

**KOULU KUUESLUOKKALAISTEN ARVIOIMANA
- KRITIIKISTÄ HYVÄÄN KOULUUN**

Anja Vanhanen

**Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kasvatustieteen laitos yhteistyössä
Chydenius-Instituutin avoimen
yliopiston kanssa
Jyväskylän yliopisto
Syksy 1999**

TIIVISTELMÄ

Vanhanen, A. 1999. **Koulu kuudesluokkalaisten arvioimana - kritiikistä hyvään kouluun.** Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos yhteistyössä Chydenius - Instituutin avoimen yliopiston kanssa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. 164 s.

Uudessa koulun ohjauskulttuurissa toiminnallinen vapaus, arviointi ja kehittämistyö kuuluvat toimijoille. Kuudesluokkalaiset koulutyön asiantuntijoina arvioivat nykytodellisuutta oman oppimisensa kannalta. Tutkimus oli luonteeltaan fenomenologinen ja oppilaiden kokemuksia tarkasteltiin kokonaisvaltaisen oppimisen näkökulmasta. Keskeinen aihe tutkimuksessa oli koulun sosiaalinen todellisuus ja sen merkitys oppilaiden kasvulle. Pyrkimyksenä oli avata näkökulmaa kysymykseen *mitä on olla oppilaana* koulussa.

Tutkimustehtävänä oli selvittää, mitä oppimisen esteitä koulusituaatioissa oli sekä millaiset kokemukset olisivat mahdollistaneet paremman oppimisen. Tutkittavina oli maaseutukoulun 20 kuudesluokkalaista; kahdeksan tyttöä ja kaksitoista poikaa. Tutkimusmenetelmä muuntui tutkimusprosessin aikana monimetodiseksi. Päämenetelmänä oli teemahaastattelu, jonka täydentävinä menetelminä toimivat kirjoitelmat ja sosiaalista minää mittaava testi.

Koulu ei vastannut tutkittujen odotuksia. Todellisuudessa oppilaat eivät voineet olla kasvunsa subjekteja. Heille oppimisen keskeisin merkitys oli vastavuoroisuudessa toteutuva merkityksellisyys. Tämä oppimisen merkityksellisyys tarkoitti heille koulutyön mielekkyyttä, ymmärrettävyyttä ja vaikutettavuutta. Oppilaat olivat kiinnostuneita käyttämään voimavarojaan yhteisöllisiin sitoumuksiin ja velvollisuuksiin. He tahtoivat toimia loogisesti ja tuntea kykijensä riittävän erilaisiin haasteisiin.

Nykytodellisuuden kriittinen tarkastelu tuo ehdotelman kouluongelmien parempaan ymmärtämiseen siirtämällä huomiota pois ongelmaoppilaasta. Kehittyäkseen koulun tulee selkeyttää yhteiset kouluun laatua tuovat arvot, jotka sitoutuvat käsityksiin ihmisestä, tiedosta ja oppimisesta.

Avainsanat: arvot, kokemus, muutos, oppiminen,
piilo-opetussuunnitelma, yhteisö

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	6
1.1 Tutkimuksen pedagogisia perusteita	6
1.2 Tutkimuksen metodologisia perusteita	7
2 KOULU YHTEISKUNNAN KUVASTIMENA	10
2.1 Koulun tehtävä	12
2.2 Hämärtyvää kasvatustietoisuuttako?	14
2.3 Millaiset arvot - sellaiset käytännöt	17
2.4 Varjosta valoon	18
2.5 Tositieto oppilaiden elämästä	21
3 KOKONAISVALTAINEN OPPIMINEN	25
3.1 Holistinen ihmiskäsitys oppimiskäsityksen perustana	25
3.2 Kohti kokonaisvaltaista oppimista	26
3.3 Elämäntaitojen oppiminen	29
3.4 Yhteisöllisen koulun piirteitä	31
3.5 Arvioinnin uudet haasteet	32
3.5.1 Itsearviointi	33
3.5.2 Portfolioarviointi	36
3.5.3 Käsitys itsestä	37
3.6 Merkittäviä oppimiskokemuksia kohti	38
3.6.1 Merkittävät oppimiskokemukset	40
3.6.2 Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset	41
4 FENOMENOLOGINEN TUTKIMUSTEHTÄVÄ	45
4.1 Fenomenologinen tutkimusote	45
4.2 Tutkittavien valinta	47
4.3 Esitutkimus	49
4.4 Tarkentunut tutkimustehtävä	50
5 AINEISTON HANKINTA	52
5.1 Käsitelmärittely	52
5.2 Kirjoitelma	53
5.3 Sosiaalista minää mittaava testi ja haastattelu	54
5.4 Toinen haastattelu	57

5.5	Aineiston koko	58
6	AINEISTON TULKINTA JA ANALYYSI	60
7	KOULUN NYKYSITUAATION KRIITTISET KATEGORIAT	63
7.1	Fyysinen ympäristö	63
7.2	Aikajärjestelyt	64
7.3	Opetus	66
7.3.1	Opetuksen laatu	66
7.3.2	Opetuskäytännöt	68
7.4	Rangaistukset ja oikeudenmukaisuus	71
7.5	Suhde opettajaan	74
7.5.1	Opettajan valta-asema ja puhetapa	76
7.5.2	Opettajan toiminta pelitilanteissa	78
7.5.3	Opettajan persoona	79
7.6	Arviointi	81
8	LAADUKKAAN KOULUN MERKITYSVERKOSTO	84
8.1	Turvallisuuskokemukset	86
8.1.1	Oppilaan tunteminen	86
8.1.2	Rajojen tarpeellisuus	88
8.1.3	Opettajan rooli	90
8.1.4	Opettajan esimerkki	91
8.1.5	Oppimisilmapiiri	94
8.2	Yksilöllisyyskokemukset	97
8.2.1	Minä ja toiset	97
8.2.2	Tunteiden tunnistaminen	100
8.2.3	Prosessioppiminen	102
8.2.4	Vastuulliset tehtävät	104
8.3	Yhteisyyskokemukset	108
8.3.1	Ryhmään kuuluminen	108
8.3.2	Toisen huomioonottaminen	110
8.3.3	Tunteista puhuminen	112
8.3.4	Erilaisuuden arvostaminen	114
8.4	Mielekkyyyskokemukset	117
8.4.1	Oma tahto	117
8.4.2	Itsearviointi	119
8.4.3	Oppilaiden tavoitteet ja tarpeet	121

8.5	Osaamiskokemukset	123
8.5.1	Tehtävien vaikeustaso	123
8.5.2	Kokemus hyvyydestä	125
8.5.3	Kannustus ja rohkaisu	127
8.6	Yhteenvedoa tuloksista	130
8.6.1	Koulukritiikistä	131
8.6.2	Hyvästä koulusta	133
9	LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI	137
9.1	Tutkittavat arvioijina	137
9.1.1	Tutkimuksesta yleensä	138
9.1.2	Tutkimuksen toteutus	139
9.1.3	Tutkimuksen kasvattavuus	140
9.1.4	Asenteet tutkimukseen	141
9.2	Tutkimuksen eettisyydestä	142
9.3	Tutkimusmenetelmästä	144
9.4	Sisällöstä	147
9.5	Tutkijasta	149
10	PEDAGOGISET JOHTOPÄÄTÖKSET	153
	LÄHTEET	157

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen pedagogisia perusteita

Eri tahoilla keskustellaan lasten ja nuorten ongelmista, jotka kertovat tyhyydestä ihmisen elämässä, turvattomuudesta ja välinpitämättömyydestä. Peruskoulun tehtäväksi määritellyn tavoitteen, edistää oppilaan persoonallisuuden kaikinpuolista kehittämistä, toteuttaminen käytännössä on osoittautunut ongelmalliseksi. Noin viidesosaa oppilaista uhkaa syrjäytyminen jo peruskoulutuksen aikana erilaisten oppimisvaikeuksien vuoksi.

On suunniteltu luokattomuuden tuontia myös peruskouluun, jopa ala-asteelle. Oppilaan edellytetään toimivan koulun kokoisessa yhteisössä, missä lähipiiri usein vaihtuu ja on eri tunneilla erilainen. Terveen kehityksen kannalta on tärkeää, että oppilas kuuluu johonkin koossapysyvään ja selkeään kokonaisuuteen kuten omaan luokkaan, joka on muutakin kuin hallinnollinen käsite. Peruskoulun luokkajärjestelmän purku kenties hajottaa yhteisöllisyyttä ja heikentää oppilaiden kehityksen edellytyksiä. Mahdollisesti samaan aikaan tapahtuvat perheyhteisöjen hajoamiset lisäävät vertaisryhmän tuen tarvetta.

Nykyiset joustavat opetussuunnitelmat mahdollistavat paikallisten tarpeiden huomioonottamisen; miten tukea tämän koulun oppilaan kasvua yhteiskunnallisten ongelmien, muutosten ja epävarmuuden vallitessa. Koulun tulee toimia yhteistyössä kaikkien oheiskasvattajien kanssa ja luoda selkeät lapsen elinpiirissä toteutettavat toimintaohjeet. Koulun vastuu kasvatuksesta kasvaa, halutaan sitä tai ei. Tulevaisuuden keskeiseksi haasteeksi muodostuu terveiden, elämänhaluisten lasten kasvattaminen.

Yhteiskunnan nopeassa kehityksessä myös opettajan rooli on muuttunut. Opettaja oppii oppilailta samassa määrin kuin oppilas opettajilta. Oppilaisiin tutustuminen ja heidän kuunteleminen, opettajalle merkityksettöminä näyttäytyvät arjen aiheet voivat olla yksilölle suuria, omaan elämänhallintaan ohjaavia asioita. Jatkuvasti työrauhaa häiritsevä tai kiusaava oppilas pyytää apua, kuuntelijaa ja ymmärtäjää; hän etsii ihmistä, joka osoittaisi hänenkin olevan tärkeä. Arjen rutiinit ja jäykät toimintamallit eivät anna mahdollisuuksia, tilaa eikä aikaa erilaisten yksilöiden kohtaamiseen.

Vakavimmat vauriot näkyvät alhaisena itsetuntona, ellei oppilasta kyetä auttamaan koulutaipaleen alkuvuosina. On tarpeen kysyä, miten kasvatusta on toteutunut tai onnistunut, millaiset arvot vallitsevat, millaiset oppilaiden tunteet ovat, millaiseksi he kokevat koulutyön ja miten he asioita arvioivat. Onnistuneesta kasvatuksesta on seurannut opetussuunnitelman perusteissa tavoitteeksi asetetunlainen hyvään elämään kykenevä yksilö. Epäonnistuneesta kasvatuksesta voidaan puhua silloin, kun oppilaan elämä koulussa on ollut rajoittunutta tai vaikeaa.

1.2 Tutkimuksen metodologisia perusteita

Tutkimukseni taustalla oleva käsitys ihmisen perusluonteesta tiivistyy Lauri Rauhalan holistiseen ihmiskäsitykseen. Se perustee sen, että ihminen on olemassa joka hetki kokonaisuutena. Ihminen todellistuu kolmessa olemassaolon muodossa: kehollisena, tajunnallisena ja situationaalisen eli elämäntilanteisiin kietoutuneena. Ihminen on eri olemispuolissaan toteutumisestaan huolimatta aina laadullisesti jotain muuta kuin se, mikä voidaan tavoittaa osia yhdistelemällä. Kullakin olemassaolon muodolla on oma ominainen olemistapansa; kehollisuudessa elämä, tajunnallisuudessa mielellisyys ja situationaalisuudessa suhteissa oleminen elämäntilanteisiin. (Rauhala 1983.)

Rauhala (1987) näkee ihmiseen vaikuttamaan pyrkivän auttavan toiminnan menevän perille tajunnan, kehon ja tilanteen kautta. Vaikutus yhden kanavan kautta "resonoi" aina myös toisissa. Tehokas auttaminen perustuu siihen, että toimitaan kunkin olemismuodon perusluonteen edyttämällä tavalla. Tajunnallisuuden kohdalla on tiedettävä, miten merkityskokemukset syntyvät, vääristyvät ja oikaistuvat. Kehon kanavan kautta vaikuttamista on tutkittu ahkerasti, mikä on johtanut toisten olemispuolien tutkimuksen laiminlyöntiin. Toistaiseksi kaikkein laiminlyödyin osa-alue ihmisen kokonaisuudessa on situationaalisuus, jota ei ole edes käsitetty ihmisen kokonaisuuden osaksi, vaan on puhuttu hieman samaa tarkoittavasti ympäristöstä, joka ulkoapäin vaikuttaa ihmiseen. Kuitenkin suhteet elämäntilanteen rakennetekijöihin ovat ihmisen hyvä- ja huono-oloisuudessa aivan yhtä olennaisia kuin tajunnan ja kehon tilatkin. Kokonaisvaltaisuuden eli holistisuuden periaate tulisi ymmärtää siten, että ihmisen olemispuolien

erilaisuus velvoittaa ottamaan jokainen niistä tutkimuksessa ja sovelluksessa adekvaatilla tavalla jäännöksittä huomioon. (Rauhala 1987c, 164, 171-172.)

Ihmistä tutkittaessa on usein lähdetty siitä, että ilmiö voidaan irrottaa yhteyksistään ja ihmistä on kuvattu keskiarvoilla. Ihmisen käsitystä itsestä on pidetty eksplisiittisenä; havaittavaa käyttäytymistä on mitattu atomistisesti ja osioista muodostettu summa on sitten yksilön käsitys itsestään. Yksilöitä on verrattu toisiin yksilöihin tarkoituksena määritellä näiden henkilökohtainen asema suhteessa toinen toisiinsa. Tähän kuuluu se, että yksilöt erotetaan kontekstistaan, joten ihminen-maailma-suhteen laatu jätetään analysoimatta. Ihmisen persoonallisuutta rakenteita on mitattu toisistaan irrallaan ja pidetty persoonallisuutta erillisten ominaisuuksien kokonaisuutena.

Pelkkien itsearviointeihin perustuvien itsetuntemittarien käyttö on osoittautunut riittämättömäksi ja metodisena haasteena onkin kehittää niiden rinnalle uudenlaisia menetelmiä. Ainakin toveriarviointien käyttö itsearviointien rinnalla näyttää tuottavan lisäinformaatiota yksilön itsetunnosta. (Salmivalli 1997.) Selvärajaisten, pysyvien, elämäntilanteesta toiseen säilyvien itsestä tehtyjen kuvausten etsiminen, löytäminen ja ylläpitäminen ei ole päämääränä, jos ihmisen käsitys itsestä ymmärretään dynaamiseksi merkityssuhteiden verkostoksi. Tutkimuksissa ei pidä keskittyä selvittämään, miten ihminen näkee itsensä ajattelun objektina, pääasiassa muiden ihmisten hänestä luomina "adjektiivikimppuina". Tärkeämpää on nähdä Eskolan tavoin, että "se, mitä tavoitellaan, on ihminen maailmassa liikkuvana ja sitä omia elinoloja muovatakseen, tietoisesti muuttavana olentona, jonka toiminnalla on erilaisia merkityksiä, riippuen siitä, mistä näkökulmasta niitä katsotaan". (Lehtovaara 1994, 314-315.)

Ihmisen käsitys itsestään on hänen yksityistä tietoaan. Hänen itsensä tulee oppia suorittamaan omien merkityskokemustensa tutkistelua omista lähtökohdistaan. Vain näin yksilö voi saavuttaa kyvyn ohjata kokemustensa ja maailmankuvansa kehittymistä. Yksilön minätietoisuus herää silloin, kun hän tajuaa olevansa omien kokemustensa kokija, subjekti. Ihminen voi muuttaa omaa kokemusmaailmaansa, sitä merkityskokonaisuutta, jossa hän todellisuuden kokee. (Lehtovaara 1996a, 66.)

Tässä tapaustutkimuksessa pyrin kuuntelemaan oppilaita, tutustumaan heidän käsityksiinsä ja saamaan tietoa, joka kehittää itseäni ja avaa mahdollisuuksia sitoa opetusta yksilöön. Tutkimuksessa saamastani ymmärryksestä, tiedosta aion kertoa palautteena tutkittavilleni, jotta heidän itseään tutkiva prosessinsa edistyisi. Oppilaat ovat koulun asiantuntijoita, joiden käsitysten ja merkitysten avulla voidaan tutkia, mitä oppilaan tasolla opetuksessa tapahtuu. He puhuvat omakohtaisesti koetusta tai havaitusta elämästä. Rohkeutta lähteä tähän työhön on antanut mm. Lehtovaara (1994, 328) todetessaan, että ulkokohtaisen objektiivisesti ja eksaktisti hankituilla tutkimustuloksilla ei ehkä sittenkään ole niin suurta sovellusarvoa kuin on kuviteltu. Monimetodisesti saamani tieto avoimesta, jatkuvasti muuttuvasta käytännön maailmasta on arvokkaampaa kuin tieteellinen tieto, joka on saatu testeillä ja analyyseillä suljetussa systeemissä, esimerkiksi tiukasti ohjatussa koulukokeilussa.

Rauhalan holistinen ihmiskäsitys perustelee ja oikeuttaa tutkimuksen, joka on tyypiltään tapaustutkimusta, jonka perustana oleva tutkimussuhde on monimuotoinen ja monitasoinen dialogi (Lehtovaara 1994, 344). Holistinen ihmiskäsitys johdattaa valitsemaan fenomenologian tutkimuksen teoreettiseksi lähestymistavaksi, minkä pyrin ottamaan huomioon jo tutkimusta suunnitellessani.

2 KOULU YHTEISKUNNAN KUVASTIMENA

Koulu on yhteiskunnan kuvastin. Tällä tarkoitetaan, että yhteiskunnan tapahtumat heijastuvat kouluihin. Koulun oven avaa tulevaisuuteen ympärillämme tapahtuva nopea ja jatkuva yhteiskunnan muutos. Muutoksen kiihtyminen, ongelmien kasautuminen ja ratkaisujen kuumeinen etsintä oikeuttavat väittämään, että ihmiskunta on historiansa ratkaisevassa käännekohtassa. (Hirsjärvi & Remes 1988, 7.)

Muutoksen selvitykset osoittavat yksisuuntaisesti, että työelämä korostaa työntekijän halukkuutta oppia, sitoutuneisuutta, luotettavuutta, sisäistä motivaatiota, valmiutta toimia tiimityössä sekä hyvää kommunikaatio- ja yhteistyötaitoa. Jatkuvan muutoksen maailmassa selviytyminen vaatii joustavuutta, uudistumiskykyä ja oppimaan oppimisen taitoa. Tarvitaan toisaalta hyvää itsetuntemusta ja oman elämän hallintaa ja toisaalta runsaasti vuorovaikutuksen, yhteistyön ja kommunikaation taitoja. Itsen tunteminen ja toisten kuunteleminen mahdollistavat yhteistyön, johon jokainen liittyy oman osaamisensa. Tärkeiksi koetaan myös ajattelun ja pohdinnan taidot tunteita unohtamatta. (Helakorpi & Juuti & Niemi 1996.)

Muutokset heijastuvat myös perhe-elämään ja vapaa-ajan käyttöön, mikä korostaa uudella tavalla peruskoulun kasvatustehtävää nousta merkittäväksi muutoksen suunnannäyttäjäksi ja toteuttajaksi. Muuttuvassa maailmassa erityisesti elämänhallintaan liittyvät arvokysymykset ovat keskeisiä. Fyysisten, psyykkisten ja sosiaalisten voimavarojen tasapainoinen kehittyminen edellyttää terveyden ja hyvinvointiin liittyvien kysymysten esiinnostamista. Sosiaalisiin taitoihin, harkintakykyyn ja myötäelämiseen liittyvät kyvyt sekä sosiaalisen tuen merkitys yhteisön ja yksilön elinvoiman ylläpitäjänä korostuvat.

Yhteiskunnan velvollisuus on huolehtia jäsentensä mahdollisuudesta kasvaa tasapainoiseen ihmisyyteen. Itsetunnon kasvattamista koskeva kirjallisuus on mittavassa määrin kohdistunut perhesuhteisiin ja ennen kaikkea äidin antamaan hyväksyntään ja perusturvan luomiseen. Vähemmän on tutkimuksellisesti selvitetty koulukasvatuksen mahdollisuuksia itsetunnon kehittämisessä. Koulussa on usein tapana jättää huomiotta oppilaiden itsetunnon kehittäminen tietoisena ja konkreettisena kasvatustehtävänä. (Wahlström 1996, 79.) Oikeus kasvaa ja kehittyä

koskee kaikkia ikäkausia ja edellyttää mahdollisuuksia elinikäiseen oppimiseen. Ennen muuta oikeus on taattava peruskoululaisille, joilta vielä puuttuu valta ja mahdollisuudet järjestää itselleen ohjausta. (Niemi 1999, 40.)

Nykyään oppilaiden turvallisuus on heikkenemässä voimakkaiden muutosten vuoksi. Perheyhteisöjen luonteen muuttuminen elinikäisistä instituutioista jopa hyvinkin lyhytaikaisiksi liitoiksi on johtanut oppilaiden sosiaalisen taustan monimuotoisuuteen ja aikaisempaa huomattavasti suurempaan rikkonaisuuteen. Tämä tosiasia ei voi olla heijastumatta koulutyön arkeen erityisesti peruskoulutasolla. (Rask 1996, 107.) Akatemiaprofessori Pulkkisen mielestä "lapset, joilla on kotona kuunteleva aikuinen, selviävät kyllä. Sen sijaan turvattomasta kotiympäristöstä tulevat lapset tarvitsevat koulua kehittyäkseen. Kotia opettaja ei voi muuttaa. Sen sijaan hän voi tarjota järjestäytyneen kouluyhteisön, jossa opettaja rehtorin tukemana antaa lapselle tukea ja asettaa ikäkauteen sopivia odotuksia". (Nummi 1999, 26.)

Niemi (1999) puhuu sivistyksellisistä perusoikeuksista tarkoittaessaan resursseja eli sitä miten yhteiskunta luo olosuhteet oikeuksien toteuttamiselle. Sivistykselliset perusoikeudet eivät ole vain rahakysymys, vaan kysymys on myös arvoista ja päämääristä, joihin kasvatuksen tulisi johtaa. Resurssit eivät luo sivistisyhteiskuntaa. On kysyttävä, mitä kuuluu hyvään kasvatukseen ja opetukseen silläkin ehdolla, että jatkuvasti muuttuvissa olosuhteissa lopullisia päämääriä on vaikea nähdä.

Ne, jotka ihailevat yksilöiden vapaata kilpailua menestymisestä, katsovat sen kuuluvan myös kouluun eikä toisista välittämistä nosteta tärkeäksi. Jos ei haluta lisää oikeudenmukaisuutta yhteiskunnassa, ei pidetä tärkeänä tai edes suotavana, että koulussa opetetaan oikeudenmukaisuutta, toteaa Takala (1997, 63.) arvioidessaan amerikkalaisia koulukokeiluja. Samalla hän viittaa siihen, miten koko laajempi yhteiskunta on - osin epäsuoralla ja monimutkaisella tavalla - päättämässä siitä, mitä koulussa opetetaan ja minkälaisiin ihanteisiin kasvatetaan. Hän kysyy, voisiko ajatella sellaista koulunpitoa, jossa toisista välittäminen olisi eräs keskeinen koululuokan ja koulun toimintaa ohjaava periaate.

Mäki-Opas (1993) sanoo, että on rohjettava tarkastella kriittisesti koulutus- ja sosiaalipoliittisia päätöksiä ja toimintaa. Näiden päätösten synty ja kulku on

joskus hyvin sattumanvaraista, hetkellistä ja valta-aseamista johtuvaa sekä kasvatukseen ja kasvuun liittyvän tutkimustiedon, jopa moraalin vastaista.

Yhteiskunnallista koulukeskustelua käyvät tahot eivät aina ole koulutodellisuuden aitoja ymmärtäjiä. Mitkään mallit koulukokeiluista eivät ole suoraan siirrettävissä arkitodellisuuteen, missä työtä ovat määrittämässä muutkin kuin kokeilussa tarkkailtavat tekijät ja vaikutukset. Koski (1999,20) kaipaava viimeaikaisesta keskustelusta puuttuneita kasvatustieteen edustajien näkemyksiä. Hänen mukaan monien mieliä askarruttaa kysymys, millainen kasvuympäristö tukee parhaiten lapsen kehitystä, mihin suuntaan koulua tulisi kehittää. Kosken mielestä koulun kehittämällä ja yhteiskunnan kehityksen suunnalla on voimakas korrelaatio. Jo kymmenen vuotta sitten Kääriäinenkin (1988, 45) muistutti samasta asiasta todetessaan, ettei koulu ole mikään erillinen saareke, vaan se heijastelee yhteiskunnassa tapahtuvia muutoksia ja kipuilee siinä ohella monien uudistusten ja uusien vaatimusten kanssa.

Koulu luo yhteiskunnallista tulevaisuutta, mitä tehtävää toteuttaessaan se siirtää kulttuuria oppilaille. Tehtävässä onnistumisen edellytys on, että osataan muuntaa haasteiden mukaan, arvioida ja oppia tekemään toisinkin.

2.1 Koulun tehtävä

Peruskoulun tehtävä on edistää oppilaittensa persoonallisuuden kaikinpuolista kehittymistä, tukea jatko-opintojen ja ammatinvalinnan kannalta tarpeellisten valmiuksien saavuttamista sekä luoda edellytykset suotuisalle sosiaaliselle kasvulle ja yhteistyössä toimimiselle ottamalla huomioon oppilaiden yksilölliset erot. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 11.)

Nykyinen oppimiskäsitys korostaa oppilaan aktiivista roolia oman tietorakenteensa jäsentäjänä. Jokainen oppija on yksilö, jonka kokemusmaailma tuottaa erilaiset lähtökohdat uuden oppimiselle. Koska oppiminen on pitkälti sosiaalista vuorovaikutusta, oppimisympäristöjen suunnittelussa korostuvat sekä ihmisten keskinäiset suhteet että oppijan ja opittavan kohteen välinen interaktio. Työtavoilla on tästä näkökulmasta katsottuna suuri merkitys sille, mitä ja miten opitaan. (Mts. 10.)

Tiedon määrä kasvaa nopeasti ja sen hallitseminen koulun perinteisin keinoin on vaikeaa. Oppilaalta edellytetään kyky- ja taitovalmiuksia suhtautua kriittisesti tietoon ja sen totuudellisuuteen. (Mts. 10.)

Opetus- ja kasvatustyön pohjana on myönteinen ihmiskäsitys, jonka lähtökohtana on utelias, oppimishaluinen ja aktiivinen lapsi ja nuori. Hänen kasvunsa tukeminen ja opiskelunsa kannustaminen ovat tärkeitä terveen itsetunnon kehittymiseksi ja tasapainoisen persoonallisuuden rakentumiseksi. (Mts. 12.)

Moniarvoisessa yhteiskunnassa kouluyhteisön tulee kiinteässä yhteistyössä lähiyhteisönsä sidosryhmien kanssa selkeyttää omaa arvoperustaansa ottamalla huomioon muun muassa ihmisen suhde omaan itseensä, toisiin ihmisiin, työhön, yhteiskuntaan, uskontoon, kulttuuriin ja luontoon. Arvoperustan määrittäminen luo kouluyhteisölle edellytykset ohjata myös oppilaita heidän omia arvojaan ja niistä johtuvia tekojaan koskevaan pohdintaan ja valintoihin. Nuorten maailmankuva kokonaisuudessaan - sen elämyksellinen, toiminnallinen, sosiaalinen, kulttuurinen ja tiedollinen ulottuvuus - on tärkeä lähtökohta koulun kasvatus- ja opetustyötä suunniteltaessa. (Mts. 12.)

Koulu ei ole olemassa opetussuunnitelmia eikä oppikirjoja varten. Sen tulisi olla lapsille ja nuorille hyvä paikka kasvaa ja oppia. Sahlberg (1997, 209) esittää näkemyksiä kouluinstituutiosta erityisesti siellä oppivan lapsen näkökulmasta.

- 1) Koulu ei saa olla tylsä ja mielenkiinnoton paikka, vaan nuorten luovuutta ja tutkivaa mieltä tukeva toimintakeskus.
- 2) Lasten älyllisiä voimavaroja ei pystytä koulussa tarpeeksi käyttämään hyödyksi. Koulussa oppimisen ja kasvun lähtökohtana pitää olla lasten ja nuorten omat aloitteet, mielenkiinnon kohteet ja kysymykset.
- 3) Koulut yleensä ja koululuokat erityisesti ovat autoritaarisia ympäristöjä.
- 4) Koulut ovat irrallaan niitä ympäröivästä todellisuudesta. Koulujen on oltava entistä avoimempia ja läheisemmässä vuorovaikutuksessa toimintaympäristönsä kanssa.

Koulun velvollisuus on auttaa oppilasta oman sisäisen todellisuuden rakentamisessa. Se edellyttää hänen henkisen kasvun tukemista, itsetuntemukseen ja eheään itsetuntoon sekä sosiaalisiin ja yhteistoiminnallisiin taitoihin ohjaamista. Tällöin tavoitteena on oppilaan realistinen minäkuva, terve itsearvostus ja ehjä maailmankuva. Kaikki tämä on kuitenkin viime kädessä yhteydessä arvoihin ja arvostuksiin, joiden suhteen tarvitaan arvo-osaamiseen ja eettisiin valintoihin ja päätöksiin ohjaamista. (Patrikainen 1997, 7.)

Koulujen opetussuunnitelmiin on sisällytetty toiminta-ajatus, joka viestii arvovalinnoista. Siitä käy ilmi, mitä arvokasta koulu haluaa edistää ja mikä on arvokas päämäärä. Koululain velvoite tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuulliseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja edellyttää selkeää kasvatustietoisuutta. Mitä nämä tavoitteet käytännössä tarkoittavat? Mitä ne merkitsevät koulun sisäisessä kehittämisessä?

2.2 Hämärtyvää kasvatustietoisuuttako?

Opetushallituksen raportti koulutuksen perusturvasta (1997) antaa pohjan kasvatustyölle ja sen arvioinnille. Kansainvälisissä vertailuissa monet asiat ovat hyvin. Kuitenkin oppilaat voivat tänään huonommin kuin muutama vuosi sitten. Koulukiusaaminen ja syrjäytyminen lisääntyvät eivätkä opettajakaan vältty ongelmilta.

Nykyään ihmiset elävät pirstoutunutta elämää suhteessa toisiin ja maailmaan. Pirstoutuneisuus johtunee osin vallitsevan ihmiskäsityksen kapea-alaisuudesta. Koulun opetussuunnitelman ainejakoisuus säilyy edelleen, vaikka jo vuosia on puhuttu integroimisen ja koulun sisäisen kehittämisen merkityksestä. Opetuksen suunnittelu ja toteutus pitäytyvät vaiheittaisessa, pienin askelin etenevässä käsityksessä. Luovat kyvyt eivät pääse esiin, koska tietoa ja sitä käyttäviä ihmisiä käsitellään suljettuina järjestelminä. Tämä kyllä mahdollistaa oppimisen kontrolloinnin lähinnä kognitiiviselle alueelle suunnatuilla kokeilla jättäen muut persoonallisuuden alueet vähemmälle huomiolle. Oppilaat saattavat usein olla luokassa psykologisesti yksin ja täydeksi ihmiseksi kasvamisen edellyttämä kasvatuksen kokonaisvaltaisuus jää toteutumatta.

Oppilaiden kouluviihtyvyys Suomessa on heikkoa. WHO:n kansainvälisessä koululaistutkimuksessa selvitettiin oppilaiden suhtautumista 22 maassa. Koululaisia tutkimuksessa oli yli 100 000, joista Suomen peruskoululaisia oli lähes 6000. Suomi sijoittui kouluviihtyvyydessä häntäpäähän. Vain venäläiset pojat viihtyvät kouluissaan vielä heikommin kuin suomalaiset pojat. Kielteinen suhde koulunkäyntiin ei meillä selity sillä, että koulut koettaisiin vaativaksi. Pojista joka kymmenes ja tytöistä viitisen prosenttia piti koulua vaikeana. Viihtymättömyyden syitä on etsittävä muualta. (Kallonen-Rönkkö 1997, 254.)

Pohdittaessa kouluhaluttomuuden syitä joudutaan kysymään, onko koulu jäänyt niin vieraaksi elävälle elämälle, että sen tavoitteet, arvot ja normit eivät vastaa odotuksiin. Koron (1994, 108) mukaan oppilaat odottavat koululta seuraavia asioita:

- inhimillistä lämpöä ja läheisyyttä
- enemmän keskustelua
- enemmän yksilöllisyyden huomioonottamista
- enemmän valinnanmahdollisuuksia
- enemmän tukea ja rohkaisua
- enemmän tietoa oman henkilökohtaisen elämän tarkoituksesta ja pohdiskelua sen löytämiseksi.

Häiriökäyttäytymisen lisääntyminen koulussa on osoitusta koulun toimimattomuudesta. Koulu ei ole riittävästi kyennyt luopumaan autoritaarisesta ihmissuhdemallistaan ja behavioristisesta opetus-käytännöstään, ja näin oppilaiden ja koulussa työskentelevien aikuisten välille on muodostunut kuilu, jonka yli ei aina edes ääni kuulu. Koulu on ajautunut tilanteeseen, jossa se ei enää voi siirtää muutoksensa käynnistämistä. Lapsi ei voi odottaa - lapsen nimi on tänään! (Mts. 107.)

Niemi (1999, 42) kysyy, onko aikuisilla hämärtynyt kasvatustietoisuus. Olemmeko olleet etsimässä omaa rooliamme maailmassa, jossa kaikki tutut rakenteet ja arvot ovat käymistilassa, että aikaa ja voimia ei ole jäänyt kasvatukselle? Moderniin maailmaan kuuluu voimakas eriytyminen ja vastuun pilkkoutuminen. Kävikö niin, että vanhemmat jättivät kasvatuksen opettajille, opettajat erityisopettajille ja oppilashuollolle ja oppilashuolto sosiaalitoimelle ja sosiaalitoimi lastenpsykiatrialle?

Jotta kasvatusta olisi mahdollista ja eettisesti perusteltua, kasvattajilla on oltava näkemys hyvästä elämästä. Meidän tarvitsee tavoitella jotain arvokasta, jotta toiminnallamme on suunta ja näemme, minkä vuoksi teemme kasvatustyötä. (Värri 1996, 26.)

Kasvatustietoisuuteen kuuluu tietoisuus siitä, että kasvatuksella voidaan vaikuttaa kasvatettavan elämään positiivisesti. Siihen kuuluu myös tietoisuus siitä, että olemme moraalisesti vastuussa toinen toisistamme. Siihen kuuluu sitoutuneisuutta tulla toisen rinnalle, kasvaa yhdessä oli sitten kasvatettava oma lapsi, päiväkotilainen, koululainen, yliopiston opiskelija tai työpaikalla tapahtuva henkilöstökoulutus. (Niemi 1999, 42-43.)

Hämärtynyttä kasvatustietoisuutta voi Niemen mukaan kirkastaa keskusteluilla ja tutkimuksilla siitä, millä edellytyksillä kasvatusta on mahdollista. Samalla hän kysyy, ovatko vanhemmat liian uupuneita työstä tai työttömyydestä tai opettajat toinen toistaan seuraavien projektien suunnittelusta, ettei kenelläkään ole aikaa lapsille ja nuorille. Ymmärrämme, ettei ole paljon valmiita vastauksia, mutta sitä enemmän on tarvetta jatkaa kysymyksiä ja epävarmuutta. Emme tarvitse syyllisiä, vaan tarvitsemme voimiamme yhdistämistä. Meidän on jatkuvasti arvioitava kriittisesti, ettei otteemme heltä hyvän ja oikeudenmukaisen yhteiskunnan rakentamisessa. Kasvatustieteen merkittävä tehtävä tulee olla paljastava eli nostaa päivänvaloon myös niitä ongelmia, jotka estävät täysipainoista kasvua ja sivistyksellisten perusoikeuksien toteutumista. Me tarvitsemme näköaloja siihen, millä edellytyksillä rakennamme hyvän huomisen. (Mts. 43.)

Nykyiset oppimisen käsitykset edellyttävät myös koulun prosessien kriittistä arviointia. Paradoksaalista on, että koulumaailma itse vierastaa tätä toimintaprosessien arviointia. Tämä johtunee siitä, ettei tunneta siihen liittyvää laatuajattelua. Toimintatapa on usein vuosikymmenien aikana omaksuttujen työ- ja menettelytapojen tulosta. Jokapäiväisessä toiminnassa ei ole pysähdytty miettimään niiden ajankohtaisuutta tai vaihtoehtoista toimintatapaa. (Helakorpi 1999, 378.) Oppiminen ei ole yksin koulutuksen avainkysymys vaan myös toimivien elämäntaitojen, yleensä elämässä selviytymisen avain. On viimeinkin herättävä kysymään myös vakiintuneiden käsitysten ja niihin pohjautuvien toimintojen perusteita.

2.3 Millaiset arvot - sellaiset käytännöt

Hyvä opetus tai onnistunut toiminta rakentuu yhteisten arvojen pohjalle. Kaikki toiminta ilmentää yhteisiä arvoja ja tavoitteita, jotka on asetettu koulussa toimijoiden kasvulle. Arvot kuvastavat asioita, joita haluamme vaalia, joita haluamme edistää ja joita pidämme luovuttamattomina. Arvot, ihanteet, arvostukset ja käsityksemme ihmisestä kuvastavat ja näkyvät ihmissuhteissamme ja käyttäytymisessämme, vuorovaikutuksessamme toisten ihmisten kanssa ja yleensäkin toiminnoissamme, ratkaisuisssamme ja tekemisissämme. (Niiniluoto 1994, 40-66.)

Arvot kertovat, miten asian tulisi olla, mitä pidetään tärkeänä. Ne näkyvät hyvin pienissä asioissa. Opetus sisältöineen ja menetelmineen kuvastaa opettajan arvoja ja käsitystä oppilaasta, tiedosta ja oppimisesta. Hyväkään opettaja ei voi opettaa tai antaa arvoja toiselle tai vaatia noudattamaan niitä. Arvojen omaksumista edesauttaa ymmärrys siitä, että arvojen tehtävä on tukea koulun yhteistoimintaa ja elämää. Vaikka arkikäytännöt ovat sidoksissa arvoihin, jokainen toimija kuitenkin tulkitsee ne omalla tavallaan. On eduksi yhteisölle, jos jokaisella jäsenellä on realistinen käsitys siitä, mitä häneltä ja muilta yhteisössä odotetaan. On tärkeää tunnustaa myös se, että erehdyksistä opitaan.

On tarpeen kysyä, miten toiminta-ajatukseen sisällytetyt asiat ilmenevät koulussa työskentelevien aikuisten ja lasten päivittäisessä työssä, millaista näyttöä on oppilaiden itsetunnon tukemisesta tai oppimisen optimaalisten olosuhteiden järjestämisestä.

Opettajan työn perinne heijastaa ylhäältä annettujen tavoitteiden ja määräysten mukaan toimimista. Pyrkimyksenä on ollut seurata tunnontarkasti opetussuunnitelmaa, jonka uudistukset tuskin ovat tavoittaneet muuttamista kaipaavia käytänteitä. Kulttuuriimme sisältyvä käsitys hyvän opetuksen luonteesta tai oppilaan moraalisista velvollisuuksista ovat esiyymmärrystämme, joka rajaa ja suuntaa varsinaista ymmärtämistämme. Tällaista esiyymmärrystä, tiluuaation rakenteen ideaalisia komponentteja kutsumme usein traditioksi (Lehtovaara 1996b, 101). Esiyymmärtäneisydessä annetut lähtökohdat suuntaavat myös oppimista ja asettavat oppimiselle rajoja. Oppiminen tapahtuu aina aikaisemman kokemuksen pohjalta. Yksilön elämismaailmalla tarkoitetaan merkitysten

kokonaisuutta, joka muodostuu yksilölle sosiaalisen kanssakäymisen kautta siinä yhteisössä ja arvotodellisuudessa, jossa yksilö elää. Elämissaailman käsitteellä viitataan siis kokoavasti kaikkiin niihin tekijöihin, jotka muodostavat arkipäivän elämänkokemuksen. (Varto 1992, 24.)

Koulun rutiinit tuottavat helposti yksilöiden välistä erillisyyttä. Tämä 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. (Laine 1997, 144.) Opettajan tehtävänä on tarjota virikkeitä, valaista ongelmakohtia, toisin sanoen tukea ja auttaa oppijaa selkeyttämään, rikastamaan, avartamaan ja monipuolistamaan maailmankuvaansa. (Lehtovaara 1996, 103.)

Scheinin (1990) vertasi perus- ja steinerkoululaisten minäkäsitystä ja itsetuntoa todeten, ettei työmuodoiltaan oppilaskeskeisempi steinerkoulu kyennyt juurikaan vaikuttamaan minäkäsityksen suotuisaan kehittymiseen. Onkin oletettavaa, että molemmat koulumuodot toteuttavat samankaltaista käsitystä ihmisestä ja tiedosta käytännön työskentelyssä. Vasta ihmis- ja tietokäsityksen perusteellisen uudelleen arvioinnin jälkeen voidaan vaikuttaa oppilaan myönteiseen käsitykseen itsestään oppijana. Menetelmälliset uudistukset eivät mahdollista kasvua oman elämän haltijaksi.

Oman työskentelyn perusteiden kysyminen ja toiminnan tehostaminen ei välttämättä ole riittävää, vaan on tarkasteltava kaikkia arjen toimintoja määrittäviä tekijöitä, koko koulukulttuuria.

2.4 Varjosta valoon

Koulun tavat ja käytännöt sisäistyvät automaattisiksi toiminnoiksi toiston kautta. Kiteytyneinä tapoina rutiinit muuttuvat hitaasti, koska yksilö tavallaan luovuttaa osan tahdonvoimastaan niille. Olosuhteiden ja ympäristön muuttuessa rutiinit voivat muuttua haitallisiksi toiminnan esteiksi. Koulun sosiaalinen konteksti tuotetaan rutiininomaisten toimintajaksojen ja aika-tilajärjestelyjen kautta, mikä ei juurikaan tule yhteiseen tietoisuuteen, vuorovaikutukseen tai keskusteluun. Muutoksen kannalta välttämätön reflektiivinen etäisyys jää saamatta.

Koulun ajankäyttöön, opetustapoihin ja vallitseviin vuorovaikutussuhteisiin liittyy monia asioita, joita ei virallisesti ole sisällytetty koulun toiminta-ajatukseen tai tarkoitettu opetuksen tavoitteiksi, mutta jotka kuitenkin ohjaavat koulun toimintaa.

Hämäläinen ja Sava (1989) ovat koonneet seuraavat piilo-opetus suunnitelmatutkimuksen tulokset:

1) Opetuksen piirteitä

- Oppilaat opetetaan enemmän katsojan ja seuraajan kuin tekijän rooliin.
- Oppilaat joutuvat tekemään tehtäviä, joiden mielekkyyttä eivät ymmärrä.
- Opettajat puhuvat oppitunneilla noin 75 % ajasta.
- Passiivisimman ja aktiivisimman oppilaan puhemäärän suhde on 1:17.
- Noin neljäsosa luokan työmuodoista on oppilaskeskeisiä.
- Opetuksen yhteissuunnittelu on harvinaista.
- Todellisuutta jäsenetään oppiainejaon mukaan ja ympäröivästä maailmasta omaksutaan pirstaleista tietoa.

2) Oppilaisiin kohdistuvia vaatimuksia

- Oppilaiden pitää oppia kärsivällisyyttä ja sietokykyä.
- Heidän täytyy oppia odottamaan vuoroaan.
- Heidän pitää oppia elämään jatkuvan kiireen kanssa.
- Heidän täytyy sietää alituiset keskeytykset työskentelyssä (tuntijaot ym.)
- Heidän täytyy olla jatkuvasti tarkkaavaisia.
- Heidän pitää sopeutua vallitseviin valta- ja auktoriteettisuhteisiin.
- He saavat toimia vain luvanvaraisesti, pyydettyä tai käskettäessä.
- Heidän pitää sopeutua abstraktin ja epäyhteiskunnallisen kielen käyttöön.

3) Sukupuolten tasa-arvoon liittyviä seikkoja

- Tytöt vastaavat enemmän läksynkuulustelussa ja pojat taas osallistuvat enemmän muuhun keskusteluun ja heille sallitaan enemmän normeista poikkeamista kuin tytöille.
- Opettajat käyttävät huomattavasti enemmän aikaa poikien kuin tyttöjen ohjaamiseen.
- Koulun pojille tarjoama sosiaalistamisen malli on yhteiskunnassa arvostetumpi ja näkyvämpi kuin tyttöjen malli.
- Oppikirjoissa esiintyvät vanhat isän työssäkävijän roolit ja äidin tehtävissä korostuu kodin huoltajan rooli.
- Oppikirjoissa pojilla on aktiiviset roolit, tytöt kuvataan passiivisiksi, istuviksi ja katsoviksi.
- Oppikirjoissa naiset esiintyvät matalapalkkaisemmissa tehtävissä kuin miehet.
- Opettajien sukupuoliin kohdistamat odotukset heijastuvat oppilaiden oppiainevalintoihin.

- Poikien menestystä arvioidaan useammin osoituksena lahjakkuudesta, tyttöjen menestystä taas osoituksena tunnollisuudesta.

"Mielekkäiden muutoksen agenttien suojeleminen muutosta vastustavien paineilta ja heidän panoksensa hyödyntäminen organisaation puitteissa vaatii aivan erilaista organisaatiokulttuuria kuin meillä perinteisesti koulujärjestelmässä on ollut. Se vaatii pyrkimystä kehittyä oppivaksi organisaatioksi, jossa yritetään saada esiin ja käsiteltäväksi myös organisaation omaa kehittymistä vastustava 'piilohäiriöinti'", toteaa Raustevon Wright. (1997, 125.)

Humanistinen näkemys oppilaasta oman tietämyksensä rakentajana on vaikeasti yhteensovitettavissa koulussa vallitsevien uskomusten kanssa. Koulua on arvosteltu vanhentuneista tiedon- ja oppimiskäsityksistä. Uskomuksia selvitelleet tutkijat ovat havainneet, että valtaosa opettajien opettamista ja oppimista koskevista uskomuksista on peräisin heidän omilta kouluvuosiltaan. Useimpien koulumuistot ovat hyvin yhteneväisiä: opettaja opettaa ja oppilaat seuraavat opetusta. (Sahlberg 1997, 195-196.)

East Anglian yliopiston tutkijaryhmän mukaan suuri enemmistö heidän näkemistään tunneista oli opettajakeskeisiä. Opetus eteni perinteisen, formaalin opetusmallin mukaisesti siten, että koko luokkaa opetettiin yhtenä ryhmänä. Kaikilta oppilailta odotettiin samanlaisia suorituksia, eriyttämistä ei esiintynyt. "Olemme kulkeneet koulusta toiseen ja nähneet lähes identtisiä oppitunteja. Opettajat olisi voinut vaikka vaihtaa keskenään, eivätkä oppilaat olisi huomanneet mitään eroa", totesi tutkijaryhmä. (Kallonen-Rönkkö 1997, 254-256.)

Opetussuunnitelma tai sen seurannaiset, kuten oppikirjat tai arviointi, rajoittavat opettajan toiminnan vapautta hänen luokassaan. Opetussuunnitelma kahlitsee opetuksen kehittämistä silloin, kun suunnitelma ja siihen kuuluva arviointi painottavat tietojen omaksumista ja muistamista, mikä osaltaan luo kiireen tuntua opetukseen. (Sahlberg 1997, 193-194.)

Koulun tavoitteisiin ja oppisisältöihin kohdistuvan kritiikin lisäksi on arvosteltu myös koulun opetusjärjestelyjä. Järjestelmät eivät kaikilta osin tue koulun opetussuunnitelmassa julkilausuttujen tavoitteiden saavuttamista, vaan toteuttavat enemmänkin ns. koulun piilo-opetussuunnitelmaa ja johtavat lopulta koulun ylläpitäjän (yhteiskunta) sekä asiakkaiden (oppilaat ja

heidän vanhempansa) kannalta epätydyttävään lopputulokseen. (Koro 1994, 108-109.)

Rinne (1986) haluaa nostattaa kysymyksiä ja näkökulmia "koulun todellisuuksien" tutkimukseen. Koulutuksen tutkimuksen ainoita mahdollisuuksia on nostaa silmiltä virallisen ideologian värjäämät tarkastelulinssit ja kohottaa esiin koulun näkymätön ja ehkä vähemmän virallista miellyttävä maailma. Niin paradoksaalista kuin se onkin, lienee tämä näkymätön näkymätöntä ja koskettelematonta lähinnä viralliselle pedagogiselle diskurssille. Oppilaat eivät tarvitse piilo-opetussuunnitelman käsitettä. (Rinne 1986, 371.)

Tämän päivän haastavissa ongelmissa ja nopeaa muutosten hallintaa edellyttävissä tilanteissa merkittävä oppimisen ehto on motivaation kehittäminen ja ylläpitäminen. Jotta ymmärtämisen ja onnistumisen kokemukset uuden oppimisessa mahdollistuvat, pitää viritä halu ja kyky sitoutua selvittämään ongelmaa. Vallitsevat oppimiskäsitykset pohjautuvat pitkälti ajatukseen, että oppiminen on paitsi oppijan henkilökohtainen tiedon konstruointiprosessi myös sosiaalinen vuorovaikutustapahtuma. Vähälle huomiolle on jäänyt tärkeä näkökulma: mistä syntyy oppijan motivationaalinen perusta olla aktiivinen toimija, tilanteiden tulkitsija ja toiminnan päämäärän rakentaja? (Järvelä & Niemivirta 1997, 221.)

Kaikenikäisten kasvatuksellisten arvojen muutospyrkimyksissä on hyvä muistaa, että kasvun ovi avautuu sisältäpäin. Toinen ihminen ei voi vaatia toista muuttumaan tai pakottaa näkemään tai ajattelemaan toisin. Toinen voi olla yhdessä avaamassa lukkoja, etsimässä kasvun esteitä ja tukea orastavaa omaehtoista kasvua kuuntelemalla ja ymmärtämällä itselle ristiriitaisiakin näkemyksiä.

2.5 Tositieto oppilaiden elämästä

Toistaiseksi ei ole riittävästi saatavilla ajankohtaista tietoa lasten todellisesta elämästä, eli lasten omista kokemuksista, lasten asioille antamista merkityksistä ja heidän tavoistaan toimia lapsina. Tutkimustavat ovat olleet aikuis- tai instituutiokeskeisiä. Lasten omat tulkinnat ja lasten ääni eivät ole

saaneet riittävää painoarvoa, sillä lapset eivät ole olleet tietolähteinä. (Miettinen & Väänänen 1998, 68.)

Tietoisuuden ja erityisesti lapsen tietoisuuden tutkiminen on tunnetusti vaikeata. Lapsen tietoisuudelle on luonteenomaista, että se muodostuu ensisijaisesti välittömästä kokemuksesta eli sellaisesta kokemuksesta, jota kieli ja ajattelu eivät ole vielä kovin pitkälle jäsentäneet. Tutkiessaan lasta aikuinen kuitenkin jäsentää lapsesta tekemänsä havainnot omien käsitteittensä ja ajattelutottumustensa pohjalta korvaten lapsen näkökulman omalla aikuisen näkökulmallaan. Näin menetellessämme emme ota huomioon lapsen todellisuutta ja samalla opetamme lapselle, ettei hän itse pysty arvioimaan omia kokemuksiaan. Lapsi saattaa alkaa väheksyä omia kokemuksiaan ja tunteitaan, tulee vähitellen epäautonomiseksi, ulkoisista kriteereistä riippuvaiseksi ja saattaa pahastikin vieraantua itsestään. (Lehtovaara 1988, 240.)

Kouluyhteisössä jokainen kohtaa toisensa. Vuorovaikutus on sekä kielellistä että monenlaista yhteistä, elämyksellistä kokemista, jolle ei ole käsikirjoitusta, mutta jota jokainen saa jatkuvasti osakseen. Osa on yhteistä opetusta, osa henkilökohtaisia kokemuksia. Kokemus on yksilön itsensä säätelemä prosessi, jossa oma minä rakentuu ja ohjailee tulevia kokemuksia antamalla merkityksiä aiemmille tilanteille. Kokemus ja minän rakentuminen sitoutuvat ympäristöön ja intersubjektiiviseen toimintaan. (Mäki-Opas 1993; Lehtovaara 1994.) Jos piilo-opetussuunnitelman opetus on samansuuntainen virallisen suunnitelman kanssa, myös oppimistulokset kehittyvät sen mukaisesti. Jos opetukset ovat ristiriitaisia, todennäköisesti piilo-opetussuunnitelma muodostuu tärkeämmäksi.

"Peruskoulun arviointi 90" -tutkimuksen oppilaiden koulupäiväkuvaukset osoittivat, että oppilas ei ole vain viralliseen opetussuunnitelmaan reagoija ja koulun käytäntöjen seurailija vaan myös oman opetussuunnitelmansa luoja. Vaikka oppilaalla on varsin vähän mahdollisuuksia oman suunnitelman luomiseen, silti juuri tämä oma suunnitelma ja sen elämyksellinen kokeminen merkitsi monelle lapselle kouluelämän iloisinta puolta. Erityisen merkityksellisiksi paljastuivat toverisuhteet, joiden luomiseen ja ylläpitämiseen oppilaat olisivat halunneet käyttää paljonkin aikaa. Vaikka oppilaat mainitsivat koulun ensisijaiseksi tehtäväksi oppimisen, kuvauksista välittyi vahvasti näkemys, että yhtä keskeinen koulun tehtävä oli oppilaan

oman sosiaalisen kasvun tukeminen: ystävyysuhteiden luominen, yhdessä toimiminen sekä sosiaalisen identiteetin ja arvostuksen etsiminen. (Kankaanranta & Linnakylä 1993, 31.)

