

”ILMAN KOULUA EI PÄRJÄÄ MAAILMASSA”
LASTEN SOSIAALISTUMINEN ALAKOULUN
KULTTUURIIN

Elina Ehanti

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevät 2012
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

Ehanti, E. 2012. "Ilman koulua ei pärjää maailmassa." Lasten sosiaalistuminen alakoulun kulttuuriin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. 86 sivua.

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, mihin viidesluokkalaiset ovat sosiaalistuneet alakoulussa. Tarkempina tutkimuskysymyksinä olivat: mikä on koulunkäynnin merkitys viidesluokkalaisille, minkälaiset ovat lasten vaikutusmahdollisuudet koulussa ja minkälainen on koulun piilo-opetussuunnitelma. Tämän lisäksi sosialisatioon liittyen tutkittiin oppilaiden osallisuutta koulun päätöksenteossa sekä koettua opiskelun ja oppimisen mielekkyyttä. Tutkimuksen keskeisenä näkökulmana oli oppilaiden kritiikitön asennoituminen kouluun ja sitä kautta ilmenevä koulun kulttuuriin sosiaalistuminen.

Tutkimuksen aineisto kerättiin syksyllä 2011 haastattelemalla 3-4 hengen ryhmissä yhteensä 29 oppilasta, kahdelta eri luokalta. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisesti induktiivisen analyysin periaatteella. Tuloksinassa aineistosta pyrittiin löytämään piiloisia merkityksiä oppilaiden sosiaalistumisesta koulun kulttuuriin sekä pääsemään käsiksi siihen, minkälainen on koulun piilo-opetussuunnitelma ja minkälaiseen ajatteluun se ohjaa. Tulokintoja käsitteellistettiin ja vahvistettiin sosialisatioon, piilo-opetussuunnitelmaan, oppilaiden osallisuuteen ja oppimisen sekä opiskelun ja oppimisen mielekkyyteen liittyviin aiempiin tutkimuksiin ja teorioihin vertailemalla.

Tutkimuksen mukaan oppilaat ovat vahvasti sosiaalistuneita koulun kulttuuriin eli ajatteluun koulun tärkeydestä oman tulevaisuuden kannalta, koulun muuttumattomaan toimintakulttuuriin, ulkoiseen kontrolliin ja oppilaiden passiiviseen rooliin sekä yhteiskunnan peräänkuuluttamiin arvoihin (kulutus, työvoima ja kansainvälisyys). Vaikka opiskelu ei ole aina mielekäästä, suurin osa oppilaista suhtautuu kouluun kritiikittömästi ja neutraalisti. Tätä tuntuu osaltaan selittävän oppilaiden vähäinen osallisuus koulun päätöksenteossa ja ulkoisen kontrollin suuri määrä. Tämä johtaa oppilaiden passivoitumiseen eli näköalattomuuteen ja haluttomuuteen vaikuttaa koulun toimintakulttuuriin. Opetussuunnitelman tavoite aktiiviseksi kansalaiseksi kasvattamisesta ei näytä suurimman osan oppilaista kohdalla toteutuvan. Koulussa tapahtuvan sosialisatioon suurin tulos on koulun itsensä legitimointi. Vaikka joitakin asioita kritisoidaan, oppilaat ovat silti enimmäkseen tyytyväisiä kouluun.

Avainsanat: sosialisatio, piilo-opetussuunnitelma, oppilaiden osallisuus, opiskelun mielekkyyys

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	KOULUSSA TAPAHTUVA SOSIALISAATIO	6
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	9
3.1	Tutkijan esiyymmärrys ja tutkimusaiheen valinta	9
3.2	Lasten haastatteleminen ryhmässä	12
3.3	Aineiston analyysi	15
4	OPPILAIKEN AJATUKSIA KOULUNKÄYNNIN MIELEKKYYDESTÄ	18
4.1	Moninaiset mielipiteet opiskelusta	18
4.2	Koulussa saa ja pitää saada kavereita.....	22
4.3	Koulunkäynti tärkeää oman tulevaisuuden kannalta.....	23
4.4	Tyytyväisyys vähäisiin vaikutusmahdollisuuksiin.....	24
5	KOULUINSTITUUTION PILO-OPETUSSUUNNITELMA.....	25
5.1	Koululaisidentiteetti ja kaverit sosiaalistajina.....	29
5.2	Koulunkäynnin kritiikitön puolustaminen.....	31
5.2.1	Sosiaalistuminen urbaaniin kulutusyhteiskuntaan.....	35
5.2.2	Koulu ensisijaisena oppimisen paikkana.....	38
5.2.3	Muuttumattomat käsitykset oppiaineista.....	40
5.3	Vähäiset vaikutusmahdollisuudet passivoivat oppilaita	43
5.3.1	Koulun rakenteet voimistavat ulkoista kontrollia.....	43
5.3.2	Passiivisen roolin hyväksyminen	47
6	SOSIALISAATIO JA SEN VAIKUTUS KOETTUUN OPISKELUN MIELEKKYYTEEN	50
6.1	Sosialisaatio ja koulun legitimaatio.....	50
6.1.1	Oppilaan subjektiivinen määrittäminen opettajan toiminnan kautta.....	54
6.1.2	Kasvu tietoiseksi kansalaiseksi ilman aktiivisuutta	57
6.2	Mielekkyyden kokemus heijastuksena vallitsevasta yhteiskunnan tilasta.....	59
7	POHDINTA	67
7.1	Tärkeimmät tulokset ja niiden merkitys	67
7.2	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	72

1 JOHDANTO

Suomalaiset lapset menestyvät hyvin Pisa-tutkimuksissa, mutta WHO:n teettämän koululaiskyselyn mukaan he viihtyvät huonosti koulussa (Kämppi ym. 2008, 10-12). Moni tutkija on kritisoinut koulun rakenteiden, käytänteiden ja opetussisältöjen olevan irrallisia oppilaiden muusta kokemusmaailmasta (ks. esim. Jackson 1968; Illich 1970; Britzman 1986; Aittola, Jokinen & Laine 1991; 1995; Broady 1994.). Suomessa vastaavanlaista tutkimusta ei ole tehty paljon. Voisiko koulun käytänteiden irrallisuus oppilaiden muusta elämästä olla yksi syy siihen, ettei koulussa viihdytä? Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia viidesluokkalaisten kokemuksia omasta oppimisestaan alakoulussa. Miten yhteiskunnan muutokset vaikuttavat kouluun ja miten ne siellä huomioidaan? Koetaanko koulussa opitusta edelleen olevan hyötyä? Entä miten alakoulussa huomioidaan koulun ulkopuoliset oppimisympäristöt? Haastatteluiden perusteella lapset tuntuvat olevan melko tyytyväisiä kouluun, vaikka omat vaikutusmahdollisuudet ovat vähäiset ja opiskeltavien asioiden yhteyttä muuhun elämään ei aina ole helppo nähdä. Koulu on koulua, eivätkä lapset tunnu odottavan siltä mitään uutta tai ihmeellistä (Saukkonen 2003, 82). Millä tavoin lapset sosiaalistuvat tähän ajatteluun? Mitä lapset todellisuudessa oppivat koulussa, opetussuunnitelman virallisten tavoitteiden lisäksi?

Aiempien tutkimusten ja aineiston analyysin avulla tutkimukseni tavoitteeksi muodostui selvittää mihin viidesluokkalaisten ovat sosiaalistuneet alakoulussa. Tarkemmat tutkimuskysymykseni ovat: mikä on koulunkäynnin merkitys viidesluokkalaistulle, minkälaiset ovat lasten vaikutusmahdollisuudet koulussa ja minkälainen on koulun piilo-opetussuunnitelma. Aiemmassa piilo-opetussuunnitelmatutkimuksessa koulun käytänteitä on tutkittu konkreettisesti, mutta tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut minkälaiseen ajatteluun piilo-opetussuunnitelma oppilaiden kohdalla lopulta johtaa. Erityisesti olen kiinnostunut siitä, kuinka kouluinstituutio omalla toiminnallaan legitimoii paikkansa yksilön elämään itsestään selvästi kuuluvana elementtinä. Tämän lisäksi tutkin

socialisaatioon liittyen oppilaiden osallisuutta koulun päätöksenteossa sekä koettua opiskelun ja oppimisen mielekkyyttä. Tutkimusmetodiksi valitsin laadullisen tutkimuksen, sillä halusin aineistolähtöisesti tutkia lasten koulukokemuksia. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2010) mukaan tällaisessa induktiivisessä analyysissä tutkija ei määrää sitä mikä on tärkeää, vaan tavoitteena on uusin näkökulmien löytyminen. Aineistonkeruumenetelmäksi valitsin ryhmässä tehtävän teemahaastattelun, jotta tutkittavien ääni tulisi esille. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 164.) Ryhmähaastattelussa pääsee parhaiten käsiksi yhteisössä yleisesti vallitseviin sosiaalisiin konventioihin. Huomioitavaa on, että tähän tutkimukseen liittyen en erikseen havainnoinut koulunkäyntiä tai oppitunteja, vaan tulkintani pohjautuvat oppilaiden kertomuksiin. Olennaista oli saada nimenomaan oppilaiden ääni kuuluville. Tutkimuksen tarkoituksena ei ole arvioida yksittäisen koulun tai opettajien toimintaa vaan tutkia laajemmin ja yleisemmin oppilaiden sosiaalistumista kouluinstituution käytänteisiin ja arvoihin.

Tutkimuksen aineistolähtöisyys näkyy tämän raportin jäsennyksessä. Aloitan lyhyellä tutkimukseen liittyvien ilmiöiden ja käsitteiden kuvauksella. Luvussa kolme kerron tutkimusprosessin kulusta. Tämän jälkeen luvussa neljä kuvailen saamaani haastatteluaineistoa. Lasten vastauksissa korostuivat koulukokemusten laaja kirjo (kokemus koulusta erittäin mielekkäänä tai toisaalta puuduttavana ja ikävystyttävänä paikkana), kaverien tärkeys kouluviihtyvyyden kannalta, koulunkäynnin arvostus ja vähäiset vaikutusmahdollisuudet opiskelun suunnittelussa. Luvussa viisi tulkiten aineistoa socialisaation näkökulmasta ja vertailen havaintojani ja tulkintojani aiempiin tutkimustuloksiin ja teorioihin. Esille nousseita teemoja ovat lapsille muodostunut koululaisidentiteetti ja sitä kautta tapahtuva socialisaatio, kaverien suuri merkitys, koulunkäynnin näkeminen itsestänselvyytenä sekä lasten vähäinen osallisuus koulun päätöksenteossa. Varsinainen teoriaosuus löytyy luvusta kuusi, jossa analysoin tarkemmin muutamaa analyysissä löytynyttä ilmiötä: socialisaatiota, opettajan korostunutta roolia toiminnan käynnistäjänä, määrittelijänä ja kontrolloijana sekä koettua opiskelun mielekkyyttä. Opiskelun mielekkyydessä pääpaino on sen pohdinnalla, missä määrin mielekkyys on yksilön subjektiivinen kokemus ja missä määrin ympäröivä koulukulttuuri, opettajat, omat asenteet ja toimintatavat ja kaverit siihen vaikuttavat. Tutkimuksen päättää pohdinta, jossa arvioin tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä, tulosten siirrettävyyttä sekä esittelen aiheeseen liittyviä jatkotutkimuksen aiheita.

2 KOULUSSA TAPAHTUVA SOSIALISAATIO

Tässä luvussa kuvailen lyhyesti tutkimukseen liittyvien ilmiöiden taustoja ja aiheesta aiemmin tehtyjä tutkimuksia sekä esittelen tutkimuksen tärkeimmät käsitteet. Käsittelen teoriaa tarkemmin luvussa 6. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, mihin viidesluokkalaiset ovat sosiaalistuneet alakoulussa. Tutkimuksen avainkäsitteitä ovat socialisaatio, piilo-opetussuunnitelma, oppilaan osallisuus ja opiskelun ja oppimisen mielekkyys.

Tutkimuksen keskeinen näkökulma on koulussa tapahtuva socialisaatio, jonka määrittelyssä nojaan Siljanderin (1997, 10) kuvaukseen: ”socialisaatiolla tarkoitetaan laajassa merkityksessä kokonaisvaltaista yhteiskunnallistumis- ja oppimisprosessia, jossa yksilö – vuorovaikutuksessa materiaalsen, kulttuurisen ja sosiaalisen ympäristönsä kanssa – kehittyy yhteiskunnallisesti toimintakykyiseksi subjektiksi riippumatta siitä, kuinka tietoisia ja suunniteltuja nämä prosessit ovat”. Kun tutkitaan, miten socialisaatio käytännössä tapahtuu, päästään käsiksi piilo-opetussuunnitelman käsitteeseen, johon Philip Jackson (1968) ja Donald Broady (1994) ovat perehtyneet. Piilo-opetussuunnitelmalla tarkoitetaan sitä, että oppilaat oppivat koulutyön virallisten tavoitteiden ohella paljon muutakin, esimerkiksi odottamista ja kärsivällisyyttä. Socialisaatio ei tapahdu indoktrinoimalla eli opetuksen kautta piilevästi vaikuttamalla vaan jokapäiväisessä arjessa toiminnan myötä tapahtuvan tiedostamattoman sisäistämisen kautta. Piilo-opetussuunnitelma ei siis koostu opettajan tai koulun tietoisista pyrkimyksistä vaan sen aikaansaavat koulutyön rakenteelliset ehdot (esimerkiksi oppituntien pituus, oppiainejako, valtasuhteet, opettajien ja oppilaiden sosiaaliset taustat).

Kouluissa puhutaan paljon auktoriteettiongelmissa ja siitä, kuinka oppilaita on vaikea motivoida. Yleisesti uskotaan, että nämä ongelmat voidaan ratkaista pedagogisilla menetelmillä, vaikka todellisuudessa ongelma on paljon laajempi. Unohdamme helposti mitkä ovat koulun yhteiskunnalliset funktiot (valikointi, varastointi, työvoiman kouluttaminen) tai jätämme huomiotta sen mi-

ten opettajien ja oppilaiden luokkataustat vaikuttavat koulutyöhön. Tällöin opettajat ottavat kouluun ja opetukseen kohdistuvan kritiikin helposti henkilökohtaisesti, vaikka todellisuudessa ongelmat ovat paljon laajempia, koko yhteiskuntaa koskevia. (Broady 1994, 11-12, 15.)

Suomessa Laine (1997; 2000) on tutkinut väitöskirjassaan ”Nuoret ja koulu kulttuurisessa modernisaatiossa” kasvatussosiologisesta näkökulmasta yläkouluikäisten nuorten ja koulun suhdetta osana yhteiskunnallisia ja kulttuurisia muutoksia. Laineen tutkimien nuorten instituutiokokemukset eivät ole yhdenmukaisia tai ristiriidattomia, vaan moniulotteisia eritasoisten tekijöiden kulttuurisesti tuottamia tapoja havaita, nähdä ja tulkita koulun sosiaalista maailmaa. (Laine 1997 ; 2000.) Omassa tutkimuksessani tutkin viidesluokkalaisten lasten kokemuksia koulusta samanlaisesta näkökulmasta, korostaen vallitsevan koulukulttuurin merkitystä. Näiden tutkimusten kaltaista tutkimusta ei Suomessa ole tehty alakoululaisten näkökulmasta 2000-luvulla. Millä tavoin alakoululaisten kokemukset eroavat yläkoululaisten kokemuksista? Ovatko asiat muuttuneet? Piilo-opetus suunnitelmaa ei voida kokonaan poistaa, sillä se on sidoksissa kouluinstituutioon ja sen rakenteellisiin ehtoihin, mutta opettajien olisi tärkeää tiedostaa koulutuksen yhteiskunnalliset funktiot (Emt., 115-116). Myös Ziehe (1991; 1995) sekä Aittola, Jokinen ja Laine (1991; 1995) ovat tutkimuksissaan tutkineet koulun asemaa yhteiskunnan murroksessa. Oppiminen on entistä enemmän siirtymässä koulun ulkopuolelle. Kouluinstituutio ja opettajan auktoriteetti eivät enää ole itsestään selviä ja oppilaiden motivoiminen on muuttunut haastavammaksi.

Toisena tutkimuksen teemana on opiskelun mielekkyys ja siinä erityisesti opiskelun yhteys lasten muuhun elämään ja oppilaiden osallisuus koulun päätöksenteossa. Olkinuora (1983) on tutkinut oppimisen ja opiskelun mielekkyyttä peruskoulun päättövaiheessa. Tutkimuksen tärkein anti on mielekkyyden käsitteen ja siihen liittyvien tekijöiden määrittely, joihin itsekkin tutkimuksessani nojaan. Hänen mukaansa ”oppimisen ja opiskelun mielekkyydellä tarkoitetaan opiskelussa kohdattavien asioiden ja niihin sisältyvien kielellisten ilmauksien, tekojen ja toimintojen kokemista merkitystä omaavina, erilaisia tarkoituseriä palvelevina (relevanssi) ja opiskeluun sisältyvien prosessien hallinnan kokemista siinä määrin, että niiden avulla tunnetaan voitavan edistää kyseisten tarkoituserien saavuttamista (kontrolloitavuus)”. Tähän määritelmään hän lisää, että on olennaista erottaa yleisesti merkityksellisinä pidetyt asiat henkilökohtaisista merkityksistä ja tarkoituseristä. Ihmisen tulee motivoitua kokea asiat henkilökohtaisesti tärkeinä ja omia tavoitteitaan palvelevina. (Emt., 18.) Ziehe (1995) tarjoaa tähän nähden vastakkaisen näkökulman, että koulun pitäisi toimia vastavoimana yhteiskunnassa muutoin niin korostuneelle yksilön identiteetin kehittämisenäkökulmalle, ja lähteä ennemmin liikkeelle arvoista. Hän kritisoi opetusta, jonka lähtökohtana on opiskeltavan asian koskettavuus (eli aiheen liittyminen jollain tapaa lasten elämään eli koskeminen, tai tunteiden he-

rättäminen, eli koskettavuus). Koulun tulisi ennemminkin kyseenalaistaa oppilaiden nykyisiä käsityksiä ja tarjota uusia näkökulmia, jottei oppilaiden identiteetin kehitys pysähtyisi liian aikaisin. (Emt.) Näiden vastakkaisten näkökulmien pohdinta tarjoaa mielenkiintoisen näkökulman opiskelun mielekkyyden tutkimiselle. Tässä tutkimuksessa mielekkyydestä ollaan kiinnostuneita erityisesti sosialisointin ja sen vaikutuksen näkökulmasta.

Tutkimuksen viimeiseksi kantavaksi teemaksi nousi oppilaiden osallisuus. Pirttisen (2007) mukaan oppilaiden osallisuudella tarkoitetaan koulussa oppilaiden kuulemista ja heidän mahdollisuuksiaan vaikuttaa heitä koskevaan päätöksentekoon. Oppilaiden osallisuutta ilmentävät koulun eri toimijoiden väliset valtasuhteet sekä vuorovaikutuksen tasot ja suunnat. Oppilaiden osallisuus ja vaikuttamismahdollisuudet riippuvat koulun toimintakulttuurista. (Emt., 49.) Osallisuuden mittarina voidaan pitää sitä, kuinka voimaantuneena ja valtautuneena yksilö itsensä kokee ja kokeeko hän voivansa vaikuttaa asioiden suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin (Nousiainen & Piekkari 2007, 8).

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1 Tutkijan esiymmärrys ja tutkimusaiheen valinta

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on järkevää, että tutkija pyrkii tiedostamaan omat lähtökohtansa ja esiymmärryksensä tutkittavasta aiheesta. On kuitenkin mahdotonta tulla täysin tietoiseksi, sillä kaikkea esiymmärrystä ei millään pysty tiedostamaan. (Moilanen & Räihä 2010, 52.) Tässä luvussa pyrin kuitenkin parhaani mukaan avaamaan omia lähtökohtiani ja käsityksiäni tutkimuskohteesta.

Päädyn tähän tutkimusaiheeseen, sillä olin lukenut paljon koululaitokseen ja oppilaiden rooliin kriittisesti suhtautuvaa kirjallisuutta. Samalla mietin omia ala-asteaikojani ja sitä mitä ylipäättään muistan omilta kouluajoiltani oppimistani asioista. Mielestäni oppimani asiat olivat silloin irrallisia omasta muusta elämästäni: biologiassa opittuja asioita en osannut siirtää tosielämään kuin vasta kirjoituksiin lukiessani, jolloin todella halusin ymmärtää, mistä on kyse. Historia ja uskonto tuntuivat turhilta ja kaukaisilta omasta elämästäni. Läheisten ihmisten ajattelutavasta ammentamalla olen oppinut suhtautumaan ympäröivään maailmaan tutkivalla ja kiinnostuneella asenteella, minkä myötä olen löytänyt motivaation tutkia ja oppia lisää. Haluaisin uskoa, että nämä tutkijan siemenet voisi kylvää ihmiseen jo alakoulussa. Onko tämä kiinnostuminen jotain, joka herää iän myötä vai voiko opettaja oppimisen ohjaajana vaikuttaa siihen? Oppimiskäsitys on noilta ajoilta muuttunut ja opetussuunnitelmissa korostetaan enemmän ymmärtämistä kuin tiedon ulkoa opettelua. Tämä varmasti lisää myös kiinnostusta opiskelua kohtaan. Usein kuitenkin kuulee ja huomaa, että opettajien paineet tiettyjen opetussisältöjen läpikäymiseksi saavat arjen tuntumaan niin kiireiseltä, ettei todelliseen asioiden äärelle pysähtymiseen ja tutkimiseen ole aikaa. Halusin kuulla alakoululaisten mielipiteitä siitä, mitä he ovat mielestään oppineet koulussa ja kokevatko he sen hyödyllisenä oman elämänsä kannalta.

Pohtiessani gradun aihetta, mietin keneltä on järkevää kysyä mitä alakoulussa oppii. En ollut varma, voiko alakoululaiselta odottaa kykyä reflektoida omaa oppimistaan. Itsereflektio on ainakin aihe, jonka aloittamisen merkitystä jo alakoulussa luokanopettajakoulutuksessa korostetaan. Ainakin kasvatustieteessä uskotaan, että lapsi pystyy arvioimaan omaa oppimistaan. Osa oppimisesta voi oppilaasta silti tuntua turhulta, sillä oppilaat eivät välttämättä näe opitun yhteyttä johonkin laajempaan kokonaisuuteen tai sen merkitystä omalle kasvulle ja kehitykselle. Opettajan toiminnan, valittujen oppisisältöjen, opetusmetodien ja oppimisympäristön taustalla on varmasti pedagogista ajattelua,

jota oppilaat eivät tiedä tai ymmärrä. He eivät välttämättä näe kaikkea omaa oppimistaan, minkä kasvatustieteen ammattilaiset osaisivat hienosti nimetä: matemaattisen ajattelun tai oman identiteetin kehittyminen, sosiaalisten taitojen tai oma-aloitteisuuden kehittyminen, itsetunnon lisääntyminen, ja niin edelleen. Näin silti arvokkaana kysyä asiaa juuri alakoululaisilta, sillä heillä on asiasta kaikkein omakohtaisin ja tuorein tieto. He ovat koulun ”asiakkaita” ja näin parhaita asiantuntijoita kertomaan omista koulun vaikuttavuuteen liittyvistä kokemuksistaan. Mikäli jokin nyt koulussa opittu ei tunnu merkittävältä tai muistamisen arvoiselta, epäilen, sen muuttumista myöhemmällä iälläkään sen merkittävämmäksi. Oppilaita on tärkeää kuulla, sillä heidän kokemuksiaan ja ajatteluaan analysoimalla päästään käsiksi koulun piilo-opetussuunnitelmaan ja pystytään sitä kautta kehittämään koulua. Samalla koulut ja opettajat voivat tulla tietoisemmiksi omasta toiminnastaan. Uuden näkökulman kautta he kykenevät terveellä tavalla kyseenalaistamaan luomiaan käytänteitä ja tämän hetken koulumaailmaa.

Vaikka kyseessä on laadullinen tapaustutkimus, tarkoitukseni ei ole tarkastella yksittäisten opettajien, oppilaiden ja koulujen toimintaa ja ajattelua, vaan laajemmin lasten näkemyksiä kouluinstituutiosta, sen rakenteista, ehdoista ja siellä opiskeltavista asioista. Vaikka koulua ei muutettaisikaan oppilaiden mieltymysten mukaiseksi, on tämä tieto oppilaiden näkökulmasta silti arvokasta kaikille koulun työntekijöille ja sinne pian siirtyville. Omien kouluaikojen etäännyessä ja yliopistomaailmassa eläessä unohtaa helposti mitkä kaikki asiat täytyy opetella tai ymmärtää, etteivät ne olekaan ihmisen synnynnäisiä taitoja. Moilasen ja Rähän (2010) sanoin ”kasvatuksen käytäntö muodostuu eri kulttuurien kohtaamisesta”. Vaikka koulumaailmassa eletäänkin fyysisesti miltei samoissa tiloissa, tuo ympäristö näyttyy kahdelle osapuolelle, opettajalle ja oppilaalle, varmasti täysin erilaisina. (Emt., 46.)

Näiden pohdintojen myötä alustaviksi tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat:

Mikä on koulussa opiskeltavien asioiden merkitys lapsille?

Mitkä tekijät vaikuttavat oppimisen mielekkyyteen?

Miten koulusta voisi tehdä oppimisen ja kasvamisen kannalta paremman paikan?

Tutkimuksessani olen myös kiinnostunut koulun ulkopuolisista oppimisympäristöistä ja niiden hyödyntämisestä ja tunnistamisesta koulumaailmassa. Lapset oppivat yhä enemmän koulun ulkopuolella: median, harrastusten ja kaverien parissa (Aittola, Jokinen & Laine 1995, 43). Lapset ovat aina oppineet asioita koulun ulkopuolellakin (esimerkiksi maatalousyhteiskunnassa), mutta nykyään tästä ollaan tietoisempia. Oppiminen on teorian tasolla vapautunut koulusta, mutta missä määrin muualla opitut asiat tunnustetaan koulussa? Mi-

ten tämä näkyy koulun toiminnassa, hyödynnetäänkö niitä? Omaehtoista oppimista tutkimalla voitaisiin varmasti kehittää kouluopetustakin. Lasten maailmassa koulu ja vapaa-aika ovat varmasti melko erillään. Tämä on sääli sen kannalta, että koulussa opitut asiat eivät välttämättä siirry "tosielämään" eivätkä toisaalta vapaa-ajalla opitut asiat tule tunnustetuiksi koulumaailmassa. Tässä tutkimuksessa en paneudu kovinkaan syvällisesti koulun ulkopuolisiin oppimisympäristöihin, vaan analysoin niitä lähinnä sen kannalta, miten koulu liittyy lasten muuhun elämään.

Tutkimusta tehdessään tutkijan on tärkeää miettiä suhdettaan tutkimuskohteensa luonteeseen (ontologia) sekä käsityksiään siitä millä tavoin kyseisestä tutkimuskohteesta on mahdollista saada tietoa (epistemologia). Tutkimukseni taustalla on ontologinen ajattelu, jonka mukaan lasten sosialisatio on jotakin, joka näkyy lasten ajattelussa ja toiminnassa. Lapset eivät välttämättä kuitenkaan itse ole tietoisia siitä, miksi he näin ajattelevat tai toimivat. Sosialisatio ei ole sellaisenaan löydettävissä oppilaiden ajattelusta vaan minun tutkijana oppilaiden ajattelusta tekemääni tulkintaa. Haastatellessani monia oppilaita pystyn katsomaan heidän toimintaansa laajemmasta näkökulmasta kuin yksilö sekä näkemään siinä tietynlaista, oletettavasti koulun aikaansaamaa, vaikutusta. Tutkijana en kuitenkaan voi täysin varmasti tietää mikä osa ajattelusta on juuri koulun toimintakulttuuriin sosiaalistumisen tulosta ja minkälaista ajattelu olisi ilman peruskoulua. Tämän vuoksi kohdensin tutkimukseni nimenomaan oppimiseen ja opiskeluun liittyviin ilmiöihin, joihin liittyvän ajattelun uskon muotoutuvan nimenomaan koulussa.

Epistemologiassa olennaista on ajatus siitä, onko olemassa yksi ainoa totuus vai monia sosiaalisesti konstruoituja todellisuuksia (Patton 2003, 134). Lincolnin ja Guban (1985) mukaan yhtä lailla tulee miettiä onko todellisuutta lainkaan olemassa vai ovatko kaikki todellisuuskäsitykset vain tulkinnan tulosta. Tutkimukseni tekoa ohjasi tiedonkäsitys, jonka mukaan todellisuus on olemassa, mutta kenenkään ei ole mahdollista tietää siitä kaikkea. Havainto ja tulkinta perustuvat aina kerrallaan vain yhteen näkökulmaan, joka on vain osa koko todellisuudesta. Vertauskuvallisesti voidaan ajatella, että katsoessamme norsua, näemme aina kerrallaan vain joitakin osia siitä (esimerkiksi pään ja etujalat tai hännän ja takapuolen). (Lincoln & Guba 1985, 83.)

Tämä tutkimus ei anna kokonaiskuvaa tai absoluuttista totuutta viidesluokkalaisten kouluun liittyvästä ajattelusta vaan kyseessä on ainoastaan yksi näkökulma. En koe pystyväni edes kattamaan kaikkia sosialisatioon liittyviä puolia vaan yhden osan siitä. Tieteellinen tieto on yhtälailla sosiaalisesti konstruointua kuin mikä tahansa tieto (Patton 2002, 100). Heikkisen, Huttusen, Niglaksen ja Tynjälän (2005) mukaan se, mitä me pidämme todellisuutena, on aina tuotettu kielen ja kommunikaation avulla. Todellisuus on jatkuvaa neuvottelua merkityksistä ja muovautuu uusiutuvien kertomuksien myötä. Tutkijana meidän ei ole mahdollista päästä käsiksi todellisuuteen sellaisenaan vaan tapaan,

jolla se konstruoidaan, dekonstruoidaan ja rekonstruoidaan. Tällaista uskomusta tiedon ja todellisuuden luonteesta kutsutaan konstruktivismiksi. (Emt., 342-343.) Todellisuus on tutkimuksessani kahteen kertaan tulkittua: alkuun haastateltavat loivat siitä oman tulkintansa, minkä jälkeen minä tulkitsin heidän luomaansa tulkintaa. Tulkinta perustuu nyt minun aineistosta tekemiini havaintoihin, ajatteluuni ja valitsemaani näkökulmaan sekä sen vuoropuheluun lukemani kirjallisuuden kanssa. Vaikka kyseessä olisivat samat haastateltavat, sama yhteisö ja sama aineisto joku saattaisi eri näkökulmasta tutkiessaan päätyä erilaisiin johtopäätöksiin (Patton 2002, 134; Heikkinen ym. 2005, 343).

3.2 Lasten haastattelemisen ryhmässä

Aineistonkeruumetodiksi valitsin ryhmissä tehtävän puolistrukturoidun haastattelun, minkä pohjana olivat valitsemani teemat. Tässä aineistonkeruutyypissä kysymykset ovat ennalta määriteltyjä, mutta niiden sanamuotoja ja järjestystä voidaan muuttaa tai laajuutta vaihdella haastateltavan mielenkiinnon mukaan (Eskola & Vastamäki 2007, 27-28 ; Hirsjärvi & Hurme 2000, 47-48; Patton 2002, 343). Jokaisessa haastattelussa käytiin läpi samat kysymykset, mutta niiden muoto, järjestys ja laajuus vaihteli haastattelusta toiseen. Pattonin (2002, 343-344) mukaan tiettyjen teemojen ja tärkeimpien kysymysten laadinta etukäteen takaa sen, että käytettävissä oleva aika käytetään mahdollisimman tehokkaasti ja haastattelussa pysytään olennaisissa aiheissa. Tämä oli olennaista etenkin, kun haastattelen lapsia, joiden keskittyminen on rajallista ja jotka saattavat innostua kertomaan myös muista, aiheen ulkopuolisista kokemuksistaan. Olin rajannut haastattelun keston 20 minuuttiin, minkä uskoin olevan aika, jonka lapset jaksaisivat keskittyä.

Haastattelun teemoja pohtiessani perehdyin Olkinuoran (1983) ja Korkeakosken (1997) teorioihin oppimisen mielekkyydestä ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Lopulta haastattelurunko muodostui oppimisen mielekkyyden käsitteen ja siihen mahdollisesti vaikuttavien tekijöiden ja asetettujen tutkimuskysymysten ympärille. Pyrkimyksenäni oli olla aineistolähtöinen, sillä tutkimuksen kohteina olivat oppilaiden merkityksellisinä pitämät asiat. Tämän vuoksi valitsin strukturoidun haastattelun sijaan puolistrukturoidun haastattelun. Eskolan ja Vastamäen (2007) ohje haastattelun teemojen valintaan on ideoiden kehittäely oman luovuuden ja pohdiskelun kautta. Tässä on kuitenkin vaarana se, että kysymykset pohjautuvat tutkijan ennakkokäsityksiin ja valitut teemat saattavat olla vaillinaisia. Muita vaihtoehtoja teemojen valintaan ovat niiden etsiminen kirjallisuudesta ja aiemmista tutkimuksista tai teemojen johtaminen jostain teoriasta. Parhaimpaan tulokseen päästään luovaa ideointia ja jonkinlaista teorioihin sitomista yhdistelemällä. (Eskola & Vastamäki 2007, 34.) Vaikka puhun täs-

sä teemojen valitsemisesta, luokittelen tekemäni haastattelun silti puolistrukturoiduksi haastatteluksi kysymysten ollessa melko tarkkaan ennalta määriteltyjä.

Ryhmähaastattelun päädyin, koska uskoin sen tuovan yksilöhaastatteluun nähden rikkaampaa aineistoa haastateltavien pystyessä olemaan vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Vaikeampiin kysymyksiin saattoi saada apua kaverilta, kun vastauksia pystyi miettimään yhdessä. Bogdan ja Biklen (2007, 109) pitävät ryhmähaastattelua hyvänä metodina silloin, kun kyseessä on aihe, joka on yleinen tai josta osallistujien ei välttämättä ole helppo puhua yksin. Olen kiinnostunut koulussa oppimisesta yleisemmällä tasolla, jolloin en kokenut aihetta liian henkilökohtaisena ryhmähaastattelua ajatellen. Toisaalta aihe on tietyllä tapaa syvällinen, jolloin uskoin haastateltavien tuottavan yhdessä muistelemalla ja pohtimalla rikkaampaa aineistoa. Valtosen (2005) mukaan ryhmäkeskustelun hyöty yksilöhaastatteluun nähden on siinä ilmenevä ”ryhmän luova potentiaali” ja sen hyödyntäminen: parhaimmillaan osallistujien kommentit, ideat ja eri näkökulmat ruokkivat toinen toisiaan synnyttäen uusia, yllättäviä näkökulmia ja huomioita. Siinä nousevat esiin itsestäänselvyydet, joihin automaattisesti otetaan kantaa, mutta toisaalta saatetaan kyseenalaistaa kulttuuriset käsitykset, jotka vaativat neuvottelua. (Valtonen 2005, 226-228.) Hirsjärvi ja Hurme (2000) katsovat ryhmähaastattelun hyväksi metodiksi lapsille, jotka muutoin saattaisivat olla ujoja tai arkoja. Toisaalta valtahierarkia ja ryhmädynamiikka vaikuttavat siihen, kuka puhuu ja minkälaisia asioita tuodaan esille. (Emt. 63). Ennen haastatteluiden tekoa perehdyin lasten haastattelemista koskevaan metodikirjallisuuteen, sillä lasten haastattelemisessa käytännöt ja suositukset ovat osin erilaisia verrattuna aikuisten haastatteluun.

