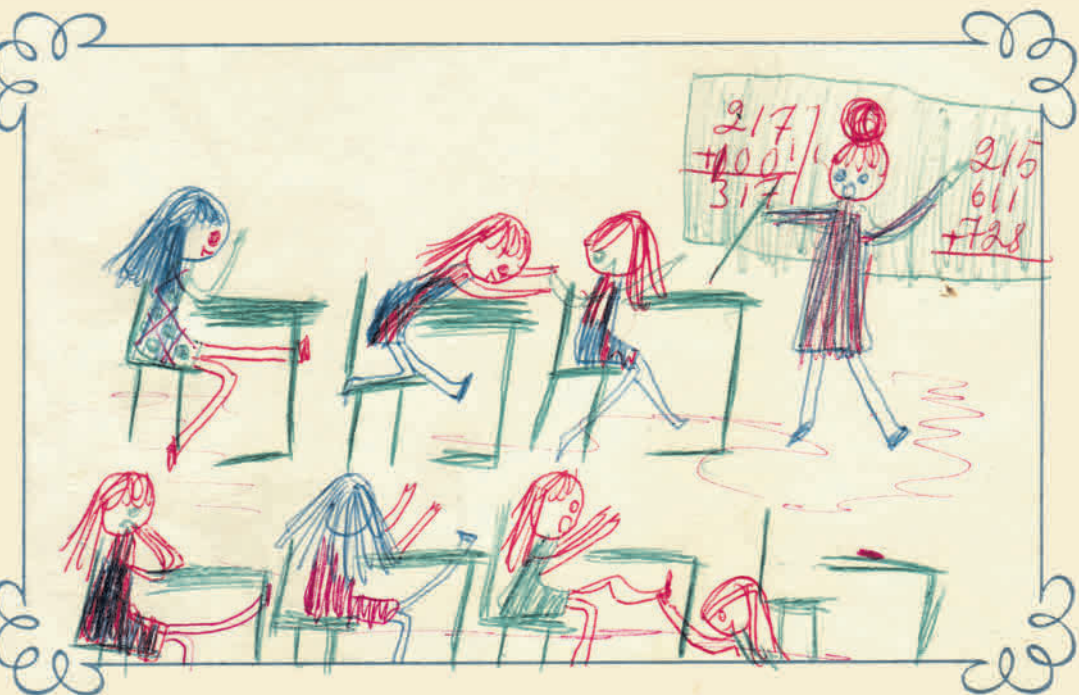


Elina Harjunen

MITEN OPETTAJA RAKENTAA *pedagogisen auktoriteetin?*

Otteita opettajan arjesta



Pedagogisen auktoriteetin käsite on pitkään ollut sivussa opetuksen ja kasvatuksen teorioita kehiteltäessä, mutta viime vuosina auktoriteetti on puhuttanut ja puhutellut uudelleen kasvattajia. Opettajan työ on luonteeltaan vuorovaikutusta, jossa opettamis-, opiskelu- ja oppimistilanteiden menestyksellä ohjaaminen perustuu oleellisella tavalla siihen, että opettajalla on kasvatuksellista vaikutusvaltaa. Aikaisemmin opettajan auktoriteettia lähestyttiin ensisijaisesti muodollisena, tehtävään liittyvänä valtana tai sitten persoonallisena ominaisuutena, jota eri henkilöillä saattoi olla määrältään vaihtelevasti.

Tässä väitöskirjassa auktoriteettia tarkastellaan suhteena, jossa keskeistä on koulutyön onnistuminen samoin kuin se, että vaikutusvalta on oikeutettua. Auktoriteettisuhde nähdään siten ihmisten välisenä suhteena, jossa jollakin on vaikutusvaltaa toisiin nähden tietyssä tilanteessa, paikassa ja ajassa. Auktoriteettia voi olla yhtä hyvin opettajalla kuin oppilaallakin.

Tutkimuksen tehtävänä on pyrkiä selvittämään, miten opettaja ymmärtää ja rakentaa pedagogisen auktoriteettinsa sekä miten tämä auktoriteetti toimii ja saa oikeutuksen luokkatilanteissa.



MITEN OPETTAJA RAKENTAA PEDAGOGISEN AUKTORITEETIN?

SUOMEN KASVATUSTIETEELLINEN SEURA
SAMFUNDET FÖR PEDAGOGISK FORSKNING I FINLAND
FINNISH EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION

MITEN OPETTAJA RAKENTAA PEDAGOGISEN AUKTORITEETIN?

OTTEITA OPETTAJAN ARJESTA

ELINA HARJUNEN

SUOMEN KASVATUSTIETEELLINEN SEURA

KASVATUSALAN TUTKIMUKSIA

Julkaisija: Suomen Kasvatustieteellinen Seura

Toimituskunta

professori Risto Rinne, pj. Turun yliopisto,
professori Hannele Niemi, Helsingin yliopisto
professori Jouni Välijärvi, Jyväskylän yliopisto
yliassistentti Juhani Tähtinen, siht. Turun yliopisto

Sarjassa ilmestyneet julkaisut ovat läpikäyneet referée-arvioinnin

Myynti: Kasvatustieteellisen Seuran kotisivut
www.kasvatus.net (julkaisusarja)
Puh. (02) 333 8820 (Sirkka-Liisa Sula)

Helsingin yliopisto
Opettajankoulutuslaitos
Pl 8, 00014 Helsingin yliopisto
puh. (09) 191 28112
fax (09) 191 2114
e-mail: marja-liisa.lonardi@helsinki.fi

© Elina Harjunen ja Suomen Kasvatustieteellinen Seura

Kannen kuva: Elina Harjunen
Kansi: Tero Kylä-Junnila
Taitto: Jouni Vilhonen
Painopaikka: Painosalama Oy, Turku 2002
ISBN: 952-5401-09-X
ISSN: 1458-1094

Electronic version produced by University of Jyväskylä,
Open Science Centre 2021
ISBN 978-952-7411-06-3
ISSN 2489-768X

ALKUSANAT

Kun rinnalla oli ja on ihminen, joka uskoo ja luottaa minuun, vauraudesta, syntyy ainakin väitöskirja.

Toisaalta tarvittiin myös kaipuu johonkin – ja hyviä ystäviä. Kun olin opettanut kymmenisen vuotta äidinkieltä ja kirjallisuutta Helsingin Norsseissa, syntyi halu katsoa arjen työtä matkan päästä. Kypsyttelin pariakin tutkimusaihetta, “Voiko opettajuuteen ohjata?” ja “Miten oman minän muutos muuttaa opettajuutta?”, mutta todellisuudessa päädyin Kaisa Langen kanssa opintomatkalle Edinburghiin tutustumaan paikalliseen opettajankoulutukseen ja Kasvatuksen vapauden eurooppalaisen foorumin kollokvioihin eri puolille Eurooppaa sekä ryhdyin kirjoittamaan tutkimusta varten kaavailemiani tekstejä kirjaa varten, josta Kaisa sekä historianopettaja Pauli Arola olivat keskustelleet jo aiemmin. Ja nämä tekstit – pohdinnat välittämisestä, auktoriteetista ja opetusfilosofiastani, niiden muuttuminen ja eläminen sekä ryhmämme kahvilakeskustelut ovat muuttaneet minua: tehneet tietoisemmaksi itsestäni ja muista, itsestäni joukon osana.

Ja lopulta täytyi syttyä jostakin. Mika Ojakankaan väitöskirja *Lapsuus ja auktoriteetti* (1997) oli minulle niin suuri luku- ja ajatteluelämys, että luin sitä kuin dekkaria – aina ruumiin, auktoriteetin kuoleman, ääreen palaten. Innostuin opettajan auktoriteetin pohdiskelemisesta, koska aihe sattui jollain tapaa arkaan ja merkitykselliseen kohtaan. Tällä aiheella on ollut ja on jotain syvää sanottavaa minulle.

Vuonna 1998 minua pyydettiin opettajankoulutuslaitokselle töihin – ja sillä tiellä jäin jatko-opiskelijaksi. Professori Pertti Kansasen kautta löysin ohjaajakseni dosentti Matti Meren, ja vuosina 2000 ja

2001 sain Suomen Kulttuurirahaston apurahan, joiden turvin saatoinkin tehdä väitöskirjaa päätoimisesti kaksi vuotta. Kiitos rahastolle työn mahdollistamisesta!

Ohjaajani Matti Meri on rohkaissut minua elämään jonkinlaisessa epämääräisyydessä, etenemään sen mukaan, mitä työ vaatii, ja käyttämään siihen niitä aseita, jotka tuntuvat siihen luontevilta. Hän on valanut minuun uskoa kriittisimmillä hetkilläni ja myös lukenut työtäni eri vaiheissa. Toinen ohjaajani ja kustos Pertti Kansanen on taas tarjonnut teoreettisemmille hapuiluilleni laajempaa perspektiiviä, pohdinnoilleni uusia näkökulmia ja lopulta keskustelukumppanuutta ajatusteni peilaamiseen – mahdollisuutta omaan valaistumiseen. Työni loppuvaiheessa hän sai kiireellisyyteni talttumaan lukemalla työtäni rauhallisesti. Tämän parempia ohjaajia en saata kuvitella.

Olen kiitollinen myös tutkimushenkilöilleni siitä, että he lähtivät mukaani prosessiin, joka ei ollut heillekään mikään pintaraapaisu. Teitä ilman tämä työ ei olisi ollut mahdollinen, ja te olette vaikuttaneet ratkaisevasti sen onnistumiseen. Kiitos luottamuksesta ja rohkeudesta!

Yksinäisen kotona puurtamisen vastapainoksi olen hakenut yhteyttä alan ihmisiin ja keskustelukumppanuutta koko työprosessin ajan. Työn alkuvaiheessa sain tukea äidinkielen ja kirjallisuuden didaktiikan professori Irina Buchbergerilta. Kasvatusfilosofi Reijo Wileniukselta olen saanut rohkaisua ja kommentteja työni teoreettisesta osuudesta. Sähköpostitse olen saanut yhteyden professori Max van Maneniin ja dosentti Terho Pursiaseen, puhelimitse FT Veli-Matti Värriin, joka keskusteli tuntemattoman kanssa tosissaan, ja henkilökohtaisesti VTT Mika Ojakankaaseen, KT Kirsi Tirriin ja KT Jukka Husuun, joista jälkimmäinen avasi minulle oven dialogisuuteen – noin vain. Lämmin kiitos kaikille! Jatko-opiskelutovereistani haluan kiittää erityisesti Minna Kalliota, Erja Syrjäläistä sekä Arja Piiraista innostavista keskustelutuokioista ja Minnaa myös työni viitsemästä kommentoinnista, assistentti Riitta Jyrhämää myötäelämisestä ja ystäviäni, opettajatovereitani sekä eri yhteyksistä saamiani tuttavien antoisista keskusteluista.

Kiitän myös käsikirjoitukseni asiantuntevia kommentoijia ja lausunnonantajia, emeritusprofessori Juhani Jussilaa ja kasvatusfilosofi Tapio Puolimatkaa tarkasta palautteesta ja parannusehdotuksista.

Kiitän virkapaikkaani Helsingin II normaalikoulua pitkämielisyystensä virkavapauksiani kohtaan sekä siitä, että minuun suhtauduttiin poissa ollessanikin joukkoon kuuluvana. Erityisesti haluan muistaa eläkkeelle siirtynyttä johtavaa rehtoria Mikko Sinisaloa, huomaavia ihmistä.

Kiitos Maija Parkolle haastattelujen purkamisesta ja atk-amanuenssi Kari Pereniukselle kuvioiden siirtämisestä tietokonemuotoon – hyvän-
tuulisesti ja tarkasti. Ja kiitos Suomen Kasvatustieteelliselle seuralle työni julkaisemisesta.

Lisäksi ajattelen, että tämä työ on tehty puhtaalla pienviljelijäperiaatteella: itsensä voi tuntea vapaaksi uittohommissa sekä metsätöissä ja kauneudesta nauttia käsitöiden teossa sekä kukkien tai kasvien kasvatuksessa. Elämä ei ole ikuista – vanhempani kuolivat oman vapaudenunelmani toteuttamisen aikana. Niinpä työni on omistettu Liisa ja Väinö Harjuselle.

Suurin kiitos kuuluu elämäkumppanilleni Juho Hämäläiselle, joka näkee minussa upean ihmisen.

Helsingissä 12. 9. 2002

Elina Harjunen

TIIVISTELMÄ

ELINA HARJUNEN

MITEN OPETTAJA RAKENTAA PEDAGOGISEN AUKTORITEETIN? OTTEITA OPETTAJAN ARJESTA

Laadullisen tutkimuksen päätavoitteena oli pureutua siihen, miten opettaja ymmärtää ja rakentaa pedagogisen auktoriteettinsa koulun arjessa. Koska auktoriteettisuhte ei todennu ajatuksissa, puheessa ja kuvitelmissa, tutkin myös, miten auktoriteetti toimii ja saa oikeutuksen luokkatilanteessa.

Pedagoginen auktoriteetti liitetään taustakirjallisuudessa toisaalta varsinaisen vallankäytön ulkopuoliseen, kasvatukseen liittyvään auktoriteettisuhteeseen, toisaalta korostetaan henkilösuhteen merkitystä auktoriteettisuhteen muotoutumisessa.

Työn peruskysymys on sama kuin työn nimi: Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Osakysymyksiä ovat seuraavat: Mitä ilmiöön pedagoginen auktoriteetti kuuluu? Mitkä ovat sen lähikäsitteet? Miten se ilmenee suhteessa oppilaaseen? Mitä se vaatii opettajalta?

Näkökulma on opettajassa ja sitä kautta opettajuudessa – työ keskittyy pääkaupunkiseudun kolmen eri peruskoulun yläluokan neljään äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaan. Mukana ovat myös koulujen rehtorit sekä yhden koulun parkinohjaaja ja kouluavustaja. Ilmiö, opettaja pedagogisena auktoriteettina, piirtyy tutkimukseen pääosin opettajien syvähaastattelun ja tuntihavainnointien sekä videointien avulla. Pääosa aineistosta on kerätty vuonna 2000. Työtä on ohjannut halu saada muutaman yksittäisen opettajan ääni ja todellisuus kuuluviin, ja usko siihen, että yksittäisessä on vivahdus yleistä, kaikkia koskettavaa. Tähän on pyritty aineiston systemaattisen analyysin avulla. Nimitän työtäni dialogis-hermeneuttiseksi taustatutkimukseksi.

Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen muodostava kasvatussuhteiden ajattelu, ydin, juontuu Herbartilta ja eritoten henkietieteellisestä pedagogiikasta: pedagogisesta ja didaktisesta suhteesta. Auktoriteettisuhteen ja pedagogisen auktoriteetin, esimerkiksi auktoriteetin oikeutuksen ja lajien, taustalla on myös yleisempää filosofista, yhteiskunnallista ja kasvatustieteellistä taustaa. Auktoriteettisuhte peilautuu työssä aineiston analyysin perusteella sekä vallankäyttöön että moraaliiin ja etiikkaan, myös teoreettiselta taustaltaan.

Tutkimustulokset osoittavat, että pedagoginen tai koulutodellisuudessa pedagogis-didaktinen auktoriteettisuhde on mahdollisuus, jonka toteutuminen on kiinni opettajan tahdosta ja halusta olla ihminen ja opettaja: eettinen, vastuuntuntoinen, välittävä ja oikeudenmukainen, tehtävänsä ja arvoperustansa tiedostava kasvattaja. Auktoriteettisuhteen rakentuminen tarvitsee opettajan puolelta pohjakseen itsetuntoisen, itseensä, tekemiseensä ja oppilaisiin uskovon ja terveesti itsevarman ihmisen, jollaiseksi voi ajan myötä myös kehittyä kokemuksen ja ammattitaidon lisääntymisen myötä. Käytännössä auktoriteettisuhde luodaan luokkatilanteessa interaktiossa, jonka henkenä on läsnäolo, luottamus, vastuu, arvostus ja kunnioitus. Normit saavat voimansa etiikasta: sääntöjen on oltava koulunkäynnin tarkoitusta edistäviä, järkeviä, mutta eettisyys liittyy myös sisältöön, tietopuoleen. Auktoriteettisuhde on opettamis-opiskelu-oppimisprosessin mahdollistaja, mutta myös osa sitä, sekä oppilaan kasvun edistäjä: se liittyy sekä pedagogiseen että didaktiseen suhteeseen, joskin auktoriteettisuhteen rakentamisen kannalta pedagoginen suhde on erityisen olennaisessa asemassa. Auktoriteetin alan mukaan kuvattuna voitaisiin puhua tiedollis-ohjaavasta-moraalisesta auktoriteetista.

Työni keskeistä antia on opettajuuden näkeminen pitkälti suhde-toimintana sekä havainto kasvuprosessista eettiseen opettajuuteen kuten myös yhteisöllisyyden tärkeydestä koulutyön, oppilaan hyvinvoinnin ja pedagogis-didaktisen auktoriteettisuhteen mahdollistajana.

Avainsanat: pedagoginen suhde, didaktinen suhde, pedagoginen auktoriteetti, didaktinen auktoriteetti, auktoriteettisuhde, opettajuus, välittäminen, oikeudenmukaisuus, valta

ELINA HARJUNEN

HOW DOES A TEACHER CONSTRUCT PEDAGOGICAL AUTHORITY? EXTRACTS FROM A TEACHER'S EVERYDAY LIFE

The main aim of this study is to examine how a teacher understands and constructs her or his pedagogical authority in the everyday life of school. Because the authority relationship is not realized in thoughts, speech or images, the study is also about how authority functions and is justified in the classroom. In the literature, pedagogical authority is linked, on the one hand, to a relation that is outside the proper use of power, and on the other hand, to a personal relationship.

The main research problem is the same as the name of this study: How does a teacher construct pedagogical authority? The other questions are the following: What is included in the phenomenon of pedagogical authority? What are its related concepts? How can it be seen in relation to pupils? What does it demand from the teacher?

The study is written from the viewpoint of the teacher and teacher professionalism. The study concentrates on four mother tongue teachers, who teach in three secondary schools of the metropolitan area. Also the headmasters of the schools, one "kouluavustaja" and one "parkinohjaaja" – aides of some kind – are included. The phenomenon, the teacher as a pedagogical authority, is shaped in this study mainly through in-depth interviews, class observations and videotaping of the lessons. The main part of the material was collected in 2000. The leading idea of this study is to let the voices of some teachers be heard, because of the belief that each individual case contains a touch of something common to everybody. This has been attempted through the systematic analysis of the material. The study is called a dialogical-hermeneutic case study.

A theoretical frame of reference is provided by the concept of educational relationships (the core), which originates from Herbart, and especially from "geisteswissenschaftliche Pädagogik": the pedagogical and didactical relationship. Behind the authority relationship and pedagogical authority there are also more common philosophic, social and educational roots. The authority relationship is reflected in this study both in the exercise of power and morals and ethics.

The findings show that the pedagogical (or in the school context, pedagogical-didactical) authority relationship is a possibility, whose

realisation depends on the teacher's ability and desire to be a human being as well as a teacher: an ethical, responsible, caring and just educator, who realizes her/his task and values. The building of an authority relationship needs a teacher who has self-esteem, who believes in herself/himself, her/his work and pupils, and is self-confident in a healthy way. This kind of teacher can also grow with the years – with experience and the growth of professional skills. But in practice the authority relationship is built in the classroom, in interaction with pupils, when the spirit of the interaction is presence, trust, responsibility, respect and appreciation. Norms are empowered by ethics: the rules must promote the purpose of schooling, they must be reasonable, but also connected to the subject matter, to knowledge. The authority relationship enables the teaching-studying-learning process, but it is also a part of it, and it enables the growth of the pupil: it is connected to both the pedagogical and didactical relationship, although in respect to constructing an authority relationship the pedagogical relationship is especially important. We could speak about teacher's epistemological, ontological, and moral authority, when we represent the different kinds of authority.

The main contributions of this study are: Seeing that relationships play a major role in teacher professionalism; perceiving the growth process towards ethical professionalism; and observing the importance of a sense of community spirit for promoting scholwork, pupils's well-being and teachers' authority.

Keywords: pedagogical relationship, didactical relationship, authority, pedagogical authority, didactical authority, authority relationship, teacher professionalism, caring, justice, power, morals, ethics

SISÄLLYS

ALKUSANAT	3
TIIVISTELMÄ	7
1 JOHDANTO	17
1.1 TUTKIMUKSEN AIHE JA RAKENTUMINEN	17
1.2 HAASTATELUA, HAVAINNOINTI JA REFLEKTIO PEDAGOGISEN AUKTORITEETIN TUTKIMUKSESSA	21
1.2.1 TUTKIMUSHENKILÖISTÄ	24
1.2.2 EMPIRIA – HAASTATELUA, TUNTIHAVAINNOINTIA, VIDEOINTIA ..	25
1.2.3 AINEISTON ANALYYSIA JA ESITULKINTAA	28
1.2.4 ESIYMMÄRRYKSEN TÄYDENTYMISTÄ JA MUUTTUMISTA	31
1.2.5 ANALYSOINTIA JA TULKINNAN KYSYMIKSI	34
1.3 TULKINNASTA JA YMMÄRTÄMISESTÄ	35
1.3.1 MONIÄÄNISYYDESTÄ – MONOLOGISTA JA DIALOGISTA	38
1.3.2 MERKITYKSEN LÖYTÄMISEN ONGELMASTA	40
1.3.3 KÄYTÄNNÖLLISYYDESTÄ JA TODENMUKAISUUDESTA	44
2 TUTKIMUSHENKILÖIDEN ESITTELY KESKEISEN TEEMAN, OPETUSKÄSITYKSEN, AVULLA	47
2.1 ÄIDINKIELI JA KIRJALLISUUS OPIAINEENA	48
2.2 OPETTAJIEN PUHEENVUORO	50
2.2.1 YHDESSÄ TEKEMINEN – PENTTI	50
2.2.2 VUOROVAIKUTUS – SIRKKA	65
2.2.3 HYVÄ TYÖILMAPIIRI – MERJA	79
2.2.4 OPILAIDEN LUOTTAMUKSEN VOITTAMINEN – JOHANNA	87
2.2.5 YHTEENVETO	98

3	KASVATUKSEN JA OPETUKSEN SUHTEISTA	101
3.1	PEDAGOGINEN SUHDE	104
3.2	DIDAKTINEN SUHDE	110
3.3	PEDAGOGINEN AUKTORITEETTISUHDE	112
4	AUKTORITEETTISUHTEESTA	119
	<i>TAUSTA</i>	
4.1	AUKTORITEETTISUHTEEN LOOGINEN RAKENNE	122
4.2	AUKTORITEETTISUHTEEN TYYPITTELYÄ	125
4.2.1	TIEDOLLINEN AUKTORITEETTI	129
4.2.2	OHJAAVA AUKTORITEETTI	131
4.3	AUKTORITEETTISUHTEEN OIKEUTUSTA JA PERUSTELUA	134
4.3.1	JÄRKISYYT	136
4.3.2	ARVOPERUSTA	140
4.3.3	OPETTAJAN PERSOONA OIKEUTTAJANA	146
4.3.4	OPETTAJAN JA OPPILAAN SUHDE OIKEUTTAJANA	150
4.3.4.1	SUHTEEN DIALOGISUUS OIKEUTTAJANA	153
4.3.4.2	VÄLITTÄMISEN JA KONTROLLIN TASAPAINO OIKEUTTAJANA	156
4.3.5	YHTEENVETOA	158
	<i>EMPIRIA</i>	
4.4	OPETTAJIEN PUHEENVUORO	159
4.4.1	“TAKAPUOLESSA KANTTIA” JA “HELVETISTI NIISTÄ KAKAROISTA VÄLITTÄMISTÄ” – PENTTI	161
4.4.1.1	IHMISYYS	170
4.4.1.2	KOULUNKÄYNNIN YKSINKERTAISUUS: SELVIÖT JA RAJAT SEKÄ PUUTTUMINEN	172
4.4.1.3	SUHDE	183
4.4.2	“MÄ OLEN VASTUUSSA SIITÄ MITÄ MÄ NÄEN JA HAVAITSEN” – SIRKKA	190
4.4.2.1	AIKUINEN OPETTAJA: INHIMILLISYYS, LEMPEYS SEKÄ TILANTEEN HALLINTA	197
4.4.2.2	TIUKKUUS: RAJAT JA SÄÄNNÖT SEKÄ PUUTTUMINEN	211
4.4.2.3	SUHDE – KONTAKTI	225
4.4.3	“NIIN METSÄ VASTAA KUIN SINNE HUUDETAAN” – MERJA	228
4.4.3.1	AIKUINEN IHMINEN	232
4.4.3.2	TAPA OLLA IHMISTEN KANSSA: PUUTTUMINEN SEKÄ KONTAKTI	235
4.4.3.3	RAAMIT JA KEHYKSET – RAJAT: SÄÄNNÖT SEKÄ HYVÄ, OIKEA OPETTAJA	248

4.4.4	SÄÄNTELYSTÄ KÄRSIVÄLLISYYTEEN	
	- TAISTELUSTA LUOTTAMUKSEEN – JOHANNA	257
4.4.4.1	OPETTAJA – HYVÄ OPETTAJA SEKÄ IHMINEN	262
4.4.4.2	SÄÄNNÖT – RAJAT	266
4.4.4.3	TILANTEEN HALLINTA: TIUKKUUS SEKÄ KEINO PUUTTUA ASIOIHIN JA MOTIVOIDA	270
4.4.4.4	KONTAKTI – SUHDE	287
<i>POHDINTA</i>		
4.5	TUTKIMUSHENKILÖT AUKTORITEETTEINA	297
4.5.1	AUKTORITEETTISUHTEEEN RAKENTAMINEN	298
4.5.1.1	ASEMA JA TEHTÄVÄ OIKEUTTAJANA	298
4.5.1.2	PEDAGOGINEN SUHDE OIKEUTTAJANA	302
4.5.2	TIEDOLLIS-OHJAAVA-MORAALINEN VAI PEDAGOGIS-DIDAKTINEN AUKTORITEETTI	311
5	EETTISESTÄ SUHTEESTA	319
5.1	OPETTAJA VASTUULLISENA VALLANKÄYTTÄJÄNÄ	324
<i>TAUSTA</i>		
5.1.1	KASVATUKSELLISTA VALLANKÄYTTÖÄ - MORAALIKASVATUSTA?	324
5.1.1.1	”JOKA KURITTA KASVAA, SE KUNNIATTA KUOLEE”	330
5.1.1.2	SUOMALAISEN KOULUN EETTISEN KASVATUSAJATTELUN LINJOJA	335
<i>EMPIRIA</i>		
5.1.2	OPETTAJIEN PUHEENVUORO	338
5.1.2.1	HUOLENPITOA KOULUKÄYNNIN TARKOITUKSEN TOTEUTUMISESTA – PENTTI	339
5.1.2.2	AIKUISELLA AIKUISEN VALTA – SIRKKA	349
5.1.2.3	KYPSÄ AIKUIINEN IHMINEN ON HYVÄ VALLANKÄYTTÄJÄ - MERJA	358
5.1.2.4	MATKALLIA DIKTATUURISTA DEMOKRATIAAN – JOHANNA	370
<i>POHDINTA</i>		
5.1.3	TUTKIMUSHENKILÖIDEN ARKIPÄIVÄN TOIMINTAMALLEJA	383
5.1.3.1	TUNTIÄÄNNÖT JA NIISTÄ KIINNI PITÄMINEN OPETTAJAN TEHTÄVÄN KUVASTAJANA	383
5.1.3.2	YHTEISVASTUUN NÄKÖKULMA - KOULUKOKEILU VOIMAVARANA	390
5.3.3	RAJANKÄYNTIÄ MANIPULOINTIIN JA AUTORITAARISUUTEEN ..	396
5.1.4	YHTEENVETO	406

5.2 OPETTAJAN EETTISYYS IHMISYYTENÄ JA AMMATTITAITONA	407
<i>TAUSTA</i>	
5.2.1 OIKEUDENMUKAISUUDEN JA VÄLITTÄMISEN ÄÄNET	407
<i>EMPIRIA</i>	
5.2.2 OPETTAJIEN PUHEENVUORO	413
5.2.2.1 IHMISENÄ IHMISELLE – PENTTI	414
5.2.1.2 “YKSIN EI JÄTETÄ” – SIRKKA	419
5.2.1.3 TOISEN HUOMIOIMINEN – MERJA	425
5.2.1.4 OIKEUDENMUKAISUUS ENNEN KAIKKEA – JOHANNA	430
<i>POHDINTA</i>	
5.2.3 OIKEUDENMUKAISUUDEN ÄÄNESTÄ	435
5.2.4 VÄLITTÄMISEN ÄÄNESTÄ	440
5.2.5 YHTEENVETO	444
6 LOPPUPOHDINTA	453
6.1 METODOLOGIASTA	453
6.1.1 RAJAAVISTA VALINNOISTA	453
6.1.2 VALIDITEETISTA	456
6.2 SISÄLLÖSTÄ	461
6.2.1 OPETTAJUUS SUHDETOIMINTANA	461
6.2.2 KASVUPROSESSI EETTISEEN OPETTAJUUTEEN	465
6.2.3 YHTEISÖLLISYYDEN TÄRKEYDESTÄ	468
6.2.4 PEDAGOGIS-DIDAKTINEN AUKTORITEETTISUHDE KOKEMUKSENA	470
LÄHTEET	473
LIITTEET	485

KUVIOT

- Kuvio 1. Tutkimusmetodi, joka pyrkii löytämään tutkittavien “äänet” mutta myös kurkottamaan yksittäisen kautta yleiseen. 23
- Kuvio 2. Merkityksen ontologia (Siljander & Karjalainen, 1991, s. 384; Karjalainen & Siljander, 1993, s. 336). 42
- Kuvio 3. Pedagoginen suhde didaktisessa kolmiossa (Kansanen & Meri, 1999, s. 112). 105
- Kuvio 4. Didaktinen suhde didaktisessa kolmiossa (Kansanen & Meri, 1999, s. 114). 110
- Kuvio 5. Auktoriteetti koostuu kolmesta kaksipaikkaisesta suhteesta (Bochenski, 1974, s. 24). 122
- Kuvio 6. Kahden elämänmuodon dikomia (Laine, 2001, s. 124). 151
- Kuvio 7. Pentin käsitys yhteistyön auktoriteettisuhteesta. 161
- Kuvio 8. Pentin käsitys autoritaarisesta käskyvaltasuhteesta. 161
- Kuvio 9. Sirkan käsitys opettajan tehtävään kuuluvasta auktoriteettisuhteesta. 190
- Kuvio 10. Sirkan käsitys autoritaarisesta suhteesta. 191
- Kuvio 11. Sirkan käsitys persoonallisen arvonannon auktoriteettisuhteesta. 191
- Kuvio 12. Merjan käsitys aikuisen opettajan auktoriteettiasemasta. 228
- Kuvio 13. Merjan käsitys valtataistelutilanteesta. 228
- Kuvio 14. Johannan käsitys opettajan auktoriteettiasemasta. 257
- Kuvio 15. Johannan käsitys autoritaarisesta suhteesta. 257
- Kuvio 16. Auktoriteettisuhteen rakentumisen ja merkityksen näkökohtia didaktisessa kolmiossa opettajan kannalta katsottuna. 309
- Kuvio 17. Opettajan eetos-mallin dimensiot (Oser 1991, s. 202) Kirsi Tirrin (1998, s. 29) kääntämänä. 408

Kuvio 18.	Jarin käsitys terveestä auktoriteettisuhteesta.	495
Kuvio 19.	Jarin käsitys sairaasta auktoriteettisuhteesta.	495
Kuvio 20.	Pekan käsitys kultaisen keskitien auktoriteettisuhteesta.	497
Kuvio 21.	Pekan käsitys tyrannimaisesta auktoriteettisuhteesta.	497
Kuvio 22.	Pekan käsitys "pallo hukassa" -pelisuhteesta.	498
Kuvio 23.	Pekan käsitys epäsuorasta auktoriteettisuhteesta.	498

KÄSITEKARTAT

Käsitekartta 1.	Yhdessä tekeminen (Pentti).	52
Käsitekartta 2.	Vuorovaikutus (Sirkka).	67
Käsitekartta 3.	Hyvä työilmapiiri (Merja).	81
Käsitekartta 4.	Oppilaiden luottamuksen voittaminen (Johanna).	88
Käsitekartta 5.	Tiukkuus (Sirkka).	212
Käsitekartta 6.	Ryhmänhallinta (Johanna).	271

JÄNNITEKAAVIOT

Jännitekaavio 1.	Opettajuuden kehitys (Pentti).	491
Jännitekaavio 2.	Opettajuuden tunnelmia ja kehitystä (Sirkka).	492
Jännitekaavio 3.	Oman tavan löytäminen opettajana (Merja).	493
Jännitekaavio 4.	Opettajan alkutaival (Johanna).	494

1 JOHDANTO

Metodologiaa ei voida rajoittaa pelkästään tutkimuksen filosofisten perusratkaisujen pohdintaan: tällöin liikutaan teoreettisen metodologian alueella, mutta empiirisen tutkimuksen yhteydessä tarvitaan myös empiiristä ongelman ratkaisua, jota kutsutaan tutkimusläheiseksi metodologiaksi (Suoranta, 1995, ss. 30–31). Tässä luvussa paneudun tutkimusaiheen esittelyn jälkeen metodologiaan ensin käytännölliseltä (luku 1.2) ja sitten teoreettiselta kannalta (luku 1.3).

1.1 TUTKIMUKSEN AIHE JA RAKENTUMINEN

Väitöskirjani nimi *Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin?* olettaa jo paljon: sen, että opettajalla on tai pitäisi olla pedagogista, varsinaisen vallankäytön ulkopuolista auktoriteettia, jotta hän voi tehdä työtänsä, ja että se on jotenkin rakennettavissa. Rakennettavuutta perustelen yhteiskunnan muutoksella – modernisaatio on haaste myös pedagogiselle auktoriteetille. Ruotsin parlamentaarisen opettajankoulutuskomitean mietintö opettajankoulutuksen opetussuunnitelmaksi *Att lära och leda – en lärarutbildning för samverkan och utveckling* (1999, s. 52) nostaa yhdeksi uudeksi opettajan tehtävän edellytykseksi oman auktoriteettinsa valloittamisen: Koska yhteiskunta tai traditio eivät takaa enää opettajalle valmista roolia tai auktoriteettia, auktoriteetiksi tullaan demokraattisessa prosessissa, jossa arvostus ja kunnioitus on ansaittava. Tällöin opettajan vuoro-vaikutustaitojen ja persoonan merkitys korostuvat entisestään. Kukaan on oman auktoriteettinsa rakentaja.

Auktoriteetti ei lankea opettajalle enää luonnostaan tai viran myötä senkään vuoksi, ettei koululla eikä sen myötä myöskään opettajilla ole enää oppilaiden elämässä sellaista merkitystä kuin menneinä vuosikymmeninä. Cothran ja Ennis (1997) ovat listanneet yhdysvaltalaisen koulujen auktoriteettisuhteiden muuttumisen syitä, jotka sopivat myös suomalaiseen kouluun: Perimmältään kyse on taloudellisista ja yhteiskunnallisista muutoksista. Koulunkäynti ei enää ole harvojen yksinoikeus eikä sosiaalisen nousun tae – koulumenestys ei myöskään enää takaa menestystä koulun jälkeen. Koulujen monikulttuuristumisen myötä myös eri kulttuurien käsitykset auktoriteetista saattavat törmätä yhteen ja aiheuttaa hämminkiä. Osasta oppilaita koulun sosiaaliset suhteet ja omat sosiaaliset tavoitteet ovat opetuksellisia tavoitteita ja siten myös opettajia tärkeämpiä ja merkittävämpiä, mistä syystä koulutyöhön sitoutumattomuus ja vieraantuneisuus on lisääntynyt. Kuitenkaan opettamisen perustehtävä ei ole muuttunut – yhteistyön saavuttaminen ja säilyttäminen oppilaiden kanssa.

