttaminen oppilailta kuuluu koulun järjestyseriaatteisiin mutta vaativat sitä tilanteen, oman jaksamisen ja oppilaiden näkyvän mielialan mukaisesti, jonkinlaisen tarkoituksenmukaisuuden nimissä².

Oppilaat ovat taatusti kuulleet aiheesta lukemattomia esityksiä, kuitenkin periaatteellinen vastarinta ja ulkokohtaisen tottelevaisuuden halveksunta saa takit pysymään päällä lukukaudesta toiseen.

Takin päälläpitäminen liittyy myös yksilön autonomisen alueen määrittelyyn, mihin voi ja pystyy vaikuttamaan omaan subjektiviteettiin liittyvässä asiassa? Ajan määrittely ja tilanhallinta liittyvät myös valtaan, eli siihen kuka saa määrittellä aika-tila-suhteet, kenen ääni saa painoarvoa? Tätä suhdetta tarkistetaan ja määritellään myös nuorten ja oppilaiden välisissä “kestoneuvotteluissa” takeista, tunnille tulo- ja niiltä poistumisajoista sekä välitunneilla ulosmenemisestä.

Autonomian määrittely vierasmääräytyneessä tilassa, jota koulu väistämättä on, tuo mieleen Grimmin veljesten tarinan itsepäisestä lapsesta, joka vielä haudastakin nostaa kätensä maan mullasta ylös. Tarina alleviivaa sitä itsepäisyyttä ja omaa kehityslogiikkaa, joka lapsuuteen ja nuoruuteen aina liittyy kaikesta yhteiskunnallisesta määrittelystä ja sosialisatiosta, kasvatustoimenpiteistä ja institutionaalisista säännöistä huolimatta.

Koulu on irtilyöntitilanne muusta elämästä, perheestä ja vapaaajasta. Se on instituutio, jossa tuotetaan yhteiskunnallista ja kulttuurista työkykyä, yhteiskunnallisesti määriteltyjä tietoja, taitoja, kykyjä ja ominaisuuksia. Tuotantoprosessi realisoituu koulun toiminnassa, säännöissä, sen rutineissa, aika- ja tilajärjestelyissä. Nuorten omaksumisprosessit eivät sulaudu yksi yhteen ristiriidatta koulun tuotantoprosesseihin. Ne ovat aina monikerroksisempia, ambivalentteja ja subjektille itselleenkin jossain määrin outoja tapahtumia. Ne ovat eletyn ja koetun virtausta, jossa omat fantasiat, viettirakenne ja ulkoinen todellisuus kohtaavat. Subjektiviteetin muotoutuminen on monien todellisuuksien ristikkäisyyttä ja kohtaamista – se on myös oman pinnan (takki), ajan ja tilan varaamista. Se on irtilyönnin vastapainoksi tehtyä ei-loogista, joskus omaa ristiriitaista rationaliteettia noudattavaa vastustamista – itsepäistä takin ja lakin päässäpitämistä, omien aikojen seuraamista ja sisällä pysymistä. (ks. May & von Prondczynski 1993, 171-173; Negt & Kluge 1981, 621-627.)³

Nuorten kanssa keskustellessa aiheena toistuu lämmönkaipuu, “koulu on kylmä ja haluaisin olla lämpimässä”. Moninkertaiset vaateparret tuntuvat meistä ylimitoitetuilta sekä sään että koulun lämpötilan näkökulmasta. Nuorisomuotikin on suosinut kerrospukeutumista. Kuitenkin puheessa, koulukokemuskirjoituksissa ja koulumetaforissa (“koulu on kuin jääkaappi”) halutaan pysytellä lämpimänä kylmässä tilassa. Kysymys lienee muustakin kuin heikosta veren-

kierrosta. Voidaan ajatella, että vaatetus on samalla mitä henkilökohtaisin ja julkisin asia. Se on intiimiä, julkista ja näyttämöllistä. Takki on tyylikeino, käytännöllisyytensä lisäksi, joilla voi osoittaa ryhmäänkuulumista ja samalla yksilöllistä erottautumista. Takki antaa tunnistuspinnan ja samastumiskohteen. Takin riisuminen voi merkitä tämän yksilöllisen ja samalla kollektiivisen (suoja)pinnan riisumista.

“Joo semmonen lämmönkaipuu on niinku se...Tanjakin, et patterin viereen. Silläkin oli koko päivän tällöinen iso vil-lapusero, ja sit semmonen mokkanahkanen rotsi päällä, ja sit kun sillä vielä on vahva tukka...Tuntu, et kyllä se sulaa, mut ei, aina vaan vaatetta lisää päälle.” (Otr.)

Ajatus siitä, että takkiin sisältyy aineksia nuorten itsemäärittelystä ja -identiteetistä, tuntuu houkuttelevalta. Se voi olla kappale omaa elämää, joka auttaa jäsentämään omaa itsekokemusta koulun tilassa, ja se voi antaa jatkuvuuden tunnetta siirryttäessä sfääreistä toiseen. Sen päälläpitäminen opettajan kehoituksista huolimatta voi olla henkilökohtaisen vastarinnan muoto, jonka kautta voi määritellä itsensä joksikin, “olla joku“ (Wexler 1992)⁴ koulussa, olematta anonyymi “oppilas“ tai institutionaalinen abstraktio.

Vaatetus on kulttuurinen resurssi, joka kommunikoi tiettyä tyyliä ja symboleja. Tyylin tuottaminen on intersubjektiviista kommunikatiota, joka toimii siltana yksityisen ja julkisen välillä. Yksilöllinen identiteettityö, sosiaaliset muodot ja symbolit yhdistyvät toisiinsa rajoja ylittävästi ja refleksiivisesti. Yksilöt tuovat esille yksityistä minuuttiaan ja elämäntyyliaan merkkien välityksellä. Persoonallinen tyyli liittyy elämäntapaan, jota ilmaistaan symbolisesti esim. takin ja lakin kautta. Yksilö voi niiden avulla myös määritellä omaa persoonallisuuttaan ja yksilöllistä identiteettiään. (Fornäs 1995, 90-95.)⁵

Rotat ja walkmanit

Habitukseen liittyvät myös korvalappustereot ja oppilaiden kouluun tuomat rotat. Kaikilla ei toki ole mukanaan korvalappuja tai rottaa, mutta tytöillä ja pojilla on keskinäinen lainaus- ja kierrätyssesteemi,

joiden avulla useampi pääsee nauttimaan sekä musiikista että huo-
lehtimaan eläimestä. Molemmat ovat myös rajankäyntialueella vi-
rallisen ja epävirallisen koulun välillä.

Rottien lukumäärästä ei saa täyttä varmuutta, eri oppilailla oli
niitä mukanaan eri tilanteissa: oppitunnilta oppilaita haastatteluun
hakiessa, ruokatunnilla jonkun hihansuussa tai välitunnilla olkapäällä
istumassa. Kuulin myös oppilaiden tarinoita opettajan ihmetyksestä
jonkun oppilaista älähtäessä suureen ääneen kesken tunnin. Ään-
nähdys johtuu rotan kuljeskelusta paidan alla, paljaalla iholla. Opet-
tajat eivät havaintojemme mukaan puuttuneet rottien läsnäoloon kiel-
tävästi. Yhden rotan omistajaksi osoittautui Kati (jonka nimeen on
liitetty oppilaitten puheessa kuvaava etuliite "Rotta"-), joka kuului
koulun punk-vaikutteiseen nuorten naisten ryhmään. Punk-alakult-
tuurissa rotat ovat olleet yleisiä jo 1980-luvulta lähtien.

Korvalappustereoiden käyttö mahdollistaa tilan ja ajan privatisoin-
nin, oman yksityisen äänimaailman luomisen. Oppilas voi uppoutua
sinne myös kesken tunnin. Korvalappustereoiden suhde viralliseen
kouluun ja sen käytöstä syntyvä kamppailu voi muodostaa yhdelle
koulupäivälle merkityksellistävän juonen. Katkelma havaintopäivä-
kirjasta:

Aamun ensimmäinen tunti. Korvalappustereoiden kuuntelemi-
sestä kehkeytyy opettajan ja oppilaan välille kiistakysymys.
*"Jaakko⁶ kuuntelee korvalappustereota, ope kieltää...
Paula alkoi kuunnella Jaakon korvalappuja, ei reagoinut
opettajan kieltoon. Opettaja haki laput pois..."*

Luokka on välitunnilla ennen liikunnan tuntia: *"Paula lainaa
Jaakolta korvalaput ja kuuntelee teknoa, 'Two Unlimited'."*
Ja suunnistamaan lähdössä: *"Tytöt saavat kartan, Paula kuun-
telee korvalappuja, Helena tulee paikalle, verkkarit ja
lenkkarit jalassa. On hyväntuulinen. Paula kertoo eilisestä
riidastaan, poika oli soittanut kello 1 yöllä ja olivat sopi-
neet. 'Lähetäänpä suunnistamaan'."*

Takaisin metsästä kouluun ja ruokailuun. Kellon soitua liikoja
kiirehtimättä takaisin tunnille. Vuorossa matematiikkaa, iltapäi-
vän aluksi, puolenpäivän jälkeen kello 12.15. *"Suoraan tunnil-
le ruokalasta. Paula kuuntelee korvalappuja, opettaja kiel-*

tää. Paula ottaa kuulokkeet pois... Kuulokkeet roikkuvat korvien alla ja tekno soi, kuuluu minulle asti.“ 10 minuuttia myöhemmin: “Klo 12.25 opettaja: ‘Paula, kiinni!’ Paula laittakorvalaput kiinni ja kyselee, ‘miten sä noin voit vähentää?’”

Vähän myöhemmin laskujen parissa edelleen... “Paula kuuntelee taas korvalappuja, opettaja kieltää taas, mutta Paula sanoo että laskee koko ajan, miksei saisi kuunnella kun kuitenkin seuraa opetusta. Lopettaa kuitenkin.“ Puheeksi tulee ensi viikon koe. “Ope: ‘Meillä on ensi torstaina koe, muistakaa.’ Jätkät: ‘Mitkä sivut?’ Paula käynnistää vaihteeksi korvalaput. Tyttö vasemalta: ‘Laittaisit musiikkia.’ Pistä musiikki soimaan’.

Musiikin “laittaminen“ viittaa televisioon ja Music TV:n kanavaan. Yrityksistä huolimatta tv:tä ei saada päälle, opettajan todetessa, että tv-kaappia ei saada auki – avaimia ei löydy. Palataan takaisin lähtöruutuun: “Klo 12.50. Tehdään tehtäviä. Ope on Helenan ja Paulan luona, neuvoo, tytöt tekevät töitä, Paulalla musiikki soi, takapenkiläiset touhuavat, Antti lähtee niistämään nenäänsä oven viereen Serlalla. Käsi-paperit ovat oven vieressä.”

Ulkonäköruumiin tyyllittelyjä

Hiukset ja kampaus kuuluvat myös kulttuuriin tyyliseikkoihin. Yleisin hiusmalli on siististi leikattu porrasmainen polkkatukka, mieluummin lyhyt kuin pitkä tukka pojilla, tyttöillä pitemmät, hartioille laskeutuvat joko suorat tai kiharretut hiukset. Joillakin tytöistä on poninhännät kuten aivan muutamalla pojallakin, vaikka arkikulttuurissa miesten poninhännät ovat yleistyneet. Tyttöjen hiusmalleissa on enemmän vaihtelevuutta kuin pojilla, aivan lyhyistä, lähes pystytukasta pitkiin lanteille ulottuviin. Ylipäättään tyttöjen habitus on sommiteltu huolellisemmin ja tarkemmin kuin pojilla.

Räikeästi värjätty hiukset ovat harvinaisuus, joitakin sävytettyjä suortuvia ja tehokeinoina käytettyjä värjättyjä yksityiskohtia lukuun ottamatta. Tummat hiukset kuuluvat punk-vaikutteisiin habituksiin.

Hiukset on värjätty mustiksi, yleensä puolipitkät suorat tai kiharretut. Joillakin tytöistä on korvalliset ajettu kaljuiksi ja pääläella on eri väriksi värjätty hiustöyhtö, joka valuu yhteenkiinnitettyinä punoksena alas selkään. Nuoren tyylivalinnassa alakulttuuriset ainekset näkyvät leikkauksessa erottelevana tekijänä suhteessa mainstream-nuoriin. Hiusten tumma väriyty on kuitenkin käytetympi tehokeino kuin erikoiset kampaukset.

Sukupuolten välinen yhdenmukaistuminen tulee esille paitsi lippiksinä tytöillä, myös korvarenkaitten ja muidenkin koristeiden lisääntymisenä pojilla. Korvarenkaat ovat yleistymässä pojilla mutta esim. rannenauhat ja kaulapannat ovat suhteellisen harvinaisia. Sen sijaan tyttöjen ruumiin koristelu on monipuolista, hiusnauhoilla ja -pannoilla, sormuksilla, rannekeilla ja nauhoilla, rannerenkailla, korvakoruilla ja selvästi pojista erottavilla nenärenkailla ja -koruilla.⁷ Habitusta voidaan eriyttää myös jollakin tyyllisellä yksityiskohdalla tai käyttötavalla, esim. lipan kääntämisellä niskapuolelle.

Ulkonäköruumis ja sen pinta on nuorille ja erityisesti tytöille tärkeä sukupuolisuuden esittämisen väline. Se on tapa ottaa tilaa ja olla tarvittaessa vähemmän esillä oman itse-presentaation mukaisesti. Tyyllisten valintojen kautta tytöt voivat entistä enemmän tuottaa voimistettua sukupuolista ulkonäköä, feminiinisyttä ja halutessaan omaksua maskuliinisia piirteitä ja näin yhdistellä uudella tavalla ja samalla tuottaa uudenlaista tyttöyttä myös koulun tilassa (Bjerrum Nielsen & Rudberg 1995).⁸

Tyttöjen meikkaamisella on ollut ainakin menneillä vuosikymmenillä vahva lataus. Runsas ehostus ja silmämeikki on nähty tyttöjen hiljaisen koulukapinan ja irtautumispyrkimysten merkiksi. Huulipunon käyttö on antanut ikäistään vanhemman kuvan ja erotisoinut sopivasti paljastavan tai korostavan vaatekappaleen kera tytön ruumiin. Mustat sukat ja sukkahousut, yhdessä takamuksen tuntumasta tarkoituksellisesti rikkipuhkottujen farkkujen kanssa, välittää kuvaa itsetietoisesta, massasta erottautuvasta yksilöstä, joka vaalii omaa ulkonäköään.

Kynsien hoito ja lakkaaminen voivat antaa omaa tilaa ja aikaa oppitunneilla. Punaisiksi värjätyt, hyvinhoidetut pitkät kynnet viestittävät kokeneisuudesta ja uhmasta. Ne ovat merkki sovinnaisuutta ja kiltin tytön perinteistä kuvaa vastaan. Seurustelu lisää tietoisuutta

seksuaalisuudesta ja omasta haluttavuudesta, mikä antaa mahdollisuuksia asettua haastavasti opettajien yläpuolelle. Näyttää kuitenkin siltä, että automatiikka runsaan ehostamisen ja koulukapinallisuuden välillä on poikki.

Esimerkiksi alakulttuurisen habituksen omaava "Rotta-Kati" käyttää rajua meikkiä päivittäin ja toimii alempien luokkien oppilaiden tukioppilaana. Paula vaihtaa vaateustaan rock-kulttuurispainotteisesta mainstream-tyyliin ja samalla vaihtaa ehostustaan voimakkaasta kevyeen ja lähes huomaamattomaan. Meikkaamisen lähtökohdat ovat esteettiset, mikä ei liity itsestäänselvästi ryhmäidentiteettiin, mutta se voi toimia yksilöllisen identiteettityön välineenä ja subjektiviteetin eri puolien korostamisen apukeinona. Peruskoulun yläasteen viimeisillä luokilla ulkonäköön liittyvät kysymykset tulevat tytöillä yhä tärkeämmiksi ja yhtenä merkinä tästä on meikkaamisen yleistyminen. Yhdeksännen luokan femiiniydestään tietoiset tytöt ottavat rohkeasti koulun näyttämöllistä tilaa haltuunsa (vrt. Tolonen 1995, 64; Laine 1996).⁹

Nuorten habituksista voidaan lukea sekä yhdenmukaistuvia että eriytyviä tendenssejä. Näyttää siltä, että sekä poikien että tyttöjen habitukset ovat samankaltaistumassa, mutta tytöt eriyttävät tyylivalintojaan tietoisemmin ja pidemmälle menevämmiin. He kykenevät helpommin käyttämään piirteitä sekä feminiinisyydestä että maskuliinisuudesta ja tuottamaan uudentyyppistä, itsetietoista tyttöyttä. He pystyvät ehkä poikia helpommin yksilöimään habitustaan pidemmälle erilaisten yksityiskohtien avulla. Pojilla habitusta määrittävät resurssit vaikuttavat rajoittuneimmilta.

Peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten kanssa musiikista, tv-ohjelmista ja heidän tyylillisistä valinnoistaan keskustellessa saa vaikutelman, että pidemmälle menevä nuorisokulttuurisen maun eriytyminen tapahtuu lukioon tai ammatilliseen oppilaitokseen liittyvässä nuoruusvaiheessa. Eriytyminen on peruskoulussa vielä yksinkertaista laajempien makukenttien erkaantumista. Habitukseen liittyvät yksityiskohtaiset identiteettiratkaisut odottavat vielä tuloaan (vrt. Aittola ym. 1995)¹⁰.

Nuorisokulttuurin tuleminen osaksi koulun arkikulttuuria voi näkyä esimerkiksi siinä, että joidenkin, erityisesti naisopettajien pukeutuminen lähenee oppilaiden pukeutumista farkkuineen ja college-

tyyppisine paitoineen. Se kertonee myös ikävaiheiden välisten jyrkkien rajojen madaltumisesta. Rentous, nuorekkuus ja epävirallistuminen ovat yhä konkreettisemmin havaittavissa myös opettajien habituksesta. Vaikka muoti on nuorille edelleen keino erottautua aikuisista, niin yhdenmukaistumistendenssitkin ovat näkyvillä. Tämä arkikulttuurin muutos voi kertoa lisäksi modernin nuoruuden kulttuurisen erityislaadun muutoksesta suhteessa aikuisuuteen ja lapsuuteen.¹¹ Samalla se kertonee tilanteesta, jossa tavat esittää nuoruutta ovat muuttumassa. (esim. Hoikkala 1993.)¹²

Viitteet

- ¹ Seuratessani Maikkulan yläasteen 9. luokan poikien liikuntatunnin säilyturnausta lokakuussa 1995 voin todeta, että lähes kaikilla oli asianmukaiset urheiluvälineet tunnilla. Aivan yksittäinen poikkeustapaus farkkuineen oli paikalla, hänkin pelissä innolla mukana, kuten muut. Oma muistikuvani jumppatunneista tuottaa mielikuvan tilanteesta, jossa liikunnanopettajan kehoitukset verryttelypukujen kouluun tuomisesta kaikuiivat lähes kuuroille korville. Pelasimme esim. lentopalloa lähes aina samoissa vaatteissa kuin muulloinkin: farkuissa ja t-paidassa.
- ² Opettaja kuvaa kirjoituksessaan "Olipa huono oppitunti" takeista kehkeytyvää kamppailua näin: "Luokkaan päästyämme n. 80 %:lla oppilaista on takit päällä, joillakin jopa käsineet. Kehoituksen jälkeen noin 40 %:lla on vielä takki päällä. Kun jokaisen nimi oli mainittu erikseen kehoituksin ottaa takki pois, jää vielä jäljelle neljä oppilasta. Menen heidän luokseen ja kysyn tarvitsetko apua takin poisottamiseen. Tämän jälkeen vielä yksi oppilas on vielä takki päällä. Häntä palelee ja hän on kuumeessa. En jaksa enää käyttää aikaa takkiin." Kirjoitukset on kerätty 28.5.1996 Oulussa.
- ³ May, M. & von Prondczynski, A. (1993) Kulturtheoretische Ansätze in der Jugendforschung. Teoksessa Kruger, H-H. (Hg.) (1993) Handbuch der Jugendforschung. 2. Erweiterte Auflage. Opladen: Leske + Budrich. Negt, O. & Kluge, A. Geschichte und Eigensinn. Frankfurt: 2001.
- ⁴ Wexler, P. (1992) *Becoming Somebody. Toward Social Psychology of School.* London, Washington D.C.: Falmer Press.
- ⁵ Fornäs, J. (1995) *Cultural Theory and Late Modernity.* London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- ⁶ Oppilaiden ja opettajien nimet on muutettu.

- ⁷ Ala-asteen toista luokkaa käyvän poikani kaveri käyttää korvakorua. Hän joutuu koulussa silloin tällöin jonkinasteisen kiusanteon ja huutelemisen kohteeksi tästä muista poikkeavasta tavastaan, päätellen poikani kanssa käymistäni juttutuokioista. Korvakorua käyttävä ala-asteen poika joutuu ilmeisesti edelleen tekemään kulttuurista pioneeriötä tuttuuden ja toiseuden välimaastossa.
- ⁸ Bjerrum Nielsen, H. & Rudberg, M. (1995) Gender recipes among young girls. *Young* 1/1995, 3-18.
- ⁹ Tolonen, T. (1995) Controlling body and space: encounters at school. Teoksessa Aittola, T.; Koikkalainen, R. & Sironen, E. (Eds.) "Confronting Strangeness". Towards a Reflexive Modernization of the School. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 5. Laine, K. (1996) "Pulpetin kannella istuva tyttö". Ajatuksia tyttöydestä, koulusta ja yksilöllistymisestä. Esitelmä Seminar of Education, Knowledge and Culture" Doctoral Programme. *Sutia* 23.-25.10.1996. "Gender, Culture and Desire in Schools.
- ¹⁰ Aittola, T.; Erämies, T.; Jauhiainen, J.; Joki, H.; Lainpelto, V.; Partanen, R. ja Tikkanen, J. (1995) "Koulua käydään tulevaisuutta varten, vapaa-ajasta nautitaan nyt." *Koulun ulkopuolisten oppimisympäristöjen tarkastelua. Nuorisotutkimus* 3/1995, 33-44.
- ¹¹ Silmäys Elloksen postimyyntiluetteloon "Back to School" antaa vaikutelman tyttöjen monipuolisemmasta vaatetarjonnasta. Koululaismuoti on yllättävän samansuuntaista aikuisille suunnatun pukeutumisen kanssa. Samantyylistä vaatetusta voisi pitää noin 10-vuotiaasta yli kuusikymppiseksi! Ei voi myöskään välttyä koululaismuodin erotisoivilta tendensseiltäkään.
- ¹² Hoikkala, T. (1993) *Katoaako kasvatus, himmeneekö aikuisuus?* Helsinki: Gaudeamus.

Koulutilan ambivalensseja

Tila “oppilaan” määrittelijänä

Koulurakennuksiin näyttää sisältyvän sekä sisäänpäinkääntyneisyyttä että ulospäinsuuntautunutta, osin jopa mahtailevaa ja korskeaa, yksilön yläpuolelle asettautuvaa esittämistä (tyyliin “et ole mitään”). Ne ovat selvästikin palvelleet jo lähtökohdissaan osittaista maailmasta vetäytymisen, ehkä askeettista harjoituksen mutta samalla ankaran asiallisuuden tarkoitusta. Nuoruuden sosiaalishistoriaa tutkinut Michael Mitterauer (1991)¹ toteaa koulun olevan kurinpitojärjestelmältään ja -käytännöiltään ristiriitainen sekoitus luostaria ja kasarmia. Tämä henkisen sisäisyyden ja kurin sekoitus saattaa elää edelleen koulun tilassa.

Julkiset rakennukset asettavat ihmiset tilaan, määrittelevät heidän paikkansa ja tekevät heidät tunnistettavaksi – asiakkaiksi, koulu-laisiksi, potilaiksi, vangeiksi (Markus 1993).²

Leena Eräsaaren (1995, 92)³ mukaan konkreetti tila käsittää käytännöllisen tilan, rakennuksen ja esineet sekä yksinkertaiset tilan luonnehdinnat kuin suuri, pieni, välimatka jne. Tilaa voidaan tyypitellä niiden sosiaalis-tilallisten ominaisuuksien perusteella, joten koulu voi olla esimerkkinä organisaatiotilaksi nimetystä konkreettista tilasta, joka rakenteistuu eri tavoin (Strassoldo 1993).⁴

Koulun tila ei ole neutraali, vaan se rakenteistuu ja liittyy vallankäyttöön rakennuksessa, sen yksityiskohdissa, symboleissa ja koristelussa sekä materiaaleissa. Koulun organisaatiotila saa ja ottaa eri-

laisia diskursiivisia muotoja (ks. Eräsaari 1995, 93-94). Siihen näyttää sisältyvän monenlaisia oletuksia tilankäytöstä, käyttäjän asemasta ja organisaatiotilaan sisältyvistä hierarkkisista suhteista.

Fyysinen koulu asettaa oppilaat ja opettajat tilaan. Se kiinnittää ja paikantaa toimintoja, erottelee ja yhdistelee ryhmiä ja yksilöitä sekä vihjaa, ohjaa ja määrää tunnistamista ja näin palvelee identiteettitarpeita. Tila määrittelee kohtaamisia ihmisten välillä kehystämällä tilanteita, toimintoja ja vuorovaikutusta. Se tuottaa asemia, jotka voidaan nimetä oppilaan ja opettajan subjektipositioiksi. Nämä tilallisesti tuotetut positiot kytkeytyvät toisiinsa, muodostaen keskinäisten riippuvuussuhteiden kudelmia.

Koulun eri tiloihin näyttää kytkeytyvän erilaisia tunteita, ne kirjoittavat eri tavoin tarinaa siitä miten olla kokeva ja toimiva subjekti tiettyssä tilassa, miten olla ja toimia oppilaana ja opettajana (ks. Hearn 1993).⁵ Subjekti on tietoisuuden ja ruumiin yhteenkietoutuma tietysässä tilassa ja tilanteessa. Tila kytkee yhteen tietoisuuden, ruumiin ja tilanteen.

Koulutilan piirteitä

Maikkulan 1990-luvun alussa rakennettua koulutaloa ei välttämättä heti tunnista juuri kouluksi – julkiseksi rakennukseksi kyllä. Toisin kuin edeltäjänsä esimerkiksi 1940- tai 50-luvulta, se ei erityisesti osoittele olemassaoloaan, pikemmin se sulautuu maisemaansa. Se hyödyntää pikkumukavaa “Oulun koulun” tyyliä punatiileinen ja koristeellisine yksityiskohtineen mutta laatikkomainen perusrakenne, johon on liitetty kaksi rakennukseen toiselta puolelta liittyvää siipeä, kertoo funktionalistisesta peruslähdekohdasta talon suunnittelussa.

Elementtirakentamisen vaikutteet näkyvät taloudellisesti tehokkaaksi mielletävinä ratkaisuin. Tyyllillisesti rakennusta leimaa näin eri tyylien sekoitus. Koulurakennusten yhteinen päämäärä suurten massojen käsittelyssä näkyy funktionalistisessa perusrakenteessa ja taloudellisuuden tavoittelussa, mutta jonkinlainen itumuotoinen ajatus rakennetun ympäristön viihtyisyydestä – mikä aiemmin on ollut koulujen yhteydessä ilmeisesti lähes kirosana – tuo kevennyksiä

painavahkoon asiallisuuteen ja suoraviivaisuuteen.

Piha-alue rajautuu kahden rakennussiiiven väliselle ja polkupyöräsuojan rajaamalle alueelle. Koulurakennuksen ulkoseinällä on keskeisellä paikalla suurikokoinen, läpinäkyvällä muovilla päällystetty kello. Syksyllä siipien seinustalle oli tuotu tavallisia metallista ja kyllästetystä puusta valmistettuja puistonpenkkejä. Koripallolevyt renkaineen on sijoitettu kahtapuolta polkupyöräsuojan viereen.

En nähnyt polkupyöräsuojan katoksen alla muuta kuin mopoja, yleensä "monkey"-tyyppisiä minimopoja. Polkupyörät ovat suojan ja pihaportin sekä rakennuksen siipiosien taustoilla sekavana rykelmänä. Erityisen paljon pyöriä on seinustalla, jossa on kyltti "Älä jätä pyörääsi tähän". Mopojä on kuitenkin ilmeisesti niin vähän, että ne sopivat kaikki katokseen. Lukemattomien pyörien suma tukkisi koko katoksen. Toisaalta mopojen ja pyörien väliseen tematiikkaan saattaa liittyä kiinnostavia nuorten sisäiseen ryhmänmuodostukseen ja kulttuurisiin erotteluihin liittyviä kysymyksiä, jotka joudun jättämään näkökulmani ja aineiston asettamien rajoitusten vuoksi vähemmälle.

Katoksen taustalla on pieni kumpare ja yksi kansallisen kouluinstituution perustuntomerkeistä: lipputanko. Lipputanko on siirtynyt viheriölle varsinaisen laatoitetun ja asfaltoidun piha-alueen reunamalle.⁶

Yläasteen pihan keskellä on kahdessa rivissä kitukasvuisia, poikkinaisia puiden tynkiä kehikoissaan, katulamppurivin vierellä, reunustaen pihalaatoitettua aluetta. Kuulen kertomuksen pojasta, joka katkoi järjestelmällisesti pihan tuolloin täysimittaiset puut. Katkotut tyngät jotenkin korostavat ankeutta, jonka pelkistetty piha-alue saa aikaan. Tämä alue on paikallaan olemista ja passiivista odottelua varten. Pakollinen ajantappopaikka kahden oppitunnin välillä. Poikaryhmä heittelee toisinaan koripalloa. Enimmäkseen seisoskellaan pareittain tai pienissä ryhmissä jollakin kolmesta seinustasta. Liikettä syntyy piha-alueelta poistuttaessa joko ostoskeskuksen suuntaan tai tupakkapaikalle. Piha-alue on tila, jossa välituntivalvojana vuorossa oleva opettaja kohtaa erilaisina pikkuryhminä parveilevan oppilaiden joukon. Se on ei-intensivoitu, pikemminkin passiivinen kuin aktiivinen, odotus- ja siirtymätila. Piha on koululaisen ruumiin paikalleen asettamista, olemista, istumista ja seisoskelua tai kontrolloitua liikehdintää varten.

Koulurakennukseen on useita sisäänmenoja. Pääovi sijaitsee talon toisessa päädyssä, vastakkaisessa suunnassa opettajanhuoneeseen nähden. Ovi on käytössä vain erityisinä juhlapäivinä, kuten lukukauden päättäjaisissä. Oppilaiden arkikäytössä olevat ovet on piilotettu siipirakennusten katosten alle, pihalta katsottuna alueen laidoilta mennään sisään. Ulko-ovet ovat melko raskaat, turvalasista ja metallista valmistetut. Sen sijaan oven mitäänsanomattomuus, tunnistamattomuus ja askeettisuus kertovat tulijalle heti, että kyseessä on julkinen rakennus: laitosovi. Ovien anonymisyys ja ilmaisemattomuus sekä sijoittelu kertovat tavanomaisuudesta, ehkä maallistumisesta ja vallan piiloutumisesta sekä epämääräistymisestä (Eräsaari 1995, 105). Koruttomuus ja asiallisuus ovat ovia hallitsevia ominaisuuksia. Opettajille ja keittiöhenkilökunnalle tarkoitetut ovet ovat tyyllisesti samanlaisia kuin oppilaidenkin käyttämät mutta kooltaan pienemmät.

Jos oppilaiden käyttämät arkiovet ovat koulun julkista ja näyttämöllistä etuosaa (vrt. esim. Goffman 1971)⁷, niin suoraan parkkipaikalta opettajanhuoneeseen, rehtorin kansliaan ja keittiöön johtavat ulko-ovet ovat sen puolijulkista takaosaa. Niistä sisäänmeno ei edellytä pihan julkiseen tilaan asettumista. Siipien taustoilla olevat ovet eivät ole virallisesti käytössä. Oppilaat kulkevat toisinaan niistä – osa ehkä myöhässä oppitunnilta – oikaisten kiertämättä pihanpuolelle oleville pääoville. Ovien sijoittelu ja käyttötarkoitus kertoo eriyttämisestä tarkoituksen ja käyttäjien mukaisesti. Opettajien ja muun henkilökunnan sisääntulo on yksityistä, mitä lukitut ovet vielä korostavat. Oppilaan kulkureitit on suunniteltu koulun julkiselle näyttämölle.

Opettajanhuoneen ja rehtorin kanslian sijoittuminen, sen koristelu ja sisääntuloväylien eriyttäminen kertovat korkeasta asemasta organisaatiotilan hierarkiassa. Ne on sijoitettu parkkialueen tuntumaan, rauhalliseen katveeseen, rakennuksen sivulle ja tausta-alueelle, jonne ei voi nähdä koulun pihalta. Opettajanhuoneesta ei voi myöskään nähdä pihalle. Valkoiseksi rapatut seinät poikkeavat muusta punatiilisestä ulkoseinän koristelusta, saaden aikaan vaikutelman muusta rakennuksesta erillisestä talosta parvekkeineen. Katolla on koristeena läpinäkyvä koristetorni, jonka sisällä on kuvaavasti lampu (“tiedon valo”).

Opettajanhuone on rakennuksen länsipäädyssä, sen ylimmässä eli toisessa kerroksessa (keittolan yläpuolella). Opettajanhuoneeseen

liittyvät tilalliset struktuurit kertovat vallasta, mutta valta on epämääräistetty asettamalla tila hieman etämmälle, se ei hallitse esim. piha-alueen julkisuutta vaan se on asetettu taakse, oppilaista rauhoitetulle alueelle. Takana oleminen korostaa toisin kuin esimerkiksi toisen arkisisäänkäynnin viereen sijoitettu vahtimestarin “koppi” liukuvilla laseilla varustetulla luukullaan, arvovaltaa ja etäisyyttä.

Käytävä – odotustila ja läpikulkupaikka

Käytävät ovat pihan lisäksi oppilaan tilaa oppituntien välillä. Tilan luonnetta korostaa vastinpari opettajanhuone ja oppilaan käytävä. On valkeaa tiiliseinää, korkilla äänivaimennettua sementtikattoa, vaaleanvihreällä ja valkoisella ruudutettua lattiamattoa. “Pakollinen”, valkoisesta posliinista valmistettu juomalaite kromattuine osineen on seinustalla käytävän loisteputkien valaistuksessa. Tasaisin välimatkoin ovia luokkiin ja penkkejä istuttavaksi niiden vierillä. Sinivalkoisten penkkien yläpuolella seiniinkiinnettyvin kolmioin koristeltuja naulakoita. Käytävillä on näkyvällä ja keskeisellä paikalla kello.

Oppilaille tarkoitettuja lokerikkoja on vuorotellen molemmin puolin käytävää. Kellertävät tai vihertävät lukittavat lokerot on tarkoitettu henkilökohtaisten tavaroiden säilytykseen.⁸ Lokeroon voi sijoittaa myös omia intiimejä ja itselle merkityksellisiä esineitä. Opettajien lokeroihin on laitettu nimet painokirjaimin, mutta oppilaiden laatikostot ovat numeroituja. Joistakin kansista numerot ovat kuluneet tai ne on raaputettu pois. Opettajanhuoneen laatikostot vaikuttavat henkilökohtaistetuilta, oppilaiden käytävälaatikostot ovat pikemminkin standardoituja.

Käytävä on odottamista ja siirtymistä varten. Sisävälitunti tai tunnin alun odottaminen kuluu penkillä tai lattialla seinään nojaten istumassa tai ryhmässä seisoskellen. Tungosta ja ahtautta. Liikkuminen käytävällä on hankalaa, koska koko ajan joutuu katsomaan ettei astu lattialla puolittain makaavien ihmisten jalkojen päälle. Vastaantulijoiden ja seisoskelevien väistely on työlästä, liikkumatilaa on vähän. Se on myös massakokemisen tila, jossa joudun etsimään oman polkuni ja varaamaan itselleni sopivan paikan. Täällä oppilaat istuvat ja opettajat seisovat tai kävelevät ryhmässä omiin luokkahuoneisiinsa.

Kohtaamiset ovat väliaikaisia ja lyhyitä:

“mä en oo koskaan nähny opettajaa esimerkiksi istumassa niillä penkeillä siellä käytävillä tai lojumassa siellä jossain, tai niinku juttelemassa niitten kanssa”. (Otr.)

Käytävät ovat siirtymätilaa, julkista ja väliaikaista olemista oppitunnille tai välitunnille siirryttäessä.

Ovet “strategisina tilanteina”

Ovet ilmentävät samanaikaisesti sekä yhdistämistä että erottamista. Ovilla näyttää olevan edellisiin liittyen kaksi perusfunktiota: sisään kutsuminen ja ulkona pitäminen kuten Leena Eräsaari (1995, 112-113)⁹ Simmeliin viitaten toteaa. Hän on kohdannut oman koulukäyvän lapsensa kanssa tilanteen, jossa sekä hänet että varsinainen asiakas, koululainen, on lukittu ulos koulurakennuksesta. Viisi minuuttia myöhässä kahdeksasta ja vaivan palkkana seisoskelu pakkasessa koulun pihalla. Luokanvalvoja tulee aamunavauksen päätyttyä päästämään Leenan ja hänen lapsensa sekä muut myöhästyneet oppilaat sisään. Syynä ovien sulkeutumiseen on kuulemma aamunavauksen häiriötön kulku; aamunavauksen, jossa tänä pakkasaamuna käsiteltiin perinneruokaviikon tunnelmissa hernerokkaa (Eräsaari 1996, 14). Ovet todella sulkevat ja yhdistävät sekä asettavat paikalleen. Luen tilanteesta muutakin: opettajan professionaaliseen asemaan liittyvän portinvartijatehtävän, joka määrittelee paitsi tilankäyttöä myös koulun institutionaalisia arkipäivän käytäntöjä ja toimintaa, joka on keskeinen myös koulun sosiaalisen järjestyksen ja vallankäytön näkökulmasta. Ovien sulkemisen ja avaamisen kautta tila jäsentyy ja tilanne määritellään. (vrt. Eräsaari 1995, 112.)

Maikkulassa ulko-ovet ovat avoimia, mikä osoittaa käytäntöjen vaihtelevan melkoisesti koulusta toiseen. Oppilaan on luokkahuoneeseen päästäkseen kuljettava vähintään kolmen oven kautta: ulko-oven ja lukuisien väliovien, jotka ovat samanlaisia kuin ulko-ovet eli läpinäkyviä panssariovia. Aamunavauksesta tai muulta tunnilta myöhässä olevat koputtelevat talon sisällä käytävillä tehdasvalmisteisiin,

vaaleisiin numeroilla koodattuihin laminaattioviin. Oppilaan pysäytys tapahtuu käytävällä, luokkahuoneen ovella.

Keskeinen tapahtumapaikka koulun arjessa liittyy näihin luokkahuoneen läpinäkymättömiin oviin. Ulko-ovet viestittävät läpinäkyvyyttä ja avautumista ulospäin, mutta standardiovi sisäkäytävällä lokeroi luokan näkymättömäksi, privaattiksi kohtaamiseksi yksittäisen opettajan ja oppilasryhmän välillä. Oppitunnin äänet kyllä kantautuvat käytävälle. Toisinaan joku oppilaista (yleensä poika) saattaa kurkistaa sisään oven yläpuolella olevasta sisäikkunasta punnertamalla itsensä ylös käytävältä ovenkarmista tarjoten kasvoillaan ja ilmeillään paitsi hauskuutta itselleen, myös katkoksen oppitunnilla oleville tovereilleen. Ulkopuolisen kurkistus lisää luokkatilan yksityisyyden tunnetta ja korostaa sitä, että ovi sulkee ulkomaailman pois.

“Kello soi. Odotellaan opettajaa. Kohta kuuluu lisääntyvää kenkien kopinaa ja opettajien kirjava lauma sulautuu oppilaiden liikkuvaan massaan“, kirjoittaa käytävällä oppitunnin alkua odotteleva oppilas tunnelmistaan.¹⁰ Hetki ennen oppitunnin alkua, odotusta, joka päättyy “opettajien laumasta” irtautuvan tunnin opettajan avaimien esilleottamiseen ja lukitun oven aukaisemiseen. Tilanne, joka toistuu useita kertoja päivässä, kymmeniä viikossa, satoja lukuvuoden aikana. Välitunnin ajaksi lukittu ovi merkitsee odotamista käytävällä. Opettajan ilmestyminen merkitsee oven avautumista ja oppitunnin alkamista – toimintojakso, joka liittyy suoraan koulun toiminnalliseen rakenteeseen, rutiiniin (Murto 1991; Giddens 1984, 60-64).¹¹

Oven aukaiseminen on “strateginen tilanne”, jossa määritellään toistuvasti opettajan ja oppilaan valtasuhde. Luokkahuone ei ole oppilaille avoin tila kuten käytävä tai piha. Se muuntuu oven avaamisen ja sulkemisen kautta opettajalle yksityiseksi ja oppilaille puolijulkiseksi tilaksi. Opettajalla on avain, vallan symboli. Hän hallitsee tilaa ja lukon avaamalla hän määrittää tilan, luokkahuoneen sekä samalla tilanteen “oppitunnin alkamiseksi”. Ovi suljetaan ja lukitaan – tunti voi alkaa! Lukittu ovi välitunnin aikana tekee luokkahuoneesta vieraan, mutta oppitunnin aikana se on merkki muusta kouluyhteisöstä erillisestä tilasta. Opettajanhuoneen ovi ottaa etäisyyttä oppilaaseen, luokkahuoneen ovi ottaa sitä suhteessa muihin oppilaisiin ja opettajiin.