Kevään viimeisessä graduseminaarissa esitellessäni haastattelurunkoani (Liite 1) muille ryhmäläisille, ryhmän valtasi epäusko siihen, olisiko kuudesluokkalaisten haastattelu ryhmässä sittenkään järkevää. Tämä oli tervetullutta kyseenalaistamista ottaen huomioon, että luokkakaverien läsnäolo tulisi varmasti jollain tapaa vaikuttamaan haastattelutilanteen onnistumiseen ja vastauksiin. Näiden keskustelujen pohjalta vaihdoin haastateltavaa kohderyhmää kuudesluokkalaisista viidesluokkalaisiin ja haastatteluajankohtaa kevästä syksyyn. Lopulta tämä oli mielestäni turhan nopea, ryhmän paineesta tehty päätös. Olin aivan yhtäläillä voinut haastatella kuudesluokkalaisia. Jälkeenpäin tuntuu kummalliselta että ryhmää tulevia luokanopettajia tuntui jännittävän ja aristavan ajatus pienen kuudesluokkalaisista muodostuvan ryhmän keskusteluttamisesta. Tämähän on osa heidän tulevaa työtään! Nyt haastateltavien ikä nuoreni kahdella vuodella, ja uskon tämän vaikuttaneen tutkimustuloksiin. Syksyllä haastateltu viidesluokkalainen saattaa olla tyytyväisempi ja miellyttämishaluisempi kouluasenteista kysyttäessä, verrattuna keväällä haastateltuun kuudesluokkalaiseen.

Ennen varsinaisia haastatteluita tein pilottihaastattelun kahdelle lapselle. Heiltä saadun palautteen ja itse tekemiäni havaintojen perusteella vähensin kysymysten määrää ja tein niistä avoimempia antaakseni lapsille enemmän mahdollisuuksia nostaa esille heille tärkeitä asioita ja tiivistääkseni haastattelua lyhyemmäksi. Varsinaiset haastattelut tehtiin erään keskisuuren kaupungin keskustassa sijaitsevan koulun kahden rinnakkaisen luokan oppilaille. Nämä luokat valikoituivat tutkittaviksi harkinnanvaraisen otannan, eli helpon saatavuuden perusteella (Eskola & Suoranta 2008, 61). Toinen opettajista toi esille, että koulun oppilaat tulivat pääosin hyvätuloisista perheistä ja että siellä ”elettiin lintukodossa”. Haastatteluvastaukset olisivat kenties olleet erilaisia, mikäli haastattelut olisi tehty sosioekonomisesti erilaisella alueella.

Luokkien opettajat kertoivat tulevasta tutkimuksesta oppilaille etukäteen ja asiasta lähetettiin koteihin tiedote, jonka ohessa vanhempia pyydettiin täyttämään tutkimuslupalappu (Liite 2). Lapsilla itsellään oli myös lupa kieltäytyä haastattelusta, mutta lopulta ainoastaan kolme oppilasta jätti osallistumatta tutkimukseen. Yhteensä haastatteluihin osallistui 29 lasta (18 tyttöä ja 11 poikaa), kahdelta eri luokalta. Lopulliset haastattelut toteutettiin kolmen tai neljän hengen ryhmissä koulupäivän aikana. Niiden kesto oli keskimäärin 18 minuuttia ja litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 39 sivua. Pyysin opettajia jakamaan oppilaat sellaisiin ryhmiin, joiden he ajattelivat olevan toimivia tämänkaltaisessa ryhmähaastattelussa. Toinen opettajista jakoi oppilaat ryhmiin haastattelutilannetta ajatellen, toinen opettajista kertoi oppilaidensa olevan tottuneita arvotuihin ryhmiin ja toimi näin tälläkin kertaa. Ryhmäjaot tuntuivat toimivilta, ja levottomuutta tuntui lähinnä aiheuttavan koulupäivän loppuun osuneet haastatteluajankohdat. Puolet haastatteluista järjestettiin erityisopettajan luokassa ja puolet kirjaston vieressä sijaitsevassa lukunurkkauksessa. Oppilaat ja minä haastattelijana istuimme saman pyöreän pöydän ääressä. Haastattelun alkuun kertasin aina oppilaille haastattelun periaatteet: 1) Kyseessä on opintoihini liittyvä tutkimus. Olen kiinnostunut heidän omista kokemuksistaan ja mielipiteistään. Kysymyksiin ei siis ole oikeita eikä vääriä vastauksia. 2) Mikäli et ymmärrä jotain kysymystä, sano se rohkeasti ääneen, niin selvennän kysymystä. 3) Halutessaan saa jättää vastaamatta mihin tahansa kysymykseen. Jälkikäteen ajateltuna olisin liittänyt tähän Bogdanin ja Biklenin (2007, 109) äänen sanotun neuvon siitä, että haastateltavien ei tarvitse olla samaa mieltä muiden kanssa. Tällöin oppilaat olisivat ehkä tuoneet rohkeammin esille eriäviäkin mielipiteitä, sillä nyt ryhmät olivat melko yksimielisiä.

Koin ryhmähaastattelun onnistuneena metodina. Oppilaat tuntuivat jännittävän haastattelutilanteita jonkin verran, mutta rentoutuivat yleensä haastattelun edetessä. Puheenvuorot jakaantuivat osin epätasaisesti, mutta pyrin kannustamaan hiljaisempiäkin kertomaan omia ajatuksiaan. Vaikka kaikki eivät välttämättä uskaltaneet sanoa omaa mielipidettään, sain arvokasta tietoa siitä,

minkälainen on oppilaiden yhteisesti jakama kuva koulusta. Mäkelä (1990, 50) sanoo osuvasti: ”sosiologian kannalta ihminen on sipuli: kun sipulin kuorii ei mitään sisusta ole, ja jokainen kerrostuma on yhtä todellinen.” Moni epäili, kannattaako lapsia haastatella ryhmässä, sillä yksilöhaastatteluissa oppilaat saattaisivat puhua rehellisemmin. Tämän tutkimuksen aiheen, koulun kulttuuriin sosiaalistumisen, näkökulmasta ryhmähaastattelu osoittautui kuitenkin hyväksi metodiksi, sillä tutkijana olen kiinnostunut juuri yhteisesti jaetuista uskomuksista ja asenteista (Mäkelä 1990, 51). Ryhmähaastattelun etu oli myös se, että oppilaat kuuluivat toistensa vastaukset. Näin välttyttiin toistolta ja parhaimmillaan syntyi keskustelua, jossa oppilaat joutuivat perustelemaan eriäviä mielipiteitään.

3.3 Aineiston analyysi

Laadullinen analyysi koostuu kahdesta toisiinsa kietoutuvasta vaiheesta: ”havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta” (Alasuutari 2007, 39). Haastatteluiden purku lähti liikkeelle litteroinnista. Tämän jälkeen kävin aineistoa läpi sekä kuuntelemalla että lukemalla, alleviivaten samalla mielenkiintoisia tai tärkeänä pitämiäni ilmaisuja. Aineiston analyysin ensimmäinen vaihe on tutkittavalle joukolle tyypillisten ”alkuperäisten” (*indigenous*) ilmaisujen ja kategorioiden etsiminen, sillä niiden kautta päästään käsiksi tutkittavien elämämaailmaan, koska analysoidessa on olennaista suhteuttaa ilmiöt tutkittavien maailmaan (Patton 2002, 454).

Kun aineisto alkoi tuntua tutulta, aloin koostamaan pelkistetyistä ilmauksista listaa. Havaintojen pelkistämisen jälkeen pyrin löytämään niille yhteisiä tekijöitä ja yhdistelemään niitä (Alasuutari 2007, 40). Patton (2002) muistuttaa, että kategorioiden luomisessa on olennaista arvioida luotujen ryhmien sisäistä homogeenisyyttä ja ulkoista heterogeenisyyttä. Sisäinen homogeenisyys tarkoittaa samaan ryhmään kuuluvien ilmausten yhtenäisyyttä ja ulkoinen heterogeenisyys taas tarkoittaa eri kategorioiden erojen selkeyttä. Alkuun löysin kategorioista jonkin verran päällekkäisyyksiä tai en saanut kaikkia ilmauksia luomieni kategorioiden alle, jolloin ryhmittely tuli miettiä uudelleen. Sama aineisto on mahdollista ryhmitellä eri tavoin, mutta tällöin vaihtoehtoisista tavoista tulee valita tämän tutkimuksen kannalta järkevin tapa. (Emt., 465-466.) Tämän kautta hahmottui aineiston kokonaiskuva ja tutkimuksen kannalta olennaiset teemat. Kuten Moilanen ja Räihä (2007) sanovat, teemoittamisen kautta pyritään hahmottamaan haastateltavien merkityksenantojen ydintä. Nämä teemat liittyvät tekstin laajempaan sisältöön, ei yksityiskohtiin. (Emt., 55.) Teemoittamisen kautta löysin aineistosta seuraavia teemoja: koulunkäynnin merkitys, ulkoiseen kontrolliin sosiaalistuminen, sosiaalistuminen kokemukseen opiskelus-

ta tylsänä ja oppilaiden vaikutusmahdollisuudet. Tässä vaiheessa lasten ajatukset tuntuivat yllättävän ennalta arvattavilta.

Patton (2002) kutsuu tällaista laadulliselle tutkimukselle tyypillistä aineiston lähestymistapaa induktiiviseksi analyysiksi. Siinä tutkimuksen kannalta olennaisia teemoja, ilmiöitä ja kategorioita etsitään aineistosta. Tämän vastakohta on deduktiivinen analyysi, jossa aineistosta etsitään jo olemassa olevaan teoriaan liittyviä ilmiöitä. (Emt., 454-455.) Moilasan ja Räihän (2010, 51-52) mukaan induktiivisuus tarkoittaa sitä, että ”aineistoon perehtyessään tutkija saa uusia vihjeitä siitä, millaiset merkityksenannot ovat aineiston kannalta kaikkein mielenkiintoisimpia tai hedelmällisimpiä”. Tämä tutkimus ei kuitenkaan ollut puhtaasti induktiivinen, sillä aineistossa korostuivat väistämättä teemahaastattelun valitsemani teemat. Rinnalle ja lopulta tärkeämmäksi nousi kuitenkin täysin uusia teemoja, kuten kaverien merkitys, sosialisatio ja lasten passiivisuus. Induktiivinen ote kääntyi keskeisten teemojen löytymisen jälkeen deduktiiviseksi, tarkastellessani löytämieni teemojen autenttisuutta ja tarkoituksenmukaisuutta suhteessa koko aineistoon. Tämä on tyypillistä laadulliselle aineiston analyysille. (Patton 2002, 454.) Osa tutkimukseen liittyvistä käsitteistä oli oppilaiden itse nimeämiä ja osa tutkijan analyysihin pohjautuneita tulkintoja. Induktiivisen analyysin käsitteiden määrittelyssä tutkija voi joko löytää tutkittavien esille nostamia käsitteitä ja määrittellä niitä tai nimetä ilmiöitä ja kategorioita, joista tutkittavat puhuvat, mutta joille heillä ei itse ole nimeä (Patton 2002, 454).

Aineiston teemoittaminen ei ole analyysin lopullinen tavoite, vaan väli-vaihe analyysin rakentumisessa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 149). Teemoittamisen jälkeen rupesin analysoimaan, mitä nämä itsestäänselvykset merkitsevät ja mistä ne kertovat. Pyrin pääsemään pintaa syvemmälle eli paljastamaan toimintaa ja ajattelua ohjaavia latenteja merkitysstruktuureja (Moilanen & Räihä 2010, 57). Itsestäänselvyydellä tarkoitan oppilaiden tapaa puhua koulusta, sen sisällöistä ja toimintatavoista itsestäänselvinä, kyseenalaistamatta tai pohtimatta muita vaihtoehtoja. Tutkimukseni analyysin kantavaksi näkökulmaksi tuli itsestäänselvyksien kyseenalaistaminen. Ziehen (1995, 25) mukaan juuri itsestäänselvyksien kyseenalaistamisessa piilee oppimisen suurin potentiaali. Pyrin irtautumaan alkuperäisistä tutkimuskysymyksistä, sillä lapset eivät tuntuneet niinkään puhuvan opiskelun mielekkyydestä vaan koulunkäynnin merkityksestä ja sosiaalistumisesta koulukulttuuriin. Tutkimukseni ote muuttui tässä kohtaa kriittisemmäksi ja sosiologisemmaksi.

Pyrin tekemään aineiston analyysin ensin niin pitkälle oman ajatteluni varassa kuin mahdollista, minkä jälkeen hain kirjallisuudesta tukea löytämiini ilmiöihin. Olikin hämmentävää tässä vaiheessa löytää aiemmista tutkimuksista hyvin samanlaisia havaintoja. Todennäköisesti tämä johtuu osittain siitä, että aiemmin lukemani kirjallisuus oli huomaamattani ohjannut tulkintaani. Kirjalli-

suuteen perehtyminen on kulkenut rinnalla koko tutkimuksen ajan. Sen kautta valitsin oman tutkimusaiheeni ja hain uusia näkökulmia haastattelulomakkeen ja myöhemmin analyysin tekemiseen. Kirjallisuuteen tutustuminen auttaa syventämään tulkintoja ja parantaa tietoisuutta omasta esiymmärryksestä (Moilanen & Räihä 2007, 53). Bogdan ja Biklen (2007) muistuttavat, että aiemmat tutkimukset eivät kuitenkaan saa tehdä tutkijaa sokeaksi erilaisille tulkinnoille. Kirjallisuuden ei tule korvata omaa ajattelua vaan toimia virikkeenä sille. (Emt. 169.)

Tutkijan esiymmärryksen syventymisen myötä tutkimusongelmat muuntuvat ja täsmentyvät (Moilanen & Räihä 2007, 51). Tutkimuskysymykset muotoutuivat aineiston tulkinnan kautta aineistolähtöisesti. Lopulta päädyin seuraaviin kysymyksiin:

Mikä on koulunkäynnin merkitys viidesluokkalaisille?

Minkälaiset ovat lasten vaikutusmahdollisuudet koulussa?

Minkälainen on koulun piilo-opetussuunnitelma?

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, mihin viidesluokkalaiset ovat sosiaalis-tuneet alakoulussa. Päädyttyäni sosiologiseen näkökulmaan pyrin pääsemään aineistoon syvemmälle laatumalla siitä miellekartan. Moilasan ja Räihän (2007) mukaan asioilla ei ole itsessään merkitystä vaan se rakentuu suhteesta muihin asioihin. Saatamme tiedostaa yksittäisten asioiden merkityksiä, mutta niiden väliset suhteet saattavat olla tiedostamattomia. (Emt. 46.) Miellekartan kautta pyrin hahmottamaan asioiden välisiä suhteita ja merkityksiä. Pyrin tulkitsemaan mitä lasten vastaukset kertoivat koulusta ja mihin he tuntuivat sosiaalis-tuneen.

Moilanen ja Räihä (2007) muistuttavat, että ”kasvatuksen käytäntö muodostuu eri kulttuurien kohtaamisesta, ja siten ihmisten toiminnalla on erilainen merkityssisältö kasvattajan ja kasvatettavan näkökulmasta tarkasteltuna”. Merkityksiä tulkitessa on tärkeää muistaa se konteksti, jossa tutkittavat henkilöt elävät. (Emt., 46-47.) Tässä kohtaa se tarkoitti viidesluokkalaisten lasten elämissä maailmaan eläytymistä En kysynyt tai saanut lapsilta minkäänlaisia taustatietoja, joten eläytyminen oli niiden uskomusten ja muistojen varassa, joita minulla oli sen ikäisen lapsen elämästä.

4 OPPILAIDEN AJATUKSIA KOULUNKÄYNNIN MIELEKKYYDESTÄ

Tässä luvussa kuvailen oppilaiden ryhmähaastatteluissa saamaani aineistoa. Haastatteluissa koulunkäynnin mielekkyyteen vaikuttavista tekijöistä korostuivat opiskelun mielekkyys, kaverit, koulunkäynnin tärkeys oman tulevaisuuden kannalta ja oppilaiden vaikutusmahdollisuudet. Olen jakanut pääluvun alalukuihin näiden teemojen mukaisesti. Ensimmäisessä alaluvussa (4.1.) käsittelen oppilaiden koulussa opiskeluun liittyviä ajatuksia. Toisessa alaluvussa (4.2.) on aiheena koululle annettu suuri merkitys kaverien kohtaamispaikkana ja toisaalta kaverien merkitys koulussa viihtymisen kannalta. Koulua tarvitaan ystävyyssuhteiden solmimiseen, minkä jälkeen ystäviä tarvitaan, jotta koulussa viihdytään. Kolmannessa alaluvussa (4.3.) kuvaan oppilaiden korostamaa koulun tärkeää tehtävää heidän oman tulevaisuutensa kannalta. Viimeisessä alaluvussa (4.4.) käsittelen oppilaiden kokemuksia heidän vaikutusvallastaan koulussa.

4.1 Moninaiset mielipiteet opiskelusta

Haastatteluissa kysyin oppilailta, mitkä asiat olivat heidän mielestään koulussa mieluisia tai epämieluisia. Saman ryhmän sisällä oltiin yleensä verrattain yksimielisiä, mikä kertoo sosiaalisen tilanteen vaikutuksesta eli sosiaalisen hyväksynnän takaamisesta olemalla muiden kanssa samaa mieltä. Tämän tutkimuksen kannalta ei ole olennaista kuinka moni lapsista koki koulun mielekkäänä ja kuinka moni ei, sillä haastateltujen lasten määrä on vähäinen. Nostin tarkemman analysoinnin kohteeksi joitakin aineistosta nousseita mielenkiintoisia ilmiöitä liittyen lasten mielekkyykokemuksiin ja koulukokemuksiin yleises-

ti. Näiden koen kertovan jotain yleisempää kouluinstituutiosta ja siihen sosiaaliturvasta.

Lasten mielestä koulussa mukavimpia asioita ovat kaverit, välitunnit ja taito- ja taideaineiden tunnit. Moni haastatelluista viittasi joihinkin tiettyihin oppiaineisiin tai opiskeluun yleisesti, vaikka mahdollisuus oli vastata mitä tahansa kouluun liittyvää. Erityisen usein mainittiin nimeltä joitain tiettyjä oppiaineita, mikä kertoo siitä, että käsitys omista suosikkiaineista on hyvin vahva. Samat oppiaineet ovat toisten suosikkeja ja toisten "inhokkeja": musiikki, matematiikka ja kielet saivat molemmin puolin mainintoja. Taito- ja taideaineista pidettiin erityisesti, joskin muutama kyseenalaisti niiden hyödyn itselleen. Näitä tunteja leimaa muihin oppitunteihin verrattuna löyhemmät säännöt: saa liikkua, jutella kaverien kanssa ja ilmapiiri on muutenkin rennompi: *"[K]ässätunnillaki on hauskaa, ku me tehti sormukset. Ni mä ja muutama mejän luokan poika mentii yhtee pöytää ja sit me juteltii samalla ku me hiottiin niitä, ni se oli mukavaa touhua siinä."* Tämän lisäksi mieltymystä näihin aineisiin perustellaan sillä, että asioita pääsee itse tekemään ja opitaan uusia taitoja. Vaihtelua koulun arkeen tuo se, että tehdään jotain, mitä ei tehdä joka päivä tai jotain mitä ei ilman isoa ryhmää voi tehdä: *"[J]otkut semmoset jutut mitä ei tee joka päivää. Jos koulussa on vaikka liikunnassa pesäpalloa, sitä on aika mahotonta tehdä yksin. Siihen tarvita nii paljo kavereita ja porukkaa."* Suurin osa oppilaista on tyytyväisiä opetusmenetelmien vaihtelevuuteen, mutta osa kaipaa monipuolisempia työskentelymenetelmiä.

Opiskelua motivoi se, että opiskeltavat asiat koetaan hyödyllisiksi oman tulevaisuuden kannalta. Muutamalla oppilaalla mielenkiinto on niin suuri, että he haaveilevat kirjailijan tai luonnontutkijan ammatista ja haluavat nyt panostaa äidinkieleen tai biologiaan. Alla esimerkkejä lasten kertomuksista merkittävistä oppimiskokemuksista, jotka kuvaavat hyvin sitä, milloin opiskelu on mielekästä.

Mette¹: No, mul oli tuolla ranskantunnilla, ku siin on aina feminiinit ja maskuliinit, niku mä oon oppinu niitä sillai ymmärtää ja kaikkii aksentteja. Ni se on ollu kiva ku on vihdoon tajunnu.

Noora: Sitte kans toi kässä, ku mun isän äiti ni se neuloo hirveesti ni se on kans kiva ku osaa itekki.

Noora: Ne kielet ja kans toi ranska on kans tosi kivaa, ku mun äiti ja mun äidin äiti on opiskellu ranskaa ni sitte mä ihan niienki kaa juttelen aina välillä ranskaks.

¹ Kaikki tutkimuksessa ilmenevät henkilöiden ja paikkojen nimet on muutettu.

Merkittäviin oppimiskokemuksiin liittyviä tekijöitä ovat muun muassa

- kokemus siitä, että vihdoinkin ymmärtää jotain
- mahdollisuus käyttää opittua taitoa tosielämässä
- itsen tai vanhempien arvostama taito
- vaikean asian oppiminen
- oman mielenkiinnon herääminen

Tylsyyteen liitetään se, että jotain on paljon, se kestää pitkään tai on toistuvaa: jatkuva laskeminen tai kirjoittaminen, ainainen kirjasta opiskelu, läksyjen tai vihkotehtävien runsaus. Kivaa oppituntia luonnehditaan sen kautta, mitä siellä ei tehdä tai mitä siellä ei tapahdu: ei kirjoiteta koko ajan, ei pönttämistä, ei läksyjä ja eikä kirjoja. Nämä työskentelymuodot ovat kaikki yksilötyöskentelyä, monen oppilaan toivoessa enemmän ryhmätöitä. Suurin osa oppilaista pitää toiminnallisista tunteista: kokeiden tekemisestä kemian tunnilla, ryhmätöistä, ilmaisusta ja esityksistä. Moni haastateltavista kokee myös oppivansa parhaiten tekemällä tai tutkimalla konkreettisesti opiskeltavaa asiaa. Joillekin kysymykseen itselle parhaasta opiskelutyylistä oli vaikea vastata. Avoimeksi jää, johtuiko tämä siitä, että kysymys oli liian haastava vai että oppilaiden on vaikea tiedostaa itselle parasta tyyliä oppia. Saaduissa vastauksissa oppilaat vastasivat oppimistyytlejää laidasta laitaan: opettajajohtoisesti, itsenäisesti työskennellen, käytännön kokemuksen kautta (esim. retket luontoon), vuorovaikutuksessa muiden kanssa tai kotona itsenäisesti asioita kertaamalla. Yhtenä malliesimerkinä positiivisista kokemuksista nousi esille historiantunnit, jotka moni oppilas kokee mielenkiintoisena. Heitä kiinnostaa mitä menneisyydessä on tapahtunut ja mitkä syyt näihin tapahtumiin ovat johtaneet. Historia on viidesluokkalaisille uusi oppiaine ja toisen opettajan mukaan hän on itsekin innoissaan historian opetuksesta. Käytössä on uusi oppikirjasarja, jossa on paljon kiinnostavaa oheismateriaalia.

Koulussa turhana koetaan ennalta tutut asiat, ulkoa opettelu, samojen asioiden läpikäynti useaan otteeseen sekä itselle hyödyttömiltä tuntuvat opeteltavat asiat. Useampi oppilas nosti esille sen, kuinka joitakin asioita kerrataan koulussa vuodesta toiseen: *"[U]skonto [on tylsää], koska meil on kolmoselta asti koko ajan ollu ne samat tarinat kirjassa mut vaa eri järjestyksessä."* Oppilaat kertovat oppineensa osan koulussa opetettavista asioista jo koulun ulkopuolella. He oppivat muun muassa englantia televisiota katselemalla, instrumenttien soittoa sisaruksilta ja tietokoneen käyttöä isältä.

Osa oppilaista toivoo tunteilta työrauhaa, kun taas osa vapaampaa ilmapiiriä, jossa keskustelu vieruskaverin kanssa sallitaan. Tässä yleisesti aineistoa hyvin kuvaavia esimerkkejä oppilaiden kommentteista liittyen mukavaan oppituntiin:

Mandi: Sellanen että ku opettaja ei joudu huutamaan ja että saa olla ihan niinku vapaasti ja että on niinku semmonen hyvä fiilis eikä oo semmonen kauheen kiukkunen ja sellanen.

Pauliina: Ettei missää ilmasussakaa oo sillei et pitää tehdä just näin, et saa niinku improvisoida.

Haastattelija: Nii, et saa ite päättää ja suunnitella.

Noora: Nii, se on kiva, et on työrauha, mut sit jos kumminki joskus saa joskus kuviksen tunnilla saa vähä puhuu tai jotai...

Opetusmetodeissa olennaista on oman mielenkiinnon herääminen ja mahdollisuus itse suunnitella ja vaikuttaa. Oppilaat toivovat oppitunneilta rentoa ilmapiiriä ja vapautta, kuitenkin siinä määrin, että on mahdollisuus keskittyä omaan työntekoon.

Osa oppilaista kertoo inhoavansa jotain oppiainetta, mutta myöhemmin syyksi paljastuu opettaja:

Tuulia: Mä en kauheest tykkää siit opettajast mikä meil nyt on, niin tota se vähä hermostuu kauheen helposti ja mä en oikee tykkää sen opetustyylist ja mun on vaikee oppii ja sit mä en jaksu yhtää sitä oppiainetta. Sit me kauheesti harpotaan siin, et me mennää kauheen nopeesti

Oppilaiden mielestä opettaja vaikuttaa omaan opiskelumotivaatioon kyseistä ainetta kohtaan. Toinen opettajaan liittyvä asia, joka tutkimuksessa nousi esille, oli oppituntien ajankäyttö. Osa oppilaista kokee oppivansa kuunnellesaan opettajaa, mutta moni ilmaisee turhautumisensa opettajan puheen suureen määrään: *”Opettaja lörpöttää niin paljon, ja sit ei enää millää jaksais enää kuunnella ja tekis mieli nukkua. Ajattelee, et tulee joitai vaikeita laskuja sinne.”* Oppilaat kokevat harmillisena sen, että itsenäisen työskentelyn tuntien aluksi opettaja saattaa puhua alkuun pitkään ja aikaa tehtävien teolle jää vähän. Oppilaiden mielestä käytäntö, jossa itselle selviä tehtäviä saa alkaa tekemään itsenäisesti ja tarvittaessa pyytää apua, on paras. Toisinaan opettajien ohjeistukset koetaan niin pitkänä, että alun informaatio ehditään jo unohtaa. Yksi oppilas nostaa esille sen, kuinka opettaja toisinaan käyttää koko luokan aikaa yhden pienen ryhmän puhutteluun. Tällöin oppitunnin alku viivästyy tai koulupäivä venyy yli sovitun ajan, ja läksyjä tulee enemmän. Tämä koetaan koko luokan aiheettomana rangaistuksena. Seuraavat kommentit ilmentävät oppilaiden kokemuksia oppituntien ajankäytöstä:

Viljami: Sitte jääki [kaikki läksyt kotiin], ettei voi yhtää [tehdä tunnilla]. Se ois hyvä et ope sanois vaa ne tärkeimmät osat mitä pitää tehdä. Esimerkiks mennä suoraa siihe ydinpääkohtaan, et esimerkiks näyttää mitä pitää tehdä ja miten. Näyttää ja sitte vaa tehdä hommia. Jäis enemmän aikaa leikkimiselle, tietokonejutuille ja tälläisille, mut se on open syy, koska se aina siin selittää puolisen tuntia. Ja Kaisa [toinen opettaja] vaa aina sanoo ne säännöt ja mehän tehdä, eiks nii?

Mandi: Mitä nopeemmin oppii, ni sitä pidempi aika tunnista jää piirtämiseen ja kaikkee tollasta.

Ytimekkäämpiä ohjeita ja opetusta toivotaan, jotta aika tulisi käytetyksi tehokkaammin. Oletuksena on, että kotiin jää enemmän tehtävää, mikäli tunnilla ei ehditä tekemään kaikkea ja että leikkimiselle ja tietokoneella ololle saattaisi olla koulussa enemmän aikaa. Oppilaita motivoi ajatus siitä, että työn tehtyään saa tehdä jotain kivaa ja vapaampaa.

4.2 Koulussa saa ja pitää saada kavereita

Yhden oppilaan ajatus kuvaa hyvin vastauksissa korostuvaa kaverien merkitystä: *"Yleensä se on niin, et jos ei ois koulussa ni ei ois ystäviäkkään. Koulussa saa ystäviä."* Heidän kanssaan opiskelee mielellään yhdessä, ryhmätyötä tehden, toinen toistaan auttaen tai työn lomassa jutustellen. Välitunnilla saa olla ulkona, viettää aikaa kaverien kanssa, liikkua ja leikkiä ilman, että opettaja tulee häiritsemään. Lapset nostivat kaverien merkityksen esille monessa kohtaa, vaikka sen hetkinen kysymys tai tema ei aina siihen suoraan liittynytkään. Kaverien merkitystä koulussa kuvaa hyvin alla oleva haastattelun aikana käyty keskustelu.

Aarni: Katoku mä nyt muutan tohon Mukkalaan, ni voi saada uusii kavereita siit lähelt tai sitte, et siin tulee vähä vaihteluu, ettei oo niinku...ku yleensä jos pysyy samalla paikkakunnalla ja muuttaa sillee ja pysyy samassa koulussa, silloin se on kivaa. Mut sit jos sä muutat, vaikka ku mejän luokal yks poika muutti tos kevääl Kotkaan. Ni sit niinku kyl mä uskon et sitä harmittaa sillee, ku se ois varmaa halunnu jatkaa. Ja Janne oli muutenki hyvä kaveri, ku se oli ollu mun kaa muuten ollu samal luokal ollu ykkösest saakka.

Elmo: Harmittikse pikkusen?

Aarni: Vähän, muttei...

Saana: Muaki.

Elmo: Sithä se on sillai ku kaveri lähtee. Sithä sitä ku se vaihtaa sen koulun, sit ekana koulupäivänä sitä pelottaa et saakse kavereita sielt mut sit se saaki.

Oppilas kertoo tässä, kuinka suurin jännitys uuteen kouluun mennessä liittyy siihen, saako uusia kavereita. He eivät liity ainoastaan vapaa-aikaan ja kokeemukseen hyväksytyksi tulemisesta vaan vaikuttavat myös oppimiseen. Oppilaat mainitsivat kaverit yhtenä motivaatioon vaikuttavana tekijänä. Kaveri voi auttaa oppimaan tai innostaa opiskelemaan uusia asioita, mutta toisaalta häiritä tunnilla omaa keskittymistä. Osa oppilaista sanoi oppivansa parhaiten muiden kanssa keskustellen.

4.3 Koulunkäynti tärkeää oman tulevaisuuden kannalta

Oppilaat arvostavat koulua monesta eri syystä. Monen oppilaan mielestä ilman koulua ei pärjää elämässä. Yhden oppilaan mielestä jos sitä ei nyt käy kunnolla, niin uutta mahdollisuutta ei tule. Koulu ja sen tärkeys ovat oppilaille todella itsestään selviä:

Haastattelija: Minkätäkii teijän mielestä kouluu kannattaa käydä?

Pauliina: Todellaki, ei pärjää muuten maailmassa.

Karla: Sit oppii esim. laskemaa, et eihän vois ikinä käydä kaupassa, jos ei osaa laskea rahoi.

Pauliina: Mun isä on töissä johtajana, ni se hän tarvii hirveesti laskutaitoa, ku sen pitää tehdä kaikkii inventointeja ja sun muita, kaikki pitää laskea.

Severi: Ja sitte vielä hyvä jos menis, ei kävis koulua, ja menis suoraan johonki töitä hakemaa ja ei tietäis edes et yks plus yks on kaks. Ni sut heitettäis tieteenki pois. Ethän sä saa mistään sitä leipäpuuta, jos sä et käy koulua, ku sä tarviit sinne niit kaikkii.

Koulunkäynnin tärkeyttä perustellaan monesti myös sillä, että isompana voi saada itselleen mieluisan, kunnollisen työpaikan. Useammalla oppilaalla on jo nyt vahva kuva siitä, että on olemassa mieluisia ja epämieluisia, hyviä ja huonoja töitä. Näistä pääsee valitsemaan vain, jos opiskelee riittävästi. Lapset peräänkuuluttavat opiskelun autenttisuutta: he nostavat esille koulussa opittuja taitoja, jotka liittyvät tosielämään. Kouluun neutraalimmin suhtautuvalle se on ajanvietettä, verrattuna siihen, että vapaa-ajalla ei aina keksi tekemistä. Keskusteluissa mainitaan myös se, että koulunkäynti on pakollista. Muutama oppilas kertoo olevansa kiitollinen mahdollisuudesta käydä koulua, sillä kaikkialla maailmassa se ei ole kaikille mahdollista.

Koulussa oppii elämässä tarvittavia taitoja. Hyödyllisimpinä koetaan perustaidot: lukemaan, kirjoittamaan ja laskemaan oppiminen. Osa viidesluokkalaisista kertoo oppineensa koulussa myös sosiaalisia taitoja: olemaan hyvä kaveri, ystävällinen ja reilu muille, ottamaan vastuuta ja tekemään töitä yhdessä. Yksi oppilas kertoo itsetuntonsa ja itsevarmuutensa lisääntyneen koulussa. Oppilaiden mielestä koulussa opittuja taitoja tarvitaan kaupassa (matematiikka), työelämässä ja ulkomailla (kielet). Koulussa opituista asioista on hyötyä koulun ulkopuolella eikä koulua koeta irrallisena muusta elämästä.

Entä miten oppi kulkee toiseen suuntaan, eli vapaa-ajalta kouluun? Tutkimuksessani olen kiinnostunut myös lasten koulun ulkopuolisista oppimisympäristöistä. Tämä on yksi osa sitä, miten koulu liittyy lasten muuhun elämään ja päinvastoin. Näistä puhutaan paljon, mutta mitkä asiat viidesluokkalaiset kokevat oppimisena. Mitä, missä, miten ja miksi lapset oppivat jotain

omaehtoisesti? Haastatellut lapset kertovat oppivansa koulun ulkopuolella harrastuksissa, kaverien ja perheenjäsenten kanssa tai itsenäisesti. Opiteut asiat liittyvät usein urheiluun, musiikkiin tai käsillä tekemiseen (käsityöt, leipominen). Mielenkiintoista on, että mainitut taidot liitetään usein siihen, että ne voisi yhtälailla oppia koulussa. Todellisuudessa vapaa-ajalla oppii varmasti paljon sellaisitakin, jota ei koulussa opita. Näitä ei ajatella oppimiseksi tai muuten vain mainitsemisen arvoiseksi koulukontekstissa tehdyssä haastattelussa. Vapaa-ajalla oppimisena pidetyt asiat ovat sidoksissa koulussa opittuun.