Auktoriteetti onkin alusta asti samastunut ajattelussani omaan tapaan olla, oman itsensä ”löytäneeseen”, valaistuneeseen, opettajaan, jolla on juurevuutta ja selkärankaisuutta olemisessaan, työssään ja toimissaan – moraalista näkökulmaa. Koska itse olen kokenut itseni ja oman aikani äskeisessä asiassa tyhjäksi, olen lähtenyt etsimään opettajan auktoriteetin ja sen rakentumisen aineksia tutkimieni opettajien kautta sekä heidän näkökulmastaan. Työni on siten tutkimusmatka toisaalta tutkimushenkilöiden maailmaan ja toisaalta taustakirjallisuuteen.

Koska olen halunnut edetä työssäni mahdollisimman avoimin mielin, teen lukijallekin selkoa myös tutkimukseni lähtökohdista, alkuoletuksesta eli esiyymmärryksestä ja tavoitteiden siitä muotoilusta, joka vastaa toteutunutta työtä. Tutkimukseni kirjautuu väitöskirjassani hermeneuttisen kehän muotoon (ks. Varto, 2001, s. 190): samalla tavalla kuin olen työprosessissani aina palannut lähtökohtiin, kuorin aihetta myös raportissani kerros kerrokselta, jolloin tutkimuksen tuloksia on lukijan nähtävissä alusta alkaen ja jolloin jatkossa taustakirjallisuus, aineiston analyysi ja tulokset suuntaavat työtä aina uuteen näkökulmaan ymmärrystä lisäten, entistä syventäen ja spiraalimaisesti laajentuen.

Lähtökohta (vuodelta 1998)

Työni alkuinnoittaja, Mika Ojakankaan väitöskirja, sohasi nykykoulun ja -kasvattajan arkaan paikkaan: kasvattajan auktoriteettiin – tai paremminkin sen puutteeseen tai auktoriteetin roolista kieltäytymiseen. Auktoriteetin kuolemasta Ojakangas (1997, s. 18) sanoo seuraavaa: nykypäivän auktoriteetin puute johtuu siitä, että ”ihminen on luovuttanut oman voimansa olla, oman järjellisen elämänmuotonsa, *etboksensa*, paljaan elämän ‘syvemmälle järjelle’ ja tuon vieraan järjen tunnistamisen välineille, ihmistieteille”. Kohta on minulle merkittävä erityisesti siksi, että siinä tulee esiin ethos ‘siveellinen ryhdikkyys, siveelliset periaatteet, siveellinen elämäkatsomus’ – toisin sanoen auktoriteetin kytkytyminen etiikkaan. Ojakankaan mukaan (1997, s. 18) lapsi nykyään miltei pakotetaan tulemaan toimeen ilman auktoriteettia, koska vanhemmat eivät ole enemmän kuin tasa-veroisia ystäviä tai mieliteleviä palvelijoita.

Alkuloetus (alkuvuodelta 1999)

Auktoriteetti, sanakirjamerkitykseltään ‘arvo- tai vaikutusvalta’, on keskeinen käsite kasvatuksessa ja opetuksessa, koska mielestäni opettajalla pitäisi olla oppilaille välitettävänä tai hänestä pitäisi henkiä jotain sellaista ymmärrystä, viisautta ja tietoa, joka tekee vaikutuksen. Kyse on arvomaailmasta, maailmankuvasta, juurevuudesta kaiken hälyn, muovin, tekniikan ja viimeisten villitysten vastapainona. Auktoriteettisuhde on oman määritelmäni mukaan vähintään kahden ihmisen välinen suhde, jossa jostain syystä yhdellä on vaikutusvaltaa toiseen tai toisiin nähden jossain tilanteessa, paikassa ja ajassa. Auktoriteettia voi olla eri tilanteissa niin opettajalla kuin oppilaallakin. Ideaalinen auktoriteetti syntyy mielestäni puhtain aseain persoonan ja kompetenssin ansiosta ja edistää opetuksen ja oppimisen tason nousua, työrauhaa sekä luokan positiivista ilmapiiriä.

Opettajan auktoriteetin takana on hänen ihmis- ja oppimiskäsityksensä, itse asiassa koko hänen oma historiansa. Siihen vaikuttavat myös ulkoiset tekijät, kuten traditio, yhteiskunta ja koulun hierarkia sekä opettajainhuoneen auktoriteettisuhteet. Siihen sisältyy tiedostettuja ja tiedostamattomia asioita, joista jälkimmäiset putkahtavat esiin esimerkiksi ongelmallisissa luokkatilanteissa, kun tarvitaan nopeaa reagoimista.

Kyse ei ole autoritaarisuudesta eikä yksinvaltaisuudesta vaan siitä, että demokraattinenkin yhteisö tarvitsee johtajan, oppilasryhmätyön organisoijan ja “vastapoolin”. Jälkimmäisellä tarkoitan sitä, että vaikka opettaminen ja oppiminen ei mahdollistu ilman yhteistyön henkeä, oppilas ja opettaja eivät saa esimerkiksi mielistelemällä syileillä toisiaan kuoliaiksi: heidän on oltava pöydän eri puolilla sillä tavoin, että terve ja avoin kritiikki mahdollistuu puolin ja toisin, mikä taas luo pohjan kaikkien terveelle ryhtiliikkeelle. Jos opettajalla ei ole minkäänmoista auktoriteettia eikä johtamistaitoa, koko koulunkäynti on turhaa: sääliksi käy tuhlatuja henkisiä ja aineellisia resursseja, opettajaa sekä oppilaita.

Tavoite (vuodelta 2000)

Tutkimuksen päätavoitteena on pureutua siihen, miten opettaja ymmärtää ja rakentaa pedagogisen auktoriteettinsa. Koska auktoriteetisuhde ei todennu ajatuksissa, puheessa ja kuvitelmissa, tutkin myös, miten auktoriteetti toimii ja saa oikeutuksen luokkatilanteessa.

Ilmiö, opettaja pedagogisena auktoriteettina, on laaja ja monikasvoinen. Yhdelle tutkimukselle on tavoitetta jo siinä, että se pyrkii kuvailemaan, jäsentämään ja ymmärtämään tätä ilmiötä opettajan – ja koulun – todellisuuden kannalta, koska samalla saadaan tietoa siitä, mihin tarpeisiin opettajankoulutuksen pitäisi vastata. Toisena tavoitteenani on kuitenkin löytää myös ratkaisuja siihen, miten opettaja voi kehittää omia pedagogisen auktoriteetin taitojaan. Näkökulmani on siis opettajassa – keskityn muutaman äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan ajatuksiin ja työhön, vaikka alun perin ajattelin tutkivani yhden koulun yhden luokan neljää-viittä opettajaa ja oppilaita. Opettajanäkökulmaan päädyin siitä syystä, että koehaastatteiluissa huomasin koulujen eroavan kovasti toisistaan, joten halusin työhöni myös tätä näkökulmaa.

Tarkoitukseni on saada muutaman opettajan ääni kuuluviin ja yrittää tavoittaa, miten he ymmärtävät opettajan auktoriteetin ja rakentavat auktoriteetisuhteen oppilaisiinsa tai – kenties paremminkin – miten suhde rakentuu. Koska opettajan kannalta kyse on myös aktiivisesta toiminnasta, haluan säilyttää verbin aktiivisessa muodossa: rakentaa. Tämä merkitsee kuitenkin sitä, että en tutki pelkästään opettajaa pedagogisena auktoriteettina vaan pohjimmiltaan hänen opettajana olemistaan, josta toivottavasti osaan erottaa pedagogisen auktoriteetin siivun.

Lähtökohtana voin pitää Matti Meren (1998, s. 47) luonnehtimia pedagogisen auktoriteetin omaisuuksia ja ilmenemismuotoja (ks. s. 118). Työni peruskysymys on sama kuin työn nimi: Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Osakysymyksiä ovat seuraavat: Mitä ilmiöön pedagoginen auktoriteetti kuuluu? Mitkä ovat sen lähi-käsitteet? Miten se ilmenee suhteessa oppilaaseen? Mitä se vaatii opettajalta?

1.2 HAASTATTELU, HAVAINNOINTI JA REFLEKTIO PEDAGOGISEN AUKTORITEETIN TUTKIMUKSESSA

Työni lähti liikkeelle esiyymmäryksen, alkuoletuksen, kirjaamisesta. Esiyymmärrys vertautuu tässä yhteydessä tutkijan ennakkokäsityksiin, alkuoletuksiin tutkittavasta ilmiöstä sekä hänen intentioihinsa, jotka eivät voi olla vaikuttamatta tutkimuksen kulkuun mutta jotka myös muuttuvat tutkimusprosessin edetessä kohti ilmiön parempaa ymmärtämistä (Siljander, 1988b, ss. 115–118; Koski, 1995, ss. 101–103). En myöskään ole tutkimuksen alussa määritellyt tiukasti tutkimuksessa käytettäviä keskeisiä käsitteitä, vaan olen paremminkin lähtenyt tutkimusprosessin kautta etsimään niiden sisältöä ja osin itse käsitteitäkin (Siljander, 1988b, s. 118).

Työtäni ei ole ohjannut minkään auktoriteettinäkemysten testaaminen eikä valmis hypoteesi – olen edennyt ilmiön ehdoilla. Kenttätyössä tai aineiston analyysissa saadut havainnot ovat paremminkin synnyttäneet oletuksia ja kysymyksiä, jotka ovat muotouttaneet aineistonhankintaa ja koko prosessia matkan aikana ja toisaalta nostaneet esiin tarvetta paneutua aina jonkintyyppiseen alan kirjallisuuteen ja ohjanneet taustateorian valintaa aineiston tarpeisiin sopivaksi. Luotin siihen, että tapani tutkia muotoutuu tarkoituksenmukaiseksi työn edetessä.

Vahvistusta tämäntyyliiseen tutkijan vapauteen ja vastuullisuuteen sain muun muassa Harry Wollcottilta (1992, s. 43): “Allow time to grow into a posture that ‘fits’ your interests and talents and permits you to be as natural as the setting and situation you are trying to describe and understand.” Alusta alkaen oli selvää ainoastaan se, että työ on laadullinen tapaustutkimus: haluan vähän mutta syvää. Kyse on empiirisestä tutkimuksesta, jossa keskitytään nykyajan ilmi-

öön sen omassa ympäristössä ja todellisessa elämäntilanteessa (Yin, 1994, ss. 1–17).

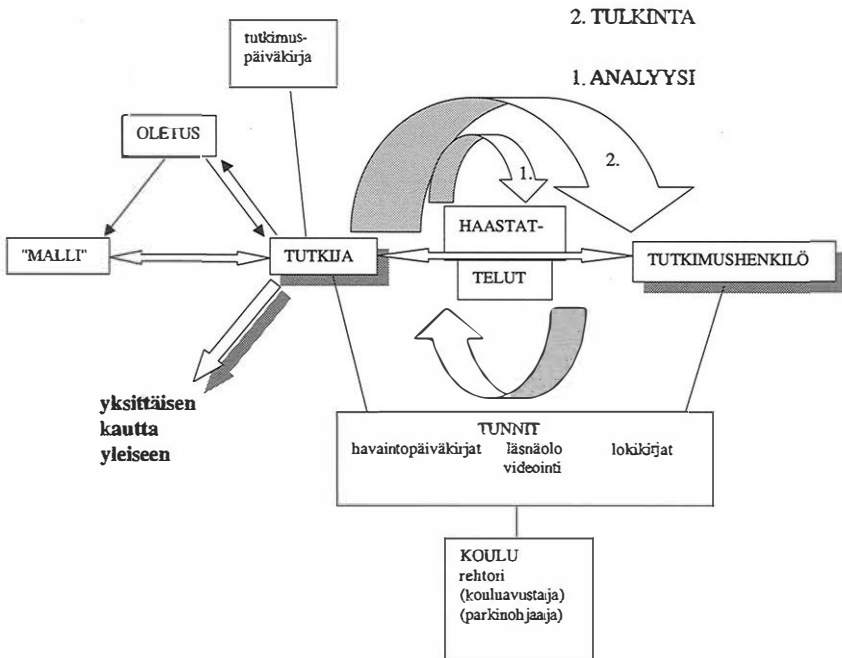
Aineiston viestien ja alan kirjallisuuteen perehtymisen yhteistuloksena tutkimus syveni muutaman koulun ja muutaman opettajan tutkimukseksi mutta laajeni (ammatti)eettiset näkemykset ja vallankäytön sekä kontrolloinnin sisältäväksi tai niihin rajankäyntiä tekeväksi kokonaisuudeksi. Honkonen ja Karila (1995, s. 145) nimittävät tämäntyyppistä tutkimuslogiikkaa abduktiiviseksi otteeksi grouded theoryn käyttöä selostavassa artikkelissaan.

Nimitys juontuu Charles S. Peirceltä (1839–1914), joka väitti, että deduktion ja induktion lisäksi on olemassa myös kolmas päättelytapana, ”hypoteesi” tai ”abduktio”. Peirce (2001, ss. 247–248; ilm. 1878) selittää abduktiivisen päättelyn lähtevän liikkeelle yllättävästä ilmiöstä, ”havaitusta melkoisesti poikkeavan seikan” olemassaolosta, jolle lähdetään etsimään syytä kyselemällä. Abduktiivinen päättely viittaa myös hyvin usein seikkaan, jota ei voida havainnoida välittömästi. Tällainen on esimerkiksi Napoleonin historiallinen todellisuus, jonka selitämme hänen olemassaolonsa seurausten perusteella: päättely etenee yhdenlaisista seikoista toisenlaisiin. (Peirce, 2001, s. 252.) Abduktion päämääränä ei ole lakien vaan syiden ja selitysten alku-ehtojen keksiminen. Ilkka Niiniluodon (1999b, s. S436) mukaan Peirce luonnehti abduktiivista päättelyä seurauksista syihin eteneväksi ja toisaalta toiminnaksi, jossa valitaan selittävä hypoteesi. Reijo Miettinen (1998, s. 169) taas kuvaa abduktiota hypoteesien kautta eteneväksi päättelyksi: Peircen mukaan induktio luokittelee ja hypoteesi selittää.

Niiniluoto toteaa, että varsinkin tieteellisen realismin kannattajat pitävät abduktiota – parhaaseen selitykseen johtavaa päättelyä tai ajallisesti taaksepäin kulkevaa päättelyä, tärkeänä perustelutapana niin arkielämässä, salapoliisitarinoissa kuin tieteessäkin. Havaintoihin sekä mittauksiin perustuvat todistusvoimaiset väitteet ja kaikki historiaa koskevat väitteet perustuvat abduktioon. (Niiniluoto, 1999b, ss. S436, S448–S449.)

Tämäntyyppistä tapaa olen toteuttanut myös omassa työssäni ja systemaattisessa aineiston analyysissäni, kuten aiemmin kerroin ja kuten jatkossa käy tarkemmin ilmi. Kuviossa 1 tätä kuvaa toisaalta tutkijan dialogi tutkimushenkilön ja eritoten häneltä kerätyn aineis-

ton kanssa, toisaalta dialogi oletusten, taustakirjallisuudesta saatujen "mallien" ja niiden sovellusten kanssa. Koska lähtökohtani on silti paremminkin ihmettely ja sitä seurannut täydemmän ymmärryksen hakeminen kuin ratkaisun keksiminen, koko tutkimusprosessi, tulkitatapa ja tutkimuksen raportointitapa ovat hermeneuttisia, hermeneuttista kehää tai spiraalia kiertäviä, gadamerilaisittain ajateltuna, mikä on nähtävissä Kuviossa 1 (Ödman, 1988, ss. 84–85; Koski, 1995, ss. 101–103; Varto, 2001, s. 190).



KUVIO 1. TUTKIMUSMETODI, JOKA PYRKII LÖYTÄMÄÄN TUTKIMUSHENKILÖIDEN "ÄÄNEN" MUTTA MYÖS KURKOTTAMAAN YKSITTÄISEN KAUTTA YLEISEEN.

1.2.1 TUTKIMUSHENKILÖISTÄ

Tutkimushenkilöt ja heidän koulunsa on tuonut eteeni yhtä hyvin elämä kuin oma tietoinen valintani. Tiedonhankintani lähti liikkeelle kevättalvella 1999, jolloin haastattelin harjoittelun omaisesti kahta tuntemaani pääkaupunkiseudun äidinkielenopettajaa. Opettajista toinen jäi työhöni mukaan loppuun asti – toinen siirtyi lukion opettajaksi. Itse halusin keskittyä nimenomaan peruskoulun yläluokkien opettajiin, koska aiheeni kannalta murrosikäiset oppilaat ovat opettajan otollinen kaikupohja, vastapooli tai yhteistyökumppani – miten asian vain haluaa nähdä.

Kevättalvella 2000 läksin laajentamaan piiriäni, yhä harjoittelumielessä. Päätin keskittyä aluksi äidinkielen ja kirjallisuuden opettajiin, koska oppiaine on minulle tuttu ja koska minun on siten helppo ymmärtää tuntien kulkua. Tartuin myös ihmisiin, joita en tuntenut liian hyvin mutta kuitenkin sen verran, että tiesin heillä olevan jotain sanottavaa ja minulla jotain opittavaa heiltä jo työvuosienkin (yli kymmenen vuotta) ja iän perusteella (ainakin 40 v.). Lisäksi tiesin, että tulisin varmasti toimeen kaikkien kanssa ja että he ainakin etukäteen todennäköisesti pitäisivät minua luotettavana ihmisenä, mikä varmasti helpottaisi melkoisen pitkällisen ja syvälle luotaavan työn etenemistä. Tutkimushenkilöistä Sirkka (s. 1953) lähti mukaan pienen epäröinnin jälkeen ja Merja (s. 1960) lupasi jatkaa työssäni mukana. Merjan kautta mukaan tuli myös hänen kollegansa Pentti (s. 1949) ja Sirkan kautta kouluavustaja Pekka (s. 1958), koska Sirkka teki yhteistyötä tämän kanssa ja tämä tuntui siten tärkeältä henkilöltä. Syksyllä 2000 hän kuitenkin siirtyi kouluavustajaksi toisen koulun joustoluokille. Tutkimusraportissa kaikkien nimet on muutettu, myös tuntitilanteissa esille tulevien oppilaiden.

Loppukevästä 2000 tajusin tehneeni jo niin paljon kenttätöitä, että olisi mieleöntä pitää sitä vain silkkana harjoitteluna, joten päätin rajata työni pelkkiin pääkaupunkiseudun äidinkielen ja kirjallisuuden opettajiin. Lisäksi olin havainnut, että eri koulut ja samalla myös opettajat eroavat niin paljon toisistaan, jotta on hyvä sisällyttää työhön useampia kouluja. Kun loppukevästä 2000 sain mukaan vielä nuoren opettajan, Johannan (s. 1970), alkoi eri-ikäisten opettajien kirjo olla riittävän laaja.

Tiedostin hyvin sen, että tutkimushenkilöiden jonkinasteinen tutuus saattaa aiheuttaa ongelmia: Miten ilmaista “negatiivisia” tai jollain tavalla epämiellyttäviä asioita? Säilyyhän työni objektiivisuus loppuun asti? Miten voin pitää omat ennakkokäsitykseni ja mieltymykseni erossa työstäni? Miten opettajien asenteet minua kohtaan vaikuttavat työhön? Kaikista opettajistakin minulla oli mielikuva: Merja – ilmaisutaito tärkeää, Sirkka – organisaattori, Pentti – karisma, Johanna – luova kriitikko. Kaikkia tutkimushenkilöitäni, myös kouluavustajaa ja parkinohjaajaa, yhdistää, näin jälkeenpäin ajatellen, halu kulkea omia teitään, hyväksi uskomallaan tavalla.

Kenttätyön loppuvaiheissa haastattelin myös kolmen koulun rehtorit, jotta saisin myös rehtorin kannalta valotusta koulun eetoksesta, ilmastosta, sekä Sirkan koulun parkinohjaajaa, Jari Koposta (s. 1963), jonka työstä ja merkityksestä sekä Sirkka että koulun rehtori puhuvat ja joka esiintyy työssäni ainoana omalla nimellään. Kouluavustaja ja parkinohjaaja tuovat työhöni ulkopuolisen näkökulmaa, kiertotien kautta myös oppilaan perspektiiviä asiaan. Heidän ääntään käytän työssäni vähän, silloinkin lähinnä opettajien näkökulmien kommentoijina, uusien näkökulmien tuojina.

1.2.2 EMPIRIA – HAASTATTELUA, TUNTIHAVAINNOINTIA, VIDEOINTIA

Tutkimukseni kenttätyövaihe ajoittuu pääasiassa kevät- ja syysluku-kauteen 2000. Lisäksi haastattelin keskeisimpiä tutkimushenkilöitäni, pääkaupunkiseudun kolmen eri peruskoulun yläluokan neljää äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaa, touko-kesäkuun vaihteessa 2001. (Ks. Liite 1.) Haastattelukeskustelut käytiin enimmäkseen heidän kouluissaan, joskus myös kodeissaan, omassa kodissani tai josain kahvilassa, joskus olen saattanut tarkentaa jotain puhelimes-kin (ks. kommentointi tammikuussa 2002, s. 35).

Haastattelujen purku on tehty sanatarkasti, tauot merkiten, mutta muut korostukset ovat mukana, vain jos niillä tuntuu olevan asiassällön kannalta erityistä ja huomattavaa merkitystä: naurahdus, jokin ele, erityisen painokkaasti sanottu sana (isot kirjaimet). Videoista olen purkanut vain ne tilanteet, jotka ovat tuntuneet aiheen kannalta merkittäviltä. Tällaisiin ratkaisuihin olen päätenyt siksi, etten pyri keskusteluanalyysiin, vaan tuntutilanteetkin ovat haastatteluille alis-

teisia. Luokan kontrollointitapojenkin erittelyni on opettajan toimintatapojen mukainen, ei hienosäädellysti vuorovaikutuksen eri nyanseja tulkitseva.

Keskeisin aineistonhankintamenetelmäni on opettajien syvähaastattelu (Hirsjärvi & Hurme, 2001, ss. 45-46), johon tutkimushenkilöt ovat lähteneet mukaan tietämättä tutkimusaiheittani opettajuus-tee-maa tarkemmin. Opettajat lupautuivat myös päästämään minut tunneilleen. Vaikka haastattelut olivat keskustelun omaisia, olin kuitenkin miettinyt ensimmäisiin haastatteluihin puheenaiheita: halusin tietää opettajan tiestä opettajaksi ja opettajana, työn haasteista ja annista sekä mieltä askarruttavista asioista (ks. Liite 2). Käytäntö sopi tutkimustapani avoimuuteen sikäli, että kun en rajannut aihetta tutkimushenkilöille tiukasti, sain mukaan sellaisia asiayhteyksiä ja sellaista aitoutta, jonka selkeästi fokusoitu ja tunteita herättävä aihe todennäköisesti leikkaisi pois. Jatko määräytyi hyvin pitkälle sen mukaan, mitä kukin oli tapaamisissa esiin nostanut. Tarkoituksenanihan oli lähteä avoimesti tutkimaan ilmiötä, löytää siitä uutta. Samantyyppisellä rungolla haastattelin myös kouluavustajaa, mutta parkinohjaajalta kysyin vain, miten hän näkee työnsä ja mikä suhde sillä on hänen mielestään opettajan työhön. Rehtoreille esitin kaksi toivetta: pyysin heitä kertomaan tärkeimmät tiedot koulusta sekä sen ominaislaadusta, profiloitumisesta.

Loppupuolen haastattelujen (loppukevään ja syksyn 2000) sävy oli kuitenkin helposti erilainen: vaikkakin pyrin aina etenemään haastateltavan käsittein ja ehdoin, tartuin aina auktoriteettiin, moraalisiin ja tunteisiin mutta myös valtaani liittyviin asioihin ja käsitteisiin erityisen hanakasti, kuten myös joihinkin muihin sellaisiin käsitteisiin tai teemoihin, joista myös muut haastateltavat olivat puhuneet (esimerkiksi *aikuinen*, *ihmisyys*, *luottamus*, *tiukkuus*) tai mitä haastattelut olivat muuten jääneet puuttumaan. Monesti palasin myös asioihin, joita en ollut ymmärtänyt tai jotka kaipasivat muuten tarkennusta. Haastattelut loppuivat, kun mitään uutta ei enää tuntunut ilmenevän eli kun aineisto kylläytyi (Eskola & Suoranta, 2000, s. 62).

Todellisen aiheen piilottaminen on kaikkea muuta kuin avointa, sillä saattaisin käyttää toisen opettajan ääntä tylästi omin tarkoituksiperiini. Tällaisen vaaran eliminoidakseni halusin toimia muuten täysin avoimesti: Lähetin opettajalle puretun haastattelun tai puhtaaksi kirjoittamani havaintopäiväkirjan ennen seuraavaa tapaamista. Sekä

tutkimushenkilö että tutkija olivat siten halutessaan aina uudessa tilanteessa samalla tasalla, olivathan edelliset tekstit aina seuraavan haastattelukerran pohja- ja tarkennusmateriaaleja. Havaintopäiväkirjojen rinnakkaismateriaaleina saattoivat olla myös opettajan lokikirjat, eli päivän päätteeksi tunneista kirjatut ajatukset ja tunnelmat. Lokikirjojen kirjoittaminen jäi kuitenkin työssäni epäsystemaattiseksi, koska häpeilin lisätyön aiheuttamista tutkimilleni opettajille enkä ollut täysin vakuuttunut niiden merkityksestä: yhtä opettajaa en pyytänyt ollenkaan kirjaamaan tuntojaan, koska hän vaikutti kiireiseltä, joten haastattelin häntä enemmän. Kierrätyskäytäntö toi silti työhön dialogisuutta, vaikka varsinaisen tutkimusaiheen piilottaminen teki asetelmasta tutkittavan ilmiön kaltaisen, asymmetrisen. Tämän voi toisaalta laskea myös työni ansioksi: tutkimuksen muoto vastaa sisältöä – asetelma on analoginen tutkimuskohteen kanssa ja asettaa tutkijan pohtimaan samantyyppisiä eettisiä kysymyksiä kuin opettaja pohtii oppilaan kanssa.

Tällaisen tutkimussuhteen tekee oikeutetuksi mielestäni vain perusteltu sopimus, jonka tutkimushenkilöt hyväksyivät minuun luottaen ja joka edellyttää minulta luottamuksen arvoisuutta ja vastuullisuutta – hyvän tutkimuksen lisäksi tutkimushenkilöiden parhaaseen pyrkimistä. Tuntemuksiani muun muassa tästä asiasta kuten myös muista valintojen perusteista olen kirjannut tutkimuspäiväkirjaani (ks. Kuvio 1). Asetelma eliminoi ainakin alkuvaiheesta aidon dialogin mahdollisuuden. Toisaalta vaikka asetelma oli tutkijan asemaa pönkittävä, tutkija oli lähtenyt tutkimaan aihetta oppiakseen asiasta sekä juurevuudesta kollegojaan tutkimalla, mikä teki asetelmasta lähtökohdiltaan tasa-arvoisemman. Lisäksi tutkija on riippuvainen tutkimushenkilöistä, sillä nämä välittävät ajatuksiaan ja tietämystään vain halutessaan: jos haastattelusuhteen laatu antaa siihen aihetta eli jos tutkija osaa omalta osaltaan rakentaa haastattelusuhdetta.

Työssäni painopiste on opettajan ajattelussa, hänen näkemyksissään, ajatuksissaan, käsityksissään ja tulkinnoissaan. Niinpä haastattelut ovat työssäni keskeisessä osassa. Tuntien seuranta on pitkälti haastatteluille alisteista. Seurannan, videoinnin ja havaintojen avulla voin pyytää opettajaa esittämään näkemyksiään tilanteista ja tapahtumista sekä esittää kysymyksiä niistä – haastattelut saivat konkreettina. Toisaalta niillä on myös itsenäisempääkin merkitystä: Niiden avulla voin tehdä yhteenvetoja siitä, miten opettaja kontrolloi luokkatilan-

netta tai miten hän suhtautuu oppilaisiin ja puhuu näille – sekä päinvastoin. Voin myös tehdä havainnoja työskentelystä, ilmapiiristä ja opettajan tavoitteiden toteutumisesta todellisuudessa. Saan paremman kuvan opettajan ja toisaalta myös kyseisen koulun ominaislaadusta. Nämä kaikki ovat kuitenkin myös keskustelujen aineistona.

Tuntihavainnointitilanteissa pyrin esittelyn jälkeen olemaan mahdollisimman huomaamaton, istumaan jossakin takapulpetissa ja kirjoittamaan muistiin mahdollisimman tarkasti kaiken kuulemani ja näkemäni mitään valikoimatta. Havainnointiani ohjaava näkökulma oli yksinkertaisesti ”Mitä täällä tapahtuu?”, vaikkakin tutkimusaiheeni ohjasi kiinnittämään huomiota eritoten siihen, miten opettaja toimii työn teon ohjaajana ja järjestyksen ylläpitäjänä, mitä hän vaatii ja miten sekä millainen on hänen suhteensa oppilaisiin ja mistä sen näkee. Kaikkeahan en kuitenkaan ehdi kirjata muistiin.

Kirjoitin havaintopäiväkirjani puhtaaksi välittömästi kotiin palatuani, jotta asiat ja paperille kenties epäselvästi kirjautuneet kohdat olisivat vielä hyvässä muistissa. Samalla kirjoitin joka kerralla itselleni myös tutkimuspäiväkirjaan omista tunnelmistani, tulkinnoistani ja myös tunteihin liittymättömistä havainnoistani, jotta tunnelmat säilyisivät mielessäni kirkkaina.

Videoin tunteja, kun opettajalle sopi, koulukäyntieni loppuvaiheessa. Videoidut tunnit olivat erityisen antoisa keskustelun pohja, koska niissä tapahtunut on läsnä molemmille, niin tutkimushenkilölle kuin tutkijallekin, yhtä elävänä. Keskustelimme videosta lähinnä pysäyttelemällä sitä kohtiin, joita toivoin opettajan kommentoivan.

Vaikka olin kouluun mennessäni kuvitellut, että seuraan opettajien tunteja pitkällä aikavälillä, tuli havainnoinneissa saturaatiopiste vastaan: jossain vaiheessa tunnit eivät tuntuneet antavan aiheeni eivätkä haastattelun kannalta uutta (ks. Liite 1).

1.2.3 AINEISTON ANALYYSIA JA ESITULKINTAA

Jo ensimmäisten haastattelujen perusteella yritin hahmottaa purettua tekstiä opettajaelämäkerrallisen jännitekaavion sekä ajatuskarttojen avulla. Karttojen avulla pyrin hahmottamaan, millaisena opettajana haastateltava itseään pitää ja mitä asioita hän nostaa haastattelussa keskeiseksi. Viimeistään kolmannen tai neljännen haastattelun sekä ensimmäisten tuntiseurantojen jälkeen pystyin jo nostamaan esiin

henkilön keskeisen teeman, johon haastateltava palasi usein, joka liittyi moniin yhteyksiin ja jonka hän oli nostanut keskeiseksi itse asiassa jo ensimmäisessä haastattelussa. Ensimmäinen tapaamiskerta rupesi ajan oloon tuntumaan kaiken pohjalta: siinähän haastateltava puhui sangen vapaasti minun juuri mitenkään ohjailematta tai mihinkään palaamatta tai mitään tivaamatta oman opettajuus-käsitteensä varassa.

Tämä keskeinen teema, lähtökäsite, ja samalla koko opettajalta keräämäni aineisto lähtökohtana rakensin käsitekartan opettajan ajattelusta, hänen opetuskäsitteistään, näkemyksestään sellaisesta opettamisesta, jossa opettamisen keskeinen asia tai tavoite, tässä yhteydessä käsite, toteutuu ja josta näkyy, mihin näkemyksessä pyritään ja miltä pohjalta (ks. Liitteet 4 ja 5). Tällaisia lähtökäsitteitä olivat *yhdessä tekeminen*, *vuorovaikutus*, *hyvä työilmapiiri* ja *oppilaan luottamuksen voittaminen*. Osasta kartoista tein myös uuden version, sillä muutaman kuukauden kypsyttelyn ja lähinnä moraalialia ja etiikkaa käsittelevään kirjallisuuteen uppoutumisen jälkeen tajusin, että koska keskeinen näkökulmani on opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksessa, tosin enemmänkin opettajan kannalta katsottuna, suhteen eri osapuolet on sijoitettava karttaan selkeästi, jotta heidän paikkansa, merkityksensä ja osansa näkemyksessä ja sen rakentamisessa valottuu. Näkemyksessähän on kyse paitsi ideaalista opettamisesta myös ihanteellisesta opettaja-oppilassuhteesta. Lisäksi karttaan piirtyy opettajan lähtökäsitteen näkökulmasta katsottuna myös opettajan koko opetusfilosofia, jossa niin eettisillä kuin vaikutusvaltaankin liittyvillä asioilla on oma osansa. Käytin kartassa vain opettajan omia ilmauksia ja käsitteitä ja tarkistutin kartan opettajalla, mikä yleensä herätti taas uutta keskustelua (ks. Käsitekartat 1–4). Kaksi opettajaa nosti toistuvasti esiin myös *tiukkuuden* tai *ryhmän ballinnan*, joten laadin myös niistä käsitekartat, tosin hieman erilaisella periaatteella. (Ks. Käsitekartat 5 ja 6.)

Käsitekartoissa on kyse opettajan käyttötiedosta ja -teoriasta, opettajan praktiseen tietämykseen ja teoriaan kuuluvasta asiasta. Käyttöteoriaa voidaan pitää “suhteellisen laajana, systemaattisena ja ideaalina, osin varsin abstraktisena opetusta ja kasvatusta koskevana opettajan henkilökohtaisena teoriana” (Aaltonen & Pitkäniemi, 2001, s. 405). Käyttötiedon taas on Aaltosen ja Pitkäniemen (2001, ss. 404–405) mukaan todettu muodostuvan “opettajan oppijoita koskevista

kokemuksista, opetusmenetelmiin ja luokan hallintaan liittyvistä tiedoista ja taidoista, koulun sosiaalisen rakenteen ja laajemman yhteisön tuntemuksesta sekä oppiainekohtaisesta sekä mm. kehityspsykologisesta ja yhteiskunnallisesta tiedosta” (Elbaz, 1983, s. 5; käännös kirjoittajien) ja sen osatekijöitä ovat esimerkiksi arvot, uskomukset ja strategiat. Kun käyttötiedon osatekijät ovat jäsenyneet loogisesti ja muodostavat keskenään toimivan ja koherentin kokonaisuuden, voidaan Aaltosen ja Pitkäniemen mukaan puhua käyttöteoriasta.

Jännitekaavion (ks. Liitteet 6-9), käsitekartan ja tarpeen vaatiessa myös jonkin muun kartan näytin, selostin ja hyväksytin opettajalla jonkin haastattelun yhteydessä. Tällä tavoin sain tarkistettua analyysini ja sen, miten hyvin olin ymmärtänyt tutkimushenkilöitä. Käsitekartoissa ovat esillä myös tutkimushenkilöiden karttoihin tekemät muutokset, joita on kuitenkin vähän. Kartat myös kirvoittivat haastatteluun uusia keskustelunaiheita ja syvensivät taas kerran asiaan paneutumista.

Aineiston teemoitustavan keksiminen tuotti minulle ongelmia: Aluksi yritin jaotella aineistoa auktoriteetti-, välittämis- ja tunnesuhteen teemoihin (ks. s. 32), mikä tuntui väkivallanteolta. Seuraavaksi ryhdyin tarkastelemaan, mitä teemoja kunkin tutkimushenkilön aineistosta voisi nostaa ja Nudist-kurssilla pohdin, miten niitä voisi vertailla toisiinsa. En ollut tyytyväinen näihin yrityksiin. Lopulta ryhdyin laatimaan ”sanakirjaa” kunkin opettajan käyttämistä sellaisista sanoista ja teemoista, jotka tuntuivat tutkimuskohteeni kannalta tärkeiltä. Työ auttoi minua myös havainnoimaan tarkemmin haastateltavan kielenkäyttöä ja tapaa puhua. Aakkosellisen, muutaman sadan sanan luettelon avulla pystyin löytämään heti sanan käyttöyhteyden, ja sen avulla pystyin todentamaan myös sen, että opettajan keskeinen käsite on todella keskeinen: siihen opettaja palaa myös määrällisesti useimmin eri yhteyksissä. Samalla sain listan, jonka avulla eri henkilöiden haastattelujen vertailu helpottui.

