



Koulukuvia

Koulu nuorten kokemistilana



Kaarlo Laine

KOULUKUVIA

Koulu nuorten kokemistilana

SoPhi

Jyväskylän yliopisto 2000

SoPhi 43

Jyväskylän yliopisto

Yhteydet:

Olli-Pekka Moisio

JY/YFI

PL 35 (MaB)

40351 Jyväskylä

puh. 014-260 3123, fax 014-260 3101

e-mail olmoisio@cc.jyu.fi

<http://www.jyu.fi/yhtfil/sophi>

SoPheja myy:

Kampus Kirja

PL 377, 40101 Jyväskylä

puh. 014-2603157, fax 014-611143,

e-mail kirjamyynti@kampusdata.fi

sekä tasokkaat kirjakaupat.

ISBN 951-39-0543-8

ISSN 1238-8025

Copyright © Kaarlo Laine ja SoPhi 2000

Paino Kopijyvä Oy, Jyväskylä 2001

Kansipaino ER-Paino Ky, Lievestuore

Kansi Teemu Ollikainen

Taitto Juha Virkki

SISÄLLYS

Lukijalle	5
-----------------	---

KOULU NUORTEN OPPITUNTIKIRJOITUKSISSA

Koulukuvia	13
Oppituntitila ja nuorten oppimiskokemukset	16
Nuorten oppituntikirjoitukset	23
Näyttämö ja lavastukset: oppitunnin aika ja tila	32
Oppituntiesitys	42
Oppitunti ja oppiminen	64

OPPITUNTIKOKEMUKSIA

Oppituntisiodraamat	83
---------------------------	----

KYMMENEN KUVAA KOULUSTA

Kuvat ja nuorten koulusuhde	99
Nuorten kuvamaailmat	103
Koulu kulttuurisessa välitilassa	150
Nuorten yksilöllistyvän kulttuurin ja elämän institutionalisoitumisen ambivalenssit	164

EPILOGI

Kasvatustilanteen murros	177
Paikannuksia	182
Nuorten monet elämänpiirit	187
Viitteet	193
Kirjallisuus	197

LUKIJALLE

Kirjan ja erityisesti väitöskirjan julkaiseminen on monen ihmisen yhteistoiminnan tulosta. Sitä voisi verrata jonkinlaiseen Baabelin tornin rakentamiseen, jollaiseksi Norbert Elias kuvaa ihmisten yhteiskunnallista elämää. Tornin huipulla olevat eivät enää muista keitä olivat ne, jotka toivat raaka-aineet paikalle, sekoittivat laastin ja loivat perustukset. Viimeistelijät näkevät helposti vain omien kätensä jäljen unohtaen sen yhteistyöketjun, johon heidän osuutensa tosiasiallisesti liittyy. Toivon, etten itse ole huonomuistinen Baabelin tornin rakentaja. Jaan kiitokseni kaikille, jotka ovat hankkeeseeni tavalla tai toisella osallistuneet, joko välittömästi tai välillisesti, suoraan tai taustalta.

Tutkimusrahoitusta olen saanut eri tahoilta. Liikkeelle pääsin opetusministeriön myöntämän apurahan turvin syksyllä 1994. Vuosina 1995-1998 työskentelin professori Ari Antikaisen johtamassa ”Kasvatus, tieto ja kulttuuri”-tutkijakoulussa. Jyväskylän yliopiston rehtorin myöntämä apuraha tieteellistä työtä varten ja Jyväskylän yliopiston yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitoksen sosiologian yksikön stipendi mahdollistivat työn viimeistelyn vuoden 1999 aikana. Erityisesti haluan kiittää avusta professori Marjatta Marina ja professori Kaj Ilmosta. Sosiologian yksikön ihmisille kiitos yhteisistä keskusteluhetkistä.

Maikkulan yläasteen oppilaat, opettajat ja henkilökunta ovat tehneet työn mahdolliseksi. Yhteistyö heidän kanssaan on ollut miellyttävää ja palkitsevaa. Erityisesti haluan kiittää rehtori Anna-Liisa Hirvenojaa.

Tutkimusaineiston käsittelyssä ovat avustaneet eri vaiheissaan tutkimusapulaiset Tuija Kantanen, Pirjo Vepsäläinen, Soile Väänänen, Hanna Hulkkonen ja Tiina Erämies. Heille kaikille kiitos.

Käsikirjoituksiani ovat kommentoineet monet henkilöt. Tutkija Kimmo Saaristo on vielä Jyväskylästä muutettuaan jaksanut pitää yhteyttä ja antaa kommentteja. Keskustelut hänen kanssaan ovat olleet näköaloja avaavia. Tutkimusryhmämme jäsenet dosentti Tapio Aittola ja tutkija Kimmo Jokinen ovat olleet tärkeitä keskustelukumppaneita ja kommentoijia. Heidän tukensa on ollut korvaamaton apu. Väitöskirjan esitarkastajille Suomen Akatemi-

an tutkija, YTT Leena Eräsaarelle ja dosentti Tommi Hoikkalalle erityiskiitos hyödyllisistä kommentteista.

Tekstin painokuntoon ovat saattaneet keskeisesti Olli Kalpio ja Juha Virkki. Olli on auttanut kärsivällisesti tietokoneisiin ja tekstinkäsittelyyn liittyvissä ongelmissa. Juha on tarmokkaasti paneutunut kirjahankkeeseen ja asiantuntevasti parannellut tekstini luettavuutta ja selkeyttä. Hän on joutunut kirjani kanssa töihin myös tyttärensä syntymän jälkeisissä upeissa tunnelmissa.

Vanhemmilleni haluan osoittaa kiitoksen myötäelämisestä ja elinikäisestä kumppanuudesta. Henkinen tuki ja luottamus ovat auttaneet eteenpäin elämän eri vaiheissa.

Kaikkein suurimman avun olen saanut kuitenkin lähipiiristäni puolisoitani Marita Hussolta. Hän jaksoi loppurutistuksessa vielä lukea ja hioa tekstiäni sekä selkeyttää kirjan ilmaisua. Uskallan vilpittömästi sanoa, että lopputulos on huomattavasti alkuperäistä parempi. Jakamamme rakkaus on yhteiselämässämme luonut kantavan pohjan myös työn tekemiselle. Omistan väitöskirjani rakkaille lapsilleni Saritalle ja Anssille, joiden kanssa vietyt unohtumattomat hetket ovat monella tapaa elähdyttäneet ja virkistäneet minua.

Jyväskylässä, joulun ja Uuden vuoden välisenä aikana, vuosituhannen vaihtuessa, 31.12.1999.

Kaarlo Laine

*”Yhdeksän vuotta sitten kävelin kouluun ensimmäistä kertaa.
Sinänsä koomista. Koulu on paikka, johon mennään tarhan jälkeen.
Koulun jälkeen mennään lukioon tai amikseen. Luuserit lopettaa.
Koulu on osa lapsuutta.”*

KOULU
NUORTEN
OPPITUNTIKIRJOITUKSISSA

”Elikä pakollista koulunkäyntiä on enää tämä vuosi ja sitten jatkan lukioon. Peruskoulu on toisaalta ihan mukava paikka tai siis nyt tässä vaiheessa tämä koulunkäynti on aika rentoa. Kauhulla odotan lukioaikaa koska lukiossa kaikki täytyy ottaa vakavammin, on enemmän kokeita yms. Täällä peruskoulussa saa oikeastaan ihan hyviä numeroita vähällä työllä... Mun mielestä koulussa on tärkeitä olla oma itsensä eikä kaikkea tarvi ottaa niin hirveen vakavasti.”

KOULUKUVIA

Koulu nuorten kokemistilana

Koulukuvia-teoksessa käsittelen nuorten ja koulun suhdetta kasvatus- sosiologian näkökulmasta. Työni lähtökohtana ovat peruskoulun yläasteen oppilaiden kertomat ja kuvaamat koulukokemukset kirjoituksissa, sosiodraamoissa ja oppituntia esittävässä piirroksissa. Tutkimuksessani pohdin, minkälaisen kokemistilan koulu muodostaa oppilaille sosiaalisena ja kulttuurisena instituutiona. Keskeisiä kysymyksiä ovat, miten oppilaat kokevat koulun arkipäivän keskeiset rakenteet ja suhteet, minkälainen on oppilaan kokemuksellinen tila, miten tuo tila merkityksellistyy suhteessa koulun institutionaalisiin käytäntöihin ja millaisia ovat koulun sisäiset oppimisprosessit. Tutkin nuorten ja koulun välistä suhdetta osana yhteiskunnallisia ja kulttuurisia muutoksia. Tulkitseen nuorten ja koulun suhteessa tapahtuneita muutoksia nuorten yksilöllistyvien elämäntyylien ja kouluinstituution välisenä jännitteisenä, ambivalenttina tilanteena, joka on osaltaan yhteiskunnan ja kulttuurin modernisoitumisprosessien tuottamaa.

Koulukuvia jatkaa jo aiemmin julkaistun *Ameba pulpetissa* -kirjan teemoja (ks. Laine 1997a). Teokset muodostavat yhdessä väitöskirjani ”Nuoret ja koulu kulttuurisessa modernisaatiossa”.

Ameba pulpetissa -teoksessa käsittelen koulun arkipäivän sosiaalista maailmaa ja sen jännitteitä nuorten epävirallisen ja koulun virallisen kulttuurin kohtaamisessa. Tarkastelen koulumaailmaa nuorten habitusten, koulun ajan, tilan ja rutiinien näkökulmista. Tutkimuksen päätulokset voi kiteyttää seuraaviin johtopäätöksiin. Koulun rakenteet ja suhdemallit ovat muuttuneet testattaviksi, koeteltaviksi ja työstettäviksi. Tämä näkyy muun muassa nuorten tilan haltuun ottamisen tavoissa ja nuorten koulupäivään liittyvänä aikatyönä. Koulun perinteinen oppilaisiin kohdistuva kontrolli ja valvonta ovat edelleen oppilaiden toiminnan rakentumisen yksi lähtökohta. Nuorten kouluun tuoma, epäviralliseksi nimittämäni, kulttuuri asettaa kuitenkin olemassa olevat institutionaaliset rakenteet ja käytännöt uuteen asemaan.

Koulun rutiinit ovat edelleen hyvin kiteytyneitä, mutta niitä tarkastellaan

ja osin myös kyseenalaistetaan nuorten ja opettajien kanssakäymisessä näkyvästi, joskus hienovaraisesti ja huomaamattomastikin. Koulun arki on muodostunut neuvoteltavaksi ja samalla koulun kulttuurinen aura sekä opettajan auktoriteetti ovat maallistuneet. Keskeisiä tekijöitä koulun rakenteiden ja nuorten suhtautumistapojen muuttumisessa ovat koulun asema nuorisokulttuurissa, refleksiiviset identiteettimallit ja yksilöllistyminen.

Koulukuvia-kirjassa perehdyin tarkemmin oppilaiden kokemusten kuvaukseen. Siinä missä *Ameba pulpetissa* keskittyy valokuvien, tutkijahavaintojen ja -ryhmäkeskustelujen välityksellä nuorten ja koulun suhteen tutkimiseen, *Koulukuvia*-kirjassa syvennetään nuorten henkilökohtaiseen maailmaan liittyvän elämysrationaaliiteetin ja koulun institutionaalisen rationaliteetin välisen jännitteiden analyysiä. Keskeisiä teemoja ovat koulun sosiaalinen maailma ja siihen liittyvät oppimiskokemukset oppilaiden kertomien, piirtämien ja esittämien mieli- ja kielikuvien kautta tarkasteltuina. Kirjassa kysytään, miten oppilaat sosiaalistetaan ja miten oppilassubjektiviteetti muotoutuu koulun institutionalisoituneessa maailmassa ja myös laajemmin suhteessa yhteiskuntaan ja nykykulttuuriin.

Tiivistän *Koulukuvia*- ja *Ameba pulpetissa*-tutkimusten kysymyksenasettelut oppilaiden koulua koskevan *instituutiokokemuksen* jäljittämiseksi erilaisista tutkimusaineistoista. Lähtökohtana on koulun tarkasteleminen yhteiskunnallisena instituutiona, joka välittää sekä yhteiskuntaan sosiaalistavaa, sopeuttavaa ja kontrolloivaa että myös tuottavaa ja organisoivaa rationaliteettia. Koulun arkipäivä organisoituu tottumuksina, tapoina ja rutiineina. Yksilöt sosiaalistuvat institutionalisoituneisiin suhteisiin. He uusintavat, sisäistävät, ulkoistavat ja esineellistävät niitä olemisessaan, toiminnassaan ja tietoisuudessaan.

Nuorten kertomat instituutiokokemukset eivät ole yhtenäisiä, ristiriidattomia tai minkään yksittäisen tahon toiminnan, ideologian tai salaisen suunnitelman aikaansaannosta, vaan pikemminkin eri tasoisten tekijöiden vuorovaikutusta. Koululaisten kirjoituksiin, sosiodraamoihin ja kuviin sisältyy rikas kulttuurinen koodisto, merkityssuhteiden verkosto. Yksilölliset ja yhteisölliset järjestykset rakentuvat mieli- ja kielikuvina symbolisesti välitettyinä. Symboliset järjestykset luovat merkityksiä, jotka kiinnittyvät mieleen ja ruumiiseen, ja päinvastoin. Merkityssuhteet ovat moniulotteisia ja ristiriitaisia. Ne ovat myös jaettuja ja kulttuurisesti tuotettuja tapoja havaita, nähdä ja tulkita sosiaalista maailmaa.

Tutkimukseni tekemistä on ohjannut teorian ja empiirisen tutkimusaineiston välinen jatkuva vuoropuhelu. Olen kehitellyt teoriaa prosessinomaisesti tutkimuksen ja analyysin edetessä. Metodologisena perustana on hermeneuttisen rekonstruktion nimellä kulkeva lähestymistapa, jota olen käsitellyt lisen-siaatintyössäni (Laine 1997b) ja *Ameba pulpetissa*-kirjassani. Hermeneuttisessa rekonstruktiossa pyritään yhdistämään kohteen teoreettinen analyysi empii-

riseen aineistoon jatkuvana ja toisiaan täydentävänä prosessina. Tutkimus on jatkuvaa dialogia tutkijan ja tutkimusaineiston välillä. Tutkimusstrategiaan sisältyy ajatus siitä, että tutkija ja tutkimus eivät ole neutraaleja tai toisistaan erillisiä. Tutkimuksen kirjoittaja sisällyttää tutkimuksen kohteet tekstiinsä ja rakentaa uudelleen oman ymmärryksensä ja käsitteidensä välityksellä sen sosiaalisen maailman, jota kuvaa tutkimuksessaan. Tutkimuksen rajat piirtyvät tutkijan kielen ja tekstin kautta. Tämä rajaaminen tapahtuu osana sosiaalista todellisuutta ja kulttuurista tilannetta tietyssä ajassa ja tilassa. Tutkijana konstruoin tutkimustani myös osana yhteiskuntaa ja sen instituutioita.

OPPITUNTITILA JA NUORTEN OPPIMISKOKEMUKSET

Oppimisen uudet haasteet ja paikat

”Mitä tänään koulussa opit”, kyselivät Brita ja Eikka viattomalla iskelmällään joskus 60-luvulla. Laulun sanojen virittämä merkityshorisontti on mitä luultavimmin syntynyt sellaisessa historiallisessa kontekstissa, jossa koulu, oppilas, opettaja ja tiedon kohteet olivat vielä kohtuullisen selkeästi käsitettäviä, kyseenalaistamattomia asioita. Tilanne oli jo jonkin verran toinen Pelle Miljoonan sovitellessa rock-orkestereineen samaista laulunpätkää reggae-komppiin 1980-luvun alkupuolen Suomessa – puhumatkaakaan näinä päivinä, jolloin nuorten merkitykselliset oppimiskokemukset näyttävät lisääntyvässä määrin siirtyvän koulun ulkopuolelle, harrasteisiin, medioihin, tietokoneisiin ja internetiin, shoppailuun tai kauppakeskuksen käytäville sekä tietysti kaveripiiriin ja sen ihmissuhteisiin.

Nuorten ja koulun suhde on muuttunut: maailmaa ei tarkastella niinkään koulun antamien välineiden avulla, vaan pikemminkin nuoret arvioivat koulua maailmasta käsin ja sen antamien mallien läpi. (Aittola ym. 1995.) Nuoria koskettavat erityisesti kaksi aikakauden keskeistä prosessia, joiden työstäminen on käynnissä erilaisilla areenoilla: yksilöllistyminen ja globalisoituminen (Beck 1997, 9-33).

Maailmaa ei voi jäsentää samoina pysyvien, kerran omaksuttujen tietojen ja taitojen avulla. Koulukaan ei kykene antamaan varmuutta turvallisesta työurasta tai takeita mielekkästä elämästä. Myös oma minuus on muuttunut jatkuvan etsinnän ja epävarmuuksien kohteeksi. Tämän päivän koulu-, työ- tai perhe-elämässä institutionalisoituneet, kerran iskostuneet ja hierarkkiset ihmissuhdemallit eivät näytä juuri toimivan. Hyvällä syyllä voimme riimitellä laulun uudelleen: mitä ja miten voit todella oppia itsestäsi ja maailmasta tänään? Olemme hyvää vauhtia matkalla yhteiskuntaan, jossa elämä koetaan yksilölliseksi projektiksi, mahdollisesti henkilökohtaiseksi riskien täyttämäksi uraksi. Tämän tyyppisessä yhteiskunnassa ahdistuksen ja epävarmuuden sietämisestä ja hedelmällisestä käsittelystä tulee sekä yksilön oman elämän

mielekkyyden kokemisen ja yhteisöissä toimimisen ”sivilisatorinen perustaito” (Beck 1986, 279).

Jo nyt nuorten koulun ulkopuolisten elämäntapojen moninaisuus haastaa paitsi perinteiset oppimis- ja tiedonjäsentämistavat, myös perinteiset auktoriteetit ja roolimallit. Tiedon merkitys ja asema, yhteisölliset suhteet ja nuorten identiteetit ovat irtautumassa vanhoista kiinnikkeistään ja tukipuistaan. Oppiminen on irtautumassa institutionaalisista monopoleista ja oppimisen käsite kaipaa uusia määrittelyjä. Yksilöllistyminen ja arkielämän uudet jäsentämistavat edellyttävät institutionaalisten käytäntöjen tarkistamista ja muuttamista.

Yksilöllistymisen ambivalenssit ja koulu

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

Tätä jännitettä käsitellään jatkuvasti koulun arjessa. Koulu on siten näköalapaikka yhteiskunnallisen institutionalisoitumisen ja nuorten subjektiivisten prosessien, kokemusten ja elämänsfäärin välisiin kohtaamislanteisiin (Helsper 1993). Myöhäismodernissa yhteiskunnassa perinteinen koulunpidon malli näyttää toimivan entistä huonommin, mikäli on uskominen viime aikaisessa suomalaisessa koulutuskeskustelussa esiintyneitä puheenvuoroja:

”Modernin teollisen yhteiskunnan synnyttämä moderni teollinen koululaitos peruskouluineen, lukioineen, ammatillisine oppilaitoksineen, korkeakouluineen ja niihin oksastettuine yliopistoineen yskii ja voi pahoin. Edistysuskon ja koulutusjärjestelmän tutkintoihin nojaavat asiantuntijavallan monopolit hiipuvat jälkimodernin yhteiskunnan oloissa. Vaikka järjestelmäkoulutuksen kullitit hajauttamisen, markkina-avautumisen, arvioinnin ja tulosvastuun retoriikalla höystettyinä pysyvätkin hyvin pystyssä, teollinen koululaitos kykenee jatkossa parhaimmillaankin luomaan vain perustaa kansalaisten oppimiselle, ihmisten elämäntyyliä ja yksilöllistyneille selviytymistarinoille.” (Rinne 1997, 460.)

Koululaitosta on yritetty parsia viime aikoina paljolti ”yksilöllisyyden”, ”joustavuuden” ja ”valinnaisuuden” tunnuslauseiden alla. Tavoitteena on ollut nähdäkseni ”yhteiskunnan” ja koulun yhteenlivominen: puhutaan markkinahenkisytydestä ja sen vapauttavista vaikutuksista. Peruskoulu on nähty monesti näissä yhteyksissä lähinnä ikävänä esteenä nuorten lahjakkuuksien esille pääsyn tiellä. Markkinahenkinen yksilöllistämispuhe liittyy usein yhteiskuntapoliittisiin ideologioihin, joissa korostetaan näennäisen liberaalia yksilökeskeistä koulukäsitystä. Ne perustelevat mielellään markkinalogiikkaa koulutuksen keskeisenä rationaliteettina.

Koulun käytäntöjä koskeva innovoiva uudistus saattaa kuitenkin tukehtua tällöin restaurointiyritykseksi, jossa ”vulgaariliberalismi ja postmoderni” muodostavat epäpyhän allianssin (Hoikkala 1998, 139). Yhdistelemisen tuloksena saattaa syntyä sekasotku, jossa esimerkiksi kurssimuotoinen lukio toimii markkinamallin mukaisesti ja oppilas kurssien itsenäisenä kuluttajasiakkaana. Vanhat koulurakenteet antavat jäykkyyksineen kaikkineen kehyyksien tälle koulutuksen uudelleenmuotoilulle. Ilmeisesti ajatellaan, että oppilaskuluttaja valitsee ikään kuin tarjottimelta vain tarvitsemansa oppikokonaissuudet omien intressiensä pohjalta. Koulutus on markkinatori, jolta käydään napsimassa parhaat palat itselle.

Tämän näkemyksen taustalla on nähtävissä haavekuva nuoresta yksilövastuisesta suorittajasta, joka etenee sivuilleen pahemmin vilkuilematta kilpailuyhteiskunnan logiikan sisäistäneenä uraohjuksena. Siirtyminen yhtäkkiä tällaiseen valintataloon on aikaisempaan kouluun nähden kieltämättä jyrkkä. Koulun sosiaaliset ja taloudelliset resurssit eivät välttämättä riitä tällaisten utopioiden tai illuusioiden lunastamiseen.

Tällaisessa menossa tahtoo unohtua, että koulu on aina myös sosiaalinen yhteisö, joka kasvattaa yksilöitään omanlaisiinsa suhdemalleihin. Markkinalogiikka sopii huonosti yhteen sosiaalisuuden ja yksilön henkisten sekä psyykkisten omaksumistarpeiden kanssa. Se näyttää pikemminkin synnyttävän ”kevyttä sosiaalisuutta”, esittämisen ja pinnan kautta rakentuvia hetkellisiä yhteisöllisyyden muotoja.

”Miksi ei ole ajateltu, että sosiaalinen yhteistoiminnallisuus olisi suuri avu nykymuotoisessa yhteiskunta- ja työelämässä, johon myös lukion organisointi voisi muodollaan tähdätä. Luokkien poistaminen syö oppimisen sosiaalista ulottuvuutta ja atomisoi kouluyhteisöä entisestään. Yksilöllisyys onkin tässä yhteydessä laadultaan suomalais-talonpoikaista: atomistista yksinpärijäämisen eetosta.” (Hoikkala 1998, 139.)

Yksilöllistyminen yksilön ainutkertaisuuden tunnustamisena – oppilaan erityisyytenä – on sinällään tärkeä ja kova haaste koulun sosiaaliselle maail-

malle. Joka tapauksessa yksilöllistyminen on aina sidottu yhteiskuntaan, yhteisöllisyyteen ja vuorovaikutussuhteisiin. Yksilöllistyminen kulttuurisena merkitysmaailmana ja nuorten elettyinä kokemuksena esittää haasteen muillekin instituutioille ja arkipäivän sosiaalisille suhteille.

Onkin syytä tehdä erottelu yhteiskuntapoliittisten ideologioiden ja sloganien sekä koulun arkielämän prosessien välille. Jälkimmäisestä perspektiivistä nähdään yksilöllistymisen sisältämä yhteiskunnallistumisen logiikka. Sen toimintalogiikan mukaisesti nuoria valikoidaan institutionaalisten standardien mukaisesti (arvosanat, todistukset ym. tutkinnot). Toisaalta nuorten kulttuurisesta yksilöllistymisestä tekemien itsetulkintojen moninaistuminen on myös havaittavissa. Nuoret antavat erilaisia merkityksiä omalle yksilöllisyydelleen. Tämän lisäksi yksilöllistymisen representaatiot, esteettiset ulottuvuudet ja vuorovaikutusmuotojen sekä symbolisten esitysten kirjo monimuotoistavat instituutioiden sisäistä maailmaa (Ziehe 1992).

Yksilöllistyminen ei ole pelkästään kulttuurista moninaistumista tai yksilöitymistä erityisyyden mielessä, vaan se pitää sisällään monenlaisia institutionaalisia pakkoja ja riskejä. Yksilöllistyminen koskettaa eri tavoin erilaisista taustoista tulevia nuoria: on eri asia olla keskiluokkaisen, hyvin toimeentulevan perheen vesa kuin pitkäaikaiseen työttömyyteen tuomitun perheen vanhempien tai toimeentulostaan kamppailevan yksinhuoltajan perillinen. Voi myös olla, että yksilöllisyys koskettaa eri tavoin poikia ja tyttöjä (esim. Puuronen 1995, 139-140).

Vaikka sosiaalisesti tuotettu subjektiviteetti ”yksilöllistyä”, se ei automaattisesti merkitse vapautumisen tai emansipaation lisääntymistä esimerkiksi koulutuksen avulla. Monet esimerkit osoittavat, että vanhat luokkapohjaiset epätasa-arvoisuutta ylläpitävät rakenteet pikemminkin vahvistuvat saadessaan yksilöllistymisen tulkintakehyksen ympärilleen. Koulutustutkimuksissa selkeästi havaittu eri kulttuurisista taustoista tulevien nuorten erilainen menestys näyttäytyykin yksilöiden vajeina ja ongelmina. Sosiaaliset ja kulttuuriset erot pelkistyvät näkymättömiin – yksilö on vastuussa vain ja ainoastaan itsestään. Yksilöllistyminen saattaa lisätä fragmentoitumista ja atomisoitumista. Yksilöiden välinen kilpailu korostuu, mikä puolestaan kiihdyttää suoritusindividualismia (Bates ja Riseborough 1994). Yksilöllistyminen on joka tapauksessa läpikotaisin ristiriitainen prosessi, johon olemme aikakaudellamme, yhteiskunnallistumisen myötä tahdostamme riippumatta ”tuomittuja” (Beck ja Beck-Kernsheim 1993).

Yksilöllistyminen tulee nähdä paitsi ristiriitaisena, niin myös moniulotteisena ilmiönä: sekä ”alhaalta” tulevana, yksilöiden elämäkäytännöistä ja -ilmaisista nousevana, että ”ylhäältä” yhteiskunnan standardoivan toimintarationaliteetin mukaisesti. Yksilöiden elämismaailmojen ja institutionaalisten systeemien kohtaamisessa kehittyvät uudentyyppiset vapaudet ja pakot, jot-

ka muovaavat erityisesti nuorten kokemusmaailmaa (Heitmeyer & Olk 1990).

Elämänkulku on sidottu instituutioihin. Nykylapsuus ja -nuoruus merkitsee pitkää marssia koulujen ja muiden laitosten läpi. Jossain putken päässä näkyy aikuisuus, jonne päästäkseen on joutunut tekemään tulevaisuuden kannalta ratkaisevia ja pakollisia valintoja.

”Kaiken elämän institutionalisoituminen tuottaa – ainakin pinnalta katsottuna yksilöllistyneen erilaisuuden. Nuoret voidaan mieltää keskenään hyvinkin erilaiseksi joukoksi, ei siis homogeeniseksi massaksi. Aikuistua voi monella tavalla vaikka pohjana on paljon yhteistä tarjoava institutionalisoitunut nuoruus. Nuoruus tänään toteutuvina elämänhistorioina on varmasti moninaisempi ja rikkaampi kuin nuoruus 10, 20 tai 30 vuotta sitten Suomessa.” (Hoikkala 1998, 137.)

Oskar Negtin (1997, 24) mukaan opetus- ja kasvatustilanne on muuttunut rajusti viimeisen 30 vuoden aikana yhteiskunnan muutoksen myötä. Yhteiskunnallistumisen tapa, objektiiviset elinolosuhteet ja kulttuuriset jäsenymallit sekä ihmisten sisäiset psykodynaamiset vastaanottomekanismit ovat käymistilassa. Aikaamme voikin hänen mielestään luonnehtia eroosiokriisiksi, jossa perinteiset, lähinnä teollisen yhteiskunnan institutionaaliselle järjestykselle ja kulttuurisille malleille sekä koordinaateille jäsenytyneet suhteet ja identiteettimallit ovat purkautumassa ja uudelleenmuotoutumassa. Jos siirtymistä traditioiden ohjaamasta yhteiskunnasta teolliseen voitiin kuvata yksinkertaiseksi rationalisoitumiseksi, niin nyt jälkimodernissa yhteiskunnassa on kyse tuon rationalisoitumisen rationalisoitumisesta, toisesta tai refleksiivisestä modernista (ks. Beck 1986; Beck, Giddens & Lash 1994).

Julkisissa instituutioissa, koulu yhtenä niistä, eroosiokriisin vaikutukset ovat erityisen selvästi havaittavissa. Koulu pyrkii opetuksessaan ja kasvatustyössään varustamaan nuoret henkisellä ja tiedollisella perusvarustuksella elämän koitoksia varten. Nykyaikana yhteiskunnalliset kriisit tunkeutuvat tähän perusvarustukseen yhä suuremmin ilman aiempia yhteisöllisiä puskurivyöhykkeitä. Eroosiokriisillä on väistämättömät seurauksensa nuorten elämäntapaan, -tyyleihin, työmoraaliin, itseilmaisuun, tarpeisiin ja oman arvontuntoon sekä arvomaailmaan (Negt 1997, 22).

Vähemmän kuin koskaan voidaan oppimista, koulua ja nuorten todellisuutta tarkastella irrallaan yhteiskunnallisesta ja kulttuurisesta yhteydestä. Yhteiskunnan ”toinen todellisuus” julkisen talouden leikkauksineen, työttömyyksineen, ympäristöriskeineen, psyykkisine ongelmineen ja henkisine kriiseineen istuu tukevasti luokkahuoneissa. Samanaikaisesti nuoruuttaan elää kouluissamme sukupolvi, jonka motivaatiosta, fantasiaista ja merkitysmailmoista sekä poliittisesta käyttäytymisestä ja tulevaisuuden orientaatiosta

tiedetään hyvin vähän. Mitkä ovat nuorten todellisuuksien keskeiset viitekohdat ja kokemusten rakennuspuut tai identiteetin muodostuksen perusta tai minkälaista itsetietoisuutta he ovat muodostamassa, kysyy Negt (1997, 103-106)? Näitä kysymyksiä ei voida tarkastella erillään oppimisesta, koulusta ja nuorista.

Arjen oppimisen sosiaalinen organisoituminen

Arkipäivässä tapahtuva informaalin oppiminen on nousemassa oppimistutkimuksen keskiöön (esim. Sallila ja Vaherva 1998). Muodollisen oppimisympäristön rinnalla tapahtuu paljon informaalia oppimista, joka ei ole palautettavissa instituutioihin, kirjoihin tai kansiin. Virinnyt keskustelu yksilöiden elämänpolitiikasta sisältää myös ajatuksen siitä, että oppimista tapahtuu koko yksilön elämän ajan myös emotionaalisesti ja elämyksellisesti omakohteisina kokemuksina, kriiseinä ja projekteina. Näiden informaalisten oppimisprosessien ongelmana on ollut niiden satunnaisuus, episodimaisuus ja hyvikin yksilölliset merkitykset (Aittola 1998, 59-69). Niitä ei ole ymmärretty tapahtumina, joihin liittyy oppimista. Ne eivät ole myöskään mahtuneet institutionaaliin raameihin, opetus suunnitelmien osaksi tai todistusten arvosanoihin. Kuitenkin nämä arjessa tapahtuvat oppimiskokemukset ovat ihmisille usein kaikkein mieleenpainuvimpia ja ne muistuvat mieleen vielä vuosienkin takaa.

Erityisesti nuorten kohdalla koulun ulkopuolella hankituilla kokemuksilla, taidoilla ja taidoilla ei ole juuri ollut tilaa tai tunnustettua pätevyyttä¹. Kuitenkin sekä koulun ulkopuoliset että koulun arkipäivässä tapahtuvat, usein epäviralliseksi nimetyt oppimiskokemukset, ovat ennen kaikkea sosiaalisesti organisoituneita. Koulun arkipäivän oppimisprosessien tutkiminen oppimisen sosiaalisen organisoitumisen horisontista käsin voisi avata uusia näkökulmia myös informaaliseen oppimiseen: siihen miten oppiminen on sidottu institutionaaliin käytäntöihin, kulttuuriin merkityksiin, sosiaaliin suhteisiin sekä näiden tuloksena tietäntyyppisten identiteettien tuottamiseen? Siirtyminen yksilön ulkopuoliseksi määritellyistä oppimisympäristöistä toiseen sivuuttaa oppimisen keskeisen kysymyksen kokemuksellisuudesta ja merkityksellisyydestä, yksilön sisäisen ja ulkoisen todellisuuden vuorovaikutuksellisista prosesseista. Institutionalisoituneet mallit ja oppimisen sosiaaliset organisoitumisen tavat istuvat tiukassa, vaikka luokkahuone vaihtuisikin pienryhmätyöskentelyksi, kurssimuotoiseksi opiskeluksi tai yksilökeskeiseksi päätetyöskentelyksi.

Barbara Czarniawska (1997, 475-479) on todennut, että nämä sosiaaliset prosessit, organisoitumiset tiettyssä institutionaalisessa kontekstissa, täydentävät

olemassa olevia rakenteita. Ne ovat dynaamisia, monimutkaisia ja usein näkymättömiä tapahtumia juuri siksi, että ne koetaan itsestäänselvyyksinä. Organisointi eroaa organisaatiosta, sillä se on toiminnan järjestämistä – oikeiden ihmisten ja kohteiden saattamista oikeaan paikkaan ja aikaan. Se on liikkeellepanemista ja liikkeen ylläpitoa, monimutkainen prosessi, jonka tuloksena ihmiset tekevät tiettyssä paikassa tiettyyn aikaan sovittua tehtävää, tilojen järjestämistä ja sopimista tai neuvottelun käymistä siitä, mikä on oikea aika ja paikka. Organisointi vaatii toimintoja, jotka ovat sosiaalisia ja poliittisia, materiaalisia ja symbolisia, kognitiivisia ja emotionaalisia. Oppiminen on organisointiprosessien kautta tapahtuvaa toimintaa ja kokemusta, joka muuttaa ainakin käsitystä maailmasta ja oppijasta itsestään. Oppiminen on näin perustavalla tavalla sosiaalista ja sen merkitykset sitoutuvat kieleen symboleina.

Oppimista ja elämänhistoriaa kartoittavissa suomalaisissa tutkimuksissa on todettu, että nuorimmat, ns. hyvinvoinnin sukupolvet pitävät koulua ja koulutusta itsestäänselvyytenä. Koulu nähdään välttämättömyytenä elämän institutionalisoituneella kiitoradalla. Keskeiset elämänsisällöt ovat koulun ulkopuolella ja koulu itsessään on muuttunut sukupolvien kokemuksissa ”valmiiksi rakennetuksi”, institutionalisoituneeksi ympäristöksi (Kauppila 1996; Antikainen 1996).

Tulkitsen tätä havaintoa myös siten, että oppimiskokemusta organisoivat prosessit jäävät koulun rakenteiden vangiksi. Oppiminen sitoutuu rutiineihin, jotka uusintavat institutionaalisen järjestyksen. Tällöin mielekkyyttä tuottavat ”epätavanomaiset”, ”yksilölliset”, ”elämykselliset”, ”episodimaiset” ja omakohtaiset oppimiskokemukset peittyvät näkyvistä ja kaventavat elettyä sekä koettua tilaa.

Ongelman muodostaa pitkälti se, että kouluoppiminen muistuttaa aine- ja työnjakoineen, didaktisine malleineen, aika- ja tilarakenteineen sekä organisatorisine ratkaisuineen pikemminkin teollisen yhteiskunnan ajatuksellisia ja toiminnallisia jäsennystapoja. Vaarana on, että koulu institutionalisoituneina käytäntöinä koetaan pikemminkin ritualistiseksi jäänteeksi menneiltä ajoilta kuin eläväksi sosiaaliseksi keskukseksi. Tällaisena se irtoaa yhä kauemmas osapuolten, nuorten ja opettajien, omasta persoonallisesta kokemusmaailmasta. Koulua luonnehtii jälkiteollisena aikana paradoksaalisesti sosiaalisten suhteiden ja oppimisen ”tehdasmalli”-metafora (McLaren 1998).

Uudistuspyrkimyksistä huolimatta kerran omaksutut ja muille sukupolville välitetyt roolimallit, rutiinit ja työskentelytavat näyttävät lukitsevan pedagogisen mielikuvituksen kokemuksesta tyhjentyneisiin abstraktioihin, tekniseen näpértelyyn sekä erillisyyden ja vieraantumisen kokemuksiin (Negt 1997).

NUORTEN OPPITUNTIKIRJOITUKSET

Oppitunti kokemuksellisenä tilana – kirjoitukset aineistona

Tarkastelen seuraavassa minkälaisen kokemuksellisen tilan oppitunti muodostaa peruskoulun 7.-9. luokkaa käyvien oppilaiden kirjoituksissa. Oheismateriaalina olen lisäksi käyttänyt videoimaamme kahden tyttökoppilaan muille oppilaille pitämää oppituntia koulukiusaamisesta².

Miellän oppituntikirjoitukset tarinoiksi, joissa kohtaavat koulun institutionaalinen järjestys ja nuorten kokemusmaailma. Keskeisiä teemoja ovat oppituntinäyttämön lavastus eli aika ja tila, esityksen roolihenkilöt eli oppilaat ja opettaja ja heidän keskinäiset suhteensa. Tutkin erityisesti kirjoitusten opettajarepresentaatioita auktoriteettisuhteina, joiden kautta myös institutionaaliset valtasuhteet ja oppilaspositiot näyttäytyvät. Näiden teemojen kautta pohdin koulun oppimisprosessien luonnetta ja niihin sisältyviä jännitteitä ja ambivalensseja.

Pyysimme oppilaita kirjoittamaan aiheista ”olipa hyvä tai olipa huono oppitunti”³. Vaikka kirjoitusten tyyli monesti muistuttaakin koulun ainekirjoituksia, niin ”olipa”-vihje raottaa ovea ehkä hieman enemmän henkilökohtaiseen sävyvalintaan tarinaa kerrottaessa. Kirjoitukset on suunnattu tutkijoille eikä opettajalle. Kirjoittajat ovat olleet selvillä siitä, että opettajat eivät kirjoituksia näe, eivätkä arvioi.

Kertoja tai kirjoittaja luo hänelle esitetystä kysymyksestä tai tehtävästä oman mielikuvansa siitä, mitä kysyjä tai tehtäväksi antaja odottaa. Hän rakentaa sisäisen odotushorisontin tarinansa kuulijasta ja tämän tarkoitusperästä. Oppilaat kirjoittavat siitä, mitä olettavat tutkijoiden haluavan tietää. Oppituntikuvausten kirjoittajat pyrkivät vastaamaan tutkijoiden odotuksiin omien oletustensa pohjalta. Oppituntikirjoitukset voidaan siten ymmärtää niihin sisältyvän sisäisen odotushorisontin kautta oppilaiden kertomuksiksi ”viralisesta koulusta” (Lahelma & Gordon 1997)

Kirjoittaja saattaa leikitellä sosiaalisen hyväksyttävyyden, tarinan uskottavuuden ja käytännöllisen tiedonvälityksen rajamailla lyömällä tarinansa ”läs-

kiksi”, mutta silloinkin tarinaan tarttuu jotain kirjoittajan merkitysmaailmoista ja minästä. Kirjoitus on aina kirjoitettu jossakin kontekstissa, ajassa ja paikassa, tiettyä tarkoitusta varten jollekin yleisölle. Kertojan tulee olla omassa lajissaan uskottava, jolloin ei ehkä niinkään pohdiskella sitä, onko tarina totta vai ei, faktaa vai fiktiota, vaan pikemminkin on kyse yksilöllisen kokemuksen esittämisen käyttökelpoisuudesta, sen aikaansaamasta vaikutuksesta ja sosiaalisesta hyväksyttävyydestä (Hyvärinen 1994, 52-63).

Ihmisten yhteiselon dramaturgiset piirteet ovat ehkä eniten sosiologiassa olleet esillä Erving Goffmanin töissä. (Ks. esim. Goffman 1971.) Sosiaalinen maailma on ikään kuin teatteri, jossa esitämme erilaisia rooleja. Lavastukset ja yleisön koostumus vaihtelevat esityksestä toiseen. Kerromme tarinoita, joissa käytämme hyväksemme teatraalisia keinoja. Tarinoilla on myös juoni, joka sommitellaan joko kuvitteellisista tai itse eletyistä kokemuksista. Sosiaalinen dramaturgia keskittyy ihmisiin, heidän toimintaansa ja juonen käännteisiin (Steinbock 1990, 1-5).

Nämä esitykset tai lavastukset eivät ole kuitenkaan vain ihmisten sattumanvaraisesti kasaan kyhäämiä – vaikka siltä joskus näyttäisikin – vaan niihin liittyy koko joukko erilaisia haluamisia, intressejä ja oletuksia sekä merkityksiä. Niihin sisältyy viestejä myös siitä, minkälaisessa yhteydessä mitään on sopivaa tuoda julki. Perusoletukset asioiden luonteesta tai ihmisten asemista välittyvät esityksiin ja kuvaavat samalla esittäjänsä kokemuksellisia tulkintakehyksiä (Goffman 1986). Kuvatessaan tapahtumia, ihmisiä ja toimintaa kirjoittajat toimivat vuorovaikutuksellisessa tilanteessa tai tulkintakehyksessä suhteessa kirjoitustilanteeseen, tekstiinsä, tutkijoihin ja itseensä.

Oppituntikirjoitukset kertovat ehkä ennen kaikkea niistä elementeistä, joiden varassa oppilaat kokemuksiaan koulusta jäsentävät. Kirjoittaja maalaa kynän välityksellä kuvan näyttämöstä, siellä esiintyvistä henkilöistä ja heidän keskinäissuhteistaan. Kirjoitukset sisältävät aineksia koulun arjen merkityksellisistä suhteista, siitä, miten arki muodostuu tarinoiksi. Tarinoiden avulla yksilöt määrittävät itseään, suhteitaan ja paikkaansa siinä maailmassa, jossa he elämäänsä elävät. Oppituntikirjoitukset ovat siten institutionaalisten ja henkilökohtaisten kokemusten kuvaamista.

Kertomukset ovat perustavimpia tapoja välittää kokemusta. Ne ovat myös tapoja antaa ääni omalle minuudelle. Yhteiskunnan ja instituutioiden hierarkioissa erilaiset kertomukset ovat kuitenkin hyvin erilaisessa asemassa. Olisi tärkeää kuunnella myös niitä kertomuksia, jotka kerrotaan marginaalissa, poikkeusolosuhteissa. Tai pysähtyä miettimään niitä kertomuksia, jotka ovat joutuneet väistymään virallisempien tarinoiden tieltä tai piilotettu niiden sekaan. Ne ovat kertomuksia, joiden asema on alistettu tai määritelty jo lähtökohdissaan vähempiarvoiseksi. Joskus kertojakin on omaksunut kertomukseensa oman, mahdollisesti alhaisemmaksi kokemansa hierarkkisen aseman.

Hän saattaa ”unohtaa” oman äänensä ja esittää kokemustaan niillä tavoilla, jotka ovat asemaltaan ja statukseltaan arvokkaammaksi oletettuja⁴.

Kirjoittaja on oman tarinansa ensimmäinen kirjoittaja ja lukija: kertojaminä, joka lavastaa maailmansa, minuutensa sekä muuttaa ja uudelleentulkitssee tarinaansa suhteessa yhteisölliseen ja kulttuuriseen muistiin. Yksilön muisti tai kokemus on osa yhteisöllistä muistia ja kokemusta. Henkilöhistoria on myös kollektiivista historiaa – mennyttä, nykyisyyttä ja tulevaisuutta. Mennyt elää tarinassa, ei pelkästään asioiden muistelemisena, vaan tarinaa muovaavana aktiivisena elementtinä, joka vaikuttaa siihen, minkälaiseksi tämä hetki koetaan ja miten se esitetään. (McLaren 1995, 236-239).

Kokemus välitetään kielen avulla. Kieli jolla kerrotaan, teksti jota tuotetaan, on sekä sosiaalista että yksilöllistä. Ihmiset kuvailevat maailmaa, jossa elävät. Samalla he liittävät kerrontaansa omia havainto- ja tulkintatapojaan, omaa sisäistä todellisuuttaan. Kieli rakenteistaa havaintoja. asiat eivät välity suoraan tajuntaamme sellaisenaan. Kerronta on suodattanut kulttuuristen ja yksilöllisten merkityksenantotapojen lävitse. Nämä suodattimet kertovat siitä maisemasta, jossa ihmiset elävät elämäänsä. Kerrontaan siivilöityy jälkiä yhteiselämästä, yhteisön ihmissuhteiden kudelmia, joita katsotaan kertojan asemasta käsin. Oma asemamme valtasuhteissa todentuu kielenkäytössä ja käyttämiemme symbolien valinnassa tiettyinä tapana nähdä ja tarkastella maailmaa. Vaikka koemme oman ainutlaatuisuutemme muista erillisinä olentoina, havainto- ja tulkintapamme kehittyvät yhteisöllisinä prosesseina tietyissä institutionalisoituneissa kehyksissä. Kannamme aina mukana ihmissuhteiden verkostoja, kulttuurisia merkityksiä, jotka tulevat myös oman yksilölliseksi kokemamme toimintakenttämme ja kokemusmaailmamme ulkopuolelta: sekä kanssaihmisiltämme että edeltäviltä sukupolvilta (Elias 1992, 62-82).

Oppituntikirjoitukset voidaan ajatella esityksiksi, joihin kiinnittyä esittäjän kokemusmaailmaa. Luen ja tulkitsen esityksistä ja tarinoista nuorten suhdetta kouluinstituutioon. Perustavimman kehyksen oppituntinäyttämölle muodostaa oppilaan esille tuoma merkitysmaailma, joka kantaa ja uusintaa institutionalisoituneita malleja, suhteita ja järjestelmiä. Tutkijana rekonstruoin oman esitykseni kautta oppilaiden institutionalisoiduksi kokemukseksi tai instituutiokokemukseksi nimeämäni, esityksissä ja kirjoituksissa välittyvää mielenmaisemaa ja siellä esiintyviä henkilöitä sekä heidän keskinäisuuhteitaan.

En ainoastaan rekonstruoi, sillä olen ollut mukana tuottamassa toimintaa – kirjoituksia sekä sosiodraamoja – ja merkityksiä, joita tutkin. Huomaan, että olen vuorovaikutussuhteessa tutkimiini ihmisiin ja aineistoihin monella eri tavalla: oppituntikirjoitusten kerääjänä ja ohjeistajana, dramatisointien ”ohjaajana”, tutkimusaineiston muodostaman tekstin lukijana ja tulkitsijana sekä aineiston kuvailijana ja sen esittäjänä. Luon vuorovaikutussuhteen tutkimusaineistoon erilaisissa konteksteissa. Havainto vahvistaa ainakin sitä oletusta,

että tutkija tuo mukanaan omat havainto- ja tulkintatapansa, toisin sanoen merkityksellistämistapansa ja kokemusmaailmansa tutkimukseensa. En siis väitä, että tämä on oppilaiden ”todellinen” tai ”aito” kokemus oppitunnista ja koulusta, pikemminkin kyse on siitä, että konstruoin oppilaiden kertomaa ja kuvaamaa instituutiokokemusta omien merkityksellistamisstrategioitteni mukaisesti kirjoitusten pohjalta.

Kenneth Gergen (1991, 81-110) kuvaa sosiaalisen konstruktivismiin ole- van ensisijassa niiden prosessien selvittelyä, joilla ihmiset kuvailevat tai selit- tävät maailmaansa. Siinä huomio suunnataan toiminnan ja ymmärryksen muotoihin. Ne nähdään sosiaalisesti tuotetuiksi, tietyssä kulttuurisessa ja historiallisessa tilanteessa syntyneiksi. Ymmärtämisen tavat ovat vuorovaiku- tuksen tuotteita, tulosta ihmisten kanssakäymisestä ja yhteistoiminnasta. Tulkinnat rakentuvat ajassa ja paikassa, niitä ei voi pitää sen paremmin yksilöllisinä ”löydöksinä” tai objektiivisina ”tuloksinaakaan”. Kyse on pikem- minkin sosiaalisesta toiminnasta, jossa tulkinnat ja näkökulmat vaihtelevat, mutteivät kuitenkaan mielivaltaisesti. Luomme merkityksiä ja tulkintoja so- siaalisten suhteidemme ja niihin liittyvän ymmärryksemme pohjalta. Käym- me neuvotteluja maailman kanssa tavalla, joka jo on sosiaalisesti ladattu: kuvaukset, selitykset, jopa havaintotavat, tulkinnoista puhumattakaan, ovat pitkällisen, yliyksilöllisen sosiaalisen toiminnan tulosta. Kuvaukset ja selitykset liittyvät toimintaan. Tieto ei ole yksilön pään sisäinen fakta, vaan sosiaalinen suhde ja toiminnan tulos. Olemme aina suhteessa toisiin ihmisiin. Muodos- tamme myös käsityksemme tuossa suhteessa olemisestamme suhteidemme tuottaman merkityksenannon välityksellä.

Kertojat ja esittäjät, kuuntelijat ja katsojat, joihin mukaan luen itseni, ovat toisin sanoen mukana sosiaalisissa merkityksimaailmoissa, jotka syntyvät kir- joitusten ja draamojen pohjalta. Sekä oppilaiden kuvaukset oppitunnista että heidän kuvaustensa muoto, lisättynä tutkijan omalla kerronnalla, ovat institutionalisoituneita merkityksiä, joista Castoriadis (1997) käyttää nimi- tystä ”sosiaaliset imaginaariset merkitykset”.

Hän toteaa: ”...juuri sosiaalisten imaginaaristen merkitysten kautta tapah- tuu luokkien, ominaisuuksien ja relaatioiden asettaminen yhteiskunnan luo- massa maailmassa.” (mt., 227.)

Ja edelleen: ”Sosiaalinen instituutio on ensinnäkin oman itsensä päämää- rä, mikä tarkoittaa myös, että yksi sen olennaisista funktioista on itsensäilytys. Instituutio sisältää sisäänrakennettuja mekanismeja, jotka pyrkivät uusinta- maan sitä halki ajan ja sukupolvien. Yleensä ne toteuttavat tämän uusintamisen jopa niin tehokkaasti, että se tarkemmin ajatellen vaikuttaa ihmeeltä. Tätä instituutio ei kuitenkaan kykene tekemään, ellei se toteuta erästä toista ’funktioaan’, nimittäin psyyken sosiaalistamista eli soveltuvien ja mukau- tuneiden sosiaalisten yksilöiden valmistamista. Psyyken sosiaalistumis-

prosessissa yhteiskunnan instituutio voi – jos ei puhuta triviaaleista asioista – tehdä lähes mitä hyvänsä. Mutta on myös olemassa vähimmäismäärä asioita, joita se ei voi jättää tekemättä ja jotka psyyken luonto pakottaa sen ottamaan huomioon. On selvää, että sen on annettava psyykelle 'objekteja' vietien tai halujen ohjaamiseksi ja että sen on annettava psyykelle kiintopisteitä identifikaatiolle. Mutta ennen kaikkea sen on kuitenkin annettava psyykelle merkitystä eli mieltä. Tämä merkitsee erityisesti, että yhteiskunnan instituutio on aina pyrkinyt – ja enemmän tai vähemmän onnistunutkin – peittämään sen, mitä edellä kutsuin kaaokseksi, pohjattomaksi ja kuiluksi; maailma kuiluna, psyyke kuiluna omalle itselleen, yhteiskunta kuiluna omalle itselleen. Tämä merkityksen/mielen antaminen, joka on samanaikaisesti kuilun peittämistä, on ollut keskeisimpien sosiaalisten imaginaaristen merkitysten ... rooli.” (mt., 240.)

Aineiston kertomustyypit

Miellän oppilaiden kirjoitukset oppitunnista lyhyiksi tarinoiksi, minikertomuksiksi. Jaottelen oppituntikertomuksia aineistolähtöisesti kerronnan luonteen ja tarinan tyyppin mukaan. Teen yksinkertaistavaa erottelua eri kertomustyypien välillä tavalla, joka ei huomioi kertomusten sisäisiä muutoksia tai jopa muuntumista toisekseen. Kertomusten säröttömyys korostuu ja jättää pimentoon ristiriitoja ja vaikeasti tulkittavia katvealueita. Näistä rajoituksista huolimatta ajattelen, että tämä kertomustyyppieihin perehdyttävä jakso johdattelee lukijan alustavasti koulun arkikulttuurin ilmiöihin ja oppituntimaisemaan. Oletan lisäksi, että kertomistavat ovat representaatioina, esityksinä oppituntiesityksestä, myös osa nuorten koulu- ja instituutiokokemuksia, kertomuksia kokemusten organisoitumistavoista ja tuottamisesta. Kertomistavat ovat myös suhtautumistapoja, jotka ilmaisevat jotakin siitä merkityksimaailmasta, jossa kertojat elävät.

Toimintakertomus

Toimintakertomus keskittyy hyvin keskeisesti toiminnalliseen tapahtumiseen. Kertoja on tekstissä raportoiija, joka rakentaa tarinansa tapahtumaketjujen varaan. Oppituntia voi kuvata peräkkäisinä toimintoina:

”Opettaja tulee minuutilleen tunnille. Tarkistetaan kotitehtävät. Opettaja rupeaa selittämään jotain hikisiä fysiikan tehtäviä, joista ei tajua höläkäsen pölystä, ku se ei kerro niitä tarkemmin, tekee vaan ite kaikki. Seuraavaksi

oppilaat rupeaa väkertään jotain kokeita, joita ei osaa tehdä. Joku sanoo jotain väärää niin opettaja uhkaa jättää kaikki jälki-istuntoon. Siitä syntyy semmonen pieni nujakka, ku opettaja väittää että jähän ja oppilaat ei, että silleesti.”

Tässä kertomuksessa oppitunti on karikatyyri, toisiaan seuraavia tekoja tai tapahtumia. Tapahtumat etenevät ajallisessa järjestyksessä, ”ensin” ja ”sitten” muodostaen alun ja lopun välisen ketjun. Toimintakertomuksissa sävy on raportinomaisen toteava. Oppitunti muodostuu janaksi, jonka päästä päähän on kuljettava, se on kaari tai ura jolla edetään.

Toimintakertomuksissa on myös mukana elämyksellisiä ulottuvuuksia haarukoiva tarinatyyppi, jossa kertojan valitsemat ja nimeämät mieli- ja kielikuvat sekä emootiot toimivat tapahtumaketjun kaikupohjana. Arjen kuvauksesta ei puutu surrealistisiakaan piirteitä: toimintakertomus saa paikoin tajunnanvirran vuolauden. Oppitunnin aikarakenne kääntyy tässä elämyksellisessä toimintakertomuksessa ja syntyy tilanne, jossa käydään läpi menneen tunnin vaikutelmia mutta siirrytäänkin sitten yhtäkkiä keskelle tapahtumia ”tässä-ja-nyt”:

”Kellot soi ulos ja tunti päättyy kaverit rupee möykkään tunnista kuinka opettaja oli hämmentynyt kun koitti näyttää meille videota ja joku otti kaukosäätimen ja rupes sotkeen kanavia, opettaja otti ja raivostu kun kukaan ei ollu hiljaa eikä kuunnellu ja sit mun vieruskaveritkin koitti heittää koko ajan juttua, että ei varmasti kukaan kuuntelis no koitin keskittyä ja kuunnella mut koko ajan luokan jutut naurattaa luokan takana pari hiljastakin tyttöä koittaa keskittyä ja vinkuu et olkaa jo hiljaa. Sit kaikki nauraa kun joku ujo vastaakin väärin opettajan esittämään kysymykseen. Sit opettaja raivostuu ja pistää pari oppilasta ulos luokasta loppotunniksi, kaikki hurraa. Ei ollu kiva ei saanu opiskeltua mitään!”

Ominaisuusluettelo

Ominaisuusluettelo on tiivistetty sarja määreistä, melkein pelkkä listaus tekijöistä, jotka tekevät tunnin hyväksi tai huonoksi. Siitä on kuorittu pois turha: jäljellä ovat asiantilat. Myös oma itse psykofyysisenä tilana on ulkokohtaiseksi esteeksi tai avuksi määritetty ranskalainen viiva muiden joukossa:

- opettaja on niin kuiva
- aine on niin kuiva
- on nälkä
- pää on kipeä

- olen väsynyt
- en jaksa keskittyä
- kaverin kanssa on mukavampi puhua muista asioista.

Ominaisuusluettelo ei ehkä ole varsinainen kertomus, tai ainakin se on hyvin tiivistetty sellainen, kuten seuraava lauseenmittainen toteamus: ”Ope vaan aukko päättää, ei oppinut mitään, kirjat jäi kotiin, pää on kipee, jälki-istuntoonkin pitäis mennä.” Lyhyesti sanottuna tällainen on kirjoittajansa mukaan: ”Paska tunti”.

Jaksamistarina

Tarinoiden viitekohtana tai kertojana esiintyy ”mä” eli minä. Kertomus on selkeästi rakentunut yksilöllisten kokemusten esittämisen varaan joko fiktiivisellä tai jollakin konkreetilla tunnilla. Kuvaus on persoonallistettua ja sillä on subjektiivista koskettavuutta. Nämä tarinat pyrkivät vakuuttamaan kokemuskellisuudellaan, tunteiden välityksellä. Minä kohtaa tunnilla yllätyksen:

”On taas Atk:n tunti. Opettaja tulee...voihkasan. Voi EI. TAAS SE KIDUTUS ALKAA. Mutta tällä kertaa kaikki oli toisin.. Opettaja on kai rakastunut tai jostain, koska tällä kertaa se ei selittänyt mitään käsittämätöntä jostain asiasta yleensä tietokoneisiin liittyvästä, vaan nyt se tuli hymyillen luokkaan ja oli pukeutunut hieman erikoisesti. Puna-palloseen paitaan ja verkkareihin. Sekin jo piristi. Kai se ulkomuoto muutoskin on vaihtelua.”

Minän oma käyttäytyminen yllättää myöskin: ”Mäkin maltoin olla hiljaa, eikä ollut pahemmin keskittymisvaikeuksia, mikä on ihmeellistä ATK:n tunnilla.” Omalle ennakkoluulolle ja vastenmielisyydelle ainetta kohtaan löytyy syynsä: ”ATK on kamalin aine mitä tiedän, mutta ei kai se muuten olisi mutta en kestä kun olen porukan huonoin.”

Tavallisuudesta poikkeava työskentely tarkkoine ohjeineen ja käskyineen on vaihtunut vapaaksi vaelteluksi tietokoneen sisällä. Valinnanvapaus ja omatahtinen tekeminen saavat tunnin tuntumaan ”luovalta”. Ei ole ihme, että kirjoittaja on tyytyväinen oppituntiin:

”Semmosista (tunneista) mä tykkäsin. Kerrankin minä lähdin hyvillä mielillä pois sieltä.”

Vastoinkäymisistä muodostuu puolestaan kokonainen vuori, joka odottaa huipennustaan, tyyliin ”ensin meni huonosti mutta sitten vielä huonommin”.

Huono onni täyttää odotushorisontin. Lohduttomuus alkaa usein jo oppitunnin ajankohdasta (maanantaiaamu) ja siitä asiantilasta, että on tunnilta jo myöhässä. Opettaja on piittaamaton oppilaasta, mahdollisista selityksistä ei löydy helpotusta, niitä ei kuunnella. Muutoinkin rangaistukset ja onnettomuudet tuntuvat vain seuraavan toistaan. Minä on pulassa, sillä väsymys ja uupumus painavat. Keskittyminen on ollut heikkoa jo pitemmän aikaa ja kiinnostus aineeseen olematonta. Sarkastinen huomautus tiivistää tarinan tunnelman: ”Oikeastaan minulla on ollut aika monta huonoa oppituntia. Saattaa johtua osaksi minusta, koska en ole kuunnellut.”

Satutarina

Sadun kerronnalle ominainen paikannus ”olipa kerran” aloittaa tarinan. Kaikitietävä kertoja kuvailee tapahtumien kulkua etäisyyden päästä. Tarinan juoni on hänen hallussaan ja henkilöt ovat ”siellä jossain”. Satu voi olla tyylikeino arjen harmauden loitontamiseksi, kontrasti valottaa kohteet uudelleen. Ironia ei välttämättä ole kaukana:

”Olipa kerran oppitunti joka sattui olemaan erityisen hyvä, koska itse opiskelua oli erityisen vähän. Ja sekin meni siinä sivussa musaa kuunnellen. Sen jälkeen katsottiin tv:tä tai juteltiin muuten vaan henkeviä aivan miten vain oppilaat halusivat. Tunti loppui 10 min normaalia aikaisemmin ja lisäksi opettaja oli kaiken aikaa huutamatta ja muuton hyvällä päällä.”

Toisentyypisessä satutarinassa ihmesadun sankariopettaja uudistaa koko ”pienen” koulun opetuksen, joka oli ”vähän niin ja näin”. Aikaisemmat rutiiinomaiset tunnit ovat olleet tylsiä, eikä niillä ole tehty mitään hauskaa, kunnes kerran kouluun saapuu uusi opettaja. Muut opettajat eivät ole saaneet oppilaita kiinnostumaan, eivätkä ole opettaneet ”uusia” asioita. Tuskin uusi opettaja on saanut ensimmäistä tuntiaan pidetyksi, kun jo odotetaan seuraavaa. Itse työskentely koostuu uudesta opetusteknologiasta eli videoista. Tätä keskeisemmäksi nousee kuitenkin opettajan jalo luonne ja kärsivällinen tapa. Hän opettaa oppilaita niin, että ”kaikki ymmärtävät”, ja saa oppilaat esimerkiksi tekemään tehtäviä. Ja jos on käynyt niin onnettomasti, että joku ei kaikesta huolimatta osaa, tämä lähes herooinen hahmo neuvoa pulassa oliaa. Läksyjäkään ei tarvitse antaa paljoo, ilmeisesti siksi, että asiat on opittu jo tunnilta.

Tarina toimii keskeisesti vastakohtapareilla uusi-vanha ja ennen-nyt. Uudistava voima henkilöityy uuteen opettajaan, joka mullistaa vanhan koulun oppituntikäytännön hyväksikäyttämällä uutta opetusvälineistöä ja sosi-

aalisuutta. Sankaruus korostuu opettajan käytöksen ja esimerkillisen luonteen ansiosta, joka saa ihmesadunomaisesti ”kaikki ymmärtämään”. Se alleviivaa opettajan kommunikatiivista toimintaa, joka mahdollistaa oppilaiden osallistumisen ja ottaa piiriinsä myös ne, jotka jäävät tavallisesti opetuksen antimista paitsi. Kärsivällisyys ja ongelmassa auttaminen ovat opettajan ominaisuudet, joita kertomuksessa korostetaan. Oppilaat ovat kertomuksessa uudistaja-opettajan ”lumoissa” ja keskinäiset vaikeudet ovat poispyyhityt. Uusi opettaja saa oppilaat oppimaan ja toimii auttajana oppilaiden työlle. Opettaja saa oppilaatkin muuttumaan. Vanhaan kouluun kuulunut tylsyys ja samantyyppiset, rutiininomaiset tunnit ovat näin taaksejäänyttä elämää kuten myös oppilaiden keskittymisvaikeudetkin. Tarina alleviivaa opettajan merkitystä tunnin ja koko koulun keskeisenä hahmona.

NÄYTTÄMÖ JA LAVASTUKSET: OPPITUNNIN AIKA JA TILA

Puhuttelematon fyysinen tila

Tuttu tarina alkaa näin: ”Kello soi ja kaikki menevät luokkaan”. Luokkahuone on kirjoituksissa poikkeuksetta oppitunnin ympäristö. Vaikka sitä ei erikseen mainittaisikaan, luokkahuone on toiminnan tyysija, tila ja näyttämö. Luokasta muodostuu opettajan välityksellä toimintotila ja tapahtumien keskipiste. Opettaja luo tilaan saapumisella oppimisympäristön oppilaille. Hän johdattaa fyysiseen tilaan aktivoimalla oppilaitten passiivisen odotuksen: ”Odottelemme käytävällä ja pian opettaja saapuukin. Menemme luokkaan istumaan jokainen omalle paikalleen.”

Opettaja on portinvartija luokkahuoneen ja koulun muiden tilojen välissä. Hän on oppimistilan järjestäjä. Tila määrittyy hänen kauttaan ja se sulkeutuu oppitunniksi. Luokkahuone on yllättävänkin itsestään selvästi ja vastaansanomattomasti kirjoitusten tilallinen viitekohta. Se on nähtävästi perustava kokemuksellinen kehys, joka edellytetään lähes automaattisesti oppitunnin paikaksi.

Pulpetti on oppilaan kiintopiste, joka kutsuu puolensa ja määrittää yksilön havaintopaikan. ”Oppilaat maleksivat pulpetteihinsa istumaan” ja opettajakin saattaa ”piipittää pöytänsä takana”. Puhuttelematon fyysinen koulu (Gordon ja Lahelma 1997) jää taustaksi, joka elävöityy vasta kokemusten myötä. Edes fiktio ei näytä vapauttavan oppilasta pulpetistaan ja opettajaa pöydästäan. Oppilas siirtyy paikalleen ja istuu pulpettiin. Ruumis sijoittuu tilaan automaattisesti ja tilassa määrättyyn pisteeseen rutinoituneesti. Rutinoitunut hetki, jolle havainto ei herkisty ja jolle ajatuksia tai sanoja ei uhrata. Paikan ottaminen ja tilan varaaminen ovat osa arkipäivän reflektioimatonta toimintaa, joka tapahtuu tottuneesti ilman erityisempää vaivaa. Mutta onko tässä jokapäiväisyydessä tai jopa mitäänsanomattomuudessa jotain oleellista ja juuri tietynlaista oman ”ruumiin unohtamista”, sopeutumista tai pakon sisäistymistä? Virallinen koulu ei liiemmin kehota ruumiin tunnusteluun tai tunnistamiseen. Onko tämä ”ruumiin unohtaminen” keskei-

nen elementti institutionaalisen järjestyksen syntyemisessä ja sopeutumisessa tai oman itseyden ja minuuden kapseloimisessa?

Joku on todennut, että ”instituutio kesyttää aina ruumiin”. Ainakin se näyttää sumentavan yhteyden mielen ja ruumiin välillä, kun katsoo Ulla Kososen (1998) väitöskirjaansa naisten muistelutyöryhmässä keräämiä kokemuksia koulusta ja sen fyysisistä tiloista. Muisti yltää vain vaivoin fyysisen koulun järjestelyihin ja yksityiskohtiin. Päälimmäisenä muistojen kerroksissa on lähinnä pitkästyminen ja turtuminen: on tylsää istua pulpetissa, tappaa aikaa koulun pihalla, koulun vessa saa mielen vieläkin ankeaksi ja käytävät puistattavat pelkistyneisyydellään. Tila kuitenkin jää alitajuntaan, arvelee Kosonen, ja alitajunnan koskettaminen ja tilaan siirtyminen tuo mukanaan kokemuksen, joka ”laskeutuu todellisuuden ylle muovipeitteen lailla sumentaen kaiken muun” (Kosonen 1998, 51-52).

Tilat eivät ole pelkästään kehys kokemukselle vaan pikemminkin osa subjektin muotoutumista: ”Sitä tilat mitä subjektin kokemus?” (mt., 54.) Tilat ruumiillistuvat ja ovat ruumiillistuneet meihin, koululaisiin. Ne voivat peräti panssaroitua osaksi kehoamme ja tulla osaksi ruumiinmuistia tai pikemminkin -muistamattomuutta. Koulun tilat asettelevat, muotoavat ja liikuttavat yhtä lailla koulutyön kuin -pojankin ruumista ja tuottavat tilallisia subjekteja. Kokemus tilasta jää kuitenkin sotkuisen hämäräksi, tarkasti sitä ei voi mieleensä palauttaa, on vain muisto ja mielen kuva. On vaikea kuvata sanallisesti sitä tunnetta, joka pulpetissa istuessa vallitsi, puhe katkeilee ja tapailee sopivia sanoja. Rutinoiduista jaksoista tai arkielämän ”normaaleista” tapahtumistakaan ei yleensä pysty paljon sanomaan, vaikka ruumis kantaakin yhteisöllistä ja kehollista muistiaan. Ruumis muistaa, mutta sanat eivät tavoita. Onko pitkästyminen mielellistä vai ruumiillista vai onko kyse aina molemmista? (mt., 55-58.)

Sosiaalinen tila ottaa eri muotoja

Sosiaalinen tila muodostuu kirjoituksissa fyysisistä tilaa keskeisemmäksi, vaikka molemmat liittyvät myös toisiinsa. Tila muotoaa sosiaalisuutta. Sosiaalinen tila syntyy vuorovaikutuksessa muodostaen tunne- ja toimintatilan osapuolille. Tila voi olla pieni tai suuri, joustava tai jäykkä, mutta se sisältää myös osallisten läheisyyden ja etäisyyden säätelyn keinoja. Ihmisten välisten suhteiden muodostaminen on erilaisten tilojen luomista heidän välilleen (Josselson 1996).

Siirtyminen käytävältä luokkaan on tilasta toiseen siirtymistä. Se on samalla myös sosiaalisen tilan luomisen merkki. Oppitunnin rakentuminen edellyttää jonkinlaisen intersubjektiiivisen eli vuorovaikutuksellisen tilan kehittymis-

tä. Intersubjektiivinen tila saa ja ottaa erilaisia laadullisia sisältöjä. Tila sisältää myös yksilöllisiä painotuksia, kukin korostaa sen ominaisuuksia ja tilassa tapahtumisen eri puolia. Vuorovaikutuksellinen tila saa ominaislaatunsa erilaisten kokemuspainotusten ja -puolien esittämisen kautta.

Erving Goffman (1986, 40-82) kuvaa toimintojen aloittamista tai kokemuksellisesta kehyksestä toiseen siirtymistä eräänlaisten ”avaintoimintojen” tai ”avainten” käyttönä. Jokin antaa tilanteen tulkinta-avaimen ja määritämme sen pohjalta tilanteen esimerkiksi oppitunniksi. Opettajan teko, ele tai olemus kertovat paitsi oppitunnin alkamisesta myös sosiaalisen tilan muodostumisesta luokkahuoneen muodostamaan fyysiseen kehykseen: ”Opetus alkaa ja oppilaat kuuntelee.”

Sosiaalisen tilan määrittelyssä opettaja saa määrittelijän, ehdonasettajan ja toiminnan käynnistäjän roolin. Hänellä on sosiaalisen tilan luomisen avain ja valta käyttää sitä. Oppilaan määrittelyvalta sosiaalisen tilan suhteen on alisteinen opettajaan nähden. Oppilas reagoi, vastaa tai määrittyy suhteessa opettajan tekoon, olemassaoloon ja habitukseen tai ainakin jää odottamaan opettajan aloitetta. Koulun institutionaalinen sosiaalinen tila määrittyy opettajan kautta. Oppilaat eivät ole sosiaalisen tilan ensisijaisia tai aktiivisia rakentajia. Tämä lähtökohta on keskeinen kirjoitusten sosiaalisen tilan dialektisen dynamiikan kannalta.