4.4 Tyytyväisyys vähäisiin vaikutusmahdollisuuksiin

Oppilaat pitävät tärkeimpänä vaikutusmahdollisuutenaan koulussa toimivaa oppilaskunnan hallitusta: *”No on ainaki toi oppilaskunta, ne saa päättää yhen open kanssa päättää vaikka ku koulussa on disco. Yritetään järjestää kaikkee kivaa kouluu.”* Viides- ja kuudesluokkalaisista kukin luokka valitsee sinne keskuudestaan kaksi edustajaa. Varsinaisilla jäsenillä sanotaan olevan eniten vaikutusvaltaa, sillä koko luokan mielipidettä kysytään harvoin: *”[N]o ei se oo ku se on vaa vara, sil ei oo mitää päätösvaltaa siel.”* Valitut oppilaat ovat ylpeitä saamastaan luottamustehtävästä ja kertovat pitävänsä hallituksessa toimimisesta. Oppilaskunnan hallituksen yleistehtäväksi kerrotaan kouluviihtyvyyden parantaminen. Eniten keskustelua herätti pinaattiletujen poistaminen ruokalistalta. Koulussa oli järjestetty lempiruokaäänestys, jonka pinaattiletut voittivat. Myöhemmin muutama oppilaiden vanhemmista oli pyytänyt näiden poistamista koulun ruokalistalta niiden korkean lisäainepitoisuuden vuoksi. Oppilaat ovat tuohtuneita, eivätkä ymmärrä miksi näin tehtiin. Mielenkiintoista oppilaiden vaikutusmahdollisuuksien näkökulmasta on se, että oppilaille annettiin ensin mahdollisuus äänestämällä vaikuttaa, minkä jälkeen heidän miltei yksimielisesti äänestämätulos sivuutetaan täysin, muutaman aikuisen mielipiteen voimalla.

Oppilaiden vaikutusmahdollisuudet tunneilla ovat melko vähäiset, mutta oppilaat kokevat tärkeimpänä sen, että he saavat vaikuttaa koulun viihtyvyyteen. Toisella haastateltavista luokista on viikoittainen luokkakokous, jossa puhutaan luokan yhteisistä asioista: mitkä ovat luokan yhteiset säännöt, minkälainen on luokan yleinen ilmapiiri ja missä asioissa haluttaisiin parantaa. Noin puolet kyseisen luokan oppilaista ei muistanut tai kokenut tätä mainitsemisen arvoiseksi asiaksi haastattelutilanteessa, sillä kaikissa ryhmissä siitä ei tullut puhetta. Lapset tuntuivat itse olevan melko tyytyväisiä kouluun ja omiin vaikutusmahdollisuuksiinsa. Kun lapsille annettiin vapaa sana suunnitella tai esittää kouluun liittyviä parannusehdotuksia, muutokset koskivat lähinnä koulun ulkoisia puitteita,, eivätkä niinkään opiskelua, opetusta tai luokkia.

5 KOULUINSTITUUTION PILO- OPETUSSUUNNITELMA

Tässä luvussa esitän aineistosta tekemiäni tulkintoja ja vertailen niitä aiempiin teorioihin ja tutkimuksista saatuihin tuloksiin. Olennaisena esille nousevana teemana on lasten sosiaalistuminen koulukulttuuriin, mikä kulkee läpäisevänä teemana kaikessa tulkinnassa. Alkuun analysoin oppilaiden kritiikitöntä suhtautumista kouluinstituutioon ja sen rakenteisiin. Tämä on samalla pohjustusta valitsemalleni kriittiselle näkökulmalle. Ensimmäisessä alaluvussa (5.1) pureudun siihen, kuinka lapset määrittelevät itsensä koulun kautta sekä tämän vaikutusta tapahtuvaan sosiaalisaatioon. Toisessa alaluvussa (5.2) analysoin lasten puheita koulunkäynnin hyödyllisyydestä ja siihen liittyviä perusteluita. Tähän liittyen käsittelen erityisesti seuraavia teemoja: oppimisen rajoittaminen koulumaailmaan, koulussa opiskeltujen asioiden hyödyllisyys ja yhteys lasten muuhun elämään. Kolmannessa alaluvussa (5.3) analysoin lasten valtaa ja vastuuta koulumaailmassa. Tässä lähdän liikkeelle siitä, kuinka lapset ovat sosiaalistuneet ulkoiseen kontrolliin, päästen siihen kuinka tämä vaikuttaa lasten haaluun vaikuttaa.

Purkaessani haastattelunauhoja minulle tuli olo, etten ollut saanut mitään uutta tai erikoisen mielenkiintoista tietoa. Oppilaat tuntuivat pitävän koulua todella itsestään selvänä, eivätkä he juuri esittäneet kritiikkiä sitä kohtaan.

Haastattelija: Jos te saisitte ite päättää minkälainen koulu olis ni minkälainen se sit olis?

Aarni: No mä ainaki jos sais päättää vai tälle? Se ois ainaki mun mielest ainaki kiva, jos tos ois joku pastillikone.

Koulun parannusehdotukset liittyivät usein koulun ulkoisiin puitteisiin, eivätkä niinkään oppisisältöihin. Itse ajattelin ala-asteella samalla tavalla kuin moni haastatelluista lapsista ja he toistavat niitä ongelmakohtia, joista on opettajankoulutuksessa ja aiemmissa tutkimuksissa ollut puhetta: esimerkiksi op-

piainekeskeisyys, vähäiset vaikuttamismahdollisuudet, ulkoinen kontrolli ja ulkoa opettelu. On hämmentävää todeta, etteivät asiat ole muuttuneet. Esittelen esiyymmärrykseni tarkemmin luvussa 3.1. Näiden pohdintojen pohjalta päätin ottaa näkökulmakseni sen, miksi lapset pitävät koulua niin itsestään selvänä. Ovatko lapset oikeasti tyytyväisiä kouluun? Liittyykö tämä siihen, että lapset ovat luonnostaan konservatiivisia, ja etteivät he osaa nähdä koulua minkään muunkaanlaisena? Tietysti me aikuiset, kasvatusalan ammattilaiset, katsomme koulua kriittisemmin kuin oppilaat.

Laineen (2000, 13-14) mukaan koulun rutiinien kiteytymisestä huolimatta niitä kyseenalaistetaan nuorten ja opettajien vuorovaikutuksessa osin näkyvästi ja osin hienovaraisesti ja huomaamattomastikin. Uskalsivatko oppilaat sittenkään kertoa omia mielipiteitään rehellisesti? Ovatko vastaukset todella niin kriittittämiä kuin miltä se päällisin puolin vaikuttaa? Jos ovat, niin mistä se kertoo? Jacksonin (1968) mukaan se, pitävätkö lapset koulusta vai eivät, ei kerro paljoakaan, vaan lasten asenteet luokkahuoneen tapahtumia kohtaan ovat tarkemmin analysoituna kompleksisempia. Tämän huomaa lasten vastausten moninaisuudesta ja voimakkaista vastakkaisista mielipiteistä tai toisaalta omien tunteiden "unohtamisesta" koulun pakollisuuden edessä. Myös Laineen (2000) yläasteikäisiä koskevassa tutkimuksessa oppilaat toivat piirtämässään kuvissa ensin esille kollektiivisesti jaetun kuvan virallisesta koulusta. Oppilaille on päässään malli siitä, minkälainen kuva "kuuluu esittää". Tämän myyttisen kuvan takaa löytyi kuitenkin puhuttelevampi kuvaus epävirallisesta koulusta, joka kuvastui ajankuluksi piirretyistä ja kirjoitetuista symboleista. Vaikka lasten vastaukset vaikuttavat ennalta arvattavilta, kaikki lasten asenteet eivät ole opettajalle näkyviä (Jackson 1968, 61-63). Tässäkin tutkimuksessa ensi kuulemalta lapset vaikuttavat melko tyytyväisiltä, mutta tarkemmin analysoituna heidän vastauksensa kertovat lasten passivoitumisesta. Lasten vastaukset ovat vasta johtolanka jostain, minkä merkitys tutkijan on selvitettävä (Moilanen & Räihä 2010, 59). Kahteen luokkaan mahtuu kuitenkin monenlaisia mielipiteitä ja osa lapsista on aidosti tyytyväisiä kouluun. Vastaukset ovat samanlaisia kuin mitä olisin itse kuvitellut viidesluokkalaisena vastanneeni, joten kertooko tämä jotain yleisempää sosiaalistumisesta koulun kulttuuriin? Minkälainen tämä koulun kulttuuri on? Miten oppilaat ovat sosiaalistuneet yhteiskunnan koululle asettamiin tavoitteisiin? Näihin kysymyksiin etsin analyysissäni vastauksia.

Liittyytkö nämä vastaukset ja niiden kertoma tarina jollain tapaa Broodyn (1994) esille tuomaan piilo-opetussuunnitelman käsitteeseen? Piilo-opetussuunnitelma-ajattelussa nostetaan esille koulun korostunut yhteiskunnallinen tehtävä: kouluttaa seuraavasta sukupolvesta työvoimaa ja yhteiskuntakelpoisia kansalaisia. Huolimatta opetussuunnitelman hienoista tavoitteista koulutyön ehdot pakottavat jättämään taka-alalle yksittäisen oppilaan parhaaksi ajattelemisen. Oppilaille asetetut tavoitteet eivät mene yksi yhteen sen kanssa, mitä oppilaat todellisuudessa oppivat. Kertotaulujen ja ihmisen biologian

opiskelun rinnalla oppilaat oppivat muun muassa täsmällisyyttä, hiljaa olemista, odottamista, työn ja vapaa-ajan erottamista, ja niin edelleen. Piilopetussuunnitelma ei muotoudu opettajan tietoisista valinnoista vaan koulutyön ehdoista. (Broady 1994, 14-17, 33.)

Ryhmähaastatteluissa ihmisillä on tapana nostaa esille yhteisesti jaettuja käsityksiä, ja omien vastakkaisten mielipiteiden esille tuominen voidaan kokea vaikeaksi. Koulussa töissä ollessaan törmää melko usein siihen, että jokin asia koetaan tylsänä tai turhana. Kuitenkin kysyttäessä tämänkaltaisessa virallisemmässä tilanteessa, oppilaat kertovatkin olevansa tyytyväisiä. Osa oppilaista ilmaisee tyytymättömyytensä, mutta ei kuitenkaan osaa antaa parannusehdotuksia. Haastatteluista muodostui kuva, että lapset haluavat puolustaa koulunkäynnin hyödyllisyyttä ja uskoa siihen. On helppo vastata, että kyllä koulussa oppii uusia ja hyödyllisiä asioita ja että koulussa opitut asiat liittyvät muuhunkin elämään, mutta tarkempien perustelujen antaminen ontuu. Mitä tämä kertoo lasten sosiaalistumisesta koulukulttuuriin? Tässä luvussa puran oppilaiden vastauksia auki ja pyrin pääsemään itsestäänselvyyksien taakse, käsiksi siihen, mitä oppilaat oikeasti kertovat.

Mills (1990) puhuu sosiologisesta mielikuvituksesta, joka mahdollistaa yksilön sisäisen elämän ja ulkoisen elämänkulun tarkastelun siltä kannalta, miten laajat historialliset ilmiöt ovat siihen vaikuttaneet. Tavallisen ihmisen, varsinkin lapsen, on vaikea nähdä omien kokemustensa yhteyttä institutionaaliin ristiriitoihin ja historiallisiin muutoksiin (Mills 1990, 7). Vaikka lapset puhuivat haastatteluissa omista ja luokkakaveriensa kokemuksista, tutkijana katson asiaa laajemmasta näkökulmasta ja katson heidän ajatustensa kertovan laajemmin kouluinstituutiosta ja nyky-yhteiskunnasta. Vaikka haastattelin ainoastaan kahden luokan oppilaita, aineisto tuntui kertovan jotakin erityistä kouluinstituutiosta ja siihen sosiaalistumisesta yleisesti. Tässä kohtaa rajaan käsittelyä kouluinstituutioon pienoisyhteiskuntana, jolloin saamme arvokasta tietoa tutkimuksen kontekstista.

Millsin (1990) mukaan sosiologinen mielikuviutus tarkoittaa, että paneudutaan seuraaviin asioihin:

- 1) Mikä on tämän erityisen yhteiskunnan [koulu instituution] rakenne kokonaisuutena? – Kuinka se eroaa muista sosiaalisen järjestyksen muunnelmista? Mikä on tuon yhteiskunnan kunkin erityispiirteen merkitys yhteiskunnan jatkuvuuden ja sen muutoksen kannalta?
- 2) Mihin tämä yhteiskunta sijoittuu ihmiskunnan historiassa? – Mikä kokonaisuutena katsoen on sen paikka ja merkitys ihmiskunnan kehityksessä?
- 3) Millaiset ihmistyyppit ovat vallitsevia tuona aikakautena tuossa yhteiskunnassa? – Miten ne ovat valikoituneet ja muodostuneet, vapautettu ja taltutettu, saatettu vastaanottavaisiksi tai välinpitämättömiksi? – Mikä merkitys on tutkimamme

yhteiskunnan kullakin erityispiirteellä ”ihmisluonnon” muovautumisen kannalta?

(Emt., 9-11)

Seuraavissa kappaleissa pyrin löytämään vastauksia Millsin esittämiin kysymyksiin. Tässä tutkimuksessa tämä tarkoittaa 2010-luvulla elävien viidesluokkalaisten lasten käsitysten suhteuttamista peruskouluun instituutiona ja siihen moderniin yhteiskuntaan, jossa me elämme. Suomessa on oppivelvollisuus ja miltei kaikki eri ikäluokkiin kuuluvat kansalaiset käyvät peruskoulun. Kouluinstituution rakenne on sellainen, että rehtori palkkaa koululle opettajat ja päättää koululle annettujen rahojen käytöstä. Koulussa työskentelevää henkilökuntaa velvoittaa opetushallituksen laatima opetussuunnitelma ja siinä asetetut peruskoulun tehtävät sekä tuntijako. Näiden rakenteiden puitteissa opettaja saa suunnitella opetuksensa. Rehtori on viime kädessä vastuussa koulun toiminnasta. Yksi opettaja vastaa reilusta kahdestakymmenestä oppilaasta. Opetus ja opiskelu tapahtuvat enimmäkseen luokkahuoneissa, joissa jokaisella oppilaalla on oma pulpetti. Koulun kello jaksottaa työskentelyä tietyin mittaisiksi oppitunneiksi ja välitunneiksi. Oppilaina kouluyhteisössä on monenlaisia eri ihmistyyppisiä, sillä valintaperusteena toimii lähinnä asuinalue. Kuitenkin etenkin pääkaupunkiseudulla yksi lähiaikoina puhututtanut aihe on lisääntyvä alueiden ja koulujen eriarvoistuminen. Tämä tutkimus tehtiin keskisuuren kaupungin keskusta-alueella sijaitsevalla koululla, johon lapset tulevat pääosin hyvinvoivista perheistä.

Alakoulun yksi tehtävä on sosiaalista oppilaat yhteiskuntaan. Sosiaalistaminen tapahtuu isoissa ryhmissä sääntöjen, rutiinien, palkintojen ja rangaitusten kautta. Aloittaessaan ensimmäisellä luokalla lapset ovat vielä varsin tietämättömiä siitä, miten koulussa tulisi käyttäytyä. Oppilaat saatetaan vastaanottavaisiksi luomalla asetelma, jossa läsnäolo on pakollista, opettajan kontrolloidessa keskittymistä olennaiseen. Verrattuna muuhun nyky-yhteiskuntaan, koulua leimaa pysähtyneisyys. Vaikka opetusvälineet uudistuvat, rakenteet eivät juurikaan ole muuttuneet. Tässä tutkimuksessa olen erityisen kiinnostunut siitä, miten lapset on saatettu välinpitämättömiksi, johon pureudun tarkemmin lasten valtaa ja vastuuta käsittelevässä luvussa (5.3.). Törmä (2003b) muistuttaa, että historiallisen ja kulttuurisen tilanteen tulkinta edellyttää tietoisuutta yleisistä arvostuksista ja normeista, mutta ihmisen vahva sidonnaisuus aikaan vaikeuttaa oman aikamme kulttuuristen muutosten tutkimista. Piilevien normien ja tottumusten havaitseminen on vaikeaa, sillä pidämme niitä itsestään selvinä. (Törmä 2003b, 109.)

Saukkosen (2003) mukaan nykykoulu toimii myöhäismoderniin yhteiskuntaan verrattuna eriaikaisesti. Koulu on joukkomainen, massojen hallintaan tähtäävä, kun muualla yhteiskunnassa korostetaan yksilöä. Koulu on pakkoyhteisö, mutta sen ulkopuolella yhteisöt ovat vaihtuvia ja yksilö voi kuulua yhtä

aikaa moneen eri yhteisöön. Koulua leimaa kollektiivinen sääntely verrattuna muussa yhteiskunnassa yksilön tekemiin ratkaisuihin. (Emt., 62.)

5.1 Koululaisidentiteetti ja kaverit sosiaalistajina

Koulun merkitys näkyy oppilaiden oman identiteetin määrittelyssä. Koulukulttuuriin sosiaalistumisen yksi lähtökohta on, että lapsi kokee itsensä koululaiseksi eli yhteisöön kuuluvaksi. Identiteetin määrittäminen koulun kautta on yhtä lailla yksi osa sosialisatioprosessia ja tapaa, jolla koulu legitimoii oman olemassaolonsa. Koululaisidentiteetti näkyy oppilaiden tavassa puhua. He puhuvat itsestään ”kolmasluokkalaisina” ja ”kutosina”. Viidesluokkalainen on puheissa paljon kypsempi kuin kolmasluokkalainen. Vaikka puhutaan vapaaajasta, lapset määrittävät ja he määrittelevät itsensä koulun kautta. Koulu on oppilaiden elämän ainoa ”julkinen puoli”, joten tätä voidaan verrata siihen, kuinka aikuiset määrittelevät itsensä työn kautta. Ihmiset määrittelevät itsensä miltei läpi elämän yhteiskunnan eri instituutioiden kautta. ”Elämänkulku on sidottu instituutioihin”, kuten Laine (2000) sanoo. Lapsuus merkitsee pitkää taivalta koulujen ja muiden laitosten läpi. (Emt., 20.) Kuusivuotiaasta puhutaan ”eskarilaisena”, jopa viisivuotias ilmoittaa ylpeänä olevansa ”viskareissa” ja tietyn iän saavutettuaan aikuisista tulee eläkeläisiä. Hoikkalan (1992, 85) mukaan lapset ja nuoret määrittävät eri instituutioiden ja ryhmittymien kautta, sillä pelkkä nuorista tai lapsista puhuminen käsittäisi liian laajan ja heterogeenisen joukon.

Lapset määrittelevät itsensä todennäköisesti kuuluvaksi moneen eri alaryhmään, mutta tässä tutkimuksessa koulu haastatteluympäristönä ohjasi heitä määrittelemään itsensä tietyn vuosiluokan oppilaiksi. Todennäköisesti koulun ulkopuolella jokin muu tekijä olisi identiteetin määrittelijänä koululaisuutta vahvempi. Itsensä määrittelemisen viidesluokkalaiseksi kertoo oppilaiden tavasta käsittää itsensä koulukontekstissa osana suurta ryhmää, eikä niinkään yksilöinä. Laineen (1997, 20) sanoin ”virallisen koulun oppilaskäsite kattaa vain osan yksilön katsomuksista, arvoista ja periaatteista”. Sosialisatioprosessin myötä oppilas piilottaa osan persoonallisuudestaan koulun virallisissa tilanteissa. On mielenkiintoista, että vaikka oppilaat eivät näe koululla paljoakaan yhteyttä muuhun elämään he silti jossain määrin määrittelevät itsensä tämän kautta. Kun koulun muodollisista oppisisällöistä ei löydy henkilökohtaisia merkityksiä tämän täytyy kertoa siitä, että merkitykselliset asiat liittyvät informaaliin kouluun: kavereihin, yhteisöllisyyteen, välitunteihin, ja niin edelleen. Olisikin mielenkiintoista tutkia tarkemmin, minkälaisia oppilaiden mielestä ovat ”ekaluokkalaiset”, ”kolmoset” tai ”ysit”. Vaikka koulussa vietetty aika saattaa joidenkin

lasten ja nuorten puheissa jäädä vähemmälle, emme saisi kuitenkaan ajatella sen olevan heidän kokemuksiensa kannalta merkityksetön (Willis 1984, 49).

Kollektiivisen koululais-identiteetin lisäksi koulu vaikuttaa lasten minäkäsitykseen, kuvaan muun muassa siitä minkälaisia he ovat yksilöinä, ryhmän jäsenenä ja mihin he ovat kykeneväisiä. Tätä kuvaa ovat luomassa koulun henkilökunta ja muut oppilaat. Koulun luoma yksilön identiteetti voi olla armoton, mikäli lapsen käytös ”ei sovi” koulumaailmaan. Ryhmähaastattelussa oppilaat nauravat sille, kuinka yhden ryhmäläisen käytös on opettajan erityistarkkailussa. Myöhemmin oppilas vakavoituu ja kertoo opettajan kehuneen hänen käytöksen parantuneen viime vuodesta. Kaverit saattavat arvostaa ja kannustaa käytöstä, joka on ristiriidassa koulun arvostaman käytöksen kanssa. Hyvin käyttäytyvätkin oppilaat tuntuvat olevan tyytyväisiä, että luokalla on muutama oppilas, jotka toimivat ”maskotteina” eli viihdyttäjinä ja tunnelmanluojina. Alakoululaiselle opettajan antama palaute on kuitenkin yhtäläillä merkityksellistä ja silläkin on painoarvoa, vaikka sitä ei muille myönnettäisikään. Oppilaille syntyy koululuokassa helposti rooleja, joita ryhmä toiminnallaan vahvistaa. Tähän aiheeseen en tässä tutkimuksessa kuitenkaan paneudu tämän enempää.

Kaverien merkitys nousee monessa kohtaa esille. Sosiaalistuminen koulu-yhteisöön ei tapahdu ainoastaan instituution voimasta, vaan vertaiset toimivat yhtä lailla sosiaalistajina. Yhdessä haastattelussa oppilas ottaa yllättäen puheeksi toisen ryhmäläisen kaverisuhteet. Kyseinen oppilas vastaa tähän todeten, ettei se liity mitenkään tähän aiheeseen. Aihe tuntuu olevan oppilaille yhtä aikaa askarruttava ja liian henkilökohtainen nostettavaksi yleiseen keskusteluun aikuisen läsnä ollessa. Koulunkäynnin mielekkyyden kannalta oleellista on se, kokeeko oppilas, että hänestä välitetään koulu-yhteisössä, tuleeko hän toimeen muiden kanssa ja onko hänellä mahdollisuus tyydyttää pätevyyden tarpeitaan ja saada kannustusta (Korkeakoski 1997, 87). Suhteet muihin oppilaisiin ja opettajiin vaikuttavat koulunkäynnin mielekkyyteen (Olkinuora 1983, 29 ; Gordon 1999, 113).

Vaikka koulu ja luokat ovat pakkoyhteisöjä, eikä luokkakavereihin voi aina vaikuttaa, suurin osa puhuu kaverien olevan yksi tärkein asia koulussa. Mistä kaverien suuri merkitys johtuu? Gordonin (1999) mukaan opiskelijat pyrkivät kavereita hankkimalla välttämään joukossa yksin olemisen tuomia ongelmia. Tämän lisäksi omien hyvien ja huonojen kokemusten ja tunteiden jakaminen muiden kanssa auttaa käsittelemään niitä ja toisaalta tuomaan lisää iloa (Emt., 113). Tässä tutkimuksessa ei noussut esiin kiusaamiseen viittaavia tekijöitä, mutta kavereuden toinen puoli on yksinäisyys ja pahimmillaan kiusatuksi joutuminen. Julkisten opetussuunnitelmien mukaan oppilas oppii elämässä arvokkaita sosiaalisia taitoja. Todellisuudessa piilo-opetussuunnitelman antama opetus, joka on yksilölle hyvin merkityksellinen, on oppi omasta sosiaalisesta arvosta ja siitä kuinka sen ansaitsee tai mitkä tekijät sitä uhkaavat. Joistain oppilaista tulee suosittuja ja toisia aletaan kiusata. Osa alistuu asemaansa ja osa on-

nistuu sosiaalista peliä pelaamalla parantamaan asemaansa. Suurin osa jää näiden kahden ääriä väliin hyväksyen ja tukien roolien olemassaoloa.

Ziehe (1995) nostaa esiin kriittisen näkökulman kouluissa usein panostettuun oppilaiden ryhmäytymiseen. Mikäli koulu perustuu yksistään ryhmän yhteenkuuluvuuden tunteelle, on todennäköistä, että samalla joku kokee olevansa ryhmässä ulkopuolinen. Koulun tulisi ennemmin perustua kohteliaisuudelle (*civility*), mikä tarkoittaa sopivan tasapainon löytämistä sitoutumisen ja tuntemattomuuden välillä. Koulun ei tule olla yhtä intiimi kuin perhe, jossa tarvitsisi antaa itsestään koko persoonallisuutta ryhmän hyväksi, vaan jokaisen tulee voida halutessaan vetäytyä tai olla enemmän äänessä. (Emt., 26-27.) Opetussuunnitelman tavoitteista syntyy helposti käsitys, ettei sosiaaliin taitoihin ja niiden oppimiseen liittyisi mitään arvoja. Oppilaat oppivat varmasti arvokkaita taitoja, mutta piilo-opetussuunnitelman näkökulmasta kaikki oppi ei ole hyödyksi ja voi olla yhteisön tai yksilöiden kannalta haavoittavaa. Tällä tarkoitetaan esimerkiksi tilanteita, joissa joku yhteisön jäsen joutuu kiusatuksi, muiden pönkittäessä tämän kustannuksella omaa asemaansa.

5.2 Koulunkäynnin kritiikin puolustaminen

Oppilaiden vastauksissa heijastuu koulunkäynnin itsestänselvyys ja sen suuri rooli heidän elämässään sivistyksen lähteenä ja tulevaisuuden turvaajana.

Haastattelija: Minkätakia teijän mielestä kannattaa koulua käydä tai kannattaako?

Eero: No... noo emmä nyt tiä ainaki se, et saa isona enemmän vaihtoehtoja, et mitä tekee työkseen.

Mandi: Sama juttu ku Eerolla ja sit se et saa uusia kavereita ku käy koulua.

Mette: ja sitte ku kaikissa maissa ei oo mahollisuutta käydä koulua ni sitte saattaa joutua johonki ihan huonoon työhön mitä ei ois ikinä halunnu.

WHO-koululaiskyselyn mukaan juuri 5. luokkalaiset (ja 7.luokkalaiset) viihtyvät koulussa parhaiten (Kämppi ym. 2008, 12). Vastakkaisena näkökulmana on näkemys koulunkäynnin irrallisuudesta muusta elämästä ja opittujen asioiden hyödyllisyyden rajautuminen työelämään, kauppaan ja ulkomaille. Saukkonen (2003, 82) törmäsi tutkimuksessaan samanlaiseen ilmiöön: oppilaat ovat haastateltavan asemassa arkoja ilmaisemaan omia kriittisempiä mielipiteitään. Kaikkien lasten mielestä koulua kannattaa käydä, mutta kysyttäessä asioista tarkemmin perusteleminen osoittautuukin vaikeammaksi: *"Mulle ei tuu nyt mitää mieleen."* Tässä toistuu sama ilmiö kun Laineen (2000) yläasteikäisiä koskevassa

tutkimuksessa, missä yksi nuorten ryhmistä kuvasi koulua loppumattomana janana. Itse he sanallistavat sen tarkoittavan sitä, että oppitunnilla oppii aina lisää, mutta Laineen mukaan siihen saattaa kätkeytyä myös tehokkuuden, taukoamattomuuden, yksiulotteisuuden ja rutiininomaisuuden kokemukset. Tähän viittasivat kuvan taakse kirjoitetut ja piirretyt epävirallisesta koulusta kertovat viestit. (Laine 2000.) Nykyään oppimista nähdään enää harvoin lineaarisena yksistään ylöspäin suuntautuvana kehityksenä, vaan sysäyksittäin tapahtuvana liikehdintänä, jossa kehitys voi välillä taantua tai hetkellisesti pysähtyäkin. Tähän kuvaan oppilaiden käsitys koulusta istuu huonosti ja se nähdään tällöin helposti negatiivisena ilmaisuna ja mielekkyyden puutteena.

Alkuun pureudun siihen, miten oppilaat perustelevat koulunkäynnin tärkeyttä. Ensimmäisessä alaluvussa (5.1.1.) analysoin lasten ajatuksia koulun yhteydestä heidän muuhun elämäänsä. Toisessa alaluvussa (5.1.2.) käsittelen lasten käsityksiä oppimisesta ja sen sidonnaisuutta kouluun.

Oppilaat ovat tietoisia, että kaikkialla maailmassa lapset eivät pääse kouluun, ja arvostavat, että heillä on siihen mahdollisuus. Oppilaat ovat sitä mieltä, että ilman koulua ei pärjää elämässä. Tämä on varmasti osaltaan totta, mutta toisaalta oppilaat kertovat itsekin oppivansa asioita koulun ulkopuolella, esimerkiksi kieliä televisiota katsomalla tai lukemaan ennen koulun alkua. Koulunkäynnin merkitys on ennen kaikkea sen tuoma sosiaalinen arvo. Tämä kertoo yhteiskunnan onnistumisesta Vuorikosken (2003) kuvaamassa koulun legitimaatiossa: tavoitteessaan integroida ihmiset sosiaaliin instituutioihin perustelemalla niiden toimintakäytännöt objektiivisesti perustelluiksi ja subjektiivisesti mielekkäiksi. Tämän myötä koulutusta pidetään usein "neutraalina yhteiskunnallisen hyvän tuottajana" ja hyödykkeenä, jota halutaan jatkuvasti enemmän ja enemmän. (Emt., 19, 23, ks myös Berger & Luckmann 1998, 107.) Juuri neutraalisuus kuvaa hyvin tähänkin tutkimukseen osallistuneiden lasten suhtautumista kouluun. Tämän vaara piilee kuitenkin siinä, että koulunkäynnin ikävämät puolet saattavat jäädä huomiotta (Vuorikoski 2003, 19).

Aittolan, Jokisen ja Laineen (1991a) mukaan koulua ei enää pidetä itseltään selvänä järjestelmänä, mikä liittyy laajempaan kulttuuriseen muutokseen. Oppilaiden subjektiiviset tarpeet ja toiveet ovat entistä korostuneempia. Tämä ei kuitenkaan näy koulun arjessa samojen perinteiden, rutiinien ja sääntöjen rytmittäessä oppilaiden ja opettajien elämää. Muutos ilmenee opettajien ja oppilaiden selittämättömänä tyytymättömyyden tunteena, josta he eivät itsekään ole varmoja. Koulun toimintaa ohjaavat rakenteet ja rituaalit ovat ikään kuin tyhjä kuori, jota ylläpidetään, vaikka muu maailma on muuttunut. (Emt., 12-13.) Illich (1970, 34) kuvaa vielä kriittisemmin koulun merkitystä: "koulu on pakollinen ja siitä muodostuu koulutusta koulutuksen itsensä vuoksi, pakollista olemista opettajien seurassa, josta palkintona on kyseenalainen etuoikeus saada lisää tällaista seuraa". Hän haluaisi poistaa kouluilta yksinoikeuden kvalifioida yksilöitä eli määritellä heidän pätevyytensä. (Illich 1970.) Suomessa kaikilla lap-

silla on oppivelvollisuus, ja tosiasia on, että ilman peruskoulua ei ole mahdollisuutta kouluttautua pidemmälle. Täällä ei kuitenkaan ole koulupakkoa, eli lasten on mahdollista hankkia tarvittut tiedot myös muilla tavoin. Käytännössä tämä on kuitenkin melko näennäinen mahdollisuus, sillä työelämä pakottaa laittamaan lapset "päivähoitoon". Helposti tulee mieleen, että lapsi jäisi kuitenkin jostain paitsi opiskellessaan kotona.

Olkinuoran (1997) mukaan koulu saatetaan kokea instituutiona, jolla on "valtion antama legitimi interventio-oikeus yksilön elämään" eli yhteiskunnan asettama oikeus ja velvollisuus osallistua lasten kasvatukseen. Tämän vuoksi koulunkäyntiä harvoin kyseenalaistetaan, vaikka yksittäisiä asioita kritisoidaankin. (Emt. 39.) Vanhempien on helppo luottaa kouluun, että siellä tarjotaan kaikki tutkitusti tarpeellinen. Aittolan, Jokisen ja Laineen (1991b) mukaan nuorisokulttuurin ja kouluinstituution vaatimukset ovat ristiriitaisia, jolloin koulu saatetaan kokea pakkoinstituutiona. Näitä jännitteitä ei tule kuitenkaan liioitella, sillä nuoret tiedostavat kyllä koulutuksen merkityksen, vaikka sen käytännöt ovatkin kaukana nuorisokulttuureista. (Emt., 109-110). Samanlainen kuva syntyy viidesluokkalaisten ajattelusta. He eivät suoranaisesti ole yhtä kriittisiä verrattuna esittelemiini ajatuksiin, mutta nämä teoriat saattavat osaltaan selittää viidesluokkalaisten tapaa pitää koulua itsestään selvänä.

Oppilaat pitävät koulunkäyntiä itsestään selvänä velvollisuutena, vaikka eivät olekaan siihen täysin tyytyväisiä. Koulua henkilökuntineen ja oppimistilanteineen ei todennäköisesti pidetä elämässä kovinkaan koskettavana ja merkityksellisenä, jolloin koulua siedetään asettamatta sitä kyseenalaiseksi (Ziehe 1991, 213). Jacksonin (1968) mukaan harva oppilas vastustaa avoimesti koulua, koska sitä on joka tapauksessa pakko käydä. "Kun kahleet ovat tarpeeksi kestävä, vastarinta on turhaa". On helpompaa vain sopeutua tilanteeseen. (Emt., 61.) Gordonin (1999, 108) tutkimuksessa oppilas myönsi suoraan kritiikkittömyytensä syyksi sen, ettei kuitenkaan voi vaikuttaa mihinkään. Kun ei ole mahdollista vaikuttaa koulun olosuhteisiin, oppilas voi kuitenkin muuttaa omaa asennoitumistaan olosuhteisiin (Laine 2000, 109). Tämä näkyi haastateltujen lasten erilaisina kouluasenteina: joidenkin mielestä koulunkäynti oli lähtökohtaisesti mieluisaa ja toisten mielestä tylsää. Koska koulunkäynti on pakollista, täytyy sen varmasti olla myös hyödyllistä. Ilman muita vaihtoehtoja on vaikea kuvitella mitään muutakaan. Olisi melkoinen ristiriita käyttää puolet päivästä johonkin hyödyttömään. Toisaalta oppilaat eivät välttämättä ajattele sitä näin, alakoululainen tuskin vielä arvioi arkeansa hyötynäkökulmasta, ja hyvä näin. Koulu rytmittää heidän arkeaan ja koulupäivän jälkeen asioita tehdään oman mielenkiinnon ohjaamana. Koulunkäynnin arvostus on hyvin kulttuurisidonnaista ja se yhdistetään nimenomaan teollistuneisiin sivistyneisiin yhteiskuntiin. Jossain toisessa kulttuurissa arvostetaan paljon enemmän käytännön elämässä ja perimätiedon kautta saatua tietoa, ja samassa kulttuurissa pärjätään näillä taidoilla varmasti paremmin kuin meidän kouluopeillamme.