Palasin opettajan keskeisestä käsitteestä tekemääni käsitekarttaan, sen käsitteisiin, ja kaiken keräämäni aineiston lukemiseen ja videoiden katsomiseen. Ryhdyin teemoittamaan kultakin henkilöltä saamaani kaikkea materiaalia kirjallisesti: nostamaan esiin henkilölle tyypillisiä teemoja, tai jo käsitteitäkin, ja etsimään niille perustelut ja oikeutuksen aineistostani. Aineistosta nostamani teemat olivat aihe-

ta, joista opettaja puhui paljon haastatteluissa, tai aiheita, jotka ovat työni kannalta tärkeitä, vaikka opettaja ei olisikaan niistä ollut kovin kiinnostunut. Vaikka teemoitus olikin aineistosta tekemäni tulkinta, jonka olen pyrkinyt perustelemaan kontekstisidonnaisin näyttein (minkä haastattelun yhteydessä? omasta aloitteesta vai minun kysymykseni tähden? millä tunnilla ja missä vaiheessa sitä? mihin liittyvässä lokikirjassa?), se pitäytyi hyvin pitkälle opettajan sanoissa ja säilytti sängen selostavan ja kuvailevan otteen. Teemoitus oli aineiston uudelleen järjestämistä, jotta pääsisin työssäni syvemmälle, teorian ja aineiston yhdistävälle tasolle. Loin kaaokseen järjestyksen. Yhtenä tarkoitukseni oli myös oikeuttaa käsittekarttoihin nostamani käsitteet, joskaan en pitäytynyt pelkästään niissä.

Pyrin tekemään teemoituksen mahdollisimman perusteellisesti ja kattavasti, kaikki aineiston puolet huomioon ottaen, ja uskoin, että kun etenen opettajan ilmaisuja ja sanoja kunnioittaen, en värittäisi kaikkea omien ennakkoasenteitteni ja -luulojeni pohjalta. Kirjoitin perustelevine esimerkkeineen opettajan näkemykset oppilaasta, opettajasta, oppimisesta, mutta myös hänen ihmis- ja oppimiskäsityksensä, mikäli hän oli niistä puhunut tai ne olivat haastatteluista pitävästi pääteltävissä. Kultakin opettajalta nostin esiin 20–30 teemaa (ks. Liite 2).

Otteeni ei ole diskurssianalyttinen, koska en ole niinkään kiinnostunut auktoriteetin kielellistämisestä vaan opettajien ajattelusta ja näkemyksistä sekä toimista tunteilanteissa ja toimien perusteluista. Näkökulmani on holistisempi, analysoin aineistoa osana tutkittavaa kokonaisuutta, tosin kontekstin muistaen. Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa taas “valitaan tutkimuskohteeksi ne kielelliset prosessit ja niiden tuotokset, joissa ja joiden kautta sosiaalinen todellisuutemme ja kanssakäymisemme rakentuvat” (Jokinen, 1999, ss. 40–41). Tämä ei kuitenkaan merkitse sitä, ettenkö olisi hyödyntänyt diskurssianalyysia aineiston analyysissa.

1.2.4 ESIYMMÄRRYKSEN TÄYDENTYMISTÄ JA MUUTTUMISTA

Kevättalvella 1999 tekemäni koehaastattelun pohjalta ajattelin, ettei opettajan auktoriteetti ole mikään yksiselitteinen ilmiö – se ei ole yksin, sitä ei kenties voi tutkiakaan yksin. Haastattelussa nousivat esiin auktoriteetin rinnalla, tai siihen limittyneenä ja lomittuneena, myös välittäminen ja tunteet: eettinen ja emotionaalinen puoli opet-

tajan työtä. Johtopäätöksen teko oli sikäli helppoa, että ensimmäinen koehaastateltava puhui heti ensimmäisellä kerralla auktoriteetista ja kytki sitä oma-aloitteisesti erilaisiin yhteyksiin tietämättä edes mitä tutkin. Toisaalta jatkohaastattelut ovat todentaneet havaintoni: Kaikki tutkimani opettajat puhuvat automaattisesti työnsä taustalla olevasta etiikasta, joka ilmentyy lähinnä välittämisen ja oikeudenmukaisuuden esiin nostamisena, ja työn ja oppilaiden herättämistä tunteista sekä ammatin vaatimasta tunnelmaisun säätelystä. Vaikka opettaja ei puhuisikaan suoranaisesti auktoriteetista, hän puhuu kuitenkin aikuisuudesta, haastavista tilanteista, ongelmallisista oppilaan kohtaamisista, säännöistä tai rajoista sekä niiden pitämisestä, asioihin puuttumisesta, ryhmän hallinnasta, työn organisoinnista tai opettajan ammattitaidosta, joilla on liittymäkohta auktoriteettiin, opettajan arvo- tai vaikutusvaltaan – sekä tunteisiin ja etiikkaan. Opettajan ja oppilaan välinen suhde on siis ainakin auktoriteetti-, välittämisen- ja tunnesuhde.

Tätä vyyhteä aloin selvittää kevätkesällä 2000 etsimällä tukea havainnolleni tausta- ja teoriakirjallisuudesta. Ihmeekseni löysin runsaasti tietoa välittämisen etiikasta (ethics of care) ja tietoa myös tunteista sekä tunnetyöstä. Myöhemmin tajusin, etten pysty perehtymään tässä yhteydessä tarkasti tunnesuhteeseen, vaan otan tätä puolta esille kautta linjan eri yhteyksissä. Aineistoa analysoidessani olen lisäksi huomannut, että välittämisen rinnalle opettajien puheissa nousee tärkeäksi myös oikeudenmukaisen toiminnan pohdinta, joten on parempi puhua eettisestä suhteesta, jonka merkityksen oivaltaminen ja tietoinenkin työstäminen tuntuu olevan keskeistä myös auktoriteettisuhteen rakentamisessa.

Aineiston moninkertainen lukeminen ja käsitekarttojen uudet versiot ohjasivat minut näkemään auktoriteetin parhaastaan suhteena. Työn eteneminen havahdutti minut kiinnittämään huomiota taas siihen tosiasiaan, että opettajan auktoriteetista puhuminen pohjaa traditioon, jossa yksi seisoo joukon edessä ja kertoo yksiselitteisesti, miten toimitaan. Puhe kulkee yhden kautta, kuten hyväksyntäkin. Miten tämä näkemys voi sopia nykyperuskouluun, jonka valtakunnallinen opetussuunnitelmanikin painottaa konstruktivismia? Ei se ehkä sovikaan, ja niinpä olinkin kenttätyöni pohjalta varautunut tutkimaan asiaa, joka on aikansa elänyt, jonka ehkä voisi sanoa jollain muulla sanalla – ainakin tutkimani opettajat keksivät mieluusti muita ilma-

uksia auktoriteetin sijaan – tai joka on tarpeellinen jossain hieman muussa merkityksessä kuin ennen, opettajan ja oppilaan suhteen merkityksessä ja kontekstissa, ei pelkästään opettajajohtoisesta opetustilanteesta sanelemissa raameissa. Suhde-ajattelun havaitseminen ohjasi minua sekä auktoriteetti- että pedagogisen suhteen teorian äärelle: auktoriteettisuhteen oli liitettävä laajempaan kontekstiin. Tässä vaiheessa löysin teoreettisen viitekehitykseni – pedagogisen ja didaktisen suhteen ja auktoriteettisuhteen mallin sekä teorian.

Haastattelujen ja tuntien seuraamisen perusteella huomasin asian, joka toki voi olla muutenkin selviö: auktoriteetti on syvästi persoonallinen, henkilökohtainen asia – tapa olla. Kullakin opettajalla on oma luonteensa, omat ansionsa ja puutteensa, oma taustansa ja elämäntilanteensa, oma arvomaailmansa, ihmiskäsityksensä ja maailmankuvansa, näkemyksensä oppimisesta ja opettamisesta sekä myös oma kouluympäristönsä ja asemansa koulussa, jotka kaikki heijastuvat hänen tapaansa olla ja opettaa. Opettajan auktoriteetin rakentamista varten ei voi antaa ohjeita ja reseptejä, vaan kunkin täytyy kuunnella omaa ääntään, toimia itselleen sopivalla tavalla – rakentaa itselle sopiva auktoriteetti tai toteuttaa itselleen sopivaa auktoriteettia, kuinka tietoista toiminta sitten lieneekään. Lisäksi kyse on myös kokemuksesta: ulkopuolisen, satunnaisen tarkkailijan saattaa olla vaikeaa nähdä, kokeeko opettaja, että hänellä on tai ei ole auktoriteettia. Lisäksi tarkkailija ei voi olla tulkitsematta tilanteita omista käsityksistään ja arvomaailmastaan käsin: hänen mielestään ihanneellinen opetustilanne ja auktoriteettisuhte saattaisi näyttää jostain toisesta aivan erilaiselta. Jos asiaa kysyttäisiin vielä oppilailta, olisi kullakin taatusti oma mielipiteensä asiasta.

Edellä mainittujen syiden tähden olen rajannut näkökulmani muutamien opettajien ajatusten, käsitysten, näkemysten, tuntemusten ja tulkintojen tutkiskeluun, jotta pääsisin selville, mistä auktoriteetissa ja auktoriteettisuhteesta on heidän kohdallaan oikein kyse. Opettajan auktoriteetin tarve tai merkitys tuntuu kuitenkin olevan erilaisilakin opettajilla sama – työn sujuminen, koulun tehtävän toteuttaminen. Vaikka suhdetta on puutteellista tutkia vain toisen osapuolen kannalta, on se tässä yhteydessä perusteltavissa aiheen rajauksen vuoksi mutta myös sillä perusteella, että itse luokan takana istuessani olen ollut tavallaan oppilaan asemassa, kuten myös kouluavustaja, jota myös haastattelin.

Haastattelujeni ja tuntien seuraamisen perusteella olen havainnut myös sen, että koulun eetos, koulun tapa olla, vaikuttaa ratkaisevasti opettajan tapaan olla sekä oppilas-opettajasuhteeseen. Koulun rehtori, toimintakulttuuri ja perinne, koulurakennus ja opettajainhuoneen ilmapiiri vaikuttavat opettajan työhön ja hänen suhteeseensa oppilaisiin, myös auktoriteettisuhteeseen. Erityisen selvästi tämä on havaittavissa sellaisten opettajien kohdalla ja puheissa, jotka ovat olleet koulussa pitkään tai joilla on vertailukohtia siksi, että he ovat työskennelleet eri kouluissa. Tästä syystä en rajannut aineiston keuruuta yhteen kouluun, vaan halusin työni piiriin useampia kouluja, myös eri kaupunginosissa olevia kouluja. Samalla rajasin työtäni yhä enemmän opettajan ajattelun ja opettajuuden, opettajana olemisen, suuntaan: kun koulujen määrä kasvaa, ja samalla haastateltavien rehtorien määrä, täytyy jossain muussa osata rajata ja keskittyä. Koulun eetos tulee esiin työssäni sivujuonteena.

1.2.5 ANALYSOINTIA JA TULKINNAN KYPSYMISTÄ

Teemoitus vaati vielä uusia kirjoituskertoja. Ennen toista kirjoituskertaa testasin taustateoriaani piirtämällä kunkin tutkittavan opettajan teemoista didaktisen kolmion (ks. Kuviot 3 ja 4) suhteita havainnollistavan kolmion siten, että kunkin teemat ovat näkyvissä niillä paikoilla, joihin ne eri suhteiden (opettaja-oppilas-sisältö) kannalta kuuluvat, mikäli ne löytävät paikkansa. Tämä selkiytti näkemään teemojen merkitystä opettaja-oppilassuhteen kannalta. Toisella kirjoituskerralla jaottelin teemat ja tiivistin tekstiä opettajan ominaisuuksien, pedagogisen suhteen ja luokkatilanteen toiminnan kannalta (ks. Liite 3). Kolmannelle ja samalla viimeisellä kerralla päätin keskittyä pelkästään auktoriteettisuhteeseen liittyviin teemoihin sekä opettajan yleisiin näkemyksiin opettaja-oppilassuhteesta sekä kirjoittaa vielä uudestaan kunkin henkilön keskeisestä teemasta kirjoittamani tekstin, sillä sekin selventää auktoriteettisuhdetta. Piirsin teoreettisesta viitekehystäni löytämiäni kolmiomallien yhdistelmän avulla pelkistykset kunkin tutkimushenkilön näkemyksistä auktoriteettisuhteesta (ks. Kuviot 3–5, 7–15 ja 18–23).

Seuraavaksi ryhdyin etsimään auktoriteettisuhteen toteutumista tuntitilanteiden kautta, mikä tuntui kuitenkin hankalalta. Subjektiivisen tulkinnan osuus vaikutti kovin suurelta: jo havaintoni ovat teoriapitoisia (ks. Hanson, 1972, s. 7; 1. p. 1958). Lopulta kirjoitin auki

opettajan tavan kontrolloida ryhmää sekä oppilaita ja samalla jouduin pohtimaan aineistosta esiin nousevaa vallan näkökulmaa.

Avoimuusperiaatetta noudattaen pyysin kutakin opettajaa lukemaan myös laatimani teemoituksen, tarkistamaan, voiko hän kuulla siinä oman äänensä. Lukemista ennen kirjoitin auktoriteettisuhteen teemoitukseni vielä uudestaan ja samalla kävin aineistot läpi vielä kerran. Lisäksi kirjoitin tuntitodellisuuden tekstin uudelleen kirjoittamalla erillisen tekstin opettajien valtasuhteesta ja jaottelemalla kontrollitapoja paremmin. Lisäksi luin myös yli jääneet teemoitukseni ja täydensin vielä opettajakohtaisia teemoituksiani. Koska kävin aineiston vielä kerran läpi, tulin samalla tarkistaneeksi aiemman teemoitukseni. Opettajille lähetin luettavaksi kokonaisuuden, joka on nyt tiivistettyä ja vielä hiukan muokattuna luettavissa opettajan keskeisen teeman (luku 2.2) ja otsikon *Opettajien puheenvuoro* alla luvuissa 4 ja 5. Lähetykseni otsikointi oli kuitenkin seuraava: kunkin keskeinen teema ja *Auktoriteettisuhde* sekä *Valta- ja kontrollisuhde*. Tämän haastattelukerran tulokset ovat näkyvillä kunkin opettajan äänessä pitkin matkaa, mutta kerron asiasta myös tarkemmin luvussa 6.

Äskeistä teemoitusta tehdessäni ajattelin kirjoittaa eettisistä näkemyksistä kaikki tutkimushenkilöt yhdistävän tekstin, mutta ymmärrykseni lisääntyessä totesin, että asia on niin merkittävä ja tärkeä auktoriteettisuhteen rakentamisen kannalta, jotta olisi syytä kirjoittaa kaikista erilliset tekstit. Tämän osuuden opettajat lukivat ja kommentoivat tammikuussa 2002. Kommentointi ei vaatinut erillistä tapaamista, vaan se sujui puhelimitse, koska huomautettavaa ei juuri ollut.

1.3 TULKINNASTA JA YMMÄRTÄMISESTÄ

Hermeneutiikalla on niin tärkeä osuus tässä tutkimuksessa, että sitä voisi kutsua sen tutkimusasetteeksi. Termi *hermeneutiikka* juontaa juurensa kreikan verbistä *hermeneuein* ('tulkita'), mihin liittyvät seuraavat merkitykset: 1) jonkin sanoman ilmaiseminen tai esittäminen, 2) sanoman selittäminen, 3) ymmärrettäväksi tekeminen kääntämällä kieleltä toiselle (Siljander, 1995a, s. 45). Tulkinta tarkoittaa monentasoista prosessia, jossa otetaan selkoa tekstin merkityksestä ja merkitystasoista. Sitä seuraa ymmärtäminen, joka tarkoittaa itse asian, asioiden, idean ymmärtämistä. (Varto, 2001, ss. 186–187.)

Työni keskeisenä päämääränä on tutkimushenkilöiden ja tutkittavan ilmiön ymmärtäminen. Tässä yrityksessä ja tulkinnan prosessissa heijastuu Wilhelm Diltheyn (1833–1911) kuvaama tutkimuskohteen eläytyvän ymmärtämisen periaate, jonka hän nosti hermeneuttisessa tieteenfilosofiassaan henkítieteiden keskeiseksi menetelmäksi (Niiniluoto, 1999a, s. 56). Pauli Siljander (1988b, ss. 108–109) tulkitsee Diltheyn eläytymisen käsitettä siten, että ymmärtämiseen sisältyy henkítieteissä tiedostamisen lisäksi myös eläytyvä momentti, mikä ei kuitenkaan rajoita ymmärtämistä pelkästään subjektiiviseen tai yksilöpsykologiseen merkityshorisonttiin: paremminkin subjektiivinen elämänilmaus on ymmärrettävissä juuri siksi, että siinä objektivoituu myös yleinen ja intersubjektiivinen. Yksittäisen kautta voi siis päästä yhteiseen ja kenties yleiseen asti. Dilthey (1927, ss. 131, 146–147) itse toteaa seuraavasti:

Der Inbegriff dessen, was uns im Erleben und Verstehen aufgeht, ist das Leben als ein das menschliche Geschlecht umfassender Zusammenhang. - - Da treffen wir denn, wo Leben als ein der menschlichen Welt eigener Tatbestand uns entgegentritt, auf eigene Bestimmungen desselben an den einzelnen Lebenseinheiten, auf Lebensbezüge, Stellungnahme, Verhalten, Schaffen an Dingen und Menschen und Leiden durch sie. - - Jede einzelne Lebensäußerung repräsentiert im Reich dieses objektiven Geistes ein Gemeinsames. Jedes Wort, jeder Satz, jede Gebärde oder Höflichkeitsformel, jedes Kunstwerk und jede historische Tat sind nur verständlich, weil eine Gemeinsamkeit den sich in ihnen Äußernden mit dem Verstehenden verbindet; der einzelne erlebt, denkt und handelt stets in einer Sphäre von Gemeinsamkeit, und nur in einer solchen versteht er.

Helmut Danner (1989, ss. 50, 58–59) ottaa asian esiin selventäessään hermeneuttisen eron käsitettä: Ymmärtäminen on tekstin ja tulkinnan välinen yhteinen alue, joka mahdollistuu objektiivisen hengen – historiallisen ja kulttuurisen yhteisyyden – avulla. Ymmärtämisessä teksti ja tulkinta lähenevät toisiaan ja hermeneuttinen ero pienenee.

Juha Varto (1992, ss. 86–87) luonnehtii fenomenologista, ilmiön tunnistamisen menetelmää tutkijan pyrkimyksellä päästä suoraan asiaan, mikä mahdollistuu irtautumalla omista ennakkoluuloista ja -asenteista, mutta myös olemalla lastaamatta havainnointia teoreettisen tai menetelmällisen tiedon lukkoonlyödyillä malleilla. Tarkoi-

tuksena on katsoa tutkittavaa ilmiötä ja tutkimushenkilöä mahdollisimman avoimesti ja oivaltavasti. Näin yritetään välttää ilmiön kaiventamista ennalta rajatuilla käsitteillä, jotka saattavat estää tutkijaa huomaamasta ilmiön keskeisiä ominaispiirteitä (Perttula, 1995, ss. 10–11).

Tutkimuksessani on runsaasti liittymäkohtia fenomenologiseen tutkimustapaan, joskin omassa työssäni olen käynyt aineiston jonkin analyysivaiheen kirvoittamien oivallusten jälkeen aina dialogia myös taustakirjallisuuden ja teorian kanssa ennen seuraavaa kenttätöväi-
hetta. Olen myös kiinnittänyt analyysissa ja tulkinnessa huomiota siihen, mitä tutkimushenkilö on tarkoittanut tai miten hänen tarkoitteitaan olisi tulkittava (ks. Siljander, 1988b, s. 209). Silti se, että en ole kiinnostunut auktoriteetista ja auktoriteettisuhteesta pelkästään subjektiivisena kokemuksena ja sen ymmärtämisenä, erottaa otteeni fenomenologisesta traditiosta (ks. Siljander & Karjalainen, 1991, s. 379; Siljander, 1995a, s. 81). Pysin tarkastelemaan asiaa myös arjen realiteettien kautta, tunteja havainnoimalla sekä videoimalla ja asettamalla sen dialogiin niin tutkimushenkilöiden, taustakirjallisuuden kuin itsenikin kanssa tutkijana – toisin sanoen en Siljanderin (1995a, s. 81) sanoin laita subjektin ulkopuolista todellisuutta ikään kuin sulkumerkkeihin.

Työssäni tulkitsen sekä tutkimushenkilöiden subjektiivista merkityksenantoa että etsin niiden yhteisiä piirteitä. Palaan Siljanderin (1988b, s. 121) tulkintaan Diltheystä: Diltheyn yksi keskeinen momentti on, että ymmärtäminen perustuu tulkitsijan ja tulkittavan yhteiseen merkityshorisonttiin – ymmärtäminen on “minän” tunnistamista “sinässä”. Tämä tarkoittaa sitä, että koska tutkija ja tutkimuskohde ovat saman interaktiojärjestelmän osia, niiden välille ei jää mitään periaatteellista eroa, koska tutkija lopulta tutkii itseään eli niitä kulttuurisia prosesseja, joita ihminen on omalla toiminnallaan lajihistoriansa kuluessa tuottanut (Siljander, 1995b, s. 120). Samankaltaista “subjektin” ja “objektin” erillisyyden murtavaa ajattelua on nähtävissä myös fenomenologisesti suuntautuneen Schelerin (1973, s. 241) ihmiskäsityksessä: “Ihminen elää enemmän Toisessa kuin itsessään, enemmän yhteisössä kuin omassa yksilöllisyydessään” (Laine & Kuhmonen, 1995, s. 76; käänös kirjoittajien).

Oman käsitykseni mukaan ihminen on sosiaalinen olento, joka kasvaa itsekseen yhteydessä toisiin. Sosiaalisuutensa vuoksi ihminen on lukemattomien tarinoiden summa, tiedostettujen ja tiedostamattomien. Kenenkään kertomus ei ole yksin hänen omansa, koska ikiaikaisetkin tarinat elävät meissä. Fyysinen ruumiskin on katoavainen, vaikka se on ainutkertaisen koti ja erottaa minut muista. Se jokin oma on henkinen momentti, joka tekee ihmisen ainutkertaiseksi eettiseksi ja sielulliseksi olennoksi, halutessaan oman kulloisenkin kertomuksensa ja elämänhetkensä toimivaksi ja määrätietoiseksi päähenkilöksi sekä (minä)kertojaksi. Silti kertojan tulkinta hetkestä voi olla selvänäköinen ja tiedostettu tai täynnä tiedostamattomia kiemuroita.

Mitä tämä merkitsee sitten tulkinnan ja ymmärtämisen kannalta? Paul Ricoeur (2000; ilm. 1976) sanoo, että tulkinta – selittämisen ja ymmärtämisen tai käsittämisen dialektiikkana – on selittämistä ja ymmärtämistä ohjaava prosessi, jonka kautta uusien olemisen muotojen avaaminen tai paljastaminen antaa subjektille uuden itsensä tuntemisen kapasiteetin. Jos tekstin tarkoitus on maailman projekti, lukija ei ensisijaisesti projisoi itseään vaan paremminkin laajentuu itseprojektion kapasiteetissaan ottamalla tekstiltä vastaan uuden olemisen muodon. Tässä yhteydessä Ricoeur puhuu kirjoitetusta tekstistä, tulkitsevan lukemisen dynamiikasta, joskin hermeneutiikkaan kuuluva tulkinta voidaan hänestä jäljittää jo keskusteluun liittyvään tulkitsevaan käyttäytymiseen. (Ricoeur, 2000, ss. 118, 144–145.)

1.3.1 MONIÄÄNISYYDESTÄ – MONOLOGISTA JA DIALOGISTA

Tutkimukseni keskeisenä pyrkimyksenä on ymmärtää ja kuunnella toista osallistuvalla asenteella, ottaa toisen sana todesta. Tältä perustalta tavoittelen työssäni moniäänisyyttä, monisubjektisuutta. Tutkimushenkilöt eivät ole työssäni oman monologini välikappaleina vaan omaäänisinä persooninaan.

Vaikkakin tutkimuksen alkuasetelma on monologinen ja vaikka haastatteluissa tutkija ja tutkimushenkilö eivät keskustele asioista vastavuoroisesti, molempien kokemuksia peilaten, työssä toteutuu silti monimuotoinen tekstien sekä tutkijan ja tutkimushenkilön dialogi – osin konkreettisesti ja osin kuvaannollisesti: Eri-ikäiset haastattelut ovat dialogissa tutkimushenkilön ja tutkijan kanssa, samoin

seuratut tunnit konkreettisesti havaintopäivä- ja lokikirjojen kautta, jotka nekin voi asettaa dialogiin keskenään sekä dialogiin haastattelujen kanssa. Videoidun tunnin tapahtumia ja vuorovaikutusta voi nähdä ja kuulla sekä käydä dialogia sen kanssa tai pohjalta. Analyysini ja tulkintani käyvät dialogia muun aineiston kanssa, sekä tutkimushenkilön ja tutkijan kanssa. Haastattelutilanteiden perustana on tutkimushenkilön ja tutkijan konkreettinen dialogi – tapahtuma, joka yhdistää puhumisen ja kuuntelemisen (Ricoeur, 2000, s. 44). Ulkoapäin tarkkailu, tuntihavainnointi, on toisen ymmärtämisen kannalta työssäni yritys luoda yhteistä pohjaa keskustelulle ja tutkijan kyvyille ymmärtää toista ja toisen toimintaa sekä itseään toimijana. Tässä mielessä työn päähenkilöitä ovat tutkimushenkilöt, jotka ovat saaneet sanoa sanansa myös tutkijan tulkinnoista.

Työni periaate ja pyrkimys tuo mieleen Mihail Bahtinin ajatukset polyfoniasta mutta myös Martin Buberin (1993; ilm. 1923) ajatukset harvinaisesta Minä-Sinä-yhteydestä ja yleisemmästä Minä-Se-suhteesta, ihmisten tasaveroisesta kohtaamisesta ja ihmisluontoon kuuluvasta esineellistävästä taipumuksesta. Bahtinin, dialogifilosofian toisen kirjallisuuden, näkemys aiheesta kiteytyy hänen kirjassaan *Dostojevskin poetikka* (1991; ilm. 1929) (Huttunen, 1995, ss. 5, 7). Bahtin (1991, ss. 358–360) puhuu teoksessaan dialogin keskeisyydestä Dostojevskin tuotannossa: oleminen merkitsee suuntautumista dialogisesti; ihminen muotoutuu dialogissa siksi mitä on – ei ainoastaan toisille, vaan myös itselleen; dialogissa ihminen on vastakkain ihmisen kanssa, kuten “minä” ja “toinen”. Bahtinin mukaan (1991, ss. 20–21) Dostojevskin romaanien perusominaisuus on “itsenäisten, toisiinsa sulautumattomien äänten ja tietoisuuksien moneus, täysiarvoisten äänten aito polyfonia”, mikä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että “tasa-arvoisten tietoisuuksien ja heidän maailmojensa moneus yhdistyy jonkin tapahtuman ykseyteen, jossa tietoisuudet säilyvät kuitenkin toisiinsa sulautumattomina”. Päähenkilöt eivät ole tekijän, kirjailijan, puheutorvia, vaan omaäänisiä subjekteja, joiden ääni kuuluu “aivan kuin tekijän sanan rinnalta ja liittyy aivan erityisellä tavalla tähän ja toisten sankareiden yhtä täysiarvoisiin ääniin” (Bahtin, 1993, s. 21). Polyfoniassa on kyse monisubjektisuudesta.

Bahtinin mukaan Dostojevski loi polyfonisen romaanin, jossa henkilöt ja tapahtumat eivät ole entiseen tapaan kirjailijan oman mono-

logisen maailmanselityksen tulkkeja, kuten esimerkiksi Tolstoilla. Tätä hän perustelee siten, että Dostojevski ei pyri luomaan objektiksi muu-
tettuja henkilöahmoja eikä etsi henkilöahmoilla objektiivista – luon-
nehtivaa ja tyypittelevää – puhetta, hän ei etsi ilmeikkäitä tekijän
sanoja, vaan hänen perimmäistä merkityksellistä, ideologista, paik-
kaansa maailmassa, näkökulmaa maailmaan. (Bahtin, 1991, s. 67.)
Tähän liittyy myös se, että sankareilla on haluissaan viimeinen sana
itsestään: “Totuus ihmisestä vierailta huulilla, jotka eivät käänny dia-
logisesti hänen puoleensa, siis yksipuolinen totuus, muuttuu ihmistä
alistavaksi ja kuolettavaksi valheeksi, jos käsitellään hänen ‘pyhistä
pyhintään’, ts. ‘ihmistä ihmisessä’” (Bahtin, 1991, s. 95).

Tarkoitukseni ei ole rinnastaa työtäni kirjailijan työhön eikä tehtä-
vänäni ole ollut kaivella tutkimushenkilöiden sisintä, mutta pyrkimyks-
sessäni heidän, toisen, kunnioittamiseen, olen pyrkinyt lähestymään
heidän totuuttaan, näkökulmaansa ja ääntään dialogissa heidän kans-
saan. Tästä syystä opettajat myös saavat työssäni mahdollisimman
omakieliset puheenvuoronsa, tavallaan monologinsa, jonka toki olen
aineiston tematisoinnin kautta koonnut eli pyrkinyt löytämään ja nos-
tamaan aineistosta esiin opettajan ja oman näkökulmani kannalta olen-
naisia asioita. Tämän tulkinnan, “oman äänensä”, tutkimushenkilö on
myös tarkistanut. Äänet olen myös pelkistänyt kuvioiksi asian ytimeen
päästäkseni. Moniäänisyys merkitsee myös sitä, ettei tutkimushenki-
lönkään ääntä ole latistettu yksiaäniseksi (ks. luku 6.1.1).

Tutkimushenkilöt eivät käy työssäni varsinaista dialogia keske-
nään. Se tapahtuu lukijan päässä. Oma ääneni, tutkijan ääni, on esil-
lä opettajien puheenvuoron jälkeen pohdintaosuudessa, josta käy
ilmi oma puheluni aineiston, taustakirjallisuuden sekä taustateorian
kanssa, laajemmalle ja syvemmälle tutkimuskohteeseen menevä tul-
kinta ja merkityksen etsintä.

1.3.2 MERKITYKSEN LÖYTÄMISEN ONGELMASTA

Hermeneuttisella kehällä liikkuja pyrkii lukukerta lukukerralta etään-
tymään omista ymmärtämisen esteistään, ja jokainen uusi lukutapa
paljastaa kaksi eri asiaa: ensiksikin se vie lähemmäksi tekstin yleistä,
mahdollista mieltä, toiseksi se kerii auki minua itseäni, lisää itsey-
määrystäni. Miten pitkälle voin irtautua annetusta maailmastani, his-

toriallisesta tilanteesta, käytännöllisistä pyrkimyksistäni ja maailman-kuvastani yrittäessäni ymmärtää tekstin mieltä, sen ideaalia sisältöä? Varron mukaan merkitysten rikkaus pitää huolen siitä, että emme koskaan pääse kiinni ideaaliseen mieleen. (Varto, 2001, ss. 189–190; vrt. Koski, 1995, s. 35 – Gadamer.)

Pauli Siljander (1988b, 1995a, 1995b) nostaa useassa kirjoituksessaan esiin Ulrich Oevermannin projektiryhmän 1970-luvulla kehittelemän sosiaalisen interaktion analyysimenetelmän, objektiivisen hermeneutiikan, jolla on yhtymäkohtia Chomskyn ajatteluun, Levy-Straussin strukturalismiin ja psykoanalyysiin (Oevermann ym., 1979, s. 368). Lyhyesti sanottuna kyse on sosiaalisen todellisuuden rakenteen hahmottamisesta tiedostettuun ja tiedostamattomaan mutta myös sosialisointiin hahmottamisesta. Tiedostetussa kyse on toimintaa ohjaavista sekä sen rakennetta muovaavista ja sille systemaattisesti jäsenyistä interaktiosäännöistä, kuten Siljanderin mainitsemasta valtakunnallisesta opetussuunnitelmasta, koulun järjestyssäännöistä, tapakulttuurista ja rooliodotuksista. Tiedostamattomassa kyse on virallisen ja näkyvän taustalla vaikuttavista piilevistä ja tiedostamattomista merkitysrakenteista, Oevermannin mukaan esimerkiksi ”hyvän kauppiaan” vaatimuksista, parisuhteen mallista tai perheen ruokapäätöskeskustelun taustalla vaikuttavista konfliktirakenteista. Oevermannin sosiaalisesti tiedostamattomasta Siljander käyttää nimitystä sosiaalinen kielioppi, sillä kuten kieliopin säännöt antavat rakenteen puheellemme, sosiaalisen kieliopin säännöt antavat rakenteen toiminnallemme, luovat yksilöiden välisen kanssakäymisen perustan, tosin yhteisön tietoisesti asiasta sopimatta tai sitä hyväksymättä. Molemmat ovat kuitenkin pitkän prosessin tuloksia. Näkemyksen mukaan puhe subjektiivisista merkityksistä on harhaanjohtavaa, sillä Oevermannin mukaan intentionaalinen subjektiivinen toiminta ”edustaa” tavalla tai toisella sosiaalisen latenttia merkitysrakennetta. (Siljander, 1995a, 82–83; 1995b, 112–113; Oevermann ym., 1979, ss. 353, 368, 374–375, 383.)

Siljander on kehittänyt Oevermannin ajattelun ja hermeneuttisen pedagogiikan tradition (lähinnä Dilthey, Spranger) pohjalta Asko Karjalainen kanssa merkityksen käsitteen jäsenyyksen kehikon.

		tiedostettu	tiedostamaton
subjektivinen merkitys		1	2
intersubjekttiivinen merkitys	historiallinen merkitysrakenne	3	4
	universaali merkitysrakenne	5	6

KUVIO 2. MERKITYKSEN ONTOLOGIA (SILJANDER & KARJALAINEN, 1991, s. 384; KARJALAINEN & SILJANDER, 1993, s. 336).

Kuviossa tason 1 merkitykset ovat yksilön tietoisesti antamia ja määrittämiä (esim. Mitä haastateltava tarkoitti sanoessaan niin ja niin?). Tason 2 merkitykset juontuvat subjektin tiedostamattomasta tai esitietoiselta alueelta (esim. Mikä on sanotun ja tarkoitettun suhde?). Tasot 3 ja 4 menevät yksiin Oevermanin sosiaalisen todellisuuden rakenteen hahmottamisen kanssa. Näillä tasoilla pohditaan esimerkiksi sitä, miten subjektiivinen kokemus rakentuu yhteisön merkityssuhteista ja miten yhteisön julkilausumattomat ja tiedostamattomat perusrakenteet, sosiaalinen kielioppi, motivoivat subjektiivista merkityksenantoa. Tasot 5 ja 6 taas viittaavat historiallisesta tilanteesta ja ajankohdasta riippumattomiin merkitysjärjestelmiin, esimerkiksi moraaliperiaatteisiin ja kielen universaaleihin piirteisiin – laji-tyypillisiin ja ihmispopulaation säilymiselle välttämättömiin merkitysrakenteisiin. (Siljander, 1995b, ss. 115–116.)