Kasvatustieteen tehtävänä on purkaa auki aikuisnäkökulmaa ja antaa tilaa toisenlaisille tulkinnoille tuomalla lasten kokemukset ja heidän asioille antamansa merkitykset esille sekä saattamalla lasten näkökulmasta avautuva yhteiskunnallinen todellisuus tieteen mielenkiinnon kohteeksi. Aiottu opetussuunnitelma ja lasten kokema opetussuunnitelma ovat aivan eri asioita. Nämä näkökulmaerot tuovat opetussuunnitelman merkityksen ja sen tavoitteet uudelleen arvioitaviksi. Kasvatustieteen merkitys on siinä, millaisia näkökulmia se kykenee tarjoamaan sosiaaliseen todellisuuteen ja erityisesti kasvatustapahtumaan. (Miettinen & Väänänen 1998, 79.) Antikainen (1993, 54) ehdottaa, että oppilaiden erilaiset äänet tulisivat paremmin kuuluviin, jos lapset pääsisivät osallistumaan entistä enemmän koulutyön suunnitteluun.

Lapsikeskeinen opetustapa on ehkä elävän opetussuunnitelman abstraktein elementti. Tuskin kukaan opettaja kieltää lapsen huomioon ottamisen tärkeyttä tehdessään päätöksiä siitä, mitä koulussa tapahtuu. Lapsikeskeisyys työmääritelmänä merkitsee sitä, että lähtökohtana on keskittyminen enemmän oppilaitten oppimiseen kuin opettajan opettamiseen. Se myös tutkii koulun toimintoja enemmän lapsen kokemuksista kuin aikuisten lähtökohdista. Opettajien on pyrittävä tiedostamaan tarpeittensa ja ennakkoluulojensa vaikutukset, jotta lapsikeskeiset näkökannat saavat tilaa omilta toiveilta. (Hunter & Scheirer 1992, 52-53.)

"Koulumaailmaan sisältyviä sekä oppilaiden että opettajien tiluaatioiden ilmaisemattomia ja piileviä ideaalisia komponentteja on viime aikoina jäsennelly ja tutkittu ns. piilo-opetussuunnitelman käsitteen avulla", sanoo Lehtovaara (1994, 129) ja tarkoittaa tiluaatiolla kaikkea sitä, mihin ihminen on suhteessa. Tiluaation ideaalisia komponentteja hänen mukaan ovat esimerkiksi arvot, normit ja henkisen ilmapiirin muodot. Mäki-Opas (1993) toteaa, että juuri edellä mainitut piilevät ideaaliset komponentit ovat merkittäviä ja huomioonotettavia lasten mielenterveyden vaalimisessa.

Aikakautemme luonteeseen kuuluu pohtia aiemmin itsestään selvyyksinä otettuja käsityksiä, aatteita ja arvoja. Kun traditiot purkautuvat tai saavat

uusia merkityksiä, on mietittävä uudelleen myös sitä, mihin kasvatussuhde tukeutuu. Koulun kasvatuskäytänteiden tarkastelu ja oppilaan ymmärtäminen kasvatuksen vuorovaikutustapahtumien osapuolena on entistä tärkeämpää. (Miettinen & Väänänen 1998, 79.)

Lapsista tuotetun tieteellisen tiedon tulee palvella lasten etua. Sen tulee olla lasten elinoloja parantavaa ja muutokseen tähtäävää. Lähtökohtana lapsuustutkimuksessa on tasa-arvoon ja oikeudenmukaisuuteen pyrkiminen sekä lasten yhteiskunnallisen aseman parantaminen. (Mts. 71-79.) Kasvatuksen tutkijoina ja kasvattajina emme voi jättäytyä sivuun, kun on kysymys lapsen ja nuoren tasapainoisen kasvun edistämisestä ja vaalimisesta. Todellisia asiantuntijoita, kasvatuksen reaalitasolla työskenteleviä, opettajia ja vanhempia ei kuulla. Myöskään lapsia heidän omissa asioissaan ei kuunnella. (Mäki-Opas 1993, 138.)

Koska koululla on toiminnallista vapautta, arviointi ja kehittämistyö kuuluu siellä toimijoille. Koulun vastuu oman toimintansa laadusta edellyttää toimijoilta entistä parempaa laatutietoisuutta.

3 KOKONAISVALTAINEN OPPIMINEN

Yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset asettavat uusia haasteita ihmisen ajattelulle ja oppimiselle. Nämä haasteet koskevat opetusta, jonka perustana on aina enemmän tai vähemmän tiedostetut oppimiskäsitykset. Erilaisille oppimiskäsityksille on tunnusomaista, että ne eivät perustu filosofiselle ihmiskäsitykselle eivätkä näin ollen systemaattiselle oppimisen analyysille. Yhä edelleen oppimiskäsitysten suurin ongelma on, ettei tiedetä mitä ihmisen oppiminen on. Erilaiset oppimiskäsitykset näyttävät syntyneen ainakin osittain yhteiskunnallisena tilaustyönä ja lähinnä paikkaamaan edellisen oppimiskäsityksen puutteita. Koska ne eivät perustu ontologiselle ihmisen ja ihmisen oppimisen analyysille, ne tuovat esiin vain jonkin oppimisen aspektin pyrkimättäkään hahmottamaan ihmisen ja ihmisen oppimisen kokonaisuutta. (Lehtovaara 1996b, 80-81.)

3.1 Holistinen ihmiskäsitys oppimiskäsityksen perustana

Lauri Rauhala on suorittanut ihmisen olemassaolon analyysin, joka on saavuttanut ihmistutkijoiden ja -työntekijöiden keskuudessa laajalti hyväksyntää. Ihmisen olemassaolon perusmuotoja ovat tajunnallisuus (psykykinen ja henkinen), kehollisuus ja situationaalisuus. Tajunnallisuus ihmisen olemassaolon perusmuotona on sitä, että ihminen kokee normaalitilanteessa aina jotakin; tietää, tuntee, uskoo, uneksii jne. Kehollisuus on ihmisen orgaanisten prosessien kokonaisuus. Tämä olemassaolon muoto on helposti ymmärrettävissä. Situationaalisuudella tarkoitetaan sitä, että ihminen on aina suhteessa johonkin. Olisi mahdotonta, että ihminen voisi olla olemassa ilman suhdetta todellisuuden erilaisiin rakennetekijöihin. Hänellä on ihmissuhteita koulussa. Hän elää aina joidenkin kulttuurivaikutusten ja maailmankatsomuksellisten käsitysten vaikutuspiirissä. Tämäntapaisia sekä konkreettisia että ideaalisia "suhdeosapuolia" yhdessä kutsutaan situaatioksi eli elämäntilanteeksi ja kietoutuneisuutta niihin situationaalisuudeksi. (Rauhala 1987b, 156-157.)

Olennon, jota kutsumme ihmiseksi ollakseen ihminen tulee todellistua näissä kaikissa kolmessa olemismuodossa. On mahdotonta ajatella, että olisi ihminen, joka ei ole koskaan kokenut, tuntenut, havainnut tai tietänyt mitään, jolla ei ole kehoa, tai joka ei ole suhteessa mihinkään. (Rauhala 1989, 27.)

Ihmisen kehollisuus viittaa lähinnä siihen, miten ihmiselämä toteutuu aineellisuudessa. Vaikka ihminen on aina nähtävä kokonaisuutena, voidaan kuitenkin tajuntaa pitää ihmisen olemassaolon tarkastelussa ensisijaisena. Tajunta käsitetään inhimillisen kokemisen kokonaisuudeksi. Kokemuksella tarkoitetaan ihmisen mielellistä suhdetta maailmaan ja myös omaan itseensä. Tajunnallisuuden avulla ymmärrämme ja sillä viitataan inhimilliseen kokemiseen, joka on ihmisen olemista merkityssuhteissa todellisuuteen. Tajunnallinen tapahtuminen eli kokeminen on sitä, että ihmisessä oivaltuu tai hänelle ilmenee jokin mieli todellisuuden ilmiöistä, asioista ja objekteista sekä myös omasta kehosta (Rauhala 1984, 109).

Ihmisen ongelman tutkimisessa on kysymys merkityksen ongelman tutkimuksesta eli sen selvittämisestä, miten merkityssuhteet ihmisen tajunnassa kehkeytyvät. Se, että ihmistä pyritään tarkastelemaan situationaalisen kokonaisuutena, merkitsee, että häntä tarkastellaan elämisyhteydessään siten, että hänen kulttuurinsa, historiansa ja myös konkreettiset elämänolosuhteensa otetaan koko ajan huomioon. Situationaalisuudella tarkoitetaan ihmisen kietoutuneisuutta todellisuuteen oman elämäntilanteensa kautta ja mukaisesti (Rauhala 1989, 35).

Koska ihminen kehollisena ja tajunnallisena oliona on aina maailmassa, ei oppimistapahtumaakaan voi tämän näkemyksen mukaan tarkastella irrallaan elämäntilanteista. Maailman, sen sosiaalisen todellisuuden, jossa yksilö elää, katsotaan olevan merkittävällä tavalla mukana myös yksilön oppimisessa. Situationaalisessa oppimisessa oppimista ei voi tarkastella esimerkiksi vain käyttäytymisen muuttumisena eikä myöskään vain kognitiivisten prosessien omaksumisena. (Lehtovaara 1996b, 82.)

3.2 Kohti kokonaisvaltaista oppimista

Oppimislajit kuvaavat oppimisen merkitystä, tärkeyttä oppijalle. Koko oppijaa koskettava oppiminen on kognitiivista, affektiivista ja fysiologista samalla kertaa. Tällainen merkitykseks, elämyksellinen, koko persoonaa koskettava oppiminen on Lehtovaaran (1986, 6-7) mukaan seuraavanlaista:

- 1) Henkilökohtaista osallistumista ja sitoutumista oppimiseen.
Se koskettaa koko oppijan persoonaa, sekä kognitiivista, affektiivista että fysiologista aluetta.

- 2) Oma-aloitteista. Tällä viitataan enemmän aloitteellisuuden kokemiseen itsestä lähtevänä kuin varsinaiseen käynnistävään tekijään.
- 3) Laaja-alaista ja syvällekäyvää, käyttäytymistä ja asenteita jopa persoonallisuuttakin muuttavaa.
- 4) Ensisijaisesti oppijan itsensä arvioimaa; hän itse arvioi onko tämä sitä, mitä hän tarvitsee ymmärtääkseen itseään ja maailmaa paremmin.
- 5) Merkityksestä, relevanttia; sen ydin on siinä, että koko oppimiskokemuksella on oppijalle henkilökohtainen merkitys.

Rogers korostaa tunteiden ja niihin aina välttämättä erottamattomasti liittyvien fysiologisten reaktioiden mukanaoloa kognitiivisessakin oppimisessa. Tällaisen oppimisen edistämässä on keskeinen asema ihmissuhteilla ja niiden laadulla. (Lehtovaara 1986,7.)

Ihmisen arvokkaat merkityssuhteet muotoutuvat hänelle tärkeiden ihmisten välisissä suhteissa. Se minkälaisia vaikutuksia yksilön kasvuun ihmisenä näillä suhteilla on, riippuu siitä, minkälaiset asenteet näissä ihmissuhteissa vallitsevat. Koska ihminen nähdään ensisijaisesti merkityssuhteiden kautta toimivana olentona, ihmisen täydeksi persoonaksi eli vapaaksi kasvamiselle otolliset olosuhteet ovat perimmiltään asenteellisia. Koko persoonan kasvua tukevien asenteiden tulee riittävästi vallita kaikissa yhteisön jäsenissä ja muissa ihmisissä, joiden kanssa yksilö toimii. (J. Lehtovaara & M. Lehtovaara 1986, 77.)

Todellisuus ilmenee meille kokemuksissa aina jotakin merkitsevänä. Kun puhutaan oppimisesta, puhutaan ihmisen kokemuksista maailmassa olevana. Oppimisessa on kysymys merkitysten ymmärtämisestä ja muuttumisesta. Opetustapahtumassa on aina kysymys paitsi uusien merkityssuhteiden synnyttämisestä myös virheellisten merkityssuhteiden korjaamisesta. (Lehtovaara 1996b, 82-84.)

Yksilön persoonallisuus ja luovuus kehittyvät parhaiten vapaassa ilmapiirissä ja siksi opettaminen on oppimisen tukemista, helpottamista. Luova oppiminen on omakohtaiseen kokemiseen, merkitysten tajuamiseen perustuvaa. (J. Lehtovaara & M. Lehtovaara 1986, 79.) Luovuus ei ole mikään kyky tai taito, vaan pikemminkin asenne elämään, elämäntapa,

jonkinlainen utelias, kysyvä, kokeileva, etsiskelevä ja siten pohjimmiltaan kriittinen ote asioihin. Tällainen luova ote edellyttää autonomisuutta ja sitä kautta avointa ja lujaa minäkäsitystä. (Lehtovaara 1986, 23.)

Rogersin merkityksellisen oppimisen perustaa muokkaavat asenteet ovat J. Lehtovaaran ja M. Lehtovaaran (1986, 80-91) mukaan seuraavat:

1) Aitous ja rehellisyys

Tärkein asenteista on aitous. Kontrolloiminen, määräileminen, rankaiseminen, kärsimättömyys tai autoritaarinen persoonallisuus eivät ole auttavaa aitoutta. Aitous on myös sitä, ettei teeskennellä että tiedetään kaikki, että kaikki vastaukset ovat hallussamme. Koska kasvattajalla on suuri vaikutus siihen, miten vapaa kasvatettava kokee olevansa, on kasvattajan voitava aidosti sallia kasvatettavan olla hänestä erillinen persoona, jonka arvot, päämäärät ja ajatukset voivat olla erilaisia kuin hänen omansa. Usein kasvattaja lähtee omista tavoitteistaan ja jo lähtökohdissaan kieltää kasvatettavan ainutkertaisuuden.

2) Hyväksyminen, arvostaminen ja luottamus

Hyväksyminen, arvostaminen ja luottamus tarkoittaa, että hyväksytään toinen ihminen sellaisena kuin hän on, epätäydellisenä mutta ainutkertaisena ihmisolentona, jolla on oma kiistaton ihmisarvo ja jossa on paljon mahdollisuuksia hyvään. Hyväksyvä asenne perustuu luottamukseen ihmiseen ja hänen kykyynsä selviytyä pitkälti omatoimisesti. Kun kasvattaja hyväksyy kasvatettavan ehdoitta, kumpikin saa mahdollisuuden kasvaa ihmisinä, kehittää omaa minäänsä.

Kasvatettavan ajatuksia, mielipiteitä ja tunteita tulee arvostaa tasavertaisina aikuisten kanssa. Kun lapsen persoonaa arvostetaan ja kunnioitetaan, hän itsekkin arvostaa omia kokemuksiaan, tunteitaan ja oppii luottamaan itseensä. Kiire ja etukäteisuunnitelmissa pitäytyminen saattavat estää aktiivista kuuntelua, jolloin suoritukset nousevat ihmisen arvostamisen edelle. Myös vastuullisten tehtävien antaminen ja yksilöön luottaminen ovat hyväksymisen osoituksia.

3) Empaattinen ymmärtäminen

Empaattinen ymmärtäminen edellyttää sekä aitoutta että hyväksymistä, arvostamista ja luottamusta. Empaattinen ihminen pitää toista yksilöä, hänen ajatuksiaan ja tunteitaan tärkeinä ja pyrkii näkemään asiat hänen kannaltaan. Empaattinen ymmärtäminen on kykyä löytää ja kohdata toisessa ihmisessä perusihminen, itsensä kaltainen olento. Tällaisesta suhtautumisesta puuttuu arviointi ja diagnosointi. Empaattinen ihminen hyväksyy sen, että hänen tapansa nähdä ja kokea maailma ei ole ainoa oikea tapa. Empaattisesti toista ymmärtävä kasvattaja tai muu toimija on ikään kuin luotettava matkakumppani ihmisen matkalla omaan sisäiseen maailmaansa.

Oppilaan kasvua täyteen ihmisyyteen tukeva kasvattaja ei pidä keskeisenä eri oppiaineita, vaan keskittyy muuttamaan koulun käytäntöä todellista yhteistyötä arvostavammaksi, eheytyneemmäksi, todellisia ongelmia pohtivaksi ja sekä tavoitteiden, työmenetelmien että arvioinnin osalta itseohjautuvammaksi eli kokonaisvaltaista oppimista paremmin tukevaksi.

3.3 Elämäntaitojen oppiminen

Positiiviset, lasta kehittävät ja innostavat elämykset ovat oppimisen kannalta välttämättömiä. Ne rikastuttavat elämää, rohkaisevat yrittämään ja etsimään omasta persoonallisuudesta salattuja ja käyttämättömiä ominaisuuksia, kasvattavat yhteisvastuuseen, toisten ihmisten ja heidän mielipiteittensä kunnioittamiseen ja tunteiden vapaaseen ilmaisemiseen. Elämykset tekevät elämästä elämisen arvoisen ja edistävät sopusointuisen maailmankuvan muodostumista. (Raulamo 1988, 3.)

Koska sosiaaliset taidot eivät ole synnynnäisiä, niitä on opetettava tietoisesti ja kehitettävä harjoitusten avulla. Opettaja toimii ohjaajana, ja oppilaat harjoittelevat konkreettisesti viestintä- ja vuorovaikutustaitoja, johtamistaitoja, toisten huomioonottamista, neuvottelua, päätöksentekoa sekä ongelmien ratkaisemista. Mainitut taidot ovat sellaisia, joita oppilas tarvitsee myöhemmin perhe- ja työelämässä sekä osallistumisessaan aktiivisesti yhteiskunnan toimintaan. (Koro 1994, 127.)

Koska opetuksen tavoitteena on muutoksen aikaansaaminen oppilaiden käsityksissä ja ajatusrakennelmissa, on kulloinkin valitun opetusmenetelmän mahdollistettava niiden testaaminen vuorovaikutuksessa opettajan ja oppilastoverin kanssa. Oppilaat pitäisi saada kasvattamaan toinen toistaan. Tämä edellyttää sellaisten yhteistoiminnallisten menetelmien käyttöä, jotka sallivat ja tukevat itseilmaisua sekä ohjaavat kriittiseen ajatteluun ja ongelmanratkaisutaitoihin. (Salonen 1988, 22-24.)

Autetuksi tuleminen on maailmankuvan realisoitumista, kokemista laatuja keskinäistä tasapainottamista ja niiden sijoittamista omiin funktioihinsa, uusien ja tarpeellisten merkityssuhteiden kehkeytymistä. Koska muutoksessa on aina kyseessä uudenlainen ymmärtäminen, on selvää, että korjaautumisprosessi on melko hidas. Kyseessä on merkityssuhteiden välinen kilpailu, jossa aidompi ajan mittaan voittaa. Motiivi jatkaa kokemistavan kehittämistä tulee autettavalle ainakin osaksi siitä, että hän huomaa maailmankuvan muutoksen edistävän hänen elämäntaitoaan. (Rauhala 1983, 151.)

Koppinen ja Pollari (1993, 8) määrittelevät yhteistoiminnallisen oppimisen organisoinniksi niin, että oppija

- voi harjoitella yhteistoimintaa erilaisissa ryhmissä työskennellen,
- on valmis sitoutumaan työhön, yhteistyöhön ja oppimistulosten saavuttamiseen,
- vastaa omasta ja opiskelutovereiden oppimisesta,
- oppii tietojen, taitojen ja ongelmanratkaisun lisäksi vuorovaikutus- ja ryhmätyötaitoja,
- on valmis arvioimaan ja kehittämään työskentelyään.

Johnson ym. (1993) mainitsevat lisäksi oppilaan positiivisen riippuvuuden muista ryhmän jäsenistä, myönteisen ilmapiirin edistämisen ja itsen kanssa kilpailemisen. Yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteet heidän mukaansa ovat: positiivinen keskinäinen riippuvuus, vuorovaikutteinen viestintä, yksilöllinen vastuu, sosiaaliset ryhmätyötaidot sekä toiminnan yhteinen pohtiminen.

Kun oppiminen ymmärretään yksilöllisenä tapahtumana, kasvatustavoitteina pidetään yksilönvapautta, riippumattomuutta ja henkilökohtaista vapautumista. Kun oppiminen nähdään sosiaalisena tapahtumana, kasvatuspäämääränä ovat yhteisvastuu, altruismi ja yhteinen osallistuminen.

Tasapainoisen persoonallisuuden kehittymiseen tähtäävässä kasvatuksessa on molempien oppimisenäkemyksien hyväksikäyttö välttämätöntä. (Hytönen 1997, 204.)

Yhdysvaltojen koulukokeiluissa ei ole keskitytty testeillä mitattavien koulusaavutusten tason nostamiseen, vaan näkyvimmiä ovat nousseet yhteisökasvatuksen kokeilut. Päämääräksi on asetettu yhteisöllinen koulu, jossa toimijat tukevat toisiaan.

3.4 Yhteisöllisen koulun piirteitä

Yhteisöllisten koulujen oppilaat vertaavat kouluun "perheeseen", jossa heillä on ystävyys-suhteita sekä opettajiinsa että koulutovereihinsa. Vaikka koulut eroavat selvästi toisistaan, useimpien toimintatavoissa on kuitenkin havaittavissa tiettyjä yhteisiä, Hytösen (1997, 188-190) nimeämiä piirteitä.

Yksi tärkeimmistä yhteisöllisen koulun ominaisuuksista on toisten kunnioittaminen, mikä tarkoittaa vakavaa suhtautumista toiseen, halua kuulla, mitä toisella on sanottavanaan, vaikka tämän ajatukset olisivat vastakkaisia omille näkemyksille. Kunnioittaminen näkyy myös aitona kohteliaisuutena ja kiinnostuksena toisen mielentilasta; mitä toinen ajattelee elämäntilanteestaan ja miltä hänestä tuntuu.

Yhteisöllisen koulun piirre on myös toisista huolehtiminen, mikä on yksilöllistä ja aloitteellista toimintaa. Se on harkitusti erilaista eri yksilöiden kohdalla ja positiivisen vuorovaikutuksen aloittamista ilman pyyntöä. Kukaan ei saa jäädä ulkopuoliseksi, vaan jokaisen jäsenen velvollisuus on tarjota apua tarvittaessa. Koulussa ei esiinny nurkkakuntaisuutta. Yhteisön jäsenet luottavat toisiinsa ja uskaltavat paljastaa toisilleen itsestään ja opiskelustaan harvinaisen paljon.

Yhteisöllisessä koulussa oppilailla on vaikutusmahdollisuuksia, heidän toiveensa otetaan huomioon. Oppilaat tuntevat, että heidät otetaan vakavasti, heitä kuunnellaan. Koulussa on ryhdytty järjestelyihin, joiden avulla oppilaiden käsitykset saadaan kuuluville. Oppilaat ovat sitoutuneet yhteisöön. Kun perinteiset koulut usein keskittyvät siihen, että oppilaat

ulkonaisesti käyttäytyvät sääntöjen edellyttämällä tavalla, yhteisökasvatusta toteuttavat koulut pyrkivät siihen, että oppilaat sisäistävät koulun normit ja arvomaailman.

Koulun yhteisökasvatuksessa pyritään varmistamaan, että erilaiset yksilöt oppivat tulemaan toimeen keskenään, heitä sosiaalistetaan. Kasvatuksessa on kuitenkin mahdollista myös sitoutua yhteisiin, pitkäaikaisiin hankkeisiin, oppia altruistista asennoitumista ja toisten tukemista sekä kokea yhdessä ilon ja onnistumisen elämyksiä. Näin toteutettuna yhteisökasvatuksesta muodostuu koulukasvatukseen olennainen ja myönteinen elementti.

3.5 Arvioinnin uudet haasteet

Arviointi on osa kaikkea inhimillistä toimintaa - myös oppimista ja koulun kehittämistä. Se on toiminnan suhteuttamista siihen, mitä pidämme tärkeänä ja arvokkaana. Arviointi voidaan nähdä mahdollisuutena tai velvollisuutena, joskus jopa tuomiona. Parhaimmillaan se on yksilön oppimista innostavaa ja ohjaavaa sekä oppijan itsetuntemusta ja -luottamusta lisäävää, opetusta ja koulujen toimintaa uudistavaa sekä koulujärjestelmää kehittävää. (Linnakylä & Kankaanranta & Pollari 1996, 1.)

Arviointi tulee nähdä jatkuvana kasvun prosessina, ei pelkästään opettajan suorittamana oppilaille annettujen tehtävien tarkistamisena ja palautteen antamisena. Jos arviointi nähdään osaksi oppimista, annetaan tilaa toisen omalle kasvulle, itsenäiselle ajattelulle, omien kysymysten heräämiselle sekä tiedon ja toiminnan arvioinnille. Tällöin myöskään opettaja ei voi jäädä pelkäksi ulkopuoliseksi observoijaksi, vaikuttajaksi ja arvioijaksi, vaan hänkin on mukana sivistymisprosessissa. (Kukkonen 1996, 69-70.)

Peruskoulun arviointia on kehitetty viime vuosina ja tänä vuonna ilmestyi arvioinnin perusteet. Oppilaan arvioinnilla pyritään ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua sekä kehittämään oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. Oppilaan itsearviointikyvyn kehittäminen on perusopetuslain edellyttämä uusi tehtävä, todetaan perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteissa (1999). Niiden mukaan arvioinnin tulee palvella oppilaan persoonallisuuden kehittymistä ja sosiaalistumista, opiskelu- ja

työskentelytaitojen kehittymistä, tiedollista ja taidollista kehittymistä sekä valikoitumista jatko-opintoihin.

Tehokkaaseen tuloksellisuuteen piiskattu koulu on levoton kasvupaikka rauhattomille oppilaille. Tiukka julkinen tuloksellisuuden arviointi tuskin takaa hyviä lähtökohtia. Jos koulun henkilökunta ajetaan tulosmittausinnostuksella ahdistuneeksi, kärsivät siitä myös oppilaat, jotka usein ovat ahdistuneita omien kotiolojensa vuoksi.

Yhdysvaltalaisessa koulusaavutusten mittauskeskustelussa Eisner on todennut olevansa hyvin epäilevä sen suhteen, haluaako hän sellaista koulujärjestelmää, jota kohden suunniteltu valtakunnallisten tavoitteiden ja testien kehittäminen on kouluja viemässä. "En arvosta koululaitosta, joka kohtelee lapsia kuin etukäteen asetettuja ja yhteisiä tavoitteita kohden samassa tahdissa marssivaa armeijaa. Standardointi on jo liian hallitseva piirre kulttuurissamme. Meidän tulisi pikemminkin edistää erilaisuutta ja kehittää niitä luontaisia kykyjä, joita lapsillamme on. - Jos kykenisimme rakentamaan koululaitoksen, joka kiehtoisii sekä opettajia että oppilaita ja jossa opetuksen laatua todella kyettäisiin kehittämään, saisimme myös koululaitoksen, joka todella kasvattaisi." (Hytönen 1997, 185.)

Arviointi on voimakas vaikuttaja. Vaikka opetussuunnitelmat uudistuvat, mitään uutta ei välttämättä tapahdu opiskelussa ja oppimisessa, ellei arviointi uudistu ja tue uudistuvan oppimiskäsityksen ja opetussuunnitelman periaatteita. (Linnakylä & Kankaanranta & Pollari 1996, 2.) Mikäli opettaja ei näe arviointia välttämättömäksi itsensä ja työnsä kehittämiseksi, on hänellä varsin yksipuolinen ja oppilaiden kontrollointiin keskittynyt ymmärrys asiasta.

3.5.1 Itsearviointi

Tietoisuutta syventävä arviointi on itsearviointia, jossa yksilö on omaa tai yhteisönsä toimintaa arvioiva subjekti. Se edistää arvioijan tietoisuutta omista kokemuksistaan, toimintastrategioistaan ja toimintansa tuloksista. Itsearvioinnissa omaan toimintaan yhdistyy kriittinen ajattelu ja ymmärtäminen. (Linnakylä 1993.) Itsearviointi on etäisyyden ottamista omaan toimintaan ja ajatteluun, mutta kuitenkin samalla niitä tarkkaillen (Jokinen 1995, 18). Lisäksi se on älyllistä vastuullisuutta oman toiminnan ja

ajattelun laadusta. Itsearviointia on mm. oman kokemuksen jäsentäminen, toiminnan suhteuttaminen asetettuihin tavoitteisiin, havaintotiedon tulkitseminen ja johtopäätösten teko. (Nikkanen 1996, 94.)

Muuttuvissa olosuhteissa vain entiseen kokemukseen perustuva toimintatapa ei ole enää riittävä. Olisi kyettävä ennakoimaan muutosta tulevissa olosuhteissa, joissa kaikkia tilannetekijöitä ei kyetä todentamaan. Itsearvioinnin perimmäinen tehtävä on tukea sekä yksilö- että yhteisötasolla tapahtuvaa oppimista, kehittämistä ja kokeilutoimintaa. Itsearviointi tulee hahmottaa oleelliseksi ja luontevaksi osaksi tapahtuvaa koulun kokonaisvaltaista kehittämistä. "Ruohonjuuritasolla" tapahtuvan itsearvioinnin perimmäinen tehtävä on edistää opetuksen laatua ja sen kautta oppimisen tuloksellisuutta. (Nikkanen 1996, 95-96.)

Oppilaan aseman muuttuminen passiivisesta tiedon vastaanottajasta aktiiviksi oman kasvunsa vaikuttajaksi tuo luokkatyöskentelylle uusia muotoja. Myller'n ja Patrikaisen (1993, 63) mukaan itsearvioinnin perustehtävänä on todeta oppijan oppimis- ja kasvuprosessin eteneminen sekä ohjata sitä, motivoida häntä sitoutumaan työskentelyynsä ja suunnata asetettuihin tavoitteisiin.

Itsearviointiin nojautuen

- oppija kokee, että hänen toimintansa on tärkeää ja merkityksellistä
- oppijan tarpeet saavat tyydytystä tietojen ja taitojen karttuessa
- oppija osallistuu suunnittelua ja tavoitteellisuutta edeltävään toimintaan
- oppija voi toimia tavoitteellisesti yhteistyössä ja vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa
- oppija oppii näin toimiessaan tuntemaan paremmin itseään ja kehittää maailmankuvaansa. (Mts. 63.)

Koska tavoitteena on oman elämän vastuullinen hallinta, ohjaus itsearviointiin ja ohjaus itsetuntemukseen käyvät käsi kädessä. Ensimmäisestä koulupäivästä alkaen oppilasta ohjataan tarkkailemaan omaa toimintaansa, tunteita, suhtautumista toisiin ihmisiin ja ympäristöön sekä opettajan, oppilastovereiden ja vanhempien kanssa havaintojen pohjalta tapahtuvaan arvioivaan pohdiskeluun. Tämä edellyttää kaikkien kasvattajien välistä avointa ja lasta tukevaa yhteistyötä. (Myller & Patrikainen 1993, 64.)

Vähitellen oppilasta ohjataan kasvun ja oppimisen eri osa-alueiden sisällölliseen ja laadulliseen tarkasteluun. Opettaja arvioi oppilaan rinnalla, jolloin lapsi saamaansa palautetta tutkistellen oppii tuntemaan itseään ihmisenä ja oppijana. Ihmiseksi kasvamisen prosessissa tarvitaan aikaa. Oppilaiden vertailu ja kilpailu ovat uhkia myönteisen minäkuvan kehittymiselle. (Mts. 65.)

Uusikylän (1993, 192) mukaan itsearviointi perustuu seuraaviin periaatteisiin:

- 1) Lapsen on opittava tekemään ero itsensä ja koulutyön välillä. Kasvattajien kielenkäyttö on tärkeää. Oppilas ei ole "kympin" tai "vitosen" oppilas. Lasta ei yleensä tule leimata esimerkiksi nimityksin "lahjakuus" tai "koulun paras ainekirjoittaja". Saavutusten olisi perustuttava omaan motivaatioon, ei ulkoisiin leimoihin.
- 2) On arvioitava yksilön edistymistä eikä vertailtava hänen suorituksiaan muiden aikaansaannoksiin. Itse-evaluoinnin avulla oppilaan tulisi arvioida mitä osaa, miten on edistynyt. Opettajien kannattaisi kiittää enemmän luovuutta ja omaperäisyyttä, vähemmän tuotosten täydellisyyttä. Lahjakkaiden ohjelmissa pitäisi välttää oppilaiden keskinäistä kilpailua.
- 3) Luovuus, omaperäisyys ja halu kokeilla uutta, ottaa riskejä ovat arvioinnin tärkeimmät kriteerit.
- 4) Lasten pitää olla selvillä eri aineiden arvioinnin perusteista. Vaikka oppilaita ei arvioida vertailemalla heitä keskenään, tuotteita tai saavutuksia pitää arvioida sen perusteella, miten onnistuneita ne ovat yleisten kriteerien mukaan. Arviointi auttaa oppilaita näkemään suoritustason realistisesti, ilman omaan henkilöön kohdistuvaa kritiikkiä.

Koska arvioinnin vaikutukset opetukseen ja oppimiseen ovat kiistattomat, edistykselliset arviointimenetelmät voivat toimia myös todellisen muutoksen ja uudistuksen välineenä. Mitä lähempänä opettamista ja oppimista arviointi toimii ja mitä välittömämpää ja monipuolisempaa siitä saatava palautetietoon, sen suuremmat mahdollisuudet sillä on vaikuttaa sekä oppimisympäristöä että oppimista uudistavasti. (Linnakylä & Kankaanranta & Pollari 1996, 1.)

Oppilaskeskeisen arvioinnin uusista menetelmistä portfolio on herättänyt laajaa kiinnostusta sekä muualla maailmassa että meillä Suomessa. Kiinnostus portfolioarviointiin on lähtenyt juuri sen opetusta, opiskelua ja oppimista uudistavasta mahdollisuudesta (Mts. 2).

3.5.2 Portfolioarviointi

Portfoliolla tarkoitetaan oppilaan "arvopaperisalkkua" eli opiskelutehtävien kokoelmaa, joka edustaa monipuolisesti ja tarkoituksenmukaisesti oppilaan osaamista ja jonka oppilas itse on valikoinut jonkin opiskelujakson töistä. Portfolioonsa oppilas sisällyttää myös oppimiskontekstin kuvauksen sekä parhaiten töittensä ja näiden valintaperusteiden esittelyn samoin kuin koko näytevalikoiman loppuarvioinnin, jossa oppilas kuvaa opiskeluprosessiaan ja sen onnistumista, osaamisensa vahvoja puolia ja yleistä edistymistään sekä suunnittelee opiskelunsa jatkotavoitteita. (Linnakylä 1994, 10.)

Portfolion merkitys on reflektiivisessä, oppimista ja itsetuntemusta syventävässä prosessissa, joka painottaa oppilaskeskeisyyttä ja yksilöllisyyttä. Itsearviointin ohella portfolio mahdollistaa yhteistyön hyödyntämisen arvioinnissakin. Arvioinnin ei tarvitse korostaa kilpailuhenkeä, vaan sekä opettaja että toiset oppilaat samoin kuin vanhemmat tai ystävät voivat osallistua opiskelutöiden suunnittelua, tekemistä ja viimeistelyä ohjaavaan ja kannustavaan arviointiin, sillä arviointia tapahtuu koko opiskeluprosessin ajan. (Linnakylä & Kankaanranta & Pollari 1996, 3.)

Portfolio on osa vuorovaikutteista toimintapedagogiikkaa, joka voidaan tulkita yhdeksi kokemuksellisen ja yhteistoiminnallisen oppimisen muodoksi. Ihminen nähdään jatkuvasti uudistuvana ja dynaamisena olentona, joka todellistuu sosialisatioprosessissa luomiensa merkityssuhteiden kautta. Ihmisen identiteetti on joustava, erilaisten mahdollisuuksien löytämisen kenttä, jossa vuorovaikutus toiseen ihmiseen on identiteetin muodostumisen ja kehittymisen edellytys. (Hänninen 1996, 44.)

3.5.3 Käsitys itsestä

Ihmisen käsitys itsestään ja muusta todellisuudesta on merkityssuhteitten verkko. Merkityssuhde tarkoittaa yksilön ainutkertaista tapaa olla omassa elämismaailmassaan itselleen merkityksellisellä tavalla suhteessa todellisuuteen. Ihmisen minä on jatkuvassa käymistilassa oleva ilmiö eikä saavutettu, pysyvä tila. (Lehtovaara 1996a, 65.)

Yksilö ei helposti voi havaita sitoutumistaan jokapäiväiseen elämismaailmaan, vaan pitää sitä itsestään selvänä. Jotta ihminen tulisi subjektiksi, hänen on tutkittava oman esiyymmärryksensä rajoja, tunkeuduttava näiden totuttujen ajattelun ennakkoehtojen läpi. Ennalta olevien merkityssuhteiden tutkiminen on paitsi omien kunkinhetkisten valintojen, päätösten tai tuntemusten tunnistamista, myös omien kokemusten ymmärtämistä oman elämänhistorian valossa. (Mts. 72.)

Monille ihmisistä sen tiedostaminen, että elämme valinnoissa joka hetki, ei ole kovin helppoa. Rauhalan (1992, 114-115) mukaan valinnat, joita teemme ja joissa todellistumme, ovat aivan liian lähellä jokapäiväistä arkielämäämme, jotta oivaltaisimme ne. Hän toteaa, että "ihmisen luontaiseen asennoitumiseen näyttää suorastaan kuuluvan taipumus vähätellä itseohjauksellisuutta omassa elämässä. On mukavaa ja vaivatonta tehdä niin kuin ennenkin olemme tehneet. Emme yleensä edes puhu valinnoistamme, koska se toisi kiusallisen korostuneesti esiin vastuullisuutemme. Sen sijaan selittelemme monisanaisesti, miten ne ja ne ulkoiset tekijät aiheuttivat sen, että teimme kuten teimme. Halvaannutamme henkisen valinta- ja ratkaisuvallan palauttamalla toimintamme pitkiin menneisyydestä johdettuihin kausaaliketjuihin. Siten myös itsekkäät ja alhaisetkin tekemisemme saavat selityksensä ja monesti mielestämme myös toteuttamisen oikeutuksensa."

Ymmärrys tai tieto itsestä voi tarjota perustan eettisyydelle. Mitä paremmin ihminen tuntee omat rajansa ja valintamahdollisuutensa, sitä paremmin hän tämän tuntemuksensa pohjalta pystyy ottamaan vastuun ratkaisuisistaan ja teoistaan. Kun tuntee omat rajansa ja mahdollisuutensa, tietää, mistä on vastuussa, mistä ei. Jos vaikeudet johtuvat ulkopuolisesta maailmasta, hän ei yritä korjata tapaansa hahmottaa, vaan pyrkii muuttamaan tilannetta.

Eettisten ratkaisujen tekeminen edellyttää aina eri vaihtoehtojen olemassaolon tiedostamista. (Lehtovaara 1996b, 75-76.)

Persoonallista kasvua ei voi etukäteen määrittää. On mahdollista vain luoda sellaista tilaa ja "peilejä", jossa minän on mahdollisuus saada heijastuksia itsestään ja siten ikäänkuin paaluttaa minän matkaa eteenpäin. Oma persoona ja toimintatapa sisältävät paljon tiedostamattomia asioita, jotka tulisi kasvussa jollakin tavalla kutsua esiin. Tämä edellyttää pysähtymistä oman elämäntarinan ääreen ja oman oppimisen lähtökohtien tarkastelua. (Hänninen 1996, 47-48.) Rauhala (1992, 74) kehottaa ihmistä tutkimaan sisäistä yksilöitynyttä henkistä tilaansa. Ihmisen on itse raivattava tiensä objektiivisuuden läpi, päästävä siitä eroon, lakattava vetoamasta toiseen yksilöön.

Yksilön käsitys itsestään kehittyy sen mukaan, minkälaisia kokemuksia ja havaintoja yhteisössä toiminen on mahdollistanut. Sen kehittymiseen vaikuttaa ennen kaikkea ne henkilökohtaiset merkitykset, joita yksilö liittää kokemuksiinsa. Lähellä toimivien tärkeiden ihmisten palautteen ja muiden vuorovaikutuksessa saatujen kokemusten avulla yksilö rakentaa käsitystä itsestään. (Rogers 1986, 498-499.) Oppiminen on aina yksilöllinen tapahtuma, koska tilaatio on aina ainutkertainen ja yksilöllinen. Meillä on kuitenkin samoja ja samankaltaisia tilaatioiden rakennetekijöitä muiden ihmisten kanssa ja näin ollen oppimista rajaavat ja suuntaavat lähtökohdat ovat näiltä osin yhteisiä. (Lehtovaara 1996b, 99.) Voidakseen tukea jokaisen kasvua opettajan on tunnistettava oppijan kasvua rajaavat tai estävät tekijät.

3.6 Merkittäviä oppimiskokemuksia kohti

Kun kulttuurissa toimitaan vain yleistävää tietoa tuottaen ja yleisiä arvoja kehittäen, ihmisen minä jää helposti neutraaliksi välineeksi. Tällöin myös ihmisen omaehtoista toimintaa vähätellään. Ihmistä ei rohkaista kasvamaan henkisesti.

Ihminen voi periaatteessa itse hyvin pitkälle ohjata toimintaansa omien merkityssuhteittensa muotoilemisen kautta. Kun yksilö kokee oman toimintansa vapaaksi, hänen toimintansa on itseohjautuvaa. Kun ihminen

kokee toimintansa itseohjautuvaksi, hän myös samalla tulee tietoiseksi omasta yksilöllisyydestään, ainutkertaisuudestaan ja sitä kautta vastuustaan. Vapaus on tässä mielessä aina yksilön asia. Yksilön minä todellistuu ajassa tapahtuvassa vapaassa valinnassa, minää ei syvemmissä, ainutkertaisuuden merkityksessä ole olemassa, jollei yksilö aktiivisesti ja vapaasti tee valintaa olla tai tehdä jotakin. (Lehtovaara 1994.)

Jokainen oppimis- ja suoritustilanne on oppilaalle tietynlainen selviytymistilanne, jolloin myös oppilaan toiminta heijastaa yksilöllistä pyrkimystä kohdata oppimistilanteen tuomat kognitiiviset vaatimukset ja emotionaaliset rasitteet. Toiminnan toteutuminen saa muotonsa oppilaan tilannetulkintojen ja tilannetta määrittävien sosiokulttuuristen tekijöiden vuorovaikutuksessa. Jos oppilas kokee oppimistilanteen mielekkään haasteena, hän voi keskittyä itse tehtävään ja sen saavuttamiseksi vaadittaviin toimintoihin. Jos oppilas sen sijaan kokee omat resurssinsa riittämättömiksi ja on epävarma mahdollisuuksistaan vaikuttaa siihen, suuntautuu toiminta oppimisen sijaan emotionaalisen rasitteen lieventämiseen. (Järvelä & Niemivirta 1997, 227.)

Oppijan subjektiivisessa maailmankuvassa on erilaisia merkityskokemuksia. Oppijan henkistä kasvua ei voida edistää muuten kuin kehittämällä näitä kokemuksia. Henkinen kasvu on sitä, että henkisiä toimintoja toteuttavat ja ylläpitävät merkityskokemukset selkiytyvät, rikastuvat ja herkistyvät. (Lehtovaara 1996b, 91.)

Persoonalliselle henkiselle on luonteenomaista kyky itsetiedostukseen. Itsetiedostus edellyttää reflektointia eli kykyä tarkastella omaa olemassaoloaan ei vain yksilönä, vaan suhteessa muuhun maailmaan. Reflektointikin tapahtuu Rauhalan (1995, 118) mukaan vain merkitysten avulla. Reflektointikykyyn perustuu se, että oppijasta voi tulla eettisesti tiedostava, täysvastuullinen persoona, joka tiedostaa eettiset velvoitteensa ja koettaa noudattaa niitä. Ihmissuhteet oppijoiden ja opettajien välillä ja oppijoiden kesken perustuvat, mikäli ne ovat läheisiä, huolenpitoon, sellaiseen luottamukseen, jota eivät sido säännöt ja joka ei ole menetelmällistä. (Lehtovaara 1996b, 91-92.)

Oppija voi myös henkisyydessään muodostaa tietoa ja operoida sillä. Intersubjektiivinen tieto edellyttää oppijalta henkisyydelle tunnusomaista

yleistämiskykyä ja käsitteellisyyttä, joille kulttuurin synty ja kehitys ratkaisevalla tavalla perustuvat. Korkeatasoinen ihmisyyys edellyttää muutakin kuin tiedollisia merkityssuhteita. Ihminen ei ole robotti, vaan ihmisellä oppijanakin on tunteet, tahto, usko ja intuitiokyky. (Mts. 92.)

Tunteet ovat myös merkityksiä; tunteet kohdistuvat johonkin. Tunteet kuten tietokin ilmaisevat oppijalle jotakin siitä, millainen maailma on. Ne auttavat oppijaa orientoitumaan todellisuuteen. Tunnekokemukset ovat keskeisiä myös motivaation perustana. Miellyttävä asia edesauttaa mielen laajentumista. Tunteita ei kasvatuksellisesti vaalita, eikä opeteta käyttämään niin kuin tiedon hankinnan keinoja opetetaan. Siitä huolimatta ne ottavat paikkansa ja toimivat ihmisessä. (Lehtovaara 1996b, 93.)

Myös tahdon ilmentymiä voidaan perustellusti pitää tajunnan toimintoina. Koska niiden katsotaan olevan osa tajunnallista tapahtumista, myös ne esiintyvät ja toimivat merkityksinä, merkityskokemuksina. Tahdon ilmentymät ovat tietoisia merkityksiä. Eettisessä kasvatuksessa tavoitellaan arvotajunnan kirkastumista ja uskotaan, että ihminen voi suhteellisen vapaasti oman tahtonsa avulla valita hyvän ja pahan välillä. Oppimistilanteessa oppijan tahto ilmenee esimerkiksi siinä, kun oppija vertailee ja harkitsee erilaisten merkityssuhteiden välillä. Hän punnitsee, miten näköpiirissä olevat toimintavaihtoehdot vastaavat omaa arvohierarkiaa. (Mts. 93.) Yksilö voi valita, kuunteleeko opettajan puhetta, puuhaileeko omien mielitekojensa mukaan hiljaa mietiskellen vai ryhtyykö herättämään huomiota häiritsemällä toisten työskentelyä.

3.6.1 Merkittävät oppimiskokemukset

Antikainen (1996, 251-254) luonnehtii merkittäviä oppimiskokemuksia yksilön elämänkulkua ohjanneiksi ja identiteettiä muuttaviksi tai vahvistaviksi kokemuksiksi. Nämä saattavat sisältää luovaksi aikaansaannokseksi tunnistettavan tuotoksen kuten työn tai toiminnan tuloksen tai tekijälleen uuden merkityksen. Ne ovat elämäntapahtumia, joihin liittyy muutoksen elementti. Ne ovat jotain, joka poikkeaa normaalista, rutinoidusta tai institutionaalisesta elämänkulusta ja voivat johtaa alistavien rakenteiden murtamiseen ja ennen kaikkea oman toimijuuden lisääntymiseen.

Merkittävillä oppimiskokemuksilla on kokijalleen monia erilaisia merkityksiä. Merkittävyys elää ja sykkii ihmisen tajunnassa ja persoonassa monin tavoin. Puhutun kielen avulla ilmaistujen merkityssuhteiden ohella merkityssuhteita ovat myös merkittäviin kokemuksiin liittyvät perustunnelmat kuten tyytymättömyys ja tyytyväisyys, onnellisuus, ilo, kaikki tunteet kuten rakkaus ja viha, myötätunto, kunnioitus, monet arvokokemukset, uskonnollinen pyhyiden ja hartauden tajunnalliset tilat ja eettiset ja emotionaaliset tunnelmat. (Silkelä 1997, 175-176.)

Oppitunnin perustunnelmalla on keskeinen merkitys erityisesti arkojen oppilaiden osallistumiselle ja vaikuttamispyrkimyksille. Kerran kohdattu pilkkanauru ja siitä aiheutunut epämiellyttävyyden tunne estävät aktiivin osallistumisen.

3.6.2 Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset

Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset ovat kokijalleen subjektiivisia, arvokkaita, autenttisia, mielekkäitä, henkilökohtaisia ja ainutlaatuisia kokemuksia. Niillä on kokijalleen jokin merkitys, ja ne ovat oppimiskokemuksia. Usein on vaikea erottaa, onko kyseessä opiskelukokemus, oppimiskokemus, merkittävä oppimiskokemus tai persoonallisesti merkittävä oppimiskokemus. (Silkelä 1997, 179.)

Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset voivat erota toisistaan oppimisen sisällön suhteen. Monissa kokemuksissa on kyse taitojen oppimisesta, jotka voivat olla kognitiivisia, kommunikatiivisia tai sosiaalisia. (Antikainen 1996; Silkelä 1997.)

Valtaosa myönteisesti merkittävistä oppimiskokemuksista liittyy oppijan omaan toimintaan tai persoonallisuuden kasvuun ja kehitykseen tai identiteetin rakentumiseen, opettajan toimintaan tai opetustapahtuman arviointiin, ryhmittöihin ja ryhmäkeskusteluihin. Myönteiset sosiaaliset kokemukset liittyvät onnistumisen tai yhteenkuuluvuuden tunteisiin. Persoonallisesti merkittävien henkilöiden kohtaamiset ovat sisäistä voimaa antavia kokemuksia ja inhimillisen toiminnan voimanlähteitä. Silkelän tutkimuksessa muuan opiskelija kuvasi, miten ala-asteen musiikin opettaja

loi luokkaan kannustavan ja turvallisen ilmapiirin oppimiselle. Oppilaat tunsivat itsensä arvostetuiksi ja hyväksytyiksi opettajan taholta. Opettaja kannusti ja rohkaisi oppilaita yrittämään ja eli mukana oppilaiden onnistumisessa. Ketään ei syyllistetty tai halveksittu osaamattomuudesta, vaan oppilaiden kohtelu oli oikeudenmukaista ja rohkaisevaa myös heikompien oppilaiden osalta. (Silkelä 1997, 179-180.)

Kielteiset kokemukset liittyvät epäonnistumisen tai nöyryytetyksi tulemisen kokemuksiin. Ne estävät tai vääristävät myöhempien kokemusten kasvua. Silkelä kertoo miesopiskelijasta, jonka teknisen käsityön opettaja mursi opiskelijan käsityötunnilla tekemät kukkakepit muiden oppilaiden nähden. Kokemus oli valtava kolaus oppilaan itsetunnolle ja on vaikuttanut alitajuisesti näihin päiviin saakka. (Mts. 179.) Kuitenkin hyvin kielteisiltä tai tuskallisilta aikanaan tuntuneet kokemukset voivat koettuina ja työstytyinä muuttua resursseiksi (Antikainen 1996, 254).

Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset voivat erota kestoiltaan. Ne voivat olla yksittäisiä, ajallisesti selvästi määriteltäviä tapahtumia, oivalluksia tai mielekkääksi koettua oppimista varta vasten organisoidussa opiskelussa tai pidempikestoista tapahtumakulkua kuten itseluottamuksen karttumista. (Antikainen 1996; Silkelä 1997.)

Oppimiskokemus voi merkitä yksilön kulttuurisen ymmärryksen avautumista, hänen "äänensä" vahvistumista niin, että hän rohkenee osallistua keskusteluun tai jopa murtaa vallitsevia keskustelun muotoja (Silkelä 1997, 179). Antikainen (1996, 255) toteaa, että on vaikea luokitella intressejä ja että hyvinkin teknisen intressin perusteella alkanut oppiminen voi myöhemmin muuttua praktiseen tai emansipatoriseen suuntaan.

Oppimiskokemukset voivat tapahtua tai jatkua monenlaisissa ympäristöissä ja tilanteissa. Oppivelvollisuuskoulu on mukana yhtenä ympäristönä kasautuvissa kokemuksissa. Koulu on niin institutionalisoitunut ympäristö, ettei siellä tapahdu kokemuksellisesti merkittäviä oppimiskokemuksia. (Mts. 255.).

Persoonallisesti merkittävien oppimiskokemusten merkitys

Arvokkailla kokemuksilla on muutakin kuin hetkellistä arvoa: niistä tulee persoonallisuuden rakenteita. Arvokkaita kokemuksia on monesti sanottu arvoiksi. Autenttinen kokemus on intensiivinen ajaton minäkokemus. En voi saada sitä keneltäkään muulta ihmiseltä, vaan minun on koettava se itse. Kokemukset ovat tunnesisällöltään voimakkaita, koskettavia ja tuovat hyvänolon tunteen. (Silkelä 1997, 180.)