Erittelen ja nimeän seuraavassa oppilaiden kirjoitusten pohjalta sosiaalisen tilan erilaisia muotoja. Eri tilojen ominaisuudet eivät kuitenkaan ole toisiaan poissulkevia. Pikemminkin on kyse kokemuksen kiinnittymisen tavoista ja joihinkin tekijöihin ja kirjoituksiin sisältyvistä painotuseroista.

Toimintotila

Sosiaalinen tila voi kutistua pelkistetyksi ”toimintotilaksi”, joka koostuu perinteisessä mielessä oppituntityöskentelystä eli opiskelusta, tehtävien teosta, läksyjen kuulustelusta ja uuden asian opettamisesta sekä omaksumisesta. Kirjoituksissa tila muodostuu konkreetista toiminnasta. Tällöin opettaja vain ”opettaa” ja oppilaat ”kuuntelevat”, joskus opettaja vain kirjoittaa taululle tai ”selittää jotain käsittämätöntä”.

Konkreetti toiminto täyttää sisällöllisesti vuorovaikutuksellisen tilan. Pahimmillaan kyseessä ovat ikään kuin mekaaniset marionetit tai robotit, jotka vedetään käyntiin koulun summerikellon soitua ja jotka jatkavat oppituntirupeaman 45 minuuttia nytkähtääkseen uudelleen liikkeelle seuraavalla tunnilla. ”Kello soi ja kaikki menevät luokkaan. Opettaja pälpättää jotain ihan omiaan ja oppilaat taas eivät jaksa kuunnella.” Oppitunti muistuttaa tällöin erehdyttävästi rituaalia, joka toistetaan määrätyn väliajoin.

Opettajan auktoriteettihahmo leijailee luokkatilassa ja toimintotilan muodostuessa, vaikka hän siirtyisi fyysisesti muualle: ”Opettaja anto tehtävät ja lähti ite syömään”. Sosiaalinen tila itsenäistyy osapuolten määriteltä tilanteen ja institutionalisoidut käytännöt pitävät osapuolia kiinni totutussa, ei-personoidussa olemisen tavassa.

Ilmapiiri- ja tunnetila

Konkreetti oppituntityö muodostaa sosiaalisen tilan ytimen, mutta sen ympärille voi muodostua myös muita kerroksia. Ilmapiiritila tai tunnetila, jossa opettajan tunnetilat, sosiaalisen tilan muodostumisen dialektiikan mukaisesti, muodostavat sisällöllisesti uuden ulottuvuuden ja piirteen oppituntimaisemaan. Oppilaat aistivat, tunnustelevat ja herkistyvät tälle ilmapiiritilalle välittömästi tunnin alettua. Se on ikään kuin emotionaalisten tuntosarvien ulostyöntämistä ja latauksien lukemista. Aivan kuin etana esteen vaistotessaan vetäytyy kuorensa ja hetken kuluttua testaa uudelleen asianlaidan, myös luokkahuoneessa ryhmän herkat tuntosarvet tunnustelevat emootioita ja affektilatauksia (ks. Aittola ja Sironen 1992, 115-116).

Opettajan tunnetila on kohde, jota vasten tuntosarvet suuntautuvat ja saavat aikaan vetäytymisen tai ulostulemisen. Tunnetila muodostuu kaikesta päätäten nopeasti, välittömästi kohtaamisen alussa ja luo tunnin kokemuksellisen maiseman perustan. Se rytmittää tapahtumia ja toimii kaikupohjana luokan tunnelmalle myöhemminkin. Luokkahuoneen ilmapiiritila muodostuu oppilaiden emotionaalisten tunnetutkien säteiden pyyhkäisystä. Aistimukset välittyvät yksilöiden esitietoisien tajunnan kerrosten läpi aina kollektiiviseen ryhmäilmapiiriin saakka.

Opettajan virittämä ilmapiiri ohjaa tunnetilana luokan ryhmädynamiikkaa. Elävä opetus perustuu aina subjektien kohtaamiseen ja tämän kohtaamisen edellytys on tunneilmasto, joka antaa tilaa molemmipuolisille kokemuksille, toteaa Oskar Negt (1997, 166). Koulun ja luokan ilmapiiri ovat tärkeitä tekijöitä oppimisen kannalta, mutta on vaikea sanoa, Negt jatkaa, mitä suotuista tunnetila tai ilmapiiri sisällöllisesti on. Sosiaaliset suhteet ovat kontekstiinsa sidottuja ja tilannekohtaisesti tuotettuja. Tunnetila on kuitenkin sosiaalisen tilan ominaisuus. Esimerkiksi kouluinstituutioon usein liitetty pitkäveteisyys ja raskaus ovat rutinoitumiseen liittyviä sosiaalisen tilan ominaisuuksia. Institutionaalinen angst-ilmasto kohtaa yksilöllisen ahdistuksen ja motivoitumattomuuden vahvistavana kehänä. Sosiaalisen tilan muodostumista korostavat ryhmädynaamiset mallit ovat edelleen ajankohtaisia. Niitä tulee kuitenkin täydentää kulttuurisen modernisoitumiseen liittyvän eroosiokriisin – eli traditioiden sitovuuden heikkenemisen ja yhteisöön kiinnittymisen tapojen

muuttumisen – huomioivalla käsitteistöllä (Negt 1997, 253-279).

Kommunikatiivinen tila

Konkreetti toimintotila ja tunnetila ovat myös kommunikatiiviseksi kutsumani sosiaalisen tilan perustana. Niiden lisäksi vaihdanta ja jonkinlaisen vastavuoroisuuden syntyminen luovat tässä tapauksessa yhdistävän siteen osapuolten välille. Tämän kommunikatiivisen tilan syntyminen tai syntymättä jääminen näyttää vaikuttavan keskeisesti siihen, koetaanko tunti hyväksi vai huonoksi. Osallistumisen ja osallistamisen taito sekä kyky viestittää omia näkemyksiä nousee etualalle.

Opettajan kyvykkyys nousee paitsi asiantuntijuudesta eli asian tai opetetavan tiedon tuntemuksesta, yhä enemmän myös kyvystä luoda toimiva vuorovaikutuksellinen ja kommunikoiivaksi koettu tila. Tämä kommunikoiivuuden sisäinen odotushorizontti rakentuu kirjoitusten sisään ja luo ikään kuin pelisäännöt opettajan toiminnan arvioinnille. Kommunikatiivisuus ylittää jopa oppilaiden mielihyväsuauntuneisuuden ja konkreetin oppituntitoiminnan: ”Opettaja tulee luokkaan jossa oppilaat kuuntelevat musiikkia ja keikkuvat tuoleilla. Opettaja sammuttaa musiikin ja kertoo luokalle ettei tänään tehdä tehtäviä vaan keskustelemme erilaisista aiheista jotka kiinnostavat myös oppilaita.”

Kontrollitila

Sosiaalinen tila voi virittyä oppilaan ympärille myös tarkkailun, valvonnan ja mahdollisen rankaisun kudoksena. Se liittyy vuorovaikutussuhteessa aina mukana olevaan valta-aspektiin, joka kuvaa kontrollitilaksi nimeämäni sosiaalista suhdetta oppilaan ja opettajan välillä. Kontrollitila rakentuu myös konkreettien toimintojen, ajan ja tilan järjestämisen sekä yksilöön kohdistuvan yksityiskohtaisen tutkinnan välityksellä (vrt. Foucault 1980). Yksilö asetetaan paikalleen, liikkumatila supistuu.

Opettajan sanallinen muistutus tai ”huutaminen”, pilkallinen huomautus laiminlyönneistä, virheistä tai osaamattomuudesta asettaa näkymättömät mutta tiukat rajat sille, minkälaisessa kulmassa osapuolet kohtaavat. Tässä esimerkiksi kontrollitila määrittää tunnin aloitusta, jonka jälkeen siirrytään konkreettiin toimintotilaan: ”Ope saapuu luokkaan ja merkitsee poissaolijat ja myöhästyneet. Ja sitten töihin.” Edeltävällä välitunnilla kiinnijääminen tupakasta tuottaa ”punasen” eli kaksi tuntia jälki-istuntoa. Joidenkin opettajien luoma kontrollitila on todella ahdas, ”punanen” tulee vaikka jos vain ”hengittää”.

Kontrollitilan väljyys tai muodostumattomuus koetaan jo hyvän tunnin merkiksi: ”opettaja ei ala heti huutamaan kuten tavallista”, tai, ”ei aloita heti saarnaamaan”. Mukavuus lisääntyy, jos ”opettaja ei niuhota turhista” ja muutoinkin on ”rennompaa”.

Persoonallinen tila

Oma henkilökohtainen tila on jätetty marginaaliin, reunahuomautukseksi. Elävä ja kokeva minuus on harvoin toiminnan tai havainnoinnin keskipiste, vaan pikemminkin sivullinen, ulkopuolinen tarkkailija ja huomioiden tekijä. Kertoja havainnoi tapahtumia ja jopa omaa itseään etäisyyden päästä. Pulpetti on minän kiintopiste. Kertoja kuvaa muun muassa, kuinka takana, luokan perällä, ovat kuminpalasia heittelevät häiriköt ja edessäni istuu pari opettajan mieliksi viittaavaa tyttöä. Kertoja juttelee vieruskaverille aikansa kuluksi, koska opettajan puheet eivät kiinnosta. Hän odottaa opettajan aloitteita ja siirtoja suhdetilan luomiseksi, hän on puoliaktiivisessa tai -passiivisessa odotustilassa. Kertoja voi olla väsynyt mutta opettajan ”aika pirteä” ulkomuoto ja vaatetus virkistävät hieman ja saavat paremmalle mielelle. Suhdetilaa helpottaa opettajan tarkka ja selkeä ”selostus” opetettavasta asiasta. Yhteys ja suhdetila oman itsen ja oppitunnin välillä rakentuu siis opettajan kautta.

Sosiaalisen tilan muodostuminen on minän kannalta jotenkin anonyymi tapahtuma. Minä sovittaa itsensä muiden joukossa suhdetilaan, mutta harvoin henkilökohtaistetuksi. Tämä saa ajattelemaan luokan sosiaalista tilaa minän kannalta vieraana, ei-personifioituna henkilökohtaisuutena – yksilöllisyytenä muiden joukossa mutta ei erityisyksilöllisyytenä. Minuus on kyllä luokassa, se kokee ja näkee mutta on samalla toisaalta poissaoleva tarkkailija. Tapahtumat eivät helpostikaan kosketa. Omaa kyllästymistä ja jaksamattomuutta tarkastellaan ikään kuin välinpitämättömyyden harson takaa, etäännytetyn sarkastisesti: ”Ope tuleekin tuolta ja nyt se alkaa...Kaikki ihan väsyneitä. Minä rojahdin penkkiin ja kaivoin penaaalin ja kirjan repustani.” Ja: ”Opettaja aluksi valitti tekemättömistä läksyistä ja mää olin ihan poikki etten jaksanut sitä saarnaa.”

Ehkä etäisyys ja välimatka ovat suoja minuudelle, jolloin oma fyysinen sijainti ja tila pulpetissa erillisenä saarekkeena on rajanvetoa itsen ja ulkomaailman välillä. Kovin henkilökohtaistettuja tunnesidoksia, kuten intohimoista uppoutumista asioihin tai henkilöihin, ei kirjoituksissa juuri tapaa. Ehkä ”kouludiskurssi” ja koulua käsittelevien kirjoitusten ja piirrosten kouludiskurssi edellyttävät oman mielikuvitusmaailman etäännyttämistä virallista koulua edustavan aiheen (oppituntikirjoitus) yhteydessä.

Oppitunnin aika

Lineaarisen ajan jäsennyksiä

Oppituntikertomuksia jäsentää koulun kello, lineaarinen aika. Se on tarinoiden kulun viitekohta, joka jaksottaa tapahtumia. Lineaarisen ajan 45 minuutin oppituntikesto asettuu subjektiivisen ajan vastakohtaksi ja saa ajan merkityksellistymään erityisellä tavalla. Oppitunnin määräajan lyheneminen koetaan henkilökohtaiseksi voitoksi ja ajan kulumisen saa riville piirtymään toistuvasti kommentin: ”onneksi tunti loppuu pian”. Tai tunti saattaa tällä kertaa tuntua ”mukavan lyhyeltä” tai ”opettaja päästikin meidät aikaisemmin pois tunnilta”. Koulun institutionaalinen aikatyö on sisäistynyt oppilaiden aikakokemusta jäsentäväksi teemaksi.

Ajan määrittäminen voi tapahtua kirjoituksessa nokkelan paikannuksen avulla: ”Se oli ensimmäisen kouluviikon toisen päivän viimeinen oppitunti.” Ajan paikannusta terävöittää laadullinen kontrasti menneeseen loma-aikaan. Työ on alkanut: ”Kesäloma oli juuri loppunut ja ikävät ajat alkaneet.”

Maanantain ensimmäinen tunti merkitsee astumista aikakapseliin, jonka pää on näkyvissä perjantai-iltapäivällä. Sen jälkeen koittaa vapauden hetki ja armahdus aikapakoista. Oppitunnin ajallinen sijoittuminen tälle aikajanelle antaa tunnille oman painoarvonsa. Päivän hetkistä maanantaiaamu tai toisaalta perjantai-iltapäivä muodostavat ajan kulumiselle hidastustekijän. Oppiaineen vaikeus lisää pysähtymisen tunnetta. Mitä vaikeampi tunti, sitä hitaammin aika kuluu, on oppilaiden aikakokemuksissa usein toistuva teema. ”No niin, taas alkaa matematiikan tunti. Miks just maanantaina heti ja vielä ekalla tunnilla.”

Päivän ankein hetki lienee aikainen aamu klo 8.00. ”Kello lähestyy uhkaavasti kahdeksaa, apua, taas myöhässä! No, lähden kouluun, olen 10 minnsaa myöhässä opettaja pitää jo tutuksi tulleen saarnan.” Kilpajuoksu kellon kanssa on kovaa, häviäminen merkitsee myöhästymistä ja siitä koituvaa opettajan kontrollitointia, johon suhtaudutaan tosin jo rutiinin tuomalla toteavalla sävyllä. ”On maanantai. Kellot soi. Mä myöhästyin taas tunnilta ja ope huu-taa”.

Tarina jatkuu kertojaminän päästyä tunnille läpi nuhdesaarnan ja tikittävän kellon luoman kuristusotteen. Kirjoittaja laajentaa kertomuksensa koulupäivää koskeväksi väli- ja oppituntien vuorotteluksi, joka osaltaan konkretisoi aikatyön keskeisyyttä koulun arjessa:

”Tunnilla ei jaksu keskittyä ja muutki melua siellä. Opettajalla on pää kipee ja purkaa pahan olon oppilaisiin. Onneks kohta pääsee välitunnille ja sit tupakalle voi v... Opettaja sai kiinni ja tuli punanen ja kaks tuntia istumista. Miten-

hän selitän kotona. Seuraavalla tunnilla sama meininki, muut huutaa ja opettaja valittaa ku kukaan ei osallistu opetukseen, mut onneksi kohta on taas välitunti ja pääsee pihalle. Seuraavalla tunnilla on matikkaa ja tietenki kirjat jäi kotia ja opekin jaksaa vaan valittaa. Pääsis jo kotiin. Porukka kertoilee muille viikonlopun kohelluksista ja ryyppyretkistä, vielä pitäis kestää 2 tuntii. Viimein ku pääsee lähtee kotiin on pää jo kipeenä ja v-tuttaa. Jos ei huomenna tulis kouluun pitäis rokulia, mut kuitenkin seuraavana aamuna saavun kouluun ja sama valitus alkaa uudestaan. Mut pian on onnex viikonloppu.”

Päivä muodostuu kahdenlaisten jaksojen vuorotteluksi, jossa toisaalta on koettelemusten aika ja sille lyhytaikainen vapauttava välijakso, jossa myös saattaa vaania vaara (tupakasta kiinniottava opettaja). Aika on saatava tavalla tai toisella kulutettua, se vaatii kärsivällisyyttä, toisin sanoen omaa kurityötä. Tätä on syytä tehdä, sillä aika voi olla lisärangaistus muutenkin pitkälle koulupäivälle: kaksi tuntia jälki-istuntoa alleviivaa instituution lineaarisen ajan ylivoimaisuutta yksilöön nähden. Kuten vankilassa tai armeijassa kärsitään rangaistus/palvelus ajassa ja tilassa, myös koulu voi antaa sanktionsa joko positiivisen (opettaja päästää pois tunnilta aikaisemmin) tai negatiivisen (jälki-istunto, pidennetty kouluaika, luokalle jääminen) ajan muodossa.

Perjantain viimeinen tunti voi olla sekä paras että pahin: tietyn ajan kuluttua viikon työ on takana mutta ongelmana on ajan mätelemisen oppilaan vapaudenodotuksen tiivistyessä. Se intensivoi aikakokemuksen minuuttiherkäksi, jolloin kymmenen minuuttiakin saattaa tuntua ikuisuudelta. Sisäistynyt institutionaalinen vaatimus toteutuu moraalisen velvoitteena saapua huomenaamuna taas kouluun vaikka houkutus oman vapaa-ajan ottamiseen väikky mielessä. Jotenkin resignoitunut tai sarkastinen huomautus (”seuraavana aamuna saavun uudestaan”) keskustelelee oman itsen kanssa. Ennakointi näyttää lupaavan jälleen kärsimyksen jälkeistä vapautusta. Koulu-työläinen odottaa viikonloppua ja sen tuomaa vapauden valtakuntaa, kunnes aikatyö alkaa uudestaan.

Individualisoitunut oppitunnin aika

Oppilaiden aikatyötä voidaan tarkastella ja jäsentää aikakokemuksen perspektiivistä kulttuurisen itse-semantiikan eli minää koskevan merkitysopin näkökulmasta (Ziehe). Oppilaiden aikakokemus kertoo hyvin individualisointuneesta suhteesta aikaan. Kohtalaisen paljon on käyty keskusteltu siitä, miten aikakokemus muuttuu myöhäismodernissa. Tavoitteet ja tarpeet on saatava realisoituiksi ja tyydytetyiksi nopeasti: niitä ei haluta siirtää tulevaisuuteen. Menneisyys ja tulevaisuus kutistuvat nykyhetkeksi. Laajennettu nykyi-

syys tuo menneen ja tulevan lähemmäksi toisiaan, aikasuhte on henkilökohtaiseksi koettu tila, johon latautuu paljon odotuksia. Henkilökohtainen ”oma aika” muuttaa myös yksilöiden ja instituutioiden välistä suhdetta (Nowotny 1994, 45-74). Aika irtautuu konkreettisista kiinnikkeistä ja muuttuu abstraktioksi, symboliseksi, mutta tiiviin säännönmukaiseksi instituutioajaksi, jota on subjektiivisesti työstettävä. Aikasuhte ohjaa myös oppimista (Kade & Seitter 1996, 216-219).

Aikatyö sisältää elementtejä itsen kommentoinnista ja tematisoinneista, joka muodostaa esimerkkinne jaksamistarinan keskeisen aiheen. Voidaan ehkä ajatella, että aikatyöhön piirtyy merkkejä uudeltaisesta itsesuhteesta ja minän merkitysten uudelleenmuotoutumisesta. Itsesuhteen keskiössä on itseviitteellisyys, oman minän jaksaminen ja olotilat sekä jonkinlaisten ”minuus-tilojen” ennakoinnit.

Tätä itsetematisoinnin lisääntymistä on Ziehe (1996a, 932-933) kuvannut ikään kuin päähän rakentuneena videokamerana, joka havainnoi, tulkitsee ja kommentoi tapahtumia. Minä käy keskustelua itsen kanssa. Itsesuhde sisältää myös sisäisesti asetettuja tavoitteita: arvioin itseäni suhteessa oman mielialan mukaisiin tiloihin. Itsetilojen nimeäminen tapahtuu näiden tilojen kautta, jolloin myös minän muotoilut mahdollistuvat, tai käytän itseyyttäni ulkopuolisten asioiden saavuttamiseksi. Koulun institutionalisoitunut aika merkityksellistyy itsetiloista johdettujen tavoitteiden saavuttamisen ja saavuttamattomuuden näkökulmasta.

Itsesuhde voi sisältää ääritapauksessa kaksi erillistä puolta: tunneminä ja havaintominä erkaantuvat. Sisäiseen tunneminään kiinnittyminen voi tuottaa jatkuvia riittämättömyyden ja arvottomuuden tunteita. Varoakseni tämän esilletuloa olen valmistanut itseäni yllätyksiä ja esilläoloa varten. Itsetematisointini naulitsee jo ennalta tiukalla käsikirjoituksellaan itseni määrättyyn positioon. Havaintominän vaatimukset luovat sisäisen legitimaatiokriisin. En voi luoda toiveita siitä mitä tehdä toiveilleni tai sille mitä haluan. Kyse ei ole niinkään kompetenssiongelmasta, vaan jatkuvan konditionaalien ylläpidosta (”minä voin haluta jotain mutta ensin tietyt ennakkoehdot on täytettävä ennen kuin voin sitä haluta”). Tuska siitä, mitä en halua on ehkä vielä suurempi kuin tuska siitä, mitä haluan, jolloin mahdollisuudet itselähtöiseen iloon kaventuvat. Kulttuurisen modernisoitumisen myötä vaara toiminnalliseen itsesuhteeseen kasvaa. Havaintominä kulkee tunneminän ohjaajana ja optimoijana.

Itseinstrumentalisointi tarkoittaa tässä tapauksessa identiteettitavoitteiden ottamista valmiina tarjolla olevista merkityksistä. Ihannetiloiksi muodostuvat ainutkertaisuuden, spontaanisuuden tai omanarvontunnon ylikorostaminen suoraan ja välittömästi. Itsetilat ovat kuitenkin johdannaisia ja sivutuotteita, eikä niitä päästä realisoimaan sellaisenaan. Pakottavat vaateet nii-

den toteuttamiseksi epäonnistuvat. Itsetilat ovat johdannaisia sisällöllisistä, yhteisöllisistä ja toiminnalliskäytännöllisistä sitoumuksista. Aikakokemuksen ongelmaksi voi muodostua juuri minää koskettavien kulttuuristen ja yksilöllisten metakysymysten läpituonkevuus. (Ziehe 1996, 933-935.)

Tämä voi johtaa myös aikakokemuksen entistä suurempaan pirstoutumiseen ei ainoastaan 45 minuutin ja 15 minuutin pituisiksi rupeamiksi vaan oppitunnin sisällä vielä lyhyemmiksi jaksoiksi. Erillistävä aikakokemus erillistää yksilöt, ja sosiaalinen aika-tila yhteisöllisenä kokemuksena ohenee. Koulun kellon soiminen abstraktina irrallisena aikana virittää oppitunnille oman aikakokemustilan, joka pilkkoo konkreettisia toiminnallisia jaksoja ja tehtäviä ilman yhteyttä omiin itsetiloihin tai ryhmäkokemuksiin. Tunnin päättyessä pirstoutuva aikakokemus voi näkyä kellon soidessa: summeri on ikään kuin osallisten yläpuolelle asettava kylmäkiskoinen erotuomari, joka puhalttaa pilliinsä erätaun merkiksi. Aika astuu osallisten vaikutuspiiriin ulkopuolelle ja muuttuu vieraaksi, abstrahoiduksi: ”No, onneksi loppuu tunti.”

Ajan pakot koskettavat sekä kiireistä opettajaa, joka ei ole ehtinyt korjamaan kokeita tai valmistelemaan tuntia, että aikatyötä tekevää oppilasta. Sosiaalinen tila pakotetaan lineaarisen ajan muodostamaan aikakapseliin, joka lukkiutuu osapuolten väliseksi riippuvuussuhteiden verkostoksi. Yhteinen aika muodostuu ajan pakon työstämiseksi, pakollisen hetken viettämiseksi. Kollektiivinen aikatyö kutoutuu yhteen opettajan pyrkimyksessä pitää aikatilajärjestelmää yllä ja oppilaiden keskittyessä jaksamaan vielä tämän tunnin: ”Kun tunti on puolessa välissä, oppilaat alkavat vilkuilla kelloa ja odottaa oppitunnin loppumista.”

Tunnin työskentelyvaihe on tällä kerralla jäänyt tavallistakin lyhyemmäksi: ”Opettaja yrittää saada oppilaita pysymään paikoillaan. Hän piipittää hermostuneesti asiaa, jota ei itseään ymmärrä. Oppilaat vääntelehtivät ja kääntelehtivät”. Tunnin lopetusvaiheeseen siirtyminen tapahtuu ruumiiden levottomuuden ylittäessä paikalleen asettamisen takarajan. ”Kun oppituntia on enää viisi minuuttia jäljellä oppilaat päättävät häipyä opettajan suureksi harmiksi. Luokkaan jää kaamea sotku ja kyynelehtivä opettaja.”

OPPITUNTIESITYS

Luokkahuoneen perpetuum mobile

Erving Goffman (1986, 124-129) kuvaa esityksen järjestelyksi, joka muuntaa yksilön näyttämöllä esiintyväksi henkilöksi, jota voidaan katsella ja kuunnella. Esityksiin myös kuuluu yleisö, joka voi osallistua eriasteisesti näyttämön tapahtumiin. Näyttämö on erotettu yleisöstä esimerkiksi fyysisten järjestelyjen (koroke, pöytä, puhujapöytä) ja symbolisten rajojen, järjestysten ja hierarkioiden avulla. Esitykset poikkeavat toisistaan sen mukaan, kuinka aktiivisesti yleisö voi vaikuttaa esityksen tapahtumankulkuun. Esitykseen kuuluvat tietyt tehtävät ja asemat, roolit ja mallit sekä esittäjälle että yleisölle.

Oppitunti on opettajan esitys. Tämä kokemuksellinen kehys ohjaa kirjoittajien havaintoja, tulkintoja ja kokemuksia luokkahuonetilan muodostamasta näyttämöstä ja opettajan ja oppilasyleisön paikasta siellä. Luokkahuonetilaan saapuva opettaja on oppituntin toiminnan käynnistäjä. Hän on myös oppituntitilan määrittelijä ja sulkija, ajan virittäjä sekä kontrolloija. Opettaja on liikkeelle laittaja, luokkahuoneen perpetuum mobile.

Oppilaat oppilaina

Oppilaiden me-identiteetti määrittyy oppituntiesityksessä suhteessa opettajaan. Opettaja on instituution edustaja ja merkki, joka virittää oppituntitodellisuuden. Opettajan saapuminen luokkaan on avaintilanne, jolloin siirrytään oppituntikehykseen, tiettyyn toiminnalliseen jaksoon. Oppituntiesitykseen kuuluvat puhe- ja merkitysvaruudet kytkeytyvät päälle, ja niihin liittyviä rooleja ja identiteettejä omaksutaan.

Esittäjä ja yleisö määrittelevät itsensä keskinäissuhteessaan. Oppilaat ovat objektivoituja ”meitä” tai ”oppilaita”. Toisinaan ryhmäkokemus palautuu ”luokaksi”. Opettaja on auktorisoitu toimija, joka määrittelee tunnin, oppilaan ja oppilaan suhteen oppituntiin. Oppilaan suhde tuntiin kulkee opettajan kautta. Tilanteenmäärittelijälle eli opettajalle on annettu valta: oppituntimaailma

rakennetaan ja paikat siellä ovat varatut. Institutionaaliset suhteet kiteytyvät ajatukselliseksi suhdemalleiksi.

Oppitunnin valtasuhde, figuraatio, rakenteistaa elettyä ja koettua todellisuutta. Valtasuhteiden kautta ja näiden suhteiden representaatioiden välityksellä paikannetaan itse ja muut. Lapset ja nuoret eivät ainoastaan sisäistä kuvaa itsestään vaan myös omaksuvat muiden, nuorten ja aikuisten, ilmaisemat käsitykset osaksi omaa kuvaansa. Yhteisön jäsenten minäkuva ja omanarvontunto tietyn position haltijana on yhdistetty näkymättömin mutta lujin sitein muiden tunteisiin ja ajatuksiin – ilmaistuihin ja ilmaisemattomiin.

Ryhmäidentiteetti on oppilaan itseidentiteetin integraalinen osa. Yksilön omanarvontuntoon ja minäihanteeseen vaikuttaa myös kuva ja käsitys omasta yhteisöstä ja ryhmästä. Sisäistynyt me-kuva on emotionaalinen käsitys tai fantasia omasta ryhmästä ja sen ominaisuuksista. Me-kuva ja -ideaali ovat persoonallisia versioita kollektiivisesta fantasiasta, jolloin ryhmäideaali sulautuu osaksi minäkuvaa (Elias ja Scotson 1994). Oppilaat joutuvat sopeutamaan subjektiiviset prosessinsa koulun institutionaalsiin päämääriin ja standardoimaan itsensä ”oppilaan” rooliin kohdistuvien vaatimusten mukaisesti. Asymmetriset valtasuhteet piirtyvät myös kirjoitusten opettaja- ja oppilaskuviin.

Opettajarepresentaatioita

Kirjoituksissa kuvattu oppituntityö jää suhteellisen värittömäksi ja yllätyksettömäksi. Se muodostaa pakollisen mutta taustalle jäävän kiinnikkeen. Tavaltaan tiedetään jo etukäteen mitä tunnilla tapahtuu. Tunti koostuu lähinnä perinteisistä tehtävien tekemisestä, ryhmätöistä ja ”opettamisesta”. Opettajahahmo ei niinkään määriy konkreetin oppituntityön kautta, vaan itse asiassa sen kautta miten opettaja luo sosiaalisen tilan suhteessa oppilaisiinsa. Kokemuksellisesti tärkeämpää näyttää olevankin se, miten opettaja luo kontaktin oppilaisiin kuin se, mitä hän teknisesti katsottuna tekee. Ehkä ”kohtauskulttuuri” on sisäistynyt jo siinä määrin että opettajahahmon ääriviivat piirtyvät pikemminkin kommunikaattorin kuin työnohtajan roolista käsin. Opettajaan liitetään lähtökohtaisesti oletus kommunikoiavuudesta ja oppilaan huomioimisesta.

Tyypittelen seuraavassa – karkeistamisen uhallakin – opettajarepresentaatioita tuntityöskentelyn, oppitunnin vuorovaikutustilan sekä kuritekniikoiden avulla. Kyseessä ovat siis representaatiot, eivät opettajapersoonat. Sara Delamont ja Paul Atkinson (1995) kehottavat tutkijaa taistelemaan totuttuun ja tavanomaiseen liittyvää sokeutumista vastaan. Pysin suuntautumaan tämän ohjeen mukaisesti ja valotan opettajakuvaa hieman tavanomaisesta poikkea-

vista pisteistä käsin. Totutun tavan ja kuvan vieraannuttaminen voi ehkä tehdä näkyväksi joitain arjen itsestäänselvyyksistä.

Ylimielinen työnjohtaja

Ylimielisen välinpitämätön työnjohtaja-opettaja astuu luokkaan ja aloittaa oppitunnin juurikaan välittämättä siitä, mikä on luokan ilmapiiri tai oppilaiden mieliala. Opetus alkaa minuutilleen ja tarkasti siitä kohdasta mihin viime kerralla on jääty. Kirja avataan ja työtä tehdään käsketyksi. Byrokraattinen sääntötulkki kaivetaan esiin häiriöiden, poissaolojen tai rikkeiden ilmaantuessa. Selityksiä ei kuunnella. Jos rikkomuksia kaikesta huolimatta esiintyy, luokkaan ilmestyy saarnaava, huutava tai rangaistuksia jakeleva etäinen auktoriteetti. Keskeiset kurinpitotekniikat ovat muistutukset ja jälki-istunnot. Opettaja hoitaa hommaansa ja oppilaiden tulisi tehdä samoin, on oppilaiden oma vika jos eivät kuuntele. Tärkeintä on edetä opetussuunnitelman edellyttämän oppiennätystavoitteen mukaisesti.

Luokkahuone muistuttaa erehdyttävästi tehdassalia, jossa työnjohtaja työryhmän ulkopuolisena kontrolloijana ja käskyttäjänä määräilee. Koulun kello päättää piinaavaksi muodostuneen työn. Oppimistehtaan liukuhihna pysähtyy pillin puhaltaessa. Työnjohtaja ylimmäisenä koneenkäyttäjänä sammuttaa oppituntimoottorin ja käynnistää sen uudelleen seuraavalla tunnilla.

Tunnelmanluoja

Tunnelmanluoja ottaa yleisönsä tai väsyttää sen tainnoksiin. Pahimmassa tapauksessa hän käyttää oppilaitaan roskatynnyrinään eli ”oman pahan olon purkamiselleen”. Opettaja on luokkahuoneessa tunnevastuun kantaja ja ilmapiiriin luoja. Yhtä hyvin hän voi myös tuhota tunnelman. Opettaja on kuin stimulaattori, joka saa aikaan ja käynnistää omanlaisensa tunneskaalan luokkahuoneessa. Mielihyvä ja -paha kohdentuvat opettajan herättämiin tunteisiin. Saarnaava tai huutava opettaja hyydyttää tunnelman. Hyvän viikonlopun toivotus, ystävällinen tervehdys, huumorin pilke siellä täällä sulattavat jään. Tunneliikkumatila laajenee tai kapenee opettajan mielialojen mukaisesti: rakastunut tai muutoin vaan pirteä ja iloinen opettaja kontrastoituu murjottavan happamaan, oppilaidensa kanssa kiistelevään ja kiivailevaan hahmoon. Opettajan tunnevastuu on myös tunnevaltaa, sosiaalisten suhteitten mikrovaltaa (ks. esim. Asplund 1987, 14-25).

Itse asiassa juuri opettajan tunnevastuurooli ja tunnevallan käyttötavat erottavat. Tasapainoon ja resiprookkisuuteen sekä vastavuoroisuuteen pyr-

kiivät opettajarepresentaatiot erottuvat niistä, jotka käyttävät tunnevaltaa koulun institutionaalisia, lähtökohtaisesti asymmetrisia valtasuhteita pönkittäen. Opettajan kyky säädellä luokkatilan tunneilmastoa on osa tunnevallan käyttöä. Opettajaa ympäröivä ”tunneaura” on luokan kollektiivisen reagoinnin kohde. Tyhjä tai tylsä tunti kertoo energian vähydestä. Tunnelmaorientaatio saattaa aika ajoin ohittaa asiakysymykset:

”Opettaja on tänään hyvällä tuulella. Se ei niuhottanut turhista ja oli muutenkin rennompaa. Ulkonakin oli hyvä ilma eikä harmaata niinku yleensä. Opiskeltiin matikkaa ja jotain uutta ja vaikeeta aihetta. Opettaja opetti kärsivällisesti ja hymyili, vaikka kukaan ei tajunnut mitään.”

Kommunikaattori

Kommunikoiva opettaja käynnistää luokkahuoneen toiminnallisen rakenteen. Hän ei jää kannattelemaan sitä oman persoonansa varassa, vaan hän saa jaetua vastuuta myös oppilaille. Vaikka hän rajoittaisikin mielihyväsuintautunutta tv:n katselua ja musiikin kuuntelua oppituntityön hyväksi, asiasta ei synny kiistelyä tai siitä ei muodostu välitöntä valtakamppailua. Neuvottelut ovat opettajan ja oppilaiden välinen keino yhteisymmärryksen pääsemisessä. Tunnin puitteet, oppitunnin kesto tai työskentelymuodon valinnan perustelut eivät aiheuta lisäkysymyksiä tai kieltäytymisiä. Opettaja osaa hankkia legitimitietin omille valinnoilleen ja ratkaisuilleen perustelemalla asiat oppilaille, hän osaa kommunikoida sekä itsensä kanssa omia tunnetilojaan reflektoiden että myös muiden kanssa tehden asioista ymmärrettäviä.

Opettajan sisäinen kommunikointi – omien kokemusten kertominen ja reflektointi – ilman itsekeskeisyyttä ja puisevuutta – herättää oppilaiden mielenkiinnon. Ulospäinsuintautunut kommunikointi sitoo puhumisen institutionaaliseen teemaspesifisyyteen (Schüle 1987) eli oppitunnin perustettavana piirtyvään oppimiseen ilman, että aihe ”kuivuu käsiin”. Tarvittaessa opettaja osaa astua sivuun ja antaa tilaa oppilaiden omille kokeiluille ja tekemisille sekä aikarajoille. Läsnäolo ja saatavilla olo on halukkuutta auttaa tarvittaessa eli oppilaan niin pyytäessä. Opettaja elää tässä-ja-nyt eli avautuu tilanteelle menettämättä omaa itseyyttään. Hän osaa lukea omaa, oppilaiden ja luokkahuoneen tilannetta ja kykenee irtautumaan rutiininomaisesta. Rikkomuksia ei katsota institutionaalisen sääntöautomaatin takaa. Sitä vastoin tutkitaan yhdessä oppilaan kanssa mistä on kysymys. Oppilaiden kannustetaan ilmaisemaan mielipiteitään ja oppilaiden toiveet otetaan huomioon. Opettaja on ohjaaja mutta myös myötäeläjä.

Opettaja asiantuntijana ja opetustyön osaajana

Opettajan työ latautuu kovilla odotuksilla. Opettajan sisällöllinen, tiedollinen ja taidollinen asiantuntijuus on kirjoitusten keskeinen viitekohta. Opettajan arvioiva kaari kulkee ”opettamisen” ja ”ei-opettamisen” välillä. Asiantuntijuus lepää tällä akselilla. Opettämisen erottaa ei-opettamisesta opettajan kyky välittää tietoa selkeästi ja ymmärrettävästi. Sisällöllinen kommunikointitaito on muuta kuin ”hermostunutta piipittämistä”. Jälkimmäisessä tapauksessa opettaja ei näytä itseään tietävän mistä puhuu.

Opettamisella täytyy olla hahmo ja se rajaa epäoleellisen asian ulkopuolelle. Opettamisella on sisällön ja tiedon kautta rakentuva identiteetti, joka syntyy tekemisen tavan kautta. Opettaminen ei ole palautettavissa byrokraattiseksi sääntöjenseuraamiseksi, ulkoa opitun toistamiseksi tai kirjan lukemiseksi luokan edessä, vaan tilanneherkkyydeksi. Se on jonkinlaista tiedon käsityöläisyyttä. Opettajan selkeys on puolestaan taitoa välittää oma sanottava ymmärrettävästi ristiriitatilanteista huolimatta. Se on oman näkemyksen perustelemista, käypää argumentointia. Näistä elementeistä nousee yhteinen viitekohta oppilaille ja opettajalle.

Kertomuksia lävistää myös merkitysrakenne akselilla toisto–vaihtelu. Opettaminen ei saisi olla saman toistoa, muuttumattomuutta ja tylsyyttä vaan muuntelua, vaihtelua ja monimuotoisuutta. Toistavuuden kammo ja pakko tihentävät oppituntikirjoitusten tekstin. Tällöin syntyy kuva oppitunnista mekaanisena rituaalina ja koko koulun yhteisöllinen järjestys on seremoniaalinen toimitus tai meno. Oppitunti uusintaa rutiininsa kautta institutionaalisen järjestyksen. Tuntien samuus ja toistavuus ovat rutiininomaista olemista, koulun ”kuollutta aikaa”. Vaihtelevuus on toisin tekemistä, mielenkiinnon herättämistä asioihin, ihmisiin ja tilanteeseen. Sitä voidaan kuvata intensiteettinä, joka herättää esteettisen tai emotionaalisen kokemuksen (Ziehe 1989, 71-80).

Rutiininomaisen olemisen katkaisee myös opettajan tavanomaisesta poikkeava ulkoinen olemus (erilainen pukeutuminen ja ruumiin kielen ja mimii-kan vaihtelu). Muutos opettajan olemuksessa vaikuttaa myös kirjoituksissa keskeiseltä tunnin kulun kokemiseen vaikuttavalta tekijältä: ”Opettaja on kai rakastunut tai jotain, koska tällä kertaa se ei selittänyt mitään käsittämätöntä jostain asiasta, yleensä tietokoneisiin liittyvästä, vaan nyt se tuli hymyillen luokkaan ja oli pukeutunut hieman erikoisesti: puna-palloseen paitaan ja verkkareihin.”

Sijaisen, eli toisen henkilön, saapuminen tunnille tuo tervetullutta vaihtelua: ”Kouluun tuli sijainen ja juuri meidän tunnille. Ihanaa välillä vaihtelua, ei aina tarvi katsella sitä vanhaa naamaa. Se kertoi aina välillä kevennykseksi omasta nuoruudestaan ja koulusta. Opetus ei tuntunut niin pitkäveteiseltä.”

Katkelma raapaisee myös ruumiillisuutta, koulun ”facework”-aluetta: tilannetta, jossa täytyy totutella katselemaan samoja naamoja tunteista ja päivistä toiseen. Oppilaiden ja opettajien ”oppituntikasvot” liittyvät sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja tilannekohtaisiin kehyksiin ja niiden edellyttämiin ruumiillisiin järjestyksiin (ks. Goffman 1966, 88-111).

Kasvot ovat hyvin merkityslatautuneita. Ne vaikuttavat tulkintoihin ja havaintoihin monella tasolla. Ilme on viesti. Sitä on vaikea neutraloida ja siitä on vaikea olla välittämättä. Vastareaktiot heräävät helposti ja transferenssit käynnistyvät ”eri” kasvojen katsojien affektiivisten latauksien saattelemana. Oppilaiden kasvot ovat kollektiivisen sielun peili ja yksittäisen oppilaan kannalta ehkä vieläkin mahtavampi tunnetilojen säätelijä kuin opettajan naama-taulu. Väsyminen opettajan ja muiden kasvoihin voi korostaa tunnetta koulun pakkoyhteisöllisyydestä ja lisätä institutionaalisten roolimallien tuottamaa rutinoitumista.

Toisin tekeminen on vaihtelua. Uudet työskentelytavat tai totutun tavan vaihtaminen sekä uuden suhteen rakentaminen vanhaan käytäntöön, esimerkiksi helpotuksen saaminen ylivoimaiselta tuntuvaan tehtävään, näyttäytyy enimmäkseen monotoniseksi koetun oppituntityön vastakohtana. Kirjoituksista huokuu saman uusintamisen, ennalta tiedetyn odotushorisontti. Musiikin kuuntelu, videon katselu, keskustelu tai jokin muu elementti muuntaa oppitunnin harmaata perusmaisemaa. Opettaja puhuvana päänä, tylsänä kertojana tai ”yli hilseen pyyhkivänä papattajana” saa ajan pysähtymään ja paikat puutumaan. Tällöin oppilaan työ näyttäytyy opettajan sanoja suoltavana suuna ja oppilaan väsyvänä korvana. Pienet itsellisen autonomiset hetket tunnin kuluessa, esimerkiksi omatahtisena ja valintaisena tekemisenä, ovat juhlaa verrattuna pakkotahtiseen puurtamiseen. Vetäytyminen on myös vaihtelua.

Oppituntikertomuksiin sisältyvä kaipuu vaihteluun kertoo myös institutionalisoitumisen tuottaman esineellistymisen ja massakokemuksen energiaa riistävästä vaikutuksista. Kun omat voimavarat ja resurssit muutoksen ja vaihtelun tuottamiseksi ovat lähtökohtaisesti rajallisia, toiveet ja fantasiat kiinnitetään opettajaan. Opettaja kantaa muutosagentin viittaa. Kirjoittajat olettavat – näin tulkitsem – että koska opettajalla on tilannekohtaista valtaa, resursseja ajan ja tilan hallitsemiseksi, hänellä on – tai ainakin tulisi olla – myös kapasiteettia toiminnan muuttamiseen ja rutiinien yllättämiseen.

Virheitä sietävä opettaja

Opettamiseen sisältyy kirjoituksissa toistuvasti myös virheiden sietäminen. Kärsivällisyys ja jaksaminen on luottamusta oppilaaseen, uskoa siihen että oppilas hoitaa oman osuutensa. Toisaalta myös vastakohdaksi asettumiset,

avoin laiminlyönneistä puhuminen ja eri mieltä oleminen, ovat osa jaksamista. Sovitun työn tekemisen tarkistaminen ja kontrollointi koetaan usein oppilaan huomioimiseksi. Välinpitämättömyys koetaan puolestaan oppilaan laiminlyönniksi.

Opettajan niuhottava ja yläpuolelle asettuva ”ylhäältä alas”-kontrolli heittää vastarintaa ja torjuntaa. Opettaja sivuuttaa nuoren omat näkökannat ja perustelut esimerkiksi tekemättä jääneiden tehtävien, kotiin jääneiden kirjojen tai tunnilta myöhässä olemisen osalta. Virheen, epäonnistumisen tai erehdyksen sieto on opettajaan liittyvä keskeinen toive. ”Huutaminen” ja ”saarnaaminen” koetaan ongelman sivuuttamiseksi. Väärin vastaava oppilas ja siitä raivostuva opettaja -asetelma on osittain koulun myyttisiin tarinoihin luettava kerronnallinen keino, mutta myös elettyä ja koettua luokkahuone-todellisuutta. Perinteiseen kouluun kuuluva pastoraalisen vallan esitys opettajan oppilaaseen kohdistuvana kuulusteluna ja yksioikoisena ojentamisena ”väärän” vastauksen mukaisesti on vanhan maailman peruja. Kontrollioijan ja kontrolloitavan yksisuuntainen kommunikointi ei vastaa niitä malleja, joita nuoret omaksuvat esimerkiksi mediasta tai populaarikulttuurista. Kommunikoinnin päällekkäisyys, ristiriitaisuus ja monensuuntaisuus sekä ”metatarinat” ovat keskeisiä osia myös nuorisokulttuurin kanssakäymisen muotoina. Yksioikoiselle ärsyke–reaktio-malleille vastakohtana on kirjoittautunut oppituntitarinoinhin molemminpuolisen keskustelun ideaali, tilannekohtainen herkkyyden ja opettajan peruspositiivisen suhtautumisen odotus. Tähän sisältyy myös odotus virheiden ja epäonnistumisten myöntämisestä elämään kuuluvina asioina, joita voidaan yhdessä ihmetellä ilman ripittävää valtasuhdetta tai syyllistämismekanismeja. Opettajan työ on hienovaraisten erottelujen tekemistä, merkitysten tuottamista sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.

Nyky-suomen sanakirja (1996) tarjoaa opettajan kohdalta avattuna toisaalta ”opetustehtävässä toimivan henkilön” ja toisaalta ”neuvojan, opastajan ja ohjaajan” määritelmän. Tämä karrikointi kuvaa pelkistetysti kahta kirjoituksissa esiintyvää neuvomisen ja käskemisen ääripäätä. Käskeminen ilman neuvontaa, opastusta ja ohjausta on työtä vailla sydäntä, ”opetushenkilön” teknistä suorittamista. Neuvominen näyttäytyy huomioimisena erityisesti apua pyydetessä, se ei ole yksioikoisen vastauksen antamista puhumattakaan oppilaan pyynnön sivuuttamisesta. Se on kanssa-tekemistä, rinnalle astumista menettämättä kuitenkaan opettajan roolia asiantuntijana.

Opettaja ei ole neuvomisessaan henkinen tukipuu tai lohduttava olkapää vaan asiallinen asiantuntija. Asiantuntijan rooliin liitetään kirjoituksissa yksilön huomioiminen, yksityiskohtainen ohjaus, henkilökohtaisten ominaisuuksien ja tilanteen havaitseminen sekä selkeä ja ytimekäs puhe. Etäinen työnjohtaja voi ratkaista tehtävät oppilaan puolesta vähättelyn säestyksellä, tämä jättää nuoren emotionaalisesti yksin vaille neuvojen tuomaa apua. Ei

ole harvinaista, että oppituntikirjoituksissa oppilas kokee itsensä näissä tilanteissa hylätyksi. Käskyttävä opettaminen luo puolestaan etäisyyttä ja vieraantuneisuuden tunnetta.

Passiivinen odotustila

Suurin osa koulussa vietetystä ajasta kuluu passiivisen odottelun merkeissä. Oppitunnit eivät näytä tekevän tähän poikkeusta. Toiminnan aloittaminen käskystä, luvan pyytäminen ja ehdollistaminen ovat itsestään selviä lähtökoh- tia. On opittava odottamaan, olemaan toiminnassa luvanvaraisesti ja olemaan vain ehdollisesti aktiivinen. Opettaja on käynnistäjä, aktivaattori, joka on- nistuu tehtävässään paremmin tai huonommin. Omaehtoinen oppitunti- todellisuuden rakentaminen on vierasta. Itselähtöisen työskentelyn aloitta- minen merkitsisi institutionaalisten roolien, järjestysten ja mallien ylittämistä. Käynnistämisen tehtävä on annettu opettajalle, jonka aloitteeseen oppi- laat vastaavat. Sosiaalinen vastavuoroisuus tai responsiivisuus on alistettu rakenteelliselle passivoinnille.

Aktiivisuuden ja aloitteellisuuden luovuttaminen toiselle ja toiminnan ehdollistaminen luovat subjektiutta, joka on toisen kautta määriteltyä ole- misen tapaa. Subjektiksi tuleminen tapahtuu toisen eli opettajan toiminnan tai teon kautta. Oppilas on oppilas-subjekti, joka on työstettävä sisäisesti oma- kohtaiseksi itseudeksi. Kuilu oppilas-subjektisuuden ja itselähtöisen minuuden välillä aukeaa esiin koulun arjessa. Institutionaalinen oppilaan malli on ikään kuin kaapu, joka on täytettävä ponnistelujen avulla.

Koulua on joskus sanottu sekä hallinnolliseksi apparaatiksi että kasvatuk- selliseksi verkostoksi. Tätä voidaan tulkita myös oppituntikirjoituksiin sisäl- tyvän tilanteen avoimuuden ja sulkeutuneisuuden näkökulmasta. Oppitunti on toisaalta hallinnollinen apparaatti, systeeminen laajemman järjestelmän osa, mutta toisaalta myös vuorovaikutustilanne sosiaalisen oppimisen ja kom- munikaation painoituksineen.

Sulkeutuneisuus on järjestelmän rajoitusten valtaa ihmisten yli. Tällöin opettaja on rajoja valvova ylituomari, joka seuraa sokeasti sääntöjä. Säännöt voivat olla tilanteeseen sopivia tai sopimattomia, mutta kuitenkin pakollisia sovellettavia – niitä ei voi muuttaa. Olosuhteet ja tunnelmat eivät ole merkit- täviä, vain ulkopuolelta asetetut tavoitteet merkitsevät. Tärkeintä on sopeu- tua, kärsiä ja pinnistellä, jotta ei poikettaisi totutuilta urilta. Järjestelmä käyt- tää ihmisiä alaisinaan. Opettaja on omaa harkintakykyä vaille oleva koulu- koneen käyttäjä. Systeemi sulkeutuu ja osallisten mieli sen mukana: rutiinit hallitsevat ajattelua ja tekoja, ja kapseloivat tuntevan minuuden.

Avoimuus on opettajan taitoa purkaa turruttava toimintamalli. Avoimuu-

den kautta syntyy mahdollisuus tarkistaa sääntöjen ja tottumusten järkevyyden nimienomaisessa asiassa ja läsnäolevassa tilanteessa. Opettajan ja oppilaiden kohtaamistilanteet huokoistuvat ja yksilöiden tunnetilat tulevat huomioiduiksi motivoitumiseen vaikuttavina tässä-ja-nyt asioina. Avoimuus on pyrkimystä toisen kohtaamiseen.

Alberto Melucci (1996, 102) sanoo, että empatia ymmärryksenä toisen tunteita kohtaan on välttämätön mutta ei vielä riittävä ehto kohtaamisen onnistumiseksi. Empatia voi myös suojella meitä itseämme menetystä ja tyhjyyttä vastaan. Siitäkin voi tulla puolustusellinen rutiini, joka estää avoimen kanssakäymisen. Kohtaamisen edellytyksenä on siten ankkuroituminen johonkin omimpaan itsessä. On yritettävä ylittää kuilu itsen ja muiden välillä. Ilman näitä perusedellytyksiä ei voi kohdata ketään. Kohtaaminen on avautumista ainakin kahdelle eri merkitysavaruudelle ja energiatasolle, ja niiden muuntamista ja säätelyä siten, että ne resonoivat keskenään. Meluccin mukaan kohtaamisessa on kysymys sym-patiasta ja kom-passiosta, yhdessä tuntemisesta. Kohtaaminen on oivallus siitä, että merkitykset ovat yhteisyyden kokemusta ja jakamista.

Oppituntipersoonia

”Hyvä tai huono oppitunti riippuu paljon opettajan luonteesta”, kirjoittaa nimimerkki Vespa terveisten kera. Hänen suorasta viittauksestaan huolimatta oppituntikirjoitukset kiinnittyvät harvoin yksittäisen opettajan henkilöön ja persoonalliseen identiteettiin. Pikemminkin opettaja näyttäytyy instituution edustajana, jonka tehtävänä ja kohtalona on opettaa tätä kyseistä ainetta. Katkoksen tähän asiallistettuun opettajapersoonarepresentaatioon tekevät oppilaan ja opettajan väliset kärjistyneet konfliktit. Nämä kokemukset henkilöivät ja yksilöivät opettajia sukunimeä tai haukkumanimeä myöten. Joka tapauksessa ”suuret opettajapersoonat” loistavat poissaolollaan.

Tulkitsen, että suurten opettajapersoonallisuuksien kuvaamisen puuttuminen oppilaiden kirjoituksista liittyy myös opettajan aseman yhteiskunnalliseen ja kulttuuriseen aseman muutokseen. Vanhempien sukupolvien esimerkiksi Katariina Eskolan tai Seppo Heikinheimon muistelmia silmäillessä tai omien vanhempien koulutarinoita kuunnellessa on havaitsevinaan opettajapersoonien läsnäolon. Näihin hahmoihin kiinnittyy tavattomasti sekä positiivista että negatiivista psyykkis-emotionaalista energiaa. Vaikuttaa siltä, että auktoriteetti on ollut mielessä koulun ulkopuolella ja kouluajan jälkeenkkin. Opettaja on herättänyt ihailua, mutta myös pelkoa ja vihaa. Instituutiokokemus on lomittunut tai liudentunut koulu yhteisökokemukseksi, joka on puolestaan persoonallistunut tietyksi opettajaksi. Aiemmin myös autoritaa-

rinen kasvatusilmapiiri on omalla painollaan tukenut auktoriteettien ylöspanoa ja ehdotonta opettaja-auktoriteettia.

Nyt instituution edustaja on maallistettu, hänet on laskettu alas tavallisten kuolevaisten joukkoon. Opettajaa tarkastellaan tässä-ja-nyt. Hän ei ole kulttuuripersoona samassa mielessä kuin aiemmin. Opettaja on palkkansa edestä työtä tekevä ammattilainen, ei niinkään valistava kansankynttilä. Tätä havainnollistava perspektiivi konkretisoituu kirjoituksissa siihen miten opettaja osaa asiansa, miten hän välittää osaamistaan ja miten hän osaa asettua suhteeseen oppilaan kanssa. Asiantuntijaopettaja ei kanna juurikaan kansankynttilän kulttuurista auraa, tai pitäisikö sanoa ”ylevän” painolastia.

Opettajapersoona rakentuu kirjoituksissa vuorovaikutussuhteessa oppilasiin. Opettajan reagointitavat ja suhtautumismallit ovat lähtökohtaisia kohtaamistilanteen elementtejä. Opettajahahmojen ulottuvuudet rakentuvat suhteen koetulle ”reiluudelle” tai vastakohtaisesti ”epäreiluudelle”. Toinen kirjoituksia lävistävä akseli on ”rennon” ja ”niuhton” ääripäiden välillä. Suhteeseen asettumisessa näyttää olevan keskeistä tilanteeseen asettautumisen aitous ja oppilaan huomioiminen. Opettajalla on joltininkin ymmärrys oppilaan tilannekohtaiselle olemiselle ja kyky asioiden sekä tilanteiden kohtaamiselle. Reilu opettaja antaa tilaa oppilaille, huomaa yksittäisen oppilaan henkilökohtaisen tilanteen ja ilmaisee sen vaikka ei hyväksyisikään tämän käyttäytymistä tai tekoja.

Kontrollin puute koetaan laiminlyömiseksi pikemminkin kuin rentoudeksi. Reiluus ja rentous näyttää olevan myös sukua opettajaan liitetyn jämäkkyysvaatimuksen kanssa. Epäreilu opettaja on ylimielinen, etäinen, negatiivinen tai oppilaita tavalla tai toisella vähättelevä (”ette te minua kuitenkaan kuuntele”). Jäykkä suhtautuminen on samanlaisuutta tilanteesta, asiasta ja ihmisestä riippumatta. Se on jonkinlaista perustavaa luottamattomuutta oppilaan kykyihin, ominaisuuksiin ja tahtoon. Myös yleinen huumorintajuttomuus lisää epäreiluuden tunnetta.

Opettajahahmo personoituu jonkinlaisen yleisinhimillisyyden kuvastimen kautta. Se muodostuu ihmisen läsnäolon kokemisesta ja mukana olemisen kehyksestä. Odotus läsnäolosta ja yksilön huomioimisesta kantautuu myös ristiriitatilanteisiin. Törmäykset ja kitkatilanteet opettajan ja oppilaiden välillä pelkistyvät ymmärtämättömyyden muuriin. Minuuden perustoja koetellaan opettajan vähättelyn tai ylimielisyyden muodossa. Uhan kohteeksi joutunut oppilas julistaa opettajan herkästi ”ei-viisaaksi,” ei-älykkääksi” ja ”ei-järkeväksi”. Opettaja saatetaan näissä törmäyksissä myös diagnosoida ”hulluksi” eli toiseksi, joka on pidettävä etäällä vahingoittavuutensa vuoksi. On kasvatettava nahkaa minuuden ympärille, jotta iskut suojamuurin läpi eivät horjuttaisi omaa itseluottamusta.

Kärjistynyt tunnelma saattaa syntyä esimerkiksi tilanteessa, jossa oppilas

kysyy opettajalta neuvoa tehtävään. Opettaja kuitenkin kuittaa pyynnön toteamalla, ettei ”asia kuulu sinulle, koska et mene lukioon”. Opettaja vahvistaa uskoa maailman epäoikeudenmukaisuuteen ja oppilaan oman arvon vähäisyyteen. Näissä tilanteissa ihmissuhteiden mikropolitiikka kytkeytyy yhteiskunnallisiin valintamekanismeihin. Opettaja ontologisoii, olemuksellistaa oppilaan tiedon vajeen oppilaan ominaisuudeksi. Hän myös torjuu kommunikoinnin ja valitsee etäisyyden. Oppilaan kannalta tämä tuntuu mitätöinniltä. Ratkaisu saa oikeutuksensa opettajan ja oppilaan ulkopuolelle asetetusta tosiasiaista: ”... koska et mene lukioon”.

Oppitunnit ovat myös draamoja, joissa luodaan uskoa maailman ja ihmisen järjellisyteen. Ne voivat olla kuitenkin myös esityksiä, jotka vievät pohjan pois siltä vähältäkin luottamukselta, jota ihmisyyteen kasvaminen ja oppiminen edellyttävät. Opettajan perusinhimillisuus sellaisena kuin se välittyy oppilaille kiinnittyy osaksi oppilaiden itseymmärrystä ja maailmasuhdetta. Oppilaan status ja oma minuus nähdään myös opettajan kuviteltujen silmien läpi, hyvänä tai huonona oppilaana, osaavana tai osaamattomana, arvokkaana tai arvottomana. Nämä minuutta ja kollektiivista ryhmäidentiteettiä arvottavat silmälasit sisäistyvät osaksi itsetajuntaa ja -ymmärrystä silloinkin kun ne halutaan torjua pois liian tuskallisina.

Seksualisoitu opettaja

Opettaja on kirjoituksissa lähes poikkeuksetta sukupuoleltaan neutraali asian tuntijapersoonana. Opettaja on opettaja, neutraloitu instituution edustaja, joihin ei liitetä selviä mies- tai naiskriteerejä. On silti vaikea ajatella, että ”luokkaan jäävä kyynelehtivä opettaja” voisi olla mies, mutta tällöin kyse on lähinnä meidän omista kulttuurisista jäsennyksistämme tai uskomuksistamme. Opettajan sukupuolisuutta ei kuitenkaan juuri korosteta.

Voi olla, että sisäistyneet, institutionaalisiksi muodostuneet suojamekanismit edellyttävät neutraaliuden esittämistä, sukupuolimääreiden tarkentaminen olisi siirtymistä intiimin alueelle, joka koulussa on kuitenkin varattu vain rajattuihin tilanteisiin ja paikkoihin. Intiimi liittyy enimmäkseen epävirallisen koulun piiriin.

Koulun sukupuolitetut käytännöt ovat olleet kuitenkin tutkimuksissa lisääntyvän mielenkiinnon kohteina. On osoitettu, että opettajat suhtautuvat eri tavoin tyttöihin ja poikiin. He arvottavat oppilaan sukupuolen mukaisesti näiden saavutuksia ja käyttäytymistä tunneilla. Opettajat antavat erilaisia vapausasteita sen mukaisesti, onko kyseessä tyttö vai poika. Näiden tulosten ei tarvitse tietenkään olla ristiriidassa sen kanssa, että oppilaat eivät nosta opettajan sukupuolisuutta kovin selvästi esille.

Oppilaiden keskinäiset sukupuolisuuden ilmaukset jäävät kirjoituksissa vähäisiksi. Toisaalta jokainen muistanee salaiset ihastumiset luokassa ja miksei myös karkean, erityisesti tyttöihin kohdistuvan seksuaalisen nimittelyn, ellei peräti herjaamisen, huoritteluiheen. Esimerkiksi Paul Willisin (1984) tutkimuksessaan kuvaamat ”pojat” tai ”kaverit” olivat myös hyvinkin hanakoita jakelemaan nimilappuja luokan tytöille näiden otaksuttujen seksuaalisten taipumusten perusteella. Suomalaisissa tyttötutkimuksissa on tullut esille poikien (ja joskus myös toisten tyttöjen) tyttöihin kohdistama seksuaalistettu vallankäyttö tyttöjen arkielämään vaikuttavana asiana. Seuraavan tarinan opettajafiguuri on kuitenkin seksualisoitu ja antaa viitteitä ”miehisen katseen” läsnäolosta luokkahuoneissa. Seksuaalisuus ja erotisoitu halu kiinnittyvät auktoriteettiin.

”Se oli ensimmäisen kouluviikon toisen päivän viimeinen oppitunti. Kesäloma oli juuri loppunut ja ikävät ajat alkaneet. Se oli sellanen valistustunti. Selostaja eli luennoitsia oli pirtsakka tyyppä, jolla oli minihame sekä siniset sukkahousut, joista oli karannut silmä. Pojat olivat aivan innoissaan, olihan aiheena alkoholi ja sen seuraukset.”

”Pirtsakkaa tyyppikää” on vaikea yhdistää tavanomaiseen opettajamielikuvaan tai -representaatioon. Se on kontrasti, osin myös ironisoitu esitys tutkijalle, mutta tästä huolimatta myös seksualisoidun objektin kuvaus. Minihame ja sukkahousut ovat erotisoituja vaatekappaleita. Sukkahousuihin liitetään kertomuksessa vielä ”karannut silmä”. Toisaalta särö asusteessa on haaveri, joka aiheuttaa helposti omistajalleen hämmennystä, ja joskus yleisön edessä myös häpeän tunteita oman esityksen ja itselavastuksen rikkoutumisesta. Se asettaa kertomuksessa ”pirtsakan tyyppikan” alisteiseen asemaan häntä tarkkailevaan yleisöön nähden ja erityisesti suhteessa miehiseen katseeseen.

”Poikien innostus” alleviivaa miehistä halua, jota ryydittää yhteys alkoholiin ja sen vaikutuksiin. Yltynyt seksuaalinen kiihottuminen yhdistetään usein alkoholin nauttimiseen, tietynasteiseen humalaan, ja estojen karisemiseen. Valistustunti asettaa raamit ja kontrastin sekä sukupuoliselle halulle että estoista vapautuneelle juopumukselle.

Ironisen tarinan alle saattaa kätkeytyä myös toisenlaisia näkökulmia, josta voi tunnistaa kaipuun yhteyteen feminiinisen hahmon kanssa. Omista tunteista ja halusta on vaikea puhua, koska oppilaan elämäntapahtumat, henkilökohtaiset kokemukset ja tunteukset ovat torjuttuja asioita opetussuunnitelmien teknokraattisessa kielessä ja koulun virallisessa sosiaalisessa maailmassa.

Megatähti David Bowie on haastattelussaan todennut, että meille on annettu todella vähän eväitä seksuaalisuuden ja kuoleman käsittelemiseen. Ne

ovat kuitenkin ihmisenä olemisen perusongelmia, jotka vaikuttavat elämäämme jatkuvasti. Näistä aiheista vaikeneminen vaikuttaa Bowien mielestä siihen, että populaarikulttuuri on eri muodoissaan niin suosittua. Laulujen, elokuvien ja muiden kulttuurituotteiden aiheet koskettelevat ihmisen sisintä, tunteita ja ihmissuhteita sekä ylipäättään ihmisenä olemista puhuttelevasti, vaikkakin monesti myös esineellistävillä ja todellisuutta vääristävillä tavoilla.

Näyttää siltä, että nykyaika kirvoittaa kysymyksiä suhteista, tunteista ja elämyksistä erityisellä tavalla, jossa seksuaalisuus ja erotiikka ovat yhä keskeisemmin esillä. Tämän kulttuurisen maiseman yhdistäminen koulun sukupuolivalistukseen on varmasti haastava tehtävä. Kouluinstituutio tuottaa, uusintaa ja heijastaa vallitsevia sukupuolimalleja ja -identiteettejä, vaikka se virallisesti olisikin niistä hiljaa tai tukeutuisi opetuksessaan näennäisen valistukselliseen avoimuuteen. Arkipäiväinen kanssakäyminen ja tunteiden ilmaisu luokkahuoneissa ovat osa nuorten sukupuoli-identiteetin rakentamista.

Kuri

Mika Ojakangas (1997) on väitöskirjassaan *Lapsuus ja auktoriteetti* kuvannut suomalaisen koulun kurinpidon aatehistoriaa. Kuri on ollut koulukasvatuksen keskeinen ydin. Se on ollut paitsi väline lapsen luonnon kesyttämiseksi ja hänen kulttuurin piiriin saattamiseksi, myös jatkuvan pohdinnan aihe sekä uusien kasvatusten menetelmien kiistakapula. Kuria on vaadittu lisää mm. poikien pahatapaisuuden, tyttöjen seksuaalisen käyttäytymisen, nuorten alkoholin käytön tai yleisen nuorison mielen rappeutumisen perusteella.

Opettajan auktoriteetti on ollut tässä ”kesytetyn lapsuuden kulttuurihistoriassa” keskeinen kontrollin ja kurin lähde. Luokkahuoneen kurinpidon elin on opettajan tarkkaileva silmä, jolta mikään ei jää huomaamatta. Tila on kurinpidollisen järjestyksen alue, joka on syntynyt opettajan huolellisen järjestämisen ansiosta: kukin oppilas oli asetettu paikalleen luokkahuoneeseen omien taipumustensa mukaisesti. Vähitellen opettajan silmä – pedagogiseksi katseeksi terävöityessään – on harjaantunut lukemaan ruumiin ulkoisen kehityksen ja käytöksen lisäksi myös oppilaiden mielen liikkeitä, psykologista kehitystä ja mentaalihygieniää. Tarkkailevasta silmästä on tullut myös valvova silmä, joka osaa kontrolloida katseensa avulla ongelmapesäkkeitä jo ennen mahdollisten häiriöiden ilmaantumista. Kurinpitotekniikat ovat täydentyneet ja osittain korvautuneet ulkoisesta ruumiin tilaan järjestämisestä ja yksityiskohtaisen hierarkkisesta paikalleen asettamisesta sisäistetyllä kurilla ja oppilaiden itse itseensä kohdistamalla ja harjoittamalla kontrollilla. (Ojakangas 1997.)

Puhuva pää, tarkkaileva silmä

Oppituntikirjoituksissa opettajan toiminnallista roolia voidaan kuvata puhuvaksi pääksi. Luokahuoneen kurinpidollinen elin on kuitenkin opettajan katse, joka rekisteröi tunnin tapahtumia. Opettajan valvova silmä on sisäistynyt oppilaan tietoisuuteen oman toiminnan ja käyttäytymisen viitekohtana sekä arvioivana kriteerinä. Katseen kohteena oleminen tuntuu, ja se saa siirtämään kaverisosaalisuuden ainakin hetkeksi syrjään:

”No Liisa, hyvä kamuni, nykii mua hihasta ja alkaa kertomaan edellisen viikonlopun kohelluksia. No kuuntelen kärsivällisesti ja huomaan kuinka opettaja tuijottaa pahasti minua.”

Opettajan katse on pedagoginen, kasvatuksellisesti ohjaava ja tiedollisesti opastava. Sen ojentava tarkentaminen kohteeseensa riittää usein tarvittavaan käyttäytymisen muutokseen tai häiriön poistamiseen. Hiljaisuus lisää katseen voimaa. Sitä täydentää oppilaan sisäistynyt itsetietoisuus pedagogisen katseen sisältämästä käyttäytymisodotuksesta. Auktoriteetti katsoo oppilaan työskentelyn perään. Oppilaat yhtäältä myöntävät, mutta toisaalta nousevat hiljaiseen tai vähän äänekkäämpäänkin vastarintaan:

”Vaikka kirjoittaminen tuntuu joskus rasittavalta, niin kyllä se aina voittaa luokan äänettömyyden, kun ei saa aivastaa rauhassa, ettei opettaja luo epämiellyttävää katsetta.”

Opettajan katseesta heijastuva oppilaan kuva on kurin sisäistämisen lähtökohta. Institutionaalinen auktoriteetti luo kuvan, joka on oppilaan itsesosialisaation perusta, ja jonka oletetaan toimivan oppituntiyleisön samaistumis-kohteena ja roolimallina.

Kurinpito nousee selvimmän esille poikkeamissa, sääntöjen rikkomisessa, mutta myös oppitunnin tilaan ja aikaan liittyvissä kysymyksissä. Toistuva konfliktitilanne kehkeytyy opettajan ja oppilaiden välille usein tunnilta poistumisesta. Tilanteessa neuvotellaan siitä, kenellä on valta määrittellä oppitunnin aika ja tila. Käydään sanallista ja sanatonta keskustelua oppimisen organisoinnista. Lähtökohtaisesti opettaja on tunnin aika-tila-järjestelmän virittäjä, ylläpitäjä ja takaaja. Oppilaiden ongelmana on lähinnä se, kuinka he saavat myönnytyksiä edukseen. Osapuolten neuvottelutila on jo etukäteen asymmetrinen opettajan auktoriteetin ja vallan ansiosta. Mikäli opettaja joutaa, oppilaat saavat etuoikeuksia rajoittavan vallan suhteen.

Luokasta poistaminen on tilan uudelleenorganisoinnista. Väärä vastaus, hulinointi luokassa tai valitus päänsärystä väärään aikaan voivat aiheuttaa

käytävälle joutumisen. Jälki-istunto on puolestaan ajassa tapahtuvaa rankaisua. Siihen kätkeytyy paradoksi: koulu aika, joka on mielletty ja tarkoitettu oppimisen iloksi, onkin samalla pidennetyn piinan lähde.