Oppilaiden ajatus koulunkäynnin hyödyllisyydestä asettuu kyseenalaiseksi kysyttäessä mitä koulussa oikeasti on opittu ja missä näitä taitoja tarvitaan. Illichin (1970) mukaan koulut ”kouluttavat ihmiset sekoittamaan keskenään menetelmän ja opetuksen todellisen sisällön”. Tällöin menevät sekaisin muun muassa opettaminen ja oppiminen, päättötodistus ja pätevyys. Opitaan hyväksymään palvelu arvon sijasta. Tosiasiassa iso osa oppimisesta on satunnaista ja tapahtuu koulun ulkopuolella. (Illich 1970, 10, 27-28.)

Haastattelija: Muistelkaapa mieleen joku tilanne, jossa te ootte oppinu koulussa jotain. Joku tieto tai taito, joka oli hyödyllistä teille.

Aarni: Kyl mä ehkä...emmä oikee tiä...kyl mä ehkä ei mul mitenkää oikee sillee. Mä opin lukemaa tossa emmä oikee muista, eiku emmä pienenä oikee lukenu, mä alotin vast koulus sillee. Emmä koton lukenu, ku mul oli aina jotai tekemistä. Mä alotin vast koulus lukee.

Tämä lainaus oppilaan vastuksesta on kuvaava. Monen oppilaan oli vaikea kertoa tai muistaa mitään konkreettista, mitä he olivat oppineet. Tästä sitaatista tulee vaikutelma, että oppilaan mielestä on outoa kysyä mitä koulussa on opittu, sillä totta kai siellä opitaan uusia asioita. Yhtäkkiä oppilas on tilanteessa, jossa hän tahtomattaan kyseenalaistaa tämän. Vastaukset olivat usein kokonaisia oppiaineita: esimerkiksi matematiikka tai biologia. Näin vastaaminen on oppilaalle helppoa, sillä niitä ainakin pitäisi oppia. Tässä tulee ilmi koulun oppiainevaltaisuus ja oppikirjasidonnaisuus. Oppiaines on oppilaan päässä rajattu tarkoin eri oppiainesiin. Oppimisen sisältö on oppikirjan sisältö. Ulkomaailmassa asiat eivät kuitenkaan ole näin rajattuja, vaan limittyvät ja kulkevat osittain päällekkäin. Myös opetuksen mielekkyyden kannalta olisi olennaista, että opetus kohdistuu todellisuuteen, eikä oppiaineisiin tai tiettyihin ennalta määriteltäisiin sisältöihin (Korkeakoski 1997, 84). Opiskelun aiheita tulisi hakea oppilaiden elämästä elämästä, eikä lähteä liikkeelle oppikirjan sanelemista aiheista.

Voiko oppilaan olettaa oppineen jotain, mikäli hän ei osaa nimetä yhtään konkreettista oppimaansa asiaa? Empiminen saattaa kuvastaa lasten kyvyttömyyttä tulkita ja tiedostaa omaa oppimistaan. Eihän se ole aikuisellekaan helppoa. Lapsi oppii koulussa tiedostamattaan monia asioita, esimerkiksi sosiaalisia taitoja niin hyvässä kuin pahassa. Osa oppilaista osasi nimetä oppimiaan asioita tarkemmin: matematiikassa jakokulman käyttö, ranskan kielessä sanojen suvut, neulominen, ja niin edelleen. Nämä ovat taitoja, joiden oppimisen huomaa konkreettisesti. Vaikka itsearviointia nykyään korostetaan, oppilaiden on vaikea nähdä oppimisena omien tietojen tai ymmärryksen lisääntymistä.

5.2.1 Sosiaalistuminen urbaaniin kulutusyhteiskuntaan

Koulunkäynnin arvo on haastatelluilla viidesluokkalaisilla välineellinen ja enimmäkseen tulevaisuuteen suuntautunut. Oppilaat perustelevat koulunkäynnin hyödyllisyyttä tiivistetysti sillä, että koulussa opittuja taitoja tarvitsee kaupassa, ulkomailla ja työelämässä. Taustalla näkyy sosiaalistuminen urbaaniin kulutusyhteiskuntaan. Näillä kolmella asialla opettajatkin usein perustelevat opetuksen hyödyllisyyttä. Onko tässä nähtävissä yhteiskunnan peräänkuuluttamat tavoitteet ja arvot: kuluttaminen, työelämässä menestyminen ja kansainvälisyys kilpailuvaltteina? Kuluttaminen ja varsinkin kansainvälistyminen ovat Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (2004) esillä monessa kohtaa eli ne ovat koulun virallisia tavoitteita. Oppilaiden tulee esimerkiksi äidinkielenlessä oppia kauppaan ja kulutukseen liittyvää kielenkäyttöä, historiassa tarkastellaan länsimaisen kulutusyhteiskunnan syntyä ja kotitaloudessa tulee kasvat-
taa harkitsevia ja vastuuntuntoisia kuluttajia. (POPS 2004.) Opetussuunnitelman lisäksi yhteiskunta antaa yhä suuremman merkityksen välineellisille hyödyille saaden ihmiset tavoittelemaan sitä monista elämänsä ja ympäristönsä tekijöistä (Taylor 1995, 87).

Yhteiskunta korostaa tehokkuutta ja välineellisiä arvoja, kuten koulutusta, mahdollisuutena menestyä elämässä, minkä seurauksena nämä määrittävät myös osaltaan oppilaiden opiskelumotivaatiota (Olkinuora 1983, 33). Kasvatusalan tieteellisissä keskusteluissakin on pohdittu koulun, työelämän ja yhteiskunnan suhdetta, päätyen siihen, että koulun tehtävä on lähinnä sosiaalistaa tulevat sukupolvet palkkatyöhön ja yhteiskuntaan (Aittola, Jokinen & Laine 1991a, 10; Laine 1997, 16). Laineen (1997) mukaan tämän hetkinen yhteiskunta asettaa yksilöille ristiriitaisia tavoitteita. Toisaalta se kannustaa syvälliseen asioiden paneutumiseen ja oman opiskelu- ja työelämän huolelliseen suunnitteluun. Toisaalta joka puolelta (mediassa, kulutuksessa, viihdeteollisuudessa ja harrastuksissa) tunkee vastaan välittömään tarpeentyydytykseen ohjaavia houkutuksia. (Emt., 17.) Tämä ristiriitaisuus näkyy myös haastattelemieni lasten puheissa. Elämänkaarisosiologiassa ajatellaan, että nyky-yhteiskunnassa tie aikuisuuteen on niin itsestään selvä, että se vaikuttaa vahvasti siihen, mitä yksilöt omalta tulevaisuudeltaan odottavat (Hoikkala 1992, 87). Aikuisuus on työnte-
koa ja kansainvälistymistä sen kautta tai matkustamista itsensä etsimiseksi.

Tämänhetkinen lasten ja nuorten sukupolvi on joutunut tottumaan jatkuvaan muutokseen ja elämään ympäristössä, jossa kulutus ja media ovat joka puolella. Heidän primaarisosialisationsa on tapahtunut urbaaniin elämään, kansainväliseen kommunikaatioon ja kulttuuriteollisuuden tuotteiden kuluttamiseen liittyvään elämäntyyliin. (Aittola, Jokinen & Laine 1991a, 11; Aittola, Jokinen & Laine 1995, 44.) Tähän tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden puheissa näkyy sosiaalistuminen tähän maailmaan. Kouluruokailuun haluttaisiin lisää valinnanvaraa ja jälkiruokia ja koululle karkki- ja välipala-automaatteja.

Olennaista on automaattilla asiointi ja rahan vaihtaminen tuotteeseen. Samaa asiaa ei aja koulun ruokalassa tarjoiltava välipala. Kaupassakäynti ja kioskilta karkin ostaminen liitetään usein yläasteikäisiin. Symboloiko rahan käyttö oppilaille itsenäistymistä ja jotakin, joka on ”todella siistiä”? Myös media liittyy vahvasti alakoululaisten arkeen. He toivovat lisää mahdollisuuksia käyttää tietokonetta tai katsoa televisiota ja elokuvia koulussa, välitunnilla nautitaan puhelimella musiikin kuuntelusta, ja niin edelleen. Kuluttaminen on tälle sukupolvelle leimallista. Aittolan ym. (1995, 44) mukaan näiden lasten vuorovaikutus, integroituminen ja identiteetin muodostuminen perustuvat kuluttamiselle. Koulu ei ole enää ainoa paikka, jossa sosialisatiota tapahtuu, vaan kulutustalous tekee kaikkensa, että lapsista tulisi myös ahkeria kuluttajia ja ahkeria median käyttäjiä. Tämä sosialisatio näkyy myös koulussa.

Viidesluokkalaiset sanovat koulussa opiskeltavien asioiden liittyvän heidän muuhun elämäänsä, mutta eivät osaa tarkemmin kertoa millä tavoin. Lasten on vaikea löytää organisoidusti ja säännöstellysti opituista asioista henkilökohtaisia merkityksiä (Aittola, Jokinen & Laine 1995, 50). Tällöin opitut asiat jäävät ulkokohtaisiksi, eikä niitä muisteta jälkikäteen. Olisi tärkeää tuoda lasten identiteetin kehityksen kannalta olennaisia sisältöjä mukaan oppimistapahtumaan, sillä muutoin opiskeltavat asiat jäävät heidän kokemusmaailmansa ulkopuolelle (Aittola, Jokinen & Laine 1991b, 104).

Haastattelija: Tuntuuko, et ne asiat mitä te opiskelette koulussa, et ne liittyis teidän muuhun elämään?

Viljami: Ne liittyy muuhunki elämää.

Helmi: Ku esim. hissassa ku mä opin, ni sit mä kerroin mun äidille siit suomuumioista, ni seki kiinnostu niistä, ku se ei ollu oikee ennen kuullu niistä. Sit mä opetin sitä niistä.

Haastattelija: Se on kyl hauska et lapsiki voi ihan yhtäläillä opettaa vanhempia.

Viljami: Se oli hyvä mun isovelji, ku se oli hyvä ku se ei tienny mitää, ku mä soitin sille, et tiedätsä mitää suomuumiosta, ”ai mistä??” Sil on enää 97 päivää kouluu, sit sil loppuu se kokonaa. Sil on loppunu kaks ainetta, matikka ja englanti vai olikse äikkä.

Haastattelija: Mut tuntuuko, et niistä on niistä koulussa opituista asioista on hyötyä muuallakin elämässä?

Aava: No on siit kyllä esim. kaupassa jos halua ostaa jonku pehmolelun ja tikkarin, ni voi laskee paljon siit tulee.”

Tässä kohtaa tulee tutkijana pohtineeksi, onko kysymys ollut oppilaille liian haastava. Lasten voi olla myös vaikea erotella yleisesti koettua hyödyllisyyttä henkilökohtaisista merkityksistä sillä heidän ajattelunsa ja kykynsä tiedostaa ja erotella tavoitteita ja keinoja on vasta kehityksessä (Olkinuora 1983, 21). Tuntuu kuitenkin, että oppilaat ovat vastanneet kysymykseen. Oppilaat ymmärtä-

vät koulun linkittymisen heidän muuhun elämäänsä niin, että koulussa opituista asioista on ollut puhetta koulun ulkopuolella. On kuitenkin ironista, että annettu esimerkki on nimenomaan sellainen, josta muut perheenjäsenet eivät tiedä mitään. On hienoa, että oppilaat ovat innostuneet koulussa opitusta asiasta, mutta tässä kohtaa mielenkiintoa ei varmaankaan selitä asian yhteys heidän omaan elämäänsä vaan tarinan mystisyys. Oppilaiden on vaikea kertoa millä tavoin koulu liittyy heidän muuhun elämäänsä ja tästä syntyy käsitys, että sitä yhteyttä ei oikeasti ole. Vaikka historia on kertomusta heidän menneisyydestään ja ympäristön ja luonnontiedon tunnilla käsitellään ympäröivää luontoa, ainoa yhteys, joka nähdään, on matematiikan hyödyllisyys kaupassa käydessä. Tämä kertoo suoriutumiseen tähtäävästä opiskeluorientaatiosta ja yleisestä asennoitumisesta koulussa opittua kohtaan: siellä opitut asiat jäävät niiden seinien sisään tai unohdetaan ajan kuluessa.

Laine (2000) korostaa, että kouluoppimisessa keskeisintä on subjektiivisesti kokemalla, näkemällä ja tekemällä luotu omakohtainen suhde opiskeltavaan asiaan. Oppilaat saattavat kokea mielekkäänä juuri rutinoituneen oppituntityöskentelyn eikä virkistykseksi suunnitellun videopätkän. Olennaisinta on merkityksellisen suhteen luominen oppilaan ja oppituntityön välille. (Emt., 60.) Omassa tutkimuksessani osa oppilaista oli tyytyväisiä rutiineihin ja osa koki ne puuduttavina. Merkityksellisen suhteen luominen ei aina ole helppoa, kun luokassa on monenlaisia persoonia.

Opettajat pyrkivät tuomaan joskus abstraktiakin opetussisältöä lähemmäs oppilaiden elämysmaailmaa, mutta oppilaat eivät siltikään ole tyytyväisiä (Ziehe 1995, 19). Oppilaat saattavat suhtautua vastahakoisesti omien kokemusten ottamiseen opetuksen lähtökohdaksi, jolloin työn ja vapaa-ajan rajat sekoittuvat. Tällä tavoin he puolustautuvat koulun ”kohtuutonta pakkoa vastaan”. (Broady 1994, 40-43.) Ankara jako kouluun ja vapaa-aikaan saattaa estää kiinnostumisen koulussa opituista asioista ja näkemästä niiden yhteyttä omaan elämään. Jackson (1968, 61) muistuttaa, että lapsen subjektiiviset tarpeet ja mielenkiinnon kohteet eivät aina mene yksiin instituution olettamien tai muiden lasten käsitysten kanssa. Aikuisten voi olla vaikea eläytyä lasten maailmaan, kun opetusta pyritään suunnittelemaan heille mielekkääksi. Broady (1994, 42) mukaan oppilaat oppivat koulussa suhtautumaan välinpitämättömästi työn konkreettista sisältöä kohtaan, mikä kertoo koulun piilo-opetussuunnitelmasta. Lasten oppiaineisiin rajautuvat vastaukset ovat tästä yksi esimerkki. Oppilaat eivät mieti mitä ovat oppineet vaan puhuvat siitä, mitä koulussa yleensä käydään läpi.

Toinen tulkinta oppilaiden suomuumiokertomuksesta on, että vaikka se ei varsinaisesti liity kysymykseen, tässä oppilaat tuovat spontaanisti jotain itselleen tärkeää keskusteluun. He ovat niin kiinnostuneita suomuumion mysteeristä, että koulussa opittu hieno asia halutaan jakaa kaikkien kanssa: *”[S]iin oli niin paljon mielenkiintoisia juttuja, et miten se kuoli. Nii se oli kyl hauskaa, ku oppi mitä*

sille oli tapahtunu ja miks se tapettii ja minkätakia.” Ziehe (1995) esittää artikkelissaan ”Good enough strangeness” in education erilaisen näkökulman opetuksen suunnitteluun. Koulussa ei tulisikaan pyrkiä liittämään opetussisältöjä oppilaan elämään vaan pyrkiä sopivaan määrään vierautta. Opettajien tulee muistaa, että oppilaat tietävät jo entuudestaan valtavan määrän asioita. Opetuksen tulisi lähteä liikkeelle siitä, että opettaja ottaa selville, mitä oppilaat tietävät ja pyrkiä järjestyttämään vanhoja käsityksiä kyseenalaistamalla itsestäänselvyksiä. Opetus ei ala siitä, että jokin on alkuun täysin vierasta ja lopussa siitä tiedetään kaikki. Oma tietämättömyys ja epävarmuus ei saisi olla pelottava peikko vaan hedelmällisen oppimisen lähtökohta. (Ziehe 1995, 25.) Koulussa epävarmuus koetaan helposti heikkoutena, eikä sitä uskalleta tuoda esille. Antamassani suomuumio-esimerkissä opettaja on saanut oppilaan kiinnostumaan niinkin yksinkertaisesta asiasta kun yksittäisen ajanlaskun alussa eläneen ihmisen elämästä ja sen päättymisestä. Tähän perehtyminen ja siitä oppiminen on oppilaille merkittävä oppimiskokemus, joka jää elämään heidän mielissään.

5.2.2 Koulu ensisijaisena oppimisen paikkana

Tässä luvussa pureudun siihen, minkälaista käsitystä oppimisesta viidesluokkalaisten vastaukset heijastavat. En suoraan kysynyt tätä heiltä, vaan saadussa aineistossa erityisesti koulun ulkopuoliset oppimiskokemukset tuntuivat kertovan jotain erityistä oppilaiden ajattelusta. Oppilaat määrittelivät haastatteluissa koulun ulkopuolisen oppimisen eri lailla kuin tutkijana olin ajatellut (Patton 2002, 456). Oppilaiden käsitys oppimisesta määrittyy koulusta käsin. Yläasteikäisten on vaikea kuvitella oppineensa jotain itselle ja tämänhetkisellemälle relevanttia perinteisiltä auktoriteeteilta: opettajilta tai vanhemmilta (Aittola, Jokinen & Laine 1995, 44-45). Tässä tutkimuksessa viidesluokkalaisten sijaan sitoivat oppimisen hyvinkin vahvasti kouluun. Asioita ajatellaan opittavan myös koulun ulkopuolella, mutta nekin asiat ovat sellaisia, joita opetetaan myös koulussa.

Noora: Sitte ku mä harrastan tota ratsastusta. Ni olisko se ollu ykkösellä vasta, ku mä kävin semmossella ravitallilla, mis sai ratsastaa poneil. Sit siel mä usein kans hoidin niit, ja joskus jos mä sain tulla sinne illalla iltaruokinnan aikaan vaikka ja sitte mä sain auttaa siin ja siin oppii niit kaikkii desilitroi ja niit.

Lainatussa kommentissa oppilas kertoo oppineensa tallilla käydessään desilitroja, vaikka todellisuudessa hän on varmasti oppinut muitakin taitoja, esimerkiksi ratsastamaan, hoitamaan hevosia, tekemään yhteistyötä ja kantamaan vastuuta. Samanlaisia piirteitä oli muissakin vastauksissa: oppilaat kertovat muun muassa oppineensa kotona leipomaan, jo ennen yläasteella alkavia kotitaloustunteja. Joko koulu haastatteluympäristönä tai oma statukseni tulevana luokan-

opettajana ohjasi vahvasti oppilaiden ajattelua tai sitten he ajattelevat oppimisen yleisesti olevan jotain sellaista, jota tapahtuu vain koulussa. Jokin koulun ulkopuolella tapahtuva voi olla oppimista, jos sitä samaa harjoitellaan myös koulussa.

Haastattelija: Muistele joku asia, taito tai tieto, jonka oot oppinu koulun ulkopuolella.

Krista: No esim. mä ja Eerika olla harrastettu tanssia, ku meil on liikunnassaki välil tanssii.

Eerika: Mä oon harrastanu kaks kertaa taekwondoo, ni mä oon oppinu puolustaa itseäni.

Krista: Mä oon harrastanu ratsastusta, mut se ei nyt oikee liity tähä.

Tanssia on liikunnassa välillä, mutta tässä tytöt ovat oppineet sitä harrastuksen parissa. Mielenkiintoista on, että tässä kohtaa ratsastusta ei katsota oppimiseksi. Aittolan, Jokisen ja Laineen (1995, 43) ja Laineen (1997, 15) mukaan oppiminen on enenevässä määrin siirtymässä koulun ulkopuolelle: vapaa-ajalla, töissä, median parissa, harrastuksissa ja kulutuksen kautta opitaan asioita, joita saataan pitää oman elämän kannalta ajankohtaisempina ja merkittävämpinä taitoina. Miksi oppilaat eivät sitten puhu näistä taidoista? Ziehen (1991) mukaan tässä on kyse ”instituution kontekstin hallitsevuudesta”. Koulua leimaa tulevaisuuden kvalifikaatioedellytysten ja suoritusten arviointi, minkä tiedostaminen on läsnä jokaisella tunnilla. Tämän kautta oppilaat arvioivat käsiteltäviä oppisisältöjä, minkä vuoksi oppilaat harvoin unohtavat koulun kontekstia, vaikka opettaja kuinka yrittäisi sitä häivyttää. (Emt., 169-170.) Tätä kautta oppilaat tekevät selkeän jaon koulussa ja vapaa-ajalla opittavien asioiden välille. Vapaa-ajalla opittavat asiat ovat enemmän lähtöisin yksilöstä ja hänen mielihyvähakuisuudestaan, jolloin niiden ei välttämättä ajatella olevan samalla tapaa oppimista kuin koulussa tapahtuva, ulkoa ohjattu toiminta.

Oppilaiden käsitykset oppimisesta saattavat johtua myös retoriikasta, eli siitä, että koulu on ainoa paikka, jossa puhutaan oppimisesta. Laine (2000) pureutuu omaan tutkimukseensa liittyen kieleen merkityksen luojana. Kun kokemus välitetään kielen avulla, tulee muistaa, että tuotettu teksti on sekä sosiaalista että yksilöllistä. Kulttuuriset ja yksilölliset merkitykset vaikuttavat kerrontaan. Kielenkäyttö kertoo tavastamme tarkastella maailmaa. Laineen sanoin ”oppiminen on irtautumassa institutionaalisista monopoleista ja oppimisen käsite kaipaa uusia määrittelyjä”. (Emt., 17, 25.) Yksi selitys voi olla myös se, että taitoja, jotka ”eivät liity kouluun” ei arvosteta koulussa. Ne eivät näy siellä millään tapaa ja samalla tämä on piiloinen viesti siitä, että ne eivät ole arvostettavia tai olennaisia taitoja. Kärjistetyksi voidaan sanoa, että harrastaminen on harrastamista ja koulunkäynti on lasten pakollista työtä.

Kaikki koulun ulkopuolella opituista asioista liittyvät urheiluun tai käsillä tekemiseen ja niiden kautta opittuihin taitoihin.

Haastattelija: Tuntuuks et oppii enemmän koulun ulkopuolella vai niinku koulussa?

Mette: saman verran

Tuulia: no yleensä koulun ulkopuolella oppii enemmän niinku liikunnassa ja sillei, mut noita aineita oppii enemmän koulussa.

Kaikki mainitut koulun ulkopuolella opitut asiat edustavat asioita, joita pystyy jollain tapaa mittaamaan tai havainnoimaan konkreettisesti. Oppilaat eivät ensimmäisenä ajattele oppimista niinkään tiedon tai ymmärryksen lisääntymisenä vaan taitojen karttumisena. Lasten ajattelu on, kuten ikätasoon kuuluu, vielä hyvin konkreettista. Ainoastaan yksi oppilas kertoi oppivansa uutta tietoa kotona vanhempien kanssa keskustellessaan. Tämä voi selittyä sillä, että tiedonsaanti voi olla oppilaalle jatkuvassa informaatiovirrassa huomaamatonta tai että taitojen havaitseminen on helpompaa ja ne jäävät lihasmuistin kautta helpommin mieleen. Oppilaiden päähän on iskostunut ajatus koulusta ensisijaisena oppimisympäristönä.

Koulun ulkopuoliset oppimiskokemukset liittyvät usein johonkin organisoituun oppimistilanteeseen, kuten harrastuksiin. Oletuksena on, että kun jotain harrastaa, siellä automaattisesti oppii uusia taitoja. Eli kun opetetaan, niin oletuksena on, että aina oppii. Näin koulussa opitaan sekoittamaan opetus ja oppiminen, vaikka todellisuudessa pelkkä opetus ei riitä vaan asiaa tulee myös opiskella. Toisinaan oppii ilman opetustakin, sillä iso osa oppimisesta on satunnaista. (Illich 1970, 10, 27-28.) Tekemissäni haastatteluissa nousi selvästi esille, että oppilaat sitovat oppimisen kouluun ja opetuksen oletetaan automaattisesti johtavan oppimiseen. Yhtä lailla jotakin koulun ulkopuolella opittua tietoa tai taitoa ei välttämättä pidetä oppimisena, mikäli sitä ei ole tietoisesti opiskeltu. Joskus oppiminen voi olla tiedostamatonta, mutta toisinaan ei opi, vaikka kuinka haluaisi.

5.2.3 Muuttumattomat käsitykset oppiaineista

Haastatteluissa suurin osa oppilaista kertoo olevansa tyytyväisiä nykykouluun. He eivät halua vaihtaa oppiaineita, kokevat oppivansa nyt käytetyin opettaja-johtoisin opiskelumenetelmin ja ovat tottuneet siihen, että kaikki oppilaat opiskelevat lähes samalla lailla. Kun ryhdytään purkamaan näiden asioiden perusteluja, päästään kiinni mielenkiintoiseen ainekseen. Tässä luvussa pyrin selvittämään, miksi oppilaat ovat jossain määrin haluttomia kehittämään koulua vaikka puhe opiskelusta tylsänä on yleistä. Oppilailla on vahva käsitys eri oppiaineista ja heidän omista lahjakkuuksistaan.

Yksi mainittu perustelu nykyisten oppiaineiden säilyttämiselle on, että oppilaat kokevat työläänä uusiin oppiaineisiin perehtymisen ja karsastavat niiden myötä lisääntyvää kokeiden määrän Saukkosen (2003) päätyi tutkimukseensa selittämään oppilaiden haluttomuutta kehittää koulua ”pienimmän pahan” periaatteella. Koulu on välttämätön paha, jolloin sen kehittämiseen ei haluta uhrata aikaa. Myös Saukkosen haastattelemat oppilaat ovat tyytyväisiä nykykouluun, eivätkä kaipaa uudistuksia. (Emt., 82-83.) Oppilaat olettavat, että jokaisessa oppiaineessa järjestetään kokeita ja että suurin osaamisen osoitus on kokeessa menestyminen. Todellisuudessa kouluissa tulisi toteuttaa jatkuvaa arviointia, mutta oppilaiden puheista tulee käsitys, että oppilaat panostavat edelleen eniten kokeeseen lukemiseen. Oppilaat ovat murtaneet nykyisten oppiaineiden koodin, eli oppineet minkälaisia aiheita milläkin tunnilla käsitellään, miten siellä käyttäydytään ja opiskellaan, miten tehtäviä ratkaistaan ja miten kokeissa pärjää. Uusien oppiaineiden ilmaantuminen toisi tälle saralle lisää töitä, eikä menestys olisi enää yhtä taattua. Tämä on tulkintaani oppilaiden koulussa opiskeluun liittyvistä kuvauksista ja toiveista.

Oppilaat ovat sosiaalistuneet siihen, että oppitunnit pitää käyttää tietyllä tavalla. Oppitunneilla olennaisena koetaan opiskeltavassa aiheessa eteneminen, eikä kasvatuksellisia keskusteluja koeta tärkeinä. Aiheessa eteneminen tarkoittaa jotain konkreettista, kirjan lukemista tai tehtävien tekoa, ei opettajan puhetta. Oppilaat ovat mukautuneet modernin koulun toimintakulttuuriin ja rakenteellisiin reunaehtoihin niin hyvin, että pitävät sen edellyttämiä organisointitapoja miltei välttämättöminä (Saukkonen 2003, 91).

Perimmäisempi selitys halulle totutuissa oppiaineissa ja oppituntijärjestyksessä pitäytymiseen on Baumanin (1997) havainto traditionaalisen toiminnan säilymisestä niin kauan kun sitä ei tarvitse oikeuttaa eli viitata arvoihin, joita sen tulisi palvella. Suurta osaa toiminnastamme ohjaa tottumus, joka ei tarvitse oikeutusta, sillä niin on aina tehty. Meidän saattaisi olla vaikeakin oikeuttaa juurtuneita tapojamme, jolloin ne tuntuvat saavan oikeutuksen jo pelkästään sillä, että ne ovat säilyneet aikojen saatossa ja yleisesti hyväksytyjä. ”Historia velvoittaa perillisiä.” (Emt., 148-150.) Kouluissa on enimmäkseen ollut aina samat oppiaineet, joita on opiskeltu sukupolvesta toiseen.

On ristiriitaista, että toisaalla, koulussa tylsänä koetuista asioista kysyttäessä kaikki mainitut asiat liittyvät opiskeluun. Mitä tämä kertoo oppilaiden ajattelusta? Kertooko tämä jotain lasten yleisestä ja julkisesta asenteesta koulua kohtaan? Kovin suuria johtopäätöksiä tästä ei voida vetää, sillä oppilailta kysyttiin suoraan asioita, jotka ovat koulussa mukavia, mielenkiintoisia, tylsiä tai turhia. Tällöin ei synny kokonaiskuvaa siitä, miten oppilaat yleisesti kokevat koulunkäynnin. On kuitenkin mielenkiintoista, että tylsistä asioista kysyttäessä nimenomaan opiskeluun liittyvät asiat nousivat eniten esiin. Kouluopetuksen vaativien tavoitteiden ja nuorten arkielämän välillä on kuilu (Ziehe 1995, 19; Virta 2000, 75.) Ziehen mukaan opettajat olettavat tietävänsä miten oppilaat

ajattelevat, mistä he ovat kiinnostuneita ja mikä on oppilaalle normaalia. Opetajat ja oppilaat pitävät eri asioita itsestään selvinä. Luokkatilanteissa opettaja pyrkii vakuuttamaan oppilaat opetettavan aiheen tärkeydestä tai vetoavat omaan persoonaansa, jolloin oppilaat saattavat osallistua aktiivisesti, miellyttääkseen opettajaa, vaikka ajattelevatkin asioista eri tavalla. (Emt., 19 ; Ziehe 1991, 163.) Oppilaat kokevat opettajaa kohtaan myötätuntoa ja pyrkivät samalla pitämään huolta omista suhteistaan opettajaan. Opiskelun rutiininomaisuus tekee siitä tylsää verrattuna ulkoisen maailman nopeisiin ja jatkuviin muutoksiin.

Miltei kaikki opiskeluun liittyvät asiat ovat jonkun mielestä tylsiä ja jonkun mielestä mielenkiintoisia. Tämä selittyy varmasti osittain moninaisella lahjakkuudella eli sillä, että oppilaille on erilaisia vahvuuksia, jotka vaikuttavat opiskelun mielekkyyteen. Opiskelu on helpompaa ja kehujen saaminen vahvistaa itsetuntoa, jolloin tätä ainetta opiskelee mielellään ja päinvastoin heikosti suoriutuminen johtaa helposti välttämiseen ja itsetunnon heikkenemiseen. Aina oppiaineen mieluisuus ei kuitenkaan liity omiin lahjakkuuksiin vaan ilmapiirin rentouteen, mukavaan opettajaan, omaan haluun kehittyä tai johonkin muuhun. Vaikka osan oppilaista mielestä opiskelu on mukavaa, oppilaiden kesken on kuitenkin hyväksyttävämpää puhua opiskelusta tylsänä. Ajattelemalla, että opiskelu on tylsää, voidaan perustella sitä, että sen takia siitä ei olla aidosti kiinnostuneita. Pallo ja vastuu heitetään sen myötä muille tahoille, esimerkiksi opettajille. Sama ilmiö on nähtävissä yliopistomaailmassa. Puhuminen siitä, että opiskelu on tylsää, on oppilaiden kesken niin laajasti yleisesti hyväksyttyä, että siitä puhutaan ryhmässäkin hyvin avoimesti. Silti näkemystä siitä, millainen koulu olisi parempi, ei ole. Mikä merkitys tällä on, mitä tämän ajatuksen taustalla on? Oppilaat saattavat pyrkiä välttelemään työntekoa ja vastuuta. Kontrolloidussa koulussa oppiminen vaatii vähemmän omaa ajattelua. Oppilaat ovat oppineet, että koulussa heidän opiskeluistaan päättää joku muu, eikä heillä ole siihen vaikutusmahdollisuuksia.

Oppilaille on vahva käsitys siitä, minkälainen kunkin aineen oppitunti on.

Pauliina: saa vähän ite tehdä enemmän niitä asioita, enemmän ku esimerkiksi historiassa tai matikassa täytyy tehdä just niin [oppilas puhuu valinnaisaineiden tunneista].

Oppilaat pitävät toiminnallisuudesta ja siitä, että työskentelytavat ovat vaihtelevia, mutta joiltakin aineilta tätä ei edes odoteta. Matikka on laskemista ja historia tarinoiden lukemista. Jacksonin (1968) mukaan oppilaat luovat varhaisessa vaiheessa pysyvän ja muuttumattoman käsityksen siitä, minkälainen koulu on. Vaikka opetuksen sisältö muuttuisi luokalta toiselle siirryttäessä, vuorovaikutus ja opetustyyli säilyvät samanlaisina. Kokonaiskuva koulunkäynnistä on kaikilla oppilaille samanlainen. (Emt., 61.) Broady (1994, 26) ajatelee, että tämä oppilaiden vahva käsitys oppisisällöistä ja –menetelmistä on osin esteenä oppi-

laiden kokemusmaailmasta liikkeelle lähdölle. Oppilaiden vahva käsitys oppiaineista liittyy siihenkin, että oppilailla on vahva ja muuttumaton käsitys siitä, kuinka hyviä tai huonoja he jossakin oppiaineessa ovat, vaikka oppiaineen sisällä asioita jaetaan vielä osataitoihin. Broadyn (1994) mukaan oppilaat oppivat koulussa suunnitellun oppiainesisällön lisäksi muun muassa kuka on vahva missäkin oppiaineessa: jotkut oppilaat saavat käsityksen, että heidänlaisensa oppilas ei vain osaa esimerkiksi matematiikkaa. (Emt. 98.) Tämä nousi esille myös aineistossa.

5.3 Vähäiset vaikutusmahdollisuudet passivoivat oppilaita

5.3.1 Koulun rakenteet voimistavat ulkoista kontrollia

Viidesluokkalaisten vastauksista muodostuu kuva siitä, kuinka oppilaat ovat sosiaalistuneet ulkoiseen kontrolliin monessa kohtaa. Heidän ajankäyttöään, käyttäytymistään ja työntekoaan kontrolloivat jatkuvasti muut ihmiset. Kun vaikutusmahdollisuudet omaan opiskeluympäristöön ovat vähäiset, ei niitä myöskään osata kaivata enempää. Oppilaat ovat sosiaalistuneet siihen, että koulussa opettaja määrää oppitunneista ja niiden sisällöistä. Laine (1997 ; 2000) toteaa tutkimuksessaan, että vaikka oppilaisiin kohdistuva kontrolli ja valvonta on yksi nuorten toiminnan rakentumisen lähtökohta, koulun rakenteet ja suhteet ovat muuttuneet koettaviksi ja työstettäviksi. (Laine 1997 & 2000.) Tämän tutkimuksen tulosten mukaan viidesluokkalaiset puhuvat yhtä lailla kontrollista ja valvonnasta, mutta eivät ole mielipiteissään yhtä kriittisiä, vaan puhuvat enimmäkseen koulun puolesta tai suhtautuvat siihen passiivisen hyväksyvästi.