Ihmisen ja hänen kokemustensa ymmärtäminen vaatii hänen tunteidensa ymmärtämistä. Emootiot ja mielentilat vaikuttavat ihmiseen ja muuttavat hänen tietoisuuttaan. Kokemusten merkitys on juurtunut emotionaalisuuteen, koska juuri tunteiden kautta kokemukset inhimillisessä mielessä merkitsevät jotain. Emotionaalisuus on tietoisuuden ja sosiaalisen vuorovaikutuksen perusta. Jos ihminen haluaa tietää vastauksen kysymykseen "Kuka minä olen?", niin hänen täytyy tiedostaa, mitä hänen emootionsa ovat ja mitä ne hänelle merkitsevät. Suurin osa persoonallisesti merkittävistä oppimiskokemuksista on voimakkaita tai erittäin voimakkaita kokemuksia, joissa on mukana ahaa-elämyksiä ja oivaltamiselämyksiä esimerkiksi sen tiedostamista, että kokemukset ja vaikeudet kasvattavat ihmisenä. (Silkelä 1997, 180.) Antikainen (1996) tulkitsee oppimiskokemusten luettelot selviytymiskertomuksina, jotka kertovat niistä tiedoista ja taidoista, joiden avulla elämässä on selviytytty.

Opettajat ja oppilaat tekevät päivittäin valintoja erilaisten vaihtoehtojen välillä. Tilanteisiin liittyy ristiriitaisuutta ja erilaisia jännitteitä. Jokaisen on kestettävä epä tietoisuutta uusien kysymysten selvittelyissä. Juuri näihin arjen ongelmoina näyttäytyviin tilanteisiin on kylvettynä se siemen, josta lähtee aito kasvu. Nyky- ja tavoitetilanteen välillä havaittu ristiriita käynnistää oppimisen ja kehittymisen. Valmiiden ohjeiden puute haastaa omaehtoiseen pohdintaan ja samalla vapauttaa ulkoisesta riippuvuudesta. Merkittävä oppiminen mahdollistuu vain yhteisössä, joka muodostuu vastuullisista, kriittisistä ja autonomisista yksilöistä.

Oppilaiden kokemuksissa tulee esiin koulun näkymätön toimintakulttuuri, jota ei voi tutkia yhteisön ulkopuolelta rikkomatta ilmiöiden luonnollista struktuuria tai määrittelemättä etukäteen havainnoitavan ilmiön variaatioita. Munter'n (1993, 246) mukaan erityisesti lasten tutkimisessa

tulkintatieteellisellä menetelmällä on ainutlaatuisena etuna mahdollisuus keksiä tapahtumien merkityksiä lapsen näkökulmasta ja tutkia heidän toimintansa logiikkaa näkemällä lapset omaa lapsuuttaan konstruoivina ihmisinä, joilla on tavoitteita, tahto ja pyrkimys itsenäisiin tekoihin. Hyvä kenttäsuhte luo edellytykset lähestyä luotettavasti ilmiötä, jota halutaan tutkia. Samalla ylitetään perinteinen jako perus- ja soveltavaan tutkimukseen: kvalitatiivinen tutkimus on perustutkimusta ilmiöistä kontekstissaan ja siksi sillä on sovellusarvoa.

Oppilailla on kyky tulkita koulun kulttuuria ja muodostaa merkityksiä maailmasta, jossa itse toimivat. Kiinnostavia ovat ne merkitykset, jotka tutkittavat itse antavat tapahtumille ja tilanteille sekä suhteet, joihin he itsensä asettavat omissa sosiaalisissa konstruktioissaan. Jokaisen tutkittavan subjektiivisia elämyksiä käsitellään fenomenologisen tutkimuksen hengessä.

4 FENOMENOLOGINEN TUTKIMUSTEHTÄVÄ

4.1 Fenomenologinen tutkimusote

Tieteellinen tutkiminen on ihmisen erityinen tapa ymmärtää maailmaansa ja siten se on osa ihmisen maailmasuhdetta. "Tämän perusteella se, mitä valitsemme tutkittavaksi, ja se, miten ymmärrämme tutkimuksemme lopputuloksen, liittyy aina suoranaisesti omaan elämäämme. Näin on erityisesti ihmistä koskevassa tutkimuksessa. Tästä seuraa, että tutkimustyön pitää olla selkeästi ymmärretty elämismaailman osa ja tutkimuksessa esille tulevien piirteiden on järkevällä tavalla asetettava siihen merkitysten todellisuuteen, jossa ihminen elää." (Varto 1992, 16-17.)

Fenomenologisella ihmistutkimuksella pyritään tavoittamaan ihmisen kokemusmaailma ja hänen asioille antamat merkitykset, pyritään olemaan mahdollisimman lähellä ilmiön todellisuutta. On tärkeää, että tutkittava ilmiö tavoitetaan sellaisena kuin se tutkittavalle ilmenee, joten hänen kokemusmaailmaansa on suhtauduttava vakavasti ja kunnioituksella ja annettava tilaa hänen subjektiivisille merkityksille. (Lehtovaara 1996, 81.) Perttulan (1995, 65) mukaan todellisuus rajautuu muun muassa tutkimusmenetelmillä. Tavoite saada esille tutkittavien välitön kokemus asettaa tiettyjä ehtoja tutkimusaineiston hankinnalle. Se täytyy järjestää siten, että tutkija vaikuttaa mahdollisimman vähän kokemuksiin, joita tutkittavat tuovat tutkimustilanteessa esiin.

Tutkimusaineisto hankitaan fenomenologisen psykologian tutkimuksessa ihannetapauksessa siten, että tutkittavat kuvaavat välittömiä kokemuksiaan tutkijaa kiinnostavasta asiasta. Se edellyttää, ettei tutkija rajaa kysymyksenasetteluillaan niitä sisältöjä, joita tutkittava haluaa tuoda esille. Muutoin ilmiön ulkopuolelle rajautuu merkityksiä, joita tutkija ei miellä siihen kuuluviksi, mutta jotka tutkittava siihen liittää. Perttulan mukaan tutkittavaa ilmiötä ei mielletä merkityssuhteiksi, vaan ilmiön ajatellaan olevan olemassa ihmisten kautta. (Perttula 1994, 112.) Pidän menetelmällistä rajausta vähäisenä, koska tarkoituksellisen monimetodisuuden keinoin olen pyrkinyt tarkastelemaan oppilaiden koulukulttuurisia kokemuksia useammasta eri näkökulmasta lähtökohtana heidän oma puheensa. En myöskään etukäteen päättänyt, minkä ilmiön teemat yhdessä muodostavat. Tällä lienee ollut

positiivinen vaikutus siihen, että saatoin omakohtaisesti prosessin aikana aiempaa paremmin ymmärtää Varton (1992, 85-86) toteamukset siitä, että ilmiö merkityksinä antaa tietoa muustakin kuin ihmisten tavasta nähdä asiat.

Perttula (1994, 26) toteaa, että jos halutaan tutkia sosiaalisia ilmiöitä, täytyy niitä lähestyä kiertoteitse joko toisten ihmisten tai omien merkityssuhteiden välityksellä. Tutkijalla täytyy olla jokin teoreettinen tai käsitteellinen konstruktio, johon hän ilmiötä suhteuttaa. Tätä voi perustella sillä, että sosiaalisia ilmiöitä ei sinällään ole olemassa, vaan ihminen, tutkija mukaanlukien, muodostaa ne omassa toiminnassaan. Rauhalan käsittein sosiaalinen todellisuus on tutkittavana ilmiönä tiluuaation ideaalisia rakennetekijöitä. Aaltola (1998, 60) korostaa, että opettaja oppilaineen liikkuu ja toimii ennen kaikkea sosiaalisessa todellisuudessa.

Ulkopuolisen on vaikea tulkita, mihin kasvatustoimenpiteeseen oppilas erilaisilla käyttäytymis- ja olemistavoilla vastaa. Näitä opettajan oman tajuntansa avulla mittaamia asioita ei yleensä ole otettu riittävän vakavasti ja ehkä siksi monet operationaalistamisen ulottumattomissa olevat tärkeät kysymykset ovat jäänet osin huomiotta. (Skinnari 1988, 21.)

Ihmisen on mahdollista tulla tietoiseksi situationaalisuudestaan ja sen määrittämistä esiyymäryksestä. Yksilö ei helposti havaitse sitoutumistaan jokapäiväiseen elämismailmaan, vaan pitää sitä itsestään selvänä. Jotta ihminen tulisi subjektiksi, hänen on tutkittava oman esiyymäryksensä rajoja, tunkeuduttava totuttujen ajattelun ennakkoehtojen läpi. (Lehtovaara 1996a, 72.)

Ei koskaan voida saavuttaa totuutta, mutta voidaan jatkuvasti pyrkiä sitä lähemmäksi. Koska jokainen on ainutkertainen yksilö, toisen kokemuksen saavuttaminen hänen antamassaan merkityksessä on mahdotonta. Oma näkökulmani ei voi täysin vastata tutkittavien ainutkertaista näkökulmaa. Erilaisten näkökulmien tiedostaminen on välttämätöntä. Munter (1993, 243) toteaa, että tutkijakeskeisyys näyttäytyy vahvana, vaikka pitäisi kuvata ilmiöiden merkitystä lapsille. Kuitenkaan tieteellinen tutkimus ei voi jäädä kuvaamisen tasolle, vaan lasten antamista merkityksistä tulee olla yhteys teoriaan. Tutkiessani kuudesluokkalaisia pyrin kuuntelemaan heitä, tutustumaan heidän käsityksiinsä, saamaan tietoa, joka kehittää itseäni ja avaa mahdollisuuksia sitoa "opetusta" yksilöön. Saamastani ymmäryksestä

aion kertoa palautteena tutkittavilleni, jotta heidän itseään tutkiva prosessinsa edistyisi. Oppilaiden käsitysten ja merkitysten avulla voidaan tutkia, mitä oppilaan tasolla opetuksessa tapahtuu.

Ihminen mielellisenä olentona ei voi olla ulkoisten ärsykkeiden heijastuma, vaan autonominen subjekti, joka itse pyrkii rakentamaan itselleen kuvaa maailmasta. Tutkija ei tyydy tutkittavan ulkoiseen tarkkailuun, vaan ryhtyy vuorovaikutukseen hänen kanssaan, suuntana hänen tietoisuutensa. (Ahonen 1994, 121-137.) Monimetodisesti tavoittelemani laatutieto on tavoitettavissa vain syvähaastattelulla ja siksi haluan kohdata tutkittavani useamman kerran.

4.2 Tutkittavien valinta

Valitsin tutkimuksen kohteeksi peruskoulun kuudesluokkalaiset, koska he päättävät elämänsä yhden kouluvaiheen. He tuntevat koulukulttuuria pitkältä ajalta oltuaan yhdeksän eri opettajan ohjauksessa omakohtaisesti. Lisäksi he tuntevat koulun muut aikuiset, joita ovat tavanneet eri yhteyksissä. He ovat itsensä suhteen realistisia, pystyvät arvioimaan ja ilmaisemaan käsityksiään. He kanssatutkijoina kykenevät suuntaamaan koulun kehittämistyötä. Tutkittavat ovat aiemminkin olleet joukkotutkimuksen koehenkilöinä, mikä aikanaan viritti vilkkaan keskustelun aiheesta. Lupasin tuolloin ottaa heidät mukaan, jos joskus itse saan tilaisuuden tehdä tutkimusta.

Kun tutkittavat tulivat kouluun, tutustuin heihin koulukummikokeilussamme. Silloisen kuudennen luokkani oppilaat kutsuivat ekaluokkalaiset kummioppilaikseen, joiden kanssa viettivät omaehtoisesti yhden viikkotunnin. Toiminnan päämääränä oli olla kasvattavaa ja koulun hyvien tapojen mukaista, minkä oppilaat onnistuivat liittämään omaehtoisten toimintojensa periaatteisiin paremmin kuin ennakkoon oletimme.

Varsinainen yhteistyömme alkoi toisella luokalla ja kesti neljä vuotta. Tuona aikana opimme tuntemaan toisemme, mikä mahdollisti oppilaiden yksilöllisyyden ja ainutkertaisuuden huomioonottamisen tutkimusprosessin aikana. Yhteiset kokemuksemme olla mukana suuressa tutkimuksessa ja koetut vaikeudet valita vastaus annetuista vaihtoehdoista oli muistissa.

Silloin oli tarve saada kirjoittaja tilannetekijöitä ja "selittää enemmän." Valmis kysymyssarja ei osoittautunut hyväksi tutkimusmenetelmäksi.

Kun haemme tietoa toisen ihmisen ajattelusta, prosessista, on mukana oma tietoisuutemme, jonka rakenteet heijastuvat siihen, miten tulkitsemme toisen ilmaisuja (Ahonen 1994, 136). Vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa mahdollistuu fenomenologisen otteen intentionaalisuus ja fenomenografisen otteen intersubjektiivisuus. Intersubjektiivisen luottamuksen ensimmäisenä edellytyksenä lähtökohtansa tiedostaminen. Tutkittavan koko käsityksen esille saamiseksi tutkijan on haettava tarkennuksia epäselviin ilmauksiin, mikä mahdollistuu dialogissa. Toiseksi intersubjektiiviseen luottamukseen kuuluu tutkijan aktiivisen kuuntelijan rooli. Hän paneutuu tutkittavien ilmauksiin ja etenee niiden ehdoilla. Kolmanneksi tutkijan on rakennettava luottamus, annettava aikaa tutkittavalle; haastatella samoista asioista useaan kertaan eri päivinä. (Mts. 136-137.) Tähän intersubjektiivisyyteen pyrin kaikissa tutkimusprosessini vaiheissa, ja edellytykset sen onnistumiselle olivat olemassa osin jo tutkittavien ja minun esiymmärryksessä.

Dialogisen suhteen ehtona on, että tutkijan ja tutkittavien välillä on samuutta ja yhteisyyttä, mutta myös erilaisuutta ja eroa. Toiminta ei ole kasvatettavan tai tutkittavan sopeuttamista valmiiseen malliin, vaan se on hänen vastaanottokykyään ja yksilöllisyyttään myötäilevää (Värri 1996; 1994, 253). Tutkittavien ja minun samuutta on yhteinen situaatiomme, minkä vuoksi minulla on ulkopuolista ihmistä parempi mahdollisuus päästä sisään dynaamiseen ja kokonaisvaltaiseen tapahtumaan ja tehdä tulkintoja piilevistäkin viesteistä ja käytännöistä. Minulla ei ole sisäänrakennettuna käsitystä objektivituneesta, mitattavissa olevasta lapsesta, mikä estäisi astumasta ennakkoluulottomasti ja avoimesti oppilaiden maailmaan. Minulla ei myöskään ole oletuksia, joiden varassa arastelisin lähestyä lasta, joka kohdatessamme on aito ja ainutlaatuinen yksilö. En osaa käsitteellistää pyrkimystäni tai tapaani kohdata tutkittavat, koska sitä ei yleisesti ottaen ole olemassakaan. Se on olemassa vain todellisissa tilanteissa.

Lasta kokonaisuutena koskettava tutkimusote käynnistää metatason reflektointia ja näin yllyttää lapsia "peiliin katsomisen" sijasta omien toimintatapojensa ja elämänotteensa kyselevään tarkasteluun ja omaehtoiseen kehittämiseen, olemaan aktiivisesti dialogissa todellisuuden

kanssa myös "suoraan" eli välittömästi, ilman jatkuvaa toisen ihmisen ohjausta, "opettamista". Tärkeimpänä moraalisen periaatteena ei näin pidettäisi itsen tuntemista, vaan itsestään ja tilanteestaan huolehtimista. Ihmisen itseään ja todellisuutta tutkivaa perusajattelua voidaan perustellusti pitää kasvatuksen päämääränä. (Lehtovaara 1994, 317.)

Se, miten oppilas ajattelee itsestään, miten puhuu oppimisestaan, opettajistaan, kavereistaan, muodostaa merkityksen verkoston, joka tekee näkyväksi oppilaan toiminnan, kohtelun ja koulun jokapäiväisen elämän. Oppilaan sisäinen todellisuus on niitä merkityksiä, joita ulkoinen todellisuus luo. Samankaltaisina näyttäytyvät tilanteet tai asiat eivät paljasta yksilön ainutkertaista merkityks maailmaa. Jokaisella on oma kokemustausta, jota vasten hän tarkastelee itseään, toisia ja elämää yleensä.

4.3. Esitutkimus

Harjoittelin tutkimuksen eri vaiheet kahden henkilön kanssa. Meikin olimme olleet komponentteina toistemme tilanteissa useita vuosia. Toinen oli vuoden nuorempi ja toinen vuoden vanhempi kuin tutkittavat. Valitsin tietynikäiset esitutkittavat tietoisesti, koska kuudesluokkalaiset ovat kehityksellisesti eri vaiheissa olevia yksilöitä. Esitutkimus todisti tutkittavien ainutkertaisuuden ja auttoi valmistautumaan luottavaisesti varsinaiseen tutkimustehtävään. Pyrin heidän kanssaan mahdollisimman vapaaseen ja luontevaan tutkimustilanteeseen. Ennakoon tunnistamaani lievää epävarmuuttani pyrin poistamaan ottamalla ensimmäisiksi haastateltaviksi lähelläni asuvat pari oppilasta, jotka tarvittaessa voisin pyytää täydentämään avoimeksi jääviä, mutta tärkeiksi osoittautuvia asioita. Näin ei kuitenkaan tarvinnut menetellä. Koetutkimuksen perusteella tiesin kiinnittää huomiota riittävän ajan antamiseen tutkittavalle ja hänen ehdoillaan etenevään keskustelunomaisuuteen, johon tutkittavan persoonallisuus vaikuttaa.

Tutkimuksessani haastattelu ja arviointi toimivat vuorovaikutuksellisin menetelminä, kun taas käsitelmäärittely ja kirjoitelma eivät olleet selkeästi vuorovaikutteisia. Tiedostan, että ilman minun ja tutkittavien vuorovaikutusta oppilaan muodostama merkityksmaailma olisi erilainen. Emme voi irrottautua tai kokonaan siirtää syrjään yhteistä menneisyyttämme ja toisiltamme saaneita vaikutteita.

4.4 Tarkentunut tutkimustehtävä

Tutkimusta aloittaessani sen kulku oli vain pääpiirtein hahmoteltu. Rohkeutta suurpiirteiseen aloittamiseen loi tietous, ettei tulkinallisessa tutkimuksessa välttämättä tarvita teoreettista viitekehystä tutkimusta aloitettaessa. Tässä vaiheessa viitekehysten voi korvata tutkittavan ilmiön "esiymmärrys". Varto (1992) puhuu osallistuvan filosofian menetelmästä, minkä hän sanoo olevan empiiriselle tutkijalle eräänlainen oman toiminnan kontrollimenetelmä, jonka avulla on mahdollista kohdentaa tutkimusta koko tutkimuksen ajan. Tutkimusaineisto saa varsinaisen merkityksensä vasta kun tutkija käyttää koko sitä elämäkokemusta, joka hänellä on ihmisenä ja tutkijana. Menetelmällisesti nämä puolet on pidettävä erillään, mutta silti niiden molempien voi antaa vaikuttaa tulkitsemisessä.

Ensimmäisenä tehtävänäni oli selvittää käsitettä terve itsetunto. Vaikka olen parikymmentä vuotta tehnyt työtä, jonka tavoitteena on kasvattaa itsetunnon terveitä oppilaita, en ole saanut yrityksistäni huolimatta itseäni tyydyttävää vastausta kysymykseen, mitä se käytännössä merkitsee. Käsite on hyvin monimerkityksinen ja itsetunnon tutkiminen ongelmallista. Oli varsin lohdullista tutustua tuolloin Rauhalan, Lehtovaaran ja Perttulan teksteihin ja tuntee mielellistä yhteyttä. Erityisesti Furman (1997, 99) selkiinnytti ymmärrystäni, todetessaan, että hän haluaa asettaa kyseenalaiseksi koko käsitteen "itsetunto", koska sitä käytetään selittämään mitä erilaisimpia ongelmia ujoudesta rikollisuuteen ja kynsien pureskelusta alkoholismiin.

Oppilaiden määrittelyissä näyttäytyivät omat keholliset kokemukset "mielen ilmentyminä". Kiinnostuin tietämään, millainen määrittelijä on, millaisia kokemuksia hänellä on, millainen on hänen minänsä.

Tutustuin uudelleen erilaisiin minäkäsitysmittareihin pyrkimyksenä löytää tutkimuksellisiin lähtökohtiini sopiva mittari. Long & Henrikson & Ziller olivat laatineet lapsille tarkoitetun sosiaalista minää mittaavan testin, jonka katsoin sopivan tarkoitukseeni. Päätin suorittaa sen Lehtovaaran (1994) ohjeita noudattaen, koska hänen testikritiikkinsä minun oli jostain syystä helppo hyväksyä. Valintani ohjautui osin tiedostamattomasti; oli palkitsevaa tuntee mielen yhteyttä arvostamaani tutkijaan.

Oppilaiden määrittelyt, sosiaalista minää mittaava testi ja omaehtoiset kirjoitelmat, joista kerron aineiston hankintaprosessissa, ovat suuntaamassa haastatteluja. Näihin pohjautuva oppilaiden puhe muodostaa varsinaisen aineiston. Ilman puhetta minulla ei olisi tätä aineistoa. Nimenomaan oppilaiden puhe on ensiarvoinen koko tutkimukselleni.

Tutkimuksen eri vaiheissa olin kiinnostunut monista kysymyksistä. Sain paljon vastauksia ja samalla uusia kysymyksiä. Pääongelmani oli selvittää, millaisia kohtaamiskokemuksia kuudesluokkalaisilla on, mitä on olla opettavana ja oppijana koulussa sekä millaista "ainesta" tämä kehollinen asema tai oleminen välittää tajunnalle.

Tarkentuneet tutkimusongelmani tässä raporttiosuudessa ovat:

1. Mitkä oppilaalle merkittävät koulusituaation tekijät näyttäytyvät hänelle ristiriitaisina tai oppimista rajoittavina?
 - Mitä on olla opettavana?
 - Millaisia tunteita esiintyy? Mihin ne ovat yhteydessä?
 - Miten oma tahto tulee näkyviin? Millainen se on käytäntöön verraten?
 - Mitä oppiminen ja tieto on? Mikä estää hyvää oppimista?

2. Millaisia oppilaalle merkitykselliset, oppimista edistävät koulukokemukset ovat?
 - Mitä koululta odotetaan? Miten odotukset voi toteuttaa?
 - Mihin positiiviset tunteet ovat yhteydessä?
 - Miten oppimista voi parantaa?
 - Mikä merkitys opettajalla, kavereilla ja yhteistoiminnalla on?

5 AINEISTON HANKINTA

5.1 Käsitelmäärittely "terve itsetunto"

Vajaan vuoden kuluttua ensimmäisestä yhteisestä sopimuksesta olimme suunnittelemassamme tutkimustilanteessa. Kerroin asiasta oppilaiden opettajalle, joka oli varsin myötämielinen hankkeellemme. Tapasin oppilaat opettajan kanssa sopimaanamme päivänä. Tiedustelin oppilailta vielä uudelleen osallistumishalukkuutta ja mahdollista mielipiteen muuttumista. Jokainen aiemmin mukaan lupautunut oli valmis aloittamaan. Koska tunsimme toisemme ennestään ja meillä oli yhteinen "tutkimussuunnitelma", olimme valmiit yhteiseen prosessiin. Kerroin sen hetkisistä suunnitelmistani, jotka eivät vielä olleet täysin selkeät. Ensimmäisessä tapaamisessamme pyysin oppilaita määrittelemään kirjallisesti käsitteen terve itsetunto, joka on ollut heidän koulutyötään ohjaava tavoite jo vuosia. Yhdeksäntoista kuudesluokkalaista kertoi käsityksensä asiasta, ja edellisenä vuonna maahan muuttanut poika ilmoitti, ettei osaa.

Oppilaiden määritelmät antoivat tietoa tutkittavien ajattelusta tutkijan ollessa tulkitsevana mukana. Käsitysten tutkiminen vuorovaikutuksettomasti olisi ollut hankalaa. Etsin vastausta kysymyksiin: Millaiset sisällöt näyttäytyvät käsityksissä? Millaisia odotuksia ja toiveita on vuorovaikutukselle? Millaisia "syvyysulottuvuuksia" vuorovaikutuksella on? Mihin tahto on suhteessa? Mitä terve itsetunto merkitsee? Oli kiintoisaa tarkastella, miten nämä sisällöt näyttäytyvät koulun arkitodellisuudessa. Onko koulun toiminta "terveen itsetunnon" mukaista ja luodaanko koulussa edellytyksiä sen kehittymiselle?

Tutkittavat arvioivat tulkintojani määrittelyistä ja ennakkotietoni kielellisyyden tuomista ongelmista osoittautui tässä tapauksessa odotettua vähäisemmäksi. Intersubjektiviisuuden mahdollistama arviointi vahvisti tietoa yhteisestä ymmärtämisestä ja mielellisyydestä. Paras mahdollinen tulkintakumppani oli asianosainen itse, koska aikuisten näkökulmia on runsaasti edustettuina omissa ennakkokäsityksissäni, joista tutkittavatkin ovat tulleet osallisiksi yhteisissä kohtaamisissamme. Oman kasvatustieteen muodosuhteissa ja omassa kasvussani tutkittavilla on keskeinen merkitys. Pyrin tietoisesti arvostamaan oppilaslähtöistä tietoa, joka olisi kaikista ennakkoehdosta ja rajoituksista vapaata.

5.2 Kirjoitelma

Muutaman viikon kuluttua tapasin oppilaat toisen kerran. Tarkoitukseni oli kiittää heitä saamastani aineistosta ja suunnitella tutkimusprosessin toista vaihetta, henkilökohtaista tapaamista, jokaisen kanssa. Sovittuamme tapaamisajoista muutamat oppilaat vilkuilivat kelloaan ja kuiskailivat toisilleen jotain. Yhteisestä päätöksestä joku kysyi ääneen: "Milloin me kirjoitetaan taas sulle?" Sanoin, että olen tullut kiittämään hienoista kirjoitelmista enkä aio nyt vaivata millään tavalla. Yhteen ääneen muutamat sanoivat haluavansa kirjoittaa. Mahdollistaakseni heidän senhetkisen halunsa jaoin paperit, ja pikainen ehdotelma pyydetyksi aiheeksi oli "Minä ja ala-aste". Tunnelma luokassa oli sellainen, etten voinut toimia toisin. Jälkikäteen oivalsin toimintani "tutkimuksellisen oikeellisuuden".

Tutkimuksen joustavuus tulee näkyviin siinä, että tutkimus voi monin tavoin toteutukseltaan ja tavoitteiltaan muuttua todellisen tilanteen olosuhteiden perusteella. Tutkija ja tutkittava ovat vuorovaikutuksessa keskenään, mikä on olennainen tekijä tutkimusaineistoa koottaessa. Tutkittavat eivät ole esineellistettyjä objekteja vaan tuntevia, toimivia ja osallistuvia subjekteja. (Ahonen 1994.)

Kirjoitelmissaan useimmat oppilaat kertoivat oppimisestaan, kasvustaan ja kehityksestään, joissa kavereilla on keskeinen merkitys. Varsin vahvasti näyttäytyivät myös ennakkoluuloinen ja todellinen käsitys opettajasta ja hänen toiminnastaan. Etsin vastausta kysymyksiin: Millainen esiyymmärrys vallitsi kouluun tulijalla? Millainen todellisuus oli? Mikä kavereiden merkitys oli? Millaiset tunteet vallitsivat? Millainen opettaja oli ja millaisena opettajan toiminta näyttäytyi? Kirjoitelmat olivat pituudeltaan, laadultaan ja sisällöltään vaihtelevia. Ne ovat suuntaa-antavia, laajemman aineiston lähempään tarkasteluun ja käsittelyyn ohjaavia. Tutkimuksen luotettavuusarvioinneissa niillä on merkitystä.

5.3 Sosiaalista minää mittaava testi ja haastattelu

Projektiiviset tehtävät täydentävät monissa tapauksissa haastattelulla saatavaa aineistoa. Niissä tutkimushenkilö pääsee ilmaisemaan itseään ilman tutkijan läsnäoloa ja vaikutusta. Toisaalta projektiiviseen tehtävään sisältyy jokin virike, joka tietyssä määrin vakioi tehtävän suoritusta. Vakioiminen helpottaa tulkintaa. Mikäli tutkittava ilmaisee itseään ilman lähtövirikettä, tutkijan olisi vaikea tulkita, missä kokemus- ja mielikuva-kontekstissa hän käsityksensä ilmaisi. (Ahonen 1994, 141.)

Tutustuin Lehtovaaran (1994) esittelemään Long & Henrikson & Ziller'n sosiaalista minää mittaavaan testiin, joka oli lapsille tarkoitettu. Oli helppo hyväksyä laatijoiden perusteluja ja "käyttösuositus". Silloin en osannut ennakoida käytännössä vastaantulevia oppilaiden "vaatimuksia" saada selittää tilannetekijöitä tai valita useita annetuista vaihtoehdoista ja perustella ne.

Olimme sopineet tutkimusajankohdista siten, että minä otan huomioon oppilaiden "kesämenot" ja otan heihin yhteyttä heti kesäkuun viimeisen päivän jälkeen joko puhelimitse tai muutoin. Toimin sopimallamme tavalla ja yhteydenotossani tutkittava ilmoitti minulle, milloin haluaa tulla luokseni. Ala-asteen päättäneet oppilaat ovat kykeneviä ja vastuullisia, joten annoin heidän järjestellä itseään koskevat asiat myös tässä tutkimusprosessissa. Oppilaiden vastuullisuutta ja vakavaa asennoitumista asiaan kuvastaa muun muassa se, että eräs oppilas toi oveni taakse kaverin, johon yhteydenottoni ei ollut ensi kerralla onnistunut. Luokkatoveri huolehti meistä kaikista.

Aloitin tapaamiset heinäkuun alussa 1997. Jokainen tutkittava sai itse valita tutkimusajankohdan, käytettävän ajan pituuden, asioista ja jutteluhaluista riippuen. Muutamat tahtoivat tulla luokseni viikonloppuna, joten aluksi suunnittelemani vapaapäiviä ei minulla ollut. Tein muistiinpanoja myös tutkimustilanteeseen liittyvistä seikoista mm. tutkittavien viretilasta, oma-aloitteisesta juttelusta ja kyselystä sekä tutkimusajasta. Aluksi pari oppilasta hieman jännitti tullessaan, mutta kesäkuulumisista juttelu rentoutti ja mahdollisti vapautuneen, mukavan tunnelman.

Käytin yhteisenä virikkeenä Long & Henderson & Ziller'n sosiaalista minää mittaavaa testiä. Projektiivisten tehtävien tuotokset on tulkittava yhdessä

kyseisten henkilöiden haastatteluilmausten kanssa (Ahonen 1994, 142). Tutkittavat selostivat testiin vastaamisperiaatteensa ja samalla antoivat käsitteet testin jälkeiseen uuteen haastatteluun. Testi herätti yksilöllisiä mielikuvia ja mahdollisti samalla ainutkertaisen tutkimusprosessin jokaiselle.

Testin laatijoiden ennakko-odotuksista poiketen testi ei kaikilta osin antanut tietoa asiaan, mihin laatijat olettivat. Itsearvostusta mittaava osio antoi pikemminkin tietoa lasten sosiaalisesta riippuvuudesta. Arvo- ja tärkeysjärjestyksiä mittaavissa tehtävissä oppilaat sijoittivat symboleja sen mukaan, ketkä ovat enemmän tekemisissä toistensa kanssa. Minän moniulotteisuutta mittaavassa osiossa yleisesti käytössä olevat sanat saivat testissä hyvin erilaisia merkityksiä; osin täysin vastakkaisiakin. Joskus taasen sana oli monimerkityksinen ja tutkittava pohti sen eri merkityksiä, vaikka vastauksia saattoi olla vain yksi. Monilla oppilailla oli tarve saada eritellä tilanteita, joissa hän on tietynlainen. Tulokset olivat samansuuntaiset Lehtovaaran (1994) tutkimuksen kanssa. Lehtovaara (1994, 109) toteaa "havainneensa, miten tutkimuksen alussa käyttämäni mittavälineet laiminlöivät tärkeitä puolia lapsen kokemuksista itsestään, katsoin entistä tarpeellisemmaksi tutustua Lauri Rauhalan ihmisen ongelmaa analysoivaan filosofiaan. Toivoin löytäväni sieltä viitteitä siitä, miten tulisi orientoitua, jotta lapsen kokemukset itsestään tulisivat kohdallisesti tutkituksi".

Koska tunsin tutkittavien verbaaliset kyvyt, pyrin ottamaan sen huomioon tutkimuksen eri vaiheissa. Puheliat ja vilkkaat tuottivat aineistoa runsaasti. Yritin saada "lyhytsanaisetkin" tutkittavat kertomaan asioista, mutta vältin tivaamisen tai vaatimisen tuntua. Joku sanoi selkeästi: "Ei mulla ny sitten kai o tässä muuta sanottavaa." Silloin minun oli helppo koota yhteen saatu anti ja kiittää vaivannäöstä ja avusta helteisenä kesäpäivänä. Tähän muuan tutkittava jatkoi: "Et sää kyllä mua o mitenkään vaivannu."

Ajanjakso oli varsin raskas, koska litteroin jokaisen haastattelun mahdollisimman pian samana päivänä. Kuuntelin sitä ja kirjoittelin muistiin esiin tulleita asioita. Näin sain aikaa valmistella seuraavaa haastattelua ja etsiä useampaan kertaan oppilaan puheesta käsittelyyn tulevat teemat.

Yhteiseen työskentelyymme iloa ja viihtyvyyttä tuoneet tekijät näyttäytyivät tutkimusprosessissa toisessa valossa. Tiedän kiintyvänä oppilaisiini, mikä on yksi työni rikastuttaja. Sulkeistaminen muodostuikin minulle hankalaksi,

vaikka tarvitsin sitä usein. Olin tutustunut moniin metodikirjoihin paljon ennen tutkimukseen ryhtymistäni ja tietoisuuteni mm. sulkeistamisen välttämättömyydestä ei ollut mitenkään uusi. Aiheesta lukeminen tai puhuminen on kuitenkin eri asia kuin omakohtainen ymmärtäminen ja toteuttaminen käytännössä.

Ainestolähtöiseen käsittelyyn ryhtyminen epäonnistui useita kertoja ja vaati siksi minulta runsaasti aikaa. En voinut edetä ja tietoisesti heikentää tutkimuksen luotettavuutta. Arvostan suuresti oppilailta saamaani aineistoa enkä halua tutkimuksen missään vaiheessa omilla tietoisilla virheilläni sitä mitätöidä. Koska otan ensiaskeleitani tutkimuksen kiintoisaan maailmaan, on ehkä paljon tiedostamattomiani asioita, joita en osaa ottaa huomioon. Pyrin tavoittelemaan tämänhetkisen tietämykseni ja ymmärrykseni osoittamia hyvän tutkimuksen piirteitä. Hyvä oppilastuntemukseni, kiintymykseni ja kiinnostukseni näyttäytyivät lähinnä "häiriötekijöinä". Havahduin silloin tällöin muistelemasta yhteisiä kokemuksiamme, joihin jokin aineiston osio oli viitannut. Keskeytin käsittelyn ja suuntasin kiinnostustani uusiin kohteisiin mm. metodikirjallisuuteen. Useita kuukausia kestäneen "harjoittelun" ja valmistautumisen jälkeen, uuden luokan myötävaikutuksella onnistuin "asiallistamaan" aineiston ja saamaan siihen etäisyyttä. Oppilaiden tuotokset alkoivat suunnata työtäni.

Pyrkimys oli saada esille tutkittavien välittömässä todellisuussuhteessa muodostuvia merkityksiä. Siksi en aineistonhankintatilanteissa kehottanut tutkittavia tietoisesti pohtimaan kokemuksiaan, vaan pikemminkin kertomaan niitä arkipäivän tilanteita, joissa kokemukset ovat muodostuneet. Kysymysten muodon ohella tutkimuksessa on oleellista tutkimushaastattelun etenemistapa. Haastattelun pitäisi edetä pikemminkin tutkittavien kuin tutkijan puheenvuorojen ehdolla. (Perttula 1994,113.) Tutkimushaastattelu ohjautui tutkittavien kertomista omista "teemoista" ja haastattelu oli enemmänkin juttelua. Tilanteet näytyivät oppimisprosesseina, joissa tutkittavat ovat käsitteellistäneet omaa ajatteluaan ja omaehtoisesti pohtineet itseään ja ympäristöään. Minä olen pyrkinyt kasvattamaan ymmärrystäni koulun arkea ohjailevista tekijöistä oppilaiden puhetta analysoiden. Tässä tutkimuksessa ei haastattelurunko eikä haastattelujen etenemistapa ole rajannut aineistosta tavoitettavissa olevaa tietoa. Tutkimusaineisto koostuu tutkittavien elämäntilanteen tosiasioista, joissa itekin olen mukana. Se kuvaa tilanteita, johon oppilaat ovat suhteessa omassa arkipäivässään.

5.4 Toinen haastattelu

Tutkittavien "itseluomiin" teemoihin perustuen haastattelin oppilaita uudelleen 3-6 päivää edellisen haastattelun jälkeen. Haastattelukäytännöt olivat yksilöllisiä, koska haastateltava itse vaikutti omilla puheillaan ja toiminnoillaan tutkimuksen etenemiseen. Eri asioiden painoarvoa määrittää tutkittavan oma kokemus. Pyrin saamaan tarkennusta aiheisiin ja tarkistamaan tulkintojani.

Tutkittavat "tarkistivat" tuottamiensa "terve itsetunto"-määritelmien tulkinnat ja antoivat minulle palautteen niiden oikeellisuudesta. Oli kiintoisaa havainnoida kasvojen ilmeitä, kun asianosainen luki tuotostaan ja tekemääni tulkintaa siitä. Iloinen hymy ja sitä seurannut innostus sai jotkut puhumaan ääneenkin. Joku totesi: "Olet sää ihan oikein mut ymmärtäny." Toinen kertoi arvioidessaan prosessia: "Sai nähdä miten paljon toinen (sinä) voi(t) ymmärtää yhden kirjoituksen perusteella." Kaikkien palaute oli myönteinen ja yhteinen ilo kannusti meitä jatkamaan pienen virkistystauon jälkeen. Oli palkitsevaa tuntea oppilaan aktiivi rooli kanssatutkijana ja ymmärtää omakohtaisesti, mitä se käytännössä merkitsee.

Tutkittavat arvioivat itse tutkimukseni luottettavuutta ja olivat palautteellaan suuntaamassa innostavaa yhteistyötämme. Oli kiintoisaa seurata niin omaa kuin oppilaiden viretilaa ajoittain vakavissa ja keksittymistä vaativissa tilanteissa. Oppilaiden iloisuus, myönteisyys ja yhteistyö kannusti kaiken aikaa jatkamaan haastavaa työtä, josta ei ollut aikaisempaa kokemusta. Missään vaiheessa kukaan ei kertonut väsymyksestä tai muusta työtämme häiritsevistä tekijöistä enkä havainnut niitä kohtaamisissamme. Oppilaiden lisäksi luottamusta loi tietoisuus työni ohjaajan auttavasta kädestä ja kannustuksesta. Lehtovaara (1994, 308) kertoo Max van Manen kuvailleen pedagogisessa suhteessa olemista "edellä menemisenä" - "tule vain perässä, olen kokeillut jään kestävyuden". "Olen elänyt" "Tapahtui mitä tahansa, minä olen tässä". "Voit luottaa minuun". Ohjaajani lämmin luottamus on ollut kaiken aikaa ensiarvoista ja mahdollistanut tämän työn tekemisen tämänlaatuisena.

Tutkimuksessa oppilaalla on ollut tilaisuus kertoa omasta todellisuudestaan. Itseohjauksellisen otteen saaminen omaan elämään edellyttää tietoisuutta kuka tai millainen minä olen, millaiset tarpeet ja motiivit minulla on ja

millaiseen suhteeseen todellisuuden kanssa haluan. Olen pyrkinyt antamaan oppilaalle olemisen oikeuden, arvostamaan hänen itsemääräämiskykyään, huomioimaan hänet yksilönä ja olemaan turvallinen kanssatutkija.

Tavoitteenani oli hahmottaa yksilöllisiä ja yhteisiä merkityksiä, joiden kautta tutkittavat jäsentävät kokemuksellisesti itseään. Halusin tavoittaa mahdollisimman hyvin sisäisen todellisuuden ainutkertaisuuden ja merkitysluonteen. Perttula (1995) on kehittänyt deskriptisyyteen pyrkivän fenomenologisen psykologian metodin, jonka koin hyvin soveltuvan suunnittelemaani tutkimukseen jo ennen tutkimustyöhön ryhtymistäni. Tutustuin siihen useaan kertaan tutkimuksen eri vaiheissa ja kokemus aiemmin opitun merkityksestä uuden oppimiselle vahvistui. Vaikka tutkimuksellinen tietoisuuteni on vielä varsin vajavainen, tämänhetkisellä ymmärrykselläni uskon Perttulan metodilla saavutettavan ihmisten kokemuksia sellaisina kuin he itse ne kokevat.

Ilman oppilaiden puhetta tämä aineisto olisi toisenlainen ja vähämerkityksisempi. Millään muulla metodilla en olisi voinut tavoittaa tätä todellista, omakohtaista kokemustietoa. Puhuessaan oppilaat tarkastelevat omia asioitaan ja itseään oman arvionsa mukaan sopivasta näkökulmasta ja näkökulmasta, johon rohkeus ja voimat senhetkisessä elämäntilanteessa riittävät. Samalla hän kokee itsestään jotakin täysin uutta ja näin rikastaa maailmankuvaansa. Tuttuus toi turvallisuutta tutkimustilanteeseemme ja mahdollisti merkityssuhteiden selkiytymistä ja omaehtoista itsen ohjausta.

5.5 Aineiston koko

Monimetodisesti hankkimaani tutkimusaineistoa kertyi enemmän kuin ennakkoon saatoin odottaa. Se osoitti menetelmällisen valinnan toimivuutta edetä tutkimuksessa tutkittavan ehdoilla.

Pyrkimykseen nähdä toisin antoi luottamusta esimerkiksi Sirkka Hirsjärvi, joka pitää jo sitä yksinkertaista tosiasiaa, ettei joitakin metodologioita ole kokeiltu, riittävänä syynä kokeilemiseen. "Tutkimustiedon moninaisuuden luulisi lisäävän teoreettisen edistymisen todennäköisyyttä" (Hirsjärvi 1984, 62-63).

Analysoitavaa tekstiä kertyi seuraavasti:

Käsitelmäärittely "terve itsetunto"	10 sivua
Kirjoitelma "Minä ja ala-aste"	20 sivua
Sosiaalista minää mittaava testi	100 sivua
1. haastattelu	140 sivua
2. haastattelu	100 sivua
Tutkimuksen arviointi	10 sivua

Aineistoa kertyi yhteensä siis 380 sivua. Olin varsin tyytyväinen kanssatutkijoihini ja heidän tuotoksiinsa. Verbaalisesti ilmaistun aineiston lisäksi sitä oli myös yhteys tutkittaviini. Emme toteuttaneet "teknistä tai monologista tutkimusta", alistuneet valmiille mallille, vaan halusimme olla luovan kriittisiä, kokeilla toisin tekemistä.

6 AINEISTON ANALYYSI JA TULKINTA

Aineiston analyysin tarkoitus on luoda aineistoon selkeyttä sekä tiivistää sitä niin, että aineiston sisältämä informaatio säilyy ja eheytyy analyysin myötä. Toisin sanoen aineistosta erotellaan ja luokitellaan informaatio, josta voidaan tehdä tulkintoja. Laadullisen analyysin ja tulkintojen tekemiseen on kaksi periaatteellista lähestymistapaa; tiukasti aineistossa pitäytyminen ja sen analysointi ns. grounded-mallin mukaisesti tai aineiston pitäminen tutkijan teoreettisen ajattelun lähtökohtana, apuvälineenä tai lähtökohtana tulkinnoille. (Eskola & Suoranta 1998.) Aineistoa kertyi runsaasti ja luotettavan tulkinnan mahdollistamiseksi oli etsittävä soveltuva tapa. Ennen tutkimustyöhön ryhtymistäni perehdyin erilaisiin laadullisen aineiston analyysitapoihin ja pohdin silloin ja aineistoa kerätessäni, miten saan esille tärkeimmät asiat. Koska tutkimustapani on valtavirrasta poikkeava, ei minulla ole siihen soveltuvaa selkeää ohjeistoa käytettävissäni, joten olen tutustunut tällä hetkellä hyväksi havaitsemiini laadullisen tutkimuksen ohjeistoihin. (Alasuutari 1994; Eskola & Suoranta 1998; Lehtovaara 1994; Perttula 1995; Syrjälä & Ahonen & Syrjäläinen & Saari 1994; Tynjälä 1991)

Aineiston analyysia olen tehnyt samanaikaisesti sen hankinnan kanssa. Oppilaiden määritelmistä etsin mm. sisältöalueita ja käsitteen "ulkoista" yhteyttä ihmisen toimintaan, omakohtaista ja sosiaalista merkitystä. Oppilaiden kirjoitelmien sisällöt suuntasivat haastatteluaineistoon syventymistä vahvistaen siinä esiintulleiden aiheiden tärkeyttä ja merkityksellisyyttä oppilaiden kokemuksissa.

Purin haastatteluaineiston, kahdenkymmenen oppilaan 3/4 - 3 tuntia kestäneet haastattelut, sanatarkasti tekstimuotoon. Aineistoon tutustumisen ja avoimen lukemisen kannalta oli hyvä, että kirjoitin sen kokonaan. Fenomenologisen psykologian metodi edellyttää, että tutkimusaineisto kirjoitetaan sanatarkasti (Perttula 1995). Kirjasin vain puhutun kommunikaation; muistiinpanoissani oli muuta tietoa valmiina. Avoimeen lukemiseen sisältyi pyrkimys ennakkokäsitysteni hyvään sulkeistamiseen, minkä jo aiemmin mainitsin työlääksi. Pysin analysoimaan teoreettisia etukäteisoletuksiani, vaikka täydellinen irrottautuminen niistä ei olekaan mahdollista. Tein jonkinlaista tulkintaa kaiken aikaa, sillä valitessani joitain tekstikohtia tulkittavaksi tulkitsin niitä samalla.

Monta kertaa luettuani ryhmittelin aineistoa karkeasti. Koska käytin "teemavirikkeenä" testiä, alkuhaastattelussa esiin tuleet teemat kietoutuivat siihen. Laajoina asiakokonaisuuksina tuli esiin mm. koululuokan todelliset asiat, kaverisuhteet ennen ja nyt, opettaja ja hänen toimintansa ja oma oppiminen. Kun jokaisen tutkittavan aineisto oli teemoiteltu, kirjoitin yleistä luonnehdintaa jokaisesta erikseen. Tässä näkyi eri teemojen painottuminen. Määritelmien, kirjoitelmien ja haastattelujen teemat tukivat toisiaan. Oppilaiden käsittelemät aiheet olivat samoja, mikä mahdollisti vertailun ja osoitti oleellisen esille tulemistä. Pidin tavoitteenani löytää koulun nykyarkea kuvaavia ulottuvuuksia, joista oppilaat puhuvat. Kokosin kunkin tutkittavan puheen teema-alueet, joista otin mukaan situationaaliset asiat.

Sisältöalueiden tarkoituksena oli rajata ja kuvata situaatiota, josta tutkimuksen kohteena olevat merkityssuhteet ovat; selkeyttää mihin tilanteen komponentteihin liittyviä kokemuksia tutkimusaineisto sisältää. Tutkittavat kuvasivat laajoihin rakennetekijöihin liittyviä kokemuksia merkityksinään. Tässä kohdin omat teoreettiset näkemykseni tilanteen ideaalisista komponenteista olivat vaikuttamassa ja suuntaamassa valintojani. On varsin vaikea "selittää" ja purkaa auki niitä toimintoja, jotka ovat ajoittuneet kahdelle vuodelle. Kaikkia lukuisia ajatuskäänteitä, kysymyksiä, vastauksia ja periaatteita en pysty tarkoin erittelemään. Yhtäjaksoinen, johdonmukainen eteneminen teoriasta käsin olisi ollut selkeämpää ja helpompaa kuvata, mutta tällöin olisin kadottanut yksilöllisen ainutkertaisuuden omien etukäteen antamieni merkitysten kautta.

Sisältöalueiden muodostamisen jälkeen jaoin tutkimusaineiston ymmärrettäviin osiin, merkityksen sisältäviksi yksiköiksi, jotka edelleen muunsin tutkijan kielelle. Perttulan (1995) mukaan ilmaisuissa tulee pyrkiä yksiselitteisyyteen ja välttää teoreettisia käsitteitä. Tavoitteenani oli löytää kunkin merkityksen sisältävän yksikön ydinmerkitys. Jakaminen tapahtui lukiessani aineistoa ilman pyrkimystä sen tietoiseen reflektioon. Erotin merkityksen sisältävän yksikön, kun koin merkityksen vaihtuvan. Toteutin jakamisen käytännössä erottamalla kunkin merkityksen sisältävän yksikön omaksi kappaleeksi. Merkityksen sisältävien yksiköiden muuntamisen tutkijan kielelle suoritin kirjoittamalla tekemäni muunnoksen kunkin merkityksen sisältävän yksikön perään sulkuihin. Omat käsitykseni olivat vaikuttamassa vaikeasti kuvattavassa mielikuvatason muunteluprosessissa.

Kun olin muuntanut kaikki merkityksen sisältävät yksiköt tutkijan kielelle, kokosin yhteen kuhunkin sisältöalueeseen kuuluvat yksiköt ja niistä tehdyt muunnokset. Joskus yksikön ja siitä tehdyn muunnoksen sisältö jäi monimerkityksiseksi. Sijoitin sen useampaan kuin yhteen sisältöalueeseen. Sen jälkeen muodostin sisältöalueittain etenevät yksilökohtaiset merkitysverkostot.

En pidä merkityssuhteita ihmisen koetussa maailmassa toisistaan irrallisina, vaan aina toisiinsa mielellisesti liittyneinä. Laajat merkityksen sisältävät yksiköt myötäilevät näin ollen kokemuksen perusrakennetta suppeita paremmin. Pyrin erottamaan sellaisia merkityksen sisältäviä yksiköitä, joissa oli jo hahmotettavissa merkitystihentymiä, merkityssuhteiden toisiinsa kietoutumia.

Tietoisena omasta sulkeistamisvaikeudestani ja työskentelyn aikaisen viretilani vaihtelusta pyrin lisäämään tutkimuksen luotettavuutta etsien merkityksen sisältäviä yksiköitä aineistosta ja muuntelemaan niitä tutkijan kielelle useampaan kertaan eri aikoina. Tähän tehtävään jouduin osin tietoteknisen tietämättömyyteni tuottamasta "olosuhteiden pakosta". Jälkikäteen tarkasteltuna asia näyttäytyy positiivisempänä, koska aika on ihmeellinen opettaja ja ymmärryksen syventäjä.

Analyysiprosessin alussa tutkimusaineisto muodostui haastatteluaineistosta. Sitten se muodostui kaikkien tutkittavien yksilökohtaisista merkitysverkostoista, joihin tähänastisen analyysin perusteella olin päätenyt. Jaoin tutkimusaineiston uudelleen merkityksen sisältäviin yksiköihin, jotka muunsin passiivimuotoon osoittaakseni, että analyysi etenee kohti yleistä tietoa. Seuraavaksi muodostin yksiköiden muunnoksia jäsentävät sisältöalueet. Muunnoksen sijoitin sisältöalueisiin, jotta saatoin tavoitella kunkin sisältöalueen yleistä merkitysverkostoa. Pyrkimyksenä oli kuvata oppilasta yleensä eikä tiettyä tapausta. Saatua selville oppilaiden kokemuksia määrittävät tiluatioon negatiivisuutta tuovat komponentit pyrin selvittämään, millaiset kasvatuksen ehdot ovat oppilaiden oppimista ja omaehtoista, eettistä kasvua tukevia ts. näyttäytyvät kuudesluokkalaisille merkityksellisinä, tarpeellisinä, ymmärrettävinä, mielekkäinä, hyväksytyinä ja positiivisinä.

7 KOULUN NYKYSITUAATION KRIITTISET KATEGORIAT

Oppilaat ovat koulun arjen asiantuntijoita. Koulun toiminnassa syntyy jatkuvasti kokemustietoa, arkitietoa, jonka pohjalta voi arvioida monenlaista yhteisen arvioinnin kautta tämä tieto saadaan käyttöön. Oppilaat osaavat arvioida vallitsevaa todellisuutta, kokemuksiaan, jotka ilmentävät koulun laatua. He tietävät, mikä rajoittaa tai estää heidän oppimistaan.