Chomskyn teoriaa universaalien kieliopin biologisesta perustasta, ”kielielimestä”, on kritisoitu esimerkiksi aivotutkimuksen ja psykologian tutkimustulosten perusteella. Toisaalta Bahtinin (1991, ss. 280–281) mukaan sanat omaksutaan vieraina, mutta niitä käytetään omina, jolloin niistä tulee kaksikielisiä. Puheemme on täynnä vieraita sanoja: ”toisiin äänemme suorastaan sulautuu ja onohdamme, kenen sana se on, toisia taas vahvistamme omalla sanallamme ja pidämme niitä auktoriteetteina, kolmansiin asetamme omat, niille vieraat tai vihamieliset, tarkoituksemme” (Bahtin, 1991, s. 281). Toini Rahtu (1992, ss. 270–271) vetää Bahtinin ajattelusta seuraavat johtopää-

tökset: sanaa ei voi ymmärtää ilman kontekstia, kieli on dialogista ja kieleen sovellettuna dialogisuus merkitsee kielen sosiaalisuutta. Moraaliperiaatteitakin voidaan pitää sosiaalisina tuotteina. Objektii-visen tulkinnan mahdollisuuskin herättää kysymyksiä: esimerkiksi Danner (ks. s. 14) näkee tulkinnan sisältävän aina yksilöllisiä piirteitä – täyttä ymmärrystä, ”totuutta”, voi vain lähestyä.

Karjalainen ja Siljanderkin (1993) pitävät tasojen 4 ja 6 välistä rajaa liukuvana ja tulkinnallisena sekä tasoja 3 ja 5 toimijan kannalta välittömästi yhteenkuuluvina. Gadamerilainen näkemys hermeneutiikan universaalisuudesta taas näyttää ylittävän Kosken (1995, ss. 135–155) erittelemänä ongelman sujuvasti: Kaikki kielet viittaavat yhteiseen maailmaan, jonka olemassaolo ei ole riippuvainen silti mistään kielestä. Vaikka kieli ei ole identtinen maailman kanssa, se näyttäytyy meille vain kielenä. Ymmärtäminen on kielessä tapahtuvaa tulkintaa historiallisessa kontekstissa – totuus asiasta x on aina epätäydellinen. Niinpä puhe hermeneutiikan universaalisuudesta voidaan oikeuttaa kenties paremminkin hermeneuttisten kysymystenasettelujen kuin sen tarjoamien vastausten universaalisuudella. Siljanderin ja Karjalaisen luoma kehikko antaa silti kaikupohjaa tulkinnalleni, sille, etten jää loputtomasti pyörimään tutkittavien kanssa käytävään dialogiin ja kokemuksiin, vaan pystyn etääntymään niistä käsitteellisemmälle tasolle, yksityisen yli yhteiseen ja kenties häivähdyksen yleisistä näkeväksi.

Tutkimusaineistoni on pääosin puhutun kielen ja koettujen tilanteiden sekä tunnelmien purkamista kirjoitetuksi tekstiksi, joka etääntyy opettajien äänten ja pohdintojeni kautta yksittäisistä tilanteista, deskriptiosta ja ostensiivisuudesta kohti objektivoitua tapahtumaa, ympäröivän todellisuuden abstraktiota (ks. Ricoeur, 2000, ss. 70, 120, 128). Ricoeurin mukaan kirjoituksen ansiosta ihmisellä on maailma, ei ainoastaan tilannetta, ja siten tekstin ymmärtäminen on sen liikkeen seuraamista mielestä tarkoitukseen: siitä, mitä se sanoo, siihen, mistä se puhuu. Universaalisuus on hänestä yhteydessä tekstin kaikenlaisesta ostensiivisestä viittaamisesta erilliseen paljastamisen kykyyn: ”Teksti maailmanpaljastavassa universaalissa voimassaan on se, joka antaa itsen egolle.” (2000, ss. 63, 137, 145.) Siten universaalisuus tavallaan toteutuu itseymmärryksessä.

Oma tutkimuskohteeni, opettajan pedagoginen auktoriteetti, kantaa silti ikaikaisia merkityksiä. Länsimaisen kulttuurin perimmäinen auk-

toriteetti on uskonnollisen taustamme vuoksi ollut mieheksi kuvattu Jumala, joka on Raamatun mukaan sekä laki että rakkaus. Myöhäis-modernissa entiset auktoriteetit – koti, uskonto ja isänmaa – ovat menettäneet hohteensa tai ainakin niihin suhtaudutaan eri tavoin kuin ennen. Kotimaisessa kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa auktoriteetista ei ole puhuttu paljonkaan sitten Koskenniemen päivien, jolloin kurikin muuttui työrauhaksi (Koskenniemi, 1946, s. 142). Käännö tapahtui vuosituhatluppen lopussa, osin Ojakankaan väitöskirjan ansiosta, tai paremminkin aaltoliikkeen ansiosta ajan herkistyesä kasvatuksen pohdinnalle. Monelle opettajalle auktoriteetti on silti voimakkaasti tunteita herättävä, jopa paha sana: yksilön autonomia, vapaus tai esimerkiksi demokraattinen toiminta nähdään auktoriteetin vastakohtina. Mikään sana, merkki, ei ole kuitenkaan paha itsesään, jos ei hyväkään.

1.3.3 KÄYTÄNNÖLLISYYDESTÄ JA TODENMUKAISUUDESTA

Tutkimusmenetelmäni on tutkimuksen edetessä muokkautunut aiheeseen ja sen tarkoituksiperiin sopivaksi. Työssäni muoto ja sisältö ovat aidosti yhtä ja tutkimusotteeni on dialogis-hermeneuttinen, mutta siinä on myös pragmaattis-realistisia piirteitä.

Pragmaattisuus tulee mukaan siitä, että työni liittyy toimintaan sekä käytäntöön ja että se myös tavoittelee käytännön palvelua. Pragmatismien perustaja Peirce oli logiikan ja tieteellisen päättelyn tutkija, ja hänen pragmatisminsa oli alun perin oppi kielellisten ilmausten merkityksistä (Niiniluoto, 1999a, ss. 49, 90, 93). Toisaalta henkittieteellisen pedagogiikan edustajat (esim. Flitner, Nohl ja Weniger) korostivat sitä, että kasvatustiede on tiedettä kasvatuksesta kasvatusta varten ja Flitner luonnehti pedagogiikkaansa hermeneuttis-pragmatistiseksi (Siljander, 1988b, ss. 84, 88). Tällä hän Siljanderin (1988b, ss. 92–93) mukaan tarkoitti sitä, että kasvatustieteen tehtävänä on tietää ja luoda tiedostettua praksista, paljastaa esimerkiksi pedagogiseen todellisuuteen kätkeytyjä esiteoreettisia oletuksia, mutta sen on myös etsittävä ja pyrittävä aikaansaamaan yhteisymmärrystä kasvatustodellisuudessa vallitsevien vastakkainasettelujen välillä.

Tieteelliset realistit taas hyväksyvät realistisen tietoteorian, jonka mukaan on olemassa subjektiivisesta tajunnasta riippumaton todellisuus. Tieteellisen realismin mukaan teoriat ovat yriytyksiä saavuttaa

todellisuutta koskevaa tietoa, ja sellaisina ne ovat tosia tai epätosia välineitä. Näkemyksen mukaan vain pieni osa ulkoisesta todellisuu-
desta lankeaa ihmisen havaintokyvyn piiriin, mutta tietoa myös ha-
vaittavien ilmiöiden ”takana” olevasta maailmasta voidaan saada tie-
teellisten teorioiden muodostamisen ja testaamisen kautta. (Niini-
luoto, 1999a, ss. 229–230.)

Tieteellinen realismi vaikuttaa eritoten kvantitatiiviseen tutkimuk-
seen soveltuvaksi, mutta näkisin myös oman tutkimukseni sisältä-
vän realistisia piirteitä, joskin olen työssäni tutkimuskohteen ja dia-
logisuuden kautta hyvin kiinni käytännössä, havaitussa ja koetussa,
kielessä. Omaa tutkimustani luonnehdin silti myös realistiseksi tutki-
musasetelman, päättely- ja tulkintatavan vuoksi. Nämä seikat kerto-
vat mielestäni myös työn käytännönläheisyydestä, pragmaattisuu-
desta. Luonnehdin lopuksi tutkimukseni keskeisiä piirteitä seura-
vasti:

- 1) Tutkimusasetelma on analoginen tutkimuskohteen kanssa, mitä pidän hyvänä, joskin itseäni eettisesti pohdituttavana asiana. Useinhan auktoriteetti käsitetään sangen monologiseksi, jos-
kaan ei kasvatuksellisuutensa vuoksi lasta välineellistäväksi, ellei kyseessä ole autoritaarinen vallankäyttö.
- 2) Toinen keskeinen, edelliselle osin vastakkainenkin seikka on pyrkimys kaikinpuoliseen avoimuuteen, jota luonnehtii haas-
tattelujen lähtökohdiltaan avoin aihe, teorian ja tutkimusme-
netelmien muotoutumisen avoimuus, haastattelumateriaalin
kierrätyksen avoimuus ja tulkinnan kierrätyksen avoimuus –
pyrkimys dialogiin tutkimushenkilöiden kanssa tutkimusase-
telman monologisuudesta huolimatta. Tähänhän myös useim-
mat opettajat pyrkivät työssään.
- 3) Käytännönläheinen, ”realistinen” (pragmaattis-realistinen) tut-
kimusote tarkoittaa pyrkimystä totuudenmukaisuuteen, tark-
kaa aineistolähtöistä analyysia. Se tarkoittaa myös tutkimus-
henkilöiden äänen kunnioittamista ja henkilöiden osallisuutta
tutkimusprosessiin. Se tarkoittaa myös aineiston analyysin kuu-
lumista tutkimusprosessiin ja alan kirjallisuuden sekä teorian
mahdollisimman mutkatonta vuorovaikutusta kootun aineis-
ton kanssa: kyse on yrityksestä ymmärtää tutkimushenkilöitä
ja hänen arkipäiväänsä sekä liittää tämä ääni teoreettiseen vii-

tekehykseen. Se merkitsee abduktiivisen otteen kautta myös talonpoikaisjärkeen luottamista: taitavan opettaja-tutkijan pitäisi voida luottaa aineiston sisältä ja itsensä sisältä nouseviin kysymyksiin aineistoa tutkiessaan.

- 4) Lisäksi se merkitsee Siljanderin ja Karjalaisen (1995, ss. 122–129; Karjalainen & Siljander, 1993) ajattelusta sovelletuin sanoin sitä, että pyrin aineistoni avulla jäljittämään myös tutkimuskohteeni (pedagogisen auktoriteetin ja sen rakentumisen) merkitysrakennetta eli rekonstruoimaan tutkimuskohteen sosiaalista kielioppia, esimerkiksi uskomusten ja perusmyyttien jälkiä. Tämän näkemyksen mukaan aineisto pitää sisällään tutkijasta riippumattoman merkityksen: teksti saa merkityksellisen sisältönsä tutkimuskohteen merkityssuhteista – aineisto sisältää realistisen kannan mukaan lukijasta, tulkitsijasta riippumattoman merkityksen. Tulkitsijan tehtävä on etsiä tulkitaprosessissa luovasti ja konstruktiiivisesti tekstin merkitykset eri tasoilla (ks. Kuvio 2). Tavoitteeni on siis myös pohtia, mitä aineistoni kertoo tutkittavan ilmiön, pedagogisen auktoriteetin ja sen rakentumisen, todellisuudesta. Mielenkiintoista on sekin, että Karjalainen ja Siljander (1993, s. 342) nimittävät kantaansa realistis-pragmaattiseksi siksi, että aineisto ei heidän mukaansa heijasta sosiaalista todellisuutta satunnaisesti vaan niiden välillä on ontologinen side: interaktiojärjestelmän eli sosiaalisen todellisuuden toimintalogiikka välittyy tavalla tai toisella kannattajansa tuottamiin teksteihin.

Omassa työssäni haluan testata tätä näkemystä: onko niin, että tekstin, aineiston, virittämien lukutapojen avulla voin lähestyä yksilöllisten ”totuuksien” lisäksi myös yhteistä, historiallista, totuutta, ja luoda merkityksiä, jotka lähestyvät tekstin sisäistä merkitysrakennetta, tai ainakin esittää olennaisia kysymyksiä. Joka tapauksessa oma ääneni, puheenvuoroni, väitöskirjassani pyrkii olemaan syvärakenteita luotaavaa. Sen lisäksi työni sisältää tutkittavien opettajien äänet, Siljanderin ja Karjalaisen tasojen 1 ja 2 mukaisen tulkinnan.

2 TUTKIMUSHENKILÖIDEN ESITTELY KESKEISEN TEEMAN, OPETUSKÄSITYKSEN, AVULLA

Työn aluksi esittelen opettajat heidän keskeisen teemansa, opetus­käsit­yksensä, avulla. Puheenvuoro on monologin omainen. Opetta­jat puhuvat osuudessa ikäjärjestyksessä omin käsittein, puheeseen ei ole sotkettu vieraita käsitteitä, ei edes lopussa tekemääni yhteen­vetoon. Teoreettisen viitekehyksen esittelyn yhteydessä liitän osuu­den laajempaan käsitteelliseen yhteyteen (ks. luku 3.2). Teemojen voi katsoa kuuluvan kunkin käyttötietoon ja -teoriaan (ks. luku 1.2.3). Ennen puheenvuoroja esittelen lyhyesti äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineena.

Puheenvuorot ovat tavallaan opettajan keskeisen käsitteen, tee­man, pohjalta tekemäni käsittekartan aukikirjoittamista, mikä on olen­naista työni kokonaisuuden kannalta: se antaa taustaa varsinaiselle tutkimuskohteelleni, auktoriteettisuhteen ja sen rakentumisen tul­kinnalle eikä se tule ammennettua tyhjiin tässä yhteydessä. Puheen­vuoroihin liittyvissä tulkintaa todentavissa lainauksissa kunkin rep­liikkiä on merkitty etunimen ensimmäisellä kirjaimella, myös tutki­jan, ja roomalaiset numerot osoittavat haastattelukertaa, arabialaiset kirjoitukseksi puretun haastattelun sivunumeroa (esim. MI 4). Oppi­laat ovat lainauksissa muutetulla nimellä, jos olen tuntitilanteessa hahmottanut hänet nimellä, muuten kirjainkoodilla (esim. xII = tyt-

tö 2, x_{pI} = poika 1). Myös luokkien tunnuskirjaimia merkitsen x:llä. Opettajat ovat kokonaisuudessa ikäjärjestyksessä.

Opettajien teemoitustekstiin tekemät mahdolliset huomautukset ovat myös mukana. Käsitekarttojen lopulliset versiot ovat esillä varsinaisessa tekstiosuudessa, mahdolliset alkuversiot taas ovat liitteinä (Liitteet 4–5). Lopullisen version katkoviiva tai erilainen kirjasintyyppi merkitsee opettajan tekemää lisäystä (ks. Käsitekartta 2 ja 3). Kunkin opettajan keskeinen teema, opetuskäsitys, reaalistuu tai havainnollistuu, osin myös ristiriidoittuu, tekstissäni myös tuntiesimerkein ja niistä nousevin pohdinnoin. Olen ottanut mukaan myös opettajien käsityksiä koulusta ja oppimisesta.

Opettajanuraa kuvaavat jännitekaaviot (ks. Liitteet 6–9) selventävät opettajien tietä opettajana, nousuja, laskuja sekä merkittäviä tapahtumia ja seikkoja – niihin viitataan jatkossa tarpeellisissa kohdissa. Kaavioissa aikajana kuvaa jänniteviivan kannalta nollatilannetta, yläpuoli enemmän tai vähemmän positiivisviritteistä (+) ja alapuoli negatiivisviritteistä (-) tilannetta.

2.1 ÄIDINKIELI JA KIRJALLISUUS OPPIAINEENA

Äidinkieli ja kirjallisuus on oppiaineena laaja ja monikasvoinen. Tutkimusajankohtana *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994* (s. 44) kuvaa oppiainetta äidinkieli “ajattelun, ilmaisun, viestinnän, sosiaalisten suhteiden ja maailmankuvan muodostumisen sekä kulttuurin siirron ja kehittämisen” välineenä mutta myös oppimaan oppimisen perustan rakentajana. Yläasteen äidinkielen opiskelun keskeisiksi tavoitteiksi ja sisällöiksi nostetaan se, että oppilas kehittyä ilmaisijana ja vastaanottajana, viestintäympäristöön osallistujana ja vaikuttajana kuin myös tiedonhankkijana ja tutkijana, sekä se, että oppilaan kieli- ja kulttuuri-identiteetti vahvistuvat (ss. 46–47). Väljä valtakunnallinen opetussuunnitelma antoi kouluille mahdollisuuden luoda omintakeiset oppiainekohtaiset opetussuunnitelmat.

Opetussuunnitelmassa korostuu viestinnällisyyden näkökulma, mitä taas pyrittiin tavallaan laimentamaan vuosikymmenen lopussa perusasioihin palaamalla: vuonna 1999 oppiaineen nimi muutettiin

äidinkieleksi ja kirjallisuudeksi. Perustavanlaatuisuutensa takia oppiaine mielletään yhteiskunnassamme niin tärkeäksi, että tulevassa peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa sen tuntimäärää nostetaan kahdella. Oppilaiden asennetta ainetta kohtaan on taas kyselty oppimistulosten 9. vuosiluokkien kansallisen arvioinnin yhteydessä esimerkiksi vuonna 2001, jolloin kävi ilmi, että tytöillä (65 %) oli myönteisempi käsitys oppiaineen opiskelusta kuin pojilla (37 %). Tytöistä 63 %:lla ja pojista 50 %:lla taas on myönteinen käsitys mahdollisuuksistaan äidinkielen ja kirjallisuuden opiskelussa. (Lappalainen, 2001, ss. 41–43.)

Omassa tutkimuksessani en tutki äidinkielen ja kirjallisuuden opettajia auktoriteetteina, koska se ei ole minusta kiinnostava aihe: kyse on opettajan auktoriteetista. Toisaalta jokaisella oppiaineella on oma ominaislaatuensa. Äidinkieli ja kirjallisuus on oppiaine, joka antaa suuria vapauksia ja mahdollisuuksia opettajakohtaisiin sisällön painotuksiin, opetusmenetelmiin, vaihtuviin kiinnostuksen kohteisiin ja vahvuusalueisiin, kuuluuhan oppiaineeseen niin kirjallisuus ja lukeminen, kirjoittaminen, kielitieto, puhuminen kuin herkästi myös ilmaisutaito ja mediakasvatustakin. Eri opettajat kokevat olevansa omimmillaan eri alueilla. Lisäksi oppiaine ei aseta rajoja myöskään tuntien vuorovaikutustilanteille. Oppiaineeseen liittyy runsaasti sellaisia aiheita, joissa kaikilla on sanottavaa ja asiantuntemusta ja joita käsiteltäessä ei edes ole erityisen toivottavaa, jotta opettaja sanoisi asiasta viimeisen sanan – toimii ylimpänä auktoriteettina. Esimerkiksi nykyisessä kirjallisuuden opetuksessa korostetaan lukijälähtöisyyttä, lukijan elämyksen, näkökulman ja perustellun tulkinnan arvokkuutta.

Tutkimushenkilöistä Pentti ja Sirkka kokevat itselleen läheisinä äidinkielen ja kirjallisuuden alueina ja omina vahvuuksinaan kielen-
tuntemuksen ja ajattelun taitojen kehittämisen, mutta kirjallisuuden opettaminen on heille vieraampaa. Sirkka on kiinnostunut myös viestinnästä ja vuorovaikutuksesta, tarkemmin sanottuna mediakasvatuksesta. Molemmat ovat opiskelleet tiedotusoppia, ja Pentti lisäksi sosiologiaa ja historiaa, Sirkka taas matematiikkaa. Alun perin kielten opettajaksi valmistunut sekä nuorena tanssia vakavasti harjoittanut Merja ja Johanna ovat olleet kiinnostuneita ilmaisutaidon opettamisesta. Merja pitää lisäksi kirjallisuuden opettamista itselleen lähei-

senä, Johanna taas kirjoittamisen opettamista. Kummallekaan kielentuntemuksen opetus ei tunnu omalta vahvuusalueelta.

Sirkka on ehtinyt käydä opettajanuransa aikana monenlaisissa täydennyskoulutuksissa ja kouluttaa myös muita, mutta nyt hän on alkanut vetäytyä ja ruvennut kehittämään itseään muilla tavoin, yksityisempiin asioihin keskittymällä: hänellä on jo, mistä ammentaa. Pentti on ollut aina yhteiskunnallisesti valveutunut ja käynyt koulunsa kautta aiemmin koulutuksissa, mutta tätä nykyä hän on keskittynyt perheeseensä ja lapsiinsa, mikä ei kuitenkaan estä asioiden syvällistä pohdintaa ja keskusteluja läheisten, kollegoiden ja tuttavapiirin tutkijoiden kanssa. Merja on opiskellut vuosia ilmaisutaitoa ja draamapedagogiikkaa, keskittynyt itselleen läheisimpään asiaan, ja Johannakin on ehtinyt opiskella alaa hieman. Opettajien mieltymykset eivät kuitenkaan juuri vaikuttaneet käsiteltäviin asioihin: seuraamillani tunneilla olivat kaikki äidinkielen osa-alueet edustettuina kaikilla opettajilla. (Ks. Jännitekaaviot 1–4.)

2.2 OPETTAJIEN PUHEENVUORO

2.2.1 YHDESSÄ TEKEMINEN – PENTTI

Pentin mielestä koulussa ja opettamisessa tärkeää on se, että oppilas saa sosiaalisten tilanteiden kautta itsetuntokokemuksia, oppii tekemään töitä muiden kanssa ja kykenee ottamaan toiset huomioon. Tärkeää on myös se, että koulu välittää oman ja muiden ihmisarvon, erilaisuuden kunnioittamisen tunnelman. Tärkeää on myös luottamus toisiin ihmisiin ja aikuisiin.

Aikuiseen luottamiseen liittyy se, ettei aikuinen hylkää eikä jätä yksin, jos oppilaalla on esimerkiksi ongelmia oppimisessa. Tämä merkitsee sitä, että opettaja yrittää ymmärtää oppilaan tapaa ajatella ja oppilas uskaltaa kysyä opettajalta apua. Anteeksiantamatonta on se, jos opettaja ivaa oppilasta tällaisessa tilanteessa: “Sehän on niinkun ihan täysin anteeksiantamatonta toisen ihmisen arvon polkemista” (P IV 9). Pentti pyrkii toimimaan niin, ettei “ajattelu ja toiminta ainakaan nyt helvetillisessä ristiriidassa olis keskenään” (P III 8).

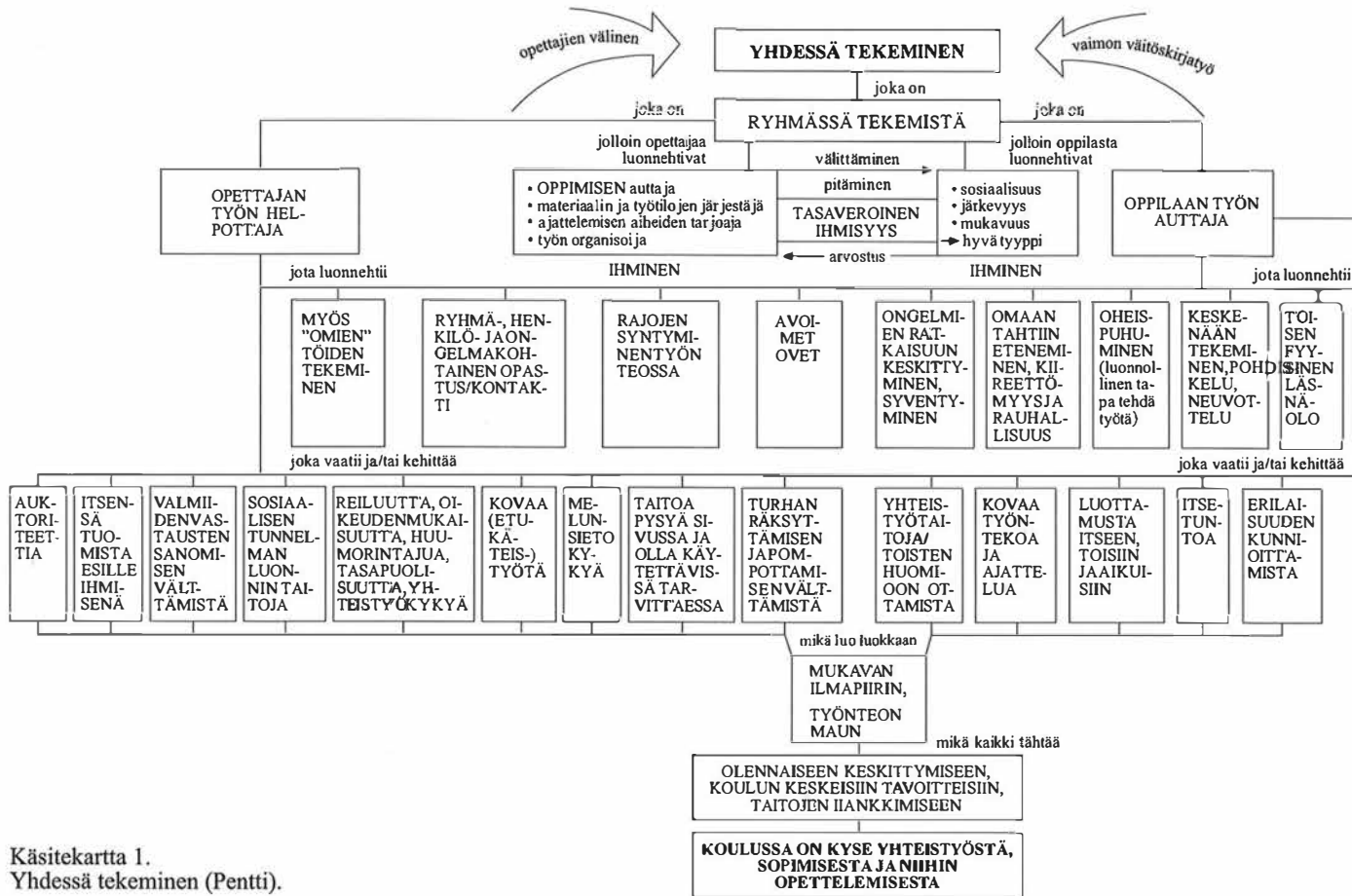
No ylipäätään siis, noiden kakaroiden, siis ylipäätään must [koulussa] on tärkeitä kaks asiaa: on ensiks se, joka on - - joka tulee niinku sosiaalisten tilaisuuksien kautta, eli se itsetuntokokemus ja... Et se itse-tunto olis niin hyvässä kunnossa, ett sillä penskalla olis edellytykset tehdä töitä muiden elikkä edellytykset työskennellä muiden kanssa, ja sen ei tarttis olla semmonen paskiainen, et se sörssäis muita ihmisiä. Eli se on musta se, yleensä ne eväät. Mitä koulu voi tarjota jotenkin semmosen niinku oman ja muiden ihmisarvon kunnioittaminen erilaisuuden... (P I 26)

* * * *

käytännön työssä on se että jos pystyy jotakin tekemään semmosta että tommosten, nuorten ihmisten niinkun itsetunto, säilyy tai kohenee ja niiden maailmankuva, tulee jotenki semmoseks että ne pystys luottamaan, luottamaan toisiinsa ja aikuisiin ihmisiin ja- ja ottamaan niitä huomioon omassa toiminnassaan niin se on must-, ja sitt, sitt tietysti nää äidinkielen jutut, kieleen liittyvät, must niinku se, se mitä mä jotenki yritän, tai joka siellä taustalla on, siinä tekemisessä, kieli on niinkun ihmisen toiminnan kannalta niin merkittävä ilmiö, merkittävä asia, ett tuota niin, ett ihmisen on itsensä hyvä tietää siitä, jotakin, sen piirteistä ja käyttötarkoituksista ja niin edelleen, - - ja sitt jotenkin sitä sitten, yritän toimia siten että nämä. asiat näkys siinä käytännön työssäkin, ett en mä itse asiassa tuohon oikein muuta tohon [mihin pyrin opettajana] osaa sanoa. (P III 8.)

Äidinkielen ja kirjallisuuden opettamisessa on tärkeää välittää kiinnostus kieleen ihmislajin ominaispiirteenä, kommunikoinnin ja ilmaisun keinona, tapojen, kulttuurin ja historian siirtäjänä.

Kaikist tärkeintä on se, että tota niin, niinku syntyy semmonen asenne kieleen yleensä nyt en puhu suomen kielestä vaan yleensä kielihän on ihmisten välistä kommunikointia, ja sit historian ja tapojen ja kulttuurin ja kaiken mahdollisen siirtäjänä. Et tota, se on niinku sinällään mielenkiintoinen ilmiö, et se on tärkeä. Siis et oppilaat niinku ymmärtäis, et se on meidän, se on niinku tän lajin kannalta helvetin tärkeä osa, ensiarvosen tärkeä osa. Ja että siin on niinku paljon mielenkiintosisa asioita ja että vähästä alotetaan, siitä räävittää pikkujuttuja, sitä voi niinku katsella ja kuunnella aina. Sillon kun ihmiset puhuu keskenään tai kattoo televisiota tai lukee lehtee tai kirjaa, mitä tahansa. Et se on koko ajan. Sillä niinku, et sillä huijataan ja sillä tuetaan ja sillä rakastetaan ja sillä tapetaan ja kannustetaan ja purnataan ja mitä vaan. Se on semmonen väline. (P I 27)



Käsittekartta 1.
Yhdessä tekeminen (Pentti).

Yhdessä tekeminen, ajatteleva ja tekeminen, on Pentille työnkäytännön ja tapa, joka ilmaisee hänen näkemystään koulun tehtävistä ja on helpottanut kovasti hänen työtään: ”ne tekee hirveen mielellään niit [harjoituksia] keskenään”, ryhmissä (P I 5).

Siis tärkeää on ajatteleva ja tekeminen, yhdessä tekeminen, ne on musta ne kaksi juttua. Et jotenkin se, et niinku lapsi oppii niinku keskittymään jonkun ongelman ratkaisuun, eikä se esimerkiksi jotenkin tyydy siihen, että se mikä ensimmäisenä tulee perusteettomasti mieleen, niin, että se on valmis, kun se on se ratkaisu tässä. Vaan että sitä niinku mietitään ja rauhassa mietitään monelta kannalta ja ei oo mitään kiirettä ja.. - - Et vois niinku aivan rauhassa niinku tehdä niitä asioita ja ajatella ja pureksia ja märehtiä ja siis se olis joku semmonen ihanne. (P I 7.)

Hänen yhdessä tekemisen didaktiikkansa lepää vuosien varrella kerätyllä teoreettisella pohjalla (ks. Jännitekaavio 1). Taustalla olevat yhteisökasvatuksen periaatteet näkyvät esimerkiksi siinä, että ongelmat käsitellään avoimesti koko luokan kanssa yhdessä, sekä siinä, että työskentelyssä pyritään luokan sosiaalisen ilmapiirin kehittämiseen.

Ja se, mitä haetaan sit muuten takaa on tietysti, on tämä mikä tulee tähän yhteisökasvatukseen, on niinkun tämmösten esitysten kautta sen sosiaalisen ilmapiirin kehittäminen. Esimerkiksi saattaa nyt kuulostaa naurettavalta, mut esimerkiksi sillä tavalla, että jos lapset näkevät toisensa siellä edessä, ja huomaavat, et se on kaikille hankala tilanne, niin ehkä siinä jotakin tapahtuu semmosta, joka esimerkiksi voisi ehkäistä jollakin tavalla jotakin potentiaalista kiusaamistilannetta myöhemmin. Et se, että ne ihmiset niinkun näkee toisensa sellasessa oikeassa tilanteessa, missä ne eivät voi teeskennellä. Ikään kuin niinkun mahdollisimman vähän semmosten sosiaalisten roolien vankeina. (P V 1.)

Toinen taustateoria tulee yhteistoiminnallisesta oppimisesta, minä vuoksi lähes kaikki asiat tehdään ryhmätyönä ja esimerkiksi esityksiä kommentoidaan julkisesti ja mahdollisimman avoimesti, jolloin kommentoinnistakin tulee luokan yhteinen tilanne. Yhdessä tekemisen tavassa on vaikutteita myös kognitiivisesta didaktiikasta ja ajattelun ja toiminnan teoriasta: ”mä oon jotenkin tykänny ajattelun ja loogisen ajattelun, analyttisen ajattelun taitojen kehittämisestä, tai niinku niiden painottamisesta” (P I 6). Ajattelun kehittymistä työtapaa tukee sikäli, että se rauhoittaa oppilaat miettimään ja ratkaisemaan ongelmaa yhdessä kiireettömästi. Ryhmissä oppilaat neuvottelevat

keskenään tehtävistä ja lopulta etenevät rauhallisesti omaa tahtiaan, mikä aiheuttaa opettajalle kiireitä, “helvetisti lisää työtä” (P I 7).

mut sitten kognitiivinen didaktiikka ja ajattelun ja toiminnan teoria näkyy sillä tavalla, -- et kun mieltii sitä, että mikä on sen jutun keskeinen ydin, -- mä otan tän kirjallisuuden kurssin, me käydään nyt läpi tuota niin... Siis otetaan muutamia kirjailijoita 1800-luvulta ja sit otetaan seuraavassa kurssissa 1900-luvulta ja sit musta se keskeinen idea ei ole suinkaan se, että joku oppilas tietää, että Aleksis Kivi kirjoitti Seitsemän veljestä tai että Seitsemässä veljeksessä tapahtu sitä tai tätä. Sekin on tärkeätä, mut tärkeätä on nähdä se, et mikä on se yhteiskunnallinen tausta, mistä se kirja nousi, ja miten se siihen sijoittuu ja mitä se kertoo siitä yhteiskunnasta. Ja senkin takana on vielä se, että tajuta, et tämmönen joku kirjan syntyminen siihen aikaan, kun se syntyi, että ei se ole sattumaa, tai se on osittain sattumaa, mutta kyllä sillä on niinku aina semmosten olosuhteiden muovaama tilauksensa. Ja jos oppilaat sen käsittävät, että siis ihmisen elämä, ihmisen historia on tämmöstä, et syntyy edellytykset tietyille tapahtumille, ja tapahtumista, jonkun sattuman kautta sielt nousee tietyt ilmiöt. Niin se on niinku se, mitä täs haetaan takaa, sisällöllisesti. (P V 1.)

Teoria tuo Pentistä opettajan toimintatavoille idean ja mielen. Toiminnan perusteeksi ei hänestä riitä esimerkiksi se, että oppilaat pysyvät sen avulla kurissa ja järjestyksessä. Opettajankoulutus tarjoaakin hänestä tulevalle opettajalle aivan liian vähän teoriaa.

Että se on se niinkun se mitä mä itse niinkun, kun mä, tässä olin viime keväänä yhdessä koulutustilaisuudessa ja yks erityisopettaja sitti niinkun sano että kun, siinä oli mun mielest omalla tavallaan siinä ihan paskajuttu itse asiassa mitä se teki niille oppilaille, ilman mitään perusteluita, ainut syy siinä oli se että ne pennut pysy hyvin järjestyksessä ja kurissa sen avulla, mutt ei siinä ollu perseen vertaa ideaa siinä puuhassa. Niin tuota, ja se niinkun sano, että mitä sitä siitä teoriasta kun käytännössä nää hommat hoidetaan näin, ja se on must semmonen, ei opettajan työ jumalauta se ole käsityötä ei alkuunkaan. Siis mä tarkotan sillä tavalla ett, kaikki kunnia – käsityötäkin tehdään silloin vaan kun sillä on vankka teoreettinen pohja, must esimerkiksi se että omassa opettajankoulutuksessa on aivan liian vähän ollu teoriaa, ehdottomasti aivan liian vähän teoriaa, ja onneks on niinkun joutunu – tai on kumminkin on ollu aina kiinnostunu, kiinnostunu aina, ja sitti on joutunu semmosten ihmisten kans tai sattunu semmosten ihmisten kans tekemisiin että siis – teoriaan mä oon perehtyny ihan muualla kun yliopistolla tai koulussa. Ett se on niinkun itse sitten, niinkun muiden kanssa selvitelty. (P V 6.)