Oppilaan tila voi myös kokemuksellisesti kaventua niin, ”ettei uskalla hengittää”. ”Punanen” on opettajan kuritekniikka eli muistutuksen antamista oppilaalle. Se on käyttäytymiseen puuttumista, oppilaan asenteen, toiminnan ja asennon korjaamista suhteessa kouluun ja sen käytäntöihin. Se on samalla valtaa puuttua subjektiviteettiin. Oppilas on materiaalia, joka on annettu opettajan muovailtavaksi ja ojennettavaksi, instituution päämääriin sopivaksi ja asenteiltaan suotuisammaksi saatettavaksi.

Opettajan korjausliikkeet annetaan suun välityksellä eli opettajan moraalikoodi tuotetaan puheen välityksellä. ”Huutava” tai ”saarnaava” opettaja toistuu kirjoituksissa. Opettaja pelkistyy silmäksi ja suuksi, mutta oppilas palautuu kuuntelevaksi korvaksi. Tosin myös yhä useammin vasta-argumentteja esittäväksi suuksi. Opettajan huuto voi olla myös ”huuto”, eli se voi saada aikaan oppilaiden korvissa paljon suuremman kaiun kuin mitä ulkopuolinen osaa kuvitella. Sisäinen haavoittuminen ja haavoittumisen pelko herkistävät havaintoja.

Opettajan moraalikoodi merkityksellistyy erityisellä tavalla ja sille annetaan erityispainoa. Kurinpidollisena elimenä suu on aktiivisempi kuin valvova silmä, joka seuraa luokkahuoneen suhdetilaa mahdollisia organisoiteja ja ennakoiteja varten. Opettajan suu on interventioiden lähde. Siihen suhtaudutaan vetäytymällä kuoreen tai poistumalla paikalta, ja joskus myös vastarepliikkejä vaihtaan.

Opettajan suu saa tietenkin myös muita kuin moraalikoodin tuottamisen ja kurinpitoon liittyvän merkityksen. Se on myös tiedon tuotannon ja jakamisen kannalta keskeinen. Saarnaaminen ja huutaminen saavat rinnalleen myös hymyhuulin annetun kutsun osallistua keskusteluun. Oppilaan osallistaminen kommunikatiivisen tilan välityksellä on samalla myös opettajan kurinpidollinen tekniikka. Keskustelu kutsuu mukaansa kielen ja mielen. Yhä useammin puhuminen on, tai sen edellytetään olevan, keino ylittää kitka tai kiulu opettajan ja oppilaan väliltä. Kuri ei olekaan kokemuksellisen tilan kutistamista, vaan resonointipinnan laajentamista. Kurinpito tähtää ensisijassa kommunikoivan subjektin oman kokemuspinnan heijastamiseen. Tunteillaan kiinnipitävä tai niillä oppilaita kuristusotteessaan pitävä opettaja on kuitenkin kirjoituksissa tuntematon vieras.

Omia tunteitaan kommunikoimaan pyrkivä tai niitä avoimesti näyttävä opettaja näyttää pikemminkin lähentävän ja laajentavan suhdetilaa kuin joltavan pakonomaiseen tarrautumiseen. Pahaa oloaan purkava auktoriteetti vierottaa ja etäännyttää. Avuttomuuteen tai itsesääliin taipuvainen opettajahahmo herättää säälinsekaista sympatiaa ja ehkä jonkinasteisia halveksunnan

ilmaisuja, jotka eivät anna selvästikään samastumismahdollisuuksia yhteisen tunnetodellisuuden kehkeytymisen suunnassa.

Kirjoituksista olen aistivinani jonkinlaisen itsellisen subjektiivisuuden vaatimukseen. Sen mukaisesti auktoriteetilta edellytetään itsearvostusta ja muiden eli oppilaiden kunnioitusta lähtökohtaisena edellytyksenä kurinpidollisille tekniikoille. Ulkokohtaiset, alistavaan vallankäyttöön perustuvat autoritaarisen auktoriteetin keinot ovat ruostuneet vanhan maailman hierarkioiden mukana. Ne edustavat sellaisia koulun pakkoyhteisöllisyyden muotoja, joita koulun organisatoriset ja institutionaaliset rakenteet osittain tukevat ja ylläpitävät. Ne ehkäisevät uudentyypisten suhdetilöiden, koulun yhteisöllisyyden ja opettajan auktoriteettimallien syntymistä. Itsellisen subjektiivisuuden vaatimus vähentää myös mahdollisuutta harjoittaa ”intimiteetin tyranniaa” (Sennet) koulun auktoriteetin perustana. Tunteiden paljastaminen ilman vastavuoroisuutta ei onnistu kommunikoivassa suhdetilassa. Koulu saattaa olla välitilassa, jossa uudentyypisten suhdemallien, kurinpitotekniiköiden ja auktoriteettisuhteiden rakentaminen uudentyypiselle asiantuntijaopettajuudelle on käynnissä, mutta silti kriisitilanteissa ja häiriöiden ilmaantuessa turvaututaan opettajan auktoriteettikeskeisyyteen, ja samalla perinteisiin valtarakenteisiin.

Voidaan ounastella, että luokkahuonekulttuuriin on pikkuhiljaa hiipimässä kaikkia osapuolia velvoittava vaatimus oman tunnetalouden jonkinasteisesta reflektiokyvystä. Se on emotionaalista refleksiivisyyttä, mikä mahdollistaa ja edellyttää omien tunteiden tematisoinnin tavalla, joka ei alista tai pakota muita. Sari Näre (1995, 13) liittää tunnetalouden keskeisen merkityksen modernin yhteiskunnan muutosprosesseihin: ”Tilanteessa, jossa roolit eivät enää riitä suojaamaan identiteettiä sen enempää perheessä kuin yhteiskunnassakaan, tunnetalouden pääomasta, tunnepääomasta tulee moderni kompetenssi. Tämä tunnepääoma, yksilön kyky ilmaista ja käsitellä rakentavasti tunteitaan sekä eläytyä muiden tunteisiin, on modernin yhteiskunnan edellyttämän yksilöitymisen tärkeä ehto ja emotionaalisen vaihdon väline.”

Kirjoituksiin piirtyvä metakieli tunteista ja kommunikaatiosta ja niistä nouseva opettajaan kohdistuva odotushorisontti, viestii murroksesta koulun arki-kulttuurissa. Hitaasti tapahtuva siirtymä on jo ehkä pidemmällä nuorten muissa elämänsfääreissä. Se on vähitellen tunkeutumassa ja tullut jo osaksi oppitunteja – koulun institutionaalisesta hidastusliikkeestä huolimatta. Tämä metakieli tulee osapuolten todellisuustulkintojen keskeiseksi osaksi. Toisaalta modernisoitumiskehityksen myötä tapahtuva eriytyminen tuottaa tunnetalouden ja -pääoman refleksiivisyshäviöitä ja -voittajia. Luokkahuone täyttyy hyvin eri tavoin ja erilaisia refleksiivisyyden muotoja käyttävistä nuorisista. Tästä kulttuurisesta kompetenssista voi kehittyä hyvinkin tärkeä yksilöitä erotteleva piirre.

Turvautuminen menneeseen, traditioiden elvyttäminen uudessa tilanteessa tai uusien hierarkkisten käytäntöjen luominen eivät anna rakennuspuita uusien suhdemallien kehkeytymiselle. Ne ovat yhteensopimattomia emotionaaliseen refleksiivisyyteen kuuluvan vaihdannan kanssa. Sitä eivät anna moniselitteisyydestään huolimatta myöskään alakulttuurit, joissa palataan itse luotuun historia- ja maailmakuvaan tai mystisiin ideologioihin. Niissä luodaan helposti sisäänpäinkääntynyt tulkintamaailma ja pystytetään ulospäin kommunikoimaton fundamentalismin muuri. Puhumattakaan väkivallasta ja alistamisesta sekä tuhotöistä, jotka eivät ainakaan edistä kommunikatiivisen rationaliteetin ja -taitojen kehittymistä erilaisten ihmisten ja todellisuuksien välille (vrt. Götz 1997).

Vastavuoroisuuden ja toiseuden kunnioittaminen edellyttävät kommunikatiivisia kurinpidollisia käytäntöjä ja -tekniikoita. Käytännöt olisikin luotava mahdollisimman läpinäkyviksi, yhteisesti tunnustetuiksi ja yksilöiden autonomisuuden tavoitteelle perustuviksi. Luokkahuone arkikulttuurin kantajana ja viljelijänä on tässä keskeneräisessä tehtävässä koealusta. Tämä vaatii uudentyypin yhteisöllisyyden kehittymistä. Läheisyyden ja etäisyyden säätely tulisi olla mahdollista jatkuvasti ja tilannekohtaisesti siten, että niitä voidaan säädellä avoimesti yhteisen tulkintakehyksen puitteissa. Instituutionaalit rutiinit ja järjestysperiaatteet eivät ole tukeneet kouluissa vastavuoroisuutta ja kommunikoivuutta. Uudet kurinpidon muodot odottavat käytöntonottoa yhteisen sosiaalisen oppimisen mielessä.

Oppilaiden ja opettajan suhde- ja tasapainotyö

Oppituntityö vaatii sekä sisäistä että ulkoista tasapainotyötä. Ruumis on taltutettava määrätyksi ajankohdaksi ja tiettyyn paikkaan rauhoitetuksi sekä saatava mieli vastaanottavaiseksi opetukselle. Tämä on tehtävä uudestaan joka päivä ja joka tunti: oppimisprosessi on kytkettävä päälle ja pois. Ponnistelut moninkertaistuvat mikäli aine on kuiva ja opettaja mälsä. Oppituntikirjoitusten toistuva teema on oman osaamattomuuden ja tajuamattomuuden tunnustaminen suhteessa tehtäviin ja läksyihin (”oon ulkona kemiasta”, ”en ole yhtään perillä”, ”en ymmärrä yhtään”).

Oppituntityö tuntuu kirjoittajista raatamiselta, puurtamiselta ja osin jopa kidutukselta. Monesti oppituntityö on ylittämätön este, voittamaton vastustaja, jonka edessä antaa vain periksi ja yrittää selvitä vaikka ”kypsyttää”. Oppituntityö on tuskaa ja puurtamista. Se on harvoin nautintoa, vaikka hetkittäisiä onnistumisen kokemuksia saisikin. Ankara puurtaminen tuo mieleen opinahjossaan ähisevät seitsemän veljestä tai koulutuselämäkertojaan varten haastatellut ihmiset, jotka kuvaavat omaa ”oppimistyötään”.

Nyky-suomen sanakirja (1996) määrittelee oppilaan ”henkilöksi, joka nauttii opetuksesta jossakin oppilaitoksesta”. Oppilas on liitetty instituutioon: oppilaitos tekee oppilaan! Oppituntityö on kirjoituksissa usein varsin kaukana nautinnosta, mutta suhde oppimistyöhön rakentuu opettajan kautta. Oppilaan työ on opettajan antama urakka. Oppilaan työn ja sen kohteen välissä on opettaja, joka antaa tehtävän. Työn subjekti tulee subjektiksi vasta tehtävän eteen asettamisen, ylemmältä taholta tulevan vihkimisen jälkeen. Primaarisuhde työn tekijän ja työn välillä on kirjoituksissa välittynyt sekundaarisuhde opettajan, oppilaan ja hänen oppituntityönsä kesken. Suhde työhön abstrahoituu, koska se on suodatettu institutionaalisen järjestelmän muodostaman peruskehityksen läpi opettajan virittämänä ja suodattamana.

Työn tavoite on välitavoite eli sekundaaritavoite, sillä työn tulokset kantavat hedelmää vasta tulevaisuudessa. Välitön tavoitteen saavuttamisen tuoma onnistumisen kokemus jää usein omakohtaiseksi yllätykseksi, jossa oppilas hämmästykseseen havaitseekin osaavansa ominpäin suoriutua ennalta ylivoimaiselta tuntuneesta tehtävästä. Ulkoisten suodattimien lisäksi omat mentaalitilat ja ruumiin tilat ovat neulansilmiiä työntekijän ja oppituntityön välillä. Tunnekuohut ja oma keho on saatava järjestettyä tavoitteelliseen suuntaan, vaikka juuri tällä tunnilla ruumis saattaa valittaa kohtaloitaan. Ajatukset ovat suuntautuneet kohti tulevaa; ruokatuntia, viikonloppua tai lomaa. Oppilaan odotushorisontissa opettaja on portinvartija työn tyydyttävyyteen: hänellä on valta määritellä työn ehdot ja tavoitteet.

Portinvartija-opettaja voi onnistuessaan poistaa kynnyksen tai esteet työn ja sen tekijän väliltä. Hän voi antaa jonkinlaisen itsemotivoitumista tuottavan alkusysäyksen oppilaiden työskentelylle ja siirtyä sen jälkeen taustalle. Suora kontakti oman itsetilan ja kohteen välillä mahdollistuu:

”Opettaja näyttää olevan aika pirteä. Minä olen väsynyt mutta silti hyvällä mielellä. Aiheena on polynomit opettaja selittää asiat tarkasti ja minä ihme kyllä jaksan kuunnella. Huomaan että kuuntelemalla asiat selviävät käytännössäkkin paremmin kun teen tehtäviä kirjasta ja tehtävä toisensa jälkeen ratkeaa helposti. Jipii! Olen ylittänyt itseni ja selvinnyt asiasta jota en voisi ikinä kuvitella.”

Työ tematisoituu suhteessa omaan mentaalitilaan ja myös instrumentaaliseen toimintaan. Se ei ole enää – kuten niin usein – ulkoa annettu taakka, puuduttava urakka, juttu josta on selvittävä mahdollisimman nopeasti ja vähällä vaivalla. Oppilaat voivat asettaa sisäiset kokemuksensa ja ruumiinvaatimuksensa linjaan portinvartija-opettajan asettaman virityksen kanssa. Sen edellytyksenä on kuitenkin, että suhteen luominen työhön onnistuu. Tämä ei palaudu institutionaalisten järjestysperiaatteiden ja rutiininen tuottamalle perustalle, vaan tilannekohtaiselle herkkyydelle. Kun suhteen luominen työhön onnis-

tuu, irtilyönti työn ja tekijän väliltä murtuu riippumatta siitä, minkä muodon työ saa.

Keskeisemmäksi muodostuu subjektiivisesti koettu, nähty ja tehty oma-kohtainen suhde kiinnostuksen kohteisiin. Opettaja voi yhä vähemmän luottaa ulkoisiin tekijöihin oppimistilanteessa: oppilaiden kiinnostus saattaa noustakin juuri siitä samasta rutiinin puurtamisesta, tehtävien tekemisestä eli oppitunnin lopullisesta kuolettajasta eikä virkistäväksi vaihtelusta luulotellusta videonkatselusta. Työn subjektiivoinnissa ajankohtaisuus ja tärkeys korostuvat. Muodikkaiden teknologioiden käyttöä olennaisempaa on sittenkin opettajan kyky luoda merkityksellinen suhde oppilaan ja oppituntityön välille.

Kyse ei ole pelkästään siitä, että opettaja hoitaa tehtävänsä ulkoisesti moitteettomasti ja hyvin. Hänen on pyrittävä motivoimaan juuri nämä oppilaat juuri tällä tunnilla ja saamaan oppilaat luottamaan omaan osaamiseensa. Oppilaat odottavat, että opettaja ottaa tunnevastuun luokkahuoneen ilmapiiristä. He edellyttävät myös, että opettaja kykenee legitimoimaan omat kurinpitokäytäntönsä oppilailleen. Kun tähän lisätään vielä valloittavan esitystavan ja oman persoonan kiinnostavuuden vaatimus, voidaan sanoa, että opettajaan kohdistuvat paineet ovat suuret.

Opettaja kannattelee instituutiota hartioillaan joutuessaan perustelemaan koulun merkitystä sekä käytäntöjen oikeellisuutta nuorille. Samanaikaisesti hänellä tulisi olla kyky lukea ja tulkita oppilaiden mielenliikkeitä ja muuntautua niiden mukaisesti eriytyneisiin todellisuuksiin. Tämä luo opettajan työhön hallinnollisen apparaatin ja kasvatuksellisen verkoston vastakkaisuudesta nousevan ambivalenssin. Koulun organisaatiomuodot ja työskentelytavat on legitimoitava tavalla tai toisella. Niistä on tehtävä ainakin minimitasolla mielekkäitä ja merkityksellisiä itselle ja muille.

Koulun virallinen koodiin, rituaaleihin ja kanssakäymismuotoihin materialisoitunut ”teksti” on muokattava oppilaiden epäviralliseen kulttuurin ”tekstiin” yhteensopivaksi. Kun lähtökohtaista auktoriteettia tai instituution auraa ei saa valmiina, on oman toiminnan perustelut tuotettava yhä enemmän oman itsen varassa. Mistä tuottaa suhdetila tai yhdysside oppilaisiin kun vanha apparaattikieli formaalisuuksineen ei riitä, eikä uutta kulttuurista käytäntöä tai horisonttia ole saatavilla? Oppilaiden ja opettajan yksilöllisiin merkitysmallmoihin törmääminen on tullut päivittäiseksi ja tunnitaiseksi urakaksi.

Opettajan työ on muuttunut jatkuvaksi suhdetyön tekemiseksi, toteaa Thomas Ziehe (1991, 77-96). Itse asiassa opettaja on suhdetyöläinen, jonka on tuotettava kulttuurisia merkityksiä kohtaamistilanteissa nuorten kanssa. Hänen on kyettävä ensin luomaan oma mielekkyys- ja merkitysmallmansa omaan itseensä ja työhönsä. Hänen on myös rakennettava edellytyksiä oppilaiden mielekkyyshorisonttien kohtaamiselle. On jaksettava vastata työn legitimaatioperustaa koskettaviin kysymyksiin siitä ”mitä varten tätä oikein

opetetaan tai mitä hyötyä tästä on”? Tämän täytyy olla psykodynaamisena tilanteena äärimmäisen kuluttavaa. Yksilöllisten tulkintahorisonttien laajeneminen edellyttää puolestaan sellaista kulttuurista ja psykososiaalista kompetenssia, joka mahdollistaa sen, että opettaja pystyy ottamaan haltuun yhä moninaisempia symbolisia todellisuuksia luokkahuoneessa. Erilaisten todellisuuksien sovittaminen kouluinstituution raameihin muodostuu keskeiseksi suhdetyön alueeksi. Sisäisten ambivalenssien kohtaamisesta ja refleksiivisestä käsittelemisestä tulee työn perustava osa.

Opettaja on sekä lähellä että kaukana oppilaastaan. Hän on oppilaiden havainnoissa toisaalta asiantuntija ja funktionaalisesti suuntautunut toimija, mutta samalla myös subjektiivisten latausten kiinnityskohde ja maalitaulu. Tämä pitää sisällään merkitysvaruuden, johon on sisäänrakennettu vaatimus sympaattisesta, huomioivasta ja rakentavasta oppimisen edistäjästä. Oppilaalle oman osaamattomuuden tunnustaminen ja havaitseminen on väistämättä haava, piikki lihassa, jonka voi yrittää kuolettaa kieltämällä sen olemassaolo tai kasvattamalla asian päälle paksun arven. Koko työn merkityksen voi kiistää tai mitätöidä, mutta jonkinlainen alakulo jää jäljelle: ”Kotiläksyjä ei tule tehtyä, kun niitä ei tarkisteta (ja vaikka jäisinkin kiinni, niin se ei haittaa).”

Oppilaan työn arvon mittariksi henkilöityy opettaja, jonka suhtautumisen kautta voi löytää merkityksen ja oivalluksen osaamisestaan. Institutionaaliset roolimallit voivat luoda systemaattista, molemminpuolista riippuvuutta auktoriteeteista ja vastariippuvuutta oppilaan riippuvuudesta.

Tällaisessa tilanteessa voi syntyä kaksoissidos, jossa läheisyyden ja etäisyyden säätelymekanismit puuttuvat. Toisaalta oppilaat saattavat tiedostaa opettajariippuvuuden muodostamat uhat oman autonomian kannalta. Tämä synnyttää liikettä auktoriteetin piiristä pois. Opettaja siirretään sivuun ja abstrahoidaan persoonattomaksi asiantuntijaksi. Toisaalta taas tietoisuus omasta osaamattomuudesta tai haavoittuvuudesta edellyttää lähentymistä opettajaan subjektiivisista lähtökohdista käsin. Opettaja koetaan helposti ulkopuoliseksi määrittelijäksi, arvioijaksi, jonkinlaiseksi etäiseksi tuomariksi. Tämä tunne vahvistuu, jos opettajan koetaan olevan perinteinen kouluinstituution hierarkioita tukeva auktoriteetti. Opettajakeskeisyys vahvistuu oppilaan riippuvuudesta, joka estää uudentyypisten suhdemallien kehittymisen. Sisäiset merkityssuhteet täydentävät ”ulkoisen todellisuuden” ylivaltaa institutionalisoitumisen kiteytyessä riippuvuuksille.

Uusia avauksia opettajan ja oppilaiden suhdemallien rakentamiseen voisi tarjota oppituntikirjoituksista jäljitettävissä oleva kommunikatiivinen suhde-tila ja siihen kytkettyvä rationaliteetti opettajan ja oppilaan suhteen institutionalisoivana ja suhdetta organisoivana periaatteena. Luokkahuonekulttuuri rakentuu tässä tapauksessa osapuolten tietoisten neuvotteluprosessien varaan. Tilanteessa voidaan tunnistaa vallitsevien valtarakenteiden

tuottamat vaikutukset työn organisoitumiselle ja vuorovaikutukselle, ja pyrkiä havaitsemaan myös sisäisten riippuvuuksien aiheuttamat esteet oppimiselle ja merkityksellisyyden kokemiselle.

Ilman refleksiivistä suhdetta elettyyn ja koettuun luokkahuoneeseen jäädään helposti defensiivisten suhtautumistapojen ja mielikuvien vangeiksi. Yksilölliset puolustusmekanismit yhdistyvät vaivatta institutionalisoituneisiin sosiaalisiin puolustusmekanismeihin. Rutiinit suojaavat pitkään ja pitävät yllä illuusioita toiminnan ulkokohtaisesta mielekkyydestä. Samalla merkityskriiseinä ilmenevä sisäinen tyhjiys tuottaa etäistynyttä opettajuutta ja oppilaana olemista.

Opettajan työ on suhdetyötä, sillanrakennusta luokkahuoneen emotionaalisten, sosialisten ja kognitiivisten elementtien välillä. Ennaltarakennettujen varmuuksien murenemisen myötä opettajan työtä leimaa moninaistuminen. Symbolisen todellisuuden avaruus laajenee nuorten yksilöllistyvien merkitysmaailmojen myötä. Vuorovaikutussuhteiden tasolla erilaiset suhdemallit kilpailevat ja kiistelevät perinteisten yksiulotteisten auktoriteettisuhteiden kanssa. Omia rajoituksiaan tuovat arkikäytännöt ja rutiinit. Oppilaiden kohtaamistilanne pitää tuottaa yhä enemmän intersubjektiivisen tunnistamisen välityksellä, eikä opettaja voi nojautua kulttuurisiin itsestäänselvyksiin.

Koulu ja oppitunnit ovat toisaalta muuttuneet oppilaiden näkökulmasta kulttuurisiksi itsestäänselvyyksiksi, rutiineiksi, jotka opettajan on kyettävä muuttamaan tiedollisesti tai esteettisesti kiinnostaviksi. Oppimistilanne on tuotettava neuvotteluprosessina oppilaiden kanssa. Neuvottelupohja syntyy yhteisen molemminpuolisen sympaattisuusperustan olemassaololle tai sen yhteiselle rakentamiselle. Koulun arkikulttuurin normaalivaikeudet lisääntyvät ja tuottavat systemaattisesti koulun sisäistä ”hermostuneisuuden”, kasvua. Tämä merkitsee alusta aloittamista joka ainut tunti: kulttuuri- ja suhdetyön tekemistä, opetuksen käyppyyden rakentamista itse tuotetulle perustalle (Ziehe 1996b).

Oppituntikirjoituksiin sisältyvän kommunikatiivisen suhdemallin odotushorisontti sisältää myös elementin, jossa opettajan toivotaan vapauttavan sekä oman että oppilaan pedagogisen mielikuvituksen. Siinä ryhmäkokemus, subjektiivinen elämystodellisuus ja omakohtainen kokemus yhdistyvät tiedollisesti kiinnostaviin kohteisiin. Tätä voidaan kutsua jonkinlaiseksi strukturoivaksi suhde- tai tasapainotyöksi, joka poikkeaa ratkaisevasti hierarkkisesta valtapositioiden uusintamisesta. Tämä voisi toteutuessaan merkitä liikettä kohti kokemuksellista oppimista: eletystä ja koetusta todellisuudesta nousevaa oppimisprosessia, joka liittyy nuorten elämäkokonaisuuteen ja omaksu- mismalleihin (ks. Negt 1989, 265-266).

Oppimisprosessien uudistaminen on tärkeää tilanteessa, jossa traditionaaliset siteet ja varustukset ovat kulttuurisen eroosiokriisin myötä ainakin

kyseenalaistuneet. Populaarikulttuuri ja harrasteet tarjoavat materiaalia ja aineksia sekä identiteettiratkaisuille että subjektiivisille merkitysulottuvuuksille. Väliaikaisuudessaan ja hauraudessaan ne eivät kuitenkaan ole riittävä perusta eheydelle ja jatkuvuudelle (Keupp 1995).

Identiteetin rakentamisessa ehkä tärkeimmäksi tekijäksi muodostuukin se, miten käsitellä keskeneräisyyttä, epävarmuutta ja oman sisäisen maailman eri puolia. Tästä käsittelyvalmiudesta ja kompetenssista muodostuu keskeinen identiteetin perusta. Omien epäjatkuvuuksien, kriisien ja motivoitumattomuuksien, sekä toisaalta omien kiinnostuksen kohteiden ja merkityksellisyyden kohtaaminen edellyttää jonkinlaista uutta metavalmiutta. Se voi tarkoittaa sosiaalista oppimisprosessia, joka ehkä vielä on virallisten opintosuunnitelmien, tuntikehyksien ja koulu-uudistusten tuolla puolen. Nämä oppimisprosessit ovat kuitenkin jo nyt osa nuorten kokemusmaisemaa, sitä maailmaa, jota oppituntikirjoitukset eri tavoin kuvaavat.

OPPITUNTI JA OPPIMINEN

Oppimisen vaikeudesta

Oppiminen ja uusien asioiden omaksuminen ovat nuorille tärkeitä. Se, miten tietoa tunnilla välitetään, on kuitenkin kriittisen arvion kohteena. Viesti on selkeä: hyvällä oppitunnilla oppii jotain, huono on vastaavasti sellainen, missä ei opi mitään. Helpompaa on kuitenkin kertoa milloin ei opi, kuin määritellä mitä oppiminen on, tai voisi olla:

”Kellot soi ja luokka huokas, että ’olipa hyödyllinen oppitunti’ kun ei oppinut mitään.” ”En oppinut paljon mitään”. ”En todellakaan oppinut enkä osannut mitään – onneksi tunti loppui pian ja pääsin pois tunnilta.”

Keskeinen jännite oppituntikirjoituksissa kulkee oppimisen ja ei-oppimisen välillä. Mielestäni siihen liittyy myös ambivalenssi subjektiivisten oppimis- ja omaksumistarpeiden sekä perinteisen, rutiininomaisen tunninpidon – jonka tulkitsen olevan osan institutionalisoituneiden käytäntöjen uusintamista ja sosiaalista oppimista – välillä.

Liitän tämän oppimisen ambivalenssin laajempaan yhteyteen käyttämällä hyväkseni Antti Kaupin (1994, 103) muotoilua: ”Myöhäismodernin edellyttämä oppiminen ei löydy sellaisista oppilaitoksista, jotka edustavat modernin yhteiskunnan pysyvyyttä parhaimmillaan.”

Hän jatkaa edelleen, että ...”Myöhäismodernissa on myös tarpeen uudelleenarvioida identiteetin rakentumista. Pysyvien piirteiden sijasta olisi mielekästä tarkastella identiteettiä reflektiivisenä projektina, johon kuuluu itseymmärryksen rakentaminen ja oman toiminnan suunnittelu. Identiteetti tulee sijoittaa omaan elämän kaareen ja tapahtumiin toimintaympäristössä. Uuden identiteetin rakentamisessa korostuvat oman historian ulkoistaminen (minän narratiivisuus), oman ajan hallinta, tietoisuus omasta kehosta, alistavista tavoista irtautuminen, riskin ja mahdollisuuden tiedostaminen sekä autenttisuus, rehellisyys itselle.” (mt., 98.)

Kouluoppimisessa pullonkaula on tulkintani mukaan institutionaalisen hitauden ja uusintavan oppimisen yhdistäminen elävään kokemukseen ja

merkitykselliseen identiteettiin, eli refleksiiviseen ja uudistavaan oppimiseen.

Oppimisessa on kyse keskeisesti läheisyyden ja etäisyyden, autonomian ja riippuvuuden, organisoinnin ja vuorovaikutuksen, samanlaisuuden ja erilaisuuden, mallittamisen ja kokemisen, pakon ja vapauden välisestä säätelystä. Oppilaalle nämä ambivalenssit näyttäytyvät jokapäiväisinä vaatimuksina, tasapainotyönä, jossa ulkoiset pakot on käännettävä sisäisiksi. Näihin pakkoihin on muodostettava vielä tyydyttävä ja jollakin tasolla mielekäs suhde.

Pakko on ajan ja tilan vaatimusta olla paikallaan tietyllä kellonlyömällä ja noudattaa annettua opetussuunnitelmaa. Se on myös piilo-opetussuunnitelman noudattamista. Oma ruumis on asetettava valmiustilaan oppimistyötä varten, vaikka pää särkisi tai väsyttäisi tai olisi ylitsepääsemättömiltä tuntuvia vaikeuksia kotona tai ihmissuhteissa. Kaikista näistä huolimatta on katsottava samaa opettajan naamaa ja ”yritettävä pysyä tämän perässä” tai tuijoteltava sekä kuunneltava samoja luokkatovereita tunnista toiseen. Samat tehtävä- ja läksykirjat on avattava yhä uudestaan ja uudestaan.

Oppilaiden on kytkettävä itsensä oppimisasentoon useita kertoja päivässä. Opettaja vaihtuu ja opiskeltava aine. Tiedon muruset on omaksuttava sieltä täältä. Niistä tulisi muodostaa jonkinlainen kokonaiskuva. Mitä on oppimisen mielekkyys tilanteessa, jossa yhteiskunnan toinen todellisuus on läsnä joka hetki? Kieltämällä ja unohtamalla tunnetilat voi selvittää pitkälle, mutta myös tämä strategia vaatii emotionaalista paikkausta ennemmin tai myöhemmin.

Persoonalliset oppimiskokemukset

Henkilökohtainen oppimiskokemus merkitsee kirjoituksissa valinnanvapautta, yksilön jonkinasteista autonomiaa ja onnistumisen elämyksiä. Siihen ei liity pakollista käskyn tai kaavamaisen mallin ulkokohtaista noudattamista. Oppimiskokemus on myös kuvitellun tai todellisen esteen ylittämistä tai ongelman ratkaisemista. Siihen liittyy oman sisäisen työn tekemistä, uskaltautumista ulos kuoresta – suuntautumista oppilasobjektista oppilassubjektiksi. Oma ennako-odotus tai käsitys muuntuu ja siitä syntyvä vapautumisen kokemus on tärkeä. Erityisesti oman osaamattomuuden tai ”tajuamattomuuden” voittaminen liittyy myönteisiin oppimiskokemuksiin. Itsen ylittäminen teon kautta avaa jotain myöskin sisäisesti.

”Minä olen väsynyt mutta silti hyvällä mielellä. Aiheena on polynomit. Opettaja selittää tarkasti ja minä ihme kyllä jaksan kuunnella. Huomaan että kuuntelemalla asiat selviävät käytännössäkkin paremmin kun teen tehtäviä kirjasta ja

tehtävä toisensa jälkeen ratkeaa helposti. Jipii! Olen ylittänyt itseni ja selvinnyt asiasta, jota en voisi ikinä kuvitella.”

Omaan yksityisyyteen jääminen ei kuitenkaan riitä, vaan oppimiseen liittyvä jakaminen ja kohtaaminen edellyttävät sosiaalisuutta, joka muuntaa totuttua yksilökeskeistä puurtamista. Kommunikaatio on side, joka liittää yksilön ryhmäänsä ja opettajaan. Silta yksityisen kokemuksen ja muiden sosiaalisen kohtaamisen välillä kulkee opettajan luoman kommunikatiivisen tilan kautta.

”Oli saksan tunti ja opettaja oli hyvällä päällä. Ensin oli kappaleen kuulustelu. Me juteltiin kappaleesta ja lipsuttiin välillä aiheestakin. Aluksi saksaksi puhuminen oli minusta vaikeaa, mutta opettaja kannusti ja muutkin oli innokkaasti mukana ja minäkin päätin avata suuni. Lopputunnista meillä oli kunnan väitely ajankohtaisesta aiheesta.”

Kommunikaatiosuhde on parhaimmillaan joustava ja liikkuva. Se antaa liikumatilaa yksilöille. Institutionaalinen rutiini, perinteinen tunninpidon malli, palautuu sen sijaan saman toistoksi ja pänttäämiseksi. Oppiminen edellyttää aina jossain määrin toistoa, mutta ongelmana on helposti mekaanisen toiston aiheuttama subjektiivisen kokemuksen kuivuminen tai näivettyminen. Oppituntikirjoitusten yhdistyvä piirre on oppimiseen liittyen siinä, että kirjoittajat kontrastoivat oppimisen rutiininomaiseen toistavuuteen. Rutiini on tavanomainen ja yleinen ennakko-oletus tunninpidolle. Mekaaninen toistavuus on vastakohta sekä refleksiiviselle yhteydelle omaan elämystilaan että ryhmäkokemuksen yhteisölliselle prosessille?

Oppiminen elämyksellisenä tilana

Oppiminen on pelkistetysti uuden asian tai taidon hallintaa ja omaksumista. Oppituntitarinoista voi kuitenkin mielestäni löytää viitteitä siitä, että oppiminen voi olla nuorille elämyksellinen itsetila yhteisöllisessä avaruudessa. Se sisältää työstä saatavan tyydytyksen ja liittymisen ryhmään oman tunnetilan välityksellä. Kokemistila ei sulkeudu itseän, vaan laajenee ja koskettaa myös muita. Tämä näkyy suhtautumistapana asioihin ja ilmiöihin sekä ihmisiin. Oppiminen on enemmän kuin asioiden teknistä taitoa tai hallintaa. Näen tämän tyyppisen oppimisen jonkinlaisena psykososiaalisena metakompetenssina, ennen rationaalista ja teknistä hallintaa olevana emotionaalisenä latauksena. Tällainen oppiminen on kuitenkin vaikeasti yhdistettävissä perinteiseen käsikirjoitukseen tunnin kulusta. Epätavanomaisuudet ovat helposti häiriötiloiksi tulkittuja, eivätkä uusia asia- tai tulkintakonteksteja, jois-

ta voisi löytyä uusi ja yllättävä perspektiivi luokkahuonetodellisuuteen. Omiin tunnetiloihin liittyvät merkitykselliset kokemukset ovat pikemminkin harvinaisia poikkeustiloja.

Epätavanomaisuuteen liittyä toisin tekeminen. Tavallisuuden ja pitkästyttävän ylittäminen pienessä. Se voi olla ele, tunne tai esteettinen elämys, yhtä hyvin kuin taustamusiikkiin ja opettajan pukeutumiseen liittyvä seikka. Ryhmän jäseniä yhdistävä sosiaalisuus syntyy pienistä säikeistä (”opettaja kysyy lopuksi mitä haluatte läskyksi ja toivottaa hyvää viikonloppua.”). Oppimiseen liittyy tässä mielessä jonkinlainen kyky ”oppia oppimaan” yhdessäolon tavoista. Omien itsetilojen havaitseminen on turtumuksen haihtumista. Tilanteet nähdään toisin silmin, niitä pystytään tulkitsemaan ja kommentoimaan kiinnostuksen intressin ohjaamana.

Uusiin tiedollisiin asioihin suhtautuminen ja uuden asennon hakeminen suhteessa tuntiin mahdollistuvat. Kyse on myös kulttuurisesta kompetenssista, refleksiivisyydestä, jossa osallistuminen ryhmään tai yhteisöön tapahtuu elämyksellisesti sen ilmapiirin tunnistamisen kautta. Refleksiivisyys on elämyksellisyttä ja esteettisyyttä sekä näiden ohella toisenlaisen tiedon ja näkökulman tuottamista tavanomaiseen. Valinnaisuus yhteisöön liittymisessä korostuu tavalla, joka antaa mahdollisuuden – jos niin haluaa tai tila niin vaatii – joko osallistua tai vetäytyä siitä missä on mukana säilyttäen kuitenkin yhteyden muihin. Yhteisöllinen ilmapiiri auttaa keskittymään ja hiljentymään asian äärelle.

Oppimista ei voi eristää pelkäksi tiedolliseksi asiaksi, kognitiiviseksi tapahtumaksi, vaan se on nähtävä laaja-alaisena ”elämäkokonaisuuden” kattavana sosiaalisena ja emotionaalisen prosessina, painottaa Oskar Negt (1997). Mielekkyyden kokeminen vaatii liittyneisyyden tunnetta ja kokonaisuuksien hahmottamista. Tiedon kohteet on pyrittävä mobilisoimaan henkilökohtaisiin intresseihin, mielikuvitukseen ja mielikuviin liittyen. Oppiminen edellyttää avoimuutta ja uskallusta ylittää kuolleet abstraktiot. Se edellyttää tilan antamista omalle pedagogiselle mielikuvitukselle. Opetuksen sisällön suhteen se voisi merkitä avointa organisoimista, herkkyyttä tilanteelle, tietomateriaalin arvioivaa purkamista ja informaation kriittistä työstämistä. Oppiainesta on sekä subjektivoitava omien tarpeiden suuntaan että objektivoitava eli tehtävä ne näkyviksi ja ulkoisesti koeteltaviksi – yhteisen todellisuuden rakentumisen näkökulmasta.

Objektivoinnin vaatimus saa nuorilla kirjoituksissa muotoilun tiedon ”ajan-kohtaisuudesta ja sen sisältämästä uudesta asiasisällöstä”. Esimerkkinä nousee saatananpalvontavideon katselu ja sitä seurannut yhteinen keskustelu tunnilla. Kirjoittaja piti videota, sen sisältöä ja yhteistä pohdintaa itselleen tärkeänä opittuna asiana: ”Katottiin saatananpalvontavideo ja keskusteltiin aiheen vaaroista uskontotunnilla (aihe on ajankohtainen ja siitä sai uutta tie-

toa. Koska se oli kiinnostava, tunti oli rauhallinen, kaikki kuuntelivat.” Tämäntyyppistä oppimista Negt (1997, 302-303) kutsuu eksemplaariseksi oppimiseksi, jossa nuorten kokemusmaailma otetaan vakavasti ja osaksi tilanteiden organisoimista.

Perinteiseen institutionalisoituneeseen oppimisen rutiininomaiseen malliin sisältyy vaatimus omien tarpeiden, mielikuvituksen ja intressien unohtamisesta. Vaara tämän suuntaisen kehityksen voimistumiseen voi olla kasvamassa tilanteessa, jossa yhteiskunnallinen menestys, asema jatkokoulutus- ja työmarkkinoilla, perustuu toistavuuden sisäistämiseen ja opetettavan materiaalin uusintamiseen oman oppimisen osoituksena. Yksilöllistyminen merkitsee tässä tapauksessa suorittajaindividualismin kehittymistä. Yksilö palkitaan hyvin arvosanoin ja todistuksin. Pahimmassa tapauksessa tämä malli synnyttää oppimiskäytäntöjen suhteen standardoidun massaihmissen, joka tavoittelee aina tulevaisuuteen siirrettyä ja ulkoiseen suorittamiseen kiinnittyvää palkintoa. Hän ei pysty merkityksellistämään hetkessä läsnäolevaa sisältöä ja elämystä. Koko koulutusputki voi olla vain perättäisiä suorituksia vailla henkilökohtaista puhuttelevuutta ja sisäisyyttä. Tätä voidaan kutsua myös ”kulttuuriseksi ignoranssiksi”, välinpitämättömyyden sisäistämiseksi. Suorita, älä kyseenalaista ja vedä paksut suojakerrokset omien tunteiden ja halujen päälle, kiteyttää McLaren (1998, 192-214).

Oman tunnetietoisuuden poissulkeminen sosiaalisista tilanteista opitaan lähes huomaamatta. Tunnetietoisuutta ei koeta tilanteen kannalta oleelliseksi. Oppimisen organisoituminen tapahtuu itsen ulkopuolisena prosessina. Kulttuurinen ignoranssi on itsen unohduksen muoto, joka kieltää ja estää näkemästä omia tunnetiloja, haluja ja toiveita oman elämän todellisena keskiönä, subjektiivisesti tärkeimpänä asiana. Ignoranssi kaventaa sosiaalisuutta, koska yhteys muihin rakentuu oman subjektiviteetin piilottamiselle. Se myös sokaisee luulemaan, että olemme muista erillisiä, itseriittoisia yksilöitä. Oma toimintamme jää vieraaksi, vailla siteitä todellisuuden muovaamiseen, siihen vaikuttamiseen, sen rakentamiseen ja uusintamiseen. Näin subjektiivisesti keskeiset kokemukselliset oppimisprosessit sivuutetaan ja samalla myös sosiaaliset käytännöt sekä informaatioprosessit jäävät näkymättömiksi ja tunnistamattomiksi subjektiviteetin kannalta.

Ignoranssi sisäistyy subjektiviteettiin ja suuntaa oppimista sekä tiedonkäsittelyä. Valitsemme välinpitämättömyyden pohjalta sellaista tietoa, josta emme halua itse oppia – me vain suoritamme. Välitön tekninen ja praktinen tieto saavat neutraalisuudessaan ja näennäisessä helppoudessaan etusijan sellaiseen tietoon nähden, joka on keskeneräisempää, epävarmempaa. Se on tilannekohtaista sosiaalisuuteen, ihmisten yhdessäoloon liittyvää ainesta, jossa voi tunnustella omia tilojaan. Aktiivinen ei-oppiminen eli tiedostettu oman tunnetodellisuuden mukainen vetäytyminen tavanomaisesta oppitunnin-

pidosta, vaikka tulpat korville vetämällä, voi toimia myös oppimisen kohteena. Ignoranssille vastakkainen refleksiivisyys pakottaa riisumaan näennäisen neutraaliuden ja teknisen objektivismin. Se tuo luokkahuoneeseen vasta-kokemuksia ja vaihtoehtoisia todellisuuksia. Oppituntitodellisuus rakentuu refleksiivisyyden näkökulmasta tuotettuna todellisuutena, elettynä kokemuksesta, josta voidaan myös yhdessä oppia.

Kulttuurinen refleksiivisyys merkitsee herkistymistä nuorten kokemuksille ja ongelmille. Tietoaines muokkaa yksilön kokemusta ja refleksiivisyys voi antaa kokemusten muotoutumisen tutkimiselle välineitä. Arkipäivän kokemuksia tutkimalla voidaan saada näkökulmia siihen, miten erilaiset käytännöt ja prosessit tuottavat asioita ja ilmiöitä, legitimoivat näkökantoja tai asettuvat ristiriitaan keskenään. Nämä kokemukset liittyvät sosiaalisiin käytäntöihin ja ovat identiteetin perustana. Oppimisen lähtökohtana voisi refleksiivisyyden näkökulmasta ollakin se, miten koulun käytännöt ja kulttuuriset muodot ovat pohjana oppilaiden itseymmärrykselle oppilaina. Miten oppilaan suhde opettajaan rakentuu juuri tietyntyyppiselle oppijuudelle?

Nuorten kokemusten mukaantuominen oppimiseen ei saa merkitä niiden romantisoimista tai ihanteellistamista. Oppimista koskeva tieto on merkityksellistettävä oppilaiden näkökulmasta. Koulutieto ja oppiminen ovat aina käytäntöihin, ihmisiin ja sosiaalisuuteen liittyviä asioita.

Oppimisen edellytysten tuottaminen

Opettajalle on oppituntikirjoituksissa siirretty vastuu oppimisen edellytysten tuottamisesta. Hän on kommunikaation ylläpitäjä, tunnevastuun kannattaja, tiedollinen asiantuntija ja sillanrakentaja eri todellisuuksien välillä. Opettajan on kyettävä organisoimaan aika, tila ja oppimateriaali. Samanlaisesti hänen on kyettävä tempaamaan oppilaat mukaan kiehtovalla opetustyyllillä, henkilökohtaisella viehättävyydellä ja monipuolisella opetusotteella. Hän on vuorovaikutuksen liikkeellepanija ja kontrolloija. Opettajan on huomioitava kukin yksilöllisesti, mutta osattava jättää oppilas myös rauhaan.

Muilta oppilailta ei oppimisen suhteen odoteta paljoakaan. He esiintyvät oppituntikirjoituksissa enimmäkseen häiriötekijöinä ja oman keskittyneen tilan rikkojina kirjoitusten viitekohtana toimivan virallisen koulun näkökulmasta. Sosiaalisuus on säädeltyä sosiaalisuutta, joka toteutuu auktoriteetin, opettajan siunaamana.

Opettaja ei voi luottaa valmiisiin ratkaisuihin tai teknisiin apuneuvoihin, kalvoihin ja monisteisiin. Tyhjäksi ja irralliseksi jäävä keskustelukaan ei kannata – monensuuntaista kommunikaatiota ei synny eikä vuorovaikutus elävöidy. Oppimisessa tulisi yhdistyä sopiva määrä annettuja malleja ja esimerkkejä sekä

oppilaiden kokemuksia. Kirjoittajien mielestä mielipiteiden kysyminen ja vaihtoehtojen tarjoaminen ovat parempia tapoja kuin vaihtoehdoton junaaminen ja jäykkyys. Ensimmäisenä mieleen tulevaa metodologiaa tai tehtävää on siten hyvä harkita uudelleen. Oppilaiden mieliksi oleminen tai näiden tahtoon myöntäminen ei näytä tuottavan hyvää oppimiskokemusta. Oppilaat kaipaisivat mieluummin selkeitä rajankäyntejä ja vastakkaisuuksia kuin epämääräisiä liudentamisia, sekavia ja ristiriitaisia viestejä. Opettaja on valta-asemineen keskeinen oppimistapoja suuntaava henkilö. Hänen päätöksensä, ratkaisunsa ja valintansa näyttävät säätelevän oppilaiden mahdollisuuksia osallistua oppisisältöjen ja -menetelmien valintaan ja oppimiskokemuksen laatuun. Oppimiseen liittyvä autonomisuuden tai ulkopuolisuuden tunne kytkeytyy näin opettajan toimintaan.

Oppituntikirjoituksiin liittyy oppimisen näkökulmasta paradoksi, jossa opettaja on oppimisen takaaja ja sosiaalisuuden tuottaja. Opettajakeskeisyys lisää puolestaan painetta rutiineihin ja toistavuuteen. Institutionalisoituminen tarkoittaa tässä hyvin pitkälle tavan noudattamista ja toiminnan rutinoitumista. Totutut roolit luovat ennustettavuutta ja turvallisuutta. Ne säästävät energiaa, koska toiminnassa voidaan lähteä sanattomasta sopimuksesta siitä, miten asioiden oletetaan olevan. Avoimet neuvottelut sen sijaan saavat helposti tuntemaan, että aika kuluu hukkaan ilman näkyviä tuloksia. Ne vaativat myös pitkäjärjenteistä kärsivällisyyttä.

Institutionalisoituminen tarkoittaa myös ennako-odotusten sisäistymistä ja vahvistamista toimintakäytäntöjen avulla. Rutiinit ovat itsestäänselvyksiä ja niitä on sisäistymisen jälkeen vaikea ottaa enää tarkastelun kohteiksi. Päivittäinen toiminta muodostaa totuttuja uria, aikapolkuja, jotka yhtäältä vahvistavat toiminnan ennakoivuutta ja jatkuvuutta, mutta toisaalta muodostavat myös esteitä toiminnantapojen muuttamiselle. Urat organisoituvat rutiineiksi, jotka puolestaan integroituvat yksilöiden persoonallisuuden osiksi. Luopuminen totutuista kaavoista uhkaa yksilöiden emotionaalista turvallisuutta. Rutiinit takaavat instituutioiden jatkuvuuden, mutta tuottavat yksilölle myös tunteen pysyvyydestä, identiteetistä instituution jäsenenä. Yksilö luo toiminnan rakenteen ja rutiinin, ja muokkaa samalla sekä itseään että instituutiota.

Toimijat eivät itse useinkaan havaitse toimivansa rutiinien ohjaamina ja siksi heidän on myös vaikea muuttaa tai edes kyseenalaistaa toiminta- tai ajattelumallejaan. Oppiminen muodostuu helposti toimintakäytäntöjen uusintamiseksi, eikä niiden reflektoiduksi pohdinnaksi tai uudistamiseksi (Kauppi 1993, 63-69).

Oppiminen ei ehkä olekaan niin itsestään selvästi uutta tuottavaa kasvua ja kehitystä. Se saattaaakin olla pikemminkin vahvistamassa pysyvyyttä, olemassa olevan säilyttämistä. Oppiminen voi tarkoittaa sitä, että rakennetaan

sellaisia käytäntöjä, jotka ovat esteinä muutoksille. Uusintava oppiminen uusintaa institutionaalisen jäykkyyden ja subjektien muutosvastaisuuden. Oppiminen on vanhan kertaamista, ajattelun ja toiminnan samanlaisuuden ylläpitoa. Uusintava oppiminen kytkeytyy valtaproblematiikkaan. Mitä suurempi merkitys auktoriteetilla on, sitä todennäköisempää on uusintava oppiminen. Mitä vahvemmat ja kiteytyneemmät sosiaaliset rakenteet (normit, roolit, vuorovaikutusmallit) ovat, sitä todennäköisempää on uusintava oppiminen. Instituutio luo oman toiminta- ja ajatteluavaruutensa, jota voidaan kuvata puhemaailmaksi, kommunikatiiviseksi toimintaympäristöksi. Yksilöille tämä avaruus on yleensä vaikeasti toiseksi kuviteltavissa. He pitävät näkemäänsä ainoana ja todellisena. Toimintaympäristö muodostuu maailmaksi, jossa voittamisen tai häviämisen kaltaiset yksilölliset havainto- ja ajattelu-mallit hallitsevat. Pidättäytyvä itsesuojelu on yksilöiden keskeisin tavoite, tunteiden piilottamisen ja näennäisen rationalismin ohella. (Kauppi mt., 80.)

Rutiinit ovat oppimisen kannalta välttämättömiä, mutta niiden tulisi myös edistää toimijoiden omia orientoitumistaitoja. Orientoitumistaidot ovat omien kokemusten ja tunnetilojen suhteuttamista uusiin asioihin. Tämä tarkoittaa tilannekohtaista sisäisen maailman työstämistä ja itsetilojen nimeämistä, jossa ei ole valmiita malleja tai käsikirjoituksia. (Negt 1997, 234-235.) Orientoitumistaidot voivat olla välttämättömiä metakompetensseja oppimiselle. Pelkkä institutionaalinen oppimistyö toistavana tai mekaanisena palauttamisena ei riitä. Oppilaat odottavat oppitunneilta elämyksellisyyttä ja kommunikatiivisuutta. Sosiaalisen tilan rakentaminen voidaan liittää koulun arkipäivän neuvotteluihin, sosiaalisen järjestyksen muodostumiseen.

Neuvotteluja luokkahuoneessa

Neuvotteluilla tarkoitetaan niitä vuorovaikutusstrategioita, joita oppilaat ja opettajat käyttävät määritellään oppituntia koskevat keskinäiset, usein sannaattomat ja epäviralliset, suhtautumistavat ja käyttäytymiskoodit sekä työskentelytavat. Neuvotteluilla pyritään ainakin jonkinasteiseen yhteisymmärrykseen työskentelyn päämääristä ja yhteistyöstä. Neuvottelut ovat usein niin rutiininomaisia ja tilannekohtaisia, etteivät osapuolet useinkaan edes havaitse olevansa vuorovaikutustekniikkoineen neuvotteluissa mukana.

Woods (1983, 127-128) on erotellut suljetun ja avoimen neuvottelun. Avoimessa strategiassa osapuolet ovat tietoisia käyttämistään keinoista ja sopimisesta. He ovat valmiita joustamaan omista ehdoistaan ristiriitojen lieventämiseksi ja yhteisymmärryksen saavuttamiseksi. Neuvottelun tavoitteet ja sisällöt ovat näkyvissä. Suljetussa neuvottelussa pyritään salaamaan omat todelliset tavoitteet. Siinä käytetään erilaisia keinoja vastapuolen alistamiseksi, taivuttamiseksi

tai myöntyväiseksi saamiseksi. Omaa todellisuutta vahvistetaan toista vastaan ja myönnytyksiä tehdään vastahakoisesti ja pakon edessä.

Neuvotteluilla pyritään luomaan säännöt vuorovaikutukselle. Neuvottelua käytetään myös yhteisöllisen järjestyksen ja valta-asemien tarkistukseen. Siinä haetaan jonkinlaista tasapainoa epäsymmetrisiin valtasuhteisiin. Useimmiten alistetussa asemassa olevat hakevat hyvitystä, vastavuoroisuutta ja tasapainoa tilanteeseen.

Neuvottelutekniikat ovat hyvin vaihtelevia. Woods (1983, 127-128) on listannut tekniikoita, jotka ovat sekä opettajien että oppilaiden käytössä suljetuissa neuvotteluissa:

- 1) Itsepintaisuus. Tekniikka perustuu peräänantamattomuuteen siihen saakka kunnes vastapuoli pakotetaan muuttamaan kantaansa tai toimintaansa. Se voi olla pysyttäytymistä omassa näkökulmassa siten, että toinen antaa periksi ja luopuu omastaan.
- 2) Vertailut. Hyvin tavallinen kommentti on oppilaiden taholta kuuluva ”nekin saa tehdä, miksei me” tai ”toinen opettaja antaa luvan mikset sinä”. Opettaja saattaa myös vertailuttaa oppilaitaan: ”toinen luokkakin osasi tehdä nämä tehtävät, mutta te ette.”
- 3) Puolustaminen tai justifikaatio. Opettajat viittaavat hyvän käytöksen merkitykseen, työn tärkeyteen ja pahoihin seurauksiin, jos ei toimita ehdotetulla tavalla. Oppilaat syyttävät opettajaa omista erehdyksistään ja virheistään tai siitä, että sopimukseen ei päästä: ”kyllä me mutta sinä et”. Oppituntikirjoituksissa oppilaat viittaavat opettajaan aiheesta tai aiheetta tyyliin: ”Se ei osaa opettaa. Sen takia oon ulkona tehtävistä.”
- 4) Muistuttaminen. Aikaisemmat sopimukset palautetaan mieliin ja niitä pyydetään kunnioittamaan ”mehän sovimme viime kerralla että...”.
- 5) Lupaukset, uhkaukset (kenties myös lahjonta ja kiristys? K.L.).
- 6) Kiihastuminen ja maltin menettäminen sekä näillä uhkaaminen. Joskus myös korostetun ”viileyden” ja välinpitämättömyyden tavoittelu.
- 7) Perinteeseen tai korkeampaan auktoriteettiin vetoaminen. Opettajat tai oppilaat voivat haluta rehtorin paikalle tai viittaavat siihen ”ettei meidän koulussa ole koskaan ennen tehty näin”.
- 8) Äärimmäisen position omaksuminen eli ”kun vaatii paljon saa enemmän kuin alunperin odotti”.
- 9) Vaihtoehtojen tarjoaminen.
- 10) ”Oman lääkkeen syöttäminen takaisin vastapuolelle”. Otetaan selvää mitä vastapuoli haluaa ja sekoitetaan omat tavoitteet sopivasti niihin.
- 11) Torjuminen, väistely ja verukkeiden keksiminen.
- 12) Avun pyytäminen muilta osapuolilta, esimerkiksi muilta oppilailta tai opettajilta.
- 13) Teeskentely.

14) Mairittelu ja imartelu. Oppilaiden tai opettajan mielialan kohottaminen kehumalla ja turhamaisuuteen vetoamalla.

15) Ystävyys ja yhteistyö. Karismaattinen opettaja saattaa hälventää erot oppilaisiinsa ja osapuolten töiden väliltä ja pystyy rakentamaan yhteisiä tavoitteita tältä pohjalta.

16) Nauru, komiikka ja leikki.

17) Kohtuullistaminen, ”olettehan te jo tehneetkin paljon, joten ensi kerralla ei tarvitse tehdä kaikkia tehtäviä.”

Oppilaiden oletetaan usein automaattisesti olevan myöntyväisiä opettajan ja koulun asettamille vaatimuksille ilman, että opettajat havaitsevat heidän aktiivista panostaan yhteistyössä ja julkilausumattomiin odotuksiin vastaamisessa (Gordon ja Lahelma 1997, 132-133). Neuvottelujen potentiaalit sosiaalisena oppimiskokemuksena jäävät osapuolilta usein tunnistamatta.

Neuvottelut itsen kanssa

Oppituntikirjoituksiin sisältyy myös ”neuvotteluja” oman itsen kanssa. Ne ovat yksilön sisäistä motivoimistyötä. Yksilö sovittelee yhteen institutionaalisia vaatimuksia ja itsetilojaan oppituntityöhön pääsemiseksi. Yksilön sisäisenä käyty neuvottelu on refleksiivisyyspotentiaalina myös keskeisesti oppimisprosessi. Nämä vaikeasti sanallistettavat prosessit jäävät usein havaitsematta, satunnaisiksi ja koulun virallisten toimien ulkopuolisiksi. Opettajan ja oppilaiden neuvottelut kulttuurisena luokkahuonekäytäntönä voisivat olla avain myös subjektiivisten orientoitumistaitojen oppimiseen. Avoin neuvottelu, jossa sovitaan työskentelystä, tunnistetaan ilmapiiri ja luodaan keskusteluyhteys osapuolten välille, on refleksiivisen rakenteen synnyttämistä luokkahuoneeseen.

Refleksiivinen rakenne merkitsee pyrkimystä ottaa oma toiminta tarkastelun ja oppimisen kohteeksi. Se on yhteistä puhumista, sopimista, arvioimista ja kontrollia. Refleksiivisyys on myös emotionaalisten ja rationaalisten vuorovaikutuselementtien kohtaamista. Oppituntikäytäntö on pikemminkin tukenut ei-refleksiivisiä rakenteita: roolit, tehtävät ja tavoitteet määritellään suljetusti ja itsestään selvinä rutiineina niistä liiemmin keskustelematta eli toimitaan kuten ”aina ennenkin”.

Tästä näkökulmasta refleksiivinen struktuuri on ikään kuin antistruktuuri. Siinä ryhmän omat prosessit otetaan tutkimisen kohteeksi. Refleksiivisyys edellyttää subjektiivisia valmiuksia tematisoida aikaa, tilaa ja toimintaa. Ressursien niukkuus eli ajan ja tilan puute ovat tavanomainen este refleksiiviselle oppimiselle.

Sosiaaliset resurssit edellyttävät välittömistä valtasuhteista irtautumista ja etäisyydenottoa omaan positioon – sen rajoituksiin, vaihtoehtoihin ja toimintamahdollisuuksiin – nähden. Refleksiivisyys on rutiininomaisen itsestään-selvyyden, luonnonvoimaisesti tapahtuvan institutionalisoitumisen tematisoimista ja uudelleenarvioimista. Omasta elämästä ja toiminnasta oppiminen on vaativaa, koska tietoisempi suhde työhön, muihin ryhmän osapuoliin ja omaan itseen vie aikaa ja energiaa. Refleksiivinen suhde edellyttää pitkäjänteisyyttä, jonkinasteista sitoutumista ja kurinalaisuutta. Tällainen suhde ei synny itsestään eikä mahtikäskyllä, vaan se pitää tuottaa yhteisesti. Suhde on myös sisäisesti herkkä ja altis häiriöille muutosalttiutensa sekä tilannesidonnaisuutensa ja subjektiivisuutensa ansiosta. Erityisen haastavaa on tuottaa institutionaaliset, sosiaaliset ja psyykkiset edellytykset rutiineista irtautumiselle. Riittävä etäisyys ja resurssit ovat refleksiivisyyden elinehto. Refleksiivisen oppiminen on emotionaalisen, subjektiivisen kokemuksen yhdistämistä tiedon hankintaan ja kohteisiin. (Schüle 1983, 185-188.) Luokkahuonetodellisuudessa neuvotteluja käytetään arkipäiväisenä vuorovaikutusstrategiana. Ne toimivat kuitenkin suljettuina ja tietoisien toiminnan ulkopuolisina, sattumanvaraisina tapahtumina. Ne eivät yleensä tule oppimisen kohteiksi tai apuvälineiksi.

Ivar Frønes (1995) on todennut, että moderni yhteiskunta edellyttää nuorilta erityisiä kulttuurisia kompetensseja, jotka opitaan arkielämässä. Nuoret joutuvat refleктоimaan positiotaan ja ottamaan erilaisia rooleja eri ryhmien jäsenenä. Tilanteiden vaihtuvuus, varsinkin vertaisryhmissä, opettaa kontekstien lukutaitoa ja niihin mukautumista. Nuoret omaksuvat erilaisia perspektiivejä roolien kautta ja joutuvat ilmaisemaan mielipiteitään ja näkemyksiään muiden seurassa. Yksilöllisiä perspektiivejä vaihdetaan ja sovitellaan muiden näkökulmiin. Perspektiivien vaihtaminen ja kohtaaminen on osa sosiaalista oppimista; toimintaan osallistumista ja muiden kohtaamista tässä-ja-nyt. Refleksiivinen suhde omaan itseen ryhmän jäsenenä omaksutaan vertaisryhmäsosialisaatioissa. Sen tavoitteet ja tuotokset ovat kuitenkin usein vastakkaisia tai vähintäänkin yhteensopimattomia eriytyneiden virallisten sosialisaatioinstituutioiden, eli päiväkotien, koulujen ja muiden oppilaitosten toimintaperiaatteiden kanssa.

Kokemuksellinen oppiminen ja koulu

Aittolan ja Pirttijärven (1996, 47-52) tutkimuksessa lukiolaisnuoret toivat esille, että heidän mielestään tärkeät oppimiskokemukset liittyivät arkielämään, ihmissuhteisiin, kavereihin ja oman elämän reflektointiin esimerkiksi päiväkirjaa pitämällä. Oppimisen kannalta merkittäviä olivat myös erilais-

sa tilanteissa toimiminen, vaikeat elämänkokemukset ja -kohtalot sekä pärjäämisen kokemukset ennalta tuntemattomissa elämämpiireissä ja ympäristöissä. Oppimiskokemuksen erittelyssä nuoret arvostivat henkilökohtaisen epävarmuuden sietokyvyn lisääntymistä ja vuorovaikutustaitoja. Oppiminen näyttää usein suunnittelemattomalta, tilannesidonnaiselta ja virheitte sekä erehdysten kautta syntyvältä.

Koulussakin on toki opittu: perustaitoja ja jonkin verran sosiaalisten tilanteiden ”koodaamistaitoja”. Merkittäviä oppimistilanteita ovat olleet lähinnä koulun epäviralliseen sosiaaliseen puoleen kuuluvat piilo-oppimisena tapahtuvat kokemukset. Yksi haastatelluista kiteyttää koulun virallisen oppimisen seuraavasti: ”aakkoset on käyty loppuun eikä osaa vieläkään lukea”. Koulusta on oheistuotteena tarttunut mukaan myös instituution hierarkkisuus, jonka mukaisesti ihmisiä asetetaan arvojärjestykseen ulkoisten kriteerien perusteella. Yksilöllisyys, yksilön erityisyytenä ja sen kunnioittamisena, on jäänyt koulussa usein huomiotta. Monilla mieleen on painunut opetuksen kaavamaisuus. Yleistä on myös sellaisten asioiden vältteleminen, joista sai koulussa huonot arvostelut. Monella oppimisen halu on herännyt vasta koulun jälkeen, jolloin koulun opitkin ovat vasta tuntuneet hyödyllisiltä. ”Kaikkea lukiossa opittua voi oppia muuallakin”, sanoivat haastatellut. Koulun arvo nähtiin lähinnä siinä, että asioista ei tulisi omin päin otettua selvää (Aittola ja Pirttijärvi 1996, 49-51).

Koulussa sosiaalisia taitoja joutuu kehittämään pakkoyhteisöllisyyden pohjalta, mutta varsinaiseen opetukseen liittyen sosiaalisia taitoja ei siellä juurikaan opi. Nuorilta vaaditaan myös valintojen tekemistä ilman konkreetteja tietoja siitä, miten yhteiskunnassa toimitaan. Koulunkäynti koetaan tylsäksi ja usein merkityksettömäksi. Sen arvo kiteytyy jatko-opintojen mahdollistamisessa. Nuoret ovat hyvin perillä siitä, että hyvät todistukset eivät sinällään vielä takaa turvattuja jatkomahdollisuuksia, vaan ne ovat ikään kuin matkalippuja seuraavia etappeja varten. Näyttää siltä, että koulu edustaa pakottavaa ja ajastaa tiedollisesti jälkeenjäänyttä instituutiota, joka toimii lähinnä yhteiskunnallisessa portinvartija- ja valikointitehtävässä. On myös ennakoitavissa että koulun institutionaaliset muodot ja käytännöt ohjaavat oppimista yhä instrumentaalisempaan, hyötylaskelmointia ja suorittajaindividualismia edistävään suuntaan. Näin siitäkin huolimatta, että kulttuurisessa ilmastossa on nähtävissä myös vaihtoehtojen etsimistä ja erilaisten ryhmä- ja yhteisöoppimismuotojen korostamista.

Yhteiskunnassa ja työelämässä tapahtuneista muutoksista huolimatta suuri osa koulujärjestelmää pyrkii yhä varustamaan nuoret teollisen yhteiskunnan mukaisten työmarkkinoiden edellyttämällä tiedoilla ja käyttäytymisvaatimuksilla. Niiden käyttökelpoisuus on kuitenkin kyseenalaistunut myöhäismodernissa ”riskiyhteiskunnassa” ja jälkiteollisessa työelämässä. Näillä teol-

lisen yhteiskunnan asiasisällöillä ja toimintamalleja uusintavilla oppimismalleilla on ollut – ja on varmasti yhä edelleenkin osassa työprosesseista ja työyhteisöistä – valmistava funktionsa. (Aittola, Jokinen ja Laine 1994, 472-475).

Oppimistehdas on usein vieläkin organisoitu ajallisesti, tilallisesti ja sisällöllisesti liukuhihnamaisen mallin mukaisesti. Elämän mielekkyyden kokemisen subjektiiviset lähtökohdat on sivuutettu. Nykytilanne epävarmuksineen edellyttää kuitenkin ihmisiltä sisäistä joustavuutta, kommunikatii-visuutta ja kykyä toimia vaihtelevissa olosuhteissa, muuttuvissa tilanteissa ja uusissa ryhmissä. Valmiit asiapaketit ja rutiininomaiset mallit eivät hyödyllisinäänkään edistä oppimista tällaisessa yhteiskunnallisessa kontekstissa. Monimutkaiset ja abstraktit asiasisällöt, muuttuvat kokonaisuudet ja vaihtuvat tilanteet edellyttävät refleksiivistä suhdetta maailmaan. Tarvittavia kompetensseja opitaan yhä enemmän koulun ulkopuolella. (Aittola, Koikkalainen ja Vaherva 1997, 40-41.)

Koulu on modernina instituutiona luonut ”suljetun tilan”, jossa kirja, luokkahuone ja opetus suunnitelma ovat eristäneet koulun sfäärin muista sosiaalisista käytännöistä (Lankshear, Peters ja Knobel 1996). Painettu teksti on ollut maailmasuhteen välittäjä ja opettajalla on ollut raskas vastuu opetuksen organisoinnista, merkitysten tulkinnasta ja koulun käytäntöjen legitimoinnista oppilaille. Oppimiseen liittyvät käytännöt ovat rajoittaneet oppimisen kohteeksi mielletyn tiedon alaa ja sisältöä tavalla, joka on rajannut ulkopuolelleen nuorten eletyn kokemuksen. Kokemusten mukaantuominen oppimista organisoivaksi tekijäksi purkaa väistämättä instituutiokeskeisiä opettaja- ja oppilasidentiteettimalleja. Oppimisen kohteina olevia tiedon aloja ja sosiaalisia käytäntöjä joudutaan uudistamaan uusia perspektiivejä omaksumalla.

Maailmasuhteen avaaminen tarkoittaa institutionaalisten käytäntöjen muuttamista. Se merkitsee myös koulun ”alainstituutioina” toimivien kirjan, opetus suunnitelman ja luokkahuoneen muodostaman suljetun tilan avaamista ja uuden suhteen rakentamista niihin. Avaaminen ja uuden suhteen rakentaminen tarkoittavat kokemuksellisuuden, tilanteisuuden ja ruumiillisuuden huomioon ottamista. Luokkahuonetodellisuus, käytännöt ja tuotetut merkitykset on nähtävä sosiaalisesti tuotettuina ja kommunikoitavina kulttuurisina prosesseina.

Oppiminen liittyy monisyisin sitein ihmisten arkielämään, sosiaalisiin tilanteisiin, verkostoihin ja vaihtuviin toimintaympäristöihin. Näiden parissa tapahtuvaa oppimista ei kuitenkaan usein koeta tai tulkita oppimiseksi, samoin kuin esimerkiksi kouluoppimista. Oppiminen tulisikin kontekstuaalisoida osaksi arkielämää, elämänhallintatapoja ja vuorovaikutustilanteita. Sen tulisi painottua taitojen hankkimiseen eri elämän alueilta sekä kykyyn orientoitua muuttuviin toimintaympäristöihin (Aittola, Koikkalainen ja Vaherva 1997, 41).

Tämä edellyttää identiteettiprojektin moninaisuuden havaitsemista ja elämänkokonaisuuden prosessien monikerroksisuuden tunnustamista. Uudentyyppiset oppimisprosessit vaativat kokemuksellisuuden huomioimista luokkahuoneessa ja subjektiivisen elämyksellisyyden vakavasti ottamista. Nuorten arkielämän kokemukset, intressit ja tarpeet on tuotava kouluoppimisen organisoinnin keskiöön.

OPPITUNTIKOKEMUKSIA

"Koulu on pakollinen velvollisuus, joka on kestettävä kaikessa vittumaisuudessaan. Koulussa tapaa ystäviä ja luo uusia tuttavuuksia. Koulussa on kiva pelata koripalloa, ainoastaan koripallon avulla selviää koulupäivästä. Koulu on muuttunut paljon. Opettajat eivät ole enää ehdottomia pomoja. Oppilaat saavat esittää omia mielipiteitään ja vaikuttaa asioihin."

OPPITUNTISOSIODRAAMAT

Sosiaalisesti tuotettu oppimistilanne

Nuorten laatimat, suunnittelemat ja esittämät sosiodraamat hyvistä ja huonoista oppitunneista toteutettiin oppituntikirjoitusten keräämisen yhteydessä Jyväskylän maalaiskunnassa Vesalan kurssikeskuksessa helmikuussa 1996. Ajatuksena oli tutkia, miten nuoret esittävät sosiodraaman, näytelmällisen esityksen, avulla oppitunnin sosiaalisen todellisuutta ja mitkä tekijät nousevat nuorten esityksissä keskeisiksi opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutusta ja kommunikointia määrittäviksi tekijöiksi.