7.1 Fyysinen ympäristö

"Kaikki pulpetit oli riveissä. Seinillä ei ollu mitään. Ei ollu mitään meillä seinillä. Sillä on sillai merkitystä, ettei tunnu niin kauheen tyhjältä. Ei kyllä oikeestaan mistään ollu oikein hyviä kokemuksia. Mää oisi ja ois kyllä muutkin tykänny, että ois ollu mitä tehtiin kuvaamataidossa. Keskenäiset työt jäi pulpettiin ja loppuvuodesta ne meni roskiin. Tuntu aika tylsältä, ku yritti kumminki eka ettiä sitä tietoo ja sillai." (Tyttö 2)

"Paikat vois muuttaa, siirrettäs pöytiin. Siinä vois keskustella eikä tarvis siirrellä pulpetteja. Siinä vois puhua kaikille eikä ois peräkkäin, näkee kuka puhuu." (Tyttö 1)

"Pihalla ei o tekemistä, kaikki alueet nykyään kielletään. Olin tyytyväinen luokkaan, mutta en sen ulkonäköön. Meillä ei ollu yhtään piirustusta seinillä koko vuonna. Ne vähät työt mitä tehtiin, ei niitä voinu laittaa. Aina yhellä tunnilla piti tehdä se työ valmiiks ja seuraavalla oli taas uus työ." (Poika 19)

Luokkakaverit ovat oppilaille mieluisampia kuin yhteinen toimintaympäristö. Luokkahuone ei ole viihtyisä, koska siellä ei ole nähtävissä oppilaiden omia töitä. Voimassa olevat kiellot estävät välitunti-iloa ja rajoittavat liikkumisvapautta piha-alueella. Tuntityöskentelyä sävyttää kiire, minkä vuoksi työn tulos jää heikoksi eikä läpäise oppilaan esille laitettavan työn "laatuvaatimuksia". Istumäjärjestys estää hyvien vuorovaikutustaitojen oppimista.

Ulkoisen ympäristön merkitystä oppimiselle ei tiedostetta. Luokan ulkonäkö vaikuttaa oppilaiden kouluasenteisiin ja opiskeluun. Perinteinen pulpettirivistö ei innosta työntekoon eikä mahdollista yhteistoiminnallista vuorovaikutusta. Oppilaiden kokemus omasta osaamisesta ja osuudesta työn valmistumiseen jää arvioimatta. Työskentelyä ja sen tuloksia ei arvosteta.

East Anglian yliopiston tutkijaryhmä kierrettyään 30 ala-asteen luokassa eri puolilla maata vuonna 1995 joutui toteamaan: "Tilava luokka, seitsemän lasta istuu kolmessa pulpettijonossa. Opettaja seisoo edessä pienellä korokkeella. Joka oppilaalla on edessään sama oppikirjan aukeama. Kaikilta oppilailta odotetaan samanlaisia suorituksia, eriyttämistä ei esiinny. Kaksi hyvin osaavaista lasta vaikutti turhautuneelta touhuun, ja yhdellä oli selviä vaikeuksia." Formaalin opetuskäytännön ohella tutkijaryhmä havaitsi merkkejä koulun oppimisympäristöjen uudistumisesta, vaikka vallitsevan opetuskäytännön muutoksista ei ole aihetta puhua. (Kallonen-Rönkkö 1997, 254-257.)

7.2 Aikajärjestelyt

"Lukujärjestys ja opettaja on määrännyt, mitä tehdään. Työ voi jäähä kesken, ku ei aika riitä. Tänä vuonna oli just, että piti tehdä yhdessä tunnissa suunnilleen. Sitte niitä ei ees sillai luettu, ne vaan jäi ja oli pulpetissa loppuajan." (Poika 14)

"Koko aika ope määräs. Pieniä hyviä asioita ei ees huomannu, ku ne oli niin pieniä. Oli pitkä vuosi, ei kovin paljon omat ehotukset toteudu. Ei se poikennu varmaan kertaakaan lukujärjestyksestä." (Poika 19)

"Joskus kun me sanottiin, miks ei voisi tehdä pitempään, ku ei keritä tunnissa. Se oli sen mielestä valittamista. Se oli niinku tyrmäys, ei sitä jaksanu enää muutakaan tehdä, ku joku kiva lopetetaan heti ku just on päästy alkuun." (Poika 14)

"Ei silleen kovin hyvältä tuntunu, ku oli työtä tehny ainaki jonkin verran eikä sitä sitte niinku lueta. Annetaan liian vähän aikaa, ku se pitäis tehdä valmiiks." (Poika 9)

"On kauheeta, kun keskeytetään sitte, ku tietää sen jo miten se tehtävä menee ja haluais tehdä pitemmälle." (Tyttö 1)

Koulun käytäntöä säätelevät lukujärjestys ja opettajan määräykset. Oppilaat ovat tyytymättömiä työhön annettuun aikaan, työskentelyn keskeyttämiseen ja työn tulosten käsittelyyn. Oman työn arvostaminen jää vähäiseksi, koska sen arviointiin ei ole aikaa. Palaute epäonnistuneista yrityksistä muuttaa vallitsevaa käytäntöä ja työskennellä oman kiinnostuksen ohjaamana herättää negatiivisia tunteita ja heikentää motivaatiota. Koko lukuvuoden työ tuntuu pitkältä ympäristössä, jossa omat toiveet eivät voi toteutua. Oppilaat tiedostavat hyvien asioiden olemassaolon, jotka kuitenkin jäävät tavoittamattomiin negatiivisten seikkojen korostuessa.

Koulun päiväohjelma seuraa jaksotettua aikaa. Lukujärjestys on tiukasti sidottu minuuttiaikatauluun. Kellon soidessa asiat, tehtävät ja toiminta jäävät kesken. Jatkuva kiire leimaa sekä koulupäivää että oppitunteja. On tärkeää noudattaa tiukkaa ennakkosuunnitelmaa. (Kankaanranta & Linnakylä 1996, 14-15.)

Rinne (1984) sanoo koulun vaativan oppilaalta monenlaista. Hänen täytyy tottua siihen, että työ keskeytetään ja työtä häiritään koska tahansa. Oppilasta vaaditaan paloittamaan elämä ajallisesti ja tiedollisesti sekä odottamaan jopa puolet ajasta. Rinteen (1986, 367) mukaan koulun todellisuuteen kohdistuvat tutkimukset ovat selvästi osoittaneet, että koulu on kiireinen paikka. Koko koulun toiminta rakentuu varsin mekaanisen ja tiukan ajallisen jaksotuksen varaan. Näin koulu saavuttaa säännönmukaisuuden, ennalta-arvattavuuden ja täsmällisen hahmon.

Ajan sisältöön liittyy jatkuvaa odottamista ja ulkoahjautuvaa toimintaa. Kaiken sisällön päällä leijuu kiireellisen ajan paine. Aikaa tuhlautuu odottamiseen ja tehottomaan joutilaisuuteen, jossa ruumis kuuliaisesti on läsnä, mutta monilla ajatus poissa. Tilanne on ilmeisesti se, että asioita ja oppimista ei suoriteta sen vuoksi, että joku haluaisi näin tehdä ja oppia, vaan sen vuoksi, että on aika näin menetellä. (Mts. 368-369.)

Vaikka virallisissa opetussuunnitelmissa tähdennetään sitä, että lapselle tulee antaa aikaa oppia omaa tahtiaan, eriyttää opiskeluaan, keskittyä opiskelutehtäviin erityisesti silloin kun ne kiinnostavat ja luoda tällä tavalla

sisäistä motivaatiota, koulun todellisuudessa tilanne on täysin toinen. Oppilaalla ei ole juuri mitään valtaa ajan käyttöön, opetuksen tavoitteiden asettamiseen, sisältöjen ja menetelmien valinnassa ja ajallisessa suunnittelussa. Oppilaskeskeisyyttä ilmenee hyvin harvoin. (Kankaanranta & Linnakylä 1993, 32-33.)

7.3 Opetus

7.3.1 Opetuksen laatu

"Koulu on vähän kaikille se sama. Jos joku on vähän niinku heikompi jossain aineessa, se on kuitenkin sama niille heikoille ja hyvemille. Sitte on vaikee päästä onnistumaan niitte heikompien oppilaitte. Ei kaikki opi kaikkee, ei kaikki tajua kaikkee. Joku tajuaa jostain jotakin. Kyllä ne on jossain parempia, liikunnassa tai muussa, jos ei tajua. Ei parasta tai tärkeätä voi nimetä, kaikki on tasa-arvosia. Jokaisesta löytyy hyvää ja huonoo. Onhan niitä opettamistyylejä, joista oppilaat tykkäis. Kyllä opetus vaikuttaa oppimiseen. Se on aika paljo semmosta lukemista. Ryhmässä on oltu alotteellisia, jotain niinku että tehtäs jotain muuta yhtä tärkeätä. Eniten olen oppinu lukemisella." (Poika 9)

"Jos jotkut on hirveen hitaita jossain vaikka matikassa, silti annetaan saman verran läksyjä. Voi olla semmosia ihmisiä, jotka ei vaan opi helposti, voi olla vaikeempaa keskittyä, jos on muita asioita elämässä, jotka on sillä hetkellä, jotain isoja asioita, jos joku läheinen on vaikka kuollu tai muuta, ei koulu semmosta huomioi. Opettaja oottaa kaikilta niinku samaa, jos ei tunne. Jollekin voi olla iso asia, jos saa jonkun helpommankin tehtävän tehtyä." (Poika 11)

"Mää on oppinu tunnilla, kun ope on kertonu ja on kuunnellu, ei oikein muute. Sitte on vaan kirjat, jokainen tekee yksin eikä saa toisilta kysyä." (Poika 14)

"Ei oikein mistään o oikein hyviä kokemuksia. Ope kerto sillai niinku osais ulkoo kaikki ne, kerto vaan ne tosta. Ei se varmaan sitä

varsinaista asiaa ollu oppinu vaan sen, mitä siellä sanotaan muute vaan. Aina oli jotain samaa, että kyllästy jotenki siihen, ei niinku huvittanu olla tunnilla mukana tai sillai." (Tyttö 2)

"Kyllästy ja ei sitten halua oppia mitään, kun istuu aina." (Poika 19)

Opetus on opettajan eriyttämätöntä puhetta. Opettajalla on tieto, jota hän siirtää oppilaille. Oppilaiden tietoisuutta omista taidoistaan ja ymmärtämispyrkimyksistään niiden kehittämiseksi ei tunnusteta. Oppilaat tiedostavat ryhmänsä erilaisuutta ja odottavat sen näkyvän myös arjessa. Oppilaiden erilaisuus ei näyttäydy voimavarana eikä oppilas voi olla oman oppimisensa subjekti. Samanlaisina toistuvat käytänteet kyllästyttävät ja heikentävät motivaatiota. Oppilailla on kokemuksia miellyttävämmästä "vaihtoehtoisesta pedagogiikasta".

Vuosisadan alkupuolelta tähän asti kritiikin kohteena on ollut traditionaalinen luokkaopetus, jossa opettaja välittää opetettavan aineksen samanaikaisesti koko luokalle, jonka oppilaat istuvat paikoillaan ja, mikäli mahdollista vain opettajan esitykseen reagoiden (Kallonen-Rönkkö 1997, 253). Dryden ja Vos (1997) toteavat useisiin tutkimuslähteisiin viitaten, että "yksi harvoja paikkoja, joka toimii pitkälti samoin kuin yli 50 vuotta sitten, on koulu".

Ainakin 1960-luvun lopulta lähtien on kertynyt yhä enemmän kansainvälistä ja empiiristä tutkimusnäyttöä siitä, että pedagogiset innovaatiot ja reformit tulevat ja menevät, mutta opettamista ja oppimista koulussa luonnehtii pikemminkin jatkuvuus kuin muutos. Perinteinen opettajakeskeinen luokahuoneopetuksen malli on osoittautunut ilmiömäisen elinvoimaiseksi. Erityisesti koulu ei edelleenkään näytä kykenevän lunastamaan yhtä keskeisimmistä lupauksistaan: vastata oppilaiden yksilöllisiin oppimisedellytyksiin ja -tarpeisiin. (Simola 1998, 96-97.)

Suomalaisena esimerkkinä luokahuoneopetuksen mallin sitkeydestä ja opettajakeskeisyyden voimasta esitettäköön jyvaskyläläinen tutkimus luokahuoneen kielellisestä vuorovaikutuksesta. Siinä Matti Leiwo (1987) työtovereineen analysoi eri oppiaineiden oppitunneilla ala- ja yläasteelta kuvattuja videonauhoja. Ryhmän johtopäätökset olivat hätkähdyttäviä. Opettaja käytti 4/5 kaikesta puhumisesta kuluva ajasta luokassa. Oppilaiden vastaukset olivat muutaman sanan mittaisia ja lähes poikkeuksetta

rakenteeltaan yksinkertaisia. Kaikkiaan 15 % oppilaista ei tunneilla ollut lainkaan äänessä ja 2/3 oppilaista puhui alle 15 sekuntia koko oppitunnin aikana. Tutkijat päättelivät, etteivät nämä luokkahuoneet olleet vain tunteiden vaan myös älyn autiomaita. (Simola 1998, 97-98.)

Koulussa oppilasta opetetaan elämään kyselemättä, vaaditaan omaksumaan tiukasti koulussa vallitsevat rutiinit ja säännöt, työntämään ulos, syrjäyttämään koulun ulkopuolinen maailma ja oma koulun ulkopuolinen sosiaalhistoria (Rinne 1986, 366-367). Luokissa opetetaan odottamisen taitoa ilmeisen perusteellisesti, mutta myös muuta: joutumista alinomaa keskeyttämään työnsä, tekemään sellaista, mistä ei ole kiinnostunut tai missä ei näe mitään tarkoitusta, olemaan piittaamatta ympärillä olevista kavereista ja alistumaan (Broady 1991, 97).

7.3. 2 Opetuskäytännöt

"Ei o kivaa opiskella koko ajan sellasta, että tulee läksyä kauheesti ja pitää vaikka laskea tunnilla. On niinku periaatteessa pakko tehdä silleen ku ope on sanonu, että pitää laskea se sivu ja se sivu, yksin tehdä sitä. On vaan kirjat, jokainen tekee yksin. Sitten pitää kysyä opelta, viitataan ja se neuvoo sitten yleensä kaikille. Opettajan mielestä on niin, että kaikki istuu rivissä ja kuuntelee. Ollaan puhuttu keskenään ja opellekin, mutta pöytiä ei o saatu siirrettyä, koska siitä tulee liikaa melua ja hälinää, ei olla kokeiltukaan, tuleeko mölinää."
(Tyttö 1)

"Aina piti kysyä opettajalta. Ei saanu kysyä kaverilta ollenkaa. Se varmaan häiritsi muita oppilaita. Kyllä se häiritsi enemmän ku kysy opettajalta. Sitten piti kaikkien lopettaa siihen ja kattoo, vaikka menis kuinka pitkällä edellä, miten se lasku menee. Kyllä se sano, että kaikki kynät pulpetille ja katse taululle. Nyt kuunnellaan kaikki."
(Tyttö 7)

"Ei niinku saanu mennä auttaan kaveria, piti kysyä opettajalta. Jos meni johki kysymään, se sano, että piti viitata ja kysyä opettajalta. Ei kyllä tuntunu kovin kivalta." (Tyttö 5)

"Huono numero on johtunu tavallista vaikeemmasta asiasta ja että opettaja ei o kunnolla opettanu sitä asiaa." (Tyttö 6)

"Opettaja varmaan aattelee, että se tulee sille hirveen vaikeeks, jos kaikki tekee eri asiaa. Kyllä sen mielestä olis hirveen vaikee arvioida tohon todistukseen niinku työt, kun se vertas niitä toisiin varmaan." (Poika 14).

"Meillä oli sillai, ku piti värittää kirja, niin se oli niinku että numero ois alentunu, jos ei ois värittäny sitä kirjaa. Ei siinä ollu muuta ku työtä kauheesti eikä sitä työkirjaa kukaan kato enää myöhemmin sitte. En mää tiiä, miks näin oli. Se lupas alentaa numeron, jos ei väritä." (Tyttö 6)

"Mää toivoin, että oltas oltu enemmän niitten kummioppilaitten kans, mutta ei ollu mukamas aikaa. Opiskelut ois jääny vähemmälle. Ope sano, että me ei oltas päästy sitte sitä kurssia loppuun. Mulle ois jääny parempi mieli, mutta en ite voinu siihen vaikuttaa. Ope ei varmaan pitäny sitä kummiasiaa tärkeenä. Mulle ois ollu tärkeetä se yhdessäolo." (Tyttö 7)

Opiskelu on yksintekemistä, usein työkirjan täyttämistä oppikirjasta vastauksia etsien. Oppimisesta vallitsee kapea-alainen käsitys; tietosirpaleiden opiskelua, kurssissa pysymistä ja sen loppuun ennättämistä korostetaan. Usein tavoitteena on tehtävästä suoriutuminen, kokeessa osaaminen ja hyvän todistusnumeron saaminen. Ulkoinen motivaatio ohjaa työskentelyä. Yksilöllisen kasvun ohjaukseen ei kiinnitetä huomiota. Fyysisestä läheisyydestä ja sen mahdollistamasta yhteistoiminnallisuudesta uskotaan aiheutuvan työrauhahäiriöitä eikä nähdä niiden kasvattavia vaikutuksia. Sosiaalinen oppiminen ei näyttäydy tavoitteellisena ja siksi kaveriapukin on kiellettyä.

Simola (1998, 114) kysyy, miten olisi luonnehdittavissa niitä opettajan työtä rajoittavia mutta myöskin sen mahdollisuuksia avaavia rakenteellisia tekijöitä, joita on kuvailtu nk. piilo-opetussuunnitelmakirjallisuudessa. Ilman muuta on kyse koulun historiallisesti muotoutuneista, kulttuurisista ja sosiaalisista reunaehdoista, koulunpidon kieliopista. Tällä tarkoitetaan kouluopetuksen säännönmukaisuuksia, joita usein pidetään itsestäänselvinä

ja luonnollisina, vaikka ne ovat sosio-historiallisesti määrittyneitä, koulun käytäntöihin juurtuneita ajan, tilan ja rituaalien järjestelmiä. Koulunpidon kielioppi muodostuu esimerkiksi siitä, että huonetilat jaetaan tietyn muotoisiin luokahuoneisiin, oppilaat luokitellaan ikäryhmittäin, opetusryhmä on sosiaalipsykologisesti hyvin suuri, oppiaines jäsennetään oppiaineittain, oppiminen mitataan arvosanoin jne.

Oppitunnilla vuorovaikutusta tapahtuu lähinnä opettajan ja oppilaiden välillä, yleensä yksisuuntaisesti opettajalta oppilaalle. Yleisin opiskelutoiminta on tehtävien tekeminen tai niiden tarkistaminen. Oppilaat kokevat tehtävät vain tehtävinä tai jopa kirjan sivuina. Opettajajohtoisuus on opiskelussa ilmeistä. Oppilaat tekevät, mitä käsketään ja määrätään ja mitä annetaan tehtäväksi. (Kankaanranta 1996, 19-20.) Rinteen (1986, 366-367) mukaan oppilaita vaaditaan koulussa suoriutumaan ja työskentelemään yksin ja yksilöllisesti, ylläpitämään voimakasta itsekontrollia ja motivaatiota opettajan tai kouluyhteisön vaatimusten mukaisesti.

Funktionaalille ihmissuhteelle on ominaista, että esimerkiksi kasvavan arvostus riippuu hänen kyvystään olla sellainen tai toimia siten kuin kasvattaja haluaa. Lapsi ei koskaan tunne olevansa oma itsensä, hänen itsenäisyytensä ei pääse kehittymään riittävästi. Hänen oman käyttäytymisen arvioimiskyky ei myöskään kehity riittävästi, vaan hän pyrkii elämässään toteuttamaan toisten hänelle asettamia suunnitelmia. (Mäki-Opas 1993, 113.)

Rauhala (1983, 96) sanoo, että kasvatuksessakin on ajateltu, että tajunta on jonkinlainen säiliö, jonne merkityssuhteita pannaan ja josta niitä muuttumattomina otetaan pois. Tämä on muokannut asenteita passiiviseen alistuneisuuteen, jossa lapsi ajattelee: "Olen sellainen, jollaiseksi kohtalo on minut tehnyt. Ei kannata yrittää mitään." Kasvava luovuttaa ja jatkaa samaa negatiivista, epäsuotuisaa kokemistaan (Mäki-Opas 1993, 109).

Lehtovaara (1994, 78) puhuu Freireä siteeraten säästöpossukasvatuksesta, jossa opettajat kohtelevat oppilaita täytettävänä säiliöinä. Mitä täydellisemmin säiliöt antavat täyttää itsensä, sen parempia oppilaita he ovat. Opettajat tekevät oppilaisiinsa talletuksia, joita nämä kärsivällisesti ottavat vastaan, muistavat ja kertaavat. Mitä enemmän oppilaat työskentelevät varastoidakseen talletukset, sitä vähemmän he kehittävät omaa kriittistä

tietoisuuttaan, joka olisi tuloksena siitä, että he toimisivat maailmassa yrittäen muuttaa maailmaa.

Salosen (1995, 50) mukaan oppilailla ei ole tarpeeksi sananvaltaa koulussa, vapaudesta puhumattakaan. Kuitenkin yläastetta ja ala-astetta vertaillaessa oppilaat totesivat, että "ala-aste on vankilaisempi". Vankilamaisuudella lienee yhteyksiä Korpisen (1990, 42) määrittelemään valvovaan ilmapiiriin, jonka tyypillisiä piirteitä ovat pyrkimys sääntöjen ylläpitämiseen, opettajajohtoisuus, autoritaarisuus, oppilaiden kaavamainen käyttäytyminen, rangaistukset, moralisointi, persoonattomuus, oppilaiden luokittelu ja tottelemisen korostaminen.

7.4 Rangaistukset ja oikeudenmukaisuus

"Joskus liian helposti, jos ei osaa läksyä, ei o kunnolla lukenu läksyä voi jäädä niinku laiskanläksyyn, ihan pienestäkin asiasta, jää koulun jälkeen eikä syytä saa selittää. Voi olla, että ei o osannu sitä. Jos sanoo siitä, se vaan sanoo, että kyllähän me käytiin ne tunnilla läpi sillo." (Tyttö 7)

"Kerran seisoin, ku kysyin Veikolta, mitä se pisti tohon ristikkoon, kun mä en tienny. Oli historian semmonen ristikko, aika vaikee, me verrattiin, saatiinko samoja siihen tai se oli semmonen niinku krypto. Mää en tienny jotain ja kysyin. Me seistiin pulpetin vieressä 5-15 minuuttia, 8-10 minuuttia. Muut sai tehdä läksyjä, ku kerkes lukee. Se ku seiso, sille jäi läksyt kotiin. Ne seiso, jotka puhu toisillee, kyllä mä varmaan kerran seisoin. Mää aattelin, että oli vähä epäoikeudenmukaista, mutta en mä uskaltanu sitten sanoo sille siitä mitään. En mä viittiny, mä aattelin, että se pistää sitten jälki-istuntoon tai semmosta." (Poika 14)

"Kiva opettaja ois semmone, joka ei antas läksyjä, se ei voi olla ainakaan. Ei semmone, että jos ei osaa, karttakeppiä heti käyttää. Jos on jotain välitunnilla, sitten vois rangaista, vaikka ei se auttas. Joku puhuminen opettajan kanssa auttas paremmin." (Poika 20)

"Matematiikassa jos jotain ei ollu oppinu, nii on tullu kaks aukeemaa tai tälleen. Sitte ku ei o tajunnu niitä, ni ei o voinu tehdä ollenkaa. Ne on joutunu tekee sitte myöhemmi, joskus koulun jälkeen ja sitte kotona ja samalla sai uuet läksyt ja oli hirveen paljon läksyjä. Riippu siitä, että kuinka nopeesti teki tunnilla." (Tyttö 3)

"Tiukkuus on silleen niinku semmonen luja. Just sillee liian tiukasti pitää, rankasee vahvasti just semmosia vanhanaikasia no jotain semmosia läppäsee tai antaa luunapin tai jotain. Ilmeestä se näkyy, vaikka siitä ei voi päätelläkään mitään." (Poika 12)

"Kun me ei osattu sitä jokee siitä läksystä, piti sitten jäädä koulun jälkeen, tytöt ja pojat erikseen. Jokaisen piti harjotella sitä läksyä ja selittää uuestaan se. En kyllä ny muista sitä jokee, ei se kyllä ollu mikään pitkä, lyhyt nimi. Kyllä mä sen opin, mutta nyt se ei tu mieleen. Se oli eka kerta niin sitten ihan turhasta jäätiin, ei ollu kunnan aihetta. Kunnan aihe olis ollu, jos vaikka ois tehny jotain koulussa vaikka kauheeta, mitä ei sais tehdä." (Tyttö 2)

Oppilaat hyväksyvät periaatteessa rangaistusten olemassaolon. Niiden käyttö ei kuitenkaan aina ole tasapuolista, oikeutettua tai oppijan persoonallisuutta tai kykyjä kunnioittavaa. Omaehtoista kaveriapua ei koeta rangaistavaksi rikkeeksi, vaikka se onkin opettajan tottelemisen laiminlyöntiä. Opettajajohtoisuuteen liittyvät kontrolloinnit ja laiskanläksyt koetaan tarpeettomiksi ja epäoikeudenmukaisiksi. Ei toivotun käyttäytymisen useus ja eri oppilaiden tasapuolinen kohtelu vastaavissa tilanteissa on jäänyt huomiotta rangaistuksia jaettaessa.

Jokaisella oppilaalla on halu kommunikoida ja tulla huomatuksi. Ellei opettaja anna siihen mahdollisuutta, oppilaat puhuvat keskenään saadakseen kontaktin toiseen. Opettajan kohtaaminen on useimmiten osaamattomuuden tai ongelman selvittelyä, minkä oppilaat kokevatkin jälki-istuntoa paremmaksi vaihtoehdoksi. Oppilaat osaavat ennakoida opettajan mahdollisia toimia ja sopeutua tilanteiden määrittämiin ehtoihin. He eivät tietoisesti hanki rangaistuksia.

Jatkuva opettajan määräykseen mukautuminen itseä koskevissa asioissa murentaa minää ja opettaa alistumaan ulkoiseen valtaan. Jokaisella on

joskus ongelmia ja harkitsematon käyttäytyminen aiheuttaa harmia itselle ja muille. Jos opettaja silloin kuuntelisi oppilasta ja auttaisi itseratkaisuun, lujittuisi oppilaan itseluottamus ja vastuuntunto. Hän oppisi kohtaamaan kielteisetkin tunteensa. Omiin voimiin luottaminen, johtopäätösten teko ja vastuun kantaminen seurauksista kasvattaisivat rangaistuksia paremmin.

"Huomaa hyvin Matissa ja Tepossa, ettei o tasapuolisuutta. Ne on hyvät kaverit ja kun ne juttelee tunnilla vaikka, opettaja niinku vihaa Mattia, aina se on niinku että Matti vaihappas paikkaa, mene tuonne. Tepolle se ei sano mitään koskaan." (Poika 19)

"Tuntu vähän siltä ku vertas ku me oltiin jotain neljännellä, niin kuuesluokkalaiset osti karkkia eikä tullu mitään. Miten sitte se rangaistus tulee meille? Kai se johtu siitä ku sitä opettajaa ei yhtään uskottu." (Poika 9)

Opettajalla on suosikkeja. Samanikäiset oppilaat eri aikoina saavat erilaisia oikeuksia, mikä herättää hämmästyksiä oppilaissa. Toisia rangaistaan asioissa, joissa toiset jäivät huomiotta. Oppilas kokee, ettei hän ole samanarvoinen toisten kanssa.

Opettajan kasvatuksellista roolia kuvattiin tutkimuksessa harvoin, vaikka se välittyi oppilaiden yleisessä viihtyvyydessä ja motivaatiossa. Melko usein mainittiin kuitenkin yksityiskohtia opettajan antamista säännöistä ja rangaistuksista; ei juuri koskaan opettajan kiitoksesta tai kannustuksesta. (Kankaanranta & Linnakylä 1996, 33.)

Kasvattaja keskittyy lapsen ns. pahoihin ominaisuuksiin ja niiden poisjuurruttamiseen valtakeinoin. Kasvatustendenssinä hallitsee pelko. Syytellään lasta, etsitään yleensä syyllisiä: vika on aina jonkun toisen. Ei oteta lapselta neuvoja. Lapsen tajuntaan muotoutuu käsitys: "Olen yksinäinen, turvaton, avuton ja epävarma. En ole tärkeä. Minua pakotetaan ja alistetaan". (Mäki-Opas 1993, 67.)

7.5 Suhde opettajaan

"Ei meillä o open kanssa välejä olleskaa, ei hyviä eikä huonoja. Se on vaan se opettaja. Ei me ees tunneta sitä kunnolla. Se vaan opettaa sen tunnin ja me kuunnellaan. (Mitä opettamisella tarkoitat?) Opettaminen on sitä, että kirjoitetaan vihkoon, yritetään kuunnella. En mä o oikeastaan haluakaan välejä. Kyllä me kavereitten kans on puhuttu näistä." (Poika 19)

"Ei opelle voi kertoa asioita tai oikeestaan se riippuu opettajasta. Joskus tuntuu, ettei se kerkiä kuuntelemaan tai sillai." (Tyttö 6)

"Ope piti meitä ihan tyhjämpäiväisinä eikä se niinku ajatellu ollenkaan varmaan että me ollaan sen luokka. (Mikä sai sinut tuntemaan näin?) Se, miten se kohteli meitä osoitti sen. Esimerkiks se päätti monesta asiasta, vaikka kyllähän opettajat päättää, mutta saisi päättää yhdessä jotain asioita. Kyllä se on vähän siinä, että jos ei o saanu itse joskus päättää, nii sitte joskus tulevaisuudessa ei osaa niinku ajatellakaan päättävänsä. Jos ei o saanu mitään päättää, niin sitten tuntui, ettei jaksanu opetella mitään. Se tunnin pito vaikutti siihen, että oli aina jotain samaa, että kyllästy jotenki siihen. Ei niinku huvittanu olla tunnilla mukana ja ei tullu sitten hyviä numeroita kokeista tai mistään, tuntu vierailta asioilta monet, mitä kokeissaki kysyttiin. (Tyttö 2)

"Koulussa ei aina toimi hyvät tavat. Siellä on hirveen tiukat säännöt. Ei saa yhtään niinku kavereitten kaa tunnilla kysyä neuvoo. Opettajassaki on syytä, ei oikeestaan hyväksytä sitä. Ei koulussa o viihtysää ja se aiheutuu opettajista. Ne on etäisiä eikä ne o oikein kiinnostuneitakaan meistä. (Mikä sinut saa näin tuntemaan?) Niillä ei o aikaa jutella, ne aina vaan o niinku keskenään." (Tyttö 7)

Kaverijoukossa puhutaan suhteesta opettajaan, joka on etäinen. Opettajan kiireisyys, oppilaiden epädemokraattinen kohtelu, yksipuolinen opetuskäytäntö, kiinnostumattomuus oppilaista ja tiukka sääntöjen ylläpitäminen tuovat etäisyyttä suhteeseen. Vuorovaikutuksen laadulla on merkitystä suhteen syvyydelle. Koska opettaja ei kuuntele eikä ole kiinnostunut, hän pysyy etäisenä. Suhde opettajaan vaikuttaa oppilaan aktiivisuuteen oppitunnilla ja oppimiseen.

Oppilailla on erilaisia käsityksiä opettajasta, opettamisesta, oppimisesta ja tiedosta. Heillä on käsitys oppilaan asemasta koulussa ja suhteesta, johon he pyrkivät. Omat elämäntaidolliset tavoitteet näyttäytyvät ristiriitaisina vallitsevaan käytäntöön nähden. Oppilaat osoittavat aktiivisuutta lähestymisyrityksillään, jotka tietävät osin epäkohteliaiksi. He eivät saa toivomaansa vaikuttamisen mahdollisuutta, mikä syventäisi vuorovaikutusta, lisäisi itseluottamusta, hyväksyntää ja tarpeellisuuden tunnetta. Opettajalla on negatiivista vaikutusta oppilaan opiskelumotivaatioon ja -tuloksiin.

Koulussa vastahakoisena näyttäytyvä oppilaskin haluaa sanoa mielipiteensä asioihin omalla tavallaan. Jos opettaja ei kuuntele, mitä hän vastustuksellaan haluaa viestittää, hän torjuu oppilaan, joka ei häiritsevän tekijän vuoksi pysty keskittymään ja vastaanottamaan asioita. Kapinoivakin oppilas tarvitsee tukea eikä tuomiota. Oppimisen esteenä olevien asioiden käsittely vapauttaisi ja mahdollistaisi rakentavan toiminnan.

Oppilaan suhteesta opettajaan riippuu se, millaiseksi oppilas kokee koko koulunkäynnin, miten hän koulussa viihtyy, mistä aineista hän koulussa pitää ja millaiseksi hän näkee itsensä oppijana (Brunell 1996, 57-69). Koulun ulkopuolellekin elämän laatu on ensisijaisesti kiinni lämpimistä ihmissuhteista. Koulun ihmissuhteet ja erityisesti niiden kehittäminen myönteiseksi ja toista kunnioittavaksi tulisi ottaa osaksi jokapäiväistä opiskelua. Opettajan persoonallisuus ja mielentilatkin heijastuvat luokan ilmapiirissä ja yksittäisten oppilaiden kokemuksissa. (Kankaanranta & Linnakylä 1996, 32-33.)

Linnakylän (1996, 46) tutkimuksessa oppilaiden suhde opettajiin oli selvästi kielteisempi kuin suhde toisiin oppilaisiin. Vaikka oppilaat ilmoittivat yleisesti saavansa ansaitsemiaan arvosanoja, vain vajaa puolet oli sitä mieltä, että opettajat olivat oikeudenmukaisia. Samoin vain puolet ilmoitti opettajien kuuntelevan heitä ja kohtelevan reilusti. Kansainvälisessä vertailussa suomalaisten oppilaiden suhde opettajiin oli osanottajamaiden kielteisin.

Kouluissa esiintyy puhtaasti funktionaalista asennetta, vaikka julkistettu tarkoitus on henkilökohtaisen avun, tuen, turvallisuuden tai kasvun edistäminen. Funktionaaliset suhteet sisältävät sen mahdollisuuden, että käytämme toista ihmistä hyödyksemme. Behavioristisessa ihmis-käsityksessä tapahtuu ihmisen esineellistämistä, jolloin kohtelemme toista

esineellisesti ja riistämme häneltä hänen ihmisarvonsa. Lisäksi funktionaaliselle ihmissuhteelle on ominaista sulkeutuneisuus, hylkiminen ja välinpitämättömyys, jotka johtavat ajan mittaan pelokkaaseen ja defenssiiviseen elämänasenteeseen. (Mäki-Opas 1993, 112-113.)

7.5.1 Opettajan valta-asema ja puhetapa

"Opettaja päättää mitä tehään. En mää ainakaan muista, että olis kysyny, mitä me halutaa. Koulussa mulleki on sanottu, että jos teet näin, niin sitten... Ei voi olla ihan vapaasti." (Tyttö7)

"Periaatteessa koulussa ei voinu puhua kellekään. Piti aina kysyä opelta. Siitä me sille sanottiin, mutta se sano vaan, että opettajalta kysytään. No ei siltä kukaan kysyny. Ku ei sitten toteltu sitä, sitten aina oli seisonta, ku puhuttiin tunnilla." (Poika 14)

"Opettajat ei tiedä kaikkee. Ope tekee virheitä ja ite voin korjata ne open tekemät virheet jossain kokeessa tai sillain. Joskus vaikka taululle jotain kirjoitettiin, niin jonkun laskun saatto opettajakin laskee väärin. Joku oppilas viittas ja sano, että se on väärin. Opekin voi opettaa väärin jonkun asian, jos vaan ottaa mallia." (Tyttö 1)

"Jos johtajalle yritti jotain sanoo, niin se sano vaan, että nyt sillä on ihan eri asia ku sillä on yhdistetty luokka. Se sano, ettei voi verrata mihinkään aikasempaan. Onhan se totta, että ei yleensä voi. Mutta se olis ollu mun mielestä sille helpompaa. En tiä mitä se ajo sillä takaa. Se ei varmaan oikein tajua, minkälaista se kummitoiminta oikein ois." (Tyttö 2)

Opettaja ohjaa ja järjesteleee kaiken. Oppilaat toteuttavat opettajan toiveet eikä heillä ole vapautta ohjata omaa oppimistaan. Ongelmallinen valtarakenne estää oppilaiden toivoman asiallisen keskustelun omasta elinympäristöstään. Oppilaat rohkenevat epäillä opettajan käsitystä omasta virheettömyydestään ja kummitoiminnan todellisuudesta; he ottavat huomioon aikaisemmat omat kokemuksensa ja tunnistavat ristiriidan opettajan näkemyksiin, jonka kannalta myös tarkastelevat asioita.

Kun ihmisen vapautta "uhataan", hän reagoi usein tekemällä vastarintaa, toimimalla päinvastoin kuin halutaan. Opettaja, joka on tekevinään kaiken vain oppilaan parhaaksi, herättää vastustusta. Määräilevä opettaja opettaa tahtomattaan, ettei säännön rikkojan kannata jäädä kiinni. Hän itse yleensä laatii säännöt, valvoo niiden noudattamista ja rankaisee rikkojia. Harvat mukautuvat ankariin vaatimuksiin, mikä ei ole eduksi omalle kasvulle. Alistuva oppilas saattaa aikuisenakin kieltää omat tarpeensa eikä uskalla puolustaa etujaan. Vallankäyttö vähentää opettajan todellista vaikutusta oppilaaseen, joka pakottautuu tiettyyn käyttäytymiseen. Pakko ei kasvata eikä motivoi, vaan siirtää suunniteltua tuonemmaksi.

Kasvua vapauteen ei voi saavuttaa ilman mahdollisuuksia siihen. Kasvattajat kyllä puhuvat lapsen oikeuksista, mutta useimmiten vain fraseologian tasolla. Teot puuttuvat. (Mäki-Opas 1993, 135.) Rinteen (1986, 366) mukaan koulussa oppilaat joutuvat sopeutumaan ehdottomiin valtasuhteisiin, kyselemättä toiminnan perusteita.

"Jos se opettaja selittää sitä hirveen semmosella kirjakielellä, niinku toisenlaisella kielellä, kirjakielellä, ettei puhu niinku jotkut oppilaat, että puhuu vähä murteella, niin se ei välttämättä tu niin hyvin tai ei selitä yhtä hyvin kaikkia asioita. Onhan se kivempi kuunnella semmosta puhetta, mitä muutki puhuu, ettei silleen erilailla." (Poika 14)

"On mää jotain ehdottanu, hymähti tai jotain tällasta vaan, katto takasin omiin juttuihinsa. Jotain asiaa se koski, josta oli puhetta ja anto oman ehdotuksen, jota ei otettu huomioon. (Poika 15)

Opettajan puhe välittyy oppilaalle häntä syyllistävänä. Määräykset, vaatimukset, valmiit neuvot tai uhkaukset tukahduttavat keskustelun, jonka tavoitteena olisi ongelman ratkaiseminen. Joskus opettajan puuttuminen oppilaan vaikeuksiin voi pahentaa tilannetta. Oma neuvottomuus ja epävarmuus estää ottamasta asioita avoimeen käsittelyyn. Hän aliarvioi tahattomasti ja haluaa siirtää oman ongelmansa oppilaisiin. Opettaja ei kestä oman toimintansa arviointia.

Opettajan torjuva suhtautuminen saa oppilaat vetäytymään ja sulkeutumaan. Tuntemukset kyvyttömyydestä vaikuttaa omiin asioihin heikentää itsearvostusta ja opettaa alistumaan, piilottamaan mielipiteet. Opettaja

"siirtäessään vian" oppilaaseen osoittaa, ettei oppilas ole kypsä arvostelevaan opettajan toimenpiteitä. Asenne viestittää oppilaalle käsitystä itsestä.

Opettajankaan aikuisuudenastetta ei ikä sellaisenaan takaa. Monesti näkee ongelmaoppilaan taantuessa myös opettajan "tipahtavan" kypsästä aikuisuudesta jo kauan sitten ohitetulle lapsen tasolle. Jos opettaja menee regressioon, ei oppilaalla ole mahdollisuutta kehittyä. (Ojanen 1998, 233.)

Aikuisen ja lapsen roolit sekoittuvat. Kasvattaja nostaa itsensä ns. aikuisuudessa yliasemaan, moittii ja syyttää lasta ja arvostelee kielteisesti. Kasvattaja näin yliarvostaa itseään: "Minä kyllä tiedän, miten toisen tulee tehdä ja ajatella." Kasvattaja voi myös laskeutua aikuisen roolista unohtaen sen kasvatustuun, joka hänelle kuuluu. Lapselle muodostuu käsitys, ettei häneen luoteta. Hän inhoaa arviointia, alistuu ja kapinoi. Koska aikuiset ovat epäreiluja, lapsi ei halua kasvaa aikuiseksi. (Mäki-Opas 1993, 67.)

7.5.2 Opettajan toiminta pelitilanteissa

"Kerran liikuntatunnilla, kun meille ei opetettu sääntöjä, vaikka meijät laitettiin pelaamaan, me ei pelattu. Opettaja alko huutaan. Sen opettajan mielestä tehtiin väärin, ei omasta mielestä. Joku meni pelistä sivuun, sitten toiset. Kyllä me sanottiin syy, mutta en muista, jatkuko peli sitten." (Tyttö 6)

"Liikunnan opettaja vaikutti aika paljon, että rupes meneen vaikeeks. Jos joku asia jäi sitte, kun pelattiin, se ei huomannu jotain tärkeätä juttua, että olis sitte auttanu siihen peliin. Eikä se huomannu ja se sitte ei seurannu sitä tarpeeks. Me huomautettiin, mutta ei se välittäny tai kyllä se välitti. Se rupes valittamaan, ei nähny ja ei tu selittään siitä, antaa olla, tää on peliä vaan. Se oli joka pelissä." (Poika 15)

"Mää on suuttunu koulussa, oli joku liikuntatunti tai joku peli. Mää lopetin pelaamisen ja menin sivuun. Sitä mää en muista, mitä siinä tapahtu alussa. Kai mää jolleki ulkopuoliselle suutuin." (Poika 13)

Opettajan toiminta pelitilanteissa ei tyydytä oppilaita. He moittivat epäselvien peliohjeiden antamisesta ja huonosta pelinkulun seuraamisesta. Jos opettaja tekee ratkaisuja "tää on vain peliä"-tyyliin ja luo oppilaisiin epäaitoa myönteisyyttä, hän pelkää olla tuomitseva silloin kun häneltä sitä odotetaan ja jättää huomiotta asioita, joita oppilaat tahtoisivat käsitellä.

Opettajan vastuuton toiminta ja virheellinen suhtautuminen luo maaperää minää puolustavan orientaation syntymiselle oppijassa. Tälle tunteelle on tyypillistä kielteisten tunteiden viriäminen opiskelua kohtaan. Minää puolustavan orientaation syntyminen saattaa olla kohtalokasta erityisesti liittyessään kasautuviin ongelmiin. Vaikeudet ja epäonnistumiset synnyttävät tunteen kyvyttömyydestä, ja tämä puolestaan lisää epäonnistumista ja edelleen minää puolustavaa käyttäytymistä. (Koro 1994, 121.)

Kun kasvava kohtaa kasvattajien taholta epäoikeudenmukaisuutta ja vääryyttä, purkautuu torjuttu viha hyvin negatiivisella tavalla. Monet lapset eivät osaa selittää käyttäytymistään ja siksi on tärkeää, että viha tunteena tiedostetaan. Kun vihaa ei käsitellä, kasvattajilla on taipumus leimata sen seurauksista kärsivä lapsi "häiriköksi". (Mäki-Opas 1993, 63.)

7.5.3 Opettajan persoona

"Ope ei o antanu mejän opettaa mitään, ei meillä ollu mahollisuutta siihen. Me ois opetettu kaikkee, huumorintajua, ei me pystytyt. Veikko ainaki yritti, mutta ku se kerto vitsejä sille, niin se hermostu heti ja käski olla hiljaa tai mennä nurkkaan. Ei ope ymmärrä mitään vitsejä, kokee ne aina niin todeks ja tälle. Sen takia ei o huumorintajua." (Poika 19)

"Opettaja pitää itteesä oppineena, pitää silleen, että mä tiiän jo kaike, ei mua tartte opettaa. Ei todellakaan o semmone." (Poika 15)

Mää en tykänny sen luonteesta. Se oli liian opettajamainen, sellanen, ettei se halua oppia tunteen ketään ihmisenä, vaikka joskus puhua jostain jutusta, ihan mitä vaan puhua. Ei meillä juuri ollu vapaata juttelua, aina liitty johonki koulujuttuun. Mää on varmaan tottunu liikaa läheiseen opettajaan." (Tyttö 2)

"Hermost oli kovilla ku joskus o joitaki semmosia sanoja ja kysymyksiä joita ei ymmärrä. Joskus ollu vaikeet kokeet." (Poika 18)

"On tylsää, jos ope aina sanoo tehään näin, jos ei kiinnosta se sillä hetkellä." (Poika 11)

"Ku opelle sano jotain, se ei niinku välittäny ollenkaan. Aika pahalta ja ikävältä se tuntu. Se lähti sitten jotenki, ku lähti koulusta." (Poika 15)

"Jotkut opettajat on sitä mieltä, ettei tunnilla saa mennä toisen luo ja toinen auttaa. Pyydetään heti, kysykää heti multa. Paljon parempi on valmistautua siihe, että osaa auttaa toisia. Kaveri ei välttämättä hermostu heti. Siltä voi kysyä, jos on unohtanu kuunnella tai kysyä. Siitä tulee kiva olo, kun saa auttaa." (Tyttö 8)

Viihtymättömyys tai muu epämielinen tunne koulussa aiheutuu opettajista. Erilaisten persoonallisuuden piirteiden ja näkemysten vuoksi kaikki opettajat eivät ole oppilaille mieluisia. Opettajan välittämä käsitys itsestä, kaikkietäisyys ja virheettömyys, joutuu kyseenalaiseksi oppilaiden arvioissa. Heidän näkemystensä mukaan myös opettaja voi oppia oppilailta: heillä on kokemuksessaan käsitys vastavuoroisuuden merkityksestä oppimiselle. Opettaja ei määrätessään huomioi tilannetekijöitä, joita oppilas havainnoi. Piittaamattomuus oppilaiden mielipiteistä saa aikaan mielipahaa, josta voi vapautua vasta kotona.

Koulussa palkitaan alistumista ja tottelemista. Oppilaiden mielipiteet eivät ole tärkeitä eikä heidän arviointikykyänsä luoteta. Omanarvontunto heikkenee. Epäonnistuneet yritykset pyrkiä parantamaan omaa oppimisympäristöä ja oppimista saavat oppilaat vetäytymään ja pidättymään arvosteluista. Heidän kykyänsä nähdä vaihtoehtoja, kokea tunteita, keskustella ja ymmärtää asioita, kysenalaistuu.

Alistavassa kasvatuksessa kuri ja järjestys ovat elämän perusta eli on järjestys ilman vapautta. Kysymyksessä on valtaristiriita, jolloin valtarakenne on ongelmana. Ilmapiiiri on ylikontrolloiva. Kasvuun liittyviä ongelmia korostetaan. Lapsi kasvaa avuttomaksi, alistuneen mukautuvaksi ja masentuneeksi. (Mäki-Opas 1993, 65.)

7.6 Arviointi

"Kyllä sen mielestä oli hirvee vaikee arvioida tohon todistukseen niinku työt. Se vertas niitä toisiin varmaan. En mä tiiä, mihin se on verrannu, kun se on pysyny samana aina. Kyllä mä ehkä jossain koneitten käytössä on kehittyyny." (Poika 14)

"Ei todistukset aina o tärkeitä. Todistusten kautta saa ehkä parempia mahdollisuuksia kaikkiin opiskeluihin, yläasteella ysillä ehkä lukioon ja näihi keskiasteen kouluihi. Kokeita ennen jännitti." (Tyttö 4)

"Viime vuonna se on pilannu mun puukäsityön. En mä saanu ees valmiiks sitä. Mulla olis ollu ysi, mutta mä en saanu sitä valmiiks. Oli siinä nimet, mutta ope käski hioo ne pois. Tuntu kauheelta eikä käsityöt ainakaan open kanssa kiinnosta. Numero laski." (Poika 19)

"Joissaki aineissa yksin tekeminen on parempi, saa niinku asiat ehkä omasta mielestä paremmin tehtyä." (Poika 16)

"Kyllä mä välillä oon sanonu, eiks voi tehdä ja tulla vähemmän läksyks. Kyllä se välillä on varmaan silleen vähä vaikuttanu, mutta ei aina." (Poika 11)

"Huono todistus on jos ope opettaa huonosti ja oppilas kuuntelee huonosti eikä halua keskittyä, opetetaan kädestä pitäen." (Poika 17)

Arviointi herättää tyytymättömyyttä oppilaissa. Oma edistyminen ei näy todistusnumerossa, jota määrittää suurelta osin kokeessa opettajan puheeseen pohjautuva "osaaminen". Työn keskenjääminen aiheuttaa numeron alenemisen, vaikka oppilaat ovat pyytäneet "lisäaikaa" työskentelynsä. Itsearviointin mahdollistama oman oppimisen ohjaus ei voi vapaasti toteutua.

Oppilaat tiedostavat arvioinnin vaikeuden ja osaavat tarkastella asiaa myös opettajan näkökulmasta. Vertaaminen ja arviointi kuuluvat ihmismielen perustoimintoihin; niitä siis esiintyy aina (Turunen 1999, 72). Rinne (1986, 367) näkee koulun totuttavan oppilasta olemaan jatkuvasti vertailtu ja kontrolloitu eli valmis yksilökilpailuun.

Sirkku Aho (1993) on todennut laajoissa peruskoulua koskevissa tutkimuksissaan psykologisesti tärkeän muutoksen: osalla oppilaista itsetunto heikkenee näkyvästi jo aloitusvuoden aikana, osalla seuraavien kouluvuosien aikana. Aho pitää tähän pääsyyinä oppilaiden keskinäistä vertailua, jota on koulussa vaikea välttää ja joka saa osan oppilaista tuntemaan itsensä muita huonommiksi. Tilannetta pahentaa se, että lapsi tietää aikuisten odottavan häneltä suoriutumista. Vuorinen (1997, 186) sanoo "elämäkoulun tiivistävän otettaan". Vaikka useimmat koulutulokkaat ovat jo tutustuneet kodin ulkopuolisiin auktoriteetteihin, koulussa muutos saa uuden ulottuvuuden: nyt lapselta odotetaan suorituksia.

Arvioinnin vaikutukset opetukseen ja oppimiseen ovat kiistattomat ja siksi edistykselliset arviointimenetelmät toimivat myös todellisen muutoksen ja uudistumisen välineenä. Mitä lähempänä opettamista ja oppimista arviointi toimii ja mitä välittömämpää ja monipuolisempaa on saatava palautetieto, sen suuremmat mahdollisuudet sillä on vaikuttaa sekä oppimisympäristöä että oppimista uudistavasti (Linnakylä & Kankaanranta & Pollari 1996, 1).

Portfoliotoiminta on oppilaslähtöinen tapa tehdä näkyväksi lasten kehitystä ja oppimista. Oppilaat arvioivat koulun toimintaa sekä omaa kehitystään ja oppimistaan. Heidän näkemystensä esilletuleminen ja kunnioittaminen antaa mahdollisuuksia itsetuntemuksen vahvistumiseen, auttaa tekemään omia valintoja sekä tiedostamaan omaa oppimista ja asettamaan oppimiselle uusia tavoitteita. Oppilaiden portfoliot innostavat myös opettajat oman työnsä dokumentointiin ja arviointiin sekä itsearviointiin kehittämiseen. (Kankaanranta 1996, 27-29.) Portfoliotoimintaa on tämäkin tutkimus, jossa oppilaiden ja opettajien arvioinnit yhdistyvät. Kaikkien arkikäytäntöjen taustalla näkyvät opettajien käsitykset oppimisesta, tiedosta ja oppijasta.

Oppilaan portfolion kautta voi käynnistyä myös opettajan ammatillinen kasvu. Kohonen (1994) asettaa opettajien itsearviointiin ensisijaiseksi tavoitteeksi oman työn kehittämisen sen kautta, että jatkuvasti pohditaan omia kasvatusta, oppimista ja opetusta koskevia arvoja ja käsityksiä. Oma persoona ja toimintatapa sisältävät paljon tiedostamattomia asioita, jotka tulisi kasvussa jollakin tavalla kutsua esiin, mikä edellyttää myös oman elämäntarinan ääreen pysähtymistä ja oman oppimisen lähtökohtien tarkastelua. Parhaimmillaan portfolion kautta voi löytää omista aiemmista

kokemuksista aidosti sisäistetyin kokemuksen, onnistumisen elämyksiä ja yksilöllisiä vahvuuksia (Hänninen 1996, 48.).

Monessa kohdassa oppilaiden kritiikissä on näkyvissä vuorovaikutuksellinen piirre. Ristiriitana näyttäytyy oppilaiden ja opettajan näkemysero käsitelystä asiasta. Oppilaiden keskinäiset näkemykset oppimiseen vaikuttavista tekijöistä ovat yllättävän yhtenäisiä, mikä osoittaa heidän yhdessä selvittäneen niitä, käsitteellistäneen ajatuksiaan ja oppineen todellisista ongelmistaan. Joissakin ristiriita-asioissa näyttäytyy myös opettajien keskinäiset suhteet. Vuorovaikutuksellisuuteen kietoutuvat henkilösuhteiden lisäksi myös suhteet työtapoihin, menetelmiin ja oppisisältöihin, jotka taas sitoutuvat koulutyön yleiseen järjestelyyn. Koulu kokonaisuutena on monivivahteinen ja jatkuvasti muuttuva järjestelmä, jonka osien erillinen tutkiminen ei anna kokonaiskuvaa todellisuudesta. Kuudesluokkalaiset ovat tarkastelleet omaa oppimisympäristöään kokonaisuutena sisältäpäin ja samalla "kehittelleet sen laatua".