Yhdessä tekeminen tukee taitojen oppimista: esimerkiksi ajattelun ja sosiaalisten taitojen kehittymistä sekä itsetunnon paranemista. Sen tarkoitus on antaa oppilaille tilaisuus sosiaaliseen kanssakäymiseen, koska se on näille luontaista ja kuuluu ikään eikä millään tavalla estä oppimista: toisen ihmisen fyysinen läsnäolo on tärkeää, kuten myös mahdollisuus vaihtaa pari sanaa; välillä puhutaan muusta, vaikkapa viikonlopusta, ja sitten palataan taas työn ääreen. Näinhän aikuisetkin tekevät työtä. Lisäksi yksinäiset oppilaat eivät jää tässä työtavassa yksin, ja yleensä parin vuoden jälkeen ryhmät toimivat hyvin, kun oppilaat ovat oppineet tuntemaan toisensa. Meteli on monta kertaa kova, mutta opettaja käy palauttamassa oppilaat työhön vasta sitten, jos jonkin ryhmän työ ei itsestään palaudu työn ääreen.

Et siis se, musta just tommoset niinku murrosikäset, ne on niinku niin HIRVITTÄVÄN sosiaalisia, siis et ne haluaa, on sitä koko ajan sitä kähinnää ja kuhinaa ja must myöskin koulun pitää olla paikka, missä niillä on siihen tilaisuus. Ja musta se ei MILLÄÄN tavalla estä oppimista. Ja ne asiat, mitkä niinkun, siis ne asiat sinällään, niin... Tai en mä tiedä, meil on, ymmärtääkseni me ollaan yritetty karsia niitä niinku asioita sinällään aivan minimaalisen vähiksi. (P I 6.)

”Niin, tärkeetä se, että saa olla muiden kanssa yhdessä. Kyllähän tää siinä mielessä, et koululaitos on päivähoitopaikka ja pitääkin ehdottomasti olla. Ja siis aivan yht helvettii ois, jos yritysmaailman tehokkuutta ja kriteerejä ruvettais täällä ratkomaan.” (P I 8.) Tästä syystä yläasteella Pentin koulun äidinkielen opetussuunnitelmassa on painotettu erilaisten taitojen hankkimista ja yritetty karsia asiiasältöjä mahdollisimman vähäisiksi, mikä mahdollistaa sen, että jokainen äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja ”tekee vähän omalla tavallaan” (P I 6).

Tunneilla oppilaat tekevät lähes kaiken ryhmätöinä ja istuvat aina noin neljän hengen ryhmissä, jotka Pentti on luokanvalvojan kanssa päättänyt seitsemännen luokan syksyllä. Hän kokee, että ryhmissä tekeminen on myös keino sitouttaa oppilaat töihin: hän ei koe itse saavansa oppilaita kiinnostumaan esimerkiksi lauserakenteista, vaan ”ne muut saa” (P I 9). Omien kouluaikojensa perusteella hän ymmärtää erityisen hyvin vilkkaita ”vilperijätkiä” (ks. Jännitekaavio 1).

Mut kyl mä, en mä tiedä, musta jos luokassa on semmonen mukava ilmapiiri ja on jotenkin mielenkiintosta – itseasiassa ei tartte ees olla kauheen mielenkiintosta tekemistä oppilailla, et mä jotenkin vuodest

toiseen hämmästelen, mitenkä joku helvetin lauseenjäsentäminen voi niinku olla niin kauheen kiinnostavaa. Et ne tekee niinku, aivan niska punasena painavat töitä niiden täysin typerien tehtävien kanssa. Et se on vaan, silloin kun pääsee yhdessä sitä tekemään. Jos mä antaisin niin, et yksin niitä tehtäis, niin kukaan ei jaksais niitä veivata. Keskenään kun ne sählää, niin...(P I 7.)

Ja kun on ollut kohtuullisen vilkas ja omalla tavallaan aika huonokin oppilas, silloin kun, enhän mä kouluaikana tehnyt yhtään mitään. Tai hyvin vähän. - - siis niinku ymmärrän, mä ymmärrän helvetin hyvin niitä vilperijätkeä, jotka täällä- joilla rupee ensimmäisen kymmenen minuutin jälkeen takapuoli eroo penkistä, kun niille tulee aika pitkäksi. Mä ymmärrän pirun hyvin, mistä siin on kysymys. Niit ei kiinnosta pätäkään ne jutut. Ja jotakin, eikä... Ja sit taas se ajatus, että yrittäs jotenkin tommosen murrosikäsen maailmasta repiä kaikki asiat siihen opetuksen niinku materiaaliksi, niin se on must ihan, ei siinä oo niinku mitään älyä, enkä mä ainakaan pysty tekemään, itehän ne pystyy nyt tuomaan sen, minkä pystyy. Tai mikä niilt tulee, tota, jotenkin saada se asia semmoseks, olkoon se mikä tahansa, semmoseks, että se jonkun mielenkiinnon herättäs, ilman mitään, kuten hyvin muistat, ilman mitään auskultoitajan motivointikeinoja, jotka oli must kyllä niin naurettavia. (P I 9.)

Oppilaiden vaikutus toisiinsa on ryhmissä suuri. Eräällä kahdeksannella luokalla Pentti ja luokanvalvoja tekivät ryhmäjoon oppilaiden pyynnöstä uudestaan, mikä onnistui tällä kertaa erittäin hyvin. Edellisenä vuonna kaksi hiljaista tyttöä oli ollut kahden hiljaisen pojan kanssa samassa ryhmässä, eikä yksi pojista saanut suutaan auki. Nyt poika on kahden vilkkaan tytön ryhmässä ja on ruvennut puhumaan ja selvittämään asioita. Oppilaat eivät saa muodostaa ja määrätä ryhmiä, koska se on Pentistä liian kaoottista tai sitten joku oppilas voi jäädä yksin kuten perinteisillä jumppatunneilla. Silti äsken mainitun kahdeksannen luokan oppilaat saivat vaikuttaa asiaan ja varsinkin perustella, miksi he haluavat muuttaa ryhmäjakoa.

Mut ne itse halus, me käytiin siit, käytiin siit puolen tunnin keskustelu, itse asiassa käytiin siitä aika pitkään. Jokanen kirjotti ensiks että haluaako, vaihtaa ryhmää, mä pyysin paperille tekemään sen ja, sitt ne miettivät että miksi haluaa - ja sitt me nää pohdittiin ja sitt me kirjoitettiin kaikki, panitiin pakka sekasin ja sitt kirjoitettiin sitt, kirjoitettiin ne taululle. Ja sitt me mietittiin sitä että mitä, minkä takia, minkä takia niinkun ryhmätyötä on ja miks tehdään ryhmässä ja minkä takia ne haluaa vaihtaa ryhmää ja sitt niinkun punnittiin niitä ja - mietittiin että onks, onks se niinkun jotenki välttämätöntä ja tultiin sitt siihen tulokseen että

–. Sitt näitä kaverisuhteita ja niin edelleen. Ja sitt niillä oli hirveen hyvät argumentit siihen kaikkeen, ett tuota niin oppii tuntemaan uusia ihmisiä, oppii työskentelemään uusien ihmisten kans ja – tuota, mä en muist mitä kaikkee, mutt niillä oli tosi hyvät perustelut, ja sitt niinku sovittiin ett niillä perusteluilla ilman muuta voidaan tehdä se. Mutt ehtona oli se että, me tehdään ryhmät, mä ja luokanvalvoja tehdään ryhmät, oppilaat ei saa tehdä (P IV 4.)

Valmiita vastauksia Pentti ei suostu koskaan sanomaan oppilaille, koska hän toivoo oppilaiden luottavan itseensä: “mä oon sanonu että tunnilla vastaus maksaa sata markkaa ja kokeessa sen saa tuhannella markalla. Ja ett mä en niitä rahoja ota, ne menee luokan kassaan” (P III 2). Hän ei myöskään sano, että jokin tehtävä on tehty väärin, vaan pyrkii lähestymään asiaa siltä kannalta, että asian voi ajatella toisinkin. Pentillä on sellainen olo, että jos lapselle sanotaan, että tämä on väärässä, niin samalla napsautetaan itsetunnosta pala pois.

kolmannella kurssilla, seiskaluokkalaiset eivät enää kysy, miten joku asia on, vaan ne kysyy että voik sä tulla auttaan tai voik sä tulla puhumaan tai voik sä keskustelemaan tai voit sä tulla kattomaan mutt ne eivät kysy että miten tämä on. Eli se, musta se, ja siell on monta semmosta oppilasta, oppilasta jolle se on mun mielestä tehny hirveen hyvää sillä tavalla että, niinku itsetunto kohenee siitä, kun ne itse huo- maavat löytävänsä ja, pystyvänsä selittämään ett, jos on joku, joku juttu semmonen josta mä nään että mun mielestä sen kannattaa sen oppilaan ajatella tarkemmin niin sillon pyydän sen tekemään, olkoon sitten vaikka – tekemään kirjallisen selvityksen asiasta, kirjottamaan siitä, että olkoon nyt vaikka semmonen lauseenjäsennyjuttu että predikaatti on passiivissa ja oppilas laittaa sitten subjektin siihen lauseeseen, niin sitt sanon että tässä nyt on iso ristiriita ja nyt, sitten hyvä, hyvä selvitys siitä miksi näin ei voi olla, miksi sen pitää olla toisin. Se on kyll, kyllä ne nyt sitten suurin piirtein sitten mukisematta, alussa ne niinku mukisee sitä tuota niin ja rupee tekemään ja, ja sitt alkuun, alkuun kunnon urputusta että mä saan oikein palkkaa kun en kerro vastauksia ja, mutta mua nyt itseäni miellyttää se, sentyyppinen työtapa must se on paljon haus- kempi kiertää ja keskustella niinku pienissä ryhmissä, kun se että par- patta siellä edessä kauheen paljon, ett sitä mä oon pyrkiny minimoi- maan niin paljo kun mahdollista. (P III 2.)

Tapa korostaa omaehtoisen ajattelun kehittymistä. Pentin mieles- tä melkein kaikki yhdeksäsluokkalaiset voisivatkin aivan hyvin työs- kennellä itsenäisesti – saada tehtävät kurssin alussa ja palauttaa ne kurssin lopussa, mutta silloin jäisi sosiaalinen puoli uupumaan ko-

konaan. Oman tehtävänsä Pentti näkee työn organisoijana ja ohjaajana: kysymysten (miksi) esittäjänä, eteenpäin auttajana, keskustelijana ja huomion antajana (ks. s. 341 P VI 8). Hän kommentoi oppilaiden tekemisiä seuraamalla tunneilla esimerkiksi seuraavasti: “Se tekee sun ajattelulle niin hyvää!”, “Mikä ongelma?”, “Kissan viikset sä nukut nyt, nuku yöllä!”, “Töihin nyt!”, “Älkää juuttuko siihen!”.

E: Mikä sun niinku tehtäväs tai roolis siinä on?

P: Mä annan niitä töitä. Mä teetätän töitä niillä jonkin verran ja jonkin verran ne kehrittelee niitä itse ja mun tehtävänä on tuota niin sit niitä juttuja, mitkä ei niinku ryhmässä aukee, niin sit mä meen sit jotenkin kyselemään ja sit on tietysti niitä oppilaita, jotka tarvitsevat erityistä tukea ja huomiota, niin nin, niiden kans keskusteleminen ja... Tai siis enimmäkseen se mun tuntityö on sitä, et mä niinku aika paljon liikun ryhmästä toiseen ja seuraan niiden työskentelyä, ja jos näkee, että joku juttu niinku, et ne jämähtää johonkin semmoseen paikkaan, mihin ei oo mitenkään järkevää jämähtää, niin sitten niinku vähän vaan lykätä eteenpäin ja. Useimmiten siihen liittyy, riittää ne kysymykset. Ja luokat on tietysti hirveen erilaisia, että... (P I 7.)

Hyvä työrauha ei Pentistä ole passiivisuutta ja hiljaisuutta, sillä niiden takana saattaa olla luokan huono ilmapiiri, ei ainakaan vapautunut työnteko. “Itse asiassa semmonen asia mihin saatanan vähän esimerkiks koulussa kiinnitetään huomiota, jotenkin on tullu semmonen tunne että nauraminen on että nauraminen on, se on oppimisen ensimmäinen edellytys” (P VI 7). Nauru liittyy myös siihen, ettei Pentistä kukaan oppilas voi keskittyä “tikkana” opintoihin 45 minuuttia putkeen, vaan 15 minuuttiakin kunnon ajatustyötä riittää: “jotenkin must semmonen luonteva, luontevaa ajattelua on että jos oppilaan niinkun viistoist minuuttia siit tunnista on semmosta äärimmäisen tehokasta ajattelua jostakin asiasta niin, se on riittävästi. Muu toiminta on sitä, sitä niinkun sosiaalista valmistautumista ja semmosta henkisen puolen luomista että pystyy sitt keskittymään, tekeen hyviä ajatustöitä.” (P VI 8.)

Sitt kun se [luokan ongelma] selvis niin se on ollu ihan eri planeetalta se porukka, se kuollut nauru, heräs eloon, ja sitt ne kakarat, siis mulla oli viime jaksossa niille kurssi, sitt ne oli ihan erilaisia, ne naurovat, ja olivat aktiivisia ja, kulkivat paikalta toiselle kyselemässä ja, semmosta, hyvää sähellystä. Ett ei niinkun se, siell oli erittäin hyvä työrauha sillon, ei tarvinnu tehdä yhtään mitään, ne oli niin paskoja toisilleen ett kukaan ei uskaltanu tehdä siell mitään. Niin. Ett must se on hyvän luokan

merkki ett, siell on säpinää vähän, sillon kun siell on kaikki, suurin piirtein kaikki ovat mukana. (P III 15.)

* * * *

P: Siis mikä tekee luokan ilmapiiristä mukavan? No ehkä semmonen, kaikista tärkein asia on se, että oppilaat eivät ilkeile toisilleen. Siis se, ett eikä, yks hyvin tärkeä juttu on se, että oppilaat eivät pelkää toisiaan, tai eivät pelkää opettajaa, että ei oo niinku semmosta kauheeta, jännitystä ja sitt nauru on aina, aina niinku tervetullutta ja, rentouttavaa ja, ajattelua edistävää ja, ja jotenkin siis kun on semmonen tilanne joss vaistoo ett kukaan ei hirveesti jännitä ja pelkää, ett jossa oppilaat eivät pelkää niin se on-, mua ei ainakaan opettajana pelota, mutta jos oppilaat eivät pelkää niin se on sillon, sillon se yleensä tulee kun ne tekee töitä sillä tavalla kohtuullisesti ja sitt välillä koheltaa omiaan ja, niinku musta asiallista on. Mut se että on naureskelua ja – lepposaa, lepposaa, ei kauheeta niska limassa painamista ja – näkee ett kakarat viihtyy. Mä en tarkota viihtymisellä sitä että ne vois tehdä mitä huvittaa, että ne tekee töitä ja, todennäköisesti jotakin oppivatkin mutt tuota niin, ettei se oo kauheet tervanjuonia täällä istuminen. En mä tiedä mitä muuta se vois olla. (P II 1.)

Itse hän käyttää tunneillaan runsaasti huumoria. Tuntiseuraamisen perusteella huumoria liittyy oppilaiden huomioimiseen, kannustamiseen, tilanteiden keventämiseen, oikeastaan tunneilla elämiseen.

Opettaja: "Ootte tehny hyvin töitä, mutta tää ei jää tähän."

Oppilas: "Tää ei jää tähän." (naurua)

Opettaja: "Ei todellakaan jää tähän, tästä vielä jatketaan. - - Tää oli kaunista tää teidän työskentely. Nyt ei kun hyvää viikonloppua." (Videoitu kahdeksannen luokan suullisten esitysten tunnin lopetus 23. 9. 2000.)

Töitä ohjatessaan hän saattaa sanoa: "Jos olette saaneet alleviivaukset tehtyä, niin tunkekaa niitä pilkkuja ja perustelkaa kanssa." tai "Mikään ei ole parempi tapa aloittaa maanantiaamua kuin ruveta pilkkua jauhamaan. Kyllä maailma tokenee." Jos esimerkiksi joku ei oikein jaksa tehdä työtä, Pentti huomauttaa tälle: "Tuukka, nyt menee selkäranka rullalle kun pyörit kuin pieru nahkahousuissa!" Kangertelevaa ryhmätyötä hän sysää alkuun seuraavasti:

Ope huikkaa Lauralle: "Kannattaa mieltä yhdessä se homma eikä tehdä yksin. Pistä tuo Heiskasen poika töihin, kun se veivaa vaan tuota hattua." Kaikki nauravat (myös Heiskanen). Laura ryhtyy johtamaan työtä. (Ote kahdeksannen luokan havaintopäiväkirjasta 15. 9. 2000.)

Pentti sanoo pitävänsä erityisesti sellaisista luokista, joissa on kova sähläys menossa mutta jotka silti tekevät kovasti töitä. Tällainen luokka on äskeinen kahdeksas luokka, jossa hyvä ilmapiiri ilmenee silläkin tavalla, että oppilaat ottavat esiin monenlaisia elämään kuuluvia asioita. Seuraamallani tunnilla, jolla oppilaat tekivät kirjallisuustyötä eri puolilla koulua, eräs tyttö tulee atk-luokasta innostuneena luokkaan ja kertoo, mitä tietokonealuokassa tapahtui:

Minna tulee luokkaan ja kertoo Tommy Tabermannin runosta ja siitä, mitä Pena sanoi siitä (siemensyöksy on yleisin tapa kuolla). Ope tulee luokkaan: Lue se ääneen. Lue vaan.

Minna lukee Tabermannin runokirjasta: ”Itsemurhakeinoista on siemensyöksy suosituin.”

Oppilaat pohtivat, miten niin. (Ote havaintopäiväkirjasta 15. 9. 2000.)

Pentti kommentoi tilannetta seuraavasti harmitellen, että meni keskeyttämään tietokonealuokkaan hyvän runoanalyysituokion:

Sitt tietysti oma juttunsa oli nää, tai tää Tabermannin, joku oli löytäny tuolta kirjahyllystä tuolta tietokonealuokasta Tabermannin runokokeelman ja, tuota niin täytyy ottaa ilmeisesti ihan kunnolla käsittelyn alle se. Se on kuitenkin sentyyppistä eroottista runoutta joka tuota, jää, ne on vähän niinkun arvotuksenomasia jossakin yhdestä sanasta ratkeavia, aukeavia runoja, niin joka ihan ilmiselvästi, siellä oli toinenkin luokka työskentelemässä siellä tietokonealuokassa, ja mä menin sinne niin tuota, tilanne oli se ett Minna luki ääneen niitä runoja ja kaikki oli keskeyttäny duunit ja ne vaan niinkun ottaa päähän ett mä menin sinne koska sitt ne, rupes tekeen niit oikeita töitään sitt siinä vaiheessa, kun oishan ne sitten ihan huoletta voineet sitt sen, tai en mä tiä miten kiirettä niillä Merjan oppilailta sitten on, mutt ne oli kaikki lopettanu työnteon, kun Minna luki runoja ääneen ja ne miettivät sitten, nimenomaan tätä, siittiöiden itsemurhaa, suosituinta itsemurhatapaa. Se oli yks suuri keskustelunaihe siellä. (P III 2–3.)

Yhdessä tekemisen tapa ja asenne näkyy esimerkiksi seuraavissa tuntiesimerkeissä. Olin seuraamassa kahden eri luokan ryhmäesityksiä, joita opettaja kommentoi julkisesti. Kommentointitapa oli sovittu aiemmin luokan kanssa. Pentin mielestä tällainen onnistuu turvallisessa, luottavassa, hyväksyvässä ilmapiirissä ja pelottomassa tunnelmassa, jossa oppilaat ovat täysin varmoja siitä, ettei opettaja hauku esityksiä eikä toisaalta anna kenenkään häiritä toisen esitystä. Opettajan tehtävänä on huolehtia suullisten esitysten ilmapiiristä ja onnistumisesta: ”must aikuisen tehtävä on virittää koko se porukka,

sekä ne esiintyjät, että ne kuuntelijat semmoseen mielentilaan, että nää ihmiset on tehneet töitä ja nyt niillä on tää asia kerrottavana, ja sitten meidän pitää tehdä kaikkemme että se onnistuis” (P VI 1). Tällöin esiintymisestä tulee vuorovaikutustilanne, koska yleisö on myönteisesti läsnä.

Siinä on kyllä taustalla se että mä siitä viimeks, viimeks puhuttiin ja, siitä että mitenkä niinkun tämmöstä kokematonta esiintyjää pienikin asia, voi häiritä, pelkästään se että huomaat että joku vaikka räplää kelloon-sa. Että se rupeet niinkun kiinnittämään huomiota siihen, ja menee siten, omassa jutussaan sekasin. (P IV 2.)

Ote kahdeksannen luokan videoidulta tunnilta, kirjallisuusesitystunneilta (esitykset pohjautuvat kirjalliseen työhön – 22. 9. 2000):

Oppilasryhmä astelee keskustellen luokan eteen esiintymään.

Opettaja: Tyst, ottakaa uudestaan, ei mitään höpinöitä. Sillä tavalla että keskitytte siihen juttuun ettekä siihen höpinään. Koska teidän [kyse on Lauran ja Heiskasen ryhmästä] levottomuus tonne mennessä tekee yleisön levottomaksi ja se ei ole eduksi teidän jutulle.

Ryhmä palaa paikalleen ja tulee eteen toisen kerran hiljaa.

Tunnin kommentointia:

Ja sit se, että mä tuossa palautan ne takaisin sinne paikalle ja me aloitetaan uudestaan, niin mä oon vaan huomannu sen, et jos sinne mennään, tuohon eteen ikäänkun höpsemällä ja puolivaivihkaa ja salaa. Koska sillä tavallahan se niinku, sehän niinku alituksen lykkäämistä, omalla tavallaan esityksen alituksen lykkäämistä on se, et höpistään matkalla sinne. Kaikennäköstä. Ja se virittää yleisön semmoseks, et jos joku esimerkiksi mokaa, ja kun tää oli vielä ensimmäinen juttu, ensimmäinen ryhmä, joka tätä hommaansa hoiti, niin myöskin se yleisö niinku jännittää, hirveän paljon niiden esiintyjien puolesta. Tää on se yks juttu musta, kaikis näis tän tyyppisissä hommissa, et se, mistä joskus Turkkia aikanaan puhu paljonkin, niin tämmönen yleisön häpeän voittaminen. (P VI 1.)

Ote yhdeksannen luokan havaintopäiväkirjasta 15. 9. 2000:

Ope kertoo tunnin kulusta. Ideana on harjoitella edessä puhumista. Ope on unohtanut jakaa oppilaiden töistä kokoamansa tutkielmakoosteen aiemmin, joten siihen tutustutaan tänään esitysten yhteydessä. Haluavatko oppilaat, että ope kommentoi esityksiä? Joo, sanovat oppilaat. Ope sanoo, että on hyvä asia saada suullisesta esityksestä kommentointia. Esiintyvää ryhmää varten laitetaan tuolit eteen: äänessä oli

ja seisoo, mutta muut saavat ryhmästä istua. Ope tarkistaa piirtoheittimen toiminnan.

Oppilaat miettivät vielä esitystä, ope käy hakemassa piirtoheitinkalvoja.

Ope jakaa monisteet: jokainen keskittyy kaikessa rauhassa ja lukee ensimmäisen ryhmän työn. Ope laittaa tuolit eteen sillä välin. Ope (pulisevalle poikaryhmälle): Shhh.

Ope kokoaa tarvittavat tuolit. Pyytää poikaa (xpo) päästämään ohi, pistää ohi kulkiessaan käden tämän olalle. Menee istumaan jakkaralle taakse. Kaikki lukevat.

Ope: Ennen kuin pojat pääsevät areenalle, muistutan, että esitys on esittäjien ja yleisön välistä vuorovaikutusta. Kaikki keskittyvät ja kuuntelevat. Treenanneille esiintyjille kuuluu, että kaikki ovat positiivisesti mukana. Pojat, olkaa hyvä. Se, joka puhuu, seisoo.

Poikaryhmä pitää esityksensä suomen sukujuurista. Muut kuuntelevat.

Kommentointitilanne on hänestä koko luokan yhteinen kuuntelelutilanne, ja kuunteleminen on hänestä itse asiassa tärkeämpää kuin esiintyminen. Kuuntelemiseen liittyy kaksi asiaa: rauhan antaminen toiselle ja sen häpeän voittaminen, jota tuntee esiintyjän puolesta. Hyvän ilmapiirin ansiosta nähtävästi myös opettaja voi ottaa kommentoitavia asioita esiin suoraan mutta toteavasti, ei syyttävästi, ja oppilaat kertovat epäonnistumisensa syynkin suoraan: oppilaita ei lastata ylimääräisillä suorituspainella. Pienen kritiikinkin Pentti haluaa pukea työskentelyohjeiksi seuraavia kertoja varten.

Ote videoidusta kahdeksannen luokan tunnista:

Opettaja (kommentoi Lauran ja Heiskasen ryhmän esitystä): "Kiinnittää huomiota semmoiseen juttuun mikä saattaa helposti häiritä tätä puheenvuoron pitäjää. Esimes Lauran höpinät tuolla silloin kun Kalle oli äänessä. Välttää sitä koska nää on semmosia asioita jotka saavat esiintyjän mielenkiinnon kohdistumaan johonkin muuhun tai sitten tulee semmonen ajatus, että meneekö jokin poskelleen. En tiedä että johtui-ko se siitä, mutta Kallella näytti usko rupeevan loppumaan esityksen lopussa." - -

Laura: "Kato me ei tiedetty kun me siellä Kallen selän takana puhuttiin, että kuka on seuraavana. Me sitt siinä sovittiin se." Opettaja: "Ahaa, että tästä voi osoittaa syyttävän sormen valmistautumattomuuteen."

* * * *

Ote havaintopäiväkirjasta 15. 9. 2000 – opettaja kommentoi yhdeksännen luokan erään ryhmän suullista esitystä (kirjalliset tutkielmat ja niille pohjautuvat suulliset esitykset liittyvät kielen historiaan ja ominaispiirteisiin):

Ope menee eteen: Kalvoon ei kannata koskea, se kyllä pysyy siinä. Kannattaa osoittaa piirtoheitinkalvoa kynällä, ei kääntää selkää yleisölle ja osoittaa kangasta.

Ope seisoo jalka jakkaralla: Sääli, että ette ottaneet esille kaikkia niitä asioita, mitä kirjallisessa työssä on. Luokka on niin kielitaitoinen, että harva luokka on sellainen. Saisko ääninäytettä – albania, venäjä, turkki (kyseiset oppilaat lukevat monisteissa olevat sanat). Muistakaa pitää kiinni omasta kielestä ja kulttuurista! Monikulttuurisuus on kiehtovaa tässä luokassa.

Ope kommentoi ryhmän esitystä: Mihail – ei se mitään, että kalvo oli vähän vinksallaan, yleisö voi kääntää päätänsä. Katso yleisöä. Hyvää rauhallisuus. Suomen kieli kehittynyt. Kolja – yritä katsoa yleisöön. Rauhallinen ääni. Ville – yleisökontakti pelaa, puhuu selkeästi. Muuten mikko vilkastus, nyt rauhallinen. Niko – katsoi yleisöön lopussa, rauhallinen, kädetkin löytäneet paikkansa.

Ope istuu: okei. Ryhdytään lukemaan seuraavan ryhmän tuotosta.

Lisäksi Pentti ajattelee, että “sillon kun ihminen yrittää parhaansa, niin siihen ei loppujen lopuksi kenelläkään ole mitään sanomista” (P VI 2). Hän sanoo nostavansa esiin tietoisesti sellaisia kohtia, jotka tuovat esiin sen, ettei edessä tarvitse puhua sujuvasti ja siellä voi änkyttää, mutta maneereja kannattaa välttää, kuten käsien pitoa tasukuissa. Videoidulla kahdeksannen luokan suullisten esitysten tunnilla Pentti kehui tytön tapaa selvittää ajatuskatkosta: tyttö sanoi “hetkonen”, kokosi ajatuksensa ja jatkoi puhettaan. Asian käsittely päättyy seuraavasti:

Opettaja: “Siis kyllä tuolla edessä saa sekoilla, elämässä saa sekoilla joka paikassa.”

Jassu: “Ai saa vai.”

Opettaja: “No sinähän nyt sekoilet joka tapauksessa. - - Siis sillai ettei aiheuta itselle ja muille vahinkoa.”

Arviointiin hän on ylipäättään ruvennut suhtautumaan epäilevästi:

Etä sitä ei pitäis loppujen lopuks, ennen pitkään luultavasti tulen siihen lopputulokseen, et sitä ei pidä tehdä ollenkaan. Minkäänlaista, et ei itsearviointia, eikä mitään muutakaan, että ne oppilaat tekee ne työt niinkun ne tekee, että jos näkee että joku yrittää, opettajan pitäis pystyä se näkemään. Et kun joku yrittää suurin piirtein parhaansa, niin musta se riittää. Toisekseen, kun mä kirjoitan, oon kirjoittanu niiden teksteistä ja arvosteluista ja kokeista näitä sanallisia arviointeja, niin sieltäkin sitten tulee takasin, en mä oo kenenkään työtä koskaan haukkunu. (P VI 2–3.)

Pentillä on viimeisen kolmen vuoden aikana iskostunut päähän ajatus siitä, miten erilaisia oppilaat ovat, mistä syystä hän yrittää ottaa sitä huomioon joka tilanteessa, niin töiden ohjaamisessa kuin kommentoinnissakin. Asioita voi tehdä monella tavalla ja persoonallisuutta kannattaa tukea:

Se on niinku musta se semmonen kaikenlainen persoonallisuuden huomioon ottaminen ja nimenomaan sen korostaminen, että hyvinkin poikkeavat persoonalliset piirteet ovat nimenomaan mielenkiintoisia ja ne tekevät ihmisestä mielenkiintoisia. Että ihmisten välisessä kanssakäymisessä niitä kannattaa tukea, eikä karsia pois toisista ihmisistä. (P VI 4-5.)

* * * *

Opettaja: "Ajatus ei ole se, että kaikki tekevät tuolla homman samalla tavalla, vaan itselleen kaikkein parhaalla tavalla. Omalla tavalla." (videoitu kahdeksannen luokan tunti)

Kommentoinnissa hän haluaa myös tietoisesti tuoda esiin sen, että kyse on hänen mielipiteistään, sillä hän ei halua, että hänen mielipiteensä rupeaisivat ohjaamaan liikaa oppilaiden tekemisiä. Opettajan ei hänen mielestään pidä kätkeytyä yleisten totuuksien taakse vaan puhua asioista omina mielipiteinään. Pentti kommentoi videoitua tuntiaan seuraavasti:

Yks periaatteellinen juttu tuossa näkyy nyt kun mä tuosta tauosta rupesin ensin tuossa sanomaan että "tauko tuota aiheuttaa sen että rupee kuuntelemaan tarkkaan" ja sitten korjasin että "ainakin minusta" koska se että tuota kyllä mä ihan oikeesti näissä tilanteissa oon yrittänyt niinku hirveen paljon, kertoo vaan siitä, kertoo siitä, että miten minä koen miten minä nään ne asiat, ja että on muitakin tapoja tehdä sitä. -
- Mutta toisaalta se on semmonen juttu että ne on sitten taas ainakin mulle miellyttäviä ja mukavia kuunnella ja kumminkin sanon vain sellaisia asioita, jotka eivät mun mielestä ole noille oppilaille niinku ylivoimaisia tehdä, tai että ne olis niillekin mukavia ja helppoja. Ja taukohan nyt on semmonen koska sehän antaa kenelle tahansa esiintyjälle ajattelemisen aikaa. (P VI 5.)

Opetuksessaan Pentti haluaa luottaa mahdollisimman paljon oppilaisiin. Oppilaat voivat esimerkiksi tehdä kielentuntemusjakson päätteeksi testin, silloin kun he ovat valmiita siihen. Oppilaat eivät kerro kuitenkaan toisilleen testistä. Kesken jääneen testin loppuosan voi antaa kotitehtäväksikin, eivätkä oppilaat katso kirjasta, mikä on Pentistä liikuttavaa:

Ne on musta ne on sillä tavalla niinku liikuttavan, liikuttavia ne oppilaat, et jos esimerkiksi antaa kotitehtäväks, niinku mä oon muutamalle antanu, kokeesta viimisen sivun. Et älä sit kato kotona sitä, et yritä mistään kirjoista tai papereista, et tee se niinku kunnolla ja sit vanhemmat, sit sanoo jälkikäteen. Et ne ei tosiaan, ne ei edes himassa suostu luntaamaan sitten. Täytyy tietyst vähän kattoo, on nekin vähän eri-erilaisia - -. (P I 26.)

Myös luokat ovat erilaisia. Samalla opettajalla voi olla luokka, johon ei voi luottaa ja jonka tapahtumia ei voi ennakoida, koska luokalla on “muutamii semmosii jotka vetää välistä heti kun on pienikin mahdollisuus” (P III 5) – oppilaat katsoisivat muilta, kaivaisivat kassista paperit, keskustelisivat tai yrittäisivät häiritä muita, vaikka luokanvalvoja on yrittänyt tehdä luokan kanssa kovasti töitä. Toisen luokan taas voi jättää tekemään vaikka koetta hetkeksi yksin, ja oppilaat eivät luntaa, “koska jos joku tekis sen niin siellä on semmosia jotka tuota niin, joita se ottaa niin paljon pattiin että ne ennen pitkää sanos sen mulle” (P III 5).

Pentti on huomannut ruvenneensa suhtautumaan avoimemmin siihen, että oppilaat saavat mennä ja tulla, tehdä työtä käytävässä, kunhan vain työt tulevat tehtyä. Luokan ovea ei tarvitse pitää kiinni. Kyse on luottamuksesta oppilaisiin: “että jos se työ on imassu ne oppilaat mukaansa niin tuota ei siinä, ei siinä silloin tarte niinkun kauheesti tuota niin vahtia” (P III 11).