Oven sulkemisesta ja avaamisesta tulee oppilaiden ja opettajien välinen rajankäynnin ja neuvottelujen lähde. Edellä viittasin ulkopuolisten kasvojen ilmestymiseen oven yläpuolella olevaan ikkunaan. Tavallisempaa on testaus ja kokeilu sanallisesti: *“eikö päästäisi jo sisään”* tai *“joko lähdetään syömään”*. Kohteena on suljettu ovi, konkreetti tilan ja tilanteen määrittelijä. Paukautukset oveen nyrkillä tai mojavalla potkulla huutojen ja äännähdysten säestyksellä muistuttavat sisäpuolella olevia käytävällä olevien vapaudesta ja oman liikkumattoman rajoituksista. Ulkopuolisten ulkona pitäminen ja tunnilla istuvien sisälläpitäminen näyttää olevan yksi oven keskeisistä tehtävistä. Tämä tehtävä on vaikeutumassa, sillä kuten koululta, myös oppitunnilta on sen aiemmin nauttima kulttuurinen aura ja pyhyys katoamassa.

Välähdys oppitunnilta: Ovelta kuuluu koputus ja opettaja menee luokan etuosasta avaamaan. Saatuaan oven auki, toisen ysiluokan poika työntää päänsä sisään ja kysyy seinustarivillä istuvalta työltä: *“Sini, anna tulla.”* Opettajan kasvoilla ei näy pienintäkään suuttumuksen tai harmistumisen merkkiä hänen todetessaan, että *“ei nyt tuommoisia”* ja sulkiessaan oven. Poikkeustilanteetkin ovat maallistuneet jokapäiväisiksi episodeiksi. Jään samaisen opettajan kanssa kahden keskustelemaan episodista tunnin loputtua. Keskustelumme aikana ovelta kuuluu kohtuullisen kuuluva koputus. Oven avaus: *“meillä on täällä seuraava tunti, joko saa tulla sisään?”*

Luokkatilan staattisuus ja nuorten tilankäytön dynaamisuus

Luokassa.¹² Huoneen etuosassa vaalealla tiiliseinällä on liitutaulu, jonka yläpuolella ovat esiinvedettävät projektorikankaat. Takaseinällä on ilmoitustauluna päällystetty pinta, joka kiertyy toisellekin seinälle opettavine julisteineen, kielimatkakursseista kertovine brosyyreineen ja oppilaiden tekemine piirroksineen ja kirjoituksineen¹³, joiden lisäksi lehtileikkeitä ja kollaaseja. Kolme ulos aukeavaa ikkunaa (koulun pihalle tai rakennuksen taakse metsikköön) haaleilla ja mitäänsanomattomilla laitosverhoilla somisteltuna ja oven puoleisella seinustalla on kaksi käsienspesuallasta ja peiliä.

Lattia on ruudullinen, tummanvihreää ja vaaleaa, muovipinoitteinen eli "kulutusta kestävä", kuten muuallakin koulun oppilaille tarkoitetuissa tiloissa. Katosta roikkuvat loisteputkikaukalot luovat klinisen neutraalin, mutta kirkkaan valaistuksen.

Ovenpuoleisessa nurkassa on kaappi, jossa on opetusvälineitä. Kaapin edessä on myös naulakko. Kalustus on pelkistetty: opettajanpöytä on joko liitutaulun edessä keskellä tai kuten yhä useammin ikkunanpuoleisen nurkkauksen tuntumassa ja pöytä- ja tuolirivistöjä on viisi rinnakkain ja viisi peräkkäin. Luokan etuosassa liikuteltavalla pöydällä on projektori ja taulun vieressä pienet kaapit ja keskusradion kaiutin. Oven yläpuolella on summerikello oppi- ja välituntien, taukojen ja työskentelyn välisestä vaihtelusta ilmoittamassa.

Luokkahuoneen perusvarustus kertoo asiallisuudesta, kestäväydestä ja pelkistämisestä, jopa askeettisesta karuudesta. Ei ole mitään turhaa tai ylimääräistä. Tilan muoto vahvistaa luokan etuosan auktoriteettipainotteisuutta, jota kalustus täydentää: opettajanpöytä on yksinään oppilaiden pulpettirivistöjä vastassa. Opettajanpöytä on kuitenkin samassa tasossa pulpettien kanssa. Vanhassa koulussa opettajanpöytä oli usein katederilla, joka oli oppilaiden pulpettien yläpuolella. Pulpetit¹⁴ (tuoli-pöytä-yhdistelmät) ovat perusjärjestyksensä rivistöjä, joita kuitenkin usein muutetaan sivuttain lähemmäksi toisiaan. Peräkkäiset istumapaikat korostavat tärkeitten asioiden tulevan luokan edestä, ei muilta oppilailta. Tilajärjestely pyrkii ahtaasta tilasta huolimatta erillistämään ja yksilöimään paikat.

Ovesta purkautuu oppilaiden virta. Oma kotiluokkaa ei ole, joten uusi tunti merkitsee uutta luokkahuonetta ja tilajärjestelyihin sopeutumista, tilan ja tilanteen määrittelyä. Opettaja siirtyy luokan etuosaan pöytänsä äärelle tai jää seuraamaan tilannetta oven luokse. Opettajalle tila on tuttu, sillä tunti on tälle oppilasryhmälle lähes aina tässä luokassa. Oppilas kiertää koulua, mutta opettaja pysyy vakituksessa luokassaan.

Istumapaikat ovat haussa. Nuorten paikoille siirtyminen tapahtuu tottuneesti, sisäistyneellä varmuudella, ilman ryntäyksiä tai tungeksintaa, vaikka istumapaikat ja -järjestys vaihtuvat tunnista toiseen. Vakituksia paikkoja ei ole. Nuoret valitsevat itse paikkansa tilanteen mukaisesti. Keskustelua, äännähdyksiä ja kovaäänisiä huudahduksia. Joukko ei ole hiljaisen alistunutta "kuuliaisien ruumiiden"

saattoa paikoilleen asettumassa. Ikään kuin tietoinen ja hieman liioiteltu välinpitämättömyys paistaisi läpi. Yksi tunti muiden ketjussa on alkamassa ilman suurta dramatiikkaa.

Vanhan koulun ritualistiset käytännöt voivat toimia vielä seitsemännellä mutta eivät enää yhdeksännellä luokalla. Perinteisiä oppilaan seisottamisia pulpetin vieressä tapaa alemmilla luokilla, mutta käytännöt vaihtelevat huomattavasti opettajasta ja luokasta toiseen. Jotain kertoo sekin, että vielä suuri osa seitsemäsluokkalaisista tekee aamunavauksen kehottamina aamuvoimistelua pulpeteissaan, mutta yhdeksäsluokkalaisista kukaan ei liikauta eväänsäkään. Yhdeksännellä luokalla näyttää tapahtuvan selvä irtiotto vanhaan koulun traditioihin ja rituaaleihin, mikä näkyy opettajan laitimasta istumajärjestyksestä ja opettajakeskeisistä lupa- ja käskymenettelyistä luopumisena.

Tilasta toiseen siirtyminen, käytävästä oven läpi luokkaan ja pulpetin varaaminen tapahtuvat hyvin rutiininomaisesti. Ihmisten siirtyily saattaa jatkua jonkin aikaa, ellei ensin valittu paikka miellytä. Kaveruussuhteet yhdistävät. Luokan istumajärjestyksen peruskuvio alkaa hahmottua varatuista tuoleista ja pöydistä. Havaitsimme, että oppilaat ovat tavallisesti ryhmittyneet opettajasta katsottuna kyljellään makaavaksi U-kirjaimen muotoiseksi avoimeksi ympyräksi. Seinustat, erityisesti ikkunanpuoleinen rivistö ja sen takaosa täyttyvät ensimmäisenä, sen jälkeen luokan takaosa ja käytävänpuoleinen seinusta lähes yhtäaikaisesti. Luokkatilan keskelle eteen mennään yleensä viimeiseksi ellei muualla ole tilaa.

Tila eriytyy sukupuolen mukaisesti. Tytöt istuvat toisella puolella luokkahuonetta ja pojat toisella. Istumajärjestys muodostaa jonkinlaisen "jing ja jang"-kuvion tai kaksi vastakkaista L-kirjainta. Paikat täytetään saapumisjärjestyksessä, joten yhtä hyvin tytöt kuin pojat istuvat oppilaiden mielipaikoilla lämpöpattereiden ja ikkunoiden vierellä. Tyttöjen varatessa nämä paikat pojat siirtyvät lähes automaattisesti toiselle laidalle. Poikkeusyksilöitäkin kuitenkin aina on. Jotkut tytöistä ja tyttöparitkin saattavat istua poikaryhmän keskellä, pojat harvoin tyttöjen joukossa.

Luokkatilan eri osat näyttävät merkityksellistyvän eri tavoin. Tilaan asettuminen näyttää tapahtuvan keskeisesti sivusuunnassa eikä niinkään edessä-takana-akselilla. Etäisyys opettajanpöytään ei näy-

tä olevan keskeinen kriteeri paikan valinnassa. Itse asiassa opettajan pöydän siirtyminen luokkanäyttämön keskeltä sivummalle ei näytä olevan sattumaa. Opettaja viipyilee pöydän takana hyvin vähän, hän siirtyy tunnin alettua usein ikkunanpuoleiselle puoliskolle luokkahuonetta. Hän seisoo pari askelta luokan keskeltä sivummalla, puolittain oppilaisiin ja puolittain liitutauluun nähden. Tunnin aloittamisen perusasetelma.

Tehtävien antaminen, läksyjen kertaus tai koesivujen määrääminen tapahtuu luokan etuosasta, muu aika kuluu luokkatilassa liikkeessä, hitaana kävelynä oppilaan luota toiselle. Tehtävien tekeminen ja niissä ohjaaminen ovat oppilaan eli yleisön tilaan liittyviä toimintoja. Siirtyminen on usein vastaus oppilaan tekemään ja opettajalle suunnattuun aloitteeseen: “miten nää tehhään“, “mää en osaa näitä“, “mitä nyt“. Opettajan liike tilassa liittyy näihin yksilöllisiin aloitteisiin ja suhteisiin, jotka vetävät hänet oppilaan luo. Toinen liikettä aiheuttava tekijä on järjestyksenpito.

Luokan äänitilan valtauksia

Episodi tunnilta. Luokassa työskennellään. Taustalla on voimakkuudeltaan vähintäänkin kohtuullinen äänimatto: puheensorinaa puoliääneen, välillä huudahduksia, äännähdyksiä (“mediapuhetta“ tyyliin “kyllä lähtee“– Kummeli), naurua, tuolien siirtymisen ja keinuttelun ääntä, rummutusta pulpetin kanteen, viheltelyä, hyräilyä, kehojen liikkettä ja kahinaa. Äänimaisemaa, taustamusiikkia, johon joskus yhtyvät mekaanisen musiikkilaitteen tuottamat sävelet, Music TV ja korvalappustereot. Oppilaiden äänten tuominen luokkatilaan on oman henkilökohtaistetun tilan luomista oppitunnille. Se alkaa elää rinnan opettajan tuottaman virallisen koulun, oppituntidiskurssin ja auktorisoidun puheen rinnalla.

Nuorten “äänimaisemointi“, kuten Helmi Järviluoma (1996, 204–225)¹⁵ toteaa, muodostaa tilasta omaa paikkaa. Se tuo luokan taustahuminaan omia sävyjä, merkityksellistää tilaa luomalla siitä kotimiljöötä. Nuorten äänimaisema tulee virallisen koulun oheen, rinnalle ja sisään, muuttaa sen sosioakustista tilaa, sen valtasfääriä. Ääni on keskeisessä asemassa merkkijärjestelmässä, jossa ratkaistaan

kenellä on oikeus ja valta päättää minkälainen sosiaalinen järjestys vallitsee ja kenen säännöt pätevät? Kenen ehdoilla pelataan? Nykyinen luokan äänimaisema sisältää enemmän nuorten omaa kertomusta ja tarinaa hälyineen ja melskeineen. Perinteisen koululuokan opettajan auktoriteetille rakentuva hiljaisuus ja kuuliainen vaiteliaisuus tuntuvat kaukaisilta. Nyt luokan äänimaisemassa on jotakin liikkeellä olevaa, monikerroksisuutta ja päällekkäisyyttä. Se on polyfonista, moniäänistä tilaa, jossa kuuluu ajoittain ehkä kakofoniaakin. Virallisen koulun äänitila – opettajan puheena – kohtaa nuorten edustaman epävirallisen koulun oman paikan äänellisen rakentamisen.¹⁶

Tilanteessa on jotain, joka muistuttaa Ola Stockfeltin kuvaamia monsterimankkojaan työmaallaan huudattavia nuoria rakennustyöläisiä. Työn sfääriin tuodaan AC/DC:n tai Public Enemy:n ja vastaavien avulla kokemuksia, elämyksiä vapaa-ajasta. Työmaanjohto ja vanhemmat työntekijät eivät voi sietää täysillä pauhaavia äänilähteitä. Turvallisuuden ohella korostuu ajatus, että turbomankat eivät yksinkertaisesti kuulu tänne. Nuorten pyrkimys määritellä omaa tilaa ja identitettiä työn ulkopuolisten elementtien avulla työmaalla on Stockfeltin tulkinnan mukaan osoitus kulttuurisesta konfliktista, joka liittyy myöhäisteollisen yhteiskunnan koordinaattien uudelleenjärjestymiseen. Ongelma ei kuitenkaan poistu mankkoja sulkemalla, äänitasoja säätelämällä tai musiikkia vaihtamalla (Järviluoma 1996, 214).

Punk-tyylinen tyttö kiroaa kesken tunnin hyvin kuuluvasti “vittu“! Vaimeammat ilmaisut samalta suunnalta eivät ole tehneet mainittavaa vaikutusta opettajaan. Nyt hän havahtuu, koska äänimatto on ylitetty reippaasti. Hän siirtyy tytön pulpetin viereen. Tyttö ei ulkoisesti piittaa vähääkään opettajan läsnäolosta, vaan jatkaa pulpetissaan istuen ja tehtävien tekemistä ikään kuin mitään ei olisi tapahtunut. Tyttö ei jatka kiroiluaan, on vaiti, eikä opettajakaan sano mitään. Hetkisen kuluttua opettaja siirtyy kauemmaksi luokan etuosan sivuun, missä aiemmin oli. Liike tilassa riitti vaimentamaan tämän äänilähteen tällä kertaa.

Tilanne on myös esimerkki oppilaiden ja opettajan välisestä sanattomasta “neuvotellusta järjestyksestä“. Opettaja näkee ja kuulee selvästi mitä tapahtuu, mutta ei puutu asiaan muutoin kuin liikkumalla luokassa tai katsomalla häiriön suuntaan. Tässä ja vastaavissa

tilanteissa opettajat vilkaisivat ulkopuoliseen havainnoijaan ikään kuin varmistuakseen tämän reaktioista. Tutkijoiden suhtautuessa asiaan neutraalisti, opettajat jatkoivat tuntiaan tavalliseen tapaansa. Tulkitseen opettajan hakevan legitimoitua omalle ratkaisulleen, "neuvotellun järjestyksen" jatkamiselle oppilaiden kanssa (vrt. Johnson 1985, 4-5)¹⁷.

Puoliääneen lausutut kiroukset, "pikku perkeleet" ja tokaisut "voi saatana" eivät juuri ylitä "neuvotellun järjestyksen" rajoja. Äärimmäisyydet ja suurimmat poikkeavuudet rekisteröidään, muu jätetään luokan äänimaton yhdeksi säikeeksi. Tähän puoliksi julkiseen ja puoleksi yksityiseen, kuitenkin hyvin läsnäolevaan, todellisuuteen kuuluvat lisäksi fyysisten kappaleiden ja ruumiiden tuottamat äänet. Röyhtäilyt, hikat, niistämiset, aivastukset, yskäisyt ja rykimiset sekä alkukantaiset kurkkuaännähdykset ja eläinten äänten matkimiset, jotka ovat tavallista. Opettajan ja muiden oppilaiden lausahdusten ja sanojen matkiminen sekä toistaminen ikään kuin "kaiuttamalla" sekä toisinaan äänensävyä ja sisältöä muunnellen tuo lisäväriä kuulokuviiin. Tyttöjen ja poikien kyvyt tuottaa erilaisia efektejä saavat uskomattoman kekseliäitä muotoja ja sisältöjä.

Kesken tuntia tuolin jousi yhtäkkiä paukkuu luokan takaosassa. Päng, päng, päng! Jokainen luokassa kuulee varmasti äänen. Lähellä istuvat oppilaat katsovat pojan suuntaan, joka jatkaa jousen vääntämistä. Muut eivät edes vaivaudu katsomaan taakse mitä tapahtuu. Kukaan ei puhu asiasta vaikka jousi yhä paukkuu tuolin puuosia vasten. Päng, päng ja vielä päng! Vieteri särisee ja vaikeroi. Opettaja vilkaisee pojan suuntaan, sitten tutkijaan ja jatkaa tuntia kuten hetkeä aikaisemmin. Taas on jousen vuoro: päng! Opettaja vilkaisee uudestaan, mutta ei sano mitään, tunti jatkuu. Jousen ääni vaimenee vasta tunnin edettyä lopettamisvaiheeseensa. Yksi lukeuttomista pikku episodeista, jotka tulevat ja menevät, on päättynyt hetken kestettyään.

Tila ja oppilaan identiteettimääritykset

Luokkatilassa opettaja seisoo ja oppilas istuu pulpetissaan. Pulpetti sitoo edelleen oppilaan paikkaansa mutta suhde tähän luokkatilan kiinnekohtaan huokoistuu. Sen päällä maataan yläruumis taivutettuna kannen päälle ja tuolilla saatetaan nojautua taaksepäin siten, että selkänoja ottaa takanaolijan pöytään tai seinään kiinni. Sivuttain tai taaksepäin istuminen on tavallista kuten pulpettien siirtelykin keskustelun ja kommunikoinnin helpottamiseksi kavereiden kanssa. Näköyhteys tärkeisiin hahmoihin on hyvä säilyttää.

Tutkija rekisteröi muutosta ryhmäkeskustelussa omiin kokemuksiinsa viitaten:

“Tosissaan se yks likka istu siinä koko ajan pulpetilla ja... pari kundia oli siinä... niin ne istu siinä pulpetin (pöydän) laidalla, mut se tyttö istu tosissaan jossain niinkun jooga-asennossa siinä pulpetilla. Et ne ei enää tämmöseen niinku kiinnitä huomiota, kun mähän tiiän, et aikasemmassa koulussa, ja varmasti monessa koulussa niinkun se aloitetaan siitä se testaaminen, istuu paikallaan kunnolla.” (Otr.)

Pulpetti kiinnittää paikkaan ja määrittelee oppilaan kuuntelevaksi ja työskenteleväksi, mutta tapa, jolla pulpettia käytetään osana omaa ruumiillisuutta monimuotoistuu. Molemmat jalat edessä vapaana olevan tuolin selkänojan yli nostettuina ja vartalo taaksepäin taivutettuna keho asettuu uhmakkaaseen suhteeseen vanhan koulun pulpetti-asentoon ja ritualistiseen kurinpitokäytäntöön, kuten ns. pulpettisolkeisiin.

Toisaalta käpertyminen pulpetin ympärille ja tavallaan sisäänpäin kääntyminen omaan itseen viestittää halua olla omassa rauhassa. Tyypillinen asento eli hieman eteenpäin nojaava vartalo ja käsi poskella poissaoleva ilme kasvoilla on myös tapa luoda omaa intiimiä tilaa, etäännyttää itsensä luokkatilanteesta ja ulkopuolisesta tapahtumisesta. Tytöille ja pojille ominainen hieman kumara ja joskus lysähtänyt ruumiin asento on itsen normalisointistrategia, joka ei palaudu huonoon ryhtiin tai velttouteen. Pikemminkin se on tiedosta-

mattoman tietoista kehollisuutta, institutionaalisen vastastrategiaa, jolla “kuuliaisen oppilaan” malli asetetaan testattavaksi ja kyseenalaise-
tettavaksi. Yksiselitteisyys kielletään pulpetissa, pihan penkeillä tai
käytävällä poikkeuksellisissa asennoissa ja paikoissa makaamisella.

Pulpetista lähdetään liikkeelle vapautuneesti, lupaa kyselemättä
ja ilmoittamatta voidaan käydä lavuaarilla juomassa tai kaverin luo-
na keskustelemassa. Pulpetti ei sido paikkaan.¹⁸ Käynnit luokan etu-
osan katederilla ja opettajanpöydän takana ovat yleisiä. Se on ollut
selvästi opettajan hallitsemaa tilaa, nyt luokan edessä opettava opet-
taja on harvinaisuus. Liitutaulu on ollut kuuliaisen oppilaan testaus-
paikka mutta yhdelläkään seuraamallamme tunnilla emme nähneet
oppilaita tehtäviään tai läksyjään ratkomassa tässä luokkatilan julki-
sella näyttämöllä, puhumattakaan aiemman koulun rankaisunäytel-
mistä opettajanpöydän luona.

Oppilaat käyvät opettajanpöydän takana, sen vierellä ja ääressä
lähes joka tunnilla. Alue ei kuitenkaan varautuvan koulun institutio-
naalisella subjektiviteetilla, kuuliaisen oppilaan testauksilanteena, vaan
sekä tytöt että pojat käyttävät luokan etuosan tilaa henkilökohtaisten
vapauksien ottamiseen, muiden oppilaiden viihdyttämiseen, “naurujen
saamiseen” (Willis), konkreetin toimenpiteen suorittamiseen (kynän-
teroitus, tehtävien tarkastus opettajan kirjasta, välineiden haku ym.)
ja veden juomiseen. Opettajan vahvennettu identiteetti ei näytä enää
toimivan katederilta oppilaiden yläpuolelle asettuvana auktoriteetti-
hahmona, vaan opettaja astuu sivuun, johtaa ja ohjaa työskentelyä,
mutta ei pyri hallitsemaan tilannetta luokan edestä.

Perinteistä koulunpitoa on kuvattu ruumiiseen kohdistuvana kont-
rollointina ja disiplinointina. Se on kytkeytynyt koulun käytäntöihin,
sen aika- ja tilajärjestelyihin ja rutineihin. Koululaisen ruumis on ase-
tettu aika-tila-järjestelmään, jossa koulukuri pantiin toimeen ruumiiden
välityksellä, erilaisten poliittisten teknologioiden avulla, joilla pyrittiin
tuottamaan “kuuliaista ruumista” ja “plastista sielua” (ks. Foucault
1980)¹⁹. Muotoon asettamalla muovailtiin myös henkistä sisältöä. Jär-
jestyksen tuli ilmaista ruumiin ryhtiä ja hallittua liikettä. Luokkahuo-
ne ja koulun tila ovat olleet alisteisia tälle ruumiiseen kohdistuvalle
kurinpidolle. Siihen on liittynyt näkyväksi tekeminen, nähtävillä ole-
minen ja tutkimisen kohteeksi asettaminen. Toimintojen avaruus on
järjestetty tarkkailun näkökulmasta (Ojakangas 1992).²⁰

Nämä tunnusmerkit löytyvät edelleen koulun tilasta, mutta se saa rinnalleen muutakin. Liike tilassa ja nuorten monipuoliset ruumiilliset käytännöt moniulotteistavat ja -kerroksistavat perinteisen koulun kuvaa. Pulpetti menettää merkitystään oppilaaseen kohdistuvan valvonnan keskipisteenä, jolloin perinteinen opettajakeskeinen istumajärjestys purkautuu. Oppilaiden liikkumismahdollisuudet ja -tila lisääntyvät, vaihtoehtojen ja itsetehtyjen valintojen määrää kasvaa. Valvonta irtautuu yhä enemmän paikasta. Seremoniaalisesti ylläpidetyt koulun rituaalit tulevat oppilaiden testaamiksi ja ne menettävät aiempaa sitovuuttaan.

Tilajärjestelyjen epävirallistuminen merkitsevät siirtymää koulun pedagogisissa valtasuhteissa kohti subjektin sisäistämiä valtasuhteita, joissa yksilöt, muiden nuorten kanssa ryhmänä, itse tuottavat tai heidän edellytetään tuottavan omaa itsekontrollia ja -pakkoa. Kulttuurinen vapautuminen merkitsee uudenlaisten tilallisten riippuvuussuhteiden muodostumista tavalla, jossa nuorten subjektiiviset valinnat, tulkinnat ja merkitykset tulevat entistä keskeisimmiksi. Ruumiilliset käytännöt, asennot ja uudet tilanhallinnan keinot ovat osa muotoutumassa olevaa suhdeverkostoa. (Helsper 1993, 356-360.)²¹

Koulun ruokala – keidas?

Ruokala on oppilaiden mielipaikkoja tässä koulussa.²² Viherkasveja, vaaleita värisävyjä ja valoisuutta sekä avaruutta – tila muistuttaa pikemminkin julkista ravintolasalia kuin kouluruokalaa. Seinällä koristeena oleva värikäs aapiskukko ja seinällä oleva keskusturadiokaiutin ja kello saattavat mielikuvat lähemmäs koulumaisuutta. Ikkunarivistön puoleiset 4-5 hengen pyöreät pöydät ja pitkät pöydät salin keskellä sekä erillinen haitariovilla suljettava kabinetiosasto salin takaosassa ruoanjakotiskiä vastapäätä muuntavat tilaa tavanomaisuudesta poikkeavaksi.

Ruokajonoja on kaksi. Toinen punatiiliseinustalla, toinen, yleensä lyhyempi, jono muodostuu ikkunan puoleiselle seinustalle, salaatti- ja maitotarjoilukärryn ja käytettyjen astioiden kokoamiseen tarkoitettun vaunun väliselle alueelle. Jonoista jälkimmäinen on lähellä astiavaunun vieressä olevaa opettajien pyöreää pöytää, jota ei varsinaisesti ole

nimetty sellaiseksi, vaan se on ilmeisesti syntynyt arkirutiinien ja tottumusten tuloksena. Pitempi pääjono syntyy tavallisesti etäämmälle, pylväiden ja opettajanhuoneen käytävän alle muodostuvaan katokseen.

Tunnelma yllättää rauhallisuudellaan. Ei hälinää, ei suurta melua tai muualla esim. käytävällä yleistä tönimistä poikien kesken. Tytöt näyttävät saapuvan kuitenkin tilaan rauhallisemmin kävellen. Jotkut pojista kiihdyttävät askeleitaan ehtiäkseen nopeammin ruokajonon päähän pylväistön suojassa, mutta ruokailutilanne on rauhallinen, järjestäytynyt ja koordinoitunut: kukin tietää miten toimia.

Täälläkin tila erottelee. Pyöreät pöydät täyttyvät joko tyttöistä tai pojista. Isompiin pöytiin mennään myös tyttö- tai poikaryhmään, mutta paikkojen täytyessä joudutaan yhteiseen pöytään. Tällöin mennään eri puolille vastakkain, ei rinnakkain. Parit tai pienryhmät sijoittuvat pöytien pätyihin, samoin kuin yksinäiset eri sukupuolta olevien seurassa ruokailevat.

Ruokasalin pienempään kabinettiosastoon on näkyvyys rajoitettu, ja väliseinät kahden puolen muodostavat katveen, joka peittää sen kokonaan. Tämä tila vetää puoleensa sekä tyttöjä että poikia, mutta keskeisempää näyttää olevan tänne suuntavien nuorten käyttäytymistyyli. Perinteinen koulunvastaisuus tai ainakin varauksellinen suhtautuminen viralliseen kouluun on näistä nuorista huokuva sävy. Pukeutumisessa tavoitellaan ala- ja rockkulttuurisia keinoja, mustan eri värisävyt vallitsevat. Osa nuorista on myös selvästi mainstream-linjan edustajia.

Kabinetin takaosa antaa etäisyyttä ja omaa tilaa enemmän kuin ruokasali, mikä joskus näkyy myös siisteystasossa. Voileipiä ja -papereita on pöytien alla ja lattialla, joskus myös kauniisti lämpöpatterin päälle riviin asetettuja kerran puraistuja luumuja, kuten keittiöhenkilökunta muistelee. Nuoret vaihtelevat paikkoja kabinetin ja salin välillä – pysyviä tai varattuja paikkoja ei ole. Tilaan tulo merkitsee valintaa ja paikan hakua – vaihtelevia tilanteita ja niiden määrittelyjä. Paikkaan mennään ja varataan vapaa paikka.

Kabinettiin meno on etäisyydenottoa myös opettajiin ja ruokailun valvojaan. Hänen paikkansa on henkilöstä riippumatta astioiden keräilyvaunun luona, joskus ikkunalautaan nojaten, opettajien ruokapöydän tuntumassa. Valvojan rooli kiinnittyy tähän pisteeseen. Tämä

on toisaalta paradoksaalista, sillä astioiden keräilyvaunun täyttämiseen ei nähdäkseni kertaakaan tarvinnut puuttua. Valvoja ei tästä asemastaan käsin pysty havainnoimaan, mitä takaosassa tapahtuu, eikä näkyvyys ruokasaliin ole paras mahdollinen. Ehkä kyseessä on paikka, jossa vahvennetaan opettajan virallista identiteettiä tilanteen määrittelijänä ja tarvittaessa sosiaaliseen järjestykseen puuttujana suhteessa keittiöhenkilökuntaan (“astioiden kerääminen sujuu hyvin”) ja opettajakollegoihin (“suoritan tunnollisesti tehtävääni”). Oppilaiden suuntaan hän on pikemminkin passiivinen taustahahmo kuin aktiivinen järjestelijä ja toimija, sillä valvoja ei juuri puutu ruokailun kulkuun.

Keittiöhenkilökunta tiskin takana keittiössä ei ruoanjakelua lukuun ottamatta myöskään puutu oppilaiden tekemisiin. Ruokasalin ovella rehtori tai joku opettajista saattaa joskus rauhoitella liian innokkaita ja otattaa lakkeja ja takkeja pois päältä ennen ruokailemaan menoa. Näin palautetaan myös oppilaan asema. Kiintoisaa kyllä, nuoret näyttävät useammin ruokailuun kuin tunnille menessään vapaaehtoisesti riisuvan takkinsa ja lakkinsa ottaakseen ne päälle taas tunnille menessään.

Ruokala on ikään kuin keidas koulun arjessa. Siellä oppilaat ja opettajat kohtaavat toisin kuin muualla – ruokailijoina, vaikkakin eri pöydissä. Vuorovaikutustilanne on passiivinen, vain poikkeustapauksiin puututaan. Tila jäsentyy keskeisesti opettaja-valvojan ja ruokailevien opettajien muodostamaan etuosaan ja kabinetin muodostamaan takaosaan.

Ruokasalin etuosa on virallisen koulun vahvennetun opettaja-identiteetin näyttämöä, takaosa on taas oppilaiden vapaatilaan liittyvää irtiottojen aluetta, siellä käytetään nuorisokulttuurisia elementtejä kanssakäymisessä ja rakennetaan identiteettiä vertaisryhmässä. Ruokailutila on koulun muihin tiloihin verrattuna neutraalia aluetta, jossa opettajat ovat taustahahmoja, rakenteen ja toiminnan takaajia, mutta he eivät aktiivisesti puutu tilanteeseen. Oppilaille tila merkitsee itseohjautuvuutta, valintaa ja tervetullutta katkoa tuntien ketjuun. Se antaa mahdollisuuden ryhmittäiseen keskusteluun ja vuorovaikutukseen. Tila tuo liikkuvuutta virallisen koulun oppilasidentiteetin ja nuorten vertaisryhmä-identiteetin sekä oppilaan itse-identiteetin välille.

Nuorten vapaatilat

Käytävät voivat olla nuorille myös “vapaatiloja”, joissa fyysisestä tilasta tehdään sosiaalinen tila, joka voi olla yksityinen tai julkinen. Tila voidaan merkityksellistää ja ottaa haltuun käyttämällä sitä tunteitten ja ruumiillisuuden ilmaisimena. Sitä voidaan tulkita puheen välityksellä yhdessä muiden kanssa. Toisaalta voidaan kysyä, kuten Tolonen (1995)²³, että missä mielessä koulun institutionaalisessa avaruudessa oleva tila voi olla nuorille “vapaatila”, jossa voidaan hyödyntää “omia” nuorisokulttuurisia elementtejä, yhdessä muiden vertaisryhmään kuuluvien joukossa? Ne ovat ehkä saarekkeita, joissa on mahdollisuus työstää omaa identiteettiä suhteessa koulun kulttuuriin ja joissa virallisen koulun järjestelmään luodaan epävirallinen nuorten kulttuurinen paikka, vapaatila.

Mats Lieberg (1989, 85-88)²⁴ on kuvannut nuorten julkista tilankäyttöä ja nuorten vapaatilojen ominaisuuksia. Niiden keskeinen piirre liittyy sosiaalisuuteen ja yhdessäoloon. Samanaikaiseen julkisessa tilassa olemiseen ja kuitenkin oman tilan muodostamiseen eli mahdollisuuteen puolijulkiseen kanssakäymiseen muiden nuorten kanssa. Ne ovat paikkoja, joissa voi nähdä, kuulla ja tulla nähdyksi, olla oma itsensä ja kokeilla erilaisia puheen ja käyttäytymisen tapoja vaikka keskellä ihmisvilinää. Vapaatilat voivat olla myös eräänlaisia samaan “heimoon kuuluvien kokoontumispaikkoja”, joita ulkopuoliset eivät välttämättä havaitse. Ne ovat tällöin “back stage“-alueita, näyttämön takaosaa, aikuisten maailmasta erillään olevia keskustelupaikkoja, joissa vahvistetaan sosiaalisia siteitä samanmielisten ryhmässä. Toisaalta “heimolaisalue” voi olla “on stage“-alueella, keskellä julkista näyttämötilaa. Tilaa kontrolloi esimerkiksi jokin alakulttuurinen ryhmä, joka haluaa tulla nähdyksi tietyssä paikassa ja omaksuu sen kokoontumispaikakseen. Toisen tyyppinen vapaatila on “kulkureitti”, kävelykatu tai avoin läpikulkureitti, jolla on yleensä paljon ihmisiä. Se on kuljeskelun, näyttäytymisen, katselun ja “flanöörin” tilaa. Siellä kohdataan tuttuja ja tuntemattomia yllättäen, liikkuvassa ja vaihtelevassa muodostelmassa, jolloin joudutaan ehkä suunnittelemattomasti erilaiseen seuraan vastakkainasetteluineenkin. “Välitila” voi olla neutraali alue, joka yhdistyy selvästi rajattuun tilaan, kuten rappu-

käytävä, kulkukäytävä, raput jne. Ne ovat seisoskelun ja “hengailun” tyysijöjå. “Interaktioalue” on intensivoitu ja vuorovaikutuksellinen keskiö hetkittäisiä kohtaamisia varten.

Tällaisia vapaatiloja, joilla on Liebergin mainitsemia ominaisuuksia, on kuvaamassani koulussa muutamia. Niihin nuoret kerääntyvät ja kiinnittyvät muita paikkoja useammin oppituntien ulkopuolella. Yhteistä näille näyttää olevan ainakin etäisyys opettajanhuoneesta ja mahdollisuus yhteiseen kokoontumiseen rajatulla alueella.

Yläkäytävän pääty ja siihen liittyvä syvennys, kuten monet muutkin koulun tiloista, on selvästi suunniteltu oppilaiden passiivista odottamista ja vastaanottamista varten. Toisin kuin opettajanhuoneen puoleiseen päätyyn tänne kerääntyään istumaan, makaamaan ja seisoskelemaan isommalla joukolla²⁵. Ryhmäkokemus intensivoituu tiiviin kontaktin ansiosta ja lakkaamaton äänten sorina täyttää käytävän pään, tyttöjen ja poikien wc:n sekä juomalaitteella ja pienellä ikkunalla varustetun kulmauksen. Tähän syvennykseen on myös “piilotettu” erityisopetuksen huone. Puheesta, huudoista ja erityisesti poikien tönimisestä ja tuuppimisestä syntyy kulmaukseen lähes lakkaamaton perushäly. Tästä kulmauksesta käsin on myös mahdollista tarkkailla, kuka liikkuu käytävällä tai rappuja ylös tai alas.

Yläkäytävän syvennyksen vapaatila saa lisäsävyyä, jotka viittaa- vat nautintoon ja oraaliseen mielihyvään, koska ... *“Siinä ei ollu yhtään karkkipaperia, et ne tuli vasta, ku oltiin kaks kolmasosaa sitä käytävää... kävelty, niin sit tuli ensimmäinen karkkipaperi ja sit niitä alko tulla.”* (Otr.)

Oppilaan rooli- ja identiteetti-varustukseen kuuluvat laukut ovat vielä enemmän levällään kuin muualla. Laukkujen heittäly ympäriin- sä ja takkien päälläpitäminen naulakoihin asettamisen sijasta tai la- kin päässäpitäminen on tapa tehdä vieraasta tilasta oma tila, paikan- taa itsensä joukossa ja tehdä itsestä tunnistettava. Opettajanhuoneen puoleisen käytävän päädyn aulamainen levennys lokerikkoineen ei näytä mahdollistavan samanlaisia irtiottoja ja kokeiluja nuorten it- sensä määrittelemillä tavoilla kuin vapaatilaksi tulkitsemamme vasta- päinen syvennys.

Koulun järjestysperiaatteita on mahdollista testata ja osin rikkoa näissä vapaatiloissa muuntamalla koulun institutionaalisten tila- suhteiden tuottamaa passiivisen ja odottavan oppilassubjektin mallia

nautinnon, mielihyvän ja tilan valtaamisen sekä ruumiin tilaan asettamisen kautta. Keskeinen periaate tilan haltuunotossa näyttää olevan esineen tai paikan ilmeisen yksiselitteisyyden kyseenalaistaminen tai kieltäminen. Pihalla olevilla penkeillä istutaan selkänäjällä tai rakennuksen sisällä vapaatilassa maataan selällään lattialla, jalat ylösnostettuina penkille. Muita keinoja ovat esim. ruumiin erilaiset tai vutetut asennot, puolittaiset istumis- ja makaamismuodot sekä joogaistunta piirissä. Päällekkäin toisten päälle penkille istumaan tunkeminen muuntaa tehokkaasti yksilöiden tila-suhteita.

Tavallisuudesta poikkeavat asennot kertovat nuorten uusista tilankäytön ja hallinnan keinoista. Tämä näkyy omassa arjessani kotini lähellä olevilla kävelyteillä ja parkkipaikoilla. Nuoret kerääntyvät ryhmiksi ja istuvat tai makaavat, usein avoimessa tai suljetussa ympyrämuodossa asfalttipinnalla, vaikka vieressä on esim. jalankulkijoiden levähdystä varten tarkoitettu penkki. Tavallisesta kävely- ja pyörätiestä tulee vapaatila ryhmäytymisen ja ruumiin tilan varaamisen avulla. Myös Helsingin kesäisellä Aleksanterinkadulla pienissä ryhmissä "löhöilevät", istuvat ja makailevat, kuitenkin lähes keskiluokkaisen siististi pukeutuneet, nuoret yhdistelevät uudella tavalla tilaa, ruumiillisuutta ja identiteettiä (ks. Lähteenmaa 1996, 102).²⁶

Vapaatilat eivät ole sukupuolisesti poissulkevia, sillä sekä tytöt että pojat käyttävät tiloja samanaikaisesti. Ryhmitys ja paikanvaraaminen erottelevat kyllä, tyttöryhmässä, esimerkiksi penkillä istuvien tyttöjen joukossa ei juuri poikia näy. Vapaatila voi toimia myös oman intiimin tilan etsimisenä ("että saa olla rauhassa"). Tällainen tila voi löytyä yllättävistä paikoista kuten rappujen alta sekä erilaisista katseilta ja kontakteilta suojaisista sopista (vrt. Tolonen 1995, 60; Korpela 1996).²⁷

Intiimitilan vähäisyys

Koulussa ei omaa intiimiä tilaa juuri ole. Wc:t ovat "yksinistuttavaa mallia", toisin kuin vanhan koulun laitosten perikuvana toimineet avopytöjen rivistöt, mutta sekään ei pitkäaikaista rauhaa tarjonne. Rinnakkaiset ovet kertovat: numerokoodi ja wc/tytöt ja wc/pojat. Käytävältä pääsee suoraan ilman välikköjä wc:hen. Wc:t ovat siis-

tejä, ei roskia, ei tuhrittuja seiniä tai tukkoon ahdettuja wc-pyttyjä. Siistijät kertovat samaa: paikat pysyvät kunnossa.