Itsenäisesti ajattelevat kuudesluokkalaiset ymmärtävät erilaisia näkemyksiä, asioiden välisiä suhteita, vertailevat ja arvioivat oppimiseensa liittyviä tekijöitä. He eivät ole kuuliaisia ja vain oppivaisia kuulijoita, vaan kriittisiä kanssatutkijoita dialogissa. He haluavat vaikuttaa itseään koskeviin asioihin, kyseenalaistaa ristiriitaisena näyttäytyviä tekijöitä ja ehdottaa, miten oppimista parannetaan juuri näihin ristiriitoihin paneutuen. He uskovat vaikuttamismahdollisuuksiinsa parantaa oppilaan asemaa ja kohtelua koulussa, mahdollistaa itseyden toteutumisen, koska suostuvat puhumaan niistä oma-aloitteisesti ja avoimesti. He eivät ylläpidä koulun arvostamaa kysymys-vastaus-strategiaa, vaan puhuvat asiantuntevasti ja vuolaasti elämästään. Inhimillisen kasvun tavoite itsessä ja tietoisuus suotuisasta ympäristöstä sen kehittämiseksi on näkyvissä heidän kritiikissään. Koulun kehittämistyössä asiantuntijoiden ja muiden aikuisten tulee hyväksyä oppilaat tasavertaisiksi arvioijiksi, luottaa heidän arvostelukykyynsä ja oppia kasvamaan yhdessä. Kuudesluokkalaisten minän luonne tulee parhaiten esiin siinä, kun he itsearvioiden kertovat kokemuksistaan ja toiminnoistaan. Hyväksi elämänohjeeksi kaikenikäisille sopii kuudesluokkalaisten toteamus:

"Ei se lopu varmaan ollenkaan se itsen kasvattaminen. Virhe ei tee ihmisestä huonoo. Tärkeätä on oppia ajatteleen toisella lailla, että tekee paremmin." (Tyttö 2)

8 LAADUKKAAN KOULUN MERKITYSVERKOSTO

Parempaa koulua kohti

Jokaisella oppilaalla on joko kokijana tai näkijänä kokemus siitä, että koulu rajoittaa oppilaan asemaa ja olemista. Oppilaat eivät saa mahdollisuuksia sosiaaliseen vuorovaikutukseen tai omaehtoiseen toimintaan, minkä kokevat kasvulleen ja kehitykselleen välttämättömäksi. Inhimillinen yhteenkuuluvuus ja henkinen kasvu ovat toissijaisia. Tietoisuus omasta itsestä ei voi muodostua eikä jäsenyys omassa luokka- ja kouluyhteisössä luo tuloksekkaalle oppimiselle tarvittavaa turvaa. Oma osaaminen ei pääse näyttäytymään, koska yksilöllisyyttä ja erilaisuutta ei arvosteta eikä huomioida opetuksellisissa ratkaisuisissa. Rationaalisuutta korostetaan, mutta kuitenkin oppilasta ei nähdä ajattelevana, itseohjautuvana tai ongelmanratkaisuun kykenevänä. Koulussa arvostetaan yleistä tietoa eikä yksilön kokemuksista lähtevälle oppimiselle ole tilaa. Oppilaat elävät vaatimusten ja perustelemattomien sääntöjen keskellä, mikä estää suotuisten ehtojen syntymisen omille tunteille ja tarpeille. Situaatiossa vallitsee tottelemista, hiljaisuutta, suorituksia ja toisten toiveiden toteuttamista arvostava ilmapiiri. Oppilas ei voi olla omaa oppimistaan ohjaava, vaan opettajan toiveiden toteuttaja. Koulu ei mahdollista kokemuksia omasta elämänhallinnasta. Koulusta puuttuu myönteinen perusmotiivi ja positiiviset tilanteiden komponentit, joista opettaja on merkittävin. Monet eettisen kasvatuksen perustaksi sopivat spontaanit arkitilanteet jäävät huomiotta.

Oppilaat eivät ole alistuneita, vaan pohtivat jatkuvasti kriittisesti muutosta edellyttäviä käytänteitä. Heillä on omaan kokemukseen ja tahtoon perustuvia oppimista parantavia odotuksia ja toiveita. Ne koskevat koulutyön tavoitteita, opiskelua, opettajaa, oppilaita, motivaatiota, arviointia, koulutyötä kokonaisuudessaan. Oppilaat tietävät, miten he paremmin oppisivat.

Kuudesluokkalaisten näkemys virheen kasvattavasta vaikutuksesta voidaan nähdä terveenä lähtökohtana koulun kehittämistyölle. Oppilaiden arvioinnit, havaitut epäkohdat eivät tee koulusta huonoa. Ne auttavat tiedostamaan oppilaiden tarpeita ja tavoitteita, mahdollisia muutoksia kaipaavia

kehittämiskohteita. Oppilailla on käsitys merkittäviä oppimiskokemuksia tarjoavasta, hyvästä koulusta, jossa aikaa ja läheisiä ihmissuhteita vaativa kypsyminenprosessi voi edetä.

*"Ajateltais niitä oppilaita eikä vaan sitä, että pitää kehittää."
(Tyttö 8)*

Oppilaiden ehdotukset oman oppimisympäristönsä ja oppimisensa parantamiseksi täyttävät edellä olevan "vaatimuksen". Oppilaat ovat koulutyön varsinaisia asiantuntijoita, jotka parhaiten tietävät, mitä koulussa tapahtuu. Heillä on todellinen näkemys koulun toiminnasta, työn yleisestä järjestelystä ja vuorovaikutussuhteista, jotka muodostavat oppilaan näkökulmasta elämysten mahdollisuuksien kokonaisuuden, johon hänen omat tunteensa reagoivat.

Elämyskenttä tai "tunnelmakenttä" on monitasoinen ilmiö, joka rakentuu ihmisten käyttäytymisestä, tavoista, käytänteistä, ihmissuhteista, arvostuksista ja ihanteista. Se ei ole mitään mystistä, kun ymmärtää, että kaikki herättää tunteita. Ne kuuluvat ihmisyyteen; ilman tunteita mikään ei olisi mitään. (Turunen 1999, 197.)

Rauhala (1983) toteaa, että inhimillisesti rikkaassa maailmankuvassa eri kokemislaatuja edustavien merkityssuhteiden on esiinnyttävä omissa funktioissaan sellaisissa tapauksissa, joissa kasvavan maailmasuhde niitä edellyttää. Jos tunne puuttuisi silloin, kun ihmissuhteissa kaivattaisiin rakkautta, myötätuntoa ja ystävällisyyttä ja se korvautuisi rationaalisella tiedolla, seurauksena olisi tältä osin epäinhimillinen maailmankuva.

Oppilaat osoittavat saavuttaneensa kasvatustavoitteen. He arvioivat nyt asioita, jotka mahdollisesti joskus ovat hyväksyneet sellaisenaan. Omien olosuhteiden tarkastelu ja arvioijan asemassa oleminen osoittavat arviointitietoisuuden heränneen. He kertovat kouluun laatua tuovista tekijöistä, joita olen ryhmitellyt ja nimennyt erilaisiksi kokemuksiksi.

8.1 Turvallisuuskokemukset

8.1.1 Oppilaan tunteminen

"Opettaja vois ainaki voija oppia tuntemaan erilaisia luonteita oppilaista ja vertailla niitä sillai. En mää tarkota, että vertailla paras vaan vertailla kuinka erilaista on niinku ihmisajatukset. Sitä ois helppo kattoo just siinä tilanteessa, mitä mieltä ihmiset ois. Kun se oppis tuntemaan vaikka joitain ihmisiä, se aina tietäs, minkälainen okainen ihminen on, niin käyttäytys sen mukaisesti. Siinä täytyy tietysti ajatella, että on tasapuolinen." (Tyttö 2)

"Olis hyvä, jos vois puhua opettajalle, uskaltas mennä kysymään jotain eri asioita, pystys puhuun opettajan kanssa ittestään, omista asioistaan. Ehkä olis helpompi opiskella, jos tuntis hyvin opettajan, ehkä se vois olla muuten vaan mukava, se hymyillis." (Poika 14)

"Se on melkein, että se on vaan niinku opettaja. Harvemmin siitä semmosta kaverisuhdetta tulee." (Poika 9)

"Se riippuu opettajasta, minkälaine se on, jos sille voi kertoa kaikkee. Joskus tuntuu, ettei se kerkiä kuunteleen." (Tyttö 6)

"Opettaja voi oottaa kaikilta niinku samaa, jos ei tunne hirveesti. Jolleki voi olla iso asia, jos saa jonkun helpommankin tehtävän tehtyä. Open tulis ymmärtää oppilaita enemmän. Pienessä koulussa on paljo parempi, kun tuntee kaikki." (Poika 11)

Oppilaiden näkemyksissä opettajalla tulee olla "tilanneherkkyttä" ja kyky toimia tasapuolisen yksilöllisesti erilaisia persoonallisuuksia kunnioittaen. Turvalliselle, hymyilevälle ja kiireettömälle opettajalle kerrotaan omia yksityisasiota, mikä helpottaa opiskelua. Oppilaan tunteminen helpottaa opettajan työtä, mahdollistaa eriyttämisen ja myönteiset oppimiskokemukset kaikille. Mikäli opettaja tuntee oppilaan hyvin, tuntee myös oppilas opettajan. Vastavuoroisuuteen perustuva suhde mahdollistaa oppilaslähtöisen kohtelun ja paremman oppimisen.

Koulussa oppilas ei voi valita opettajaansa eikä luokkakavereitaan. Hänestä tulee tietyn ryhmän jäsen kykenemättä vaikuttamaan sen laatuun. Tässä joukossa hänen tulee oppia tunnistamaan oppimansa sosiaalinen merkitys. Kasvuprosessin tuloksellisuuden kannalta on tärkeää oppilaan oma toiminta osana luokan toimintaa, mikä auttaa ymmärtämään oman toiminnan kautta koko yhteisön elämänarvojen merkityksen. Kilpailua välttävissä yhteistyössä oppilas voi kokea itsensä hyväksytyksi ja tarpeelliseksi sellaisena kuin on. Jotta opettaja voi luoda luottamuksellisen suhteen, edellytykset sosiaaliselle kasvulle ja opetuksellaan käynnistää oppilaan oman ajatteluprosessin, hänen on tunnettava oppilaansa elämismaailma.

Hyvässä koulussa oppilaat kokevat opettajan läheiseksi ja rohkenevat kertoa hänelle itselleen tärkeistä asioista. Opettaja on kiinnostunut oppilaasta, minkä oppilas saa kokea kohtaamisissa. Turunen (1999, 199) toteaa, että opettajan kohtuullinen, yksityisyyttä loukkaamaton ja hienotunteinen kiinnostus oppilaan henkilökohtaiseen elämään ja ajatuksiin tukee tunnesuhteen muodostumista, oppilaan tuntemista sanan monessa merkityksessä. Opetus on aina ihmissuhdetyötä, jossa osapuolten tulee kohdata jollain tavoin toisensa.

Koulun tulisi olla paikka, johon oppilas tulee mielellään tekemään koululaisen työtään. Oppilas valikoi oppimistaan omien persoonallisten taipumustensa ja tavoitteidensa mukaan. Oppija, joka ei koe asiaa itsensä kannalta merkitykselliseksi tai omaa persoonaansa ajatellen kiinnostavaksi, voi sulkea "suotimet", eikä merkityksellistä oppimista tapahdu. Ympäristö vaikuttaa siihen, millainen itsetunto tai menestymisen halu lapselle kehittyy. Tilannesidonnainen elämyksellisyys ja yleensäkin affektiiviset kokemukset määrittävät keskeisesti merkityksellisen oppimisen mahdollisuuksia. (Rask 1996, 92-93.)

Toimivan vuorovaikutuksen perusedellytyksenä on turvallisuus, jossa epäonnistuminen tai osaamattomuus eivät tunnu kohtuuttoman pelottavilta kokemuksilta. Itsensä turvattomaksi tunteva ihminen lukkiutuu, muuttuu aggressiiviseksi tai pakenee. Turvallinen tunneilmasto puolestaan tekee mahdolliseksi ottaa kontakteja, ilmaista kipeitäkin asioita ja ottaa vastaan toisten tarjoama apu. (Vuorinen 1993, 31-32.)

8.1.2 Rajojen tarpeellisuus

"Kyllä aina sääntöjä tarttee, ettei saa tehdä ihan mitä tahansa. Mää olen oppinu olemaan oma itseni. En aina pakosti o sitä, mitä toiset haluaa." (Tyttö 4)

"Ei ne säännöt ihan joka kohassa ollu järkeviä. Nää istumapaikat, nytki istuttiin rivittäin." (Poika 12)

"Vähän koulussa pitääkin olla ankaruuksia. Arvostan opettajia. On tietysti joitain asioita, jotka ei osoita tasapuolisuutta." (Poika 11)

"Kyllä aikalaila sopivat säännöt on ollu." (Tyttö 3)

"Koulu on tosi kiva paikka, oppii hyviä tapoja, osaa valmistautua erilaisiin tilanteisiin. Koulun säännöt on ihan hyvät, pitää oppia noudattamaan." (Tyttö 8)

Oppilaat kokevat tasapuoliset ja järkevät säännöt tarpeellisiksi. Ne ovat oppilaiden odotusten ja toiveiden kanssa yhdensuuntaisia ja siksi hyväksyttäviä. Tarpeettomana sääntönä näyttäytyy istumapaikkojen muuttumattomuus. Erilaisiin tilanteisiin valmistautuminen mahdollistuu turvallisten rajojen sisällä. Oppilaan itseohjautuvuus onnistuu, jos menettelytavoista on sovittu ja löydetty arviointikeinot. Hyvä oppiminen voi perustua vain yhteisten arvojen pohjalle, mistä tekemiset ohjautuvat. Normien ja arvojen sekä oppilaan kokemuksessa syntyvien merkitysten tulee kohdata, jotta yksilön toiminta voisi rikastuttaa yhteisöä, ja oppilas kokisi olevansa vaikuttaja.

Turvallisessa oppimisympäristössä tunnustetaan yhteisesti sovittujen rajojen tarpeellisuus. Koska koulutyöllä on tavoitteita, ei niiden saavuttaminen ole mahdollista ilman joitakin ehdottomia asettamuksia. Vastuullisuuteen ja omatoimisuuteen harjoittelu turvallisessa, fyysistä ja henkistä väkivaltaa välttävässä ympäristössä lisää elämäntaitoa. Koska ihminen ei ole vain hyvä olento ja joutuu jatkuvasti törmäyskursseille koulun ja muun yhteiskunnan kanssa, huolenpito ja rajojen asettaminen ovat tärkeitä seikkoja itsesäätelyn vakiinnuttamiseksi jo varhaislapsuudessa (Turunen 1999,119). Opettajan aikuisuuteen liittyy kyky asettaa rajoja ja olla aikuismaisessa suhteessa

lapsiin ja nuoriin (Luukkainen 1998, 26). Valitettavasti viime vuodet ovat sisältäneet tässä suhteessa virheellistä "vapautumisen ihannetta".

Opettajat luovat lapsen ympärille pedagogisen ohjauskentän, jossa he toteuttavat omaa käsitystään kontrollista ja huolenpidosta. Jokaisella opettajalla on yksilöllinen vaatimustaso lasten käyttäytymistä kohtaan. Opettajat painottavat ohjauksessaan myös yksilöllisesti ei-kielellistä ja kielellistä ohjausta. Lapset puhuvat kauniisti opettajasta, joka ilmaisee itseään elein ja käyttää huumoria ohjauksessaan. Pelkkään puheeseen satsaava opettaja joutuu helposti koventamaan ääntään tai uhkauksiaan ja pienimmät lapset joutuvat alistumaan ulkoiseen ohjaukseen ja vähän suuremmat voivat kapinoida opettajaa vastaan, jos heillä on siihen tilaa. Kieltoina ilmaistuja sääntöjä voisi purkaa hyviksi tavoiksi ja tavoitteiksi heti, kun lapset ymmärtävät tekojen seurauksia. (Aarnos 1998, 44.)

Lehtovaara (1986, 62) toteaa, että lapsi tarvitsee yhteisön tuen ja huolenpidon voidakseen kasvaa täydeksi ihmisyhteisön jäseneksi. Siksi kasvatusta ei voi olla mitä tahansa sallivaa. Liiallinen sallivuus johtuu yleensä aikuisen henkisestä laiskuudesta; on paljon helpompaa olla salliva kuin sitoutua jatkuvaan tarkkaavaisuuteen ja henkistä voimaa vaativaan ihmissuhteeseen. Sosiaalinen kurinalaisuus on yksilön kokonaisvaltaisen kasvamisen perusta.

Huolehtivassa suhteessa henkilö haluaa tehdä toiselle hyvää, ymmärtää häntä ja hänen elämäntilannettaan ja on valmis näkemään vaivaa toisen takia. Opettaja ei voi toimia eikä tehdä ratkaisuja oppilaan puolesta. (Tirri 1999, 56.)

Sallivuus sanan kielteisessä merkityksessä on lapsen hylkäämistä, koska silloin lapselle ei anneta sitä apua ja tukea, jota hän tarvitsee voidakseen tehokkaasti oppia yhteisön elämänmuodon. Hänet jätetään yksin arvailemaan yhteisön arvot aikuisten ilmeistä, eleistä ja tekemisistä. (Lehtovaara 1986, 62.)

8.1.3 Opettajan rooli

"Open tehtävä on opettaa lapsia olemaan semmosia sivistyneitä ja semmosia, että pärjäis elämässä hyvin. Mää on oppinu käyttäytymistä ja muuttunu." (Poika 17)

"Opet on samanvertasia. Voi opekin oppia. Se kans oppii oppilailtakin, tälleen, että miten suhtautua niihin ja miten niitä opettaa, mitä pitäis tehdä, että olis hiljaa ja kuuntelis. Niitten pitää eka opetella se." (Poika 12)

Oppilaiden mielestä opettajan tehtävään kuuluu opettaa elämäntaitoa. Oppilaat kokevat opettajan kanssakasvajaksi; oppilaat "opettavat", miten kohdella ja motivoida erilaisia oppilaita. Moitteet ja kiitokset kuuluvat inhimilliseen kasvuun.

Hyvä opettaja arvostaa oppilaiden ehdotuksia, suunnitelmia, valintoja ja päätöksiä, hyväksyy yhteistyön. Hän ei keskity oppilaan virheisiin eikä osaamattomuuteen, vaan sallii epäonnistumiset, huomioi oppilaan omana itsenään. Hän tarvitsee oppilasta avuksi omaan kasvuunsa ja osoittaa sen aidosti oppilaalle. Hän sallii yhteistoiminnallisuuden ja vapaat keskustelut.

Turunen (1999, 86) toteaa, että jos kaikilla osapuolilla on jokin sananvalta, keskustelu opettaa myös asioiden käsittelyyn ja sopimiseen, yhteistyökykyiseksi. Keskusteleva ote saattaa olla vaativampi asenne kuin suoraviivainen kuri; tämä riippuu kuitenkin kasvattajan persoonallisuudesta.

Koulun tehtävä on auttaa oppilaita asettamaan itselleen omiin kykyihin nähden realistinen tavoitetaso. Tehtävä on vaativa, sillä se, mikä toiselle on eteenpäin kannustava haaste, on toiselle pelkoa ja uhkaa aiheuttava tilanne. (Lehtovaara 1986, 68.)

Ihmisen tärkeimmät merkityssuhteet muotoutuvat ihmisten välisissä suhteissa, joista tärkeimpiä ovat yksilön suhteet hänelle tärkeisiin ihmisiin mm. kavereihin ja opettajiin. Se, minkälaisia vaikutuksia yksilön kasvuun näillä suhteilla on, riippuu ensisijaisesti siitä, minkälaiset asenteet näissä ihmissuhteissa vallitsevat. (Mts. 77.) Koska kasvattajalla on suuri vaikutus siihen, miten vapaa kasvatettava kokee olevansa, on kasvattajan voitava

aidosti sallia kasvatettavan olla hänestä selvästi erillinen persoona, jonka arvot, päämäärät ja ajatukset eivät ole samanlaisia kuin hänen omansa, toteaa Lehtovaara (1986) Rogersia lainaten.

Rauhala (1983) painottaa samaa asiaa, todeten kasvattajan tehtäväksi kehittää hienovaraisesti tietyn kasvavan maailmankuvaa hänen omasta situaatiostaan käsin, kasvavan ehdoilla, hänen kriittisyyttään rohkaisten ja hänen yksityisyyttään kaikin puolin kunnioittaen. Lapsen tajunta olisi pyrittävä asettamaan sellaiseen tilaan, että se pyytää lisää mieltä, joka täydentää kokemuksessa esiintyvän mielellisen aukon.

Opettaja on tärkeä arvokasvattaja, halusipa sitä tai ei. Eettisyys on läsnä joka päivä, kaikilla oppitunneilla, kaikissa oppiaineissa. Opettajalla on mahdollisuus joka päivä tehdä työtä ihmisarvon puolesta. Se on mahtava tehtävä, mutta usein se jää rutiinien alle, sanoo Tirri. (Ängeslevä 1999, 14.)

8.1.4 Opettajan esimerkki

"Ei opettajilla kauheesti o sovittelutaitoja. Ei kovin paljo omat ehotukset toteudu. Tärkeätä olis opettaa kaikkee, mitä elämässä tarttee." (Poika 19)

"Ainaki viime vuonna piti nopeeta valmistua. En mää tiä miks, se oli opettajasta kiinni. Piti saaha yhdessä tunnissa tai kahessa valmiiks. Ei musta ollu hyvä noi." (Poika 16)

"Jos on joku voittanu jotain vaikka urheilukilpailuissa sillon ne kiittää ja onnittelee. Kyllä enemmän moittii ku kehuu tavallisena päivänä. Ope ei ehdi huomioida oppilaita." (Tyttö 7)

"Kyllä se on vähän niin, että jos ei osaanu ite joskus päättää, ni sitte joskus tulevaisuudessa ei osaa ajatellakaan päättävänsä." (Tyttö 2)

"Opettajan tärkein tehtävä on opettaa ja kasvattaa lapset silleen, että kasvaa työhön, tekemään ittesä eteen jotain. Kyllä se vastuu itelle ehkä eniten kuuluu, jossain loppuvaiheessa yheksännellä on itellä kokonaa." (Poika 14)

"Se on kauheeta, kun keskeytetään sitte, kun tietää sen jo miten se tehtävä menee ja haluais tehdä pisemmälle. Joutuu odotteleen ja tarkistetaan tehtäviä, ope jakaa vuoroja ja sanoo, onko oikein. Ei o kivaa." (Tyttö1)

"Multa jäi joskus keske, ois ollu hauska tehdä loppuun. Jos ei tee kaikkia töitä huolellisesti loppuun saakka, ei pitkälle pärjää elämässä. Ne ois voinu tehdä loppuun saakka ja oottaa siihen saakka ku ne on valmiit." (Tyttö 3)

Oppilaan käsitykset opettajan hyvästä toiminnasta näkyvät nykytodellisuuden kritiikkinä. Tämän tyytymättömyyden käänköpuolella näyttäytyvät omat elämäntaidolliset tavoitteet, joihin koulutyönkin tulee perustua. Oppilaat odottavat saavansa aikaa tehtävien huolelliseen loppuun suorittamiseen ja itsearviointiin. Koulun tulee mahdollistaa omat päätökset ja vastuullinen, ennakkoluuloton toiminta. Opettajan esimerkki ei välttämättä ole "oikea" tapa toimia.

Vaikka opettaja on tottunut antamaan valmiita ohjeita, malleja tai ratkaisuja ja toivoo oppilaan hyväksyvän ne, hän tiedostaa toimintojaan ohjaavat käsitykset ja kokemuksensa omalta kouluajaltaan. Ohjailuun kuluu vähän aikaa, mutta samalla oppilas saa toisenlaisiakin viestejä: opettaja määrää ja osaa, oppilas ei itse osaa. Vaikka oppilas tottelee, hänen asenteensa voi silti olla kielteinen ja vastahakoisuutta lisäävä.

Oppilasta arvostavassa koulussa tarkastellaan yhdessä myös opettajan toimintoja. Rehellinen ja avoin keskustelu, kaikkien oppilaiden mielipiteiden huomiointi vahvistaa heidän turvallisuuskokemuksiaan. Samalla opettaja oppii kuuntelemaan ja hyväksymään itseensä kohdistuvat arviot ja luopumaan mahdollisista puolustusmekanismeista. Oppilaan kokemukset auttaa opettajaansa ovat osoitusta omasta tärkeydestä, tarpeellisuudesta ja vaikuttamisesta.

Hyvässä koulussa opettaja kontrolloi tietoisesti, mitä ja miten oppilaille viestittää. Hän välttää määräyksiä ja normeja, erityisesti oppilasta aliarvioivia arviointeja, joissa opettaja kertoo "olet huono, et osaa, minua on toteltava". "Väärä arviointi" herättää helposti työrauhahäiriönä näyttäytyviä vastareaktioita, ja oppilas yrittää kehittää suoja-asenteen.

Todellinen vaikuttaminen on mahdollista vain silloin, kun opettajalla on hyvä suhde oppilaaseen. Opettajan olemus ja teot vaikuttavat oletettua enemmän. Oppilaiden kuunteleminen ja omien näkemysten sivuun sirtäminen luo pohjan hyvälle oppimiselle. Opettaja arvostaa oppilasta ja hänen työtään antamalla aikaa sen toteuttamiseen, loppuunsaattamiseen ja arviointiin. Kannustava, vastuuta antava ja oppilaita kuunteleva opettaja tarjoaa hyvän mallin oppilaalle.

Toiseen henkilöön vaikuttamisen perustekijä on oma esimerkki. Se, miten lapsi kokee aikuisen, määrää perusluottamuksen muotoutumisen. Luottamus lisää rohkeutta kysymyksiin ja mielipiteiden esittämiseen sekä innostaa opiskeluun. Lapsen ja aikuisen suhteen laatu sävyttyy sen mukaan, kuinka lapsi kokee tulevansa hyväksytyksi ja arvostetuksi. Turvallisuus ja lämpimät ihmissuhteet lisäävät avoimuutta. (Kääriäinen 1989, 81.)

Opettaja tuhlaa helposti voimavarojaan ohjaamalla aina koko luokkaa, vaikka yhtä oppilasta ohjaamalla saataisiin parempi tulos. Voimavaroja kuluu myös ankaraan ennaltaehkäisyyn, kun tilanteista ja kokemuksista voi oppia enemmän. Opettaja voi tehdä omaa ohjaustyötään näkyvämmäksi, puhua siitä oppilaille ja pyytää oppilaita arvioimaan omaa ohjaustyyliään. Metaforat sopivat tähän hyvin: "Millainen sää tässä luokassa on vallinnut tänä päivänä?" "Mitä eläintä minä muistutan ohjatessani teitä?" Opettajaansa luottavat oppilaat ovat rehellisiä ja sanovat, että "luokassa on ollut ukkosilma ja sinä muistutat karjua leijonaa", jolloin rohkea opettaja saa käsitteet ja lasten ymmärtämät välineet oman ohjaustyyliinsä muuttamiseen. (Aarnos 1998, 44.)

Kun opettaja onnistuu viestittämään oppilaalle hyväksyvänsä hänet ehdoitta ja arvostavansa häntä, oppilaskin alkaa hyväksyä itsensä paremmin, koska hänelle tärkeä ihminenkin voi hänet hyväksyä. Kun opettaja kuuntelee kaikkea, mitä oppilas ilmaisee ja ymmärtää häntä, oppilaskin alkaa itse kuulla ja ymmärtää omia kokemuksiaan ja omaa sisäistä olemustaan paremmin. Kun oppilas oppii tuntemaan itsensä paremmin ja arvostamaan itseään, hän rohkaistuu olemaan enemmän oma itsensä, paremmin toteuttamaan itseänsä. (Lehtovaara 1992, 89.) Opettaja tarjoaa kasvavalle aikuisen turvan, mihin sisältyy halu ja kyky kuunnella, elää mukana, ymmärtää ja auttaa. Siihen sisältyy myös toimiminen "peilinä", joka elämäkokemuksen ja laajan näkemyksen pohjalta antaa kasvavalle

mahdollisuuden testata ja itse nähdä omien ajatustensa mahdollisuudet ja rajat. (Luukkainen 1998, 26.)

Yksilöt oppivat todennäköisesti suurimman osan moraalista jäljittelemällä vallitsevia elämän muotoja. Huomattava osa kasvatuksesta on sikäli tarkoituksetonta, että se ei aina ole tietoisesti harkittua vaan toteutuu huomaamatta muun toiminnan yhteydessä. Läheisyys, kiintymys ja vastuuntuntoinen huolenpito lapsista on jo sinänsä merkittävää kasvatusta ja antaa tärkeää mallia. (Turunen 1999, 86-87.) Airaksinen (1995, 24) puolestaan toteaa, että monien moraalitutkijoiden mielestä hyvettä voikin opettaa vain epäsuorasti.

Lehtovaara (1986) kaippaa opettajan asennemuutosta. Hänen tärkein tavoitteensa on tukea jokaisen oppilaansa kasvua täyteen ihmisyyteen. Jos opettaja muuttaa näkökulmansa opettamiseen tällaiseksi, ei koulussa enää ole keskeistä eri oppiaineet eikä ole enää ensisijaisesti "aineen" opettajia, vaan elämää kokeneita aikuisia, jotka katsovat tehtäväkseen saattaa lapsia ja nuoria heidän matkalleen kohti täyttä ihmisyyttä. Tällaisen asennemuutoksen seurauksena myös koulun käytäntö muuttuu todellista yhteistyötä arvostavammaksi, eheytyneemmäksi, todellisia ongelmia pohtivaksi ja sekä tavoitteiden, työmenetelmien että arvioinnin osalta itseohjautuvammaksi eli kokonaisvaltaista oppimista paremmin tukevaksi. (Lehtovaara 1986, 90-91.)

Oppilailta ja opettajalta on valtaa vaikuttaa toisiinsa, jotka haluavat liittyä voimakkaasti ryhmään. Suotuisa oppimisilmapiiri edistää koulumotivaatiota, on tukea ja kannustusta antava. Se sallii vapautta suhteessa käyttäjänsä kehitykseen ja sisältää mahdollisimman vähän pakkoa. (Tikkanen 1997, 22.)

8.1.5 Oppimisilmapiiri

"Kaikki nää urheilumitalit juhlittiin. Varmaan se yhteinen ilo oli tärkeä. Kaikki sai jakaa sen ilon, sai semmosen tunteen, ettei niinku pelkästään se voittanu, joka teki sen suorituksen, vaan se, että koko luokka sen voitti, sillai tavallaan. Ja sitte oli päätetty yhdessä se, joka menee tekemään sen asian kilpailuun." (Tyttö 2)

"Se oli hauskaa. Meillä olis saanu olla enemmän niitä kummitunteja. Meillä oli sellasia näytelmiä kerra ja tehtiin siitä pienoishahmoja ja luettiin satuja. Ei ite saatu keksiä. Jotain hauskaa oisin keksiny, mistä kaikki ois pitäny. Meillä pienempänä oli sillo sellasia näyttämölläki. Verhoja oli laitettu kiinni ja siellä meni seassa kaikkia ökkimönkiäisiä. Se oli hauskaa mun mielestä. Mää olin ite sillo tehny niitä. (Tyttö 3)

"Se oli hauskaa olla niitten kummilasten kanssa. Mää oisin halunnu ite vapaasti päättää, mitä me tehään niitten kans. Nyt meillä oli se määrätty ohjelma, mitä täyty tehdä." (Tyttö 6)

"Mää toivon, että oltas oltu enemmän niitte kummioppilaitte kans, leikitty samoja asioita ku me tehtiin sillo iteki. Ei ollu mukamas aikaa. Opiskelut ois sitte jääny vähemmälle. Opettaja sano, että me ei oltas päästy sitte kurssia loppuun. Mulle ois jääny parempi mieli, mutta en ite voinu siihe vaikuttaa. Ope ei varmaan pitäny sitä kummiasiaa tärkeenä. Mulle ois tärkeetä se yhdessäolo, mutta ei o riittävästi mahdollisuuksia yhteistyöhön." (Tyttö 7)

"Tehtäs ryhmätöitä. Mää teen mieluummin ryhmässä. Ehkä siinä on niinku tunnelmaa ku siinä on monta samanikästä. Niitten kans voi tehdä ja jutella samaan aikaan. Ehkä nauretaankin jolleki jutulle siinä. Ehkä niinku työssäki tulee, jos jossain tehtaalla, ni seki on ryhmätyötä ku joku tekee jotain ja sitte kun osaa ihmisten kanssa olla, voi saaha enemmän ystäviä, tutustua niihi." (Poika 14)

"Hauskinta on ollu ystävät ja kun tehtiin jotain hauskaa yhdessä, pelattiin jotain pelejä välitunnilla, luokkaretket ja liikuntatuntiki, ku pelattiin sählyä tai jotain. Kummituntiki oli ihan mukavaa, luettiin ja piirrettiin. Ryhmätyö on kivaa, kun on ystävät lähellä, se on helpompaa, kun yhdessä tehään niitä, ei tartte yksin, voi jutella." (Poika 10)

Koulun iloisin puoli muodostuu sosiaalisuudesta. Jaettu ilo menestyksestä, luovat leikit koulun eri-ikäisten oppilaiden kanssa ja yhteistoiminnallisuus yleensä tuo hauskuutta ja viihtyvyyttä. Oppilaiden ehdottamassa hyvässä koulussa arvostetaan sosiaalisuutta, yhteisiä elämäntaidollisia tavoitteita,

päätöksiä ja toimintaa. Omaehtoinen toiminta nuorempien kanssa on mukavaa vaihtelua arkeen, mikä säilyy muistoissa vielä vuosien jälkeen ja suuntaa omaa toimintaa vastaavissa "vastuunharjoitteluissa". Läheisyys ja yhteistoiminta osoittavat riippuvuutta, jossa jokainen on tietoinen itsen kohdistetuista odotuksista ja toiminnan rajoista, mitkä sitten mahdollistavat hyvän yhteistyön. Fyysinen läheisyys, yhdessäolo, vuorovaikutus ja yhteinen nauruna hersyvä jaettu ilo luovat tunnelmaa, jota ei mikään kirjatieto voi antaa. Kokonaisvaltainen hyvä olo edellyttää säännöistä ja ohjauksesta vapaata läheisyyttä.

Oppimisilmapiiri, joka sallii oppilaan tuntea turvallisuutta ja hyväksyntää sekä keskinäistä tukea, tarjoaa parhaat mahdollisuudet kehittää oppilaiden itsearvostusta ja laajentaa minäkäsitystä uusien oppimiskokemusten myötä. Tällaista ilmapiiriä voisi luonnehtia humaniksi. (Korpinen 1990, 42.) Oppilaiden perusasenteet opettajaa ja opiskelua kohtaan määrittävät tunneilmastoa. Kokemus voi olla levollinen, turvallinen, salliva, innostava, luovuutta suosiva, jännittynyt, stressaava, ahdistava, pelottava, autoritaarinen, kontrolloiva. Ilmapiiri vaikuttaa siihen, miten palkitsevaksi yksilö kokee työnsä ja myös siihen, miten todennäköisenä hän pitää asettamiensa tavoitteiden saavuttamista. (Vuorinen 1993, 31.)

Koulun moraalia koskevassa tutkimuksessa moraalikäytännöt osoittautuivat kaikkein olennaisimmiksi ja tärkeimmiksi tekijöiksi koulun ilmapiirin kannalta. Tähän kategoriaan sisältyivät koulujen ja opettajien omaksumat luokahuonekäytännöt ja säännöt, opettajien henkilökohtaiset ominaisuudet sekä noudatetun opetussuunnitelman rakenne, millä tutkijat tarkoittivat opettajan tapaa jäsentää ja esittää opetettavia asioita. (Tirri 1999, 29.)

Jo ala-asteella muodostuu käsitys itsestä. Oppilas arvioi itseään ja vertailee kavereihinsa. Suhteet opettajaan ja kavereihin ovat erittäin tärkeitä, koska lapsi viettää suuremman osan ajastaan koulussa kuin vanhempiansa kanssa. Opettajasta saattaa tulla suurempi auktoriteetti kuin vanhemmista. Tietoisuus omasta olemisesta, toiminnasta ja niihin liittyvistä arvoista määrittää toisiin kohdistuvia odotuksia, omaa toimintaa ja oppimista (Burns 1982).

"Yhteishenkeen kuuluu olla samojen ihmisten kanssa monta vuotta, tulee tiivis ystävyysuhde kaikkien kanssa." (Tyttö 8)

8.2 Yksilöllisyyskokemukset

Koulukasvatuksen tehtävä on tukea oppilaan kasvua inhimilliseksi persoonaksi ja auttaa häntä löytämään oma ainutlaatuisuutensa, erilaisten ihmisten kunnioitus ja myönteiset ihmissuhteet. (Törmä 1996.)

Kasvattaja ja kasvatettava reaalistuvat situaationsa komponenttien alaisuudessa ja tulevat joksikin niiden ehdoilla. Todellistumista tapahtuu sen mukaan, minkä tai millaisen ihmisen tai asian kanssa on tekemisissä. (Rauhala 1983, 107.) Kasvattaja rakentaa kasvavan olemassaoloa etupäässä tajunnan kanavaa käyttäen. Ei kuitenkaan saa unohtaa situationaalisuuden tai kehon kanavan kautta tapahtuvaa vaikuttamista, koska niillä on suuri merkitys kasvavan tasapainoisessa kehittämisessä. (Mäki-Opas 1993, 116.)

Suunnittelupöydällä koulu nähdään yleensä laitoksena, joka järkipäisesti pyrkii tiettyihin tavoitteisiin. Kärjistäen koulu on tällöin kuin "kone", joka tuottaa tiedoiltaan ja taidoiltaan tietynlaisia olentoja. Tämä rationaalinen "runko" toiminnalla tietysti on. Inhimillisessä elämässä on silti paljon sellaista "irrationaalista", josta osa on ehkä kuitenkin elämän pääsisältö, toisin sanoen se, minkä vuoksi eletään ja kannattaa elää. (Turunen 1999, 90-91.)

Lehtovaara (1994, 134) toteaa, että kaikenlainen ihmisen kohtelemine ja kohtaaminen, joka pyrkii sulkemaan pois jonkin ihmisen olemispuolen tai sen aspektin, on ihmisen tyypistämistä, hänen kohtaamistaan torsona. Tästä on kysymys esimerkiksi kasvatuksessa, joka keskittyy yksinomaan ihmisen kognitiivisen, älyllisen alueen kehittämisen tukemiseen, tai sellaisessa ihmisen kohtaamisessa, jossa hänet nähdään vain esineenä, välineenä.

8.2.1 Minä ja toiset

"Kyllä kavereiltaki oppii. Tärkeätä on, että kasvattaa, minä itseäni, ettei ala matkia toisia aina. Aloin ajatteleen sitä, että tekee oman mielensä mukaan. Pienenä mää matkin hyvin usein toisia ihmisiä ja seuraa, mitä ne tekee, puhuu samallailla. Kyllä jotkut o ollu hyviä asioita." (Tyttö 3)

"Kavereitten kans kaikki on muuttunu, minä ja kaverit, kasvanu. Kaverit vaihtuu, ennen oli samoja. On se ihan vaihtelua, ettei se o se sama kenen kanssa o. Muittenki kans pitää olla, että on se tasa-arvo. Kaikki saa olla tasa-arvosia." (Poika 19)

"Mää on oppinu, että otan kaverit paljo hyvemmi huomioon. Ennen piti joka päivä olla niinku yks kaveri itelle, piti aina niinku kysyä, saako olla sen kaverin kanssa. Mää kysyin siks, etten jää yksin, mää kysyin, ett saanks olla sen kans, kysyin edellispäivänä. Nyt ollaan kaikkien kavereita On silti eroja." (Tyttö 6)

"Kun on tullu lisää ikää, niin erkanee porukasta, käyn kalassa niin paljon eikä muut o niin aktiivisia ku mää. On tullu uusia kavereita. Kyllä jonkin verran olen yrittänyt poistaa yksinäisyyttäni, liikkunu enemmän kavერიpiireissä ja tällasta. Jonkin verran on onnistunuki. Aina josku olen yksinäinen, soitan niin kauan puhelimella jonneki, että joku lähtee. Oon mää joskus, aika useinki, valikoinu kavereita." (Poika15)

"Hyvä kaveri on semmone, että osaa semmosia asioita, mitä itte ei osaa kunnolla. Se voi korjata jotain asioita. Mää en välttämättä o mikään hyvä piirtäjä, niin se ois hirveen hyvä piirtäjä." (Poika 14)

Oppilaat tiedostavat tarvitsevansa kavereita omaan yksilölliseen kasvuunsa. Itsessä tapahtuneet muutokset ovat mahdollistaneet toisten huomioon ottamisen, oppimisen. Oppilaat tunnistavat kaverin erilaisuuden positiivisen vaikutuksen itselle ja "suostuvat" kasvuun hänen kanssaan.

Toverisuhteet muodostuvat persoonallisuuden ja sosiaalisen kehityksen kannalta tärkeiksi tukijoiksi. Yksilö peilaa itseään ryhmään, samaistuu kavereihinsa ja rakentaa persoonallisuuttaan. Yhdessä opitaan yhteistyötaitoja, ystävyyttä, toisten huomioimista, tutustutaan erilaisiin koteihin, elämäntapoihin ja arvomaailmoihin, mitkä osaltaan ovat edesauttamassa empatian kehittymistä. (Salo 1997, 112.)

Minäkäsityksen muodostuminen lähtee peiliminästä, joka on itsestä saadun tiedon kooste. Yksilö havainnoi ja tekee johtopäätöksiä tietyssä tilanteessa, minkä jälkeen hän toimii harkintansa mukaan. Saatavan palautteen avulla

yksilö tarkentaa ja kehittää minäkuvaansa. Näin taustana on aina itsestä saatu tieto, jota vuorovaikutussuhteista tulevat kokemukset ohjaavat ja säätelevät. (Kääriäinen 1986, 48.)

Vastatessaan toisten odotuksiin ihminen suhteuttaa itseään ympäristöönsä, ikään kuin vetää rajaa sen ja itsensä välille. Tämä lisää hänen tietoisuuttaan itsestään ja ympäröivästä maailmasta sekä näiden suhteesta. Itsetuntemus ei lisäännä sosiaalisessa tyhjiössä. Yhteistoimintaan osallistuminen kehittää ihmisen kykyä pohtia toimintansa eri puolia ja vaihtoehtoja sekä laajentaa näin tietoisuuttaan. (Jauhiainen & Eskola 1994.)

Kasvavan ainutlaatuinen identiteetti, itseys, minuus, persoona tai eksistenssi on hyvin keskeisellä tavalla sitä, mistä se peilautuu. Minuuden kehittyminen edellyttää tilanteiden huolellista vaalimista. Kehittyessään suotuisalla tavalla kasvava alkaa kokea itsensä yksilöksi, joka pysyy samana eri tilanteissa ja jolla on tietyt oikeudet ja velvollisuudet. (Mäki-Opas 1993, 117.)

Vasta kun ihmisellä on terve minäkäsitys eli kun hän on oma itsensä, hän voi olla tasapainoinen ja luova. Voidakseen olla oma itsensä hänen tulee tuntea itsensä. (J. Lehtovaara & M. Lehtovaara 1992, 77.) Tieto omasta minästä, itsestä on tärkeää paitsi yksilön itsetuntemuksen kannalta myös hänen ihmiskuvansa muodostumisen kannalta. Yksilön minäkuvasta riippuu paljolti, minkälaiseksi hänen kuvansa toisista ihmisistä muodostuu. (Lehtovaara 1992, 33.)

Berger ja Luckmann (1994,39) katsovat, että perustavimman kokemuksen yksilö saa toisista ihmisistä ollessaan kasvotusten heidän kanssaan. Merkitykselliset toiset muuntavat sosiaalisen maailman todellisuutta valikoimalla siitä elementtejä oman elämänsä kuluessa muotoutuneiden yksilöllisten ominaispiirteidensä mukaisesti. Sosiaalisen maailman elementeistä tulee osa oppilaan esiymmärrystä, ennalta annettua tulkintaa, jonka rajoissa lapsi todellistuu. Ne asettavat ennalta puitteet sille merkitykselle, jonka oppilas tulee omalle elämäkerralleen antamaan (Ziehe, 1991, 17).

Koulu muokkaa kasvatettavien merkityssuhteita ja tapaa jäsentää todellisuutta. Sillä on tärkeä tehtävä lapsen fenomenalisen minän kehittäjänä. Lapsi oppii pitämään itseään kykenevänä tai kykenemättömänä,

riittävänä tai riittämättömänä. Jos lapsi kokee kasvatustilanteiden merkitykselliseksi ja minäkuvaa kehittäväksi ja jos koulun tarjoama kokemusten määrä ei ole ylivoimainen, lapsen itsearvostus todennäköisesti kasvaa ja koulusuoritukset paranevat. (J. Lehtovaara & M. Lehtovaara 1992, 70.)

8.2 Tunteiden tunnistaminen

"Kyllä se ilosemmaks tekee, ku on tajunnu ne asiat. Kyllä siitä oppii aika lailla, jos kaverit huomauttaa. Ei sillo o kivaa, ku joku sanoo. Ei sitä silloin tu ajatelleeks, miltä tosta toisesta tuntuu, mutta kyllä nyt joskus tulee ajateltua, miltähän siitä tuntuu, ku tekee sitä kohtaan väärin tai jotain." (Tyttö 3)

"Vaikka jos jotain positiivista on sattunu ja haluaa kertoa sen toiselleki. Jos sitte jotain kauheeta sattuu, nii voi kertoa toiselle ja sitte niinku on kivempaa ku toinenki ymmärtää sen. Sitte tulee parempi olo, tietää, että toinenki tajuaa, välittää ja ymmärtää. Silloin oli tosi hauskaa, ku me oltiin joka viikko niitten kummien kanssa ja ne sai järjestää jotain ohjelmaa meille, mitä ne niinku halus ja mitä me haluttiin ekalla. Ne kuuesluokkalaiset on semmosia isoja, joitten kans on kiva olla. Silloin oli kivempi olla isompien kans." (Tyttö 2)

"Ne vaan pyys mut pelaamaan ja oli kiva." (Poika 18)

"Ryhmässä on paljo kivempaa, voi kysyä neuvoa ja ne auttaa." (Poika 11)

"Ystävät auttaa kaikessa, jos on hätä silleen, kotona jotain vanhempien kans tai tällasta, voi puhua asioista. Sitte on paljo parempi olo, ku on saanu sanoo." (Poika 18)

Oppilaat tunnistavat itsessään erilaisia tunteita, joiden jakamisessa kavereilla on keskeinen merkitys. Heiltä saatu palaute suuntaa omaa kasvua empaattisuuteen ja yhteisyyteen. Oppilaat tiedostavat vastavuoroisen suhteen rikkauden ja näkevät itsensä toiminnan subjekteina ja objekteina, hallitsevat empaattisen kuuntelun. Oppilaat tunnistavat kohtaamisissaan tilanteissa tunteiden yhteyden omaan käyttäytymiseensä.

Tunteilla ihminen sovittaa yhteen tilanteeseen liittyviä havaintoja, ajatuksia ja pyrkimyksiä. Oman sisäisen arvioinnin ja ulkoisten tekijöiden yhteensopivuus tai -sopimattomuus herättää joko myönteisiä tai kielteisiä tunteita. Mitä paremmin ennakko-odotukset ja omat toiveet täyttyvät, sitä voimakkaampia tilanteeseen liittyvät myönteiset tunteet ovat. Yhdessä jaetut kokemukset herättävät positiivisia tunteita. Kun toinen kuuntelee, auttaa, ottaa vastaan apua tai on osallisena jossakin yhteisessä, valoisuus valtaa mielen. Iloa tuottaa se, että tulee itse riittävän hyvin ymmärretyksi ja myös se, että itse kokee ymmärtävänsä itseään, toisia ja yleensä elämää. Hyvän yhteisymmärryksen saavuttamiseksi vertaisryhmässä ymmärtämisen tulee olla riittävän samanlaista. Oppilas on usein opettajaa valmiimpi muuttamaan ymmärrystään ja tarkistamaan, onko ymmärtänyt oikein.

Lapsuuden toverisuhteissa opetellaan monia sellaisia taitoja, joita myöhemmin elämässä tarvitaan erilaisissa tasavertaisissa suhteissa, esimerkiksi parisuhteessa tai ystävyysuhteissa. Vertaisryhmässä herää monenlaisia tunteita, myös vihamielisyyttä; lapsi voi näissä tasavertaisissa suhteissa turvallisesti opetella hallitsemaan tunteitaan ja ratkaisemaan ristiriitoja. Lapsi herkistyy uudella tavalla sille, mikä on tärkeää toiselle ihmiselle, ja hänen tietoisuutensa sosiaalisesta maailmasta lisääntyy ja eriytyy. (Salmivalli1999, 12-13.)

Kasvavasta on tärkeintä se, miten hyvin hän tuntee tulleensa ymmärretyksi ja kohdelluksi. Tajunta ottaa omalla tavallaan eli kokemuksina vastaan kosketusta toiselta ihmiseltä. (Mäki-Opas 1993, 118.) Asioiden oma ymmärtäminen on sekä palkitseva että kannustava kokemus. Sisäinen, omaperäinen tieto motivoi oppimaan lisää. Yksilö elää todeksi sen, että oma kokemus on paras ja luotettavin tietolähde. Tämän oivalluksen saavuttamiseksi oppilas tarvitsee toisia. Erilaisista kokemuksista puhuminen ja niiden vertailu opettaa ymmärtämään erilaisuutta ja negatiivisten asioiden positiivisenkin puolen. Kavereiden mahdollistamat kokemukset itsestä ovat usein tunteellisia ja kauan muistissa säilyviä oppimiskokemuksia.

Yhteistyön ja koulutyön tavoitteiden näkökulmasta tunteet voivat olla joko hyödyllisiä tai haitallisia. Kiintymys, ilo, innostus yleensä helpottavat työskentelyä, kun taas viha, pelko ja pettymys vaikeuttavat sitä. Usein puhutaan sosiaalisista taidoista, joita pidetään kasvatuksen päämääränä. Se tarkoittaa opittuja käytänteitä, jotka tukevat sujuvaa toimintaa ja

kommunikaatiota toisten kanssa. Usein on kuitenkin kyse nimenomaan tunteista eli siitä, ovatko yksilön tunteet kohtaamiselle tai yhteistyölle "sopivat". Tavallaan sosiaaliset taidot ovat tärkeältä osin "tunne-elämän taitoja". Tunteet ovat olemassa olevaa inhimillistä todellisuutta. (Turunen 1999, 91-92.)

8.2.3 "Prosessioppiminen"

"Pienempänä määhän matkin hyvin usein toisia ihmisiä ja seurasi mitä ne tekee, puhun samallailla. Jotkut käyttäytyy ja puhuu rumia eikä sitä heti huomannu. Sen tajuu, ettei se o oikein. Kyllä sitä ajattelee, ettei o hauska olla samanlainen ku toi toine ja pukeutua samallailla ja tehdä samallailla. Saa tehdä oman mielen mukaan, olla iha oma ittesä. Pienempänä en osannu pyytää anteeks. Niitä on aina jankutettu. Nyt täytyy, kun on tehny jotain väärin, pitää pyytää anteeks. Kyllä sitä sitte iteki on alkanu oppimaan. Se on merkinny aika paljon on enemmän kavereita, ku on luotettava, ku oppii pyytään anteeks, kaverit pitää enemmän. Kyllä mua o moitittuki niistä."
(Tyttö 3)

"Pienempänä oon ollu kärsimätön, iän myötä on tajunnu. Määhän on oppinu kaikkee, että muuten osaa kohdata niitä asioita. Tietää, että kumminki elämässä tulee vielä niitä monta, kohtaa ne silleen rohkeesti. En o ainakaan lapsi enää ja riehu joka paikassa. Varmaan just, että tekee jotain, niin puhuu aina toisesta, se teki sitä ja sitä. Sitten kun opettaja tarpeeks monta kertaa, että elämän myötä ei sillai tehdä vaan sanoo, mitä itte tekee jokainen. Kantelut väheni aika huomattavasti ja kun ties, että ittekin teki väärin, ei enää tehny mieli kertoa tai tehdä väärin. Semmosta vahingoniloo ainaki toteutti."
(Poika 12)

"Riitaa saatto tulla, jos oli huonot sakit jalkapallossa, mentiin heti kerton opettajalle. Kai se vähän ku kasvo, tajus enemmän, ettei niin lapsellista voi olla, että aina kertomaan menee. Kaikki vähän tajus, että kyllä me voijaan pärjätä tolleki ku vaan pelataan."
(Poika 20)

Oppilaat tunnistavat omaan kasvuunsa liittyviä vuorovaikutteisia tapahtumia. Oman toiminnan merkityksen ymmärtäminen kokonaisuuden kannalta on auttanut tarkastelemaan toimintaa toisen silmin ja siten mahdollistanut muutoksen.