Nuorten yhteistyönä tuottamat sosiodraamat ovat tässä yhteydessä Tapio Aittolan sanoin ”sosiaalisesti konstruoituja oppimistilanteen representaatioita”. Tarkastelen nuorten oppituntisosiodraamoja esityksinä esityksistä. Sosiodraama on erityisessä kontekstissa tuotettu esitys, joka koostuu erilaisista oppilaiden ja opettajien keskinäisten suhteiden merkityksellistämistavoista. Erilaiset merkitykset välittyvät sosiodraamassa yleisölle puheena, vuorovaikutuksena ja toimintana – yksilöllisten ja kollektiivisten esitystapojen ja merkityksellistämistrategioiden avulla. Tilaan asettumiset ja muut ruumiilliset käytännöt ovat tässä keskeisiä.

Menetelmällisesti sosiodraamaa on käytetty hyvin eri tavoin ja eri tieteenalojen sisällä. Esimerkiksi sosiaalipsykologi J.L. Moreno käytti psyko- ja sosiodraamaa sekä terapeuttisissa että tutkimuksellisissa yhteyksissä. Sosiodraama oli hänen työskentelyssään väline, jonka avulla oli mahdollista saada esiin ryhmien sisäisiä psykososiaalisia voimatekijöitä ja suhdedynamiikoita (ks. esim. Moreno 1974). Ranskassa sosiodraamasta on kehittynyt instituutioanalyysiksi nimetty suuntaus, jonka tavoitteena on tutkia, miten institutionalisoituneet suhteet tulevat esille ihmisten toiminnassa, ajattelutavoissa ja tunteissa (Weigand, Hess ja Prein 1988).

Instituutio uusintaa itsensä välittömien vuorovaikutussuhteiden avulla ja sosiodraama on yksi tapa havainnollistaa arkipäivän rutiineihin peittyviä teemoja. Sosiaaliin suhteisiin kiinnittyvät merkitykset jäävät usein toimijoilta tiedostamatta. Instituutioanalyysissa tämä ”sosiaaliseksi tiedostamattomaksi” muuttunut on pyritty tekemään näkyväksi, keskusteltavaksi ja tutkittavaksi.

Vuorovaikutus- ja valtasuhteisiin liittyvät epäviralliset ja viralliset puolet, kommunikointitavat sekä instituutioiden eri ryhmien edustajien asennoitumis- ja suhtautumistavat tulevat toiminnan kautta esille. (Kaipio ja Laine 1988, 21-22.).

Sosiodraamojen organisoiminen

Käytännössä sosiodraamat vietiin läpi siten, että allekirjoittanut toimi tilanteen organisoijana.⁵ Keskityin itse ohjeiden antamiseen ja käytännön sujumisen kannalta välttämättömiin järjestelyihin. Kerroin aluksi nuorille mistä on kyse ja mitä toivoimme heiltä. Kerroin myös, että tehtävänä on esittää lyhyt näytelmäomainen esitys oppitunnista, jonka toteutukseen nuorilla on vapaat kädet. Jaoin oppilaat kahteen ryhmään, joista toiset miettivät hyvää ja toiset huonoa oppituntia. Oppilaat jakautuivat kolmeen 6-7 henkilön, tytön ja pojan, pienryhmään. Esitysryhmiä muodostui näin yhteensä kuusi. Pienryhmien tehtävänä oli siis keskenään suunnitella esitys ja toteuttaa se vuorollaan kaikkien nähtäväksi.

Saatuana tarvittavat ohjeet nuorten pienryhmät miettivät tahoillaan esitystensä laadintaa. Pienryhmissä syntyi vilkasta keskustelua: puheen sorina ja mielipiteen vaihtoa. Sosiodraamojen suunnittelun ja toteutuksesta sopimisen jälkeen siirryttiin esitysvaiheeseen. Kuusi esitystä esitettiin toinen toistaan seuraten. Kunkin sosiodraaman jälkeen käytiin lyhyt keskustelu. Yleisö (muut oppilaat, tutkijat, opettajat) seurasi, mitä esityksissä tapahtui, ja aplodeerasi kuuluvasti kunkin näytöksen päätyttyä.

Kurssikeskuksen suuri luentosali toimi näyttämönä. Tila oli tyhjennetty siten, että pöydät ja tuolit oli siirretty takaseinustalle, josta ne olivat saatavissa tarvittaessa käyttöön. Pienryhmät saivat itse lavastaa oppitunti-esityksensä mielensä mukaan. Ensimmäisen ryhmän asettamat kaksi pulpettirivistöä – vastassaan luentosalin opettajanpöytä liitutaulun edessä – säilyivät kuitenkin muuttumattomana tilallisena asetelmana esityksestä toiseen. Se oli esitysten materiaallinen rekvisiitta, joka kertoi tilanteen, ajan ja paikan. Yleisö seurasi viereisillä seinustoilla tapahtumien kulkua. Kaksi havainnoijaa tekivät muistiinpanojaan hieman takaviistossa sivuilla. Seisoin näyttämön etuosassa, esitysten ”opettajanpöydän” ja ”oppilaiden” pulpettien välimaastossa.

Nimeän seuraavassa nuorten sosiodraamat niiden temaattisen sisällön sekä esittäjien ja yleisön yhteiskeskustelun perusteella. Kuvaan ensin kolme sosiodraamaa hyvästä ja sitten kolme sosiodraamaa huonosta oppitunnista. Analysoin esitysten sisällöllistä tematiikkaa ja pohdin lopuksi esityksistä nousevia johtopäätöksiä erityisesti oppimisen näkökulmasta.

Neuvotteluja ja luottamusta

Tämän dramatisoinnin keskushenkilö on (kuten kaikissa muissakin) opettaja. Hän on tässä tapauksessa energisenoloinen ja iloiselta vaikuttava henkilö. Hän astelee reippaasti näyttämön keskiöksi muodostuvassa opettajanpöydän tuntumassa. Tunti on käynnistynyt hänen eleittensä välityksellä. Opettajan pirteys on huomattavan korostunutta. Luokan oppilaat ovat aluksi lyyhistyneinä pulpettiensa päälle ikään kuin odottaen jotain pahaenteistä. He ovat jotenkin kuoreensa vetäytyneitä. Energiapallo oppilaiden edessä näyttää kuitenkin säteilevän jotakin positiivista heillekin. Oppilaat seuraavat heräävällä mielenkiinnolla opettajan liikkeitä ja ilmeisesti myös hänen puhuttaan.

Draamallinen jännite kohoaa, kun opettaja alkupuheenvuorossaan virittelee tilanteen muistelemalla, mitä tälle tunniksi on ollut luvassa. Hän saa oppilaat mukaansa keskusteluun. Opettaja sanoo, että hän on jo pitemmän aikaan uhannut pitää pistokokeet – luokan tunnelma on intensiivisimmillään odotuksesta ja jännityksestä – mutta on sittemmin tullut toisiin aatoksiin. Ei pidetä niitä tällä tunnilla, eikä niitä ehkä tarvitse järjestää lainkaan, koska hän luottaa siihen, että asiat opiskellaan riittävän hyvin ilman ikäviä pistokkaitakin. Helpotuksen tunne vyöryy yli luokkahuoneen, ilmapiiri muuttuu leppoisammaksi. Oppilaat näyttävät yhtäkkiä iloisemmilta, hymyt ovat herkässä, ja he keskustelevat innokkaammin keskenäänkin. Työskentelyyn päästään ripeästi ilman vastaanhangoittelevia. Tehtäviä annetaan innostavalla ja kannustavalla sävyllä ja niitä tehdään tarmokkaasti. Opettaja luottaa oppilaisiinsa, heidän kykyihinsä ja taitoihinsa ja on valmis auttamaan vaikeuksissa olijaa. Vitsejä heitellään puolin ja toisin, huumori keventää tunnelmaa entisestään. Poikkeamat tiukasta asiasta luovat yhteenkuuluvuuden ja hyvänolon tunnetta, jotka näkyvät oppilaiden muuttuneena ruumiillisina asentoina ja vilkkaana vuorovaikutuksena. Esitys päättyy näihin leppoisin tunnelmiin.

Tämä sosiodraama alleviivaa opettajan keskeisyyttä tilanteen rakentajana ja tunnelman määrittelijänä. Hän vetää tarinan juonta eteenpäin. ”Neuvotteluja ja luottamusta” -draamassa painottuu opettajan kyky lukea tilannetta oppilaiden näkökulmasta ja suhteuttaa se tunnin asiasisältöön rakentavalla tavalla. Oppitunnin konteksti määrittyy yhteisen tulkintakehyksen kautta neuvotellen sellaiseksi, että poiketaan tavanomaisuudesta eli institutionaalisesta riitistä nimeltään pistokoe. Toiminta on joustavaa, pikemmin kuin ennalta arvattavan jäykkää. Luottamus nousee keskeiseksi suhdetekijäksi: opettaja osoittaa sen sanomalla, että luottaa oppilaiden taitoon omaksua opittavat asiat. Neuvottelu tapahtuu avoimesti ja suoraan ja yhdistyy tunnin asiaan. Tunnelmat muuttuvat suljetummasta ja etäisemmästä varovaisuudesta työskentelevään ja keskittyneeseen rauhallisuuteen.

Saippua lattialla

Seuraava esitys käynnistyy välituntitilanteesta. Kaksi oppilaista on luokassa ennen muita. He pelleilevät ja kisailevat keskenään. Luokan lavuaarista otetaan saippuapala, jota heitellään, kunnes välitunti on ohi ja muut oppilaat saapuvat. Saippua luiskahtaa lattialle, luokkahuoneen ovelle. Luokka odottaa jännittyneenä mitä tapahtuu kun opettaja astelee suhteellisen rivakasti sisään. Varoitussääniä ei kuulu. Opettaja astuu saippuan päälle ja on liukastua, horjahtelee sinne tänne mutta ei kaadu. Jonkinlainen huokauksen tapainen kahahdus käy oppilaiden keskuudessa. Opettaja välttää täpärästi vaaratilanteen, ei kuitenkaan lyö päätänsä lattiaan tai lavuaariin. Hän huokaisee myös, mutta helpotuksesta. Tasapainon lisäksi myös maltti säilyy. Opettaja ei jostain syystä vaadikaan syyllisiä astumaan esiin oppilaiden joukosta, vaan tilannetta aletaan kartoittamaan liukkaan saippuapalan aiheuttamia riskejä ja seurauksia. Mitä olisi voinut tapahtua, jos pää olisi kumahtanut täydellä voimalla lattiaan? Mitä ihmisen kallo kestää ja mitä ei? Saippuapala toimii teemallisena johtolankana erilaisiin loukkaantumisriskeihin kotona, koulussa ja vapaa-ajalla. Vilkasta keskustelua oppilaiden ja opettajan välillä – mielipiteen vaihtoa ja kokemuksia erilaisista tilanteista, jopa onnettomuuksista. Riskitilanne kääntyy laajaksi teemakeskusteluksi. Opettaja on rauhallisen olinen koko ajan. Saippuapalan lattialle heittäneet oppilaat myöntävät tekonsa vaaralliseksi. Heitä ei rangaista. Yhteisymmärrys vallitsee ja oppituntiesitys päättyy kiinnostuneissa tunnelmissa.

Edellä kuvatun dramatisoinnin juoni polveilee riskitilanteen luomasta jännityksestä yhteisymmärryksen tuomaan tasapainoon. Keskeistä on jälleen – kuten edellisessäkin esityksessä – opettajan luottamus oppilaiden kanssa käytävään keskusteluun vaaratilanteesta. Opetuskeskustelun aihepiirin laajentaminen toimii yhdistävänä siteenä osapuolten välillä. Se mahdollistaa oppilaiden omien kokemusten mukaan ottamisen tilanteeseen ja liittyy tässä ja nyt tapahtuneeseen, läsnäolevaan ja konkreettiin asiaan. Keskustelu tukee opettajan ja oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen lisäksi myös oppilaiden sisäisiä ryhmänmuodostuksia tunnin aikana. Tämä vireyttää tunnelmaa entisestään ja auttaa luokan hiljaisiakin mukaan keskusteluun. Koettu tilanne tarjoaa materiaalia keskustelulle ja rutiininomaiseksi odotettu tunti muutetaan tilanneherkkyttä osoittaen toisenlaiseksi.

Sketsien, vitsien ja komedioitten vanha teema banaaninkuoreen liukastumisesta toistuu tässä esityksessä saippuapalan välityksellä. Tulkitsen esitystä myös siten, että se tuo esiin myös koulun institutionaalisia valtasuhteita ja sen mukaisia käyttäytymiskoodeja. Luokan hiljaisuus opettajan ilmeisestä liukastumisvaarasta kertoo jotain siitä asetelmasta, joka lähtökohtaisesti määritte-

lee opettajan ja oppilaiden välistä suhdetta. Suhde määrittyy vastakohtaisuuden, vastapuolten asetelmana, jolle periaatteellisesti myönnytyksiä tai helpotusta ei anneta. Hierarkkinen suhde opettajan ja oppilaiden välillä näkyy nuorten vastastrategioina ja resistanssina, hiljaisuutena. Saippuapala voi toimia myös auktoriteetin testaustilanteena: horjahtava tai peräti lattialla makaava opettaja on vedetty alas korkeuksistaan maanpinnalle. Esityksen opettajan itseluottamus säilyy horjuttamisesta huolimatta, ja hän kykenee ylittämään hierarkkisen valtasuhteen määrittelemän peruskehyyksen. Välineenä on keskustelu, kommunikointi ja vuorovaikutus opettajan ja oppilaiden sekä oppilaiden kesken. Yhdistäväksi tulkintakehykseksi muodostuukin yhteisesti koetusta tilanteesta nouseva asiasisältö.

Uralta poikkeaminen

Oppitunti lähtee liikkeelle iloisen opettajahahmon tervehdyksellä. Hän näyttää todella pirteältä ja eloisalta. Oppilaat ovat väsyneitä ja he nuokkuvat päät riipuksissa tai pulpetin kannelle lyhyistyneinä. Opettajan ruumiin liikkeiden reippaus saa vastakohtakseen oppilaiden lähes elottomat olemukset. Vaisut, lähes kuulumattomat tervehdysmuminat kuuluvat jostain epämääräisestä suunnasta. Oppitunnin lähtökohta on viritetty tälle vastakohtaisuuksien jänteelle. Osa oppilaista hiippailee paikoilleen tunnin jo jonkin aika sitten alettua korostetun ilmeettöminä. Opettaja tervehtii heitäkin mutta ei esitä moitteen sanaa myöhästymisestä. Uralta poikkeaminen tapahtuu kohdassa, jossa opettaja kertoo havainneensa, että oppilaat ovat väsyneitä jo pitempään ja erityisesti nyt, sillä edellisellä tunnilla on pidetty koe. Hän ei aloita saarnaa myöhästelystä tai oppilaiden yleisestä vetelyydestä, pikemminkin hän tarjoutuu keskustelemaan väsymyksen syistä. Oppilaat kertovat mielipiteitään ja kuvaavat kuinka rasittava olo on kokeiden jälkeen. Ei jaksaisi jatkaa samaa rataa. Opettaja tekee ratkaisunsa tunnin kulun suhteen ja päättää, että nyt siirretään kirjat ja tehtävävihot syrjään ja katsotaankin video. Lopputunti sujuu väsyneenrauhallisissa mutta tyytyväisissä tunnelmissa videota katsellen.

”Uralta poikkeaminen” lähtee oppilaiden väsymyksen tunteen herättämästä opettajan tilanneherkkyyden tajusta. Hän pystyy myötäelämään oppilaiden kokeman rasituksen. Hän osaa muuttaa vaatimustasoa oikeaan aikaan, eikä lähde rankaisujen ja uhkausten tielle. Myötäeläminen saa aikaan oppilaissa helpotuksen tunteen, joka yhdistää sekä oppilaita että opettajaa toisiinsa. Kuten edellisissäkin draamoissa, opettaja on keskeinen roolihenkilö, jonka toiminnan kautta oppilaiden keskinäisenkin ryhmittymisen on joustavam-paa. Tunnin kulun muuttaminen ilmapiiriin ja tunnetilaan liittyvän yhteiskeskustelun sekä oppilaan kokonaistilanteen huomioiminen myös oman

oppiaineen ulkopuolisesta näkökulmasta näyttää tässä esityksessä keskeiseltä. Ymmärrys toista kohtaan ylittää institutionaalisen oppilas ja opettaja roolijaon. Ymmärrys ja siihen liittyvä konkreetti teko, tunnin kulun muuttaminen aiotusta, yhteisen tilanteenmäärittelyn pohjalta on mielestäni keskeinen merkitysavain näytelmän sisällön kannalta. Oppilaan eri oppiaineisiin pirstoutunut arkitodellisuus, jossa jokainen opettaja vahtii vain oman aineensa näkökulmasta tavoitteiden toteutumista, eheytyy tässä esityksessä tämän hetkisen tunnetilan pohtimisen kautta kokonaisuymmärrykseksi.

Jämähdy

Tunti, joka ei koskaan alkanutkaan. Opettaja myöhästyy tunnilta. Hän pyytelee epämääräisiä anteeksipyyntöjä sinne tänne, ikään kuin hän puhuisi jollekin luokan ulkopuoliselle – yleisölle hän ei sanojaan osoita. Hän vain aloittaa tunnin ottamalla kirjansa esille ja alkaa puhua jotain. Luokassa on sekava tunnelma: hälinää, pulinaa ja melskettä. Tätä jatkuu oikeastaan koko esityksen ajan. Opettaja hermostuu entisestään, sekoilee ja söheltää entistä pahemmin. Puheesta ei saa selvää. On arvoitus mitä ja mistä hän puhuu? Hän ei ota kontaktia suoraan oppilaisiin. Hän söpertää ja mumisee lähinnä itsekseen. Oppilaat eivät jaksu kuunnella, vaan keskittyvät omiin puuhiinsa. Joku kertoilee suureen ääneen seikkailuitaan viikonlopulta, toiset tirskuvat keskenään porukassa ja joku heittelee paperin- ja kuminpalasia. Yleinen hässäkkä. Opettajahahmo kuvastaa jonkinlaista nynneröä, joka on väärään aikaan väärässä paikassa. Oppitunti valuu läpi didaktisella rutiinilla, johon ei löydy kosketuspintaa keneltäkään. Opettaja tuijottaa kirjaansa ja lukee suoraan sieltä tylsän monotonisella äänellään. Oppilaat kuluttavat aikaansa kukin miten parhaaksi näkee. Tunti päättyy näihin sekaviin tunnelmiin.

Esitykseen liittyvä mielikuvakartasto ohjautuu perinteiseen tylsän monotoniseen oppituntigalleriaan. Siihen perikuvaan, jonka mukaisesti luokahuonetodellisuus on lähellä surrealistista tai absurdia teatteria. Vaisu hahmo keskittyneenä sisäänpäinkääntyneeseen outoon maailmaansa ja hänen ympärillään sekavan hälisevä joukko, joka puuhastelee ties minkä kiinnostuksen kohteen parissa. Mikä on tämän tilanteen mieli? Ehkä se on pakko istua määrätty aika tietyssä paikassa huolimatta siitä, onko tilanteessa osapuolille sisäistä merkitystä vai ei? Kulutetaan aikaa kelloja katsellen ja välituntia odotellen, koska näin on tapana tehdä. Opettajan rooli muistuttaa lähinnä kärsimysnäytelmän päähenkilön epätoivoista amok-juoksua keskellä massaa, johon ei löydy kosketusta tekemisen, puheen tai minkään muunkaan vuorovaikutuksellisen elementin avulla. Oppilasjoukkoa ei voi kuvata avoimen vihamieliseksi, pikemminkin välinpitämättömäksi ja hieman sääliväksikin.

Jämähdys on putoamista kuoppaan, josta pääsee ylös määräajan jälkeen. Kuoppa, jolle ei näemmä voida tehdä mitään. Rutiinit jyräävät. Oppitunnin asian ulkoinen hallinta ei riitä, vaan kyky kommunikoida yleisönsä kanssa.

Tiukkis

Tunti on käynnistynyt tavanomaisesti oppilaiden istuessa pulpeteissaan ja opettajan istuessa pöytänsä takana. Opettaja on selkeästi esityksen kiistaton keskushenkilö, vielä muitakin esityksiä korostuneemmalla tavalla. Oppilaita tulee myöhässä tunnille (yksi useimmin toistuvista oppilasroolisuorituksista). Opettaja raivostuu välittömästi, hän tarvitsee suuttumuksessaan ja jakaa heti kyselemättä rangaistukset. Luokan tunnelma sähköistyy. Puhe vierustoverille saa aikaan myös jälki-istunnon ja muistakin järjestyshäiriöistä jaetaan viipyilemättä huomautuksia sekä muistutuksia. Oppilaat eivät näistä rauhoitu, vaan päinvastoin kokeilevat nyt jo tieteen tahtoen opettajan olematonta sietokykyä tekemällä jotain sallitun ja kielletyn välimailloa olevaa. Tunti muodostuu kamppailuareenaksi, jolla mitellään henkisestä herruudesta. Prosessi etenee ja taistelutanner on muotoutunut kahden vastavoiman väliseksi asetelmaksi. Luokassa ei olekaan koolla pelokas uhrilampaiden joukko, vaan taisteluun valmis yhteistä vihollista eli opettajaa vastaan tiiviiksi ryhmäksi muotoutunut ryhmä. Opettaja pyrkii rikkomaan oppilaiden vastarinnan, sen noustessa jo avoimeksi kapinaksi. Hän puhuttelee toisia oppilaita huomattavan lempeästi, toisille hän taas ärjähcele. Hän päästää suosikkioppilaansa pois tunnilta (”miks aina lellikit pääsee”) ennen muita. Muut jätetään vielä tunnin päätyttyäkin luokkaan kollektiiviseen jälki-istuntoon.

”Tiukkis” on autoritaarisen kouluperinteen edustajan yksinäisyys. Tässä ei näytä sinänsä olevan mitään kovin yllätyksellistä, jokainen muistanee opettajatyypin jostain kouluvaiheensa varrelta. Näytös saa kiinnostavuutta oikeastaan siitä, että oppilaat käyvät niin avoimeen vastarintaan kuten esityksessä tapahtuu. Ensin hännäävää testausta sitten suoraa vastustusta. Autoritaarinen kurinpito ei näytä onnistuvan vaan johtaa entistä suurempiin ongelmiin. Se kiristää tunninpidon kurin ympärille kiertyväksi kontrollitilaksi, johon viitattiin jo oppituntikirjoitustenkin yhteydessä. Koulun hierarkkinen valtarakenne pelkistyy ja ruumiillistuu rangaistuslappuja jakelevaksi automaattiksi. Rangaistus leijuu viimekätisenä uhkana oppilaiden päällä siitä huolimatta, että se aika ajoin piiloutuu enemmän tai vähemmän hyväntahtoiseen ja siloteltuun koulun sosiaalisuuteen. Yllättävän terävästi korostuu tässä esityksessä koulun keskeinen järjestyksenpitoon tähtäävä tehtävä, jonka kautta määrittyvät oppilaiden ja opettajan suhteet. Opettaja kurinpitäjänä ja häiriöidenpoistajana, oppilaat järjestyshäiriöinä ja olemassaolollaankin jo potentiaa-

lisina ongelmina ja riskitekijöinä. Tässä tapauksessa uhma on uhkaa voimakkaampi. Opettaja jää henkisesti kamppailussa häviölle, vaikka voi kirjata osavoiton tililleen ulkoisen ajan ja tilan hallinnan kautta. Esitys viestittää lisäksi, että koulua ja oppilaiden sekä opettajien suhdetta ei voi rakentaa autoritaarisen ja ulkokohtaisen kurinpidon varaan.

Valta toimii myös oppilaiden vastavaltaa hajottavasti ja uudelleenorganisoiden. Perinteisiä keinoja ovat olleet esityksessään pilkahtavat suosikki-, lellipoika- tai -tyttö-järjestelmät muiden yksilöllistävien kurinpitotoimien ohella. Joskus taas kollektiivinen tasapäistävä rangaistus (”samaa lääkettä kaikille, huolimatta siitä, tekivätkö tai osallistuivatko kaikki oppilaat rangaistavaksi katsottuun tekoon”) on saanut oppilaiden keskinäisen aggression kohoamaan tavalla, jossa opettaja on kyennyt ujuttamaan omat tavoitteensa ja päämääränsä läpi oppilaiden vastusteluista riippumatta. Moni muistelee kouluaikojaan myös sellaisena, jossa tietyt oppilaat saivat etuisuuksia – ja muistelijan kokemana myös parempia arvosanoja, koska nämä olivat opettajan suosiossa. Koulun sosiaalinen suhdeverkko on kytkeytynyt lähiyhteisöön: parempien perheitten lapset ovat saaneet etusijan. Mielenkiintoista olisikin päästä kurkistamaan lähemmin näitä sosiaalisten suhteitten kautta punoutuvia verkkoja sosiaalisen ja kulttuurisen pääoman jakamisen näkökulmista. Esityksessä väläytellyt järjestelmät etuoikeuksineen muotouttavat ja muokkaavat varmuudella koulun arkipäivää. Yhtä varmaa on se, että ne, jotka eivät näistä etuisuuksista pääse nauttimaan, muistavat ne katkeruudella vielä vuosienkin päästä.

Tylsää ja syntipukkeja

Tunti alkaa oppitunnin perusasetelmasta: opettaja on luokan edessä kirjaan tuijotellen ja oppilaat ovat pulpeteissaan. Hetkeä ennen oppitunnin varsinaista aloitusta, sen pienenä esinäytöksenä, kaksi tyttöä laittavat nastan opettajan tuolille, nauruaan vaivalloisesti pidätellen ja tirskuen. Opettaja on rutikuiva henkilöahamo, joka aloittaa kaikilta energiat imevällä yksinpuhelullaan läksyjen ja tehtävien kuulustelun. Oppilaat ovat vaipumassa unten maille, kunnes opettaja istuu pöytänsä taakse ja pomppaa saman tien äärimmäisellä nopeudella pystyyn. Nauru räjähtää ilmoille, kun syy ponkaisuun selviää. Vaivautumatta ottamaan asioista liiemmin selvää, opettaja ryhtyy muitta mutkitta syyttämään tapahtuneesta luokan poikia. Nämä ovat ensin hämmästyneen näköisiä ja yrittävät sitten puolustautua: ”ei me sitä tehty.” Luokassa on kuitenkin valloillaan yleinen syyttäjä, joka kohdistaa syytetoimensa (ei pienintäkään elettä syyteharkintaan) muutamaaan poikaan. Näiden vastaanominen vain kiihdyttää entisestään opettajaa, joka ei tärinältään oikeas-

taan enää näe eikä kuule mitään. Puhe on mennyt jo aiemmin sekavaksi sanatulvaksi, nyt se muistuttaa lähinnä mylvähtelyä, johon sisältyy uhkia ja rangaistuksia luulotelluille syyllisille. Tunninpito jatkuu entistä massiivisempana syyttäjätöimintana, joka näyttää hyvin yksisuuntaiselta työskentelyltä – puolustuksella ei juuri ole puheenvuoroa muutoin kuin jonkinlaisina tulvan sekaan heitettyinä välihuomautuksina. Tätä saadaan seurata edelleen vielä jonkin aikaa. Varsinaiseen oppituntityöskentelyyn ei tällä kerralla päästä lainkaan vaan loppuaika vietetään samoissa ikävissä syyllisten kaivuun puuhissa. Esitys päättyy näihin sekaviin tunnelmiin, jossa syyllisiksi ja syntipukeiksi joutuneet pojat jähmettyvät vastahakoiseksi ”eipäs-juupas” -osapuoleksi. Tytöt, jotka ovat seuranneet tapahtumia ulkopuolisina, ottamatta juurikaan osaa tilanteeseen, näyttävät esityksen päättyessä jotenkin vaivautuneilta.

”Tylsä ja syntipukkeja” on tarinaltaan ja toteutukseltaan näytelmällinen klassikko koulun historiasta. Yhden jos toisenkin, lähinnä komediallisen, esityksen repertuaariin on kuulunut tuolille asetettu piikki, muste- tai jokin muu tahra ja tietysti nasta. Tästä asetelmasta siirrytään yhtä tuttuun syntipukkidraamaan, jossa syylliset ovat selville jo ennen varsinaista tekoa. Kouluun liittyvissä elokuvissa, ralleissa ja myös sarjakuvissa sekä kirjoissa esimerkiksi opettajanhuoneessa on oltu lähes erehtymättömiä ennustajia, jotka ovat kristallipalloon vilkkaismattakin tienneet, miltä ilmansuunnalta tekijöitä kannattaisi etsiä. Selkeä ja yksityiskohtainen sekä konkreetti asiankäsitteily olisi turhaa ajanhaaskausta. Tässä esityksessä tämäntyyppistä merkityskoodistoa edustaa yksisilmäinen opettaja, jonka toimet ovat parodisesta ja satiirisesta sävystään huolimatta olleet monelle koululaiselle samalla mitä syvintä tragediaa. Syntipukin roolin esittäminen on voinut vaatia useammankin kouluvuoden, ja josta luopuminen on voinut edellyttää jopa koulun ja paikkakunnan vaihtoakin.

Auktoriteetin nolaamiseen tähtäävä toimenpide on myös klassista koulukuvastoa. Nasta ja siihen yhdistyvät kipeät pakarat ovat tarjonneet myös mahdollisuuden katkaista lisäksi pitkävetisyyden ja rutiininomaisen tylsyyden. Suuttumus ja viha ovat tunteita ja intensiivisiä hetkiä. Yhtä hyvin rehtorin pakeille rientävä hennolta ja hauraalta vaikuttava kokematon naisopettaja kuin tässä esityksessä suorasukaisesti tilannetta kasaan murjovana esiintyvä miesopettajakin ovat kohdanneet vastaavan tilanteen. Alleviiivaus kohdistuukin itse asiassa siihen, miten opettaja toipuu tasapainon menetyksestä, miten hän pystyy vai pystyykö lainkaan keskustelemaan tilanteesta oppilaiden kanssa. Miten hän merkityksellistää auktoriteetin testaustilanteen. Turvautuuko hän ensituntumalta mieleen tuleviin syntipukkeihin, jotka ovat, eivätkä varmastikaan aivan sattumalta, poikia. Yksisilmäisyys ja -suuntaisuus kaventavat tilanteen tulkinnan opettajan luuloksi ja tämä johtaa varsin epätoivoiselta näyttävään ja enimmäkseen ikävältä tuntuvaan jankuttamiseen.

Mikä vastakohtaisuus ”Saippua lattialla” -draamaan verrattuna!

Ehkä aivan sattumanvaraista ei ole sekään, että sosiodraaman todellisia, vaikkakin tilanteen virittämisen jälkeen taustalle ja piiloon jääviä, ”sankareita” ovat nastan tuolille asettaneet tytöt. Toiminnallisuus ja rajojen ylittäminen ovat tässä esityksessä varattu ei-todennäköiselle sukupuolelle. Koulu näyttää sen sijaan toimivan perinteisen kuvan vallassa kuten opettaja sen henkilöitymänä uskollisesti tekeekin. Joku voi parahtaa tässä ylitulkinnallisuuden varoitushuudon, mutta ajattelen silti, että nastan tuolille asettavat tytöt ylittävät metaforisesti muutakin kuin koulussa sallitun ja hyvänä pidetyn rajoja. ”Hiljaisen tytön” ja ”äänekkään pojan” stereotypiat näihin liitettyine toiminnallisten roolien kera elävät edelleen kouluyhteisössä (Tolonen 1999, 152). Näiden rinnalle on kuitenkin ilmaantunut myös muita roolikuvia, jotka monipuolistavat kulttuurisia resursseja, joiden varassa toimitaan ja luodaan mielikuvia. ”Äänekäs tyttö” ja ”hiljainen poika” eivät ole ainoita malleja, joita löytyy luokkahuoneista edellisiä kuvia täydentävinä malleina. Ylipääntään koulun ihanneoppilaan sukupuolirooleja ja -kuvia voidaan pitää ristiriitaisina ja usein nuorten itseilmaisujen sekä koulussa menestymisen että toimimisen kannalta ongelmallisina. (Mt., 137-155.). Mielenkiintoinen yksityiskohta esitysten toteutuksessa oli myös se, että sekä tytöt että pojat olivat sosiodraamojen keskeisen henkilön, opettajan rooleissa.

Liian valmiit ennakko-odotukset, uskomukset ja luulot näyttävät jäykistävän edelleen koulun sosiaalista tilaa. Etenkin kun nämä luulot siirtyvät suoraan toiminnallisiksi ja kulttuurista ilmastoa määrittäviksi rakennetekijöiksi ilman toimijoiden omien lähtökohtien ja mallien yhteistä aukipuhumista.

Oppituntisosiodraamat ruumiillistuneen muistin esityksinä

Oppituntisosiodraamat perustuivat pitkälti ruumiin habituaalisten piirteiden esityksiin. Esitys rakentui usein ruumiillistuneiden merkitysten varaan. Näiden kautta esitys sai paljon sisältönsä, enemmän kuin esimerkiksi vuorovaiikutuksellisen dialogin tai draamallisten yksityiskohtien kautta. Toisaalta tämä on ymmärrettävää myös siksi, että esitysten suunnitteluun ja toteutukseen oli vähän aikaa, vain karkeimmat piirteet ehtivät mukaan.

Oppilaiden kehojen asennot ja liikehdintä olivat karikatyyrejä koulussa muotoutuneista oppilaan ja opettajan positioista. Esitykset saivat käyttövoimansa ruumiiseen sulloutuneista tilanteista, episodeista, joissa koulun käytännöt ovat istutetut oppilaaseen ja opettajaan erityisinä asentoina ja tilaan asettautumisen tapoina. Suurella tarkkuudella ja yksityiskohtien rikkauksella tytöt ja pojat esittivät opettajan ruumiillistuneita käytäntöjä ja niihin

liitettyjä merkityksiä. Muistiin ja kehoon on jäänyt sisäistyneitä jälkiä opettajan eleistä, ilmeistä ja muista käyttäytymisen yksityiskohdista. Erityisen vivahteikkaasti opettajaa esittivät koulumenestykseltään usein keskimääräistä heikommin ja opettajien kanssa ristiriitatilanteisiin joutuneet pojat. Opettajan rooleja esittävät tytöt osasivat ehkä käyttää monipuolisempaa kielellistä ja vuorovaikutuksellisempaa repertuaaria osissaan. Oppilaan ruumiinmuisti toimii simuloitussa oppituntitilanteessakin. Se näyttää olevan jotakin, mikä jää suurelta osin kielellisesti tavoittamatta. Esimerkiksi kysyttäessä miksi teit juuri noin siinä tilanteessa, esittäjä tuskin osaa vastata muuta kuin ”se vaan tuntui siltä että sen voi esittää näin”.

Esitykset tuotetaan ruumiin välityksellä ja sen sisäistyneiden merkitysten avulla. Oppituntisiodraamat viittaavat keskeisesti sosiaalisen tilan ja erityisesti kommunikatiivisen tilan syntymiseen tai sen epäonnistumiseen opettajan ja oppilaiden välillä. Oppitunnin vuorovaikutuksellinen tila vastavuoroisena kommunikaationa ja sen rakentamisen erilaisina tapoina yhdistää eri siodraamoja toisiinsa. Tässä mielessä ne koskettelevat ja kommentoivat opettajan ja oppilaiden välistä suhdetilaa koulun institutionaalisessa ympäristössä. Dramatisointien lyhyt kesto, vain joitakin minutteja, ohjaa kiinnittämään erityishuomiota juuri sosiaalisen tilan muotoutumiseen oppitunnin alussa. Sosiaalisen tilan rakentuminen alkaa välittömästi tunnin alettua – ja joskus jo ennen tunnin alkua – mikä vaikuttaa oleellisesti siihen, minkälaisiksi oppilaat tunnin kokevat.

Oppiminen ja asiantuntijuus kommunikatiivisena tilana

Kommunikatiivisen tilan luominen on annettu opettajan tehtäväksi. Koulun valtarakenne hierarkkisena yhteisönä alleviivaa opettajan toiminnallisia resursseja. Tämä toistuu esityksestä toiseen. Sosiaalinen tila määrittyy opettajan kautta ja hänen välityksellään. Opettajan asiantuntijuus ei palaudu yksistään opetettavan asian ulkokohtaiseen esittämiseen. Olennaista on myös se, miten opettaja kykenee luomaan yhdessä oppilaiden kanssa vuorovaikutuksellisen tilanteen, jossa eri osapuolten tilanteenmäärittelyt, tunnetilat ja läsnäoloon liittyvä tilanteinen suoritusaso tulevat huomioituksi oppimistilanteen rakentumisen lähtökohtana. Opettajan asiantuntijuus toteutuu vuorovaikutussuhteessa ja kommunikoinnissa oppilaiden kanssa. Asiantuntijuus on näistä elementeistä käsin keskeinen perusta tunnin mielekkyydelle ja tätä kautta merkittävien oppimiskokemusten saamiselle. Tiedollinen sisältö ja substanssi jäävät irrallisiksi ja itse asiassa kuolleiksi kirjaimiksi ellei kommunikatiivista tilaa synny⁶.

Auktoriteetti perustuu opettajan asiantuntijuudelle. Esityksistä kajastaa oppilaiden kyky tarkastella opettajaa sellaisena kuin tämä heille näyttäytyy, toimivana, tuntevana ja kokevana ihmisenä. Auktoriteetin valtaa koetellaan. Auktoriteetin asema pitää hankkia elämällä yhdessä ja sietämällä testauksia. Väistämättä yhteiseloon liittyvien ristiriitojen käsittely ja kohtaaminen näytävät olevan avainasemassa. Oppilaat ovat hyvin tietoisia siitä, miten eri asemassa oppilaat ovat keskenään ja myös suhteessa opettajaan. Valtasuhteita käsitellään suoraan ja avoimesti oppilaiden tilanteisiin vaikuttavina tosiasioina. Oppilasryhmän sisällä on asemia ja etuisuuksia, jotka tunnustetaan. Oppilaat näyttäytyvät hikareina, toiset juntteina, toiset taas häiriköinä, jotkut maan hiljaisina. Ristiriitatilanteissa painottuu opettajan merkitys ja taito käyttää koulun valtasuhteiden mahdollistamaa toimintapotentiaalia siten, että valtasuhteita ei pimitetä näkyvistä luomalla illusorisen ihanteellisia ja samalla harhauttavia kuvia, vaan lähtemällä käsillä olevan asian ytimestä, erilaiset asemalliset erot tunnustaen. Tätä kautta rakentuva kommunikatiivisuus mahdollistaa myös kokemusten vaihdon.

Sosiodraamojen organisoituminen osoittaa myös, miten nuoret kykenevät tematisoimaan nopeasti omia kokemusmaailmojaan yhdessä vertaisryhmän jäsenten kanssa. Esitysten suunnittelu, sen ideoiminen ja toteuttaminen edellyttävät kykyä oivaltaa sosiaalisen todellisuuden rakentumisen ydinsisältöjä ja vielä lisäksi taitoa esittää se muille ymmärrettävällä tavalla. Työn- ja roolienjako oli neuvoteltava yhdessä ja nuorten oli kehitettävä lisäksi sisällöltään uskottava, vaikka ulkoisesti liioittelevakin tarina oppitunnista. Näkökulmien vaihto toisten kanssa ja yhteisen käsityksen luominen toteutuksesta edellyttävät sosiaalista oppimista eletystä ja koetusta.

KYMMENEN
KUVAA
KOULUSTA

”Muistoni koulusta ovat ihan hyviä. Ala-asteella olen ollut melko ujo, mutta nyt puhun välillä vähän liikaakin. Kaverit ovat luultavasti tärkein osa koulua. Jos kavereiden kanssa on asiat kunnossa jaksaa keskittyä kouluunkin. Mulla itselläni on melko suuria keskittymisvaikeuksia, mutta kauheita paineita hyvistä numeroista.”

KUVAT JA NUORTEN KOULUSUHDE

Nuorten koulukokemukset kuvissa

Koulutiensä alkuvaiheissa lapsia kannustetaan yleensä piirtämään kuvia. Erityisesti ala-asteen ensimmäisillä luokilla opettajatkin välittävät arviointiaan sekä terveisiä oppilaille ja vanhemmille usein piirrosten, leima-, kiilto- ja tarrakuvien avulla. Kuvat ovat kevennystä arkiseen työhön. Ne toimivat viestinnän apukeinoina, jotka täydentävät tai havainnollistavat kouluasiaa.

Piirtäminen on eri muodoissaan, kuvina, merkkeinä ja symboleina lapsille ja nuorille merkitysten kommunikointia. Siihen sisältyvä symbolimaailma ja esikielellinen ulottuvuus ovat moniulotteisia ja rikkaita. Piirrookset ovat luontaista itseilmaisua muulloinkin kuin pakollisilla kuvaamataidontunneilla. Koulu-uran edettyä pidemmälle visuaalisuuden merkitys kuitenkin muuttuu. Kuvia toki käytetään, mutta ne ovat enimmäkseen muuttuneet kirjoitettua tekstiä täydentäviksi tai sille alisteisiksi oheismateriaaleiksi: kartoiksi, diagrammeiksi, kaavioiksi ja teknisen tarkoituksen omaaviksi esityksiksi. Ne välittävät nyt vakavaa asiaa.

Kulttuurimaisema on visualisoitunut ja kuvallistunut nopeasti. Kuva hallitsee. Koulun ulkopuolella kuvilla on tärkeä asema nuorten maailmassa: sarjakuvat, tv, tietokonepelit, videot, julisteet, tavaratalojen kuvastot ja posti-myyntiluettelot, mainokset ja valokuvat kyllästävät nuorten elinympäristön. Mediat ja uudet teknologiset innovaatiot perustuvat yhä useammin kuvalliseen viestintään. Kuvien maailmaan astutaan jo lastenkamarissa kuvakirjojen seurassa. Nuoret käyttävät visuaalisuutta tyylien omaksumisen ja myös identiteettityön välineinä. Kuvat täyttävät ruumiin ja mielen. Visuaalisuudella on keskeinen paikka nuorten sosialisatiossa sekä oppimisessa.

Koulu on modernina instituutiona luottanut tekstin ylivaltaan kuvaan nähden. Jälkimodernin murroksen yhteydessä kuva on kuitenkin keskeinen nuorten todellisuuden rakentumisen viitekohtana. Kress ja van Leeuwen (1996, 15) kärjistävät kulttuurin kuvallistumiseen liittyvän paradoksin seuraavasti: visuaalisen lukutaidon näkökulmasta koulutus tuottaakin lukutaidottomuutta!

Kuvat ja merkit ovat myös nuorten omien kokemusten välittäjiä. Minkälaisena koulu näyttäytyy nuorten piirrosten kautta nähtynä? Millainen on visualisoitu koulu? Tarkastelen seuraavassa jaksossa peruskoulun yläasteen oppilaiden koulua – ja sen keskeistä toimintamuotoa, oppituntia – kuvaavia piirroksia. Tutkin nuorten piirtämiä kuvia nuorten koulukokemusten näkökulmasta. Taustan kuvien tulkinnalle antaa tilanne, jossa yhtäältä kohtaavat nuorten yksilöllistävät elämäntavat ja -tyylit kulttuurisina malleina ja toisaalta koulu yhteiskunnallisena instituutioon. Näkökulmina ovat koulun kokemuksellisuus, kulttuurinen modernisoituminen sekä yksilöllistymisen ja institutionalisoitumisen ambivalenssit (ks. Aittola, Jokinen ja Laine 1991; 1994; 1995).

Etsin kuvista sosiaalisia ja kulttuurisia oppimisprosesseja. Kysyn myös, miten yksilöllistymisen ja institutionalisoitumisen ambivalenssit näkyvät nuorten ja koulun välisessä suhteessa. Näiden kysymysten pohjalta pohdin myös koulun asemaa nuorten maailmassa.

Kuvan metaforinen narratiivisuus

Kuva viestii merkityksiä. Merkin piirtäminen on metaforien luomista ja tarinan kerrontaa. Esimerkiksi ympyrät voivat viitata pyöriin ja ympyröiden päälle asetettu neliö täydentää kuvion autoksi. Viiva edellisten merkkien alla antaa ymmärtää, että autoksi mieltämämme esine on tieksi kutsutulla ajouralla. Minimaalinen tarina on valmis (”auto on tiellä”). Analogia on luokittelu-prosessi, jonka kautta syntyy metaforinen suhde $x:n$, eli ympyröiden, ja $y:n$ eli auton pyörien välille. Samoin viiva muodostaa analogian ja metaforisen suhteen tien kanssa. Kuvan lähettäjä, piirtäjä, luo analogian omasta sosiaalisesta ja kokemuksellisesta maailmastaan käsin. Vastaanottaja tulkitsee tätä omien viitekehystensä pohjalta. Katsoja rakentaa ja täydentää tarinaa omien mielikuviansa pohjalta. Kuva kertoo siten tarinan tai pikemminkin tarinoita sosiaalisena prosessina lähettäjän ja vastaanottajan välillä.

Kuvat merkkeineen luovat metaforisia ilmauksia. Käytetyt metaforat ovat puolestaan ajattelemisen ja näkemisen tapoja, jotka eivät ainoastaan heijasta todellisuutta, vaan myös rakentavat ymmärrystämme eletystä todellisuudesta, toteaa Morgan (1986). Metaforat ovat arkiajattelumme ja ilmaisutapojemme rakennusainetta ja maailmasuhteemme tulkkeja. Metaforiset ilmaukset kommunikoivat merkityksiä, luovat sosiaalisia todellisuuksia ja sisältävät sosiaalisten suhteiden ilmauksia. Ne kertovat myös vallasta ja sosiaalisesta kontrollista.

Metaforat ovat sosiaalisten suhteiden pohjalta rakentuneita merkityksiä. Metaforien puhuttelevuus ja voima perustuvat niiden kykyyn käsitellä ja muo-

kata esitetyn kohteen merkityksiä. Merkityssuhteet tulevat esille erilaisina näkökulmina, jotka vahvistavat, kiistävät, torjuvat tai peittävät kuvan alkuperäiskohteen esittämää sosiaalista todellisuutta. Metaforat ja niistä muodostuvat kuvat liittyvät sosiaalistumisprosesseihin, totuttuihin tapoihin nähdä eletty ja koettu todellisuus (Deshler 1996.) Kuva ja representaatio ovat sosiaalisten prosessien tuotosta ja käytäntöjen ja suhteiden institutionalisoimia.

Piirtäessään kuvan oppitunnista oppilas käyttää mieli- ja kielikuvia – imaginaarisia resurssiaan. Metaforat ja paperille ilmestyvät merkit valaisevat alkuperäiskohteensa – kuvan aiheen – lisäksi myös symbolisesti tekijänsä kokemuksellista tilaa. Piirroksat ja niissä käytetyt metaforiset ilmaukset kertovat siitä, minkälaisena koulun institutionaalinen valta näyttäytyy ilmaisijansa näkökulmasta (ks. esim. Morgan 1996). Ne avaavat perspektiivejä lähettäjän sosiaaliseen todellisuuteen. Kuvaan sisältyy myös symbolisesti esitettyjä arkipäivän vuorovaikutussuhteiden kudelmia.

Vuorovaikutuksellisista ja muuttuvista kudelmista muodostuva keskinäisten suhteiden figuraatio on ikään kuin verkko, joka kytkee osat yhteen. Jokaisella langalla on paikkansa verkossa. Langat kiristävät tai höllentävät verkon ja verkon jännitteet vaikuttavat yksittäisiin punoksiinkin. Yhteisölliset verkot ovat omanlaisiaan kokonaisuuksia, joiden perusominaisuudet – jännitteineen – muodostuvat vallasta, työnjaosta ja osasten keskinäisistä kommunikaatiosuhteista. Yksittäisestä langasta on vaikea nähdä verkon ideaa, mutta vastaavasti verkko ei toimi ilman yksittäisten lankojen yhteisvaikutusta. Langat muodostavat verkon ja verkko antaa langoille oman merkityksensä ja mielensä. (Burkitt 1991, 161; Elias 1991, 32.).

Kuvat, identiteetti ja instituutio

Miellän oppituntipiirroksat siten, että kuvat ja niissä käytetyt imaginaariset resurssit liittyvät oppilaan yksilölliseen ja kollektiiviseen identiteettiin. Kuvien kautta voidaan tutkia sitä, miten nuoret havainnoivat ja tulkitsevat omaa paikkaansa koulun sosiaalisessa todellisuudessa ja minkälaisia kulttuurisia koodeja ja malleja he kuvattuun todellisuuteen liittävät. Kuvien kautta määriteltä symbolinen avaruus ja tila liittävät kuvien piirtäjän kuvattuun todellisuuteen. Hän määrittelee myös itseään kuvan katsojalle käyttämiensä symbolien ja merkkien avulla.

Identiteettiä määritellään sen kautta, mitä yksilö liittyy itseensä, mitä hän ajattelee ja tuntee, mihin hän uskoo, miten hän elää ja toimii. Identiteetti kytkeytyy muihin ihmisiin, sosiaalisiin suhteisiin ja kulttuuriin malleihin. Identiteetin määrittelyprosessi voidaan ymmärtää dynaamisena tapahtumana, jossa hyvin erilaisia aineksia ja elementtejä työestetään merkitykselliseksi

minän kertomukseksi, narratiiviksi. Instituutiot määrittävät osaltaan yksilön identiteettiä esimerkiksi oppilaana, lapsena, kuluttajana ja katsojana. Nuorten identiteettien rakentumisessa perhe ja koulu ovat edelleen tärkeitä, mutta myös kulutus, media ja populaarikulttuuri toimivat lisääntyvässä määrin identiteettityön välineinä. Kuvat ja mielikuvat ovat keskeisiä identiteetin rakennuspuita (Sarup 1996).

Kulttuurisen modernisoitumisen myötä symbolinen todellisuus ja käytävissä olevien samaistumiskohteiden ja mielikuvien määrä on laajentunut. Tämä antaa yksilöille monia mahdollisuuksia ja tiloja identiteetin eri puolien kokeiluun ja esittämiseen. Esitysten, spektaakkeleiden ja narsismin aikakaudella mielikuvitus on sosiaalisen elämän kannalta välttämätön voimavara. Meidän on kyettävä käyttämään mielikuvituksellisia resursseja vaihtuvien esitysten yleisönä ja esittäjinä, seuraammepa sitten tv:tä, elokuvaa, teatteria tai arkipäiväisempiä draamoja ja kuvia kauppoissa, kouluissa tai työpaikoilla.

Yksilö välittää ja esittää yleisölleen myös omaa yksilöllisyyttään esimerkiksi ulkonäköön liittyvinä imagoina ja mielikuvina. Tätä yksilöllisten esitysten yhteiskuntaa on nimitetty myös narsistiseksi. Esteettisyydellä, kuluksella ja medialla on yhä suurempi osuus mielikuvien tuottamisessa. Tyyli, vaatetus ja persoonallisuus edellyttävät mielikuvia ja imaginaarisia resursseja. Kuvat, käyttäytymistavat, ajattelu, tunteet ja toiminta saavat aineksia kulttuurisista malleista. Yksilöt käyttävät näitä aineksia resursseina arkielämässään. Sosiaalinen elämä edellyttää yksilöiltä taitoa lukea ja tulkita erilaisia esityksiä ja niiden yksityiskohtia. Se edellyttää myös kykyä luoda merkityksiä ja suhteuttaa niitä omiin käytäntöihin. Mielikuvitus on sosiaalista toimintaa, ja yksilön mielikuvitus on yhteiskunnan institutioima. (Abercrombie ja Longhurst 1998, 99-120.)

Yksilöä ja yhteiskuntaa ei voi asettaa vastakkain, vaan ne liittyvät toisiinsa, toinen toistaan edellyttäen. Yksilöllisten merkitysten tutkiminen on myös sosiaalisten merkitysten tutkimista. Kun oppilas laatii esityksensä oppitunnista, hän ilmaisee joitakin käytössään olevia imaginaarisia resursseja suhteessa koulu-instituutioon. Yksilön sosiaalistuminen on institutionalisoituneiden merkitysten välittämistä ja omaksumista. Sosiaalistuneet yksilöt ovat yhteiskunnan osasia, joihin ruumiillistuu instituutioiden ydin ja yhteiskunnalliset merkityksenannot (Castoriadis 1994, 146-153; Castoriadis 1997, 264-265).

NUORTEN KUVAMAAILMAT

Aineisto ja aineiston keruu

Keräsimme oppitunti-piirroksia tutkija Kimmo Jokisen kanssa Maikkulan Kyläasteella Oulussa joulukuussa 1997. Olimme etukäteen sopineet rehtorin välityksellä, että tapaamme tyttöjä ja poikia 7.-9. luokilta. Kokoonnuimme koulun kuvaamataidon luokkaan, joten erilaiset värit, ja muut tarvittavat materiaalit olivat oppilaiden käytössä. Annoin nuorille ohjeistuksen sanomalla, että piirtäkää sellainen kuva, joka ensimmäisenä tulee mieleen oppitunnista eli jatkakaa lauseeseen ”oppitunti on kuin”. Pyysin myös kirjoittamaan oppituntimetaphoran piirrosten taakse. Sanoin, että tekijät voisivat kuvien valmistuttua kertoa, miksi piirros on sellainen kuin on, ja esitellä työtään myös muille paikallaolijoille. Kerroin myös, minkälaiseen tutkimukseen kuvia käytetään.

Kimmo Jokinen kirjasi tapahtumia havaintopäiväkirjaan. Linaan tähän katkelman hänen muistiinpanoistaan, jotka valaisevat, missä kontekstissa oppituntipiirroksia on kerätty.

”Tapaaminen alkaa, oppilaita valuu luokkaan ja osa on jo siellä. Taistelua paikoista ei käydä, muutama tuoli haetaan lisää, mutta paikat löytyvät helposti ilman taistelua tai neuvottelua. Tarkoitus on piirtää heillä aiheesta ’oppitunti on kuin’... ja paikalla on noin 30 piirtäjää, molempia sukupuolia, oppilaskunnan edustajia ja tukioppilaita 7.-9. luokilta. Länänä on myös pari opettajaa ja koulunkäyntiavustaja.

- Tarviiks mun olla täällä, kun mulla ei ole tuntiakaan, kysyy poika ja heittelee sählypalloa.

- Tee valinta, sanoo toinen.

Sitten oppilaat alkavat piirtää em. aiheesta.

- Ei tuu mieleen mitään, kuuluu luokasta.

- Onks kumia?

Yksi tekee yksin, loput piirtävät ryhmissä, jotka ovat sukupuolen mukaan jakautuneita yhtä lukuun ottamatta. Suurimmassa ryhmässä on kaksi poikaa ja kolme tyttöä. Kun kymmenen minuuttia on kulunut, piirtäminen jatkuu

innokkaasti, jotkut saavat työnsä melko valmiiksi, melutaso alkaa nousta, mutta keskustelu liittyy enimmäkseen itse aiheeseen. Kun 15 minuuttia on kulunut, työ jatkuu edelleen.

- Kauheita klooneja, sanoo tyttö takanaan istuville heidän piirustuksestaan.

- Joo, mää piirrän klooneja, mää oon erikoistunu klooneihin, poika vastaa.

Seuraavaksi esitellään piirustukset ja muut taputtavat kun työ on esitelty. Sitten aletaan keskustella, mitkä tekijät tekevät oppitunnista huonon ja mitä piirustuksissa oli sellaista, mikä viestii huonosti menevästä oppitunnista.

Yksi huonon oppitunnin aiheuttaja ovat häiriköivät ryhmät, jotka opettajan pitäisi poistaa luokasta. Työrauhaa pidetään tärkeänä. Häiriköiden arvellaan häiriköivän siksi, että he haluavat huomiota. Toinen huonon oppitunnin tunnusmerkki ovat tylsät työkirjat ja niiden täyttämisen. Kaikki tekevät samaa. Kolmanneksi mainitaan tylsät videot, joita ”vaan katsotaan”, jopa niin, että sama video saatetaan näyttää useammallakin eri tunnilla. ”Marttakerhojen juttuja”, oli yksi arvio näiden opetusvideoiden tasosta.

Voivatko oppilaat vaikuttaa tällaisiin asioihin, tutkijat kysyvät. ”Jos joku on opettanut 20 vuotta samalla rutiinilla, ei siinä voi vaikuttaa”, oli vastaus. Siihen yksi tyttö kommentoi: ”Joihinkin opettajiin voi vaikuttaa, toisiin ei”. Sitten todettiin, että toisten opettajien kanssa voi keskustella paljon, toisten ei. Ja jos tunnilla puhuu kriittisesti, niin numero laskee, sanoi yksi pojista. Videoista sanottiin vielä, että ne ovat vaihteeksi mukavia, mutta eivät jos niitä on joka toinen tunti: ”Jos video, niin minäpä nukahdan.”

Keskustelemaa oppituntia pidettiin tosi hyvänä. Varsinkin jos keskustellaan oppilaita kiinnostavista asioista. Musiikki taustalla on yleensä hyvä asia, ”jee”. Tähän tosin yksi tytöistä sanoi: ”Monilla on erilainen musiikkimaku, osaa ärsyttää jonkin toisen mielimusiikki.” Poika vastaa: ”Mutta monia musa auttaa.” Sitten todettiin, että työkirjoja täytettäessä taustamusiikki on OK, mutta jos keskustellaan, musiikkia ei tarvita. Sitten keskusteltiin luokkahengestä ja todettiin, että olisi hyvä, jos se olisi hyvä, ja että kaikille luokille pitäisi saada hyvä luokkahenki. Oppilaiden mukaan yleensä luokkahenget eivät ole kovin hyviä, eikä asiasta yleensä paljon edes keskustella. Tosin yksi tytöistä sanoi: ”Meidän luokalla on hyvä henki.” Tämän hän arveli johtuvan siitä, että poikia oli vain neljä ja tyttöjä 23. Lisäksi luokalla oli tehty paljon ryhmätöitä ja sekoiteltu eri oppiaineita keskenään.

Kysyimme myös oppilailta, mitä mieltä he ovat professori Lea Pulkisen ehdotuksesta, että ollaan koulussa myös harrastamassa varsinaisen koulupäivän jälkeen, jotta ei jouduta olemaan liikaa yksin kotona. ”EIII”, tuli yksimielisesti. ”Kyllä se on hyvä muuallekin päästä kuin kouluun.” ”Ei se tunnu vapaa-ajalta, jos ei pääse koulusta pois.” ”Ei samassa paikassa kahdeksasta neljään.” Kysyimme vielä: opittekko kirjojen kautta? ”Ei yhtään.” ”Tekkee sitten kun niitä tarkastetaan tunnilla.” ”

Piirtämistilanne ja sitä seurannut yhteiskeskustelu tutkijoiden ja nuorten välillä näyttävät Kimmo Jokisen muistiinpanojen perusteella avoimilta ja joustavilta. Oppilaat ojensivat meille piirtämisen aikana valmistamansa joulukortin läh- tiessään pois luokasta.

Piirroksia kertyi yhteensä kaksitoista. Tutkimusaineistoksi valitsin niistä kymmenen. Kuvien taustalle kirjoitetut ”metaforat”, oppilaiden kirjoittamat täsmennykset siitä, miksi piirroksiset esittävät sitä mitä esittävät, ovat osa aineiston analyysia. Käsittelen sekä kuvia että niiden taustalle kirjoitettuja tekstejä ja kirjoituksia tutkimusmateriaalina nuorten ja koulun suhteesta ja niihin liitetyistä merkityksistä.

Kärsimys ja nautinto

”Kärsimys ja nautinto” -piirros jakautuu kahteen osaan. Kuvan vasemmalla puolella on hirsipuussa roikkuva poikaparka. Pojan t-paidassa on sarvipäinen piru. Hän näyttää tasapainoilevan jonkinlaisten keilojen päällä, välillä jalat leijuvat ilmassa ja hengen loppuminen on ilmeistä. Hirsipuun yksityiskohdat osoittavat, että hirttotapahtuma ei ole sattumanvarainen lynkkaus lähimpään puuhun tai katulyhtyyn. Lava ja hirsi itsessään on huolella rakennettu ja vielä vahvistettu. Narun nyörit kiertyvät pitkin hirren ja pojan kaulan vartta. Hirttotapahtuma on suunnitelmallista työtä. Piirroksen lävistää viiva, joka oikeastaan on vahvennettu linjaksi.

Toisella puolen kuvaa viittaa iso, voimakkaan ja tarmokkaan näköinen poikahahmo käsi pystyssä – osaamisen merkiksi. Oikeanpuoleinen ”osaajahahmo” on suurempi ja asetelmallisesti etualalla, hän näyttää hallitsevan kuvan tapahtumia. Sen sijaan taustalle jää pieni (piru-)poikaparka hirsipuussa kaikessa surkeudessaan apeine ilmeineen ja alaspäin suuntautuvine suupielineen. Isokokoisen poikaoppilaan ruumis uhkuu voimaa ja varmuutta. Suun hampaat ovat jopa raatelevan voimakkaat ja hymy ei ole missään tapauksessa vieno tai kainosteleva, se on melkeinpä rivo. Hahmo säteilee brutaalia kehollista energiaa. Hän katsoo jonnekin tuonnemmas, eikä tarjoutu tai alistu katsojalle. Kehystys noudattelee paperin laitoja, mutta lantioista alaspäin leikkattu ruumis painottaa pään ja ylävartalon sekä käsien merkitystä.

Poika on pukeutunut collegepaitaan. Collegessa lukee isoilla kirjaimin nautinnon merkiksi: ”YEL!” Iskulause paikantuu englanninkielisenä universaalina populaarikulttuurin maailmaan. Latautuneita ja silmänräpäyksellisiä tilanteita on sarjakuvissa ja joissakin sarjafilmeissä ja elokuvissa ilmaistu tämmöntyyppisten karjahdusten tai tapahtuman emotionaalista sisältöä tutkiaan signaalien avulla.⁷

Kressin ja van Leeuwenin mukaan (1996) kuvan annettu sisältö on usein sijoitettu vasemmalle ja uusi oikealle. Annettu on itsestään selvä ja tiedetty. Uusi esittää sen sijaan asiat uudessa valossa ja liittää siihen uusia ulottuvuuksia ja merkityksiä. Tässä nimenomaisessa piirroksessa annettu olisikin kärsimys eli jo tiedetty. Siihen näyttäisi sisältyvän kouludiskurssin konventioita noudatteleva tieto siitä, että oppitunnit todellakin ovat suurimmalle osalle oppilaista kärsimystä. Uusi olisikin oppitunti nautintona. Näiden kahden välittäjänä on kahden eri puolen erillisyyttä vahventava linja.

Paperin toisella puolen tekijä valistaa: ”Oppitunti riippuu opettajasta ja aineesta sekä omasta mielentilasta, että käytkö koulussa iloiten ja oppien vai silloin tällöin ja kärsien.” Myös paperin toiselta puolelta löytyy piirros. Se esittää sätkä suussa, tukka putkella mopon tai moottoripyörän selässä istuvaa poikaa. Ajoneuvon renkaat jättävät peräänsä tyylitellyn, psykedeelisen liekkijanan sekä nuolen, joka näyttää tulosuuntaan sekä tekstin ”koulu”. Ajajan edessä on tipannäköinen kuvio. Koulu jää ilmeisesti selän taakse mopon pyörien savutessa nopeassa kiihdytyksessä.

Piirroksiin ja niitä säestävään tekstiin sisältyy mielestäni useampiakin ambivalensseja. Ensin työn pääaiheen mukaisesti kärsimys ja nautinto, jossa kärsimys onkin odotettu ja nautinto oikeastaan uusi ja yllättävä. Paperin kaksi puolta edustavat tavallaan kahta eri suhtautumistapaa tai kulttuuria suhteessa kouluun. Kärsimys ja nautinto eli varsinainen piirros kiinnittyy selkeästi viralliseen kouluun ja sen luomaan kaksijakoiseen mielentilaan. Sitä voidaan mielestäni nimittää instituutiokokemustilaksi. Sen keskeisenä kaksijakoisuutena on oppimiseen liittyvä kärsimyksen ajatus, joka elää suomalaisessa kulttuurissa vahvana. Oppi voittaa ”luonnon” ankaran ponnistelun kautta. Opiskelu ei voi olla helppoa tai hauskaa – sen täytyy olla puurtamista ja kärsimistä, muutoin se ei voi olla oppimista. Kärsimys jalostaa.

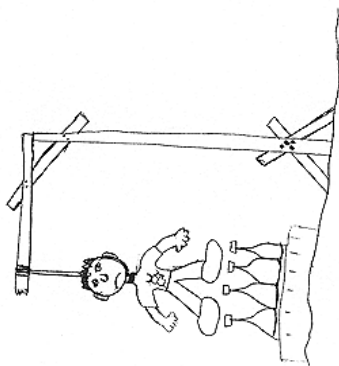
Kuvaan liittyvä kommenttiteksti paperin kääntöpuolella sisältää keskeisen oppituntitilan rakennepiirteiden kuvauksen. Se voidaan tulkita oppilaan arkikokemuksen tuottamaksi havainnoksi oppimisen edellytyksistä. Itse asiassa siihen sisältyy kiinnostava kolmiyhteys, jossa oppilaan mielentila liittyy oppiaineeseen ja opettajaan. Tätä havaintoa voidaan terävöittää kysymällä, miten paljon oppilaan yksityinen mielentila saa painoarvoa kouluoppimisen suhdetekijänä ja tilannekohtaisena elementtinä? Käsitykseni mukaan oppilaan mielentila on suure, joka otetaan annettuna ja jonka edellytetään taipuvan lähes mihin tahansa vaatimukseen, minkä koulu ja opettajat esittävät. Koulun rutinoitu koneisto lähtee liikkeelle yksittäisen oppilaan ja usein myös ryhmän mielialasta riippumatta.

Oma mielentila voi olla este, myötävaikuttaja tai kiistakumppani. Kanssakäymistä itsen kanssa joudutaan tekemään jatkuvana suhdetyönä. Tietoisuus omasta sisäisestä tilasta on iskostunut lähtökohtaisena oppimisen

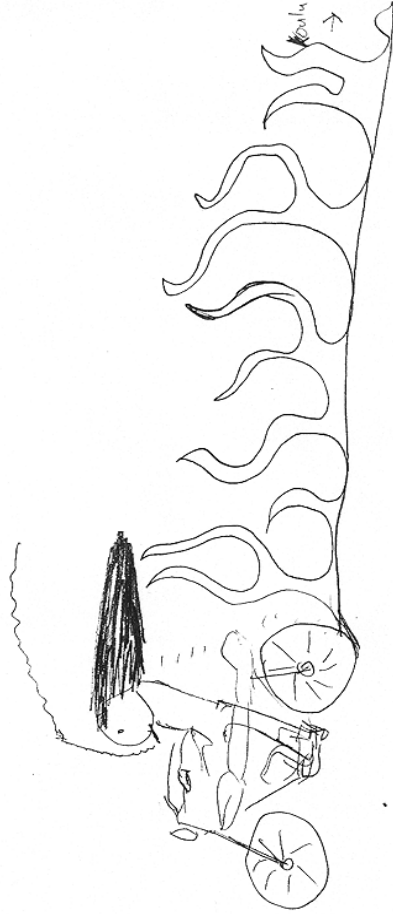
...NAUITTO



..KÄRSIMYS



OPPITUNTI RIIPUU OPETTAJASTA JA
AINEESTA SEKÄ OMASTA MIELENILASTA, ETÄ
KÄYTKÖ KOULUSSA ILOITEN JA ÖPPIEN
VAI SILLOIN TALLEIN JA KÄRSIEN



edellytyksen tunnistamisena oppilaan kokemusmaailmaan. Kun ei voi muuttaa olosuhteita, joissa toimii, voi muuttaa ainoastaan asennoitumista olosuhteisiin. Kääntöpuolen piirrosta säestävä teksti jatkuu sananlaskunomaisena toteamuksena, jossa voi havaita sarkastisen sävyn koulunkäynnin pakollisuuden edessä: "... että käytkö koulussa iloiten ja oppien vai silloin tällöin ja kärsien." Oppilaan mieleen iskostuu institutionaalinen vaatimus valita oma suhtautumistapa, asenne ja motivaatioperusta. Tämä kiteytyy lasten ja nuorten suusta joskus kuultavassa lausahduksessa: "itketkö vai teetkö" vai "teetkö ja itket".

Oppimisen ilo syntyy sisäistyneestä suhdemallista omaan itsetilaan ja sisäisyyteen. Se on instituution kutsu olla yksilö, joka on motivoitunut oman kehityksensä ohjaamiseen. Siinä voi kuitenkin olla lähellä Ziehen (1994) kuvailema itsen välineellistäminen, jossa identiteettitavoitteet omaksutaan suoraan vallitsevista kulttuurisista ja institutionaalista merkityksistä. Omat minän muutosprojektit alistetaan valmiille ja standardoiduille malleille, jotka eliminoivat tai hankaloittavat mahdollisuuksia sisäsyntyisiin merkityksiin ja itsestä lähtevien tunnetilojen tunnistamiseen.

Piirroksen kääntöpuolen moottoripyöräilijä karauttaa pois koulun institutionaalisten vaatimusten kehästä. Hän kiihdyttää nopeasti etäisyyttä ja välimatkaa kouluun, koska "koulu"-teksti ja kouluun osoittava nuoli jäävät kauas taakse. Liekit polttavat tieltään pakollisuuden kiristävän renkaan. Renkaasta jäävä tulivana viitoittaa tietä vapaa-aikaan. Ajaja ohjaa kohtalooan omin ohjaustankoon puserretuin käsin, vailla kypärää ja tupakka suussa. Hän uhmaa vielä tehostetusti koulun normaliteetteja ja järjestysperiaatteita. Vapauteen liittyy vaaran tuottamaa kiehtovuutta. Autonomia on riippuvuuden käänteispuoli, jonne voi ainakin mielikuvituksessaan tai mielentilassaan siirtyä. Vapauden kutsu on ehkä vieläkin houkuttavampi ilman kiinnekohtia välittömään ympäristöön, sillä koulun piiri jää piirroksen ulkopuolelle.

Loppumaton jana

"Oppitunti on kuin loppumaton jana" on sananmukaisesti jana paperilla. Se lähtee vasemmasta laidasta ja kohoaa yläviistoon oikealle. Piirrosta täydentää teksti: "= Loppumaton jana, aina oppitunnilla oppii lisää (jana on nousussa)".

"Loppumattoman janan" jatkeena on nuoli, joka osoittaa viivaa. Paperilla on myös sarja nuolia, jotka osoittavat kohoavasti linjan myötäisesti ylös oikealle. Kuvan tyyli lähestyy oppikirjamaista havainnollisuutta. Kaavakuvamainen sommittelu ja yksityiskohtaiset nuolet viittaavat esitystapoihin, joissa asia pelkistyy rationaaliseksi ytimeksi. Tekijä liittää kuvansa koulun oppi-

misprosesseihin. Kohoava ja jatkumollinen jana on lineaarinen malli. Virallisen koulun oppimisasiologiaa peilaava lause näyttää ensituntumalta varsin ehyeltä ja säröttömältä. ”Aina oppitunnilla oppii lisää” -lause voisi olla lähes minkä tahansa koulua koskevan komiteamietinnön ja julkilausuman tai opettajien oman ammattiyhdistyksen jatke.

Kuva lienee sittenkin moniselitteisempi. Kuvan esittämiä merkityksiä ei voi palauttaa yksisuuntaisesti vallitseviin sosiaalisiin käytäntöihin tai ajatusmalleihin. Oletan, että virallisen koulun ideologinen perusta (”oppitunnilla oppii lisää”) on pikemminkin materiaalia, jota työstetään oppilaaseen kohdistuvien kulttuuristen mallien ja odotusten näkökulmasta. Nuoret liittyvät siihen kuitenkin myös ristiriitaisia, vastakkaisia ja kiisteleviä merkityksiä ja asemointeja.