Britzmanin (1986) mukaan vuosien saatossa oppilaille muodostuu selkeät odotukset opettajan roolista ja käyttäytymisestä luokkatilanteissa. Opettaja mm. valvoo sääntöjen noudattamista, ylläpitää kontrollia ja käy läpi opetussisällön. Odottamalla opettajalta tiettyä käytöstä oppilaat "valmentavat" opettajiaan ja ylläpitävät koulun käytänteitä. Opettajan sosiaalistaessa oppilaita, oppilaat sosiaalistavat opettajaa. (Emt., 445-446.) Oppilaiden vastauksissa heijastuu hyvin perinteinen käsitys oppitunneista ja opettajan roolista. Vaikka osan mielestä koulu ei tunnu liittyvän muuhun elämään ja jotkut kouluun liittyvät asiat ovat tylsiä, oppilaat eivät odota mitään muutakaan. Britzmanin (1986, 452) mukaan opetustyyli ei ole ainoastaan opettajan valinta vaan seurausta opettajan, oppilaiden, opetussuunnitelman ja koulukulttuurin monimutkaisesta vuorovaikutuksesta.

Ainoa vahvasti esille noussut kritiikki koulun oppimisjärjestystä kohtaan koski koulun ja oppituntien ajankäyttöä. Osa oppilaista kokee tunnit liian hidastempoisina ja niiden perustuvan liikaa kertaukselle. Tunnilla opiskeltava

asia käydään aina ensin koko luokan kanssa yhdessä läpi, vaikka osa oppilaista kokee jo osaavansa sen. Mitä tämä kertoo koulusta ja oppilaiden suhtautumisesta siihen? Oppilaiden puheista syntyy kuva, että eriyttämistä ei tehdä tai se on heille näkymätöntä. Suuressa luokassa opettaja "tarjoaa" oppilaille vastuuta omasta oppimisestaan. Eräässä kommentissa oppilas kertoo turhautuvansa, jos ohjeistus kestää liian kauan tai asia vaikuttaa liian haastavalta. Tällöin oppilas voi päättää "nukkua" ja ottaa tällä tavalla tunnista omaa aikaa. Hän tietää, että lopulta opettaja kokee kuitenkin olevansa hänestä vastuussa ja tulee selittämään asian hänelle uudestaan. Tällöin oppilas ei opi käsittelemään turhautumista siihen, että jokin asia tuntuu vaikealta ja pääsemään siitä yli. Tässä kohtaa oppilas toimii regressio-intressin mukaisesti, kokiessaan opiskeltavan asian liian haastavana. Opettajan olisi tällaisissa tilanteissa tärkeää ohjata oppilasta tiedostamaan omat tulkintansa, sillä oppiminen vaatii aina työntekoa ja halua kehittyä eli progressio-intressiä, jonka voimin päästään eteenpäin. (Ziehe 1991, ks. tarkemmin luvussa 6.2.)

Oppilaiden puheesta on aistittavissa, että kertaaminen on puuduttavaa. Samojen aiheiden toistuminen eri luokilla tekee opiskelusta yksitoikkoista. Oppilaat kokevat, että opettaja ei luota heidän osaavan tai pyytävän tarvittaessa apua. Kun koko luokka tekee tehtäviä ja opiskelee asioita samaan tahtiin, opettajan on helpompi pitää "lauma kasassa" ja kontrolli oppimisesta itsellään. Oppilaiden mielestä opettajan puhe vie aikaa tehtävien teolta. Oppilaat eivät aina malta kuunnella opettajan puhetta, mikä saattaa johtua oppilaiden kesken vallitsevasta kilpailusta siitä, kuka suoriutuu annetuista tehtävistä kaikkein nopeiten. Tehtävien teko liittyy vahvasti koulumaailmaan, ja ne otetaan vastaan eräänlaisena urakkatyönä joka pitää ennemmin tai myöhemmin tehdä.

Kysyin oppilailta, miten he oppivat parhaiten ja vastauksia yhdisti ajatus siitä, että oppiminen edellyttää oppijalta aktiivista roolia. Aktiivinen rooli voidaan tässä kohtaa nähdä aktiivisena kuuntelemisena, tiedon soveltamisena käytäntöön, tiedonjakamisena yhdessä muiden kanssa tai asian itseopiskeluna. Kuitenkin tietynlaisiin työtappoihin sopeutumisen myötä he ottavat vähemmän vastuuta. Oppiminen on sitä, että pärjää kokeessa. Työtehoksi riittää, että pomo (opettaja) on tyytyväinen. Oppiminen alkaa ja loppuu, kun kello soi ja opettaja antaa luvan, ja niin edelleen. Miten voimme vielä ihmetellä, että oppilaat eivät tunnu ottavan vastuuta omasta oppimisestaan? Britzmanin (1986, 449) mukaan tämän taustalla on sekä oppilaiden että opettajien usko kahteen koulun jännitteisyyttä selittävään myyttiin: "jos opettaja ei kontrolloi luokkaa, oppimista ei tapahdu ja jos opettaja ei kontrolloi oppilaita, oppilaat kontrolloivat opettajaa". Koulun rakenteet tekevät oppimisesta hyvin kontrolloitua, mikä saattaa muuttaa sisäisen motivaation lopulta ulkoiseksi.

Oppilaat puhuvat paljon äänenkäytöstä oppitunneilla. He toivovat opettajan ylläpitävän työrauhaa, sillä ylimääräinen puhe ja liikkuminen häiritsevät

keskittymistä. Yleisesti oppilaat olivat melko tyytyväisiä tuntien työrauhaan, mutta osa oppilaista korosti työrauhan merkitystä. Britzmanin (1986) mukaan koulunkäynnin pakollisuuden vuoksi luokassa käydään väistämättä kamppailua vallasta ja opettajalla menee paljon aikaa ”orkesterin johtamiseen” eli sosiaalisen kontrollin saavuttamiseen. On opettajan tehtävä johtaa isoa oppilasryhmää, jotta päästään eteenpäin jokapäiväisissä rutiineissa. (emt., 444.) Oppilaat eivät kuitenkaan halua ehdotonta kuria, vaan ilmapiirin, jossa oppilaiden sallitaan silloin tällöin puhua vieruskaverin kanssa. Myös Gordonin (1999) tutkimuksissa opiskelijat toivat esille halun opettajasta luokan työrauhan ylläpitäjänä, toivoen joustavaa järjestyksen hallintaa. Tällä he tarkoittivat keskittymisen ja hellittämisen vuorottelua sekä mahdollisuutta keskusteluun. (Emt., 107.) Willisin (1984) mukaan ”kouluun mukautuvat panostavat viralliseen järjestelmään – ja odottavat järjestelmän tunnustettujen johtajien, opettajakunnan, hoitavan rikkomukset sen sijaan, että he pyrkisivät tukahduttamaan niitä itse” (Emt., 20). Sama ilmiö tuntui välittyvän omasta aineistostani. Tämän taustalla saattaa olla toive siitä, että olemalla puuttumatta muiden olemiseen tunnilla turvataan oma sosiaalinen hyväksyntä.

Miten opettajan sitten tulisi ylläpitää työrauhaa? Neill (1968) puhuu armeijakurin ja orkesterikurin erosta. Armeijamaisessa kurissa tottelevaisuus perustuu auktoriteetin pelkoon, orkesterikurissa yksilön sisäiseen haluun osallistua yhteiseen toimintaan. Kouluissa voidaan toimia kumman tahansa intressin mukaisesti, riippuen opettajan valinnoista. (Emt., 156.) Oppilaat toivovat orkesterikuria, jossa kaikkien yhteisestä toiveesta ja kaikkien parasta ajatellen luokassa on rauhallista. Tällöin ei vaadita ehdotonta hiljaisuutta, kunhan kaikki saavat työnsä tehtyä. Armeijakurissa käskyt tulevat ylhäältäpäin, eikä niihin ole sisäistä tarvetta. Hiljaisuus ja totteleminen ovat itsetarkoitus. Yhteinen tahto järjestykseen (aikatauluihin, työrauhaan, edistymiseen, oman mielipiteen ilmaisuun ja toisten kunnioittamiseen, ja niin edelleen) tekee koulunkäynnistä mukavaa. Armeijamainen opettajan yksipuolinen kurinpito, jossa valtaa pidetään pelkoa ylläpitämällä, tekee siitä ikävää.

Anderson ja Carter (1984) määrittelevät sosiaalisen kontrollin autoritaariseksi, pakkoon perustuvaksi tai yhteistoiminnalliseksi, demokraattiseksi käyttäytymisnormien noudattamisen kontrolliksi (Anderson & Carter 1984, 30-31 Naukkarisen 1999, 174-175 mukaan). Naukkarisen (1999) mukaan autoritaarinen kuri ilmenee esimerkiksi uhkailuna, jonka tavoitteena on välttää ei-toivottua käyttäytymistä ja lisätä kuuliaisuutta. Yhteistoiminnallinen kontrolli vaatii ”oppilaiden oppimistavoitteiden saavuttamisen tukemista ja rohkaisemista pyrkimään yhteisiin koulun tavoitteisiin”. (Emt., 174-175.) Kontrolli ei aina ole haitallista, mutta olennaista on se mihin sillä pyritään ja miten sitä toteutetaan. Tässä tutkimuksessa oppilaiden puheista syntyi käsitys, että toisinaan opettajan kontrolli ei kannusta yksilölliseen tai omatoimiseen oppimiseen. Opettajan kontrolli ei kuitenkaan ole autoritaarista, vaan enimmäkseen yhteis-

toiminnallista. Sillä pyritään nimenomaan *yleisten* oppimistavoitteiden ja *yhteisten* koulun tavoitteiden toteutumiseen.

Tutkiessaan lasten ulkoiseen kontrolliin sosiaalistumista syntyy kuva, että moni lasten mieluisana pitämistä ja ikäkaudelle tyypillisistä luontaisista tarpeista suljetaan koulussa enimmäkseen opiskelusta pois. Koulu todella on paikka, jossa oppilaat sosiaalistetaan työntekoon, unohtamaan omat tarpeensa ja keskittymään olennaiseen. Viidesluokkalaiset arvostavat koulussa hetkiä jolloin saa liikkua, esiintyä, leikkiä ja olla kaverien kanssa. Se, että oppilaat nostavat nämä asiat esille kertoo, että niille on koulussa toisinaan sijaa. Toiset vastaukset liittyen opettajan suureen rooliin, liikkumisen ja käyttäytymisen kontrolliin kuitenkin korostuvat. Nämä toimintatavat oppilaat ovat myös sisäistäneet, eivätkä näin ollen juurikaan niitä kyseenalaista.

Yksi oppilaiden puheissa esille noussut ulkoiseen kontrolliin liittyvä tekijä on tasa-arvoon ja tasapuoliseen kohteluun sosiaalistuminen. Kun kontrollia on, sen tulee olla kaikille samanlaista. Oppilaita harmittaa, jos toiset saavat vähemmän läksyjä, pääsevät useammin tietokoneelle tai tekevät useammin ryhmätöitä. Opettajat tähtäävät tasapuoliseen kohteluun. He puhuvat usein siitä, kuinka "samat säännöt koskevat kaikkia". Tasa-arvo voidaan kuitenkin nähdä monella tapaa: uudemman tasa-arvo käsityksen mukaan tasa-arvo on sitä, että kaikki saavat omiin tarpeisiinsa suhteutettuna yhtä paljon. Erityisopetuksen oppilaat saattavat tarkoituksella tehdä asioita enemmän tietokoneella. Jossakin luokassa ryhmätyöskentely sujuu paremmin kuin toisessa. Lasten on vaikea nähdä näitä näkökulmia ja he vaativat kaikille samanlaisia oikeuksia ja velvollisuuksia. Oppilaan mielestä tuntuu epäreilulta, että toiselta odotetaan vähemmän tai että joku saa erivapauksia.

Milloin opiskelun ohjaaminen muuttuu liialliseksi kontrolliksi? Osa oppilasta vaatii edistykseen enemmän kontrollia kuin toiset. Kontrolli on osittain välttämätöntä oppilaiden edistymisen varmistamisen ja arvioinnin kannalta. Ziehen (1991, 135) mielestä sosiaalistamalla oppilaat ulkoiseen kontrolliin koulu estää oppilaita havainnoimasta omia ristiriitaisia mielihalujaan ja työstämästä niitä. Oppiakseen itsestään ja omasta tavastaan tehdä töitä oppilaille tulisi antaa enemmän vastuuta omasta työnteostaan. Jonkinlainen ristiriita tulee siitä, että nykyään arvioinnin tulee olla jatkuvaa (mikä väistämättä lisää kontrollia), mutta toisaalta oppilaita tulisi ohjata itsenäistymiseen ja olemaan oman oppimisen subjekteja. Koulun tehtävä on sosiaalistaa oppilaat yhteiskunnan arvoihin ja toisaalta samalla kasvattaa heistä autonomisia yksilöitä (Lahelma 1999, 81). Hoikkala (1992, 86) sanallistaa taustalla olevan ajatuksen osuvasti: "Nuorista halutaan tehdä itsenäisiä toimivia yksilöitä, jotka osaavat käyttää vapauttaan (oikein), mutta toisaalta heidät on saatava sopeutumaan, jotta he eivät käyttäisi vapauttaan väärin". Koululle asetetut tavoitteet ovat jossain määrin ristiriitaisia: sen oletetaan sekä ylläpitävän että muuttavan yhteiskuntaa (Gordon 1999, 100). Mikäli oppilas ei saa mahdollisuutta kantaa vastuuta ja sitä kautta ansaitse

luottamusta, hän tuskin myöskään oppii tekemään itse valintoja ja itsenäistymään.

5.3.2 Passiivisen roolin hyväksyminen

Aikuisten silmissä oppilaiden vaikutusmahdollisuudet ovat koulussa vähäiset. Oppilaat ovat kuitenkin itse melko tyytyväisiä niihin. Heille koulun viihtyvyyteen vaikuttaminen on tärkeintä, mutta mahdollisuutta oppimiseen ja opiskeluympäristöön vaikuttamiseen tuotiin harvoin esille. Tutkimusten mukaan suomalaislapset viihtyvät huonosti koulussa (Kämppe ym. 2008, 10-12). Tässä tutkimuksessa oppilaat myös toivat esille halun vaikuttaa kouluviihtyvyyteen, mutta eivät tuntuneet liittävänsä sitä niinkään oppitunteihin vaan koulun vapaa-aikaan eli välitunteihin ja ruokailuihin. Vaikka oppitunnit vievät koulupäivästä suurimman osan, niihin ei joko haluttu tai koettu voitavan vaikuttaa. Tämä johtuu varmasti osin siitä, että moni muu asia on koulussa oppimista tärkeämpää: kaverit, välitunnit, hyvä ruoka, viihtyisä piha... Saukkonen (2003) päätyi tutkimuksessaan samanlaisiin tuloksiin: opettajat ja oppilaat pitävät koulussa keskeisinä eri asioita. Opettajat olettavat oppilaiden keskittyvän opetukseen enemmän kuin oppilaat todellisuudessa keskittyvät. Oppilaille opiskelu, oppiminen ja opetus tuntuvat usein olevan vain ”eräänlaista arjen etenemistä jäsentävää pintarakennetta”. Mahdollisuus olla vuorovaikutuksessa muiden lasten ja turvallisten aikuisten kanssa tekee koulunkäynnistä tärkeää ja mielekästä. (Emt., 90.)

Laine (1997) nostaa esiin sen, kuinka nuoret kokevat, että siellä missä he viettävät suurimman osan päivästänsä, eli koulussa, heillä ei ole vaikutusvaltaa. Nuoret arvostavat silti oppimista, eli koulun perustehtävää. (Emt., 18.) Koulusta saa oppilaiden mukaan viihtyisän paikan tarjoamalla hyvää ruokaa, rakentamalla viihtyisän pihan ja järjestämällä silloin tällöin diskoja. Oppilaille tuntuu olevan itsestään selvää, että vaikka opiskelu on välillä tylsää, siitä ei voi saada mielekästä. Taustalla saattaa olla instituution kontekstin hallitsevuus, eli käsitys siitä, että opiskeltavien asioiden suodattuessa kouluinstituution läpi, niihin suhtaudutaan automaattisesti varauksella (Ziehe 1991, 169-170). Opiskelusta puhuttaessa oppilaat saavat jonkin verran vaikuttaa ulkoisiin puitteisiin, esimerkiksi oppituntien järjestykseen tai valita paikkansa oppitunnin aikana. He eivät tuo esille mahdollisuutta vaikuttaa oppisisältöihin tai opiskelumenetelmiin. Opettaja on laivan kapteeni. Osa oppilaista kritisoi joitain koulun oppisisältöjä, mutta heillä ei ole ideoita niiden kehittämiseksi. Kuten Laine (1999, 129) sanoo: ”On kuitenkin helpompaa sanoa mitä oppiminen ei ole kuin se mitä oppiminen on tai voisi olla”.

Oppilaat kokevat saavansa äänensä kuuluviin ennen kaikkea oppilaskunnan hallituksen kautta. Valta on kuitenkin niillä muutamalla oppilaalla, jotka ovat oppilaskunnan hallituksessa, sillä koko luokan mielipidettä kysytään harvoin. Tällöin muut oppilaat jätetään osattomiksi arvokkaasta yhteiskunnallisen keskustelun mahdollisuudesta. Vastauksista syntyy kuva, että oppilaat ovat soisaalistuneet passiiviseen osaansa, he ottavat valitut oppisisällöt annettuina. Kaikkialla maailmassa koulun tavoitteena on Suutarisen (2000) mukaan yksilöiden tietojen ja taitojen kartuttaminen siten, että yksilöillä on tulevaisuudessa mahdollisuus aktiivisesti osallistua yhteiskunnan kehittämiseen. Demokraattisen vaikuttamisen edellyttämien kansalaisvalmiuksien kehittymisen kannalta olennaista ei ole ainoastaan tietojen ja taitojen kartuttaminen vaan myös koulutyön yleinen organisointi ja ihmissuhteet. (Emt., 34.)

Kysyttäessä mihin asioihin oppilaat haluaisivat vaikuttaa, he vastaavat osin samoja asioita, joihin he sanovat toisaalla oppilaiden voivan vaikuttaa: ruokalistat, koulupiha ja valinnaisaineet. Mitä tämä kertoo todellisista vaikutusmahdollisuuksista? Vai eivätkö oppilaat vain ole tietoisia niistä? Kämpin ym. (2008,16) tutkimuksessa eri mittausvuosien aikana 34- 57 % nuorista ei osannut vastata, saavatko he koulussa vaikuttaa sääntöjen laatimiseen. Oppilaat eivät välttämättä ole edes tietoisia omista vaikutusmahdollisuuksistaan. Mielienkiintoinen piirre oppilaiden vaikutusmahdollisuuksista on, että oppilaat kokevat vaikutusmahdollisuuksina kaiken, mikä kulkee oppilaskunnanhallituksen kautta: he esimerkiksi *saavat* järjestää nälkäpäiväkeräyksen ja korjata kiipeilytelineen. En kiistä, etteivätkö oppilaat kokisi tärkeänä keräykseen osallistumista, mutta todennäköisesti tämä on ulkoa annettu tehtävä. Oppilaat ovat omaksuneet omaksi tehtäväkseen ulkoisesti annetun velvoitteen.

Lasten sanoin oppilaskunnan tehtävä on tehdä koulusta mukavampi paikka. Käytännössä oppilaskunta järjestää erilaisia asioita: diskoja ja keräyksiä, mutta kuullaanko heidän ääntään missään päätöksenteossa? Lasten vastauksia analysoidessa tulee olo, että oppilaskunnan hallitus on osittain illuusiota vallassa. Kysyin oppilailta saavatko he vaikuttaa valinnaisaineisiin ja siihen mitä valinnaisaineita on tarjolla. Tähän he vastasivat kertomalla saavansa valita vaihtoehtoja neljä, joista kolme toteutuu. He ymmärsivät kysymyksen eri lailla, sillä itse olin kiinnostunut siitä, kysytäänkö heidän mielipidettään, kun tarjottavia valinnaisaineita päätetään. Minulle tuli vaikutelma, että oppilaat eivät edes osanneet kuvitella, että heiltä kysyttäisiin, minkälaisia valinnaisaineita he haluisivat.

Yksi näkökulma on Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden asettamien tavoitteiden toteutumisen tarkastelu. Oppilaiden kasvattaminen aktiiviseksi kansalaisiksi on siellä esillä monessa kohtaa: demokratian tulee olla osa peruskoulun arvopohjaa, peruskoulun tehtäviä on, että oppilas saa valmiuksia "osallistuvana kansalaisena kehittää demokraattista yhteiskuntaa" ja "kehittää

kykyä arvioida asioita kriittisesti, luoda uutta kulttuuria sekä uudistaa ajattelu- ja toimintatapoja” (POPS 2004, 14). Nousiainen ja Piekkari (2007, 9) määrittelevät aktiivisen kansalaisuuden nelikenttänä: ”identiteetti, osallistumisen lisääminen, kohtaamisten mahdollistaminen ja aito välittäminen itsestä, toisista ihmisistä ja omasta yhteisöstä”. Olennaisena ajatuksena on halu kehittää paitsi itseään, myös ympäröivää yhteisöä ja yhteiskuntaa. Minkälainen kuva näiden tavoitteiden onnistumisesta tulee haastatteluiden perusteella? Ei vaikuta siltä, että oppilaille olisi taitoja tai haluja kehittää omaa opiskeluympäristöään. Lahelma (1999) analysoi artikkelissaan suomalaisen opetussuunnitelman kasvatusavoitteita ja käytäntöjä, keskeisinä teemoinaan yksilöllisyys, johtajuus, oppilaiden sosiaaliset erot ja erilaisuus, demokraattinen osallistuminen sekä eettiset periaatteet. Hänen mukaansa koulun käytännöt eivät vastaa opetussuunnitelman tavoitteita tukea oppilaan kasvua aktiiviseksi kansalaiseksi. Koulun arjessa oppilaat eivät niinkään opi tekemään itsenäisiä valintoja vaan noudattamaan ylhäältä annettuja sääntöjä. Opetussuunnitelman tavoittelemaa oppilaiden aktiivisuutta tuetaan koulun ehdoilla. (Lahelma 1999.) Myös Suutarinen (2000, 39) päätyi tutkimuksessaan yhteiskunnallisten sisältöjen olevan koulussa huomattavassa asemassa kuin mitä opetussuunnitelma antaa olettaa. Virran (2000) mukaan ”opetussuunnitelmatekstin luonteeseen kuuluu idealismi”, mutta monet seikat ehkäisevät joidenkin sen periaatteiden toteutumisen käytännöntasolla. Yhteiskunnallinen kasvatus jää helposti jalkoihin korostettaessa kielitaitoa ja luonnontieteitä, joita pidetään taloudellisen ja kansainvälisen kilpailukyvyn kannalta olennaisempina. (Emt., 56.)

Lapsi ei osaa vaatia vaikutusmahdollisuuksia. Koulun tulisi olla juuri se paikka, jossa kriittistä suhtautumista ja keinoja vaikuttaa, harjoitellaan. Vaikutuksen tulee lähteä pienestä, millä voidaankin perustella lasten vähäisiä vaikutusmahdollisuuksia. Tuntuu, että koulu silti väheksyy lasten mielipiteitä ja taitoa tehdä valintoja.

6 SOSIALISAATIO JA SEN VAIKUTUS KOETTUUN OPISKELUN MIELEKKYYTEEN

Tässä luvussa perehdyn tarkemmin valitsemini aineistosta esille nousseisiin ilmiöihin teorian ja aiemmin tehtyjen tutkimusten valossa. Tarkoituksena on tutkimuksessa löytyneiden valittujen ilmiöiden ja niihin liittyvien teorioiden laajempi pohdinta. Ensimmäisessä luvussa (6.1) avaan sosialisaaion käsitettä, pohdin siihen olennaisesti liittyviä valtasuhteita ja sen seurauksia. Toisessa luvussa (6.2) analysoin opiskelun mielekkyyden ja sosialisaaion suhdetta ja sitä millä tavoin kulttuurin modernisoituminen on muovannut yksilön kokemuksia. Mielekkyys on yksilön henkilökohtainen kokemus ja tämä tutkimus vahvisti omaa käsitystäni siitä, että se on osin heijastusta sosialisaaion ja vallitsevasta yhteiskunnan tilasta.

6.1 Sosialisaaio ja koulun legitimaatio

Mitä sosialisaaio on ja miten se tapahtuu? Eri sosialisaaioiteoriat määrittelevät sosialisaaion eri tavoin, riippuen sen suhteesta läheiseen kasvatuksen käsitteeseen sekä toiminnan tietoisuudesta. Siljanderin (1997, 10) mukaan ”sosisaaioilla tarkoitetaan laajassa merkityksessä kokonaisvaltaista yhteiskunnallistumis- ja oppimisprosessia, jossa yksilö – vuorovaikutuksessa materiaalsen, kulttuurisen ja sosiaalsen ympäristönsä kanssa – kehittyy yhteiskunnallisesti toimintakykyiseksi subjektiksi riippumatta siitä, kuinka tietoisia ja suunniteltuja nämä prosessit ovat”. Peltonen (1997, 17) määrittelee sosialisaaion olevan sen kulttuurisen ja sosiaalsen ympäristön, jossa ihminen elää ja kasvaa, toimintatapojen ja käsitysten oppimista. Kasvatuksen on perinteisesti katsottu olevan se sosialisaaion osa, joka on tietoisista ja intentionaalista toimintaa, jonka tavoitteena on ihmisen sivistyminen ja sen toteuttamiseen vaadittavien toimintaval-

miuksien kehittäminen (Siljander 1997, 8, 10 ; Peltonen 1997, 18). Peltosen (1997) mukaan kasvatuksen ja sosialisointin erottaminen tietoisuuden näkökulmasta on kuitenkin ongelmallista, sillä sen tarkastelu on sekä empiiriseltä että teoreettiselta kannalta ongelmallista. Tällöin joudutaan ottamaan kantaa tietoisuuden ja toiminnan suhteeseen eli siihen millä tavoin tietoinen toiminta ja toiminnan lopputulos eroaa tiedostamattomasta ja mistä tiedostamattoman toiminnan tulokset oikeastaan johtuvat. (Emt., 18.) Tässä tutkimuksessa oppilaat kertovat osan omista tietoisista mielipiteistään, valinnoistaan ja teoistaan. Tutkijana yritän päästä näiden puheiden taakse ja hahmottamaan mitä oppilaat todellisuudessa ovat oppineet, mutta en silti tiedä ovatko nämä asiat tiedostettuja vai tiedostamattomia, sillä oppilaat ovat saattaneet vain jättää osan tietämästään kertomatta. Tutkija ei voi päätellä toiminnan tai mielipiteen lopputuloksesta missä määrin siihen pyrkiminen oli tietoisista tai tiedostamattomasta.

Salosen (1997) mukaan seuraavat tekijät ovat keskeisiä sosialisointiossa: 1) aikaisempien sukupolvien tietojen ja taitojen välittyminen uudelle sukupolvelle. Nyky-yhteiskunnassa koulu huolehtii enimmäkseen tietojen siirtämisestä, kodin ja työelämän huolehtiessa taitojen opettamisesta. 2) Yhteisön sosiaalista kiinteyttä ylläpitävät prosessit eli ”vallitsevat arvot, arvostukset, asenteet, tavat, normit, uskomukset, rituaalit, seremoniat ja riitit”. Nämä suojelevat ja takaavat yhteisön jatkuvuuden etenkin tilanteissa, joissa yhteisön sisällä on ongelmia tai siihen kohdistuu ulkoisia uhkia. Yksilölliset ja ryhmäkohtaiset tulkinnat ovat toki mahdollisia, mutta yhteisön säätelemissä rajoissa. Nämä kaksi, kohtien yksi ja kaksi tekijät, ovat asioita, jotka sosialisointiprosessissa uusiintuvat. Seuraavat kohdat, kolme ja neljä, kuvastavat sitä mitä ja miten sosialisointiprosessissa tapahtuu. 3) Yksilöllisten tietoisien tai tiedostamattomien, yksilön tai hänen kasvattajien tekemien valintojen tekeminen. Kaikki tärkeäksi koettu ei automaattisesti välity uudelle sukupolvelle, sillä asioiden arvostus voi vaihdella eri aikoina ja unohtaminen ja unohtuminen on inhimillistä. Sosialisointiprosessiin liittyy myös ristiriitoja, eri arvostusten ja pyrkimysten taistellessa vallasta. Salosen mukaan tämä näkyy erityisesti siinä, kuinka nuoret omaksuvat valistuksesta huolimatta huonoja tapoja vanhemmiltaan. Valintojen tekeminen ei ole vapaata vaan ne rajoittuvat sosiaalisesti rajattuihin vaihtoehtoihin. 4) Luovuus: ”sosialisointiprosessin kuluessa syntyy jotakin, jota ei ole ollut aiemmin olemassa ja jota ei voida pelkillä päättelysäännöillä johtaa aikaisemmasta tiedosta”. Niin kasvatettavat kuin kasvattajatkin oppivat aina jotain uutta tekemällä omintakeisia ratkaisuja ja jäsentämällä todellisuutta uusin tavoin. Sosialisointiprosessin kautta ihmisen henkiset ominaisuudet kehittyvät. (Salonen 1997, 167-168.)

Sosialisointin käsitettä ja siinä tapahtuvaa toimintaa voidaan verrata Baumanin (1997) käsitykseen luonnon ja kulttuurin erosta. Hänen mukaansa kulttuuri on päämäärään suuntautunutta toimintaa, jossa tavoitteena on ”tietyn todellisuuden osan pakottaminen muotoon, jota siinä ei normaalisti ole ja jota ei missään nimessä syntyisi ilman sen luomiseksi nähtyä vaivaa”. Kulttuuri on

sen hetkisen tilanteen muuttamista ja aikaansaadun tilanteen ylläpitämistä. Sen avulla ylläpidetään järjestystä ja ehkäistään tilanteita, jotka sen näkökulmasta olisivat kaoottisia. Näin luonnonjärjestys korvataan keinotekoisella ja suunnitellulla järjestyksellä. (Emt., 179.) Tätä kärjistettyä kuvausta voidaan verrata kouluun, jossa ensimmäistä luokkaa aloittava suuri joukko toisilleen tuntemattomia lapsia jaetaan ryhmiin, sosiaalistetaan noudattamaan tiettyjä sääntöjä ja rutiineja ja tottelemaan opettajaa. Bauman (1997) puhuu ”ihmisten kultivoimisesta”, joka tarkoittaa kulttuuriin liittyvien koodien ja siihen liittyvien tietojen jakamista. Kultivoiduttuaan yksilö pystyy määrittelemään ympäristöön liittyvät vaatimukset ja odotukset ja toteuttamaan niitä käyttäytymällä oikein päästäkseen tavoittelemansa tilanteeseen. (Emt., 188.) Kun oppilas on sosiaalistunut koulun kulttuuriin, hän osaa ”koulupeliä pelaamalla vetää oikeista naruista” saavuttaakseen oman tahtonsa ja päästäkseen tavoittelemiinsa päämääriin.

Yksilön ja yhteisön elämän aiemmat tapahtumat ja sitä kautta muodostuneet kokemukset vaikuttavat siihen orientaatioon, jolla yksilö prosessoi ja reagoi uusiin tilanteisiin. Orientaatio ja asenteet muodostavat eräänlaisen valmiustilan, minkä pohjalta toiminta syntyy. Yhteisten merkitysten syntyminen on sosiaalisissa prosesseissa koettujen kokemusten ja käyttäytymisen tulosta. (Sutinen 1997, 78-79, 84.) Nykykoulun sääntöjen ja rutiinien syntyyn ovat vaikuttaneet matkanvarrella monet tekijät, minkä myötä toimintatavat ovat hioutuneet nykyiselleen. Joskus kuuleekin sanottavan, että näitä asioita on jo mietitty niin moneen kertaan, että kaikkea on varmasti kokeiltu ja siihen on syynsä miksi näihin sääntöihin on päädytty. Tämä kuitenkin saattaa helposti sokaista meidät siltä, että ajat muuttuvat, minkä vuoksi yhteisön toimintatapoja tulisi aika ajoin pohtia kriittisessä valossa. Lapsiryhmän on vähintään yhtä vaikea päästä irti vanhoista asenteistaan ja tavoistaan kuin aikuisista koostuvan työyhteisön. Oppilaat ovat esimerkiksi vuosikymmenien ajan sosiaalistuneet siihen, että kiusaamistilanteissa sivustakatsojan on parempi olla puuttumatta tilanteeseen, ettei itse joudu kiusatuksi. Tämä siitäkkin huolimatta, että suurin osa opettajista tekee jatkuvasti töitä sen eteen, että tässä tilanteessa asetuttaisiin kiusatun puolelle. Olisi kaikkien parhaaksi, että kiusaaminen loppuisi.

Sosialisaatioon läheisesti liittyvä tapahtuma on legitimaatio. Bergerin ja Luckmannin (1998) mukaan legitimaatiolla tarkoitetaan instituutioiden tekemistä subjektiivisesti uskottaviksi. Instituutioitumisen ensimmäisessä vaiheessa legitimaatio ei ole välttämätöntä, koska silloin instituutiota pidetään itsestään selvänä tosiasiana. Ongelmat tulevat esiin vasta ajan kuluessa, kun instituution paikka pitää perustella uusille sukupolville. Tämä tapahtuu selittämällä ja oikeuttamalla instituution tärkeimmät elementit arvottamalla ne positiivisesti eli legitimoimalla. (Emt., 107-108, ks tarkemmin luku 5.2.) Tällainen prosessi tapahtuu melko varmasti myös jokaisen koulunsa aloittavan lapsen kohdalla. Legitimaatio sisältää sekä arvoja, että tietoa. Yksilön täytyy ensin tiedostaa kuuluvansa tiettyyn yhteisöön toimiakseen siinä vallitsevien arvojen mukaisesti.

(Emt., 108-109.) Koulussa tämä prosessi saa siis alkunsa siitä, että lapsi kokee itsensä koululaiseksi.

Mead (1934) nimittää ajasta riippumatonta tietyn yhteisön suhtautumistapojen kokonaisuutta *yleistyneeksi toiseksi*. Se koostuu käyttäytymistavoistamme tietyssä ympäristössä. Sosiaalisessa tilanteessa yksilön tulee huomioida muiden yhteisöön kuuluvien ihmisten suhtautumistavat, jotka yhteen nidottuina muodostavat "kollektiivisten asenteiden joukon". "Subjektista voi tulla persoonallisuus vain kuulumalla ihmisyyteeseen, koska kieli ja kollektiiviset asenteet ovat yhteisön omaisuutta." Yksilön minätietoisuus kehittyy ryhmässä hänen tutkiesseen itseään suhteessa muihin ja omaksuessaan yhteisön yleiset käyttäytymismuodot ja suhtautumistavat. (Mead 1934, 154, 172, Sutisen 1997, 90 mukaan.)

Mead (1934) on kiinnostunut ihmisen toiminnasta kahdesta eri lähtökohdasta: ihmisestä a) biologisena, elävänä organismina (subjekti-minä) ja b) sosiaalisista aineksista rakentuneena (objekti-minä). "Subjekti-minä edustaa arvaamattomasti ja tahtovasti toimivaa yksilöä, kun taas objekti-minä on minän sosiaalinen puoli." Aika erottaa nämä kaksi puolta toisistaan: subjekti-minä ohjaa toimintaa sosiaalisissa tilanteissa ja kehittyy ottamalla muiden ihmisten käyttäytymisen huomioon ja objekti-minä on vallalla silloin, kun muistellaan ja tarkastellaan mitä hän hetkeä aikaisemmin teki. Subjekti-minä on yksilöllistä käyttäytymistä sosiaalisessa tilanteessa, objekti-minän ollessa toiminnan tarkastelua sosiaaliset säännöt huomioiden. Sosiaalisessa toiminnassa objekti-minä huomioi sosiaalisesti hyväksytyt käyttäytymismallit, subjekti-minän uusien kokemusten sekoittuessa mukaan toimintaan. (Mead 1934, 174, -176, Sutisen 1997, 91-92 mukaan.) Tutkijana minun on mahdotonta saada selville, kumman minän puolen kautta lapset tässä tutkimuksessa vastasivat. Todennäköistä kuitenkin on, että aiempaa toimintaa tarkastelevan objekti-minän tulkinnat korostuivat, jolloin tulkinnassa korostuivat sosiaalisesti hyväksytyt asenteet ja säännöt. Näitä vastauksia analysoimalla pääsemmekin käsiksi nimenomaan koulussa tapahtuneeseen sosialisaatioprosessiin ja sen tuloksiin.