Koulun yleinen normi tai opettajan antama neuvo ei sellaisenaan sovellu yksittäiseen tilanteeseen tai tehtävään, vaan sen avulla voi oppia käyttämään omaa kokemusta hyödyksi. Oman toiminnan näkeminen osana laajempaa kokonaisuutta on alku onnistuneelle toiminnalle. Oppilaiden keksinäisessä rakentavassa yhteistyössä oppilaat tuntevat voivansa vaikuttaa asioihin, ovat kasvunsa subjekteja. Opettajaa tarvitaan "havahduttamaan" heitä ymmärtämään erilaisten kokemusten ja niiden tulkintojen merkitystä. Oma kokemus rakentaa minää ja käsitystä maailmasta aluksi ongelmana tai ristiriitana näyttäytyneen merkityksellisen asian kautta.

Oppilas oppii koulussa, mutta ei välttämättä sitä, mitä opettaja tavoittelee. Opettajan ja oppilaan tilanteille antamat merkitykset ovat erilaisia, joskus jopa päinvastaisia. Oppilaan "itse ymmärtäminen" ja tieto ovat erilaisia kuin opettajan. Oppilaan oma ajattelu alkaa hallita ja samalla tunto oman elämän hallintaan on herännyt. Tässä kasvussa tunteilla on keskeinen merkitys.

Oppilaiden kertomuksissa näyttäytyy Aarnoksen (1998, 47) kuvaama kehityspsykologinen vuorovaikutusmalli sosiaalisesta kehittymisestä. Kehityksen kahtena tärkeänä osapuolena on turvallisesti kiintynyt lapsi ja sosiaalisesti tehokas aikuinen. Mallin mukaan sosiaalisen kyvyn persoonalliset ja sosiaaliset resurssit ovat lapsessa, mutta ne laajenevat, hienostuvat ja järjestyvät uudelleen koko elämän ajan kehityksen ja kokemuksen funktioina. Malli sopii oivaksi ohjeeksi opettajalle: ensin turvallinen kiintymys lapsiin ja sitten tehokas sosiaalinen ohjaus.

Törmä (1996) toteaa, etteivät kaikki kokemukset ole kasvattavia. Kokemus saattaa johtaa rutiinomaiseen käyttäytymiseen ja siten kapeuttaa tulevien kokemusten kenttää. Kasvattavan kokemuksen tunnusomainen piirre on reflektiivisyys. Siinä palataan aikaisempiin kokemuksiin ja tulkintoihin pyrkimyksenä vapautua epärationaalisista tottumuksista tai traditioista. Kokemus ei ole jotain, mitä ihmiselle jatkuvasti tapahtuu, vaan se on yksilön itsensä säätelämä prosessi (Törmä 1996, 129).

Kasvun keskeisinä ehtoina on ensinnäkin se, että sosiaalisen ympäristön elämänmuodot luovat riittävät puitteet ristiriitojen havaitsemiselle ja kannustavat kriittiseen arviointiin ja eettisiin valintoihin. Toiseksi kasvu edellyttää yksilön reflektiivisiä taitoja ja luottamusta omaan kykyyn antaa merkityksiä ja siten mahdollisuuteen jäsentää omaa elämää ja kasvua. Kasvun jatkuvuus kasvatuksen päämääränä edellyttää, että kasvatuksessa otetaan huomioon yksilön kasvu ainutkertaisena prosessina. (Mts. 132.)

Opettajan ammattitaito näkyy siinä, kuinka hyvin hän osaa valita sekä aktualisoida ne ymmärtämysyhteydet, joissa uusi mieli voi selkeästi ilmetä ja joiden avulla kehkeytyvä merkityssuhde liittyy jo olemassa olevaan maailmankuvaan (Rauhala 1983, 162). Opettaja ei voi toimia tai tehdä ratkaisuja oppilaan puolesta. Hän voi vain osoittaa oppilaalle hänen kehityspotentiaalinsa. Tällainen huolenpito on emansipatorista luonteeltaan, ja sen tarjoituksena on vahvistaa oppilasta löytämään omat mahdollisuutensa elämässä. (Tirri 1999, 56.)

8.2.4 Vastuulliset tehtävät

"Ryhmässä saa kaverin kanssa tehdä ja on pakko tietää, että siitä sais hyvän ja siin on pakko lukee ja sitten oppii. Se pakko tulee omasta itestä, että tahtoo tehdä hyvän työn. Oppimisvastuu on jollainlailla itessä. Samalla oppii oleen ryhmässä, tekeen työtä yhdessä ja semmosta työnjakoo. Joku ettii tietoo, joku kuvia ja joku kirjottaa ja silleen. Kaikki tekee yhdessä. Ryhmässä sovitaan. Joskus voi tulla riitaa, jonka muut ryhmässä ratkasee tai arvalla. Se ei o iso asia." (Poika 9)

"Hauskaa on sillon, kun saa järjestää jotain, että koko koulu on yhdessä, järjestää joku juhla, kun me tehtiin iltamat. Oppilaat suunnitteli, sillai vähä opettajan kanssa tehti. Ite saatiin päättää ohjelmanumeroita, näytelmiä ja tanssiesityksiä. Ja sit me saatiin niinku itte harjotella ne. Aina ei ollu opettajaa, ainaki ne tanssiesitykset. Ope sano, että oli tosi hyvin tehty." (Tyttö 7)

*"Kun mulla ekalla oli kummit, me tehtiin pihalla kaikkee. Tuntu kivalta, ku sai olla isompien kanssa. Oli ihan kivaa olla kummi iteki. Ne oppi multa rauhallisuutta. Mulla oli ekaluokasta Matin kanssa kaikista pahimmat oppilaat. Me puhuttiin, luettiin kirjaa niille ja oli rauhallista."
(Poika 19)*

"Musta oli tärkeetä, että ne kummilapset rupes luottamaan, kertoi kaikkia asioita, pystyi luottamaan ja tuli pyytämään apua jossain tehtävissä, jos joku oli kiusannu välitunnilla, piti alentaa rekkitankoa tai semmosta. Ne pyysi apua. Isommat sitte niinku tuntee semmosta velvollisuutta. Ne niinku yrittää auttaa. Pienet on sillai ilosia ja siks ne on hauskoja kavereita." (Tyttö 8)

"Ne kuuesluokkalaiset on semmosia isoja, joitten kans on kiva olla. Sillon on kivempi olla isompien kans. Mää olisin oppinu niinku tajuamaan enemmän pieniä, ku just ei itte ollu pieni, sillai muistamaan millasta on olla pieni, tajuamaan niittenkin ajatuksia. Sitte niinku ois saanu ottaa vastuun niistä." (Tyttö 2)

Oppilaat viihtyvät yhdessä. He kokevat oppivansa elämäntaitoa, päätösten tekoa, riitojen sovittelua, erilaisuuden hyväksyntää, vastuuta, sosiaalisia taitoja yleensä. Vastavuoroisuuskokemukset eri-ikäisten kanssa opettavat ymmärtämään itseä, luovat mielikuvia menneisyydestä.

Vastuu koskee ensisijaisesti sellaisia velvollisuuksia, jotka oppilas oma-aloitteisesti asettaa itselleen. Oppilaan osallisuus ryhmässä tuottaa velvoitteen yhteisvastuusta, joka toteutuu, kun jokainen kokee olevansa vastuussa yhteisestä työstä tai toiminnoistaan yleensä. Oppilaat perustavat halunsa yhteistoiminnallisuuteen omaan kasvuunsa, jonka subjektina oleminen edellyttää tilaa omaehtoisuudelle. Kokemukset omasta onnistuneesta toiminnasta pienempien opettajina lisäävät itsearvostusta ja auttavat luottamaan omiin kykyihin tulevaisuudessakin. Kokemukset vastavuoroisuuteen perustuvasta oppimisesta suuntaavat omaa kasvua entistä inhimillisemmäksi.

Lehtovaara (1994, 331) toteaa, että lapsi on maailmassa oleva ja hän voi tiedostaa itsensä maailmassa olevana ja myös kasvaa ottamaan vastuun omasta olemassaolostaan. Omasta elämästä vastuussa oleminen kuuluu

ihmisen olemukseen, siitä luopuminen tai sen toiselta kieltäminen kuuluu epäihmisyyteen. Jotta lapsi ihmistyisi ja itseytyisi, hänen tulee myös löytää itsensä maailmassa olevana ja reflektoida sitä. Yltääkseen tähän lapsi tarvitsee inhimillistä kasvuaan tukemaan ihmisyhteisön, jossa tällainen itsereflektio toteutuu ja joka myös kannustaa ja rohkaisee lasta siihen ja sille perustuvaan itseohjauksellisuuteen. Tämä on samalla kasvatuksen päämäärä. Jotta ihmisen auttamiseen tähtäävä toiminta ansaitsee nimen "kasvatus", sen tulee tähdätä siihen, että lapsi saavuttaa vastuullisen itseohjauksellisen otteen elämäänsä. (Lehtovaara 1994.)

Itsestään ja toiminnoistaan vastuuta ottavaksi voi kasvaa vain turvallisessa ympäristössä, joka antaa mahdollisuuden harjoitella vastuunottoa. Varto (1990, 28) puhuu epävarsinaisesta olemisesta, jolle on ominaista erilaisista normeista kiinni pitäminen niitä koskaan kyseenalaistamatta. Tällöin vastuuntunto rajoittuu vastuuseen siitä, että toteuttaa dogmia kirjaimellisesti.

Rauhala (1987a, 43-44) odottaa ihmistyöntekijöiltä enemmän itsenäisyyttä, jotta he näkisivät asioita yleistä fraseologiaa syvällisemmin. Hänen mielestään ihmissuhteet ja rakentava yhteisöllisyys ovat ennemminkin seurausta ihmisen kehittyneisyydestä kuin jotakin primaarista, josta kaikki hyvä seuraisi ja jota siksi tulisi ensiksi tavoitella. Kun ihminen epävarsinaisen olemisen sijaan löytää kokemisessaan uusia ulottuvuuksia, hänen itsetuntonsa tasapainottuu aidolla tavalla, ilman ulkopuolista manipulaatiota. Täten hän saavuttaa varmuutta kyvystään ohjata maailman-kuvansa muodostusta ja siten koko elämäänsä. (Rauhala 1987a, 47.)

Turusen (1999, 200) mukaan perinteisen koulun yhteisö on se, missä yksilöiden toiminnat on organisoitu yhteen, vaikka silti, ja ehkä nimenomaan pääasioissa, kaikki toimivat yksin. Tämä voi koskea niin oppilaita kuin myös opettajia. Tällöin yhteisöllisyys saattaa olla varsin vähäistä. Toiminnot on vain ulkonaisesti jäsenetty yhteen esimerkiksi lukujärjestyksin. Opettajien oma yhteisöllinen kokemus on usein ollut vähäistä, ja tämä on varmaankin vaikuttanut myös koko koulun yhteisölliseen kulttuuriin ja ilmeeseen.

"Kyllä me silloin, kun ei saatu olla kummilasten kanssa tarpeeks, sanottiin. Me sanottiin siitä, mutta ei se tehny mitään. Se sano vaan, ettei se yksin saa päättää siitä vaan johtajan kans. En mä tiiä, puhuko ne siitä." (Tyttö 6)

"Jos johtajalle yritti jotain sanoa, ni se sano vaan, että nyt on eri asia ku sillä on yhdistetty luokka. Se sano, ettei voi verrata mihinkään aikasempaan. Onhan se totta, että ei yleensä vois, mutta se olis ollu mun mielestä sille helpompaa. En tiä, mitä se ajo sillä takaa. Se ei varmaan oikein tajua, minkälaista se oikein ois. Se oli vähä kaikilla sama ajatus. Kyllä me odotettiin paljo enemmän siltä. Opettajatki kyllästy, ku me koko ajan valitettiin, ettei olla niitten kanssa. Kai se piti vaan niinku ottaa sillai muuten vaan." (Tyttö 2)

Vapautta ja itsemääräämisoikeutta kouluissa on lisätty, ja silloin joudutaan useammin tilanteisiin, joissa asioista joudutaan päättämään itse ja yhdessä. Yhteisön tehtävä on tukea jäsentensä työskentelyä. Yhteisöllisyys on tunnetta yhteenkuuluvuudesta ja toisen tuesta. (Turunen 1999, 201.)

Koulutyön rikastuttaminen voisi tarkoittaa mm. koulun itseohjautuvuuden lisäämistä, koulun ja opetussuunnitelman ulkopuolisen toiminnan merkityksen näkemistä sekä esimerkiksi vertaisopetusta eli oppilaiden keskinäistä opiskelua ja erityisesti vanhempien oppilaiden käyttämistä nuorempien ohjaajina (Antikainen 1989, 9).

Tietyt ihmisenä olemisen perussäännöt on opeteltava. Aktiivinen kuuntelu, toisen ihmisen tunteiden arvioiminen ja hyväksyminen, empatia ja jämäkkyys, neuvottelutaidot ja väittelytaidot ovat sekä sosiaalisia taitoja että vuorovaikutustaitoja. Listaa täydentävät itsekontrolli, moraalinen päättely, vastuunotto, auttaminen ja konfliktien hallinta. (Kalliopuska 1995, 4.) Inhimillinen kehitys on sosiaalisten taitojen oppimista ja erityisesti niiden hallintaa käytännössä. Elämän hallinnan joustavissa taidoissa on perusta selviytyä ja vaalia inhimillistä elämää niissäkin tilanteissa, joihin ei ole etukäiteistä ohjetta tai mallia.

"Hyvässä yhteishengessä toiset kaverit tulee auttaan toista, jos kiusataan. Se sitte vielä enemmän lähentää sitä suhdetta ja sitten on vaan kiva olla toisten kanssa ja kaikki juttelut sujuu ja kaikki, mitä tehään." (Tyttö 8)

8.3 Yhteisyyskokemukset

Oppilaan kasvuun inhimilliseksi persoonaksi kuuluu epäinhimillisyyden tunnistaminen. Hänen tulee oppia tunnistamaan ennakkoluuloisuus ja syrjintä sekä oppia karttamaan niitä. (Törmä 1996.) Jokainen ihminen on monissa eri suhteissa muihin ihmisiin ja erilaisiin ryhmiin. Nämä suhteet asettavat osalliselle tiettyjä velvollisuuksia. Velvollisuuden asettaa ryhmä tai toinen ihminen. Luokassa oppilaskin omaksuu velvollisuuden, kokee sen omaa toimintaa ohjaavaksi ja toimii sen mukaan.

8.3.1 Ryhmään kuuluminen

"Jossain luokissa on jakautunu sillai, että tytöt ei voi olla poikien lähellä, saatetaan luokassa kiusata toisia. Se on sillai kiva ku pojat tekee erilaisia asioita. Sitten jos ne tekee erilaista, ne opettaa kans tekeen sitä. Me pelattiin futista poikien kanssa. Kun Henry tuli, se halus kovasti yrittää ja se oli kaikkien kans. Se ite vaikutti, että kaikki yritti sitte auttaa sitä, ettei tulis kiusaamisia. Me oltiin melkein koko luokka aluks yhdessä, että yritettiin mahdollistaa, ettei kukaan kiusais sitä. Sillä oli helpompi sopeutua ja luokassa autettiin, kun sillä oli suomi vieras. Se oppi, kun me autettiin sitä opiskelemaan. Tunnilla, jos se pyysi apua, kaikki auttoi. Välkällä yritettiin mahdollisimman paljon jutella, että ne sanat tarttuis sen korviin, selitettiin sanoja mahdollisimman monella tavalla. Paljo parempi on valmistautua siihen, että osaa auttaa toisia. Kaveri ei välttämättä hermostu heti. Siltä voi kysyä, jos on unohtanu kuunnella tai kysyä." (Tyttö 8)

"Ystävällinen porukka ei juorua mitään pahaa toisesta, ottaa niinku huomioon kanssa. jos toinen kiusaa jotakin, niin menee puolustaan sitä toista." (Poika 16)

"Jos ei tiää oikeeta vastausta, niin kaverit selvittää porukassa. Yksin ei aina tiää, jos on vaikeeta. Ryhmä yrittää johdatella niinku siihen oikeeseen, se on kivaa. Löyän ite sitten myöhemmin sen ratkasun." (Tyttö 1)

"Läheisyydessä on kaikkia mukavia hetkiä, kaikkia yhteisiä kokemuksia ja voi olla vaikka mitä." (Poika 11)

"Parasta on ollut jotkut luokkaretket ainaki. kaikki on menty yhdessä." (Tyttö 5)

"Hauskinta on ystävät ja kun tehtiin jotain hauskaa yhdessä, pelattiin jotain pelejä välitunnilla, luokkaretket ja tunnit. Liikuntatuntiki oli kiva, tehtiin mukavia asioita, pelattiin sählyä tai jotain." (Poika 10)

"Tietenki retket, yhdessäolot koko luokka, luokan yhteiset jutut on tärkeitä." (Tyttö 4)

"Retkiä on tehty, vaihtelua koulupäivään, ettei o aina, että tullaan kouluun, istutaan paikalla ja opiskellaan." (Poika 19)

Oppilaat tiedostavat erilaisuuden rikkauden ja käyttävät sitä oppimiseensa. Erilaisuuden yhdistävä voima näyttäytyy uuden oppilaan tultua luokan jäseneksi. Luokkakaverit luovat turvaverkoston tulijan ympärille, jotta hän saa rauhassa tutustua uuteen kouluunsa. He oma-aloitteisesti puhuvat paljon, jotta tulija tutustuisi ympäröivään kieleen. Toisen auttaminen on itsestäänselvää, ja kaverit ovat helposti mielenmalttinsa menettäviä aikuisia parempia auttajia ja opettajia.

Yhteenkuuluvuuden ja saadun kaveripalautteen kasvattavuus ei ole opettajajohtoista, vaan tilannekohtaista aitoa yhteistoiminnallista oppimista ja itseen tutustumista. Oivallisia tilaisuuksia tähän tarjoavat koulun arkiruutiineista poikkeavat retket ja yhdessäolot. Yhteisten ideoiden, mielihiteiden, tietojen, taitojen ja tuntojen jakaminen vahvistaa yhteenkuuluvuutta.

Hyvässä koulussa kukaan ei jää ulkopuoliseksi. Tytöt ja pojat toimivat yhdessä eikä pienryhmiä muodosteta sukupuolen mukaan. Hyväksytyksi tuleminen näkyy vahvana yhteenkuuluvuudentarpeena ja -tunteena. Luokan kirjoittamattomat säännöt, yhteisesti neuvotellut arvot konkretisoidaan käytännön normeiksi ja ymmärretään kokemuksiksi omassa elämässä luokan arvokkaana ja tasavertaisena jäsenenä. Luottamuksen ja kiintymyksen ilmapiirissä vaikeudetkin voi voittaa.

Kaveruuden ylläpito ja itsestä antaminen on aloitteellista. Vaikka avun tarjoaminen on velvollisuus, kuitenkaan ei pyritä tekemään kaikkea toisen puolesta, vaan tarjotaan mahdollisuuksia omaan oppimiseen. Kaveriapu on opettajan apua arvokkaampaa. Hyvään kaveruuteen ei kuulu kiusaaminen, pilkkaaminen tai muu toisen häirintä. Kaikki haluavat osallistua, mitä helpottaa toisten asioiden tietäminen, erilaisuuden tiedostaminen ja omien toimintamahdollisuuksien tunteminen.

Paitsi että lapset kuuluvat sellaisiin "pakollisiin" ryhmiin kuin koululuokkaan, he muodostavat spontaanistikin ryhmiä keskenään luokan sisällä. Koulussa ystävyys-suhteita ja spontaaneja vertaisryhmiä näyttää muodostuvan ennen kaikkea samalla luokalla olevien oppilaiden kesken. Tätä selittää se, että saman luokan oppilaat tulevat olleeksi eniten tekemisissä keskenään. (Salmivalli 1999, 23-24.)

Koko koulun yhteiset tilaisuudet tuovat mukavaa vaihtelua arjen rutiineihin ja lisäävät yhteenkuuluvuutta. Juhlat ja seremoniat ovat tärkeitä elämyskentän synnylle ja säilymiselle. Yksittäisinä tapahtumina niiden merkitystä ei ehkä aina huomata, mutta pitkällä aikavälillä ne ovat usein tärkeä osa tunnelmien ja yleisen ilmapiirin rakentamisessa. Muillakin tapahtumilla, kuten retkillä, saattaa olla ratkaiseva merkitys yhteisyyden ja luottamuksen tunteelle. Yhteiset kokemukset vaikuttavat usein kaikkeen koulutyöhön. (Turunen 1999, 199.)

Oppilaan rooli koulukontekstissa on varsin vaihteleva. Ilmeisesti hänen kannalta merkittävintä on kuitenkin se, millaiseen luokkayhteisöön hän pääsee tai joutuu. Luokkatovereiden ja oppilaiden kehittämän piilo-opetussuunnitelman ansiosta koulussa pääsääntöisesti keuhetaan monenlaista toimintaa. Oppilaat oppivat sosiaalisia taitoja huomaamattaan ja näin onnistuvat selviytymään kouluajasta, millä on merkitystä myöhemmässä elämässä selviytymisessä. (Julkunen 1998, 181.)

8.3.2 Toisen huomioonottaminen

"Erimielisyyden syitä voi olla huono päivä ja sillon ärsyyntyy mistä tahansa. Kyllä väsymyksen vaikuttaa, jos on oikein väsynyt ja jompikumpi, isä tai äiti, tulee vitsaileen silleen ihan niinku, ettei

riitaa haasta. Siitä suuttuu ja kyllä mää siinä aina vähän huan. Kyllä se silleen helpottaa, jos se on ensin ruvennu. Ajattelee, että miltä siitä toisesta tuntu. Jos mää alotan, silloin on eri." (Poika 9)

"Joskus voi puhua vakavastakin asiasta, varmaan kahestaan tai siinä pienemmässä porukassa ehkä välitunnilla tai koulun ulkopuolella. Siinä ei o niin paljo ihmisiä kuulemassa ympärillä. Kaveri oottaa, että sitä kuuntelee ja auttaa, jos voi, antaa jotain neuvoja. Ajatellaan, että kumpi ois parempi ja sitte päätetään se toine. Riippuu itestä sitten toteuttaako sen. Kyllä siitä saa sitten tietää, miten asia meni, saa palautetta varmaan." (Tyttö 1)

"Kyllä se on merkinny aika paljon, on enemmän kavereita, ku on luotettava, ku oppii pyytään anteeks, niin pitää enemmän kaverit. Ku moitittiin, ei ollu hauskaa." (Tyttö 4)

Kaverille kertominen poistaa mielipahaa, joka syntyy ehkä oman tilan seurauksena. Oppilaat tiedostavat tilansa vaihtelut ja tilannetekijöiden vaikutuksen käyttäytymiseensä. Tilannekohtaiset reaktiot vaihtelevat sen synnyn alkuperän mukaan. Oman tulkinnan merkitys asialle vaikuttaa lopputulokseen. Hyvä kuuntelija vastaanottaa tietoa, pohtii sitä ja ehdottaa jotakin. Lopullinen päätös toiminnasta jää kuitenkin kertojalle. Oppilailla on asioita, joiden kuulija valitaan. Heillä on odotuksia, kuinka tilanteessa toimitaan auttavalla tavalla. Empaattisuuteen sisältyy yhteisiä, kirjoittamattomia ohjeita.

Hyvässä koulussa arvostetaan oppilaiden keskinäistä toimintaa. Oppilailla on paljon henkilökohtaisia asioita tai avunpyyntöjä, jotka voivat olla oppimisen lähtökohtia. Kaveriapu antaa uutta näkökulmaa niin kotoa heijastuvaan ongelmaan kuin välirikoon opettajan kanssa. Tarvitaan vain rohkeutta puhua. Kaverin rehellisyyteen kuuluu toiseen luottaminen. Tietoisesti puolueettomana kuuntelijana toimiminen auttaa saamaan hyvän käsityksen ongelmatilanteesta. Vasta eri osapuolten tasavertainen kuuleminen avaa mahdollisuuden oman käsityksen muodostumiseen. Lopulta kuitenkin autettava itse ratkaisee asian ja auttaja jää odottelemaan mahdollista palautetta tapahtuneesta.

Oppilaat antavat toisilleen realistista palautetta, joskus "vastenmielistäkin". Koska kaveriin luotetaan, häntä kuunnellaan itseäkin koskevista asioista. Kivulias arviointi saattaa avata tien muutokselle, jonka palkitsee sisäinen tyytyväisyys ja hyvä olo. Arkielämän ongelmat ovat aitoja oppimistilanteita. Yhteenkuuluvuudentunne ja riippuvuus toisesta osoittaa toisen olevan merkityksellinen: jokainen auttaa ja ymmärtää toista.

Kaikki omien käsitysten vastainen palaute ei suinkaan ole negatiivista, vaan palaute saattaa innostaa uuden roolin omaksumiseen. Palaute otetaan herkemmin vastaan, jos se vaikuttaa pätevältä, ei ole liian erilaista omaan käsitykseen verraten, koskettaa jotakin oleellista minästä tai on monien mielipide. (Ojanen 1996b, 121.)

8.3.3 Tunteista puhuminen

"Joskus tulee semmosia hetkiä, että täytyy kertoa jolleki jotain asioita vaikka jos jotain positiivista on sattunu ja halua kertoa sen toisellekin. Jos sitte jotain kauheeta sattuu, nii voi kertoa toiselle ja sitte niinku on kivempaa ku toinenki ymmärtää sen. Sitten tulee niinku parempi olo, tietää, että toinenki tajuaa, välittää ja ymmärtää. Voihan se tietenki sanoo välillä jotain. Kyllä sen sitten huomaa, ku toinen niiku ymmärtää." (Tyttö 2)

"Jos kaveri ei kerro kellekään muulle, se on vakavaa. Jos se kertoo silleen hiljaa, ettei muut kuule tai voi itkeeki jonkin verran. Ehkä henkilökohtasemmmat jutut on semmosia, just perheeseen liittyviä asioita, ehkä lasten ja vanhempien väliseen suhteeseen. Kuinka luotettava on ja kuka kuuntelee ja osaa auttaa, sille puhun. Ei kaikki kuuntele, ei välitä toisten asioista." (Tyttö 1)

"Mää on niinku ensin menny sen luo, ketä on kiusattu, vieny muualle ja jutellu, miks ne kiusaa. Sitte menny kiusaajien luo, jutellu ja kyselly, miks pitää kiusata. Se on auttanu. Siitä tulee kiva olo, jos on auttanu oikein." (Tyttö 8)

"Kavereille voi kertoa vaikeuksia, kotiasioita voi kertoa sille. Se ainaki yrittää ymmärtää parhaansa mukaan ja auttaa. Se sanoo oman

mielipiteensä siihen. On ollu apuna mulle. Huomaa ite, jos on ollu väärässä. Aika vaikeelta se tuntuu eikä sitä meinaa heti uskoa." (Poika 17)

"Ystävät auttaa kaikessa, jos on hätä. Kotona on jotain vanhempien kanssa tai tällasta, voi puhua asioista. Sitte on paljo parempi olo ku on saanu sanoo. Olis hyvä, jos sekin kertois. Sillon on onnelline ku kaikki o hyvin, kotiasiat on hyvin, kaveriasiat on hyvin, sillon ei o mitään huolia. Sillon on rauhallinen ja voi olla vapaammin. Sillon voi tehdä, kysyä vapaammin, tietää, että ne vastaa aina kivasti. Jos on huolia, sillon ei o mihkään muuhu aikaa, pitää järjestää asioita hyvempään suuntaan." (Poika 19)

"Jos joku läheinen on vaikka kuollu tai muuta, ei yleensä koulu huomioi. Koulussa ei käsitelty sitä asiaa, ku Mikon isä kuoli. Ois tietysti ollu kiva, jos ois juteltu siitä." (Poika 11)

"Mää ajattelin ensin silleen, miltä se olis tuntunu ittestä. Musta olis ollu hauskaa, jos kaverit olis tullu. Mu äiti ehotti sillon, että mentäs käymään porukalla. Mää kysyin ja ne puhu kotona ja me mentiin Mikolle." (Tyttö 3)

Oppilailla on puhumisen tarve monista syistä. Sekä positiiviset että negatiiviset asiat tulee saada jakaa. Oppilailla on omakohtaisia kokemuksia erilaisista tunteista. Aktiivinen puuttuminen toista vahingoittavaan tekoon on aloitteellista ja teon ymmärtämiseen pyrkivää. Eri osapuolten puolueeton kuunteleminen auttaa muodostamaan toiminnan kannalta oikeutetun ratkaisun ja kertomaan sen osapuolille. Sisäinen palkkio auttamisesta innostaa havainnoimaan tilanteita ja tarvittaessa puuttumaan niihin.

Kokemukset sekä auttajana että autettavana olemisesta opettavat ymmärtämään niin omia kuin toisten tunteita ja toimimaan tilanteiden edellyttämällä tavalla. Toisesta huolehtiminen ei ole puolesta tekemistä tai ylihuolehtimista, jossa vältetään tunneilmaisuja ja jätetään niihin reagoimatta. Aidot tunteet johtavat oppilaita toistensa yhteyteen ja lujittavat suhdetta entisestään. Ymmärtämystä ja hyväksyntää osakseen saanut oppii pitämään itsestään ja näkemään hyvää ympärillään.

Tunteet tekevät asioista merkityksellisiä. Toisen tunteiden havaitseminen ja niiden huomioon ottaminen omassa käyttäytymisessä osoittaa vuorovaikutuksen rikkautta ja kehittyneisyyttä. Turvallisessa ja hyvässä ympäristössä on tilaa kaikenlaisille tunteille. Hyvä opettaja suostuu puhumaan itsestään ja tunteistaan. Tavallisesti puheet kohdistuvat oppilaaseen, vaikka opettaja voisi ilmaista asian puhumalla itsestään. Omista tunteista kertominen jättää oppilaan arvioimatta ja mahdollistaa oppilaan omaehtoisen käyttäytymisvaihtoehdon valinnan. Itsestään puhuva opettaja ottaa vastuun tunteistaan ja ilmaistuaan ne antaa oppilaalle ratkaisumahdollisuuden. Merkityksellisessä kohtaamisessa opettaja ei keskity oppilaan käyttäytymiseen vaan sen seuraukseen, josta aiheutuva tunne ei ole toivottavaa. Kun oppilas kuulee, miltä hänen toimintansa toisista tuntuu, muutosta alkaa näkyä. Kun opettaja kertoo tunteistaan, oppilaatkin uskaltavat olla avoimia ja arvioivia.

Hyvää tunne-elämää rakentavat mahdollisuus ja kyky myönteisiin tunteisiin. Tunne-elämän luonteeseen kuuluu, että osa tunteista on selvästi "kipeitä", epämiellyttäviä tai häiritseviä, ja niitä vältellään. Osa on taas miellyttäviä ja tavoiteltavia. Elämä ei ole pelkkää iloa ja tyytyväisyyttä, mutta niitä täytyisi olla koulutyössä ja oppimisessa kohtuullisia "annoksia. Myönteiset kokemukset rakentavat tunne-elämää merkittävästi. Niiden kautta yksilö mittaa elämän ja tilanteiden arvoa, nimenomaan omaakin arvoaan, joten niillä on merkitystä lisäksi itsetunnolle ja motivaatiolle. Innostus, kiinnostus ja uteliaisuus ovat pääasiassa merkkejä rakentavasta tunne-elämästä. (Turunen 1999, 184-185.)

8.3.4 Erilaisuuden arvostaminen

"Hyvä luokkahenki tulee, ku on paljo kavereita, ei kovinkaan paljo hauku toisia. Sitte tunnillaki on hyviä kaveria keskenään, tunnilla on hiljaa, silleen ymmärtää toisia. Ei niinku hauku toisia, tietää minkälainen toinen on. Jos joku on herkkä, ei sano sille jotain tiettyä asiaa ja sillai. Ei kaikkia voi kohdella samalla tavalla, sillai, kun tietää millane toinen o." (Tyttö 4)

"Mää toimin mielummin ryhmässä. Tekeminen on hauskempaa, on niin hauska ettiä yhdessä tietoja asioista, näyttelmiä on hauska tehdä. Ensiks pitää kirjottaa juoni, vuorosanat, hauskinta on ku ruvetaan harjotteleen. Saattaa tulla kummelluksia, pystyy muuttamaan asioita. Huomaakin, että tää on parempi, laitetaan tällai. Omaa ja toisten toimintaa ekana saattaa mieltää, kumpi ois parempi ja sattaa tulla semmosta pientä, haluta noin ja noin. Otetaan toiseen ton ohje, toiseen jonkun muun." (Tyttö 8)

"Ryhmässä on paljo kivempaa, voi kysyä neuvoo ja auttaa. Siinä voi oppia toimimaan ryhmässä paremmin, olla tasapuolinen ja jos joku, jolla on vaikka huono käsiala, niin silti annetaan sen kirjottaa siihen. Kaikkien täytyy aina tehdä jotain yhdessä. Kaikki yhdessä sanoo mielipiteensä siitä. Joskus on semmosia välinpitämättömiä tyyppejä ja sanoo annetaan olla, se on ihan hyvä noin. Ne ei välitä." (Poika 11)

"Riitaa saatto tulla, jos oli huonot sakit jalkapallossa. Mää olin melkeen aika hiljanen. Mää en menny toisten puolelle, toiset tuli mun puolelle. Olen mää nyt vähän rohkeempi." (Poika 16)

"Ryhmässä voi tälleen keskustella kavereitten kanssa, just kehittää sitä että yhdessä mieltii kaikenlaista. Kaikki mieltii eka ittekseen ja sitte jos joku keksii jonku vastauksen, kertoo sitte muille ja pohitaan se yhdessä, voisko se olla oikein ja sitten, jos tullaan siihen tulokseen, että on, se on vastaus. Jos tullaan siihen tuloksen, että ei, niin se hylätään. Kaikkien vastaukset otetaan huomioon." (Poika 12)

"Ryhmätyössä saa omaa ilmasta, peleissä on säännöt. Ryhmässä on just hyvä, jos toine osaa esimerkiksi piirtää, se voi tehdä sitä. Jos toine osaa keksiä kaikkia lauseita hyvin, se tekee sitä. Sillai kaikki voi tehdä mitä osaa. Kaikki on tehny tarvittavan määrän tai kaikkien jälki näkyy siinä, se on valmis, se vaan tulee valmiiks. Ryhmä tietää, millon se on valmis." (Tyttö 4)

Oppilaat tiedostavat kavereittensa erilaisuuden, minkä tulee näkyä myös toisen kohtelussa. Erilaisuus on vuorovaikutusta rikastavaa ja erityisesti luovat, säännöistä vapaat tilanteet ovat mieluisia. Jokainen on taitava jossakin ja saa mahdollisuuden toteuttaa itseään tilanteiden mukaan. Toisen arvostaminen ilmenee haluna kuulla, mitä hänellä on sanottavaa, mikä hänen mielipiteensä asiaan on. Yhteistoiminnallisuudessa erilaisuudesta aiheutuvat erimielisyydet ovat oppimisen paikkoja. Yhdessä miettiminen ja ratkaisun etsiminen on tietoista. Asianosaiset pohtivat ilmaantuneita tosiasioita, arvioivat ja vertailevat niitä ennen lopullista päätöstä. Kahdenkeskisessä auttamistilanteessa kuulija kiinnittää huomiota puhujan mielentilaan ja on kiinnostunut tilanteen yksityiskohdista. Auttaminen on vastavuoroista ja eri henkilöille erilaista. Vuorovaikutus-tilanteessa otetaan autettavan persoonallisuus huomioon.

Eri oppijoille opetussuunnitelma on aina erilainen. Jokainen tulkitsee tietoa omasta elämismaailmastaan käsin; oppiessaan uutta hän koko ajan luo uutta ja erilaista. Elävä opetussuunnitelma toteutuu subjektin kohtaamisessa. Yhteisössään ihminen kohtaa toisen monitasoisesti. Opetus- ja oppimistilanteet tulisi suunnitella yhdessä pohtimisen ja yhdessä tutkimisen kautta toteutuviksi. Oppimisen laatua ja määrää ei voida edeltäpäin täysin määrittellä eikä ennustaa. Merkityksellisiä ovat oppijoiden elämismaailmasta nousevat kysymykset, joiden avulla he pyrkivät ymmärtämään ja jäsentämään itseään ja toimintansa perusteita. (Jaatinen 1996, 186-189.)

Kun on tutkittu, miksi monilla on oppimisvaikeuksia ja miksi monien on vaikea pitää yllä suoritustasoaan, on käynyt ilmeiseksi, että menestyksekkään oppimisen ja työskentelyn salaisuus on oman itsensä sekä tyyliensä, omien mahdollisuuksiensa ja kaiken tämän seurausten tuntemisessa. Kaiken itsetuntemuksen valtava hyöty tulee ilmi oppimisessa ja opiskelussa sekä henkilökohtaisessa elämässä. Ihmiset oppivat myös hoitamaan ihmissuhteitaan paremmin, koska ihmisten erilaisuuden ymmärtäminen antaa heille parempia vuorovaikutusmahdollisuuksia. (Prashnig 1996, 25.)

Tasavertaisuuden tunne antaa tilaa toiselle, hänen asioilleen. Auttamiseen ei kuulu kilpailu tai alistaminen. Ongelmien käsittely yhdessä opettaa tutustumaan asioiden eri puoliin, auttaa ymmärtämään ja arvioimaan. On tärkeää, että jokaiselle syntyy tarve antaa ja toimia, olla tarpeellinen. Vaatimukset häviävät ja yhteistyötä sävyttää myönteisyys ja ilo.

8.4 Mielekkyykokemukset

Koulukritiikissä oppilaalla on käsitys itsestään ja suhteestaan oppimis-ympäristöönsä sekä käsitys, millaiseen suhteeseen hän sen kanssa haluaa. Oppilaiden nykytodellisuuden arvioinnit ja sen pohjalta syntyneet käsitykset hyvästä koulusta kuvaavat sitä parhaiten. Oppilaat tavoittelevat koulua, jota on luonnehdittu opetussuunnitelman perusteissa hyväksi oppimis-ympäristöksi.

Tärkeää ihmisen suhteessa ympäristöönsä ei ole vain se, miten hän kulloinkin kokee asemansa ja toimintamahdollisuutensa elinympäristössään, vaan myös se, millaiseen suhteeseen tämän kanssa hän pyrkii eli mitä hän arvostaa ja tavoittelee itsensä osalta (Rauste-von Wright & von Wright 1997, 98). Turusenkin (1993, 103) mukaan yksilön itsearvostus edellyttää muiden taholta tulevaa arvostusta. Itsearvostus perustuu siihen, voiko yksilö katsoa saavuttaneensa tai olevansa kyvykäs saavuttamaan arvostamaansa.

8.1 Oma tahto

"Kun istuu aina, kyllästyy ja ei sitten halua enää oppia mitään. Kyllä se jossain asiassa on kivaa, kun kattotaan jotain videoo tai jotain luonnontieteen tunnilla. Mää oppisin paremmin niinku ryhmissä, tehä toisten kans, sais tehä enemmän. Silleen oppii paljo paremmin." (Poika 19)

"Jos ei opettajaa jaksa kuunnella, ois kivempaa kavereitten kesken, oppis justaan olemaan toisten kanssa, että tulee toimeen hyvin ja voi olla ihan kaikkien kaveri. Oppis tarkisteleen ja jos toinen on laskenu väärin, niin opettais toista ja sitten se huomais, mitä oli väärin. Siirrettäs paikat pöytiin, siinä vois keskustella, puhua kaikille eikä olis peräkkäin, näkee kuka puhuu. Ois kiva, jos sais ite vähän päättää, mitä tekis. Ois varmaan kivempi tunnillaki olla, jos olis saanu päättää." (Tyttö 1)

"Ryhmässä työskentelen mieluummin, koska on lähellä kavererita, saa niitten mielipiteitä ja omia tehä. Siinä pystyy oleen toisten kanssa, sitä toisten kanssa olemista oppii. Pystyy myöhemminki

oleen ihmisten kanssa tekemisissä esimerkiksi sairaanhoitaja pystyy kohtelemaan kaikkia oikein, se on vaan vertauskuva. Ryhmätöissä saa ilmaista omaa, peleissä on säännöt." (Tyttö 4)

"Ryhmä opettaa, että isona ymmärtää, ettei koe omaa itteensä koko ajan, ei voi saada kaikkea, pitää löytää joku ratkasu siihen, jos toinen on eri mieltä." (Tyttö 8)

"Ryhmässä just kaverisuhteet voi parantua, jos on monta kertaa semmosen kanssa, jonka kans ei tu muute oltua, sen kans ystäväystyy Henryn kanssa joskus tuli juteltua, sitte pari kertaa ryhmätöissä oltii. Meijän tuli juteltua jostain musiikista ku se kuuntelee aikailla samanlaista ku mää. Mää kysyin mitä cd:tä sillä on ja nyt tulee lainattua joitain." (Poika 14)

Oppilaat tunnistavat fyysisen ympäristön tarjoaman aseman merkityksen mielen sisällölle. Toisen lähellä olo ja yhdessä työskentely saman pöydän ympärillä mahdollistaa vastavuoroisuuden, yhdessä oppimisen mukavassa ilmapiirissä. Elämässä tarvittavat sosiaaliset taidot voi oppia jo koulussa. Tilannereaktiot ja kohdatun ihmisen erilaisuus määrittävät toteutettavia toimintoja, mihin tulee kasvaa ongelmatilanteista oppimalla. Tilannetekijät ovat merkittäviä opettajia.

Ihmisen tahto muodostuu siitä, mihin hän pyrkii, mitä hän haluaa itselleen, toiselle tai ihmissuhteille, joissa hän on osallisena. Tahto innostaa toimimaan toivottua päämäärää kohti. Hyvän koulutyön tavoitteet huomioivat oppilaan ainutkertaisena yksilönä. Hänellä on kokemusmaailma, joka toimii lähtökohtana uuden oppimiselle. Oppilas ei alistu näkymättömään tottelemista palkitsevaan auktoriteettiin eikä unohda kokemusmaailmaansa. Hän toimii aktiivina vaikuttajana oppimisensa kaikissa vaiheissa. Itseasetetut elämäntaidolliset tavoitteet suuntaavat oppimista. Monimuotoiset itseilmaisun ja sosiaalisen kanssakäymisen mahdollisuudet lisäävät motivaatiota ja kouluviihtyvyyttä.

Oppiminen ja koulu on kokonaisvaltainen "elämäntapahtuma", jossa elämykset ovat vahvasti mukana. Oppimisen mielekkyyden kokeminen ja motivaatio riippuu paljolti myös tunteista, joita opetustapahtuma herättää.

Elämyksissä yksilö saa tai luo yhteyden kohteeseen tai tapahtumaan niin, että se ylittää pelkät aistihavainnot. Hän kohtaa todellisuuden sisäisyydellään. Tilannekohtainen oivaltaminen perustuu herkkään kykyyn saada yhteys todellisuuteen, jonka kaikki kohtaaminen herättää jonkinlaisia elämyksiä. Se, mikä toimii kullekin virikkeenä ja millä tavoin, riippuu yksilön kehitysvaiheesta ja mielentilasta. Havaintojen ohella elämykset ovat se tärkeä perusta, jolle yksilö rakentaa käsityksensä todellisuudesta; ne ovat oppimisen lähtökohta. (Turunen 1999, 189.)

8.4.2 Itsearviointi

"Mää en tykänny, jos oli joskus silleen niinku joku kilpailu, niin kaikkien piti kirjoittaa siihen, vaikka ei olis ite halunnu. Mää tykkään, että ne, jotka haluaa osallistuu kilpailuun eikä kaikkien o pakko kirjoittaa niihin. Ite ei saanu valita osallistuuko." (Tyttö 5)

"Ittesä pitää tietää, mikä on oikein. Pakosti opettajan sanomisesta ei o mulle hyötyä. Voin ite vaikuttaa omaan tulevaisuuteen. Koulussa mulle ois tärkeitä se yhdessäolo, mutta ei o riittävästi mahdollisuuksia yhteistyöhön." (Tyttö 7)

"Joissaki asioissa yksin tekeminen on parempi, saa niinku asiat ehkä omasta mielestä paremmin tehtyä. Ryhmässä voi jonkin verran sanoo, mutta kyllä niitä joskus otetaan huomioon. Jos jollakin on vähän parempi idea, porukka yleensä päättää." (Poika 16)

"Kun tekee semmosta, mitä niinku itte tarttee, sen tekee paremmin. Jos jotain kaappiakin tekee eikä tartte mihinkään niin kaappeja on vaikka millä mitalla, semmonen vielä tunkee kotio." (Poika 14)

"Kun se, miten ite oli osallisena tuli tärkeeks, ei juurikaan tullu riitaa haastettua, ku oli ite osallisena." (Poika 15)

"Aika usein opettaja arvioi koulussa. On tullu semmosia, että iteki on saanu. Oppis vanhempana arvioimaan ite kanssa, mitä tekee, ettei kysy heti, onko hyvin vai huonosti." (Tyttö 3)

"Kyllä välillä on saanu jotakin valita ite. On tylsää, jos opettaja aina sanoo tehään näin, jos ei kiinnosta se sillä hetkellä." (Poika 11)

Oppilaat tiedostavat itsen ulkopuolisen ohjauksen ja arvioinnin heikkoudet. He tahtovat päättää omasta osallistumisestaan ja tekemisistään, olla aloitteellisia ja ottaa tilannetekijät huomioon valinnoissaan. Oman osuuden näkeminen kokonaistilanteen kannalta ohjaa arvioimaan omia menettelytapoja, valitsemaan oikein ja toimimaan vastuullisesti. Oman kiinnostuksen ja tarpeiden ohjaama työskentely miellyttää. Itsen ulkopuolelta tuleva määräily ja arviointi ei opeta oppilaille elämäntaitoa, mihin he yleensä toiveensa ja odotuksensa paljolti perustavat.

Oppilaat uskovat vaikuttamismahdollisuuksiinsa, näkevät erilaisia vaihtoehtoja, osaavat valita, haluavat vastuuta, pyrkivät ymmärrykseen ja luottavat kykyynsä ratkaista tilanteiden tuomia ongelmia. Tietoisuus ymmärtävästä ja välittävästä opettajasta rohkaisee oma-aloitteisuuteen. Oppiminen on itsearvioitavaa kasvua virikkeisessä, vastuulliset valinnat mahdollistavassa ympäristössä. "Oppilaan rakentama tieto" on opettajan tietoa arvokkaampaa.

Hyvässä koulussa toiminta kokonaisuudessaan on "opetusta", jota oppilas arvioi oman oppimisensa lisäksi. Se on vuorovaikutustapahtumaa, joka vaikuttaa persoonallisuuden kehittymiseen. Oppilaille tärkeinä asioina näyttäytyvät työtajarjestelyt sekä opettajan ja oppilaiden vastuunjako. Arviointia pidetään luonnollisena toimena, tapahtuipa se ulkoapäin tai itsearviointina. Jos kasvatus käsitetään laajasti, koulujen on syytä pysähtyä miettimään myös sitä, miten kasvatus toteutuu tai miten se onnistuu. Kyse on silloin siitä, minkälaisia arvoja eri toiminnoissa viljellään, minkälaisia tunteita oppilaissa herää, minkälaiseksi he kokevat kouluyhteisön tai miten he arvioivat asioista. Kyse on paljosta muustakin, mitä on vaikea kuvata; kaikki inhimillinen on moniulotteista ja mutkikasta. (Turunen 1999, 104.)

Tässä tutkimuksessa oppilaat suorittavat itsearviointia; paljastavat koulutyötä ohjaavia arvoja, omia tunteitaan, koulukokemuksiaan ja arviointejaan. Ne kuvaavat erilaisia, sosiaalisesti tuotettuja todellisuuksia, jotka muovautuvat yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksessa.

Kouluikäistä voidaan hyvin ohjata arvioimaan omia tunteitaan, pyyteitään, itsekeskeisyyttään jne., ts. hänessä voidaan kehittää objektivoivaa henkisyttä (Rauhala 1983, 161). Henkilökohtaisen merkityksen pohdinta on keino tuoda esiin itseä ja samalla etsiä muutoksen mahdollisuuksia. Kaikki

merkittävä oppiminen edellyttää muutosta. Turunen (1999,104) toteaa, että joskus kasvatus "epäonnistuu". Tämä tarkoittaa yleensä sitä, että kasvavan elämä jotenkin vaikeutuu tai rajoittuu. Lukijan arvioitavaksi jää, miten kasvatus on onnistunut tutkimusaineiston tuottaneilla kuudesluokkalaisilla.

8.4.3 Oppilaiden tavoitteet ja tarpeet

*"Mää en muista, onko mää ihan pienenä tykänny esiintyä. Mutta kun mää tulin kouluun, ni tuli halu esiintyä ja olla esillä. Me varmaan joku aamunavaus tehtiin. Se oli vaan niin hieno tunne puhua isolle joukolle, mua jännitti. Sitten mää menin sinne näytelmäkerhoonkin koululla ja isompaan näytelmäkerhoon. Oli siinä varmaan muitakin pitämässä, on mää varmaan joskus ollu yksin. On kivempi harjotella kahestaan. Me sanotaan, jos puhuu liian hiljaa, voi huomauttaa."
(Poika 12)*

*"Henkisesti vahva voi olla kauheen kokemu, voi olla vastoinkäymiset käyny. On niitä varmaan mullakin, vaikka sillonki ku piti leirille mennä ja se oli täynnä ja jouduttiin toiselle leirille, vaikka olis haluttu mennä muitten kanssa. Joutu eri ryhmään, missä oli niinku Matti ja minä vaa. Mut siellä oli kummiski silleen, että oppi oleen muittenki kanssa. Leiriltä tuttuja on ens vuoden luokallaki. Kyllä mää sitten uskalsi mennä sinne teatterikurssilleki, koska mää en tuntenu ketään sieltä."
(Poika 11)*

*"Jos on joku näytelmä ja pystyy, jos pelottaa esiintyä yleisölle, on esiintyny, niin tulee olo, oon voittanu mun pelon, pystyn tekeen sen toisenki kerran."
(Tyttö 8)*

*"Oon oppinu olemaan oma itseni, ei aina pakosti o sitä, mitä toiset haluaa. Toiset voi sanoo, sää nyt piät tollasia vaatteita ja kaikkee, oot sellane niinku tyyliltä. Pystyy oleen oma ittensä eikä tarvii toisia kuunnella sillai. Kyllä ehkä pienempänä olin erilainen. Ajattelin, että kun kaverit pitää ittestään, niin ajattelin, että ne pitää mustakin, kun on sellanen kun ne. Nyt voin ilmaista itseä toisella tavalla, itse asiassa ei sillai niinku vaatteilla tai tyylillä."
(Tyttö 4)*

Oppilaat tunnistavat omassa kasvussaan erilaisten halujen ohjausta. Halun ohjaama toiminta on tuonut mukanaan "vastavoimaa". Omaehtoinen selviytyminen paineesta on mahdollistanut tilanteiden tarkastelun toiselta kannalta ja tuonutkin positiivisuutta välillä ongelmana tai ikävänä tunteena näyttäytyneeseen kokonaisuuteen.

Itse koettu jännite kahden erisuuntaisen halun, oman ja ympäristön, välillä on valtava elämys. Vallitsevan epävarmuuden tai -tietoisuuden taustalla on ollut kuitenkin oma vapaaehtoisuus, valinnan mahdollisuus sekä aikaisemmat kokemukset. Oma päätös on tuottanut tilanteen, jossa tunteilla on suuri merkitys. Vaativasta halujen ristiriidasta selviytyminen omin sisäisin voimin on palkitsevaa. Se suuntaa uusiin vastuullisiin valintoihin ja omaehtoista kasvua tukeviin kokemuksiin.

Ihminen kehittyy tavallaan myös "itseksensä" ja omaehtoisesti, kenenkään sitä tarkoittamatta. Yksilön kasvun potentiaalit kohtaavat ympäristön virikkeet. Toisaalta hänen luontaiset ylykkeensä kohtaavat olemassa olevat toimintamahdollisuudet. Kaikki kasvatus lisää jollain tavalla ihmisen mahdollisuuksia. Emme tyydy siihen, mitä ihminen on, vaan yritämme kehittää häntä sopivilla virikkeillä. Ajatteleminen, että ilman niitä mahdollisuudet jäisivät vajavaisiksi. Syvimmästä näkökulmasta tämä koskee nimenomaan ihmisen kykyä saada tunteillaan yhteys arvokkaina pidettyihin kulttuurin ilmiöihin, älyllistä valppautta tai kykyä tavoittaa itsessään jotain moraalisesti arvokasta. (Turunen 1999, 122.)

"Jotkut käyttäytyy ja puhuu rumia. Ei sitä heti huomannu. No sen tajuaa, ettei se o oikein. Kyllä sitä ajattelee, ettei okkaan hauska olla samanlaine ku toi toine ja pukeutua samalla lailla ja tehä samalla lailla." (Tyttö 3)

Yksilö arvioi ympäristön tarjoaman peilin laatua löydettyään ensin paikkansa kaverijoukossa. Alkujaan on ollut pyrkimyksenä tulla hyväksytyksi olemalla samanlainen kuin toiset. Vasta turvallisessa joukossa löytyy rohkeus arvioida asioita oman yksilöllisyyden näkökulmasta ja korjata vanhoja arvoja.