Rutiininomaisuus ja siihen väistämättä liittyvä mekaanisuus nakertaa oppimisen omakohtaisuutta. Esimerkiksi loppumattomuus voi loppumattomuutena olla yhdenmukaistava ja standardoiva ajan määre. Loppumattomuus on myös taukoamattomuutta, joka estää poikkeamat. Se voidaan mieltää paitsi tehokkuutena myös yksiulotteisuutena ja jopa rutiininomaisuutena.

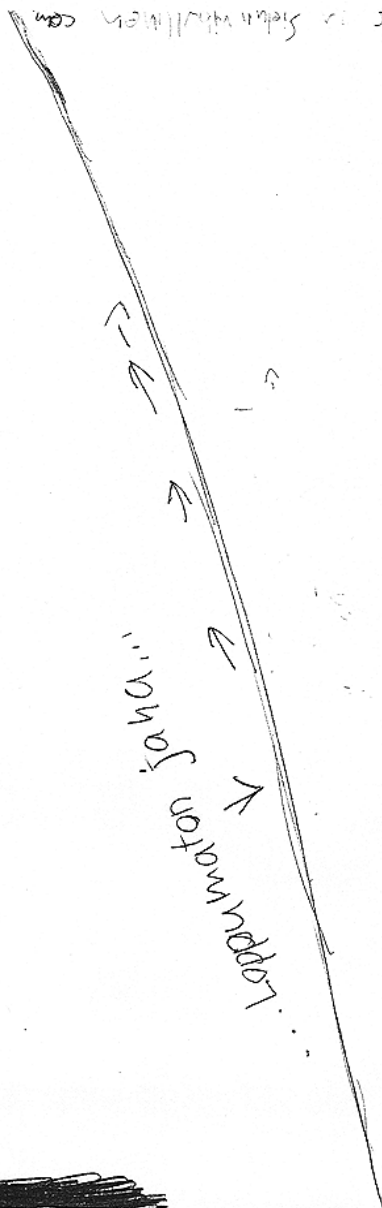
Tekijä kiistää selvästi yksiulotteisuuden ja liiallisen eheyden signeerauksellaan. Pystyvuoraan aivan paperin oikeassa laidassa lukee: ”made by: Tuntematon sotilas ja sielun vihollinen.com”. Teksti ottaa melkoisesti etäisyyttä kuvan aiheen esittämään viralliseen oppimisasiologiaan. Englanninkielinen tunnus ”made by” on tuttu paitsi tuotemerkeistä ja tavaroista mutta ennen kaikkea elokuvista, tv-sarjoista ja videoista. Englanninkieliset sananparret, yksittäiset sanat ja tokaisut sekä pidemmät lauseet ovat paitsi osa tämän tutkimuksen kuvamateriaalin aineistoa, myös lasten ja nuorten arkea.

Media tuottaa ja välittää kulttuurisia resursseja, joita käytetään sosiaalisissa tilanteissa ja suhteissa. Kielellinen ja merkityksellinen etäisyys uudelleen koodaa ja järjestää suhteita. Voidaan puhua median tuottamasta refleksiivisyydestä, jossa median välittämiä välineitä, merkkejä ja koodeja käytetään asioiden ja omien tunnetilojen merkityksellistämiseksi. Refleksiivisyys toimii myös identiteettityön välineenä. Tuntematon sotilas ja sielun vihollinen ovat mitä yksilöllisimpiä määreitä vanhoista kliseistä.

Toinen näistä signeerauksista viittaa unohduksiin jääneeseen myyttiseen hahmoon ja toinen vastarintaan, toiseuteen, kiroukseen ja kadotukseen. Eriyisesti tässä kontekstissa, jossa oppilas edustaa odotushorisonttina ja identiteettimääränä massakokemusta, palautumista loppumattomaan janaan ja vaihdettavuuteen. Tuntematon sotilas ja sielun vihollinen viittaavat tyylilajiltaan satiiriin, josta näyttää tulleen nuorisokulttuurin lähtemätön osa (esim. Best ja Kellner 1998, 78).⁸

Sielun vihollinen viittaa tällä hetkellä ajankohtaiseen ja vaikeaan kysymykseen saatananpalvonnasta. Piirroksen tekijä on, ehkä tiedostamattaan, käsitel-

OPPI TUNTI ON KUIN...



= Loppumaton jana
aina oppitunnilla oppii lisää
(jana on nousussa)

Made by: Funpotion - Photos by Sietunvillainen.com

lyt väkivaltaisen ja tuhoavia piirteitä saaneen alakulttuurin suhdetta valtakulttuuriin. Vastakulttuuriksi muodostuneen alakulttuurin harjoittamat mystifioidut menot ja riitit vetoavat kaikesta päätellen tehokkaasti arkipäiväisyyden luoman latteuden vastapainona. Saatananpalvonnan illuusio yhteisöllisyydestä ja samalla yksilöllisyydestä sekä vastustamattomasta voimasta ja vallasta herättää monen mielenkiinnon. Irrallisuuden kokemisen lisääntyessä ja traditioiden menettäessä merkitystään yksilöä ohjaavana, sitovana ja myös kontrolloivana voimana. Kulttimenot riitteineen voivat toimia arjen merkityksellistäjinä ja elämän jäsentäjinä – vaikkakin hyvin kyseenalaisella tavalla.

”Com”-tunnus viittaa internetin kaupallisiin osoitteisiin. Tunnus antaa olettaa, että signeeraukset ovat lavastuksia, varta vasten tuotettuja. Tavallaan ”com” ottaa sekä tuntumaa että etäisyyttä siihen populaariin ja kaupalliseen kulttuuriin, jota monet nuoret päivittäin käyttävät. Vaikka kulutetaan, omiin valintoihin ja kulutuksen kohteisiin otetaan etäisyyttä. Ollaan kiinni jossakin, mutta halutaan päästä siitä myös irti. Tunnukseen liitetyt merkitykset viittaavat myös siihen, miten teknologia tulee osaksi arkikokemuksen jäsentämistä. Teknologia on osa itseä. Minuus on yhä enemmän relationaalista, sosiaalisten suhteiden kautta omaksuttua ja ilmaistua, väittää Gergen (1996). Teknologian kautta olemme jatkuvasti tekemisissä toisten kanssa sosiaalisesti tyydyttyneessä ja kyllästetyssä maailmassa.

Gergenin mukaan ”tiedämme enemmän, näemme enemmän, kommunikoidemme ja suhteudumme muihin enemmän kuin koskaan” (mt., 132.). Sosiaalinen saturoituminen tuottaa yhä enemmän erilaisia merkityksiä ja identiteettejä, jotka eivät palaudu johonkin alkuperäiseen tai aitoon tai ensisijaiseen olemiseen vaan pikemminkin erilaisiin ontologioihin, jotka tuotetaan erilaisissa suhteissa. Ilmaisut ja niiden käyttöyhteydet tulevat myös kiistanalaisemmiksi ja moniulotteisemmiksi kulttuurisen oppimisen myötä (mt., 132-133.).

Vaikka Gergenin pohdinta liittyy yleiseen kulttuurisen ja yhteiskunnallisen tilanteen analysointiin, nuorten kohdalla nämä tendenssit ovat ehkä vielä selvemmin nähtävissä. Nuoret ovat yleensä valmiimpia hyödyntämään ja käyttämään esimerkiksi teknologisia sovelluksia kuin aikuiset. Kehitysvaiheensa ja kulttuurisen asemansa myötä he ovat valmiimpia omaksumaan uusia elementtejä identiteettien osaksi ja käyttämään näitä uusia aineksia suhteissaan.

Signeerausten vastakkaisella puolella, piirroksen vasemmalla laidalla on aloitettu kirjoitus ”Sponsored by...”. Tekstin jatkosta ei saa selvää, koska kirjoittaja on peittänyt sen lyijykynällä mustaksi tahraksi. ”Sponsoroinnista” on tullut taikasana, joka liittyy entistä useammin tv-ohjelmiin, tempauksiin, konsertteihin tai vaikkapa kouluun lahjoitettuihin tietokoneisiin tai valistus-paketteihin.

Yritykset luovat imagoa tukemalla jotakin itselleen hyödylliseksi katso- maansa tapahtumaa. Tämä markkinalogiikan mukainen tavarasuhte sisältyy esimerkiksi suosittuun MTV3-kanavan nuortenohjelmaan Jyrkiin. Alunpe- rin valtiollinen puhelinyhtiö ja kioskimyymäläketju maksavat ainakin osan ohjelman tuotantokustannuksista ja saavat vastineeksi huomattavan paljon ja näkyvää mainosaikaa ohjelman ajaksi. Urheilun huipputapahtumat ovat säännönmukaisesti sponsoroiden suosiossa. Erilaiset pelipaidat ja muutkin artikkelit ovat saaneet sponsorin logon, joka voi yhä useammin olla myös valtion virasto tai liikelaitos. Julkisuustyö tapahtuu markkinasuhteiden kautta. Nämä suhteet ovat ironisoivasti ja etäännytetysti esitettyinäkin kiinteä osa myös nuorten elinympäristöä.

Tämänkin piirroksen takana on mielenkiintoisia tekstikatkelmia. Paperi on otettu piirustuslehtiön kansipaperista (Walki A4). United Paper Mills Ltd Jämsänkoski on valmistanut tämän hedelmillä koristellun lehtiön. Piirtäjä on tekstannut koko joukon sanoja ja lauseita ja piirtänyt pieniä kuvia hedel- mien ympärille. Kääntöpuolen epävirallinen kuvan ja tekstin kollaasi on eri- laisten kommenttien ja diskurssien kohtauspaikka. Kiinnitän huomiota joi- hinkin lukuisista yksityiskohdista, jotka ovat esimerkkejä nuorten kossen- toinneissaan käyttämistä resursseista.

Hedelmiä on käytetty maalauksissa sukupuolisesti latautuneina symbo- leina. Kun poikaoppilas piirtää ja kirjoittaa kommentin, jossa sekä omena että päärynä saavat feminiinisen, rintoja kuvailevan epiteetin ”jumpperi” ja banaani ilmeisesti miehiseen sukupuolielimeen ja sen suorituskykyyn viit- taavan kirjainyhdistelmän (jota vielä säestää kukonlaulua tyyllittelevä ”kykkö- kiekky”), seksuaalisointi ei liene kaukaa haettua.

Toisentyypinen teksti- ja symbolikokelma rakentuu populaarikulttuu- risten symbolien ympärille. ”Children of Bodom” on suomalaisen heviyhtyeen nimi. Yhtyeen nimi komeilee keskeisellä paikalla, isokokoisena, painetun ”Piirustuspaperia”-tekstin yläpuolella. Heavy metal -yhtyeiden imago on kes- keisesti rakentunut miehisyydelle ja banaaleimmillaan jonkinlaisen ääri- tai yliviedyn machoilun varaan. Musiikkityylisuunnan sisällä on tosin hyvin erilaisia virtauksia aina melodisemmasta – lähes iskelmällisestä – musiikista raskaaseen, lähes käsittämättömiin äänivalleihin ja solistisiin karjahteluihin. Kaikkein rankimmat heviversiot sijoitetaan ”black metal” ja ”death metal” - nimikkeiden alle. Kirjoitus ”Valley of the kings” viittaa Gamma Ray -nimi- seen, niin ikään hevisuuntaukseen luettavaan kokoonpanoon ja sen levyttä- mään kappaleeseen.

”EXPERT” patentullista tavarat ilman passia” vaikuttaa oululaisen kodin- koneliikkeen mainoslauseelta, jonka tekijä on lainannut piirroksensa tausta- materiaaliksi. Elektroniikka ja myös muut kulutustavarat ovat tärkeitä nuor- ten kiinnostuksen kohteita. Tavaroiden taikamaailma houkuttaa yhä nuo-

rempina kiertelemään kauppakeskuksissa, katselemaan tavaratalojen myyntiluetteloita ja mainoslehtisiä. Kulutuskeskeinen elämäntyyli on mahdollistunut yleisen elintason nousun ja nuorten oman rahan myötä.

CCC-kirjainyhdistelmää on pidetty nuorten elämäntavan jäsenyyksen tunnuksena: cafes, cd:s and clothes eli kahvilat, cd-levyt ja vaatteet. Yhteisöllisten muotojen eroosion aikana kulutus on saanut merkitystä myös kulttuurisena koordinaatistona, joka muovaa sosiaalisia suhteita ja identiteetin rakentamista (Aittola, Jokinen ja Laine 1994; Jokinen 1996). Jo jokin aika sitten on esitetty, että nykynuorten elinolosuhteiden ja identiteetinmuodostuksen muutosta voidaan kuvata siirtymänä perheen ja työn piirissä tapahtuneesta produktiivisesta sosialisatiosta koulutusinstituutioiden ja vapaa-ajan piirissä tapahtuvaan konsumeristiseen sosialisatioon (Baethge 1989, 32-33).

”Loppumaton jana” -työn kaksi puolta voisivat kertoa myös siitä, miten oppilasidentiteetti rakentuu kahden koodiston yhteensovittamiselle ja niiden työstämiselle. Toisella puolella on virallisen koulun mukainen julki lausuttu ja tunnustettu, toisella piilotettu ja torjuttukin epävirallisen koulun kulttuuri. Piirroksen esittämä jana ja sen edustama lineaarinen oppimismalli vaikuttavat pelkistyneesti virallisen koulun ideologiselta uusintamiselta. Kääntöpuolen teksti ja kuvakollaasi kommentteineen voi liittyä epäviralliseen kouluun, minuuteen ja itseidentiteetin representaatioihin. Näistä nousevat esille seksuaalinen (mies)representaatio ja populaarikulttuuriset elementit kuten rockyhtyeet, niiden esittämät kappaleet ja mainonnan luomat tavaramagot.

Metaforista tai ei, nämä epävirallisiksi kutsumani identiteettimääreet ja kulttuuriset resurssit löytyvät piirroksen kääntöpuolelta. Kuvastaneeko tämä sitä, että nämä ulottuvuudet on vaikea yhdistää viralliseen oppilasidentiteettiin? Näiden kahden puolen välittäjäksi voidaan tulkita tekijän signee- raukset tuntemattomana sotilaana ja sielun vihollisena. Satiiri toimii siltana koulukokemuksen eri puolten, virallisen ja epävirallisen, välillä.

Tylsyys ja tähtisumu

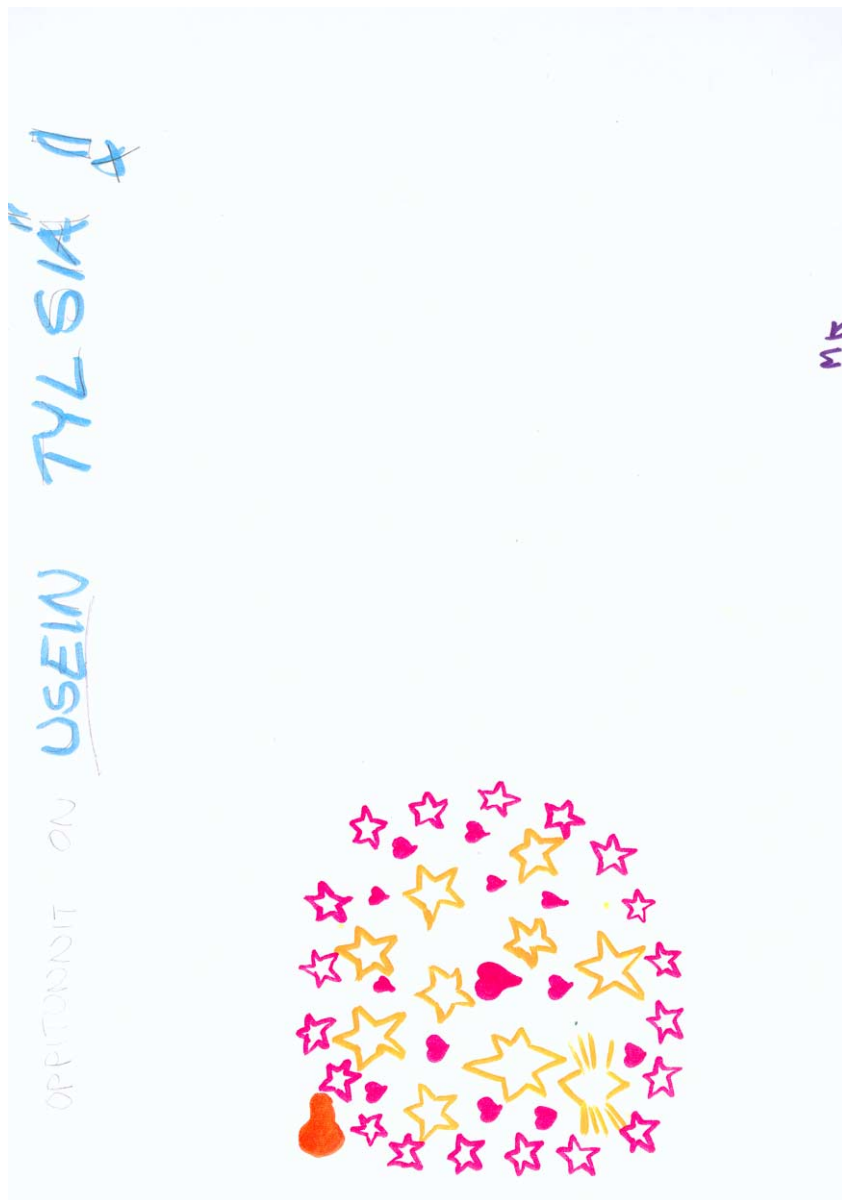
”Oppitunnit on usein tylsiä!” -piirros on oppituntitilanne, jossa opettaja opettaa kahdelle toisistaan erillään istuvalle tyttö- ja poikaoppilaalle. Näkymä avautuu luokkahuoneen perältä, opettaja seisoo liitutaulun edessä ja oppilaat istuvat pultpeteissaan selin katsojaan.

Kerronnan analyysissä puhutaan sisäislukijoista ja -kertojista. Näillä käsitteillä tarkoitetaan monenlaisia merkityksellistämistapoja ja asemia, joita kertomus ikään kuin tarjoaa lukijalle. Piirroksiin sisältyy myös viitteitä siitä, minkälaista katsojapositiota kuva pyrkii katsojalle rakentamaan ja millainen

Kuva. Tylsyyys ja tähtisumu



Kuva. Tylsyys ja tähtisumu



vuorovaikutuksellinen suhde tähän asemaan liitetään (ks. Kress ja van Leeuwen 1996).

Tässä piirroksessa kuvan sisään rakentuva katsojapositio on etäännytetyn viileä. Kameran linssi on oppilaiden selkien takana, kuitenkin sijoitettuna niin, että näkymä aukeaa opettajan silmien tasolta, hieman yläviistosta oppilaisiin nähden. Opettaja katsoo suoraan sisäiskatsojaan eikä kahteen oppilaaseensa. Sisäiskatsojan ja opettajan positioiden rinnastus luo sisäisen hierarkian kuvan esittämään tarinaan. Opettajan hallitsevuus ja keskeinen asema voimakkaine väreineen saa aikaan vaikutelman siitä, että kyseessä on opettajan esitys oppituntinäyttämöllä. Liitutaulu on ikään kuin alttari, jonka edessä tietoon vihkiytynyt pappi esittää vaikeasti selville saatavaa kirjoitusta.

Taululla on paljon epämääräistä tekstiä. Kahden oppilaan yleisö ja opettaja muodostavat yhdessä asetelmallisesti kolmion, jonka huippuna opettaja – huomattavan suuri suu avoinna ja käsi pystyssä – julistaa sanomaansa. Kolmio asetelma toistuu liitutaulun viereen ripustetun kolmioviivoittimen keltaisena kuviona seinällä. Kolmio on hierarkiaa symboloiva muoto. Huippu on kannattelevia sivuja arvokkaampi. Kolmioviivoitin voi symboloida myös tietoa ja työtä, joka yhdistää opettajaa ja oppilaita. Keltainen kimaltelee myös opettajan kultaisissa korvarenkaissa. Sama väri heijastuu kolmion kyljissä. Pieni, lähes luukuksi kutistunut ovi liitutaulun vasemmalla puolella näyttää alleviivaavan oppituntinäyttämön eheyttä ja opettajan keskeisyyttä näyttämöllä. Ovi, opettaja ja kolmioviivoitin muodostavat katsojaan nähden vastakolmion, jonka huippuna on opettaja. Ovi voi yhdistyä opettajan portinvartijatehtävään. Hän säätelee liikennettä sisään ja ulos luokasta. Kolmioviivoitin rakentaa tiedon ja vallan yhteyden.

Kuva kertoo tarinan ja useampiakin. Kuvan asetelmasta voidaan tulkita tarinan ituja ja sosiaalisten suhteiden ilmauksia, valtahierarkioita ja positioita. Kuvan tarinankerronta, narratiivisuus sisältää mahdollisesti jälkiä erilaisista kerronnan tyylilajeista, toimintaprosesseista, kuvan toimijoista ja heidän välisistä suhteistaan. Erilaisia kertomuksia voi olla kuvassa useitakin. Ne voivat olla tapahtumasarjoiltaan toisiinsa liittyviä, peräkkäisiä, yhtäaikaista tai toisiinsa kytkeytymättömiä ja irrallisia (Kress ja van Leeuwen 1996, 45-75).

Tässä ”Oppitunnit ovat tylsiä” -työssä kuvan asetelma ja esineistö sekä henkilöt, opettaja ja oppilaat, voidaan ajatella kertomusten lähteiksi. Kuvan esittämät olosuhteet ja esineiden tilaan asettaminen luovat omaa tarinaa. Kultainen kolmio ja luukuksi kutistunut ovi, representoitujen henkilöiden koko, paikka ja asema viestittävät omanlaistaan maailmaa. Opettajan hahmo ja hänen institutionalisoitu representaationsa sekä habituksensa nousevat oppituntitarinan kiinnostavaksi yksityiskohdaksi.

Opettaja hallitsee olemuksellaan kuvaa keskellä paperia. Naisopettajalla on lyhyehkö tumma tukka. Iso suu on auki ja korvissa keltaiset tai kultaiset korva-

korut. Päällä on tummansininen paitapusero ja vaaleanpunainen hame. Jalassa ovat keltaiset tai kultaiset kengät. Hänen pukeutumisensa ja hiuksensa noudattelevat keskiluokkaista tyyliä. Hän seisoo suorassa. Toinen käsi roikkuu suorana alas, mutta toinen on taivutettu kyynärtaipeesta ylöspäin. Seisova opettajahahmo on ikään kuin vastakuva istuville ja alempana oleville oppilaille. Pystypäin oleva ruumis on ainakin stereotyyppisessä katsannossa tarkoittanut häpeilemättömyyttä, ylemmyyttä ja ylenkatseellisuutta (Goffman 1978, 40).

Opettajan hehkuva värikkyyys antaa ymmärtää, että hänellä on energiaa ja voimaa. Kehon asento on virittynyt opetukseen, se on hieman jäykkä, kuin tukemassa opetetun asian painavuutta. Jäykkyys luo vaikutelman hieman etäisestä persoonasta, joka keskittyy tehtävänsä hoitamiseen. Etusormi sojottaa pitkänä viistosti ylös, muut sormet on puserrettu nyrkkiin. Toisen käden roikkuminen lattiaa kohden viestittää kuitenkin että aivan ”täysillä” ruumis ei tietoon sulaudu ja tietoa välitä. Ylöspistävä etusormi osoittaa korkeuksiin, ehkä tietoon ja valtaan. Ylhäällä oleva käsi on voimantunnon ja valtan merkki.

Erving Goffmanin (1978, 34) mukaan ohjaamiseen, opastamiseen ja opettamiseen liittyy aina jonkinasteinen ohjatun alistaminen ja ohjaajan ylistäminen. Opetustilanne saa lisää alistusvoimaa, jos siihen liittyy eri-ikäisten ihmisten opetussuhde. Tavallisesti vanhempi henkilö ohjaa nuorempaa. Kaikkein lapsellistavin muoto opetusta on ”kinesteettisesti” tapahtuva kädestä pitäen ohjaus, jolloin opettaja tarttuu ohjattavaan fyysisesti.

Tässä kuvassa etäisyys opettajan ja opettettavien välillä on kuitenkin melko suuri. ”Oppitunnit ovat tylsiä” -työ jättää opettajan omaan erillisyyteensä, oman näyttämönsä haltijaksi ja oman esityksen pitäjäksi, jolle opetustilanne ja -asema sinänsä antavat tarvittavan arvokkuuden. Suuri avoin suu kertoo paitsi puhetulvasta myös opettajan keskeisestä suhdevälineestä. Kommunikaatio toteutuu puhuvana päänä ja avoimena suuna, joka yhdistää näyttämöllä olijan oppilaisiin. Tässä tapauksessa esitys jää opettajan yksinpuheluksi. Yleisö on paikalla, mutta opettajan suhde heihin jää ulkopuoliseksi. Opettajan tehtävänä näyttää kuitenkin olevan esityksen ylläpito, tehtävän suorittaminen, vaikka yhteys kuulijoihin jääkin saavuttamatta.

Kuvan yleisö on pelkistetty kahteen kuuntelijaan, pulpeteissaan selin istuviin oppilaisiin. Oppilaat ovat lähinnä katsojia. He täyttävät kuvan etualan. He ovat henkilöinä kuitenkin tuntemattomia ja kaukaisia. Oppilaiden persoonattomuus hämmentää. Heidät voi tunnistaa ”tytöksi” ja ”pojaksi” pikemmin kuin henkilökohtaisen minuuden omaaviksi, erityisiksi yksilöiksi. Oppilaiden väritys on huomattavan paljon laimeampaa kuin opettajan. Oppilaat jäävät suorastaan kalvakoiksi.

Toinen heistä on sinisellä paidalla varustettu tummatukkainen ja lettipäinen tyttö, jolla on korvakoru ja violetit housut. Jalat on taivutettu vasemmalle

samansuuntaisesti. Tyttöjen ruumiinkieli ehkä edellyttää tarkempaa jalkojen ja käsien asettelua kuin poikien, jotka ottavat tilaa koulussa varsin rennolla ruumiin esillepanolla ja esittämisellä. Tässä kuvassa poikaoppilas istuu varsin etäällä tytöstä. Hän on vetäytynyt omaan tilaansa. Molempien oppilaiden kädet roikkuvat alaspäin sivuilla huomiota herättävän voimattoman näköisinä. Kehot on ikään kuin pakkoluovutettu ulkoiselle tilanteelle. Passiivisuuden vaikutelmaa lisää oppilaiden pulpettiin kiinnittyneet ruumiit. Näyttää siltä kuin ne olisivat liimautuneet pulpetin ja tuolin väliin yhdeksi puuksi. Oppilaiden karikatyyrimaiset hahmot kuvastavat voimattomuutta, sitoutumattomuutta ja irrallisuutta suhteessa luokkahuonetilanteeseen.

Tytön pään yläpuolella on sarjakuvista tuttu nukkumista symboloiva kolmen "Z":n muodostama rykelmä. Hieman taivutettu pää korostaa uinumista ja poissaoloa. Pojan päässä ovat korvalappustereoiden kuulokkeet ja pään yläpuolella nuotteja musiikinkuuntelun tunnuksena. Kuulokkeet muodostavat ikään kuin avaruuskypärän pojan pään ympärille. Suojakelmuna on toisella nukkuminen, toisella taas musiikin kuuntelu. Sekä uni että musiikki ovat tapoja siirtyä johonkin toisenlaiseen tietoisuuden tilaan. Oppilaat ovat opettajan esityksen yleisö, joka on läsnä, mutta kuitenkin jossain muualla. Opettajan esitys on yhtäaikainen prosessi tytön ja pojan yksilöllistyneeseen, omaan maailmaan siirtymisen kanssa. Kanssakäymisen aste on vähäinen ja opettajan kommunikoiava suu on yksipuolinen side osapuolten kesken.

Piirtäjän ja nuorten teknologisen tietoisuuden korkea aste näkyy piirustuksissa tuotemerkkien ja tunnusten tarkkanäköisenä havainnointina. Tässä kuvassa se saa Sonyn Walkman-stereoiden eli korvalappustereoiden keksijä- ja kehittäjäyhtiön tunnuksen. Sonyn nimi on Walkmanien päällä. Laite on pojan vasemmassa kädessä. Piirtäjä (tyttö) on tietoisesti tai tiedostamattaan sijoittanut tytön haaveilumaailmaan unien kera ja pojan teknologisen välineen kautta avautuvaan musiikkimaailmaan. Mitä julkisimmasta tilasta voi tehdä yksilöllisen esteettisen kokemuksen kautta. Ehkä tyttöjen haaveilu on tyttöihin kiinnittynyt sukupuolistereotypia. Poikiin liittyvät mielikuvat ovat toimintasuuntautuneempia ja teknologiakeskeisempiä.

Signeeraus MK löytyy piirroksen takaa. Nimikirjaimet kuuluvat taiteen tekemisen konventioihin. Niitä voi ajatella myös oman itsen näkyväksi tekemisen merkkeinä, persoonallisuuden osoittimena. Signeeraukset kuten "anu", "matti" tai "mervi" voivat toimia myös pysyvyyden takaajina, ajan ja paikan vaihtelusta riippumattomana minuuden osoittimena. Minuuden esittäminen joko nimikirjaimina tai erisimenä on myös yhteiskunnallisen järjestyksen edellyttämä yksilöitymisvaatimus. "Erisnimi on näkyvä todiste kantajansa minuudesta aikojen ja sosiaalisten tilojen halki. Se on minuuden perättäisten ilmenemismuotojen yhtenäisyyden perusta." (Bourdieu 1998, 72.)

Koulussa erisnimi liittää yhteen yksilön ja hänen taipumuksensa arvoste-

lun, tutkinnan ja todistusten kautta. Erisnimi todentaa yksilön erisnimenä, tietynä minuuden ilmenemismuotona. Nimikirjaimet voivat antaa etäisyyttä erisnimen luomaan samastumiseen. Ne jättävät lopullisesti nimeämättä tekijän tietynä erisnimenä. Ne eivät palaudu yksiselitteisesti erisnimen luomaan yhtenäisyyteen. Nimeäminen liittyy institutionalisoituneeseen vaatimukseen olla yksilö, mutta piirroksen kirjoitettuna se voi merkitä myös institutionaalisen pakon ottamista osaksi omaa todellisuustulkintaa. Tässä piirroksessa kirjainyhdistelmä on jätetty marginaaliin paperin taakse, mistä löytyy myös työn nimi: ”Oppitunnit ovat usein tylsiä!” Usein tylsiä saa painavuutta sinivärjäyksestä ja usein-sanan alleviivauksesta.

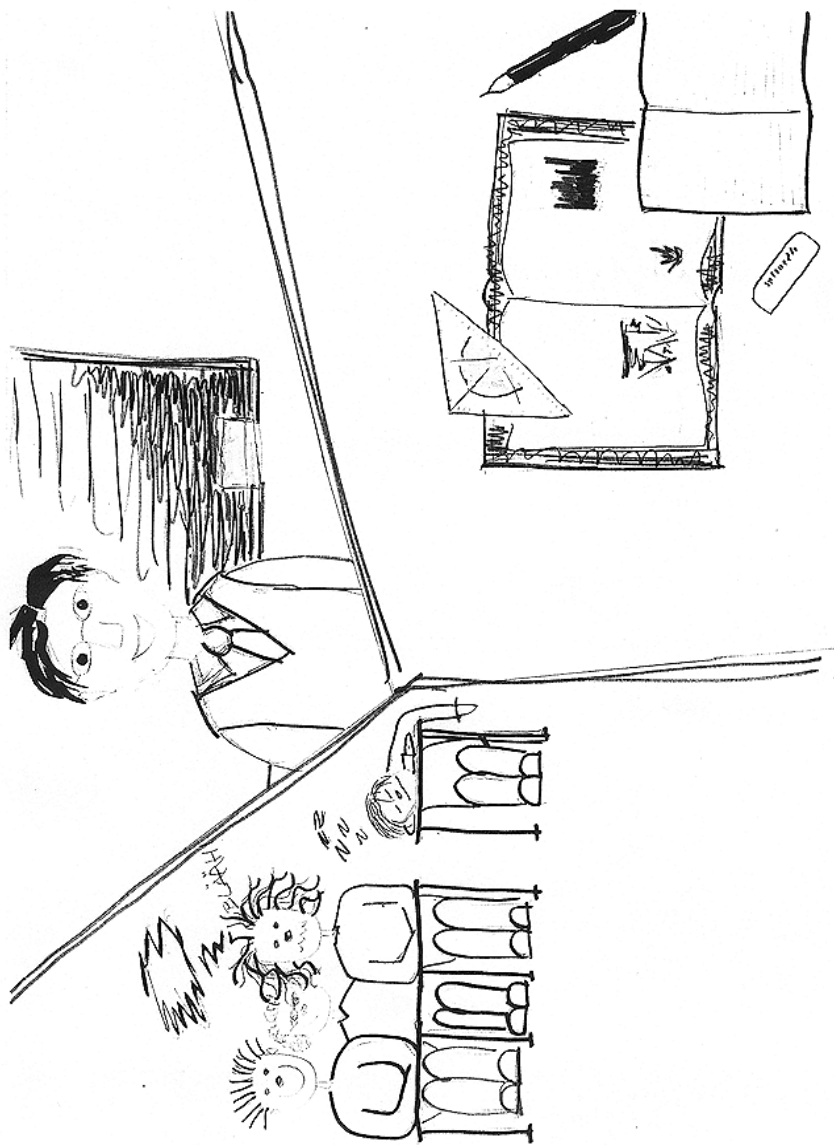
Hieman arvoituksellinen tähtisumu – myös paperin kääntöpuolella – kirkkaine väreineen herättää ajatuksen siitä, että tässä on kuvan oppitunnin kääntöpuoli. Oranssit, vaaleanpunaiset ja keltaiset värit luovat voimakkaan kontrastin oppitunnin ilmeisesti tylsyyttä symboloimaan värittömyyteen. Vaaleanpunaiset ja keltaiset tähdet reunustavat vaaleanpunaisia sydänkuvioita tähtisumussa. Tähtisumu luo piirroksen avaruudellisia ulottuvuuksia. Sydän viittaa tunteisiin. Tähtisumu voi olla kuvassa tytön haaveiden metafora tai pojan musiikkimatkan seuralainen.

Ketä kiinnostaa, ketä ei

”Tämä kuva tuli vain ensimmäisenä mieleen oppitunnista...Osaa kiinnostaa osaa ei!” on piirroksen tekijän taustoitus työlleen. Toisella puolella oleva kuva on jaettu kolmeen lohkokoon vahvalla oranssinvärisellä viivalla.

”Triptyykin” huipun muodostaa miesopettaja. Hänet on piirretty liitutaulun äärelle. Liitutaulu on opettajan roolivarustukseen ja -identiteettiin kuuluva, kuvissa jo lähes ikoniksi muodostunut alttari. Rintakuvassa opettaja näyttää ystävälliseltä ja hymyilevältä. Melko isokokoinen suu antaa ymmärtää, että suu on kasvojen keskeinen osa. Suupielet kaareutuvat ylöspäin. Opettaja on pukeutunut punaiseen pulloveriin ja vihreään paitaa. Solmio korostaa asiallisuutta. Opettajahahmo vaikuttaa habitukseltaan siistin keskiluokkaiselta. Silmälasit tekevät tietoviisaan näköiseksi ja huomattavan vahva tukka luo energisen vaikutelman. Mustalla tussilla piirretyt terävät silmät luovat tapitavan katseen suoraan katsojaan. Opettaja tarjoutuu kanssakäymiseen katseensa kautta ja luo siteen katsojaan, toisin kuin oppilashahmot, jotka jäävät yksilöitymättöminä omaan ryhmäänsä. Opettaja ei liiemmin kuitenkaan toimi, pikemmin hän vain on. Olemisellaan hän edustaa itseään ja itsen kautta myös jotakin muuta. Hän merkityksellistää olemuksellaan ja institutionaalisella rooliesityksellään myös kuvan muut osat. Opettaja on instituution merkki.

Kuva. Ketä kiinnostaa, ketä ei.



Piirroksen alakulmaa peittää tehtäväkirja, johon on huolellisesti piirretty diagrammeja sekä kuvia kasveista. Kirja on auki. Osittain kirjan päällä on kolmioviivoitin, jossa on hieman keltaista väriä tehtäväkirjan sinistä vasten. Tehtäväkirjan alalaidassa kirjoitusasteessa on avonainen vihko, johon on piirretty "aidon" näköiset ruudukot. Vihko on vihreä. Sen vieressä on pyyhkekumi valmistajan logoa jäljittelevine kirjaimia muistuttavine symboleineen. Paksuhko musta kirjoituskynä erottuu hyvin mustalla olemuksellaan tehtäväkirjan vieressä.

Yksityiskohtainen piirroksen tarkkuus vastaa kohteen eli tiedonjaon välineiden auktoritatiivista ja objektiivista luonnetta. Naturalistinen ja osin tieteellistävää käsittelytapa hallitsee tätä piirroksen kulmausta. Tiedonesineet on irrotettu käyttäjistään erillisiksi. Ne eivät muodosta yhteyttä muuhun toimintaan tai ympäristöön. Esineet ovat staattisia, pysäytettyjä ja hiljaisia. Ne vaikuttavat kontekstista ja käyttäjästäan irrallaan varsin elottomilta. Piirroksen luonnontieteellinen, tarkka esitystapa tekee vaikutuksen katsojaan, mutta saa myös kysymään, missä on tiedon subjekti ja oppija? Minkälainen suhde esineiden ja käyttäjän välillä on? Piirroksen esittämä tarkkuus kertoo tekijänsä silmäilleen välineitä tuntikausia.

Kolmannen lohkon, paperin vasemman puoliskon, täyttää edestä piirretyt oppilaat. He näyttävät pojilta. Oppilaita on neljä. Yksi torkkuu pulpetillaan hieman etäämpänä muista, pää käsivarren päällä. Hänellä on sarjakuvan kieltä lainaava "Z"-pilvi pään yläpuolella. Oppilastrio istuu toisiaan vasten kylki kyljessä pulpettiansa takana. Pulpetti sitoo ja määrittää oppilaan jopa nukkuessa. Oppilaiden hiukset ovat huomiota herättäviä: pitkät, käherretyt ja pystyt. Hiustyylillä erottelee ja toimii jonkinlaisena yksilöinnin resurssina.

Oppilaiden kasvot ja erityisesti suunseutu sisältävät kuvassa pienimuotoisen tunnekartaston. Oppilaiden silmät jäävät erottumattomiksi, hieman hämäräksi, toisin kuin opettajan. Sen sijaan suu kertoo mielialan muutoksista, vaikka se on piirretty pienemmäksi kuin opettajan suu. Oikealla uinujan ilmeetön ja suhteellisen neutraali suu saa vierestä kontrastikseen oppilaskolmikon laitimmaisena mutrussa olevan naamataulun. Hänen tunnelmiaan kuvaa pään yläpuolella oleva sarjakuvamainen teksti "BLÄÄH!" ja mustanpuhuvat pilvi.

Nukkuja näyttää tyytyväiseltä ja rauhalliselta verrattuna tähän ilmeisen pettyneeseen ja huonolla tuulella olevaan nuorukaiseen. Kolmikon keskellä istuu puolittain sisään- ja puolittain ulospäin hymyilevä kaveri. Poskelle karannut lyhyt viiva luo hänen kasvoilleen ikään kuin vinon hymyn. Vasemmalla laidalla istuva pystytukkainen suuntautuu hymyllään ulospäin, mutta nauruun saakka hänkään ei avaudu. Tätä kuvan lohkoa voisi tulkita myös oppilaan mielialan muutoksina. Siinä ovat mukana neutraalin poissaolevat sävyt, mutta myös mielipahan synkät pilvet. Hymyjen eri asteen muutokset toimivat

välittävinä aste-eroina ääripäiden välillä. Kuvan lohkon oppilasryhmä viettää omaa elämäänsä omissa mielentiloissaan eli ”toisia kiinnostaa toisia ei”.

Piirtämisen tyyli vaihtuu oppilasjoukon kuvauksessa. Se on erilainen verrattuna opettajan suhteellisen naturalistiseen ulkonäköön tai oppikirjojen muodostamaan lähes tieteellistävään, skientistiseen kuvakerrontaan. Oppilaat on esitetty enimmäkseen sarjakuvagenren mukaisesti karikatyyrimäisellä ja ironisen etäännyttävällä tavalla. He jäävät myös katsojalta tavoittamattomiksi. Tätä tunnetta vahvistaa oppilaiden vieminen kauemmas katsojasta. Välimatka pulpettirivistöön on melko suuri. Oppilaat ovat katsojaan nähden epäpersoonallisen etäisyyden päässä. Opettaja on pikemminkin sosiaalisella ja persoonallisella lähietäisyydellä.

Virallisen koulun identiteettimääritys, joka viittaa koulun tietosisältöihin ja opintovälineisiin, toimii opettajan ohella viitekohtana, jonka kautta eri oppilaat asettuvat kuvassa tunneroleihin. Ne edustavat erilaisia suhtautumistapoja kouluun, jonka toteamus ”toisia kiinnostaa, toisia ei” pelkistää joko-tai-tyyppiseksi henkilökohtaiseksi ratkaisuksi. Tämä valinta on tehty piirroksessa keskeiseksi oppilaita erottelevaksi periaatteeksi. Suhtautumistavan valinta näyttää muodostuvan henkilökohtaiseksi motivointityöksi, joka kuvassa tehdään avoimen näkyväksi tuntiin oleellisesti vaikuttavaksi tekijäksi. Suhtautumistavan valinta on yhteydessä tunnin opettajaan, aineeseen, ajankohtaan ja omaan tunnetilaan. Automaattista oppilaan oppituntimielentilaan siirtymistä ei näytä tapahtuvan.

”Toisia kiinnostaa toisia ei” -kuva kertoo lohkotun tarinan. Lohkoja erottava linja tai viiva korostaa paksuudessaan kuvan eri osien irrallisuutta. Eri lohkojen tyyli vaihtuu vahvistavasti edelleen tätä tunnetta. Hieman liioitellen voisi sanoa, että tarina tai oppitunnin todellisuus on mennyt pirstaleiksi. Todellisuuden palaset – oppilaat, opettaja ja oppituntityön kohde – muodostavat kukin oman erillisyytensä. Opettajalla on keskeinen asema ja hän on automaattisesti vastuussa kahden muun osan yhteen liittämistä. Oppilas liittyy tietoon ja työhönsä opettajan kautta. Oppilaat liittyvät tähän sirpalekokonaisuuteen yksilöllisten suoritusten ja valintojen kautta, erilaisten tunneroolien välityksellä. Opettaja on välittäjä, joka saattelee tai vihkii halukkaasti tietoon. Hän pyhittää tarjokkaat ja rakentaa sillon eri todellisuuksien välille. Kaikki eivät ole kuitenkaan valittuja, sillä ”toisia kiinnostaa ja toisia taas ei”.

Opiskeluyrityksiä ja kuminheitteilyä

”Oppitunti on kuin...pojat istuu takit päällä tunnilla ja heittelee muita toisten kumeilla ja kynillä. Tytöt yleensä jaksaa yrittää opiskella, joillakin on kyllä ihan omat juttutuokiot.” Piirroksen takana oleva tekijän taustoitus työlle,

joka avautuu poikkeuksellisesta suunnasta: liitutaululta luokkatilanteeseen.

Taustan teksti (”Oppitunti on kuin”) on isolla kirjoitettuna tyylytelty tag-graffiti-tyyliin. Sen vieressä on pienellä ”copyright”-merkki ja signeeraus ”Liisa” huomioitavan tyylikkäästi kirjailtuna. Tietoisuus piirroksen erityisyydestä omana tuotoksena näkyy siten, että tekijä lainaa suunnittelumaailman tapaa ja antaa erityisehdon piirrokselle ja sen käyttämiselle. Oma itse tehdään merkitseväksi tekijänoikeuksien tunnuksella. Jonkinlaisena koristeena tai pehmennyksenä ovat ylhäällä ja oikealla alhaalla pienet keltaisella luonnostellut piirrokset: kukkia, aurinko, kukkia ja kuu sekä tähtiä. Pienet keltaiset somistukset koristelevat myös ”tag”-kirjaimia.

Paperin toisen puolen täyttää luokkahuonetilanteen kuva, jota yläpuolella kehystää suuri värikirjossa kylpevä teksti ”Oppitunti on kuin...”. Kuvakerronta liikkuu realismin tai naturalismin hengessä. Perspektiivi avautuu luokan liitutaulun kautta. Opettaja (mies) on lähinnä kuvaa ja oppilaat istuvat muista piirroksista poiketen kasvot katsojaan suunnattuina. Miesopettaja on urheilullisen näköinen ja hänellä on lasit silmillään. Sangoissa lukee ”Rayban”. Opettajan habitus ja hänen tyyllilliset valintansa viittanevat sporttisen keski-luokkaiseen ja urheilulliseen elämäntyyliin. Hänellä on myös musta ja sankka parta, joka tehostaa opettajan miehisyyttä. Vaikka muu ruumis onkin poissa näkyvistä miesopettaja uhkuu tarmokkuutta. Piirros esittää opettajan aivan läheltä, hän on melkein kiinni taulussa ja näkyvissä on vain yläosa kasvoista. Hiukset ovat keltaiset, vihreällä raidalla somistetut – värihuuheluista päätellen siistin muotitietoiset. Ikään kuin irrallaan muusta ruumiista on näkyvissä käsi, joka puristaa karttakeppiä. Paksu ja musta karttakeppi hallitsee asetelua kuvan keskellä. Se leikkaa ja rajaa kuvaa. Karttakeppi on opettajan vallan väline ja mahdin taikakalu.

Katsoja joutuu intiimituntumaan opettajan kanssa tämän liitutauluun liimautuneiden kasvojen kautta. Opettajan silmä on lähellä katsojan silmää, melkein silmä silmässä. Karttakeppi rajaa kuvan etualan alueeksi, jossa katsoja sulautuu opettajaan. Se saa katsojan samaistumaan opettajaan eli opettaja ja katsoja olemme me. Karttakepin takana suoraan katsojan edessä istuu tyttö alavartaloaan myöten kiinni pulpetissa. Hän kiinnittyy katseellaan taulun mutta hän on ”me-alueen” toisella puolen. Hän ei kuulu meihin vaan hän on yksi oppilaista, ”heistä”.

Liitutaulu on ikkuna luokkaan ja myös osa opettajan institutionaalista alttarivarustusta. Opettajan valvova silmä vahventuu ”Raybanien” avulla tarkkailevaksi silmäksi, linssiksi ja havainnoivaksi katseeksi. Katsoja samaistetaan opettajaan ja samalla viralliseen kouluun. Oppilaisiin kohdistuva selektiivinen katse ”takit päällä kuminpaloja heittelevinä poikina” ja ”yrittävinä” ja ”omia juttutuokioita” pitävinä tyttöinä tulee osaksi kuvan kertomusta. Tämä selektiivinen, valikoiva katse erottelee pojat ja tytöt, opiskelua

Kuva. Opiskeluyrityksiä ja kuminheitettä.



yrityttävät ja kumeja sekä kyniä heittelevät häiriköijät, unelmoijat ja nukkuajat.

Oppilaita on kuvassa viisi. Kolme värikästä ja kookasta sekä kaksi lyijykynän harmaata ja samalla pieneksi kutistunutta hahmoa. Kahden tytön ja pojan muodostama voimakolmikko saa pienet seuralaiset värittömistä tovereista, joista toinen liikkuu unten mailla ja toinen haaveitten avaruuksissa. Kaikki ovat pienten pulpettipöytien takana, vain ylävartalot kasvavat ylös pulpetin takaa. Pulpetit saavat aikaan pysäytetyn tunnelman. Liike jää heilahtavaan tai kohotettuun käteen ja päähän. Ikään kuin vain osa ihmisestä olisi läsnä tunnilla pulpettinsa takana. Muutoin ääretön luokkahuonetilaa saa kiinnikkeikseen pulpetit, kömpelöt ja lyhytjalkaiset möhkäleet. Pulpetti on oppilaalle instituution merkki, paikka, johon tarttua ja kiinnittyä.

Oppilaista suurikokoisin ja lähimpänä katsojaa, on siististi puettu tyttö. Hänen tukkansa on laitettu huolellisesti taakse ja hänellä on silmälasit. Ei voi välttyä vaikutelmalta, että tässä on luokan priimus, joka käyttää maltillisesti huulipunaa. Priimus-lookia vahventaa hänen viittaava kätensä osaamisen merkkinä ylös suoristettuna. Katse on suunnattuna liitutauluun ohi ja yli opettajan karttakepin, kohti kuvan interaktiiviseen sisäiskatsojaan. Hän on lähinnä kuvan ”me-alueella”, etuosan katsojan ja opettajan jakamaa yhteisyyttä. Priimusoppilas välittää kuvan keskellä katsojalle muodostunutta virallisen koulun mukaista odotushorisonttia ideaalioppilaasta. Hän jättää muut oppilaat taakseen ja on ikään kuin mittakeppinä muille. Osaamisen merkki – kohotettu oikea käsi – vastaa opettajan karttakepin esittämään virallisen koulun mukaisen koodin kutsuun. Tytön käsi asettuu takaviistossa oikealla istuvan pojan vasemman, ilmeisesti kuminpalan heittoon valmistautuvan käsivarren kanssa kontrastiin. Oikea käsi osaa, vasen taas rikkoo. Tyttö viittaa, poika häiriköi. Kuvan stereotyyppiset pelkistykset hämmentävät.

Värikkääksi piirretty poika on liikkeessä ja toiminnassa. Lakki on lippa niskaan käännettynä ja tukka on huolettomasti sekaisin. Ilme on jotensakin villin riehakas, jopa raivoisa. Priimusoppilaan hillitty olemus saa antiteesikseen hurjistuneen ja energisen kuminheittelijän, jolla on edessään pulpetilla kaksi samanlaista tummaa esinettä. Ne lienevät pojan heittoammuksia. Niitä on pari lattiallakin. Poika näyttää jäävän höyryssään ja heittelyssään eristyksiin muusta tapahtumisesta. Hänellä on oma shownsa, mutta viittaava oppilas sen paremmin kuin takana istuva tyttöäkään eivät näytä kiinnittävän heittelijään liiemmin huomiota. Opettaja on keskittynyt opetukseensa taululla ja on vain puolittain kääntynyt luokkaan. Kuvan henkilöiden esitykset ovat yksityistettyjä näytöksiä samassa tilassa. Ne ovat institutionaalisia rooliesityksiä, joita yhdistää pikemminkin tilallinen avaruus pulpettikiinnikkeineen, kuin keskinäinen sosiaalisten suhteiden dynamiikka. Viittaava oppilaskin näyttää kontaktoivan taululle enemmän kuin opettajalle.

Luokan takana istuu tyttö hieman etäämpänä muista. Hän on meikissään

ja kaulakorussaan sekä pirteissä saporissaan huolitellun näköinen. Tyttö tekee kuvassa esityksen omasta olemisestaan. Oppilas on keskittynyt oletettavasti taululla olevaan opetettavaan asiaan. Tyttö on läsnä tilassa, mutta silti hän on varsin etäinen ja passiivinen hahmo. Välimatka tauluun ja opettajaan sekä priimusoppilaan selkään antaa yksityistetyn tilantunteen. Tyyllinen erottautuminen priimustytöstä tapahtuu voimakkaamman huulipunankäytön kautta. Kiinnostuneisuus ei ole kuitenkaan ristiriidassa oman itsen estetisöinnin kanssa. Kuvassa erilaiset habitukset yksityiskohtineen ja tyyllisine ratkaisuineen erottelevat oppilaiden erilaisia suhtautumistapoja kouluun ja opiskeluun.

Kuvan kaksi harmaata oppilasta ovat myös omissa yksityistetyissä maailmoissaan. Heidän läsnäolonsa haurautta vahvistaa hahmojen värittömyys ja pieni koko. Toinen oppilaista, ilmeisesti tyttö, on unelmoivan näköinen. Katse on kaukaisuudessa ja pää nojaa käteen. Hiukset hapsottavat vapaan rennosti. Klassinen haaveilijan asento, joka tuttuudessaan herättää katsojassa myötätunnonkokemuksia. Vieno hymy haaveilijan huulilla kertoo päiväunelmien kannattelevuudesta ja makeudesta. Käsivarren alla, pulpetin kannella, avattu kirja yhdistää ympärillä olevaan oppituntiin. Side on heikko, mutta kirja antaa pulpetin ohella yhteyden siihen, mitä luokkahuonetilassa tapahtuu. Haaveilijan sijoittaminen värikkäiden oppilashahmojen keskelle merkityksellistää haaveilijan oppitunnin sivupersonana, kanssakulkijana. Haaveiluun turvaututaan tarvittaessa tunnin käydessä ylivoimaisen pitkästäväksi.

Nukkuja on käpertynyt itsensä ympärille keräksi. Kolme ”Z”-merkkiä unen maailman sarjakuvasymboleina kohoavat hänen yläpuolellaan. Käpertynyt asento, kädet pään ympärillä, ja uni vievät oppilaan kauas muista. Hänet on myös piirretty aivan kuvan laitaan. Oppilaasta ei näy kuin lakin tupsu tai kuvio pääläeltä – hän on painanut kasvonsa käsien suojaan ja nojaa ylävartaloaan pöytänsä. Kuvan tarina pelkistyy mielestäni seuraavaan. Oppitunti tai laajemmin ajateltuna koulu on yksilöllisten suoritusten areena. Nämä yksilölliset suoritukset muodostavat rooliesitysten kirjon. Esitysten ja suoritusten pohjana on yhteinen aika ja tila. Oppitunti on tila, joka yhdistää oppilaiden ja opettajan erilliset esitykset. Yksityistetyn tilan pulpetteineen muodostavat oppituntikokemuksen perustan.

Oppilaiden työ

Näkymä avautuu luokkahuoneeseen perältä. Katsoja saa tarkasteltavakseen oppituntitilanteen ikään kuin katonrajasta alaviistoon. Liitutaulu vihreänä luokan edessä, opettajanpöytä tuoleineen ja sen vierellä opettaja. Tila vaikut-

taa suljetulta. Neljä oppilaista istuu pulpeteissaan selin katsojaan. Näistä kaksi on tyttöjä ja kaksi poikia. Oppitunnin perusasetelma kuvataan naturalistiseen sävyyn (ks. kuva sivulla 131).

Opettaja on luokan edessä liitutaululla. Taulu muodostaa lavastuksen, jonka muita elementtejä ovat opettajanpöytä, tuoli ja karttakeppi. Karikatyyrimäinen opettaja on alunperin tikku-ukko, jota on somistettu vihreällä paidalla ja sinisillä housuilla. Sukupuoleltaan hän on neutraali. Hän vetoaa katsojaan puolipitkässä ruskeassa tukassaan ja puolittain hymyillen. Hänellä on kohutuullisen hyväntuulinen ilme kasvoilla. Opettajan katse suuntautuu luokan perälle oppilaiden päiden yli. Vasemmassa kädessä on karttakeppi. Institutionaalinen valta kytkeytyy tässä materiaalisiin esineisiin, symboleihin, joiden kautta opettajarepresentaatiota rakennetaan. Tuula Gordon (1999, 100) kuvaa koulun materiaalista kulttuuria tilaksi ja tilaan liittyväksi ruumiillisuudeksi sekä näille annetuiksi merkityksiksi. Materiaalinen kulttuuri on osa fyysistä koulua. Kuvassa opettajuutta rakennetaan myös suhteessa tietoon, joka tällä tunnilla näyttää olevan matematiikkaa. Tieto kohtaa vallan asiantuntijuutena.

Asetelmallisesti opettajan positio on keskeinen ja vahva. Hän hallitsee kuvaa ja tahdittaa opetustaan kohotetun karttakepin säestyksellä. Asettelu ja sisältö korostavat oppituntia opettajan esityksenä. Luokkahuone, ja erityisesti liitutaulun kehystämä etuala, on esityksen näyttämö. Yleisö eli oppilaat pysäytettyinä hahmoina ovat pikemminkin esityksen pakollista rekvisiittaa kuin esityksen aktiivinen osapuoli. ”Oppilaiden työ” näyttäytyy pulpetissa istumisena, ruumiin pysäytyksenä.

Oppilaista näkyy vain yläselkä, niska ja pää. He katoavat ruudulliseen lattiaan ja leijuvat tyhjän päällä. He jäävät persoonattomiksi hahmoiksi, sillä heidän kasvojaan ei näe. Ainoastaan väritys erottaa oppilaat muusta luokkahuoneen kalustuksesta, niin liikkumattoman, hiljaisen ja elottoman vaikutuksen he tekevät. Oppilaat sulautuvat pulpettien, kirjojen ja kynien muodostamaan koordinaatistoon ikään kuin niiden jatkeeksi. Kuva on pysäytetty pelkistys: toimintaa ei juuri ole, tilanteesta jää valju ja hieman tyhjä vaikutelma. Oppilaiden anonyymisyys, mykkyys ja liikkumattomuus ovat jopa liian ilmeisiä ja liioiteltuja, kuten koko kuvan asetelmakin.

Staattisuus ja institutionaalinen järjestys hillittynä tilanteena, oppilaiden kuuliaisina ruumiina ja opettajahahmo institutionaalisen esityksen suorittajana avaavat virallisen koulun mukaisen odotushorisonnin, jonka kuvan tekijä kuitenkin rikkoo toteamalla: ”Opettaja opettaa luokan edessä ja oppilaat kuuntelee takana. (Pitäs olla näin, mutta kun se vaan ei ole).”

Virallinen koulu tulee näkyville perinteisen luokkahuonetilanteen esittämisen kautta. Se on oppilaaseen iskostunut vaatimus sovittautua siihen malliin, ”joka kuuluu esittää”. Se saa kynän piirtämään ja siveltimen värittämään

tarinan oppilaiden kollektiivisesta muistista. Koulupuheet ja -tarinat, kokemuksen ohella, laittavat silmille lasit, joiden kautta oppitunti esittäytyy lähes myytinomaisena opettajan opettamisena ja oppilaan mykkänä alistumisena pulpetissa. Tämän tapainen myyttinen koulutilanne saa alkunsa jo Aleksis Kiven *Seitsemän veljeksien* klassisista kohtauksista, joissa kovakourainen ja pelätty pastori karttakeppeineen takoi sivistymättömiin oppia pappilan tuvassa. Sillä seurauksella, että veljistä vanhin iski lounastunnin aikaan tuvan ikkunan rikki ja oppilaat karkasivat metsään. Luonto oli oppia lujempi.

Karkaaminen metsän vapauteen tapahtuu tässä kuvassa kommentin avulla. Kommentti antaa myös tulkintavihjeen: ”pitäis olla näin mutta kun se vaan ei ole...”. Mitä pitää sisällään ”kun se vaan ei ole”? Mitä on jätetty kuvasta pois? Jotain, joka on ehkä tungettu piirroksessa luokkahuoneen ikkunasta avautuvaan viheriöivään maisemaan? Toisaalta seinällä oleva värikäs maisema voi olla luokan seinälle kiinnitetty piirros, mutta yhtä kaikki se saa kysymään onko siinä ”oppilaan imaginaarinen mielenmaisema”? Värit ovat maisemassa kirkkaat, toisin kuin sisätilana olevassa luokkahuoneessa. Aurinko paistaa ja vihreältä nurmelta kohoo komea puu. Modaliteetin kontrasti on suuri: ulkotilan vehreys rinnastuu luokkahuonetilan kelmeyteen.

Roland Barthes (1985) on valokuvia analysoidessaan käyttänyt käsitteparia studium ja punctum. Kuvassa studium on koodattua ja punctum puolestaan sellaista, joka ei ole koodattua. Studium on tuttua, nimettyä ja ennestään tiedettyä. Punctum vangitsee katseen, mutta tekee sen tavalla jota on vaikea nimetä tai koodata. Punctum herättää mielenkiinnon, se pistää silmään. Kykenemättömyys nimeämiseen herättää levottomuutta. Punctum herättää vastakohtaisuuksien kautta erityisen tunteen. Se on vaikutuspiste. Punctum on myös katsojan tuoma lisäys (valo)kuvaan. Lisäys perustuu sellaiseen mikä kuitenkin kuvassa on jo valmiina.

”...ne joilla on hyvä studium, en aisti minkäänlaista sokeaa kenttää: kaikki kuvan reunojen sisällä tapahtuva kuolee reunojen tuolla puolen täydellisesti. Kun valokuva määritellään liikkumattomaksi kuvaksi, ei tarkoiteta ainoastaan sitä, että sen esittämät henkilöt eivät liiku: vaan myös, etteivät he poistu: he ovat huumattuja ja paikoilleen naulattuja kuin perhoset. Kuitenkin heti kun kuvassa on punctum, sokea kenttä syntyy (häämöttää):...” (Barthes 1985, 63.)

”Oppilaiden työ” -kuvan ikkunasta avautuva maisema on mielestäni tällainen punctum. Se tuo muutoin suljettuun kenttään ulkopuolisen todellisuuden. Kuvan luokkatila on yleisen tiedon mukainen studium, joka ei juurikaan puhuttele. Ikkuna (tai värikäs piirros seinällä) jännittää vastakohtaisuudet sisä- ja ulkotilan välille. Sisällä ovat liikettä vailla olevat oppilaat, ”naulatut perhoset”, ulkopuolella ikkunasta näkyvät viheriöivät puut ja

nurmet, sekä taivaalla purjehtivat pilvet. Ikkunaan liittyy kuvan määrittämätön ja tunnistamaton. Oppilasidentiteetti virallisena määrittäksenä kytkee yhteen persoonattomuuden ja ruumiin pulpettiin taltuttamisen. Ikkunan maisema avaa imaginaarisen maiseman, joka on suljetun tilan tuolla puolen. Se on määrittäksiä ja paikalleen asettamista vastustava energian lähde?

Yksityiskohtien kollaasi

”Kokonainen luokka olisi ollut hankala piirtää joten vain otteita sieltä täältä”. Tekijän valaisevan kommentin mukaisesti kuva sisältää yksityiskohtien kollaasin. Piirroksen keskustaa hallitsee naisopettaja. Hän on kuin linko, joka keskeltä heittää muut kuvan yksityiskohdista laiduille. Opettaja on piirretty ylävartalostaan vihreän liitutaulun eteen. Piirroksessa seurataan oppituntikuvien ikonografiaa. Naisopettaja näyttää keskiluokkaisen huolitellulta. Kampaus on moitteeton ja hiukset ovat melko lyhyet ja ylöspäin käherretyt. Korvakorut ja huulipuna nutristuneessa ja ilmeisesti hiukan avonaisessa suussa kertovat erityisesti kasvojen keskeisyydestä opettajarepresentaatioissa. Kasvojen ilme jää hieman arvoitukselliseksi suljettujen silmien vuoksi. Opettaja näyttää ilmeineen jotensakin sisäänpäinkäänntyneeltä ja hiukan vieraalta siitähän huolimatta, että hän on asentoineen suuntautunut ulkoiseen opetustoimintaan. Opettajarepresentaatio piirtyy ylävartalotorsona, joka on puettu violetinvärisen paitapuseroon. Kohotettu käsi puristaa kartta-keppiä kuin keihästä pään yläpuolella.

Suurikokoinen sähkölamppu vasemmalla ylhäällä säteilee valoa. Aivan kuin sarjakuvasanakari Pelle Pelottoman oivallus. Onko siinä tiedon valo? Avonainen vihko punaisine kansineen kutsuu lampun loisteen luokseen. Aakkoset A:sta C:hen muistuttavat opista ja ojennuksesta, jota korostaa kirjan takana lymyilevä luokan priimusoppilas pyöreine rilleineen. Nämä oppitunnin tiedolliseen ulottuvuuteen liittyvät yksityiskohdat piirtäjä on sijoittanut kuvan ylälaitaan ikään kuin hallitsevaan asemaan. Tieto sitoo osapuolet yhteen enemmän tai vähemmän tiukasti.

Kolme oppilashahmoa on sijoitettu eri puolille: ylälaidan lukutoukka, nukkuva tyttö vasemmalla alhaalla ja suurikokoinen tuoliaan taaksepäin keiennuttava poika kuvan oikealla puolella. Nukkuvan oppilaan mentaalisia prosesseja kuvaa sarjakuvagenren mukainen kolmen z:n merkkiryhmä. ”Z”-kirjaimet kohoavat oppilaan pään yläpuolelle. Nukkuja istuu katsojaan nähden sivuttain ja näyttää olevan sukupuoleltaan tyttö. Pää on pulpetilla käsi-varsiin käärittynä. Kuvan oikeassa ylälaidassa nouseva isokokoinen unipilvi zetoineen viittaa ilmeisesti jonkinlaiseen kollektiiviseen horrostilaan. Tällainen horrostila tietoisuuden ja tarkkaavaisuuden tuolla puolen näyttää muo-

Kuva. Oppilaiden työ



Kuva. Yksityiskohtien kollaasi



dostavan piirroksissa toistuvasti oppitunnin tunnelmien yhden säikeen tai punoksen, joka houkuttaa suojiinsa sekä yksilöitä että ryhmiä.

Nukkuva, uinuva tai horroksessa oleva oppilas on yksi oppitunnin arkkityypeistä. Näen siinä tiivistyneenä pikemminkin rutiininomaisen läsnäolon tavan ja tietyn mentaalisen tilan kuin yksilöllisen poikkeavuuden tai tottelemattomuuden. Siinä tulee esille koulun institutionaalisen järjestyksen osaltaan luoma suoja- tai puolustuskeino yksitoikkoisuutta ja pitkästyttävyyttä vastaan. Se, että piirrokset toistavat tätä oppitunnin yhtä keskeistä ilmiötä, kertoo myös siitä, että nukkuva oppilas on jo arkipäivän erottamaton osa. Nukkuminen tunnilla ei ole poikkeus vaan lähes normi, tapa olla ja suhtautua oppituntiin ja kouluun. Ei olekaan ihme, että suurikokoinen kello kiinnittyy nukkujan lähituntumaan. Se muistuttaa aikatyöstä, jota on tehtävä saadakseen tunnin ja koulupäivän kulumaan. Kello on kuvassa suuri muistuttaja, joka alalaidasta valjastaa nukkujaa ja opettajaa sekä muita luokkahuoneen yksityiskohtia. Se palauttaa nukkujat ja haaveilijat maan pinnalle.

Piirroksen ihmishahmoista suurin, tuoliaan keikuttava oppilas, nojaa itseään taaksepäin. Käsi pitää keveästi kiinni pulpetin kannesta, mutta jalat ovat jo irronneet lattiasta. Oppilas on kyljittäin katsojaan ja antaa itsestään suhteellisen välinpitämättömän vaikutelman. Vaikka hän on kääntynyt kohden opettajan muodostumaa keskusta, on hän silti ylhäisessä yksinäisyydessään muista irrallaan. Itse asiassa kaikki kolme oppilashahmoa ovat omassa yksityistetyssä tilassaan vailla suhdekiinnikkeitä. Kirjaan kiinni kasvanut rillipäinen lukija, jonka kasvot ovat vain silmistä ylöspäin näkyvillä, uinuva tyttö omassa unitilassaan ja pulpetissaan kiikkuva omaan tasapainoonsa keskittyvä poika. Jostain takaa lentää paperilennokki kiemurtelevan janan saattelemana pojan pään ylitse. Nukkuva tyttö ja keinuva poika ovat väriykseltään ristikkäin pukeutuneita: pojalla on punainen paita ja tytöllä punaiset housut, ja tytöllä on sininen paita ja pojalla siniset housut.

Liitän oppilasrepresentaatioksi vielä kynää pitelevän käden. Se on irrallaan muusta ruumiista. Kirjoitusjälkeä uurtaen se näyttää toimivan pelkkänä kätenä, joka toteuttaa tehtävää. Mielleyhtymät siirtyvät teollistumisen varhaisvuosiin, jolloin tehtaissa uurastavia työläisiä kutsuttiin ”käsiksi”, ihmisko-neiksi, joiden ajateltiin tekevän työtään ruumiitta ja ajatuksia vailla. Oppilaan käsikin saattaa toimia automaattina, joka tekee annettua tehtävänsä omistajastaan irronneena jatkeena.

”Music”-sana tekstinä ja kahden nuottiavaimen sekä muutaman nuotin saattelemana siirtää katsojan musiikin maailmaan. Sekä nuotit että haavekuvat kuineen, tähtineen, aurinkorantoineen ja päivävarjoineen luovat kontrastin viivoittimen mitta-asteikoille ja lukusarjojen 1,2,3,4,5 sekä laskutehtävien kovalle todellisuudelle.

Palvomista ja ajan tappamista

Työ ”palvomista ja ajantappamista” on lyijykynän harmaa ja asetelultaan tavanomaisesta poikkeava: kuva on paperilla vinottain. Katsojapositio avautuu hieman epämääräisestä perspektiivistä, selkeää kiinnekohtaa kuvan esittämään todellisuuteen ei välittömästi tavoita. Perspektiivi on yläviisto. Se ei palaudu luokkahuoneen konkreettiin tilaan. Kuvan sisäiskatsoja tai merkitysmäisemä rakentuu mielestäni ikään kuin piirroksen luokkahuoneilanteessa mukana olevan oppilaan silmin. Se vaikuttaa sekä ulkoisen että mielensisäisen todellisuuden yhteen sulautuneelta kovalta. Tässä työssä oppilaskokemuksen eri puolet välittyvät katsojalle ikään kuin mielenkerrosten harsojen läpi nähtyinä.

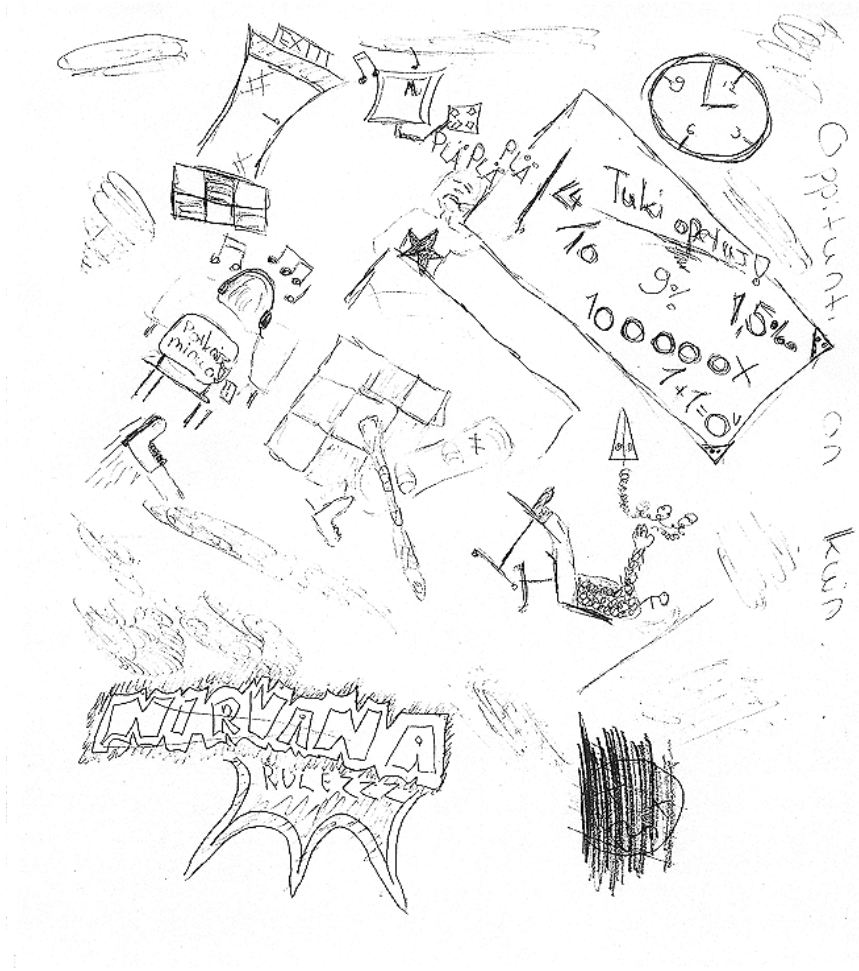
Kuvaa hallitsevat ajan ja tilan määreet. Ylhäällä liitutaulun yläpuolella on huomattavan suuri kello. Luokkahuoneen oven yläpuolella on teksti ”EXIT”. Korostettu uloskäynti-teksti korostaa, oven sijainnin ohella, luokkahuone-tilan sulkeutuneisuutta. Linoleumilattian ruudukkoja muistuttavat pinnat mustavalkoisella värityksellään pysäyttävät paikalleen. Lähes alttarimainen liitutaulu ja alapuolella oleva opettajanpöytä rajaavat seinätilaa voimakkaain vedoin. Luokkahuoneen ja oppitunnin aika-tila-systeemi muodostuu suuri-kokoisen kellon aikapakosta ja tilan rajoituksista.