Vaikka koulua pyritään kehittämään: pääsemään irti vanhoista tavoista, tekemään opetuksesta oppijälähtöisempää, muuttamaan opettaja oppimisen ohjaajaksi, ja niin edelleen, sosialisaatio ja koulun peruselementit säilyvät muuttumattomina. Sosialisaatioon ja uuden kulttuurin sisäistämiseen kuuluu Baumanin (1997) mukaan olennaisena osana kulttuuristen merkkien synnyttämät erot. Eroja voidaan ajan saatossa merkityksellistää eri tavoin, mutta sama viesti säilyy. (Emt., 192-193.) Oppilaan ja opettajan välinen valtaero tuskin koskaan poistuu, opettaja tulee aina jollain tapaa kontrolloimaan ja legitimoimaan oppimisen tuloksia, ja koulu on aina koulu vaikka ulkoiset puutteet muuttuisivatkin. Kulttuuriset symbolit muuttavat ulkomuotoaan, mutta niiden ja niille vastakaisten merkkien välinen kontrasti ei poistu, jolloin kulttuurin tärkein tehtävä, eron tekeminen säilyy (Bauman 1997, 193).

Kulttuuriset kommunikatiiviset merkit ovat aina mielivaltaisia, mutta kultivoitunut eli sosiaalistunut yksilö ei enää huomaa sitä. Hän ei tiedosta, että kulttuuriset merkit luovat roolien välisiä eroja ja palvelevat sosiaalisen järjestyksen luomista. Järjestys pysyy yllä niin kauan kun yksilöt eivät tiedosta toimintojen järjestystä luovaa tehtävää. Kun kulttuuria luullaan luonnoksi, se on parhaiten onnistunut tehtävässään. (Emt., 195.) Koulussa järjestys pysyy yllä niin kauan, kun joku oppilas kyllästyy omaan passiiviseen rooliinsa tai tylsistyy oppitunnin aiheeseen. Usein kuitenkin tuntuu, että juuri tietoisuus sääntöjen noudattamisen järjestystä ylläpitävästä tehtävästä motivoi oppilaita myös yhtä lailla kunnioittamaan toisten työrauhaa ja olemaan hiljaa.

6.1.1 Oppilaan subjektiivisuus määrittäytyy opettajan toiminnan kautta

Koulun valtasuhteiden ja käytösnormien oppiminen on osa koulun piilo-opetussuunnitelmaa. Päivittäisten rutiinien kautta oppilaille muodostuu hiljalleen kuva valtasuhteista, opettajien ja oppilaiden suhteista, käytösnormeista, omista vaikutusmahdollisuuksistaan ja tasa-arvosta sukupuolten välillä. (Virta 2000, 82.) Opettajan ja oppilaan (tai yhtälailla aikuisen ja lapsen) suhdetta voidaan verrata Baumanin (1997) käsitteeseen epäsymmetrisestä valtasuhteesta. Valta on aina sidottu vapauden määrään ja tässä tapauksessa opettajalla on enemmän valinnanvapautta tekojensa suhteen. Koska vapaudenasteet ovat niin erilaisia, oppilas toimii todennäköisesti juuri niin kuin aikuiset haluavat. Mitä enemmän lasten toimintaa rajoitetaan säännöillä sitä paremmin aikuiset pystyvät arvaamaan ennalta lasten käyttäytymistä. Tällöin oppilaat eivät lisää opettajan suunnittelemaan toimintaan epävarmuutta eivätkä kyseenalaista hänen asemaansa. Opettajan vapautteen taas kuuluu, että hänen toimintansa saa olla suunnittelematonta ja yllätyksellistä ja hän voi tarvittaessa kyseenalaistaa oppilaan toiminnan ja aseman. (Emt., 144.) Käytännössä tämä ei tietenkään ole näin mustavalkoista. Periaate opettajan ja oppilaan epäsymmetrisestä valtasuhteesta selittää kuitenkin paljon opettajan ja oppilaiden toimintaa koulussa ja minkälaisessa vuorovaikutuksessa ja valtasuhteessa sosiaalistaminen käytännössä tapahtuu.

Baumanin (1997, 144) mukaan ”vallassa on kyse kyvystä valjastaa toisten ihmisten teot keinoiksi päästä omiin tavoitteisiin -- Valta on kykyä vähentää rajoituksia, joita toisten ihmisten vapaus aiheuttaa omalle vapaudelle”. Rajoittamalla oppilaiden vapauksia opettaja tekee omasta työstään helpompaa. Konkreettinen esimerkki tästä on usein kuultu toteamus siitä, että jonkun luokan kanssa ryhmätöiden teko ei vain onnistu. Tällöin oppilaiden ottama valta rajoittaa opettajan vapautta ja valinnan mahdollisuuksia työtapojen suhteen.

Bauman (1997) tiivistää mahdollisuudet oman vallan lisäämiseen ja toisten vallan vähentämiseen kahteen vaihtoehtoiseen tapaan: pakkovaltaan ja tilanteen ohjailemiseen siten, että muiden pitäytyminen omassa arvoissaan on kiinni

vallanpitäjän asettamien sääntöjen noudattamisesta. Koulussa oppilaat eli "alaiset" voivat pitää kiinni unelmistaan ja haaveistaan, mutta ne alistetaan vallanpitäjien asettamille tavoitteille. Oppilaat saavat todistuksia vain mikäli he täyttävät niiden saamiseen laaditut kriteerit. (Emt., 146.) Tämänkaltainen mekanismi on koulun valtasuhteiden taustalla. Myös Broady (1994) puhuu oppilaan ja opettajan vuorovaikutussuhteeseen liittyvästä valta-aspektista. Heidän välilleen muodostuva sosiaalinen suhde saattaa tämän myötä muodostua kontrollitilaksi. Tämän aikaansaavat konkreettiset toiminnot, ajan ja tilan järjestelyt ja yksilön yksityiskohtainen tutkinta. Perinteinen oppituntityöskentely, eli tehtävien teko, uuden asian opettaminen ja läksyjen kuulustelu voivat aiheuttaa sosiaalisen tilan kutistumisen pelkäksi toimintotilaksi. (Laine 2000, 34, 36.) Tällaisessa tilanteessa toiminta on hyvin rutinoitunutta ja opettajan kontrolloimaa, oppilaiden vastuun vähetessä samalla.

Bourdieu (1985) ei näe oppilaan asemaa opettajaan nähden yhtä alisteisena verrattuna edeltäviin näkökulmiin. Hänen mukaansa sen lisäksi, että opettaja koetaan arvovaltaisena viestin lähettäjänä, oppilaan tulee uskoa sanoman olevan riittävän tärkeä vastaanotettavaksi. Oppilaiden tulee tunnustaa opettajan auktoriteetti ja ympäröivän yhteisön tulee tukea sitä. (Emt. 98.) Willisin (1984) tutkimuksessa työväenluokan nuoret vastustivat hyvin avoimesti opettajan auktoriteettia. Nuoret perustelevat tunneilla häiriköintiä seuraavasti: "me ollaan ihan pieniä ja ne edustaa isompia asioita, ja me yritetään vaan ottaa omamme takaisin". (Emt., 13.) Mikäli olisin kerännyt tutkimusaineiston havainnoimalla, olisi opettajan ja oppilaiden valtasuhde saattanut näyttäytyä erilaisena. Konkreettisesti luokkahuonetilanteessa oppilailla on paljonkin valtaa: he saattavat esimerkiksi kieltäytyä tekemästä jotakin tai jättää kirjat tahallisesti kotiin. Näin he ottavat itselleen enemmän valtaa, kyseenalaistamalla opettajan roolin ja hänen suunnittelemansa toiminnan. Tämän tutkimuksen haastattelutilanteissa oppilaat eivät kuitenkaan nostaneet esille tämänkaltaista vallankäyttöä varsinaisena vaikutusmahdollisuutenaan.

Broady (1994) mukaan oppituntien pituus, ainejako ja täytetehtävät, joiden vastaukset on etukäteen määritetty, luovat huonot edellytykset oppimiselle ja persoonallisuuden kehittymiselle. Silti näitä käytänteitä ylläpidetään, sillä ne ovat keinoja sopeuttaa oppilaat palkkatyöhön. Oppilaat sosiaalistuvat muun muassa säännölliseen rytmiin, täsmällisyyteen ja erottamaan työn vapaa-ajasta. (Broady 1994, 37-38.) Kontrolli ei kuitenkaan ole ainoastaan huono asia, vaan se on myös oppilaasta huolehtimista. Kuten Laine (2000) sanoo, olemalla kärsivällinen ja jaksamalla opettaja osoittaa luottavansa oppilaaseen ja siihen, että oppilas huolehtii omasta osuudestaan. Jaksaminen on sitä, että välillä saatetaan olla vastakkain tai eri mieltä asioista ja laiminlyönneistä puhutaan. (Emt., 47-48.) Olennaista onkin se, miten tietoisia vallitsevasta valtasuhteesta ollaan ja miten se huomioidaan oppimisen ohjaamisessa.

Jacksonin (1968) mukaan oppilaiden tulee koulussa oppia katsomaan ja kuuntelemaan opetusta eli olemaan läsnä ja sulkemaan muut virikkeet pois. Koulutehtävien kokeminen ikävystyttävänä ja merkityksettöminä korostuu, kun niitä vertaa luokkahuoneen ulkopuolisen maailman ylitsepursuavaan houkuttelevuuteen. Oppilaat ”kärsivät usein hiljaisuudessa” tästä kokemuksesta, verrattuna esimerkiksi riitatilanteisiin, joissa omat mielipiteet tuodaan julkisemmin esille. Opettajalla on valtaa ”rankaista” oppilaita, minkä vuoksi oppilaat pyrkivät helposti miellyttämään opettajaa puhumalla kovaan ääneen asioista, joihin he ovat tyytyväisiä ja olemalla vaitonaisia kriittisemmistä mielipiteistään. Tämä ei liity ainoastaan sosiaalisiin konventioihin vaan oman sosiaalisen selviytymisen turvaamiseen. (Jackson 1986, 42, 66, 85.)

Oppilaiden olotilaa koulussa leimaa passiivinen odottelu: on opittava odottamaan, olemaan toiminnassa luvanvaraisesti ja olemaan vain ehdollisesti aktiivinen. ”Sosiaalinen vastavuoroisuus tai responsiivisuus on alistettu rakenteelliselle passivoinnille”. Opettajan tehtävä on luoda luokkaan sosiaalinen opituntitila, jolloin hän saa määrittelijän, ehdonasettajan ja toiminnan käynnistäjän roolin. (Laine 2000, 34, 49.) Broady (1994) vertaa oppilaiden luokan toimintaan sopeuttamista tavaramarkkinoiksi, joissa olennaista on vaihdettavuuteen soisaalistuminen.

Opettaja siis heittää kysymyksensä anonyymeille ”markkinoille” ja oppilailla on oltava riittävästi ”ostovoimaa” (tiedettävä oikea vastaus) uskaltaakseen näille ”markkinoille” (nostaa kätensä viittaukseen) ja hankkiakseen tavaroita (opettajan hyväksyntää, arvostus, todistusnumero), joita on tarjolla. – Jokainen kuluttaja, joka kykenee maksamaan, on vaihdettavissa kehen tahansa toiseen kuluttajaan. (Broady 1994, 114.)

Tämä toiminta johtaa väistämättä siihen, että yksittäiselle oppilaalle jää hyvin vähän aikaa olla luokassa äänessä, opettajan viedessä suurimman tilan. Toisaalta tätä kautta oppilaat oppivat keskustelun kannalta olennaisen kuuntelun taidon ja pyytämään omaa puheenvuoroa silloin, kun on asiaa. Markkinoiden tyyllisellä kontrollilla saatu tieto oppilaiden oppimisesta on kuitenkin hyvin pinnallista ja näennäistä. Samat oppilaat ovat usein äänessä. Ne, jotka eivät osaa voivat helposti pysyä taka-alalla. Oppilaat oppivat nopeasti, minkälaisia vastauksia opettaja odottaa, kun kysymykset noudattavat samaa kaavaa.

Laineen (2000) mukaan luovuttaessaan aktiivisuuden, aloitteellisuuden ja toiminnan ehdollistamisen toiselle oppilaan subjektius määrittyy opettajan toiminnan ja tekojen kautta. Primäärisuhde oppilaan ja opiskeltavan asian välillä muuttuukin opettajan kautta annetuksi sekundaarisuhteeksi. Tällöin osa työn viehätystä häviää, kun se on suodattunut institutionaalisen järjestelmän peruskehysten läpi opettajan suodattamana. Oppilaan tulee omaksua ulkoinen kontrolli ”sisäisesti omakohtaiseksi itseydeksi” täyttääkseen institutionaalisen oppilaan mallin. (Emt., 49, 59.) Ulkoinen kontrolli muuttuu sisäiseksi kontrol-

liksi, kun oppilas vähitellen sopeutuu koulun sääntöihin ja mukauttaa käytöksensä ja ajattelunsa toiveiden mukaiseksi.

6.1.2 Kasvu tietoiseksi kansalaiseksi ilman aktiivisuutta

Oppilaiden vähäiset vaikutusmahdollisuudet tuntuvat passivoivan lapsia. He sosiaalistuvat siihen, että koulun kehittämistä ja päätöksistä vastaavat muut tahot ja hyväksyvät oman roolinsa sivustakatsojina. Mikä on kouludemokratian tila, mistä se johtuu ja mitä kouludemokratian tilasta seuraa? Vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostuu oppilaiden kasvattaminen aktiivisiksi kansalaisiksi. Teema on osa sekä opetuksen arvopohjaa ja yleistä tehtävää, mutta korostuu entisestään osallistuva kansalaisuus ja yrittäjä -aihekokonaisuuden myötä. (POPS 2004, 14, 40.)

Suutarinen (2006) muistelee kuinka 70- ja 80-luvuilla Suomen kouluissa oli kouluneuvostoja, joissa oppilailla oli iso rooli. Siellä käsiteltiin muun muassa koulun kehittämistä koskevia asioita ja osallistuttiin erilaisten hankkeiden toteuttamiseen, mutta toiminta lopetettiin toiminnan politisoiduttua liikaa. Nyt lähihistorian itesesensuurin ja vaikenemisen ajat ovat kuitenkin ohi ja Suutarinen peräänkuuluttaa lisää avointa keskustelua. (Emt., 63-65.) Voi olla, että nykylasten maailma on niin täynnä mielihyvää tuottavia ärsykeitä, että ajattelemme heidän olevan kykenemättömiä kiinnostumaan mistään yhteiskunnassa vaikuttamiseen liittyvistä teemoista. Keskustelussa ja sen aiheissa tulisikin lähteä liikkeelle oppilaiden elämisaailmasta. Opetussuunnitelmankin mukaan lasten tulisi koulussa oppia tutkimaan ja kiinnostumaan asioista. Koulun tehtävä on kasvattaa lapsista kriittisesti ajattelevia yhteiskunnan jäseniä, joilla on keinoja osallistua yhteiskunnassa. Tällöin koulu ei voi antautua täysin viihdemaailmalle, vaan sen tulisi toimia vastavoimana mediakulttuurin mielihyvähakuisuudelle ja mainosten uhriksi joutumiselle. Muuten vaarana on suuren kansanosan passivoituminen.

Suutarinen (2006) analysoi suomalaisten nuorten kansalaisasenteita ja -taitoja pohjautuen kansainväliseen 28 maan IEA/Civic – Nuori kansalainen - tutkimukseen. Tutkimuksen mukaan suomalaisilla nuorilla on hyvät yhteiskunnalliset tiedot, mutta ne eivät edistä myönteisiä kansalaisasenteita tai kansalaistoimintaa. Tämä johtuu yhteiskunnallisen keskustelun vähäisyydestä koulussa, jolloin oppilaat eivät opi muodostamaan ja perustelemaan omia mielipiteitään, ymmärtämään eriäviä näkemyksiä eivätkä sovittamaan niitä yhteen. Tulokset osoittavat, että koulussa käytävä poliittinen keskustelu lisää yhteiskunnallista osallistumista ja edistää positiivisia kansalaisasenteita. (Emt., 63-64, 71-72.) Keskustelun määrän vähäisyys saattaa johtua siitä ajattelusta, että opiskelu etenee nopeammin luennoimalla kuin keskustelemalla. Tämän tutkimuk-

sen haastatteluissa oppilailta ei kysytty, eivätkä he myöskään puhuneet koulussa käytävien keskusteluiden määrästä, mutta lasten passiivisuus tuli ilmi vaikutusmahdollisuuksista kysyttäessä. Tutkimusten (Kämppe ym. 2008, 16,17) mukaan lasten kannustaminen omien mielipiteiden ilmaisemiseen ja osallisuus koulun päätöksenteossa on kuitenkin lisääntynyt viime vuosina. Oppilaat eivät ole yksioikoisen tyytyväisiä kouluun, mutta halua sen muuttamiseen ei myöskään ole. Hoikkalan (1992, 85) sanoin: ”Kapina edellyttää syntyäkseen itsestään tietoisien ryhmän.” Mikäli oppilaat eivät ole harjaantuneet keskusteluun, omia mielipiteitä ei ole muodostunut ja kouluun suhtaudutaan välinpitämättömästi. Myös työelämässä pärjäämisen kannalta olisi tärkeää, että keskustelu- ja vaikuttamistaitoja harjoiteltaisiin koulussa, sillä tehdäänhän suurin osa työstä nykyään erilaisissa tiimeissä, ryhmissä ja laajemmissa verkostoissa (Suutarinen 2006, 92). Muutoin välinpitämätön asenne siirtyy työelämään, jolloin sielläkään ei haluta kehittyä eikä kehittää.

Suomen kouluissa korostetaan tieto- ja taitotavoitteita, asennetavoitteiden jäädessä vähemmälle huomiolle (Suutarinen 2006, 89). Korkeakosken (1997) mielestä faktatiedosta on tullut kouluissa yliarvostettua, mikä on osittain johtanut affektiivisten tavoitteiden opetuksen ja arvioinnin laiminlyöntiin. Tähän on varmasti osaltaan vaikuttanut halu tehdä kaikesta oppimisesta mitattavaa, minkä seurauksena kulttuurin kokemisesta on jossain määrin siirrytty sen tiedolliseen hahmottamiseen. Tämä on sääli, sillä juuri tunteiden kautta kokeminen luo edellytyksiä kaikelle muulle koulussa opittavalle. (Emt., 28.)

Nykyään ollaan huolissaan siitä, että nuoret eivät ole kiinnostuneita politiikasta. Civic-tutkimuksen mukaan suomalaisten nuorten osallistuminen yhteiskunnalliseen toimintaan on vähäistä (Suutarinen 2006, 89). Nousiainen ja Piekkari (2007, 7) korostavat, että ”yhteiskunnalliseen toimintaan osallistuminen kiinnostaa nuoria siellä, missä koulu toimii osallistuvana yhteisönä”. Mikäli heille ei koulussa anneta mahdollisuutta vaikuttaa eikä osoiteta heidän mielipiteensä olevan tärkeä, miten he yhtäkkiä kiinnostuisivat politiikasta? Aiheet, kieli ja se, miten demokratia toimii, koetaan helposti vaikeina. Tällöin omalla äänellä ei ole merkitystä sillä päätökset eivät vaikuta heidän omaan elämäänsä. Koulussa olisi hyvä mahdollisuus osoittaa, että vaikuttaminen lähtee ruohonjuuritasolta. Nousiainen ja Piekkari (2007) muistuttavat, että osallisuus ja osallistumisen oikeus eivät ole synnynnäisiä tarpeita, eikä niitä nuorten keskuudessa välttämättä arvosteta. On aikuisen tehtävä luoda osallistumisen edellytykset, jotta lapset ja nuoret oppivat demokratiaa. Pelkkä tiedon lisääminen opetuksen kautta ei riitä, vaan asioita tulee myös harjoitella käytännössä (Emt., 7-8.)

Nuoret ovat aktiivisia kirjoittamaan ja ottamaan kantaa internetissä, jossa keskustelua on mahdollista käydä anonyymisti. Kun kaverien kanssa ei uskalleta olla kasvokkain eri mieltä, voi samanmielisiä löytää anonyymisti keskustelemalla. Tällöin ilmaisu on kuitenkin helposti sellaista, että mielipiteille ei esite-

tä perusteluita ja epäkohtia tuodaan esille ilman kehittämisenäkökulmaa. On helppo kritisoida asioita, mutta parempien ratkaisumallien tarjoaminen onkin haastavampaa. Lapsilla ja nuorilla on mielipiteitä, mutta koulussa tulisi harjoitella rakentavaa keskustelua. Taito kommunikoida eri yhteisöjen ja yksilöiden välillä on kansalaisvaikuttamisen tärkein lähtökohta (Nousiainen & Piekkari 2007, 7). Näin lapset rohkaistuisivat ottamaan kantaa, oppisivat perustelevaan mielipiteitään ja yhdessä kehittämään koulua ja yhteiskuntaa eteenpäin.

6.2 Mielekkyyden kokemus heijastuksena vallitsevasta yhteiskunnan tilasta

Tässä luvussa puran alkuun auki mielekkyyden käsitettä, sen merkitystä ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Tämän jälkeen pohdin opiskelun mielekkyyden ja sosialisointin yhteyttä. Tuon esille sekä omia ajatuksiani, tutkijoiden teorioita, että oppilaiden ajatuksia siitä, mitkä tekijät heitä motivoivat tarttumaan opiskeltavaan asiaan. Lopussa pohdin missä määrin opiskelun mielekkäänä kokeminen on oppilaan omien kokemusten, kouluinstituution sosiaalistumisen ja toisaalta vallitsevan yhteiskunnallisen tilanteen tulosta. Keskeisenä näkökulmana ovat Thomas Ziehen ajatukset siitä, miten yhteiskunnan modernisoituminen on vaikuttanut kouluun ja ihmisten ajatteluun.

Mitä mielekkyys on? Korkeakosken (1997) ja Olkinuoran (1983) mukaan mielekkyys on subjektiivinen kokemus, johon sosiaalinen konteksti osaltaan vaikuttaa. Opiskelun mielekkyyteen liittyy kognitiivisia ja affektiivisia elementtejä. Käytännössä ne ovat kietoutuneet toisiinsa, mutta ne voidaan erottaa käsitteellisesti, jotta saisimme paremman kuvan siitä mitä tekijöitä mielekkyyteen liittyy. Kognitiivisesti koettu mielekkyys (*meaning*) tarkoittaa opiskeltavan asian merkityksen ja tarkoituksen ymmärtämistä sekä sen ymmärtämistä, miten asia liittyy muihin asioihin. Affektiivisesti koettu mielekkyys (*significance*) tarkoittaa kohteena olevan asian merkityksellisyyden kokemista henkilökohtaisemmin: suhteutettuna omiin tarpeisiin, asenteisiin ja tunnetiloihin. (Korkeakoski 1997, 37-39 ; Olkinuora 1983, 20-21.) Samanaikaisesti koettu riittävä kognitiivinen ja affektiivinen mielekkyys johtavat itseisarvoiseen älylliseen toimintaan, eli toiminta nähdään itsessään motivoivana: älyllisenä haasteena, joka tuo onnistumisen kokemuksia ymmärryksen lisääntyessä (Olkinuora 1983, 23). Tässä tutkimuksessa kognitiivisen mielekkyyden kokemukset korostuivat, harvemmin tuotiin esille affektiivista mielekkyyttä. Joidenkin oppilaiden kohdalla tuntui, ettei affektiivista mielekkyyttä aina edes kaivattu, sillä koulukonteksti tuntui

itsessään leimaavan asiat tylsiksi. Tämän tutkimuksen myötä syntyi kuva, että oppilaat eivät koe koulussa opiskelun ja oppimisen mielekkyyttä kovin olennaisena. Koulu on koulua ja sitä arvostetaan sellaisenaan, koska siitä on hyötyä tulevaisuuden kannalta.

Mitkä tekijät mielekkyyteen vaikuttavat? Olkinuora (1983) muistuttaa, että mielekkyykokemusten tausta on monimutkainen, mistä kukin teoria kattaa yleensä vain osan. Hänen mukaansa mielekkyykokemuksen kannalta olennaisinta on yksilön kokemus opiskeltavan asian relevanssista ja kontrolloitavuudesta. Tällöin yksilö kokee voivansa vaikuttaa jollain tapaa prosessiin ja pystyvänsä sen kautta edistämään omia tavoitteitaan. (Emt., 41.) Sosialisaaion myötä sosiaalinen relevanssi (esimerkiksi yksilön tulevaisuuden tarpeista ja mahdollisuuksista muistuttaminen) saattaa muuttua henkilökohtaiseksi relevanssiksi. Tämä on osa koulun legitimaatioprosessia, eli yksilön vakuuttamista sen tarpeellisuudesta. Osa mielekkyydestä on ulkoisen, hetkessä tapahtuvan motiivoinnin tulosta, mutta subjektiivisesti koetun mielekkyyden suurin tekijä on yksilön henkilökohtaiset kokemukset ja tulkintatavat (Olkinuora 1983, 33).

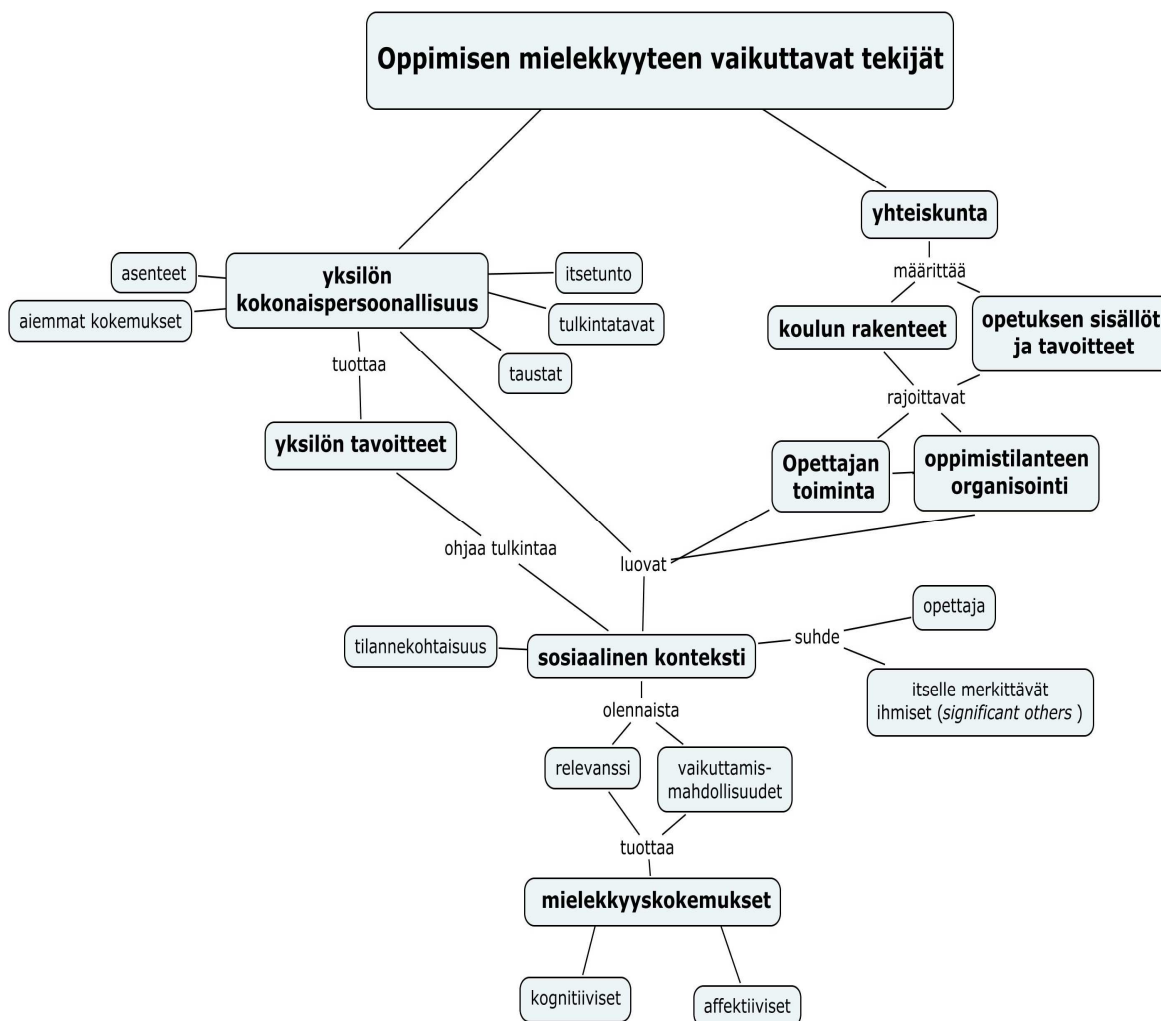
Ziehe (1991) avaa oppilaiden motivaatioon vaikuttavia sisäisiä intressejä. Jokaisessa yksilössä vaikuttaa yhtä aikaa kaksi vastakkaista taipumusta: intressi regressioon ja intressi progressioon. Regressiointressi tarkoittaa pyrkimystä yhteensulautumiseen, yhteenliittymiseen ja yhtenäisyyteen eli pitäytymistä tutussa ja turvallisessa. Liiallinen regressiointressiin tukeutuminen saattaa kuitenkin johtaa paikoillaan pysymisen pelkoon. Progressiointressi on halua kehittyä ja päästä eteenpäin, jolloin mielihyvää saadaan esimerkiksi jonkin uuden asian oppimisesta. Progressiointressiin liittyvä vaara on pelko epäonnistumisesta tai virheestä, jotka tuskallisesti palauttaisivat yksilön takaisin lähtöpisteeseen. Molemmat intressit ovat yksilölle yhtä tärkeitä: regressiointressi auttaa meitä rentoutumaan ja palauttamaan voimia kun taas progressiointressi kannustaa meitä kulkemaan eteenpäin ja vastaanottamaan uusia haasteita. Ziehen (1991) mielestä koulussa ei huomioida molempien intressien tarpeellisuutta. Regressiointressi ja sen mukanaan tuoma mielihyvä pyritään kitkemään pois, korostaen samalla progressiointressin ensisijaisuutta. Tämä aiheuttaa sen, että ilman regressiointressiä myös progressiointressit vähenevät ja regressiointressit tulevat syntyvissä konflikteissa joka tapauksessa esille. (Emt., 133-135.) Ziehe (1991) muistuttaa, että tarkoitus ei kuitenkaan ole näiden kahden intressin välisen keskitien löytäminen vaan molempien äärilaitojen kokeminen ja koetteleminen. Hänen mielestään koulun ulkoista kontrollia tulisi vähentää, jotta oppilaat oppisivat paremmin havainnoimaan ja työstämään omia motivaatioitaan. (Emt., 133-135, 142-143.)

Miten opiskelun mielekkyys liittyy tutkimukseni sosialisaaiteemaan? Opiskelun ja oppimisen mielekkyys nähdään yleensä yksilön kokemuksena, kun taas sosialisaaion tutkiminen on asioiden tutkimista laajemmasta, tietyn joukon johonkin kulttuuriin sopeutumisen näkökulmasta. Tutkimukseni alku-

peräinen tehtävä oli kysyä viidesluokkalaisilta, mitä he ovat mielestään oppineet alakoulussa. Erityisesti olin kiinnostunut koetusta opiskelun mielekkyydestä. Aineistoa analysoidessani tutkimuksen aihe muuttuikin viidesluokkalaisten koulukulttuuriin sosiaalistumisen tutkimiseksi. Mielekkyyys ei enää näyttänyt yksilön subjektiivisena kokemuksena vaan seurauksena sosialisatiosta joko koulun kulttuuriin tai muihin lapsille merkittäviin kulttuureihin. Mielekkyyys tuskin on koskaan täysin puhtaasti yksilön subjektiivinen kokemus, sillä yksilön arvot muokkautuvat helposti vuorovaikutuksessa itselle merkittävien ihmisten kanssa. Oppilaat tuskin osasivat esimerkiksi 30 vuotta sitten vaatia kouluihin enemmän tietokoneita tai televisioita, vaan tekivät tulkintansa opiskelun mielekkyydestä sen hetkisten vaihtoehtojen pohjalta.

Opettajan rooli on toimia ”puskurina yhteiskunnan suunnasta määräytyvien pakkojen ja oppilaiden elämismaailmasta nousevien odotusten puristuksessa” (Vuorikoski 2003, 41; Törmä 2003a, 83). Koulu tasapainoilee yksilön ja yhteiskunnan toiveiden ja tavoitteiden välillä. Olkinuoran (1983, 18) mukaan lapset ja nuoret eivät aina omaksu omikseen yhteiskunnan arvostamia oppisisältöjä ja koulutukselle asettamia tavoitteita, jolloin syntyy ristiriitoja sosiaalisesti annettujen ja henkilökohtaisten merkitysten välille ja opiskelua ei koeta mielekkäänä. Esimerkkinä sosiaalisesti annetuista tavoitteista toimii esimerkiksi valinnaisten kielten valitseminen vanhempien suosituksesta, kuten muutama oppilas tässä tutkimuksessa tehdyissä haastatteluissa kertoi. He eivät itse olisi halunneet opiskella kyseistä kieltä, mutta saivat lopulta motivaatiota siitä, että vanhemmat sanoivat sen olevan hyödyllistä tulevaisuuden kannalta.

Alla on Korkeakosken (1997) ja Olkinuoran (1983) mielekkyyden määritelmistä ja tämän tutkimuksen tuloksista koostettu käsitekartta. Alkuperäisiin määritelmiin nähden tässä kuviossa korostuu yhteiskunnan ja sen asettamien tavoitteiden ja rakenteiden merkitys.



Kuvio 1: Oppimisen mielekkyyteen vaikuttavat tekijät, Olkinuoraa (1983) ja Korkeakoskea (1997) mukaillen.