Lapset ovat yleensä hyvin epäitsenäisiä arvostuksissaan, koska he ovat riippuvaisia ympäristön hyväksymisestä. Lunastaakseen toverien arvostuksen eli tukeakseen itsearvostustaan moni voi ajautua

kyseenalaiseen käyttäytymiseen. Oman viiter ryhmän kuviteltu arvostus on usein tärkeä itsearvostuksen lähde. (Turunen 1999, 65.)

Itsen arvostamiseen kuuluu se, että on tietoinen omista arvoistaan ja kunnioittaa niitä, pohtii ja on valmis muuttamaan arvojaan uusien kokemusten perusteella. Itsetuntoinen ihminen tunnistaa ja arvostaa eettisiä valintojaan. Hyvä itsetunto luo pohjaa sille, että on avoin uusille elämyksille sekä asioiden arviointikyvyille. (Wahlström 1996, 79.)

Elämykset ovat oppimisen kannalta välttämättömiä. Vain elämyksen tuottanut asia tai oppimistilanne jää pysyvästi mieleen. Uuden oppimisessa ja vanhan tiedon soveltamisessa on elämystieto välttämätöntä. Peruskoulun tietopainotteisuus ja oppikirjakeskeisyys ovat pahimmat elämyksellisen oppimisen esteet. (Raulamo 1988, 12.)

Tirri (1999, 33) nimeää Clarcken tunnistamat oppilaan kymmenen perustarvetta, joihin opettajan tulisi kyetä vastaamaan hyveellisesti. Nämä tarpeet ovat: tulla rakastetuksi, tulla ohjatuksi, saada olla haavoittuva, ymmärtää, miellyttää muita, toivoa, oppia tuntemaan totuus, olla huomattu, olla turvassa ja saada vaikuttaa.

Lukija ratkaiskoon, miten nämä tarpeet ovat nähtävissä oppilaiden julkituomassa koulukritiikissä ja kehittelemässään hyvän koulun kuvassa.

8.5 Osaamiskokemukset

8.5.1 Tehtävien vaikeustaso

"Pitäs ottaa huomioon se, ettei kaikki pysty yhtä paljon tekeen läksyjä sillai tai jaksa. Kaikilla on ollu yhtä pitkät läksyt. Joilleki vois antaa vähä vähemmä joilleki, ku on sellaisia, jotka on oppinu paremmin, niille enemmän." (Tyttö 7)

"Joskus ku on helppoja tehtäviä, ei jaksa millään tehdä. Helppoja tulee paljo." (Poika 20)

"Kun hitaampi on siellä sivun alussa ja pitää tehdä koko aukeama aina ´sitten loppuun, mää välillä oon sanonu eiks voi tehdä ja tulla vähemmän läksyksi. Kyllä se välillä on varmaan silleen vähä vaikuttanu, mutta ei aina. Jollekin voi olla iso asia, jos saa jonkuin helpommankin tehtävän tehtyä." (Poika 11)

"Voi olla semmosia ihmisiä, jotka ei vaan opi helposti, voi olla vaikeempaa keskittyä." (Poika 11)

"Vastuu oppimisesta on itellä. Ei jaksa kuunnella, ei opi. Ehkä se, että aina vaan istutaan rivissä ja joutuu aina kuunnella, ei o sitä kavereitten välistä. Kotona vaikka on jotain ongelmia. Jos ei o kertonu kenellekkään, ajattelee koko ajan asiaa, mikä on kotona tapahtunu. Ei keskity kouluun." (Tyttö 1)

Oppilaat ymmärtävät ihmisten ainutkertaisuuden, joka tulee näkyä myös työskentelyssä. Erilaisia resursseja omaavat oppilaat tarvitsevat vaihtoehtoisia tehtäviä, jotta jokainen saa mahdollisuuden onnistumiskokemuksiin. Oppilasta turhauttavat tehtävät voivat olla mitoitettu joko liian korkealle tai matalalle. Henkilökohtaisten kykyjen ohella oppimiseen vaikuttavat myös oppilaan tilanteen tekijät, fyysinen ympäristö, työskentelytavat ja vallitsevat ihmissuhteet niin kotona kuin koulussa. Mikäli oppilaalta puuttuu kuuntelija, itselle tärkeiden asioiden yksin pohtiminen heikentää keskittymistä koulutyöhön ja muodostuu oppimisen esteeksi.

Oppilaan ainutkertaisuutta ja yksilöllisyyttä arvostetaan hyvässä koulussa. Jokainen tekee kyk्याnsä vastaavia tehtäviä ja voi valita, mitä ja miten opiskelee. Koulutyö on monimuotoista tekemistä, jota ohjaa oppilaan kiinnostus ja tarpeet. Ainutlaatuista vuorovaikutusta arvostetaan, ja jokainen on valmis tekemään parhaansa, jotta kaikki voivat tuntea onnistuvansa.

Usein lapsi on oppinut, ettei osaa mitään koulussa eikä kotona. Hänelle on sanottu: Etkö sinä koskaan opi. Aina sinä teet väärin. Mikset ole kuin sisaresi. Heikko itsetunto on mitä suurimmassa määrin noidankehien tulosta. Yritystä toimia on ollut, mutta niistä ei ole saatu myönteistä palautetta. Vähitellen yritykset vähenevät, epävarmuus ja pelot alkavat hallita. Yrittämättä ei voi saada myönteistäkään palautetta. (Ojanen 1994a, 242.)

8.5.2 Kokemus hyvyydestä

"Tylsintä on ollu äidinkieli, mutta on siitä ollu hyötyäki, kun mää opin kirjoittamaan ja lukemaanki. Aluks jäi kirjaimia pois enemmänki, sitte tavaamalla opin laittaa kirjaimia. Mää on onnistunu kokeissa joskus, lukemisesta ja oppimisesta se on kiinni. Ennemmin olin ujo. Varmaan ystävien kanssa opin rohkeemmaks, vähän kaikkien kanssa kasvanu rohkeemmaks." (Poika 10)

"En aina o onnistunu, kyllä joskus on pettyny. Kyllä aiemmin on kehuttu mua, mutta ei hirveesti viime vuonna." (Tyttö 3)

"Jos jotain kokeita menee hyvin, on hyvä. Musta oli hauskaa, kun opin lukemaan. Mää luin joka päivä ja pyysin äitiä kuunteleen, kun luen. Joulujuhlassa en osannu vielä lukee ja opin sen jälkeen, semmonen, että kuullun perusteella oppii. Ope luki mulle." (Tyttö 8)

"Kokeita ennen jännitti. Ajattelin sillai, etten o tarpeeks lukenu, en osaa ja tulee just sellasia kysymyksiä, joihi ei pakosti tai ymmärtäny niitä, ettei onnistu tai jotain. Ei mua enää niin hirveesti, mää on luottanu itten paremmin. Voin sanoa, ettei nyt onnistunu, ehkä sitten joku toinen kerta, sitten paremmin. Mää on oppinu olemaan hyvämpi kaveri. Oon saanu hyviä kavereita ja niihinkin voi luottaa. Ite on pystyny oleen niille hyvä." (Tyttö 4)

"Jos ei rakasteta ei ikinä tu tietämään, mitä se on, jos on huono koti. Ainaki sillon pienenä mää en osannu sillai ajatella mitään. Mutta kun mää menin Matille ja Maijalle, mää opin tietämään, minkälaista on olla kunnan kodissa ja kaikkee. En mää ikinä osannu pienempänä arvostaa kotia enkä ikinä ajatellu, että se on mikään turva, vaan aatteli, että äidin kanssa täytyy olla. En mää osannu ajatella." (Tyttö 2)

"Mää opin ite. Se opetti mua, ku näin mitä toiselle seuras, ku se oli ollu epäkohtelias tai haukkunu. Mää en tappele enää. Tääl oli kuuennella yks tappelu, mutta sitä en kyllä alottanu. Oli pakko puolustautua. Talvella pihalla koulussa oli kerrottu, ettei saa heitellä lumipalloja päähän. Heitin sitä takasin ja kävi kimppuun. Sovittiin sitte." (Poika18)

"Ainaki se näytelmäkerhon eka esitys on auttanu. Mää ajattelin, että se ois kauheen vaikeeta, mutta ei sitten ollukaan. Mää päätin kokeilla toistaki esitystä. Ihan hyvällä mielellä se meni. Kun yleisö taputti, niin siitäki huomasi, että oli se varmaan aika hyvä." (Poika 12)

"Joku saa kokeista hyviä, joku urheilusta. Mää on ite hyvä siinä. Kilpailut on jääny mielee. Jos voittaa, niin se ei tietenkään o tärkeintä. On ne tappiotki. Jos juoksukilpailussa jäi neljänneks koulukilpailuissa, oppi, ettei aina voi voittaa ja se osallistuminen on tärkeintä. Kaheksansaan metrin voitto viennellä ja kuuennella on sitten ollut menestys." (Tyttö 4)

Oppilaat tunnistavat omassa kasvussaan ympäristön merkityksen. Tulkinta kavereilta tai muilta saadusta palautteesta on suunnannut omaa kasvua. Ikävänä tai tappiona näyttäytyvällä asialla on "toinenkin puoli", johon tutustuminen opettaa itsestä paljon. Tapahtumien välisten yhteyksien ja vastavuoroisuuden merkityksen oivaltaminen poistaa musta-valkoisia käsityksiä; uudet merkitysyhteydet syntyvät.

Kun oppilaat tuntevat itsensä, vahvuutensa ja heikkoutensa, terve tavoiteasettelu mahdollistuu. Tietoisuus ihmisten erilaisuudesta yleensä auttaa hyväksymään itsen puutteineenkin. Oman oppimisen tunnistaminen ja yhteinen ilo siitä vahvistaa kykyä nähdä toisin. Omille kyvyille mitoitettut tehtävät mahdollistavat kivat oppimiskokemukset. Itsen palkitseminen rohkaisee tarttumaan uusiin, vaativampiinkin tehtäviin. Pettymysten ymmärtäminen elämään kuuluviksi opettaa arvostamaan jo saavutettua ja innostaa uusiin yrityksiin.

Onnistumisen kokemukset mahdollistavat tunteen omasta taitavuudesta, mikä rohkaisee tarttumaan asioihin entistä rohkeammin. Tunne omasta tarpeellisuudesta ja arvokkuudesta auttaa näkemään myönteisiä asioita. Opettajan ja kavereiden antama palaute on hyväksyttävää, itsen tuntemista lisäävää. Oman osaamisen tiedostaminen opettaa palkitsemaan sisäisesti ja tunnistamaan itsessä olevan hyvän ilman ulkoista palautetta.

Onnistumisen kokemukset, itsetunnon tukeminen ja oman elämän hallinta ovat osoittautuneet tehokkaiksi rohdoiksi kouluallergiaan. Taudin oireisiin on etsitty sekä aiheuttajaa että lääkettä yksilöstä, kodista ja yhteiskunnasta.

Kouluhaluttomuudessa kysymys ei ole oppilaan älykkyydestä vaan enemmänkin motiivien puutteesta. Tyypillinen piirre syrjäytymisessä on ihmissuhteiden pinnallistuminen, jolloin toinen ihminen on lähinnä väline, kun pyritään johonkin tavoitteeseen. (Lehtinen 1997, 28.)

Kasvattajan ensimmäisenä päämääränä tulisi olla, että hän auttaa lasta luopumaan sekä tarpeesta leimata itseään että tähän tarpeeseen liittyvistä pyrkimyksistä käyttäytyä omaksumansa leiman mukaisesti, toisin sanoen sulkea maailmansa. Kasvattaja, joka ymmärtää ihmisen situationaalisuuden, ei siis pyri luomaan kasvatettavalle staattisia kuvia itsestään, vaan auttaa häntä kokemaan aidosti ja monipuolisesti maailmaa jokaisena hetkenä, ilman esteitä, ilman välittäviä mekanismeja. Tällä toiminnallaan kasvattaja estää lapsen maailmankuvan köyhtymisen ja vääristymisen. (Lehtovaara 1994, 185.)

8.5.3 Kannustus ja rohkaisu

"Kyllä koulu ehkä enemmän kiittää ku moittii. Kyllä niitä moittimisiaki on. Niitähän tulee. Kuitenkin ehkä itessä se, kun tulee. Just niinku, jos tekee sääntöjä vastaan tai tämmöstä." (Tyttö 4)

"Osaaminen ja oppiminen on, että oppis asioita oikein ja käyttäs niitä hyödyksi. Kyllä koulussa kiitetään, ei suoraan moitita. Mua on kehuttu vaikka näytelmäkerhossa, kiitetty ja sanottu hyväks. On tunnillaki, sielläkin jos sitä tälleen hyvästä vastauksesta." (Poika 12)

"Koulumenestykseen, miten oppii ite, miten kaverit suhtautuu, jos vanhemmat painostaa oppimiseen ja opettaa lukemaan, se auttaa. kannustus on hyvä. Jos on liiallista, se on haitallista. Jos se menee semmoseks, että tuntee, että se on vanhemmille ihan pakko, että mun täytyy oppia ja siitä yrittää oppia liikaa." (Poika 9)

"Kyllä varmaan on nää koulujen väliset kisat, jos niihin on päässy pelaamaan tai edustamaan parasta. Oon pelannu ja juossu. En määhä juoksussa niin menestyny ku joukkueessa. Menestys kannustaa. Jos porukassa häviää, on helpompaa silleen, jos joku vaikka moittis." (Poika 20)

"Tärkeetä on pysyä hereillä elämässä, että jos on tilaisuus, niin siihen kiinni vaan, ottaa vähän riskejä ja siitä. Määkin on kesätöissä ja siitä ehkä tajuaa, että se raha pitää ansaita, jos jotain aikoo saaha, sen eteen pitää tehdä töitä." (Poika 14)

Oppilaat tiedostavat onnistumisensa ja tunnustavat kannustuksen positiivisen vaikutuksen oppimiseen. Itsen kokeminen taitavaksi luo tärkeyden ja arvokkuuden tunnetta. Omien saavutusten tunnustaminen tai onnistumisesta palkitseminen osoittaa tietoisuutta omista vahvuuksista. Häviäminen tai virheistä oppiminen on luonnollista, mikä on omien heikkouksien tuntemista ja hyväksymistä.

Palaute voi olla yksilöllistä tai ryhmään kohdistuvaa. Oppilaat haluavat "jakaa" voiton ja tappion kokemuksia. Moitekin on hyväksyttyä, jos sitoutuminen yhteisiin päätöksiin on epäonnistunut. Yhteisesti saatu moite on miellyttävämpi kuin yksityinen. Oppilaat tunnustavat liiallisen kannustuksen "haitallisuuden" ja funktionaalisen suhteen olemassaolon.

Oppilaat ymmärtävät ja tulkitsevat tilanteita, osoittavat sisäistäneensä asioita. Ne eivät ole yhdentekeviä, vaan niillä on inhimillistä ulottuvuutta, merkityksellisyyttä. Asioiden ymmärtäminen lisää motivaatiota ja omakohtaisesti koettu ajattelu jäsentää kokemuksia merkittävästi. Oppilaan tavoittelemat toiminnot tai tulokset perustuvat siihen, minkä hän kokee merkitykselliseksi. Hän huolehtii itsestään eikä "hyväksy rutiineja". Hän luottaa kykyihinsä ja osaa arvostaa itseään ja muita. Hän on aktiivinen, reilu ja rehellinen sekä rohkea ilmaisemaan mielipiteitään.

Ymmärtäminen on hieno kokemus, ja tahdon ilmaukset ovat pyrkimyksiä "todellisuuden hallitsijaksi". Kriittiset ilmaukset osoittavat "mielen työskentelyn alkaneen" ja halun pyrkiä muuttamaan asioita ja ymmärtämään. Rohkaisut luovat tunteen ymmärrettävyydestä ja vaikuttavuudesta. Kun yksilö kokee olevansa hyvä jossakin, hänellä on mahdollisuuksia. Kannustukset ja rohkaisut muotoutuvat yksilön tajunnassa hänen suorituksiaan tulkitseviksi ymmärtämysyhteyksiksi. Yhteyksien näkeminen oman toiminnan ja saavutettujen tulosten välillä osoittaa yksilön mahdollisuuksia kontrolloida omaa toimintaansa. Itsen näkeminen omaa toimintaa ohjaavana subjektina edellyttää, että yksilö vähitellen kokoaa havaintoja olemassaolonsa samana pysyvistä piirteistä ja sitten tietystä

vaiheessa hahmottaa niistä osan kokemuskonstellaatioksi, jonka kokija, subjekti hän on (Lehtovaara 1994, 157).

Lapsikeskeinen opettaja huomioi jatkuvasti oppilaiden toimintaa sekä havainnoi ja analysoi, mitä tuo toiminta edustaa lasten ajatteluprosessissa. Hänen tulee antaa palautetta oppilaille tukeakseen yksilötasolla ajatteluprosessin kehittymistä. Opettaja - lapsi -vuorovaikutus alkaa lasten käyttäytymisestä, josta opettaja saa virikkeensä. Opettajan käyttäytymisessä on tärkeää vain se, mitä hän tekee edistääkseen oppimista. (Hunter & Scheirer 1992, 55.)

Inhimillisen kasvun tukemiseen ei välttämättä tarvita ulkopuolisten ihmisten antamia vahvistavia palkkioita, jatkuvaa positiivista palautetta, vaan sitä, että toista ihmistä kunnioitetaan ja hänet nähdään itsearviointiin kykenevänä, kasvavana ihmisenä. Persoonallisen kasvun kulku nähdään "sisältäpäin ulos", eli lasta autetaan luottamaan omiin aisteihinsa, omiin kokemuksiinsa. "Ihmisellä on luontainen kyky eettiseen ajatteluun ja tätä luontaista kykyä on harjaannutettava, jotta ihminen pystyy erottamaan hyvän pahasta, oikean väärästä", toteaa Lehtovaara (1994, 59-61) Teräväistä lainaten.

Kehittyäkseen ihminen tarvitsee virikkeitä, joiden hankkiminen perustuu iän myötä yhä enemmän yksilön omaan aktiivisuuteen. Kaiken kasvatuksen tähtäin on itsekasvatuksessa eli siinä, että yksilö ottaisi kehityksensä lopulta omalle vastuulleen. Kaikki kasvatusta lisää jollain tavoin ihmisen mahdollisuuksia. Ajatteleminen, että ilman sopivia virikkeitä mahdollisuudet jäisivät vajavaisiksi. (Turunen 1999, 110.)

Hyvässä koulussa opettaja luo onnistumistilanteita ja antaa tunnustusta jokaiselle oppilaalle. Hän ohjaa heitä pohtimaan, etsimään perusteluja asioille ja toiminnolle. Hän hyväksyy heidät kaikkine puutteineen ja kertoo omista virheistään, joiden korjaamiseen tarvitsee oppilaittensa apua. Virheitä korostavasta ilmapiiristä luopuminen avaa oppilaalle mahdollisuuksia kokea koulutyö merkitykselliseksi, käyttää omia vahvuuksia ja kykyjä, toimia omaehtoisesti ja vaikuttaa oppimiseen innostavassa kouluyhteisössä.

8.6 Yhteenvetoa tuloksista

Kuudesluokkalaiset tarkastelevat elämäänsä suhteessa ympäristöönsä ja kokevat ala-asteenkin mahdollistavan merkittäviä oppimiskokemuksia. Tulokset eivät tältä osin tue Antikaisen tutkimusta, jonka mukaan koulu on niin institutionalisoitunut ympäristö, ettei siellä tapahdu kokemuksellisesti merkittäviä oppimiskokemuksia. (Antikainen 1996, 255.) Tutkimusprosessissa mukanaolo lienee yksi persoonallisesti merkittävistä oppimiskokemuksista.

Kuudesluokkalaisille merkittävillä oppimiskokemuksilla on monia merkityksiä. Tulokset tukevat Antikaisen ja Silkelän näkemyksiä merkityksellisestä oppimisesta. Toiset kertovat lyhytaikaisesta hyvästä olostä, toiset taas pitkäkestoisista kasvukokemuksista. Yhteistä näille on sosiaalisuus; vuorovaikutus yhden tai useamman kanssa mahdollistaa kokemuksen merkityksellisyyden. Myönteiset kokemukset liittyvät omaan persoonallisuuden kasvuun, oman toiminnan mielekkyyteen, ymmärrettävyyteen ja vaikuttavuuteen. Onnistumisen ja yhteenkuuluvuuden kokemukset rohkaisevat näkemään ristiriitaa vallitsevan todellisuuden ja omien arvojen välillä. Tunnesisällöltään voimakas, autenttinen kokemus opettaa luottamaan itseensä, arvostamaan omaa kokemusta parhaana tietolähteenä. Yhteisesti jaetut negatiivisetkin kokemukset muuntuvat omaa kasvua tukeviksi myönteisiksi vaikuttamispyrkimyksiksi. Kielteiset kokemukset epäonnistumisista tai opettajan nöyryytyksistä viivästyttävät myöhempää kehitystä, mutta yhteisön ymmärtävä suhtautuminen ja kokonaisvaltainen asioiden pohtiminen opettaa näkemään kielteisyyden ja vastoinkäymiset elämään kuuluvina ja kasvua motivoivana voimana kuten Silkeläkin.

Oppimiskokemusten kulttuurista ymmärrystä avaava merkitys näyttäytyy vahvana. Oppilaat rohkenevat puhua avoimesti omista asioistaan, arvioida haluamallaan tavalla. Heillä on ollut tarve, jota koulussa ei ole huomioitu. Tämän tutkimusaineiston myötä he ovat saaneet tuoda julki käsityksensä koulukulttuurista, jonka kaikkia аспекteja he eivät ymmärrä eivätkä hyväksy. Heiltä on saatu tietoa, joka toivottavasti lisää oppilaiden ymmärtämistä koulutodellisuudessa ja yhteiskunnassa yleensä. Koulutyön arjesta on puuttunut yhteisyys ja ymmärrettävyys, mikä olisi luonut kouluun mukavuutta ja viihtyisyyttä. Olen tyytyväinen, että oppilaat ovat havainneet ristiriidan

vallitsevien käytäntöjen ja omien odotusten välillä. He omaavat vaihtoehtoisia tarkastelutapoja, osaavat kysyä ja nähdä toisin. Aiemmat keholliset kokemukset ovat piirtyneet mieleen arvoina, joiden tulisi elää käytännössäkin. Oppilailla on tietoisuus kyvystään muodostaa ymmärtämisyhteyksiä asioiden välille ja tarkastella toimintoja niin itsen kuin toisten kannalta.

Oppilaiden ihmisyydessä näyttäytyvät tiedollisten merkityssuhteiden lisäksi tunteet ja tahto. Koululta odotetaan subjektiivista tietoa, joka on enemmän kuin tiedon hankintakeinoja; tunnekokemukset ovat keskeisiä oppimisen mahdollistajia ja motivaation ylläpitäjiä. Oppilaiden tahto ilmentää tietoisia merkityksiä, heidän omaa arvomaailmaansa. Oppilaat vertailevat vallitsevaa koulukulttuuria, harkitsevat erilaisia merkityssuhteita ja valitsevat omaa oppimistaan parantavia toimintavaihtoehtoja. Oppilaiden näkemykset oppimista tukevista asenteista tukeutuvat erinomaisesti Lehtovaarojen ajatuksiin ja yleensä kokonaisvaltaiseen oppimiskäsitykseen.

Juuri persoonallisen henkisen olemassaoloa oppilaat osoittavat kyvyllään itsetiedostukseen. Yhteiset reflektoinnit kertovat eettisestä tietoisuudesta, veloitteet tiedostavasta vastuullisuudesta ja yrityksistä noudattaa niitä. Yhteisöllinen huolenpito perustuu luottamukseen, joka ei ole säännöin ilmaistavissa. Koulutyön kokeminen mielekkäänä auttaa ymmärtämään, keskittymään ja asettamaan realistisia elämäntaidollisia tavoitteita. Mielekäs haaste suuntaa toimintaa ja vapauttaa oppimista häiritsevistä tekijöistä. Resurssien riittämättömyyden tunne ja osaamattomuuskokemukset suuntaavat toimintaa emotionaalisen rasitteen lieventämiseen. Miellyttävät asiat edesauttavat mielen laajentumista. Motivaatiotekijöitä ymmärrettävyyden ja mielekkyyden lisäksi on vaikuttavuuden tunne. Kokemus omasta vapaasta toiminnasta lisää tietoisuutta ainutkertaisuudesta ja vastuusta.

8.6.1 Koulukritiikistä

Oppilaiden koulukritiikissä korostuu oppilaiden ahdas asema, mikä aiheutuu oman tilan puutteesta kasvaa itseohjautuvaksi. Kirjoitetun opetus-suunnitelman tavoite on ristiriitainen vallitsevan todellisuuden kanssa. Opettajan pyrkimykset ohjaavat koulutyötä ja asioita tarkastellaan

opettamisen näkökulmasta. Hänen käsityksensä oppimisesta, tiedosta ja ihmisestä eivät nojaa kokonaisvaltaiseen oppimiskäsitykseen, joka taas näyttäytyy selkeästi oppilaiden odotuksissa ja tahdonpyrkimyksissä.

Oppilaat eivät voi valita toimintoja kiinnostuksensa ohjaamana, vaan täyttävät ulkoisia vaatimuksia, mikä saa tuntemaan, ettei heistä välitetä. He oppivat odottamaan, istumaan hiljaa, vastaanottamaan opettajan puhetta, hyväksymään itsensä kohdistuvia kysenalaisia arviointeja, olemaan arvostelematta ja mukautumaan koulukulttuuriin, jonka luoja ei ole tietoa, vaikka fraseologisena tavoitteena on kasvattaa kriittisiä, omasta oppimisestaan ja kehityksestään vastuullisia ja huolta kantavia subjekteja.

Oppilaiden kertomukset nykyarjesta edustavat koulun näkymätöntä puolta ja ovat samansuuntaisia aiemman piilo-opetussuunnitelmatutkimuksen kanssa. Jokapäiväisiin käytäntöihin, opettajien tiedostamattomiin asenteisiin ja puhetapoihin sekä arviointiperusteisiin kätkeytyy paljon virallisen opetussuunnitelman ulkopuoleista, mikä tekee koulun elämismaailman sellaiseksi kuin se nyt on ja on ollut aiempien tutkimusten mukaan.

Turhautuminen, alistetuksi tuleminen ja oman tahdon kieltäminen aiheuttaa pahoinvointia. Oppilaat joutuvat ratkomaan koulussa mielekkyyden ongelmaa. Omille odotuksille ja toiveille alimitoitettu oleminen ei innosta opiskelemaan. Koulun arkitoiminnot eivät vastaa oppilaiden arvoja, taipumuksia ja kykyjä. He kokevat, etteivät voi hallita elämäänsä ja siten ylläpitää "itsemääräämisoikeuttaan". Jatkuvat määräilyt ahdistavat, ehkäisevät jaksamista ja kiinnostumista.

Oppilaille oppimista rajoittavina tai estävinä näyttäytyville asioille on yhteistä merkityksellisuuden, ymmärrettävyyden ja vaikuttavuuden puute. Näiden "kääntöpuolet" ovat nähtävissä oppilaiden kehittelemässä hyvässä koulussa. Oppilailla on halu käyttää voimavarojaan yhteisiin sitoumuksiin ja velvollisuuksiin, mutta heillä ei nykyään ole siihen mahdollisuutta. Sisäiset motivaation lähteet tukahdutetaan eikä innostavaa oppimista tapahdu.

Oppilaat eivät koe koulun toimintoja järkevinä. He tavoittelevat loogisuutta ja pyytävät selityksiä toimintojen perusteiksi saamatta kuitenkaan vastauksia. He turhautuvat ja kokevat omien elämäntaitojen kehittämisen mahdottomaksi. Oppilaat haluavat ymmärtää toimintojensa perusteet ja tulla

myös itse ymmärretyiksi. Omia tärkeitä päämääriä ei voi ohittaa, koska juuri niissä on elämässä tarvittavaa hyödyllistä luovaa kapasiteettia.

Oppilaat tuntevat omat kykynsä ja siksi tavoittelevat vaikuttamisentunnetta. He uskovat resurssiensa riittävän erilaisiin haasteisiin eivätkä tyydy ulko-ohjattuihin ratkaisuihin. Oppilaat osoittavat sitkeyttä yrittäessään epäonnistuttuaankin saada opettajan perustelemaan tai muuttamaan perinteisesti esiyymmärtämiä toimintojaan.

Oppilaat eivät ole alistuneet vallitseviin käytänteihin, vaan pohtivat vaihtoehtoja olevalle. Heillä on selkeä käsitys hyvästä oppimisesta ja sen mahdollistavista tekijöistä, jotka ymmärtävät dialogisen suhteen mahdollistajiksi. Kokonaisvaltainen oppiminen näyttäytyy selvästi oppilaiden käsityksissä tiedosta, ihmisestä tai oppimisesta, mutta opettajien käsitykset nojaavat behaviorismiin.

Tulokset tuovat ehdotelman yhteiskunnassa vallitsevan syrjäytymisongelman osaratkaisuksi. Oppilaiden kuvaamat tilanteensa negatiiviset komponentit suuntaavat huomiota pois "ongelmaoppilaasta". Yleisesti on tapana leimata oppilas ongelmalliseksi eikä hänen olemassaolossaan kiinteästi oleva tilanne. Kriittinen tieto koulusta vahvistaa käsitystäni siitä, että oppilaan ongelmat ovat osin peräisin oppimisympäristön määrittämisestä vastaavien aikuisten reflektiomattomasta toiminnasta. Oppilas ei voi kokea hyväksyntää, lämpöä ja turvallisuutta, elleivät ne hänen elämäntilanteessaan vallitse. Tilanteen häiriöt koskettavat oppilaan koko olemassaoloa eivätkä ole mitään hänen olemassaolonsa lisäksi tulevia.

8.6.2 Hyvästä koulusta

Koulutyö kiehtoo ja suuntaa hyviin tuloksiin, jos oppilas kokee sen kokonaisvaltaiseksi ja eheäksi. Tällaista se voi olla vain silloin, kun merkityksellisyys, ymmärrettävyys ja vaikutettavuus saavat sijaa. Vastuullisina ja valintoja tekevinä ihmisinä voimme parantaa oppimistamme ja terveyttämme, kun pidämme toimiamme mielenkiintoisina ja tarkoituksellisina, teemme itsemme ymmärrettäviksi, luotamme toisiin ihmisiin, ennakoimme tulevia tilanteita ja uskomme vaikeuksien voittamiseen.

Kuudesluokkalaisten kasvua voi edistää kehittämällä kokemuksia. Hyvän koulun kuvassa selkiytyvät merkityskokemukset toteuttavat ja ylläpitävät oppilaiden henkistä kasvua, kokonaisvaltaista oppimista. Kokemussisällöt viestivät hyvän kasvun tekijöistä.

Oppilaiden hyvä koulu on samankaltainen Hytösen yhteisöllisen koulukuvan kanssa. Jos oppilaat tuntevat olonsa turvalliseksi, heidän kasvunsa mahdollistuu. Fyysistä ja emotionaalista turvallisuutta tuovat yhdessä sovitut rajat, joiden tarpeellisuutta ei kyseenalaisteta. Jokainen tietää olevansa opettajalle tärkeä ihminen ilman erityisiä ansioita tai suoritteita. Oppilaan ja opettajan luottamuksellinen suhde mahdollistaa rakentavan yhteistyön, jossa oppilaalla on aktiivinen rooli. Opettajan oikeudenmukaisuus, oppilaan aito kohtelu kaikessa toiminnassa osoittaa tasapuolisuutta ja yksilöllisyyttä. Opettajan toimintojen tarkastelu ja kyseenalaistaminen on hyvä lähtökohta eettisyyden harjoittelulle.

Turvallisissa olosuhteissa oppilas saa tilaisuuden tutustua itseensä ja toisiin. Omien rajojen tunteminen, niihin suhteutuvien valintojen tekeminen ja vastuullisuus on sitä itsen ymmärtämistä, mitä tarvitaan eettiseksi kasvamiseen. Itsen realistinen arviointi, oman yksilöllisyyden tiedostaminen mahdollistuu yhteisissä kokemuksissa. Erilaisiin tunteisiin tutustuminen ja itsen vertailu toisiin opettaa suvaitsevaisuutta ja tervettä ainutlaatuisuuden arvostusta. Itsen ilmaiseminen erilaisine mielipiteineen opettaa monenlaisten, oikeiden vaihtoehtojen olemassaoloa ja kasvattaa luottamusta omaan arviointikykyyn.

Itsensä tunteva oppilas arvostaa kavereitaan, joita hän tarvitsee kasvaakseen ja oppiakseen. Toisten huomioonottaminen on sanomattakin selvää ja vuorovaikutukseen hakeutuminen aloitteellista. Vertaisryhmän antama palaute ja arvostus on aikuisilta saatua tärkeämpää. Tunne omasta tarpeellisuudesta ryhmän jäsenenä opettaa luottamaan toisiin ja vastavuoroinen, hyväksyvä suhde vapauttaa turhista kanssakäymistä häiritsevistä epäitsekäistä pyrkimyksistä. Havaittujen ongelmien selvittely yhdessä opettaa toisen tunteiden ja tarpeiden huomiointia. Erimielisyydet voivat olla rakentavan yhteistyön käynnistäjiä ja yksilöllisen oppimisen lähtökohtia.

Turvallisuus-, yksilöllisyys- ja yhteisöllisyyskokemusten järjestelyissä opettajalla on keskeinen rooli ja ratkaiseva vaikutus oppilaan terveelle kasvulle. Oppilas tarvitsee tilaa aktiiviin toimintaa, minkä järjestelystä pääasiassa opettaja yksin päättää. Opettajan oma käyttäytyminen, erilaisuutta ja ryhmätoimintaa arvostava toiminta ovat edellytyksiä turvallisesti kehittyvälle yksilöllisyydelle yhteisössä. Oppilas on tavallaan sidoksissa opettajaan ja hänen kontrolloimiin toimintoihin. Kun oppilas saa kasvaa turvallisesti itsensä tuntevaksi, vastuulliseksi yksilöksi, hän arvostaa itseään, luottaa omiin valintoihinsa ja ottaa mielellään vastuuta tekemisistään ja niiden seurauksista.

Realististen omien tavoitteiden saavuttaminen lisää kiinnostusta ja haastaa vaativampiin tehtäviin. Oman tahdon toteutuminen, omasta kiinnostuksesta nouseva tavoite innostaa yrittämään entistä enemmän. Tunne omasta vaikuttamisesta palkitsee sisäisesti ja ulkoisen palautteen tarve vähenee. Omien vahvuuksien tiedostaminen ja toimintavaihtoehtojen havaitseminen opettaa valitsemaan vastuullisesti ja vastaamaan seurauksista.

Onnistuneet toiminnot lisäävät luottamusta omiin kykyihin ja uusiin tavoitteisiin. Sisäinen ohjaus nousee ulkoista tärkeämmäksi. Itsetuntemus antaa varmuutta ja rohkeutta kohdata epäonnistumistakin, mille on vaihtoehtona uudelleen yrittäminen. Ongelmat ovat selvittämistä varten ja oppimisen mahdollistajia. Omaan kykyyn luottaminen ja entisistä kokemuk-
sista oppiminen on tärkeämpää kuin toisten ulkoiseen apuun tuudittautuminen.

Aito yksilöllisyys ei voi toteutua ilman itsetuntemusta ja -ymmärtämistä. Käsitys itsestä muodostuu vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Yksilön omat merkityssuhteet määrittävät, mitä hän vastaanottaa ulkoisesta todellisuudesta. Omasta situationaalisuudesta tietoiseksi tuleminen mahdollistaa itseohjauksellisen otteen saavuttamisen. Oman kokemistavan pohtiminen ja tulkitseminen opettaa tarkastelemaan asioita uudella tavalla ja kokemaan itsestään jotain uutta. Eettinen toiminta edellyttää erilaisten vaihtoehtojen näkemistä, omaehtoisen toiminnan tiedostamista. Henkinen kasvu merkittävine oppimiskokemuksineen mahdollistuu vain vapaan, omaehtoisen toiminnan kautta.

Laadullisessa tutkimuksessa teoria voi olla muodoltaan esimerkiksi ohje tai yleinen kuvaus niistä laaduista tai laatujen rakentumisesta, joita tutkimuskohteena tematisoitiin. Hyvän koulun kuvassa välittyy oppilaskeskeinen näkemys oppimista edistävästä kokemuksista, mitä voidaan tarkastella myös toimintaohjeistona. Siinä oppilaat "paljastavat menneisyyttään". He tavoittelevat sellaista, mistä on omakohtaista kokemusta. He luottavat itseensä ja kokemuksessa saatuun tietoon, johon oppimisensa perustavat. Koulun kriittisestä kuvasta johdettu yksilön kasvun mahdollistavien tavoitteiden muotoilu on merkityksetöntä, elleivät ne todellistu ja edelleen rikastu arkikäytännöissä ja kasvattajien yhteistoiminnoissa.

9 LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysivaihetta ja luotettavuuden arviointia ei voi erottaa toisistaan yhtä jyrkästi kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa (Eskola & Suoranta 1998, 209). Laadullisessa tutkimuksessa arviointi pelkistyy kysymykseksi tutkimusprosessin luotettavuudesta.

Holistisen ihmiskäsityksen perustelemassa ja oikeuttamassa auttamistoiminnassa subjektiivisen maailmankuvan tutkiminen ja auttaminen kietoutuvat yhteen. Tällaisen kasvatuksen (ja tutkimuksen) ideaalina ei ole lähestyä lapsen ja nuoren elämissä maailmaa ulkopuolisena tarkkailijana ja muutosagenttina, vaan sitä yhdessä lapsen ja nuoren kanssa ymmärtämään pyrkien. Tällaisessa kasvatuksessa kasvatettava - kasvattaja-suhteen ideaalina olevaa syvää dialogia voidaan kuvata niin, että siinä kasvatettava käy kasvattajan avulla moniulotteista dialogia itsensä kanssa ja tavoitteena on kasvatettavan itsereflektiivinen ote omaan elämäänsä ja näin ollen oman elämäntaidon paraneminen. (Lehtovaara 1994, 331-332.)

Vaikka minulla on omat tutkimukselliset tavoitteeni, miellän tämän työn kasvuprosessiksi itselleni ja tutkittavilleni. Ihmisen itseään ja todellisuutta tutkivaa perusasennoitumista voidaan perustellusti pitää kasvatuksen päämääränä (Mts. 317).

Tutkimuksessa olemme vaikuttaneet toisiimme, mutta kukin itsemme kautta. Tässä näyttäytyy dialoginen samuus ja ero. Rakentavaksi luonnehtimassani vuorovaikutuksessa olemme rakentaneet itseämme ja tietämystämme. Oppilaat ovat ilmaisseet ja jäsentäneet avoimesti mielipiteitään ja kyseenalaistaneet, nähneet toisin toimintaa, jossa itse ovat mukana, Minä olen saanut luotettavaa ja asiantuntevaa tietoa, jota käytän tulkintana todellisuudesta. Osan olen kertonut palautteena tutkittavilleni, jotka arvioivat tulkintojani.

9.1 Tutkittavat arvioijina

Koska tutkimukseni lähtökohtiin sisältyy näkemys lapsesta, tutkimastani oppilaasta, maailmassa olevana ja itsensä siinä tiedostavana ja omasta elämästään vastuun ottavaksi kasvavana, luotan, että tutkittava itse pystyy

arvioimaan häntä koskevan tutkimustiedon luotettavuutta. Tutkittavat tarkastivat tulkintojani prosessin aikana sekä arvioivat koko prosessia oman oppimisensa näkökulmasta. Suunnitelmissamme on arvioida koko prosessia ja sen raportointia tämän työn valmistuttua. Muuan osallistuja sanoi minulle viime keväänä: "Olis vielä kiva tavata vanhana luokkana, kun me nyt ollaan yläasteella jaettuna eri luokkiin: "Pyyntöön sisältyy tutkimustuloksissa näkyvää yhteenkuuluvuuden tunnetta, jota ei murrosikäkään ole pystynyt murentamaan. Ilahduin noista sanoista ja ajattelin tuon tilaisuuden sopivan hyvin kuulumisten vaihtamiseen ja "palautekeskusteluun".

9.1.1 Tutkimuksesta yleensä

"Aika hienoa tietää olevansa tutkimuksessa mukana. Aika kiehtovaa työtä." (Poika 9)

"Hyvä idea koululaisten kanssa tehdä tätä. Ensimmäinen kerta kun mietin ja itseäni." (Poika 10)

"Nyt tiedän, miten tällaista tutkimusta tehdään ja minkälaista se on." (Poika 12)

"Tutkimuksessa käytiin läpi koulun alkuajoista tähän päivään asti. Opin ymmärtämään, mitä on tapahtunut ekaluokasta kuuenteen luokkaan hyviä asioita minussa itsessäni ja kavereissani." (Tyttö 6)

Arvioinneissa on nähtävissä myönteisyyttä. Jo pelkkä mukanaolo ja oma-kohtainen kokemus tutkimuksesta on palkitsevaa, minkä tunteen oppilaat soisivat myös muille koululaisille. Tutkimuksen henkilökohtaisen positiivisen merkityksen näyttäytyminen ja sen verbaalinen ilmaisu osoittavat tutkimuksellista syvyyttä. Oppilaat osoittavat arvioissaan tavoittaneensa dialogisuutta oikealla tavalla.

Eräänä luotettavuuden tarkastelun osana voidaan hyödyntää mm. Lincolnin ja Guban suosittamaa tarkastuskäytäntöä, jossa tutkittavina olleet arvioivat tutkimuksessa saatuja tuloksia ja siinä tehtyjä tulkintoja (Kiviniemi 1999, 80).

Lehtovaara ei näe tutkijaa pelkkänä "tiedonhankkijana", vaan hän on yksi oppilaan tukihenkilöistä, auttaja ja myötäkasvattaja. Kasvatusprosessin dialogisesta luonteesta johtuu, että ollakseen pätevää psykologisen ja kasvatustieteellisen tutkimuksen tulee parantaa ihmissuhteiden laatua. (Lehtovaara 1994, 327.)

Turusen (1999, 87) mukaan läheisyys, kiintymys ja vastuuntuntoinen huolenpito on merkittävää kasvatusta. Ihmistä koskevan tiedon hankinnassa, kohtaamisessa jo pelkkä läheisyys, halu kuunnella ja olla aidossa ihmissuhteessa saavat alkuun myönteisiä prosesseja. Jaatinen (1996, 25) arvioi ainutkertaisen, ei-yleistettävän, toisinaan ei-kielellisen ja vaikeasti käsitteellistettävän, kohtaamisessa hankitun tiedon tärkeämmäksi kuin teoreettisesti hankitun valmiin tiedon. Hän toteaa, että oppijan "ideaa" etsivälle opettajalle keskeisimmäksi ja tärkeimmäksi tiedoksi nousee se tieto, jota hänellä ei vielä ole.

9.1.2 Tutkimuksen toteutus

"Onhan se hienoa auttaa ja tulee juteltua asioista, joita ei kovin useesti tule ajateltua. Eikä siitä ole ollut haittaa. Ja hieno saada ajatuksensa ja mielipiteensä julki." (Poika 14)

"Oli todella kivaa, koska sai ilmaista omia tunteitaan ja mielipiteitä, sai nähdä, miten paljon toinen (sinä) voi(t) ymmärtää yhden kirjoituksen perusteella." (Tyttö 4)

Oppilaat tuntevat saaneensa oikeuden puhua omista asioistaan, mielipiteistään ja tunteistaan. Tutkimustilanne auttoi pysähtymään asioiden äärelle, mihin ei yleensä ole ollut aikaa. Oppilaat arvioivat toimintojeni merkitystä itselleen. Oppilaiden omalle oppimiselleen tärkeä tavoite, vastavuoroisuus, sisältyy näihinkin arvioihin ja osoittaa "korkeaa henkisyttä".

Tie yleiseen todellisuuteen käy yksittäisen, yksilöllisen todellisuuden kautta (Lehtovaara 1996, 31). Lehtovaara pitää Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen viitekehyksessä hankittua empiiristä tietoa pätevänä vain siinä tapauksessa, että se on muodostumisensa ensi vaiheessa noussut

pakottamatta esiin syvässä ja monipuolisessa dialogissa ja että sitä ei myöhemmässäkään kehityksensä vaiheissa ole käsitelty olemuksensa vastaisesti, esimerkiksi mitattavana käyttäytymisenä. (Lehtovaara 1994, 346.) Tutkittavat saivat valita ja ohjailla prosessin kulkua. Arvioinneissaan tutkittavat sanovat jutelleensa ja ilmaisseensa tunteitaan, mikä osoittaa tutkimuksen täyttävän em. ehdon tiedon pätevyydestä.

9.1.3 Tutkimuksen kasvattavuus

"Opin tuntemaan itseni paremmin." (Poika 13)

"Minä itse opin tässä tutkimuksessa ymmärtämään ja tajuamaan millainen ihminen minä itse olen." (Poika 17)

"Oppii paljon asioita itsestään, joita ei ennen ole tullut ajatelleeksi." (Poika 20)

"Opin olemaan avoimempi ja juttelemaan monenlaisista asioista. Opin tuntemaan itseäni paremmin." (Poika 11)

"Minä opin paljon enemmän asioita itsestäni ja asioita, mitä en ole ennen ajatellut." (Tyttö 6)

"Tiedän nyt vähän enemmän, minkälainen olen, miten olen muuttunut. Opin tuntemaan itseni paremmin." (Tyttö 7)

"Mää opin ajattelemaan tarkemmin ja opin, ettei kannata heti hypätä ratkaisuihin vaan miettiä eka tarkemmin asioita." (Tyttö 2)

"Opin ajattelemaan asioita syvemmin ja tarkemmin." (Poika 12)

Oppilaat oppivat uutta itsestään vuorovaikutuksellisuuden ja itse-tuntemuksen kannalta. Muutoksen näkeminen omakohtaisena kasvuna on juuri sitä oppimista, mihin tulee pyrkiä. Oppilaiden kokemus vastuullisista ratkaisuista edellyttää tietoista reflektiota, jota he kuvaavat miettimisenä ja asioiden syvempänä tai tarkempana ajatteluna.

Keskustelu itselle tärkeistä kouluasioista on auttanut löytämään uutta itsestä ja ymmärtämään ehkä uudella tavalla jo olevaa, aluksi negatiiviseltakin näyttävää asiaa. Oman tilanteen arvioiminen on ollut itsestä huolehtimista. Lehtovaara nimeää tärkeimmäksi moraaliseksi periaatteeksi lasta kokonaisuutena tutkittaessa itsestään huolehtimisen, jolla tarkoitetaan myös tilanteesta huolehtimista. Tähän ajatukseen sisältyy luottamus siihen, että itsestään huolehtiva ihminen oppii myös tuntemaan itsensä paremmin. (Lehtovaara 1994, 316-317.)

Rauhalalle kasvatuksen päämääränä on, että kasvatettava saavuttaa paremman elämäntaidon, mikä lienee samaa kuin Wileniuksen termien kasvaa kohti korkeammanasteista ihmisyyttä. Tämän korkeammanasteisen ihmisyyden saavuttamiseksi edellytetään itsetuntemusta. (Mts. 323.) Tämä tutkimusprosessikin on ollut suuntaamassa meitä kaikkia parempaan itsetuntemukseen, korkeammanasteiseen ihmisyyteen ja elämäntaitoon, mikä käy ilmi oppilaiden esittämistä arvioinneista.

9.1.4 Asenteet tutkimukseen

"Tutkimus on ollut hyvä. On ollut kivaa." (Poika 19)

"Mielenkiintoista. Sai uutta käsitystä itsestään." (Poika 15)

"Oli aika vaikeaa olla tässä tutkimuksessa, koska joutui ajattelemaan paljon. Tiesin aikaisemminkin, että kannattaa miettiä ja ajatella." (Poika 16)

"Oli mukavaa olla mukana tässä tutkimuksessa. Tutkimus oli mielenkiintoinen ja voisin tehdä tämän toistekin. Haluaisin vanhempana tehdä itsekin samanlaista työtä." (Tyttö 1)

"Kivaa olla mukana tällaisessa tutkimuksessa. Tulisin kolmannenkin kerran." (Tyttö 4)

"Musta oli ihan kiva kokemuksena olla tässä jutussa mukana." (Tyttö 2)

"Oli ihan kivaa olla tällasessa testissä. On tässä aika paljon löytäny kaikkee sellasta uutta itsestään, mitä ei enemmin tullut ajatelleeksi." (Tyttö 5)

"Oli hauskaa olla mukana tässä. Tämä on erilaista kun koulussa." (Tyttö 3)

Kokemukset tutkimusprosessista ja asenteet tuleviinkin tutkimuksiin ovat varsin positiiviset. Tutkimuksen tunnistaminen oppimiskokemukseksi, omaksi kasvuksi välittyy selkeästi. Uudelleen osallistumisen halu kertoo viihtymisestä ja onnistuneesta yhteisprojektistamme. Vastavuoroisuutta näyttäyty halussa tehdä vanhempana omaa tutkimusta.

Ajoittain prosessin aikana pohdiskelin oppilaiden asennoitumista ja toivoin alkuinnostuksen säilyvän. Tutkittavilleni asettamat tavoitteet siivittivät työtä samalla tavoin kuin omatkin tavoitteeni. Onnistunko saavuttamaan sitä, mitä tahdon? Oppilaiden positiiviseksi kokemani arviointi kevensi mieltäni ja kertoi heidän tunteistaan. Saamani palaute muodostui tutkimusintoni vahvaksi ylläpitäjäksi. Oli erittäin palkitsevaa tutustua heidän arviointeihinsa ja jatkaa ainutkertaista työtä mahdollisimman tunnollisesti.

9.2 Tutkimuksen eettisyydestä

Lasten tutkiminen on ja tulee olla haasteellista. Tietoisena lapsen yleismaailmallisista oikeuksista pyrin toteuttamaan niitä käytännössä tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Etsin ja annoin hänelle niitä oikeuksia, jotka mahdollisesti koulun arkityössä on jääneet huomiotta. Hän sai tutkimusprosessissa oikeuden tulla kuulluksi itseään koskevissa asioissa, oikeuden ilmaista mielipiteensä ja oikeuden yksityisyyteen. Hän omilla valinnoillaan ohjasi tutkimuksen kulkua.

Jo tutkimuksen suunnitteluvaiheessa annoin tutkittavilleni oikeuden päättää osallistumisestaan enkä varsinaisesti pyytänyt lupaa vanhemmilta. Informoin myös vanhempia, mutta osallitumishalukkuutta tiedustelin oppilaalta itseltään kaksi kertaa. Ensimmäisen kerran kysyin alustavaa halukkuutta jo ennen tähän työhön ryhtymistäni ja toisen kerran ennen

varsinaista aloittamista. Tuolloin korostin vielä sitä, että halukkuuden voi perua. Vetosin ajan kulumiseen ja asioiden muuttumiseen sen myötä, koska sopimuksemme oli tehty lähes vuotta aiemmin. Koulun johtaja ja opettaja olivat tietoisia yhteisestä tutkimushankkeestamme. Tutkimuksen edettyä ennakkokäsitykseni oppilaiden asiantuntijuudesta omassa elämässään vain vahvistui. He kykenevät antamaan luotettavaa tietoa itsestään ja elinympäristöstään.

Yhteinen situaatiomme oli eduksi koko tutkimukselle. Oli helppo kertoa, mistä on kysymys, koska tunsin oppilaiden verbaaliset kyvyt. Minulla ei ollut vaikeuksia löytää tapaa saada kaikki ymmärtämään, mistä on kysymys. Oppilaalla oli mahdollisuus kysyä ja harjoitella, varmistaa menettelytavat. Jokainen sai "keskittymis- ja ympäristöontutustumisaikaa" ennen varsinaista tutkimusta.

Tutkittava sai tauottaa aikaa mielensä mukaan. Hänellä oli mahdollisuus syödä, juoda tai lukea lehtiä, mikä milloinkin tuntui hyvältä. Yksilölliset valinnat olivat varsin vaihtelevia. Joku halusi "säästää virkistykset" loppuun ja viipyä luonani jonkin aikaa vielä tutkimuksen jälkeenkin.

Koska minulla on kokemuksia oppilaiden "opetuksesta", en tässä tutkimuksessakaan pyrkinyt siitä irrottautumaan. Annoin oppilaille vallan, joka heille kuuluu. He arvioivat tulkintoja ja tuloksia. Tarkoituksella otin mukaan jokaisen oppilaan, koska ei minulla ole etukäteen tietoa, joka voisi tulla "luokittelun" perusteeksi; haluan hyväksyä jokaisen ja arvostaa häntä tasavertaisesti. Annoin tutkittaville mahdollisuuden arvioida toimintojani ja mahdollisuuden auttaa minua kehittymään. Oppilaan palaute, "eikä siitä ole ollut haittaa" osoittaa oppilaan hyvinvoinnin ylläpitämispyrkimyksen ja tukemisen onnistuneen. Ilman oppilaiden arviointeja tuskin tuntisin onnistuneeni tässä mittavassa ja ajoittain raskaassa työssä näin hyvin. Ilman heidän näkemyksiään en ehkä pitäisi luotettavuutta nykyisen suuruisena.

Tästä tutkimusprosessista muodostuneet oppilaiden kokemukset ovat varsin myönteisiä. Tulkitsen ne osoitukseksi siitä, etten prosessin aikana ole loukannut tai muutoin vahingoittanut ketään. Oppilaiden omakohtainen tutkimustietoisuus ja syntynyt asenne vaikuttavat tuleviinkin tutkimuksiin suhtautumiseen.