Tässä koulussa wc:tä ei ole piilotettu rakennuksen taakse tai kellarikerrokseen näkymättömiin, kuten monissa, etenkin vanhemmissa rakennuksissa. Yksityistetty wc pienine tiloineen ei mahdollista samanlaisia ryhmäkokoontumisia kuin vanhan koulun kasarmityyppiset vessahallit. Toisaalta oppilaiden piilojulkisuuden muodostuminen näihin piilotettuihin paikkoihin on täällä mahdotonta. Wc:n sijainti ja koko ratkaisevat. Ylipäättään oppilaiden mahdollisuudet vetäytyä puolijulkiseen tai yksityiseen tilaan ovat vielä vähäisemmät kuin opettajilla, joilla ei omaa intiimiä tilaa myöskään ole opettajanhuoneen “vessan peräkoppia” lukuun ottamatta, kuten yksi naislehtoreista kertoo.²⁸

Opettajainhuone – oppilaille tuntematon

Opettajainhuone rehtorin kanslioineen on oppilaiden näkökulmasta ollut tuntematon, ehkä hieman vieras ja pelottavakin alue. Käynnit siellä liittyvät luvan kysymiseen, kuulusteluihin rikkeistä, aamunavauksiin, kouluun sisään- ja koulusta uloskirjoittautumiseen. Tilaa leimaa virallisen koulun asiakeskeisyys.²⁹ Opettajanhuone on pikeminkin puolijulkinen kuin avoin koulun tila. Se on opettajien kenttä.

Opettajanhuone on erillistetty tila, joka on “rauhoitettu” oppilaisista. Yläkerran käytävä toisin sanoen oppilaille tarkoitettu alue, päättyy raskaaseen palo-oveen (samanlainen kuin ulko-ovi mutta kooltaan pienempi). Ovi johtaa avokäytävään, josta on näköala ruokasaliin. Käytävä katkeaa jälleen palo-oveen. Ovikello ei kuulunut talon alkuperäisvarustukseen mutta on sittemmin ilmestynyt ovipieleen. Syksyllä 1995 ovikellon yläpuolelle on ilmestynyt käsinkirjoitettu lappu, “OPPILAS SOITA OVIKELLO JA ODOTA TÄSSÄ”. Vaikkakaan oppilaat eivät juurikaan odotelleet oven takana ovikelloa soitettuaan tai sitten marssivat soittamatta sisään, niin siitä huolimatta ovikello, käytävä ja kahdet ovet kertovat etäisyydenottokeinoista suhteessa asiakkaisiin, kuten julkisissa byrokratioissakin. Vuorovaiikutukselle asetetut fyysiset esteet, välimatka ja viestit sekä symbolit kertovat tilan rajaamisesta, kanssakäymisen avoimuuden asteesta

sekä etäisyydensäätelystä oppilaisiin (vrt. Eräsaari 1995).³⁰

Oppilaat eivät juurikaan oleile yläkäytävän opettajanhuoneeseen johtavan oven läheisyydessä, puhumattakaan siitä että istuttaisiin tai seisokeltaisiin avokäytävässä. Raskas ovi ja käytävä muodostavat jonkinlaisen neulansilmän, erottelutilan. Lukittu opettajanhuoneen takaovi estää yksityistetyn tai intiimin lähestymisen, sen sijaan oppilaan on tultava julkisen näyttämötilan kautta. Oven avaaminen merkitsee siirtymää ”asiallisuuteen”, menen kysymään lupaa, puhutte luun, pitämään aamunavausta, hakemaan tietoa tai viemään leivonnaisia opettajien kahvipöytään (joiden tuotoilla rahoitetaan vuoronperään luokkien matkakassoja). Tila määrittelee minut ”oppilaaksi jolla on asiaa”. Vuorovaikutussuhteessa ja kanssakäymisen kautta voin toki olla myös ”yksilö”, jolla on oma henkilöhistoria, tunteet, ajatukset ja tarpeet mutta tila näyttää ohjaavan tulkintaani itsestäni asiallisuuteen, ei-henkilökohtaistettuun kokemukseen.

Opettajanhuoneen käytävä kaksine ovineen ja ruokasaliin avautuvana näyttää olevan *“... se keskeinen juttu, joka niinku suodattaa sen oppilaiden lähestymisen, taikka jonka kautta ne pidetään niinku vähän etäämpänä.”* (Otr.) Siellä ei oleilla, siellä ollaan menossa jonnekin: *“Se ei oo semmonen käytävä, että siihen vois mennä istuun, niinku aika monet niistä istuu, että nojaa seinään ja sit polvet koukussa.”* (Otr.)

Oppilaalle opettajanhuoneeseen johtava käytävä erottaa muusta ryhmästä, sinne tullaan yksin tai pareittain, hyvin harvoin suuremmassa ryhmässä. Se saa suuntautumaan ”oppilaan reaaliabstraktioon”, asiallistettuun kanssakäymiseen, joka näkyy ruumiillistuneissa käytännöissä liikkeenä, kävelynä, odottamisena. Toisin kuin muilla käytävillä täällä ei istuta, makailla tai oleilla, se on tyhjennetty alue, jonkinlainen välitila, jonka läpi kuljetaan.

Opettajille käytävä on tähytyspaikka lasiovien läpi eteenpäin luokkahuoneisiin johtavalle käytävälle ja lisäksi näyttämöpaikka alas ja sivulle avautuvaan ruokasaliin. Istuessani ruokasalissa voin havaita, että opettajilla on lähes rutiininomainen ja vaistomaiseksi muodostunut tapa vilkaista kävellessään sivulleen, mitä alhaalla tapahtuu. ”Opettajan katse” kertoo oleellisen ja poikkeavuudet on mahdollista rekisteröidä huomiota herättämättä. Valpas katse yhdistyy päämäärätietoiseen asteluun kohti luokkahuoneita jonkin ajan kulut-

tua koulun summerikellon soimisesta. Opettajanhuoneen oven avaaminen ja käytävälle siirtyminen tavallisesti muiden opettajien seurassa merkitsee näyttämötilan haltuunottoa, tilaa, jossa esitetään “päämäärätietoista ja tilanteen hallitsevaa opettajaa”. Yläkäytävällä luodaan uudestaan opettajan habitusta; siihen kuuluvia ruumiillisia käytäntöjä, itsetietoisuuden osaksi siirtynyttä kulttuurista pääomaa, psyykkisiä dispositioita, havaintoja, ajattelua ja tunteita koulun julkiseen tilaan siirryttäessä. (Elias 1978; Bourdieu 1978; Konttinen 1991, 91.)³¹

Uudehkoissa koulurakennuksissa yläkäytävä on tulkintamme mukaan yksi harvoista “panoptisista tiloista”, joka mahdollistaa oppilaiden huomiota herättämättömän tarkkailun ja seurannan. Tarkkailu ei suuntaudu rakennuksen sisältä ulos, sillä käytävältä on vain pienet “tähytyslukut” opettajien autojen hallitsemaalle parkkipaikalle. Tarkkailu rakentuu koulutilan sisään.

“Ja sitte se kontrolli on kumminkin sullei, et opettaja näkee sieltä kävellessään sinne ruokalaan mitä siellä tapahtuu, sieltä ylhäältä.” (Otr.)

Toisaalta oppilaat voivat kontrolloida ruokasalista sekä panssarioven lasin lävitse oppilastovereitaan, jotka asioivat opettajanhuoneessa. He voivat tehdä myös opettajien katselmuksen näiden liikkueissa käytävällä. Opettajatkaan eivät pysähdy tälle käytävälle katselemaan alas ruokasaliin. Näyttämölle ei jäädä, vaan kuten oppilaatkin, opettajat liikkuvat nopeasti pois tästä erottelutilasta.

Kielletyllä alueella – tupakkapaikalla

Tupakointi on kielletty koulun alueella. Tupakointiin on liittynyt perinteisesti koulukapinallisuuden ja -vastaisuuden leima. Tupakkapaikat ovat olleet kielletyn ja sallitun välistä rajankäyntiä. Väitän kuitenkin, että vanha kapinallisuus on jo maallistunut, sillä metsikössä ja pensastien suojissa olevaan paikkaan ei liity salaisuutta tai taistelua, vaan pikemminkin kyse on arkipäiväisestä rutiinista, jonka sekä oppilaat että opettajat sellaiseksi tunnistavat. Ainoastaan virallisen koulun säädökset aikaansaavat jonkinlaisia kurinpitotoimia, lähinnä siksi että

opettaja ei voi enää niitä välttää tai kiertää oppilaansa tupakoinnin todetessaan. Koulun lähiympäristössä sijaitsevat kaksi tupakkapaikkaa ovat hyvin tiedossa opettajakunnan piirissä. Liikkuvat paikat syntyvät matkalla “Ärrälle” (kioskille) tai esimerkiksi liikuntatunnilla metsässä suunnistettaessa.

Rakennuksen sisällä ei tupakointia juuri havaitse. Jonkinlainen sanaton sopimus vallitsee siitä, että tupakoijat jätetään rauhaan ja turhia ratsioita halutaan välttää (“*kuka siellä metsässä nyt viitsii käydä*”). Parempi joustaa tarkoituksenmukaisesti ja säilyttää käytännön järkeen perustuva suhtautuminen kuin virkaintoisesti juosta oppilaiden perässä. Opettajanhuoneessa oleva tupakoinnista kiinni jääneiden musta lista (7 nimeä, 5 tyttöä ja 2 poikaa) on kävijöiden lukumäärään nähden pieni. Välituntivalvojana oleva opettaja kohtaa tupakkapaikalla satunnaisesti tyttöjen ja poikien ryhmän.

Tutkijoiden käynnit tupakkapaikalla herättävät lähinnä nuorten uteliaisuutta, mitä ne täältä etsivät? Kohtaaminen ironisoidaan: “*Joo mää menin sinne tupakkapaikalle ja siellä ne sano ne punkkarit, ‘jaa, toi seuraa aina tätä tupakointia täällä’.* Ne naureskeli.” (Otr.)

Tutkija samastetaan aikuisten edustajaksi, opettajien kanssa yhteistyötä tekevään ja tupakoitsijoista juoruavaan raportoijaan. Toisaalta komiikan mukaantuominen viestittää välinpitämättömyyttä asiaa kohtaan. Ajatellaan, että sama meille, vaikka seuraatkin tilannetta. Komiikkaan sisältyy tutkijan testaus: ymmärtääkö tämä herjan heittoa vai onko kyseessä tosikko? Havaittuaan tutkijan vastaavan huumorilla testaukseen ja määritellesään sen kautta itsensä ulkopuoliseksi sekä suhteessa opettajiin että oppilaisiin, hänet on määriteltely oikeisiin yhteyksiin ja asetettu paikalleen suhdeverkostossa. Tupakointi jatkuu ikään kuin mitään ei olisi tapahtunut. Tutkijan kamera saa aikaan vain korostuneen itsetietoisia ryhmäposeerauksia.

Tupakkapaikka on tila, joka mahdollistaa irtautumisen oppilaan identiteetistä. Se on siirtymistä koulusta erilliseen mielihyvän ja nautinnon sävyttämään “katu-identiteettiin” tai vertaisryhmästä muodostuvaan sfääriin, jossa nuorisokulttuuriset representaatiot muodostuvat keskeisiksi. (Fornäs, Lindberg & Sernhede 1995, 144; Grossberg 1995; McLaren 1993).³²

Viitteet

- ¹ Mitterauer, M. (1991) *Ungdomstidens sociala historia*. Göteborg: Rödä Bokförlaget.
- ² Markus, T. (1993) *Buildings & Power: Freedom And Control In The Origin Of Modern Building Types*. London: Routledge.
- ³ Eräsaari, L. (1995) *Kohtaamisia byrokraattisilla näyttämöillä*. Helsinki: Gaudemus.
- ⁴ Strassoldo, R. (1993) *Tilan sosiaalinen rakenne*. TTKK . A. Yhdyskuntasuunnittelun laitos. Julkaisuja 21. Tampere: TTKK.
- ⁵ Hearn, J. (1993) *Emotive Subjects: Organizational Men, Organizational Masculinities and the (De)construction of 'Emotions'*. Teoksessa Fine-man, S. (Ed.) (1993) *Emotions in Organizations*. London, Newbury Park & New Delhi: Sage, 142-166.
- ⁶ Muistoni ensimmäisestä koulustani tuottaa muistikuvan, jossa lipputanko seisoo kansakoulun pihamaan keskellä. Salko oli isäni veistämä. Myös myöhemmissä kouluissa lipputanko on ollut varsin keskellä piha-alueetta.
- ⁷ Goffman, E. (1971) *Arkielämän roolit*. (alkup. "The Presentation of Self in Everyday Life") Porvoo: WSOY.
- ⁸ Emme pyrkineet urkkimaan mitä lokeroissa on, mutta oletettavasti kirjoja ja muita, lähinnä kouluvälineitä sekä valokuvia, idolien julisteita ja muita henkilökohtaisia esineitä. Tarinoiden mukaan joku oppilaista on valmistanut lokerossa säilyttämällään pönikällä myös kiljua.
- ⁹ Eräsaari, L. (1995) mt.
- ¹⁰ Maikkulan yläasteen oppilaan aine 15.2.1996.
- ¹¹ Murto, K. (1991) *Towards Well Functioning Community*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 79. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Giddens, A. (1984) *The Constitution of Society*. Berkeley & Los Angeles: University of California Press.
- ¹² Raja- ja tarkastelun perinteiseen luokkahuoneeseen. En käsittele kotitalousluokan, liikuntasalin, auditorion, fysiikan- ja kemianluokkien tai atk- ja musiikkiluokan tilaa.
- ¹³ Luokan seinällä on edellisvuodelta 7. luokkalaisille suunnattu kirjoitus: "RAK-KAAT 7-LUOKAN ÖKÖT! OL-LAAN TÄS-SÄ VAN-HEM-PIEN KANS-SA FUNT-SIT-TU, ETTÄ TÄ-MÄN ÖKÖ-JUH-LAN JÄL-KEEN OLET-TE RAU-HOI-TET-TUJA YK-SI-LÖI-TÄ. OLET-TE VA-PAI-TA KUL-KE-MAAN TÄÄL-LÄ MEI-DÄN YH-TEI-SES-SÄ LAI-TOK-SES-SAM-ME IHAN VA-PAAS-TI, ET-TEI TAR-VIT-SE VIL-KUIL-LA KO-KO A-JAN TAAK-SE-PÄIN ET-TÄ OIS-KO TAAS VES-KIIN ME-NO

TAI MUU-TEN VAAN PIEN-TÄ RÄÄK-KIÄ. KOU-LU-RAU-HA-KIN ON JU-LIS-TET-TU, JO-TEN EI-KÖ-HÄNTÄ-MÄ TÄS-TÄ. 22.8.93 PÄIVÄS-TÄ LÄH-TIEN SAAT-TE KÄYT-TÖÖN-NE MEI-DÄN IHA-NAT E-DUT JA VEL-VOL-LI-SUU-DET-KIN.“ Rakkaudella oppilaskunta.

- ¹⁴ Muistan kouluvuosieni alkaessa istuneeni kokopuisessa kiinteässä kaksinistuttavassa ja varsin raskaassa sekä kömpelössä pulpetissa. Ne vaihtuivat kaksinistuttaviin ja keveämpiin erillseen pöytä-tuoli-yhdistelmiin. Paikat olivat pysyviä, samalla paikalla tunteista toiseen. Keski-koulussa ja lukiossa käytettiin metallirakenteisia, kaksitasoisia tai kannella varustettuja yksinistuttavia pöytiä erillisellä tuolilla. Nykyiset muovista ja metallista valmistetut keveät, vailla säilytyslokeroa tai tasoa olevat työpöydät ovat helposti liikuteltavia. Pulpettiinkin näyttää sisältyvän “yksilöitymisen historiaa” – materiaalien ja suunnittelun muutoksen säästyksellä.
- ¹⁵ Järviluoma, H. (1996) Nuoret äänimaisemoijina. Paikan ja tilan äänellisestä rakentamisesta. Teoksessa Suurpää, L & Aaltojärvi, P. (toim.) (1996) Näin nuoret. Näkökulmia nuoruuden kulttuureihin. Tietolipas 143. Pieksämäki: SKS, 204-229.
- ¹⁶ Yksi opettajista pyysi nauhoittamaan tunnin ääniä. Nauhoitus sisältää huudahduksia, pauketta, naurua, puhetta ja erilaisia ihmisten ääniä eri vivahteineen niin tiheänä massana että sitä on mahdotonta purkaa ulos esimerkiksi jonkinlaiseksi tekstiksi, kuten tutkimusapulaistemme Tuija Kantanen asian lievästi ilmaistuna esitti. Nauhallalla on äänimaisemaa, jolla ehkä on oma tunnerationaliteettinsa, mutta joka ei ole selvästikään puhdasta anarkiaa tai sulaa hulluuttakaan.
- ¹⁷ Johnson, N.B. (1985) West Haven. Classroom Culture and Society in a Rural Elementary School. Chapel Hill and London: The University of North Carolina Press.
- ¹⁸ Alan Parkerin ohjaamassa elokuvassa The Wall (1982) koulunvastainen kapina käynnistyy mielenpainuvalla kohtauksella, jossa oppilaat kaatavat ja sinkoavat pulpettinsa pois tieltään. “Seinäänmuuratun istumajärjestyksen” tilalle tulevat seisovat ja liikkeellä olevat tyttö- ja poikaoppilaat.
- ¹⁹ Foucault, M. (1980) Tarkkailla ja rangaista. Keuruu: Otava.
- ²⁰ Ojakangas, M. (1992) “Kuri käsittää koko koulun elämän“. Viime vuosikauden vaihteen suomalainen kansakoulupedagogiikka ja ruumiin poliittiset teknologiat. Sosiologia 4/1992, 276-293.
- ²¹ Helsper, W. (1993) Jugend und Schule. Teoksessa Kruger, H-H. (Hg.) (1993) Handbuch der Jugendforschung 2. erweiterte Auflage. Opladen: Leske & Budrich, 351-382.

- ²² Maikkulan yläasteen oppilaat vastasivat kyselyymme kirjallisesti ("mistä paikoista pidät eniten koulussa"?). Vastauksia kertyi 164. Mielipaikoiksi nousivat ruokala (37 %), liikuntasali (15 %), teknisen työn luokka (8 %), käytävät (8 %), tupakkapaikka (7 %), kotitalousluokka (6 %), piha (4 %). aulat ja kuvaamataidonluokka (3 %). Mielipaikat näyttävät liittyvän nautintaan, ruumiillisuuteen, tekemiseen ja käytävällä olemiseen. Paikoista, joista ei pidetä ovat luokat (76 %), wc (6 %), opettajanhuone (4 %), piha (3 %), liikuntasali (2,5%) ja käytävät (2 %). Luokat ovat paikkoja, joissa oppilas eniten viettää aikaansa ja kuitenkin ne ovat epämieluisimpia suurimmalle osalle oppilaista! Ajatuksen ja mallin kyselyn tekemisestä saimme "Citizenship, Difference and Marginality in Schools – with Special Reference to Gender"-työryhmän jäseniltä, joille kiitokset.
- ²³ Tolonen, T. (1995) Controlling body and space: encounters at school. Teoksessa Aittola, T.; Koikkalainen, R. & Sironen, E. (toim.) (1995) "Confronting strangeness". Towards Reflexive Modernization of the School. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 5.
- ²⁴ Lieberg, M. (1989) Stamställen och Stråk. Om hur ungdomar använder det offentliga rummet. Teoksessa Fornäs, J. & Forsman, M. (toim.) (1989) Rum och rörelser. Om ungas inre och yttre livsrum. Stockholm: Bygghälsöförskningsrådet, 57-89.
- ²⁵ Tammikuussa 1997 oli yläkerran käytävän opettajainhuoneen puoleiseen käytävän aulamaiseen päätyyn ilmestynyt virvoitusjuoma-automaatti ja pari vuodesohvaa, joilla oppilaat makoilivat ja istuivat.
- ²⁶ Lähteenmaa, J. (1996) Alakulttuuriteorian nousu ja tuho? Teoksessa Suurpää, L. & Aaltojärvi, P. (toim.) (1996) Näin nuoret. Näkökulmia nuoruuden kulttuureihin. Tietolipas 143. Pieksämäki: SKS, 95-128.
- ²⁷ Tolonen, T. (1995), mt; Korpela, K. (1996) Mielihyvän tilat. Teoksessa Suurpää, L. & Aaltojärvi, P. (toim.) (1996) Näin nuoret. Näkökulmia nuoruuden kulttuureihin. Tietolipas 143. Pieksämäki: SKS, 305-317.
- ²⁸ Koulujen vessat ovat perinteisesti olleet tupakoivien kovisten valtakuntaa, jonne rehtori tai muut opettajat tekevät joskus ratsioitaan. Koulukiusaamisen tyyppitapaus on ilmeisesti pään kastattaminen alaluokkalaiselta jaloista kiinnipitäen vessanpyttyyn. Keskiokouluaikeinani yläluokkien pojilla oli tapana siirtyä joka välitunti koulun vessaan. Itse uskaltauduin sinne vasta viimeisellä luokalla. Koskaan en muista nähneeni alempien luokkien oppilaita samanaikaisesti wc:ssä. Työtoveri totesi keskustellessamme "kouluvessamuistoistamme", että "en muista koskaan käyneeni kouluaikana paskalla". En minäkään, eikä kolmas huoneeseemme keskustelun aikana tullut kollega. Suolisto- ja ruumiin-

toiminnot sopeutuivat huomaamatta näihin institutionaalsiin käytäntöihin. Mikäli poikaani on uskominen, hän ei käy koulupäivän aikana wc:ssä lainkaan. Kovin intiimiltä kouluveissaan liittyvät havainnot eivät todellakaan vaikuta.

- ²⁹ Omia opettajanhuonekokemuksiani hallitsevat nämä teemat. Koulukaverini kanssa jouduimme kuultaviksi tuuppimalla rikkomastamme koulun oven lasista. Samoin muistan luokkani poikien joutuneen rehtorin kuulusteltavaksi koulun rikotuista sähkökatkaisijoista – emme tunnustaneet, vaikka tiesimme kuka oli tekijä. Uskonnollispainotteiset ja pakolliset, onneksi harvoin toistuneet, aamunavaukset asiaankuuluvine änkytyksineen ja esiintymisjännityksineen saivat keskusradiotilan tuntumaan varsinaiselta piinapenkiltä. Tätä tuskaa lievensi hieman ns. "konvien" yhteydessä levyjensoitto saman laitteiston välityksellä. Opettajanhuoneessa ja sen välittömässä läheisyydessä rehtorin kanslia oli oppilaaksi kirjoittautumisen ja päästötodistukseen liittyvien asiapapereiden täyttöpaikka. Luvankysyminen liittyi esimerkiksi taksvärkkipäiviin ja urheilukisoihin, jotka vaativat eripituisia poissaoloja koulusta. Toukuussa 1996 käymäni keskustelut Maikkulan yläasteen opettajien kanssa toivat esiin perussävyltään samanlaisia koulukokemuksia tästä koulun tilasta. Peter Høegin erinomaisessa romaanissa "Rajatapaukset" sisäoppilaitoksen opettajanhuone ja rehtorin kanslia ovat oppilailta ehdottomasti kiellettyjä alueita, "systeemin", kuten Høeg kuvaa koulun kurinpitäjärjestelmää, valvontahuone ja keskus.
- ³⁰ Eräsaari, L. (1995) mt.
- ³¹ Elias, N. (1978) *Über den Prozess der Zivilisation*. Frankfurt: Suhrkamp; Bourdieu, P. (1978) *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press. Konttinen, E. (1991) *Perinteisesti moderniin*. Tampere: Vastapaino.
- ³² Fornäs, J.; Lindberg, U. & Sernhede, O. (1995) *In Garageland*. Rock, Youth and Modernity. London & New York: Routledge. Grossberg, L. (1995) *Mielihyvän kytkennät. Risteilyjä populaarikulttuurissa*. Tampere: Vastapaino. McLaren, P. (1993) *Schooling as Ritual Performance*. New York: Routledge.

Koulu ja nuorten institutionaalinen aikatyö

Subjekttiivisen ja institutionaalisen ajan kohtaaminen aikatyönä

“**M**utta miksi Millan, tyttöystävän kanssa lintsatut päivät tuntuivat niin paljon lyhyemmiltä, tiheimmiltä, kosmisemmilta? Miksi aika mateli koulussa?“, kysyy Anja Kaurasen (1995)¹ romaanin päähenkilö. Hänen kysymyksensä osuu olennaiseen: aika merkityksellistyy koulussa tavalla, johon sisältyy subjekttiivisen ajan eli yksilön koetun elämyksellisen ajan ja institutionaalisen eli virallisen koulun ajan ambivalenssi.

Koulu on siis tila, jossa erilaiset ajat kohtaavat. Peter Høeg kuvaa sisäoppilaitokseen sijoittuvassa kirjassaan koulun aikasysteemiä järjestelmänä, joka lisäsi toiminnan ennustettavuutta ja koulutyön häiriötöntä kulkua. Ajoittamalla päivittäiset toiminnot täsmällisesti oli mahdollista estää oppilaiden keskinäinen ryhmänmuodostus ja keskinäisen kiintymyksen syntyminen. Näin ehkäistiin myös mahdollisten kapinaliikkeiden esiintyminen. “*Siinä hallitseva vastakkaisuus. Lineaarinen aika ja kehässä etenevä, syklinen*“, kirjoittaa Høeg (1994, 276)² ja jatkaa. “*Jokaisen ihmisen elämässä on, joka hetki ja kaikilla ajateltavissa olevilla tasoilla, sekä syklisiä että lineaarisia piirteitä.*” (mt., 280).

Lineaarisen ajan tasaista kulkua voidaan kuvata institutionaalisenä aikana, syklinen, kehämäinen aika viittaa palautuvuuteen, ruumiin

sykkeisiin ja tunteisiin. Yhteinen aika syntyy ihmisten yhdessäolosta, elämästä ja sitä kuten aikaakin voidaan yhdessä rakentaa. Syntyy ajan yhdistelmiä, vastakkaisuuksia, ristiriitoja ja siirtymiä: *“Aika kykeytyy erottamattomasti kieleen, aistijärjestelmään ja inhimilliseen yhteiseloön. Aika syntyy kun tietoisuus kohtaa maailman normaalielämässä.”* (mt., 323.)

On virasto- ja koulu-aikaa, työ- ja vapaa-aikaa. Tilaan kytkeytyviä toimintoja tietyllä kellonlyömällä ja ajattomia, elämyksellisiä virtauksia. Koulun institutionaalisessa avaruudessa kellon osoittamala lineaarisella ajalla on vankka tehtävänsä ruumiin ja mielen kesyttämisessä järjestyksen, kurin ja valvonnan näkökulmasta. Koulun kellolla on monia muitakin tehtäviä kuin pelkkä lineaarisen ajan mittaaminen.

Aikaan suhteuttaminen, sen pakkoihin sopeutuminen, oicottaminen ja kärsivällisyyden opetteleminen ovat osa oppilaaseen kondistuvaa näkymätöntä pedagogiikkaa, piilo-opetussuunnitelmaa (Broady 1986; Foucault 1980)³. Se porautuu oppilaan tajuntaan hyvin arakiselta näyttävien toimintajaksojen ja rutiinien kautta. Jakso- ja kaudet liittyvät toisiinsa. Koulu-aika näyttää vuosi-luokka-ketjun peräkkäiseltä sarjalta, radalta jolla kuljetaan tai jolla yksilön edellytetään kulkevan. Lukuvuodet seuraavat toistaan kunnes niiden päässä hämmöttää työ, jatkokoulutus ja aikuisuus, *“oikea elämä”*.

Lukuvuosi jakautuu kausiksi, syksyyn ja kevääseen, joihin lomat tuovat tervetullutta vaihtelua. Lukukausi on pilkottavissa kuukausiksi, se taas viikoiksi ja edelleen päiviksi. Päivän voi laskea mielessään tunneiksi ja minuuteiksi, helpommiksi ja vaikeammiksi, lyhyemmiksi ja pitemmiksi kunnes viikonloppu katkaisee päivien sarjan. *“Koulu määräsi paljon omaa elämänrytmiä: 45 min. tunnint ja 15 min. välitunnint, 8:lta kouluun ja 3:lta pois”*⁴, aloittaa kuvauksensa koulukokemuksistaan korkeakouluopiskelija, jolla on takanaan tuhansia päiviä koulussa. Hänen itsehavaintonsa on herkkistynyt kulttuuriselle ja sosiaaliselle aikatietoisuudelle.

Tietoisuus ajasta edellyttää synteesiä korkealla abstraktiotasolla, väittää puolestaan Norbert Elias (1992)⁵. Kalenteriaika on yhteiskunnallista aikaa, jota koulunkin ajanlasku noudattaa. Ei ole nyöskään sattumaa, että lähes jokaista koulurakennusta koristaa senälle asennettu kello⁶. Koulun käytäville ja luokkahuoneisiin asetettu ajan osoittimet sisältävät sivilisatorisesti tuotetun *“naamion esimodernille*

ajalle“, kuten Esa Sironen (1995)⁷ Eliakseen viitaten huomauttaa.

Koulun kello ilmoittaa koulupäivän alkaneeksi ja päättyneeksi, työskentelyn aloittamisen ja taun paikan säästä ja vuodenajasta riippumatta: *“Koulun kello rapatun talon ulko-oven yläpuolella. Se soi pakkasella eri tavoin kuin keväällä tai sateisena syksynä. Pakkasella sen soimisen näki. Ehkä oli liian kylmä ekaluokkalaiselle“*, muistelee toinen opiskelija koulu-uransa alkuvaiheita. Hän on tuolloin joutunut ottamaan ensituntumaa tähän yhteiskunnalliseen aikaan, joka vähitellen sisäistyy osaksi itsetietoisuutta. Linearisesta ajasta tulee osa minuutta kiinnittyen mieleen ja ruumiiseen. Yhteisöllinen kontrolli tulee osaksi yksilön itsekontrollia. Aikatietoisuus on sisäistynyttä ulkoista voimaa: pakkoa tietää aika ja tuntea kello.

Kohtaamme ajallisuuden heti synnytyämme mutta yhteiskunnallisen aikaan joudumme totuttelemaan viimeistään päiväkodissa ja koulussa. Kuten vietit ja tarpeet on opittava alistamaan affektikontrollille, niin myös aikatietoisuus on omaksuttava osaksi persoonallisuutta ja suhteuttettava itseen. Siitä tulee yhteiskunnallisen kelpoisuuden osoitin. Astumme näin valta- ja vuorovaikutussuhteiden verkostoon, jota kannattelevat aika ja tila: *“Nyt nukkumaan, että aamulla jaksat nousta kouluun tai tarhaan. Aika kuluu, kello käy yölläkin, sinun täytyy olla oikealla hetkellä oikeassa paikassa. Muuten et ole yhteiskuntakelpoinen. Mitä kattavammaksi ja tiheämmäksi ihmistenvälisen riippuvuuksien verkko kutoutuu, sitä pakottavammaksi käy sivilisatorinen itsepakko, aikakuri ja ajantaju. ‘Sisäinen ääni, joka kysyy aikaa on kaikkialla läsnä’...“* (Sironen 1995, 88).

Henkilökohtaisen ajan kokeminen, ruumiin toiminnot, elämykset ja tunteet on suhteuttettava institutionaaliseen aikaan. On kestävä, vaikka koulupäivä tuntuu pitkältä ja ikävystyttävältä. Oma emotionaalinen tila on hallittava ja keskityttävä tehtäviin. Itsen suhteuttaminen ja oman henkilökohtaisen minuuden työstäminen koulun institutionaalisen ajan vaatimukseen on koululaiseen kohdistuva perusvaatimus. Se on epävirallista, jatkuvaa koko koulun ajan kestävä ja jokaisesta koulupäivästä koskettavaa *aikatyötä*. Omien sisäisten elämysten ja tunteiden työstämisestä tulee emotionaalista tasapainotyötä, jonka avulla on kestävä työn ja vapaa-ajan välistä ristiriitaa. Kysymys ei ole pelkästään nuorten elämän eri sfäärien välisestä jännitteestä

sillä se ujuttautuu myös subjektien sisään⁸. Sen keskeisenä sisältönä on subjektiivisen ajan, emotionaalisen virtauksena, sekä institutionaalisen ajan välisen ambivalenssin sietäminen. (vrt. Ziehe 1991, 54-67; Negt 1989, 265-266.)⁹

Nuoruus on ikävaihe, jossa ajan kokemisesta tulee merkityksellinen ja samalla ristiriitainen oman identiteetin kannalta. Aikaperspektiivi hahmottuu uudella tavalla menneisyyteen, lapsuuteen ja tulevaisuuteen, aikuisuuteen, nykyisyyden eli nuoruuden välittämänä. Aikaperspektiivi on horisontti, jolla voi liikkua eteen- tai taaksepäin tai elää jatkuvaa nykyhetkeä pysymällä ikään kuin paikallaan. Tapahtumajaksot ja niiden kesto tulevat moniulotteisiksi viitekohdiksi, joiden pohjalta tehdään valintoja ja toimintoja (Melucci 1996, 7).¹⁰

Tämän päivän nuorien on ehkä vaikeampi hahmottaa omaa elämänhistoriallista jatkuvuuttaan kuin aiempien sukupolvien. Elämänuran ennustettavuus heikkenee samalla kun perheen tai suvun merkitys yksilön kannalta vähenee. Työelämässä joutuu vaihtamaan luultavasti useampaankin kertaan ammattia ja työpaikkaa. Elämänprojekti on tuotettava yhä enemmän oman minuuden varassa. Aikakokemus saattaa muuttua myös yksilökeskeisemmäksi.

Epävarmuutta voi lisätä sekin, että erilaiset tulevaisuuden mahdollisuushorisontit laajenevat: aikuisuuteen vie monia polkuja. Sosiaaliset, psyykkiset ja kulttuuriset resurssit lisääntyvät. Näköalojen runsaus hämmentää ja vaihtoehtojen ja skenaarioiden moninaisuus tuottaa omat ongelmansa. Tässä hetkessä on koettavissa yhä enemmän: on osattava valita. Aikaperspektiivi voi hämärtyä ja tuottaa toisaalta jatkuvia vaateita siitä, että elää täysillä vaikutteiden virrasa, mielikuvituksen luomassa ajassa, toisaalta taas yksilön ulkoinen todellisuus voi tuntua toivottoman pitkästyttävältä ja turhautavalta. Läsäoleminen siten, että kykenee tekemään merkityksellisiä tekoja ja yhdistämään ne menneeseen ja tulevaan sekä erilaisiin kokemuksellisiin tiloihin tulee entistä vaativammaksi yksilön subjektiivisen ajan työstämiseen liittyväksi tehtäväksi. Aika, johon liittyy paljon mahdollisuuksia, muuttuukin mahdollisuuksiksi ilman aikaa. Nuorille aika on sekä mahdollisuus että rajoitus, jonka kautta jatkuvuus ja kesto on koettavissa. Ilman tietoisuutta jatkuvuudesta ja eri vaiheista elämässä, aika on vaarassa muuttua vain nykyhetkien summaksi (Melucci 1996, 9)¹¹.

Nuoret myös määrittelevät uudelleen ajan kokemistapoja. Heidän elämäntapansa aikarytmit eivät sitoudu aikuisväestön teollisen yhteiskunnan muokkaamiin jäsennyksiin. Ajan kohtaaminen nykykulttuurista käsin avaa uusia näkökulmia. Nuoret myös tematisoivat aikaan liittyviä dilemmoja uusin tavoin. Miten aikaa käytetään esimerkiksi kontrollin keinona ja kehityksen mittarina tai yksilöllisen ja kollektiivisen identiteetin määrittelijänä? He kohtaavat ajan moninaisuuden, sen lineaarisuuden mutta myös sen monikerroksisuuden ja kokemuksellisuuden. Nuoret haastavat vallitsevia aikakäsityksiä omilla käytännöillään. He voivat konkretisoida käyttäytymisellään ja toiminnallaan vaihtoehtoisia ajan käsittely- ja kokemistapoja. Tämä saa näkyville ajan sosiaalisen konstruoitumisen, sen institutionaalisen luonteen. Haastamalla aikaan liittyviä sosiaalisen toiminnan organisointimistapoja nuoret voivat myös uudistaa teknologisen tai systeemisen neutraaliuden taakse piiloutuvaa yhteiskunnan harjoittamaa ajallista säätelyä (mt., 11.)

Koulun arki ja nuorten aikatyön ilmenemismuotoja

Kolmen vieraan läsnäolo koulussa tarjoaa oppilaille mahdollisuuden tervetulleeseen vaihteluun. Tutkijoiden haastattelupyyntöihin suoraan satelee tarjouksia eikä muutoinkaan olla etäisen pidättyväisiä. Oppilaiden avoimeen lähestymiseen ja kommunikatiivisen aloitteellisuuden lisäksi asiaan saattaa liittyä institutionaalisen ajankulun katkaisemispyrkimyksiä. Tutkijat katkaisevat omalla olemisellaan ja tekemisellään koulupäivän rutiinin toisenlaisella toiminnalla. Haastattelun ajaksi pois pääsy tunnilta on hengähdys tavanomaisen päivän kuluessa. Sietämällä hetken tuntemattomien outoja kysymyksiä, haastateltava oppilas voi saada virallisen koulun toiminnasta vapaa-tilaa ja -aikaa.

Maanantaina on vuorossa oppilaiden ryhmähaastattelu. Kolme tyttöä ja yksi poika samalta luokalta ovat kahden tutkijan haastattelussa tarkoitusta varten varatussa rehtorin kansliassa. Nauhuri pyörii ja kello käy. Toisaalla luokkatovereiden kaksoistunti on meneillään. Tutkijoiden ryhmäkeskustelussa tilanne näyttää tältä:

“Se oli kuvaava tilanne, että kun oli haastattelu päättymässä ja sitten ne huomasi, että sitä tuntia oli vielä jäljellä, niin ne pyys, että jatketaan vielä 20 minuuttia, että ne pääsee suoraan syömään, eikä tarvitse mennä tunnille. – Joo, että hyvin kiinnostavaa, että juttu jatkuu heti, että se käynnistyy heti, että ei ollu niinku mitään, että mistäs nyt keskustellaan. Että se käynnistyy välittömästi ja ne pysty heittää sen 20 minuuttia, että ne pääsee suoraan syömään eikä tarvitse mennä tunnille.” (Otr.)

Luen tilanteesta oppilaiden autonomista ja joustavaa tilanteen lukutaitoa sekä kykyä tuottaa kommunikaatiota itsemäärittelyllä todellisuustulkinnan mukaisesti. Tulkitseen tilanteesta myös loistavaa ajan työstämistä omiin tarpeisiin sopivalla tavalla. Laajemmin se näyttää liittyvän oppilaiden pyrkimyksiin funktionalisoida aika. Tällöin institutionaalinen aika muunnetaan omiin tavoitteisiin ja tarpeisiin paremmin sopivaksi. Toisin sanoen aika subjektiivoidaan omista lähtökohdista. Ajan funktionalistamisen kohtasimme toistuvasti nuorten esittäessä pyyntöjä päästä haastatteluihin koulupäivän aikana.

“Joo ja mikä tuli just siinä oppilasryhmänkin haastattelussa hyvin tää niinku sanoit, funktionalistinen suhde, että mekin ollaan niille... Ne voi käyttää meitä hyödykseen, ne pääsee tunnilta veke ja toivoo vaan että se olis esimerkiksi ruotsin tunti, miltä ne vois luistaa.” (Otr.)

Haen kaksi tavallisen näköistä ja hieman hiljaisen oloista – habitukseltaan mainstream nuoria – tyttöä tunnilta haastatteluun: *“Se oli hauska se, kun ne tytöt, heti kun päästiin ulos siitä luokasta... niin heti sinne mennessä ne jo puoliääneen sano, ‘että hyvä kun päästiin pois tuolta’. Mä kysyin minkä takia? ‘Tyhmä opettaja’.” (Otr.)*

Opettajalla ei näytä olevan itseisarvoista asemaa. Tunnilta pois-pääsy-yritykset voimistuvat mikäli opettajan tyyli ei miellytä tai opettava aine tuntuu tavallistakin ikävämmältä. Keskeistä lienee kuitenkin ajan kulun nopeuttaminen, koulupäivän ja sen tuntien rutiinomainen kulku katkaisemalla.

“... (T)ässä poikien ryhmähaastattelussa, kun ne sitten tunnusti, kun mä kysyin, et no miten te ootta niin vaikeena, kun te halusitte tänne haastatteluun niin innolla ja nyt on niin hiljaista?’Noo, me haluttiin vaan päästä siltä tunnilta pois’.” (Otr.)

Institutionaalinen aikatyö edellyttää aktiivista subjektia. Liitän yksilön valintojen mahdollistumisen, lisääntymisen sekä pakkojen ehdollistumisen koulun sosiokulttuurisen aseman muutokseen, jossa koulusta on tulossa modernisoitumisprosessien myötä jälkikonventionaalinen instituutio.