Kuten edellä olevasta käsittekartasta näkyy, oppimisen mielekkyys on lopulta yksilön ja yhteiskunnan asettamien tavoitteiden vuorovaikutuksen tulosta. Yhteiskunta määrittää koulutukselle arvojen mukaiset tavoitteet ja sisällöt, joista osa on julkilausuttuja ja tiedostettuja ja osa piiloisia ja tiedostamattomia (piilo-opetussuunnitelma). Samalla yhteiskunta määrittää myös koulun reunaehdot, eli rakenteet ja asetukset, kuinka koulun tulee toimia. Näiden velvoitteiden ja mahdollisuuksien puitteissa koulut ja edelleen opettajat suunnittelevat opetustaan. Yksilön suunnalta mielekkyyden lähtökohta on hänen toimintaansa ohjaavat henkilökohtaiset tavoitteet. Nämä tavoitteet on luotu aiempien kokemusten ja asenteiden valossa. Yhteiskunnan asettamat tavoitteet ja reunaehdot ja yksilön tavoitteet kohtaavat oppimistilanteessa, eli sosiaalisessa kontekstissa, jolloin yksilö arvioi tilanteen mielekkyttä sekä henkilökohtaisista, että yleisemmistä tavoitteista ja odotuksista käsin. Tällöin yksilön ajatteluun vaikuttavat luonnollisesti myös merkittävänä koetut muut ihmiset, kuten luokkakaverit tai opettaja ja heidän mielipiteensä, sekä juuri tuon tilanteen muut asetelmat

(mm. oma vireytyminen, opettavan asian mielekkyys, ulkomaailman houkuttelevuus). Olennaista on, kokeeko yksilö opiskeltavan asian ja tilanteen yleisesti tai henkilökohtaisesti relevanttina, eli omia tarkoituksiaan edistävänä sekä se, minkälaiset mahdollisuudet hänellä on vaikuttaa ja valita tilanteessa. Näiden aspektien pohjalta yksilö lopulta tulkitsee oppimisen kognitiivista ja affektiivista mielekkyyttä.

Mitkä tekijät ovat esteenä opiskelun mielekkyydelle? Kulloinkin vallitseva kulttuurinen kokonaisuus ja arvot vaikuttavat siihen miten ihmiset suhtautuvat kouluun ja opetukseen. Koulu ei enää ole ainoa oppimisen ja sivistyksen paikka, sukupolvien väliset valtaerot ja vanhempien ihmisten kunnioitus sekä yleinen itsestään vaatimus ovat vähentyneet, jolloin yhteiskunnasta on tullut monin tavoin vapaampi. (Ziehe 1991, 165, 167.) Yhteiskunnan muutoksen myötä minäkeskeisyys ja individualismi ovat lisääntyneet (Taylor 1995, 86). Vaikka yhteiskunnasta on tullut vapaampi, tämän tutkimuksen oppilaiden käsitykset koulusta kertovat koulun rakenteiden silti säilyneen melko muuttumattomina. Luvuissa 5.2.1. ja 5.2.2. puhuin siitä, kuinka oppilaiden käsitykset oppimisesta olivat vahvasti sidoksissa kouluun eikä suuresta osasta koulussa opituista asioista löydetty yhteyttä tai hyötyä muuhun elämään. Laineen (1999; 2000) mukaan tämän taustalla on koulun rakenteet, jotka vangitsevat oppimiskokemusta organisoivat prosessit. Rutinoitunut oppiminen uusintaa institutionaalisen järjestyksen, jolloin mielekkyyttä lisäävät ”epätavanomaiset”, ”yksilölliset”, ”elämykselliset”, ”episodimaiset” ja omakohtaiset oppimiskokemukset jäävät varjoon ja kokemuksien henkilökohtainen merkitys vähenee. (Laine 1999, 129; Laine 2000, 22.) Myös Olkinuora (1983) peräänkuuluttaa opiskelun henkilökohtaista merkitystä. Vaikka oppilailla olisi samanlainen sosiaalisesti jaettu yleinen käsitys opiskelun hyödyllisyydestä, kokemukset asioiden henkilökohtaisista merkityksistä saattavat olla hyvinkin erilaisia. (Emt., 19.)

Ziehe (1995) nostaa esiin kulttuurisen modernisaation lapsille luomat mahdollisuudet. Semanttisella tasolla se tarkoittaa, että oppilailla ja opettajilla on nykyään aiempaa enemmän kasvatusalaan ja psykologiaan liittyviä käsitteitä, sanastoa ja kuvia. Näiden avulla he analysoivat koulun tilanteita, niiden mielenkiintoa ja omaa olotilaansa. Oppilas voi esimerkiksi sanoa tarvitsevansa lisää motivoimista. Yksilöiden välillä se mahdollistaa tilanteiden määrittelyn, esimerkiksi oppimistilanteeksi, joskin eri ihmisten käsitykset samasta tilanteesta voivat poiketa paljonkin toisistaan. Subjektiviivisella tasolla se johtaa äärimmilleen siihen, että oma sisäinen maailma ja omat mielipiteet ovat ensisijaisia suhteessa ulkoiseen maailmaan, joka näyttäytyy pakollisena. Elämää eletään yhdessä muiden kanssa, mutta se ei ole yhtä merkityksellistä kuin oma sisäinen maailma. Tämä kulttuurinen kehitys on positiivista, mutta vaarana on, että ihmiset alkavat tuijottamaan liikaa omaa napaansa. Vaarana on, että lapset ovat lopulta kiinnostuneita vain itseään koskevista aiheista, ajavat sinnikkäästi läpi oman tilanteen määrittelynsä ja arvioivat tilanteita vain omista tunteistaan kä-

sin. Ziehen mukaan tämän kaiken taustalla on nuorten minäkeskeisyys eli pohdinta siitä, miksi koko maailma ei ajattele kuten minä. Tällöin erilaisia näkökulmia on vaikea hyväksyä, eikä niistä haluta keskustella. (Ziehe 1995, 19-21.) Minäkeskeisyyden lisääntyminen saattaa olla yksi syy siihen, ettei koulua enää nähdä merkityksellisenä, olennaisempia ovat omat mielipiteet ja oma sisäinen maailma. Yksilön ja ympäristön tarpeiden erilaisuudesta aiheutuvia ristiriitoja on aina ollut, mutta nykyään ulkoiset vaatimukset on helpompi kiistää tai tulkitaa tarpeettomiksi (Taylor 1995, 85).

Oppilaiden kiinnostumisen puute johtuu Ziehen (1995) mukaan informaation määrän kasvusta ja sen vapaasta saatavuudesta. Hänen mukaansa se vaikeuttaa lasten motivoimista kolmella tavalla: 1) Kun valtava määrä aiheita, niihin liittyvää tietoa ja kuvia on kaikille avointa ja sitä on joka puolella, lapset uskovat jo tietävänsä kaiken. Opettajilla on vaikeuksia tuoda asioihin uusia tuoreempia näkökulmia ja vakuuttaa lapset siitä, että aina voi oppia lisää. 2) Oppilaiden on vaikea lähteä mukaan ja sitoutua johonkin tekemiseen tai opiskeluun, jonka päämäärää he eivät tiedä. Tätä voidaan kutsua uskottavuus-tekijäksi (*plausibility-pattern*). Lapset haluavat tulla vakuuttuneiksi siitä, että jokin on hyödyllistä. 3) Tietoisuus omasta sisäisestä maailmasta on lisännyt ihmisten tarvetta hyötyä kaikesta henkilökohtaisesti (*need for self-application*) ja löytää itsensä kaikesta. Oppilaat saattavat kysyä "Miten se liittyy minuun?" tai kommentoida "En löytänyt itseäni siitä." Ongelman tästä tekee se, että kaikki koulussa opiskeltavat asiat eivät ole tarkoitettuja itsetutkiskeluun. (Ziehe 1995, 18-19.) Tämän taustalla on perinteistä vapautuminen ja sen myötä kasvanut subjektiviteetin merkityksen kasvu: yksilöt toivovat kokevansa kohtaamansa tilanteet emotionaalisina (Ziehe 1991, 30).

Ziehe (1995) mukaan nykyään suurin osa ihmisistä välttelee omalle persoonalle vieraita aiheita (*unpersonal strangeness*). Siksi koulun tulisi vastavoimana tälle turvallisuushakuisuudelle ohjata lapsia löytämään oppimisen potentiaali itselle tuntemattomista kohdista. Liikkeelle tulisi lähteä siitä, että lapset tietävät jo valmiiksi valtavan määrän asioita ja päästävä perille siitä, mitä he tietävät. Tämän jälkeen pyrkimyksenä on kyseenalaistaa yksilöiden itsestään selviä mielipiteitä, mistä oppiminen lähtee liikkeelle. Ziehen ajatus on, että koulun tulisi pyrkiä vierauteen (*strangeness*), kuitenkin vieraannuttamatta (*alienation*) oppilaita opiskeltavasta aiheesta. Tämä tarkoittaa sitä, että opetuksessa tulisi pyrkiä itsestäänselvyyksien kyseenalaistamiseen ja sitä kautta vierauteen eli epävarman kohdan löytämiseen. Vieraannuttaminen taas on sitä, että jokin opettettava aihe esitetään oppilaiden maailmasta hyvin kaukaisena asiana, vaikka todellisuudessa siitä löytyy yhtymäkohtia nykyhetkeen. (Emt. 24-25.) Olkinuoran (1983) mukaan opetus ei voi perustua täysin oppilaiden jo olemassa oleville intresseille, sillä hekin ovat asioista montaa mieltä ja kiinnostuksen kohteita on monenlaisia. Meidän tulisi hyväksyä se tosiasia, että monen yhteiskunnallisesti merkittävän asian suhteen motivaatio ja intressi opiskeluun syntyy

oppimisprosessin aikana ja sen synnyttäminen on opettajan tehtävä. (Emt., 19.) Elävästä esimerkistä käy tässä tutkimuksessa oppilaiden useasti esille nostama suomuumion tarina, joka mystisyydessään kiehtoi monia oppilaita (katso tarkemmin luvusta 5.1.1).

Opetuksessa voi Ziehen (1995) mukaan lähteä liikkeelle joko arvoista tai identiteetistä. Kulttuurinen modernisaatio ja lasten minäkeskeisyys ovat aiheuttaneet sen, että lapset tarkastelevat kaikkea itsestään käsin, hakien niistä henkilökohtaisia merkityksiä, tulkiten omia reaktioitaan ja ajaen vahvasti läpi omia tulkintojaan tilanteista. Oppimisen ainoa tarkoitus ei kuitenkaan ole itsetutkiskelu vaan yhtä lailla sivistys ja itsensä kehittäminen. Nykyään huomio on kiinnittynyt identiteetin kehittämiseen, jolloin opettajan ja opetuksen tulisi päästä mahdollisimman lähelle oppilasta. Toinen ajattelun lähtökohta on arvoista liikkeelle lähteminen eli ajattelu, että on olemassa asioita, jotka oppilaiden tulee oppia huolimatta siitä, kuinka kiinnostuneita he itse niistä ovat. Ziehen (1995) ”good enough strangeness” –ajattelu lähtee liikkeelle arvoista (katso tarkemmin luvusta 5.2.1.). Sen mukaan lasten tulee saada hallitsevaan identiteettidiskurssiin (*identity-discourse*) nähden vastakkaisia impulsseja, jotta lapsen identiteetti ei lakkaa kehittymästä liian aikaisin. Tämän ajattelun mukaan koulun tulisi olla yllättävä, todellisuudesta eroava ja itsestäänselvyyksiä kyseenalaistava, vastavoimana vallitsevalle identiteettidiskurssille. (Emt., 23, 26.) Taylorin (1995) mukaan elämäkatsomus, jossa itsensä toteuttaminen on elämän keskeinen arvo, on kasvattanut suosiotaan. Tällöin yksilöön kohdistuvia eettisiä vaatimuksia ei välttämättä hyväksytä. Taylor kritisoi tätä lisääntyvää identiteettilähtöisyyttä. Mikäli opiskelu on liian minäkeskeistä, on vaarana merkitysnäkökenttien tuhoaminen. Silloin on vaarana, että olemme lopulta yksin maailmankaikkeudessa, jossa mitkään valinnat eivät ole kovinkaan merkittäviä. Merkitysnäkökenttien sumentuessa itsemääräämisen ihanne houkuttelee, jolloin puuttuvaa merkitystä haetaan omien valintojen kautta. (Emt., 83, 97-98.)

Taylorin (1995) mukaan lisääntynyt vaatimus opetuksen autenttisuudesta ja opetuksen minäkeskeisyydestä on vääristynyt. Silloin kun yksilön kehittäminen ja ihmisyyden yksilökeskeisyys nähdään tärkeimpinä tavoitteina, unohdetaan helposti yksilöiden tavoitteiden ja halujen taustalla vaikuttavat tekijät (esimerkiksi historia, perinteet ja yhteiskunta). (Emt., 86.)

Ziehe (1991) kritisoi koskettavuuden pedagogiikkaa, jossa pyrkimyksenä on joko opiskeltavien asioiden liittyminen (*koskeminen*) jollain tapaa oppilaaseen (tietoisesti tai tiedostamatta) tai kognitiivisen tai affektiivisen ristiriidan synnyttäminen oppilaassa (*koskettavuus*). Tämän koskettavuuden herättäminen on tullut entistä vaikeammaksi: opettajan pyrkiessä valitsemaan aiheita mahdollisimman läheltä lasten tai nuorten maailmaa, he vetäytyvät vain syvemmälle itseensä. Oppilaat ovat väsyneet opettajien ainaiseen tapaan suunnitella opetus realistiseksi ja elämänläheiseksi. Kaipuuta koskettavuuteen on, mutta ”koskettavuuden” lisääntyminen ylhäältä tulevien sääntöjen varassa toimivassa insti-

tuutiossa saatetaan kokea "didaktisena syöttinä", eikä sen koeta ajavan heidän omia etujaan. (Emt., 200-202, 206, 212.)

Ziehen esittämät tulkinnat nykylasten elämismaailmasta ovat varmasti en-tistä korostuneempia. Tämän tutkimuksen yksi suurin lähtökohta oli kysymys siitä, kokevatko lapset koulun liittyvän heidän muuhun elämäänsä ja missä koulussa opituista asioista on heille hyötyä. Huomaan tutkijana itsekkin ajattelevani Ziehen kuvaamalla tavalla. Hän tuntuu paheksuvan miltei kaikkia nyky-pedagogiikassa korostettuja puolia: koskettavuutta, oppilaiden mielenkiinnosta liikkeelle lähtemistä, kokonaispersoonallisuuden kehittämistä, ja niin edelleen. Ziehen ajatukset avaavat tervetulleella tavalla nyky-yhteiskuntaa ja siihen liit-tyviä ajattelumalleja. Hän ei kritisoi ainoastaan koulua vaan havainnollistaa motivaatio-ongelman johtuvan myös osittain yksilön liiallisesta minäkeskei-syydestä. Tietty osa yhteiskunnasta (media, kulutus) kannustaa ihmisiä yksilöl-lisyyteen ja itsensä kehittämiseen, toisen osan (koulu, työelämä) sosiaalistaessa yhteiskunnan yleisen edun ajamiseen.

Opiskelun mielekkyys nähdään helposti ulkoisista tekijöistä riippuvana asiana. Kuten tässä, ja monissa muissakin tutkimuksissa on käynyt ilmi, se on riippuvainen monesta yksilöön vaikuttavasta tekijästä, jotka vaikuttavat eri ih-miseen erilaisella voimakkuudella. Ziehe (1991) muistuttaa, että motivaatio riippuu ennen kaikkea yksilöstä itsestään ja hänen tavastaan ajatella ja tulkita maailmaa. Hän on suuttunut tavasta sijoittaa motivaatiokonfliktit yksistään subjektien ulkopuolelle. Se, ettei mikään huvita, on ennen kaikkea ilmaus "sy-välle subjektien sisälle ulottuvasta kulttuurisesta kriisistä", eikä sitä voi yksis-tään selittää koulun tai institutionaalisten työehtojen kritiikillä. (Emt., 136.) Zie-he (1991) tarkentaa, että mikäli yksilöiden (sekä oppilaiden että opettajien) aja-tellaan olevan koulun mielekkyyden näkökulmasta "instituution uhreja" yksilöt käsitetään ainoastaan toimintaan reagoivina objekteina, vahvistaen ja oikeutta-en yksilöiden sisäiset ristiriidat. Mikäli lasten mielestä jokin opiskeltava aihe on tylsä, opettajan ei tulisi heti vaihtaa aihetta, vaan olennaisempaa olisi ensi al-kuun miettiä millä tavoin lapset tulkitsevat ja käsittelevät sisäisiä affektejaan. Regressio- ja progressiomahdollisuuksien punnitsemisen myötä lapset kokevat helposti turvallisempana vaihtoehtona regression ja sen tuoman mielihyvän kuin jännityksillä latautuneen progression, joka saattaisi johtaa pettymykseen. Lasten auttamista ei tule ajatella ainoastaan opetuksen sisällöistä käsin sillä myös sisäisten ristiriitojen ratkaiseminen on osa kasvatusta. Opettajan tulisi oh-jata oppilaita havainnoimaan omia sisäisiä ristiriitojaan ja käsittelemään niitä. (Emt. 137, 150-152.)

7 POHDINTA

7.1 Tärkeimmät tulokset ja niiden merkitys

Tässä luvussa kertaan tiivistetysti tutkimuksen tärkeimmät tulokset ja vertaan niitä aiempiin tutkimustuloksiin. Tutkimuksen tehtävä oli selvittää mihin viidesluokkalaiset ovat sosiaalistuneet alakoulussa. Tarkemmat tutkimuskysymykset olivat: mikä on koulunkäynnin merkitys viidesluokkalaisille, minkälaiset ovat lasten vaikutusmahdollisuudet koulussa ja minkälainen on koulun piilo-opetussuunnitelma.

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni oli, mikä on koulunkäynnin merkitys viidesluokkalaisille. Suurin osa oppilaista pitää koulunkäyntiä tärkeänä oman tulevaisuuden ja ystävien saamisen kannalta. Lasten koulun merkitykseen liittyvissä vastauksista ja arvostuksista on tulkittavissa tämän hetkisessä yhteiskunnassa yleisesti korostuneet arvot: kulutus, työmarkkinat ja kansainvälisyys. Lasten sosiaalistumista muihin yhteisöihin tai asenteisiin voisi tutkia laajemminkin. Koulussa opittuja taitoja tarvitaan kärjistetyksi kaupanteossa, työelämässä ja ulkomailla. Koulutuksen arvo nähdään välineenä saada lisää koulutusta tai parempi ja itselle mieluinen työpaikka.

Oppilaat näkevät koulunkäynnin itsestäänselvyytensä: ilman koulua ei pärjää elämässä. Suurin osa oppilaista suhtautuu siihen neutraalisti. Vaikka koulunkäynti koettaisiin toisinaan tylsänä, sitä arvostetaan silti. Osa oppilaista kokee koulunkäynnin olevan puuduttavaa (tai sitä halutaan kyseisessä haastatteluryhmässä korostaa), mutta osa oppilaista kertoo myös merkittävistä ja mieleen jääneistä onnistuneista oppimiskokemuksistaan. Tutkimuksen tulokset eivät kerro niinkään yksilöiden kouluasenteista vaan yleisestä koulukulttuurista ja siinä vallitsevista arvoista. Oppilaat hyväksyvät koulun sellaisena kuin se on. Heidän on vaikea nähdä sitä muunkaanlaisena, vaikka tutkijana tarjosin heille hypoteettista mahdollisuutta ideoida juuri sellaisen koulun, jonka he ha-

luaisivat. Jos nyt tekisin tutkimuksen uudelleen, saattaisin kokeilla tutkimusaineiston keräämistä pidempikestoisemmalla tavalla, esimerkiksi teettämällä oppilailla ryhmätyötä, jossa pohdittaisiin koulun kehittämistä heidän toiveista ja tavoitteistaan käsin. Toisenlaisen näkökulman saattaisi antaa sekin, että kouluun liittyvät haastattelut olisi tehty jossain muussa kontekstissa, esimerkiksi harrastusten kautta kontaktia ottamalla. Nyt koulurakennus haastattelun kontekstina saattoi ohjata lapsia katsomaan asioita vahvemmin koulun hyötyjen näkökulmasta.

Koulunkäynnin merkitystä lapsille ei sellaisenaan ole aiemmin tutkittu, mutta moni tutkimus on sivunnut aihetta. Sen näkeminen itsestänselvyytenä on nostettu esille, mutta sitä on perusteltu monin eri tavoin. Tässä tutkimuksessa päädyin seuraaviin eri selityksiin. 1) Koulu on onnistunut legitimaatiossaan eli omassa oikeutuksessaan (Vuorikoski 2003, 19, 23.), jolloin oppilaat uskovat siitä olevan hyötyä oman tulevaisuuden kannalta. 2) Koulunkäynti saatetaan nähdä pakollisena, jolloin sitä on turha vastustaa (Jackson (1986, 61). Oma asennetta sitä kohtaan voi silti muuttaa. 3) Oppilaat pyrkivät sosiaalisesti hyväksytyyn, tutkijaa (tulevaa luokanopettajaa) miellyttävään, vastaukseen. 4) Vaikka yhteiskunta ja yksilön tarpeet ovat muuttuneet, koulussa toimitaan vanhojen perinteiden mukaisesti, eikä sitä osata kyseenalaistaa (Aittola, Jokinen, Laine 1991, 12-13). 5) Koululla koetaan olevan yhteiskunnan antama oikeus puuttua yksilön elämään. Vaikka yksittäisiä käytäntöjä saatetaan kritisoida, peruskoulu kokonaisuudessaan nähdään toimivana. (Olkinuora 1997, 39.) 6) Koulunkäyntiä ei pidetä elämässä niin merkittävänä, että sitä jaksettaisiin kehittää, jolloin sitä siedetään sellaisenaan (Ziehe 1991, 213). Mielenkiintoinen jatkotutkimuksen aihe olisi verrata muiden maiden lasten koululle antamia merkityksiä, jolloin päästäisiin käsiksi siihen, ovatko lasten ajatukset koulusta universaaleja ja arvostetaanko koulua kaikkialla samalla tapaa. Vertailua voisi tehdä myös eri-ikäisten ja erilaisia taustoja omaavien suomalaisten kesken.

Toinen tutkimuskysymykseni liittyi lasten vaikutusmahdollisuuksiin koulun päätöksenteossa. Oppilaiden koulunkäyntiä leimaa ulkoiseen kontrolliin sosiaalistuminen, mikä tuntuu passivoineen oppilaat. Kyse on ehkä siitä, että kun vaikuttamisen paikkoja ei oppilaskunnan hallitusta lukuun ottamatta juurikaan ole, ei niitä osata kaivata. Oppilaiden mukaan oppilaskunnan tehtävä on tehdä koulusta mukavampi paikka. Miten tämän oletetaan tapahtuvan, mikäli oppilailla on vaikutusmahdollisuuksia lähinnä oppituntien ulkopuolisiin kouluviihtyvyyden tekijöihin? Opiskelu vie koulunkäynnistä eniten aikaa, jolloin voisi kuvitella, että kouluviihtyvyyden lisääminen ilman mahdollisuutta vaikuttaa siihen, on melko näennäistä. Kysyessäni oppilailta heidän kokemuksiaan itselle parhaasta oppimistyylistä tai siitä mitä he ovat koulussa konkreettisesti oppineet, yllättävän monen oli vaikea vastata. Nämä oppilaat tuntuivat suhtautuvan kouluun välinpitämättömästi. Opetussuunnitelman ideaali lasten kasvatamisesta aktiivisiksi kansalaisiksi ei ainakaan vielä näytä toteutuvan suurim-

man osan lapsista kohdalla. Samanlaisia tuloksia saatiin Suutarisen (2000 & 2006) käsittelemässä kansainvälisessä IEA/Civic – Nuori kansalainen tutkimuksessa, jossa tutkittiin yläasteikäisten kansalaistietoja, -taitoja ja -asenteita. Tulosten mukaan suomalaiset nuoret tietävät, miten politiikka toimii, mutta heidän kansalaisasenteensa ja vaikutushalunsa ovat heikkoja. Suutarisen (2006,94) mukaan aktiiviseksi kansalaiseksi kasvamiseen ei riitä pelkät tiedot vaan keskustelua ja omien mielipiteiden esittämistä tulee harjoitella myös käytännössä.

Voisiko yksi syy oppilaiden vähäisille vaikutusmahdollisuuksille olla se, että koululle ja laajemmin yhteiskunnalle oppilaiden kriittisempi asenne saattaisi olla uhka, ja syödä esimerkiksi opettajan ja koulun auktoriteettia. Lisätutkimuksessa voisikin tutkia opettajien käsityksiä oppilaista vastuunkantajina: minkälaista vastuuta oppilaille annetaan? Millä tavoin kontrollia pystyisi vähentämään, vai onko se välttämätöntä? Minkälaisista asioista oppilaskunnan hallitus päättää? Miten oppilaita opetetaan kantamaan vastuuta ja olemaan aktiivisia?

Koulun piilo-opetussuunnitelma oli viimeinen tutkimuskysymykseni. Alakoulussa tapahtuvan sosialisointin suurin tulos on koulun itsensä legitimoiminen. Laineen (1997 & 2000) ja Aittolan, Jokisen ja Laineen (1991; 1985) yläasteikäisiä koskevissa tutkimuksissa nuoret eivät nähneet koulua yhtä itsestään selvänä. Se, liittyykö tämä ero yksilön kehitykseen ja murrosiän myötä lisääntyvään kapinaan, kriittisyyden heräämiseen vai ala- ja yläkoulun eroihin jää kuitenkin seuraavien tutkimusten aiheeksi. Itsestäänselvyyden lisäksi lapset oppivat koulussa, että vaikka koulussa opetettavilla asioilla ei olisi yhteyttä tämän hetkiseen elämään, tulevaisuuden kannalta niistä on hyötyä. Vaikka oppimista tapahtuu koulun ulkopuolella, koulu on silti ensisijainen ja arvokkain oppimisen paikka. Oppilaat näkevät koulussa nyt opiskeltavat oppiaineet ”kiveen hakattuina”, vaikka todellisuudessa miltei jokaisen opetussuunnitelman tarkistuksen yhteydessä on esillä uusia oppiaineita. Oppiaineet saavat oikeutuksen niiden perinteikkyyden kautta (Bauman 1997). Vaikka oppilaat kokisivatkin koulun jollain tapaa turhana, opettajat onnistuvat perustelemaan sen uskottavasti tulevaisuuden ja välineellisten hyötyjen näkökulmasta silti kannattavaksi. Tässä tutkimuksessa selvitettiin koulun kulttuuriin sosiaalistumista ja sen näkemistä itsestäänselvyytenä. Mahdollisissa jatkotutkimuksissa olisi mielenkiintoista selvittää kotikoulun käyneiden ajatuksia opiskelusta: tapahtuuko samantyyppistä sosialisointia ilman koulun rakenteita ja vertaisia? Miksi vanhemmat valitsevat lapsilleen kotikoulun? Mitkä ovat kotikoulun hyödyt ja haitat? Kokevatko lapset jäävänsä jostain paitsi, kun tässä tutkimuksessa lapset pitivät koulua niin itsestään selvänä?

Koulun yksi perustehtävä on sosiaalistaa lapset yhteiskuntaan ja tämä tavoite tuntuu heijastuvan näistäkin tuloksista. Asiat, jotka näyttäytyvät yksilön näkökulmasta hyödyttöminä, voidaan perustella yhteiskunnan edun näkökulmasta. Lapsen tulee oppia, että menestyäkseen tulee tehdä töitä, noudattaa tiet-

tyjä sääntöjä, kunnioittaa toisia ihmisiä ja ennen kaikkea oppia, ettei kaikki pyöri oman navan ympärillä. Elämä ei ole ikuista leikkiä, jolloin koulun voidaan oikeutetusti ajatella sosiaalistavan lapset työntekoon ja työpaikalla tai muissa yhteisöissä toimimiseen. Koulun olennainen tehtävä on edistää työvoiman, tietyn ajattelun ja yhteiskunnan järjestyksen uusintamista. (Broady 1994, 14). Osa tämän tutkimuksen oppilaista oli nuoresta iästään huolimatta sitä mieltä, että on olemassa hyviä ja huonoja, mieluisia ja epämieluisia töitä. Saadakseen mieluisan työn, täytyy opiskella ahkerasti. Tämä saattaa olla esiaste siitä, että tutkimusten mukaan sosio-ekonominen tausta selittää yksilön menestymistä paremmin kuin yksilön todelliset kyvyt ja älykkyys (Saukkonen 2003, 17). Oppilaat saattavat tässä heijastella kodin arvoja. Yhteiskuntajärjestyksen uusintamisen näkökulmasta on kaikesti suotavaa, että koulussa osa oppilaista asettaa tavoitteensa tulevan työnsä näkökulmasta korkealle, osan päätyessä sen enempää pohtimatta samoihin töihin kuin vanhempansa.

Antikaisen, Rinteen ja Kosken (2000) koostama lista piilopetussuunnitelmatutkimuksen näkemyksistä on yhteneväinen oman tutkimukseni tulosten kanssa. Sen mukaan oppilaaseen kohdistuvat sosiaaliset odotukset ovat seuraavanlaisia:

- vaatimus sopeutua koulun rutiineihin ja sääntöihin sekä ehdottomiin valtasuhteisiin
- vaatimus itsekontrollista, toiminnasta vain silloin kun pyydetään ja toiminnasta toisten odotusten mukaan
- vaatimus suoriutua näennäisen yksilöllisesti
- vaatimus käyttää koulun abstraktia kieltä
- vaatimus sulkea pois koulun ulkopuolinen elämä
- vaatimus sopeutua jatkuvaan kontrolliin, vertailuun ja kilpailuun
- vaatimus sopeutua ajan keinotekoiseen pirstomiseen
- odottamisen ja kärsivällisyyden oppiminen
- tottuminen opiskelun jatkuvaan keskeyttämisen ja häirintään

(Emt., 245.)

Mikä on saamieni tutkimustulosten merkitys ja hyöty? Opettajat eivät aina ole kovinkaan tietoisia koulun yhteiskunnallisista tehtävistä (Broady 1994, 14). Tämä tutkimus auttaa opettajia ja muita kasvatusalalla työskenteleviä tulemaan tietoisemmiksi koulun ja yhteiskunnan suhteesta sekä siitä, että tietoisesti opettajien sisältöjen lisäksi oppilaat oppivat koulussa paljon muutakin. Tämä tutkimus ei tarjoa suoranaisia ohjeita siitä, miten koulussa tulisi toimia, vaan tar-

koituksena on ennemminkin ajatusten herättäminen. Toivon, että tämä tutkimus havahduttaa lukijoita näkemään kouluinstituution itsestään selviä käytänteitä ja suhtautumaan niihin kriittisemmin. Tutkimuksessani nostin esille koulun yhteiskunnan määrittelemine rakenteiden olevan yksi suurin piilopetussuunnitelmaan vaikuttava tekijä. Jatkotutkimuksessa voisikin tutkia opettajien näkemyksiä siitä, millä tavoin nämä rakenteet vaikuttavat heidän työhönsä tai minkälaisena he näkevät koulun ja yhteiskunnan suhteen.

Ilmiö, joka tässä tutkimuksessa nousi eniten esille, oli lasten passiivinen rooli ja sosiaalistuminen tiettyihin koulun ajattelumalleihin. Suutarinen (2006, 95-96) korostaa, että avainasemassa on tietoisuuden lisääminen opettamisen yhteiskunnallisesta luonteesta. Ei riitä, että tavoitteet oppilaan kasvattamisesta osallistuvaksi kansalaiseksi lukevat koulun opetussuunnitelmassa, vaan niiden tulee näkyä koulun toimintakulttuurissa. Yksi jatkotutkimuksen aihe on opettajien näkemykset ja kokemukset aktiiviseksi kansalaiseksi kasvattamisesta tai koulussa käytävän yhteiskunnallisen keskustelun määrä ja laatu, jota olisi mielenkiintoista toteuttaa esimerkiksi toimintatutkimuksena.

Tutkijana koen tutkimusprosessin suurimman hyödyn olevan oman opettajuuteni kehittyminen. Oppilaiden äänen kuunteleminen ja tutkimuksen teko on avannut silmiäni monella tapaa. Ennen työelämään siirtymistä eläytyminen oppilaan rooliin ja maailmaan oli tervetullut näkökulma. Pattonin (2002, 545) mukaan yksi kriittisen tutkimuksen tarkoituksista on heikommassa asemassa olevien näkökulman ja vallankäytön mekanismien esille tuominen. Haastatte-luita tehdessäni opin paljon itsestäni ohjaajana, aineistoa analysoidessani tiedostin välillä hyvinkin vahvasti tulkinnan vaikeuden ja monimerkityksellisyyden ja raporttia kirjoittaessani muistin jälleen kerran, että oppiminen ja uuden asian ymmärtäminen vaatii paljon työtä. Omassa opettajuudessani olen todellakin vasta alkutaipaleella.

Tutkimuksen loppupäätelmä on, että oppilaat ovat kouluun yhtä tyytyväisiä, kuin aikuiset keskimäärin omaan työpaikkaansa. Sieltä saa tarvittavat tiedot, työyhteisö ja kollegoiden kanssa toimeen tuleminen on yksi tärkein viihtymisen edellytys. Välillä siellä on mukavaa ja välillä joutuu tekemään ikävempiä asioita, mutta arki soljuu eteenpäin melko vaivattomasti. Työpäivän jälkeen koittaa vapaus ja silloin saa itse päättää ajankäytöstään ja tekemisistään, toisin kuin töissä. Töitä on tehtävä, jotta pääsee elämässään eteenpäin. Koulu onnistuu yhteiskunnan asettamassa tehtävässä sosiaalista uudet sukupolvet yhteiskuntaan ja työelämään.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Pattonin (2002) mukaan laadullisen tutkimuksen laatuun ja luotettavuuteen vaikuttaa kolme eri tekijää: kenttätöön tarkkuus ja aineiston analysoiminen johdonmukaisesti, tutkijan luotettavuus (koulutus, kokemus, status...) ja filosofinen usko laadullisen tutkimuksen arvoon ja sen metodien luotettavuuteen. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on tutkimuksen teon instrumentti, jolloin hänen henkilökohtaiset ominaisuudet, mielenkiinnonkohteet ja elämäntilanne saattavat vaikuttaa osaltaan tutkimuksen luotettavuuteen. (Patton 2002, 566, 584). Tämän tutkimuksen aiheen valintaan ja näkökulman muuttumiseen kriittisemmäksi vaikutti varmasti osaltaan omat pohdintani tulevasta luokanopettajan työstäni. Olen lähiaikoina lukenut paljon kriittistä kirjallisuutta liittyen koulun piilo-opetussuunnitelmaan ja koulun yhteiskunnallisiin tehtäviin. Tämän vuoksi näiden mekanismien tutkiminen käytännön työn kautta kiinnosti minua, jotta voisin lisätä omaa tietoisuuttani opettajan työn yhteiskunnallisesta luonteesta. Seuraavat luotettavuuskysymykset nousivat esiin tutkimusaihetta valitessa: onko järkevää kysyä lapsilta, mitä he ovat koulussa oppineet. Voiko heidän olettaa osaavan reflektoida omaa oppimistaan? Kun oppimisen oletetaan olevan seurausta aktiivisesta ja tietoisesta harjoittelusta, voidaan olettaa että oppilaille on ainakin jonkinlaisia käsityksiä omasta oppimisestaan.

Alasuutarin (2005) mukaan haastattelua suunniteltaessa ja sitä valmistellessa on huomioitava tutkimuksen sosiaalisen kentän mahdollisia merkityksiä ja vaikutuksia haastattelutilanteeseen. Lapsi on sosiaalinen toimija, jolla on tietyt odotukset siitä millainen haastattelutilanne on, ja tämä ohjaa hänen käyttäytymistään. Tutkijalla on aina henkilökohtainen näkemyksensä ja tulkintansa tutkimastaan ilmiöstä, joista on haastattelutilanteessa mahdotonta vapautua täysin. (Alasuutari 2005, 150.) Näitä asioita pyrin huomioimaan tekemällä haastattelutilanteesta mahdollisimman tasa-arvoisen, sijoittamalla minut ja kaikki ryhmäläiset yhden pyöreän pöydän ääreen. Pyysin opettajaa jakamaan oppilait ryhmiin, sillä hän oli paras ihminen arvioimaan omien oppilaidensa mahdollisia rooleja, ja niiden vaikutuksia ryhmädynamiikkaan. Oman esiymmärryksen vaikutusta pyrin vähentämään kirjoittamalla sen auki ja sitä kautta tulemaan siitä tietoisemmaksi.