Kuvan alalaidassa oleva suurikokoinen teksti liittyy jo hajonneeseen yhtyeeseen Nirvanaan. Seattlestä, Yhdysvalloista, lähtöisin ollut yhtye tuli tunnetuksi rock-orkesterina, joka kuului grunge-musiikin uranuurtajiin. Grunge on usein vahvoilla ja rajuilla kitarasäroillä sekä aggressiivisilla basso- ja rumpukompeilla tehtyä musiikkia, jossa yhdistyvät vaikutteet punkista, perinteisestä rockista ja myös melodisemmasta vanhemman polven esittämästä (esimerkiksi Neil Young), hippikaudelta periytyvästä tyylistä. Grunge-yhtyeiden, ja erityisesti Nirvanan, laulujen sanat ovat käsitelleet koruttomasti ja suoraan nuorten kokemia ongelmia: elämän merkityksettömyyttä, väkivaltaa, huumeita, perheongelmia ja muita yhteiskunnallisia kriisejä.

Nirvanan keulahahmosta Kurt Cobainista tuli legenda itsemurhansa kautta 90-luvun alkupuolella. Yhtye saavutti lyhyessä ajassa maailmanlaajuisen megasuosion ja sen musiikkivideoita on esitetty ahkerasti myös Suomen tv:ssä. Henry Giroux (1998, 69, 74) on esittänyt, että sittemmin Nirvana ja Cobain ovat muodostuneet nuorison tärkeiksi samaistumiskohteiksi ja symboleiksi. Bändi ja henkilö symbolisoivat nuorten epätoivoa ja raivoa yhteiskunnassa, joka on taloudellisesti ja poliittisesti nuoria syrjivä ja heidän tarpeistaan piittaamaton.

Kuvan ”Nirvana”-teksti on huomattavan suurikokoinen. Sanan painokkuutta lisäävä englanninkielinen ”rules” (hallita, vallita) on kirjoitettu muotoon, jossa kolme z-kirjainta vahventaa iskusanaa: ”rulezzz”. Sana tulee paikalle ikään kuin salamaniskusta ja muodostaa myös nirvanan ympärille sähkö-

Kuva. Palvomista ja ajan tappamista



purkauksia muistuttavia värähdyksiä. Kirjaimet muokkautuvat tämän ansiosta hieman graffitimaisiksi "tag"-aakkosiksi. Nirvana asettuu lähimmäksi katsojaa. Se viestittää ehkä jotain, joka on piirtäjän kokemusmaailman merkityksellistä ydintä. Siihen tiivistyy jotain elämyksellisesti tärkeätä, jonka kautta muita asioita arvotetaan. Se voi olla keskus, jonka kautta merkityksellistyy esteettisiä, ja ehkä myös eettisiä ja maailmankatsomuksellisia näkökulmia. Nirvana salamoivana generaattorina on kuvassa jonkinlainen vasta-voima institutionaaliselle aika-tila-järjestelmälle, jota edustavat exit-ovi lattiaedustoineen, kello seinällä ja opettajanpöytä opettajineen.

Oppilaita on mahdollisen sisäiskatsojan tai ”sisäisoppilaan silmien” lisäksi kaksi, molemmat nähdäkseni poikia. Lähempänä ovea pulpetissaan istuva oppilas on selin katsojaan, hän pitää korvalappustereoiden kuulokkeita päässä ja nauhuria lanteilla vyökiinnikkeessä. Nuotit pään yläpuolella kertovat musiikin kuuntelusta.

Musiikinkuuntelija on omassa tilassaan, erillään ja hieman sivussa muista. Hän on paikallaan mutta samalla kuitenkin poissa. Hän on tuntematon oppilas, pää vailla kasvoja, niska muiden joukossa. Musiikinkuuntelija, joka on vetäytyneenä omaan tilaansa, edustaa toistuvaa oppilasrepresentaatiota. Samoin kuin karikatyyrimäinen piirrosten sankari kuvan oikealla laidalla.

Oikeanpuoleinen oppilas istuu tutussa takanojaisessa asennossa, jalat pöydälle nostettuina. Pää ottaa tukea seinästä ja kohotettu käsi lähettää ilmoille paperilennokin suihkujanoineen. Sivulta näkyvät myös kasvot, jotka eivät kuitenkaan muodostu persoonallisiksi piirteiksi. Taaksepäin tuolissaan taivutettu ruumis, pöydälle nostetut jalat ja omiaan puuhaava raaja ottavat myös omaa tilaa. Oppilaan oma alue, pulpetti, ottaa lähtökohdakseen opetus-tilanteen, virallisen koulun rajauksen, mutta siihen liittyy myös oppilaslähtöistä tilan haltuun ottoa ja tilanteen määrittelyä. Siinä missä opettajan kohotettua kättä somistaa karttakeppi vallan merkkinä, paperilennokki oppilaan kohotetussa käsivarressa on jonkinlainen vastavallan symboli, joka kertautuu oppituntipiirrosten kuvastossa.

Luokan ilmatilassa liitelevä taiteltu paperiarikki on imeytynyt monien koululaisuuskupolvien kokemuksiin ja muistoihin. Autoritaarisessa koulussa lennokki oli pieni särö opettajan ehdottoman auktoriteetin muurissa. Tunnistamattomaksi jäänyt heittäjä saattoi piiloutua hiljaisiin pulpettirivistöihin. Opettajan hyödyttömäksi jääneet kuulusteluyritykset olivat lähinnä naurettavia. Ne nakersivat hänen arvovaltaansa. On ilmeistä, että luokkahuoneen ilmatilanhallinta on ollut myöhemmin yhä vähemmän osapuolten intohimoja herättänyt kysymys. Paperilennokki on saanut lentää kiemuroitaan yhä vapaammin ja tänä päivänä se saattaa tehdä silmukkansa – muiden lentävien esineiden, kuten kuminpalasten ja kynäpätkien joukossa – entistä avoimemmin ja vailla suurta dramatiikkaa. Opettajan auktoriteetti ja sen suorainen haastaminen eivät ole niinkään ”suuria” kysymyksiä. Ehkä kyse on pikemmin vähemmän dramaattisesta ja arkipäiväisestä pitkävetisyyden katkaisemisesta sekä opettajan mielialan ja kärsivällisyyden testaamisesta. Paperilennokkiin kiinnitetty merkitykset ovat maallistuneet monen muun kouluun liittyvän asian ohella.

”Palvomista ja ajan tappamista” -piirroksen esittämän oppituntinäyttämön jäseniä näyttää yhdistävän ensisijaisesti yhteinen aika ja tila, ei niinkään yhteinen toiminto tai välitön vuorovaikutus. Opetus ja tiedonvälitys ovat löyhiä yhdistäviä siteitä osapuolten välillä. Lennokin lähettäjä esittää omaa osaansa

arkipäivän näyttämöllä. Hänen tekemisensä ei näytä herättävän juuri kenenkään kiinnostusta.

Luokkahuoneen moninaiset mentaaliset prosessit saattavat tulla esille korvalappuja kuuntelevan oppilaan tuoliin liittyvän tekstin ja kuvan yksityiskohdassa. Oppilaan tuolin selkämyksessä on teksti: ”Potkase minua!” Tuolin takana on potkuun valmistautuva jalka, johon on piirretty mairinnousukenkää muistuttava jalkine. Sarjakuvamaista liikkeen tehokeinoja viestivä kenkä lähestyy musiikin kuuntelijaa, ilmeisesti potkaistakseen. Jalkaa liikuttaa tummanpuhuva pilvi. Luokkahuoneessa on myös muihin oppilaisiin kohdistuvia aggressiivisiä ylykkeitä.

Sekä lennokinheittäjä että korvalappujen kuuntelija ovat kaukana toisistaan. Heidän välissään on lattiaruudukon päällä esineitä, joita on vaikea tunnistaa. Siinä voivat olla muun muassa lumilautu ja sukset ja monet. Harrasteet ovat nuorten ajankäytössä hyvin tärkeällä sijalla. Osa koululaisista kärsii ylirasituksesta liiallisen harrastamisen vuoksi. Liikunnalliset harrastukset ovat suosiossa. Lumilautailu ja laskettelu ovat suhteellisen uusia ruumiillisuuden ilmaisutapoja, joihin voi vaivatta yhdistää esteettisyyden ja elämyksellisyyden. Ruumiin hallinta vaikeitten rinteitten ja hyppyreiden keskellä luo toiminnallisen ja elämyksellisen jännitteen, joka koulusta usein kaikkesta päätellen puuttuu. Luokan keskelle piirretyt välineet ovat ehkä nuorten elämysrationaalisuutta seuraten keskeisiä siteitä ja kiinnostuksen kohteita. Oppilaiden keskinäinen suhde vaikuttaa piirroksessa sen sijaan etäiseltä: kumpikin on keskittynyt omaan paikkaansa.

Opettajakin näyttää kaukaiselta hahmolta, joka keskittyy omaan puhetulvansa ”PLÄ, PLÄ, PLÄ”. Suusta tulee viivoja äänenvoimakkuutta osoittaen. Puheen sisältö saa jonkinasteista lisävalaistusta liitutaulun tekstistä ”tukiopeus”. Joku voi tietysti ajatella, että kyse on yksinkertaisesti vain tukiopeustunnista, mutta tämä ei osu mielestäni ytimeen. Sisällön tyhjyys ja muodon raskaus luovat hahmotelman mielen matalaksi vievästä ”tukiopeuksesta”, jonka järjen perään piirtäjä kysyne. Numerot taululla pelkistyvät lukujen keitokseksi, jonka kruunaa tehtävä $1+1=0$. Opettajan sanat sekoittuvat musiikkikanava MTV:n ohjelmaan, jossa musiikkivideot pyörivät lähes tauotta. Seinään kiinnitetystä vastaanottimesta tulevat nuotit leijailevat opettajan puhekuplien rinnalla. Opetuksen sisältö sulautuu musiikin kanssa virraksi, joka tulee ja menee. Kulttuuriset koodit kohtaavat: koulun tiedonjako yhdistyy populaarikulttuuriin. Oppitunti saa ääriviivansa rockin maailmasta ja sykkeestä nousevista elementeistä, sen tahdistusta ja temposta, kuten kuvakin.

Liitutaulun ja opettajanpöydän väliin sijoitettu opettaja näyttää mieheltä. Hänestä on näkyvissä vain ylävartalotorso. Opettajan silmät näyttävät suljetuilta viiruilta. Suupielet ovat alaspäin. Paidassa on suurikokoinen viiden sakan tähti. Käsivarsi on kohotettu ja käsi pusertaa viivasuoraan ylös osoit-

tavaa karttakeppiä. Opettaja näyttää vallan ja tiedon merkkeineen (karttakeppi ja tähti) ja sisäänpäinkääntyneine kasvojen ilmeineen jonkinlaiselta munkilta tai papilta, joka toimittaa jonkin rituaalin edellyttämiä menoja. Hän on keskittynyt omiin ajatuksiinsa, aivan kuin hän hokisi hyvin oppimaansa mantraa. Rituaali tapahtuu liitutaulualttarilla. Alustana on opettajanpöytä. Opettaja vihkii oman esityksensä pyhityksen. Jäljelle jäävät työn nimen mukaisesti ”aikaa tappavat” oppilaat ja opettaja. ”Palvonta” on rituaalimenojen ylläpitämistä määrättyssä ajassa ja paikassa, oppitunnilla luokkahuoneessa.

Kuri, opettaja ja stressaantuneita oppilaita

Tekijät opastavat piirroksensa takana katsojaa: ”koska ... * opettaja ei saa kuria oppilaisiin, * oppilaat ovat stressaantuneita, * oppilaat ovat väsyneitä todella pitkistä koulupäivistä.” Kuva avautuu luokkahuoneen perältä oppituntitilanteeseen. Katsojalle on varattu jonkinlainen ”objektiivisen” havainnoijan paikka tapahtumiin, kohtisuoraan vastapäätä opettajaa ja hieman oppilaiden yläpuolelle. Kuvan katsoja samaistetaan aikuismaailmaa edustavaksi tarkkailijaksi, joka voi kurkistaa mitä näyttämöllä tapahtuu. Tarkkailija saa tästä kuvasta ehkä parhaimman yleiskatsauksen koulun sosiaaliseen maailmaan ja nuorten keskinäissuhteisiin.

Kuvan etualalla on opettaja taulullaan ”opettamassa”. Opettaja taulullaan ”opettamassa” ja oppilaita sekä pulpeteissaan että seisoskelemassa tai kävelemässä. Tämä kuulakärkikynällä luonnosteltu työ on saanut somistukseksen väritettyjä yksityiskohtia. Kuvan oppitunti tarjoaa näkymän oppilaiden erilaisiin rooliesityksiin, jotka on dramatisoitu sisäiskatsojan antaman tulkintavihjeen suunnassa jonkinlaiseksi aikuisten – ja samalla virallisen koulun – kauhukuvaksi niistä odotuksista, joita oppitunti on perinteisesti herättänyt. Piirroksen sarjakuvamaiset puhekuplat tarjoavat materiaalia myös mentaalisten ja verbaalisten prosessien tarkasteluun.

Oppilaiden esitykset ovat kuvan etualasta muodostuvalla näyttämöllä kuvan keskeinen kiintopiste. Sen sijaan opettaja jää kuvan kannalta melkein taustahahmoksi. Hän on kuitenkin merkityksellistä, suhdetyön lataaja, jota vasten oppilaiden yksityiset näyttämöllepanot ovat ymmärrettävissä. Opettaja on varustettu instituution merkeillä ja roolivarustuksella. Hän kantaa hahmossaan sitä kontrastipintaa, jonka kautta kuvan oppilaat saavat toiminnalleen käyttövoimaa.

Kuvan asettelusta ja kokonaisuudesta huokuu sekin, että opettaja on jonkinlainen välttämätön paha, taustahahmo, jota on vain siedettävä määrätty aika. Yhtä lukuun ottamatta oppilaat ovat jokseenkin välinpitämättömiä opettajan läsnäololle.

Kuva. Kuri, opettaja ja stressaantuneita oppilaita

"OPPI TUNTI" ON KUIN ...



Vasemmalla oleva oppilas kysyy: "Lähtäskö keijolle?!" Jos kyseessä todella on "keijo", se voisi viitata koulun läheisyydessä olevaan Kesoil-huoltoasemaan ja sen kahvioon peliautomaatteineen, hampurilaisineen ja makeisineen. Oppilaalla on kädessään ilmeisesti ritsat, joista sinkoutuu jokin liikkeelle. Lippalakkisen retorinen kysymys jää ilmoille, eikä näytä olevan osoitettu suoraan

kenellekään. Pikemminkin on kyse ”keijolle” lähtijän omista ajatteluprosesseista. Hän viestittää toimillaan ja ruumiillisilla käytännöillään sananmuikaisesti ja aktiivisesti pitkän haistattamista koko oppituntipuuhalte.

Kysyjän vieressä on pää pulpetin kannella makaava oppilas. Asento on tuttu jo muista kuvista. Värikkäät ”Z”:t nousevat janassa hänen päästään – ehkä kiinnostavien unien merkiksi. Katsojalle hän on kääntänyt selkensä ja taululla olevalle opettajalle päälakensa. Hän on omassa unimaailmassaan onnellisen tietämättömänä siitä, mitä ympärillä tapahtuu.

Kuvan vasemman puoliskon kolmas oppilas on sätkiä käärivä poika, jolla on tarvittavat välineet pulpetillaan. Hänen punainen pystytukkansa mukailee punk-tyylistä irokeesikampausta. Hän on keskittynyt omiin puuhiinsa ja nuolee juuri valmiiksi rullaamansa savukkeen kiinni. Muut asiat tai ihmiset eivät näytä kiinnostavan. Oma pulpetin muodostama reviiiri sulkee muut pois. Pulpetin punaiset pöydänjalat merkitsevät rajan, oman alueen tai paikan.

Etualan tyhjäksi jäänyt tumman ruskeaksi värjätty pulpetti alleviivaa kuvan vasemman puoliskon staattisuutta verrattuna toiseen puoliskoon, jolla aktiivisuus ja toiminta muodostuvat keskeisemmiksi. Tyhjäksi jääneet pulpetit voivat korostaa myös poissaolijoiden ja tunnilta lintsaaivien oppilaiden paikkoja. Kuvan toiminnallisella puoliskolla pystytukkainen poika astelee katsojan edessä keltaisen pulpettinsa luota piirrokselta ulos ja sanoo ”lähtis kotia!” Hän on ilmeisen vakaasti päättänyt poistua paikalta. Saattaa olla, että hän on suivaantunut opettajan vuodatuksiin. Kädessään hänellä on tummalla tussilla piirretty kännykkäpuhelin. Nuotit kuvaavat ilmeisesti puhelimen soimista ja puhelimen merkin ja mallin paljastaa teksti: ”Nokia 1611”. Nuoli osoittaa vielä selvennykseksi pojan käteen. Matkapuhelimet ovat yleistyneet nopeasti maailman kännykkätiheimmässä maassamme. Hyvin monella nuorella ja lapsellakin on jo oma laitteensa. Koululuokassa erilaisten soittoäänien konsertto kesken tunninpidon on aiheuttanut keskusteluja siitä, saavatko puhelimet olla kytkettyinä oppituntien aikana.¹⁰ Voidaan kysyä, onko koulu enää ulkopuolisesta ympäristöstä erillinen sfääri samassa mielessä kuin aiemmin? Kännyköiden ja sähköpostin avulla oppilaat voivat olla yhteydessä lähes mihin tahansa tai lähettää viestejä tunnin kulun jouduttamiseksi.

Matkapuhelimien aikakaudella totaalinen laitoskaan ei ole täysin suljettu ulkomaailmasta. Vankilan sellistä, suljetulta osastolta, armeijan kasarmilta ja luokahuoneesta voi lähettää tai vastaanottaa viestejä ulkomaailmasta. Perinteiset institutionaaliset säädökset eivät anna juuri ohjenuoraa, miten menetellä uudessa tilanteessa. Puhelimen välityksellä syntyvän kommunikatioverkoston myötä joudutaan myös uudella tavalla sovittellemaan yhteen institutionaalisia käytäntöjä ja nuorten yksilöllisiä verkostoidentiteettejä. Paluu ehdottomiin kieltoihin merkitsisi yhä suuremman kuilua standardoivien rutiinien ja eriytyvien kulttuuristen mallien välille. Arkipäivän toiminnan nä-

kökulmasta näiden yhteensovittaminen edellyttää neuvottelujen ja vuorovaikutuksellisten sopimusten sekä kompromissien tekoa. Neuvottelukulttuurin viljeleminen on myös lisähaaste koulun enimmäkseen yksisuuntaiselle ja epäsymmetriselle kommunikaatio- ja valtarakenteelle. Ei liene sattumaa, että kuvassa oppitunnilta uloskävelevä oppilas kantaa soivaa kännykkää. Oppilaan ruumis ja liike esittävät konkreettisesti sen, miten uusi teknologia muovaa kulttuurista ja sosiaalista tilannetta.

Luokan takana keskellä pojat ovat tarttuneet toisiaan kädestä ja ilmeisesti kamppailevat keskenään. Harvemman tukan omaava pystytukka sanoo puheakuplassaan ”Pistä köntit v... hinari” ja vihreätukkainen vastaa ”Hanki omat”. Kuva on oikeastaan ainoa, jossa käsitellään avoimesti oppilaiden keskinäissuhteita ja ongelmia niissä. Vihjeitä samasta aiheesta antoi tosin myös edeltävän piirroksen ”Palvontaa ja ajantappamista” maihinnousukenkä, joka lähestyi paha-aavistamatonta uhriaan selän takaa.

Erityisesti poikien keskinäinen mittelo, tuuppiminen, nahistelu ja tappelukin on koulun arjessa toistuva ilmiö. Erilaisten voimainmittelöiden kautta otetaan ruumiillisin keinoin paikka yhteisöissä ja ryhmissä. Suhteita ja auktoriteettivaltaa suhteessa muihin tarkistetaan aika ajoin kiistojen ja konfliktien kautta. Tolonen (1996, 113-116) kiteyttää poikakulttuurin vallan ja sosiaalisen järjestyksen määrittelyn tavat toteamalla, että poikien keskinäinen nahistelu on fyysistä neuvottelua sosiaalisesta statuksesta. Nahistelussa ruumiillistuu kunkin pojan fyysinen voima ja kyky pitää oma reviiiri puhtaana.

Taustaa tälle valtakamppailulle ja sosiaalisen järjestyksen luomiselle antaa koulun kilpailua korostava institutionaalinen perusta, jossa yksilöt pienestä lähtien vertaavat itseään muihin ja arvottavat itseään pelkistetysti parempi/huonompi, heikompi/vahvempi, nopeampi/hitaampi -ulottuvuuksien mukaisesti. Vaikka monet pojista halveksivatkin fyysistä mahtailua, mittelointiä ja muiden kiusaamista, he joutuvat mukaan ja ottamaan kantaa näihin poikakulttuurin keskinäissuhteiden määrittelytapoihin (Tolonen 1996, 116). Nujakointi tuo pojille myös vaihtelua tylsäksi koettuun koulun rutiininomaiseen arkeen. Väkivalta saattaa toimia myös viihteenä. Väkivalta ei ole yksiselitteinen asia poikakulttuurissa. Joskus kamppailut ja mittelöt saattavat palvella myös kaveruuden vahvistamista fyysisten kontaktien avulla.

Melkein kuvan keskellä, jo arkkityypiksi muodostunut, korvalappuja kuunteleva oppilas ottaa tanssiaskeleita. Hän on mekkomaiseksi piirretystä vartalosta päätellen tyttö. Musiikki soi ja nuotit leijuvat ympärillä. Tahtia kuvaavat pari ”jumb, jumb” -sanaa. Luultavasti teknopoljentoinen musiikki on saanut tytön tanssimaan, kädet heiluvat suhteellisen rennosti sivuilla ja jaloissa on paksupohjaiset kengät. Tämä stereoiden kuuntelija poikkeaa muissa kuvissa esiintyneistä siinä, että hän seisoo ja lausuu ”bailando..., bailando” siirtyen siten ilmeisesti viihteelle ja irtiottoon oppitunninpidosta.

Viime aikoina on puhuttu paljon tyttöenergiasta. Se on puolestaan liittynyt keskeisesti Spice Girls -ilmiöön mutta myös muihin tyttö- tai naisbändeihin. Spice Girls -tyttöyhtyeen suosio on ollut suuri lähes kaikenikäisten tyttöjen ja naisten keskuudessa. Yleisö on koostunut päivähoitoikäisistä aikuisiin. Yhtyeen lauluissa melodisuudella, reippaudella ja raikkauksella on keskeinen osuus. Tähtien esiintyminen on ruumiillisuutta korostavaa, esiintymislavan tietoista haltuunottoa ja omasta itsestä iloitsemista. Esityksissä on rentoja liikkeitä, käsien ja jalkojen heittelyä puolelta toiselle, ilmaan jaettuina potkuja, hyppyjä ja heilautuksia – aivan kuten kuvassa olevan tytön käsien ja jalkojen asennosta voisi päätellä. Monet muutkin naisrockartistit ovat saaneet yhä enemmän tilaa ja näkyvyyttä viihdeteollisuudessa.¹¹

Kuvan vasemman puoliskon suhteellisen passiiviset ja pikemminkin sisäänpäinkääntyvät oppilashahmot ja toisen puoliskon aktiiviset ja ulospäin suuntautuvat henkilöt ovat jyrkässä ristiriidassa oppilasrepresentaatioon, joka toteaa puhekuplassaan ”Ope hoi” ja ”Otetaan enemmän läksyä!”. Tämä ankkamainen, hieman sarjakuvasankareita Tupu, Hupu ja Lupu muistuttava hahmo on ainoa, joka näyttää suuntaavan huomionsa ja aktiviteettinsa myös opettajaan. Opettajalta lisää tehtäviä pyytelevä lähes hanhimainen oppilas edustaa selvästi oppilasyhteisön sisäisessä hierarkiassa vähemmän arvostettuja ominaisuuksia.

Läksyjen vapaaehtoinen pyytäminen rikkoo oppilaiden keskinäistä sanontaa neuvottelustrategiaa suhteessa opettajaan. Tämän strategian lähtökohdaksi on oppilaiden näkökulmasta työmäärän kohtuullisena pitäminen. Keskinäinen solidaarisuus kärsii opettajan suuntaan tehdyistä ehdottomista myönnytyksistä. Varsinkin, kun vastineeksi tästä auliudesta saa vain lisää sitä samaa, joka tekee pitkästä koulupäivästä vielä pidemmän eli läksyjä. Ankkahahmo palvelee keskeisesti pitkän koulupäivän aiheuttaman ”stressin” ja ”väsymyksen” ilmentämistä ja sen aiheuttaman paineen suuntaamista vertaisryhmässä esiintyvää poikkeavuutta kohtaan.

Tässä mielessä yksilöitynyt nuori voi saada oppilaskulttuurissa poikkeavan, pingon tai ”hikarin”, leiman otsaansa. Hikari, erityisesti ilman oppilasyhteisön sisäisten ”sääntöjen” ja normien noudattamista ja kunnioittamista, kyseenalaistetaan usein. Kuvan ankkuri viittaa tähän suuntaan. Koulussa menestyminen ja pärjääminen oppilaskulttuurin sisäisten julkilausumattomien sääntöjen mukaisesti toimien on kuitenkin arvostettua. Hyvin menestyvät joutuvatkin tasapainoilemaan tässä instituutiolle, ja opettajalle sen edustajana, tehtyjen myönnytysten sekä oppilasyhteisön sisäisten kulttuuristen mallien, arvojen ja normien välisessä ristipaineessa. Tasapainoilun vaikeutta lisää vielä yksilöllistymisen luoma paine erottautua muista oppilaista hyväksytyllä ja tunnustetulla tavalla.

Tässäkin kuvassa opettaja on varustettu kouluinstituution mukaisesti liitutaululla ja karttakepillä. Hän on tikku-ukkohahmo, jolla on päässään hieman silinterihattua muistuttava päähine. Hatun etuosassa on kaksi viivaa ristissä (X). Mielenkiintoinen yksityiskohta on oikeassa kädessä oleva lakikirja ”lex”. Silmät ovat ilmeisesti kiihtymyksestä punaiset. Suu ammottaa auki. Keskivartalon pallomaiseen osaan on kirjoitettu varmennukseksi katosjalle ”ope” ja vuosiluku ”-39”. Opettajalla on kaksi puhekuplaa: ”Päät kiinni” ja ”Perhanan penikat”.

Opettajarepresentaation keskeiset kiinnekohdat liittyvät institutionaaliseen valta-asemaan, tietoon ja kurinpitoon sekä opettajan persoonakohtaiseen tyyliin. Luokan liitutaulu on selkänöja, jolta opettaja saa oikeutuksensa koulun edustajana. Se on paitsi opettajan konkreettisena kehyksenä, kuten kuvassa, myös opettajan institutionaalisen kehyksenä. Kehyksen kautta määritellään suhde oppilaisiin. Opettaja on instituution edustaja ja koulunpidon merkki. Jos oikeassa kädessä oleva lakikirja viittaa tuomiovaltaan, koulun sääntöjen tulkintaan ja auktoriteettiin, niin vasemman käden karttakeppi edustaa opettajan toimeenpanovaltaa suhteessa oppilaisiin. Oppilaiden kokemuksissa opettaja on kurin ja järjestyksen pitäjä, jolla on oikeus määritellä säännöt ja tulkita oppilaiden käyttäytymistä. Kurinpitovalta liittyy valvovaan silmään ja kontrolloivaan puheeseen.

Kontrollipuheeseen sisältyy myös valtasuhteiden osoittaminen toisen osapuolen eli oppilaiden keskenkasvuisuuteen viittaamalla. Tietoon ja valtaan kytkeytyvä hattu ja myös karttakepin osoittama lukusarja +2-2 jättää vaikutelman opettajan tiedollisesta jälkeensä jääneisyydestä. Tätä puolta osoittelee myös vuosiluku -39. Kronologinen ikä ei näytä niinkään ratkaisevalta kuin tapa, jolla opettaja oppilaat kohtaa. Perinteiseen auktoriteettiin haikaileva järjestyksenpitoyritys vaelttaa menneille vuosikymmenille, aikaan, johon ehkä istuivat paremmin ylhäältä annetut kuri, laki ja järjestys kasvatuksellisia periaatteina. Opettajahahmo jää kuvassa näyttämön ylläpitäjäksi tai lavastemieheksi, jonka tehtäviin kuuluu institutionaalisen kehyksen mukaisen suhdemallin tuottaminen.

Oppilaan anatomia

”Oppitunti on kuin oppilaan anatomia” -piirros jakaa takakannen informaatiota seuraavasti: ”Jotkut oppitunnit ovat niin kuivia, että niissä nukkuu helposti ja puhe menee korvasta sisään ja toisesta ulos”.

Työ esittää omintakeista elokuvan filmaustilannetta. Kuvan keskushenkilönä on ”oppilas”, jonka anatomiaan ja mentaaliin prosesseihin kuva perehdyttää. Teksti on keskeisessä asemassa. Piirroksessa lainataan paljon eng-

APPITUNTI ON KUIN... (Oppilaan anatomia)

actors

Starting Tom Hanks

CO starring Leonard Nimoy

Stunts : ERIC Swanson
Lisa Swansonite.

Directors : Mikko Sorri
Vesa Rissanen
Ville Puhio

Suorittaja, lääkäri
Oppilasta

Oppilasta
Oppilasta

Oppilasta
Oppilasta

Original script by = SponSored by chianita bananas.

the Directors.

I am a chianita banana and iam here to say
I am the best banana in the world to day

special times in Celine children hospital and
more and our cleaning business.

No animals were harmed at shooting this film.

lanninkielistä sanastoa ja elokuvien loppu- tai alkuteksteissä käytettyjä muotoja. Satiiri ja ironia ovat piirroksen keskeisiä tyylikeinoja. Ne ovat keskeisiä tyyllilajeja myös nuorison suosimissa elokuvissa ja sarjafilmeissä (esim. Beavis ja Butthead, Simpsonit, Kukkulan kuningas, South Park). Piirroksesta tulee vaikutelma, että sen esittämä kuva kaivautuu sisään oppilaan kokemusmaailmaan ja mielen kerroksiin, minkä kautta oppitunti näyttäytyy lähes surrealistisena todellisuutena. Populaarikulttuurin kautta omaksuttu refleksiivisyys toimii tapana ottaa etäisyyttä arkirutiineista ja valottaa luokkahuonetodellisuuden yksityiskohtia ikään kuin elokuvakameran linssin läpi.

Kuvan keskushenkilö on sarjakuvasankarin oloinen keltaisella väritetty heppu. Pää on miltei kalju, vain yksi hius kohooa päälaelta. Kuvaan sisältyvät oppikirjamaiset kvasitieteellistä tekstiä lainaavat kuvatekstit ja opastusnuolet tarkentavat katsojalle oppilaan anatomisia piirteitä. Teksti ja nuoli kertovat, että silmissä on piilolinssit, nenässä räkää ja leuassa ihokarvan alku. Haisu on olematon ja sukkahiki haisee pulpetin pöydän alla. Pääkoppa on halkaistu ja aivojen paikalla on musta pilvi, jonka sisällä on suuri kysymysmerkki.

Teksti täsmentää ”tyhjä, ei aivotointia”. Tyhjän pääkopan ja olemattoman hauiksen vastineeksi pulpetin alla lantiota kohden näyttävä nuoli on varustettu tekstillä: ”täynnä, paljon toimintaa”. Tämä ehkä hillitsemättömäänkin seksuaalisuuteen viittaaminen saa täydennystä hepun ajatuskuplista. Pika-ruokaa, hampurilaisia ja ranskalaisia sekä Sprite-merkkistä (Coca Cola Companyn tuotemerkki) virvoitusjuomaa seuraa myös syömiseen liittyvä haavekuva naaraspuolisesta hampurilaisesta. Katsojalle selvennykseksi tarkoitettu tulkintaohje toteaa, että ”joillakin oppilailla on ihan muut asiat mielessä kuin asia mistä opettaja puhuu”.

Satiiri toimii tämän koomisen hahmon yhteydessä osittain äärimmäisenä etäännyttämiskeinona, johon liitetään toiseuden osoittaminen viittaamalla ”joihinkin oppilaisiin”. Oppilaskuva toimii vastauksena aikuismaailman odoituksiin. Sivistyksen ja samalla koulun kauhukuva saattaa juuri olla pika-ruokaa syövä, ruumiillisuudestaan piittaamaton, eläimellisiä viettilylykkeitä pursuava, juuri mistään tietämätön ja näin ollen lähes aivoton olento. Kuvan heppu on koulun opetuksellisten ihanne- ja valistuskuvien vastainen henkilö. Henkilöön sisältyy kulttuurisia jännitteitä ja ristiriitaisia diskursseja. Itseironia sisältää myös annoksen siitä tietoisuudesta, että oppilas on koulun institutionaalisessa logiikassa vaihdettava, vailla ominaisuuksia oleva keskenäinen luomus.

Oma asema jonkinlaisena paariana, alempiarvoisena, voidaan tehdä nauttavaksi ja näin ehkä helpommin käsiteltäväksi. Lohtua voi hakea vitseistä, ironiasta ja komiikasta. Kuvan oikeasta alalaidasta suuntautuva voimakas valonheitin – niin elokuvanteon rekvisiittaa kuin onkin – tuo mieleen op-

pilaaseen kohdistuessaan valvonnan ja tarkkailun. Valokiila herättää mielikuvia kuulusteluista, suljetuista tiloista ja pidätettynä olemisesta. Samoin lääketieteellinen katse, anatomian hengessä, havainnoi, tarkkailee ja määrittää oppilaan erityispiirteet sekä rekisteröi pienemmät ja suuremmat poikkeamat.

Kuvan toinen pilapiirrostyylisiin piirretty oppilas vaikuttaa pyörällä olevine silmineen ja sinne tänne sojottavine silmälaseineen vielä edellistä sekavamalta. Hän istuu pulpettinsa ääressä typertynyt hymy kasvoillaan, käsivarret toisiinsa liitettynä. Suu on reilusti auki ja puuttuva hammas muodostaa mustan aukon hammasrivistöön. Lukuun ottamatta pääläella sojottavaa pitkää hiuskiemuraa ja pään sivuilla olevia karvatupsuja oppilas on kalju. Hänet on piirretty suoraan edestä. Päästä nousee puolihorrokseen viittaavia ”Z”-kirjaimia.

Oppilaan vierellä on opettaja, joka näyttää lähinnä kersantti Karjulalta huutavine suineen. Hahmo muistuttaa paljon amerikkalaisten elokuvien maihinnousujoukkojen kouluttajia¹², jotka komentavat ja suorastaan alistavat alokkaita kasarmeilla. Kuriin, alistukseen ja vallankäyttöön viittaa myös opettajan käsivarren nauha, jossa on kaikesta päätellen hakaristi. Nuoli osoittaa oppikirjamaisesti henkilöön ja kertoo, että kersantti on ”opettaja”. Huutavan opettajan suusta lähtee ilmeisen voimakasta ääntä oppilaan korvaan. Sisältöä kuvaa teksti ”sensuroituja solvauksia”. Oppilas ei näytä olevan millänsäkään opettajan karjumisesta. Viestit tulevat toisesta korvasta ulos varustettuna merkinnällä ”suodatetut ääniaallot”. Oppilas jää huutojen, solvausten ja karjadhusten tavoittamattomiin.

Elokuvan henkilökuvasto on käytössä myös piirroksen nimissä ja tekstityksessä. Varsin näköiseksi piirretty ohjaaja Steven Spielberg¹³ istuu ohjaajantuolissaan megafoni kourassa aivan kuvan vasemmassa laidassa. Megafonista kuuluu ohjaajan ääni, ”Cut, Cut”, mikä liittyy elokuvakohtausten filmaamiseen.

Kuvasta löytyvät myös merkinnät ”actors”, näyttelijät tähtineen, ”Starring Tom Hanks” ja ”Costarring Leonard Nimoy”. Sijaisnäyttelijät, ”Stunts”: ”Erik Swansson”, ”Lisa Samsonite”. ”Directors”, ohjaajat, viitanee kuvan tekijöihin. ”Original script by = the Directors” merkintä määrittelee ohjaajat myös käsikirjoituksen tekijöiksi. Nämä ovat pitkälle meneviä imaginaarisia roolija identiteettimääryityksiä esitettynä elokuvallisen narratiivin muodossa.

Markkinoiden vaikutus näkyy, sillä kuva on ”Sponsored by Chiquita bananas”. Mainosten musiikkimaailmaan liittyvät, nuottien koristelemat laulun sanat: ”I am a Chiquita banana and I am here to say, I am the best banana in the world today...” liikkuvat mainosten, tuotemerkkien, tunnusmelodioiden, spottien ja inserttien todellisuudessa, josta on tullut ainakin kuva- ja ääniteollisuudessa yhä keskeisempi tapa yhdistellä erilaisia viestintäkeinoja ja diskursseja. Esineellistynyt tavarakulttuuri kohtaa tässä tavar aestetiikan ja

elämyksellisen, yksilön tunteita simuloivan tunnerationaliteetin. Hyperkulutusyhteiskunta voi synnyttää myös ironisia nuoria kuluttajia, jotka ovat kyllä kiinnostuneita tavaroista ja palveluista, mutta joiden reaktiot ovat arvaamattomia. Kulutusvalinnoissa saatetaan olla nirsoja. Liiallinen samaistuttaminen tavaramaailmaan herättää myös vastareaktioita.

Aikaamme luonnehtivassa ”postemotionaalisisessa” yhteiskunnassa tunteista puhutaan yhä enemmän. Tunteita tuodaan esille ja niitä nimetään monissa erilaisissa yhteyksissä: mainoksissa medioissa ja arkielämän kanssakäymisessä. Aina ei ole tunnistettavissa, mihin kontekstiin, suhteisiin tai elämäkokemuksiin tunteet ja niiden representaatiot oikeastaan liittyvätään. Vaarana on, että tunteista tulee kaikenkattavia ja samalla tyhjiä merkitsijöitä asioille ja tapahtumille, jotka kiinnittyvät vaikkapa kuvaan ja ääneen. Esimerkiksi Mestrovic (1997, 43-52) on sitä mieltä, että tunteiden massamittainen manipulaatio johtaa miellyttävyyden tyranniaan. Miellyttävyys on hänen mukaansa tyhjä, tunteenomaiseksi määritetty käärepaperi, vailla todellista emotionaalista sisältöä oleva pakottava normi. Tavaraksi muuttuneena ja mekaanisena miellyttävyys liudentuu sisäistyneeksi pakoksi. Kukin voi määritellä itseään ja tunteitaan ”yksilöllisesti” kuluttajana, katsojana, yleisönä tai kansalaisena. Hyväntekeväisyyskampanjat, jouluostosten ruuhka, tv:n viihde ja asiaohjelmat saavat ympärilleen ”kivan kulttuurin” vaatiman tavaramerkin. Tällaisen kulttuurin mukaisesti ihmisen tulee olla joustava, mukavan asiallinen, sopivan välinpitämätön vääryyksien suhteen, ei turhasta tärkeilijä, eli kertakaikkisen hyvä tyyppi.

Nuorten kaipuu emotionaalisen koskettavuuteen kääriytyy siten helposti markkinavetoiseen, vaihdettavaan ja kuvan lailla häviävään tavaralogiikkaan. On vaikeaa säilyttää oma ainutkertaisuuden kokemus markkinoilla, jotka toimivat yhtäaikaan sekä yksilöllistävasti että myös standardoivasti ja homogenisoivasti. Kaupallisen nuorisokulttuurin luomat ”kuvat ilman alkuperää” voivat ehtymättömäksi kuvavirraksi riistäytyessään, aiheuttaa vaikeuksia omaan itseen kiinnittymiselle. Tällaisen ”itseksiin” (Selbstkrise) on Helsper (1989, 265-298) on nimennyt aikamme krooniseksi ilmiöksi. Se voi näyttäytyä yhtäältä narsistisina kaikkivoipaisuuskuvitelmina mutta yhtä hyvin tyhjyyden, mitättömyyden tunteina ja masennuksena. Mediat ja elämysmarkkinat voivat tuottaa pakottavia oikean elämän malleja, jotka saavuttamatomiksi osoittautuessaan saavat aikaan suojautumista ja hakeutumista viholiskuvien rakenteluun yhdessä perinteisten tai fundamentaalisten identiteettiratkaisujen kanssa. Identiteettitarpeet voivat kiinnittyä regressiivisinä pidettäviin vastauksiin kuten ääriilikkeisiin, rasismiin ja nationalismiin. (Keupp 1994, 347-348.)

Elokuvanteon rekvisiittaa löytyy kuvasta yksityiskohtaisella pikkutarkkuudella jäljiteltynä. Vasemmassa alalaidassa on huolellisesti piirretty elokuva-

kameran linssiosa ja sen vieressä avonainen klaffi. Piirroksen alalaidassa on edelleen elokuvien lopputekstejä jäljittelevä viesti: ”Special thanks to Oulu’s children hospital and nose and ear cleaning buisnes”. Lasten sairaalan esiinnotto liittyy kuvan tematiikkaan oppitunnista oppilaan anatomiana. Sairaala ja koulu ovat molemmat laitoksia. Teksti liikkuu sekä Hollywood-elokuvan teon ja kielen että paikallisten kiintopisteiden maisemissa. Paikallinen yhdistyy maailmalliseen, lokaali globaaliin.

Parodia syntyy myös ”kivan kulttuuriin” liittyvästä poliittisen korrektiuden vaatimuksen esittämisestä, joka liudentaa ja siirtää ristiriidat ja ongelmat hämärävyöhykkeelle. Kukaan ei oikeastaan henkilöidy muuta kuin hyvää tarkoittavana ja herttaisena ”lastenklinikan kummina”. Irvailu elää piirroksen huokosissa monella tasolla.

Lauseeseen ”No animals were harmed at shooting this film” sisältyy merkejä ekologisesta tietoisuudesta, vaikka se on myös Hollywood-klisee. Eläinten oikeuksien tunnustaminen ja vahingoittamisen tuomitseminen ovat asioita, jotka tiedostetaan nuorison keskuudessa yhä varhemmin. Ne ovat asioita, joihin on otettava jollakin tavalla kantaa, vaikkapa populaarikulttuurin tuottamia sloganeita lainaten.

Helena Helve (esim. 1996) on useissa suomalaisnuorten arvomaailmaa kartoittaneissa tutkimuksissaan todennut, että nuorten maailmaa voidaan kuvata ”ekosentriseksi”. Nuoret tiedostavat omien vaikutusmahdollisuuksiensa rajallisuuden ympäristökysymyksissä, mutta ovat silti huolissaan ekologisen tasapainon järkkymisestä. Monet ovat sitä mieltä, että eläimillä on periaatteessa samat oikeudet kuin ihmisilläkin. Nuorten arvo ja arvostuskysymykset ovat kuitenkin usein myös ristiriitaisia ja vaihtuvia tilanteen ja asian mukaisesti. Sama nuori saattaa olla periaatteessa humanistinen mutta jossain toisessa yhteydessä taas hyvinkin individualistinen ja jossain kolmannessa asiassa lähinnä perinteistä käsin ohjautuva. Useimpien nuorten maailmankatsomus ei ole ankkuroitunut selkeästi mihinkään poliittiseen tai uskonnolliseen ideologiaan. Staattiset raja-aidat ovat käymässä liukuvammiksi. Tosin koulutuksella ja sukupuolella on edelleen merkitystä: tytöt ovat tutkimusten valmiimpia tinkimään omasta elintasostaan ympäristön hyväksi. Vaikuttaa myös siltä, että tytöissä on enemmän eläinten suojelijoita ja kasvissyöjiä kuin pojissa.

”Oppilaan anatomia” -työn narratiivi tukeutuu kaikkinensa niin näkyvästi elokuvakieleen, että sen yhteydessä voidaan puhua Norman Denzinin (1995) tavoin ”elokuvallisesta yhteiskunnasta”. Denzin kehittää teoksessaan ajatusta kulttuurisesta refleksiivisyydestä, tietoisuudesta, joka lainaa näkökulmansa, puhe- ja esitystapansa elokuvien kuva- ja tekstimaailmasta. Tästä ”katsojan katseesta” tulee osa arkielämän havainnointia, tulkintaa ja kommentointia, ikään kuin elokuvakameran linssin läpi.

Denzinin (1995, 24-26) mukaan (amerikkalaisesta) yhteiskunnasta on tullut kinemaattinen kulttuuri, jossa tutustutaan itseen ja maailmaan – yksilöllisesti ja kollektiivisesti – Hollywoodin elokuvakaupungin tuottamien kuvien ja tarinoiden pohjalta. Elokuvien valtavan tarjonnan myötä kuvan koodista, esitystavasta ja totuudesta on tullut kulttuurin keskeinen sosiaalilistava instrumentti. Ihmissilmä asettuu kameran linssiksi. Visuaalinen koodi keskittyy erityisesti ihmisruumiin esittämiseen, kasvoihin ja silmiin (vrt. oppilaan anatomia!). Kokeva subjekti nousee tapahtumien kuvaajaksi, kertojaksi ja esittäjäksi. Tapahtumat siilautuvat subjektiivisten kokemusten kautta ja tulevat kuvallisesti kerrotuiksi. Tämäntyyppinen kulttuurinen refleksiivisyys lisää myös kokemuksellista individualismia. Minuus, seksuaalisuus, halut, intimiteetti, ystävyys, ihmissuhteet, avioliitto, työ saavat yksilön sisäisenä tunnetodellisuutena elokuvallisen esityksen. Elokuvan myötä henkilökohtaisesta, poliittisesta ja yhteiskunnallisesta tulee helposti pelkästään yksilökeskeinen melodraama. (Denzin 1995, 28-30.)

Tällaisesta refleksiivisyydestä on tullut osa arkipäivää, joka näkyy myös koululuokissa. Se on läsnä esimerkiksi sieltä täältä kuuluvana ja näkyvänä elokuva- tai tv-puheena ja esityksinä, jotka on lainattu valkokankaalta ja tv-ruudusta. Roolihenkilöt ja ruumiilliset representaatiot lainataan kuvamaailmoista. Arkipäivä koululuokassa voidaan tehdä ymmärrettäväksi ja kommunikoitaviksi elokuvallisen kulttuurin välityksellä.

”Oppilaan anatomia” -työn suuri tuntematon on kuvan yllä leijaileva arvoituksellinen ja mahtavan kokoinen kysymysmerkki, joka saa kysymään, mistä oppitunnissa ja koulussa on pohjimmiltaan kyse? Palautuuko se oppilaan anatomiaksi, ruumiin ja mielen kerrosten tutkinnaksi, erittelyksi ja analysoinniksi, kuten kuva esittää? Onko koulu yksilöllisen olemisen, kyvyn ja taidon harjoitus- ja valikointipaikka? Vai onko se, oppilaiden minätekniikaksi tiivistyvä tieto-valta-kompleksi, joka tuottaa standardoitua ja normaliteetteihin kesytettyä individualismia? Tarkoittaako se oppimistehtaassa tuotettuja palkkatyöhön soveltuvia kuuliaisia ruumiita, joita ei tulevaisuudessa työvoiman kysynnän laskiessa todennäköisesti juurikaan tarvita? (ks. Rinne ja Salmi 1998). Jokin kehottaa kysymään, mikä on se mieli ja olennainen ydin, mikä kouluun sisältyy.

KOULU KULTTUURISESSA VÄLITILASSA

Erillisten yksilöiden yhteisö

Koulu näyttäytyy oppituntipiirroksissa erillisten yksilöiden tilana. Yksilöt tekevät tehtäviään ja esittävät rooliesityksiään tiettyssä institutionaalises- sa kehyksessä. Kuvissa käytetyt imaginaariset resurssit kiteytyvät kahden vastakkaisen elementin läsnäoloon ja rinnakkaisuuteen koulun arjessa. Yhtäältä piirroksissa korostuvat yksilölliset mielihyvän lähteet, kuten unikuivat, päiväunelmat ja populaarikulttuurituotteet. Toisaalta esillä ovat selvästi myös koulun valtahierarkiat, aika-tila-järjestelmät, opettajan auktoriteetti, pakkoyhteisöllisyys, tiedonvälitys, kurinpito ja valvonta. Tulkitsen näiden elementtien liittyvän yksilöllistymisen ja institutionalisoitumisen välisiin ambivalensseihin. Ne kertovat osaltaan myös kulttuurisen modernisoitumisen kärjistämistä kysymyksistä. Näitä kysymyksiä ovat jälkitraditionaalises- sa tilanteessa esi- merkiksi yhteisöllisyys ja sosiaalisuus sekä oppiminen.

Kokeva yksilö on kuvissa usein ulkopuolinen tarkkailija. Hän on erillinen yksilö, joka kohtaa muut, toiset erilliset yksilöt luokkahuonetilassa. Sosiaali- set suhteet toisiin oppilaisiin rakentuvat usein virallisen koulun määrittelemien hierarkkisten luokittelujen ja arvostusten pohjalta. Binariteetit hallitsevat näitä toiseuden määrittelyjä: oppiva/oppimaton, järjestys/kaaos, kuunteleva/kuuntelematon, kiinnostunut/kiinnostumaton ovat yleisiä kategorioita, joiden kautta arkea jäsennetään. Sukupuolten välinen erottelu vaikuttaa myös melko jyrkältä. Tämä näkyy luokkahuoneen vastakkaisilla puolilla istumisena, sukupuolierojen korostamisena ja osittain stereotyyppisten määreiden viljelynä. Näyttää siltä, että perinteinen ajatus koulusta instituutiona, jota ohjaa yksilön mielen ja ruumiin opettamisen, arvioinnin ja valvonnan rationaali, istuu syvässä myös oppilaiden itsemäärittelyssä (ks. Gergen 1994).

Tämä voi ohentaa koulun sosiaalisuutta siten, että koulu ja oppitunti näyt- tävät erillisten yksilöiden ja suoritusten esityspaikoilta. Vaikuttaa siltä, että koulu on yksilöiden kiitoradalla lähtöpaikka elämään, pakollinen välivaihe, joka on suoritettava ennen seuraavaa pistettä. Sosiaalisuus piiloutuu koulun järjestyksenpitoon liittyväksi asiaksi – joka on opettajan tehtävä – mutta myös

aivan oikeutetuksi toisten huomioonottamisen vaatimukseksi. Koulun sosiaalisuus ei vaikuta itse koetulta, tehdyltä ja eletyltä, vaan pikemminkin annettulta olosuhteelta, johon kunkin on sopeuduttava. Se on asiointi, johon on sovittauduttava. Se on myös sosiaalinen fakta, joka on esineellistynyt yksilöiden ulkopuoliseksi voimaksi. Yksilöllistyminen merkitsee tässä yhteydessä suoritusindividualismia, ohennettua sosiaalisuutta ja laimennettua kokemuksellisuutta. Se on lähinnä institutionaalista pakkoa olla erillinen yksilö.

Sosiaalisuus on varattu koulun ulkopuolisiin elämäntilanteisiin, kuten kavereihin, harrastuksiin ja vapaa-aikaan. Virallisen koulun puitteet näyttävät sosiaaliselle individualismille liian ahtailta, sikäli kun sosiaalinen individualismi kytkeytyy iloon yhdessäolosta, kanssakäymisestä ja yhteisestä tekemisestä tai kiinnostuksen kohteista. Yksilöllistyminen ei tässä sosiaalisessa muodossaan ole kuitenkaan itsekkyyttä. Päinvastoin, yksilöllistymisessä on piirteitä uudentyypisestä altruismista, joka ylittää perinteiset institutionaaliset ja organisatoriset raja-aidat (esim. Beck 1997; Wuthnow 1997; Suurpää 1996, 60).

Koulun institutionaalistettu yksilöllisyys näyttää ikään kuin häivyttävän yksilöllisyyden. Minuuskin on jotenkin laimennettua, lyijykynän harmaaksi maalautuva suhdetila. Tietoisuus omasta ainutkertaisuudesta ja -laatuisuudesta ei pääse koulun arjessa juurikaan esille. Yksilöllisyys elämäkerrallisena itse-tulkintana tukeutuu päiväunelmiin ja populaarikulttuuriin merkkeihin. Oppilassubjektiviteetti haalenee kasvottomiksi selin istujiksi, niskoiksi, tikku-ukoiksi ja satiirisiksi karikatyyreiksi. Erottuva yksilöllisyys on jonkinasteista poikkeavuutta tai estetisoinnin kautta tapahtuvaa erottautumista.

Virallisen koulun määrittelemä suoritusindividualismi nousee kuvissa poikkeavuuden arviointiperustaksi. Tämä yksilöllistymiskriteeri määrittää toiset eli osaamattomat tai kuuntelemattomat uneksijat, häiriköistä puhumattakaan, poikkeaviksi toisiksi. Se kertoo myös koulun kyvystä puhutella yksilöä institutionalisoituneiden päämäärätarveiteetin mukaisten tavoitteiden suunnassa. Suoritusindividualismi liittyy virallisen koulun tavoitteisiin ja voi antaa paitsi hetkellisen onnistumisen tunteen myös näennäisen selkeän identiteettimallin, johon samaistua. Se saattaa vähentää ristiriitaisuutta suhteessa koulun vaatimuksiin, mutta se voi myös kaventaa omaa tunneliikkuvuutta ja mahdollisuuksia rakentaa yksilöitymistä oman ainutkertaisuuden ja -laatuisuuden kokemisen kautta. Suorittajaindividualismin ongelma voi olla koulun raameihin sopimattomien tunteiden käsittely ja negatiivisten tunteiden projisointi muihin oppilaisiin. Toiset oppilaat nähdään olemukseltaan poikkeavina ja häiriöinä. Tämä puolestaan kaventaa koulun sosiaalisuutta.

Populaarikulttuurinen refleksiivisyys

Henri Giroux (1994) on kirjoittanut populaarikulttuurin ja virallisen koulun vastakkaisuudesta omiin kokemuksiinsa perustuen. Populaarikulttuuri oli hänelle säpinää: paikkoja, joissa mielihyvän, tiedon ja halujen emotionaaliset lataukset saivat purkautumisväylän. Musiikki, elokuvat, tanssisalit ja pelihallit olivat ominta itseä: paikkoja, joissa hän koki olevansa kuin kotonaan. Näissä tiloissa ulkoinen yhdistyi sisäiseen todellisuuteen merkityksellisillä tavoilla. Mielihyvä yhdistyi tietoon ja omiin sisäisiin intresseihin. Ne muodostivat yhdessä toisiinsa liittyvän kiinnostavan ja puhuttelevan ykseyden. Populaarikulttuuri eri muodoissaan oli lisäksi kyllästetty kielletyn hedelmän makeudella.

Toisin oli koulussa. Se muistutti pikemminkin vierasta planeettaa. Kieli, jota puhuttiin, kuulosti erilaiselta ja oudolta. Opetus keskittyi enimmäkseen hämäräksi jääviin kirjoihin ja painettuun sanaan. Se tuntui – syrjäyttäessään ruumiillisuuden ja henkilökohtaiset kokemukset – lähinnä pakkosyötöltä, johon oli sopeuduttava. Koulu muistutti korkeakulttuurin halpaa jäljennöstä. Lopputulos oli hyvin kaukana omimmalta tuntuvasta maailmasta. Koulu ja sen kulttuuri olivat kuin juna, johon matkustajat oli tungettu puoliväkisin. Juna puksutti vaivalloisesti kohti seuraavaa asemaa. Kysymys ei Girouxin mukaan ollut siitä, etteikö koulussa olisi opittu. Ongelma oli lähinnä siinä, että kouluoppimisella oli niin tavattoman vähän yhteistä sen kanssa, mistä oppilaat tulivat ja mitä he olivat yksilöinä. Koulu oli ajatuksellisesti kaukana nuorten maailmasta. Kenelläkään ei näyttänyt olevan tietoa tai halua tietää, mihin kyseinen juna oli menossa. Pääasia oli, että matkustajat pysyivät jotenkin kyydissä.

Vastaavanlainen vastakkaisuus löytyy oppilaiden piirroksista, mutta edellä kuvailtu selkeä kaksijakoisuus on muuttunut vaikeammin tunnistettavaksi, ääriviivoiltaan epäselvemmäksi. Erottelut ja eriytymiset ovat monimuotoisempia. Girouxin kokemusmaailman kahdentuminen mielihyvän sävyttämään populaarikulttuuriin ja pakon sanelemaan koulun kulttuuriin liittyi ilmeisesti selvempään koulun ja vapaa-ajan alueiden toisistaan erottamiseen. Oppilaiden piirrosten kokemusmaailmassa populaarikulttuuriset ja virallisen koulun elementit menevät osin päällekkäin. Välillä ne yhdistyvät, toisinaan taas erkaantuvat hyvin erillisiksi, jopa irrallisiksi elementeiksi. Populaarikulttuuriset ainekset ja käytännöt ovat tulleet koulun institutionaalisen sfäärin sisään. Ne ovat osa koulun arkea.¹⁴

Populaarikulttuuri on resurssi, jota piirroksissa käytetään monessa yhteydessä. Se mahdollistaa koulun käytäntöjen kommentoinnin, ironisoinnin ja suhteellistamisen. Tässä mielessä se muodostaa institutionaalisen vastavoiman,

joka toimii samaistumisen kohteena oman autonomian säilyttämisen mielessä. Vaikka koulu määrittää ajan, tilan ja rutiinit, tälle kokemukentälle se ei pääse. Populaarikulttuuri antaa kritiikin välineitä vastatietona tai -toutuena koulun totuudelle. Se tarjoaa äänen oppilaiden kokemuksille, joita ei yleensä voi esittää virallisen koulun säätämässä puitteissa. Populaarikulttuuri on yksilöllisen vapauden valtakuntaa, oma alue aikuisten maailman keskellä. Populaarikulttuuri toimii nuorisokulttuurin kannattelijana. Tällaisena ulkopuolisilta saavuttamattomana alueena se halutaan usein myös säilyttää: vain valitut osaavat tunnistaa ja tulkita, mitä esimerkiksi ”Nirvana” merkitsee.

Paine nuorisokulttuurin ulkopuolisilta suojelemiseen kasvaa. Populaarikulttuuri on muodostunut jo niin yleiseksi ja yhteiseksi, että se ylittää yhä selvemmin myös sukupolvien välisiä raja-aitoja. Aikuiset ja lapset katsovat samoja elokuvia, kuuntelevat samoja artisteja ja syövät pikaruokaa. Tutkija Mike Featherstone on kiteyttänyt tämän osuvasti todetessaan, että lapset aikuistuvat ja aikuiset lapsellistuvat.

Populaarikulttuuri on laaja ja sisällöllisesti hyvin monitahoinen ilmiö. Sieltä on löydettävissä paitsi hyvin nationalistisia ja rasistisia piirteitä, myös elämäntyylejä ja -malleja, jotka haastavat radikaalisti perinteisiä luutuneita käsityksiä, asenteita ja arvoja.

Stuart Hall (1992, 247) toteaa: ”Populaarikulttuurissa on ollut kyse kamppailusta ja vastarinnasta – mutta tietenkin myös uuden omaksumisesta ja vanhasta luopumisesta. Itse asiassa populaarikulttuurin alueella törmätään yhä uudelleen erityisten elämäntapojen aktiiviseen tuhoamiseen ja niiden muuttumiseen uusiksi muodoiksi.” Populaarikulttuuri ei ole pelkästään vastarintaa tai muotojen vastustamista. Pikemminkin se näyttää olevan jonkinlainen maaperä, jolla työistetään kulttuurisia muuntumia. Muuntumia, jotka pitävät sisällään mukauttamisen ja vastarinnan kaksoisliikkeen (mt., 248).

Monet piirrosten symbolisista resursseista edustavat paljon amerikkalaisia elokuvia ja musiikkibisnestä. Tuotantoyhtiöt ovat amerikkalaisesta omistuksesta huolimatta usein monikansallisia. Näiden on löydettävä yleisönsä hyvin erilaisista maista ja kulttuureista. Yhdenmukaistavan nationalistisen identiteetin tuottamisen lisäksi populaarikulttuurin on löydettävä kosketuspintoja eriytyneistä, hajautuneista ja monikeskeisistä kokemusmaailmoista. Piirroksissa ilmoille kohoavat nuotit, sarjakuvamainen ilmaisu, yhtyeiden nimet ja elokuvien kuvamaailmat kertovat näistä kosketuspinnosta. Kyse on myös uutta ja vanhaa yhdistävistä kulttuurisista muodoista, joiden kautta on mahdollista käsitellä sopeutumisen ja vastarinnan teemoja uudella tavalla.

Näen piirroksissa käytetyt populaarikulttuuriset ainekset oppilaskokemuksen ja -subjektiviteetin resurssina. Joku voisi nähdä niissä esimerkin elämämaailman kolonialisoinemisesta tai, kuten elokuvaohjaaja Wim Wen-

ders on sanonut, ”alitajunnan amerikanisointumisesta”. Näiden ohella, tai edellisistä huolimatta, populaarikulttuurisiin resurssihin ja symboleihin kietytty myös koulupäivän merkityksellistämisen tapoja. Piirroksissa ne näyttävät tärkeitä rinnakkaisilta tai vaihtoehtoisilta oppilasidentiteetin määrittelytavoilta ja kokemuksen ilmaisijoilta. Populaarikulttuuriin sisältyy myös tärkeitä tiedollisia intressejä. Ehkä nämä oppilaiden viestimisen ja merkityksellistämisen tavat olisi syytä ottaa herkemmin huomioon myös oppilaan toimijuutta ja yksilöllisyyttä pohdittaessa.

Populaarikulttuuriset ainekset voivat antaa elämyksellisesti tärkeitä osaamisen, hallinnan ja merkityksellisyyden tunteita. Tällöin ne voidaan nähdä Girouxin ja Simonin (1989) tavoin oppilaan valtautumisen tapoina. Koulun virallisen tehtävän, eli oppimisen, kannalta tällä oppilaan subjektiviteettiin kytkeytyvällä populaarikulttuurisella elementillä on merkitystä, jos ollaan kiinnostuneita ”yksilöllisestä oppimisesta”. Pelkään, että paljon puhuttu yksilöllinen ja konstruktiiivinen pedagogiikka kutistuu tekniseksi hallintapyrkimykseksi vanhoissa institutionaalisissa raameissa, ellei oppilaan kokemusmaailmaa ja identiteettiä koskettavia seikkoja oteta huomioon oppimistilanteita rakennettaessa. Asioiden merkityksellistäminen on tärkeää, mutta sen lisäksi tarvitaan oppilaan subjektiviteetin muotoutumiseen liittyvää ymmärrystä. Merkitysten ja mielihyvän tuottaminen tulisi yhdistää, eikä nähdä niitä erillisinä tai peräti vastakkaisina asioina (Giroux ja Simon 1989, 3-4).

Populaarikulttuurin kuvat, äänet ja merkit tematisoivat myös oppilaiden itserefleksiivisyyttä. On houkuttelevaa ajatella, että tämä kulttuuriseen modernisointumiseen liittyvä refleksiivinen ulottuvuus on ikään kuin piirroksiin liittyvä metakertomus. Se on kommentoiva kehys paitsi koululle myös minulle, joka voidaan esittää populaarikulttuurin kautta yksilöllisesti, mutta ei yksilöidysti. Se antaa persoonallisen kokemuksen tunteen, mutta ei henkilöi esittäjän itseyyttä.

Scott Lash (1994) on kuvannut, että kulttuurinen modernisointuminen on siirtymistä yksinkertaisesta modernista ja sen yhteiskunnallisista rakenteista toisen modernin tulkinnallisiin rakenteisiin. Siirtymä ”rakenteellisen refleksiivisyyden” aikaan on tapahtumassa. Yksilöllistyminen on tässä keskeistä. Ihmisten on mahdollista tarkastella perinteisten sosiaalisten ja kulttuuristen rakenteiden pidäkkeitä. He kykenevät tarkastelemaan uusista kulmista toimintaansa vaikuttavia sääntöjä ja edellytyksiä. Yksilöt näkevät ja tulkitsevat subjektiivista lähtökohdista olemassaolonsa ehtoja. Refleksiivisyys on hyvin pitkälle yksilön, toimijan tai, kuten tässä tutkimuksessa, oppilaan itserefleksiivisyyttä ja itsetarkkailua.

Refleksiivisyys muuttaa myös yksilöiden suhdetta instituutioihin. ”Toisessa modernissa” informaatio- ja kommunikaatorakenteet tulevat entistä keskeisemmiksi, jolloin kulttuurikansalainen ottaa enenevässä määrin valtio-

kansalaisen paikan. Valtiokoululainen on myös populaarikulttuurikoululainen. Esteettinen individualismi kuuluu populaarikulttuurin maailmaan. Se edistää osaltaan refleksiiviseen moderniin liittyvää ekspressiivistä yksilöllistymistä. Perinteiset pakot, velvollisuudet ja valinnat tulevat uudelleen arvioiduiksi ekspressiivisyyteen liittyvän esteettis-hedonistisen elämänsentien kautta. Refleksiivisyys on tässä mielessä muutakin kuin rationalistis-kognitiivista reflektiota tai esteettistä ylevyyttä. Se on pikemminkin tiedostamattomien tai esitietoisien kategorioiden käyttöä, mutta ei alitajuisessa merkityksessä. Se on yksilön suuntautumismallien tuottamista ja tulkinnallisten käsitteiden käyttöä. Nämä antavat yksilölle luokittelevia skeemoja, joiden kautta voi sijoittaa itsensä todellisuuteen. Refleksiivisyys on sekä jaettua että sosiaalista yhteisenä kulttuurisena ominaisuutena.

Kouluinstituutio on sisäistetty pakko, välttämättömyys oman elämän jäsenyksessä. Populaarikulttuurin kautta tuotetun refleksiivisyyden pohjalta se näyttäytyy vastakkaisena mielihyväsuuntautuneelle orientaatiolle. Tässä mielessä koulu edustaa yksilöllisyyden rajoittamista ja tukahduttavuutta. Tämä pakko otetaan sisäisen työstämisen annetuksi lähtökohdaksi. Koulu on yksilöllisyyden kannalta lykätty olotila tai rajatila. Siellä käydään rajankäyntiä oman itsen ja institutionaalisten vaatimusten välillä. Paluu mielihyväsuuntautuneeseen tietoon tai esteettisyyden kokemuksiin antaa tunteen oman identiteetin jatkuvuudesta ja oman itsen erityisyydestä standardoivien massanormien paineen alla. Populaarikulttuuria voi käyttää myös peilauspintana suhteessa kouluun. Se toimii kommunikatiivisena resurssina omien kokemusten ja koulun välillä.

Auktoriteetti

Opettajarepresentaatio näyttää piirroksissa virtaviivaistetulta. Siihen kiinnittyvät muotitietoiset tuotemerkit, huoliteltu ulkoasu, keskiluokkainen sporttisuus sekä asiallisuus. Poikkeustapauksissa satiirin käyttö siveltimen jatkona antaa kuvan karikatyyristä, huutavasta suusta ja valvovasta silmästä. Opettajahahmo asettuu tällöin pilakuvagenren mukaiseen koomiseen valokiilaan. Suuret opettajahahmoon kiinnittyvät tunteet loistavat kuitenkin poissaolollaan. Opettajarepresentaatio ei näytä autoritaarisen tukahduttavalta, ei myöskään ihannoidulta esikuvalta.

Opettajakuva on maallistunut ja arkipäiväistynyt. Pilakuvan piirtäminen opettajasta ei ole enää mikään suuri tapaus. Se ei näytä avaavan ikkunoita tai perspektiivejä sellaiseen koulutodellisuuteen, mitä ei jo muutoinkin oppilaskokemuksista tiedettäisi. Nykyajan oppilaan ongelmaksi näyttääkin muodostuvan se, miten pystyy eriytyneen nokkelasti kommentoimaan asiantiloja

ja esimerkiksi opettajakuvaa. Minkälaisen tarinan tai narratiivin jatkeeksi opettaja voidaan asettaa? Opettajarepresentaatiot ovat piirroksissa lähinnä yksinkertaisen pelkistäviä, populaarikulttuurisia ja opettajan tyylietoisuutta arvioivia.

Opettaja tekee (vain) työtään. Hän on pakollinen oppituntiesityksen laatija, lavastaja ja taustahahmo. Hänen tehtäväkseen on asetettu oppitunnin pito. Hän on tässä oppituntikehityksen tai -puitteen luomisessaan melko erillinen tai jopa yksinäinen hahmo. Vaikka opettaja on kokoava tai koossapitävä voima oppituntiesityksen ulkoisessa mielessä, hän jää omaan erillistettyyn tilaansa, sirpaloituun todellisuuteensa. Opettaja luo kiinnikkeet, vartioi aikaa ja tilaa sekä asettaa tehtävät. Opettajarepresentaatio ruumiillistaa instituution oppilaille. Tässä mielessä häneen ei kiinnity suurta dramatiikkaa, vaan pikemminkin asiallistettuja arkipäiväisiä odotuksia ja vaatimuksia tehtävän tyydyttävästä suorittamisesta.

Opettajarepresentaatiota voidaan kuvata ambivalenssina, jossa on nähtävissä yhtäältä epävirallistuminen ja toisaalta uusasiallinen virallistuminen. Mitä tämä tarkoittaa? Opettaja on riisuttu auktorisoidusta vaatetuksestaan. Häntä tarkastellaan hyvänä tai huonona tyyppinä. Hänen toimintatapojaan, oppilaisiin kohdistamia puhetapojaan ja pukeutumistaan arvioidaan avoimesti. Opettaja on vailla ylevän tiedon tai korotetun sosiaalisen aseman turvaa. Sellainen periaatteellinen tai lähtökohtainen kunnioitus, jota aiemmat sukupolvet ehkä tunsivat opettajaa ja koko koulua kohtaan, puuttuu nykynuorilta. Nyt kunnioitus täytyy ansaita olemuksen, toiminnan ja tekojen kautta. Opettajan olemuksen trenditietoinen arviointi kertoo myös maallistuneesta suhteesta auktoriteettiin. Opettajarepresentaatioissa ilmenee kulttuurisen ja yhteiskunnallisen maiseman auktoriteettihahmoihin liittyvä käymistila ja auktoriteetteihin liitetyt ristiriitaiset tunteet. Opettajalta vaaditaan asiantuntijuutta, mutta samanaikaisesti keskiluokkaista nuorekkuutta ja sporttista energisyyttä. Toisaalta opettajahahmosta kumpuaa selkeä viesti instituution edustajasta, joka ei juurikaan ota kommunikatiivista tai vuorovaikutuksellista yhteyttä oppilaisiinsa.