Koulu on yhä enemmän koettavissa tuotettuna todellisuutena, konstruoituna ja tehtynä asiana. Kun koululta on häviämässä sitä ympäröivä sakraalinen aura, sitä koskevat kyseenalaistukset tulevat nähtäviksi. Oppilaat joutuvat työskentelemään tähän liittyvien kontingenssien, epäjatkuvuuksien, valinnaisuuksien ja toisin olemisen mahdollisuuksien kanssa. Valmiita ratkaisuja ei ole, vaan ne on tuotettava yhä enemmän oman itsen varassa ja koulua on paras pysyä hyödyntämään omiin subjektiivisiin päämääriin soveltuvalla tavalla. Koulun stabiili rakenne mahdollistaa tämän. Koulu ei ehkä ole sen “vähemmän mielekäs tai merkityksellinen” kuin ennenkään, sillä ehkä kyse on pikemminkin semanttisten ja itsereferentiaalisten merkitysten korostumisesta. Merkitykset määrittävät yhä suoremmin ja välittömämmin omasta mentaliteetista käsin.

Oppilaiden itseymmärryksessä voidaan ehkä havaita siirtymä havaintotapojen muutoksiin, joissa koulun merkitykset suodattuvat subjektiivisten ennakkoehtojen läpi. Kouluun liitetyt sisällöt muuttuvat yhä *itsestäänselvemmiksi* (oppilaan kokemana se saattaa saada muodon: “mitä uutta siinä sitten on”), ja menettävät *subjektiivista koskettavuuttaan* (“mitä se mua liikuttaa”) luoden tilaa *käpyyden menetykselle* (“mitä väliä sillä sitten on“?). (ks. Ziehe 1994; 1996.)¹²

Aikatyö sisältää erilaisia institutionaalisen ajan hallinnan keinoja, vapausasteiden etsintää ja ajan nopeuttamisen, pilkkomisen ja uudelleenmerkityksellistämisen tapoja. Pitkästyttävän tunnin aikana ajan työstäminen voi myös tarkoittaa “keskittymistä annettuun tehtävään” eli itsen objektivointiin ja ajan unohtamiseen konkreetin tekemisen avulla.

Keskustelin kesän lopulla 1994 tanskalaisen tutkijan Kurt Aagard Nielsenin kanssa Helsingissä. Hän on haastatellut ja havainnoinut kalatehtaan naistyöntekijöiden ajanhallintakeinoja yksitoikkoisen työn äärellä. Nielsen totesi, että nämä kuvasivat ajan subjektivoitua menemiseksi ikään kuin “mustaan aukkoon”, jossa ruumis tekee tehtävänsä, mieli kuvainnollisesti sammutettuna, tyhjänä ja ajan kulun unohtaneena. Jotain samankaltaista on aistittavissa haastattelemini poikien vastauksista, pitkästyttävän tunnin kuluessa: *“sit mä vaan keskityn siihen tehtävään, mitä mun pitäis tehdä sille opettajalle.”*

Pitkälle vietyä ajan subjektivoitua edustaa myös tilanne, jossa näkyvä ruumis, keho ja kasvot on lavastettu oppitunnin seuraamiseen, mutta sisäisesti ollaan matkalla unelmiin, muistoihin; ehkä tulevan odotukseen tai haaveisiin. Erityisesti tytöt kertoivat haaveilevansa silmät auki. Taululta valittu kiintopiste tai opettajan silmiin kohdistettu katse vakuuttaa tarkkaavaisuuden merkiksi. Kynä tottelee kättä paperilla, hieman kallistunut ylävartalo ja poskeen tuettu käsi antaa kuitenkin vaikutelman muidenkin todellisuuksien läsnäolosta. Samoja tyttöjä tunnin aikana seuratessa on lähes mahdoton sanoa, seuraavatko he opetusta vai ovatko he siirtyneet jonnekin toisaalle oman sisäisen maailmansa tapahtumien virran siivittiminä.

Valintojen tekemien eri vaihtoehtojen välillä on muuttunut jokapäiväiseksi. Pakkojen ja välttämättömyyksien seurauksia ennakoidaan. Nopeat tilannearviot ja laskelmat, pienet tai suuremmat pelit ja leikit kuuluvat myös institutionaalisen ajan subjektiiviseen haltuunottoon. Koulun kellon summeriääni ei ole yksi yhteen merkki toiminnan alkamisesta tai päättämisestä. Siihen ei suhtauduta passiivisen alistuvasti, ärsykkeeseen sokeasti reagoiden tai uhmakkaasti vastustaen. Nuorista välittyvä ilmeinen välinpitämättömyys koulun kelloa kohtaan näyttää pidemmälle menevältä itsen suhteuttamiselta aikaan. Varhain aamulla koulun pihalla tarkkaillessa nuorten lähes ilmeettömät, jotenkin hyydytetyt kasvot ja kiirehtimätön astelu kohti luokkahuoneita piirtää samantapaista kuvaa. Edes summerikellon “viimeinen soitto sisään” ei saa aikaan juoksuaskelia tai muita hätäännyksen merkkejä. Keho ja sen liikkeet viestittävät omaehtoisuuden rytmikkäitä – myöhästymisenkin uhalla.

Katkelma tupakkapaikalta: “... ku me oltiin siellä tupakalla, niin se koulun kellohan kuulu sinne hyvin. Jos kello soi, niin vaikka ois kuinka tarkkaillu niitä, ni pienintäkään niinku viitettä, et ne ois kuullu sen kellon soiton, niin ei ollu. Et ei mitään; et aletaan tumppaamaan tupakkaa tai muuta. Mut kuiteskin viimeistään minuutti sen jälkeen kun kello oli soinu, ni kaikki oli lähteny käveleen. Mut ei pienintäkään reagointia, et ‘ahaa, anna mulle nyt se jämä, et mä kerkiän’, vaan homma jatkui, niinkun mitään ei ois tapahtunu...” (Otr.)

Ulkoisiin vaatimuksiin ei ole sisäistä tarvetta reagoida välittömällä kuuliaisuudella. Ajan pakotkin voidaan ottaa sisäisen työskentelyn kohteeksi, osana lisääntyvää itsetietoisuutta ja itsekontrollia. Nuorten käyttäytymiskoodi epävirallistuu ja ulkoiset käyttäytymiseen kohdistuvat säännöt ja rajoitukset koodataan sisäisesti uudelleen, ne asetetaan uusiin yhteyksiin ja tulkitaan toisin. Sivilisoituminen voi nuorten kohdalla tapahtuakin kontrolloituna itsekontrollin purkamisena, sisäistettynä kulttuurisena ominaisuutena (vrt. Elias 1991, 122-124; Wouters 1982).¹³

Tähän sisältyy nuorten tekemien valintojen ehtojen ja niiden seuraamusten tiedostaminen: “*Istuttiin siellä ruokalassa. Ne tytöt, kun kello soi, mä kysyin, ettekö te yleensä reagoi tohon kelloon, niin ne sano, et se (opettaja) on niin rento tyyppi, ei siinä oo ongelmaa.*” (Otr.)

Oppilaiden tekemän “näkyttömään työn” (Ziehe) määrä lisääntyy. Ajan työstäminen voi johtaa pitkälle meneviin neuvotteluihin itsen kanssa, omien asettamusten ja näkökulmien pohdintaan ja suhteuttamiseen ulkoisiin vaatimuksiin: “Olenko tänä aamuna riittävän motivoitunut lähtemään kouluun?” “Jaksanko/kestätkö seuraavan tunnin vai lähdenkö kartsalle?” Itsehavainnoinnin terävöityminen pakottaa myös aktiiviseen ulkoisen ja sisäisen todellisuuden yhteensovitteluun ja tasapainon etsintään. Tasapainotyö on aktiivista todellisuuden prosessointia, siihen vaikuttamista ja sen muokkausta. Eläminen monessa todellisuudessa samanaikaisesti edellyttää yhä monipuolisempia itsekompensseja tilanteiden moninaisuuden hallitsemiseksi. Itsekokemuksen jatkuvuus on tuotettava roolien, tilan-

teiden ja vaihtoehtojen runsauden keskellä. Nuorten aikatyö sisältää elementtejä “todellisuuden aktiivisesta prosessoinnista” (vrt. Hurrelmann 1988; 50-63).¹⁴

Nuorten yksilöllistyvät aika-tila-polut?

Oppilaiden aika-tila-polut tulevat yksilöllisemmiksi. Koulun lineaarisen ajan rinnalla elää useita aikoja. Kuulemme tarinan pojasta, joka käy koulussa lähes mielensä mukaan mutta menestyy kokeissa hyvin. Hän piirtää yöt sarjakuvia ja nukkuu päivisin. Populaarikulttuurin ja harrasteiden merkitys on monelle nuorelle kavereiden ohella yhä tärkeämpi koulun arjessa. *“Koulussa on kiva pelata koripalloa, ainoastaan koripallon avulla selviää koulupäivästä”*, kirjoittaa toinen ilmeisen aktiivisesti liikuntaa harrastava poika. Koulu-päivää voi rakentaa mielekkääksi harrasteiden tai niihin liittyvien asioiden varassa.

Yhdeksännen luokan oppitunnilla. Ikkunanviereisellä pulpettivistöllä istuu tyttö NHL-lakki päässä. Lippa on käännetty niskaan ja korvilla on korvalappustereot. Hän kiinnittää huomiota hieman yrmeällä ilmeellään ja ehkä hiukan liian “varmalla” ulkoasuullaan. Muu maailma ei näytä kiinnostavan, vaikka hän työskentelee pöytänsä ääressä.

Keskinäisen riidan seurauksena tytön toveri, farkuissa ja farkkupaidassa oleva toinen tyttö, istuu mielenosoituksellisen etäällä NHL-tytöstä luokan edessä. Farkkuasuisella on rintapielessään korvalaput ja kuulokkeet ovat hänelläkin korvilla. Vaimea musiikki kantautuu ympärille. *“Kysyn mitä hän kuuntelee? ‘Melkein mitä vaan’.* *Kysyn, mikä nyt soi? ‘Mariah Carey’.* *Kuunnellessaan muita tai kysyessään jotain, hän pienentää välillä volyyymiä ja lisää sitten taas voimakkuutta.*” Korvalappustereoiden kautta voidaan nähdä monia yhteyksiä: sosiaalista vaihtoa ja kanssakäymistä kavereiden kanssa, mielihyvää tuottavaa toimintaa, populaarikulttuurin kuluttamista, rajanvetoa ja vastarintaa suhteessa kouluun sekä opettajiin, etäisyydenottoa jne. Tyydyn tässä kuitenkin vain toteamaan erilaisia tulkintahorisontteja sanomalla että korvalaput tässä tapauksessa ovat keinoja subjektivointiin, oman ajan ja tilan varaamiseen. On helppo

uskoa Johan Fornäsiä (1995, 88)¹⁵ kun hän toteaa, että julkisinkin tila voidaan privatisoida korvalappustereioilla henkilökohtaisten musiikkielämysten säästyksellä.

Aika-tila-polkujen yksilöllistyminen näkyy myös oppitunnille saapumisessa ja niiltä lähdeittäessä. Oppitunnin jo alettua muut oppilaat voivat lähes varmuudella sanoa kuka on luokkaan tulossa “... tänne tuli kolme oppilasta myöhässä aina muutaman minuutin välein ja ne suunnilleen tiesi, ne oppilaat kuka mihinkin aikaan tulee, ja ne sanokin, ‘et nyt tulee Asko’ ja kaikkea tämmöstä.” Omien vapauksien ottaminen ajan ja tilan suhteen näyttää olevan mahdollista molemmille sukupuolille: “Sit siitä niinku yks likka lähtiki luokasta pois kesken kaiken siinä ennen nimenhuutoa ja opettaja kyseli et no minne se meni... nii ne sano että ‘se meni tupakalle’.” (Otr.)

Koe on meneillään. Luokassa työskennellään. Muiden aherrettua jo jonkin aikaa viimeiset saapuvat. Näiden joukossa on poika, joka välittömästi luokkaan saavuttuaan aloittaa opettajan kanssa neuvottelun, ei suinkaan myöhässäolemisestaan, vaan siitä, että pääsisi ennen tunnin päättymistä lähtemään pois, koska iltapäivällä on tärkeä meno. Opettaja toteaa, että syömään pääsee vasta puoli yhdentoista jälkeen ja menosi on vasta iltapäivällä kaksikymmentä vaille 14. Tilanne jää avoimeksi ja poika palaa paikalleen. Noin 20 minuuttia vastailtuaan hän tuo paperinsa opettajan pöydälle. Opettaja kieltää lähtemästä mutta poika kävelee ulos sen enempää asiaa kommentoimatta. Oven sulkeuduttua opettaja sanoo muille oppilaille, että älkää vielä lähtekö, ruokatuntiin on aikaa. Esimerkkitulanteemme poika otti ja käytti tilan sekä ajan omalla yksilöllisellä tavallaan. Koulun aika-tila-rakenteet tulevat testattaviksi ja osittain “tehtävissä oleviksi”.

Yksilöllinen ja kollektiivinen itsesäätöistyminen: neuvottelut ja “luotsaukset”

Symbolisen todellisuuden monikerroksisuus näkyy myös luokkahuonetilanteissa sekä yksilöllisinä että kollektiivisinä toimintastrategioina. Rutiininomaiset jaksot limittyvät toisiinsa mutta siirtymät niiden välillä ovat huomaamattomia. Tilanteet kerrostuvat. Tun-

nin alkaessa oppilaiden paikan valinta muodostaa aina uuden tilanteenmäärittelyn. Koulun ajan ilmoittama oppi- ja välituntien jaksottelu on kehikko, jossa oppilaat kyllä pysyttelevät mutta tuovat siihen puheella ja käyttäytymisellä lukuisia symbolisia todellisuuksia. Prosessien moninaisuus hämmästyttää. Opettaja virittää opettamisensa kautta virallisen koulutodellisuuden mutta samanaikaisesti kun oppilaat puuhavat opettajan määrittelemän tehtävän parissa, he kommunikoivat toisilleen ja joku puuhaa omiaan kiinnostuksensa pohjalta tai on vaipuneena haaveisiinsa.

Luokka on jakaantunut usein 4-5 pienryhmäksi, ikään kuin saarekkeiksi, jotka kommunikoivat enimmäkseen sisäänpäin. Toisisa saarekkeissa saatetaan käydä "vierailulla" ja palata takaisin omaan ryhmään. Opettajalle osoitetaan spontaanisti kysymyksiä ja kommentteja kuten toisille saarekkeillekin. Saarekkeissa voi joku olla läsnä, mutta ei juuri osallistu keskinäiseen kommunikointiin. Oppilaat kykenevät puhumaan toisilleen, kuuntelemaan opettajaa, tekemään annettuja tehtäviä ja vielä kuuntelemaan esim. korvalappustereoita. Kollektiivinen ja yksilöllinen itsesääätöistyminen suhteessa koulun institutionaaliin aikaan on näkyvissä.

Kollektiivinen itsesääätely on jonkinlainen nuorten sanaton sopimus oppitunnin aloittamisesta, työskentelyyn siirtymisestä ja tunti-työskentelyn päättämisestä. Samantyyppinen "kaava" tulee esille tutkijan kerätessä oppilailta tunnin aikana koulukokemuskirjoituksia. Tunnin alettua ja oppilaiden istuttua paikoilleen seuraa "luotsauksiksi" kutsumiamme kysymyksiä, kommentteja ja tokaisuja: "En osaa." "Mitä?" Luokkahuonetilannetta määritellään kysymällä esim. opettajan tai tutkijan varsin yksityiskohtaisesta ja konkreettisesta ohjeistuksesta huolimatta, mistä on kysymys, miten tehdään. Selvästikään ei ole kysymys ymmärtämättömyydestä tai osaamattomuudesta, pikemminkin näiden "neuvottelujen" aikana määritellään oppilaiden ja auktoriteettihahmon välistä suhdetta. Se on tilanteenmäärittelyä emotionaalisiin ja kommunikatiivisiin keinoihin sekä käyttäytymisen avulla. Se ei ole rationaalista kalkylointia tai kylmää laskelmointia oman edun ja hyödyn saamiseksi, vaan jotain muuta. Kahden kulttuurin kohtaamisia?

Tutkija purkaa kokemustaan ryhmäkeskustelussa: "Se oli se kirjoitusten aloittaminen siinä ni... Tietysti ne ensinnä pulisi, et

miten, mitä, miten kirjoitetaan nuo. Sit ne sano 'tää on vaikee, ei osaa'. Kun niitä kahen kesken jututti, niin kyllä ne sitten kuitenkin osas ihan hyvin." (Otr.)

Opettajan "luotsaus" voi alkaa tuntiin, opetukseen tai tehtäviin liittyvistä asioista. Mitkä olivat tehtävät, mikä koepäivämäärä? Opettajan sanoja seuraa liioittelevan hämmästynyt "häh", "mitäh", "en määh tiäh", "mä en oo kuullu". Opettajan antaessa vuorostaan täsmennystä, seuraa oppilaiden uusia kysymyksiä: "mistä on, millon on sanottu". Opettaja voi yrittää jatkaa täsmennyksiään tai yrittää lopettaa alkanutta neuvottelua aloittamalla uudesta asiasta.¹⁶

Siirtymä varsinaiseen oppituntityöskentelyyn tapahtuu vähitellen ilman selvää merkkiä. Luotsaukset määrittelevät uudelleen luokkahuonejärjestystä, sen valta- ja auktoriteettisuhteita luomalla siihen uusia ulottuvuuksia johdattamalla opettaja yhä uusiin merkitystiloihin ja symboliseen järjestykseen. "Joo, et ne lähtee just, et jos menee antaa yksityiskohtasta, niin ne luotsaa sut... – Seuraava kysymys. – Sit se (opettaja) on kohta ulkona siinä selittämisessä." (Otr.)

Matematiikan tunnilla on aiheena geometria. Opettajan selvästi positiivisiakin, oppilaita kannustavia lausumia seuraa välitön kommentointi, opettajan viestin kääntäminen tai tyhjäksi tekeminen. Opettaja rohkaisee seuraavaa koetta varten: "Selvisitte hyvin siitä geometrian pikku kokeesta viime kerralla. Ei kannata turhaan purnata trigonometriasta." Luokassa nousee jonkinmoinen häly siellä täällä paikantumatta mihinkään luokan oppilassaarekkeesta. Kaikuvia "höh"- tai vastaavia äännteitä ja epäselväksi jääviä murahteluja. Jostain kuuluu melko kovalla äänellä: "Eikä selvitty".

Luotsaus ei selvästi kohdistu opettajan henkilöön eikä sinänsä oppiaineeseen. Sen tavoitteena ei myöskään ole oppimisen tai osaamisen arvon kieltäminen. Ehkä kyse on pikemminkin emotionaalista suojarustuksesta ja sen ylläpidosta. Se liittyy myös oppilaiden äänien tuottamiseen luokkahuonetilaan opettajan virallisen diskurssin rinnalle. Syntyy uusi symbolinen avaruus, jolla tilasta voi tehdä elämyksellisesti mielenkiintoisemman. Oppitunnin normaalkulkua voisi kuvata radaksi, jolla edetään. Opettajan aloitus, motivointi, työskentelyn aloittaminen ja tehtävänannot ja määrätyn ajan kuluttua asian kertaaminen, työskentelyn päättäminen ja välitunnille siir-

tyminen ovat mallintava ura. Luotsaukset tekevät poikkeamia uraan, sivu- ja harhapolkuja totutulle tavalle.

Poluilla voi käyttää myös usein koulun ulkopuoleisissa sfääreissä paremmin oikeuksiinsa pääseviä taitoja, kompetensseja ja kapasiteetteja. Verbaaliset taidonnäytteet, "nakkelut", imitaatioesitykset opettajan tai tv-sarjan henkilön puheesta, eleistä ja ilmeistä muiden kehollisten esitysten lisäksi tuottavat intensiteettejä, joita ei saa älyllistiedollista opetusta seurattessa. Uinuvat kokemuserrokset nousevat pintaan. Järkeä painottavan, progressiivisen oppimisintressin ja oppituntidiskurssin rinnalle nousee regressiivinen, tunteisiin kiinnittyvä intressi, transgressiivinen elementti. Vaihtelu virkistää sillä poikkeamat normaalista ovat vastarinnan ituja – ajan varaamista ja monilotteistamista.

Prosessitodellisuus on läsnä oppitunnin työskentelyn päästyä viimein käyntiin. *"Kun katto sitä touhua, ni siinä oli neljä tai viis pienryhmää, jotka porisee omiaan ihan koko ajan... Silti niillä on kirjat mukana, ne laskee välillä tehtäviä, ne huutelee niitä vastauksia sinne taululle kun opettaja kyselee, mitä tästä tulee, miten tää lasketaan? Mut mikä siinä ihmetyttää siinä tilanteessa, miten ne pystyy tuottaan sitä puhetta toisilleen, itselleen. Ne pelleilee jotain siinä samalla, mut silti ne tekee siinä tehtävää, ja huutelee sille opettajalle vielä jotain, kaikkia yhtä aikaa. Joka ryhmässä tapahtuu samaa, tytöt ihan samalla tavalla."* (Otr.)

Tutkijan kerätessä oppitunnilla koulukokemuskirjoituksia hän kohtaa myös oppitunnin prosessitodellisuuden ja oppilaiden siirtymisen uudelleen "neuvotteluvaiheeseen". Nyt käsittelyn kohteena on oppitunnin päättäminen. *"Mää antelin niitä ja ne täytteli siinä ja... Muuten se oli semmonen luova kaaos. Koko ajan ne kuitenkin teki jotain hommaa. Sen kun ne oli tehny, niin sit puolen aikaan alko tää ruokalaan kinuaminen. Kinuajina oli tytöt ja sitten pari tämmöstä lyhyintä jätkaa."* (Otr.)

Oppilaat siirtyvät uudestaan neuvotteluvaiheeseen katsottaan, että oppitunnin työmäärä on täytetty. Siirtymisen ajankohta tunnilla vaihtelee, siihen käytetään vaihtelevasti aikaa. Toisinaan se saateetaan käydä vasta summerikellon soitua, joskus se aloitetaan jo varsinaisen työskentelyn päästyä juuri alkamaan. Perjantai iltapäivän vii-

meinen tunti ennen koulun päättymistä ja ruokailua edeltävät hetket saattavat intensivoida ja pidentää oppitunnin lopetusneuvottelua. Ei ihme, että oppilaat ja opettajat ilmoittavat huonoimmaksi mahdolliseksi oppitunnin ajaksi juuri perjantai-iltapäivän viimeisen tunnin. Paras ajankohta on selvästi aamupäivän toinen tunti, jolloin on herätty nukuksista ja ruokatunti ei ole vielä ärsyttävän lähellä.

Näkyviä oppilaiden "ruumiillisen involvoitumisen" (Goffman) merkkejä ovat päätösvaiheeseen siirryttäessä esimerkiksi takkien ottaminen tuolin selkämykseltä ja päälle laittaminen. Kirjoja suljetaan tarpeettoman voimakasotteisesti ja hansikkaat ilmestyvät käsiin. Välineitä pakataan reppuun tarkoituksellisen suurieleisesti opetuksen vielä jatkuessa. Repun päälle "lysähtäminen" eli ylävartalon taivuttaminen reppua vasten ja pään nojaaminen pulpetin pöytälevyyn ovat myös viestejä tunnin lopettamisesta.

Ruumiillistuneiden merkitysten lisäksi lopettamiskierrosta tehdään suusanallisesti: pyyntöjä, kehoituksia ja toteamuksia. "*Lähetään syömään*", puolittain toteavasti ja puolittain vaativasti ilmaistua kommenttia seuraa melske, joka syntyy siirreltävästä tuoleista ja pöydistä, tavaroiden kahmimisesta, kehojen liikkeistä, puheesta ja muusta. Opettajan yrittää sanoa viimeisiä lauseitaan ennen kuin joukko purkautuu ulos käytävälle tavoittamattomiin. Tunnin lopettamista edeltävän "neuvottelun" tapa saattaa vaihdella paitsi tunnin ajankohdan, myös opettajan henkilökohtaisen opetustyylin mukaisesti ja tietysti sekä yksilöllisen tunnelman että luokassa vallitsevan ilmapiirin mukaisesti. Tavalla tai toisella, ennemmin tai myöhemmin se yleensä kuitenkin käydään joko sanallisesti tai vain poistumalla paikalta.

Toisinaan opettajan määrätietoinen ote voi pitää ryhmän koossa, mutta tunnin lopun enteet ovat silloinkin ilmassa: "*Ne (tietyt 2 opettajaa) piti aika tiukan linjan sillä lailla, että että kyllähän ne joutu lähteen siihen peliin mukaan, mut ne tunnit alko aika nopeasti. Suunnilleen 15 minuuttia ennen loppua ne alko kyselemään, 'et lähetäänkö syömään', 'millonkas tää tunti loppuu'.*" (Otr.)

Oppitunnin päättämisvaihe vaikuttaa samanlaiselta myös koulukokemuskirjoituksia keräävän tutkijan näkökulmasta: "*Ne kirjotti aika näitisti, mut sit alko se 20 yli että 'mä oon valmis, et saako mennä syömään'*" (Otr.) "Neuvottelun" typistyyessä lähdetään ulos

ilman selittelyjä. Ensimmäisiä poistujia seuraavat yleensä muutkin ja tästä syntyvässä hässäkässä opettajan on melko mahdoton jatkaa tuntia. *“Se oli luokan isoin korsto rivin perältä, otti lomakkeen ja kävi heittää sen mulle ja otti kassin ja lähti saman tien, heitti ulos.”* (Otr.)

Aikaa ja tilaa koskevat yksilölliset sekä kollektiiviset itesäätoistymisen muodot näkyvät oppilaiden suhteessa virallisen koulun rakenteisiin, mutta myös suhteessa muihin oppilaisiin. *“Neuvotelut”,* ruumiillistuneet merkitykset ja sanalliset viestit, voidaan lopettaa silloin kun luokkatoverit katsovat *“normin”* tulleen täytetyksi.

Koe pidetään loppuviikolla. Tiistain tunnilla sovitaan mistä osasta kirjaa koetehtävät määrätään. Häly nousee luokassa. *“.. niin molemmat (opettajat) sano siinä sitten... et torstaina tai perjantaina on se koe... Heti tää, sen osas jo arvata, et joku sieltä takapenkistä huutaa, et ‘häh, mikä koe’, en mä oo kuullu mistään kokeesta’. No sitte ne yleensä sano, et tää on kerrottu jo, et en mä ala enää kertoon, et kyllä te sen tiedätte. No sitte, et ‘mitkä sivut’? Se yleensä lakkas siihen, et ne muut oppilaat kyllästy siihen. Ne kaivo kirjan esille, ja selas: ‘sivut 49-52’. – Porukka päättää millon se loppuu.”* (Otr.)

Koulun päivittäinen toiminta näyttää toistuvilta, rutiininomaisilta jaksoilta. Koulun kellon soitto kaiuttaa ensin sisäänkutsun, hetken kuluttua toisen soiton varmistukseksi tunnin alkamisesta. Sisääntulo kerää nuoret käytäville luokahuoneiden ovien lähistölle, minne aiemmin on jo tuotu omat laukut ja reput seuraavan tunnin alkamista odottamaan. Nuoria on ryhmissä istumassa tai seisomassa käytävällä, jotkut istuvat penkeillä. Tungoksen läpi on vaikea kulkea, selvästikään ei ole ajateltu, että käytävät olisivat muuta kuin nopeaa siirtymistä varten luokkaan. Toinen soitto merkinnee opettajien saapumista luokahuoneiden oville joukon läpi. Oven avaaminen on paitsi toiseen tilaan siirtymistä, myös tietyn aika-tila-järjestelmän virittämistä. Järjestelmän on tarkoitettu täyttyvän tietyyntyyppisellä toiminnalla, jonka keskeisenä ajatuksena on tiedon välittäminen ja omaksuminen eli oppitunniksi kutsuttu toistuva ja jatkuva rutiini. Kaksoistunneista ja koulun ulkopuolisista vierailuista sekä uusista pedagogisista innovaatioista huolimatta oppitunneista ja niiden välisistä tauoista muodostuva jana on keskeinen osa koulun toiminnoista. Rytmitys

toistuu viitenä päivänä viikossa muodostaen nuorten ja opettajien toiminnallisen rakenteen perustan.

Tästä toiminnallisesta rakenteesta, ajasta, tilasta ja rutiineista muodostuva järjestelmä muodostaa koulun institutionaalisen sfäärin. Siihen kytkeytyvät käytännöt ja symbolit luovat uudelleen ja ylläpitävät valta- ja vuorovaikutussuhteita. Niillä on myös vahva sosiaalistava vaikutuksensa. Koulun sfäärissä tuotetaan ja omaksutaan, luodaan ja konstruoidaan oppilas- (ja opettaja-)identiteettejä ja subjektiviteettia. Koulun institutionaaliset rakenteet, aika- ja tilajärjestelyt sekä toiminnot ovat keskeisesti organisoituneet opettajakeskeisesti. Koulun yksi paradoksi liittyy siihen, että se on jonkun muun kuin toiminnan kohteen luomus. Esimerkiksi sukupolvittaisesti, sillä edeltävät ikäpolvet ovat omalla toiminnallaan muokanneet koulua yhteiskunnallisena instituutiona ja edelleenkin pitävät nuorten koulutuksen suhteen poliittista, hallinnollista, hegemonista ja taloudellista valtaa resursseina ja päätöksinä.

Opettaja on institutionaalisessa rakenteessa asemassa, jossa hän kohtaa nuorten subjektiivisen ja koulun institutionaalisen ajan ambivalenssin. Hän omalla toiminnallaan aloittaa ja päättää oppitunnin, valvoo noudatettuja aikatauluja sekä mahdollisesti rankaisee poikkeamista. Opettaja joutuu sitomaan institutionaaliset muodot ja oppilaiden yksilöllistyvät aika-tila-polut yhteen. Nuorten symbolisen todellisuuden monimuotoistuminen näkyy tilanteiden kerroksisuutena. Koulun todellisuus erityisesti luokkahuonetilanteissa on monia yhtäaikaista prosesseja, monia aikajärjestelmiä sisältävä. Jos institutionaalista aikarakennetta voi kuvata ikään kuin kehikkona, jonka eri jaksot opettaja liittää yhteen, niin kehikon sisältö määräytyy yhä enemmän intersubjektiivisena, konstruoituna ja yksilöllistyvänä virtauksena.

Prosessitodellisuus elää omaa elämäänsä muodostaen intensiivisiä hetkiä rutiininomaisiin jaksoihin. Henkilökohtaistetut ja persoonallistetut käytännöt ujuttautuvat rakenteeseen ruumiillistuneina merkityksinä, puheina ja tekoina. Oppilaiden elämystodellisuus tulee osaksi luokkahuonetodellisuutta, jolloin prosessi kytkeytyy rakenteeseen, henkilökohtainen muokkaustyö ulkoiseen ja valmiiksi annettuun summerikellon symboloimaan objektiiviseen aikaan. Aikarakenteet tulevat testattaviksi, muunneltaviksi ja tehtävissä oleviksi. Ne eivät ole itsestäänselviä, ehdottomia tai muuttumattomia. Niihin voi

ottaa etäisyyttä sekä laajentaa yhteisöllistä ja yksilöllistä liikkumati-
laa.

Viitteet

- ¹ Kauranen, A. (1995) Pelon maantiede. Juva: WSOY.
- ² Høeg, P. (1994) Rajatapaukset. Helsinki.
- ³ Broady, D. (1986) Piilo-opetussuunitelma. Tampere: Vastapaino. Foucault, M. (1980) Tarkkailla ja rangaista. Keuruu: Otava.
- ⁴ Opiskelijoiden koulukokemuskirjoituksia keräsin pitämäni luentosarjan aluksi tammikuussa 1994. Tapio Aittola ja Kimmo Jokinen ovat myös keränneet kirjoituksia omilla luennoillaan keväällä 1994.
- ⁵ Elias, N. (1992) Time. An Essay. Oxford & Cambridge: Blackwell.
- ⁶ Ison heilurikello luokkahuoneen seinälle oli meille maaginen väline, joka valvoi työskentelyämme ylhäisen etäisenä ja arvokkaana. Juoksimme minkä ehdimme koulurakennuksen rappusten eteen luokittain riveiksi pituusjärjestyksessä välituntijärjestäjän soitettua kädessäpidettävää "vellikelloa". Keskikoulussa rakennuksen ulkoseinän mekaaninen kello nytkäytteli viisareitaan aina vain eteenpäin ja metallinen soittokeho kutsui sisään kuten luokasta uloskin. Kellon pärinä kuului viikonloppunakin autiolta pihalta, ja se tuntui aavemaiselta. Lukiossa summerikellon ääni kertoi kouluvaiheen ja aikakauden muutoksesta. Kuinkahan monta kertaa olen vilkuillut koulun kelloihin ja kuullut niiden pärinän tai surinan? Miksi en muista niistä hetkistä juuri mitään?
- ⁷ Sironen, E. (1995) Urheilun aika ja paikka. Research Reports on Sport and Health 100. Jyväskylä: LIKES-tutkimuskeskus.
- ⁸ Omaa institutionaalista "aikatyötään" vankilassa kuvaa rangaistusvanki Serge: *"Jos ei halua seota ajanlaskussaan, päivät on laskettava huolella, jokainen on ruksattava. Jonain aamuna huomaa, että jäljellä on 47 neljäkymmentäseitsemän päivää – tai satakaksikymmentä tai kolmesataaneljäkymmentäseitsemän! – se on kuin suora tie taaksepäin ilman lepotaukoa: väritön, typerä ja järjetön. Minkäänlaista kiinnekohtaa ei ole näkyvillä. Kuukaudet ovat kuluneet päivien laila, päivät minuuttien. Tulevaisuus pelottaa. Nykyhetki on tylyyden täyttämä. Jokainen minuutti saattaa olla ihmeellisen – tai karmean – syvällinen. Se riippuu tavallaan kustakin itsestään. On kiittäviä tunteja ja matelevia sekunteja. Mennyt aika on kuin tyhjiö. Mitkään tapahtumat eivät toimi sen kiinnekohtina: ulkopuolinen aikakäsite on ka-*

- donnut.*“ (Cohen ja Taylor 1986, 99). Cohen, S. & Taylor, L. (1986) Mielen-terveyden säilyttäminen. Tutkimus pitkän vankeuden vaikutuksista. Van-kein-hoidon koulutuskeskus. Julkaisut 2/86.
- ⁹ Ziehe, T. (1991) Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Negt, O. (1989) Die Herausforderung der Gewerkschaften. Plädoyers für die Erweiterung ihres politischen Mandats. Frankfurt/New York: Campus.
- ¹⁰ Melucci, A. (1996) Youth, time and social movements. *Young* 4/1996, 3-14.
- ¹¹ Melucci, A. (1996) mt.
- ¹² Ziehe, T. (1996) Adieu, 70-er-Jahre! Jugendliche und Schule in der zweiten Modernisierung. Käsikirjoitus.
- ¹³ Elias, N. (1991) *The Society of Individuals*. Oxford: Basil Blackwell. Wouters, C. (1982) Informalisierung und der Prozess der Zivilisation. Teoksessa Gleichmann, P.; Gouldsblom, J. & Korte, H. (Hg.) (1982) *Materialien zu Norbert Elias' Zivilisationstheorie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- ¹⁴ Hurrelmann, K. (1988) *Social Structure and Personality. The Individual as a productive processor of reality*. Cambridge; New York; Melbourne: Cambridge University Press.
- ¹⁵ Fornäs, J. (1995) *Cultural Theory & Late Modernity*. London, Thousand Oaks & New Delhi: Sage.
- ¹⁶ Opettajan näkökulmasta “luotsaus“ voi näyttää tältä: “*Pidetään rento tunti – huutaa joku. Ei kai me opiskella mitään. Mulla jäi kirjat kotiin. Mun täytyy käydä opon luona. Ope, mä en jaksa. Hei, kattoiko joku eilen tv:stä... oli muuten hyvä juttu, hahhahah. No, mikä on Saksan pääkaupunki? Oliko meillä saksaa läksynä? Mä en tiennyt mitään. Tarkistetaanpa tehtävät. Mitkä tehtävät? Mulla on se moniste kotona. Mä en oo saanu koko monistetta. Mulla ei oo kynää. Uuden asian valmistelua. Mitä me tällä tiedolla tehdään? Mitä hyötyä tästä asiasta on? Ottakaapa kartat esille sivulta 69. Jaa,.. sixtynain, siksi nain, hahhahah. Mikä sivu? Mikä kirja?, Mikä, mikä, mikä? Hei meillä on ruokailu. Me saadaan muuten mennä aikaisemmin ruokalaan. Me ollaan aina viimesiä.*“ Opettajan kirjoituksesta “Olipa huono oppitunti“ 28.5.1996.

Rutiinin ja intensiteetin jännite

Rutiinit ja piilevän hitaat kulttuuriset muutokset

Kun koulua koskettava yhteiskunnallinen ja kulttuurinen ilmasto muuttuu, se näkyy koulun arjessa. Tilanteessa on jotain, joka tuo mieleen Ziehen (1991b, 77-116)¹ ajatukset siitä, miten koulu on muuttunut subjektiivisen kokemusmaailman tasolla aiempaa “raskaammaksi”. Tähän kytkeytyvä murros koskettaa kaikkia koulun osapuolia: aikuisia, nuoria ja lapsia. Koulun arkikulttuuri on muuttunut tavalla, joka ei ole entistä huonompi tai sinällään levottomutta herättävämpi, vaikka toisinaan esiintyvistä yleisistä paniikki-reaktioista päätellen näin voisi luullakin, vaan pikemminkin toisenlainen.

Esimerkiksi työyhteiskunnan kriisiytymisen myötä koulutuksen asema on muutoksessa, jota Ulrich Beck (1986, 238)² on kuvannut kummitusasema-vertauksen avulla. Koska työtä ei voi enää käsitteellistää kuten ennen, koulutuskin edellyttää uusia hahmotustapoja. Koulutussysteemi on vaarassa muuttua kummitusasemaksi, jolta juna kyllä lähtee, mutta tieto siitä minne päin, on epävarmalla pohjalla. Matkustajat jonottavat luukuilla ostaakseen matkalippunsa, mutta noustessaan junaan he saattavat havaita, että se lähteekin jonnekin aivan muualle kuin oli ilmoitettu. Virkailijat – kouluviranomaiset – jatkavat helposti lipunmyyntiään kuten ennenkin, aivan kuin mitään ei olisi tapahtunut. He muistuttavat kuitenkin matkustajille, että il-

man lippua ei voi matkustaa. Nuorille työn ja koulutusjärjestelmän välinen muutos lisää monimutkaisuutta reittien valinnassa ja epävarmuutta lipun hinnan antamasta matkan tyydyttävyydestä. Yksilöllisten valintojen ja niiden seurausten ennakointi muodostuu jokapäiväiseksi ilman selviä varmuuksia tulevaisuuden suunnasta. Koulu on muttunut kouluksi, väliasemaksi, jolta mennään eteenpäin tietämättä varmuudella, mihin valittu reitti johtaa.

Kulttuurisen muutoksen merkit ovat piilevämpiä. Ne tulevat taka-ovesta ja kuitenkin ne ovat läsnä ihmisten puheissa ja teoissa. Perinteiset rutiinit, jokapäiväiset toiminnot ja ohjaavat säännöt täyttävät koululaisten ja opettajien elämän sekä peittävät näkyvistä hitaan vaihkeaisen merkitysten muutoksen. Selittämätön uupumuksen tunne ja motivoitumattomuus on sanoma jostakin muustakin kuin pelkästään didaktisten illuusoiden kariutumisesta “kun mikään ei tunnu enää miltään” (vrt. Ziehe 1991b). Tilanteeseen liittyy esitietoista varmuutta siitä, että “mikään ei ole aivan entisellään”, vaikka kaikki näyttää jatkuvan entisellään, rutiinien painosta.

Jännite yhä ritualistisemmaksi koettavan virallisen koulun organisaatiomuotojen, säännösten ja toimintarutiinien sekä subjektiivisen ja elämyksellisen todellisuuden välillä kasvaa. Tapa, jolla oppilaat sekä opettajat havainnoivat koulua on muuttumassa: koulun arkikulttuuri on yksilöllistymässä, muuttumassa joustavammaksi ja monikerroksisemmaksi. Paremman puutteessa ylläpidettyjen rutiinien raskaudesta ja pakottavuudesta – “näin jatketaan kuin ei muutakaan ole näkyvissä” – huolimatta tilanteisiin sisältyy osapuolten uusia suhtautumistapoja ja tulkintamalleja, joiden välityksellä voidaan nähdä välähdyksiä uudeltaisista subjektiivisuuden ja kokemuksen tavoista. Koulu on nuorille itsestäänselvyys, mutta tehtynä, tuotettuna, ei luonnonvoimaisena, itsestäänselvyytensä (Aittola, Jokinen & Laine 1994).³

Rutiinien ote koulun arjessa

Ulkopuolinen havainnoija tunnistaa koulun elämässä samanaikaista levotonta liikkeellä olemista, tapahtumain virtaa, mutta myös puuduttavaa toistavuutta ja mekaanisuutta. Tapahtumat toistuvat samankaltaisina tiettyinä kellonlyömänä. Keskeistä on tuntien ja välituntien

jaksottelu. Oppitunnin alkamissoiton tuoman levottomuuden voi aistia opettajanhuoneessa viime hetken valmistautumisena, hätäisenä keskusteluna ja nopeana siirtymisenä kohti käytävää, jossa oppilaat yleensä odottavat luokkahuoneidensa ulkopuolella. Oppilaat vaikuttavat lähinnä rutinoituneen kyllästyneiltä, he ehkä odottavat joksenteenkin yllätyksettömän ajanjakson, oppitunnin alkua.