2.2.2 VUOROVAIKUTUS – SIRKKA

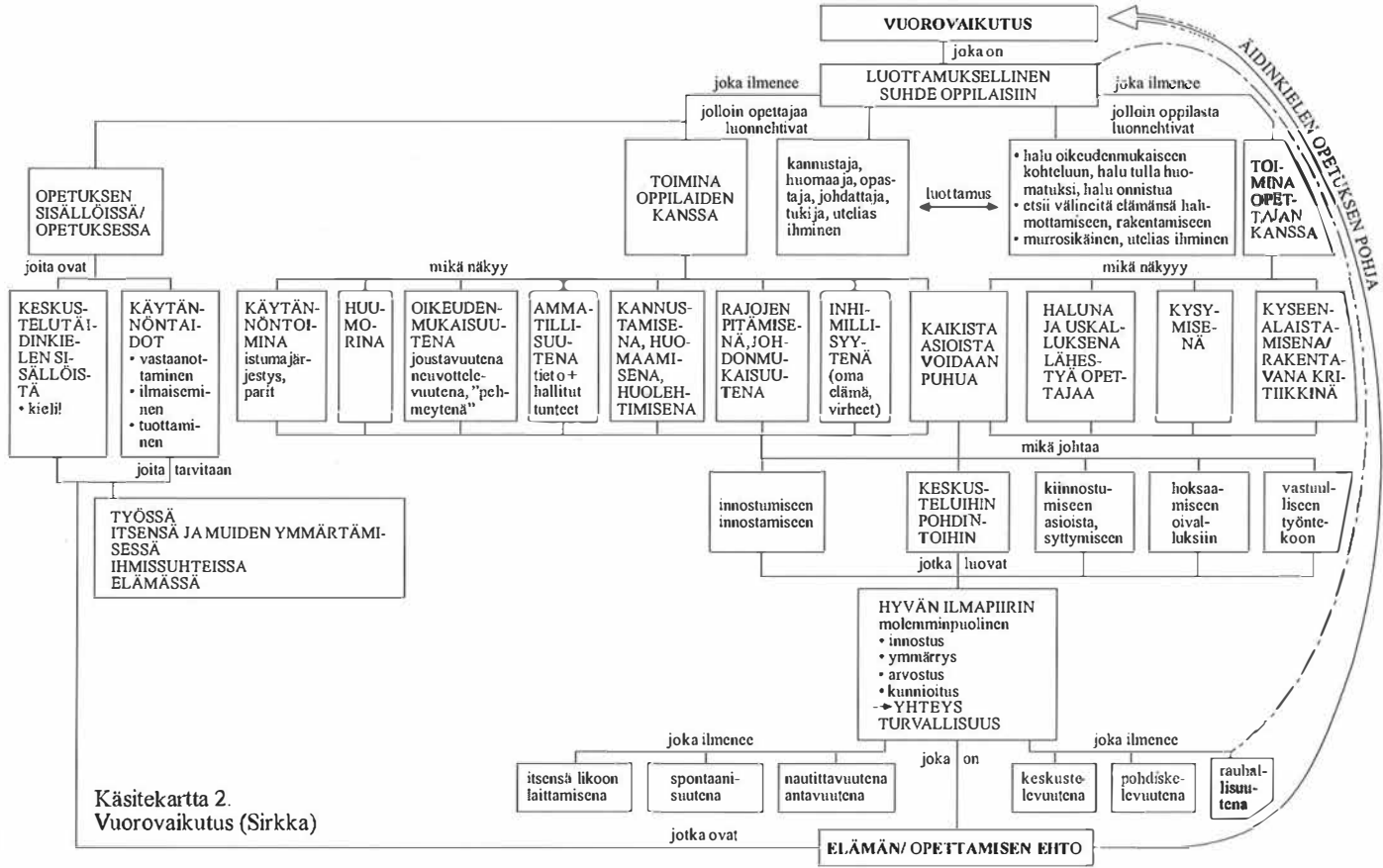
Sirkka pitää vuorovaikutusta tärkeänä, mutta kytkee sen luottamukselliseen suhteeseen sillä tavoin, että luon katsauksen tässä yhteydessä myös jälkimmäiseen. Tarkkaa vuorovaikutuksen määritelmää kysyessäni Sirkka nostaa esiin sen, että vuorovaikutus on toisen kuuntelemista, lukemista sekä aistimista ja toiselle puhumista. Se on myös läsnäoloa ja välittämistä.

S: No johan nyt on, et mitään helppoo kysynykään. Vuorovaikutus. No se on toisen kuuntelemista – ja toiselle puhumista. Sillä tavalla – ja kuunteleminenhan ei o, ei ole ainoastaan sanoa vaan, siis toisen ihmisen lukemista siis sen aistimista mitä se haluaa viestittää kehollaan tai sanoillaan – ja silt siihen vastaamista joko sanoilla tai ilman sanoja. Ja ja se on niinkun, että se on niinkun, miten mä sanosin, siis ett se vaihtuu se puoli aina se on niinkun, se on läsnäoloa, siinä tilanteessa, se on välittämistä. (S V 15.)

Vuorovaikutus ja ajattelu ovat tärkeitä äidinkieleessä ja kirjallisuudessa, koulussa ja elämässä, ihmisten kanssa toimeen tulemisessa ja miettimään pysähtymisessä. Varsinkin vuorovaikutus on niin keskeinen ja vaikea asia ihmiselämässä, että siinä riittää opettelemista koko elämän ajaksi: “Et tota niin, joo, mä ilmeisesti pidän kuule ihan elämän keskeisimpinä asioina sitä vuorovaikutusta. Eli myöskin problematiikat on siinä niinkun vaikeita. Ehkä se on mulla niinkun semmonen oppimisen paikka, mä koen ainakin, et elämänikäsen oppimisen paikka.” (S IV 3.) Siitä on kuitenkin Sirkasta kyse opettamisessa sekä opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa, vaikka puhuttaisiin novellista tai pilkun paikasta. Opettaminen taas on hänestä vuorovaikutusta sekä luottamuksellisten suhteiden sekä vuorovaikutuksen korostamista ja rakentamista: “tää koko työ on sitä” (S IV 3).

Ja koska kuitenkin mä katon, et ihan keskeistä ihmisen elämäs on olla vuorovaikutuksessa myös toisten ihmisten kanssa, eikä vaan itsensä kanssa. Koska sillähän tavalla sä oot itses kanssa. Kun sä niinku tavallaan peilaat toisten kautta, tai sun omat ajatukset jäsentyy. Et toiset tavallaan tukee sun niinku kasvua ihmisenä, koko sun ikäs. Ja semmonenhan onnellinen ja hyvä ystävyysuhde, tai miten läheinen se suhde onkaan, jossa niinkun sen toisen ihmisen vuorovaikutus tukee niinku sun omaa, ja syventää sun omaa olemassaoloa ja ymmärtämystä ihmisenä. Ja jotakin samansuuntaista on tässä. Mitä mä nään täs koulussa. Tietenkin me ollaan opettaja ja oppilas, mut et sama pohja sielt must jostakin löytyy. - - luottamuksen päälle tulee se vuorovaikutus. Se luottamus on enempiinkin siellä pohjalla, ja sen päällä luottamuksen aste tavallaan säätelee sen vuorovaikutuksen syvyyttä. Et jos luottamus on kovin ohut, niin se vuorovaikutuskin jää niinku tietyllä tavalla pinnalliseksi. (S IV 2.)

Koulu on Sirkasta oppilaiden työpaikka, eikä oppia voi ilman harjoitusta. Toisaalta koulussa on tärkeää se, mikä on elämässäkin tärkeää: “Eli niinku nimenomaan tää koulun tehtävä ja sitten mä kyllä kiskon se heti, et mikä on elämässä oleellista, koska se on mun mielest koulun tehtävä” (S II 6). Sirkasta elämässä on oleellista vuorovaikutus ja ihmissuhteet sekä kyky ajatella ja pohtia sekä pysähtyä. Tärkeää on myös löytää harmonia elämässä ja “jos elää niinku normaalin [pituisen] elämänkaaren, niin vois sillä lailla – niinku ymmärtää ja hyväksyä itsensä” (S II 7). Sirkka näkee työnsä seuraavalla tavalla: “Olet tutkimusmatkalla asiaan, ilmiöihin, elämään nuorten kanssa. Autat heitä pohtimaan ja hoksaamaan, kartuttamaan taitojaan.” (S III 5.) Opettajaa hän kuvaa seuraavasti:



Käsitekartta 2.
Vuorovaikutus (Sirkka)

S: No on tässä [kommentoitavassa käsittekartassa] just mitä mä oon kuvannu se on se opastaja, joka kaikissa tällaisissa asioissa, asioissa, neuvoo, auttaa ja tukee nuoren, nuoren, niinkun, tai ei sen tarte olla nuori, minkä tahansa ihmisen, tilannetta missä se yrittää saada niitä, sitä ymmärrystä ja tietoa ja taitoa, semmosia välineitä. Ainahan sitä ei ymmärräkään jollakin on joku merkitys mulle tai jostain on jotain hyötyä, kaikesta ei ehkä ihan aina oo mutta sitten vaan – jotenki se laajentaa sun käsitystä tästä, elämästä ja maailmasta. Opettaja on siinä se johdatelija. (S III 7.)

Oppilasta Sirkka kuvaa seuraavasti: “oppilashan on kuka vaan ihminen joka tulee – kuitenkin johonkin tilanteeseen tai paikkaan – hakemaan, tai saadakseen jotakin, ymmärrystä enemmän tähän elämään tai elämän ilmiöihin” (S III 6). Takana piilee usko “uteliaaseen ihmiseen” (S III 7).

Opettamisessa Sirkka pitää erityisesti siitä, että saa olla vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa niistä asioista, joita pitää tärkeinä. Ja äidinkielen sisällöt ovat hänestä ihmisen elämän kannalta tärkeitä. Erityisen nautittavaa on, jos oppilas esittää kieleen liittyvän kiinnostavan kysymyksen tai ihmettelee spontaanisti jotakin, esimerkiksi sitä, miksi suomen kielessä sanotaan “pöydällä”, mutta kuitenkin “tuolilla”. Tällöin ryhdytään yhdessä kielentutkijoiksi: “ja sitten pannaan sanoja allekkain ja ruvetaan etsimään, ollaan kielentutkijoita, sitä ongelmaa” (S II 13). Vaikeammassa tapauksissa Sirkka saattaa kaivaa esille Lauri Hakulisen *Äännehistorian luennot* tai innostua selostamaan suomen kielen rakennetta, koska hän ei halua, että oppilaille jää ymmärtämiseen aukkoja. Luokan kielestä kiinnostuneelle kolmasosalle rakenneasiatkin menevät perille. Tällainen toista arvostava, kunnioittava ja ymmärtävä vuorovaikutus on Sirkasta nautittavaa kuten myös oppilaiden innostuminen ja kehittyminen:

No kyllä se on varmaan samanlaista kun jossakin ystäväporukassa tai tuttavaporukassa huomaa, et niinku kommunikointi onnistuu, vuorovaikutus, ymmärretään toinen toistamme. Ja niinku se keskustelu etenee, ettei puhuta sinne tänne seinille. Tai halutaan niinku- siin oli, siihen liittyy tietenkin sen toisen ihmisen, toisen osapuolen arvostus ja kunnioitus. Arvostus ja kunnioitus varmaan siellä pohjalla. Ja sitten se asia koetaan semmoseks, kumpikaan ei tietenkään mitätöi sitä asiaa, vaan näkee sen arvokkaaks, et siitä keskustellaan ja sitä mietitään. Olkoon se sitten kielellinen ongelma, tai... (S II 13.)

* * * *

sil [Anssilla] on niinku hirveen hyvii oivalluksia ja mähän kehun sitä järkeään – mähän kehun kyllä kaikkia hyviä oivalluksia – mut kun ne on niin hyviä! – Mut nyt se rupee olemaan se semmonen, semmonen tietoisuuden ja ymmärtämisen taso jo kerta kaikkiaan sillä niinku jo nousu! Kielellisen tietoisuuden taso. Ja ymmärtämys, se on aivan ihaanaa! Ja niinku nautittavaa, et tällasta ajattelu saa aikaseksi. (S II 14.)

Esimerkkinä tunnista, jolla keskustellaan ja sytytään, mistä Sirkka pitää, on yhdeksännen luokan maailman kieliä käsittelevä tunti. Opettajan tehtävänä on tällöin syventää keskustelua, kysellä, pohtia oppilaiden kanssa. Havaintopäiväkirjaan vilkas keskustelu tosin ehti kirjautua huononlaisesti.

Ote havaintopäiväkirjasta (16. 3. 2000):

Vasemmalla takana olevat pojat eivät oikein jaksu seurata. Ope pyytää ennen videon pyörimään laittamista: ”Pyydän, ettette juttele.” Kieli ja muire kirvoittavat alun jälkeen spontaania ja aihetta eteenpäin vievää keskustelua. Verner i ihmettelee, mikä on kielen ja murteen ero ja antaa esimerkkejäkin. Ville kertoo kokemuksistaan Turussa (”klubbergeri”).

Edellistunnin [edellisellä, toisen yhdeksännen luokan tunnilla esillä olleita] kalvokysymyksiä käydään läpi. Myös sukukieliä. Verner i heittää sekaan monenlaisia kommentteja. Tero nauraa ”Verner i heittelee”. Ope ottaa indoeurooppalaisia kieliä käsittelevän kalvon ulkopuolelta mukaan oppilaiden esiin nostamia kieliä (ranska, venäjä, espanja). Pohditaan uralilaisten kielten tilaa. Ville epäilee, etteivät esimerkiksi nuoret lappalaiset ole enää kiinnostuneita perinteestä. Tero jatkaa, että täytyy päästä yhteiskunnassa eteenpäin, eikä saamalla pääse.

”Lähetään syömään”, Ville. ”Kiinnostavaa”, Verner i. Ope antaa läksysivut. Tero kysyy opelta viimeisenä lähtiessään ”mitä mieltä olit pelistä?”.

Sitt semmoset on aika herkullisia näin tuntitilanteissa on näiden kans kun ne lähtee pohtimaan kun ei ole enää, tietenki joissakin asioissa opettaja on se tietolähde, selittää jotakin, jotakin vaikkapa nyt suomen kielen jotakin kehityskaarta, miks on näin – mutt sitt välillä on semmosia että niitä nyt vain pohditaan ja sä ehkä, sun roolis on auttaa niitä kysymään, muodostaa kysymyksiä, ymmärtää mitä se nuori haluaa tarkottaa – mitä puol luokkaa ei vielä ymmärrä ja sä niinku muunnat sen kysymyksen muotoon, että voisko se olla näin, tai mitäköhän tämä ja viet sitä pohdintaa pidemmälle syventämällä kysymyksiä esimerkiksi tai kysymällä heiltä. Se tässä varmaan on semmonen, mikä antaa. (S III 5–6.)

Tilanteet syntyvät myönteisestä vuorovaikutuksesta, jolloin asia – esimerkiksi jokin kielen ongelma – nousee pohdinnan kohteeksi, mutta välillä oppiaineen jokin sisältö, opetustilanne, oppilaan sano-

minen tai jokin tapahtuma saa opettajan puhumaan myös elämän suurista asioista, jos hän kokee luokan vastaanottavaiseksi. (Ks. s. 199 S III 1.)

Tärkeänä tavoitteena opettajana olemisessa onkin se, että oppilaat uskaltaisivat olla vuorovaikutuksessa opettajan kanssa: mieltä askarruttavat asiat ja epäkohdatkin uskalletaan ottaa esiin yleisesti tai kertoa henkilökohtaisemmista, mieltä painavista asioista yksityisesti. Tämä edellyttää opettajalta inhimillisyyttä, oman epätäydellisyytensä ja virheidensä myöntämistä.

tavoitteena niinku mulla on varmaan semmonen että-ett vuorovaikutus, että ne uskaltas olla vuorovaikutukses minun kanssa. Ja että kaikista asioista voidaan puhua tai niinku että uskalletaan kysyä ja jos mä oon tehny virheen se uskalletaan tuoda kysymyksen alaseksi – ett oonks mä laskenu pisteet väärin tai mä oon kokeesta - - jotakin tämmönen. Ja-ja voidaan kysyä – joitaki asioita ja kyseenalastaa joitaki asioita... Ja ett mä myönnän et mä oon väärin – tai mä oon niinku – en oo tätä jaksanu tehdä tai – vaik mä lupasin tehdä – kaikkee tämmöstä, niinku semmonen inhimillisyyden tuominen niinku opettajana – luokkaan...Et sitä mä niinkun – se on mun ajatt- se niinku on mitä ma ajattelen miten mä toimin ja miten mä yritän toimia – mä luulen ett si-siinä on. (S I 13)

E: Mitä sä tarkoitat sillä, että oppilaat uskaltavat lähestyä opettajaa?

S: Uskaltavat lähestyä opettajaa. Joo, no se on tuota. Mitähän sä ajat takaa? Kaikenlaisis tilanteissa, sehän näkyy musta silloin se on hyvä kun esimes käytävällä, tullaan, puhutaan sitten ihan jostakin. Ei mutt se on hirveen sujuvaa ja helpoo käytävällä, se voi olla semmonen se asia mikä liittyy oppitunnin tai sen hetkiseen kurssisisältöihin tai-tai sitt se liittyy, sitt se liittyy seuraavaan tuntiin tai sitt ne vaan haluaa hakea sitä ett mitä me tehdään ens tunnilla, ne haluaa vaan sen aikuiskontaktin, tai sitt ne tulee neuvottelemaan jostakin omasta asiasta, omasta asiasta tai – se on niinkun vaan haetaan sitä aikuisen läheisyyttä, ett yleensä-hän ei mitään, no luokanvalvojana voi joku voi tulla kertomaan, että mä muutankin isän luo kun mä en oikein mahdu sinne uusäidin luo, ei kun äidin luo takas kun isä ja uus äiti, niin ei, en mä oikein mahu siihen. Tämmösiä kauheen isoja ja järkyttäviäki asioita voidaan tulla sanoon, sanomaan, ett-ett se on myöskin sitä, sitä ett voidaan lähestyä opettajaa ja kertoo se jollekin aikuiselle. Ja kun tää on just kaikista asioista voidaan puhua, ett voidaan puhua tämmösistä, ett perheen – jos on halua ja tarvetta siis ett voi puhua, puhua niin tämmösistä tavaltaan niin omaan yksityiselämään liittyvistä asioista jotka tietenki liittyy, kytkeytyy kouluun siihen liittyy koulun siirto mahdollisesti ja vaihto, ja siihen liittyy mahdollisesti lintsaukset ja jotkut käytöshäiriöt. Just se

tausta löytyykin sitten tässä, tästä elämäntilanteesta, että tämmösist asioista voidaan puhua nehän on yleensä varsin kahdenkeskisiä, -keskisiä asioita, tai vapaa-aikaan liittyvistä jostakin – (S III 10-11.)

Tärkeää on Sirkasta myös se, että oppilaat osallistuvat luokan vuorovaikutukseen vapaasti, mikä näkyy kyselyssä, ihmettelystä ja vastailussa – ääneen ajattelussa. Tällainen ilmapiiri on kuitenkin työn tulos, josta voi nauttia parhaiten yhdeksänsien luokkien kanssa: “sanotaan nyt ainaki just ysien kanssa, se on kauheen jotenkin mutkattonta, mä koen itse ett ne tulee kauheen mutkattomasti mulle jutteleen, ja myöskin päinvastoin, mutt ett se tapahtuu vast kyllä semmonen kypsytminen, ajan myötä- -” (S V 24). Vuorovaikutteinen ilmapiiri edistää oppimista: opetus on Sirkasta yhteinen asia, yhdessä ihmettely ja kysely on paras tapa oppia – opetus ei ole opettajan kädessä. Omaa rooliaan turvallisen ilmapiirin rakentamisessa Sirkka kuvaa seuraavasti: hän pyrkii kannustamaan puhumista ja saamaan hiljaisempiakin mukaan, mutta joutuu myös puuttumaan ilkeilyihin ja tilan viemiseen toisilta.

S: Niin joo, koska sehän [turvallinen ilmapiiri] on niinkun työn tulos. Ja se on niinkun parhaimmillaan täs yhdeksännen luokan vaiheessa sittä kun niitä on kaks vuotta jo opettanu, se on varmaan niinku, siinä toistaa semmosii periaatteita että, että tuota niin, niit tulee niinku puhuneeks sillai ett ei oo tyhmiä kysymyksiä miten tärkeitä kaikki kysymykset on, ett ne vie, niinkun kertoo sitä ajattelun prosessia ett miten ne on tärkeitä, ja miten tärkeitä, mä korostan sitä, miten tärkeitä ne on toinen toisillensa ett en minä pysty heitä opettamaan, vaan-vaan se ett mitä he kysyy ääneen niin sitä kautta he oppii toisiltaan, joko he niinkun sanoo niit asioita tai he ihmettelee niit asioita, ett tää ei ole, niinkun mun kädessä tää, opetus. Vaan se on tää yhteinen, juttu. - - Ett puhumalla kertomalla, tietenki on sittä erilaisii – harjoituksiiki mutt kyll se on must on enempi semmonen ilmapiiri asia, tai semmonen tuntu- tai tunnelma-asia. Joskus se johtuu siitä ett luokass on semmosii, kellokkaita tai semmosii jotka nä-näpäyttää, niin ikävästi ett toiset sittä katsoo viisaammaks sulkee suunsa, ett syitähän voi olla monenlaisia, näis kummas-kaan luokas näis ysis ei ole sellasta, henkilöö, joka niinkun vaikuttas, tai henkilöitä jotka, sulkis toisten suut niin.

E: Mitäs sä teet jos on, tämmönen?

S: Äää, kyllä mä siihen ilman muuta puutun. Puutun, jos se sanoo suoraan ilkeesti tai sitten jos hän on vaan sellanen joka ottaa liikaa sitä tilaa niin sitten, pyydän että anna muille miettimisaikaa ja viittaa ja niin pois päin, ja sitten itte taas sitten niitä muita, kysyn viittaamatta tai kan-

nustan sanotaan ihan vaan, jotenkin yritän saada niit puhumaan, ett ikäänkuin se, tasapaino ois erilainen. Mutta kyllä sitt jos joku sanoo jollekin ihan ikävästi, niin sitt mä totean sen ett nyt sä sanoit ikävästi ja asiattomasti ja, ett tollanen ei oo paikallaan ja se on anteekspyyynnön paikka, tai jotain vastaavaa mitä se nyt, ett noin ei, ei niinkun sanota. Ett kyllä mä siihen yleensä, nimenomaan aina puutun. Miten nyt sitt kullonki osaan, mutta kuitenkin. (S V 18–19.)

Opetuksessa vuorovaikutuksellisuus näkyy esimerkiksi keskusteluissa, kirjoitustehtävissä ja pienissä vuorovaikutustilanteissa – kokeuksien tarjoamisena: oppilaat kirjoittavat lukemastaan kirjasta kirjeen jollekin tietylle luokkatoverille, joka vastaa siihen; oppilaat selostavat jotain tekemäänsä asiaa parille kaksi minuuttia, kunnes osat vaihtuvat. Sirkkan luokassa pulpetit ovat pareittain jonossa, ja parityössä on kyse menetelmästä: “Ja aina kun tehdään harjoituksiinkin, niin en mä sitä näin vanhoille enää sano mutta ekana vuonna mä sanon sen aina seiskoille, että aina kun tehdään ett parin kanssa voi hiljaa kuiskata ja jutella, ett se on tavallaan semmonen menetelmä” (S V 8).

Luokat tekevät myös lyhyitä itsenäisen työn jaksoja. Yhdeksännen luokan jaksossa, jossa oppilaat kirjoittivat kirjeen ja raportin työharjoittelupaikkaansa, oppilaat pelmahtivat videoidulla tunnilla opettajan pöydän ääreen, vaikka he olisivat Sirkasta voineet kysyä asioita vierustoveriltakin. Kyse on toisaalta siitä, “ett ne haluaa sitä kontaktia siihen opettajaan, ett kun ne tietää sen että ne saa parin kans jutella - - siin on vähä semmonen niinkun, ett sitä aikuisen aikaa, halutaan, haluaa ett joku neuvoo, joku aikuinen” (S V 8). Tilanne antaa mahdollisuuden nopeaan oppilaan kohtaamiseen. Toisaalta kyse on myös siitä, että valmiit työt tuodaan opettajalle, joka kontrolloi ne. Kuitenkaan kaikkia “asioita varmistaa multa, ei oo tarpeen. Ja se varmaan johtuu siitä opettajajohtosuudesta, ett vaikka mä niille, sanoin sillonkin aluks että tee parin kans ensin tai kysykää kaverilta, niin nehän käy kysymäs niit minulta, sellasii pienii juttuja.” (S V 7.) Näissä tilanteissa opettaja sanoo oppilaille ratkaisun kysymykseen eikä kehota enää tätä miettimään esimerkiksi pilkun paikka: “mä oikeestan lähden siitä ett ne on miettiny sitä itse, ja turha mun on sitä juttua pitkittää yksinkertaisesti tää juttu venyy ja vanuu niin paljon, ne menee miettiin paikalleen kolme minuuttia ja tulee uudestaan kysyyn sitä ett ei se siitä hirveesti parane” (S V 8). Toisaalta eri luokissa parityö sujuu eri tavoin.

Sen näki mun mielest täss [video]nauhallakin, ett nehän vaan niinku toisillensa puhu hiljaa ja teki, ja kysy jotain ja ne hymyili toisillensa ja kommentoi ja sitt se jatku, ett tässhän, siin on enempi semmosii siin toises luokas semmosii ryppäitä, kuppikuntia, siihen kuuluu kolme tai viis tai sillä tavalla, ne on läheiset kyllä ett ne ei yli luokan huutele, mutta sitt siellä on semmosii niinku lössejä, ja täss on enempi sillai niinku pariutunu se työ, ett ne harvoin loikkaa parin yli, no siell yks semmonen neljä tyttöö, mutt ett sekin toimii sitten aika kivasti. (S V 9-10.)

Sirkan tuntien vuorovaikutusta leimaa hänen mielestään opettaja-johtoisuus, mitä hän kommentoi videoituja yhdeksänsien luokkien tunteja katsoessaan. Hänen mielestään hänen tunneillaan vuorovai-utus kulkee yleensäkin enimmäkseen opettajan ja eri oppilaiden välillä, mutta oppilaat kommunikoivat keskenään vähän: opettajan keskeinen asema korostuu. Hänestä luokan vuorovaikutusta tukisi parhaiten luokan pulpettien kehämuodostelma, mutta pulpetit ovat nyt pareittain, koska hänen luokassaan opettavat muut opettajat, varsinkaan matematiikanopettajat, eivät pidä kehästä.

S: Mun mielestä täss on semmonen niinkun vinoutuma näiden tuntien perusteella ett se vuorovaikutus on hirveesti niinkun oppilas-opettaja-välillä, ett se ei oo semmonen niinkun kaikkien yhteinen keskenään, ett ne oppilaathan ei oo tuolla, hirveesti, ne sais olla mun mielestä paljon enempi KESKENÄÄN vuorovaikutuksessa, myöskin, sillä tavalla muutenkin kun vaan jutella mukavia, silloin kun se tapahtuu. Kyllähän siell jonkin verran on, mutt mun mielest sitä semmost yhteistä, väittely ja pohdintaa ei näissä hirveesti ollu, ett jos kaks oppilast mieltii niin sitten, mutt se on niinkun tavallaan, niukkaa. Ett-ett semmosta ehkä enempi että kyllähän näissä semmonen mun mielestä semmonen opet-tajan keskeinen asema nyt niinkun heijastuu. (S V 16.)

Sirkkaa vaivaa oman opetuksen opettaja-johtoisuus. Esimerkiksi Sirkan katsoessa yhdeksännen luokan videoitua oikeakielisyytuntia hänen huomionsa kiinnittyy siihen, että kommunikointi kulkee vain kahden oppilaan, opettajan ja piirtoheittimen välillä. Vuorovai-utuksen niukkuus johtui hänen mielestään osittain myös aiheesta: “kaks oppilasta mielti, niillä oli erilainen ratkasu siihen, tilanteeseen. Mutt muutkin mun mielestä ajatteli sitä, ja mun mielestä niinkun ne [pil-kun paikan aiheuttamat] merkityserot tuli hyvin vahvasti siin luokass esille” (S V 17). Tunnilla korostui enemmän ajattelu kuin vuorovai-utus – eli toinen Sirkan opetuksen keskeisistä piirteistä. Toisaalta oppilaat olivat mukana vaisummin kuin normaalisti: “kyllähän ne

sitten kun ne heittää jonkun vastauksen niin muut niinkun siihen, kommentoi, niinkun tää luokka on just herkkä kommentoimaan toisiaan, mikä on taas just must hyvä, ja se kertoo vaan siitä että ne kun kuuntelee niin ne on vuorovaikutukses kaikki keskenään” (S V 17). Tunnilla hän pyrki rikkomaan kuvion ensiksi nousemalla välillä seisomaan piirtoheittimen äärestä ja sitten lähtemällä kiertelemään luokassa sekä laittamalla myös vastaamisvuoron kiertämään. Mielestään hän onnistui tavoitteessaan: kaikki oppilaat vastasivat vuorolleen ja kuuntelivat toinen toistaan; opettaja oli kierrellessään läsnä ja saatavilla.

E: Ei tullu kylläys mieleen, niinkun että sä käyt tarkistamassa hirveesti vaan sä niinkun keskustelet.

S: Joo, enempikin niinkun ikäänkuin että mä oisin läsnä siellä, se mulla on se ajatus että mä olisin läsnä ja, jos joku tarvitsis jotain sanoa tai näyttää, niin sen voi sitten sanoa ohimennen mulle. Että sitten ikäänkuin olla niinkun saatavilla, ehkä mulla semmonen oli, oli siinä myöskin. Ja ikäänkun vaan, kun siellä oli niin hirveen vahvasti piirtoheitin opettaja, siis se on just niinku se täst näyttää täst kuvastakin, piirtoheitin opettaja ja kaks oppilasta, ja välillä joku muu, niin jotenki hajottaa sitä, semmosta että se keskittyy tuohon se opetustilanne, vaan että se tapahtuu se oppiminen niinku tääl luokassa, siirtämällä persoonaani tai liikuttamalla niin mä jotenki koen itte että mä saan sen, sen niinkun murrettua. Mun mielest täss tapahtuu just niinkun mä oon sen kuvitellu, että sen vaikutuksen, tai siltä se vaan on mun päässäni, mutta näin mä sen aistin tuosta, kuvastakin. (S V 14–15.)

Sirkka kertoo, että hänen yrityksensä järjestää vuorovaikutusta toisella tavalla, “kyllä mä sitä riiputin mukana tätä yhteistoiminnallista menetelmää” (S VI 9), ovat epäonnistuneet, koska oppimisen ja vuorovaikutuksen kannalta ei tuolloin tapahdu sitä, mitä hän toivoisi tapahtuvan: “Että kyllähän niinkun, kyllä mä sillä lailla nään että opettaja tai ohjaaja siellä välttämätön on siellä läsnä” (S V 17). Sirkka on huomannut, että oppilaat saattavat olla yhdeksännelläkin luokalla tottumattomia ottamaan töistään vastuuta – tottumattomia oppilaskeskeisiin menetelmiin: “Ne on tottumattomia ottaa sitä vastuuta siitä, et siit pitäis syntyä valmista. Et kyllä ne tykkää, kun saa sillai oleilla.” (S V 4.)

Toisaalta asia harmittaa häntä, mutta toisaalta hänestä asian voi nähdä niinkin, että hän saa opetuksen sujumaan parhaiten opettaja-johtoisesti eikä osaa järjestää sitä toisin. Suurimman syyn hän vierit-

täisi kuitenkin koulunkäynnin raameille, hajautetun opetuksen har- teille. Jos oppilaita tapaa vain kerran tai kaksi viikossa, pahimmil- laan vain 45 minuuttia kerrallaan, on vaikeaa rakentaa prosessia. Tästä syystä hän hyväksyy vuorovaikutuksen pääväyläksi sen, että se tapahtuu opettajan ja oppilaan välillä ja että tälle väylälle voi tulla kuka tahansa mukaan – kuten myös lähteä siltä pois. Mukavinta on kuitenkin se, kun opettaja voi siirtyä syrjään oppilaiden keskustel- lessa tunnin asiasta keskenään, kuten esimerkiksi maailman kieliä käsittelevällä tunnilla tapahtui (ks. s. 69): “ett semmosii tapahtuu joskus ett ne rupee keskenään, niinku meneeki monta monta pu- heenvuoroo ett ne rupeeki keskenään siit keskusteleen. Semmosii tapahtuu että, että tuolla kun puhutaan kielen-kielen olemusta ja jotakin sellasii - - sillon-sillon ne rupee niinkun keskenään, keske- nään sitt väitteleen.” (S V 18.)

S: Tietyllä tavalla tää on sellanen asia joka mua jossain määrin hiertää, että tää opettajajohtisuus, toisaalta mä niinkun oon nyt näkemäss ett mulla ei oo – oonko mä nyt sitten vierittämässä syytä, mutt tosiaan nään että hajautetut tunnit ja harvoin tapaa ryhmää niin-niin tuota, mä en tavallaan saa sitä, opiskelua sillä lailla niin oppilaskeskeisesti, sitä varten tulee tämmösii pieniä niinkun, pieniä pyräyksiä, tämmösiä koh- tia millon ne toimii, toimii sitten, varsin – oppilaskeskeisesti. Mutt nel- kytviis minuuttia on kerran niin vähän, kerralla, ja sitten, sitä mä koros- tan siin roo- ett siell ois niinku helppo keskustella ja kysyä, niinku mitä vaan. - - ja tietenki se ett ne kysyy multa, se tapahtuu ett ne kysyy opettajalta – ja niinkun mä sanoin niin sitt siihen keskusteluun tulee muutkin. (S V 18.)

* * * *

Et mulla on ehkä tuntunu, kun mä tonne kouluun menin, viis ja puol vuotta sitten, niin sillon mä hyvin pian tajusin et raamit tulee vastaan, ennenkun mun niinku tämmönen innovatiivisuus tai luovuus tai niinku sitten tietotaidot, mitä mä voisin kaikkee kehittää. Et nyt täytyy vaan sitten itseensä mahdolluttaa koulun raameihin. Koulun käytänteisiin, et se että on kaksoistunti kerran viikossa, et luokkakoko on tuo, luokkatila tää, tavaraa on tämmönen määrä, kirjoja täytyy, siis kaikki tämä. (S VI 10.)

Sirkkaa on pyydetty töihin opetusvirastoon ja kysytty, miksi hän ei siirtyisi lukioon tai ryhtyisi rehtoriksi. Hän ei ole halunnut lähteä perusopetuksesta minnekään, koska hän kokee olevansa luokassa omimmillaan, nauttivansa siellä olost ja koska koko ikäluokan ope- tuksessa on niin paljon haasteita, joskin myös rankkuutta. Rehtorin

hommiin hän ei ole halunnut valtavan työmäärän ja yksinhuoltajuutensa yhteensovittamisen vaikeuden vuoksi: “mulle sopii hirveen hyvin semmonen tukiryhmänä olo, niinku rehtorin – mikä se nyt ois – kehittämisryhmä tai läheinen ryhmä” (S II 3). Hän haluaa kehittyä opettajan työssä ja kehittää koulua instituutiona, nimenomaan perusopetusta, kollegojen kanssa yhteistyössä. Hänestä opettajan on tärkeää olla vuorovaikutuksessa myös työn ulkopuolella alan ihmisten kanssa, käydä täydennyskoulutuksessa, hoitaa itseään ja huolehtia itsestään, ettei kyynisyys ja väsyminen pääse yllättämään. (Ks. Jännitekaavio 2.)

Luottamuksellinen suhde

Luottamus on Sirkalle perustavaa laatua oleva asia opettaja-oppilas-suhteessa, kuten ihmissuhteissa yleensäkin: “niitä luottamuksellisiin suhteita eli sitä vuorovaikutusta niinku korostan ja-ja niinku rakanan, ja sitt pidän rajoja” (S III 12).

Mitä tämä sitten käytännössä tarkoittaa? Miten luottamus ja vuorovaikutus kytkeytyvät yhteen? Oppilaan täytyy voida luottaa opettajaan, siihen, että tämä toimii oppilaan parhaaksi eli auttaa ja tukee oppilasta tavoitteen saavuttamisessa, mutta myös pelkän ihmisyyden tähden “- - mä ajattelen, et minuun voidaan luottaa. Koska mä olen yksi ihminen siellä.” (S IV 2.)

Tai vuorovaikutus on sitä parempi, mitä luottamuksellisemmat ne suhteet on. Jos sä voit luottaa, että se ei toimi vilpillisesti tai ei se toimi vastoin sun etua, tai haitallisesti, sillee määrätietosesti, esimerkiksi. Tai et se ei oo ilkeä. Niin totta kai semmonen niinku kasvattaa sitä luottamusta. Jos sä ymmärrät, et se toinen ihminen toimii niinku auttaakseen ja tukeakseen sun vaikkapa tavoitetta, vaikkapa nyt opiskella tai päästä peruskoulu läpi. Niin sillonhan sul on helpompi luoda semmosen aikuisen kanssa, tai mä ajattelen oppilaan kannalta luottamuksellinen tai hyvä vuorovaikutussuhde. (S IV 1.)

Luottamuksellinen suhde oppilaisiin johtaa hyvään ilmapiiriin, jossa vallitsee yhteys ja turvallisuus sekä molemminpuolinen kunnioitus, arvostus, ymmärrys ja innostus. Toisaalta hyvä ilmapiiri lisää luottamusta – kyse on prosessista. Laatimaani käsittekarttaan Sirkka halusi piirtää vielä luottamuksen ja vuorovaikutuksen syvenemisen kehän – kyse on prosessista, koulun tarkoituksesta ja koko elämän ympäristä tai spiraalista (ks. Käsittekartta 2, katkoviiva).