Ymmärrys ja havainto siitä, että opettaja on opettaja, joka tekee vain työtään, terävöittää tai raitistaa silmiä ja tietyllä tavalla myös virallistaa havaintoa. Opettajaan ei liity kulttuurista sädekehää tai auraa, hän ei ole ehdottomasti aina oikeassa. Hänellä on mahdollisuus opettaa, niin halutessaan, myös toisin. Vaihtoehtoja kaivataan kuten perustelujakin. On myös muita asiantuntijoita kuin opettaja – tv:stä sinkoutuvat musiikkikanavan nuotit kietoutuvat opettajan asiantuntijapuheeseen ja saattavat peittää kuuluvuuden, kuten yhdessä aineiston piirroksista tapahtuu. Entisten perustojen murentuminen ja metodisen epäilyn lisääntyminen kulttuurissa asettavat opettajan uuteen tilanteeseen. Hän toteuttaa institutionaalista tehtävänsä, jonka op-

pilaat tunnistavat hänen lähtökohdakseen. Tässä toimessaan hän voi tehdä valintoja, jotka hänen tulisi kyetä perustelemaan ja legitimoimaan myös oppilaille. Ellei hän tässä onnistu, auktoriteetti, joka perustuu yhä enemmän asiantuntijuudelle, on uhattuna. Vetoaminen asemaan tai valtaan institutionaalisessa hierarkiassa ei lisää uskottavuutta.

Lapset ja nuoret kyllä tunnistavat opettajan institutionaalisen vallan mahdollisuuden. He tietävän sen ulottuvan heidän ylitseen mahdollisuutena, ainakin periaatteessa, kontrolloida aikaa ja tilaa. Opettajan antamat arvosanat voivat myös suunnata ratkaisevalla tavalla myöhempiä elämänsä valintoja. Tietoisuus näistä sanktioista pakottaa oppilaat tarkastelemaan omaa suhdettaan opettajan auktoriteettiin monesta eri näkökulmasta.

Pelkkä ulkokohtainen sääntökirjan lukeminen ei auta opettajan työssä. Tilalle pitäisi saada refleksiivisiä opettajarepresentaatioita, jotka kommunikoivat paitsi itsensä kanssa, ymmärtävät valintojensa perustelut ja oman asemansa institutionaaliset ennakkoehdot, myös oppilaiden kanssa. Refleksiivisyys merkitsee myös kommunikoinnin kautta mahdollistuvaa kohtaamista. Opettajan päivän täyttää tulkinnallinen työ: tilanne, tunnelma ja tieto ovat tulkittavissa ja muutettava tässä- ja nyt tapahtuvaksi, eläväksi todellisuudeksi. Oppilaiden piirroksista löytyvä refleksiivinen kerros on läsnä luokkahuoneissa. Tämäkin luo oppilaan ja opettajan väliseen auktoriteettisuhteeseen uusia ulottuvuuksia.

Kulttuurinen refleksiivisyys haastaa perinteiset auktoriteetit ja auktoriteettimallit. Henri Giroux (1996, 13) toteaa, että nopeasti muuttunut kulttuurinen tilamaisema merkitsee uutta tilannetta. Auktoriteetin ääni ei modernin maailman jäsenyksen mukaisesti kantaudukaan enää koulusta tai kotoa. Sen sijaan auktoriteetit ovat paikannettavissa sähköisen median ääni- ja kuvavirtoihin. Tämä on muuttanut dramaattisesti auktoriteettisuhteita ja samalla nuorten kulttuurisia ja sosiaalisia malleja. Tulkinnallisuus on johtanut siihen, että monet eri todellisuudet ovat tilanteissa yhtäaikaan läsnä. Näiden eri tulkinnallisten kehikkojen poistaminen tuskin onnistuu.

Nuorten kokemusmaailman täytyminen yhä uusilla symboleilla ei poista sitä, että yksilöllistyminen edellyttää vuorovaikutuksellista tunnistamista ja tunnustuksen saamista. Jokaisen oppilaan odotushorisonttina on tulla yksilöllisine piirteineen auktoriteetin huomioimaksi, tosin tätä puolta piilottava suojakuori voi olla hyvin paksu. Huomion saamisen tarve voi kanavoitua myös muualle, esimerkiksi vetäytymiseen, sijaistoimintoihin tai huomion hakemiseen muilla – usein negatiivisiksi leimatuilla – tavoilla. Emotionaalisen suojakuoren vetäminen omien tunteiden peitoksi kuuluu toisaalta oppilaan institutionaaliseen rooliin ja auktoriteetin kohtaamiseen. Se kuuluu myös oppilaiden ryhmäidentiteetin muodostumiseen. Tunteiden esittäminen muutoin kuin toimimalla tai dramatisoimalla on koulumaailmassa suhteellisen

vierasta. Etäännyttäminen, tunteiden sivuuttaminen, ja rationalisointi ovat myös opettajien tapoja rakentaa institutionaalisia suojamekanismeja (esim. Mentzos 1988, 91-93).

Kulttuurinen välimaasto ja sosiaalinen tyhjeneminen

Koulu on jälkitraditionaalissa kulttuurissa kovien ristipaineiden alla. Perinteisten auktoriteettien asema ja merkitys kasvatuksen kentällä on muuttunut. Yksilön kiinnittymisessä yhteisöön on tapahtumassa jokin käänne, jonka suunnasta kukaan ei voi olla täysin varma. Varmaa näyttää olevan monien teoreetikkojenkin mielestä vain se, että jotakin vanhoja suhteita ravistelevaa on joko tapahtunut, tapahtumassa tai tulee tapahtumaan.

Kimmo Jokinen (1997) on väitöskirjassaan pohtinut laajalti suomalaisessa nykykulttuurissa ja yhteiskunnassa tapahtuneita murroksia. Erityisen kiinnostavalta vaikuttaa hänen ajatuksensa siitä, että yksilön ja yhteisön sekä yhteiskunnan välisessä koordinaatistossa on murroksen tai käymistilan ansiosta syntynyt uudentyypinen tilanne, jossa markkinavälitteisyys ja kulutuskeskeisyys hallitsevat. Tämä ei kuitenkaan merkitse sitä, että vanhat jäsenystavat, suhteet tai auktoriteetit kerralla häviäisivät näyttämöltä. Perinteekin jatkavat elämäänsä yksilöissä ja yhteisöissä. Yhteisöllisyys näyttää sisältävän uudenlaisia emotionaalisia latauksia ja tunnesiteitä. Nämä tunteet on aistittavissa siellä, missä ihmiset kokoontuvat yhteen: marketeissa, konserteissa, urheilukisoissa ja miksi ei myös koulussa. Tunteiden halutaan olevan intensiivisiä ja osaltaan niiden vuoksi kerääntyään yhteen. Intensiteettejä odotetaan ja kaivataan. Ellei niitä ilmaannu, oleminen koetaan pitkästyttäväksi ja tylsäksi.

Yhteisöllisyyden tilassa on jotain, jota Jokinen (1997, 200) kutsuu kulttuuriseksi välimaastoksi. Välimaasto on hyvin tavallista ja arkista, osittain jopa sellaista, jota on hyvin vaikea erottaa tai pukea sanoiksi. Tuttuun kiinnittyy kuitenkin jotakin merkityksellistä. Intensiivisyyteen kätkeytyy sellaista ainesta, jonka avulla kyetään irtautumaan arkea jäsentävistä säännönmukaisuuksista ja standardeista. Välimaasto on myös erityislaatuista ykseyteen palautumista, olemista ja ajautumista muiden seurassa. Se on ikään kuin päämäärätöntä liikettä tavanomaisen elämisen, sulautumisen ja irtiottojen välillä. Se ei ole täysin tiedostettua tai rationaalista valintaa muttei alitajuisen tiedostamatontakaan.

Tulkitsen koulun painiskelevan tällaisessa kulttuurisessa välimaastossa. Näen sen liittyvän myös oppilaiden kokemusmaailmaa kuvaaviin ambivalensseihin. Liitän koulun aseman laajemman kulttuurisen modernisoitumisen tuottamaan merkitysten muutokseen. Koulun institutionaaliset rakenteet –

teollisen yhteiskunnan mukaisina käytäntöinä, suhteina ja kulttuurisina malleina – ovat rapautuneet, mutta uudentyypiset suhdemallit ovat vasta kehkeytymässä. Ne jäävät vielä yksilön sisäisiksi kokemusmaailmoiksi tai kohdittaisiksi hetkiksi.

Tässä välimaastossa törmätään myös kasvatuksen haasteellistumiseen. Vanhemmat sysäävät kasvatusvastuuta koululle ja koulun edustajat valittavat kodin kasvatusotteen kirpoamista. Viranomaiset korostavat, että koulu on ensisijaisesti tiedonvälitystä ja opiskelua varten. Koulun edustajat korostavat yksilöllisiä valintoja, urasuunnittelua ja portfolioiden rakentelua. Joku voisi kutsua tätä hieman ilkeästi kokonaisten oppilaaseen kohdistuvien minä-tekniologioiden pystyttämiseksi. Yksilöstä tulee oman itsensä opettaja, valvoja, ohjaaja, puolestapuhuja, kontrolloija ja ennen kaikkea oman sosiaalisen maailmansa keskipiste myös diskursseissa ja käytännöissä. Opettajat, luokkatovereista puhumattakaan, mielletään lähinnä yksilön taustahahmoiksi ja ohjaajiksi, ikään kuin valmentajiksi elämänpoluille. Tällaisessa tilanteessa jää helposti huomaamatta, että tiedonvälitykseksi tarkoitettu opetus on aina myös sosiaalistamista, kasvattamista ja sosiaalistumista tiettyihin kulttuurisiin ja sosiaalisiin malleihin. Samalla ollaan sokeita myös sille, miten institutionaaliset rakenteet, aika–tila-järjestelminä ja rutiineina, yksilöihin iskostuneina uskomuksina, ajatustottumuksina ja -estyminä, luovat oppijuutta, oppilaa-
na olemista sekä opettajuutta.

On vaikea vastustaa yksilöllistymisen vaatimuksia. Onhan yksilön menestys kaiken mitta – ainakin koulun ja muiden instituutioiden juhlapuheissa. Koulun pyrkimys yksilöllistymiseen on merkinnyt lisääntyvässä määrin vastuun siirtämistä halvalla tavalla oppilaille itselleen tyyliin ”valitkaa koulunne, valitkaa kurssinne”. Suoritusten taso on aina muutta mutkitta tulkittu osoitukseksi yksilön kyvykkyydestä. Sitä ei ole nähty yhteistyön tuloksena tai yhteisöllisenä asiana. Lisääntyvässä yksilöllistämispuheessa on myös vaaransa. Voi olla, että vanha pedagoginen tehdas – institutionalisoituine käytäntöineen – pukeutuu sen myötä vain uuteen kaapuun. Vanhan koulunpidon vuorovaikutussuhteita ja kulttuurisia muotoja ei voi juurikaan nimitää sosiaalisiksi. Yksilöllistämispuhe ja opetussuunnitelmien uudelleenorganisointi eivät vielä ratkaise tätä koulun yhteisöllisen tyhjenemisen tai kulttuurisen rapautumisen ongelmaa. Tällaisessa detraditionaalisessa tilanteessa koulun kulttuurinen välimaastoasema tulee kärjekkäästi esille.

Yhteisöllinen tyhjeneminen tai sosiaalinen imploosio voidaan tulkita myös oppituntipiirrosten yhdeksi juonteeksi. Oppilaan suhde muihin oppilaisiin jää kuvissa usein kasvottomaksi tai atomisoidun yksilön erilliseksi kokemukseksi. Suhde kouluun kulkee opettajan kautta. Opettaja jää abstraktiksi institutionaalisten kehikkojen kannattelijaksi, mikä irrottaa hänet elävästä yhteydestä oppilaisiin. Ilman kommunikatiivista siltaa liittyminen yksilön

merkitysmaailmoihin on mahdotonta. Koulun julkinen luonne edellyttää julkisuutta, sellaista sosiaalista piiriä, jossa yksilöiden erilaisuus tunnustetaan ja tunnustetaan.

Kasvatustilanteen muutokset kertovat heiluriliikkeestä, jossa vanhat ideologiset tarinat ”meistä” ovat korvautumassa minätarinoilla. Elias (1991) kuvaa tätä painopisteen muuttumista kollektiivisesta me-identiteetistä yksilön itseidentiteettiin siirtymisenä. Laajemmin ajatellen kysymys on historiallisesta prosessista, jossa eri ryhmien keskinäiset valtasuhteet muuttuvat. Sukupolvittain tarkasteltuna sosiaalinen paine itsesääteilyyn ja kontrolliin on kasvanut yksilöllistymisen myötä. (Elias 1998, 235-245.).

Valtasuhteiden ja -käytäntöjen muutos kohti itsesääteilyä on kulttuurisen välimaaston tai koulun välitilan ydinalueita. Institutionaaliset käytännöt ja rutiinit ovat hitaita muuttamaan. Ne ovat iskostuneet vuosikymmenten kuluessa kollektiiviseen tajuntaan. Käytännöt ja rutiinit ovat tuottaneet omanlaisensa oppimismallit ja näiden mukaisen oppilasidentiteetin. Institutionaaliset suhdemallit vuorovaikutuksena, kulttuurisina käytäntöinä ja puhemaailmoina ovat määrittäneet perinteiden mukaisiksi, usein hierarkkiseksi, auktoriteettikeskeisiksi käytännöiksi ja autoritaarisiksi päätöksentekotavoiksi. Nämä piirteet ovat helposti löydettävissä myös piirrosaineistosta. Nopean kulttuurisen muutoksen myötä nämä institutionaaliset suhdemallit ovat lisääntyneessä määrin menettäneet tai menettämässä käyppyyttään. Tottumus, näköalojen puute ja yleinen vaihtoehdottomuus saavat helposti jatkamaan kuten ennenkin. Siitäkin huolimatta, että oppilaat tai opettajat eivät vaikuta tyytyväisiltä perinteisiin rooli- ja toimintamalleihin.

Heilurin kääntyminen toiseen ääripisteeseen eli egosentrisen yksilöllisyyteen aiheuttaa myös ongelmia. Koulun perinteet ja kulttuuri eivät anna tälle asenteelle juuri tukea tai mahdollisuuksia. Voidaan myös kysyä, tuottaako äärimmillen viety yksilöllistyminen suoritusindividualismiksi tulkittuna hyvän elämän perustoja sosiaalisesti tai kulttuurisesti? Monet tutkijat ovat rekisteröineet valtasuhdeheilurin muutoksen toteamalla, että kulttuurinen muutos on tehnyt vanhemmista ja opettajista neuvottomia paitsi omien lastensa myös koulukasvatuksen suhteen (esim. Ziehe 1984; Ziehe 1991; Hoikkala 1993). Jopa kasvatustieteessä on tullut väriykseltään kielteiseksi. Sellaiseksi sanaksi, jota ei mielellään käytetä. Mieluummin sanotaan, mieluummin että lapsi itsekasvattautuu, ja jos ei, niin sitten ollaan kasvattajina ohjajia, valmentajia tai kavereita (Hoikkala 1993).

Jokinen (1996) kuvaa kasvatustilanteen monimutkaistumista traditioiden jälkeisessä kulttuurimaisemassa seuraavasti: ”Kun isot ja yhdenmukaistavat institutionaaliset järjestelmät ovat menettämässä uskottavuuttaan ja ’ylhäältä alas’-kasvattaminen on korvautumassa kaverimalleilla, se ei ehkä johdakaan itsekasvattautumiseen. Sen sijaan kasvatuskäytännöt ovat hajautuneet useal-

le eri taholle ja niistä huolehtii pirstaleinen ja erilaisilla päämäärillä varustettu eksperttisysteemien kirjo.” (Mt., 28.).

Lapset ovat saaneet kasvatussuhteissa hyvin nopeasti tunnevaltaa auktoriteetteihin nähden. Tätä tunnevaltaa ei voi perustella suoraan asiaan tai kontekstiin viittaamalla. Se saa oikeutuksensa kulttuurisen muutoksen tuottamasta välimaasto-olotilasta. Tunnevalta liittyy myös valtasuhteiden muutokseen. Naiset, nuoret ja lapset ovat saaneet aiempaa enemmän kulttuurista tilaa ja tunnustettuja oikeuksia. Vanhat toimintamallit eivät kitkatta toimi tässä tilanteessa. Ne näyttävät helposti yksioikoisen autoritaariselta alistamiselta, joka ei sovi yhteen yksilöllistymisen tuottaman kasvatustietoisuuden kanssa. Autoritaarisuus jatkaa olemassaoloaan kasvatuksen perinteessä, mutta sukupolvien tai sukupuolten välisissä suhteissa sillä ei ole aiemman kaltaista itsestään selvää oikeutusta. Auktoriteetista kokonaan luopuminen ei myöskään onnistu, eikä se kasvatuksen suhteen ole edes mahdollista.¹⁵

Auktoriteetista luopuminen ja siirtyminen (luuloteltuun) itsekasvattautumiseen ja suoritusindividualismiin tuottaa entisen epäsymmetrisen valtasuhteen rinnalle uuden vuorovaikutuksellisen tason epätasapainon. Koulussa perinteen kautta muodostunut valtasuhteiden epäsymmetria voidaan palauttaa opettajaan ruumiillistuvaksi institutionaaliseksi vallaksi, joka vieläkin lepää ikään kuin näkymättömänä kätenä opettajan toiminnan selkänäojana ja kyseenalaistamattomana käytäntönä.

Uusi vuorovaikutuksellinen tai tilannekohtainen epäsymmetria on osaltaan myös lasten ja nuorten tunnevallan lisääntymistä suhteessa auktoriteetteihin. Yksilöllistymisen tuottamia moninaisia tarpeita on vaikea kiistää leimautumatta autoritaariseksi tai tukahduttavaksi auktoriteetiksi. Vastuun siirtäminen ehdoitta oppilaille on koulun edustajien itseymmärryksen puutetta, samoin kuin perinteisten institutionaalisten käytäntöjen sokea noudattaminen. Molemmat vaihtoehdot johtavat vaikeuksiin. Sekä yltyöyksilöllistäminen, luokkien atomisointi ja suoritusindividualismi, että yritys palata menneeseen perinteisiä arvoja, auktoriteettimalleja ja toimintatapoja lämmitämällä ovat sosiaalisina käytäntöinä ongelmallisia kulttuurisen detraditionaalistumisen aikakaudella.

Koulun tunnistaminen ja tunnustaminen oppilaiden ja opettajien yhdessä eletyksi ja koetuksi, erilaisista kulttuurisista todellisuuksista koostuvaksi sosiaaliseksi keskuksiksi on haastava lähtökohta. Tämän lähtökohdan hyväksyminen edellyttää sosiaalisten ja kulttuuristen käytäntöjen tutkimista ja niistä puhumista. Sosiaalisuus oppimisen ja koulun arkikulttuurin peruskivenä edellyttää kaikilta osapuolilta jatkuvaa uusien kohtaamiskäytäntöjen ja neuvottelutaitojen opettelua ja kehittämistä. Kommunikaatiokaan ei ole ihmälääke, jonka avulla voitaisiin noin vain yhdessä oppia tai dialogisesti keskustella. Onhan väitetty, että myös keskustelu ja kommunikaatio tyhjenevät

sisällöistä ja merkityksistä. Kieli ikään kuin luo ja pitää yllä tyhjiksi ja sisältöä vaille jääviä tunnetiloja ja -suhteita.

Kivan kulttuuriin kääriytyminen on tapa sivuuttaa kontrasteja. Valta piiloutuu epämääräiseen yhteiseen hyvään. Sen läsnäolo jää tematisoimatta, konkretisoimatta ja samalla niiden yhteys institutionaaliseen todellisuuteen hämärtyy. Tunnekkulttuurista tulee yksi ”päivän teema” muiden joukossa.

Joitakin kiintopisteitä koulun refleksiivisen modernisoitumisen tuottamiin produktiivisiin mahdollisuuksiin – joita niitäkin toki on – tarjoaa Thomas Ziehen (1995) hahmottelema desentralisoinnin, hajauttamisen ajatus.

Ziehen mukaan koulu ei voi toimia oppimiskulttuurina kuin systeemi, ”yksinkertaisen” modernisoitumisen ohjelman mukaisesti. Oppimisen näkökulmasta koulu ei voi rakentua ulkokohtaiselle lainsäädännölle, paremmille koulurakennuksille, uusille opetusteknologioille tai tiukemmin keskitetyille organisatorisille ratkaisuille. Nämä voivat olla vain rakenteellisia ehtoja oppimiselle. Systeeminen lähestymistapa ei tavoita oppimiskulttuurin sisältöjä, jotka pohjautuvat ihmisten kokemuksille, elämismaailman merkityksenannoille ja sosiaalisuudelle. Refleksiivisen modernisaation aikakaudella kommunikaatio, tilanteistaminen ja tulkintataidot ovat keskeisiä kompetensseja. Niitä ei voida tuottaa systeemisesti.

Oppimiskulttuurissa on kyse mentaliteeteista, subjektiviteetista ja ihmisten odotuksista. Näitä ulottuvuuksia voidaan lähestyä sekä arvo- että identiteettinäkökulmasta. Arvojen perään huutaminen johtaa helposti konservatiivisiin menneiden käytäntöjen lämmittely-yrityksiin, jotka ovat jo ennalta tuomittuja epäonnistumaan. Tärkeystään huolimatta arvot sinänsä eivät anna välineitä oppimiselle tai kasvatukselle. Niitä ei voi antaa tai ottaa puhtaina ilman kulttuurista ja sosiaalista kontekstia. Keskeistä onkin se, miten arvoja välitetään sosiaalisina suhteina ja toimintakäytäntöinä.

Opetuksessa on kuitenkin tärkeätä välttää egosentrismia. Pedagogisiin ongelmiin on haettu vastausta myös siitä, että opetus on liian kaukana oppilaista. Pedagogiikka muodostuu tässä tapauksessa helposti identiteettipolitiikaksi, jossa tuotetaan samanmielisyyttä. Samanmielisyyden sijasta opetuksessa tulisi etsiä myös hajautettua oppilasidentiteettiä ja ”riittävää vierautta”. Vierauden ja toiseuden elementtien ottaminen mukaan oppimiskulttuuriin tuo mukanaan paitsi uudentyyppejä sisältöjä myös toiseuden ja vierauden kohtaamista ja käsittelyä. (Ziehe 1995, 22-27.)

Koulu ei ole perhe, vaan julkinen sfääri. Siksi sen ei pitäisikään hakea mallia perinteisistä yhteisöistä auktoriteetteineen tai ihmissuhteineen. Kaikkia ongelmia ei myöskään ole hedelmällistä palauttaa osapuolten henkilökohtaisiksi ongelmiksi. Oppilaan ja opettajan suhde voidaan nähdä erityisenä suhtautumistapana ja valtasuhdemallina. Oppilasidentiteetti on monipuolinen ja -tasoinen kokonaisuus, jonka eri puolia tulisi olla mahdollista kokeilla.

Ziehe (1995, 22-28) tiivistää teesinsä seuraaviin toteamiin. Yksilöt ovat *persoonia*. He ovat kiinnostavia sikäli, että he antavat mahdollisuuden itselleen oman identiteettini eri puolien tunnusteleminen ja ainakin kokeilumielessä luopumiseen tutusta ja turvallisesta. *Tilat* ovat tärkeitä siksi, että ne mahdollistavat parhaassa tapauksessa kokeilut uusien identiteettien ja ryhmien kanssa. Koulussa tarvitaan uudistuvia *prosesseja* ja *käytäntöjä* ajan rakenteistamiseksi, merkitysten ja kokemusten tuottamiseksi. Läsnaolon kokemiseksi minun ei tarvitse olla jatkuvasti keskipisteenä. Tarvitaan myös jatkuvaa *perspektiivien* ja *näkökulmien* vaihtamista sellaisten ihmisten kanssa, jotka ovat erilaisia ja jotka ajattelevat eri tavoin.

Yksinkertaistettuna edellä sanottu merkitsee koulun institutionaalisen alueen avaamista kokemuksellisuuden suuntaan. Se tarkoittaa kokemuksellisen avaruuden ja tilan laajentamista sekä yhteisöllisesti että yksilöllisesti. Se merkitsee myös kokemusten sosiaalisen rakentumisen tarkastelua ja yhdessä pohittamista ja suorittajakeskeisyyden ja pelkästään systeemisen lähestymistavan purkamista. Itsekeskeisyys tuottaa muista irrallaan eläviä yksilöitä, monadin harhakuvia. Itsekeskeisyyden mukaisia vuorovaikutusmalleja ja käytäntöjä tulisi avata sosiaalisuuden suuntaan. Suljettu tila tuottaa suljetun minän.

NUORTEN YKSILÖLLISTYVÄN KULTTUURIN JA ELÄMÄN INSTITUTIONALISOITUMISEN AMBIVALENSSIT

Instituutiokokemus

Koulu on valtiollisesti organisoitu yhteiskunnallinen instituutio. Sen tehtäväksi on määritelty muun muassa kvalifointi eli tietojen, taitojen ja tulkintojen tuottaminen, valikointi eli yhteiskunnallisten asemien hierarkiaan sijoittaminen, integrointi eli kulttuurinen sopeuttaminen ja yhteiskunnan kiinteyden ylläpitäminen. Viime aikoina listaan on vielä lisätty säilyttäminen eli varastointi (ks. Kivinen ja Rinne 1998, 67).

Rakenne- ja tehtävälähtöinen instituutionäkemyks on painottunut koulutus- tutkimuksissa. Instituutio-käsitettä on käytetty myös vuorovaikutuksen rutinoitumista ja totunnaistumista sekä käyttäytymisen standardoitumista pohdittaessa. Instituution on katsottu muuttuvan vuorovaikutuksen objektiivoitumisen myötä toimijoiden ulkopuoliseksi ja heistä riippumattomaksi todellisuudeksi. Tämän todellisuuden mielekkyys pitää kuitenkin perustella ja siksi tarvitaan kontrollia ja toiminnan ja valta-asemien oikeutusta, legitimoitua. Instituution todellisuutta ei kuitenkaan enää erikseen perustella. Osalliset sisäistävät todellisuuden olemassaolonsa lähtökohdaksi. He ulkoistavat ja uusintavat sisäistämänsä vuorovaikutussuhteet päivittäisessä toiminnassaan, erilaisiin asemiin liittyvien rooliodotusten mukaisesti. (Berger ja Luckmann 1994; Miettinen 1993, 11-13.).

Olen halunnut laajentaa näitä yhtäältä yhteiskunnalliseen funktionalismiin ja toisaalta välittömään vuorovaikutukseen perustuvia institutionalisointitarkasteluja ottamalla huomioon myös yksilöiden elämismaailman ja yhteiskunnan systeemisen logiikan ja rationaalistumisen. Näistä näkökulmista katsottuna instituutio kattaa sille ominaiset järjestysmuodot, valta-asetmat ja toiminnalliset pätevyysalueet. Institutionalisoituminen on prosessi,

joka toteutuu yhteiskunnallisena, organisatorisena, ryhmittäisenä ja yksilöiden identiteettejä koskettavana ja muokkaavana todellisuutena (Schülein 1987).

Instituutiot ovat myös sosiaalisia säätelijöitä, kulttuurituotteita, jotka luovat symbolisia järjestyksiä (Rehberg 1994). Näitä symbolisia järjestyksiä uusinnetaan sekä yksilöiden että ryhmien toiminnassa. Ne sisäistyvät tietyn institutionaaliseksi kokemukseksi, imaginaariseksi instituutioksi (Castoriadis 1997). Vasta viime vuosina on laajemmin pohdittu kokemuksellisuuden merkitystä koulutuksessa ja oppimisessa (esim. Giroux 1994). Modernisointiprosessin on puolestaan katsottu ongelmallistavan yksilöiden ja yhteiskunnan sekä yksilöiden ja instituutioiden välistä suhdetta. Tilanteessa, jossa institutionalisoitumiseen liittyvä yhdenmukaistuminen ja rutinoitumiselle perustuva järjestys kohtaavat yksilöiden elämäkokemusten kirjon.

Ulrich Beck kiteyttää tämän ajatuksen teesiksi, jonka mukaan yksilöllistyneet yksilöt palaavat instituutioihin (Beck 1994, 17). Teesiä voidaan tulkita myös siten, että yksilöllistymisen ja institutionalisoitumisen välinen ambivalenssi kärjistyy. Refleksiivinen modernisaatio merkitsee erityistä haastetta instituutioille. Siihen liittyy sellaisten seurausten, vaikutusten, ja riskien tunnistamista ja tunnustamista, joita teollisen yhteiskunnan järjestyksen mukaisesti organisoituvat instituutiot eivät kykene kohtaamaan.

”Yksilöllistyminen merkitsee ensinnä teollisen yhteiskunnan elämäntapojen riisumista puitteistaan ja toiseksi niiden puitteistamista uudelleen siten, että yksilöt joutuvat itse suunnittelemaan, laatimaan, sovittamaan, parsimaan ja paikkaamaan omat elämäkertansa. Juuri tästä termi ’yksilöllistyminen’. Puitteista riisuminen ja uudelleen puitteistaminen... eivät tapahdu sattumalta, yksilökohtaisesti, vapaaehtoisesti tai erilaisten historiallisten ehtojen vallitessa, vaan kertakaikkisesti ja niissä kehittyneen teollisen palkkatyöyhteiskunnan ja hyvinvointivaltion yleisissä olosuhteissa, jotka monissa länsimaissa alkoivat muotoutua 1960-luvulla.” (Beck 1995a, 27.).

Yksilöllistyminen on yhteiskunnallistumisen tapa, joka muokkaa myös organisaattiorakenteita ja institutionalisoituneita käytäntöjä. Koulu-uudistuksissa on pyritty kohti valinnaisuutta, joustavuutta ja ennen kaikkea oppilaan yksilöllisyyden korostamista. Tätä kehityssuuntaa voidaan tulkita myös yhteiskunnallistumisen tuottamaksi välttämättömyydeksi muuttaa perustaltaan teollisen yhteiskunnan järjestyksen pohjalle rakentuneita institutionaalisia käytäntöjä. Yhteiskunnan sosiaalisten muotojen rapautuminen merkitsee yksilön irtautumista vanhoista yhteisöllisistä muodoista tai niitä koskevien suhteiden sekä järjestysten uudelleen neuvottelemista.

Beckiä (1986) mukaan ”yksilöllistymissykäys” on tarkoittanut maasta ja

mannusta irrotetun, sosiaalivaltiollisesti tuetun, työmarkkinoilta paikkaansa hakevan vapaan palkkatyöläisen syntymistä. Lisääntyvä koulutus, kasvava liikkuvuus ja kiristynyt kilpailu ovat olleet yksilöllistymisen moottoreina. Elämänsuunnittelun pohjaksi on muotoutunut luokkasidoksista ja perinteisistä malleista irtautunut yksilökeskeinen, individualistinen elämänmuoto. Yksilön elämismaailman perusrakenteet eivät muodostu luokka- tai sukupohjalta. Kriisit ja konfliktit kohdataan ilman aiempia sosiaalisia puskuri-
vyöhykkeitä. Ne tulkitaan helposti yksilöllisiksi epäonnistumisiksi, vajeiksi tai puutteiksi pikemmin kuin sosiaalisesti tai kulttuurisesti tuotetuiksi ongelmiksi. Kollektiivinen tulkintahorisontti ongelmiin rapautuu.

Kasvatusinstituutioiden sisälle on soluttautunut yksilöllistymisspiraali, joka nostaa esiin uusia, vieraita ja outojakin asioita ja teemoja. Päämäärätavoitteita ja tunnerationaliteetteja joudutaan koulun arjessa sovittamaan yhteen. Yksittäisen ihmisen näkökulmasta suhdeongelmalta vaikuttava tilanne, voi laajemmasta tarkastelukulmasta käsin tulkittuna vaikuttaa pikemminkin ristiriidalta teollisen yhteiskunnan taloudellis-yhteiskunnallisten periaatteiden ja refleksiivisen modernin edellyttämien kulttuuristen muotojen välillä. Yksilöstä itsestään tulee tässä yhteydessä sosiaalisen uusintamisyksikkö, jonka minuuskin on muuttumassa keskenään ristiriitaisiksi ”minädiskursseiksi”. Moderni on merkinnyt sosiaalisten tilojen avautumista. Se on myös edellyttänyt, että yksilöt pystyvät täyttämään nämä tilat itse omalla elämällään (Rinne ja Salmi 1998, 58-59). Tämä sosiaalisten tilojen ja instituutioiden täyttäminen voi tapahtua ja tapahtuu hyvin eri tavoin.

Koulu tuottaa yksilöllisyyttä, mutta tekee samalla yksilöt riippuvaiseksi koulutus- ja työmarkkinoista. Tilanne johtaa ”yksilöllisten olosuhteitten instituutoriippuvuuteen” (Beck 1986, 205). Yksilöllistyminen merkitsee lisääntyvää riippuvuutta instituutioista, mutta paradoksaalisesti myös instituutioiden riippuvuus yksilöistä myöskin kasvaa. Matthias Junge (1996) tiivistää modernisoitumisen osaprosessina toteutuvan yksilöllistymisen tulleen myöhäismodernissa pisteeseen, jossa yksilöllistyminen vaikuttaa instituutioiden toimintaan. Yksilöt määrittelevät omista viitekehyksistään käsin suhdettaan instituutioihin. Yksilöiden toimintakyvyt ja refleksiivisyystaidot ylittävät institutionaaliset raja-aidat. Niitä ei voi enää määritellä perinteisesti ylhäältä käsin yksilöiden ulkopuolisiksi tosiasioiksi.

Koulussa joudutaan käsittelemään uudella tavalla yksilöllistyneiden yksilöiden refleksiivisten identiteettien ja koulun standardoivan institutionalisoinnin tuottamia yhteensopivuus tai -sovittamattomuusongelmia. Nuorten monet elämämpiirit ovat läsnä kokemuksellisinä tiloina. Niitä on vaikea yhdistää oppilaan institutionalisoituneeseen identiteettimalliin. Nuoret ovat yhä

itsetietoisempia elämänjäsenyksistään. Elämänkulun institutionalisoituminen on merkinnyt lisääntyvää biografista itseohjautuvuutta, joka näkyy kirjoituksissa, kuvissa ja esityksissä. Tätä kuvaava lause voisi kuulua esimerkiksi seuraavasti: ”minun elämäni on minun elämäni”. Tämä oman elämän malli tulee osaksi itsetiedostusta ja -identiteettiä samalla kun institutionalisoituneesta identiteettimallista tulee elämänkulun jäsenyyksen malli. ”Biografisoituminen” on yksilöllistymisen ottamista oman elämän tulkinnalliseksi lähtökohdaksi. Refleksiivisyys on identiteettien keskeinen osa.

Tämä näkyy myös suhteessa elämänhistoriallisiin tapahtumiin. Esimerkiksi koulu nähdään yleisesti yhtenä elämän välivaiheena – pakollisena pysäkkinä, normaalielämäkerran jatkeena – ei niinkään yksilöllisenä kohtalona. Identiteettien muotoutumisessa itseä koskevat refleksiiviset tematisoinnit lisääntyvät traditionaalisten elämänjäsenyyksien sitovuuden heiketessä. Elämäkerrallistuminen tuo mukanaan itsen viittaavat tematisoinnit ja kommentoinnit. Refleksiivisyydellä ei ole yhtä tai ainoaa, lopullista tarkoitusta tai ”telosta”. Pikemminkin on kyse yhteiskunnan abstrahoitumisen ja monimutkaistumisen tuottamasta persoonallisuusrakenteen muutoksesta. Identiteetinmuodostumisprosessissa keskeiset elementaariset prosessit järjestäytyvät ja kombinoituvat uudelleen. Tällöin sosiaaliset ja persoonallisuuteen liittyvät järjestelmät eriytyvät ja yhdistyvät uudella tavalla. (Brose ja Hildenbrand 1988.)

Instituution ja yksilön välinen törmäysherkyys kasvaa. Sosiaaliset järjestelmät muuttuvat tavallaan ”yksilökeskeisemmiksi”, mutta samanaikaisesti ne myös objektivoituvat yksilön kokemusmaailmassa. Ne kytkeytyvät yksilön sisäiseen maailmaan suuremmin, ilman välittäviä sosiaalisia puskureita. Yksilön refleksiivisyystason kohotessa koulu muuttuu sekä etäisemmäksi – se tunnistetaan instituutioksi – että myös läheisemmäksi ja haavoittavamaksi.

Brose ja Hildenbrand (1988) ovat ennustaneet, että biografisoituminen ja refleksiiviset identiteetit nostavat esiin erityisiä ongelmia organisaatioissa, jotka suuntautuvat perustehtävässään ihmisten sosialisointiin. Koulu on tyyppi-esimerkki tästä. Nuorten taustojen ja elämäntyylien moninaisuus yhdessä refleksiivisyystason kohoamisen kanssa tuovat esille eriyttämisvaatimuksia ja riskejä, joita koulun institutionaaliset käytännöt ovat varsin kyvyttömiä kohtaamaan ja käsittelemään. Uudet sosiaaliset innovaatiot ovat koulussa vasta idullaan. Kulttuurisen modernisaation tuottamia erityiskysymyksiä ei juurikaan oteta lähtökohdana huomioon ajan, tilan ja käytäntöjen jäsentämisessä.

Oman elämän vapauden lapset

Tutkimuksen tehtävänä on aikalaisanalyysin lisäksi koulun tulevaisuuden haasteiden hahmottaminen. Käytän hyväkseni Ulrich Beckin tulkintoja yksilöllistymisestä eli ”omasta elämästä” ja ”vapauden lapsista”. Hänen analyysinsä on tutkimukseni kannalta tärkeä siksi, että hän on käsitellyt teksteissään nuoruuden erityisyyttä refleksiivisen modernisoitumisen aikakaudella.

Beckin (1995b) mukaan olemme siirtymässä yhteiskuntaan, joka on meillä hahmottomuudessaan jotenkin käsittämätön, outo ja vieras. Näkökulmamme elämään ja toimintamme yhteiskunnassa on kiertynyt biografisoitumisen ja refleksiivisten identiteettien myötä jonkin sellaisen ympärille, jota voidaan parhaiten kuvata kaipuuna ”omaan elämään”. Omasta itsestä tulee oman elämän keskipiste ja maailmasuhteen avain. Elämäntarinan lavastaminen, kertominen ja esittäminen on jokaisen oma tehtävä. Ulkoisessa, yhteiskunnallisessa todellisuudessa ei ole valmiita vastauksia siihen, kuka olen ja mitä haluan. Oman elämän etsimisestä ja identiteettityön kautta tapahtuvasta hakeemisesta, kiihkosta ja kaipauksesta tulee normaliteettivaatimus. Ihmisestä itsestä tulee oman elämänsä mittakeppi: toiveiden, halujen ja elämysten nälän tyydytyksen kohde.

Mahdollisuus ja pakko oman elämänsä ohjaamiseen kuvastaa pitkälle eriytyneen yhteiskunnan tilaa. Moderni yhteiskunta ei integroi ihmisiä kokonaispersoonina vaan osatehtäviensä kautta, esimerkiksi kuluttajina, valtiokansalaisina, koululaisina, harrastajina, lapsina ja nuorina. Yksilöä ei enää integroida sosiaalisiin systeemeihin muutoin kuin paikallisesti tai ajallisesti rajoitetusti, jolloin hänestä tulee piiristä toiseen liikkuva kulkuri tai nomadi. Oman elämän sosiaalinen puoli on tyhjiö, jonka yksilön itsensä odotetaan täyttävän valinnoillaan ja ratkaisuillaan. Sosiaaliset paikat yksilöiden elämässä täyttyvät myös yhteensopimattomuuksilla, traditioiden jäänteillä, ”sivuvaiikutusten romuläjillä”. Oman elämän ihannekuva on koottava pienistä palasista lumouksen haihtumisen jälkeen. Yhä useampi joutuu toteamaan, että ”minun elämäni ei ole annettu jatkumo, vaan se on pirstaleinen ja ristiriitainen tarina, jonka ylläpidosta joudun itse huolehtimaan.” (Beck 1995b, 10.)

Kenenkään oma elämä ei ole pelkästään hänen oma asiansa. Monet yksilöiden välittömän vaikutuspiirin ulkopuolella olevat tekijät ja instituutiot ja organisaatiot, asiat ja tapahtumat vaikuttavat ihmisten elämänsä kulkumiseen. Yhteiskunnallistuminen on yksilöllistymistä paradoksaalisella tavalla. Se tekee oman elämän ohjauksen välttämättömyydeksi olosuhteissa, joiden kontrolloiminen on mahdotonta. Tässä mielessä oma elämä ei ole kenenkään omaa elämää. Traditioiden sitovuuden heiketessä oman elämän ohjaus elämänsä kulkumiseen institutionalisoituneella radalla tulee yhä keskeisemmäksi. Elä-

mänkulun itseorganisointi ja -tematisointi suhteessa yhteiskunnallisiin instituutioihin on keskeinen ajan vaatimus. (Mt., 11.)

Ihmisten normaalibiografia on muuttumassa yhä enemmän itsestä johdet- tujen valintojen leimaamaksi ”tee-se-itse” -tyyppiseksi, katkos- tai jopa luhis- tumiselämäkerraksi. Hyvinvoinnin ja turvallisuuden fasadin takana vaanii koko ajan elämän uraltaan horjahtamisen ja romahtamisen vaara. Tämä kos- kettaa elintasosta riippumatta kaikkia yhteiskuntakerrostumia. Ihmisiltä vaa- ditaan myös aktiivisuutta oman elämänsä ohjauksen suhteen: on oltava ak- tiivinen, omatoiminen ja kommunikoiava yksilö. Oman elämän ihanteeseen piiloutuu aktiivisen elämän (pakko)vaatimus ja odotushorisontti.

Aktiivisuusvaatimuksilla on kuitenkin myös kääntöpuolensa. Niiden mukaisesti ajateltuna epäonnistumiset vaikuttavat henkilökohtaisen panos- tuksen puutteelta, henkilökohtaisilta epäonnistumisilta. Individualistinen ”oma elämä – oma kohtalo” -ajattelutapa vahvistuu. Erilaiset yhteiskunnalli- set ongelmat kääntyvätkin yksilöllisiksi kohtaloiksi ja riskeiksi. Myös sosiaa- liset ongelmat ymmärretään yhä useammin psyykkisiksi taipumuksiksi: ahdistukseksi, masennukseksi, ristiriidoiksi ja neurooseiksi. Yhteiskunnan ja yksilön välinen suhde on entistä välittömämpi. Elämänsä erkaantuessa elämänsä kerrasta ja kerrotusta elämästä elämäntapahtumat nähdään omina valintoina, valitsematta jättämisinä, henkilökohtaisena osaamisena tai osaamattomuutena. (Mt., 11-12.)

Ihmiset elävät elämäänsä globalisoituneessa ja verkostoituneessa maail- massa. Oman elämän globalisoituminen ei ole pelkästään taloutta koskeva kysymys, vaan se merkitsee myös kokemuksellista osallisuutta maailman- laajuudessa imaginaarisessa yhteisössä. Aika ja tila järjestäytyvät uudelleen. Tuloksena on paikallisen ja globaalin yhdistyminen globalisaationa. Oma elä- mä on myös globaalia elämää. (Mt., 12-13.)

Globalisoitumisen ja yksilöllistymisen kääntöpuolena on oman elämän traditioista tyhjentyminen. Yksilöt joutuvat traditioiden kannatteli-joiksi, valitsijoiksi ja traditioiden sovittelijoiksi. Traditiot eivät sinänsä häviä mutta niiden paikka ja asema muuttuvat: mummon mökille palataan muistelemaan juuria ja isovanhempia käytetään lastenhoitajina, jotta päästään lomalle tai omiin menoihin. Kansalaisopistoissa opiskellaan tuohikäsitöitä, perinneruo- kien valmistusta ja kansantanssia. Perinnäistavat eivät kuitenkaan anna oh- jausta tai mallia oman elämän sisäisille jäsenyyksille. Ihmiset eivät saa var- muutta tai mielekkyyttä elämälleen tukeutumalla sellaisiin merkityslähteisiin kuten kansallisvaltio tai sääty. Siirtymä teollisesta kansallisvaltiosta maail- manlaajuisen riskiyhteiskunnan pyörteisiin tuottaa myös nationalismia ja etniseen identiteettiin kiinnittymistä. Nämä ratkaisut eivät kuitenkaan anna yksilöille valmiita ratkaisuja oman elämän mielekkyyksykysymyksiin. Funda- mentalismi, rasismi ja nationalismi ovat reaktioita yksilöllistymisen ja

globalisoitumisen tuottamaan riskitietoisuuteen ja sosiaalisten muotojen ja tilojen tyhjenemiseen. (Mt., 13.).

Yksilöllistymisen ja globalisoitumisen ja traditioiden tyhjenemisen yhteisvaikutuksena omasta elämästä on tullut kokeilevaa elämää. Elämä tuntuu riskinalaiselta projektilta, jossa joudutaan kokeilemaan erilaisia identiteettejä ja elämäntapoja. Tarrautuminen vanhaan malliin ei ole mahdollista, koska teollisen yhteiskunnan luoma ennustettavuuden illuusio on riskiyhteiskunnassa murtunut. Oman elämän jäsennykselle ei ole tarjolla esikuvia. Identiteetin työstämisen suhteen eletään pioneeriaikaa. Elämä vaatii uudelleenmäärittelyä, olipa kyseessä parisuhde, perhe, työ, kansalaisuus tai politiikka. Aikakauden levottomuutta lisää se, että kenelläkään ei ole valmiita reseptejä sille, miten uudelleenmäärittely tulisi tehdä ja miten se voi onnistua.

Elämän viettäminen edellyttää kasvavaa refleksiivisyyttä. Sosiaalinen refleksiivisyys – moniselitteisen informaation työstäminen, puheet, neuvottelut, kompromissien tekeminen – ja oman elämän yksilöllinen refleksiivisyys ovat merkityksiltään hyvin samankaltaisia. Yksilöllistymisen oman elämän mielessä edellyttää sosiaalisuutta. Itsensä toteuttamisen pakko vaatii muiden itsensä toteuttamisen kunnioittamista ja maailmaan liittymistä. Oman elämän sosiaaliset rakenteet käyvät yhä eriytyneemmiksi ja yksilöllisemmiksi. Teollisen yhteiskunnan luomat peruskategoriat ylitetään kulttuurisesti, vaikka ei aina sosiaalisesti.

Myöhäismodernit, refleksiivisen modernin elämäntavat ovat yhä vetovoimaisempia. Ihmiset haluavat kokea itsenäisempää yksilöllisyyttä ja sen mahdollistavaa, moraalisesti kestäväää ja hyvänä pidettävää elämää. Institutionaaliset rakenteet estävät kuitenkin usein näiden ihanteiden toteuttamista. Yhteiskunnan eriytyminen ja detraditionalisoituminen avaavat sosiaalisia tiloja, jotka lisäävät kaipuuta yhä pidemmälle menevään yksilöllistymiseen. Yleisestä ei voi johtaa yksilölle mielekkyyttä ja merkitystä. Yksilön samautumiskohteena on usein jokin, joka ei ole selkeästi määriteltävissä tai hahmotettavissa. Se voi olla jokin, joka on ei-identtinen vallitsevan yhteiskunnallisen todellisuuden kanssa. Oma elämä perustuu moraalille, joka tulee ”alhaalta”, arkielämän itsemääräämisen ihanteesta käsin. Oman elämän sosiaalinen moraalinen yksilön oman elämän kunnioittamisena on myös poliittinen kysymys. Olennaista on se, miten instituutiot kykenevät ottamaan toiminnassaan ja sosiaalisessa rakenteessaan huomioon yksilöllistyneen ja globalisoituneen elämän asettamat ehdot. Tietoisuus oman elämän rajallisuudesta kasvaa. (Mt., 13-14.)

Siirtymä refleksiiviseen moderniin tuottaa oman elämän edellytykset. Teollisen yhteiskunnan väistyessä ihmisten elämä on yksilöllistynyttä, vailla traditioiden tukea tapahtuvaa, uutta ja kokeilevaa, sosiaalisesti refleksiivistä elämää. Refleksiivinen moderni tuottaa ristiriitoja ja konflikteja myös

modernisoitumisen ytimessä: yhteiskunnan instituutioiden rationaliteetissa ja teollisen sivilisaation itseymmärryksessä. Institutionaalisia rakenteita ei voida sokeasti uusintaa vaan niistä pitää käydä keskusteluja ja neuvotteluja eri osapuolten kanssa. (Aittola 1998b.)

Beck (1997) kutsuu nykynuoria ”vapauden lapsiksi”, jotka ovat syntyneet suoraan sisäistyneeseen demokratiakäsitykseen yksilöllistyneistä yksilöistä ja individualismin oikeutuksesta. Monet ensimmäisen modernin konseptit ja reseptit eivät enää riitä tai kelpaa. Vapauden lapsiin ja uuteen nuorisoon tiivistyy aikuismaailman pelkoja nuorten edustamista arvotyhjiöistä tai arvokriiseistä. Aikuisten kauhistelun takaa on vaikea nähdä, että nuoret ja lapset joutuvat kamppailemaan elämässään tilanteessa, jossa vallitsevan yhteiskunnan rakenteet, sosiaaliset muodot ja toimintatavat itse asiassa syövät ihanteina pidettyjä arvoja. Useinkaan ei havaita sitä, että uusi tilanne synnyttää myös uusia kysymyksiä, joihin ei voi vastata palaamalla suoraan ja välittömästi entiseen. Sellaista rauhan tyyssijaa tai onnellista maailmaa ei ole odottamassa jossain menneisyydessä – jos sitä koskaan on ollutkaan.

Nuorten tilanne sisäistetyin vapauden, demokratian ja yksilöllistymisen oloissa pakottaa lapset ja nuoret etsimään sosiaalisia innovaatioita ja ratkaisuja. Heidän pitää muun muassa ratkaista, miten sovittaa itsemääräämisen ja yhteiselämän vastakkaisuus tai samanaikainen kaipuu yhdessäoloon ja omaan aikaan ja tilaan. Miten olla individualisti kollektiivissa tai ryhmässä? Arvokriiseissä on usein kysymys myös ensimmäisen moderniin liittyvien yhteiskunta-, politiikka-, demokratia- ja instituutiokäsitysten sekä toisen modernin, eli refleksiivisen aikakauden, tuottaman kuvan välisestä ristiriitaisuudesta. Nuoret ovat aktiivisia instituutioissa, mutta tämä ei-politisoitu aktiivisuus ei tule usein kuuluville. Ihmiset ovat nykyhetken ja tulevaisuuden suhteen usein kyvykkäämpiä ja valmiimpia kuin instituutiot, joissa he joutuvat elämään.

Arvokriisin yhteydessä jää helposti huomaamatta, että kyse ei pohjimmiltaan ole nuorten itsensä valitsemista olemisen tavoista vaan yhteiskunnallistumisen tavasta, joka on kulttuurisesti (vaan ei rakenteellisesti) toisen modernin tuottama. Yksilöllistymisen pohjana on ”ohjelmoitu individualismi”, instituutioiden muokkaama yhteiskunnallinen tila. Nuoret ovat myös yksilöllistymiseen tuomittuja, sen tuottamiin pakkoihin ja mahdollisuuksiin sidottuja.

Nuorten tilanteessa on erityistä se, että nuoret ovat eräänlainen avantgarderyhmä. Jo lapsilla on tietoisuus omista oikeuksista, omasta rahasta, yksityisyydestä, tilasta, harrastuksista ja omasta ystäväpiiristä. Ylipäätään heillä on mahdollisuus olla oman elämänsä subjekteja eikä alamaisia esimerkiksi perheen sosiaalisessa maailmassa. Ongelmia tässä tilanteessa aiheuttaa se, ettei ole olemassa yksiselitteisiä tavoitteita tai päämääriä, varmuuksia tai lu-

pauksia, joihin nuoria voisi ehdottomasti kiinnittää. Nuorisovaiheeseen liittyvät tehtävät tulevat sukupolvien välisten suhteiden ja valtatasapainon muuttuessa epämääräisemmiksi ja ristiriitaisemmiksi. On epäselvää, minkälaiseen yhteiskuntaan sosiaalistutaan ja miten? Elämän päämäärät, ihanteet, ideaalit ja tulevaisuudensuunnitelmat on tuotettava yhä enemmän itse.

Nuorten kohdalla aikakauden peruskysymys ”kuka minä olen” on ehkä polttavampi kuin koskaan. Omasta elämästä on tullut arkipäiväinen toiminta-, lavastus- ja itsensä esittämisen kysymys. Yksilöllistyminen on nuorten elämän keskeinen teema ja konfliktin aihe. Yksilöllistyminen on myös itseltään selvä tulkintahorisontti, ehkä jopa itseyden ydin. Tämä ei kuitenkaan poissulje sosiaalisuutta. Yksilöllistyminen todentuu sosiaalisten suhteiden ja sidosten, kavereiden ja ryhmiin kuulumisen kautta.

Nuorten yksilöllistymisessä on kyse yhä pidemmälle menevästä itsesosialisaatiosta. Yksilöllistyminen ei ole yksiulotteisesti vain täydellistymistä, vaan sen luomat pakot voivat ottaa monia hahmoja: ystävällisen, välinpitämättömän, kulutuksellisen, hedonistisen, aggressiivisen, epäilevän, masentuneen, ahdistuneen ja väkivaltaisiakin. Nuorten elämismaailmasta tulee väistämättä ja näkyvästi kilpailevien merkitysmaailmojen taisteluareena. Mitä erilaisimpia kokemusmaailmoja joudutaan integroimaan mielekkääksi tarinaksi. Kokemukset ja merkitysmaailmat vaihtuvat ja menevät päällekkäin, ne ovat ristiriitaisia keskenään ja eivätkä välttämättä viittaa mihinkään yhtenäiseen tai yksiselitteiseen ehyeen kokonaisuuteen. Eri elementit on työstettävä suhteessa itseen ja organisoitava mielekkäällä tavalla yhteen.

Nuorten identiteeteille on yhä vaikeampi rakentaa normaalimuotoja, sillä identiteetti merkitsee etsintää, kokeilua, vaihtumista ja muuntumista. Kasvatuksen murrosvaiheen ongelmallisuutta lisää se, että tulevaisuuden muuttuessa ristiriitaisemmaksi aikuisten epävarmuus kasvaa. Tämä voi merkitä yhtäältä sitä, että nuoriin kohdistuvat kurinkiristämiskaavat lisääntyvät ja toisaalta sitä, että nuoret saavat lisää päätös- ja määrittelyvaltaa oman tulevaisuutensa suhteen. Suuret sukupolvikonfliktit loistavat kuitenkin poisaloillaan. Tilalle ovat tulleet lyhyet episodimaiset jaksot, joissa käsitellään eri tasoilla aikuisten ja nuorten välisiä valtakysymyksiä. Kasvatus on muuttunut jatkuvien neuvottelujen areenaksi.

EPILOGI

”Kun olimme 7. luokalla meitä kiusattiin aika paljon, mutta nyt se on kääntynyt toisin päin. Tämä koulu on muuten hyvä mutta ei saa vapaasti käydä tupakilla, vaan opettajat tulevat ja kyselevät ’kävitkö tupakilla’. Ois paljon vapaampi olo kun sais käydä rauhassa tupakilla, kun kumminkin sitä tulee johonkin puskan taakse mentyä.”

KASVATUSTILANTEEN MURROS¹⁶

Traditioiden käymistila ja yhteiskunnan muutos

Oman tutkimukseni, ja myös tutkimusprojektimme, keskeisenä kysymyksenä on ollut kulttuurisen modernisoitumisen tuottama kasvatuksen ongelmallistuminen ja tästä asiantilasta kumpuavat ambivalenssit. Erityisen huomion kohteena on ollut se havainto, että koulutus ei ole pystynyt vastaamaan, eikä todennäköisesti kykene tulevaisuudessakaan vaikuttamaan tai vastaamaan kaikkiin piirissään esiintyviin ongelmiin ilman yhteiskunnallisia, sosiaalisia ja kulttuurisia muutoksia huomioivaa näkökulmaa. Kasvatus ja koulutus edellyttävät sekä yhteiskunnalliseen dynamiikkaan että kulttuurisen erityistilanteeseen liittyvää itseymmärrystä. Kulttuurisen modernisoitumiseen liittyvä kasvatussosiloginen keskustelu on ylittänyt perinteisiä tieteenalarajoja ja pyrkinyt herkistymään nykytilanteen tuottamalle erityislaadulle ja jännitteille.

Nykyaikaa ja -tilannetta on kuvattu kasvavien ambivalenssien aikakaute-na. Yhtenä näistä voidaan mainita eriytymisen ja yhdenmukaistumisen tendenssien sekoittuminen (esim. Welsch 1991). Eriytymisen ja yhdenmukaistumisen jännite ulottuu ihmisten arkipäivään. Tämän mukanaan tuoma ambivalenttisuus on yksi modernisoitumisen tuottamista keskeisistä vaikutuksista. Esimerkiksi Zygmunt Baumann (1996) on kuvannut ambivalenssia häilyvyytenä, joka ravistelee vanhoja perustuksia ja uskomuksia. Se horjuttaa uskoa edistykseen, kansallisvaltioon, tieteeseen, uskontoon ja ylipäätään perinteisiin instituutioihin ja järjestelmiin. Tilalle on tullut pysyvä epäily ja uusien tuntemattomien asioiden kanssa elämisen opiskelu. Kulttuuri on kadottanut välineellisen roolinsa järjestelmän uusintamisen palveluksessa ja sosiaalisen integraation takaajana. Rajankäynti keskeneräisyyden ja vierauden kanssa on tullut jäädäkseen. (mt., 47-84.)

Modernisoituminen on yhteiskuntateoreettisessa katsannossa tarkoittanut pelkistetysti elämänalueiden teknokratisoitumista ja traditioiden murenemistä. Teknokratisoituminen näkyy työelämässä erilaisina teknologisina uudistuksina ja mullistuksina. Siihen on liittynyt myös markkinavälitteisyyden ja kulutuk-

sen keskeisyyden korostuminen ihmisten elämäntavassa. Yhteiskunta on joukkotiedotusvälineiden myötä myös medioitunut. Traditioiden mureneminen on puolestaan tarkoittanut, että perinteiset normit, arvot, tavat ja elämämallit ovat menettäneet sitovuuttaan ihmisten elämää ohjaavina suhteina.

Yhteiskunnallinen ja kulttuurinen modernisoituminen ovat jännitteisessä suhteessa, sillä systeeminen rationalisoituminen ja ihmisten sosiokulttuuriset elämänjäsennykset ovat eriaikaisia prosesseja. Jännitteiden pohjalta syntyy paitsi uhkia ja kriisejä, myös uusia mahdollisuuksia ja potentiaaleja. Kulttuurisen rapautumisen aikakausi on asettamassa elämänhistoriallisen jatkuvuuden kokemisen kyseenalaiseksi monin tavoin.

Nuoret kokevat yhteiskunnallisen ja kulttuurisen modernisoitumisen välisen ambivalenssin oman erityisilanteensa vuoksi ehkä kärkevämmin kuin muut ryhmät. Nuorisokulttuurin tutkijat ovat tulkinneet, että nuoriso on ikään kuin yhteiskunnassa ja kulttuurissa tapahtuvien muutosprosessien seismografi, joka tunnustelee värähtelyjä ja reagoi niihin ennen muita ryhmiä. Nuoret ovat jo ikävaiheensa takia identiteettinsä rakennusvaiheessa. He joutuvat myös kasvamaan sellaisessa kulttuurisessa maisemassa, jossa muutoksesta on tullut pysyvä asiantila. Esimerkiksi eriytymisen ja yhdenmukaistumisen ambivalenssit koskettavat nuoria konkreettisesti monilla elämänalueilla.

Thomas Ziehe (1991b) on kuvannut tämäntyyppistä tilannetta kulttuurisen vapautumisen ja pakkoluovutuksen käsittein. Karl Marx kuvasi teollisen aikakauden merkitsevän työläisen vapautumista feodaalisista suhteista ja siteistä. Nyt käynnissä oleva prosessi liittyy teollisen yhteiskunnan luomien jäsenyys-, tulkinta- ja organisoitumistapojen rapautumiseen. Vapautuminen on kuitenkin rajoitettua. Se koskee ensisijassa sosiokulttuuristen traditioiden rajoittavia vaikutuksia, ei niinkään yhteiskunnallisen modernisoitumisen mukaista rationaliteettia tai rakenneperiaatteita. Ihmiset eivät sinänsä ole sen vapaampia kuin aiemminkaan, mutta unelmien, kuviteltavissa olevien mahdollisuuksien ja symbolisen todellisuuden kenttä on ratkaisevasti laajentunut ja suonut ihmisille laajemman kulttuurisen ja sisäisen avaruuden (Aittola, Jokinen ja Laine 1998, 121-123.).

Tämä kulttuurisen vapautumisen ja yhteiskunnallisen rationaalistumisen välinen ambivalenssi näkyy nuorten elämässä. Esimerkiksi elämäntavat ja -tyylit, osakulttuurit ja sosiaaliset verkostot eriytyvät ja elämäntulkinnat yksilöllistyvät. Toisaalta yhteiskunnalliset instituutiot – koulutus yhtenä niistä – säätelevät elämänkulkua yhdenmukaistavalla tavalla.

Yksi vahvimista modernin kulttuurin yhdenmukaistavista mekanismeista on institutionalisoituminen. Elämänkulku on sidottu yhteiskunnallisiin instituutioihin: koulutukseen, työmarkkinoihin, kulutukseen, joukkotiedotukseen ja sosiaalivaltiollisiin hoiva- ja kasvatusinstituutioihin. Instituutiot rakenteistavat ja normittavat ihmisten kokemusmaailmaa ja elämäнкаarta

tavalla, joka on vaikeasti sovitettavissa yhteen ihmisten elämismaailman ja yksilöllisten elämänsuunnitelmien kanssa (Buchmann 1989).

Instituutiot ohjaavat entistä enemmän yksilön elämänkulkua, mutta samalla ne erkaantuvat yksilöiden symbolisesta kokemusmaailmasta ja subjektiivisista tarpeista. Symbolisen todellisuuden modernisoitumisen yhteydessä voidaan puhua ihmisten kulttuuristen havainto- ja tulkintatapojen muutoksesta. Nämä muutokset liittyvät yksilön kokemusmaailmaan ja sen tiedollisiin jäsenysperiaatteisiin. Yksilön elämänkaareen liittyvien tulkintojen jäsenyksiä voidaan lähestyä refleksiivisten tietomuotojen lisääntymisen perspektiivistä. Se merkitsee enemmän kuin yksilön itsetietoisuuden lisääntymistä: se on kulttuurista taitoa, kompetenssia sekä tulkinta- ja tematisointimahdollisuuksia omaa itseä ja elämää koskevissa kysymyksissä. Refleksiivisyyden tuottamisessa populaarikulttuuri, vertaisryhmät, mediat ja kulutus korostuvat. Kulttuurisen tietoisuuden kohoava refleksiivisyystaso on yhteydessä yksilön oman maailman kommentointiin ja tematisointimahdollisuuksiin. (Ziehe 1989b, 156-157.)

Kulttuurinen rapautuminen muuttaa käsityksiä paitsi yksilöstä itsestään, myös työstä, auktoriteettisuhteista, perheestä, sukupuolirooleista ja koulutuksen asemasta elämässä. Identiteetinmuodostus monimutkaistuu, kun uusien sosiaalistajien ja perinteisten ohjaavien normistojen sitovuus heikkenee. Perhe ja koulu saavat kasvattajina rinnalleen nuorisokulttuurin, joukkotiedotuksen, vapaa-ajan harrasteet ja kulutuksen. Klaus Mollenhauerin (1991) mukaan nämä viimeksi mainitut kasvattajat ovat nuorille yhä merkittävämpiä ja tärkeämpiä oppimisympäristöjä. Niiden kautta avautuu uusia mahdollisuuksia oppia ja tulkita omaa elämää vaikkakin usein kulttuuriteollisuuden standardoitujen mallien läpi suodatettuna. Perinteitä edustaville instituutioille, kuten perheelle ja koululle, nämä prosessit ovat haasteita. Kasvatusmallit vaihtoehtoistuvat ja osittain myös kyseenalaistuvat.

Elämme kulttuurisesti tilannetta, jossa teollisen yhteiskunnan elämäntavan ja ajattelumallien mukainen sosiaalinen järjestys ja koordinaatiosysteemi on ajautunut käymistilaan. Tämä merkitsee vanhojen arvojen, normien ja elämäntyylien suhteellistumista ja osittain myös niistä irtoamista. Yksilön ja yhteiskunnan välisiä suhteita uudelleenmääritellään ja -organisoidaan. Yksilön suhde vanhoihin yhteisöllisiin kiinnikkeisiin on muutoksessa. Sukupolvien välistä neuvottelusuhdetta uudelleenkirjoitetaan. Yksilön suhde luokkataustaan ja kiinnittyminen asuinalueeseen on kokenut ja kokemassa mullistuksia. Kaiken kaikkiaan vanhat yhteisöllisyyden muodot eivät näytä tarjoavan riittäviä rakennuspuita yksilön itseään koskeville tulkinnoille ja elämänprojekteille. Yhteiskunnallistuminen tapahtuu siten yksilöllistymisenä (Beck 1986).

Kulttuurisesta vapautumisesta ja yksilöllistymisestä huolimatta vanha yksilön sosiaaliseen taustaan ja kulttuuriperintöön perustuvat syrjäyttävät ra-

kenteet säilyvät ja osin jopa vahvistuvat esimerkiksi koulutuksen kentällä. Voidaan kuitenkin olettaa, että ihmisten antamat tulokset ja merkitykset muuttuvat yksilökeskeisemmäksi. Valinnanmahdollisuudet omaa elämäntapaa ja identiteettiä koskevilla kysymyksissä lisääntyvät symbolisen todellisuuden luoman laajenneen tilan myötä. Muutosta kohti lisääntyvää yksilöllistymistä kiihdyttää osaltaan kilpailuun perustuva yhteiskunnallinen dynamiikka ja sen tunkeutuminen elämän eri alueille. (Beck ja Beck-Gernsheim 1993.)

Identiteettien rakentumisen ehtoja

Traditioiden mureneminen ja eroosiokriisi merkitsevät syvällekäyviä muutoksia myös yksilöiden identiteettien näkökulmasta. Identiteettien rakentuminen ei voi nykytilanteessa nojautua vanhoihin esiteollisiin tai edes teollisen yhteiskunnan antamiin merkitysrakenteisiin (esim. Negt 1985, 55-62). Kulttuurinen vapautuminen edellyttää erityistä identiteettityötä (Cohen ja Taylor 1993; Ziehe 1991b). Yhteiskunnallisen elämän monimuotoisuus ja jakautuminen erilaisiin alueisiin, kuten perheeseen, kouluun, työhön, kulutukseen, harrastuksiin ja vapaa-aikaan edellyttää uusia valmiuksia, joita on tuotettava omista viitekehyksistä käsin. Valmiita identiteettejä ja identiteettejä koskevia ratkaisuja ei ole tarjolla. Siksi identiteetit ovat neuvottelukysymyksiä ja ne on tavallaan itse rakennettava. Toimintaympäristöjen moninaistuminen ja tilanteiden monimerkityksisyys ja vaihtuvuus vaativat jatkuvaa identiteettien työstämistä.

Esimerkiksi työmarkkinoiden muutokset voivat aiheuttaa monia ammatinvaihdoksia työuran aikana, ja riskiyhteiskunnassa työttömyys uhkaa nakertaa työn varaan rakennettua palkkatyöläisidentiteettiä. Opiskelu on muuttamassa elinikäiseksi projektiksi, joka ei enää rajoitu pelkästään lapsuuteen ja nuoruuteen. Perheestä ja parisuhteesta on tullut projekti, jonka koossapysymisestä ei ole takeita. Maantieteellinen ja sosiaalinen liikkuvuus uhkaavat katkaista kulttuurisia siteitä. Kulutus edellyttää nopeaa kiertoa ja tavaranvaihtoa. Markkinoiden pysyvyys syntyy vaihdettavuudesta, joka puolestaan poikii uusia pakkoja ja mahdollisuuksia. Uudet sukupolvet ovat toisin sanoen tilanteessa, jossa ne joutuvat luopumaan vanhoista ratkaisuista ja tekemään pioneerityötä identiteettien rakentamisessa. Yhteiskunnallinen muutos ulottuu kaikkiin ikäryhmiin, mutta erityisen selvästi se näkyy nuorisossa. Nuorten tulevaisuus on avoin ja epävarma, mikä myöskin aiheuttaa jännitteitä.

Kulttuuriteollisuuden ja populaarikulttuurin luomat identiteettimallit sekä medioiden tarjoama tieto antavat usein koulutyöskentelyä koskettavampia

ja motivoivampia vaihtoehtoja identiteettityöhön ja todellisuuskäsitysten muodostamiseen. Koulun kohtalona onkin ollut ”symbolinen tyhjeneminen”. Nuorten merkittävimmät oppimiskokemukset ja elämänhistoriallisesti tärkeät tapahtumat ovat siirtyneet koulun ulkopuolelle. Kattavat selitysmallit kuten uskonto, tiede tai kansallisvaltio eivät enää tarjoa sellaisia ”suuria kertomuksia”, joiden varaan voisi ripustaa omaa jatkuvuuttaan. Perinteisten maantieteellisten, etnisten, luokka-, sukupuoli- ja uskonnollisten rajojen uudelleen neuvottelu ja -määrittelytilanteessa on yhä vaikeampaa perustella olemassaoloa kiinnittymällä johonkin yhtenäiseen, ristiriidattomaan tai tuttuun ja turvalliseen merkityksellistäjään. Vanhempien ja opettajan auktoriteetti, ydinperhe, ammatti tai kansallisuus ovat aineksina muiden joukossa yhä fragmentaarisemmaksi käyvässä identiteettienmuodostusprosessissa.

Identiteettien sirpaloitumista on kuvattu monikeskisyytenä ja -kerroksellisuutena, multippelin ja refleksiivisen identiteetin rakentumisena. Identiteetti-problematiikka on liitetty keskeisesti modernisoitumisprosessin tuottamaan yhtenäisen ja jatkumollisen identiteettikonstruktion kyseenalaistumiseen. Modernisoituminen edellyttää identiteettityötä, mutta se myös mahdollistaa erilaisia identiteettikokeiluja. Multippeli-identiteetti kuvaa identiteettityön moninaisuutta ja moniaineksisuutta. Tilannetta, jossa kokemusten sirpaloituminen yhä useampiin elämänpiireihin ja sosiaalisiin tilanteisiin on tavalista. Elämänmuotojen ja elinympäristöjen monimuotoistuminen ovat modernisoitumisen sivutuotteita. Tässä tilanteessa jatkuvuuden kokeminen syntyy yhä enemmän yksilöstä itsestään käsin (esim. Lash ja Friedman 1993).

Identiteettien merkityksellisyyden kokeminen edellyttää mielekkäitä identiteettitarinoita, minä-narratiiveja (Fornäs 1998, 268-280). Tämän kertomuksen jatkaminen ja ylläpito on nopean muutoksen oloissa yhä riskialttiimpaa ja vaikeampaa, siksi ei olekaan ihme, että multippeli-identiteetti – fragmentaarisenä kokonaisuutena – on samalla myös kriisi-identiteetti (Keupp 1995; Helsper 1989).