Erving Goffmann (1966, 83-111)⁴ on todennut, että meillä on useita "kasvoja" erilaisiin sosiaalisiin tapahtumiin ja rituaaleihin liittyen. Nuorten kasvojen ilmeettömyys ja jonkinasteinen hyydytetty olemus vahvistettuna ruumiin "lysähtäneellä" ryhdillä on jonkinlainen oppilaan institutionaalinen "perusvalmiusasento" tässä niin tavallisessa odottamisen tilassa, tunnin aloittamisen kynnyshetkellä.

Oppilaiden kiireet alkavat tunnin päätyttyä: käytäville ilmestyy massoittain ihmisiä, osa astelee kiireesti ulos, ehkä tupakkapaikalle, tapaamaan kavereita pihalle tai ostoskeskukseen ostamaan makeisia. Joku haluaa olla rauhassa ja vetäytyy sivuun muusta hälinästä.⁵ Kuitenkin jää tunne, että tuntien välillä oleva aika on siirtymävaihe, joka toisaalta täyttyy ja toisaalta on täytettävä jollain, jotta päästäisiin seuraavalle tunnille. Puristava ja ehkä piinaavakin tunne voi kertoa rutiinien otteesta.

Tutkijoiden vierailu koulussa on poikkeustapaus. Se tuo vieraan elementin arkipäivään. Tavanomaiseen päivän kulkuun tulee poikkeama tutkijoiden haastattelussa oppilaita ja opettajia. Oppilaiden haastattelut oppituntien aikana onnistuvat helposti. Yksilö- tai ryhmähaastatteluihin lähteminen tuo vaihtelua muiden jäädessä tunnille. Toiminta jatkuu häiriöittä ilman joitakuuta oppilaita. Opettajien yksilöhaastattelut sujuvat myös varsin mutkattomasti oman opetusajan ulkopuolella, koulupäivän jälkeen tai ns. vapaatuntien aikana. Sen sijaan tunnin aikana haastattelu tuntuu ajatuksenakin mahdottomalta.

"Ne oppitunnit, ne on niinku semmonen..., se päivän rakenne on semmonen, ett niitten on hyvin vaikea päästä luopumaan ja se pitää ajatuksellisestikin otteessaan niinku sen koko... Hyvin vaikea luopua siitä." (Otr.)

Yrittäessämme koota opettajia ja henkilökuntaa ryhmähaastatteluun vaikeudet todella näkyivät. Miten järjestää tapaaminen oppituntien

syödessä päivään käytettävissä olevan ajan? Sopimista, ajan varaa-
mista ja muutoksia – yhteistä aikaa ja paikkaa ei tahtonut löytyä.
Sekavia tunteita, koska asiat eivät pysy sovitulla paikallaan, peru-
tuksia ja selvästi aistittavissa olevaa oppitunnin pitämisen pakottavaa
vaadetta.

Koulun toimintarakenteen keskeisen toiminnon muodostavat
oppitunnit: tietty aika, tietyssä tilassa. Järjestelmä, joka virittyy opettaja-
lähtöisesti. Siitä muodostuu oppilaiden keskeinen sidos kouluun ja
opettajiin. Toimintarakenne perustuu opettajan yksilökeskeiselle työlle.
Hän on toimintarakenteen kannattelijana, jonka tekemisen varaan ra-
kenne perustuu. Luokan oven avaaminen ja sulkeminen aloittaa ja
päättää tilallisen ja ajallisen jakson, jonka sosiaalinen todellisuus mää-
ritellään oppitunniksi ja johon opettaja tuottaa virallisen sisällön. Oppi-
tunnit on jaoteltu aineperusteisesti, jolloin “... *koulun rakenteena
on se opettajan työpäivän aika, ja toiminnot on organisoitu sen
mukaan, miten se ainejakoinen opetus tapahtuu.*” (Otr.)

Koulupäivä muodostuu itsestäänselvyydeksi, tottumukseksi, jos-
sa vuorottelevat aktiivisuudeltaan eri asteiset jaksot. Toimintarakenne
uusintaa itsensä toimijoiden kautta, jotka kokevat rutinoitumisen tuo-
man ennustettavuuden turvallisuutena, varmuutena olemassaolon mie-
lekkyydestä (esim. Giddens 1984; 1991).⁶

Opettajan työn yksinäisyys ja erillisyys

Opettajan ammatilliseen asemaan liittyvä virallinen peruskoulunope-
taja-diskurssi on keskeisenä totuutena vahvistanut yksilökeskeisyy-
ttä, tieteenalaistumista, oppimisen de-kontekstualisoitumista ja tavoite-
tietoisuutta. Opettajakeskeisyys oppimisessa on korostunut tavalla,
jossa koulun yksilöllistyminen merkitsee tutkintojen yksilöllistymistä.
Tavoiteusko korostaa opetussuunnitelmissa pysyttäytymistä yksilöl-
listen tavoitteiden järjestelmässä. Koulun eletty todellisuus on jäänyt
abstraktiksi, aikaa ja paikkaa vaille, ilman yhteiskunnallisia ja kult-
tuurisia yhteyksiä olevalle. Koulutieto ja arkitieto ovat erkaantuneet
toisistaan ja didaktiikan voittokulku on korvannut yleissivistävän ope-
tuksen ainedidaktisella hallinnalla. Jäljelle jää oppilaan itsearviointia
taustalla ohjaava “näkymätön käsi”, opettaja, joka kontrolloi oppi-

laan itsekontrollin avulla. Koulun itseviitteellistyminen näkyy opetuksen moraaliteetin muutoksessa siirtymänä jumalakeskeisestä moraalikäsitelmästä oppilaan minäkeskeisyyttä korostavaan moraaliopetukseen (Koski 1996; Simola 1995).⁷

Opettaja abstrahoituu omasta ja oppilaiden kokemuksesta ja oman toiminnan avulla päivittäin ylläpidetystä rakenteesta. Rakenteet alkavat elää omaa elämäänsä oman toiminnan vaikutusten ulottumattomissa, jonkinlaisena pakottavana rautahäkinä.

Nuorten suhde koulun toimintarakenteeseen on toinen kuin opettajalla, johon kohdistuva institutionaalinen paine ja odotus asettavat näkymättömän kehikon, jossa on pysyttävä. Oppilaiden maailmaan avautumisen tuottama kokemus koulun symbolisesta tyhjenemisestä ja omien merkityksellisten kokemusten siirtymisestä koulun ulkopuolelle muuttavat nuorten suhdetta ja positiota merkittävällä tavalla. Oppituntien sarja, rutiininomaisuus arkipäiväisyytenä ja koulun aika- ja tilajärjestelyt saavat koulun tuntumaan lähinnä pakkopaidalta (ks. Laine 1995).⁸ Pakkopaidan saumojen ratkominen tulee merkitykselliseksi oman yksilöllisyyden tuottamisen välineeksi: sen kautta voi kokea intensiteettejä. Koulun tila- ja aikarakenteiden testaaminen ja rutiinin rikkomisella aikaan saatu katkos tuottavat omaa kollektiivista ja henkilökohtaista merkityksellisyyttä.

“Ja se on jännä, et oppilaat kuitenkin kykenee jotenkin murtaa sitä, koska ne tulee myöhässä. Ne alkaa heti puhuun, et millon mennään syömään. Ne voi luistaa sieltä koulusta tupakalle kauemmaksi. Ne lintsa sieltä. Se on aikastruktuuria, sit kun ne on ihan samanlaisia joka paikassa. Must tuntuu, et opettaja sillä on kuitenkin jonkinlainen opettajan rooli tietenki. Siis se ei oo pelkästään, et sen täytyy opettaa. Oppilas voi nukkua tunnilla. Se voi olla kun kotonaan. Mut opettaja ei sillä lailla voi. Se instituutio jollakin tavoin rajoittaa sen.” (Otr.)

Etäisyyden ottaminen itsen varassa tuotettuun rakenteeseen on opettajalle vaikeaa. Tapahtuu jonkinlainen kahdentuminen, jossa toisaalta on toimintarakenteen ylläpitäjä ja tuottaja sekä jossain muualla oleva persoonallinen identiteetti. Professionaalinen status ja ammat-

ti-identiteetti korostaa ulospäinsuuntautunutta ikään kuin persoonatonta tiedonvälittäjää, joka toteuttaa annettua tehtäväänsä omasta elämästä irrallisena, riippumatta eletystä ja koetusta luokkahuone-todellisuudesta. Työhön tulee ulkoistava suhde. "Opettajan reaali-abstraktio", se malli, jolle toimintarakenteet ohjaavat, perustuu byrokraattisen organisaation mukaiselle toiminnan logiikalle ja rationaaliteetille. Opettaja on toisaalta hallintokoneiston edustaja, oppituntia pitävä tiedonvälittäjä, oppilaan ohjaaja ja toimintarakenteen ylläpitäjä mutta luokkahuone-todellisuudessa hän on vuorovaikutusprosessien keskellä tunteva ja kokeva ihminen. Hän kohtaa oppilaat yksilönä omine subjektiivisine merkitysmaailmoineen vuorovaikutuksellisissa kommunikaatiosuhteessa (Aittola, Jokinen & Laine 1991).⁹

Syntyy ristiriita kahden eri logiikan yhteensovittamisen välillä ja myös sen välillä että opettaja oman yksilöllistävän, ehkä erillistävänkin, työnsä keskellä kohtaa oppilaat ryhmänä. Kouluun kohdistuva oppilaiden vastarinta suuntautuu pikemminkin koulun instrumentaalista, välineellistä, standardoivaa ja abstrahoitavaa toimintaperiaatetta ja rationaaliteettia vastaan, eikä niinkään opettajan persoonaa tai oppimista vastaan sinänsä (vrt. Mäki-Kulmala 1993, 93).¹⁰ Opettaja kohtaa kuitenkin vastarinnan itsessään omine reaktioineen ja psykososiaalisesti tuotettuine malleineen. Hän tulkitsee ne yksilön omana kokemuksena, omaan persoonaansa kohdistuvana uhkana.

Ongelmaksi muodostuu koulun aika-tila-rakenteiden niukkuus, sillä opettajan ja oppilaiden kohtaaminen yksilöllisistä kokemusmaailmoista käsin on erittäin vaikeaa, sillä tarvittavaa paikkaa ei juuri ole. Reaktiivinen kohtaaminen esim. häiriöiden tai rikkomusten jälkeen opettajainhuoneessa opettajien ja rehtorin puhuttelussa ei edistä myönteistä yksilöitymistä. Yhteisöllinen tila ja yhteisesti tuotettu kommunikatiivinen julkisuus on koulussa harvinaisuus.

Esimerkiksi luokkahuone, kohtaamisen eturintama ja jäsenten keskeinen sidos, täyttyy helposti opettajan näkökulmasta oppiennäytysten ja -tavoitteiden mukaisella virallisella diskurssilla. Luokkahuone tilana rakenteistuu oppilaalle julkiseksi, väliaikaiseksi tilaksi, opettajalle se taas on yksityinen, oma luokkahuone. Tilan ja tilanteen yksityisyys saattaa tulla esille vierailijan kysyessä lupaa päästä seuraamaan tuntia. Opettajan, sekä naisten että miesten, hetken kestävä, hieman hämmäntynyt hiljaisuus, empivyyt, hienoinen epäröinti ja

arasteleva myöntyminen tyyliin *“meillä on nyt vaan tämmöistä kokeisiin valmistautumista”*, *“olen vähän huonosti valmistautunut tähän tuntiin”*, kertoo luokkatilan yksityisyyden rikkoutumisesta. Tutkijalle tilanne hahmottuu näin:

“Siinä on just se, että kun menee johonkin luokkaan ni, eihän se oppilas voi kokea... Miten se vois kokea itsensä uhatuksi meiän (tutkijat) kautta. Mut se opettaja voi, koska siinä mennään just sinne, että taas häntä arvioidaan, tai hän on siinä yksin.” (Otr.)

Katkelmaan sisältyy myös opettajan työn keskeinen piirre: yksinäisyys. Se on erillisyyttä suhteessa oppilaisiin jo asemallisesti, mutta myös sosiaalisesti tuotettuna toimintana, institutionaalisina käytäntöinä ja ajatustottumuksellisina eroina siitä *“minkälainen rooli opettajalle kuuluu”* ja mihin saakka oppilaan sallitaan tulla suhteessa omaan intimizeettiin.

Yksinäisyys näkyy myös etäisyytenä muihin opettajiin ja työtovereihin. Työstä puhutaan yleensä opettajanhuoneessa. Itse toiminta ja siihen liittyvät kokemukset ovat toisaalla. Jakaminen itselähtöisesti on vaikeaa, koska opettajuutta korostava yksilökeskeisyys, rationaalisuus ja asiantuntijuuden tapa on luonut harhaa itseriittoisesta, itseään täydentävästä, erillisestä ja atomisoituneesta yksilöstä vailla sosiaalisia suhteita ja emotionaalisia sidoksia. Yksinäisyys pitää yllä mielikuvia muiden opettajien paremmasta ammattitaidosta ja heidän pitämiensä tuntien työrauhasta. Kohtaamiset muiden kanssa tapahtuvat enimmäkseen luokkahuoneen ulkopuolella, eri kontekstissa, eri ajassa ja tilassa.

Murtumakohtia

Yksilöön kohdistuva henkilökohtainen loukkaus tai yksityisyyden odottamaton rikkoutuminen on yksilölle tilanne, jonka hän kokee hämmentävänä, minuutta uhkaavana ja häpeällisenä. Se rikkoo arkipäivän suhteiden luoman, joskus tavattoman ohuen, yksilöä suojaavan pinnan. Särö tasapainossa tuo esiin kulttuuriset mallit, yksilön sidoksen

sisällön ja yksilön aseman yhteisön keskinäisten riippuvuussuhteiden verkostossa.

Yhden tällaisen arkipäivän järjestyksen rikkoutumistilanteen muodostaa asfaltille ilmestynyt kirjoitus perjantai-iltapäivällä. Epämääräisten liidulla piirrettyjen rivojen kuvien ja ”rakkaudentunnustusten” (mitä todennäköisemmin toisten oppilaiden nimissä tehtyjä kiusoitteluja, joissa nimet ja nuolella lävistetyt sydämet vilisevät) sekä nimien ja nimikirjaimien joukossa on yhteen naisopettajaan kohdistuva lause: ”X (oppilaiden naisopettajalle antama nimitys) on huora”. Ja sen alle, ilmeisesti jälkepäin kirjoitettuna toisenlaisella käsialalalla, ”Huom! X (saman opettajan lempinimi) on kiva.”

Kirjoitus ja vastakirjoitus suuntautuvat suoraan yhden opettajan intimiteettiin, ja hänen itse-identiteettiinsä naisena. Se tuo pintaan maskuliinisen vallan dikotomian, jossa naiset ovat joko huoria tai madonnoja. Opettaja on virallisessa koulun koodijärjestelmässä perusoletusarvoiltaan neutraali, ilman sukupuolisuutta tai seksuaalisuutta oleva olento. Koulun virallinen elämä ja arkipäivä, joidenkin tyttöjen esteettistä eroottisuutta hyväksi käyttävästä ulkonäöstä ja habituksesta huolimatta, on puhdistettu sukupuolisuudesta. Kirjoituksen voi nähdä myös piilevän, kielletyn tai torjutun pintaannosuna, epävirallisen kouluun kuuluvan teeman esilletulona. Sen voi nähdä myös yksilöön, opettajaan kohdistuvana seksuaalisena häirintänä.

Sinänsä henkilöön kohdistuvat loukkaukset, nimittelyt ja haistatellut eivät ole yleensä kouluissa sittenkään niin harvinaisia. Erityisesti naisopettajat joutuvat poikien huorittelun tai tyttöjen lesbohuutelujen kohteiksi (Kivivuori 1996, 4-5).¹¹

Kirjoitus pihalla on tapa murtaa opettajan auktoriteetin suojaava persoonattomuus, iskemällä suoraan sisimpään, kokevaan yksilöön. Se on kirjaimellisesti lyönti ”vyön alle”. Elina Lahelma (1996)¹² on kerännyt opettajien kokemuksia oppilaiden näihin kohdistamasta seksuaalisesta häirinnästä. Kokemuksena se on rajuudessaan ja henkilökohtaisuudessaan voimakas: jopa siinä määrin että terapiakäynnit ja koulun vaihtaminen on saattanut tulla kysymykseen. ”Se loukkasi syvästi” tai oli ”satuttavaa ja katkeroittavaa”. Lahelman mukaan seksuaalinen häirintä on oppilaiden dynaamista, tilannekohtaisa vallankäyttöä, jossa haastetaan kirjoituksen kohteena olevan vaita hänen sukupuolisuuteensa viittaamalla – korostetun alentavalla tavalla: ”Vaik-

ka oletkin opettaja, olet myös nainen.“ Maskuliinisuuden avulla horjuttetaan sekä yksilöllistä tasapainoa että auktoriteetin perustana olevia valtasuhteita.

Kirjoituksen kohteena olevan opettajan saapuminen opettajanhuoneeseen sähköistää tunnelman perjantai-iltapäivällä hieman ennen kotiinlähdön aikaa. Naisopettaja uhkuu samalla kertaa tukahdutettua ja pidäkkeetöntä raivoa. Keho vapisee, on sisäänpäinkääntynyt ja hieman kokoonvetäytynyt, hermostunutta liikettä, kasvot punoittavat ja silmät ovat levottomat ja pälyilevät. Puhe on kiihtynyttä ja taakkaa siirretään muillekin: *“Se talkkarin paskakaan ei voinut pyyhkiä sitä pois, olis tarvinnut jonkun muun olla pyytämässä.”* Muut opettajat eivät puutu tilanteeseen, asiasta ei keskustella, pikemminkin vetäydytään pois vaikka ollaan läsnä. Kirjoituksen kohde jää yksin. Loukkaus jää yksilöllisesti kestettäväksi, ongelma jakamatta.

Asian kohtaaminen yhdessä merkitsisi olemassaolevien rajojen ylittämistä ja intiimille alueelle menemistä, ja se koetaan vaikeaksi. Pelätään, että ei osata lähestyä ”oikein“ ja samalla pelätään omaa taitamattomuutta ihmisten välisissä suhteissa. Molemmipuolin sekä auttajan että autettavan taholla ylläpidetty autonomisen, osaavan ja itsellisen yksilön kuva saattaisi särkyä rajojen ylittymisen kautta. Kokemuksia, erityisesti henkilökohtaisia ja persoonallistettuja kokemuksia, joihin liittyy kovempi lataus, ei helposti jaeta. Emotionaalinen ja sosiaalinen etäisyys säilyy yksilöllistävän suhdemallin välityksellä.

“Mutt sitt niinku tää, että X on huora, ni se on helvetin yksilöllinen juttu. Must tuntuu, et ei ne monet opettajat, ottanu siihen mitään kantaa, se ei koske heitä. – Ei ne ollu millänsäkään oikeestaan siitä. – X otti taas sen aivan henkilökohtaisesti, et mä oon ihmisenä tämmönen.” (Otr.)

Kokemus jää yksilön taakaksi. Opettajan asema on oppilaiden taholta yksilöity mutta myös muiden opettajakollegojen suhtautuminen tilanteeseen näyttää erillistävältä.

“ Se näkyy just siinä, miten sitä huoriteltiin, niin sitä ei jaettu mitenkään, tai alettu kyselymään tai pohtimaan kuka on tehnyt. – Se voi olla, että ne opettajat myös tietää sen, että ne vaikka ne lähtis yksilöimään sen ja hakemaan sitä, niin ne nuoret ei kertois. – En mä oikeestaan tarkottanu sitä, kato sen opettajan kanssa käymään läpi sitä. Kannustettu tai jaettu se suru, et sitä ei tullu, et se sai sen yksin ratkaista, et se prosessois sitä niin helvetisti, että minäkin huomasin sen vaikka en oo tuolla ollu mikään psykoterapeutti. – Niin kun se oli pakko, kun se kävi tosi kovia kierroksia, kun mäkin näin sen siinä.” (Otr.)

Opettajan kahdentuminen toisaalta koneistoa pyörittäväksi persoonattomaksi ajatelluksi hallintomieheksi tai -naiseksi ja toisaalta väistämättä läsnäolevaksi kokevaksi ihmiseksi avaa rutiineilla ylläpidetyn suojan, jolloin seksuaalinen häirintä, nimittely tai juoru osuu identiteettiin murtavalla voimalla. Nuorten kiinnostus opettajien persoonalliseen identiteettiin tulee esiin myös piilotiedossa, opettajista kerrotuissa vitseissä ja juoruissa, jotka näyttävät liittyvän lähinnä kahteen asiaan: viinaan ja seksuaalisuuteen.

Opettajan känni julkisella paikalla on jotain johon tartutaan, mutta sinänsä ravintolassa käyminen ei vielä riitä juuri maininnan arvoiseksi. Juoru saa ytyä humalatilaa yhdistyessä sukupuolisuuteen, erityisesti silloin jos se liittyy saman koulun opettajien keskinäisiin suhteisiin. Molemmat aiheet poraavat kurkistusreiän intiimiin, salattuun ja henkilökohtaiseen – tunne-elämään. Nämä asiat ovat usein niitä, jotka leikkautuvat pois opettajan virallisesta identiteetistä viimeistään koulun portilla. Näyttää siltä, että opettajien on vaikea yhdistää työhönsä omaa intiimiä ja persoonallista kokemustaan. Viileä, ehkä hiukan etäinen ja persoonaton ammatillisuus antaa suojakilven, jonka takana on turvallisempi pysytellä. Suojautumistrategia on kuitenkin osin pettäväällä pohjalla, sillä juuri se antaa esim. piilotiedolle ja juoruille kiinnostavuutta sekä voimaa: mitä kilven takana on? Juoru tai häirintäkirihoitus ravistaa haarniskaa, antaa voimaa ja luo vastavaltaa.

Nuoret vetävät kuitenkin rajaa sille, mitä tutkijoille kertovat. Juoruista käydyt keskustelut pysyttelevät yleisellä tasolla “yksi meidän opettaja ja yksi toinen opettaja nähtiin siellä ja siellä”-tyyliin. Juoruun

liittyviä salaisuuksia ei kerrota ulkopuolisille. Aikuisten maailmaan kuuluva tuntematon pidetään etäällä omasta piiristä. Aikuisuus on toiseutta, joka pidetään erillään hienovaraisella tavalla. Puheessa ja kommunikoinnissa nuorten avoimuus on hätkähdyttävää, mutta koulun piilotietoa koskevissa asioissa tapahtuu sivuuttamisia, käsittelemättömyyksiä ja torjuntaa. Nuorten maailmaan ei aikuisilla ole suoraa pääsyä.

Koulun ja opettajan aseman epävirallistuminen

Keskusteluissa ja teemojen käsittelyssä asemallisilla eroilla on yhä vähemmän ennakkomerkitystä: auktoriteetti suhteutus tapahtuu pikemminkin yksilökohtaisen vuorovaikutus- ja kommunikaatiosuhteen kautta. Koulun ja opettajan aseman maallistuminen on nähtävissä päivittäin. Nuorten suhde opettajiin epävirallistuu.

Eniten ongelmia nuorten kanssa näyttää tuottavan opettajan auktoriteettimalli, joka pyritään rakentamaan perinteiselle kuuliaisuus-suhteelle opettajan ja oppilaan välillä. Yläpuolelle asettava käskyttäminen toimii erittäin huonosti nuorten kanssa. Tämäntyyppinen positio tuottaa jatkuvia määrittely-, rajaamis- ja kohtaamisongelmia oppilaiden kanssa. Auktoriteettiristiriidat näyttävät kasautuvan samoille opettajille. Nämä toimivat usein auktoriteettikeskeisesti. Oppilaisiin näyttää muodostuvan automaattisesti ulkoistava suhde, jolloin ei päästä avoimeen vuorovaikutukselliseen ja kommunikatiiviseen suhteeseen oppilaiden kohtaamistilanteissa.

Yleinen kulttuurinen muutos koulun ulkopuolella ja koulun arki-kulttuuri ei enää tue tätä valintaa. Ristiriidat oppilaiden kanssa ovat yleisesti lähes kaikkien tiedossa mutta laajempi keskustelu niistä näyttää puuttuvan: *“Semmonen perinteinen auktoriteetti. – Joo, niitten kanssa tulee aina ristiriitoja oppilaiden kanssa. Se kasautuu tuolla tietyille tyypeille... Ei ne selvästi pysty opettajat puhumaan näistä. – Ei, se on jännää.”* (Otr.)

Yläpuolelle asettava ja alentuva suhtautuminen nuoriin herättää vastareaktion. Se tehdään jäljittelyn kautta koomiseksi ja vitsailen siltä viedään arvo. Opettajille annetut nimitykset kertovat jotain myös

auktoriteettisuhteen laadusta. Opettajan nimi tai sen muunnokset ovat tavallisimpia nimityksiä. Toisaalta auktoriteetin käyttäytyminen, puhumistavat ja -tottumukset sekä ruumiillinen habitus antavat aiheen kuvaaville ilmaisuille. Nimittelymuodoilla voidaan sisäistynyt auktoriteettisuhde ulkoistaa ja tehdä se “vaarattomaksi”. Nimitys antaa etäisyyttä, luo tarvittavaa toiseutta ja antaa tilaa naurulle. Naurujen tai halveksinnan kautta voidaan ulkoinen auktoriteetti mitätöidä, sillä ei ole kosketuspintaa itseen.

“Mut ne opettajat, joista ei pidetty, tai jotka halus pitää sellasen etäisyyden oppilaisiin tai muuten oli hankalia, niin niillä oli useita... (haukkumanimiä) ja ne kerto ne tytöt... et semmosilla opettajilla, joista ei pidetä, niin niille keksitään nimiä. Josta pidetään niin ei... ne on sitten omaa itteensä. Ne ei ota sellasta auktoriteetin tai ylemmyyden roolia, mikä ehkä monilla on oppilaisiin nähden ja oppilaat vaistoavat sen, ja ne iskee heti siihen heikkoon kohtaan antamalla jonkun nimen.” (Otr.)

Nimittely on lisäksi osa kahden ryhmän, nuorten ja aikuisten, valtasuhdetta. Se liittyy institutionaalisiin suojamekanismeihin, joita käytetään sekä yksilöllisesti että kollektiivisesti oman identiteetin ylläpitämiseksi ja uhkaavien sekä ahdistavien asioiden torjumiseksi (Mentzos 1987; Menzies 1988).¹³ Niiden kautta voidaan määritellä ketä kuuluu “meihin” ja “niihin”. Oppilailta on nimittelyn kautta mahdollisuus yksilöidä opettaja, mutta opettajan käyttämät nimitykset liittyvät luokkaan tai ryhmään, joka voi olla “eläintarha” tai “kauhea”. Nuoret voivat jakaa kokemuksen yhteisestä vastustajasta, mutta opettajaan kohdistuva nimittely on intiimi asia ja sen jakaminen on opettajille huomattavasti vaikeampaa. Kukin kohtaa oppilasryhmän erillisenä yksilönä.

Opettajan auktoriteetin arkipäiväistyminen tulee esille paitsi puheissa myös konkreettisissa tilanteissa. Lainaan tähän katkelmaa havaintopäiväkirjasta. Episodi liittyy oppituntiin, jolta haen haastattavia. *“Menen avoimna olevasta ovesta luokkahuoneeseen. Pyydän kahta tyttöä nimeltä mukaani. He nousevat ja lähtevät ulos. Seuraamme yrittää päästä myös poika, joka anelee minulta lupaa päästä myös haastatteluun. Opettajalle hän ei osoita*

minkäänlaista huomiota tässä tilanteessa. Sanon pojalle, että tähän haastatteluun en voi sinua ottaa, mutta myöhemmin kyllä. Opettaja puuttuu keskusteluun ja sanoo pojalle, että 'sinä et mene nyt mihinkään!' Poika, selvästi minuun pettyneenä mutta opettajalle suuttuneena, tiuskaisee terävästi ja viivyttelemättä: 'Älä sinä siinä komentele, sulta ei ole kysytty mitään!' Pojan takin alta ryömiä esiin valkoinen rotta, joka kiipeää olkapäälle. "

Toisen oppitunnin aikana luokassa säpinä nousee ruokailun läheisessä. Levottoman liikehännän ja yleisen hyörinän seasta alkaa kuulua puolittain vaatimuksena ja puolittain vitsaillen opettajalle suunnattuja huutoja: "Martti, sä et oo reilu ku et päästä syömään", "Ootko sä Martti syönyt aamiaista?", "Martti, älä viitti". Puhuteltu opettaja vastaa rauhallisesti, ettei kello ole vielä tarpeeksi, ja on selvästi tottunut kyseiseen tilanteeseen. Auktoriteettisuhteen maallistuminen ja kanssakäymisen epävirallistuminen ovat arkipäivän olennainen osa. Ne ovat tavanomaisuudessaan toimijoiden tulkinta- ja toimintamallien peruslähtökohtia.

Opettaja ei voi enää luottaa asemansa ja presentaationsa tuottamaan vaikutukseen suhteessa nuoriin. Oppilaitten ulospäin näkyvä suhtautuminen viestittävä etäisyydenottoa ulkoista asemaa kohtaan: "Se on niinku jännä, että opettajan läsnäolo ei vaikuta käytökseen millään lailla." (Otr.)

Auktoriteetin väheneminen ja siirtyminen ylipäättään auktoritatiivisista henkilösuhteista kohti tasavertaisempia suhteita oppilaiden kanssa on nähtävissä myös opettajien omassa itsehavainnossa, joka välittyy heidän elämäkertahaastatteluistaan (Kauppila ja Tuomainen 1996)¹⁴. Sodan sukupolven käytännöllisyyden opettajat omaksuivat auktoriteetin, kurin ja järjestyksen keskeiseksi lähtökohdaksi koulutyössään. Näitä seurannut opettajasukupolvi koki yhteiskunnan muutoksen ja murroksen, jolloin koulujärjestelmän luominen oli keskeinen tehtävä. Nykyinen opettajasukupolvi on siirtynyt tai siirtymässä opettajuuteen, jossa epävarmuus, oman ja oppilaiden yksilöllisyyden tiedostaminen ja tasavertaisiin henkilösuhteisiin pyrkiminen ovat keskeisiä kouluun liittyviä teemoja.

Tutkijoiden omat kohtaamiset nuorten kanssa ovat välittömiä, suoria ja ilman näkyvää vieraskoreutta. Nähtävissä on hieman liioteltua itsevarmuutta ja välinpitämättömyyttä suhteessa aikuismaailman

edustajiin. Kanssakäymisessä esitetty viileys (“lookin’ cool”) yhdistyneenä “yhden tekevää minulle”-asenteeseen ei kuitenkaan estä nuorten suoria kysymyksiä ja ilman ennakkovarauksia tai -ehtoja tehtyjä lähestymisiä. Tytöt yhtä hyvin kuin pojatkin saattavat kontaktoida hyvin avoimesti ulkoisesti piittaamattoman ulkokuoren takaa: “mitä nää teet täällä” sekä tunneilla että välitunneilla. Tapa, jolla lähestytään, halutaan tehdä omaehtoiseksi niin suhteessa tutkijoihin kuin opettajiinkin.

Tulkitsen nuorten suhtautumistapojen olevan osa prosessia, jossa sekä aikuisuus että auktoriteetti ovat menettäneet tai menettämässä ennalta annettua asemaansa, miksei myös kulttuurista auraansa. Voidaan olettaa, että ennen opettaja saattoi luottaa auktoriteetti-asemaansa eikä sitä, kuten ei kouluakaan juuri kyseenalaistettu – oppilaiden ajoittaisesta kapinoinnista ja vastarinnasta huolimatta. Opettajan asema oli ennakkoon valmistettu ja hän oli yksinkertaisesti opettaja, jota oli toteltava. Hän hyötyi perinteisten sukupolvi-suhteiden antamasta ilmaisesta tuesta.

Nykyään on toisin, sillä opettajan on itse omalla toiminnallaan lunastettava auktoriteettiasemansa sisällöllisenä ja persoonallisena auktoriteettina. Auktoriteetin ilmaisjakelun ajat ovat ohi. Vanha auktoriteettikeskeisyys ja siihen liitetyt merkitykset eivät saa samassa mielessä oikeutustaan ympäröivästä yhteiskunnasta¹⁵, vaikka rutiinit ja rituaalit saattavatkin pitää yllä illuusiota suhteiden muuttumattomuudesta (Aittola, Jokinen & Laine 1994).¹⁶

Taustaa tälle samanaikaiselle auktoriteettisuhteen maallistumiselle ja sen tuottamille ambivalensseille antavat koulu-instituution valtarakenteet, jotka lähtökohdissaan ovat taanneet opettaja-auktoriteetin ylemmyyden suhteessa oppilaisiin. Esimerkiksi oppilaaseen kohdistuva arviointi, opettajakeskeinen tieto ja asiantuntijuuden ylivalta on painottanut sellaisia toimintatapoja ja suhtautumismalleja, jotka ovat puolestaan lisänneet oppilaiden ulkoista riippuvuutta opettajan auktoriteetista (Ulich 1982).¹⁷

Muuttunut suhde opettaja-auktoriteettiin voidaan nähdä yhtäältä kulttuurisesti tuotettuna minän puolustusprojektina, jossa sisäistä haavoittuvuuden tunnetta vastaan kehitetään sisäisiä suojautumiskeinoja. Ne voivat näkyä oppilaiden käyttäytymisessä ulkoisen todellisuuden loitontamispyrkimyksinä. Ne voivat saada ulkoisen etäisyydenoton,

jopa välinpitämättömyyden muodon. Samanaikaisesti nuorten kommunikatiivisten kompetenssien monimuotoisuus ja kyky ylittää ennalta asetettuja oletuksia mahdollistavat uudentyyppisen suhdemallien kehityksen. Kommunikatiivinen kyky ja "toisintekeminen" liittyvät myös yksilöllistyneisiin vuorovaikutusmalleihin.

Yksilöllisyys on, näin suomalaisnuoret korostavat, aitoa itsensä esittämistä sosiaalisessa vuorovaikutustilanteessa. Se edellyttää uskallusta ja sosiaalista kykyä. Uskallanko ja osaanko tuoda itseäni esille erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa ja olenko sosiaalisesti yksilö, jonka yksilöllisyys saa muiden tunnustuksen vuorovaikutuksen välityksellä? (Suurpää 1996, 56-58.)¹⁸ Yksilöllistyneiden yksilöiden sisäistävä intersubjektiiivinen itsevaatimus edellyttää muiden vuorovaikutuksellista ja kommunikatiivista tunnustamista. Se, miksi haluan tulla, on ideaali, jonka voin toteuttaa vasta muiden kanssa, jolloin minäideaali jo sinänsä vaatii yksilöitymistä – erillisyyttä, mutta samalla yhteenkuuluvuutta. Itsetoteuttamiseni vaatii kanssakäymisen kautta saatavaa vahvistusta. Pelko sen toteutumattomuudesta voi johtaa toisten etäännyttämiseen ja ulkoistamiseen oman käyttäytymisen avulla. (ks. Ziehe 1992, 30; 1991, 114-129.)¹⁹

“Kuuliainen oppilas” – väistyvä roolimalli?

Osa suhdemallien monimuotoistumista voi olla koulussa vallinnut vaikutelma siitä, että ns. "hyvän ja kiltin oppilaan" roolimalli tai esittäytymisen tapa on käynyt normaliteettivaatimuksena kestävämmäksi. Se voi tarkoittaa ulkoisen habituksen kohdalla pidättäytymistä "kuuliaisen oppilaan" ryhdikkydestä tai perinteiseen vaatetukseen kuuluneesta siisteyskäsitteistä.

Tilalle ovat astuneet ruumiillisuutta korostava urheilullisuus, eroottisuus ja ikärajoja ylittävä tyylikäs rentous. Suhteessa koulun oppivaatimukseen se ei tarkoita huonoa menestymistä esim. kokeissa tai hyvien arvosanojen kaihtamista vaan sitä, että suhteessa muihin nuoriin ja opettajaan ei näyntydytä yhtä usein hyvin menestyvänä, "hikarina" eli mallioppilaana. Yksiselitteisyys korvataan moninaisuudella, yksilöllisten ominaisuuksien kirjolla. Siinä heijastuu uudentyyppinen suhde sekä itsen että omiin tulevaisuuden mahdollisuuksiin:

“Tiedän itse kyllä, miten valitsen, mutta en tee sitä sen takia että muut sitä odottavat“. Keskustelut nuorten vanhempien kanssa vahvistavat tätä itsevalinnaisuuden lisääntymistä.²⁰

Kokeisiin valmistautuminen saattaa edellyttää sitä, että lintsaan edellisen päivän koulusta saadakseni haluamani numeron, en liian huonoa tai hyvää, vaan itselleni sopivan omia jatkosuuunnitelmiani ajatellen. Suorasta kuuliaisuudesta on siirrytty omien valintojen ja tarpeiden funktionalistamiseen itse asetetulle tavoitetasolle, jota ei voi johtaa vanhempien, opettajien tai muiden auktoriteettien vaatimuksista vaan uudesta itsesuhteesta käsin.

Epävirallistuminen ja kulttuuristen raja-aitojen madaltuminen ovat esillä esim. tyylillisten valintojen yhteydessä tavalla, joka saa valokuvia ja ihmisjoukkoa koulun tilassa tarkastellessa kysymään, kuka on opettaja ja kuka oppilas. Erityisen vaikea on toisinaan ulkoisesta oleuksesta erottaa yhdeksännen luokan tyttöjen ja nuorimpien naisopettajien vaatetusta. Sommittelussa on käytetty apuna farkkuja, rentoa villapaitaa tai college-paitaa sekä esimerkiksi purjehduskenkiä. Toisella tavalla opettajan aseman epävirallistuminen saattaa tulla kyseeseen opettajien tutkijalle suunnatuissa kirjoituksissa “hyvästä ja huonosta oppitunnista“, joissa opettaja esiintyy yhä useammin “opena“²¹. Nuorten tekemät määrittelyt tulevat osaksi koulun arki-kulttuuria ja aikuistenkin puhetta omana itsemäärittelynä.

Epävirallistumisesta on tulossa yksi itsestäänselvä koulun konteksti, joka vaikuttaa subjekteihin, suhteisiin ja toimijoihin. Viralliset suhdemallit ja roolit tulevat yhä enemmän valinnaisiksi, eikä niillä ole enää samaa pakottavuutta kuin aiemmin. Tämä edellyttää kuitenkin Thomas Ziehen (1994)²² mukaan sitä, että aiempien sitovien sosiaali- ja käyttäytymisnormien vaatimuksen tilalle on kehiteltävä omaa motivoituneisuutta. Epävirallistuminen lisää sisäistä suhde- ja motivoimistyötä.

Virallisen koulun opettajan tai oppilaan roolissa pysyttäytyminen käy entistä hankalammaksi. Se on tullut yhteensopimattomaksi koulun arkikulttuurissa tapahtuneiden muutosten kanssa. Aiempi etäisyys virallisen koulun ja muun elämän välillä oli ehkä helpompi säilyttää. Nyt koulun symbolisen avaruuden ja todellisuuksien moninaisuudessa on vaikeaa ja ajoittain mahdotonta elää pelkästään virallisen koulun määrittelemissä rajoissa. Muutkin elämänsfäärit ovat jatku-

vasti läsnä koulussa subjektien elämismaailmoina, mutta myös ruumiillisuutena ja habituksena sekä suhdemalleina. Tapahtunutta muutosta kuvaa hyvin Aittolan (1995)²³ ja hänen johtamansa tutkimusryhmän artikkelissaan esittämä toteamus, että nuoret katsovat koulua ja – voimme lisätä – arvioivat opettajia maailmasta käsin, eivätkä niinkään maailmaa koulusta käsin.

Virallisen koulun kautta “luontaistuotteena” saatu auktoriteetti, joka on nojannut perinteeseen, traditioiden mukaiseen asemaan ja opettajan valmiiseen ennaltatyöstettyyn roolimalliin on yhteensopimaton liikkuvuutta, muuntelevuutta, erilaisia kielipelejä sisältävän luokkahuonetodellisuuden kanssa. Tämän mukaisesti myös virallisen koulun kautta määritelty “oppilaan rooli”, joka erotteli suhteessa nuoren “siviiliminän” tai katu-identiteetin välillä ja joka ikään kuin jätettiin ja otettiin viimeistään koulun portilla, muuntuu yhdeksi valinnaiseksi suhdemalliksi. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa kanssakäymisen, toimijuuden ja itsemäärittelyn kautta rooleja toki edelleen jatkuvasti muotoutuu, mutta liukumien eri positioiden välillä tulevat nopeasti vaihdettaviksi ja muuntuviksi.