S: Sehän lisää näitä, mitä tääl on mainittu, mut lisäksi se lisää sitä luottamuksellisuutta tai tämä kaikki, mitä täs tää prosessi on. Ja taas tähän juttuun päästään kerrosta tai kierrosta syvemmälle. Täs luottamuksellises suhtees oppilaisiin. Tai melkein vuorovaikutuksessa päästään syvemmälle.

E: Niin, ja siitähän sä puhuit ihan aluksi.

S: Näin, mut sitten taas mennään syvemmällä tasolla, ja siitähän täs on kysymys niinku täs elämässä, päästään niinku syvemmälle tasolle siihen oman elämän oppimiseen, sen haltuun ottamisessa. Kyl tää rinkula siis, jos se menee nyt vähän tästä näin, niin ennen kaikkea se menee tää kierre, tää on spiraali. Tää on se elämän ympyrä, mitä sä kuljet, sä taas haet ja sä meet näin, eiks niin?

E: Mmm. Ja tää on niinku koulun tarkoitus itse asiassa?

S: Näin on. Elämään opettaminen.

--

S: Paa katkoviivaa siihen. Hyväs ilmapiiris on helpompi luottaa. Ja sit siit päästään, täähän on niinku isommat käsitteet nää, niin sitä kautta sit päästään lopulta tähänkin.

E: Niin, koska näähän liittyy, vuorovaikutus elämään ja opettamisen ehtoon...

S: Joo, kyllä. Et se voi olla ensiks, et käy tätä pienempää ympyrää, mut sitten niinku sen vaikutus laajenee, säteilee tonne. (S IV 9–10.)

Esimerkiksi novellikeskustelussa päästään puhumaan elämän tietystä tilanteista sitä syvemmin, mitä luottamuksellisemmat suhteet ovat: "Ethän sä niinku paljasta itseäs tai kerro sun syvimpiä tunteita, jollei sul oo semmost luottamusta siihen toiseen ihmiseen" (S IV 1). Joillekin ryhmille, esimerkiksi 13 tytön viestintäryhmälle, Sirkka paljastaa itsestään enemmän, kertoo jotain perheestäänkin, mikä on jo paljon. "Et mä luotan siihen ryhmään, niin silloin täytyy olla ainakin enemmistö siel, ryhmäs, et mä koen, et niihin voi luottaa" (S IV 2). Kukaan yksittäinen oppilas ei voi ainakaan tällä hetkellä värjätä koko ryhmää niin, ettei Sirkkan luottamus menisi yhden takia kaikkiin.

Toisaalta opettajan luottamus oppilaisiin voi joskus mennä. Näin kävi silloin, kun eräs Sirkkan kahdeksas luokka oli hyvin hankala sijaiselle, saman koulun opettajalle. Luottamuksen pettämistä ei voi painaa villaisella. "Se on tavallaan musta niinku törkeetä, et sitten täytyy olla hankalimpia mulle, eikä sille vieraalle. Ja se on niinku

semmosta luottamuksen pettämistä, et sitten mä niinku otan tiukka-na takasin, sitten ne vaan – mä sanon sen vaan, et mä en siedä yhtään.” (S II 8.) Oppilaat tietävät etukäteen sijaisen tulon ja sen, että Sirkka pyytää sijaiselta palautteen ja kertoo siitä luokalle. Ikävästi käyttäytyneelle oppilaalle Sirkka myös antaa rangaistuksen kuultuaan kaikkia osapuolia. Näin tarvitsee kuitenkin tehdä hyvin harvoin. Kyse on toisaalta kurinpidosta mutta toisaalta paremminkin vastuun antamisesta oppilaalle – ainakin Sirkka haluaa ajatella siten. Sirkka pyrkiikin jakamaan oppilaille luottamustehtäviä, kun hänen tilallaan on koulussa sijainen. Tällä tavoin hän pyrkii vetoamaan oppilaiden vastuuseen omasta opiskelustaan.

Mutta te tunnette tän talon ja on kysymys niinkun oppilaiden opiskelusta, ett niille haluan antaa sitä vastuuta ja myöskin sillä tavalla se on luottamus, heille, luottamustehtävä, ett joskus mä ihan sovin jonkun apuopettajan nimeltä, ett sä sitten, jos on semmonen työ joka on pahasti kesken, esmes ryhmätyöt on jossakin tietyssä, niiden pitäs jatkaa sitä, niin mä sovin kuka oppilas menee tai kaks kolme, että te täältä nostatte nämä ja näytätte että sakset on tässä ja näin, näin, että se on niiden homma, nehän niinkun hinkuaa niitä apuopettajien tehtäviä kyllä. - - ehkä sekun on sitten niin sanottu maine opettajalla, että tiedetään että, ett jos jotakin tekee hölmöö, niin siihen puututaan sitt jälkeinpäin, ett sitä ei voi niinku, ottaa semmosii vapauksia. Ett toisaalta se on tietenki semmosta kurinpitoo mutt mä luulen ett niill on toisaalta myös semmonen oma vastuu siitä, ett ne, mä luulen ett enempi se on sitä ett kun ne tietää mihin tää kuuluu, mihin prosessiin, ett nyt tässä vaan ei oo omaa opettajaa, ett tulee joku muu, ja se kuitenkin tekee sen mukaan mitä muutenkin he tekis, niin he niinkun ottaa sitä vastuuta sen opetuksen eteenpäin viemisestä, tai niin mä tahdon ehkä ajatella, sitt voidaan ajatella, mä tahdon ajatella sillä tavalla. (S V 12–13.)

Opettajan tehtävä oppilaan itsetunnon ja -luottamuksen lujittajana on myös tärkeä. Tähän Sirkka pyrkii kehumalla yritystä ja hyviä suorituksia sekä töitä esiin nostamalla, julkistamalla. Toisaalta kehumisella on myös yhteys hallintaan (ks. s. 206). Lukioajoilta Sirkka muistaa äidinkielenopettajan, joka lujitti oppilaiden luottamusta omaan ajatteluun olemalla kiinnostunut oppilaiden mielipiteistä (ks. Jännitekaavio 2):

niin hän esimerkiksi kysy jonkun mielipiteen, usein oli semmosesta isosta asiasta, joku seksisuhteista saatto olla, et se oli ehkä vähän uteliaskin se maikka. Tai jostakin kolmannen maailman asioista, niin hän kysy, et mitä mieltä on, niin jokasen piti sanoo, siin meni kuule koko

tunti, kun se meni riveittäin läpi, siin oli hirvee hälinä, mutta hän katse-
li, kävi riveittäin läpi, anto vuoron. Ja kun se teki sitä, niin se oli joten-
kin hirveen jännää, kun mun kohdalle tuli se vuoro, et mitä mä sanon.
Koska jotenkin tuntu, et se on sille opettajalle tärkeetä, et mitä jokainen
– mitä mä sanon. Ja vuorotellen. - - mut et tämmöstä niinku luottamus-
ta omaan ajatteluun - -. (S II 16.)

Opettajan luottamuksella omaan itseän on merkitystä myös us-
kalluksessa heittäytyä spontaanisti tilanteisiin, hetkeen, mikä on Sir-
kalla lisääntynyt iän myötä. Jäsentymättömyydestä voi syntyä jotain
hyvää, kun luottaa itseensä eikä ole väsynyt. Oma osuutensa tähän
kehitykseen on myös omalla, viihtyisäksi laitetulla luokkahuoneella,
jossa kaikki kirjat, lehdet ja työvälineet ovat saatavissa, sekä lukuisil-
la täydennyskoulutuksilla, joista on mitä ammentaa.

“Kun mä oon aina oon ollu semmonen suunnittelija, mä oon NAUTII-
NU siitä. Niin-niin tuota, silloin, myöskin SUUNNITTELEMATTA voi
syntyä jotain hyvää ja uutta ja innovatiivista, siinä opetustilanteessa. Ja
se on vaan on niinku – tulee täss tän ammattitaidon myötä, niin mä sen
ymmärrän. Ja-ja ne on aika hienoi, juttui kans.” (S I 19.)

2.2.3 HYVÄ TYÖILMAPIIRI – MERJA

Hyvä työilmapiiri on Merjalle keskeinen asia koulussa. Hän nosti
sen esiin ensimmäisen haastattelun ensimmäiseksi, koulutyössä pin-
nassa olevaksi asiaksi: “Ryhmän muodostaminen. Et se työskentely-
ilmapiiri on hyvä, et siellä niinku jokaisella on hyvä olla.” (M I 1.)
Näkemykseen on vaikuttanut monivuotinen draamapedagogiikan
ja ilmaisutaidon opiskelu sekä käyttö omassa työssä. Hyvä työilma-
piiri johtaa Merjasta hyvän olon ja uskalluksen lisääntymisen kautta
paitsi sisäistyneeseen ja sitoutuneeseen työntekoon, myös yhdessä
tekemisen ja toisten huomioimisen tunnelmaan – työrauhaan. Työn-
teon ilmapiirissä kukaan ei halua jäädä ulkopuolelle: ryhmän kautta
voi vaikuttaa yksilöihin.

M: Mä jotenki niinku uskon, et jos se viihtyy siellä tunnilla, et jos siel on
hyvä olla ja jos siellä ois semmonen ilmapiiri, et ihmiset tekee, ”jess
äikkä”, tekee töitä, et se tarttuu siihen, et se ei voi jäädä ulkopuolelle,
sitä mä ajattelen et se on mun keino, ei se et mä pakotan sen, mä voin
saada sen pakottamalla suorittamaan asioita, mut se on niinku must
vihoviiminen, et se näyttää ulospäin hyvältä, mut sen päässä ei o ta-
pautunu mitään. Tähän koulussa on must hirveesti, et tavallaan ul-

koisin pakottein tehdään ja saadaan ne tekemään, suoritettua mut et oppimisesta ei o niinku jälkeekään. (M I 4.)

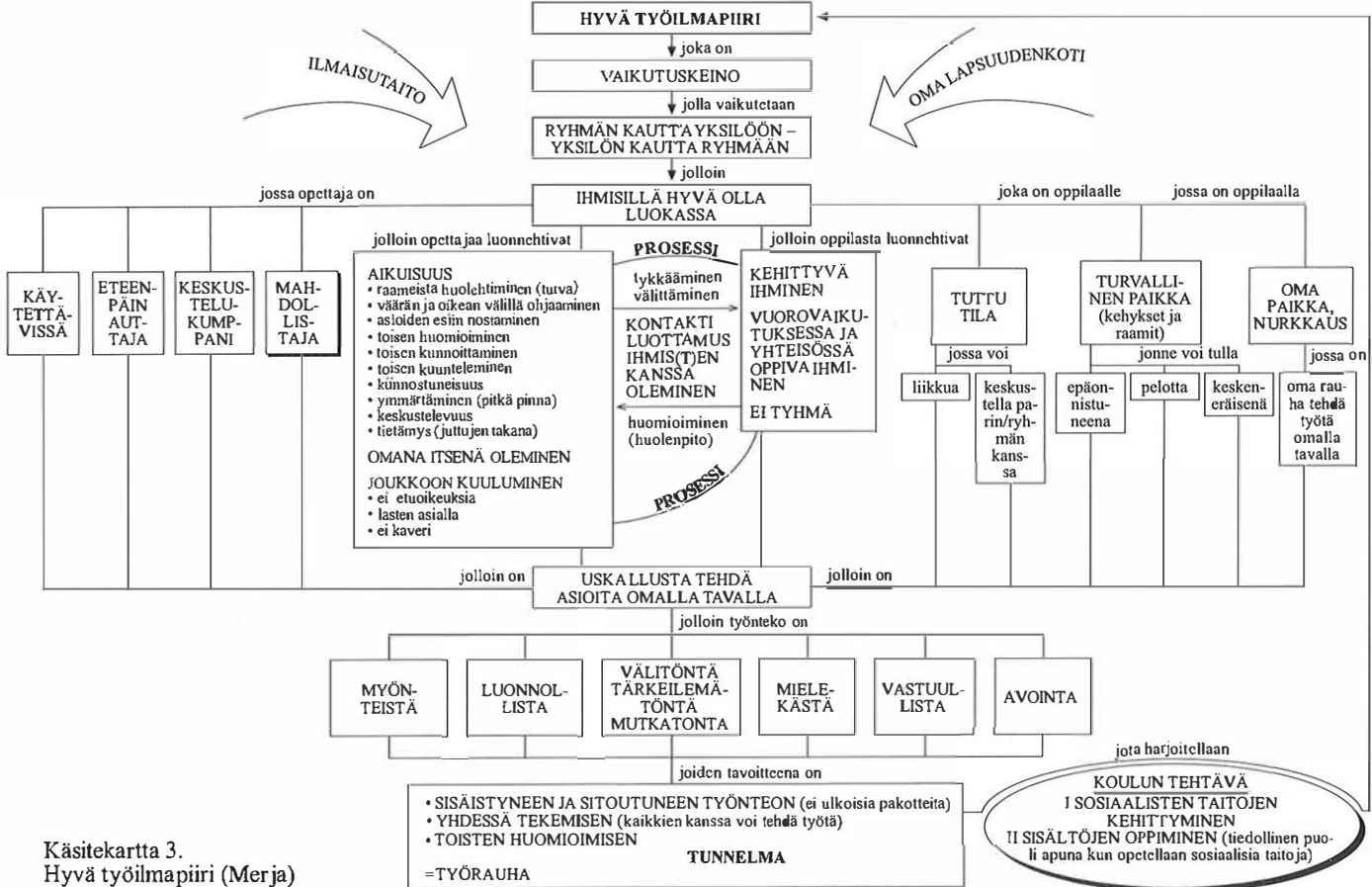
Draamapedagogiikan ja ilmaisutaidon opiskelu on ollut Merjalle tärkeää oman itsetuntemuksen kannalta: “oman itsensä niinku, tutkimista ja tunnustelemista, ett mä luulen ett sitäki kautta on varmas-ti tullu se ett, mikä se Merja oikeen on ja mistä mä koostun” (M II 5). Ilmaisutaidon opettamisessa hän voi hyödyntää nuoruusaikansa tanssiopintoja, joiden loppuminen terveydellisistä syistä oli hänelle kova paikka. Äidinkielen ja kirjallisuuden opettamisessa hänellä on lisäksi sydän ja tunne mukana, toisin kuin kielten opettamisessa, mihin Merja alun perin kouluttautui (ks. s. 244 ja Jännitekaavio 3).

SE on mielenkiintosta ett se LIIKE, tulee nyt sitt kuvaan, ett mä huomaan, ett mitä enemmän siin, tai tota ilmasutaitooki teen, ett se on kauheen fyysistä mitä mä teen ja ne esitykset mitä mä teen oppilaiden kanssa niin se on se, TIIA jossa on liike. Ja totta kai tietysti puhettaki mutta ett-ett voimakkaana on se liikeilmasu. Ja se on must kauheen mielenkiintosta ett sitä ammentaa sitt sielt sitt jotenki sielt menneestä. Ja sitt kun mä oon tehny tällasen oivalluksen niin must tuntuu kauheen hyvältä, ett must tuntuu että, mä en oo mitenkään niinku sen tanssin kanss epäonnistunu, vaan - - se on ihan mieletön voimavara - -. Ja sitt - - mitä mä opetan, niin mä viihdyn niinku ÄÄRIMMÄISEN hyvin. Ja nyt taas voimakkaammin ja voimakkaammin tulee kirjallisuus sitt viel äidinkielen opetuksessa ett mä huomaan ett-ett mihin mä huomaan sit vaikuttaa ehkä toi, ilmasutaito. Niinku tavallaan, niitä, tekstien, käsitte-lyä sitten, draaman keinoin. (M II 3.)

Työilmapiiriin hän on panostanut, ehkä tiedostamattaankin, viime vuosina. Hän on saanut lähtevän yhdeksännen luokan oppilailta palautettakin hyvästä työskentelyilmapiiristä.

M: Joo, ja ne sano että, ett ne kokee ett ne on ehyt luokka, niinkus niill tunneilla, ja ne kokee ett ne pystyy tekeen, just ristiin rastiin töitä. Ja mä ajattelin ett VAU, mutt niiden kans mä oon niinku todella siis mä oon satsannu siihen, ja mä en tiedä ett mistä se on lähteny. Mutt toisaalta se on MYÖS LUOKKA, ett mä oletan ett niiden kotitausta on aika hyvä, ett siell ei ole tota, kovinkaa rikkinäisistä kodeista. Mä en tiitä tai ne jotenki semmonen aika homogeeninen ryhmä. (M III 1.)

Korostus perustuu Merjan näkemykseen siitä, että sosiaalisten taitojen kehittäminen on tärkeää yläasteella, yhtä tärkeää kuin tiedollinen aines. Pelkkä tieto ei ole tärkeää: “ett ei se ole niin hirveen



Käsitekartta 3.
Hyvä työilmapiiiri (Merja)

tärkeätä et ne muistaa ne tietyt asia mitä niinku opettaa. Ehkä se on enemmän semmoinen asenne ja semmoinen halu sit ottaa asioista jotenki selvää.” (M I 7.) Tiedollinen puoli on apuna, kun opetellaan sosiaalisia taitoja. Tämä selittää sen, miksi hänen puheensa ja kommenttinsa keskittyvät oppitunnin vuorovaikutukseen ja sen kautta oppimiseen. Kuitenkin hän kertoo loppupuolen haastattelussa, että hänen tunneillaan on hyvä olla eikä hän ole sosiaalisesta puolesta yhtään rasittunut, joten “mä haluaisin nyt vaan miettii äikän sisältöjä” (M VI 4) – uusi vaihe on alkamassa.

Ja etenki niinku yläaste on mun mielest sitä aikaa – kun ne kehittyä ja – ett se on niinku, ett se tiedollinen aines on tärkeä, mutt se ei saa olla must se, kaikista tärkein, vaan kyll ne on semmoset sosiaaliset taidot ja, toisten niinku huomioiminen. Ja sitt siell on se, se oppiminen. (M III 4.)

Teemoitukseni luettuaan Merja pysähtyy sosiaaliin taitoihin: käytäntönä on se, että oppilaat saavat valita äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla itselleen parin, jonka kanssa tehdä työtä ja draaman tunneilla parien ja ryhmien koostumusta koko ajan vaihdetaan. Sosiaalisilla taidoilla hän tarkoittaa sitä, että oppilaat osaisivat tehdä yhdessä töitä ja “et ne hyväksys, et siel on hiljasia ja siel on rohkeita ja et ei keneltäkään vaadita sellaista, mitä ne ei osaa. Et sais olla sitä mitä on ja siel on hyvä olla. Tää se on.” (M VIII 1.) Oma korostus ja opetuksen muutos näkyy parhaiten juuri lähtevän yhdeksännen luokan toimissa ja viimeisen tunnin tunnelmissa:

Niinku tiek sä niinku AIDOSTI tykkää niistä. Ne oli kyll lutusia. Sitt se oli niin ihana, ku se oli se hetki niin lämmin, ja sitt siell joku sano, ett päästä jo, sä AINA pidät meit yliaikaan. Jotenki sillai ett just noin, ett ihanaa, ettei mitää kaunisteluja ja – vaan niinku – tota. Ja sitt tosiaan, siell mä oon satsannu niinku siihen, niinku en tieto- en sillä tavalla ett mä olisin kauheen tietoinen ollu siitä ett mä satsaan siihen ilmapiiriin, vaan niinku että, ett jotenki ett on hyvä ett ois hyvä olla. Ja etenki niinku yläaste on mun mielest sitä aikaa – kun ne kehittyä ja – ett se on niinku, ett se tiedollinen aines on tärkeä, mutt se ei saa olla must se, kaikista tärkein, vaan kyll ne on semmoset sosiaaliset taidot ja, toisten niinku huomioiminen. Ja sitt siell on se, se oppiminen. Ja itse tota koki ne kaikkein parhaimpana ne että, ett ne niinku oli, erilaisissa ryhmittymissä kun ne teki töitä ett, ei aina sen, parhaan kaverin kanssa ja, ja ett me tehtiin luokkana, asioita, ja ett me käytiin teatterissa ja elokuvissa yhdessä ja. Jollain tavalla – joo. (M III 3–4.)

Toisaalta taustalla näkyy myös hänen käsityksensä oppilaasta kehittyvänä, oppivana ihmisenä, minkä pitäisi näkyä oppilaiden kansa olemisessa, kuten oppimiskäsityksen työtavoissa. Kasvun ja omaksi minäksi tulemisen teema on Merjalle koulussa keskeinen. Opettajan on syytä muistaa, että oppilas vasta opettelee eikä ole heti valmis. Yläasteen aika on oppilaalla ihmiseksi kasvua, prosessia, ja opettajan tehtävä on palata asioihin aina uudelleen ja uudelleen. (Ks. s. 234 M I 7– 8.) Kysymykseen “mikä on oppilas?” hän vastaa seuraavasti:

M: Ett se on on kehittyvä, oppiva ihminen, ett miten mä sillon sitä kohtelen ihan oikeesti, ett sillonhan mun pitää kohdella sitä sen mukaisesti niinku ihmisenä. Mä kunnioitan sitä ja mä ajattelen ett se on ihminen joka oppii vuorovaikutuksessa ja yhteisössä. Sillonhan sen pitää näkyy mun niinkun siellä opetuksessa tai se miten me niiden oppilaiden kans ollaan, ihan sama niinko jos ajattelee sitä oppimiskäsitystä, ett se lähtis aina niistä. Se täytyy sitt näkyy työtavoissa, mutt se, niinku mä sanoin, ett mullon menny tää, toi ilmasukasvatus on ollu mulle semmonen joka on... (M I 9.)

Merjan mielestä elämyksellisyys on, vuorovaikutuksen lisäksi, tärkeää oppimisessa, mistä syystä hän tuo opetukseensa ilmaisutaitoa yhä enemmän kaikkien sisältöjen opettamiseen. Hän toivoisi, että osaisi ulottaa näkemyksensä kaikkeen opettamiseen, myös kielen-tuntemukseen, joka ei ole hänelle niin läheistä kuin kirjallisuuden opettaminen: “Mutt niinku sanottu ett jos vielä sais niinku tän, tän kaiken siihen – työhön, niin että, ettei tulis tällasii, ett voi ei ja sitt, sitt on tää kielioppi ett nyt ruvetaan töihin” (M III 4). (Ks. s. 255.)

et tätä mä ajattelen kun mä ajattelen et mä oon aikasemmin opettaja-johtoisesti luennoinut nämä, nämä asiat [vuosisadan alun kotimaisen kirjallisuuden] niille hyvin teoreettisesti, ja kukaan ei oo jaksanu koskaan kuunnella. Ja sit oon niinku pakottanu niit hiljasiks. Ja tää [draamallinen tapa] oli must niinku ihana tapa. Mutta sen verran vielä et en ihan täysin luottanut, et mun oli pakko vielä monisteena antaa niille sitten vielä näit asioita, niinku sitten. Mutt et tää vois olla must oikee suunta. (M I 6.)

Hyvä työilmapiiri on sellainen, jossa jokaisella on hyvä ja turvallista olla. Se ilmenee uskalluksena puhua ja keskustella sekä haluna tehdä töitä kenen kanssa tahansa. Sen luomiseen Merja käyttää ilmaisutaidon harjoituksia heti seitsemännen luokan alusta lähtien.

M: Mä teen sitä [työskentelyilmapiiriä] sillä tavalla, et me tehdään hyvin paljo ilmasutaidon harjotuksia, siis sellasia jotka niinku edistää sitä ryhmähenkeä ja sitä et et tavallaan joku joutuu toistensa kanssa kosketuksiin. Ja mä mietin niinku jokaikisellä luokalla et mikä sille sopii sille luokalle. Ettei missään tapauksessa tota väen väkisin. Ja jotenkin yhdessä luokassa nyt miss mä oon hyvin paljon tätä tehny, kasiluokka, et se on ollu mulla seiskaluokallakin, mut nyt mä oon panostanu siihen vielä enemmän nii, mun mielestä siellä huomaa sitä tulosta.

E: Missä?

M: Siis et siis siellä luokassa on hyvä, hyvä ilmapiiri, ne uskaltaa puhua, ne uskaltaa vastaila, siellä on sellasta spontaanista niinku se toiminta, jos me keskustellaan. Mitä niinku toivoo. Ja sit plus se että ne menee ristiinrastiin sillä tavalla että ne tekee toistensa kans töitä. (M I 1.)

Hyvä työilmapiiri liittyy tuttuun luokkatilaankin ja aivan konkreettisiin asioihin. Merjan luokassa jokaisella oppilaalla on oma työnurkkaus, oma paikka – oma rauha ja oma tapa tehdä työtä. Merja tarkentaa, ettei kyse ole fyysisesti omasta työnurkkauksesta vaan paremminkin ryhmään kuulumisesta: “minä kuulun tähän luokkaan, minulla on täällä pöytä” (M VIII 1). Oppilas voi keskustella parin kanssa, muttei metelöidä ja huutaa. Tutussa tilassa voi liikkua, hakea tarvikkeita. Kaikki tietävät, missä mitäkin tavaraa säilytetään.

Tavoitteena on välittömyys ja luonnollinen työnteko, jossa ei kielellä turhaan ja jossa raamit ja kehykset (ks. s. 248) kuuluvat osana luonnolliseen työntekoon: “mutt kasilla ne alkaa – ja ysillähän ne niinkuin kotonaan, ett esimes mull on siell kahvinkeitin, ja se mun edellinen, oma luokkani, ne kyll siell aina pisti teepannun kiehumaan tai kahvii keitti, välitunneill jo” (M V 1). Luonnolliseen tapaan tehdä työtä kuuluvat myös urakkatehtävät, sillä se on “must paljon luonnollisempi tapa tehdä töitä, ett ei o joka kerraks vaan niinku se deadline” (M I 10).

M: Tuttu tila on hirveen tärkeä, ne tietää mis on mitäki, niinku tavallaan ettei tule sitä sellasta että ”olepas hiljaa”, ”äläpäs mene sinne”, ”varopas nyt vähän jo”, ”mä oon kieltäny tän ja ton”. Et tavallaan niinku mahdollisimman luonnollista, niinku itekkin tekis. (M I 7.)

Istumajärjestykseen voi kukin vaikuttaa itse. Luokassa pöydät ovat neljän hengen ryhmissä. Seitsemännestä luokasta lähtien oppilaat saavat valita parikseen kaverin, jonka kanssa on hyvä tehdä töitä, ja valita istumapaikkansakin siten, että jokaisessa pöytäryhmässä on

sekä tyttöjä että poikia, jos suinkin mahdollista. Seitsemäsluokkalaiset rupeavat yleensä marisemaan istumapaikastaan ensimmäisen jakson jälkeen, mutta Merja ei ole antanut periksi: kaikkien kanssa on hyvä tulla juttuun, toiset on hyvä oppia ottamaan huomioon ja toisiin voi myös vaikuttaa.

Niin nyt yks tyttö tuli ett hän, hän ei kestä tota Jaakkoo kun se aina, aina vaan pölöttää. Ensin se sano sen sillai julkisesti sen, kun se Jaakkokin oli, ja Jaakko rupes heti syyttää sitä, ite pölötät, niinku tää ett etsii syytä toisesta. [Mä sanoin] Ett eikä mitään ett asia on ihan kunnossa, ett jatketaan vaan. Sitt mä sanoin sille Jaakolle vaan siinä ett se on ihan totta että, ett sä kyllä, sä hölötät vähän, ett yritä se – tämä kuorutus ottaa itestäs pois, ett-ett sitt on hyvä, pikkuhiljaa. No ne tyyty tähän. Ja sitt sen jälkeen, tunnin jälkeen tää Kerttu tuli mun luo sano, ett mä haluun vaihtaa paikkaa, ett mä en kestä sitä Jaakkoo, mutt se tyyty tällaseen kun mä sanoin sille ett ei me noin voida tehdä että, ett nyt sulla on TILAISUUS opettaa Jaakkoo. Jaakko on meidän luokalle ett eihän me voida hyljätä ketään että, ett nyt-nyt Jaakolla on tilaisuus tosiaan oppia sitä, ja ett nyt sä voit auttaa sitä, kun, kun sä oot huomannu tällasen asian. Ja sitt se kattoo mua (naurua) ja pyörittelee silmiään. Joo, ja sitt se lähti pois. Ett jotenki niinku ett tässäki niinku ett ei anna sitt ihan periks. Koska se on sitt taas sellane loputon suo. (M III 6.)

Käytäntöään Merja perustelee sosiaalisilla syillä: oppilaat vaikuttavat toisiinsa positiivisesti. Esimerkiksi vilkkaat pojat, hyväntahtoiset hölöt, voivat vapauttaa saman pöytäryhmän tunnolliset tytöt rentoutumaan ja nauramaan. “Ja nää pojat IHAN SELVÄSTI niinku vaikuttaa siihen, ett mä oon joutunu välillä niille tytöille sanomaan ett jatketaas töitä. - - mä aattelen ett se tekee niille tytöille hyvää, ett-ett se ei oo yhtään vaarallista, että opettaja nyt, sanoo noin.” (M III 6.) Toisaalta eri opetuskokonaisuuksissa Merja saattaa jakaa ryhmät myös eri periaatteella, jotta kaikki oppisivat tulemaan toimeen kaikkien kanssa. Silti hän ei pyri muodostamaan väkisin ryhmiä oppilaista, joiden kemia ei sovi yhteen.

Omaa osuuttaan Merja kuvaa seuraavasti: “Ja sit mä oon siellä käytettävissä jos tarvii keskustelukumppania mitä ne hirveen usein tarvii, niinku tollasessa että joku auttaa vähän eteenpäin” (M I 7). Opettaja on yksi joukosta, mutta silti aikuinen ihminen, Merja.

Opettaminen on Merjasta oikeastaan oppilaan kunnioittamista ja varsinkin kuuntelemista (ks. s. 229). Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana hän toivoisi voivansa välittää oppilaille perusasioiden hal-

litsemista mutta myös innostuksen äidinkielen asioihin: “että ne oppis näitä äidinkielen, näitä asioita ja innostuis niistä, ja sillä tavalla mä aattelen näin että, että niillä on MERKITYSTÄ elämässä” (M IV 4).

Merja uskoo, että hyvä työilmapiiri sitouttaa oppilaan töihin: hyvässä työilmapiirissä oppilas ei voi jäädä työnteon tunnelman ulkopuolelle. Työhön sitoutuminen on sisäistettyä, sisäisestä halusta nousevaa työntekoa, oppimista – ei suorittamista, johon hyvällä työilmapiirillä on osuutensa. Ongelmana on se, miten vaatia pinnallisesti työskentelevältä oppilaalta enemmän. Tarkoitus ei ole, että kukaan tekee työtä opettajaa miellyttääkseen. Toisaalta opettajan ei pitäisi odottaa liian kauaa, ja toisaalta kenenkään kehitystä ei voi kiirehtiä. Vaikka ryhmän kautta voi vaikuttaa yksilöön, Merjasta tarvitaan myös opettajan välittämistä. Kun opettaja huomaa oppilaan sisäisen oman halun nousseen, hän sysää tätä pikkuhiljaa eteenpäin:

M: Mun panos on tavallaan niinku se, et jos mä nään että se, nyt ajatellaan ihan tän päivän tilannetta, kun se [eräs poika] mun mielestä tänään, me tehtiin referaattia ja se sai kirjoitettua jo semmosen ihan muutaman rivin, niinku tavallaan siellä, koska siellä oli must ihan hyvä työskentelyilmapiiri tai siis semmonen mikä mua tyydyttää niin tota, niin-niin nyt se poika teki jo, et-et tavallaan niinku et sen välittämisen kautta kun mä menin sen luo ja me keskusteltiin niinku siitä, että onko hän nyt kypsä et mä rupeen niinku sitte enemmän ja enemmän niinku sitä siis jollain hienovarasella tavalla hiostamaan.

E: Et jotenki välittämisen kautta.

M: Välittämisen kautta ja niin ja sit sielt on tullu se sisäinen oma halu et se huomaa että ja kiinnostus. Et ei se enää vaan niinku vetelis niitä tost noin vaan et ”tos on, tos on, kelpaako”. Mä ajattelen sitä kans niinku et kun mä teen niitä ilmasutaidon harjoituksia niin sitä mä ajattelen siinä kun on esimerkiksi ryhmässä, et joku on siin omissa kehityksen vaiheessa ja mitään vaihetta ei must voi tota ohittaa. Mut et jos joku niinku koko sen ilmasun tai koko kouluajan mikä se aine nyt ikinä onkaan, seisoo supussa, et tarviiks se sen kolme vuotta aikaa seisoo supussa, voinko minä jotenkin sitä aukasta sitä suppuu mut mä en saa tehdä niinku sitä väkivalloin. Niin mä uskon niinku et kaikist tehokkainta on se et jos se ryhmä alkaa, niinku aukee supustaan, et tavallaan se ryhmän vaikutus, et mä pystyn vaikuttamaan enemmänkin siihen ryhmän kun tota yksilöön. Ehkä jotain tämmöstä. Mut tää on must kauheen suuri kysymysmerkki, kun se on niin hirveen hieno ajatus, että ”anna aikaa”. (M I 5.)

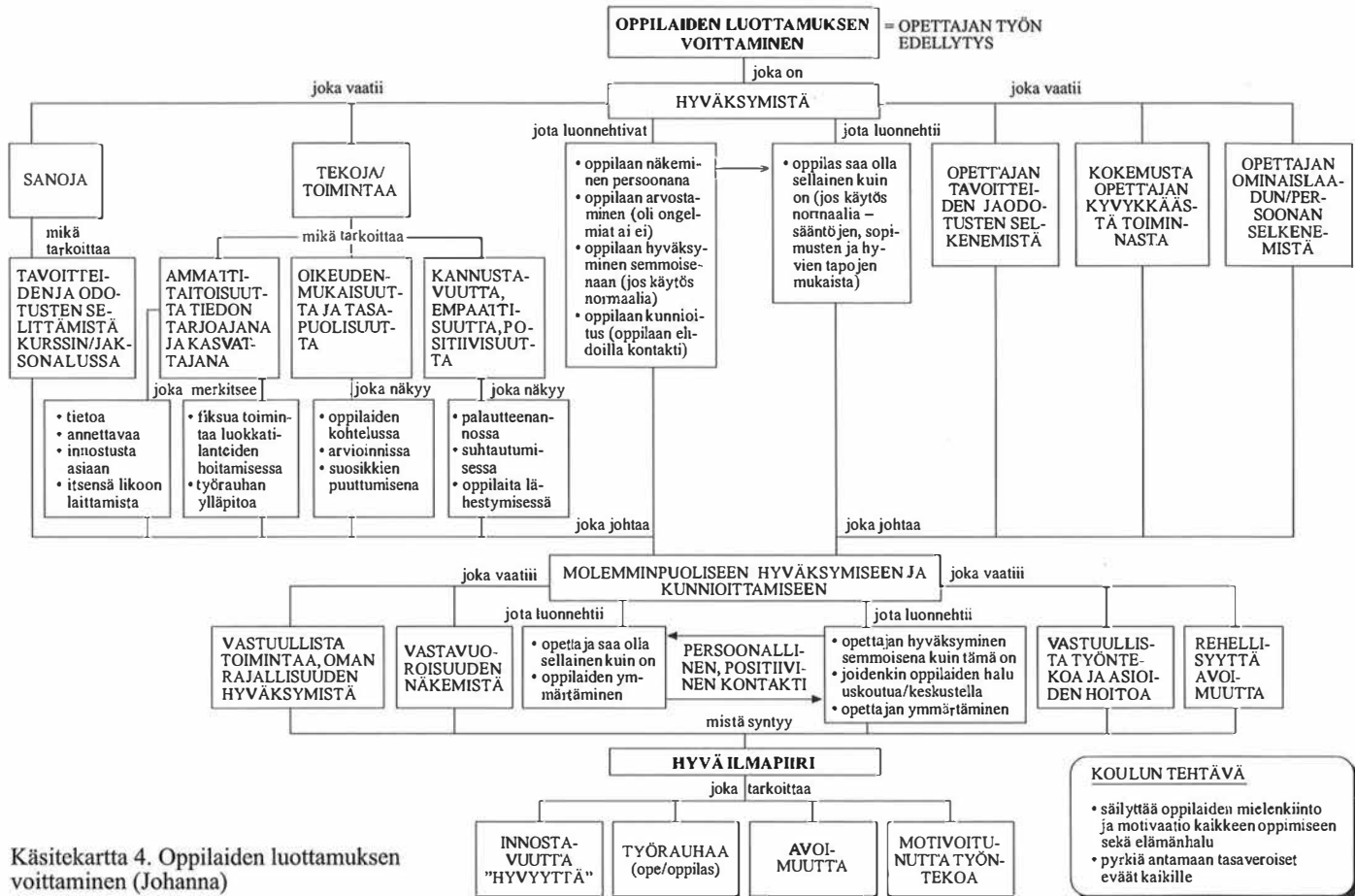
Sitä Merja ei halua, että oppilaat tekevät töitä vain häntä varten. Tämä häntä pelotti esimerkiksi silloin, kun erään luokan oppilaat eivät kehdanneet tulla tunnille, kun nämä eivät olleet tehneet läksyjä. Vaikka kyse on vain muutamista oppilaista, Merja haluaisi, että oppilaat tekisivät töitä itseään varten. “Mutt se oli must kauheen pelottava juttu, ett ei oo kiva. Koska tota se ei oo must oikeeta, se ei oo sellast sisäistä, motivaatio- tai siinä ei ole sisäistä motivaatiota sillon.” (M V 8.)