9.3 Tutkimusmenetelmästä

Menetelmällä oli tässä tutkimuksessa keskeinen asema. Aineiston tuotti monimetodisesti kaksikymmentä kuudesluokkalaista. Tutkimusaineiston tuottaminen ilman heidän omaehtoista puhettaan ei olisi ollut mahdollista. Fenomenologisen menetelmän edellyttämistä vaatimuksista aineiston hankinnalle olen kertonut aiemmin ja tämän hetkisen ymmärryksen mukaan tutkimusmenetelmäni on aidosti tutkimuskohdetta vastaava. Metodin soveltaminen palveli tutkimuksen tarpeita kuvata laadullisesti erilaisista koulukokemuksista syntyneitä merkityksiä ja niiden välisiä yhteyksiä.

Aineistotriangulaatio tarkoittaa, että yhdessä tutkimuksessa yhdistellään useammanlaisia aineistoja keskenään pyrkimyksenä saada laajempi ja täydempi kuva tutkimuskohteesta. Useamman aineiston käytöllä voidaan parantaa luotettavuutta tutkimalla ilmiötä useasta näkökulmasta (Eskola & Suoranta 1998, 69; Ahonen 1994, 141.) Tämän aineistotriangulaation avulla olen pyrkinyt tarkistamaan, vastaavatko oppilaan haastattelussa ilmentämät käsitykset hänen määritelmänsä ja kirjoitelmansa käsityksiä; puhuuko tutkittava nimeämmillään käsitteillä kirjoittamistaan aiheista. Tämä vastaavuus on ilmeinen. Oppilaat ovat kaiken aikaa pohtineet omaa itseään, pitäytyneet omissa kokemuksissaan ja arvioineet tiluatiotaan määrittelemänsä "terveen itsetunnon" kannalta. Toisiinsa kietoutuneet, tuotoksille yhteiset sisällöt korostavat niiden keskeisyyttä koulukulttuurissa. Tulkintojen oikeellisuutta pyrin osoittamaan runsailla aineistokatkelmilla, joista monin paikoin on nähtävissä se, että oppilaat todella kertoivat vuolaasti eivätkä vastailleet kysymyksiin.

Perttula (1995) toteaa, että aineiston hankintavaiheen ongelmana voi olla, että tutkittavat kertovat kokemuksistaan, joita olettavat tutkijan odottavan heidän kokevan. En näe ongelman näyttäytyneen tämän aineiston hankinnassa. Uskon tutkittavien olleen aidosti ja rehellisesti omana itsenään läsnä tutkimuksen kaikissa vaiheissa ja ilmaisemaan itselleen todellisia käsityksiä, mitä vahvistavat tutkittavien omat arvioinnit. Ahonen (1994, 129) edellyttää aidolta aineistolta sitä, että tutkimushenkilöt puhuivat tai muuten ilmaisivat itseään samasta asiasta kuin tutkija oletti. Tutkittavien "ilmaisutila" oli vapaa, koska en rajannut sitä etukäteen omilla käsitteilläni enkä tutkimuksen missään vaiheessa käyttänyt esimerkiksi oppimisilmapiiri sanaa, ellei tutkittava itse sitä ensin sanonut. Omassa tietoisuudessani käsite

näyttäytyi tutkimusta suunnitellessaani, mutta en sitonut sitä mitenkään tutkimuksen kulun ohjaajaksi.

Tutkimusaineistoa kertyi huomattavasti enemmän kuin alunperin osasin ymmärtää. Alkuhämmennyksessäni haaveilin teknisestä apuvälineestä, tarkoitukseeni sopivasta tietokoneohjelmasta, jonka uskoin helpottavan käytäntöä. Kuitenkin saadessani vastauksia tavoittelemiini kysymyksiin todellisuudessa syntyi yhä uusia kysymyksiä. Lopulta työ alkoi olla varsin hienojakoista ja olinkin tyytyväinen, etten ollut teknisillä apuvälineillä kadottanut sitä ainutlaatuista "herkkyyttä", joka on varsinaista laatua koululle. Helpoin tie ei aina ole paras tie, osoittautui oikeaksi minunkin työssäni. Oli palkitsevaa löytää aineistosta paljon sellaista, mitä en osannut aluksi tavoitellakaan. Tämä löytöretki jatkuu vieläkin eikä sen loppuminen ole näkyvissä. Odotan innolla aikaa, jolloin voin hieman etäämpää tarkastella omaa toimintaani ja nähdä mahdollisesti toisella tavalla. Arviointi jatkuu ja toivottavasti oppimiseni sen myötä.

Käytin tutkimusaineiston käsittelyyn noin kaksi vuotta ja koen syvää mielellistä yhteyttä Ahosen (1994, 125.) toteamukseen. Hän sanoo, ettei tutkimusaineiston tulkinta ole mikään kertasuoritus, vaan tutkijan on hyvä seurustella aineistonsa kanssa jatkuvasti, ensin merkityksiä tulkitessaan, sitten aineistoa luokitellessaan ja vielä raporttia kirjoittaessaan.

Varto (1992) toteaa, että ihmistä koskevissa tieteissä ei ole lupa tehdä mitään sellaisia toimia, jotka esineellistävät tai ohentavat tutkimuskohdetta siten, että tutkimuskohteeseen kuuluva merkitysten kokonaisuus tuhoutuu. Varto puhuu ankarista tieteistä ja ankaruus tarkoittaa lisäksi sitä, että tutkimustulokset liittyvät suoraan kokemustodellisuuteen ja niiden on oltava eettisesti hyväksyttäviä, jotta tutkimusta voidaan pitää kelvollisena. (Varto 1992, 14-15.) Vasta nyt tutkimuksen tehtyäni ymmärrän prosessin alkuvaiheessa hämäräksi jääneen vaatimuksen. Oppilaiden ja itseni kietoutuneisuutta samaan tai samankaltaiseen merkitysten kokonaisuuteen ei voi millään tavalla erottaa ihmisenä olemisesta, ihmisen toimista ja tavasta ymmärtää, joten se tulee esille kaikilla tasoilla ja kaikissa vaiheissa: se kuuluu jo tutkimusongelman valintaan, tutkimuksen rajaamiseen, itse tutkimustyöhön ja tulosten tulkitsemiseen.

Tutkimuksen pätevyydellä tarkoitetaan sitä kokonaisuutta, jossa tutkimuksen tulos vastaa hyvin tutkimukselle asetettuja päämääriä ja tutkimuskohdetta. Koska tutkimus koskee elämäntapojen, tutkimustulokset muuttavat elämismailmaa. Tutkittavat kertoivat omasta oppimisestaan ja osoittivat tutkimuksen positiivista vaikutusta. Oppilaiden elämismailmaan ei ole ollut kielteistä tai vääristävää asennoitumista, pikemminkin terapeuttista.

Tutkimuksen luotettavuudella tarkoitetaan sen vapautta satunnaisista ja epäolennaisista tekijöistä. Mikäli olisin tyytynyt pelkkään sosiaaliseen minään määrittävään testiin, olisin hyväksynyt tulosta heikentävän virheen. Aineiston hankinnan jatkamisella olen pyrkinyt juuri välttämään aiemmin havaittuja virheitä. Automaattinen tietojen käsittely olisi ohentanut tutkimuskohdetta, mutta onneksi kriittisyyteni aiempia tutkimuksia kohtaan ohjasi "kapeammalle tielle".

Aineiston aitouden kannalta ajateltuna tutkimuksen aika, paikka ja kesto olivat onnistuneita. Koska koko ajan pyrin välttämään kaikenlaista autoritaarisuutta kanssatutkijoihini kohtaan, huomioin heidän valintojaan mahdollisimman paljon. Ryhmätapaamiset koululla olivat luontevia ja etenivät oppilaiden toiveet huomioon ottaen. Yksilötapaamiset kotonani kesällä tuottivat kokemuksia erilaisista tutkimustilanteista. Jokaisella oli halunsa mukaan aikaa "rupatella" ennen varsinaisen tutkimuksen alkua ja kysellä kaikkea mieleen tulevaa. Olen tyytyväinen siihen, että annoin jokaiselle aikaa hänen yksiohittisyytensä huomioon ottaen. Oppilaan ehdoilla eteneminen osoittaa hänen arvostamistaan enkä omilla suoritevaatimuksillani aiheuttanut "välineeksi" joutumisen tunteita. Tapani kohdata toinen oli tuttua jo kouluvuositamme, ennustettavissa olevaa ja monien odotusten mukaista.

Intersubjektiivista yhteisymmärrystä olen selvittänyt aiemmin, joten viittaan edellä esittämääni. Luottamus minuun kanssatutkijana on onnistunut, koska tutkittavat ovat puhuneet omista henkilökohtaisista, vaikeistakin asioista ja sanoneet olonsa helpottuneen. Tutkimukselle asettamani tavoite, auttaa tutkittavaa ja itseäni tulemaan tietoisemmaksi itsestään, on onnistunut. Olen saanut tutustua omiin "teorioihini" ja löytää avaimia ratkaista käytännössä vastaan tulevia ristiriitoja, vaikuttaa ihmissuhteisiin niitä parantavasti. Lukija arvioikoon, onko yhteinen tiluatiomme ollut hyöty vai haitta saatujen tulosten kannalta tarkasteltuna.

9.4 Sisällöstä

Tutkimustehtävänäni oli selvittää miten oppilas tulee koulussa kohdatuksi; millaisia oppimista rajaavia tai estäviä tekijöitä heidän situaatioissaan on ja millaiset koulukokemukset mahdollistavat hyvän oppimisen. Oppilaiden koulukokemuksinaan kertomasta juttelusta selvittelin monia erilaisia asioita. Raportoimani osuus perustuu aineiston osaan "Minä ja toiset".

Ryhtyessäni tähän työhön ei paljon ollut kirjoitettu situationaalisten tekijöiden merkityksestä oppilaan oppimiselle. Vasta viime aikoina on avoimesti tunnustettu kokemuksessani näyttäytyneiden piilo-opetussuunnitelmallisten seikkojen olemassaolo ja muutoksen tarve. Näitä asioita kuvaavat tuoreet lähteet lisäävät tutkimukseni tarpeellisuutta ja luotettavuutta. Koulutyön kehittäminen edellyttää käytännön jäsentämistä kasvatustieteiden teorian kautta ja oppilailta saatava asiantuntijatieto on ensiarvoista.

Olen reflektoinut koulun käytänteitä vuosikausia, joten on ollut vaikea "kirjoittaa auki" sellaista, mikä on vahvana omassa mielessä. Tämän työn myötä olen perehtynyt opetus- ja oppimisteoreettiseen ajatteluun ja saanut käsitteitä, joilla asioista voi keskustella. Olen pohtinut hyvän elämän ja koulutyön perusteita yleensä ja omia toimintaperusteitani suhteessa niihin. On ollut hankalaakin eritellä asioita, jotka todellisuudessa vaikuttavat samanaikaisesti mm. käsitteellistä sosiaalista todellisuutta oppilaiden puheesta. Samanaikaisten "tekijöiden" keinotekoinen irrottaminen asia-yhteydestä tai niiden kuvaaminen hierarkisesti rikkoo holistisuuden ideaa. Oppilaiden todellisuudet ilmenevät parhaiten heidän laajoissa kuvauksissaan, joissa näyttäytyvät sovelluksina myös määritelmiin ja kirjoitelmiin sisältyneitä yhteisiä teemoja. Olen pitänyt sitaattien määrän suurena, koska alusta alkaen tavoittelin oppilaslähtöistä tietoa. Sitaaateista on arvioitavissa myös tulkintojeni vastaavuus.

Mäkelä (1990) kiinnittää huomiota aineistojen yhteiskunnalliseen merkittävyyteen ja riittävyyteen, analyysin kattavuuteen, arvioitavuuteen ja toistettavuuteen. Koulu yhteiskunnan kuvastimena mahdollistaa monenlaisia kokemuksia, joiden laadulla on merkitystä yksilön elämälle nyt ja tulevaisuudessa. Koululuokassa toimitaan samansuuntaisilla yhteisillä pelisäännöillä kuin elämässä myöhemminkin; luodaan omaa arvomaailmaa, harjoitellaan valintoja ja vastuullisuutta, opetellaan kohtaamaan muutoksia ja

etsimään itselle merkityksellistä tietoa. On tarpeen antaa oppilaille tilaisuus tutustua itseensä ja määrittää omaa oppimista sääteleviä tekijöitä. Oppilaiden subjektiivisessa tiedossa on sellaista yleistä, mikä on siirrettävissä kouluun yleensäkin.

Mäkelän (1990) mukaan käsitteellinen tulkinta on siinä määrin yksityistä, että on lähes mahdotonta ajatella sitä, että aineiston tulkinnasta voisi päästä takaisin aineistoon. Yksityisyyttä lisää vielä se, että yhteinen situaatiomme ei ole seikkaperäisesti selitettävissä. Se on kokemuksena meillä jokaisella tutkimuksessa mukana olleella ja on ollut vaikuttamassa tutkimuksen toteutumiseen kyseisellä tavalla. Ahonen (1994, 130-131) on samaa mieltä siitä, ettei haastattelussa tutkijan ja tutkittavan intersubjektiivinen luottamus ja vuorovaikutus voi toteutua samoilla ehdoilla eri tutkijan ollessa kyseessä.

Loppujen lopuksi onnistuneeksi arvioimastani sulkeistamisesta huolimatta tuloksissa näyttäytyy oman kasvatustilastani piirteitä. Koska se on osin syntynyt vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa, ei se voi olla näkymättä. Koska tutkimuksen kokoava teoria syntyy varsinaisesti vasta aineistoa käsitellessä, tulee teorian antaa puolestaan vaikuttaa aineiston tulkintaan (Mts. 125).

Tutkimuksessa saamani tieto on vahvistanut käsitystäni dialogisuuden kasvattavuudesta. On mahdotonta etukäteen tietää ja määrittää, millainen kohtaamistilanne toisen kanssa on ja mitä siinä voi oppia. Arvokkaan aineiston saaminen vaati kuuntelemista, minkä koin perusedellytykseksi onnistuneelle tutkimukselle. Omaan elämismailmaan liitetty tieto osoittautui merkittäväksi meille kaikille. Se auttaa entistä syvemmin ymmärtämään oppilasta, näkemään arkiasioita monesta näkökulmasta. Olen saanut käsitteitä, joiden varaan rakennan teoriaa oppilaiden merkityksellisistä kokemuksista. Saamani tieto ja tutkimuskokemus mahdollistaa itseni ja yleensä koulutyön kehittämisyrittämyksiä. Minä itse olen ollut mukana tutkittavana ja arvioitavana tutkittavien entisenä opettajana, kouluyhteisön jäsenenä sekä monipuolisena tutkimuksellisenä tekijänä. Saamani arvokas tutkimustieto on mahdollistanut oman "kasvatustilastani" peilaamisen saamiini tuloksiin. Yhteisestä situaatiostamme johtuen niissä näyttäytyy samaa, mutta yllättävää on oppilaiden oma-aloitteinen, taitava kerronta havainnoistaan, tunteistaan ja ajatuksistaan. Oletin aineiston muodostuvan oppilaiden kuvauksista, mutta

siihen sisältyy runsaasti itsereflektiivisiä valmiuksia osoittavaa pohdintaa. Myös oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen laajuus ja "syväymmärrys" oli olettaamaani "selkeämmin verbalisoitua". Tämä vahvistaa käsitystäni siitä, että oppilailla on oma kaverikulttuuri, jossa puheet ja käytännöt kohtaavat mahdollisesti paremmin kuin aikuisten kulttuureissa.

9.5 Tutkijasta

Koska valitsin tutkimuskohteeksi paljon tutkitun aiheen, se edellytti syvää pohdintaa perusteiden löytämiseksi. Luottamus omaan kokemukseen ja halu löytää itseä tyydyttävä vastaus ristiriitaisena näyttäytyvään asiaan rohkaisi yrittämään. Omat intressit näyttäytyivät varsin vahvoina ja vasta tutkimuksen loppupuolella vahvistui näkemys teoretisoida kyseisellä tavalla.

Varto (1992, 16) luonnehtii ankaran tieteen edustajaa, mikä ei tutkimusprosessin alkuvaiheessa omakohtaisesti koskettanut. Oletin kuvauksen luonnehtivan varsinaisia akateemisia tutkijoita, enkä asennoitunutkaan siten, että voisin peilata sitä itseeni. Pitkän ajan kuluttua tarkastelin luonnehdintoja uudelleen. Yllätyksekseni havaitsin, että mielellinen yhteys toiseen tutkijatyyppiin olikin ilmeinen.

Toinen tyyppi tutkijaa on kysyvä ja hänen maailmasuhdettaan voi luonnehtia osallistuvaksi:

- 1) Hänen tutkimustyönsä on kietoutunut elämäkäytäntöihin ja kysymykset nousevat tästä.
- 2) Hän pohtii tutkimuksen merkitystä elämälle, omalle elämälleen ja yleensä inhimillisille käytännöille.
- 3) Hän pyrkii erityisesti ongelmallistamaan sen, mikä on itsestäänselvää ja mitä pidetään "normaalina" tai "luonnollisena".
- 4) Hän katsoo, että tutkija ja tutkittava kuuluvat samaan todellisuuteen, joten hän näkee tutkimustyön elämäkäytäntöihin osallistuvana toimintana, jolla on vaikutuksia usealle eri taholle.
- 5) Hän ei näe tosiasioita neutraaleina vaan käsittää arvottamisen tosiasioiden ymmärtämisenä.

- 6) Tutkimustyön päämääränä on hänen mukaansa rikastaa inhimillistä olemassaoloa, syventää ymmärrystämme maailmasta ja itsestämme; tutkimuksella on näin ollen aina syvä eettinen merkitys inhimillisen toiminnan arvottajana. (Varto 1992, 16.)

Tähän ilmaisuun sisältyy paljon siitä, mikä koskee minua, työskentelyä ja tuloksia. Tutkimusaihe ja lopputulokset liittyvät suoraan omaan elämään. Tutkimuksessa esille tulevat piirteet asettuvat siihen merkitysten todellisuuteen, jossa elän. Elämismaailmassa olen osa sitä merkitysyhteyttä, jota tutkin ja se on edellytys sille, että voin tehdä laadullista tutkimusta. Laatujen ymmärtäminen on mahdollista vain siinä kontekstissa, jossa niillä on merkitys. En voi tutkijana päästä elämismaailmani ulkopuolelle tai erota tavastani ymmärtää ne kysymykset, joita muiden kohdalla tutkin.

Aikaisemmat tutkimukselliset kokemukseni ovat pääosin kvantitatiivisesta tutkimuksesta. Olen ollut kiinnostunut tilastotieteestä aina siitä asti, kun peruskoulu toteutettiin. Tuolloin opiskelin perusopinnot alkaessani ensi kerran epäillä tilastojen todellisuutta. Tuolloin oli usein tapana vedota Pohjois-Suomessa saatuihin tuloksiin, kun viimeisinä pääsimme peruskoulutuksen piiriin. Tilastolliset tulokset eivät kuitenkaan toteutuneet odotetulla tavalla ja tuolloin eri tasokursseja opettaessani opin jotain kokonaisvaltaisesta oppimisesta. Noilta ajoilta lienee peräisin tapani opetella ymmärtämään oppimista.

Tämän työn myötä olen saanut monta kertaa elää käytännössä sitä, miten aikaisempi kokemus vaikuttaa uuden oppimiseen. Vaikka olen ollut tietävinäni laadullisesta tutkimuksesta, kuitenkin olen paikoin toiminnut "vanhojen oppien" mukaan. Vaikka olen pyrkinyt analysoimaan toimintojeni perusteita, kaikkein yksinkertaisimpina näyttäytyneet asiat ovatkin jääneet refleктоimatta. Näin jälkikäteen ehkä eniten hämmästyttä tuotti raportointivaiheessa oppilaiden puheen ja tulkintojeni sijoittelu. Perinteisesti "tutkimustyötäni" on ohjannut teoria ja nytkin tiedostomattomasti luiskahdin niille jäljille. Vaikka tiedän itseni huonoksi poisoppijaksi, on todellinen muutos käytännössä olettamaani vaikeampi. Juuri tällaisissa oppimisen vaiheissa tarvitaan toista ihmistä, havahduttajaa uuden näkökulman avaajaksi. Turvallinen työn ohjaaja, opettaja tai muu työtoveri on korvaamaton apu ja omaehtoisesta oivaltamisen tai kehittämisen "käynnistäjä".

Samantyyppisestä totunnaisesta luopumisesta lienee kyse opetustyön kehittämissä. Oman työn ehtojen selvittäminen on helpommin sanottu kuin tehty. Kasvuprosessia ohjaavien uskomusten jatkuva kritisointi, tutkiminen ja tarpeen vaatiessa purkaminen ei liene opettajalle yhtä helppoa kuin oppilaille. Koulutyön ja tutkimustyön uudistaminen alkaa omasta toiminnasta. Vastuun ulkoistaminen ei johda omakohtaiseen uudistumiseen.

Tämä tutkimusprosessi jatkoi omien koulukokemusteni reflektointia ja itselle merkityksellisten asioiden tunnistamista. Parhaiten muistan menneisyydestä ne ihmiset ja tapahtumat, jotka jotenkin poikkesivat tavanomaisesta tai arkirutiineista. Liian samanlaisena toistuvat asiat voivat kapeuttaa oppimista, estää näkemästä toisin.

Oppilaiden kertomukset koulusta minun on helppo ymmärtää. Niissä on paljon samaa, jota olen itsekin kokenut. Oppilaiden ahdas asema on tuttua; minunkin toimintatilaani on yritetty rajata. Perinteisessä koulukulttuurissa tiedetään tarkkaan, mitä koulussa kuuluu ja ei kuulu tehdä. Kysymykset kurssissa pysymisestä tai luokan ulkopuoleisen opiskelun tarpeellisuudesta olen tulkinut oppimiskäsitystemme erilaisuuden seurauksiksi. Käsitteellisesti eroista lienee kysymys niissäkin toteamuksissa, joissa väitetään, ettei kasvatustieteellä ole mitään tekemistä kouluopetuksen kanssa.

Näkemyksellisistä eroista lienee ollut kysymys myös neljännesvuosisata sitten. Työskentelin silloisessa kansalaiskoulussa, jossa oli myös oppikouluun pääsykokeissa hyväksytyjä, mutta siellä opiskelussa jostain syystä epäonnistuneita yksilöitä. Jotkut näistä kertoivat opettajalta saamastaan ruumiillisesta kurituksesta, jota pidettiin opetuksena talon hengestä; tuli heti alkuun selväksi, kuka koulussa määrää. Vieläkin tunne elävästi sen ahdistuksen, jossa monet murrosikäiset elivät. Silloin ei ollut asiantuntija-auttajia, opettajan tehtävä oli opettaa. Voi vain arvailla, millaisia oppimiskokemuksia silloisessa elämänvaiheessaan epäonnistuneilla oppilailla, nykyisillä vanhemmilla, on. Osa heidän lapsistaan joutuu edelleen vallankäytön kohteeksi.

Tällä aikaa koulua on pyritty uudistamaan ratkaisuille, jotka eivät välttämättä ole koskettaneet suuremmin oppilasta. Omissa kokemuksissani koulusta, oppilaana kansa- ja oppikoulussa sekä yliopistossa, opettajana kansa-, kansalais- ja yhteiskoulussa sekä ylä- ja ala-asteella, on yhtäläisyyksiä

kuudesluokkalaisten kuvaamaan kouluun. Olen kohdannut monenlaisia opettajia ja opinnoissaan sekä menestyneitä että epäonnistuneita oppilaita. Juuri nuo epäonnistuneet oppilaat ovat tarjonneet eniten omaa elämääni rikastuttavia kokemuksia ja opettaneet sellaista, mitä voi oppia vain kokemalla yhdessä toisen kanssa. Heillä on ollut paljon sanottavaa itseni ja koulun kehittämistyöhön. Oppilaiden havaintojen, ajatusten ja tunteiden käsittelyä ei ole sisällytetty suoranaisesti minkään oppiaineen yhteyteen, joten niiden selvittely ja huomioonottaminen on jäänyt yleensä puutteelliseksi. Mitä kaikkea me voimmekaan oppia kuuntelemalla oppilaita ja keskustelemalla heidän kanssaan.

Tämäkin työ on oppia oppilailta. Elämme yhä lähempänä aikaa, jolle on tyypillistä yhteisten normien puuttuminen ja yksilöllisillä arvopohdinnoilla on merkitystä. Arvojen todellistuminen käytännön kasvatustyössä on ensiarvoista. Opettaja ei ole oppilaan elämän ja kokemusten asiantuntija eikä hänellä ole oikeutta tiukasti määritellä yhteistoiminnan ehtoja ja tavoitteita. Hyvän kasvatuksen tietäminen ei vielä ratkaise käytännön valintatilanteita. Oppilaiden odotukset ovat ristiriitaisia vallitsevan valtakulttuurin kanssa. On kyse toiminnan oikeutuksen pohdinnasta, mikä on osa opettajan arkitöimintää. Vain itse jokainen rakentaa omaa arvomaailmaansa ja toimintansa perusteita kasvuaan tukeviksi.

10 PEDAGOGISET JOHTOPÄÄTÖKSET

Koulukin tarvitsee toimintojen analysointia, asioiden tärkeysjärjestykseen laittamista ja muutosta. Kuudesluokkalaiset ovat tarkastelleet toimintoja perustuen arviointinsa omaan kokemukselliseen asemaansa koulu-yhteisössä. Jokaisen ainutkertainen kokemus on totta ja siihen on asennoiduttava vakavasti. Tämä työ osoittaa, että oppilaat ovat vastuullisia ja valmiita yhteistyöhön, jos vain saavat siihen mahdollisuuden. He ymmärtävät arvioida asioita eri näkökulmista, koska ovat kokeneet yhteisten koulutyötä ohjaavien käsitysten haitallisiakin vaikutuksia.

Käsitysten ja merkitysten avulla voidaan tutkia, mitä oppilaan tasolla opetuksessa tapahtuu. Oppilaiden kautta tulevat tietoisiksi koulutyötä ohjaavat käsitykset ihmisestä, tiedosta ja oppimisesta. Koska humanistiseen ihmiskäsitykseen pohjautuvien opetussuunnitelman perusteiden tavoitteleva oppilas oman oppimisensa subjektina on vielä saavuttamaton tavoite, piilo-opetussuunnitelmalliset asiat vaativat muutoksia. Onnistuakseen terve kasvu edellyttää ympäristöä, jossa oppilas tuntee koulunkäynnin mielekkääksi, haluaa omaehtoisesti sitoutua yhteisön arvoihin ja velvoitteisiin sekä tuntee tulevansa itse ymmärretyksi ja ymmärtää itse toimintojen perusteet. Lisäksi oppilaan tulee voida vaikuttaa asioiden kulkuun ja saada vakuus siitä, että hän itse saa aikaan jotain merkittävää.

Koulutyötä on opittava tarkastelemaan oppilaan oppimisen näkökulmasta. Valinnaisuuden olemassaolo todellisuudessa poistaa pakon tai velvollisuuden tunnetta. Työtavan tai opiskeltavan sisällön valinta jo koulun ensiviikkoina opettaa oppilaita oman toimintansa ohjaukseen. Harjaantuminen pieniin, vähemmän merkityksellisiin valintoihin opettaa luottamaan omaan harkintaan ja arviointikykyyn. Ulkoinen ohjaus tai malli jää toisarvoiseksi heti alkuunsa koulutyössä.

Itseohjautuvaksi kehittyminen edellyttää tietoisuutta siitä, mihin koulutyöllä ja siihen liityvillä valinnoilla pyritään. Itseen ja omaan arvomaailmaan tutustuminen voi onnistua vain subjektiiviseen tietoon pyrkivässä oppimisessä, jolloin yksilön omat intressit ovat ensisijaisia. Oman kiinnostuksen ja tarpeiden tunnistaminen, niiden mukaan toimiminen on motivoivaa, työhön keskittymistä parantavaa ja tuloksellista. Vapaus omaehtoiseen toimintaan

lisää kiinnostusta ja tuo kouluun sieltä puuttuvaa laatua, merkityksellisyyttä. Itsen toteuttaminen ja itsemääräämisoikeuden tunteminen rakentaa vastuullista minää. Koulussa oppilaiden ja opettajan todellisuuksien tulee kohdata, jolloin oppilas voi tuntea opettajan välittävän hänestä, mikä rakentaa vahvan perustan koko koulutyölle. Opettajan tulee keskittyä oppimisen ja henkilökohtaisen kasvun tukemiseen.

Yksilön ja ryhmän tarpeiden pohjalta ohjautuva vuorovaikutteinen oppiminen toteutuu, kun jokaisella on olemisen oikeus. Ilman omakohtaista kokemusta turvallisuudesta, yksilöllisyydestä ja yhteisöllisyydestä eivät hyvätkään tavoitteet voi toteutua ja oma osaaminen tulla tietoisuuteen. On uskallettava tuoda julki omia tunteita, tahtoa ja ajattelua. Omien ja toisten kriittisetkin mielipiteet tulee nähdä uusina näkökulmina, mahdollisuutena kasvuun. Hienot koulutyön kehittämisideat kiinnittyvät oppilaiden arkeen.

Oppilaan parhaan ja lapsen oikeuksien tulee elää ja näkyä käytännössä. Mäkisen (1998) tutkimuksessa havaittu yhteys oppilaan itseohjautuvuuden ja opettajan ohjaajuuden laadun välillä on erittäin merkitsevä. Tutkija epäilee, tietävätkö opettajat, mitä todellinen oppimaan ohjaaminen on. Tavoitteet ja käytäntö eivät vielä ole kohdanneet. (Spåre 1999, 25.) Tämän tutkimuksen tulokset tukevat tuota epäilyä.

Yhteiskunnallinen koulu-uudistus ja kasvatustietoisuuden kirkastuminen mahdollistuu vain jokaisen omakohtaisesti tarpeelliseksi koetun kasvun kautta. Uudistamisvastuuta ei voi ulkoistaa eikä opettajaa uudistaa käskemällä. Jokainen itse muuttaa omia käytäntöjään, mikä onnistuu vain jäsentämällä ja kyseenalaistamalla olevaa. Oman työnkuvan tunteminen on itsentuntemista, mikä on edellytys ihmisenä kasvamiselle ja yhteistyölle niin kouluyhteisön jäsenten kuin vanhempien kanssa. Opettajan velvollisuus on pysähtyä, kysyä itseltään, mihin on niin kiire, ettei ennätä kohdata oppilastaan ja kuunnella häntä. Aito kohtaaminen on sitä rakkautta, mistä oppilas löytää voiman kuunnella myös opettajaa, innostua koulutyöstä ja menestyä. Kohtaamisessa oppilas tuntee itsensä opettajalle tärkeäksi ja tavoittelee vastavuoroisuutta. Läheinen ja jatkuva ihmissuhde on ensiarvoinen kasvavalle. Todelliset eheät, kokonaisvaltaiset ja tärkeät tunteet alkavat pienistä asioista. Herkistä ihmissuhdekokemuksista syntyy elämän tarkoitus, käsitys siitä, mitä on olla ihminen. Liian suuret asiat tyrmäävät ja kutistavat kokemusta, ylläpitävät hallitsemattomuuden tunnetta.

Opettajan eettiset periaatteet (1998) osoittavat eettisen pohdinnan tärkeyttä yhteiskunnassamme. Ne eivät anna konkreettisia vastauksia opettajien kohtaamiin ongelmatilanteisiin. Ohjeet muistuttavat oppilaan tarpeiden huomioonottamisesta ja yhteistyöstä kollegoiden, kotien ja muun ympäröivän yhteisön kanssa. Ne voidaan tulkita opettajan persoonallista kasvua ohjaaviksi suuntaviivoiksi. Tätä persoonallista kasvua auttaa omien kokemusten jäsentely sekä kasvatustilanteiden käsitteellistäminen. Tuttujen toimintojen ja päämäärien pohdiskelu ja arviointi tekevät näkyväksi ja tiedostetuksi työhön kuuluvaa eettisyyttä.

Opettajan kasvun oivia tukijoita ovat erityisesti oppilaat. Opettaja voi tutustua itseensä heitä kuuntelemalla. Heillä on paljon sanottavaa opettajan ja koulun kehittymiseksi. Samalla toteutuu oppilaiden oppimista edistävä dialogisuus ja opettaja toteuttaa saamaansa eettistä ohjeistoa:

Opettaja hyväksyy ja pyrkii ottamaan huomioon oppijan ainutkertaisena ihmisenä. Opettaja kunnioittaa oppijan oikeuksia ja suhtautuu häneen inhimillisesti ja oikeudenmukaisesti.

Opettaja pyrkii oppijan lähtökohtien, ajattelun ja mielipiteiden ymmärtämiseen sekä käsittelee tahdikkaasti oppijan persoonaan ja yksityisyyteen liittyviä asioita.

Opettaja ottaa erityisesti huomioon huolenpitoa ja suojelua tarvitsevat oppijat, eikä hyväksy missään muodossa esiintyvää toisen ihmisen hyväksikäyttöä.

Opettajan vastuu oppijasta on sitä suurempi, mitä nuoremman oppijan kanssa hän työskentelee. Opettajan toimii yhteistyössä lapsesta vastuussa olevien aikuisten kanssa. (OAJ, 1998.)

Mitkään ohjeet tai mallit eivät sovellu sellaisenaan ainutkertaisen yksilöiden kohtaamiseen. Jokainen toimija ymmärtää ne omalla tavallaan. Tämä työ on ollut minun tapani kunnioittaa oppijan oikeuksia ja suhtautua häneen inhimillisesti ja oikeudenmukaisesti sekä ymmärtää hänen mielipiteitään. Kohtaamisissamme olen sallinut hänen kasvattaa ja kasvaa. Se on mahdollistanut persoonallisesti merkittävän oppimiskokemuksen minullekin.

Kuudesluokkalaisten näkemykset avoimesta toverihengestä, keskinäisestä avusta ja tuesta sekä erilaisuuden ymmärtämisestä sopivat ohjeeksi kaikkiin yhteisöihin. Ketään syrjimättömän ilmapiirin aikaansaaminen vaatii hyviä

ihmissuhteita, tasavertaisuutta, kaikkien vaikutusmahdollisuuksia ja kykyä kohdata ja selvittää ongelmia.

Tämän työn välittämä koulun muutoshaaste tulee nähdä kehittävien ratkaisujen lähtökohtana eikä syyllisten etsinnän käynnistäjänä. Koulutodellisuuden kokijoiden ja näkijöiden asiantuntemusta ei voi epäillä, kun ollaan kiinnostuneita siitä, mitä koulussa tapahtuu. Heiltä saatu ja saatava tieto auttaa avaamaan kehittämiskeskustelua ja suuntaamaan yhteisöllistä oppimista. Kriittinen arviointi ja omien kehittämistavoitteiden asettaminen osoittavat itsestä välittämistä, omien kokemusten arvostamista. Parhaimmillaan se on itsen ja toisten holistista hoitamista Conductive Education`n perusajatusta noudattaen: "Use your heart, use your head and that makes your hands work correctly".

LÄHTEET

- Aaltola, J. 1998. Oppiminen, tieto ja todellisuus? Teoksessa O. Luukkainen (toim.) *Tulevaisuuden tekijät*. Jyväskylä: Atena, 41-65.
- Aarnos, E. 1998. Oppilas oman itsekontrollinsa rakentajana. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutin tutkimuksia 5.
- Aho, S. 1993. Oppilaiden moraalikehitystason, minäkäsityksen, sosiaalisen aseman ja kouluasenteiden muuttuminen peruskoulun ala-asteella. *Seurantatutkimuksen loppuraportti*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:167.
- Aho, S. 1996. *Lapsen minäkäsitys ja itsetunto*. Helsinki: Edita.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 113-160.
- Airaksinen, T. 1995. "Logiikka ja mielikuvitus hyveen opetuksessa." Teoksessa P. Elo & H. Simola (toim.) *Arvot, hyveet ja tieto*. Helsinki: Painatuskeskus, 18-28.
- Alasuutari, P. 1994. *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Antikainen, A. 1989. Millaista tulevaisuutta varten kasvatamme? *Kasvatus* 20 (1), 6-11.
- Antikainen, A. 1993. Onko lasten ja nuorten kasvattaminen vaikeampaa kuin aikaisemmin Suomen historiassa? *Kasvatus* 24 (1), 48-57.
- Antikainen, A. 1996. *Oppimiskokemukset*. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria*. Jyväskylä: Gummerus, 249-295.
- Berger, P. L. & Luckman, T. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Tiedonsosiologinen tutkielma. Suom. V. Raiskila. 2. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Broady, D. 1991. *Piilo-opetussuunnitelma*. Jyväskylä: Gummerus.
- Brunell, V. 1993. Är den finlandssvenska grundskolan en trivselskola? Teoksessa V. Brunell & P. Kupari (toim.) *Peruskoulu oppimisympäristönä*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 57- 80.
- Brunell, V. & Kupari, P. 1993. *Peruskoulu oppimisympäristönä*. Teoksessa V. Brunell & P. Kupari (toim.) *Peruskoulu oppimisympäristönä*. Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 1-5.

- Burns, R. B. 1982. Self-concept development and education. Analyzing alternative theories. New York: Teachers College Press.
- Dryden, G. & Vos, J. 1997. Oppimisen vallankumous. Ohjelma elinikäistä oppimista varten. Suom. R. Salminen. 3. painos. Porvoo: WSOY.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Furman, B. 1997. Ei koskaan liian myöhäistä saada onnellinen lapsuus. Porvoo: WSOY.
- Helakorpi, S. 1999. Kouluttajan asiantuntijuus. Kasvatus 30 (4), 378-388.
- Helakorpi, S., Juuti, P. & Niemi, H. 1996. Tiimiorganisoitu koulu. Porvoo: WSOY.
- Hirsjärvi, S. 1984. Milloin metodi on pätevä? Kasvatus 15 (5), 279-286.
- Hirsjärvi, S. & Remes, P. 1988. Suomalaisen koulutuksen tulevaisuuden kuvat. Helsinki: Otava.
- Hunter, R. & Scheirer, E. A. 1992. Elävä opetussuunnitelma. Ala-asteen opetuksen suunnittelu. Suom. T. Kananoja. Helsinki: Painatuskeskus.
- Hytönen, J. 1997. Lapsikeskeinen kasvatus. Porvoo: WSOY.
- Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen. Helsinki: Kaupunkiliitto.
- Hänninen, S. 1996. Kuka minä olen? Portfolio persoonallisuuden peilinä. Teoksessa P. Pollari, M. Kankaanranta & P. Linnakylä (toim.) Portfolion monet mahdollisuudet. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 43-52.
- Jaatinen, R. 1996. Opettajan kokemuksellinen tieto - kertomuksia, kuvia vai kuvitelmia? Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) Dialogissa osa 2. - Ihmisenä ihmisyhteisössä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A:8, 13-25.
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1994. Ryhmäilmiö. Porvoo: WSOY.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Johnson Holubec. Cooperation in the classroom. Sixth Edition. Minnesota: Interaction Book Company.
- Jokinen, H. 1995. Itsearviointi koulun kehittämisen välineenä. Teoksessa H. Jokinen & M.-L. Stenström (toim.) Oppilaitokset puntarissa. Kokemuksia ja pohdintoja oppilaitosten itsearvioinnista. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 15-23.
- Julkunen, M.-L. 1998. Opettaja koulun kehittäjänä. Teoksessa M.-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Porvoo: WSOY, 179-181.
- Järvelä, S. & Niemivirta, M. 1997. Mikä ohjaa oppijaa? Oppimisteoreettiset muutokset ja motivaatiotutkimuksen ajankohtaisuus. Kasvatus 28 (3), 221-233.

- Kalliopuska, M. 1985. Itsetunto. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Kalliopuska, M. 1995. Sosiaaliset taidot. Helsinki: Edita.
- Kallonen-Rönkkö, M. 1997. Matematiikan oppiminen ala-asteen uusiutuviissa oppimisympäristöissä. Teoksessa P. Räsänen, P. Kupari, T. Ahonen & P. Malinen (toim.) Matematiikka. Näkökulmia opettamiseen ja oppimiseen. Jyväskylä: Niilo Mäki -instituutti ja koulutuksen tutkimuslaitos, 251-268.
- Kankaanranta M. & Linnakylä, P. 1993. Kolmasluokkalaisten koulupäivä. Oppilaan kokema opetussuunnitelma. Teoksessa V. Brunell & P. Kupari (toim.) Peruskoulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 3-37.
- Keltinkangas-Järvinen, L. 1994. Hyvä itsetunto. Porvoo: WSOY.
- Kiviniemi, K. 1999. Toimintatutkimus yhteisöllisenä projektina. Teoksessa H. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 63-81.
- Kolkka, M. 1996. Ihmisen oppimisen yksilöllisyys ja yhteisöllisyys. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) Dialogissa osa 2. Ihmisenä ihmisyhteisössä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A:8, 57-68.
- Koppinen, M.-L. & Pollari, J. 1993. Yhteistoiminnallinen oppiminen. Tie tuloksiin. Opetus 2000-sarja. Porvoo: WSOY.
- Koro, J. 1994. Kehittyvä opetustyö. Teoksessa J. Kari (toim.) Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Porvoo: WSOY, 101-148.
- Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 34.
- Korpinen, E. 1993. Uskooko oppilas oppivansa? Teoksessa P. Linnakylä & H. Saari (toim.) Oppiiko oppilas peruskoulussa? Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 5-26.
- Koski, E. 1999. Yhteiskunnan tärkein tehtävä on kasvatus. Opettaja 30, (3) 20.
- Koulutuksen perusturva. Arvioinnin lähtökohtia. 1997. Helsinki: Opetushallitus.
- Kukkonen, H. 1996. Arviointi - yhdessä oppimista. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) Dialogissa osa 2. Ihmisenä ihmisyhteisössä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. A 8, 69-78.
- Kääriäinen, H. 1986. Oppilaan selviytyminen koululaisena sekä minäkuvan ja kouluasenteiden kehitys peruskoulun luokilla 1-4. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 45.

- Kääriäinen, H. 1988. Minäkuvan kehitys. Helsinki: Finn Lectura.
- Kääriäinen, H. 1989. Oppilaantuntemus. Käsikirja varhaiskasvatukseen ja peruskouluun. Helsinki: Finn Lectura.
- Laine, K. 1997. Ameba pulpetissa. SoPhi. Jyväskylän yliopiston yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 13.
- Lehtinen, S. 1997. Monet sairastavat kouluallergiaa. Onko olemassa lääkkeitä? Opettaja 28, (46) 28-29.
- Lehtovaara, J. 1986. Ihmiskäsitys kokonaisvaltaista oppimista edistävässä kasvatuksessa. Teoksessa V. Kohonen & J. Lehtovaara (toim.) Näkökulmia kokonaisvaltaiseen oppimiseen 1. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A:7, 6-31.
- Lehtovaara, J. 1996. Kasvatustyön ja sosiaalialan työn opetuksessa syntyvät ja ylläpidettävät merkitykset. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) Dialogissa osa 1. Matkalla mahdollisuuteen. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A:21, 15-28.
- Lehtovaara, J. & Lehtovaara, M. 1986. Oppilaan persoonallisen kasvun tukeminen erityisesti minäkäsityksen osalta. Teoksessa V. Kohonen & J. Lehtovaara (toim.) Näkökulmia kokonaisvaltaiseen oppimiseen 1. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A:7, 58-92.
- Lehtovaara, M. 1988. Aikuinen lapsen tietoisuuden tutkijana ja kehittäjänä. Teoksessa V. Kohonen & J. Lehtovaara (toim.) Näkökulmia kokonaisvaltaiseen oppimiseen 2. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A:10, 232-253.
- Lehtovaara, M. 1986. Minuus ja minäkäsitys. Teoksessa V. Kohonen & J. Lehtovaara (toim.) Näkökulmia kokonaisvaltaiseen oppimiseen 1. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A:7, 32-57.
- Lehtovaara, M. 1994. Subjektiiivinen maailmankuva kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitoksen julkaisuja A: 53.
- Lehtovaara, M. 1996a. Tieto itsestä yksilön merkitysten kokonaisuudessa. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) Dialogissa osa 1. Matkalla mahdollisuuteen. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A: 21, 57-79.
- Lehtovaara, M. 1996b. Situationaalinen oppiminen - ontologisia ja epistemologisia lähtökohtia. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) Dialogissa osa 2. - Ihmisenä ihmisyhteisössä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A:8, 79-107.

- Linnakylä, P. 1993. Suomalaisetko huippulukijoita? Peruskoululaisten lukutaito ja -tottumukset. Teoksessa P. Linnakylä & H. Saari (toim.) Oppiiko oppilas peruskoulussa? Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 27-56.
- Linnakylä, P. 1995. Mikä ihmeen portfolio? Arvioinnin ja oppimisen liitto. Teoksessa P. Linnakylä, P. Pollari & S. Takala (toim.) Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 1-5.
- Luukkainen, O. 1998. Uuteen huomiseen. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Jyväskylä: Atena, 12-40.
- Miettinen, S. & Väänänen, S. 1998. Näkökulmia lapsuustutkimukseen. Teoksessa L. Laurinen (toim.) Koti kasvattajana, elämä opettajana. Jyväskylä: Atena, 67-81.
- Munter, H. 1993. Kvalitatiivisen lähestymistavan lähtökohtia kehityspsykologiassa. *Psykologia* 28 (4), 240-247.
- Myller, L. & Patrikainen, R. 1993. Itsearviointi oppijan työvälineeksi. Teoksessa M. Suortamo & R. Valli (toim.) Opettaja opissa. Opetuksen monimuotoistaminen. Porvoo: WSOY, 60-74.
- Mäkelä, K. (toim.) 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.
- Mäki-Opas, A. 1993. Älä katko kasvavan siipiä. Oulun yliopisto. *Acta Universitatis Ouluensis*. E 13.
- Niemi, H. 1999. Minulla on oikeus. *Kristillinen kasvatus* 3-4, 40-43.
- Niiniluoto, I. 1994. Järki, arvot ja välineet. Helsinki: Otava.
- Nikkanen, P. 1996. Oppivan koulun itsearviointi. Teoksessa P. Nikkanen & H. K. Lyytinen *Oppiva koulu ja itsearviointi*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 93-113.
- Nummi, B. 1999. Vanhemmillä ensisijainen kasvatusvastuu. *Opettaja* 30 (33), 26-27.
- OAJ, 1998. Puheenvuoroja opettajan ammattietiikasta.
- Ojanen, M. 1994a. Itsetuntemusta etsimässä. *Psykologian sovelluksia arkielämässä*. Tampere: Oma kustanne.
- Ojanen, M. 1994b. Mikä minä on? Minän rakenne, kehitys, häiriöt ja eheytyminen. Tampere: Oma kustanne.
- Ojanen, S. 1998. Työyhteisön kehittämisen reunaehdot. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) *Tulevaisuuden tekijät*. Jyväskylä: Atena, 223-236.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 36.

- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologisen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Perttula, J. 1996. Ihminen elämäntilanteensa kokijana. Teoksessa L. Pulkkinen (toim.) Lapsesta aikuiseksi. Porvoo: WSOY, 217-231.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet. 1999. Helsinki: Opetushallitus.
- Pollari, P., Kankaanranta, M & Linnakylä, P. 1996. Portfolioarvioinnin mahdollisuuksia etsimässä. Teoksessa P. Pollari & M. Kankaanranta & P. Linnakylä (toim.) Portfolion monet mahdollisuudet. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 1-5.
- Prashnig, B. 1996. Eläköön erilaisuus. Oppimisen vallankumous käytännössä. Jyväskylä: Atena.
- Rask, S. 1996. Koulu oppimisympäristönä. Teoksessa H. Myyrä (toim.) Koulun puolesta. Porvoo: WSOY, 91-108.
- Rauhala, L. 1983. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Jyväskylä: Gaudeamus.
- Rauhala, L. 1984. Tiedostamaton fenomenologisessa tajunnan analyysissä. Teoksessa I. Kojo & R. Vuorinen (toim.) Tietoisuus ja alitajunta. Porvoo: WSOY, 109-120.
- Rauhala, L. 1987a. Kokemisen kehittäminen inhimillisessä kasvatapahtumassa. Teoksessa T. Nores Inhimillinen kasvu. Helsinki: Otava, 34-48.
- Rauhala, L. 1987b. Ihmisen hyvä ja huono olemassaolo. Teoksessa T. Nores (toim.) Inhimillinen kasvu. Helsinki: Otava, 155-165.
- Rauhala, L. 1987c. Ihmistutkimuksen ja sovelluksen lääketieteellistyminen. Teoksessa T. Nores (toim.) Inhimillinen kasvu. Helsinki: Otava, 166-173.
- Rauhala, L. 1989. Ihmisen ykseys ja moninaisuus. Helsinki: Sairaanhoidtajien koulutussäätiö.
- Rauhala, L. 1992. Henkinen ihmisessä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 1995. Tajunnan itsepuolustus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Raulamo, M. 1988. Elämyksellinen aines ala-asteen opetuksessa. Teoksessa V. Kohonen & J. Lehtovaara (toim.) Näkökulmia kokonaisvaltaiseen oppimiseen 2. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A:10, 1-31.
- Rauste-von Wright, M. 1997. Opettaja tienhaarassa. Porvoo: WSOY.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1998. Oppiminen ja koulutus. Porvoo: WSOY.

- Rinne, R., Kivinen, O. & Kivirauma, J. 1984. Lähtökohtia peruskoulutuksen yhteiskunnallishistoriallisen muotoutumisen tutkimiseen. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:11.
- Rinne, R. 1986. Piilo-opetussuunnitelmasta koulun todellisuuksiin. *Kasvatus* 17 (5), 361-371.
- Rogers, C. R. 1986. Client-centered therapy: Its Current practice, implications and theory. Boston: Houghton Mifflin.
- Sahlberg, P. 1997. Opettajana koulun muutoksessa. Opetus 2000-sarja. Porvoo: WSOY.
- Salmivalli, C. 1997. Mitä itsetuntomittarit mittaavat? *Psykologia* 32 (2), 93-98.
- Salmivalli, C. 1999. Koulukiusaaminen ryhmäilmionä. Helsinki:Gaudeamus.
- Salo, O. 1997. Crescendo - hitaasti kasvaen. Espoo: Salutonova.
- Salonen, A. (toim.) 1988. Ala-asteen opetuksen ja oppimisen eheyttäminen. Helsinki: Kouluhallitus.
- Salonen, A. 1995. Peruskoululaisen käsityksiä koulusta ja elämästä. Helsinki: Kouluhallitus.
- Scheinin, P. 1990. Oppilaiden minäkäsitys ja itsetunto. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 77.
- Silkelä, R. 1997. Mitä persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset ovat? *Psykologia* 32 (3), 174-182.
- Skinnari, S. 1988. Steinerpedagoginen ihmiskuva ja kasvatuskäytäntö luokilla 1-4. Osa III. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 58.
- Spåre, P. 1999. Ihmistä kuulevaan kouluun. *Opettaja* 30 (33), 22- 25.
- Takala, A. 1997. Ihmiseksi kasvaminen. Jyväskylä: Gummerus.
- Tikkanen, P. 1997. Oppimisilmapiirin arviointia. *Kielikukko* 12 (3), 22-25.
- Tirri, K. 1999. Opettajan ammattietiikka. Porvoo: WSOY.
- Turunen, K. 1999. Opetustyön perusteet. Jyväskylä: Atena.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5-6), 387-398.
- Törmä, S. 1994. Jatkuva kasvu eettisen kasvatuksen kriteerinä. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) *Dialogissa* osa 1. - Matkalla mahdollisuuteen. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 21, 269-276.
- Törmä, S. 1996. Kasvu kokemuksellisena prosessina ja kasvatuksen mahdollisuus. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) *Dialogissa* osa 2. - Ihmisenä ihmisyyhteisössä. Tampereen

- yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 8, 125-133.
- Uusikylä, K. 1993. Lahjakkaiden kasvatusta. Opetus 2000-sarja. Porvoo: WSOY.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vuorinen, I. 1993. Tuhat tapaa opettaa. Naantali: Resurssi.
- Vuorinen, R. 1997. Minän synty ja kehitys. Porvoo: WSOY.
- Värri, V-M. 1994. Kasvatuksen perusteista. Kasvatusfilosofisen tutkimuksen lähtökohtien, tarkastelukulman ja ongelmien kuvausta. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) Dialogissa osa 1. - Matkalla mahdollisuuteen. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A:21, 237-267.
- Värri, V-M. 1996. Hyvä kasvatusta - kasvatusta hyvään. Dialogisen kasvatuksen perusteiden ja toteutumisehtojen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Filosofian lisensiaatin työ. Tampereen yliopisto.
- Värri, V-M. 1996. Kasvattajan esiymmärrys kasvatuksellisen hyvän ehtona. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) Dialogissa osa 2. - Ihmisenä ihmisyhteisössä. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A:8, 109-123.
- Wahlström, R. 1996. Suvaitsevaisuuteen kasvattaminen. Opetus 2000-sarja. Porvoo: WSOY.
- Ziehe, T. 1991. Uusi nuorisot. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Tampere: Vastapaino.
- Ängeslevä, M. 1999. Etiikkaa vaikka matikantunnilla. Opettaja 30 (13-14), 14-15.