Jäykkä ulkoista käyttäytymistä ohjaava haarniska-roolimalli lävistyy useilla todellisuuksilla tilannekohtaisesti oman itsen varassa tuotettuina määrittelyinä. Institutionaaliset suojavarustukset, jotka edelleen ovat olemassa, tarjoavat pienemmän liikkumavaran ja puskurivyöhykkeen yksilöille. Uudet tilanteenmäärittelyt ja uudet tavat suuntautua käyvät välttämättömäksi. Tutkijapuhe, joka liittyy opettajien ryhmäkeskusteluun ja sen teemoihin, rekisteröi roolimallien muutosta seuraavasti:

“Joo, mutt se siinä tuli niinkun ilmi taas tää rajojen hämartyminen, että oppilaiden ja opettajien välinen raja... Että ennen oli niinku oppilaan rooli ja sitten joku muu, että joutu ottaan roolin päälle kun tuli kouluun. Must tuntuu, että enää ei tarvita mitään roolia, kun tullaan kouluun.” (Otr.)

Roolien muuttuminen vähemmän rutiininomaisesti ylläpidetyiksi todellisuuden monimuotoistumisen ja tilanteiden kerroksisuuden myötä on “jälkitekollisen yhteiskunnan elämän” keskeisiä tunnuspiirteitä (Hage & Powers 1992)²⁴. Roolit ovat yhä suuremmin personifioituja

ja henkilölähtöisiä. Yksilön positioiden vaihteluväli kasvaa ja erilais-
ten roolien kirjo lisääntyy. Valmiit käsikirjoitusmallit siitä, miten toi-
mia kussakin roolissa ja tilanteessa, vähenevät, koska niille ei ole
olemassa malleja, koodeja ja ohjeistoja. Tilanteisiin on suuntauduttava
oman tilanteenmäärittelyn avulla.

Tunnin aloitus saattaa muuntua yhdestä nuorten repliikistä tai
tapahtumasta aivan toisenlaiseksi kuin tuntia etukäteen suunnitelta-
essa oli ajateltu.²⁵ Edellisten tekijöiden seurauksena erilaiset rooliris-
tiriidat ja ambivalenssit kasvavat. Roolien ja tilanteiden määrittelystä
tulee jatkuvaa subjektien tekemää orientaatiota uudella tavalla.
Henkilökohtaistettujen roolimallien lisääntyminen lisää myös rooli-
odotusten määrää ja tasoa. Suhteitten joustavuus ja perinteisten
mallien sitovuuden väheneminen edellyttää muiden tarpeisiin ja odo-
tuksiin suuntautumista tilannekohtaisesti. Roolien uudelleenmäärittely
on tullut arkipäiväiseksi työksi, jonka sekä opettajat että oppilaat koh-
taavat. Opettajan ja oppilaan roolit tuotetaan uudestaan tilanne-
kohtaisesti, lyhyissä episodeissa jatkuvasti omien mentaalisten tunne-
tilojen suodattamina. Todellisuus muuntuu siirtymien ja tilanteen-
määrittelyjen kentäksi useitten rooliesitysten ja mallien kautta tiukoiksi
koetuissa koulun institutionaalisissa aika-tila-rakenteissa. Eletty ja
koettu todellisuus on staattisuuden ja toisaalta dynaamisuuden vuoro-
telua, päällekkäisyyttä ja ristiriitaa.

Väljempi suhde valmiiksi kirjoitettuihin institutionaaliisiin rooleihin
antaa epävarmuuden lisääntymisestä huolimatta yksilöllistä liikkuma-
tilaa. Kiinnittyminen kouluun tapahtuu uudella tavalla: pakon sanele-
mana itsevalintana. Se merkitsee osittaista sitoutumista tavoitteisiin,
tehtäviin ja sääntöihin, mutta kommunikointitapa ja oman suhteen
määrittely institutionaaliisiin käytäntöihin saa hyvin erilaisia muotoja.

Yksilöt saattavat pelata instituution säännöillä, mutta pitävät sii-
hen samalla etäisyyttä. Koulu tarjoaa nuorille vain osidentiteetin
harrastuksien, kodin ja ennen kaikkea kaveripiirin oheisena, eikä vält-
tämättä keskeisimpänä asiana. Kouluun liitytään sopimuksellisesti
tiedostaen sen välttämättämyys välivaiheena institutionalisoituneen
elämänkulun kiitoradalla. Vetäytyminen oppilaan rooli- ja identiteetti-
mallista mahdollistaa etäisyydenoton ja samalla uusien toimintojen,
suhdemallien sekä identiteettien kokeilemisen. Koulun institutionaa-
liset kehykset muodostavat kuoren, joka voi täytyä ja täytetään monin

eri yksilöllisin tavoin. (vrt. Beck 1994.)²⁶

Aikuisuuden ja nuoruuden muuttuminen kasvatustilanteessa

Jotain on tapahtumassa kasvatuksen kentällä ja kasvatuskäytännöissä. Sukupolvien väliset suhteet ja ikärajojen uudelleenmäärittelyt ovat käynnissä. Lapsuus, nuoruus ja aikuisuus täyttyvät uusin tavoin – siirtymät ja rajanylitykset käyvät huomaamattomammiksi ja liukuvammiksi. Tämä näkyy kasvattajien, sekä ammatillisten että vanhempien, kasvatusidealeihin liittyvissä kulttuurisissa sisällöissä. Opettaja, lapsen äiti tai isä välttää puheessaan “kasvatus” sanaa, koska se herättää autoritatiivisia, ulkoisen kurin käskytyksille ja kielloille perustuvia, mielikuvia. Aikuiset haluavat esittää itsensä sanavalmiimpana kuin oma vanhempi: äiti ja erityisesti puhumaton isä. Vanhemmat ovat lastensa kavereita, eivät kurinpitäjiä – kommunikoiva valmentajatyyppejä kirjoittautuu vanhemmuuden tunnustauseksi. Auktoriteetin kasvatusteesta halutaan siirtyä lapsen/nuoren itsekasvattautumiseen, jota ohjaillaan lempeästi, lähes näkymättömästi uusia vaikutteita elämään tuoden erityisesti harrastuksien muodossa. Taustatuki nuoren itsekasvattautumiselle on toki tärkeää. Kasvatussuhde mielletään horisontaalisena, kommunikatiivisena ja dynaamisesti muuttuvana suhteena, pikemmin kuin vertikaaliseen vallankäyttöön, asemallisia eroja ylläpitävänä ja staattisena suhteena, jossa vanhempi asettuu lapsen tai nuoren yläpuolelle. (Hoikkala 1993.)²⁷

Koulun arkikulttuurin epävirallistuminen kutsuu esiin myös kommunikoivan, aktiivisen ja toimivan oppilaan idean. Se sisältyy virallisen koulun opetus suunnitelmiinkin mm. siten, että opettajan tavoitteena on toimia oppilaan itseoppimista tukevana “näkymättömänä kätenä”. Suunnitelmien tavoitteena on aktiivinen ja itse itseään kehittävä oppilas, jota opettaja “ohjaa”.

Opettajien puheessa oppilasihanteena on nuori, joka uskaltaa esittää mielipiteensä, oli se sitten ristiriidassa tai sopusoinnussa opettajan näkemyksen kanssa. Tästä kommunikaatiotaidosta on tullut kes-

keinen ihanne, ehkä uusi normaliteettivaatimuskin: yksilö, joka on tietoinen itsestään ja osaa ilmaista sen suhteessa muihin. Kuuliaisuus, ahkeruus, kiltteys ja tottelevaisuus ovat koulun perinteisiä odotushorisontteja, mutta keskustelu ja kommunikaatio ovat tämän päivän koulun ihannemaailmaa.

Luokan priimus ei ehkä olekaan opettajan suosikki, vaan se, joka osaa ilmaista itseään ja joka avautumalla sisäänpäin tuottaa puhetta omista ajatuksistaan ja mielipiteistään ulospäin, on tiedollisesti laaja-alainen ja ns. "skarppi":

"...mikä tuli hirveen usein noissa opettajahaastatteluissa tän viikon aikana, et minkälaista oppilasta ne arvostaa. Niin se tuli lähes poikkeuksetta, että aktiivinen, joka tuo mielipiteensä esille. – Omatoiminen... – ja joka haluaa olla vuorovaikutustilanteissa niin, että sen kanssa kommunikaatio pelaa." (Otr.)

Kommunikoiavuuden ja vastavuoroisuuden idean vastakohtana on tilanne, jossa oppilas tai luokka ovat saavuttamattomissa, keskustelun ja kanssakäymisen ulkopuolella. Vetäytyminen hiljaisuuteen, mykkyyteen, on pahin vaihtoehto. Edes häirikköä tunnilla ei pidetä yhtä ongelmallisena kuin tavoittamatonta vetäytyjää.

"On toisaalta näitä meluajia, häiriköitä ja sit on näitä vetäytyjiä. Ja tietyllä tavalla, niin kaikkein vaikeimpia on nää vetäytyjät, kun niihin ei saa kontaktia. Ja sitten tietenkin tunnin kannalta ne häiritsijät on joskus hankalia, kun ne häiritsee tuntia, mut et niinku ihmisinä, oppilaina nää vetäytyjät on kaikkein vaikeimpia." (Otr.)

Kommunikointi on opettajan metodi. Väline ei kuitenkaan toimi ilman vastavuoroisuutta, heijastuspintaa. "Se opettaja tuli kysymään vähän ennen kuin lähdettiin pois sieltä ni, se rupes kysymään, et mitä semmosen pojan kanssa vois tehdä, kun sitä ei kiinnosta mikään, ja sit kun kysyy, et miksei sua kiinnosta mikään, niin ei sano mitään." (Otr.)

Aikuisten ja nuorten suhteen kulttuurinen muutos voi tulla näky-

viin tavassa, jolla nuoria toisaalta samanaikaisesti sekä vedetään mukaan että työnnetään syrjään (Ziehe 1991, 42-53).²⁸ Koulussa tämä voisi merkitä kommunikoivuuden ja kaveri-kasvattajan idean lyömistä läpi ideaalisena puheena ja mallina. Ajatellaan, että tämä kommunikoivuus ja kaveruus auttavat nuoren itsekasvattautumista, jota ajatusta tukevat myös opetus suunnitelmien ja oppilaan itsearvioinnin "identiteetti-semantiikka". Syntyy tendenssi, jossa nuorten minä ja itse on oppimisen konteksti sekä sisältö. Kun opetus suunnitelmat, professionaaliset käytännöt ja rutiinit ovat de-kontekstualisoineet opettajan synty tilanne, jossa mukaanvetämisen sijasta aletaankin nuorta työntää syrjään.

Kaveruus- ja kommunikaatiosuhteeseen antautuminen ei tapahdu kuitenkaan ilman institutionaalisia varauksia:

"Iltapäivällä mulla oli parit opettajahaastattelut ja kyll niissä tuli, näissä kaikissa kolmessa tuli tänään siis jonkinlainen semmonen kaveri-idea, että niihin nuoriin saa kontaktin parhaimmin, kun on niinkun toisaalta niinkun samalla tasolla, mutt toisaalta myös muistaen, että on opettaja." (Otr.)

Aikuiset haluavat olla nuorekkaita ja omaksua nuorisokulttuurisia piirteitä omaan tyyliinsä, puheeseensa ja kommunikaatioonsa. Nuorisokulttuurisista piirteistä on tullut osa arkikulttuuria. Nuorille se merkitsee yhdistävien tekijöiden lisäksi painetta olla samastumatta liikaa tähän yleiseksi muuttuneeseen "nuorekkaaseen" arkikulttuuriin. Itsemäärittelykeinot haetaan yhä pienempien kulttuuristen erojen ja merkitysten kautta (vrt. esim. Hartwig 1993; Gillis 1993).²⁹

Toisaalta aika-tila-järjestelmän niukkuus yhdistyneenä rutiininomaisiin jaksoihin antaa vähän mahdollisuuksia kohdata oppilas-opettaja-suhteessa kaveruus- ja kommunikaatioideaalin mukaisesti. Institutionaaliset rakenteet ja käytännöt rasittavat suhteita vieden pohjaa toisentyypisiltä kohtaamisilta. Se luo ambivalenssin, jossa yksilö joutuu ylittämään nämä ennakkoonmääritellyt roolit ja suhdemallit. Opettajalle tilanne on yksilöivän ja erillistävän toimintarakenteen otteesta irtautumista, mutta se tapahtuu omien ponnistusten varassa, itse tuotetun henkilökohtaisen motivoitumisen avulla. Tämä on raskasta, koska aiemmat mallit eivät tue tätä vaihtoehtoa. Pioneerityö

ilman esikuvaa ja selkeää yhteisöllistä tukea muiden kollegojen taholta vaatii huomattavan määrän opettajan “yksilöitymistyötä”, omasta persoonasta ja kokemuksesta lähtevässä kohtaamisessa nuorten kanssa. Paluu perinteisiin opettajan auktoriteettiratkaisuihin ei suo senkään vertaa helpotusta vaan lisää omia ongelmia, suhteesta nuoriin puhumattakaan.

Nuorille koulun “syrjäntyöntävät” mekanismit standardisoivina, rutiininomaisina suhteina luovat paineen oman äänen, tilan ja ajan varaamiseen, säilyttämiseen, hallintaan ja suojautumiseen. “Ylhäältä” annettu virallisen koulun oppilaan reaaliabstraktio on haarniska, jota ei haluta pukea sellaisenaan päälle, koska halu tulla joksikin, oman itse-identiteetin työstäminen, vaatii omia kulttuurisia ja sosiaalisia resursseja sisäisten tunnevarausten ja affektilatausten lisäksi.

Opettajalle pysyttäytyminen perinteisessä auktoriteettipositiiossa on suojautumisstrategia, defensiivinen malli. Oppilaalle virallisen koulun mallien vastustaminen oman identiteettityön välityksellä, on todellisuuden monimuotoistamista eri keinoin ja samalla dynaaminen ja offensiivinen projekti. Kulttuurinen muutosprosessi koulun todellisuuden monikerroksellisuutena on nuorille mahdollisuuksia avaava ja jo sellaisenaan palkitseva, opettajalle sama prosessi on haastava, osin uhkaavakin, ja siihen liittyy oman ennaltasaavutetun aseman purkautumisen mahdollisuus.

Koulussa vallitsevat suhteet ovat muutoksessa, jossa on näkyvissä samanaikaista perinteistä auktoriteettikaipuuta vanhan mallin mukaisesti, mutta myös uutta auktoriteettisuhdehakuisuutta suhteessa oppilaisiin – pyrkimystä kommunikatiivisen ja kaveruus–kasvattaja-ideaalin mukaiseen kontaktoimiseen eri tilanteissa. Vanhat mallit eivät enää päde, mutta uusien kehittymisellekin on niukasti tilaa. Koulun aika- ja tilajärjestelyt sekä rutiinit eivät sinänsä puolla kaveruus–kommunikaatio-ideaalia. Ne tuottavat sellaisia asemia, virallisen koulun oppilas- ja opettajasubjektivitteettia, jotka istuvat huonosti todellisuuden monikerroksisuuden, prosessinomaisuuden, tilanteiden nopeaan muuttuvuuden ja uuden suhdedynamiikan kanssa, toisin sanoen yksilöllistyneiden toiminta-, tulkinta- ja kommunikaatiomallien kanssa.

Ehkä tendenssi nuorten mukaan vetämiseen on muodostunut jo niin vahvaksi, että kommunikaatiosuhteessa nuoriin pyritään vahvistamaan ohutta samanmielisyyttä, tietynlaista laihan sovun periaatet-

ta, jossa kovat konfliktit ja tiukat ristiriidat sivuutetaan uhkaavina. Etenkin jos kiistakysymys ei ole selkeästi palautettavissa koulun järjestysperiaatteisiin tai kurinpitoon liittyväksi asiaksi.

“... niin must tuntuu, et nää pyrkii välttämään semmosia oikein tiukkoja konfliktitilanteita, siis nää opettajat. – Selvästi. – Että ne korostaa aika paljon just sitä kommunikaatiota tai muuta sit, et etsitään joku sopuratkasu tai joku muu. – Ett must tuntuu kanssa, että liian paljon ehkä ne opettajat pelkää, että se jää semmosen jännityksen asteelle monta kertaa niinkun, ett se tahnaa ja tahnaa mut ei tuu esille kunnolla. – Ett se tilanne jatkuu ja jatkuu vaan. – Just. – Mutta ei koskaan niinku nousua ja laskua. – Joo, joo, näin on. – Ett vähän sama kun ne oppitunnit, niisä ei oo ninku sitä alkua ja loppua.” (Otr.)

Katkelma liittyy myös koulun todellisuuden muuntumiseen liukuvien rajojen ja jatkuvasti vaihtuvien tilanteiden sarjaksi. Sekä oppilaat että opettajat elävät rakenteiden tuottaman “todellisuusefektin”, joka edellyttää pysyttäytymistä virallisen koulun ohjaamassa työskentelyssä, ja prosessitodellisuuden välistä ambivalenssia. Erilaisia eksplisiittisiä tilannemäärittelyjä tehdään vähän. Tällöin helposti ihmisten keskinäiseen kommunikaatioon perustuva yhteisymmärrys, elämismaa ilman rationaliteetin mukaisesti, jonka perustana ovat argumentit ja merkitykset vuorovaikutuksessa, leikkautuu pois systeemin ehdoilla tuotetun tilanteenmäärittelyn tieltä. Systeemin välineenä ovat taas rutiinomaisesti tuotetut valtasuhteet koulussa säädöksinä ja asemallisia eroja ylläpitävänä päämäärärationaalisuutena. Koulusta puuttuu sellainen julkisuus, jossa nuorten ja opettajien persoonalliseen identiteettiin kytkeytyvät kysymykset tulisivat kommunikaation keskiöön, “elettynä ja koettuna todellisuutena”. (ks. myös Habermas 1981 II, 229-293; Negt 1981.)³⁰

Tarve keskustella ihmisenä ihmiselle elää opettajien toiveena ja oppilaiden tunnistettuna tarpeena: *“... jatkuvasti se (opettaja) tuo esille, et hän haluaa niinkun, et hän haluaa, et hän kokee, et oppilailla on tarve keskustella jostakin filosofisista jutuista.”* (Otr.)

Koulu “emotionaalisenä tunnemerenä”

Nuorten kyky elää monessa symbolisessa todellisuudessa yhtäaikaan ja tuottaa useita eri todellisuustulkintoja puheitten, tekojen ja ruumiillisten käytäntöjen kautta saa koulun todellisuuden näyttämään episodien nopeilta vaihtumisilta ja tilanteet moninaisilta, päällekkäisiltä ja monikerroksisilta. Koulun todellisuus muodostuu muutosten ja siirtymien jatkuvasta vaihtelusta rakenteiden, aika-tila-järjestelyjen ja rutiinien puitteissa, jotka opettaja omalla toiminnallaan virittää. Siirtymät ovat fyysisiä, liikettä tilasta toiseen, mutta myös emotionaalista elämysten virtaa.

“Sano (opettaja) että se siirtymä sinne luokkaan niin oli ollut niinku aika hankala tai että niinkun oppilaat oli vähän toisenlaisessa tilassa, että sen takia se luokkatilanne ei ollut semmoinen kuin se normaalisti on. Sitt mä vaan sanoin, mutta onhan teillä joskus tämmösiä siirtymiä, että eihän se, se hän on normaali tilanne sekin, että ainahan täällä ollaan joka paikassa menossa. Se sano, että niin, että se on kyllä ihan totta että on näitä siirtymiä.” (Otr.)

Koulun todellisuutta voi kuvata kahtena järjestelmänä, jossa opettaja edustaa rationaalisuutta, virallisen koulun rakenteita ja oppilaat emotionaalisuutta, affekteja ja prosesseja. Näiden kahden järjestelmän vuorottelu, kanssakäyminen, saa aikaan dynaamisuuden, joka hakee jatkuvasti muotoaan. Se on esimerkiksi oppituntien aikana koettavissa prosessitodellisuutena, jossa rakenteet raamittavat oppituntidiskurssina ja aika- ja tilajärjestelynä nuorten elämysten sekä tunnekokemusten virtaa. Nämä emotionaaliset lataukset muuntavat hetkellisesti rakenteita muuntuakseen taas toisekseen. Näistä episodeista, joita oppituntiin sisältyy lukemattomia, muodostuu intensiteettien valtameri. Kontrasti rakenteiden pysyvyyteen, muuttumattomuuteen ja toistuvuuteen on jyrkkä. Opettajan työn raskaus kokemuksellisella tasolla nousee ehkä juuri tästä kahden järjestelmän leikkauspisteestä olemisesta: oman itsen varassa tuotetusta rakenteesta, jota oppilaiden emotionaalinen järjestelmä pyrkii murta-

maan ja muuttamaan.

“Jotenki tuntuu siltä, ett siinä on semmonen niinku kaks normistoo tai säätelyjärjestelmää, et opettajalla on se rakenne, se oma profession säätelyjärjestelmä, joka on aika strukturoitu ja selvä piirteinen, ja sit on taas tämmönen alirakenteistunut, tai se oppilaiden vellova järjestelmä... On semmonen tiukan rationaalinen se opettajan päiväjärjestys, millä se menee luokasta toiseen. Sitt on tämmönen. – Emotionaalinen. – Siinä on niinku kahden järjestelmän kampailu, et se... se on just semmosta.” (Otr.)

Eletään jatkuvassa automatisoituneessa todellisuuden määrittelyjen, tulkintojen ja tuottamisen pyörteessä. Toimintoja aloitetaan ja pyritään ylläpitämään mutta ne katkeavat ja purkautuvat toisiksi. Näistä muodostuu monien samanaikaisten toimintojen ja todellisuuksien monikerroksinen virta, jossa kaikki pysyttelevät tavalla tai toisella mukana. Ne ovat aistimusten, tuntemusten, kehollisuuksien ja tilanteiden ohikiitävä hetki. Aavistuksen tästä antanee seuraava katkelma:

“Kun katto sitä touhua, ni siinä oli neljä tai viis pienryhmää, jotka porisee ihan omiaan koko ajan... Silti niillä on kirjat mukana, ne laskee välillä tehtäviä, ne huutelee niitä vastauksia sinne taululle, kun se (opettaja) kyselee mitä tästä tulee, miten tää lasketaan. Mut se mikä siinä ihmetyttää siinä tilanteessa, miten ne pystyy tuottaan sitä puhetta toisilleen, itelleen. Ne pelleilee jotain siinä samalla, mut silti ne tekee siinä tehtävää, ja huutelee sille opettajalle vielä jotain, kaikkia yhtä aikaa. Joka ryhmässä tapahtuu samaa, tytöt ihan samalla lailla.” (Otr.)

Tässä vellovassa hetkeksi kiteytyvässä ja jälleen muuttuvassa tunne-meressä, kuten sen ryhmäkeskustelussamme nimesimme, vilahtelee jotain sellaista, jota on hyvin vaikea kuvata sanallisesti. Merkityksellistettävissä olevan sekaan lomittuu jokin, joka vain tuntuu kun on sen seassa läsnä (Jokinen 1994, 220-222)³¹. Koulussa on koettavissa persoonattomia intensiteettejä, tiloja, joissa subjektiudet sulautuvat

yhteen jonkinlaisen lietteen tai juuri valtameren kaltaisen vellovuuden kanssa. Siinä voi olla kyse uudentyypisistä yhteisöllisyydestä, joka nousee jostakin syvältä itsestä. Kiinnike toisiin syntyy ehkä jonkinlaisesta – psykoanalyttisessa traditiossa paljonkin puhutusta – narstisen omnipotenttisestä ja kohtumaisen “oseaanisesta” tunnetilasta. Yhteys toisiin saavutetaan hetkellisesti oman menetetyn yhteyden kaipuun kautta. Se kombinoi itseyyttä ja yhteisöllistä liittymistä, ainakin ulkopuolisin silmin, ehkä elämyksellisen logiikan ja dynamiikan virittämänä. Intensiteetit ovat esitietoista ja -kielellistä erottelemattomuutta ja osin myös sukupuoletonta, kuten ryhmäkeskustelun puheenvuoron katkelman loppukin viittaa. Samanaikaisesti tapahtuvaa mitä pisimmälle menevää individualisoitumista ja samanaikaisesti siitä luopumista sulautumisena muihin. Transitionaalisia tiloja, joissa voidaan seilata erottelukyvyn ja -kyvyttömyyden välimaastossa ja joissa liikutaan välillä omnipotentssin tuntojen sfääreihin, illuusioista todellisuuteen (Jokinen 1996)³².

Erilaisia subjektipositioita otetaan virtaavissa tilannekohtaisissa konteksteissa mikä on itsen uudelleentyöstämistä muiden joukossa. Yhä uudelleenmuotoutuvia asemia paikantuu liikkuvassa suhdeverkostossa. Oppilaiden kollektiivista sääätelyjärjestelmää ja nuorten monimuotoisia, liukuvia ja muuntuvia subjektipositioita voi kuvata havaintojemme mukaan jonkinlaisena ameebana, joka leijuu meren virtauksissa. Peter McLaren (1995, 42)³³ havaitsee samansuuntaista kun hän sanoo, että subjektista itsestään on tullut jatkuvan määrittelyn ja artikuloitumisen paikka sisäisiä ristiriitoja ja taisteluja unohtamatta. Hän toteaa subjektin olevan liikkeellä oleva, amebamainen nomadi, joka kamppailee oman paikkansa puolesta sen hetkisessä tilanteessaan. Kamppailua käydään koulussa ja luokkahuoneissa suhteuttamalla itseä paitsi verkostoon, jossa elää, myös diskursseihin, joita kohtaa. Näistä muotoutuvat sosiaaliset käytännöt, joissa asemat todentuvat. Asemat ovat toisaalta koulun institutionaalisen tilan determinoimia, toisaalta taas tuota tilaa määrittäviä, omasta paikasta käsin determinoivia. Prosessissa olevat subjektit vastustavat staattisuuden kautta rakentuvia, ulkoistavia identiteettimäärityksiä (vrt. “oppilas”), jolloin kyse on nomadismista tai amebamaisuudesta ominaisuutena, ei olemuksena.

“Ja jos oikeen tiukalle vedetään se on se amebajärjestelmä, joka voittaa, koska sillä ei oo mitään menetettävää, eikä mitään rakennettavaa... – Se on kuin siivilän läpi valuu niitten rakenteitten, mitä tuo opetus on. Se tuli kaikissa niissä haastatteluissa, kun kyselin nyt tänäänkin. Tuli se, että opettajat eivät kykene pitämään puoliaan oppilaita vastaan, jos oppilaat niin päättää omassa keskuudessaan. – Tai sitten ollaan hiljaa tekemättä mitään, jos kovalle ottaa oikein.”
(Otr.)

Tulkintani mukaan oppilaiden amebajärjestelmä antaa heille mahdollisuuksia myös emotionaaliseen muokkaustyöhön. Se antaa tilaisuuden omille affektiivisille latauksille, joita voi kiinnittää puheeseen, ruumiin liikehdintään, eleisiin ja ilmeisiin. Siihen voi sisältyä pala intimitteettiä, mielialoja, tahtoa ja energiaa, joka saa näin purkautumisväylän. Affektilataukset saavat sosiaalisina ja yksilöllistyneinä käytäntöinä aikaan vaikutuksia, efektejä, jotka muuttavat paitsi tilaa, emotionaalista maisemaa, myös subjektin omaa positiota verkostossa. Käytäntöjen välityksellä virallisen koulun tiedollisuuteen voi tuoda omia mielihyvää tuottavia varauksia, halujen kiinnittämistä, tunteiden käsittelyä tai sammuttamista sekä hetkellisiä affektiivisiä liittoutumia muiden nuorten kanssa. Syntyy vellova tunneneri, kevyt tilannekohtainen yhteisöllisyys, joka muuttaa muotoaan ja antaa yksilöllistä emotionaalista liikkumatilaa. Kuten affektilataukset, myös amebajärjestelmä on itsessään merkityksellinen ilman selkeää ulkopuolista kohdetta tai vastustajaa. (vrt. Grossberg 1992.)³⁴

Amebajärjestelmä nomadisine subjekteineen on myös elämysrationaliteetin tuomista kouluun. Se on psykofyysistä peruskokemista, subjektin tietoisuuden ja ruumiin purkautumattomana sidoksena tapahtuvaa, sisältä nousevaa ja tilanteeseen eli subjektin ulkopuolella olevaan suhteutumista. Koulun todellisuuden episodimaisuus, siirtymineen ja jaksoittaisuuksineen, kutsuu esiin uuden tavan suhteuttaa itsensä tilanteisiin. Tilanne ja subjekti suhteutuvat toisiinsa uudella tavalla. Kosketuspinta ja nuorten käytännöt tilanteissa ovat muutoksessa, jolloin todellisuuden määrittelyssä korostuu lisääntyvä subjekti-keskeisyys. Sisäisen elämyksellisyyden kautta hankittava tilanteen hallinta ja kiinnittyminen muihin painottuvat. Nuoret tuovat elämys-

rationaliteetin mukanaan koulun sfääriin sisäisenä suuntautumistapana ja orientaatiomallina sekä nuorisokulttuurisina representaatioina, habituksina tai populaarikulttuurisina aineksina. Se voi saada myös arkielämän estetisoinnin muodon. Tilanteisiin saadaan henkilökohtaista kiinnostavuutta, mielenkiintoa ja jännittävyttä. Näitä voidaan käyttää hyväksi esim. oppituntitilanteiden subjektivoinnissa.

Voidaan ajatella Gerhard Schulzen (1993)³⁵ viittoittamana, että nuoret näiden sisäisten ja ulkoisten keinojen avulla tekevät itsestään objektin, joka välineellistää koulun todellisuutta omille elämystavoitteilleen. Elämusrationaliteetin välityksellä nuoret pyrkivät vaikuttamaan todellisuuteen osin tiedostamattomienkin subjektiivisten prosessien mukaisesti. Se voi olla myös mykkyyttä ja hiljaisuutta tai tapa olla kiinnostumatta mistään. Silloinkin subjekti kehittää sisäisyyttä elämyksellisesti, manageroimalla ja/tai manipuloimalla itseään oman motivoitumisensa tai motivoitumattomuutensa suunnassa. Vaikka nämä orientoitumismallit ovat mitä yksityistetympiä tapoja, ne ovat samalla myös yhteisesti jaettuina. Subjektivoinnista ja elämusrationaliteetin mukaisesta toiminnasta tulee myös päämäärä itsessään, rutinoitu olemisen malli, joka ei ole johdannainen jostakin ulkoisesta objektista tai suoraksi vastarinnaksi suunnattu toimi. Se voi olla esimerkki nuorten tavasta elää ja kohdata tilanteet, jolloin se liittyy subjektien sisäiseen modernisoitumiseen.

Viiiteet

- ¹ Ziehe, T. (1991b) Zeitvergleiche. Jugend in kulturellen Modernisierung. Weinheim und München: Juventa.
- ² Beck, U. (1986) Risikogesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- ³ Aittola, T.; Jokinen, K. & Laine K. (1994) Nuoret, koulu ja uudet oppimisympäristöt. Kasvatus 25 (5), 472-482.
- ⁴ Goffman, E. (1966) Behavior in Public Places. Notes on the Social Organization of Gatherings. New York: Free Press.
- ⁵ "Citizenship and Marginality in School with Special Reference to Gender"-työryhmän innoittamana teimme Maikkulan yläasteen yhdeksäsluokkalaisille kyselyn. Kysymykseen "mitä teet välitunnilla" tuli 163 vastausta. Niistä 33 % liittyi pihalla ja käytävillä oleskeluun, kiertelemiseen ympä-

- ri koulua, ajan kuluttamiseen sekä ei mihinkään erityiseen. 31% maininnoista liittyi kavereiden kanssa seurusteluun. Koulun alueen ulkopuolelle siirtymiseen, tupakkapaikalle, ostoskeskukseen, kotiin tai läheiseen metsikköön viittasi 25 %. Läksyjä ja kokeisiin valmistautumista oli maininnoista 7 % ja aktiivista liikuntaa, esim. koripalloa 2%.
- ⁶ Giddens, A. (1984) *The Constitution of Society*. Berkeley & Los Angeles: University of California Press. Giddens, A. (1991) *Modernity and Self-Identity*. Cambridge: Polity.
- ⁷ Koski, L. (1996) *From God to Friendship. A Study on the changing morality in the educational stories in the ABC-books*. Paper presented in An International Conference *The Crossroads in Cultural Studies*. July 1.-4.7.1996, Tampere, Finland. Simola, H. (1995) *Paljon vartijat*. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos tutkimuksia 137.
- ⁸ Laine, K. (1995) "Pakollinen aivojenkasvattamispaikka". – Nuorten metaforia ja koulukokemuksia. *Nuorisotutkimus* 13, 3/1995, 21-32.
- ⁹ Aittola, T.; Jokinen, K. & Laine, K. (1991) *Koulun haihtunut lumous*. Nuorisotutkimus 9, 3/1991, 9-17.
- ¹⁰ Mäki-Kulmala, A. (1993) *Initiaatio ja alakulttuuri*. Acta Universitatis Tamperensis. ser A vol 383. Tampere: Tampereen yliopisto.
- ¹¹ Kivivuori, J. (1996) *Opettajien uhrikokemukset ja kontrollinäkemykset*. Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen tutkimustiedonantoja 23. Helsinki: Oikeuspoliittinen tutkimuslaitos.
- ¹² Lahelma, E. (1996) *Vallan haastamista? Opettajien kokemuksia oppilaiden seksuaalisesta häirinnästä*. *Kasvatus* 5/1996, 478-488.
- ¹³ Mentzos, S. (1987) *Interpersonale und institutionalisierte Abwehr*. Frankfurt: Surhkamp. Menzies, I. (1988) *Containing Anxiety in Institutions*. Selected Essays. London: Free Associations.
- ¹⁴ Kauppila, J. & Tuomainen, A. (1996) *Opettajat muutoksen tulkkeina – kuinka kuvata opettajuuden rakentumista? Teoksessa Antikainen, A. & Huotelin, H. (toim.) (1996) Oppiminen ja elämänhistoria*. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura., 159-198.
- ¹⁵ Olen katsellut talvella ja kevätkesällä 1996 tv-mainoksia, jotka liittyvät kouluun. Niitä on huomattavan paljon. Tyyliltään niissä esitetty koulu on säännönmukaisesti esitetty puisevana, puuduttavana ja kertakaikkiaan ajastaan jälkeenjääneenä paikkana. Muistan kuivakkaalla äänellä puhuvan klassisen opettajan arkkityypin, vanhemmanpuoleisen naishenkilön – katsoja liittanee häneen määreen vanha piika – kammottavan harmaassa ja tylsän näköisessä luokkahuoneessa. K-kaupan mainoksessa mies-

opettaja, huomattavan virallisesti pukeutuneena, tummine pukuineen ja solmioineen, liitutaulun edessä ja opettajanpöydän takana istumassa, saa (tietenkin) poikaoppilaaltaan banaanin ja poika toteaa jotensakin näin: “Anteeksi opettaja että sanoin sinua apinaksi“. Tunturipyörän avulla voi kokea actionia, jännitystä ja elämyksiä kun sen sijaan välillä kuvaan leikkattu tuokio koulusta tarjoaa yksitoikkoisuutta ja pitkästyttävyyttä – lähes täydellistä vastakohtaa. Canonin kopiokoneteknologia tulee kehityksestä selvillä oleville, tiukasti peräkkäisissä, suorissa pulpettiriveissä istuville, oppilaille avuksi. He voivat luntata toistensa selästä oikeat vastaukset ja samalla esittää nöyrää ja kuuliaista oppilasta pahaa-aavistamattomalle opettajalle, joka on jäänyt muutoinkin muutoksen kelkasta sivuun. Selvästi kansainvälistä tuotantoa olevassa terveystiedomainoksessa nuori, kaunis ja tyylikkääseen jakkupukuun sonnustautunut, suomalaisittain tulkittuna hieman Anne Pohtamon näköinen, ladyopettaja joutuu oppilaiden auktoriteettitestaustilanteeseen. Oppilaat ovat asettaneet opettajan tuolin istuttavalle mustetta tai jotakin muuta tahrivaa nestettä. Naisopettaja selviää tilanteesta kasvonsa säilyttäen ottamalla vaihkaa käsilaukustaan kuukautissuojan ja kuivaamalla tahrat oppilaiden huomaamatta. Hän myös ottaa tilanteen hallintaansa päänsisäistä puhetta mukailevalla naisäänellä: “katsotaanpas mitä muuta te osaatte“ oppilaiden kiltisti totellessa. Opettajan on oltava nuorekas, tyylikäs ja eroottinen, jotta opiskelu luokassa maittäisi. Mainos poikkeaa edellisistä mutta opettajan kuukautisiin viittaaminen on jokseenkin uutta. Oppilaille asia on tietysti sananmukaisesti “invisible“ mutta katsojalle välittyy tieto opettajan ruumiillisuudesta, sen eritteistä ja aiheeseen sisältyvästä seksuaalisuudesta. Vielä eräässä matkailumainoksessa alleviivataan sitä, että stressaantuneen ja burn outista kärsivän ammattioppilaitoksen opettajan on syytä lähteä etelän aurinkoon. Varsinkin kun koululaiset ovat oikosulkukytkenöilläään saaneet opettajan muuttumaan kärventyneeksi reliiikiksi. Mainokset edustavat varmasti ensisijassa mainossuunnittelijoiden koulukäsityksiä, mutta mainosten kautta voidaan lukea koulun muuttuneen tässä kulttuurisessa kontekstissa banaliteetiksi, kulttuuri-seksi itsestäänselvydeksi vailla minkäänlaista valistusoptimismia tai muuta ylempää tehtävää. Koulu on maallistunut ja opettajan auktoriteetti sen mukana.

¹⁶ Aittola, T.; Jokinen, K. & Laine, K. (1994) mt.

¹⁷ Ulich, K. (1982) Schulische Sozialisation. Teoksessa Hurrelmann, K. & Ulich, D. (Hgs.) (1982) Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim und Basel: Beltz., 469-498.

- ¹⁸ Suurpää, L. (1996) Yksilöllistä sosiaalisuutta vai sosiaalista yksilöllisyyttä? Nuorten yhteiskunnallisten identiteettien poluilla. Teoksessa Suurpää, L. & Aaltojärvi, P. (toim.) (1996) Näin nuoret. Näkökulmia nuoruuden kulttuureihin. Tietolipas 143. Helsinki: SKS, 51-73.
- ¹⁹ Ziehe, T. (1991) Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Jyväskylän: Vastapaino.
- ²⁰ Kiitän Leena Eräsaarta ja Kalevi Kaipiota informatiivisista, epävirallisista ja mukavista keskusteluista aiheista "mitä on olla nuoren vanhempi" ja "miltä nuorten koulunkäynti tästä perspektiivistä näyttää".
- ²¹ Keräsin Maikkulan yläasteen opettajilta vapaamuotoisia kirjoituksia aiheesta "Olipa hyvä/huono oppitunti" toukokuussa 1996 Oulussa.
- ²² Ziehe, T. (1992) Nuoriso kulttuurisessa modernisaatiossa. Teoksessa Aittola, T. & Sironen, E. (toim.) (1992) "Miksi piiriin". Thomas Ziehe koulusta, nuorisosta ja itsestäänselvyyksien murenemisestä. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 1. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Ziehe, T. (1994) Nuoriso, arkikulttuuri ja vieraus. Käsikirjoitus.
- ²³ Aittola ym. (1995) mt.
- ²⁴ Hage, J. & Powers, C.H. (1992) Post-Industrial Lives. Roles and Relationships in the 21st Century.
- ²⁵ Mielestäni tätä kuvaa mainiosti yhden opettajan itsensä kuvaamana kirjoituksessa "olipa huono oppitunti" seuraavasti: "*Opettaja tulee luokkaan ja huomaa jättäneensä tärkeimän monisteen kotiinsa. Luokan epäsosiaalisen oppilas, se "vitosen" poika tulee sisään ja paukauttaa haistattelunsa, koska hänen moponsa oli rikottu. Opettaja huokaa ja esittää tunnin aiheen, jolloin yksi oppilas alkaa voida pahoin. Hän lähtee hetken kuluttua toisten päivittelyiden saattelemana. Oppilaat pitäisi jakaa ryhmiin, mutta kaikki huutavat: 'ei ainakaan ryhmätöitä', vaikka edellisestä ryhmätöytunnista on puoli vuotta.*"
- ²⁶ Beck, U. (1994) The Reinvention of Politics: Towards a Theory of Reflexive Modernization. Teoksessa Beck, U.; Giddens, A. & Lash, S. (1994) Reflexive Modernization. Cambridge: Polity., 1-55.
- ²⁷ Hoikkala, T. (1993) Katoaako kasvatus, himmeneekö aikuisuus? Aikuistumisen puhe ja kulttuurimallit. Helsinki: Gaudeamus.
- ²⁸ Ziehe, T. (1991) mt.
- ²⁹ Hartwig, H. (1993) Youth culture – forever. Young vol. 1. no. 3, 1993, 2-15. Gillis, J.R. (1993) Vanishing Youth: The uncertain place of the young in a global age. Young vol. 1. no. 1, 1993, 3-17.