Pyysin graduryhmäläisiltä ja ohjaajilta palautetta tekemästani haastattelurungosta ennen haastattelujen aloittamista. Halusin varmistua siitä, että kysymykset olivat ymmärrettäviä, mutta eivät kuitenkaan liian johdattelevia. Eri-tyishuomiota pyrin kiinnittämään siihen, että en käyttäisi kysymyksissä lapsille mahdollisesti vieraita käsitteitä. Ennen varsinaisia haastatteluita tein pilottihaastattelun ja muutin haastattelurunkoa siitä saadun palautteen pohjalta. Tynjälän (1991) mukaan tutkimuksen luotettavuuden kannalta on olennaista, että tutkija ja tutkittavat ymmärtävät haastattelussa ilmenevät käsitteet samalla ta-

valla. Tutkijan tulee haastattelutilanteessa reflektoida vuorovaikutusta yhteisen ymmärryksen varmistamiseksi. (Emt., 393.) Haastattelutilanteissa huomasi osan käsitteistä olleen osalle oppilaista vieraita, jolloin pyrin avaamaan niitä toisenlaisin termein. Välillä pyysin myös oppilailta täsmennystä siihen, mitä he jollakin ilmauksella tarkoittivat.

Ryhmähaastattelu aineistonkeruumenetelmänä antoi mielestäni luotettavaa tietoa lasten sosiaalistumisesta. Jos nyt lähtisin kentälle uudestaan, tekisin kysymyksistä todennäköisesti vieläkin avoimempia ja panostaisin enemmän omaan vuorovaikutukseeni haastattelutilanteissa. Toisaalta en koe voineeni tämän enempää valmistautua haastatteluihin. Luin paljon lasten haastattelemiseen liittyvää metodikirjallisuutta ennen haastatteluiden tekemistä, mutta vasta itse tilanteessa ja haastattelunauhoja purkaessa minulle avautui omat henkilökohtaiset kehittämisen tarpeeni. Kun kuuntelin aineistoa läpi, olin osittain tyytymätön omaan toimintaani haastattelijana. Tuntui, etten antanut haastateltaville tarpeeksi tilaa ja aikaa kertoa omista ajatuksistaan. Toisaalta tämä johtui osittain siitä, että osa kysymyksistä oli haastavia. Ne olisivat edellyttäneet oman oppimisen reflektointia, joka on viidesluokkalaiselle vielä melkoinen haaste. Haastattelijan ei tulisi pelätä hiljaisuutta, sillä se antaa haastateltaville aikaa koota ajatuksiaan (Bogdan ja Biklen 2007, 105). Itse ryhdyin melko nopeasti helpottamaan kysymyksiä tekemällä niistä konkreettisia, mutta jälkikäteen mietin, olinko lopulta liiankin johdatteleva. Lapset tarvitsevat enemmän kannustusta kertoa omia ajatuksiaan. Välillä heillä tuntui olevan liiankin kiire saada vastauksi jotain, jolloin turvauduttiin sanomaan ”ei tule mitään mieleen”. Jälkikäteen ajateltuna minun olisi pitänyt jättää heille enemmän aikaa miettiä kysymyksiä ja palata ajatuksissa takaisin ”elämään uudelleen” tilanteisiin (esimerkiksi muistoon jostain merkittävästä oppimiskokemuksesta), joita heiltä kysyin (Bogdan & Bilken 2007, 105).

Koen kuitenkin onnistuneeni haastatteluissa, sillä nämä ongelmat eivät nousseet esille kaikissa ryhmissä. Tämä lienee seurausta siitä, että lähtökohtaisesti haastattelin kaikkia oppilaita, enkä mitään ennalta mielenkiintoiseksi valittua joukkoa. Tällöin osa aineistosta jää väistämättä vähemmälle huomiolle, mihin aineiston runsauden myötä oli mahdollisuus. Tutkimukseni kannalta oli kuitenkin arvokasta antaa kaikille mahdollisuus saada äänensä kuuluviin, sillä kuva olisi saattanut olla yksipuolisempi, mikäli tutkittaviksi olisi valittu vain esimerkiksi puheliaita ja reippaita oppilaita. Vaikka osa haastatteluista oli tutkimuksen kannalta antoisampia kuin toiset, eikä kaikilta voi olettaa samanlaista kiinnostusta aiheita kohtaan, voi heikommistakin haastatteluista saada jotain (Bogdan & Biklen 2007, 105).

Lasten ryhmähaastattelun näin enimmäkseen positiivisena valintana, mutta ryhmän paine tuntui ohjaavan lapsia olemaan aiheista yleensä ryhmän sisällä melko yksimielisiä. Gordon ja Lahelma (1991) muistuttavat, että ymmärtääksemme kulttuurin eri muotoja, meidän tulee pohtia vallan merkitystä siinä yh-

teisössä. Valtakulttuuri muodostuu voimakkaimmista ja vaikutusvaltaisimmista näkemyksistä, tavoista ja käsityksistä, mutta saman kulttuurin sisällä on tämän lisäksi olemassa muitakin ajattelutapoja. Joillain sosiaalisilla ryhmillä on enemmän ”kulttuurista valtaa” eli valtaa siirtää omia käsityksiään oikeasta ja väärästä tai toimintatapojaan ryhmän ulkopuolelle. (Emt., 132.) Tässä tutkimuksessa tulee erityisesti huomioida tutkijan ja lasten välille sekä lasten kesken virittyviä valta-asetelmia. Tutkimuksessa saattoi korostua voimakkaampien ryhmien ja lasten kesken hyväksyttävimpinä pidetyt mielipiteet. Eri ryhmät saattoivat silti olla asioista eri mieltä, jolloin tulkitsin, että ryhmän vahvimmat yksilöt olivat useimmiten eniten äänessä ja heidän mielipiteisiinsä muut usein yhtyivät. Tutkimukseni vahvisti siis osaltaan Suutarisen (1996) näkemyksiä siitä, että suomalaisten lasten ja nuorten on vaikea olla kaverien kanssa eri mieltä (ks. myös Bogdan & Biklen 2007, 109). Toisaalta lopullisen valitsemani näkökulman, lasten sosiaalistumisen, kannalta tilanne oli herkullinen, sillä pääsin käsiksi juurikin lasten kesken yleisesti hyväksytyimpiin ajatuksiin. Sulkusen (1990) mukaan ryhmähaastattelut toimivat hyvin silloin, kun halutaan päästä käsiksi yhteisiin normeihin tai ihanteisiin. Ne tulevat haastattelussa helposti esille, vaikka niitä ei kysyttäisikään. Ryhmähaastatteluista saatua aineistoa voidaan käyttää myös kuvauksena kulttuurista, jossa ryhmäläiset elävät. Tällöin etsitään sellaisia merkitysrakenteita, joiden kautta ryhmän jäsenet jäsentävät sosiaalista todellisuutta, ryhmäläisten välisiä suhteita ja omaa identiteettiään. (Emt., 265-266.)

Osan oppilaista oli vaikea vastata joihinkin kysymyksiin, esimerkiksi itselle parhaasta oppimistyylistä tai koulussa oppimistaan asioista. Tämä luo kuvaa siitä, että kaikille viidesluokkalaisille oman oppimisen reflektointi ei ole helppoa. Tutkijana minulle jäi kuva, että ylipäätään oman oppimisen muistelu jälkikäteen ei ole helppoa, jolloin tämän vaikutusta tutkimuksen luotettavuuteen ei voi täysin sivuuttaa. Lopulta rajasin tutkimuksen ulkopuolelle suurimman osan epävarmoina kokemistani vastauksista, ottaen oppimisen reflektoinnin vaikeuden kuitenkin yhdeksi analysoitavaksi aiheeksi.

Aineiston analyysivaiheessa tulee huomioida tutkittavien halu antaa sosiaalisesti suotavia perusteluja omalle toiminnalleen tai ajattelulle (esimerkiksi muilta kuultuja, jotka eivät todellisuudessa selitä omaa toimintaa). Tällöin tutkija ei voi sellaisenaan ottaa annettuina haastateltavien vastauksia vaan hänen on etsittävä johtolankoja epäsuoremman aineiston ja muun informaation pohjalta. (Olkinuora 1983, 22 ; Hirsjärvi & Hurme 2000 , 35.) Kun oppilaat vastaavat kysymyksiin, he ovat jo kertaalleen tulkinneet kertomansa tilanteet, muistuttaa Ziehe (1991). Nämä tulkinnat eivät välttämättä ole yksilön omia, vaan sosiaalisilla merkityksillä ladattuja. (Emt., 224-225.) Joku muu olisi saattanut tulkita tilanteen toisin. Varmasti jokaisessa tutkimuksessa, mutta erityisesti lasten kohdalla, tutkijan on syytä pohtia, muistivatko ja kertoivatko lapset kaiken tutkimuksen kannalta olennaisen. Tässä tutkimuksessa tarkoitus oli kui-

tenkin keskittyä nimenomaan lasten näkökulmaan, jolloin heidän valitsemansa tarinat ja niistä tekemänsä tulkinnat ovat joka tapauksessa tutkimisen arvoisia.

Laadullisen tutkimuksen aineiston analyysi on yksilöllisempää ja vähemmän standardoitua verrattuna määrälliseen ja siksi tutkijan on tärkeää tehdä julkiseksi aineiston käsittely- ja tulkintasäännöt (Mäkelä 1990, 53, 59). Pysin kirjamaan tekemäni aineiston analyysin ylös mahdollisimman tarkasti vaihe vaiheelta (ks. luku 3.3.). Haastatteluaineiston analyysiin liittyy olennaisesti lingvistinen analyysi eli kielen välittämien merkitysten tulkinta (Tynjälä 1991, 395-396). Tässä kohtaa olin tutkijana omien, graduryhmäni ja lähipiirini tulkintojen varassa. Tulkintaa ohjasi uskomukseni siitä, minkälainen on näiden haastateltavien lasten sosiaalisesti antama merkitys heidän käyttämilleen ilmaisuille. Voi silti olla, että minun ymmärrykseni tutkimuskohteestani oli erilainen kuin haastattelemani lasten itseymmärrys (Moilanen & Rähä 2010, 47).

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston luotettavuutta analysoidaan triangulaation käsitteellä. Termi viittaa alun perin merenkulkuun ja sillä tarkoitetaan sitä, että kohteen sijaintia ei voida määrittää ainoastaan nimeämällä yhtä pistettä, vaan siihen tarvitaan vähintään kaksi eri lukemaa. Laadullisessa tutkimuksessa tämä tarkoittaa sitä, että tutkimuksen luotettavuutta parantaa useamman eri metodin yhdistäminen. Nimi triangulaatio tulee siitä, että tutkija ja kaksi erilaista tutkimusmetodia muodostavat keskenään kolmion, joiden sivujen välillä vertailua tehdään. Tämä voi tarkoittaa erilaisten aineistonkeruumenetelmien yhdistämistä, useamman eri henkilön tekemää analyysiä tai aineiston tarkastelua eri teorioiden näkökulmasta. (Bogdan & Biklen 2007, 115-116.) Tässä tutkimuksessa aineiston analyysia vahvasti osaltaan samassa graduryhmässä olleiden opiskelijoiden, opponentin sekä ohjaajien tulkinnat esittelemistäni aineistoista ja niiden tulkinnoista. Tämän lisäksi tuloksia pyrittiin monipuolisesti peilaamaan erilaisiin teorioihin, jotka olivat osin ristiriitaisiakin.

Tutkimustulosten luotettavuutta parantaa, mikäli vastaavia ilmiöitä ja tulkintoja löytyy aiemmin tehdyistä tutkimuksista (Moilanen & Rähä 2010, 61). Tässä tutkimuksessa miltei kaikkien tuloksien kohdalla pystyttiin nojaamaan aiempiin tutkimuksiin. Saatujen tulosten luotettavuutta ja siirrettävyyttä olisi parantanut lasten taustojen tietäminen, koska ne selittäisivät ja antaisivat varmasti paremman näkökulman saatuihin vastauksiin. Lasten taustojen (koettu koulumenestys, vanhempien taloudellinen tilanne, asuinpaikka ja koulututorientaatio) vaikutusta koettuun koulumenestykseen ovat tutkineet muun muassa Kämppi ym. (2008). Nyt tietämykseni rajautui kaupunginosan, jossa koulu sijaitsee, yleiseen maineeseen. Saadut tulokset saattaisivat olla erilaisia, mikäli haastattelut olisi tehty sosioekonomisesti erilaisella alueella.

Tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta on olennaista pohtia missä määrin saatuja tuloksia voidaan soveltaa muihin tilanteisiin. Laadullisessa tapaustutkimuksessa yleistettävyyden käsite korvataan usein siirrettävyyden (*transferability*) käsitteellä (Lincoln & Guba 1985; Patton 2002, 581-584). Lincolnin

ja Guban (1985) mukaan kvantitatiivisessa tutkimuksessa yleistettävyydellä tarkoitetaan sitä, missä määrin saatujen tulosten uskotaan koskevan laajemmin koko tutkittavaa perusjoukkoa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tämänkaltainen yleistettävyys on harvinaisempaa, mutta se ei kuitenkaan tarkoita että saadut tulokset koskisivat ainoastaan tiettyä tutkimusta. Yleistettävyys on laadullisessa tutkimuksessa harvoin mahdollista, sillä aineiston keruu on harvoin riittävän kontrolloitua, aineiston analysointi ei tuota koskaan täysin objektiivisia faktoja ja yleistettävyys on lopulta vain yksilön mielen määrittelemää, eikä sitä löydy luonnosta. (Emt., 110, 113.) Eskolan ja Suorannan (2008) mukaan laadullisessa tutkimuksessa aineiston koolla ei ole suoranaista vaikutusta tutkimuksen onnistumisen tai merkityksellisyyden näkökulmasta. Aineiston tehtävä on toimia tukena käsitteellisen ymmärryksen luomisessa. Aineiston kattavuuden määrittelemisessä käytetään kylläntymisen eli saturaation käsitettä. Tällöin ajatellaan, että aineistoa on riittävästi, kun uudet tapaukset eivät enää tuota tutkimusongelman näkökulmasta uutta tietoa. (Eskola & Suoranta 2008, 62; Eskola & Vasamäki 2007, 41.) Sekä haastattelutilanteissa, että aineistoa analysoidessa koin, että viimeiset haastattelut alkoivat jo toistaa aiemmin löytämiäni ilmiöitä. Saturaation käsittämisen kannalta on olennaista, että tutkija tietää mitä aineistoltaan hakee eli hän on riittävän perehtynyt tutkimaansa aiheeseen (Emt., 63).

Laadullisessa tutkimuksessa arvioitavassa tulosten siirrettävyydessä olennaista on tutkitun ja sovellettavan ympäristön samankaltaisuus (*fittingness*), vaatimatta kuitenkaan täydellistä identtisyyttä. Tutkimuksen ympäristö on olennainen sillä ihmisen toiminta on aina riippuvainen kontekstista, jossa hän toimii. Tutkijan tulee tutkimuksessaan kuvata mahdollisimman tarkasti aineistoaan ja tutkimustaan, minkä jälkeen sen samankaltaisuus ja sen myötä sovellettavuuden arviointi toiseen tilanteeseen jäävät tulosten hyödyntäjän arvioitavaksi. Tulosten siirrettävyyden varmistaminen edellyttää näin ollen sekä tutkimuksen kontekstin että sovellettavan kontekstin tuntemusta. Tutkijan on mahdotonta tietää kaikkia mahdollisia tilanteita, joihin tutkimuksen tulokset olisi sovellettavissa, mutta hänen vastuullaan on mahdollisimman rikas tutkimustilanteen kuvaus. Kuvauksesta tulee ilmetä kaikki tutkimuksen ymmärtämisen kannalta olennainen tieto. (Lincoln & Guba 1985, 114, 124. Tutkimuksen toteutus -luvussa (luku 3) olen pyrkinyt kirjoittamaan auki kaiken tutkimukseen liittyvän olennaisen tiedon ja kuvaamaan mahdollisimman tarkasti kontekstia, jossa haastattelut ja tutkimus on tehty.

Tutkimuksen alussa kerroin, kuinka saamani aineisto ja siitä tekemäni tulokset tuntuivat kertovan jotain yleistä kouluinstituutioon suhtautumisesta ja sosiaalistumisesta. Näin vähäisillä haastatteluilla tutkimuksen tulokset eivät kuitenkaan ole yleistettävissä. Tämänkaltaisessa tutkimuksessa tutkimuksen tulosten siirrettävyyden kannalta pitäisin olennaisimpina tekijöinä koulun sijoittumista keskisuuren kaupungin keskusta-alueelle ja lasten tuleamista keskimäärin melko hyvätuloisista perheistä, joissa koulua todennäköisesti arvoste-

taan. Monilla lapsilla on useampia koulun ulkopuolisia harrastuksia. Koulun puitteet ovat modernit ja rakennus vastikään remontoitu, joten nykyteknologiaa on saatavilla.

Tutkimuksen luotettavuuden lisäksi tutkimuksessa tulee arvioida siihen liittyviä eettisiä kysymyksiä. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 19-20) mukaan tutkimuksen jokaisessa vaiheessa tulee vastaan eettisiä kysymyksiä. Tutkimuksen kohdejoukkoa valitessani pohdin, onko oikein kysyä oppilailta heidän ideoitaan koulun kehittämiseksi, kun todennäköisesti niitä ei kuitenkaan toteuteta? Uskon oppilaille olleen selvää, että tarkoitukseni ei ollut tulla kehittämään heidän kouluaan vaan kuulla yleisesti lasten mielipiteitä nykykoulusta. Aikuisille lasten ajatusten kuunteleminen ja analysoiminen on tervetullut näkökulman muutos, jottemme unohtaisi keitä varten me koulussa olemme.

Ihmistieteissä tärkeimpiä eettisiä periaatteita ovat ”informointiin perustuva suostumus, luottamuksellisuus, seuraukset ja yksityisyys.” (Hirsjärvi & Hurme 2000, 19-20; Bogdan & Biklen 2007, 48.) Ennen haastatteluiden tekemistä pyysin ensin haastateltavien luokkien opettajilta luvan saada tehdä haastattelut heidän oppilailleen. Tämän jälkeen lupaa anottiin myös koulun rehtorilta ja kyseisen kaupungin koulutoimelta. Tämän jälkeen lähetin opettajille sähköpostitse tietoa tutkimuksesta. Pyysin opettajia kertomaan tutkimuksesta ja sen periaatteista (jokaisella oikeus kieltäytyä) oppilaille ja jakamaan koteihin tiedotteet (liite 2), joissa pyysin huoltajilta lupaa saada haastatella heidän lastaan. Hirsjärven ja Hurmeen (2000) mukaan tutkijan tulee pohtia kuinka paljon tutkimuksesta on tarpeen kertoa tutkittavalle ja huoltajille. Tietoa tulee olla tarpeeksi, jotta haastateltava voi tehdä päätöksen omasta osallistumisestaan, mutta ei kuitenkaan liikaa, jottei ennakkotieto vaikuta tutkittavan antamiin vastauksiin. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 20). Alasuutarin (2005, 150) mukaan olennaisimpia asioita ovat keskustelun julkisuus, luottamuksellisuus ja haastattelijan sosiaalinen paikka sekä se, miten lapsen kertomia tietoja käytetään. Oppilaille ja huoltajille jaetussa tiedotteessa kerroin tekeväni luokanopettajakoulutukseen liittyvää pro gradu-tutkielmaa, jossa tarkoitukseni on tutkia viidesluokkalaisten oppimiskokemuksia. Aineistonkeruu tapahtuisi ryhmissä ja haastattelut nauhoitettaisiin, minkä jälkeen tutkittavien nimet, koulu ja kunta tehtäisiin anonyymeiksi. Litteroidessani aineistoa muutin kaikki aineistossa esiintyvät henkilöiden ja paikkojen nimet anonyymeiksi.

Bogdanin ja Biklenin (2007, 48) mukaan tutkittavien kannalta heidän saamien hyötyjen tulee olla suurempia kuin haittojen. Eskola ja Vastamäki (2007) asettavat kyseenalaiseksi hyötykö haastateltava haastatteluun osallistumisesta millään muulla tavoin kuin saamalla hyvän mielen siitä, että on auttanut tiedettä. Heidän mukaan haastatteluun lupautumisesta voidaan löytää kolme motivoivaa tekijää: 1) mahdollisuus oman mielipiteen esille tuomiseen, 2) halu kertoa omista kokemuksista tai 3) aiemmat positiiviset kokemukset tutkimukseen osallistumisesta. (Emt. 26-27.) Oppilaat tuntuivat suhtautuvan haas-

tatteluun eri tavoin. Osalle oli selkeästi tärkeää päästä kertomaan omia mielipiteitä, kun taas osa oli melko vaitonaisia ja tuntui olevan tyytyväisiä päästessään pois oppitunnilta. Tässä tutkimuksessa ainoa mahdollinen aiheutuva haitta on se, että opettaja saa tietää heidän ja rinnakkaisen luokan oppilaiden ajatuksia koulusta ja tietoa siitä, mihin he ovat sosiaalistuneet. En halunnut kertoa tästä oppilaille etukäteen, sillä tällöin se olisi saattanut vaikuttaa heidän vastauksiinsa ja heikentänyt tällä tavoin tutkimuksen luotettavuutta. On toki mahdollista, että jompikumpi opettajista tunnistaa vastauksista oman oppilaansa, mutta tällöin kyseisen lapsen mielipiteet ovat varmasti jo entuudestaan opettajalla tiedossa. Toisaalta näen tämän tutkimuksen luovuttamisen opettajille oppilaidenkin näkökulmasta hyötynä: heidän oma opettaja ja moni muu kuulee lasten ajatuksia, joita he eivät välttämättä itse olisi ilman anonymiteettiä uskaltaneet opettajalle kertoa.

Aineistolähtöisen tutkimuksen haasteena on se, että aineisto voi ohjata tutkijaa lopulta eri suuntaan, kuin mikä oli alun perin tarkoitus. Näin ollen tutkittava saattaa joutua osalliseksi tutkimusta, jonka aiheita hän ei tarkalleen tiedä. Opettajat pohtivat saavansa tätä kautta suoraa palautetta omasta opetuksestaan. Tämä ei kuitenkaan ole ollut tämän tutkimuksen tarkoitus vaan yleisesti viidesluokkalaisten koulukulttuuriin sosiaalistumisen tutkiminen.

LÄHTEET

- Aittola, T., Jokinen, K., Laine, K. 1991a. Koulun haihtunut lumous. Nuorisotutkimus 3, 9-17.
- Aittola, T., Jokinen, K., Laine, K. 1991b. Nuorisokulttuurit ja koulutus. Teoksessa Takala, T. (toim.) Kasvatussosiologia. 4. uudistettu painos. Porvoo: WSOY, 85-115.
- Aittola, T., Jokinen, K., Laine, K. 1995. Young people, the school and learning outside the classroom. Teoksessa Aittola, T., Koikkalainen, R. & Sironen, E. (toim.) "Confronting strangeness". Towards a Reflexive Modernisation of the School. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laittoa, julkaisu 5, 43-57.
- Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa Ruusuvaori, J. & Tiittula, L. (toim.) 2005. Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 145-163.
- Anderson, R. & Carter, I. 1984. Human behavior in the social environment. A social systems approach. 3rd. ed. New York: Aldine De Gruyter. Lainattu teoksesta Naukkarinen, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 149. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2000. Kasvatussosiologia. Juva: WSOY.
- Bauman, Z. 1997. Sosiologinen ajattelu. Suom. Jyrki Vainonen. Tampere: Vastapaino.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. 1998. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma. Suom. Raiskila, V. Helsinki: Gaudeamus.
- Bogdan, R. C. & Biklen S. K. 2007. Qualitative Research for Education. An Introduction to Theories and Methods. 5. Painos. Boston: Pearson A & B.
- Bourdieu, P. 1985. Sosiologian kysymyksiä. Suom. Roos, J. P. Tampere: Vastapaino.
- Britzman, D. P. 1986. Cultural Myths in the Making of a Teacher: Biography and Social Structure in Teacher Education. Harvard Educational Review, 56 (4), 442-456.
- Broadly, D. 1994. Piilo-opetussuunnitelma: mihin koulussa opitaan. 5. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2007. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. 2007. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien

- valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 2. korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 25-44.
- Gordon, T. 1999. Materiaalinen kulttuuri ja tunteet koulussa. Teoksessa Tolonen, T. (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 99-117.
- Gordon, T. & Lahelma E. 1991. Koulutus ja sukupuoli. Teoksessa Takala, T. *Kasvatussosiologia*. 4. uudistettu painos. Porvoo: WSOY, 117-162.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 36 (5), 340-354.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu – teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P. 2010. Tutki ja kirjoita. 15.-16. painos. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Hoikkala, T. 1992. Seinä edessä. Teoksessa Aittola, T. & Sironen, E. (toim.) "Miksi piiriin?" Thomas Ziehe koulusta, nuorisosta ja itsestäänselvyyksien murenemisestä. 2. painos. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 1, 85-93.
- Illich, I. 1970. Kouluttomaan yhteiskuntaan. Suomentanut Aarne Valpola. Helsinki: Otava.
- Jackson, P.W. 1968. *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston
- Korkeakoski, E. 1997. Opettajan tavoitetietoisuus opetuksessa ja oppimisessa. Opetustapahtuman eräiden piirteiden sekä oppimisen ja opiskelun mielekkyyden tarkastelua opettajan tavoitetietoisuuden näkökulmasta peruskoulun ala-asteella. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kämppi, K., Välimaa, R., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. 2008. Peruskoulun 5., 7. ja 9. luokan oppilaiden koulukokemukset ja koettu terveys. WHO-Koululaistutkimuksen trendejä vuosina 1994 – 2006.
- Lahelma, E. 1999. Hyvätapainen yksilö. Kasvatustavoitteet koulun arjessa. Teoksessa Tolonen, T. (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 79-99.
- Laine, K. 1997. Ameba pulpetissa. Koulun arkikulttuurin jännitteitä. *SoPhi* 13. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Laine, K. 1999. "Tunti vain". Oppituntitila ja nuorten oppimiskokemukset. Teoksessa Tolonen, T. (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 117-135.
- Laine, K. 2000. Koulukuvia: koulu nuorten kokemistilana. *SoPhi* 43. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lincoln, Y. S. & Guba E. G. 1985. *Naturalistic Inquiry*. Sage.
- Mead, G.H. 1934. *Mind, Self & Society*. Chicago: University of Chicago Press. Lainattu teoksesta Sutinen, A. 1997. Miten sosiaalinen minä syntyy? G.H. Meadin teoreettisten näkemysten tarkastelua. Teoksessa Siljander, P. (toim.) *Kasvatus ja sosialisatio*. Helsinki: Gaudeamus, 77-104.

- Mills, C. W. 1990. Sosiologinen mielikuvitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2007. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2. Korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 46-70.
- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 46-70.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42-62.
- Naukkarinen, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 149. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Neil, A. S. 1968. Summerhill. Kasvatuksen uusi suunta. Suom. Lahtela, M. 3. painos. Helsinki: Weilin+Göös.
- Nousiainen, L. & Piekkari, U. 2007. Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu. Toimivan oppilaskunnan opas. Opetusministeriön julkaisuja 2007:32, 7-10
- Olkinuora, E. 1983. Oppimisen ja opiskelun mielekkyydestä peruskoulun päättövaiheessa: empiirisiä tuloksia. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A. Tutkimuksia 91. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative Research & Evaluation Methods. 3rd Edition. Sage, 429-517, 541-589.
- Peltonen, J. 1997. Sosialisatio ja kasvatustieteiden empiirisen tutkimuksen näkökulmasta. Teoksessa Siljander, P. (toim.) Kasvatustieteiden ja sosialisatio. Helsinki: Gaudeamus, 14-31.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus
- Pirttinen, S. 2007. Oppilaiden osallisuus ja vaikuttamismahdollisuudet. Teoksessa Rimpelä, M., Rigoff, A.M., Kuusela, J. & Peltonen, H. (toim.) Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen peruskouluissa. Opetushallitus, 49-55.
- Salonen, T. 1997. Kasvatustieteen luonteesta ja mahdollisuuksista. Teoksessa Siljander, P. (toim.) Kasvatustieteiden ja sosialisatio. Helsinki: Gaudeamus, 166-179.

- Saukkonen, S. 2003. Koulu ja yksilöllisyys. Jännitteitä, haasteita ja mahdollisuuksia. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 211. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Siljander, P. 1997. Kasvatus ja socialisaatio – johdatus aiheeseen. Teoksessa Siljander, P. (toim.) *Kasvatus ja socialisaatio*. Helsinki: Gaudeamus, 7-13
- Sutinen, A. 1997. Miten sosiaalinen minä syntyy? G.H. Meadin teoreettusten näkemysten tarkastelua. Teoksessa Siljander, P. (toim.) *Kasvatus ja socialisaatio*. Helsinki: Gaudeamus, 77-104.
- Suutarinen, S. 2000. Yhteiskunnallisen opetuksen asema Suomessa. Teoksessa Suutarinen, S. (toim.) *Nuoresta pätevä kansalainen. Yhteiskunnallinen opetus Suomen peruskoulussa*. IEA Civics - Nuori kansalainen tutkimuksen julkaisuja 1. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 33-54.
- Suutarinen, S. 2006. Yhteiskunnallinen keskustelu vähäistä Suomen peruskoulussa – oppilaitokset tukemaan keskustelevaa kansalaisuutta. Teoksessa Suutarinen, S. *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste*. Jyväskylä: PS-kustannus, 63-99.
- Taylor, C. 1995. *Autenttisuuden etiikka*. Suom. Soukola, T. Helsinki: Gaudeamus.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5-6), 387-398.
- Törmä, S. 2003a. Opettaja arvojen rakentajana ja oppimiskokemusten tulkitsijana. Teoksessa Vuorikoski, M, Törmä, S. & Viskari, S. *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino, 83-108.
- Törmä, S. 2003b. Piilo-opetussuunnitelman jäljillä. Teoksessa Vuorikoski, M, Törmä, S. & Viskari, S. *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino, 109-130.
- Valtonen, A. 2005. Ryhmäkeskustelut – Millainen metodi? Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 223-242.
- Virta, A. 2000. Kansalainen, demokratia ja valtio yhteiskunnallisen kasvatuksen ydinsisältöinä. Teoksessa Suutarinen, S. (toim.) *Nuoresta pätevä kansalainen. Yhteiskunnallinen opetus Suomen peruskoulussa*. IEA Civics - Nuori kansalainen tutkimuksen julkaisuja 1. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 55-85.
- Vuorikoski, M. 2003a. Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa Vuorikoski, M, Törmä, S. & Viskari, S. *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino, 17-54.
- Willis, P. 1984. Koulun penkiltä palkkatyöhön. Miten työväenluokan nuoret saavat työväenluokan työt? Suom. Mäki-Kulmala, A. Tampere: Vastapaino.

- Ziehe T. 1991. Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Tampere: Vastapaino.
- Ziehe, T. 1995. "Good Enough Strangeness" in education. Teoksessa Aittola, T. Koikkalainen, R. & Sironen, E. (toim.) "Confronting Strangeness" Towards a Reflexive Modernization of the School. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos, julkaisu 5, 17-28.

LIITE 1: HAASTATTELURUNKO

Elina Ehanti, 12.5.2011

Haastattelun periaatteet (käydään yhdessä läpi):

- ideana keskustella ryhmässä
- jos et ymmärrä kysymystä, sano rohkeasti
- jos haluat jättää vastaamatta johonkin kysymykseen, se on ok.
- kysymyksiin ei ole oikeaa tai väärää vastausta, vastaa rohkeasti niin kun oikeasti ajattelet

Teemat ja tärkeimmät kysymykset

Oppimisen mielekkyys

- Mikä on kivointa koulussa? Miksi?
- Minkälainen oppitunti on kiva? Minkä takia?
- Mikä on tylsintä koulussa? Miksi?

Merkittävät oppimiskokemukset

- Muistele mieleesi jokin koulun tilanne, jossa opit jotain uutta, joka oli sinulle hyödyllistä. Kertokaa toisillenne minkälaisia nää tilanteet oli.

Koulunkäynnin merkityksellisyys

- Minkä takia koulua kannattaa teijän mielestä käydä?
- Mitä hyödyllisiä taitoja tai tietoja ootte oppineet koulussa? Millä tavalla ne on hyödyllisiä?
- Mitkä koulussa opittavat asiat tuntuu turhilta? Miksi?

Motivaatioon vaikuttavat tekijät

- Mitkä asiat vaikuttaa teijän haluun opiskella?
- (Mitkä muut tekijät, kun te ite, vaikuttaa teijän haluun opiskella?)
- Oppiiko koulussa uusia asioita?
- Miksi oppii/ei opi?

Kouludemokratia

- Mihin ja miten te saatte koulussa ite vaikuttaa?
- Miten koulussa opiskeltavat asiat liittyy teijän muuhun elämään?

Oppimisstrategioiden merkitys

- Minkälaisia eri työskentelytapoja te käytätte koulussa?

- Miten te ite koette oppivanne parhaiten?

Koulun kehittäminen ja uudet oppimisympäristöt

- Muistele mieleesi jokin tilanne koulun ulkopuolelta, jossa olet oppinut jotain sinulle merkittävää, jonkun uuden taidon tai tiedon. Kertokaa niistä tilanteista toisillenne.
- Kuvitelkaa sellanen tilanne, että saisitte ite päättää minkälainen koulu olis.
 - mitä ja miten opiskeltais?
 - Minkälainen koulurakennus tai tilat?
 - Kuka päättäis asioista?
 - Minkälaiset aikataulut?
- Tuleeko teille vielä mieleen jotain, mitä haluaisitte sanoa näihin aiheisiin liittyen?

LIITE 2: TUTKIMUSLUPA-ANOMUS**05.09.2011**

Hei,

Opiskelen Jyväskylän yliopistolla luokanopettajaksi, ja teen gradututkielmaani viidesluokkalaisten oppimiskokemuksista. Tarkoitukseni on tutkia mikä on koulussa opiskeltavien asioiden merkitys lapsille ja mitkä tekijät ovat merkityksellisiä oppimisen mielekkyyden kannalta.

Haastattelen tutkimusta varten oppilaita 3-4 hengen ryhmissä tulevana perjantaina koulupäivän aikana. Haastattelut nauhoitetaan. Saatava aineisto käsitellään täysin luottamuksellisesti ja lasten nimet, koulu ja kunta muutetaan tunnistamattomiksi. Mikäli haluatte kysyä jotain tutkimukseen liittyen, voitte ottaa minuun (elina.ehanti@jyu.fi) tai ohjaajaani Aimo Naukkariseen (aimo.naukkarinen@edu.jyu.fi) yhteyttä sähköpostitse.

Pyytäisin teiltä huoltajina lupaa saada haastatella lastanne.

Lapseni _____ saa/ei saa osallistua tutkimukseen.

(Ympyröikää valitsemanne vaihtoehto)

Huoltajan allekirjoitus _____

ja nimenselvennys _____

Ystävällisin terveisin, Elina Ehanti