”Nuoriso on pelkkä sana”, totesi Pierre Bourdieu jo jokin aika sitten (1984, 128-141). Tällä lausumallaan hän ilmeisesti viittaa siihen, että nuoruus on paitsi suhteessa aina myös yhteiskunnallisen sekä kulttuurisen taistelun ja kamppailun prosessinomainen tulos. Nuorten identiteettejäkään ei voi palauttaa yksiselitteisiin määreisiin, ei sen enempää perheeseen ja kouluun kuin massamedioiden tai populaarikulttuurin pyörteisiin. Pikemminkin on kyse muuttuvien asemien hetkellisestä paikantamisesta eri tiloissa ja konteksteissa, ja erilaisten suhteiden ja diskurssien vuorovaikutuksessa syntyvien ristiriitaisten positioiden jäljittämisestä. Tässä määrittelyssä nuoret ovat itse mukana. (Grossberg 1989, 94-96.)

PAIKANNUKSIA

Teoreettiset lähtökohdat

Olen paikannut tutkimukseni kasvatus sosiologian alaan kuuluvaksi. Se sijoittuu ehkä lähinnä kasvatus sosiologian siihen traditioon, jossa tutkitaan nuorten sosialisaatiota (jälki)modernissa yhteiskunnassa nuorisokulttuuritutkimuksen virittämästä näkökulmasta. ”Kasvatus- ja kulttuurinen modernisoituminen” -tutkimusprojektin keskeisenä teoreettisena lähtökohdaksi on ollut yhdistää yhteiskuntateoria ja kulttuuritutkimus sekä kouluttaa nuorisokulttuuritutkimus. Täsmennän joitakin näistä keskeisimmistä teoreettisista lähteistä ja perustuksista.

Väitöskirjani alkuperäinen työnimi ”Uusi nuoriso ja koulu” viittaa saksalaisen Thomas Ziehen keskeiseen vaikutukseen sekä koko projektissa että omassa tutkimuksessani. Ziehe on tuotannossaan analysoinut nuorten tilannetta yhteiskuntateoriaa, kulttuuritutkimusta sekä viime aikoina lisääntyvässä määrin myös pedagogista ja tiedonsosiologista tutkimusta yhdistäen. Metodologiassaan Ziehe on pyrkinyt liittämään arkipäivän havainnot teoreettiseen analyysiin epätavanomaisella tavalla: yhteyksiä problematisoimalla ja katkoksia osoittamalla.

Ziehe toi jo vuonna 1975 keskusteluun käsitteen ”uusi sosialisaatiotyyppi” nuorisoa käsittelevässä väitöskirjassaan *Pubertät und Narzissmus*. 1980-luvun alkupuolella ilmestynyt Herbert Stubenrauchin kanssa kirjoitettu *Plädoyer für Ungewöhnliches Lernen* (suomeksi ”Uusi nuoriso” 1991) sisälsi modernisoitumista, yhteiskunnan rationalisoitumista ja kulttuurin rapautumista koskevaa tematiikkaa. Siinä käsiteltiin myös nuorten ja koulun välisiä jännitteitä sekä epätavanomaista oppimista koskevia käsityksiä. Kolmas Ziehen merkittävä teos on *Zeitvergleiche* (1991), joka keskittyy modernisoitumisen ambivalenssien tiedonsosiologisiin analyyseihin. Tässä teoksessa ja myöhemmissä 1990-luvulla kirjoitetuissa artikkeleissaan Ziehe on syväluodannut koulun ja auktoriteettien aseman muutosta nuorten maailmassa ja yksilöllistymisen vaikutuksia kulttuuriin ja merkityksenantoprosesseihin. Ziehen tutkimus liittyy sosialisaatioteoreettiseen keskusteluperinteeseen, jossa on tutkittu subjektiviteetin rakentumisen ehtoja ja kokemuksellisuutta kulu-

tuksen, valtion ja kulttuuriteollisuuden hallitsemassa maailmassa. (Aittola 1999, 182-206.)

Tutkimukseni toisen tärkeän perustan muodostaa Johan Fornäsin johtaman ruotsalaisen tutkimusryhmän työ. Ryhmän tutkimuksissa on hahmotettu nuoruutta jälkimodernissa yhteiskunnassa identiteettien rakentumisen, sukupuolen, iän, etnisen taustan, populaarikulttuurin ja medioiden teemoista käsin. Fornäs (1995) on esittänyt, että nuorisokulttuuritutkimuksen keskeisiä käsitteitä ovat nuoriso, kulttuuri ja jälkimoderni. Nuoruus on sekä psykologinen kehitysvaihe että sosiaalinen kategoria, jota erilaiset instituutiot kehystävät. Nuoruus on myös kulttuurisesti tuotettu asiointi, joka on erilaisten diskursiivisten vuorovaikutusmuotojen tulosta. Nuoruus toteutuu erilaisissa tiloissa ja sfääreissä erilaisina tunne-, ajattelu- ja toimintamuotoina. Nuoret määrittelevät itseään suhteessa perinteisiin, instituutioihin ja niiden tilallisiin ja rakenteellisiin ulottuvuuksiin. Määrittelyprosessin tuloksena syntyviin liikkuviin rajoihin ja järjestyksiin liittyy myös nuorten monitasoinen, näkyvä ja näkymätön vastarinta ja nuoriin kohdistettu että nuorten itsensä käyttämä valta.

Keskeisiä instituutioita ovat perhe, koulu, vapaa-ajan organisaatiot, mediat ja työelämä. Instituutiot vaikuttavat nuorten elämään monella tasolla: yhteiskunnallisina järjestelminä, objektivoivina ja objektivoituneina rakenteina, mutta myös diskursiivisina käytäntöinä ja vuorovaikutuksellisten prosessien tuloksena syntyvinä suhteina. Instituutiot ovat myös yksilön elämismaailmaa organisoivia kokemuksellisia ilmiöitä. Elämänpiirit ja instituutiot eivät pelkästään rajoita ja alista, vaan myös tarjoavat resursseja ja organisoivat sosiaalista elämää.

Populaarikulttuurin ja median vaikutus nuorten elämässä on suuri. Ne ovat suurelle osalle myös tärkeitä emotionaalisina että kognitiivisina oppimisympäristöjä. Populaarikulttuurin ja medioiden tarjoamat mielihyvää ja energioita varaavat sekä suuntaavat resurssit, diskurssit ja ideologiset ainekset ovat usein vastakkaisia koulun ja koulutusjärjestelmän toimintaa ohjaavien rationaliteettien kanssa. Koulun ja nuorten välisestä jännitteestä, tiedon ja vallan suhteesta, ponnistaa kriittisen pedagogiikan nimellä tunnettu kulttuuritutkimuksen suuntaus, jonka keskeisiä edustajia ovat Peter McLaren ja Henri Giroux (ks. esim. Giroux 1992).

Heidän edustamassaan tutkimussuuntauksessa on yhdistetty kriittistä yhteiskuntateoriaa, kulttuuritutkimusta, feminististä teoriaa, etnisyyss- ja rasismikeskustelua sekä psykoanalyttisiä pohdintoja. Näistä aineosista on luotu pedagogista teoriaa, joka tarkastelee nuorten ja lasten yhteiskunnallista tilannetta erityisten sosiaalisten ja kulttuuristen käytäntöjen, vallan ja erilaisten ideologisten diskurssien ristiriitaisina positioina. Vaikka koulu on instituutiona analyysissa mukana, niin kriittinen pedagogiikka tutkii myös

elokuvien, videoiden, musiikin sekä erilaisten tekstien ja visuaalisten aineistojen merkitystä oppimisen, sosiaalistumisen ja identiteettien rakentumisen kannalta. (ks. Suoranta 1999, 212-235.)

Tutkimuksen ydinalueita ovat koulun institutionaaliset ja ideologiset käytännöt, nuorten kokemukset ja kulttuuriset koodit. Koulu tuottaa, suuntaa, organisoii ja legitimoii kokemuksia. Kriittisen pedagogiikan piirissä on kehitelty kasvatukselle uutta kieltä. Sen kautta voitaisiin paremmin ymmärtää koulutuksellista epätasa-arvoa tuottavia rakenteita, jotka ilmenevät erityisittäin opetuksellisina ja kulttuurisina käytäntöinä koulun arjessa. Tutkimuksen tavoitteena on koulun osapuolten itseymmärryksen lisääminen. Perinteisten institutionaalisten hahmottamistapojen rinnalle kehitellään teorioita vaihtoehtoisista oppilassubjektiviteeteistä, toimijuudesta (agency) ja oppilaiden kokemusten huomioonottamisesta koulun arkipäivässä eli heidän ”äänensä” kuulemisesta omassa asiassaan – oppimisessa ja kasvamisessa.

Näiden kolmen tutkimushaaran lisäksi oman työni kannalta tärkeitä ovat olleet suomalainen ja saksalainen nuoriso- ja koulutustutkimus. Suomessa on ollut merkillepantavaa nuoriso- ja koulutustutkimuksen erillisyyttä toisistaan. Koulututkijat ovat tutkineet koulua ja nuorisotutkijat nuoria, joitakin harvoja poikkeuksia lukuun ottamatta. Näkökulmien yhdistäminen on ollut suhteellisen vähäistä. Kasvatus- ja kulttuurinen modernisoituminen -tutkimusprojektissa olemme pyrkinneet nuorison ja koulun yhdistämiseen ottamalla lähtökohdaksemme yhteiskunnallisten ja kulttuuristen muutosten tuottaman erityistilanteen nuorten, kasvatuksen ja koulun näkökulmasta. Tähän on tarvittu sekä koulutus- että nuorisotutkimuksen tuottamien perspektiivien yhteensulauttamista. Koulua on tarkasteltu nuorten kokemuksen teoreettisen rekonstruoinnin näkökulmasta. Tutkimuksen keskeisenä lähtökohtana ovat olleet nuorten kokemukset koulusta ja nuorten kokemusten tarkastelu kulttuurisen ja yhteiskunnallisen kontekstin näkökulmasta.

Eriytymisen ja jakautumisen sukupolven kokemuksia koulusta

Keiden koulukokemusten tutkimisesta on siis kysymys? Aineistoa on koottu oululaisten nuorten keskuudessa vuosina 1994-1997. Tutkimusprosessiin on kuulunut tapaamisia tutkimuksen teon eri vaiheissa ja eri aineistojen parissa aina tämän tutkimuksen valmistumiseen saakka. Osa nuorista on jo jatkanut yläasteelta jatko-opintoihin, useimmiten lukioon tai ammatillisiin oppilaitoksiin. Vain muutama heistä on siirtynyt koulun jälkeen suoraan työhön.

Vaikka kammoksen tieteellisen termistön objektivoivia määreitä, voi kai silti sanoa, että tämän tutkimuksen kohdejoukkona on 1980-luvun alkupuolella ja puolivälissä syntyneitä nuoria. Heidän sukupolvensa kuuluu epäilemättä niihin hyvinvoinnin sukupolviin, jotka ovat lapsuudessaan ehtineet kokea sekä suomalaisen yhteiskunnan elintason jatkuvan kohoamisen aina kasinotalouden romahtamiseen asti, että myös karun heräämisen lama-Suomeen. Koulussakin on ehtinyt tapahtua heidän aikanaan varsin paljon muutoksia: jatkuvan kasvun ja kasvavien resurssien ajoista on siirrytty niukkevien resurssien ja tiukan julkisen talouden aikakauteen. Myös opetussuunnitelmia on räätälöity tänä aikana joustavampaan ja valinnaisuutta korostavaan suuntaan.

Oppiminen ja elämänhistoria -tutkimusprojektissa on jäsennetty suomalaisia koulutussukupolvien koulukokemuksia (Antikainen ja Huotelin 1996). Sotia edeltäville sukupolville koulu ja koulutus olivat etuoikeuksia. Vain harva sai nauttia niistä pakollista kierto- tai kansakoulua pidempään. Näitä niukan koulutuksen sukupolven koulutuskokemuksia sävyttää yhtäältä ihanteellisuus ja toisaalta elämän kova kamppailu, joka usein esti koulunkäymisen. Rakennemuutoksen ja kasvavien koulutusmahdollisuuksien sukupolven, 1936-1955 syntyneiden, taivalta luonnehtii yhteiskunnan jälleenrakennus. Tälle sukupolvelle koulutuksen merkitys on välineellistynyt ja työ on keskeistä elämässä. Koulutuksen avulla pystyttiin hankkimaan parempia töitä ja myös kohoamaan sosiaalisesti. Hyvinvoinnin ja monien koulutusvalintojen sukupolvi, eli 1956 tai sen jälkeen syntyneet kokevat koulutuksen muuttuneen hyödykkeeksi. Myös oma minä tulee uudella tavalla ongelmaksi. Heidän kokemuksiaan sävyttää koulutusvalintojen lisääntyminen ja koulutuksen ”kuluttaminen” ja oman itsen etsiminen. Vuoden 1966 ja sen jälkeen syntyneillä nuorilla koulutus on muuttunut itsestäänselvyydeksi ja merkittävät oppimiskokemukset ovat siirtyneet koulun ulkopuolelle. Harrastukset ovat muuttuneet keskeisiksi elämänsisällöiksi. (Kauppila 1996.)

Tapio Aittola (1992) paikansi väitöskirjassaan uuden opiskelijatyypin syyn niin sanottuun sählysukupolven 1980-luvulle. Tämän ja myöhempien korkeakouluopiskelija-sukupolvien ilmaantumisen taustalla on ollut Aittolan mukaan laajempia kulttuurisia muutoksia, joista keskeisimpiä ovat kulttuurinen eriytyminen, yksilöllistyminen sekä uudenlaisten hallinnollisten integraatiomekanismien synty. Nämä muutokset ovat heijastuneet yliopisto-instituutioon eri tavoin.

Voidaan olettaa, että edellä mainittu koulutussukupolvien erittely ja uuden opiskelijatyypin syntyyn vaikuttaneet tekijät ovat piirteitä, jotka näkyvät myös tämän tutkimuksen kohteena olevan ”uuden koulunuorison” ääriviivoissa. Joskin konkreetti yhteiskunnallinen muutos ja sukupolvi-kokemusten yhä pidemmälle menevä eriytyminen ja pirstaloituminen hank-

aloittavat tarkan kuvan esittämistä.

Yksinkertaistaen tämän tutkimuksen nuoria voidaan kuitenkin kuvata eriytymisten ja jakautumisen, laman ja laman jälkeisen ajan lapsiksi. He ovat syntyneet ja kasvaneet suoraan nopeisiin yhteiskunnallisiin muutoksiin. Elämänjäsenyksessä koulutus on itsestään selvä viitekohta, mutta merkittävät oppimiskokemukset ovat siirtyneet sen ulkopuolelle vapaa-aikaan. Kokemusten mediavälitteisyys ja populaarikulttuurin ja kulutus ovat itsestään selvästi läsnä. 1980-luvun lapset joutuvat elämäntavassaan ja -kokonaisuudessaan käsittelemään perinteisen suomalaisen yhteisöperinteen ja uuden kulutukselle ja populaarikulttuurille perustuvan elämäntavan välisiä jännitteitä. Tätä ”uutta koulunuorisoa” voidaan kuvata myös yhteiskunnallistumisena tapahtuvan yksilöllistymisen tuottamien uudentyypisten kysymysten pioneerijoukkona.

NUORTEN MONET ELÄMÄNPIIRIT

Modernin nuoruuden kulttuuriset koordinaatit

Monet verrattain uudet kulttuuriset koordinaatit määrittävät nykynuorten elämäntapaa. Ne paaluttavat ja järjestävät kasvatustilaa ja -tilannetta tavalla, joka eriyttää selvistä jatkuvuuksista ja yhteneväisyyksistäkin huolimatta eri sukupolvien kokemuksia. Toisaalta on hyvä muistaa, että kaikki ikäryhmät joutuvat sopeutumaan kulttuuriseen modernisaation mukanaan tuomiin yhteiskunnallisiin muutoksiin ja symbolisiin ja elämäntavallisiin vaikutuksiin. Erittelen seuraavassa luettelomaisesti näitä ”uuteen nuorisoon” ja kasvatustilan muutoksiin kytkeytyviä prosesseja. (ks. Aittola, Jokinen ja Laine 1994.)

Urbanisoituminen ja kaupungistuminen. Suurin osa nykynuorista ei ole asunut maalla, vaan on syntynyt ja/tai asuu kaupungissa. 1960-luvun ”suurta muuttoa” on seurannut vielä suurempi muutto 1990-luvun loppupuolella. Näiden välisenä aikana suomalaiset ovat valuneet kohti etelää ja muutamia maakunnallisia keskuksia. Kyse on muustakin kuin rakenteellisesta muutoksesta tai hallinnollislaskennallisista seikoista. Elinympäristö on muuttunut. Se muistuttaa yhä enemmän urbanisoitunutta merkki- ja koodijärjestelmää. Elämäntavallisesti tämä on merkinnyt yksityisen ja julkisen välisen erottelutavan muutosta, esimerkiksi privatisoituneempia asumismuotoja. Nuorten elämänjäsenyyksiin urbanisoituminen kuuluu lähtemättömällä tavalla. Se vaikuttaa myös suhtautumistapoihin, asenteisiin ja arvoihin eri elämänalueilla. (Aittola, Jokinen ja Laine 1995.)

Kulutus. Elintason yleinen kohoaminen on lisännyt merkittävästi nuorten mahdollisuuksia kuluttamiseen. Myös nuorten omaa rahaa on enemmän kuin aiemmin. Nuorista on tullut tärkeä kuluttajaryhmä, jonka kiinnostuksen kohteita ja käyttäytymistä markkinaväki seuraa tarkasti. Nuoret ovat usein edelläkävijäryhmiä kulutuksen trendien muutosten mittareina. Nuorten kuluttamisen motiivit eivät kiinnity pelkästään tavaroiden käyttöarvoihin, vaan

yhä useammin myös elämyksellisiin lupauksiin, joita tavaroiden avulla voi hankkia. Shoppailusta on tullut osalle nuorista tärkeä elämäntapa, joka liittyy myös ajan kuluttamiseen. Kierteleminen ostoskeskuksissa, hengailu ja näyttäytyminen kävelykadulla sekä postimyyntiluetteloiden lukeminen kuuluvat asiaan. Kulutus suuntautuu elämyksiin, musiikkiin, videoihin, tietokonepeleihin, tapahtumiin, makeisiin, pikaruokaan, urheilu- ja harrastusvälineisiin, vaatetukseen, ehostukseen ja jalkineisiin. Kulutus on muodostunut yhdeksi merkittäväksi jälkitraditionaaliseksi yhteisö- ja integraatiomuodoksi. Sen identiteettien muokkaamiseen liittyvät piirteet ovat ilmeisiä. Kuluttajiksi synnytään ja nuorina kuluttajina kasvetaan. Ei olekaan ihme, että nykynuorten elinolosuhteiden muutosta ja identiteetinmuodostusta on kuvattu siirtymänä perheeseen ja työhön keskittyneestä produktiivisesta sosialisatiosta lähinnä vapaa-ajan piirissä tapahtuvaan konsumeristiseen sosialisatioon (Baethge 1989, 32-33).

Kulttuuriteollisuus ja mediat. Nykynuoret kuluttavat suuren osan ajastaan television, radion, musiikkialan tuotteiden, lehtien, elokuvien, videoiden, konserttien ja tietokonepelien parissa. Uudet teknologiset sovellutukset, kuten korvalappustereot tai matkapuhelimet ja tietokoneet, ovat suomalaisten nuorten ja lasten keskuudessa yleisimpiä maailmassa. Eriytymisen ja jakautumisten sukupolven nuoret ovat kasvaneet suoraan populaarikulttuurin ääni-, teksti- ja kuvamaailmoihin. Kasvattajat, lähinnä vanhemmat ja opettajat, ovat nähneet populaarikulttuurin lähes poikkeuksetta uhkana nuorille. Populaarikulttuuri on ollut vapaa-ajan raja-aluetta ja hämärävyöhykettä. Se on ollut perheen, koulun ja työn kautta muodostuvien moraalisten vartijoiden tavoittamattomissa. Henkinen rappio ja väkivalta on usein nähty medioiden ja kulttuuriteollisuuden aiheuttamana ongelmana (Boethius 1995). Medioiden ja kulttuuriteollisuuden tuotteista nauttiminen on kaikesta huolimatta osa nuorten arkirutiineja. Nuorten medioiden käyttö- ja merkityksellistämistavat poikkeavat usein aikuisten ja vanhempien vastaavista. On myös todettu, että mediat mahdollistavat nuorille erilaisia positioita perheen sosiaalisessa verkostossa. Yksityinen ja julkinen tila järjestäytyvät uudestaan jopa perheen sisällä (Reimer 1995, 63). Esteettisyys korostuu nuorten kulttuurituotteiden kuluttamisessa. Ajan ja paikan jäsentämistapojen muutos perustuu paljolti medioiden tapaan kommentoida asioita irrallaan niiden fyysisestä ympäristöstä. Nuoret ovat joidenkin tulkintojen mukaan myös aikuisia avoimempia ja vastaanottavaisempia symboliselle todellisuudelle ja viestinnälle. Massamediat avaavat lapsille ja nuorille globaaleja näkökulmia (mt., 67.) Kukaan ei varmaankaan voi yksiselitteisesti sanoa mitä tapahtuu kun mediat, kulutus ja mainonta tunkeutuvat syvälle ihmisten arkeen, osaksi elettyä ja koetua symbolista todellisuutta. Esineellistymisen uhat ovat ilmeisiä, mutta toi-

saalta nuorten kyky koodata, merkityksellistää ja asettaa asiat uusiin yhteyksiinsä tekee kulttuurituotteiden käytöstä ja merkityksistä moninaisia ja tilannesidonnaisia. Kulttuurituotteiden ja median vaikutus refleksiivisen identiteetin omaksumisessa ja rakentamisessa on kuitenkin ilmeinen.

Kansainvälistyminen ja globalisoituminen. Mediat ovat keskeisiä myös modernisoitumiseen liittyvän kansainvälistymisen ja globalisoitumisen kannalta. Ne luovat erityisen yhteyden paikallisuuden ja globaalisuuden välille. Modernisoitumisen myötä myös ajan ja paikan kokeminen muuttuu, globaali ja paikallinen menevät päällekkäin esimerkiksi ympäristöuhkien yhteydessä. Risikit ovat sekä paikallisia että globaaleja. Tietoisuus maailmanlaajuisista ongelmista on kasvanut. Sadat miljoonat ihmiset muodostavat globaaleja ”imaginaarisia yhteisöjä” suurten speaktaakkeliin ja tapahtumien aikakaudella, kuten olemme nähneet Prinsessa Dianan kuollessa tai Kosovon tragedian hetkinä. Kansainvälistyminen ja globalisoituminen ovat myös arkisia tapahtumia. Matkustaminen ja liikkuminen ovat lisänneet nuorten kontakteja ja kokemuksia muista maista ja kulttuureista. Luokkahuoneissa on oppilaita monista eri maista ja kulttuuritaustoista. Monikulttuurisuus globalisoitumisen seurallaisena on tullut Suomeen nopeasti eri muodoissaan.¹⁷ Globalisoituminen tuottaa uudenlaisen maailmasuhteen lisäksi myös uudentyypisiä kokemuksia sekä itsestämme että maailmasta, jossa elämme (Melucci 1996). Lapset ja nuoret ovat välittömästi maailmankansalaisia.

Perheen muutokset. Perhe ei sinänsä ole mikään uusi kulttuurinen koordinaatti. Se on kuitenkin kohdannut siinä määrin muutospaineita, että sen käsittely on tässä yhteydessä paikallaan. Perhemuodon muutokset ovat näkyneet viime aikoina selvimmin kahden aikuisen ja lasten muodostamina ydinperheinä. Tämä perhemalli on toiminut kulttuurisena ihanteena. Tänä päivänä joudutaan kuitenkin yhä useammin kysymään, mistä puhutaan kun puhutaan perheestä. Yksinhuoltajaperheet, uusperheet ja homo- ja lesboparit monimuotoistavat perhekäsityksiä. Perheen asema sosiaalistajana on myös muuttunut. Perhe on muodostunut kulutusyksiköksi ja sen tuotannolliset tehtävät ovat siirtyneet muualle. Thomas Ziehen (1984) mukaan perheen sisäiset ja ulkoiset muutokset ovat siinä määrin merkittäviä nuorten sosiaalistumisen kannalta, että voidaan puhua uudesta sosialisaatiotyypistä. Erityisesti isän asema auktoriteettina, kasvattajana ja normien välittäjänä on kyseenalaistunut. Isä ei edusta enää autoritaarista, ehdotonta auktoriteettia, jota vastaan kapinoida. Äidin merkitys perheen tunnetalouden koossapitävänä voimana kasvaa, mutta äidinkin rooli ristiriitastuu. Perheen rinnalle ovat nousseet myös uudet sosiaalistajat: valtiolliset instituutiot, lasten ja nuorten vertaisryhmät sekä kulttuuriteollisuuden idolit ja samaistumiskohteet.

Vanhemmuuden tyhjeneminen on seurausta sekä valtiollisten asiantuntijoiden että markkinavetoisten kasvattajien ja kasvatustavotteiden lujemmasta otteesta ja kannanotoista kasvatustavoitteisiin ja -käytäntöihin. Vanhemmat eivät enää tarjoa välttämättä samaistumismahdollisuuksia ja -kohteita lapsilleen. Kulttuurinen muutos on tehnyt heidän elämänjäsenyksistään ja ajattelumalleistaan usein nuorten tilanteeseen sopimattomia. Nuoret työstävät identiteettiään suhteessa joukkotiedotuksen ja kulutuksen antamiin ja kaveripiirissä omaksuttuihin malleihin. Tommi Hoikkalan (1993) havainnot suomalaisen kasvatuskulttuurin muutoksista kohti ”himmenevää aikuisuutta ja katoavaa kasvatusta” tukevat pääosin Ziehen kuvailemia perhesuhteiden muutoksia. Suomalaisit ja -äidit eivät enää halua olla ”kurilla kasvattajia”. He haluavat mieluummin olla lastensa ohjaajia, valmentajia ja kavereita. Tämä heijastelee varsin suurta perheen sisällä tapahtunutta kulttuurista muutosta. Sukupolvi-suhteet ja niitä koskevat järjestykset neuvotellaan uudelleen. Kasvatustilanteen monimuotoistumista lisää vielä osaltaan se, että perheessä vanhempien ja lasten suhde on sekoitus traditionaalisia, moderneja ja avantgardistis-post-moderneja suhdemalleja ja käyttäytymiskoodeja (Schüle 1990, 124-142).

Koulutus. Koulutus on muuttunut itsestään selväksi. Se on lähtökohta elämänkulun institutionalisoituneella radalla. Koulutuksen pidentyminen on jatkunut vuosikymmenestä toiseen: ”Massamuotoisuus, sulkeutuneisuus, formaali luokkamuotoinen kasvoista-kasvoihin -opetus, oppivelvollisuus ja pitkä yhtämittainen lapsuuden ja nuoruuden läpäisevä koulutusputki ovat modernin yhteiskunnan koululaitoksen normeja”, kiteyttävät Rinne ja Salmi (1998, 24). Koulutus on osaltaan tuottanut asiantuntijuuden kautta muotoutuvaa ”pedagogista nuoruutta”, joka on toimenpiteiden kohteeksi ja itseymmärryksen osaksi liittynyt kulttuurista pääomaa (ks. Hoikkala 1993). Toisaalta koulutus on merkinnyt myös työstä ja vapaa-ajasta irrallisen saarekkeen syntymistä. Tämä on mahdollistanut edeltävien sukupolvien valvonnasta ja kontrollista huolimatta myös oman nuorisokulttuurin kehityksen (ks. Mitterauer 1991). Koulutus on vaikuttanut erityisesti siihen, että vertaisryhmien, eli muiden nuorten vaikutus on sosialisatiossa kasvanut. Koulu-päivät vietetään samanikäisten seurassa ja ikäryhmittäinen jakautuminen jatkuu nykyään lähes läpi elämän (Frønes 1995). Koulutuksen pidentyminen ja nuoruuden eriytyminen omaksi saarekkeekseen kuvastavat sitä vaativaa ja pitkäaikaista valmistautumistehtävää, jonka avulla nuorisoa koulitaan yhteiskunnan jäseneksi.

Nuorten monet elämänsfäärit

Johan Fornäs (1993) on pohtinut nuorten elämänsfäärejä jälkimodernissa yhteiskunnassa. Hän näkee yhteiskunnan tilallisena järjestelmänä, joka on rakentunut institutionaalisesti ja jolla on ajallinen jatkuvuus. Yksilöt elävät yhteiskunnallisesti organisoitua yhteiselämää tilallisen järjestelmän eli institutionaalisten rakenteiden kontrolloimina. Elämänsfäärit voidaan ymmärtää konkreettisyysisinä, yhteiskunnallisina, taloudellisina, sosiokulttuurisina ja kokemuksellisina tiloina. Järjestelmä jakaa yksilöt eri tiloihin, eri rooleihin ja eri statusasemiin. Yhteiskunnan jakautuminen erilaisiin sfääreihin kuvastaa jälkimodernin yhteiskunnan pirstaloitumista ja eriytymistä. Tällä on erityinen merkitys nuorten identiteettien rakentumisen kannalta (Fornäs 1993, 21-46).

Lasse Siurala (1994) on havainnut, että yhteiskunnan modernisoitumiseen liittyvä pirstaloituminen on myöhäismodernin tilanteen nuorille erityinen ongelma. Tämä negatiivinen kehityssuunta erkaannuttaa eri elämänalueet ja -piirit toisistaan omiksi autonomisiksi toimintalogiikoikseen. Ongelmaksi muodostuukin se, miten yhdistää nämä elämänalueet mielekkäällä tavalla ja miten kokea jatkuvuutta siirryttäessä elämänpiiristä toiseen. Katkokset ja epäonnistumiset elämänpiirien yhdistämisessä on tulkittu myös modernin patologioiden ilmentymiksi sekä yksilöllisellä että yhteiskunnallisella tasolla. Toisaalta eriytyminen avaa tilaa rapautumisen kautta yksilöllistymiselle sekä itsensä toteuttamiselle perinteisten sidosten, normien ja instituutioiden otteen hellittäessä. Tästä positiivisesta näkökulmasta yksilöllistyminen on aito mahdollisuus laajemmalle itsensä toteuttamiselle ja intressien moninaisuudelle. Tämä edellyttää kuitenkin eri elämänalueiden uutta yhdistelemistä, uusien elämäntapojen, kompetenssien, yksilöllisten vastaanottotapojen ja uudenlaisten arvostusten kehittymistä. Nuoret kokeilevat de-differentioitunutta elämäntapaa, joka on merkityksenannossaan suuntautunut eriytymistä vastaan.

Helsinkiläisnuorten, erityisesti tyttöjen, kykyä yhdistellä eri elämänalueita luovalla tavalla, voidaan tulkita tällaisena jälkimodernina de-differentiaationa. Se edellyttää kompetensseja, joissa sukkuloiva elämäntapa koulun, työn ja vapaa-ajan välillä onnistuu ja yhdistyy mielekkääksi koetuksi elämäkokonaisuudeksi. Nuoret näyttävät kyvykkäiltä luomaan uusia toimintatapoja, vaikka koulun, työn ja vapaa-ajan alueet ovat hyvin erillisiä toisistaan. Ainoa yhteinen nimittäjä eri alueiden välillä voi olla nuori itse. Kullakin alueella toimitaan suhteellisen omalakisesti. Keskinäinen funktionaalinen yhteys on vähäistä. Koulu, työ ja vapaa-aika eivät näytä ulospäin palvelevan mitään yhteisiä päämääriä, kuten esimerkiksi aikuiseksi sosiaalistumista. Koulun ope-

tussuunnitelmat elävät omaa elämäänsä irrallaan nuorten vapaa-ajan arkisista käytännöistä. Eri elämänsfäärien yhteensovittamisen vaikeudet tiukkoine aikatauluineen näyttää olevan myöhäismodernin nuoruuden todellinen ongelma, päättelee Siurala (1994, 238-239).

Nuorten eri elämänpiireihin liittyvät kokemukset sisältävät runsaasti vuorovaikutuksellisia tapahtumia ja oppimisen, mielle yhtymien, fantasioiden ja tulkintojen monimuotoisuutta, jota voitaisiin hyödyntää myös pedagogisessa toiminnassa. Opetettava asiasisältö muodostaa opetustilanteessa usein taustan, jonka rinnalla luokkahuoneessa on käynnissä hyvin monenlaisia prosesseja. Valmiiden patenttiratkaisujen etsimisen sijasta opetuksessa olisikin luotettava avoimeen kommunikaatioon ja välittömään vuorovaikutukseen lasten ja nuorten kanssa. Vuorovaikutustilanteet olisivat jo sinällään oppimistilanteita. Ne mahdollistaisivat myös luokkamuotoisen opetuksen ritualististen toimintatapojen ja vakiintuneiden rooliodotusten murtamisen, ja eri elämänpiireihin liittyvien moninaisten kokemusten mukaantuomisen opetukseen. (Aittola, Jokinen ja Laine 1998, 144-145.)

Ziehe (1991b, 169-170) painottaa, että koulun sädekehän haihtumisen jälkeensä jättämää tyhjiötä ei täytetä erityisjärjestelyillä, ei tekniikalla, ei didaktisilla erikoistumisilla, eikä opetuksen hienosäädöillä. Oppilaiden kokemuksesta ja elinympäristöistä liikkeelle lähteminen sekä opetuksen tilannesidonaisuuden painottaminen eivät ole tiivistettävissä yksiselitteisiksi toimintaohjeiksi, vaan opettajan on luotettava omaan itseensä ja elämäkokemuksiensa aikuissukupolven edustajana.

Kun koululla on vähemmän kosketuspintaa työelämän, muun yhteiskunnan tai nuorten vapaa-ajan ja elämäntilanteen kanssa se tyhjenee symbolisesti, ja suuri osa nuorille merkityksellisistä oppimisprosesseista siirtyy koulun ulkopuolelle. Koulu ei pysty eikä sen kannatakaan lähteä kilpailemaan nuorten muiden elämänpiirien kanssa. Sen sijaan, että niitä pidetään kilpailijoina, koulu voisi asennoitua niihin sisältyviin mahdollisuuksiin uudistaa myös omia ajatusestymisiä ja -rutiineja (Aittola 1998a, 142-144.).

Koulu ja nuoret joutuvat – tai saavat – totutella sellaiseen kulttuuriseen tilaan, joka ei noudata selkeän systeemistä logiikkaa. Elämme globalisoituvassa ja yksilöllistyvässä maailmassa, jossa on menossa yhtä aikaa monia rinnakkaisia, päällekkäisiä ja ristiriitaisia prosesseja – eriytymistä ja yhdenmukaistumista, modernisoitumista ja vastamodernisoitumista. Olemme rataverkostossa, jossa jokainen on viime kädessä yksilöllisesti vastuussa oman identiteettinsä ja elämänuransa luomisesta. Koulu voi parhaimmillaankin vain näyttää suuntaa ja antaa nuorille tiettyjä tiedollisia, kulttuurisia ja sosiaalisia perusvalmiuksia muuttuvassa maailmassa ja yhteiskunnassa selviämiseen. (Aittola, Jokinen ja Laine 1998, 145.)

VIITTEET

- 1 Jotain oppimisprosessien luonteesta koulussa kertoo seuraava elämäkerrallinen katkelma: “Äidinkielen opettaja kielsi minua keskikoulussa kirjoittamasta Simo Lampisesta ja suomalaisesta ralliautoilusta, koska aineen kuin aineen väänsin jotenkin tähän silloin minulle niin läheiseen aiheeseen, sehän oli alue, josta tiesin jotain tuolloin. En saanut olla hyvä, missä olin hyvä”. (Hoikkala 1995, 185, alav. 16.) Teoksessa Haavio-Mannila, E.; Hoikkala, T.; Peltonen, E. & Vilkkö, A. (toim.) (1995) Kerro vain totuus. Elämäkertatutkimuksen oma-elämäkerrallisuus. Helsinki: Gaudeamus. “En saanut olla hyvä, siinä missä olin hyvä”, tiivistäneen luullakseni monen koululaisen kokemukset.
- 2 Kirjoitukset on kerätty Maikkulan yläasteen tukioppilaiden Jyväskylään tekemän matkan aikana Vesalan kurssikeskuksessa 15.2.1996. Kirjoituksia kertyi yhteensä 40, jotka tutkimusapulainen Tiina Erämies kirjoitti tekstiksi. Kirjoittajat olivat 7.-9. luokan oppilaita, tyttöjä ja poikia, joilla on vaihteleva perhetausta ja koulumenestys. Videointi tehtiin syyskuussa 1994.
- 3 Kirjoitukset on kerätty Maikkulan yläasteen tukioppilaiden Jyväskylään tekemän matkan aikana Vesalan kurssikeskuksessa 15.2.1996. Kirjoituksia kertyi yhteensä 40. Näiden kirjoitusten pohjalta oppilaat esittivät kuusi sosiodraamaa, jotka Tapio Aittola ja Kimmo Jokinen kirjasivat ylös. Kirjoittajat olivat 7.-9. luokan oppilaita, tyttöjä ja poikia, joilla on vaihteleva perhetausta ja koulumenestys.
- 4 Paolo Freire käytti pankki- ja talletusmetaforaa kuvatessaan kouluopetusta ja oppimista. Opettaja jakaa ja oppilaat tallettavat. Tallentaessaan he tukahduttavat oman luovan toimeliaisuutensa, inhimillisen uteliaisuutensa ja kykynsä kriittiseen ajatteluun. (Miettinen 1993, 22.)
- 5 Tapio Aittola ja Kimmo Jokinen olivat havainnoijia ja tekivät esityksistä muistiinpanoja. Oppilaiden mukana olleet kaksi opettajaa ja rehtori olivat esitysten seuraajia, jotka eivät puuttuneet sosiodraamojen toteutukseen. Kysyin esitysten jälkeen heidän vaikutelmiaan miltä sosiodraamat näyttivät ja tuntuivat.
- 6 Kiitän tutkija Kimmo Saaristoa asiaa valaisevasta puhelinkeskustelusta.
- 7 Vastaavia ilmaisuja ovat esim. ”zap, zot, pam, bädäng, kaboom” jne. Sarjakuvamaiset ilmaisut ovat tulleet myös nuorten puhetapojen osaksi. Viihdesarjojen ja erityisesti komedioiden ja satiirien mukaisia sanontoja kuulee kadulla ja kotona. Myös graffitteja on tageina eli lyhyinä muutaman kirjaimen merkkinä maalattu tai töhritty useampaankin porttikongiin ja betonisten

- alikulukkäytävien seinustoille. Niissä ne voivat paitsi viitata tekijäänsä, myös kommentoida olemassaolullaan jotakin merkityksellistä asiaa tai kiistää vallitsevia määreitä.
- 8 Psykomarkkinat toteuttavat tätä itsen instrumentalisointia houkuttelevin iskulausein tyyliin ”löydä oma aito itsesti”, ”ole radikaalisti rehellinen” tai yli-päättään avoimempi ihminen. Tavoitteet ovat sinänsä kannatettavia, mutta ongelmaksi nousee se, ne eivät toimi sellaisenaan, vaan edellyttävät itsestä lähteviä prosesseja, joiden tuotoksena voi mahdollisesti olla sitten avoimempi tai aidompi minä.
 - 9 Satiiria on vaikea olla huomaamatta. Nuorten puhetapa ja käyttäytymismallit koulussa, kotona ja etenkin kavereiden kesken on täynnä vanhojen tapojen, lauseiden ja merkitysten ylösalaisin kääntämistä, hienovaraista etäisyydenottoa tai ainakin yhdenmukaistavien mallien välttämistä. Sama pätee rocktähtien ja muiden idolien haastatteluihin, joissa itse haastattelusta tulee usein ironisten kommentointien vaihdantaa. Yksinkertaiset kysymys–vastaus-mallit alkavat olla harvinaisuuksia. Monimuotoiset kysymysten ja vastausten kommentoinnit ovat hyvin tavallisia. Nämä kommentointitavat siirtyvät myös nuorten arkikulttuurin osaksi.
 - 10 Joissakin oppilaitoksissa on käyty keskustelua kännyköiden kieltämisestä oppitunneilla. Perusteluna on mainittu mm. lunttaamisen mahdollisuus ja häiriön tuottaminen. Joissakin kouluissa kännykät taas on kielletty kokonaan.
 - 11 Artistit kuten Alanis Morissette, Meredith Brooks, Janet Jackson ja joukko uudempia tähtiä ovat valaisevia esimerkkejä naistähdistä. Muita nimiä ovat esimerkiksi viihteellisempää linjaa vetävät Britney Spears – jonka suurin hitti oli videolla sijoitettu kouluun – ja Jennifer Lopez sekä monet, monet muut. Suomessa mm. Jonna Tervomaa, Maija Vilkkumaa ja tyttöyhtye Nylon Beat ovat suhteellisen tuoreita nimiä rock- ja popmarkkinoilla.
 - 12 Esimerkiksi Stanley Kubrickin elokuva Full Metal Jacket.
 - 13 Spielberg on ohjannut lukuisia yleisö- ja kassamenestyselokuvia kuten esimerkiksi Jurassic Park, Lost World, Indiana Jones-elokuvat, Tappajahai, ET, Schindlerin lista, Sotamies Ryan jne.
 - 14 Eri aineistoja vertailllessani olen havainnut, että oppituntikirjoituksissa populaarikulttuurin merkitys jää huomattavasti vähäisemmäksi kuin oppitunti-piirroksissa. Kuvallinen ilmaisu saa esiin ehkä sellaisia kokemuserroksia, joita kirjoitusten konventiot tai oppilaan asemoinnit eivät niin hyvin tavoita. Havaintomateriaali koulusta antaa puolestaan vaikutelman, että populaarikulttuuri on vahvasti läsnä oppilaiden olemisen tavoissa, puheessa ja habituksessa.
 - 15 Nuoret saattavat itsekin hakea auktoriteetteja ja ammentaa uskoa perinteestä. Esimerkiksi koululaistanssiaiset ovat palanneet takaisin pitkältä talviunelta, yksityiskohtaisine etikettisääntöineen, huolellisine sukupuolten käyttäytymiskooodeineen ja vanhan maailman pukeutumistyyliineen. Perheen sisällä lapset kaipaavat auktoriteettia, ”joka tekee oikeita töitä” tai ”jolle maksetaan paljon”. Perheessä saattaa syntyä vetoa perinteisiä rakenteita ja malleja koh-

taan perinteisten turvallisuutta luovien rakenteiden horjuessa. ”Naapurini kertoi murrosikäisistä tytöistään - hevareita molemmat -, jotka yllättäen alkoivat vaatia äitiään leipomaan pullaa viikonloppuisin, jotta koti tuntuisi oikealta kodilta. Joskus olen, hitusen hämmentyneenä, huomannut, että lapseni eivät aina edes kaipaa lähelleen isää kaverina. Toisinaan he haluavat isän, joka käy töissä tekemässä jotain ”tärkeää”, jolla on kiire, joka tiuskiikin joskus ja osaa rauhoittaa tilanteen vaikka huutamalla, jos se on ryöstäytynyt lasten itsensä käsistä. Perhearvojen ja ”kurilla kasvattamisen” puolestapuhujien joukko voi myös kasvaa sitä nopeammin, mitä enemmän uutta ja outoa esimerkiksi koulussa, nuorisokulttuurissa ja nuorten katukäyttämisyksissä voidaan havaita...” (Jokinen 1996, 30.)

16 Julkaisut *Koulukuvia* ja *Ameba pulpetissa* liittyvät ”Kasvatus ja kulttuurinen modernisoituminen” -tutkimusprojektiin, joka on toiminut Jyväskylän yliopistossa jo lähes kymmenen vuotta. Projektin vetäjänä on toiminut dosentti Tapio Aittola, joka on kerännyt ympärilleen opiskelijoita ja tutkijoita. Projekti on järjestänyt teemaseminaareja ja se on tuottanut erilaisia julkaisuja, tutkimusraportteja ja opinnäytteitä. Projektin tiimoilta on järjestetty luentoja ja kursseja Jyväskylän yliopistossa ja muissa korkeakouluissa, täydennyskoulutuskeskuksissa sekä eri alojen oppilaitoksissa.

Tapio Aittolan, tutkija Kimmo Jokisen ja Kaarlo Laineen muodostama tutkimusryhmä on artikkeleissaan ja julkaisuissaan käsitellyt lähinnä kulttuurisen kasvatussociologian näkökulmasta tapahtuneita kasvatustilanteen muutoksia. Ryhmän mielenkiinnon kohteina ovat olleet etenkin yhteiskunnalliset, institutionaaliset ja sosiokulttuuriset tekijät, jotka vaikuttavat jälkimodernissa riskiyhteiskunnassa ja jälkitraditionaalisessa kulttuurisessa maisemassa. ”Kasvatus- ja kulttuurinen modernisoituminen” -projekti on ollut osa valtakunnallista ”Kasvatus-, tieto ja kulttuuri” -tutkijakoulutusohjelmaa vuodesta 1995. Professori Ari Antikaisen johdolla toiminut tutkijakoulu on tarjonnut foorumin kokemusten vaihtamiselle eri puolelta Suomea tulevien koulutustutkijoiden kanssa.

Oma tutkimusaiheeni projektissa on ollut 1990-luvun puolivälistä lähtien suomalaisen peruskoulun ja erityisesti yläasteen nuorten koulusuhte. Väitöskirjani molempien osien, ”Ameba pulpetissa” ja ”Koulukuvia” aiheena on ollut koulun ja nuorten suhteen tutkiminen kulttuurisen modernisoitumisen näkökulmasta. Tavoitteenani on ollut tarkastella kulttuuritutkimuksen ja yhteiskuntateorian virittämästä näkökulmasta koulun sisäisiä oppimisprosesseja. Tutkimuksen teemat sijoittuvat koulun arkeen ja nuorten kokemusten kautta avautuvaan koulutodellisuuteen.

Tässä liitteessä esittelen sekä ”Kasvatus ja kulttuurinen modernisoituminen” -projektin että oman väitöskirjani teoreettisia lähtökohtia. Toivon, että tämä luku antaa myös tulkintavälineitä nuorten koulusuhteen tarkastelulle. Tavoitteenani on laajentaa näkökulmaa myös koulun ulkopuoliseen maailmaan ja pohtia koulun asemaa suhteessa muihin elämänsfääreihin. Vedän yhteen yh-

teiskunnan ja kulttuurintutkimuksen aikalaisanalyysin pohjalta nousevia johtopäätöksiä ja kasvatuskulttuurissa tapahtuvia murroksia. Jakson tarkoituksena on antaa teoreettinen tausta - metaperspektiivi - tutkimuksessa esitetyille havainnoille, tulkinnoille ja johtopäätöksille.

Kasvatus- ja kulttuurinen modernisoituminen-projektissa omaksumamme kriittisen ajattelun vaaliminen on merkinnyt tutkimuksen kannalta tutkimuksessa käytettyjen teoreettisten lähtökohtien jatkuvaa kehittelyä ja täydentämistä sekä suhteessa tutkittavaan todellisuuteen että kulttuurisen tilanteen erityisyyteen. Teoria ja tutkija eivät ole erillisiä käytännöstä eikä yhteiskunnasta, joten jatkuva keskustelu käytettyjen käsitteiden ja aineistojen välillä on prosessimaisuuden vakavasti ottamista.

17 Kun Kiuruveden päivähoitoasiakkaita on seitsemää eri kansallisuutta voidaan todella puhua kansainvälistymisen arkipäiväistymisestä!

KIRJALLISUUS

- Abercrombie, N. ja Longhurst, B. (1998) *Audiencies. A Sociological Theory of Performance and Imagination*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Aittola, T. (1992) Uuden opiskelijatyypin synty. Opiskelijoiden elämänvaiheet ja tieteenalaspesifien habitusten muovautuminen 1980-luvun yliopistossa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 91. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Aittola, T. (1998a) Aikuisten oppiminen arkielämän ympäristöissä. Teoksessa Sallila, P. ja Vaherva, T. (toim.) (1998) *Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja*. KVS ja Aik.kasv.tutk.seura. Saarijärvi: BTJ Kirjastopalvelu, 59-89.
- Aittola, T. (1998b) Book review. Beck, U.; Vossenkühl, W. & Erdmann-Ziegler, U. *Eigenes Leben*. *Young* 1/1998, 60-62.
- Aittola, T. (1999) Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Teoksessa Aittola, T. (toim.) (1999) *Kasvatussosiologian teoreetikoita*. Helsinki: Gaudeamus., 182-211.
- Aittola, T. ja Pirttijärvi, E. (1996) Nuorten monet oppimisympäristöt. Julkaisussa: T. Aittola (toim.) *Teknologiapohjaiset oppimisympäristöt. Opettajan-koulutuslaitos* 23. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto., 47-54.
- Aittola, T. ja Sironen, E. (1992) Kriittinen teoria ja pedagogiikka. Teoksessa Aittola, T. ja Sironen, E. (toim.) (1992) "Miksi piiriin"? Thomas Ziehe koulusta nuorisosta ja itsestäänselvyyksien murenemisestä. *Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja* 1. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Aittola, T.; Jauhainen, J.; Joki, H.; Lainpelto, V.; Partanen, R.; Tikkanen, J. (1995) "Koulua käydään tulevaisuutta varten, vapaa-ajasta nautitaan nyt". *Koulun ulkopuolisten oppimisympäristöjen tarkastelua. Nuorisotutkimus* 3/1995, 33-44.
- Aittola, T.; Jokinen, K. ja Laine, K. (1991) Koulun haihtunut lumous. *Nuorisotutkimus* 3/1991, 9-17.
- Aittola, T.; Jokinen, K. ja Laine, K. (1994) Nuoret, koulu ja uudet oppimisympäristöt. *Kasvatus* 5/1994, 472-482.
- Aittola, T.; Jokinen, K. ja Laine, K. (1995) Young people, The School and Learning Outside Classroom. Teoksessa Aittola, T.; Koikkalainen, R. ja Sironen, E. (Eds.) (1995) "Confronting Strangeness". *Towards Reflexive Modernization of the School*. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 5. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Aittola, T.; Jokinen, K. ja Laine, K. (1998) Nuoret ja koulu kulttuurisessa modernisaatiossa. Teoksessa Takala, T. (toim.) (1998) Kasvatussosiologia. Juva: WSOY., 105-149.
- Aittola, T.; Koikkalainen, R. ja Vaherva, T. (1997) Aikuisten oppiminen arkielämän ympäristöissä. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 6. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Antikainen, A. (1996) Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen. Teoksessa Antikainen, A. ja Huotelin, H. (toim.) (1996) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Helsinki: Kansanvalistusseura, 251-296.
- Antikainen, A. ja Huotelin, H. (toim.) (1996) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.
- Asplund, J. (1987) Om hälsningsseremonier, mikromakt och asocial pratsamhet. Göteborg: Korpen.
- Baethge, M. (1989) Individualization as hope and as disaster. Teoksessa Hurrelmann, K. ja Enger, U. (Eds.) (1989) The social world of adolescents. New York: Walter de Gruyter, 27-41.
- Barthes, R. (1985) Valoisa huone. Jyväskylä: Kansankulttuuri.
- Bates, I ja Riseborough, G. (1994) Deepening divisions, fading solutions. Teoksessa Bates, I. ja Riseborough, G. (Eds.) (1994) Youth And Inequality. Buckingham: Open University Press., 1-13.
- Bauman, Z. (1996) Postmodernin lumo. Tampere: Vastapaino.
- Beck, U. (1986) Risikogesellschaft. Frankfurt: Suhrkamp
- Beck, U. (1994) The Reinvention of Politics: Towards a Theory of Reflexive Modernization. Teoksessa Beck, U.; Giddens, A. ja Lash, S. (1994) Reflexive Modernization. Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order. Cambridge: Polity., 1-55.
- Beck, U. ja Beck-Gernsheim, E. (1993) Nicht Autonomie, sondern Bastelbiographie. Zeitschrift für Soziologie, 3/1993, 178-187.
- Beck, U.; Giddens, A. ja Lash, S. (1994) Reflexive Modernization. Cambridge: Polity
- Beck, U. (1995a) Poliitiikan uudelleen keksiminen: kohti refleksiivisen modernisaation teoriaa. Teoksessa Beck, U.; Giddens, A. ja Lash, S. (1995) Nykyajan jäljillä. Refleksiivinen modernisaatio. Tampere: Vastapaino, 11-82.
- Beck, U. (1995b) Eigenes Leben. Skizzen zu einer biografischer Gesellschaftsanalyse. Teoksessa Beck, U.; Vossenkühl, W. ja Ziegler, U. E. (1995) Eigenes Leben. Ausflüge in die unbekannte Gesellschaft, in der wir leben, 9-15.
- Beck, U. (1997) Kinder der Freiheit: Wider das Lamento über den werteverfall. Teoksessa Beck, U. (Hg.) (1997) Kinder der Freiheit. Frankfurt: Suhrkamp, 9-33.
- Beck, U. (Hg.) (1997) Kinder der Freiheit. Frankfurt: Suhrkamp.

- Berger, P. ja Luckmann, T. (1994) *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Best, S. ja Kellner, D. (1998) *Beavis and But-Head: No future for Postmodern Youth*. Teoksessa Epstein, J. S. (Ed.) (1998) *Youth Culture. Identity in a post-modern world*. Padstow: Blackwell.
- Boethius, U. (1995) *Youth, the Media and Moral Panics*. Teoksessa Fornäs, J. ja Bolin, G. (Eds.) (1995) *Youth Culture in Late Modernity*. London, Thousand Oaks, New York: Sage, 39-57.
- Bourdieu, P. (1985) *Sosiologian kysymyksiä*. Tampere: Vastapaino.
- Bourdieu, P. (1998) *Järjen käytännöllisyys*. Tampere: Vastapaino.
- Brose, H-G. ja Hildenbrand, B. (1988) *Vom ende des Individuums zur Individualität ohne Ende*. Opladen: Leske + Budrich.
- Buchmann, M. (1989) *Script of Life in Modern Society*. Chicago: Chicago University Press.
- Burkitt, I. (1991) *Social Selves. Theories of the Social Formation of Personality*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Castoriadis, C. (1994) *Radical imagination and the social instituting imaginary*. Teoksessa Robinson, G. ja Rundell, J. (toim.) (1994) *Rethinking Imagination. Culture and Creativity*. London: Routledge, 136-154.
- Castoriadis, C. (1997) *Magma. Tutkielmia yhteiskunnan imaginaarisista instituutioista*. Hämeenlinna: Tammi.
- Cohen, S. ja Taylor, L. (1993) *Escape Attempts*. London & New York.
- Czarniawska, B. (1997) *Learning Organizing in a Changing Institutional Order*. *Management Learning* 4/1997, 475-495.
- Delamont, S. ja Atkinson, P. (1995) *Fighting Familiarity. Essays on Education and Ethnography*. Cresskill: Hampton Press.
- Denzin, N. (1995) *The Cinematic Society*. London, Thousand Oaks & New Delhi: Sage.
- Deshler, D. (1996) *Metafora-analyysi eli sosiaalisia aaveita manaamassa*. Teoksessa Mezirow, J. et al. (1996) *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuis-koulutuksessa*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus ja koulutuskeskus. Helsinki: Helsingin yliopisto, 314-332.
- Elias, N. & Scotson, J. (1994) *Established and Outsiders. A Sociological Enquiry into Community Problems*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Elias, N. (1991) *The Society of Individuals*. Oxford: Basil Blackwell.
- Elias, N. (1992) *The Symbol Theory*. London, Newbury Park, New Delhi: Sage.
- Elias, N. (1998) *Informalization and the civilizing Process*. Teoksessa Goudsblom, J. ja Mennell, S. (Eds.) (1998) *The Norbert Elias Reader*. Oxford: Blackwell, 235-245.
- Fornäs (1998) *Kulttuuriteoria. Myöhäismodernin ulottuvuuksia*. Tampere: Vastapaino.

- Fornäs, J. (1995) Youth, Culture and Modernity. Teoksessa Fornäs, J. ja Bolin, G. (eds.) (1995) Youth Culture in Late Modernity. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Foucault, M. (1980) Tarkkailla ja rangaista. Keuruu: Otava.
- Frønes, I. (1995) Among Peers. On the Meaning of Peers in the Process of Socialization. Oslo: Scandinavian University Press.
- Gergen, K. (1991) The Saturated Self. Dilemmas of Identity in Contemporary Life. New York: BasicBooks.
- Gergen, K. (1994) Realities and relationships. Soundings in Social Constructivism. Cambridge: Harvard University Press.
- Gergen, K. (1996) Technology and the Self: From the Essential to the Sublime. Teoksessa Grodin, D. ja Lindlof, T. R. (eds.) (1996) Constructing the Self in a Mediated World. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage, 127-140.
- Giroux (1996) Is there a place for cultural studies in colleges of education? Teoksessa Giroux, H.; Lankshear, C. ja McLaren, P. (1996) Counternarratives. New York & London: Routledge, 41-58.
- Giroux, H. (1992) Resisting Difference: Cultural Studies and the Discourse of Critical Pedagogy. Teoksessa Grossberg, L.; Nelson, C. ja Treichler, P. (Eds.) (1992) Cultural Studies. New York: Routledge, 199-212.
- Giroux, H. (1994) Disturbing Pleasures. Learning popular Culture. New York: Routledge.
- Giroux, H. (1996) Fugitive Cultures. Race, Violence & Youth. New York: Routledge.
- Giroux, H. (1998) Channel Surfing. Racism, The Media, And The Destruction of Today's Youth. Houndmills: Mcmillan.
- Giroux, H. ja Simon, R. (Eds.) (1989) Popular Culture, Schooling & Everyday Life. New York: Bergin & Garvey.
- Goffman, E. (1966) Behavior in Public Places. New York: Free Press.
- Goffman, E. (1971) Arkielämän roolit. Oikeille jäljille rooliividakossa. Porvoo: WSOY.
- Goffman, E. (1986) Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience. Boston: Northeastern University Press.
- Goffman, E. (1978) Gender advertisements. Washington: Harper & Row.
- Gordon, T. (1999) Materiaalinen kulttuuri ja tunteet koulussa. Teoksessa Tolonen, T. (toim.) (1999) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino, 99-116.
- Grossberg, L. (1989) Pedagogy in the Present: Politics, Postmodernity, and the Popular. Teoksessa Giroux, H. ja Simon, P. (Eds.) (1989) Popular Culture. Schooling & Everyday Life. New York: Bergin & Garvey.
- Götz, N. (1997) Modernisierungsverlierer oder Gegner der reflexiven Moderne? Rechtsextreme Einstellungen in Berlin. Zeitschrift für Soziologie 6/1997, 393-413.
- Heitmeyer, G. ja Olk, T. (toim.) (1990) Individualisierung von Jugend. München: Weinheim.

- Helsper, W. (1989) *Selbstkrise und Individuationsprozess*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Helsper, W. (1993) *Jugend und Schule*. Teoksessa Krüger, H-H. (toim.) (1993) *Handbuch der Jugendforschung*. Opladen: Leske & Budrich, 351-376.
- Helve, H. (1996) "Ystävämme kettu" ja uusi maailmankuva. Teoksessa Suurpää, L. ja Aaltojärvi, P. (toim.) (1996) *Näin nuoret. Näkökulmia nuoruuden kulttuureihin*. Tietolipas 143. Helsinki: SKS, 74-94.
- Hoikkala, T. (1998) *Aikuistumisen paradoksi*. Teoksessa Saksala, E. (toim.) (1998) *Muutoksen sosiologia*. Jyväskylä: Yle, 134-141.
- Hyvärinen, M. (1994) *Viimeiset taistot*. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, K. (1996) *Kasvaminen ja oppiminen traditioiden jälkeen*. Teoksessa Suurpää, L. ja Aaltojärvi, P. (toim.) (1996) *Näin nuoret. Näkökulmia nuoruuden kulttuureihin*. Tietolipas 143. Helsinki: SKS, 23-50.
- Jokinen, K. (1997) *Suomalaisen lukemisen maisemaihanteet*. *Nykykulttuurin tutkimusyksikön julkaisuja* 56. Jyväskylä: SoPhi.
- Josselson, R. (1996) *The Space Between Us. Exploring the Dimensions of Human Relationships*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Junge, M. (1996) *Individualisierungsprozesse und der Wandel der Institutionen. Ein Beitrag zur Theorie reflexiver Modernisierung*. *Kölner Zeitschrift für Soziologie* 4/1996, 728-747.
- Kade, J. ja Seitter, W. (1996) *Lebenslanges Lernen Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag*. Opladen: Leske & Budrich.
- Kaipio, K. ja Laine, K. (1988) *Puheesta tekoihin ja toimintaan – K-S:n erityishuoltopiirin toimintojen kehittämisperusteista*. Suolahti: Keski-Suomen erityishuoltopiirin kl.
- Kauppi, A. (1993) *Mistä nousee oppimisen mieli? – Kontekstuaalisen oppimiskäsityksen perusteita*. Teoksessa Kajanto, A. (1993) *Aikuisten oppimisen uudet muodot. Kohti aktiivista oppimista*. *Kansanvalistuseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura*. Helsinki: Kirjastopalvelu Oy, 51-109.
- Kauppi, A. (1994) *Pysyvyyden pakko – muutoksen välttämättömyys – arkielämän haasteita oppimiselle*. Teoksessa Hein, I. ja Larna, R. (toim.) (1994) *Maa ilma muuttuu – muuttuuko aikuiskoulutus?* Juva: WSOY, 91-111.
- Kauppila, J. (1996) *Koulutus elämänkulun rakentajana*. Teoksessa Antikainen, A. ja Huotelin, H. (toim.) (1996) *Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja*. *Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 45-108.
- Keupp, H. (1994) *Ambivalenzen postmoderner Identität*. Teoksessa Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.) (1994) *Riskante Freiheiten*. Frankfurt: Suhrkamp, 336-350.
- Keupp, H. (1995) *Aktuelle Befindlichkeiten. Zwischen postmoderner Diffusion und der Suche nach der neuen Fundamenten*. *Psychologie & Gesellschaftskritik* 1/1995, 29-56.

- Kivinen, O. ja Rinne, R. (1998) Koulutuksen kentät ja kulku. Teoksessa Takala, T. (toim.) (1998) Kasvatussosiologia. Juva: WSOY, 65-106.
- Kosonen, U. (1998) Koulumuistoja naiseksi kasvamisesta. Jyväskylä: SoPhi.
- Kress, G. ja van Leeuwen, T. (1996) Reading Images. The Grammar of Visual Design. London: Routledge.
- Lahelma, E. & Gordon, T. (1997) First Day in Secondary School: Learning to Be a 'Professional Pupil'. Educational Research and Evaluation 2/1997, 119-139.
- Laine, K. (1997a) Ameba pulpetissa. Koulun arkikulttuurin jännitteitä. Jyväskylä: SoPhi.
- Laine, K. (1997b) Koulun arkikulttuurin jännitteitä. Lisensiaatintyö. Jyväskylän yliopisto: Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian laitos.
- Lankshear, C.; Peters, M. ja Knobel, M. (1996) Critical Pedagogy and Cyberspace. Teoksessa Giroux, H.; Lankshear, C.; McLaren, P. ja Peters, M. (Eds.) (1996) Counternarratives. Cultural Studies and Critical Pedagogy in Postmodern Spaces. New York: Routledge, 149-188.
- Lash, S. ja Friedman, J. (Eds.) (1993) Modernity & Identity. Oxford: Blackwell.
- Lash, S. (1994) Reflexivity and its Douples: Structure, Aesthetics, Community. Teoksessa Beck, U.; Giddens, A. ja Lash, S. (1994) Reflexive Modernization. Cambridge: Polity.
- McLaren, P. (1995) Post-Colonial Pedagogy: Post-colonial Desire and Decolonized Community. Teoksessa McLaren, P. (toim.) (1995) Postmodernism, Post-colonialism and Pedagogy. Albert Park: JNP.
- McLaren, P. (1998) Life in Schools. Addison Wesley: Longman.
- Melucci, A. (1996) The Playing Self. Person and meaning in the planetary society. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mentzos, S. (1988) Interpersonale und institutionalisierte Abwehr. Frankfurt: Suhrkamp.
- Mestrovic, S. (1997) Postemotional Society. London, Thousand Oaks & New Delhi: Sage.
- Miettinen, R. (1993) Oppitunnista oppimistoimintaan. Tutkimus opettajan-koulutuksen kehittämisestä. Helsinki: Gaudeamus.
- Mitterauer, M. (1991) Ungdomstidens sociala historia. Göteborg: Röda Bokförlaget.
- Mollenhauer, K. (1991) Gibt es für die Erziehungswissenschaft eine Zukunftsperspektive? Teoksessa Aittola, T. ja Matthies, J. (Hrsg.) (1991) Beck, U.; Mollenhauer, K. ja Welsch, W.: Philosophie, Soziologie und Erziehungswissenschaft in der Postmoderne. Jyväskylän yliopiston Nykykulttuurin tutkimusyksikön julkaisuja 26/1991. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 23-35.
- Moreno, J. L. (1974) Die Grundlagen der Soziometrie. Dritte Auflag. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Morgan, G. (1986) Images of Organization. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.

- Morgan, G. (1996) Is there anything more to be said? Teoksessa Grant, D. ja Osrick, C. (toim.) (1996) *Metaphor and Organizations*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage, 227-240.
- Negt, O. (1985) *Lebendige Arbeit enteignete Zeit*. Frankfurt: Campus.
- Negt, O. (1997) *Kindheit und Schule In einer welt der Umbrüche*. Göttingen: Steidl.
- Negt, O. (1989) *Die Herausforderung der Gewerkschaften. Plädoyer für die Erweiterung ihres politischen und kulturellen Mandats*. Frankfurt: Campus.
- Nowotny, H. (1994) *Time. The Modern and Postmodern Experience*. Cambridge: Polity.
- Näre, S. (1995) *Etnopsykoanalyttisia näkökulmia sukupuolikulttuuriin*. Helsingin yliopiston sosiologian laitoksen tutkimusraportteja 229. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Ojakangas, M. (1997) *Lapsuus ja auktoriteetti. Pedagogisen vallan historia Snellmanista Koskenniemeen*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Puuronen, V. (1995) *Nuoret maailmansa tuottajina? Tutkimus nuorisososio­logian metodologiasta ja nuorten keskusteluista*. Joensuun yliopiston yhteiskunta­­tieteellisiä julkaisuja N:o 21. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Rehberg, K-S. (1995) *Institutionen als symbolische Ordnungen. Leitfragen und Grundkategorien zur Theorie und Analyse institutionellen Mechanismen*. Teoksessa Göhler, G. (toim.) (1995) *Die Eigenart der Institutionen zum Profil der politischen Institutionentheorie*. Baden-Baden: Nomos, 47-84.
- Reimer, B. (1995) *The Media in Public and Private Spheres*. Teoksessa Fornäs, J. ja Bolin, G. (Eds.) (1995) *Youth Culture in Late Modernity*. London, Thousand Oaks, New York: Sage, 58-71.
- Rinne, R. (1997) *Koulutus ja työ jälkimodernissa yhteiskunnassa*. *Kasvatus* 5/1997, 450-461.
- Rinne, R. ja Salmi, E. (1998) *Oppimisen uusi järjestys. Uhkien ja verkostojen maailma koulun ja elinikäisen oppimisen haasteena*. Tampere: Vastapaino.
- Sallila, P. ja Vaherva, T. (toim.) (1998) *Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja*. KVS ja Aik.kasv.tutk.seura. Saarijärvi: BTJ Kirjastopalvelu.
- Sarup, M. (1996) *Identity, Culture And The Postmodern World*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Schülein, J.A. (1983) *Mikrosoziologie*. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Schülein, J-A. (1987) *Theorien der Institution*. Opladen: Westdeutscher.
- Schülein, J-A. (1990) *Die Geburt der Eltern*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Siurala, L. (1994) *Nuoriso-ongelmat modernisaatioperspektiivissä*. Helsingin kaupungin tietokeskuksen tutkimuksia 3. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.
- Steinbock, D. (1990) *Poliittinen tv-dramaturgia. Esseitä politiikasta ja dramaturgisesta sosiologiasta*. *Oy Yleisradio Ab Sarja B* 4/1990. Helsinki: Yle.
- Suuranta, J. (1999) *Tieto, opettajuus ja kasvatus postmodernissa*. Teoksessa Aittola, T. (toim.) (1999) *Kasvatussosiologian teoreetikoita*. Helsinki: Gaudeamus, 212-237.

- Suurpää, L. (1996) Yksilöllistä sosiaalisuutta vai sosiaalista yksilöllisyyttä? Nuorten yhteiskunnallista identiteettiä etsimässä. Teoksessa Suurpää, L & Aaltojärvi, P. (toim.) (1996) Näin nuoret. Näkökulmia nuoruuden kulttuureihin. Tietolipas 143. Helsinki: SKS, 51-73.
- Tolonen, T. (1996) Väkiä ja sosiaalista järjestystä. Teoksessa Hoikkala, T. (toim.) (1996) Miehenkuvia. Välähdyksiä nuorista miehistä Suomessa. Helsinki: Gaudeamus, 102-117.
- Tolonen, T. (1999) Hiljainen poika ja äänekäs tyttö? Ääni, sukupuoli ja sosiaalisuus koulussa. Teoksessa Tolonen, T. (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino, 135-158.
- Weigand, G.,; Hess, R. ja Prein, G. (1988) Institutionelle Analyse. Theorie und Praxis. Frankfurt am Main: Athenäum.
- Welsch, W. (1991) Moderne und Postmoderne. Frankfurt: Suhrkamp.
- Willis, P. (1984) Koulunpenkiltä palkkatyöhön. Tampere: Vastapaino.
- Volanen, M. V. (1991). Uusi sukupolvi – uusi koulu. Teoksessa Hoikkala, T. (toim.) (1991) Törmäivät tulkinat. Helsinki: Gaudeamus, 225-229.
- Woods, P. (1983) Sociology and the School. An Interactionist viewpoint. London: Routledge & Kegan Paul.
- Wuthnow, R. (1997) Handeln aus Mitlied. Teoksessa Beck, U. (Hg.) (1997) Kinder der Freiheit. Frankfurt: Suhrkamp, 34-84.
- Ziehe, T. (1984) Pubertät und Narzissmus. Frankfurt: EVA.
- Ziehe, T. (1989) Kulturanalyser. Ungdom, utbildning, modernitet. Stockholm: Symposion.
- Ziehe, T. (1989b) Ambivalenser och Mangfoldighet. Kobenhavn: Politisk Revy.
- Ziehe, T. (1991a) Zeitvergleiche. Jugend in kulturellen Modernisierungen. Weinheim und München: Juventa
- Ziehe, T. (1991b) Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Jyväskylä: Vastapaino.
- Ziehe, T. (1992) Nuoriso kulttuurisessa modernisaatiossa. Teoksessa Aittola, T. ja Sironen, E. (toim.) (1992) "Miksi piiriin"? Jyväskylän yliopisto kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 1. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Ziehe, T. (1994) Nuoriso, arkikulttuuri ja vieraus. Käsikirjoitus.
- Ziehe, T. (1995) Good enough strangeness in education. Teoksessa Aittola, T; Koikkalainen, R. ja Sironen, E. (Eds.) (1995) "Confronting Strangeness". Towards a Reflexive Modernization of the School. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 5. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Ziehe, T. (1996a) Vom Preis des selbstbezüglichen Wissens. Entzauberungseffekte in Pädagogik, Schule und Identitätsbildung. Teoksessa Combe, A. ja Helsper, W. (Hg.) (1996) Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt: Suhrkamp, 924-942.
- Ziehe, T. (1996b) Individualisierung Als Kulturell Verändertes Selbst-Verhältnis. Käsikirjoitus.