- ³⁰ Habermas, J. (1981) *Theorie des Kommunikativen Handelns*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Negt, O. (1981) *Schule als Lebensort*. Bericht der Wissenschaftlichen Begleitung der Glocksee-Schule. Teoksessa Mantzke, E. (red.) *Glocksee-Schule. Berichte, Analysen, Materialien*. Fulda: Transit, 43-107.
- ³¹ Jokinen, K. (1994) *Uni tiedostamattomasta*. Teoksessa *Uusi aika* (1994). Kirjoituksia nykykulttuurista ja aikakauden luonteesta. *Nykykulttuurin tutkimusyksikön julkaisuja* 41. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 211-225.
- ³² Jokinen, K. (1996) *Pojat koulussa*. Teoksessa Hoikkala, T. (toim.) (1996) *Miehenkuvia. Välähdyksiä nuorista miehistä Suomessa*. Helsinki: Gaudamus, 118-134.
- ³³ McLaren, P. (1995) *Critical Pedagogy and Predatory Culture. Oppositional Politics in a Postmodern Era*. New York: Routledge.
- ³⁴ Grossberg, L. (1992) *We gotta get out of this place. Popular conservatism and popular culture*. New York: Routledge.
- ³⁵ Schulze, G. (1993) *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*. Studienausgabe. Frankfurt: Campus Verlag.

Silmäyksiä taakse- ja eteenpäin

Koulun todellisuus ei vastannut omia muistojamme koulusta sen paremmin kuin niitä teoreettisia jäsennyksiäkään, joita olimme harrastaneet. Kohtaamistamme sävytti jonkinlainen “käytäntöshokki”, joka on vaihtunut ainakin omalla kohdallani ja uskoakseni Kimmon ja Tapionkin osalta, “realiteettiterapiaksi”. Se on muuntunut myös vaatimukseksi kehitellä pidemmälle menevää kokemuksellista ja teoreettista ymmärrystä sekä avointa nöyryyttä todellisuuden monimuotoisuuden edessä.

Emme löytäneet vain “merkityksistä tyhjentyntä instituutiota”, jossa oppilaat, nuo uhrat ja kohteet, alistuvat tottelevaisesti ulkokoh-taiseen kontrolliin liukuhihnamaisesti järjestetyssä tayloristisessa oppimistehtaassa, kuten ehkä tiedostamattammekin olimme etukä-teen odottaneet. Kuri, valvonta ja kontrolli sekä yksilön näkökulmas-ta työskentelyn ulkohtainen massaorganisointi löytyvät varmasti kou-lusta vieläkin. Siellä on kuitenkin muutakin. Mielestäni mielenkiintoi-sia mahdollisuuksia sisältyy nuorten kulttuurisiin, sosiaalisiin ja psyyk-kisiin resursseihin ja kommunikatiivisiin kompetensseihin. Niiden rik-kaus ja läsnäolo luokkahuoneissa, käytävillä ja muualla koulun piiris-sä moniulotteistaa koulun arkipäivää. Kouluinstituutio muuttui silmis-sämme monien todellisuuksien kohtaamispaikaksi.

Koulun sijasta on puhuttava kouluista. Enkä tarkoita tällä pel-kästään sitä erottelua, jossa koulu nähdään yhteiskunnallisena insti-tuutiona, organisaationa, yhteisönä ja yksilön kokemuksena, vaan sitä, että koulu muodostuu monista yhtäaikaista ja rinnakkaisista, vaihdet-tävissä ja määriteltävissä olevista, usein muuttuvista konteksteista.

Virallisen koulun rinnalla elävät epävirallisen koulun moninaiset todellisuudet, jotka ovat yhä keskeisempiä nuorille koulun arjessa. Koulun muodostama kehys täyttyy monilla symbolisilla avaruuksilla. Niitä ei voi sivuuttaa tai sanella niille järjestyksiä mahtikäskyin tai sopivasti vain unohtaa ne suunnittelupöydiltä, komiteamietinnöistä tai kehittämisprojektien raporteista. Nämä virallisen koulun näkökulmasta monasti häiriötekijöiksi leimatut tai sen ulkopuoliseen elämään liitetyt monet todellisuudet, kutsuttiinpa niitä sitten nuorisokulttuurisiksi tai populaarikulttuurisiksi elementeiksi, ovat täällä tänään nuorten puheessa, mielessä ja ruumiissa.

Aiempi koulu kykeni ehkä toimimaan selkeämmin teolliseen yhteiskuntaan liitetyn erottelun varassa, jossa työ ja vapaa-aika olivat selkeästi erillään; koulussa oltiin koululaisia ja vapaa-ajalla, kodin ja kavereiden parissa jotakin muuta. Oppilasidentiteetti ja "kadunkulma-identiteetti" olivat kaksi eri asiaa (vrt. McLaren 1993).¹ Myöhäis-moderniin yhteiskuntaan liittyvä differentioituminen, eri elämänalueiden eriytyminen, on tuottanut tilanteen, jossa nuoret elävät totta kai kodin ja koulun sekä vapaa-ajan ja kavereiden muodostamassa perustavassa kolmiyhteydessä, mutta näiden rinnalla on paljon muutakin. Nuoret ovat kuluttajia jo pienestä pitäen, he seuraavat medioita ja uivat niiden kuva- tai tekstivirroissa. Joku saattaa hankkia lisätuloja toimimalla lastenhoitajana, lehden- tai mainosten jakajana tai tehdä tietokoneohjelmia eli toimia pienyrittäjänä koulunkäynnin ohella. Harrasteet ovat entistä kiinteämpi osa nuoren elämää, jopa elämänuran kannalta: ne saattavat toimia tulevan ammatin valinnan perustana ja esimerkiksi peruskoulun jälkeisten opintojen osviittana yhä useammalle. Toisin sanoen nuoret elävät monessa elämänsfäärissä ja omaksuvat monia aineksia oman identiteettinsä perustaksi (Aittola, Jokinen ja Laine 1994; Fornäs, Lindberg ja Sernhede 1995, 144-145)².

Elämänsfäärien eriytyminen antaa tilaa monille nuorten arjille. Ne laajentavat merkittävästi omaa subjektiiivista todellisuutta tavalla, jossa yksilö yhdistelee habituksessaan ja toiminnassaan eri sfäärejä. Korvalappustereoiden kuuntelu tunnilla tuo konkreettisesti mediat kouluun. Yksilölliset tila-aika-polut muuntavat vapaa-ajan ja koulun välistä suhdetta. Oppilas esimerkiksi voi käydä oman mielensä mukaan valikoiden tunneilla ja käyttää osan päivistä pelkästään kotona

vaikkapa kokeisiin valmistautumiseen. Yöt voivat kulua myös sarjakuvia piirrellessä ja päivät nukkuessa. Nämä monet arjet tulevat kouluun. Henkilökohtaistavasta esimerkiksi käy tässä Maikkulan yläasteen oppilas Kati.

Habitukseltaan punk-vaikutteinen "Rotta-Kati" on yhdeksäs-luokkalainen tyttö. Lisänimi tulee hänen tavastaan kuljettaa valkoista lemmikkirottaansa mukanaan. Hän lainaa toisinaan rottaansa kahdeksannella luokalla olevalle pojalle ja myös muille, jotta nämä voivat pitää sitä seuraavan tunnin ajan paitansa alla. Kati on oppilaskunnassa aktiivinen jäsen ja toimii tukioppilaana alempien luokkasteiden oppilaille. Näimme hänen myös pitävän yhdessä kaverinsa kanssa oppitunnin koulukiusaamisesta. Toisaalta hänen nimensä komeili tupakasta kärähtäneiden listalla – jolla enemmistö muutoinkin oli tyttöjä – opettajanhuoneen seinällä.

"Rotta-Kati" on mielestäni tyttö, joka kykenee hyödyntämään monenlaisia aineksia omaan identiteettityöhönsä luopumatta omasta tiedostetusta feminiinisyydestään. Vahva meikki ja huolellinen, alakulttuurivaikutteinen kamppaus, viestittävät ulkonäköruumiin välityksellä tiedostettua sukupuolisuutta. Hän pystyy myös koulun sfäärissä luomaan paikkoja ja tapoja olla myös muuta kuin institutionaalisesti määritelty "oppilas". Erilaiset ainekset kertovat sellaisesta sukkuloivasta elämäntavasta eri elämäntilanteiden välillä, joka yhdistelee eriytyneitä elämäntilanteita uudella tavalla (Siurala 1994)³. Eikä ainoastaan sukkuloinnista, vaan myös siitä, että eri elämäntilanteit tulevat kouluun ja elävät sen arkikulttuurissa rinnan virallisen järjestelmän kanssa. Kati edustaa epäilemättä uutta individualisoitunutta tyttöyttä, joka yhdistelee alakulttuurista tyyliä ja virallista koulua omaksi subjektiivisesti tuotetuksi, ja ainakin ulkoa käsin tarkasteltuna, tyydyttäväksi elämäntavaksi (Laine 1996)⁴.

Erilaiset tyylit ja tavat elävät rinnakkain koulunkin arjessa, erilaisia elämänmuotoja mahtuu koulun kontekstiin. Tähänkin asiantilaan on jo tavallaan totuttu. Eletään huomaamatta uutta: erilaiset näkökulmat ja tulkinnat otetaan itsestäänselvinä toimintahorisontteina. Virallisen ja epävirallisen koulun kulttuurit yhdistyvät toisiinsa uusilla tavoilla ja sekoittuvat keskenään. Koulua koskettava epävirallistuminen näkyy sekä nuorten että opettajien suhtautumisessa.

Koulun todellisuus on sekoitus puuduttavasta toistavuudesta,

monotonisuudesta, mutta toisaalta myös jatkuvasta muuntuvuudesta ja yllätyksellisyydestä. Koulun todellisuus muuntuu rutiinin ja intensiteetin vuorotteluksi ja päällekkäisyydeksi. Tapahtumien vaihtuvuus luo episodinomaisuutta ja tilannekohtaista intensiteettiä, joka hetken kuluttua voi vaihtua joksikin toiseksi, ehkä tavanomaiseksi oppituntityöskentelyksi. Todellisuuden määrittely ”neuvotteluin” erityisesti luokkahuonetilanteissa on tästä päivittäinen esimerkki. Nuorten kieli-pelit ja ruumiillistuneet käytännöt kohtaavat opettajan tuottaman virallisen oppituntidiskurssin. Luotsausten ja neuvottelujen aikana määrittellään osapuolten kautta konteksti ja kehys, jossa toimitaan – ikään kuin ”sovitaan” järjestyksistä sosioemotionaalisella tasolla. Sitä voisi ehkä kuvata tuntosarvien kautta tapahtuvaksi ulkoisen todellisuuden tunnusteluksi ja kiinnikekohtien etsimiseksi. Haetaan tuntumaa siihen ”mistä on kysymys” sekä kohdataan opettajan edustama koulun auktoriteetti. Riittävän kosketuspinnan löydyttyä saatetaan vetäytyä kuoreen tai avautua, jos tilanne koetaan tähän otolliseksi, ja suuntautua oppituntityöskentelyyn.

Kuitenkin jo ennakoon tiedetään molemminpuolisesti, että virallisen koulun sanelema järjestys ennemmin tai myöhemmin otetaan työskentelyn lähtökohdaksi. Se määrittää omalla painollaan koulussa tapahtuvia kohtaamisia. Siitäkin huolimatta, että opettaja itsekin haluaisi poiketa institutionaalisesta luokkahuonetilanteen mallista.

Näihin episodeihin, neuvotteluihin ja nuorten moniin arjen todellisuuksiin sisältyy uusia mahdollisuuksia laajentaa yksilöllistä liikkumatilaa, yhteistyömuotoja ja kokemuksellisuutta. Koulun arkikulttuurissa muutokset liittyvät nähdäkseni yksilöllistymiseen ja yhteisöllisyyteen sekä väistämättä myös kysymykseen oppimisesta.

Yksilöllistävä vai yksilöllistyvä koulu?

Olen pitkin matkaa viitannut Philip Wexlerin (1992)⁵ ajatukseen siitä, että koulut ovat julkisia paikkoja, joissa nuoret voivat käsitellä ja muodostaa käsitystä omasta sosiaalisesta minuudestaan. Nuorilla on tarve ”tulla joksikin”. Tarve liittyy paitsi nuoruusiän identiteetinmuodostusprosesseihin, mutta myös siihen että voi ”olla joku” itses-

sään ja saada tunnustusta sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden, ennen kaikkea kavereiden, mutta myös aikuisten kanssa. Koulun arkipäivässä tämä pyrkimys näkyy ja kuuluu, vaikka sitä ei juuri kuukaan ääneen lausukaan. Tätäkin tutkimusta voi lukea “yksilöitymisen” tarpeen tulkintahorisontin läpi. Aikakausi, jota elämme, koskettaa vielä erityisellä tavalla ihmisen sisäistä maailmaa ja nostaa esiin kysymyksiä omasta minuudesta, yksilöllisyydestä ja identiteetistä.

Voi kuitenkin aidosti kysyä, kuinka paljon koulu institutionaalisen järjestelmänä ja arkipäiväisinä käytäntöinä mahdollistaa sellaisen sosiaalisen kontekstin, jossa kohtaamiset tällä herkällä alueella ovat ylipäättään mahdollisia? Ja kyse on myös muusta kuin opettajien hyvästä tahdosta ja yksilökohtaisesta panoksesta. Tiedän esimerkiksi, että Maikkulan yläasteella moni opettaja ja rehtori tekevät tuntien ulkopuolella paljon työtä opinnoissaan pulassa olevien oppilaiden kanssa. Opinto-ohjaajat, kuraattori, erityisopettaja ja terveydenhuolto sekä muu henkilökunta pyrkii auttamaan oppilaita. Henkilökohtaiset opintosuunnitelmat ovat pitkälle menevää järjestelmän räätälöintiä yksilöliisiin tarpeisiin. Virallisen koulun kulttuuri jäähmyksineen, institutionalisoituneena tiukaksi aika-tila-järjestelmäksi, pakottaa kuitenkin hakemaan yksilöiden ponnistusten kautta kompensatiota ja paikkausta. Koulun arkityöskentelyn muoto muistuttaa koneistoa, joka pyörii omalla rutiinillaan ja jonka kulkua on vaikea muuttaa tai pysäyttää.

Kouluinstituutio toki yksilöi nuoret. Se arvostelee kyvyt, taidot ja käyttäytymisen nimenomaan erillisenä yksilönä eikä esimerkiksi tietyn ryhmän jäsenenä tai erityisen taustan ja värikkäänkin elämänkokemuksen omaavana kokevana subjektina. Koulu luo oman kiitoradan, jolta mennään peruskoulun jälkeen eteenpäin ja varustaa yksilön siihen tarvittavin tiedoin. Todistus on yksilöllistämisen merkki. Virallisen koulun kulttuuri perustuu pärjäämisen eetokselle, joka on vahvistanut muista erillisen, itsellisen miehen tai naisen mallia. Hän suoriutuu tehtävistä ja koulusta, mutta kärjistän, ei ehkä elämästä ehyenä, avoimeen kanssakäymiseen muiden ihmisten kanssa uskaltautuvana, omista ajoittaisista heikkouden kokemuksistaankin kommunikoimaan rohkenevana yksilönä (esim. Siltala 1994; Tuohinen 1996, 80-83)⁶. Kun virallinen koulu näyttää edellyttävän oman kokemuksellisen ja emotionaalisen minuuden ainakin jonkinasteista rajoittamista, niin elämyksiä ja täytettä on haettava muualta. Aikai-

semmin ehkä vapaa-ajasta, mutta nyt edes väliaikaisesti myös koulun arjesta: kavereista, walkmaneista, koripallosta tai rotasta sekä omasta mielentilasta ja kehosta. Päämäärärationaalisen suorittaja-individualistin ja toisaalta elämyksistä, intensiteeteistä ja “säpinästä” (“action”) minuuttiaan etsivän kokijan välinen raja piirtyy veteen ambivalenssina.

Erittelen koulua ja yksilöllistymisteemaa hieman pidemmälle Thomas Ziehen (1992, 29-30)⁷ esitykseen pohjautuen. Virallinen koulu tuottaa määrittelyssään oppilaalle subjektiutta, joka näkyy institutionalisoituneena käyttäytymisodotuksena siitä, että jokainen kykenee ohjaamaan itse omaa elämäänsä. Olet erillinen yksilö käyttäytymisen tapasi, taitojesi ja tietojesi mukaisesti, jotka asetetaan arvioitavaksi ja joiden pohjalta yksilöllisyytesi määrittyy. Yksilöllistyminen tapahtuu tutkinnan, arvostelun ja todistusten muodossa: “minun pitää olla oma itseni”.

Yksilöllistyminen on myös sisäistettyä ja itsetietoisuuden osaksi muuntuva vaatimusta, joka voidaan ilmaista kuten edellinenkin – instituution taholta tuleva malli ja odotushorisontti – mutta nyt näkökulma siirtyy yksilön “sisälle”, jolloin sama lause korostuu toisin: “minun pitää olla oma itseni”. Se on edellä mainittua koulun ja yhteiskunnallisen pakon omaksumista osaksi subjektin itsetulkintaa ja sen ottamista oman toiminnan ja elämänsuunnittelun lähtökohdaksi. On opittava itse selviämään koulussa, huolehdittava omien valintamahdollisuuksien kirjosta jatkossakin. Jokaisen on tiedettävä, mihin suuntaan jatkaa peruskoulun jälkeen elämänsuunnittelun institutionalisoituneella radalla. Yksilöllistyminen toteutuu itsekasvattautumisena yhteiskunnallisiin vaatimuksiin, kanssakäymisenä oman itsen kanssa.

Esteettinen ja elämyksellinen liittyvät yksilöllistymisen symboliseen itsemäärittelyyn. Ne perustuvat makuun ja elämäntyylimalleille, jotka näkyvät myös habituksessa. Nyt asiaa kuvaava lause kuuluu: “minä – yhdessä muiden kanssa – haluan olla erilainen.” Nämä populaari- ja nuorisokulttuuriset elementit ovat näkyvästi esillä koulussa merkkeinä, symboleina ja omana tyylinä. Ne liittyvät epävirallisen koulun tapoihin olla oppilas, mutta samalla oma itsensä, persoonallisen tyylin omaava yksilö. Erottautuminen massasta, oman erityisyyden kokeminen nousee esille mutta tavalla, joka osoittaa samalla yhteenkuuluvuutta muihin. Kaverit muodostavat viiteryhmän,

johon suhteellinen erottautuminen tehdään.

Intersubjektiiivinen itsevaatimus viittaa puolestaan siihen, että yksilöllistyminen toteutuu kanssakäymisen ja vastavuoroisen tunnustamisen kautta. Silloin yksilöllistyminen ymmärretään sosiaalseksi ja se vaatii muovautuakseen yhteenkuuluvuuden kokemuksia (ks. Suurpää 1996, 58)⁸. Tällöin oma minäideaalini vaatii yksilöllisyyteni konkretisoitumista vuorovaikutuksessa: “minä haluan – muiden tunnustamisen kautta – *toteuttaa* itseäni“. Asettautuminen avoimeen kanssakäymiseen edellyttää tunnustetuksi tulemista ja sitä kautta oman itsen tunnustamista. Oma sosiaalinen minuus, “joksikin tuleminen“, liittyy arkipäiväiseen ja konkreettiin kohtaamisen tapaan.

Koulun aika- ja tilajärjestelmät sekä rutiinit kiinnittyvät päämäärärationaaliseen suorittaja-individualistin yksilöllistymistapaan. Se luo erillisen oppilaan itsetietoisuutta, jossa koulu nähdään helposti vain yhteiskunnallisen valikointitehtävänsä mukaisena jatkoedellytysten tarjoajana: risteysasemana, jolta lunastetaan lippu eri suuntiin meneviin juniin. Yksilöllistyminen merkitsee tällöin elämäkulun institutionalisoituneella radalla oman matkalipun lunastamista. Koulu tuottaa “pedagogisoitua nuoruutta“, jonka mukaisesti yksilöllistyminen on pitkälti kykyä edetä elämäkulun institutionaalisella radalla vaiheelta toiselle. Kulttuurinen yksilöllistyminen itserefleksiivisenä, psykologisenä ainutkertaisuutena, “erityisyksilöllisyytenä“, poikkeaa institutionaalisesta sosiaalisesta minuudesta, “oppilaasta“. Institutionaalista elämäkulun kiitoratamalla vastassa on henkilökohtainen kokemus “elämästä mutkikkaana polkuna“ (Hoikkala 1993, 250-252)⁹. Refleksiivisyyden muoto, tapa hahmottaa yksilöllisyys, on erilainen institutionaalisessa koulun sfäärissä ja kulttuurisesti eriytyneessä yksilöllistymiskoodissa (Laine 1995b)¹⁰.

Nuoret tuovat kouluun oman elämysrationaalisuutensa. Tämä näkyy nuorten tyylillisten itsemäärittelyjen moninaisuutena, oman yksilöllisen minuuden ilmenemismuotojen esilletuontina. Siihen kytkeytyy myös epävirallisten kommunikaatio- ja vuorovaikutustapojen kirjo. Tälle elämysrationaaliselle, persoonakohtaiselle kommunikaatiiviselle ja vuorovaikutukselliselle toiminnalle jää hyvin vähän tilaa virallisen koulun institutionaalisissa rakenteissa. Se jää oheistuotteeksi, koska aika ja tila sekä rutiinit tuottavat sellaisia institutionalisoituneita suhteita, joissa nuori kohtaa “valmiin“ mallin siitä mitä odotetaan,

miten olla oppilas. Omat kokemukset, tunnetilat ja elämykset eivät juurikaan mahdu tähän suhdemalliin.

Nuoret joutuvat käsittelemään monien arkiensa, symbolisten todellisuuksiensa runsauden ja tarpeista rikkaan persoonallisen minuutensa sekä koulun institutionaalisen suhdemallin tuottaman sosiaalisen minuuden välistä ristiriitaa ja ambivalenssia. Tarve uudistaa jatkuvasti koulun institutionalisoituneita muotoja nousee etualalle. Miten yksilöllistyvässä kulttuurissa sosiaalistuneiden nuorten yksilöllisyys voisi tulla otetuksi huomioon koulun arkipäivän toiminnassa, on ensiarvoisen tärkeä kysymys. Koulun yhteisöllisyys kytkeytyy sekä yksilöllistymiseen että sosiaalistumiseen eli oppimiseen.

“Pakko- vai kevytyhteisöllisyys?”

Koulun yhteisöllisyys perustuu viime kädessä pakkoon. Oppivelvollisuus on saattanut eri yhteiskuntaluokista ja kulttuureista peräisin olevat samanikäiset lapset ja nuoret yhteen. Mukautuminen tähän ulkopuoliseen pakkoon on hankittu vuosikymmenten saatossa suostuttelun, kurin ja kuuliaisuuden avulla. Jopa niin, että koulu on yhteisöllisenä muotona itsestäänselvyys, annettu tosiasia. Toisaalta se on edellyttänyt sopeutumista välttämättömyyteen, mutta samanaikaisesti se on usein ideologisesti esitetty nuorten vapaaehtoisen oppimishaluun perustuvaksi, luonnolliseksi asiaksi. Yhteisöllisyyden tuottaminen koulun arkipäivän kulttuurisina käytäntöinä on jäänyt vähemmälle huomiolle.

Yksilöllistä suoriutumista ja kilpailua edistävänä koulu on helposti palautunut yksilöiden ominaisuuksiksi, taipumuksiksi ja kyvyiksi. Se on peittänyt näkyvistä yhteiskunnallisen valikointitehtävän ja sen mukaiset sosiaaliset suhteet koulussa. Koulun rakenne, jossa opettaja-auktoriteetti välittää tietoa, kontrolloi opetusta ja arvostee oppilaiden kehitystä, perustuu epäsymmetriselle valtasuhteelle. Se on merkinnyt opettajan ja oppilaiden välisen tiedonjaon, kommunikaation ja vuorovaikutuksen yksisuuntaisuutta. Tämä on lisännyt koulun hierarkkisuutta. Eri luokka-asteiden ja ryhmien kanssakäymisen vähäisyys on pitänyt yllä asemallisia eroja oppilaiden keskuudessa ja estänyt eri-ikäisten nuorten sekä tyttöjen että poikien keski-

näisten vuorovaikutussuhteiden muodostumista.

Koulun aika- ja tilajärjestelyt sekä toiminnalliset rutiinit voidaan ymmärtää organisoiduiksi sosiaalisiksi käytännöiksi. Ne ovat rakentuneet pääasiassa teollisen yhteiskunnan mukaisille jaksotteluille, työnjohdollisille järjestelyille ja keskitetyille valtasuhteille. Koulun kello yhdenmukaistaa ajankäyttöä taukoihin ja työskentelyjaksoihin. Tila on eriytynyt sekä funktionaalisesti että sosiaalisesti opettajien ja oppilaiden tiloiksi. Näitä voidaan kutsua homogenisoiviksi, yhdenmukaistaviksi institutionaalisiksi käytännöiksi ja auktoritatiivisiksi, toimintaa ohjaaviksi säännöiksi. Niiden pätevyys on kuitenkin joutunut kyseenalaiseksi mm. kulttuurisen muutoksen tuottamien yksilöllistyneiden sosiaalisten käytäntöjen myötä. Traditiot ovat menettäneet sitovuuttaan ja luoneet tilaa moninaisille nuorten sosiaalisten suhteitten malleille ja verkostoille. Nämä pluralisoituneet sosiaaliset käytännöt ovat tulleet yhä enemmän homogenisoivien käytäntöjen tilalle koulun ulkopuolella. Aika- ja tilarakenteet muuttuvat joustavammiksi, eivätkä ihmiset jäsennä elämäänsä enää samassa mitassa ulkoisten, auktoritatiivisille säännöille perustuvien rutiinien varassa. (ks. Wagner 1994, 123-153.)¹¹

Sosiaalisten käytäntöjen muutos yhdenmukaistavien auktoritatiivisten sääntöjen heikkenemisenä ja erilaisten uusien aineksien ja resurssien saavutettavuus nuorten elämässä laajentavat sosiaalista ja kulttuurista tilaa. Tästä ei kuitenkaan automaattisesti seuraa, että kaikilla nuorilla olisi edellytyksiä, kykyjä, motivaatiota tai halua hyödyntää tätä mahdollisuusvaruutta. Sen sijaan yksilön ja yhteisön välinen suhde ja kiinnike, jolla yksilö hahmottaa omaa itseään ryhmän jäsenenä, muuttuu. Kyse on painopisteen muutoksesta kohti minä-identiteettiä. Liittymisen tapa yhteisöön koetaan ja halutaan kokea omaehtoisemmaksi ja valinnaisemmaksi. Tämä taas näkyy selvästi koulun arkipäivässä. Jännitteet ulkoahjautuvien rutiinien ja yksilön valintojen välillä kasvavat.

Yksilöllistyvät kiinnikkeet kollektiiviin tarjoavat ainesta ajatukseen ns. kevyestä yhteisöllisyydestä jälkitraditionaaliseksi kuvatussa tilanteessa. Termillä on kuvattu elämistä erilaisten, valinnaisten yhteisöjen jäsenenä – joihin myös edellä viitatus nuorten monet elämänsfäärit liittyvät – ja yhteisöjen muutosta.

Jäsenyys erilaisissa modernin yhteiskunnan elämänsfääreissä tai

piireissä mahdollistaa niiden leikkauspisteessä toimivalle yksilölle hyvin erilaisia roolinottoja ja asementeja suhteessa itseen sekä muihin. Hän voi solmia erilaisia ”ystävyksiä” eri sfääreissä, sitoutumatta kokonaan, ”raskaasti”, mihinkään näistä piireistä. Tämä ei palaudu ulko-kohtaiseen kollektiiviseen pakkoon tai yksilölliseen mielivaltaan. Kyse on pikemminkin uudentyyppisestä ihmisten välisestä sidoksesta. Se mahdollistaa yksilöllisyyden yhteisössä rikastuttavana erilaisuutena eikä yhtäläistävänä ja samankaltaistavana läsnäolona. Tässä mielessä kevyt yhteisöllisyys merkitsee yksilölle ”*kevyesti kollektiivisia tukipuita*” (Noro 1991, 235)¹². Jälkitraditionaalisessa yhteisössä asiasisällöt nousevat yksilöiden mielenkiinnon kohteiksi siten, että pelkkä yhdessäolo tai ”sosiaalisuus” ei ole keskeistä. Asioille on löydettävissä oma kohteellinen puhutapansa, nousi kiinnostus sitten halusta, intohimoisesta omistautumisesta tai ”commitmentista”, aidosta sisällöllisestä sitoutumisesta. Näissä yhteisöissä seurustelu, intimiteetti ja muoti ovat kolme tärkeää ilmiötä (mt., 238-247).

Miten koulu voisi hyödyntää ajassa liikkuvaa kevyttä yhteisöllisyyttä? Mitä seurustelu, eli sosiaalisuus ja kommunikoivuus, intimiteetti eli yksilöllisyys ja muoti eli tyyli ja esteettisyys voisivat merkitä koulun arkikulttuurille? Varsinkin kun nuoret tuovat monet todellisuutensa ja ”kevyen” yhteisöllisyytensä koulun arkeen tänäkin päivänä.

Koulun arkikulttuuri muodostuu erilaisista julkisuuksista: nuorilla ja opettajilla on omansa. Nuorilla ne vaihtuvat tilanteesta ja ryhmästä toiseen, välillä piilojulkisuuksina (esim. tupakkapaikka, vapaa-tilat) ja näkyvinä tai huomaamattomina julkisuuksina oppi- ja välitunneilla. Nämä monet julkisuudet on hyvä säilyttää, mutta voidaan myös miettiä, olisiko tarvetta luoda virallisen koulun ja epävirallisen koulun välille yhdistäviä muotoja? Kohtaamispaikkoja, jossa opettajat ja oppilaat sekä muu henkilökunta voisivat muodostaa keskustelun yleisön. Julkisuus, jossa kohdattaisiin yksilöinä, keskustelua ja kommunikaatiota viljellen, tietoisena erilaisista tyyleistä ja elämänmalleista?

Kaverit. Koulun yhteisöllistä luonnetta olisi vaikea käsittää ilman vertaisryhmää ja sen merkitystä nuorille. Sekä tutkimuksia lukiessa että arkielämää havainnoidessa päätty yksiselitteisesti siihen, että nuorten keskinäiset suhteet muodostavat monelle koulun tär-

keimmän tekijän. Esimerkiksi Manuela du Bois-Raymond (1989, 220-221)¹³ toteaa, että nuoret kestävät virallisen koulun ainoastaan epävirallisen koulun, muiden nuorten, ansiosta. Iästä, sukupuolesta ja kouluasteesta riippumatta hauskanpito, opettajan ärsyttäminen ja jutteleminen kavereiden kanssa ovat rentoutumiskeinoja, tapoja tuoda epävirallinen kulttuuri, nuorisokulttuuri, kouluun. Du Bois-Raymond kysyy, onko koulun oltava ulkoiseksi koettava pakkoinstituutio vai pyrkiikö se olemaan sosiaalinen instituutio?

Elämänkulun institutionalisoituneella radalla, ulottuen päiväkodista aina jatkokoulutukseen saakka, vertaisryhmäsosialisaatiolla, on yksilön kokemusten kannalta ehkä pysyvimmät vaikutuksensa (esim. Frönes 1995)¹⁴. Vaikka viime vuosina onkin kehitelty tukioppilastoimintaa ja muita vertaisryhmäoppimista korostavia toimintamuotoja, virallisen koulun näkökulmasta nuorten keskinäissuhteet ja verkostot ovat olleet lähinnä hankalia vastustajia. Voisiko ajatella, että koulussa jo nyt olevilla nuorten “kevyillä” ja liikkuvilla yhteisöillä olisi paikkansa tunnustetummin ja tunnistetummin? Ovatko ne saarekkeita, joissa voitaisiin kokea intensiteettejä, kohdata minuus, toinen ja vieras rutiinien keskellä, kuten Ziehe (1995)¹⁵ pohtii.

Klaus Hurrelmann (1989, 24-25)¹⁶ peräänkuuluttaa nuorille annettavaa sosiaalista tukea. Koululle tämä olisi periaatteessa mahdollista, koska se koskettaa lähes kaikkia nuoria. Koulu hallitsee ajankäytöllisesti ja sosiaalisesti suurta sektoria nuoren elämässä, mutta on kyseenalaista, toimiiko koulu tällä hetkellä instituutiona parhaalla mahdollisella tavalla sosiaalisten kompetenssien ja tuen välittäjänä. Viimeksi mainittu näkökulma edellyttäisi koulun yhteisöllisen luonteen tarkastelua yhteisesti tuotettuna todellisuutena. Sosiaalinen konteksti nousee tavallisesti ikään kuin luonnonvoimaisesti ilman, että on mahdollisuutta yhteisesti tutkia esimerkiksi keskustelemalla, miten koulun rakenteet, tavat ja tottumukset sekä jäsenet tuottavat omalla toiminnallaan, kohtaamisen tavoillaan ja suhteillaan tietynlaista, usein ulkokohtaiseksi koettua yhteisöllisyyttä. Olisiko tässä edellytyksiä hakea uudentyypistä yhteisöllisyyttä traditioiden tuolla puolen luomalla traditiota omasta arkikäytännöstä?

Koulu ja oppimiskokemukset?

Koulussa oppiminen on helposti välineellistä yksilökeskeistä suorittamista. Koulun monimuotoinen sosiaalinen ja kulttuurinen maailma pelkistyy: sekä oppitunteihin että muihin koulun tilanteisiin sisältyy paljon sellaista sosiaalista ja emotionaalista ainesta, joka leikkautuu pois oppimisprosessista ja jää hyödyntämättä.¹⁷

Koulutustutkimuksissa on havaittu, että varsinkin hyvinvoinnin sukupolville koulutus on muuttunut itsestäänselvyydeksi ja keskeiset elämänsisällöt sijaitsevat sen ulkopuolella. Tätä on tulkittu siten, että koulu on muuttunut jo niin institutionaaliseksi ympäristöksi, että yksilön kannalta merkittävät oppimiskokemukset puuttuvat sieltä (esim. Kauppila 1996)¹⁸.

Merkittävät oppimiskokemukset ovat elämäntapahtumia, joihin liittyy muutoksen elementti. Ne ovat jotain, joka poikkeaa normaalista, rutinoitusta tai institutionaalista elämänculusta. Niiden kautta saavutetaan toiminnan ja työn kautta jokin luova tuotos tai ne saavat aikaan merkityksellisen kokemuksen. Merkityksellisiä oppimiskokemuksia voi suhteuttaa myös yksilön valtautumiseen/valtauttamiseen (empowerment), joka sisältää muutoksen yksilön itsemäärittelyssä eli minässä ja osallistumisen kautta tapahtuvan muutoksen ympäristössä. Empowerment eli valtautuminen tarkoittaa sosiaalisten rakenteiden muutosta: alistavien rakenteiden murtamista ja ennen kaikkea yksilön toimijuuden lisääntymistä. (Antikainen 1996, 253-254.)¹⁹

Koulun institutionaaliset aika-tila-järjestelyt ja rutiinit tuottavat helposti yksilöiden välistä erillisyyttä. Tämä taas antaa aihetta miettiä koulun sosiaalisia käytäntöjä lähtien siitä, miten paljon koulun eri jäsenillä on yhteistä aikaa ja paikkoja keskustella kohtaamisistaan ja kokemuksistaan sekä tätä kautta luoda intensiivisiä oppimiskokemuksia tutkimalla sosiaalista kontekstia ja elettyjä tilanteita. Toistuvasti palataan samaan ristiriitaan. Päämäärärationalisuus ja instrumentaalinen suhde koulun todellisuuteen vahvistaa muodollisuutta, kaavamaisuutta ja rutineja eletyn elämän, sosiaalisuuden kustannuksella. Ristiriitaa voidaan kuvata hieman kärjistäen päämäärärationalisen toiminnan ylivalentana suhteessa oppimisprosessien sisällöl-

liseen logiikkaan, joka perustuu kommunikoitavalle ymmärrykselle ja kokemusten välittämiseksi (Combe ja Helsper 1994, 213)²⁰.

Koulun sosiaaliset käytännöt tuottavat tietynlaista subjektiivista, sosiaalistumista ja oppimista. Tavat ja käytännöt sisäistyvät automaattisesti toimintajaksoksi toiston kautta. Vaikka rutiinit ovat toisaalta välttämättömiä oppimisen ja toimijuuden kannalta, niistä voi tulla myös uuden asian oppimisen sekä käyttäytymisen muuttamisen este. Kiteytyneinä tapoina ne muuttuvat hitaasti, koska yksilö ikään kuin luovuttaa osan tahdonvoimastaan niille. Olosuhteiden ja ympäristön muuttuessa rutiinit voivat muuttua haitallisiksi ja niistä voi tulla toimijuudelle vakava rajoite silloinkin kun yksilö tiedostaa niiden ongelmallisuuden itselleen. Toisaalta rutiinit mahdollistavat energian ja huomion säästämiseen myös muihin kohteisiin. Yksilöt kykenevät yhtäaikaisesti tekemään monia asioita, joista osa on rutiininomaista ja totuttua mutta myös tiedostamatonta tai tiedostettua muuta. Paljon tekemisistä jää huomioimatta ja osa tietoisestakin toiminnasta on oman kontrollin tavoittamattomissa. Keskittyminen rutiineihin estää näkemästä, missä kaikessa olemme mukana. (Campbell 1996, 159-161.)²¹

Tähän tiivistyy koulun sosiaalisen kontekstin perusominaisuus: se tuotetaan rutiininomaisten toimintajaksojen ja aika-tila-järjestelyjen kautta. Vaikka koulun todellisuus rakentuu monista todellisuuksista ja toiminnoista, epävirallisen koulun ei-rutiininomaiset episodit jäävät havaitsematta. Ne eivät mahdu koulun "merkityksellisiin oppimiskokemuksiin". Sosiaalisten käytäntöjen tuottamisen tapa on rutinoitunut siten, että ne ovat muodostuneet itsestäänselvyyksiksi. Ne eivät juurikaan tule yhteiseen tietoisuuteen, vuorovaikutukseen ja keskusteluun, jolloin niihin ei saada muutoksen kannalta välttämätöntä reflektiivistä etäisyyttä. Colin Campbell (1996, 163-166)²² toteaa, että vaikka traditiot löystyvät ja yksilölliset valinnat lisääntyvätkin, tästä ei automaattisesti seuraa tietoisempia tai refleksiivisempiä toimijoita, elleivät arkiset sosiaaliset käytännöt, tavat ja rutiinit institutionaalisina suhteina anna tälle tilaa. "Rutiinit suojaavat satunnaisuudelta", kirjoittaa puolestaan Kimmo Jokinen (1996b, 44)²³, ja voimme ehkä lisätä: myös intensiteeteiltä ja tiheytyneiltä hetkiltä. Kenties osittain merkittäviltä oppimiskokemuksiltakin?

Miten nuorten kokemukset ja koulun sosiaalinen konteksti saadaan mahtumaan mukaan kouluoppimiseen? Miten nuorten koulun

ulkopuoliset elämänsfäärit ja niihin liittyvät oppimiskokemukset, jotka ovat ainakin latentisti läsnä koulun arkikulttuurissa, voitaisiin sisällyttää viralliseen kouluun? Miten luoda sellaista koulutilaa, jossa nuorten eletty sosiaalisuus ja toimintasuuntautuneisuus yhdistyneenä elämyksellisyyteen olisi mahdollista? Nuorten yksilöllistyneet odotukset ja tarpeet edellyttäisivät uusia tapoja tematisoida aiheita tavalla, joka koskettaisi rationaalisen intressien lisäksi myös yhteisössä välttämättömien moraalisten koodien, veloitteiden ja vapauksien käsittelyä monipuolisesti ja vastavuoroisesti. Luovia itsensä toteutuksen mahdollisuuksia ja yksilön minä-identiteettiä koskevia sisältöjä tulisi kehitellä (Combe ja Helsper 1994, 213)²⁴.

Nuoret eivät ole haluttomia oppimaan, näin on todettu monessa tutkimuksessa, mutta he ovat kriittisiä tavalle ja muodolle, jolla koulussa tietoa välitetään. Näyttäisi siltä, että oppimiseen pitäisi liittyä emotionaalista, regressiivistä ainesta, eteenpäin suuntaavan, rationaalisen progressiointressin lisäksi. Valmiina annostellut paketit eivät läpäise nuorten ”kiinnostuneisuussuodatinta”. Monissa arjissa eläminen tekee nuorille selväksi asioiden muunneltavuuden, tehtävissä olemisen ja suhteellisuuden. Lukuisat symboliset todellisuudet tuovat refleksiivisen tietoisuuden luokkahuoneeseen: asiat ovat tv:stä tuttuja, ennalta koettuja ja nähtyjä. Näkökulman vaihdokset ovat itsensä selvyys ja opetettavalle asialle löytyy vaihtoehtoinen tulkinta.

Henkilökohtainen kiinnostavuus edellyttää myös pitkälle menevää asian subjektivointia. Kysymykseen tulee jotakin sellaista, joka yhdistää yksilön kokemuksellisuuden, sosiaalisen kontekstin ja toiminnallisuuden – koulun arki, eletty ja tehty, ”käytännöllisenä, praktisena oppimisprosessina” (Combe ja Helsper 1994, 213)²⁵.

Kasvatus, yksilöllisyys ja moderni kulttuuri

Sosiologian klassikko Georg Simmel näki vuosisadan alussa, ensimmäisen maailmansodan jälkeisen inhimillisen murhenäytelmän ja katastrofimielialan vallitessa, yksilön autonomian ja eheyden vasta-ääkkeeksi modernin kulttuurin kriisille ja hajoamistendensseille.

Kasvatus on hänen mukaansa väline tällaiseen yksilöllisyyteen, joka puolestaan mahdollistuu ja paradoksaalisesti myös vaarantuu modernisoitumisen myötä. “Schulpädagogig“-teoksessa, joka julkaisitiin postuumisti vuonna 1922, Simmel kehitteli kokonaisvaltaisen inhimillisen kasvun ja kärsimyksen vähentämisen näkökulmasta nimenomaisia käytäntöjä ja periaatteita, joihin kouluopetuksen tulisi perustua (Levine 1991)²⁶.

Monipuolisten pedagogisten periaatteiden ja käytäntöjen tavoitteena on auttaa oppilaita kehittymään itselleen riittäviksi ja ainutlaatuisiksi persoonallisuuksiksi. Simmelin työn keskeisenä ja lävistävänä ajatuksena on tuntuma yksilön ulkopuolisen, objektiivisen kulttuurin ja oppilaan sisäisen, subjektiivisen kulttuurin välisestä kriittisestä jännitteestä. Jatkuvasti on etsittävä tapoja edistää tästä jännitteestä nousevaa sivistys- eli Bildung-prosessia. Subjektiivisia ominaisuuksia ja voimia kultivoidaan objektiivisten sisältöjen kautta oppilaan henkilökohtaisten kohtaamisten avulla. Tämä lähtökohta merkitsee jokseenkin täydellistä vastakohtaa pedagogiselle näkemykselle, jossa oppilas nähdään tiedon kohteena olevana astiana, johon opettaja kaataa sisällön. “Tämäntyyppinen vääränlainen ‘objektivismi’ on edelleen vallalla nykyisessä koulussa“, Simmel toteaa. Vaipumatta valitteluun ja hedelmättömään kritiikkiin hän kuitenkin pohtii edelleen mahdollisuuksia toimia kasvattajana tavalla, joka mahdollistaa oppilaan aktiivisen ja henkilökohtaisen sitoutumisen oppimisprosessiin. (mt., 111-112.)

Simmelin mukaan paras lähestymistapa on tällöin ns. “geneettinen metodi“. Siinä oppilaan opetuksessa käytettävä materiaali nivoutuu sopusointuisesti hänen tilanteeseensa ja kehitykseensä. Tietoa on raaka-ainetta subjektiivisille prosesseille, pikemminkin kuin päämäärä sinänsä tai vain muistista toistettavaa informaatiota. Ei pitäisi opettaa mitään mikä ei jollakin tavoin liity oppilaan elämään sisältöjen, vahvistuksen tai moraalisen kehityksen näkökulmasta. Oppilaan yksilöllisyyden tunnustaminen edellyttää luopumista opettajan ehdottomasta auktoriteetista, koska aineeseen liittyvä asian tuntemus muodostaa vain osan opettajan tarvitsemista olennaisista taidoista. Opettajan tärkein ominaisuus on kärsivällisyys: kyky nähdä oppilaiden erilaiset intressit ja kapasiteetit. Oppilaan kokonaispersoonallisuuden havaitseminen – arvottamatta ja arvostelematta

sitä vielä sinällään – on kärsivällisyyden ydin. Menestyksekkäs oppiminen edellyttää myös vetoamista oppilaan kokemuksiin ja hänen intressiensä kytkemistä elämäntilanteen kautta käsiteltävään asiaan. Luokan ilmapiiriin tulisi edesauttaa monipuolista ja laajaa keskustelua aiheista.

Moraalisen kasvatuksen, kuten muunkin opetuksen, tulisi Simmelin mukaan perustua laajalle näkemykselle yksilön inhimillisen kasvun tukemisesta. Se on johtoajatus, jota “ympäroi voima, henkinen merkitys, omanarvontunto ja ilo elämästä”. Moraalista kasvua ei edistä eettisten periaatteiden didaktinen julistaminen tai mekanistinen käyttäytymiseen vaikuttaminen. Simmel tarjoaa tässä moraalikasvatusta, joka perustuu oppilaan omaan reflektioon käyttäytymisestään, jossa moraalit käytännössä ruumiillistuu. Tästä lähtökohdasta voi nousta yksilön aito sisäinen moraalinen vakaumus, eikä auktoriteetin sokealle seuraamiselle perustuva ulkokohtainen tottelevaisuus. Ylipäätään oppilaan sisäinen motivoituminen ja vapaaseen tahtoon perustuva innoitus on Simmelin ihanteena. Opettajan tulisikin arvioida oppilasta tämän yksilöllisen oppimiskehityksen, kiinnostuksen, yritteliäisyyden ja ahkeruuden pohjalta, eikä arvostella niinkään oppilasta taipumusten ja saavutusten perusteella. (mt., 113.)

Simmel toistaa jatkuvasti, että kasvatuksen tehtävänä on tuottaa yksilöitä, kokonaispersoonallisuuksia. Se merkitsee aitoa maailman kohtaamista ja oppimista jokaisen omassa elämässä. Tässä yritykseen opettajastakin tulee oppilas. Kiinnostavien asioiden tutkiminen ja yhteyksien löytäminen yksityiskohtien välille on pyrkimystä intellektuaaliseen joustavuuteen, jossa uusi tieto rikastaa omakohtaisen ymmärryksen kautta yhteistä arkielämää. Se on samalla myös modernin kulttuurin kriisien kohtaamista ja niiden voittamista sekä tulevaisuuden kehityksen mahdollisuuksien näkemistä.

Viitteet

- ¹ McLaren, P. (1993) *Schooling as Ritual Performance*. New York & London: Routledge.
- ² Aittola, T.; Jokinen, K. & Laine, K. (1994) Nuoret, koulu ja uudet oppimisympäristöt. *Kasvatus* 5/1994, 472-481. Fornäs, J.; Lindberg, U &

- Sernhede, O. (1995) *In Garageland. Rock, Youth and Modernity*. London & New York: Routledge.
- ³ Siurala, L. (1994) Nuoriso-ongelmat modernisaatioperspektiivissä. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskuksen tutkimuksia 4.
- ⁴ Laine, K. (1996) "Pulpetin kannella istuva tyttö". Ajatuksia tyttöydestä, koulusta ja yksilöllistymisestä. Esitelmä "Seminar of Education, Knowledge and Culture Doctoral Programme. Suitia 23.-25.10.1996 "Gender, Culture and Desire in Schools".
- ⁵ Wexler, P. (1992) *Becoming Somebody. Toward Social Psychology of School*. London, Washington D.C.: Falmer Press.
- ⁶ Siltala, J. (1994) *Miehen kunnia. Modernin miehen taistelu häpeää vastaan*. Keuruu: Otava. Tuohinen, T. (1996) *Isät, pojat ja pärjäämisen henki*. Teoksessa Hoikkala, T. (toim.) (1996) *Miehenkuvia. Välähdyksiä nuorista miehistä Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus, 66-100.
- ⁷ Ziehe, T. (1992) Nuoriso kulttuurisessa modernisaatiossa. Teoksessa Aittola, T. & Sironen, E. (toim.) (1992) "Miksi piiriin". Thomas Ziehe koulusta, nuorisosta ja itsestäänselvyyksien murenemisestä. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 1.
- ⁸ Suurpää, L. (1996) Yksilöllistä sosiaalisuutta vai sosiaalista yksilöllisyyttä? Nuorten yhteiskunnallisten identiteettien pohdintaa. Teoksessa Suurpää, L. & Aaltojärvi, P. (toim.) (1996) *Näin nuoret. Näkökulmia nuoruuden kulttuureihin*. Tietolipas 143. Helsinki: SKS., 51-73.
- ⁹ Hoikkala, T. (1993) *Katoaako kasvatusta, himmeneekö aikuisuus? Aikuisutumisen puhe ja kulttuurimallit*. Helsinki: Gaudeamus.
- ¹⁰ Laine, K. (1995b) *Young People, Urbanized Life Spheres and Reflexivity*. Esitelmä Culture, Identity: City, Nation, World. 2nd Theory and Culture & Society Conference, 10-14.8.1995 Berlin.
- ¹¹ Wagner, P. (1994) *A Sociology of Modernity. Liberty and Discipline*. London & New York: Routledge.
- ¹² Noro, A. (1991) *Muoto, moderni ja kolmas*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- ¹³ Du Bois-Raymond, M. (1989) *School and Family in the Lifeworld of Youngsters*. Teoksessa Hurrelmann & Engel, U. (1989) *The Social World of Adolescents. International Perspectives*. Berlin & New York: de Gruyter., 213-228.
- ¹⁴ Frönes, I. (1995) *Among Peers. On the Meaning of Peers in the Process of Socialization*. Oslo: Scandinavian University Press.
- ¹⁵ Ziehe, T. (1995) "Good Enough Strangeness" In Education. Teoksessa Aittola, T.; Koikkalainen, R. & Sironen, E. (toim.) (1995) *Towards Reflexive Modernization of the School*. Jyväskylän yliopisto kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 5.

- ¹⁶ Hurrelmann, K. (1989) *The Social World of Adolescents: A Sociological Perspective*. Teoksessa Hurrelmann & Engel, U. (1989) *The Social World of Adolescents. International Perspectives*. Berlin & New York: de Gruyter, 3-26.
- ¹⁷ Esimerkiksi myös Maarit Lindroosin tutkimuksen mukaan, joka koski alasteen oppituntidiskurssia, noin 70 % oppitunnista meni muuhun kuin varsinaiseen oppitunnin pittoon ja tiedonvälitykseen. Enimmäkseen aika kului opettajan käskyttävään puhetapaan ja pseudodialogiseen puheeseen oppilaiden ja opettajan välillä.
- ¹⁸ Kauppila, J. (1996) *Koulutus elämänkulun rakentajana*. Teoksessa Antikainen, A. & Huotelin, H. (toim.) (1996) *Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja*. Jyväskylä: Kansanvalistusseura. Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 45-108.
- ¹⁹ Antikainen, A. (1996) *Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen*. Teoksessa Antikainen, A. & Huotelin, H. (toim.) (1996) *Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja*. Jyväskylä: Kansanvalistusseura. Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 251-296.
- ²⁰ Combe, A. & Helsper, W. (1994) *Was geschieht im Klassenzimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung. Zur Konzeptualisierung der Pädagogik als Handlungstheorie*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- ²¹ Campbell, C. (1996) *Detraditionalization, Character and the Limits to Agency*. Teoksessa Heelas, P.; Lash, S. & Morris, P. (toim.) (1996) *Detraditionalization. Critical Reflections on Authority and Identity*. Cambridge & Oxford: Blackwell.
- ²² Campbell, C. (1996) mt.
- ²³ Jokinen, K. (1996b) *Kasvaminen ja oppiminen traditioiden jälkeen*. Teoksessa Suurpää, L. & Aaltojärvi, P. (toim.) (1996) *Näin nuoret. Näkökulmia nuoruuden kulttuureihin*. Tietolipas 143. Helsinki: SKS, 23-50.
- ²⁴ Combe, A. & Helsper, W. (1994) mt.
- ²⁵ Combe, A. & Helsper, W. (1994) mt
- ²⁶ Levine, D. (1991) *Simmel as Educator: On Individuality and Modern Culture*. *Theory, Culture & Society*, Vol. 8, 99-117.

Kirjallisuus

- Aittola, T.; Erämies, T.; Jauhiainen, J.; Joki, H.; Lainpelto, V.; Partanen, R. ja Tikkanen, J. (1995) "Koulua käydään tulevaisuutta varten, vapaa-ajasta nautitaan nyt." Koulun ulkopuolisten oppimisympäristöjen tarkastelua. Nuorisotutkimus 3/1995, 33-44.
- Aittola, T.; Jokinen, K. & Laine, K. (1991) Koulun haihtunut lumous. Nuorisotutkimus 3/1991, 9-17.
- Aittola, T.; Jokinen, K. & Laine, K. (1994) Nuoret, koulu ja uudet oppimisympäristöt. Kasvatus 5/1994, 472-481.
- Aittola, T.; Jokinen, K. & Laine, K. (1995) Young people, The School And Learning Outside The Classroom. Teoksessa Aittola, T.; Koikkalainen, R. & Sironen, E. (Eds.) "Confronting Strangeness". Towards a Reflexive Modernization of the School. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 5. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Antikainen, A. (1996) Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen. Teoksessa Antikainen, A. & Huotelin, H. (toim.) (1996) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja Helsinki: Kansanvalistusseura. Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 251-296.
- Beck, U. (1986) Risikogesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, U. (1994) The Reinvention of Politics: Towards a Theory of Reflexive Modernization. Teoksessa Beck, U.; Giddens, A. & Lash, S. (1994) Reflexive Modernization. Cambridge: Polity, 1-55.
- Bjerrum Nielsen, H. & Rudberg, M. (1995) Gender recipes among young girls. Young 1/1995, 3-18.
- Bourdieu, P. (1978) Outline of a Theory of Practice. Cambridge: Cambridge University Press.
- Broady, D. (1986) Piilo-opetussuunitelma. Tampere: Vastapaino
- Burkitt, I. (1996) Civilization and ambivalence. British Journal of Sociology. Vol. 47, 1/1996, 133-150.

- Campbell, C. (1996) *Detraditionalization, Character and the limits to Agency*. Teoksessa Heelas, P.; Lash, S. & Morris, P. (toim.) (1996) *Detraditionalization. Critical Reflections on Authority and Identity*. Cambridge & Oxford: Blackwell.
- Cohen, S. & Taylor, L. (1986) *Mielenterveyden säilyttäminen. Tutkimus pitkän vankeuden vaikutuksista. Vankeinhoidon koulutuskeskus. Julkaisut 2/86*.
- Combe, A. & Helsper, W. (Hg.) (1991) *Hermeneutische Jugendforschung. Theoretische Konzepte und methodologische Ansätze*. Opladen: Westdeutscher.
- Du Bois-Raymond, M. (1989) *School and Family in the Lifeworld of Youngsters*. Teoksessa Hurrelmann & Engel, U. (1989) *The Social World of Adolescents. International Perspectives*. Berlin & New York: de Gruyter, 213-228.
- Elias, N. (1976) *Über der Prozess der Zivilisation*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Elias, N. (1991) *The Society of Individuals*. Oxford: Basil Blackwell.
- Elias, N. (1992) *Time. An Essay*. Oxford & Cambridge: Blackwell.
- Eräsaari, L. (1995) *Kohtaamisia byrokraattisilla näyttämöillä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Fornäs, J. (1993) *Navigationer på kulturflodan*. Teoksessa Fornäs, J.; Boethius, U.; Ganetz, H. & Reimer, B. (1993) *Unga stilar och utrycksformer. Fus rapport Nr. 4*. Stockholm: Symposion.
- Fornäs, J. (1995) *Cultural Theory & Late Modernity*. London, Thousand Oaks & New Delhi: Sage.
- Fornäs, J.; Lindberg, U & Sernhede, O. (1995) *In Garageland. Rock, Youth and Modernity*. London & New York: Routledge.
- Foucault, M. (1980) *Tarkkailla ja rangaista*. Keuruu: Otava.
- Frönes, I. (1995) *Among Peers. On the Meaning of Peers in the Process of Socialization*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Giddens, A. (1984) *The Constitution of Society*. Berkeley & Los Angeles: University of California Press.
- Giddens, A. (1991) *Modernity and Self-Identity*. Cambridge: Polity.
- Giddens, A. (1984) *The Constitution of Society*. Berkely & Los Angeles: University of California Press.
- Gillis, J.R. (1993) *Vanishing Youth: The uncertain place of the young in a global age*. Young vol. 1. no. 1, 1993, 3-17.
- Giroux, H. (1992) *Border Crossings. Cultural Workers and the Politics of Education*. New York & London: Routledge.

- Goffman, E. (1966) *Behavior in Public Places. Notes on the Social Organization of Gatherings*. New York: Free Press.
- Goffman, E. (1971) *Arkielämän roolit*. (alkup. "The Presentation of Self in Everyday Life") Porvoo: WSOY
- Goffman, E. (1986) *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*. Boston: Northeastern University Press.
- Gordon, T. & Lahelma, T. (1996) *Koulutus ja sukupuoli*. Teoksessa Takala, T. (toim.) (1996) *Kasvatussosiologia*. Juva: WSOY.
- Gouldsblom, J. & Korte, H. (Hg.) (1982) *Materialen zu Norbert Elias' Zivilisationstheorie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Grossberg, L. (1992) *We gotta get out of this place. Popular conservatism and popular culture*. New York: Routledge.
- Grossberg, L. (1995) *Mielihyvän kytkennät. Risteilyjä populaarikulttuurissa*. Tampere: Vastapaino.
- Habermas, J. (1981) *Theorie des Kommunikativen Handelns*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Hage, J. & Powers, C.H. (1992) *Post-Industrial Lives. Roles and Relationships in the 21st Century*.
- Hartwig, H. (1993) *Youth culture – forever*. Young vol. 1. no. 3, 1993, 2-15.
- Hearn, J. (1993) *Emotive Subjects: Organizational Men, Organizational Masculinities and the (De)construction of 'Emotions'*. Teoksessa Fineman, S. (Ed.) (1993) *Emotions in Organizations*.
- Helsper, W. & Wenzel, H. (Hg.) (1995) *Pädagogik und Gewalt. Möglichkeiten und Grenzen pädagogischen Handelns*. Opladen: Leske + Budrich.
- Helsper, W. (1993) *Jugend und Schule*. Teoksessa Kruger, H-H. (Hg.) (1993) *Handbuch der Jugendforschung 2. erweiterte Auflage*. Opladen: Leske & Budrich, 351-382.
- Helsper, W. (1989) *Jugendliche Gegenkultur und schulisch-bürokratische Rationalität: Zur Ambivalenz von Individualisierungs- und Informalisierungsprozessen*. Teoksessa Breyvogel, W. (Hg.) (1989) *Pädagogische Jugendforschung. Erkenntnisse und Perspektiven*. Opladen: Leske + Budrich.
- Høeg, P. (1994) *Rajatapaukset*. Helsinki: Otava.
- Hoikkala, T. (1993) *Katoaako kasvatusta, himmeneekö aikuisuus? Aikuistumisen puhe ja kulttuurimallit*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hurrelmann, K. (1988) *Social Structure and Personality. The Individual as a productive processor of reality*. Cambridge; New York; Melbourne: Cambridge University Press.

- Hurrelmann, K. (1989) *The Social World of Adolescents: A Sociological Perspective*. Teoksessa Hurrelmann & Engel, U. (1989) *The Social World of Adolescents. International Perspectives*. Berlin & New York: de Gruyter, 3-26.
- Järviluoma, H. (1996) Nuoret äänimaisemoina. Paikan ja tilan äänellisestä rakentamisesta. Teoksessa Suurpää, L. & Aaltojärvi, P. (toim.) (1996) *Näin nuoret. Näkökulmia nuoruuden kulttuureihin*. Tietolipas 143. Pieksämäki: SKS, 204-229.
- Johnson, N.B. (1985) *West Haven. Classroom Culture and Society in a Rural Elementary School*. Chapel Hill and London: The University of North Carolina Press.
- Jokinen, K. (1994) *Uni tiedostamattomasta*. Teoksessa *Uusi aika* (1994). Kirjoituksia nykykulttuurista ja aikakauden luonteesta. Nykykulttuurin tutkimusyksikön julkaisuja 41. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 211-225.
- Jokinen, K. (1996) *Pojat koulussa*. Teoksessa Hoikkala, T. (toim.) (1996) *Miehenkuvia. Välähdyksiä nuorista miehistä Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus, 118-134.
- Jokinen, K. (1996b) *Kasvaminen ja oppiminen traditioiden jälkeen*. Teoksessa Suurpää, L. & Aaltojärvi, P. (toim.) (1996) *Näin nuoret. Näkökulmia nuoruuden kulttuureihin*. Tietolipas 143. Helsinki: SKS, 23-50.
- Kannas, L. (1995) *Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys*. WHO-Koululaistutkimus. Helsinki: Opetushallitus.
- Kauppila, J. & Tuomainen, A. (1996) *Opettajat muutoksen tulkkina – kuinka kuvata opettajuuden rakentumista?* Teoksessa Antikainen, A. & Huotelin, H. (toim.) (1996) *Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura, Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 159-196.
- Kauppila, J. (1996) *Koulutus elämänkulun rakentajana*. Teoksessa Antikainen, A. & Huotelin, H. (toim.) (1996) *Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura, Aikuiskasvatuksen tutkimusseura., 45-108.
- Kauranen, A. (1995) *Pelon maantiede*. Juva: WSOY.
- Kivivuori, J. (1996) *Opettajien uhrikokemukset ja kontrollinäkemykset. Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen tutkimustiedonantoja 23*. Helsinki: Oikeuspoliittinen tutkimuslaitos.
- Konttinen, E. (1991) *Perinteisesti moderniin*. Tampere: Vastapaino.
- Korpela, K. (1996) *Mielihyvän tilat*. Teoksessa Suurpää, L. & Aaltojärvi, P. (toim.) (1996) *Näin nuoret. Näkökulmia nuoruuden kulttuureihin*. Tietolipas 143. Pieksämäki: SKS, 305-317.

- Koski, L. (1996) From God to Friendship. A Study on the changing morality in the educational stories in the ABC-books. Paper presented in An Internatoional Conference The Crossroads in Cultural Studies. July 1.-4.7.1996, Tampere, Finland.
- Lahelma, E. (1996) Vallan haastamista? Opettajien kokemuksia oppilaiden seksuaalisesta häirinnästä. *Kasvatus* 5/1996, 478-488.
- Lähteenmaa, J. (1996) Alakulttuuriteorian nousu ja tuho? Teoksessa Suurpää, L & Aaltojärvi, P. (toim.) (1996) Näin nuoret. Näkökulmia nuoruuden kulttuureihin. *Tietolipas* 143. Pieksämäki: SKS, 95-128.
- Laine, K. (1995b) Young People, Urbanized Life Spheres and Reflexivity. Esitelmä Culture, Identity: City, Nation, World. 2nd Theory and Culture & Society Conference, 10-14.8.1995 Berlin.
- Laine, K. (1995) "Pakollinen aivojenkasvattamispaikka". – Nuorten metaforia ja koulukokemuksia. *Nuorisotutkimus* 3/1995, 21-32.
- Laine, K. (1996) "Pulpetin kannella istuva tyttö". Ajatuksia tyttöydestä, koulusta ja yksilöllistymisestä. Esitelmä "Seminar of Education, Knowledge and Culture Doctoral Programme. Suitia 23.-25.10.1996 "Gender, Culture and Desire in Schools".
- Landri, P. & Serpieri, R. (1995) Loose identities and the Role of the Leadership in School Organizations. Paper presented in Pesce. The Second International Conference, Nereno, Italy 11-13.6.1995.
- Lehtonen, M. (1996) Merkitysten maailma. Tampere: Vastapaino.
- Leithäuser, T & Volmerg, B. (1986) *Betriebliche Lebenswelt*. Opladen: Westdeutscher.
- Leithäuser, T. & Volmerg, B. (1988) *Psychoanalyse in der Sozialforschung*. Opladen: Westdeutscher.
- Lenhardt, G. (1984) *Schule und Bürokratische Rationalität*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Levine, D. (1991) Simmel as Educator: On Individuality and Modern Culture. *Theory, Culture & Society*, Vol. 8, 99-117.
- Lieberg, M. (1989) Stamställen och Stråk. Om hur ungdomar använder det offentliga rummet. Teoksessa Fornäs, J. & Forsman, M. (toim.) (1989) *Rum och rörelser. Om ungas inre och yttre livsrum*. Stockholm: Byggnadsnämnden, 57-89.
- Liinamo, A. & Kannas, L. (1995) Viihdynkö, pärjäänkö, selviänkö turvallisesti: Koulunkäynti oppilaiden kokemana. Teoksessa Kannas, L. (1995) *Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys*. WHO-Koululaistutkimus. Helsinki: Opetushallitus, 109-130.

- Lyrra, T. & Avritzer, L. (1996) Yhteiskunnalliset liikkeet, kulttuurin muutos ja tiedon rooli. Alberto Meluccin haastattelu. *Tiede ja Edistys* vol. 21, 3/1996, 231-250.
- Mäkikulmala, A. (1993) Initiaatio ja alakulttuuri. *Acta Universitatis Tamperensis*. ser A vol 383. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Markus, T. (1993) *Buildings & Power: Freedom And Control In The Origin Of Modern Building Types*. London: Routledge.
- May, M. & von Prondczynski, A. (1993) *Kulturtheoretische Ansätze in der Jugendforschung*. Teoksessa Kruger, H-H. (Hg.) (1993) *Handbuch der Jugendforschung*. 2. Erweiterte Auflage. Opladen: Leske + Budrich.
- McLaren, P. (1993) *Schooling as Ritual Performance*. New York: Routledge.
- McLaren, P. (1995) *Critical Pedagogy and Predatory Culture. Oppositional Politics in a Postmodern Era*. New York: Routledge.
- Melucci, A. (1996) Youth, time and social movements. *Young* 4/1996, 3-14.
- Mentzos, S. (1987) *Interpersonale und institutionalisierte Abwehr*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Menzies, I. (1988) *Containing Anxiety in Institutions. Selected Essays*. London: Free Associations.
- Mitterauer, M. (1991) *Ungdomstidens sociala historia*. Göteborg: Rödä Bokförlaget.
- Morgenroth, C. (1989) *Der Methodischen Rahmen*. Teoksessa Negt, O.; Morgenroth, C.; Geiling, H. & Niemeyer, E. (1989) *Emanzipationsintressen und Organisationsphantasie*. Köln: Bund., 304-328.
- Murto, K. (1991) *Towards Well Functioning Community. The development of Anton Makarenko and Maxwell Jones communities*. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 79. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Negt, O. & Kluge, A. (1981) *Geschichte und Eigensinn*. Frankfurt: 2001.
- Negt, O. (1981) *Schule als Lebensort. Bericht der Wissenschaftlichen Begleitung der Glocksee-Schule*. Teoksessa Mantzke, E. (red.) *Glocksee-Schule. Berichte, Analysen, Materialien*. Fulda: Transit, 43-107.
- Negt, O. (1989) *Die Herausforderung der Gewerkschaften. Plädoyers für die Erweiterung ihres politischen Mandats*. Frankfurt/New York: Campus.
- Noro, A. (1991) *Muoto, moderni ja kolmas*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Ojakangas, M. (1992) "Kuri käsittää koko koulun elämän". Viime vuosien vaihteen suomalainen kansakoulupedagogiikka ja ruumiin poliittiset teknologiat. *Sosiologia* 4/1992, 276-293.
- Schüle, J.-A. (1983) *Mikrosoziologie*. Opladen: Westdeutscher.

- Schulze, G. (1993) Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Studienausgabe. Frankfurt: Campus Verlag.
- Siltala, J. (1994) Miehen kunnia. Modernin miehen taistelu häpeää vastaan. Keuruu: Otava.
- Simola, H. (1995) Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos tutkimuksia 137. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Sironen, E. (1995) Urheilun aika ja paikka. Research Reports on Sport and Health 100. Jyväskylä: LIKES-tutkimuskeskus.
- Siurala, L. (1994) Nuoriso-ongelmat modernisaatioperspektiivissä. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskuksen tutkimuksia 4.
- Strassoldo, R. (1993) Tilan sosiaalinen rakenne. TTKK .A. Yhdyskuntasuunnittelun laitos. Julkaisuja 21. Tampere: TTKK
- Suurpää, L. (1996) Yksilöllistä sosiaalisuutta vai sosiaalista yksilöllisyyttä? Nuorten yhteiskunnallisten identiteettien poluilla. Teoksessa Suurpää, L. & Aaltojärvi, P. (toim.) (1996) Näin nuoret. Näkökulmia nuoruuden kulttuureihin. Tietolipas 143. Helsinki: SKS, 51-73.
- Tervo, J. (1993) Hapuilua ja hallintaa. Tampereen yliopisto ser A vol 387. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Tolonen, T. (1995) Controlling body and space: encounters at school. Teoksessa Aittola, T.; Koikkalainen, R. & Sironen, E. (toim.) (1995) "Confronting strangeness". Towards Reflexive Modernization of the School. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 5. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tuohinen, T. (1996) Isät, pojat ja pärjäämisen henki. Teoksessa Hoikkala, T. (toim.) (1996) Miehenkuvia. Välähdyksiä nuorista miehistä Suomessa. Helsinki: Gaudeamus, 66-100.
- Ulich, K. (1982) Schulische Sozialisation. Teoksessa Hurrelmann, K. & Ulich, D. (Hgs.) (1982) Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim und Basel: Beltz., 469-498.
- Wagner, P. (1994) A Sociology of Modernity. Liberty and Discipline. London & New York: Routledge.
- Wexler, P. (1992) Becoming Somebody. Toward Social Psychology of School. London, Washington D.C.: Falmer Press.
- Wouters, C. (1982) Informalisierung und der Prozess der Zivilisation. Teoksessa Gleichmann, P.; Gouldsblom, J. & Korte, H. (Hg.) (1992) Materialien zu Norbert Elias' Zivilisationstheorie. Frankfurt: Suhrkamp.
- Ziehe, T. (1991) Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Jyväskylä: Vastapaino.

- Ziehe, T. (1991b) Zeitvergleiche. Jugend in kulturellen Modernisierung. Weinheim und München: Juventa.
- Ziehe, T. (1992) Nuoriso kulttuurisessa modernisaatiossa. Teoksessa Aittola, T. & Sironen, E: (toim. (1992) "Miksi piiriin". Thomas Ziehe koulusta, nuorisosta ja itseäänselvyyksien murenemisesta. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 1. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Ziehe, T. (1994) Nuoriso, arkikulttuuri ja vieraus. Käsikirjoitus.
- Ziehe, T. (1995) "Good Enough Strangeness" In Education. Teoksessa Aittola, T.; Koikkalainen, R. & Sironen, E. (toim.) (1995) Towards Reflexive Modernization of the School. Jyväskylän yliopisto kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 5. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Ziehe, T. (1996) Adieu, 70-er-Jahre! Jugendliche und Schule in der zweiten Modernisierung. Käsikirjoitus.

SoPhin syksyn '97 uutuuksia

Kimmo Jokinen: Suomalaisen lukemisen maisemaihanteet

Kirjallisuus on keskeinen osa suomalaista kulttuuria. Kun tavalliset lukijat kertovat suosikkikirjallisuudestaan, kriitikot määrittelevät hyvää kirjallisuutta ja lukijat koulussa ja työpaikoilla pohtivat Rosa Liksomien "outoa" kertomusta, he samalla määrittelevät itseään, omaa kulttuuriaan ja käsitystään hyvästä elämästä.

Kimmo Jokinen tarkastelee tutkimuksessaan kolmea kirjallisuuden vastaanottoa koskevaa aineistoa. Ne kertovat meistä ja kulttuurimme maisemaihanteista sekä myös kulttuurissamme tapahtuvista muutoksista ja muutosten syistä.

Kimmo Jokiselta ovat aiemmin ilmestyneet *Ostajat, lukijat, arvioijat, tukijat* (1987), *Uusi Tuntematon* (yhdessä Maaria Lington kanssa, 1987) ja *Arvostelijat* (1988).

SoPhi 14, ISBN 951-39-0085-1

Riikka Jokinen: Tietämättömyden etiikka

Emmanuel Levinas (1906-1995) on Liettuassa syntynyt ja Ranskassa akateemisen uransa luonut etiikan filosofi. Hän pitää etiikkaa koko filosofisen ajattelun lähtökohtana ja painottaa järjen sijasta ruumiillisen subjektin suhdetta toiseen ihmiseen ja toiseuteen.

Tietämättömyden etiikassa tarkastellaan Levinasin käsitystä subjektista ja oikeudenmukaisuudesta sekä oikeudenmukaisuuden mahdollisuutta modernissa, eriytyneessä yhteiskunnassa. Levinas ei kiistä yleisten lakien ja niistä keskustelemisen välttämättömyyttä, mutta hän arvostelee yksilöiden samanlaisuuteen perustuvaa käsitystä oikeudenmukaisuudesta. Hänen mukaansa etiikan ja oikeudenmukaisuuden perusedellytys on ihmisten keskinäisten erojen ja jopa tietämättömyyden kunnioittaminen.

Tietämättömyyden etiikka on ensimmäinen suomalainen laajempi tutkimus Levinasin ajattelusta.

SoPhi 15, ISBN 951-39-0086-X

**Jussi Kotkavirta,
Eerik Lagerspetz & Arto Laitinen (toim.):
Yhteisö**

Filosofian näkökulmia yhteisöllisyyteen

Yhteisö on noussut keskeiseksi käsitteeksi niin yhteiskunta- ja moraalifilosofiassa kuin tieteen- ja taiteenfilosofiassakin.

Suomen Filosofisen Yhdistyksen kanssa yhteistyössä julkaistavassa Yhteisö-kirjassa ovat mukana sekä Suomen tunnetuimmat filosofit että nuoret tutkijat. Tarkasteltavana on yhteisön käsitteen historia Platonista Popperiin, mutta kirjan artikkeleissa yhteisöt, yhteisöllisyys ja yhteistoiminta liitetään myös tiedettä ja taidetta, oikeutta ja yritystoimintaa, naisliikettä ja asumista koskeviin filosofisiin pohdintoihin.

SoPhi 16, ISBN 951-39-0087-8

**Jukka Keskitalo & Jussi Kotkavirta (toim.):
Järki, usko, eettisyys**

Järki, usko, eettisyys on rohkea yritys hahmottaa perimmäisiä kysymyksiä elämän tarkoituksesta ja merkityksellisyydestä kahden 'ajattelutieteen', teologian ja filosofian näkökulmista. Kirja ei pyri asettamaan näitä näkökulmia vastakkain vaan hakemaan yhteisiä kosketuspintoja tarkastelemalla eri kysymyksiä kummastakin – filosofisesta ja teologisesta – näkökulmasta.

Käsiteltäviä kysymyksiä ovat mm. järjen ja uskon käsitteet, valistus ja sen haasteet, moderni ja postmoderni katsomuksellisina ilmiöinä, metafysiikan mahdollisuus ja ajankohtaisuus, nihilismi haasteena nykyajalle, eettisyys tänään sekä hyvän elämän ulottuvuudet.

Kirjoittajat ovat eturivin teologeja ja filosofeja.

SoPhi 17, ISBN 951-39-0088-6

**Sakari Hänninen (toim.):
Missä on tässä?**

Tässä artikkelikokoelmassa eri tieteenalojen edustajat pohtivat kuinka paikallista identiteettiä tuotetaan, kuinka siitä kamppaillaan, kuinka sen avulla kilpaillaan ja kuinka sillä politikoidaan. Kirjoittajien erittelyn kohteena on toiminnan eetos, itsehallinnan ja muiden hallinnan suhteen muutos.

SoPhi 18, ISBN 951-39-0089-4

Äläkä unohda näitäkään!

Ari Pöyhtäri: Keräilystä kokoelmaan

Keräily on meille arjesta tuttua. Tuon tuttuuden pinnan alta paljastuu kuitenkin hyvin monitahoinen ja kiehtova, viime aikoihin asti tieteellisesti neutraali tutkimusalue. Ari Pöyhtäri erittelee keräilyä laajan teoreettisen – sosiologisen, antropologisen, historiallisen ja psykologisen – aineiston pohjalta, mutta elävöittää tarkastelua myös fiktiivisellä aineistolla Charles Dickensin saiturista Tove Janssonin muumimaailman keräilijään hemuliin.

Kirjan liitteenä julkaistaan ensimmäistä kertaa suomen kielellä Walter Benjaminin klassinen artikkeli *Keräilijä* (Der Sammler).

SoPhi 8, 2. painos, ISBN 951-34-0867-1, 90 mk

Pirkkoliisa Ahponen (toim.): Riskikirja

Uhat, mahdollisuudet ja asiantuntijuus epävarmuuden yhteiskunnassa

Riski merkitsee elämistä tappion ja voiton mahdollisuuksien välissä, se on uhan ennakkointia ja toivossa pitäytymistä suunniteltaessa pelon maastossa.

Riskikirjassa suomalaiset riskiyhteiskunnan tietäjät pohtivat mm. onnettomuuksien historiaa, luonnon uhkaa ja pelon maisemia, globaalista ja lokaalista sekä parisuhdetta riskiyhteiskunnassa.

SoPhi 9, ISBN 951-34-0925-2, 100 mk

Jussi Kotkavirta (toim.): Luonnon luonto

Käsitys luonnosta voitettavana vastuksena, ihmistä varten olevana varantona ja varastona on modernin ajan luomus. Se poikkeaa olennaisesti aiemmista luontokäsityksistä, joissa ihmisen toiminta hahmotettiin osana luonnon tapahtumista.

Jussi Kotkavirran toimittamassa kirjassa arvostetut suomalaiset filosofit pohtivat luontoa käsitteellisesti ja kokemuksellisesti aina antiikista riskiyhteiskuntaan saakka.

SoPhi 2, ISBN 951-34-0711-X, 95 mk

Kari Palonen: Kootut retoriikat

Miten politiikka ilmenee kadunnimissä ja ihmisten mukaan nimetyissä erikoisjunissa? Miten puolueohjelmia voi lukea retoriikan näkökulmasta? Oliko taistolaisuus militanttia sosialidemokratiaa?

Valtavirran politiikantutkimuksen omaperäisenä haastajana tunnetun Jyväskylän yliopiston valtio-opin professorin Kari Palosen yksiin kansiin kootut retoriikkakirjoitukset avaavat uuden tavan ymmärtää politiikkaa tilanteessa, jossa "normaalipolitiikka" on menettänyt merkitystään.

SoPhi 11, ISBN 951-34-0929-5, 100 mk

Risto Eräsaari: Käsi, kahva ja sateenvarjo

Onko hyvinvointivaltio väliaikainen rakenne, joka toimii kaupungistuvan yhteiskunnan ja vielä perinteissä kiinni olevien kansalaisten välillä? Pysyykö hyvinvointivaltio arvioimaan ja perustelevaan itsensä uudelleen?

Helsingin yliopiston sosiaalipolitiikan professorin Risto Eräsaaren valitut kirjoitukset vuosilta 1970-1995 edustavat hyvinvointivaltiokeskustelua, joka lähtee siitä, että perustelut ja todistelut on ajateltava uudelleen.

SoPhi 3, ISBN 951-34-0743-8, 100 mk

SoPhin myynti ja tilaukset

Kampus Kirja, Kauppakatu 9, 40100 Jyväskylä,
puh 014 - 603 157, fax 014 - 611 143,
sähköposti kampuskirja@co.jyu.fi

Voit maksaa tilauksesi myös luottokortilla (VISA tai Eurocard), jolloin tilauksesta on käytävä ilmi tilaajan nimen ja osoitteen lisäksi luottokortin numero sekä kortin voimassaoloaika.

Allekirjoita tilauksesi.

Toimituskulut ovat 20 mk tilausta kohden.

SoPhi-kirjoja myyvät myös tasokkaat kirjakaupat.

Ameba pulpetissa on sukellus koulun arkikulttuuriin. Kirja luotaa nuorten ja koulun suhdetta tässä ajassa — tilanteessa, jossa vanhat ajattelumallit ja toimintatavat ovat riittämättömiä jäsentämään yksilöllistyvän nuorisokulttuurin ja tasapäistävien instituutioiden välisiä jännitteitä.

Ameba pulpetissa tarkastelee koulun arkipäivän ilmiöitä toisin silmin. Se analysoi miten koulun aika- ja tilarakenteet sekä rutiinit puuduttavat oppilaiden ja opettajien työtä ja olemista sekä myös sitä monimuotoista ja rikasta elämää, joka kätkeytyy koulun virallisen kuoren alle.

Jännitteet, ristiriidat ja häilyvyydet eivät ole yksinomaan kielteisiä asioita, vaan ne pitävät sisällään mahdollisuuksia uudistaa koulun kulttuuria, jolloin arkipäivä elettynä ja tehtynä yhteisenä oppimiskokemuksena voi rikastaa kaikkien osallisten elämää.

Kaarlo Laine Amelbaa puilpeetisaa
SOPHIA