2.2.4 OPPILAIDEN LUOTTAMUKSEN VOITTAMINEN – JOHANNA

Johanna mainitsee syyksi opettajan ammatin valintaan oman oppiaineen ja alan innostavuuden sekä opettajan työn ihmisläheisyyden ja työn haasteellisuuden, eritoten haasteen voittaa oppilaiden luottamus ja pystyä opettamaan näille omaa oppiainetta. Luottamus on Johannasta opettamisen ja vuorovaikutuksen perusta, jonka mukana tulee kaikki muukin, niin opettajan auktoriteettiaseman hyväksyminen kuin työrauhakin.

Ensinnäkin mua innostaa, tai omasta alasta oon ehdottomasti innostunu, ett siinä saa monipuolisesti olla tekemisissä oman alansa kanssa, opettajan työssä, äidinkielen opettajan työssä. Sitten toisekseen niin, ihmisten kesken mä haluan ehdottomasti tehdä työtä siinä oli sekin puoli että saa olla jatkuvasti ihmisten kanss tekemisissä, sitt se mikä on haastavaa mun mielestä aina, ett miten niinkun tavallaan, voittaa oppilaiden luottamuksen, ja miten kuitenkin pystyy, olemaan, työskentelemään heidän kanssaan, ja ehkä opettamaankin heille jotakin, se on haasteellista. Ja sitten, se vuosi [sijaisuus] oli siinä mielessä tärkeä että mä olin aina kuvitellu yläasteikäsiä monstereiksi ja hirviöiksi mutta, sitte huomasin että ei ne niitä ookaan, että ryhmänä ehkä mutt yksilöinä ei. (J I 13.)

Johanna toteaa heti ensimmäisellä haastattelukerralla, että opettajan työssä haastavaa on oppilaiden luottamuksen voittaminen, joka liittyy töiden tekemiseen oppilaiden kanssa. Opettajan täytyy pystyä osoittamaan oppilaille, mitä hän odottaa näiltä, ja luomaan hyvä, kaverillinen työskentelyilmapiiri eli tekemään töitä yhdessä oppilaiden kanssa. Ilmapiiriin kuuluu molemminpuolinen hyväksyminen, kunnioitus ja oppilaiden usko siihen, että opettaja toimii oikeudenmukaisesti, arvosteleo oikeudenmukaisesti eikä suosi ketään. Tällainen tilanne ei Johannasta synny niinkään puhumalla vaan pikkuhiljaa ajan kanssa: teot puhuvat puolestaan ja toisen kuten myös opet-



VASTUULLISTA TOIMINTAA, OMAN RAJALLISUUDEN HYVÄKSYMISTÄ

VASTAVUOROISUUDEN NÄKEMISTÄ

- opettaja saa olla sellainen kuin on
- oppilaiden ymmärtäminen

PERSOONALLINEN, POSITIIVINEN KONTAKTI

- opettajan hyväksyminen semmoisena kuin tämä on
- joidenkin oppilaiden halu uskoutua/keskustella
- opettajan ymmärtäminen

VASTUULLISTA TYÖNTÄKOA JA ASIOIDEN HOITOA

REHELLISYYTTÄ AVOIMUUTTA

INNOTTAVUUTTA "HYVYYTTÄ"

TYÖRAUHAA (ope/oppilas)

AVOIMUUTTA

MOTIVOITUNUTTA TYÖNTÄKOA

KOULUN TEHTÄVÄ

- säilyttää oppilaiden mielenkiinto ja motivaatio kaikkeen oppimiseen sekä elämänhalu
- pyrkii antamaan tasaveroiset eväät kaikille

Käsitettä 4. Oppilaiden luottamuksen voittaminen (Johanna)

tajan tarkoituksien ymmärtäminen kasvaa ajan kanssa. Oppilaiden luottamuksen voittaminen ja opettajan työ yleensäkin vaatii siis sitkeyttä, pitkän linjan työtä, uskoa omaan näkemykseen.

Se että pystyy niinkun, tai se on haastavaa ja ylipäänsä tärkeää että pystyy jollain tapaa osottaan oppilaille että, mitä mä odotan heiltä, ja tuota että, pystyy sitten heijän kanssaan, työskentelemään yhdessä eli luomaan semmosen hyvän ilmapiirin työskentelylle. Se että he kunnioittaa mua ja se että mä pystyn kunnioittamaan heitä. Tavallaan, tietyllä tapaa kaverillinen ilmapiiri mutta toisaalta niin että se työskentely sujuu siellä. Ja he luottaa siihen että mä oon, pyrin olemaan oikeudenmukainen että en niitä numeroita arvo, tai muuten pyri suosimaan ketäkin, jotakuta siellä luokkatilanteessa.

E: Miten sä pääset tohon?

J: En mä aina pääse. En tiää, mä aina ajattelen että aika tekee tehtävänsä siinä mielessä että – mä en kauheesti välttämättä aina, tai kyllä mä joskus selitän, mutta silloin kun tuntuu että selittäminen tai puhuminen ei auta niin mä sitten uskon siihen, että teot puhuu puolestaan, että kyllä ne joskus huomaa sen mitä mä ajan takaa tai, mitä mä tavottelen tai mikä mä olen tai mikä mun tavoitteeni on tai mitkä mun odotukseni on. Ja mä pyrin ne selittämään kyllä alussa mutta, mutta mutta mä jotenkin ootan että, kun mä tutustun näihin oppilaisiin että mä hyväksyn ne semmosina kun ne on, kunhan ne ei, kunhan ne käyttäytyy suht normaalisti luokkatilanteessa. Ja samalla tavalla että he hyväksyy mut semmosena kun mä oon, että mä en oo samanlainen kun joku muu opettaja, vaan mulla on oma tapani toimia, mulla on oma tapani opettaa, eräänlaista hyväksymistä se, luottaminen oikeestaan. Että ei siinä voi toimia oikeestaan mitään, tavallaan odottaa että – se luottamus syntyy. (J I 14.)

Seuraavalla haastattelukerralla Johanna tarkentaa oppilaiden luottamuksen voittamista. Hänen mielestään oppilaiden täytyy voida luottaa siihen, että opettaja on ammattitaitoinen eli oman aineensa sekä sen opettamisen asiantuntija, mutta myös siihen, että hän on oikeudenmukainen ja fiksusti toimiva, opiskelun sujumisen takaava ja työrauhan säilyttämään kykenevä kasvattaja. Kasvattaja yhdistyy ”oikein”, moraalisesti toimivaan ihmiseen.

J: Mä luulen, että mä oon tässä tarkottanu sitä, että voittaa oppilaiden luottamuksen sillä, että he pystyy luottamaan minuun sillä tavalla, että olen ammattitaitoinen opettaja, jolta voi oppia jotakin. Ja sitten myöskin ihmisenä, tai kasvattajana oikeudenmukainen ja fiksusti toimiva. Ja sitä kautta sitten pystyä työskentelemään heidän kanssaan, eli kun he luottaa minuun opettajana, niin... Ja myöskin sillä tavalla, että pystyn hoita-

maan luokkatilanteen ja toimimaan siellä luokassa niin, että opiskelu siellä sujuu. Oli tilanne mikä tahansa, niin sitä kautta se työskentely sitten heijän kanssaan ja...Ehkä siihen liittyy just se, no oma ammattitaito ja sitten toisaalta työrauhan ylläpitäminen ja kaikki muu, mitä luokkatilanteeseen kuuluu.

E: Ja niinkun liittyykö ne siihen luottamukseen?

J: Mmmm...Tavallaan sillä tavalla liittyy ehkä...Tai tässä ajattelin sillä tavalla, että jos aatellaan sitä, et oppilaat luottaa minuun, niin mä oletan ja odotan, että se luottamus pohjautuu siihen, että luottaa minuun paitsi tiedon tarjoajana, niin myöskin kasvattajana. Et pystyn toimimaan oikein ja opettamaan tietoa. (J II 13.)

Opettajan kasvatusvastuu liittyy Johannasta koulun tehtävään: tärkeintä on säilyttää oppilaiden motivaatio ja innostus kaikkeen oppimiseen, mikä takaa kaikille mahdollisuuden tasa-arvoisiin lähtökoihtiin jatkossa. Lisäksi peruskoulun tehtävänä on sosiaalinen kasvatus, "tulla toimeen erilaisten ihmisten kanssa" (J II 6). Tätä vahvistetaan esimerkiksi ryhmätöiden ja ilmaisutaidon harjoitusten kautta, joissa yhteistyö korostuu. Johannan koulu on niin monikulttuurinen maahanmuuttajien vuoksi, että erilaisten ihmisten kanssa toimeen tuleminen korostuu erityisesti. Johanna perustelee näkökantaansa seuraavasti:

J: Koska on hirveää nähdä ihmisiä, jotka eivät menesty yhteiskunnassa, koska heitä ei kiinnosta mikään tai he ei tiedä, mikä heitä kiinnostaa. Et ei oo, niinku kaikki motivaatio ja innostuneisuus on hävinny. Et löytys edes jotakin koulusta, joka kiinnostaa ja motivoi. Se ois musta kauheen tärkeä säilyttää semmonen, tavallaan elämänhalu ja kiinnostus asioihin. Mutta toisaalta myös sitten tietenkin myös yleissivistys, koska...Sitä kautta yleissivistys nimenomaan, eli tuon motivaation kautta yleissivistys, jotta kaikilla olis mahdollisimman tasa-arvoiset lähtökohdat sitten jatkossa. (J II 6.)

Opettajalta vaaditaan kasvattajana sitä, että hän pystyy arvostamaan jokaista oppilasta yksilönä ja pystyy olemaan tälle innostava ja kannustava sekä oikeudenmukainen (J II 6). Tärkeää on se, että oppilas on ylipäättään innostunut, kiinnostunut ja motivoitunut jostakin asiasta tai opiskelusta, ei esimerkiksi se, että oppilaat innostuvat lauseenjäsenistä ja oppivat ne. Pääasia on se, että oppilas oppii edes jotakin kykyjensä vastaavalla tavalla. Näihin asioihin opettaja voi vaikuttaa omalla toiminnallaan, persoonallaan ja esimerkillään. Hän

on itse innostunut oppiaineensa asioista ja pyrkii tietoisesti kunnioittamaan toista ihmistä persoonana (ks. s. 430).

Ett tuolla [yllä referoidulla] tavalla itte joutuu koko ajan käymään tämmöstä mietiskelyä että mikä, mikä tässä nyt on tärkeintä, että onks se tärkeintä se aines mitä, opetussuunnitelman mukaan pitää opettaa, vai onko tärkeempää sitte se kasvatuspuoli, mutta aikaa ei sille, keskustelulle kauheesti jää, oppilaiden kanssa kahdestaan keskustelulle kun tuolla noita ongelmia on aika paljon, --. Se, se olis hirveen tärkeätä, että he vielä ala-asteelta tullessa säilytt-, jos he on edelleen innostuneita, tai jos he on innostuneita yläasteelle päästessään niin olis innostuneita sen kolme vuoden ajan. (J I 11.)

Johanna kokee toisen opettajavuotensa alussa, että hänellä on kasvatuksesta kovin vähän tietoa ja hänellä on vähän valmiuksia kohdata arjen tilanteita. Opettajan pedagogisia opintoja hän arvioi tältä kannalta seuraavasti: "siihen kasvatustehtävään niin siihen mä en saanu kauheesti omasta mielestäni eväitä. Mutta opetuspuoleen kyllä." (J I 18.) Kasvatuksen merkitys koulutyössä on selventynyt Johannalle kokemuksen myötä: vastuu painaa. (Ks. Jännitekaavio 4.)

J: Mä oon oppinu ihan hirvittävästi asioita vuoden aikana ja varmaan mainitsinkin jossakin vaiheessa, että kasvatuksen merkitys kouluissa, et se on tärkeä. Et miten tärkeä se on, ja mitenkä vähän mulla on tavallaan siihen valmiuksia tai tavallaan tämmöstä tietoa, et on hirvittävästi ollu tilanteita, jossa joutuu pohtimaan, että miten tässä pitäisi käyttäytyä, toimia, mikä on mun vastuu ja mitä mun pitää ex tempore -tilanteissa tehdä. (J II 1.)

Vaikkakin opettajan vastuu – ja siten myös Johannan epävarmuus kasvatustavasta edessä – on suuri, luottamus ja luottamuksen arvoisuus on hänestä silti molemminpuolinen asia. Kyse on pohjimmiltaan opettajan kyvystä luoda myönteinen kontakti oppilaisiin, mutta myös siitä, että oppilaat tekevät vastuullisesti töitä, kantavat vastuuta asioista ja ovat rehellisiä: "että sitten mä pystyn luottamaan heihin, että he tekee sovittavat työt ja heidän puolestaan homma toimii, kotiläksyt on tehty ja - - et jos joku oppilas puhuu jostakin omasta elämästä, niin mä pystysin luottamaan häneen myöskin, et hän puhuu totta ja pystyä olemaan rehellisiä kaikessa." (J II 9.) Johanna myös huomauttaa oppilaille asiasta. Seitsemännennen luokan videoidulla tunnilla (26. 9. 2000) hän sanoo sijamuotoihin liittyviä kotitehtäviä tarkistettaessa: "Voit tarkistaa samalla koska, sää itte vastaat siitä,

että sulla on oikeat vastaukset ja opit nää asiat. Mä en pysty kaikkien papereita tarkistamaan.” Johannasta kuitenkin tuntuu välillä, ettei huomauttelusta ole mitään apua, mutta silti hän haluaa, että oppilas itse tajuaa voivansa vaikuttaa opiskeluunsa: “itte on viime kädessä se, kenellä se vastuu lopulta sitten on” (J IV 3).

Luottamuksella on yhteyttä myös opettajan auktoriteettiin: “Jotenkin lepposan, semmosen luotettavan ilmapiirin kautta niin varmasti se auktoriteettiasema syntyy itsestään, et oppilaat oppii luottamaan opettajaan. Ja uskoo myös sääntöjä, ymmärtää ne.” (J IV 15.)

Kaverillisen ilmapiirin ja työskentelyn sujumisen suhdetta hän tarkentaa seuraavasti: Liika ystävällisyys, lempeys ja periksi antaminen sekä joustaminen murentavat työrauhaa, mutta toisaalta ankaraus ja tiukkuuskaan eivät ole hyväksi. Parasta olisi, jos työrauha pysyisi yllä ja työskentely sujuisi leppoisasti, keskitietä taivaltaen. Opettajan täytyisi osata olla jämäkkä ja pitää yllä työrauhaa fiksulla ja luontevalla tavalla.

E: No mitä sä tarkoitat tällä [et ois kaverillinen ilmapiiri, niin että työskentely sujuu]?

J: Joo. No mä en haluais olla ankara, tai...No esimerkiks nytten ei oo tarvinnukaan olla vielä semmonen, se työskentely sujuu siellä hyvin. Et pystyn olemaan hyvinkin lepposa siellä. Ehkä mä sitä just tarkotin, että jos on liian lempeä ja ystävällinen ja antaa periksi liikaa, joustaa liikaa niin työskentely ei välttämättä suju, jolloinka mä murennan sitä työrauhaa ja ehkä annan liikaa periks, enkä saa työskentelyä sujumaan siellä. Ei välttämättä oo ristiriidassa toistensa kanssa, mutta itselle ehkä se jämäkkä – tai niinku semmonen – tää on vielä harjoittelussa ja haussa tää tämmönen esimerkiks työrauhan ylläpitäminen fiksulla, luontevalla tavalla. Niin että ei kuitenkaan tarvis olla tiukka. Ja ilkeä ja inhottava ja kireä. (J II 13.)

Hyvä ilmapiiri on Johannasta avoin, innostunut ja motivoitunut: “työskentely sujuu ja oppilaat tekee töitä tunnollisesti. Ne ei tee sitä, jos ne ei ois pikkasen innostuneita, jollain tavalla motivoituneita. Mut motivaatio, jos sen aikaan saa vielä innostuneisuus, niin parempi” (J II 14.) Avoimuus tarkoittaa sitä, että oppilaat tulevat toistensa kanssa toimeen: “ryhmätöissä he pystyisivät kommentoimaan ja keskustelemaan asioista. Ja olemaan tavallaan vapaasti siellä. - - Tarkotan sillä, että pystyisivät kommentoimaan ja ehkä kritisoimaankin asioita, vapaasti. Mutta kuitenkin työrauhan ja tämmöset huomioon

ottaen.” (J II 14.) Opettaminen on parhaimmillaan vuorovaikutusta: “ne oppilaat ketkä on innostuneita aiheesta, ne motivoi minua. Ja mä haluan niitä motivoida entuudestaan. Eli silloin se on vuorovai-
kutusta.” (J IV 16.)

Toisaalta Johanna kokee, että hän ei osaa keskusteluttaa oppilaita. Hänellä on esimerkiksi tunnollinen ja ahkera sekä motivoituneesti työskentelevä mutta hiljainen kahdeksas luokka, jossa ryhmätyö ja ryhmäkeskustelu eivät oikein onnistu nähtävästi luokan ryhmittymien sekä niiden välisten jännitteiden vuoksi. Tällainenkaan tilanne ei ole välttämättä hyvä, joten Johanna miettii, miten hän voisi selvittää sitä. “Mutt ei se oo pelkästään oppilaista kiinni, vaan se on kellonajasta ja opettajasta ja työtavasta ja – näin pois päin, aiheesta” (J III 6). Johanna olisi esimerkiksi toivonut, että luokassa olisi syntynyt moduskokeen jälkeisellä tunnilla keskustelua kokeesta, mutta oppilaat eivät lähteneet mukaan keskusteluun.

Luokka istuu paikoilleen oitis. Ope: “Sanokaa nyt ensin kommentit, millainen oli koe.” Jotkut sanovat sitä helpoksi, toiset vaikeaksi. Ope katsoo papereita ja poimii sieltä yhden kysymyksen “Mitä moduksilla ilmaistaan?”. Tämä kysymys on ollut vaikea, tai sitten kysymyksenasettelu on ollut vaikea. Sitten siirrytään kirjallisuustehtävään. (Ote kahdeksannen luokan havaintopäiväkirjasta 7. 9. 2000.)

Lisäksi hän olisi toivonut, että oppilaat olisivat tehneet valinnaisia, periaatteessa yksilötöinä tehtäviä kirjallisuustyötä pareittain, mutta yksi ryhmä toivoi saavansa tehdä työtä kolmestaan: “mä huomasin että siinä oli joku klikki tai tiesinki sen, joidenki oppilaiden välillä nii, sitten sovin että, kolmen hengen ryhmät on ihan hyvä” (J III 9). Toisaalta ulkopuolisesta näyttää siltä, että luokassa tehdään töitä innostuneessa hengessä. Yhteinen hymyily ja oppilaiden rauhallinen opettajan avun odottaminen – joidenkin oppilaiden ilmeistä päätellen myös toivominen – pistävät silmään myös videoidulla kaksoistunnilla.

Ote kahdeksannen luokan havaintopäiväkirjasta itsenäisesti tehtävän kirjallisuustyön tunnilta (7. 9. 2000):

Luokassa on hiiren hiljaista, oppilaat tekevät vain hiljaa töitä, saattavat hieman kuiskia vieruskaverin kanssa, nähtävästi enimmäkseen itse työstä. Ope kiertää katsomassa töitä, neuvoo välillä xpi:tä [poikkaa], keskustelee tämän kanssa. Kiertää, seisoo edessä. Emilia tulee vaihtamaan tekstejä. Juttelevat. Ope kiertää.

XpI viittaa, pyytää apua. Keskirivin toiseksi etummainen poika saa opelta uuden tekstin ja kuiskaa vieruskaverilleen hymyillen tullessaan. "Kato, James Bond." Kaveri tulee katsomaan tyytyväisen pojan ilonaihetta, lukee tekstiä hieman ja palaa omiin töihinsä. Keskirivin poika kysyy opelta jotain James Bondista. Ope selostaa. Taas vasemman rivin poika (xpI) kysyy jotain, mutta myös Bond-tyyppi haluaa keskustella. Aikaa riittää molemmille.

Työskentelyn sujuminen, vastuullinen työnteko ja työrauha saavat hänet luottamaan oppilaisiin: "Eli mä annan oppilaille vapauksia sillon, niin sanottuja vapauksia ja enemmän valinnanvaraa sillon, kun huomaan, et homma toimii, kun työskentely sujuu hyvin ja on työrauha" (J IV 16). Lisäksi hän on itse opettajana vapautuneempi tällaisen luokan kanssa: "kasiluokan tunnilla oli paljon vapautuneempi, koska siellä ei ollu minkäänäkösiä työrauhaongelmia, ei mitään ongelmia, kaikki työskenteli hyvin" (J IV 18). Seuraamani ja videoimani kahdeksannen luokan kanssa Johanna on tehnyt kuluvan kursin aikana sellaisia "kivoja" tehtäviä, joita hän ei vilkkaamman luokan kanssa uskaltaisi kokeilla: "yks on esimerkiks tää kun ne teki teatterikohtauksen, menivät itsenäisesti auditorioon ja huolehtivat, että ovet menee kiinni, auditorion ovet, sinne ei tuu ulkopuolisia, huolehtii. Tai itse huolehti siitä, et auditorion verhot ei tipu alas, siel ei kukaan keiku. Mä pystyin luottamaan siihen, et kaikki homma toimii." (J IV 16.) Videoimallani tunnilla innostuneen oloiset oppilasryhmät kävivät auditoriossa harjoittelemassa toisten kirjoittaessa kirjoitelmää – ja Johannan mukaan kohtauksista tuli upeita.

Eli selkeesti semmoset luokat, jois on työrauhajutut kunnossa, ja nimenomaan se työrauhajuttu nyt varmaan määrittelee mun kohalla kaikki. Niin niille mä annan paljon enemmän vapauksia tehdä, melkein kivempia tehtäviä. Mut ne, jos on työrauhaongelmia, niin me tehdään tosi tylsästi ja perinteisesti ja opettajajohtosesti. Eli esimerkiksi tän [kahdeksannen] luokan kans mul on aika vähän ollu opettajajohtosta. Ne työskentelee itte paljon enemmän. Toisaalta sen pitäis olla just toisinpäin, koska nää ehkä jaksais kuunnella mun höpötystä enemmän, mutta... (J IV 17.)

Kaikkiin oppilaisiin ja kaikkiin luokkiin ei ole kuitenkaan helppo luottaa. Vilkkaan seitsemannen luokan videoitua tuntia katsoessaan (26. 9. 2000) hän huomaa, että jotkin teot, esimerkiksi oppilaan liikuminen luokassa, herättävät heti hänen epäluulonsa. Eräs poika lähti kirjainmainoksen teon yhteydessä näyttämään kavereilleen toi-

selle puolelle luokkaa mainokseen leikkaamaansa kuvaa ja jäi myös juttelemaan poikien kanssa ainakin kuvasta. Johanna pyytää poikaa oitis palaamaan paikalleen, ja kun tämä ei hetikohta tule, hän menee juttelevien poikien luokse, jolloin poika lähtee paikalleen. Johanna ajattelee, että hän ei hahmota tilanteita kovin hyvin. Poika on niitä oppilaita, joille hän joutuu huomauttelemaan asioista useasti, joten hänen asenteensa pojan liikkumista kohtaan on heti negatiivinen. Videoitua tuntia katsoessaan hän huomaa, että luokka työskentelee tunnollisesti, vaikka hänen oma tuntemuksensa tunnista on toinen: “Mut toisaalta mä en tiä, ihan hyvin vois antaa niille enemmän vastuuta, koska ne työskentelee tän videokuvan mukaan hirveen hyvin ja tunnollisesti. Kuitenkin. Ja erityisesti vapaammissa tehtävissä, miksei ne oikeesti sais puhua jotakin muutakin, välillä.” (J IV 8.)

mä en nää välttämättä semmosta, niinkun tässäkin tapauksessa, niin todennäköisesti Aku oli hakemassa ideoita tai juttelemassa tästä aiheesta, mikä on ihan hyvä. Mun mielestä tommosissa tehtävissä pitääkin kavereitten kanssa jutella ja yrittää saada ideoita ja käyttää niitä hyväkseen. Mut mä en välttämättä sitä huomaa, mulle tulee aina ekana mieleen, et ahaa, tää ny menee vaihtaa jotain muita paperilappuja tai lusmuilemaan tai jotain ihan muuta. Tajoomaan vaikka karkkia tai jotain muuta, et niinku en mä luota näköjään hirveesti oppilaisiin. Tai en luotakaan, et ensimmäisenä tulee aina mieleen negatiiviset asiat, kun oppilas vaihtaa paikkaa luokassa. Kiltit oppilaathan ei koskaan vaihda paikkaa, ne ei koskaan, tunnolliset oppilaat ei liiku. Et kyl ne sitten ne muutenkin vilkkaat, levottomat oppilaat liikkuu ja ehkä mul on negatiivinen asenne siihen, et ahaa tää menee pelaamaan ristinollaa tai ihan jotain muuta. Kun menee hakee ideoita, niinku tässäkin aiheessa. Ihan selkeesti Aku lähti hakemaan ideoita, tai kattomaan, et mitä ne muut tekee. Että mikä mun mielestä on ihan, tottakai sallittua, tai pitäs olla-kin ja semmost pitäis tehäkin, keskustella toisten kanssa. Eikä vaan yksin äheltää. Mut mä en niitä hahmota, mä en niitä nää. (J IV 5.)

Luottamukseen liittyy myös se, että Johanna kysyy jokaisen seuraamani tunnin alussa esimerkiksi, kuka on tehnyt kotitehtävät tai lukenut kirjan. Hän haluaa kontrolloida oppilaiden läksyjen tekoa, joka vaikuttaa arviointiin, mutta myös luottaa oppilaisiin siinä, että nämä kertovat rehellisesti todellisen tilanteen. “Ett toinen vaihtoehto on se että mä, diktaattorimaisesti käsken heidän avaamaan vihot ja katon että, tehtävät on tehty niinkun mä välillä teenkin, ja sitten merkihen ittelleni ylös että kuka ei oo tehny” (J IV 20). Hän ei uskal- la eikä halua kritisoida tekemättömyyttä, koska silloin oppilaat eivät

ainakaan kertoisi rehellisesti työntekonsa oikeaa laitaa. Kuitenkin hän haluaa oppilaiden tietävän, että se va:uttaa arviointiin.

Ja jos ei oo tehny niin en mä haluais kauheesti motkottaa siitä mitä mä ehkä välillä teenkin. Jos jonkun muun asian yhteydessä, työrauhan yhteydessä, mutt kotiläksyjen yhteydessä ei, niin ilmeisesti mä katon että työrauha on mulle tärkeempi kun kc:tehtävät. (J IV 20-21.)

Johannalla on kokemusta siitäkin, että oppilas kertoo hänelle henkilökohtaisia asioita tai jopa ottaa hänet luottohenkilökseen ja uskoo hänelle koko elämäntarinansa ja ongelmansa, soittelee kotiin-kin. Oppilaiden kanssa keskustelu, luottamuksen arvoisena oleminen, on Johannasta palkitsevaa, mutta luottohenkilönä olo on saanut hänet pohtimaan omaa vastuutaan opettajana sekä omia voimavarojaan. Luottamus ja luottamuksen arvoisuus synnyttää tässäkin tilanteessa positiivisen ketjureaktion.

Jos tuosta palkitsevaa niin – paitsi, paitsi silloin kun tuntitilanteessa kaikki sujuu hyvin niin silloin myöskin että jos on ollu aikaa jollekin oppilaalle ja selkeesti, se tuntuu, ollaan keskusteltu hänen kanssaan, ja hän on saanu jotakin siitä keskustelusta niin ne on hirvittävä palkitsevia myöskin. Palkitsevia tilanteita, että se ei liity välttämättä millään tapaa opetukseen vaan ihan, johonkin hänen henkilökohtaseen asiaan mikä hänellä on mielessä sillä hetkellä ni-. Se että oppilas on saanu luottamusta. (J I 15.)

* * * *

J: Joo, ja mä varmaan viittasin tähän tyttöön pitkälle plus sitten hänen kauttaan saamiini tyttöihin, joiden luottamuksen olen voittanut hänen kauttaan. Eli siel on nytten semmonen pieni tyttöjoukko, joka ihan selvästi on tämän jälkeen, kun ne on hucmannu, että mä oon keskustellut tän yhen tytön kanssa, niin ottanu sitten myös kontaktia. (J II 2.)

Uuden opettajan täytyy voittaa koulussa myös muiden opettajien luottamus. Epäpätevänä opettajana hän koki voittavansa rehtorin luottamuksen siten, että ”olin tehny työni niin hyvin kun mä pystyin siinä tilanteessa tekemään” (J I 13) (ks. Jännitekaavio 4). Pätevän opettajataipaleensa toisena vuotena hän kokee saaneensa hoitaa sellaisia luottamus- ja vastuutehtäviä, että on voittanut muiden opettajien luottamuksen, millä on hänelle suuri merkitys: ”sen jälkeen [kevällä 2001] mä oon erityisesti huomannu että - - luotetaan. Ja se helpottaa mun tilannetta hirveesti, ei oo semmonen tunne, että mua

kyräillään, että miettiiköhän noi että osaanko mä hoitaa tehtäväni.” (J V 17.) Luottamuksen saaminen sekä opettajilta ja oppilailta vaikuttaa omaan olemiseen opettajana, omaan uskallukseen olla oma itsensä ja esimerkiksi tiukkuuden vähenemiseen (ks. s. 275 J V 5), mutta Johannasta myös tekemälläni tutkimuksella on ollut vaikutusta asiaan: sillä, että hän on joutunut pohtimaan.

J: No, varmaan aika paljon myöskin ihan tää, kun näitä asioita pohti syksyllä, niin varmaan sekin on vaikuttanu. Ja sitten se, että tänä kevätalvena on ollu paljon rennompaa töissä, et on tavallaan saanu tietyllä tapaa luottamusta sekä oppilailta, että opettajilta, rehtorilta, kun on tutustunu taloon ja uskaltaa olla siellä talossa oma itsensä, niin sekin kyllä vaikuttaa siihen, et uskaltaa kyllä olla paljon rennempi. Eli ympäristö on antanu luottamusta, tavallaan kannustustakin sitten, että uskaltaa, rohkenee. Oppilaiden kanssa on menny ihan kivasti, et sitten kun menee hyvin, niin uskaltaa antaa enemmän itsestään. (J V 2.)

Kokemuksen myötä lisääntyvällä itseluottamuksella on suuri merkitys eritoten opettamisessa, mistä Johanna myös puhuu viimeisessä haastattelussa. Hän kokee esimerkiksi aiemmin suuttuneensa ja huutaneensa oppilaille ”nyt hiljaa”, korostaneensa omaa persoonansa, ”kun en oo tarpeeks niinku luottanu itteeni. Ja sitten myös se oman persoonan asettelu kyseenalaseks.” (J V 18.) Itseluottamuksen puute on aiemmin nimittäin saanut Johannan ajattelemaan, että oppilailla on jotain hänen persoonaansa vastaan: ”Mut nyt mä osaan ehkä helpommin erottaa sen että kyse voi olla siitä asiasta, eikä musta persoonana. Et jos oppilas nousee minua vastaan, niin se taisteleeekin sitä asiaa vastaan. Tai ehkä sil on omat syyt, ehkä sil on joku huono tilanne kotona, et se sen takia reagoi ihan pieneenkin asiaan, et se ei oo musta kiinni.” (J V 18.)

et ei varmaan syksyllä ollu niin paljoo sitä itseluottamusta tai itsearvostusta. Et nyt on enemmän niinku kokemusta tilanteesta, enemmän pedagogista silmää jopa, pikkasen enemmän, ja pikkasen enemmän myöskin itseluottamusta. Tietää kyllä heikot kohtansa mut ei enää niin paljon korosta sitä persoonaa. (J V 19.)

2.2.5 YHTEENVETO

Opettajien keskeiset teemat ovat vuorovaikutuskeskeisiä. Kaikissa on esillä myös opettajan ja oppilaan välinen luottamus ja hyvä (työ)ilmapiiri yhteistyön tuloksena tai lähtökäsitteenä sekä opettajalta vaadittavat asiat, ominaisuudet, tiedot ja taidot. Hyvin samantyylliset asiat toistuvat käsitekarttojen eri kohdissa. Kyse on aina siitä, miten saavuttaa yhteistyön henki oppilaiden kanssa ja oppilaiden kesken. Käsitekartasta rakentuu myös opettajan ideaali näkemys opettamisesta ja koulunkäynnin tarkoituksesta.

Nuorin opettaja puhuu opettajan työn edellytyksestä, oppilaiden luottamuksen voittamisesta, suhteen luomisesta, joten myös käsitekartassa korostuu opettajan puoli hänelle asetettuine vaatimuksineen: olennaisena piirteenä on ensin opettajan hyväksyvyydestä nouseva molemminpuolinen hyväksyminen ja kunnioittaminen, joka on paljolti opettajan vakuuttavan työn tulos. Oppilaat eivät erotu kartasta juuri muuten kuin opettajan hyväksyjinä ja vastuullisina työntekijöinä. Tämä asia oli opettajalle keskeisin ensimmäisen työvuoden lopussa: Osaanko hyväksyä kaikki oppilaat? Hyväksyvätkö oppilaat minut? Toisaalta opettajan osuus korostuu myös Vuorovaikutus-kartassa, mikä saattaa johtua opettajan opettajajohtoisesta opetustyylistä. Hyvässä työilmapiirissä ja Yhdessä tekemisessä taas oppilaankin osuus hahmottuu toimineen ja luonnehdintoineen yhtä täydeksi kuin opettajan puoli, oppilas näkyy selvästi, mikä johtunee opettajien oppilaiden väliseen vuorovaikutuksen perustuvasta opetustyylistä: oppilaalla on aktiivinen ja moniulotteinen rooli opettamis-opiskelu-oppimisprosessissa. Erityisesti Vuorovaikutuksessa ja Hyvässä työilmapiirissä korostuu vuorovaikutuksen ja kontaktin kehittymisen prosessiluonne.

Erot saattavat toki johtua myös karttojen piirtäjästä, mutta toisaalta ne on hyväksytetty opettajilla. Keskeiseksi huomioksi nousee kuitenkin se, ettei karttoja voinut piirtää näistä lähtökäsitteistä ilman opettajan ja oppilaan suhteen huomioimista. Olennaista ovat myös opettajalle asetetut vaatimukset, jotka ovat kaiken edellytyksenä yksilöidyimmillään Hyvässä työilmapiirissä: opettajan ja oppilaan kontaktin muotoutuminen on prosessi, mutta tämä ydin vaatii opettajalta paljon, jotta kontaktin luomiselle perustuva työskentely edes mahdollistuu. Kontaktin myötä ja huomioinnin kautta muotoutuu

kaikki muukin. Vuorovaikutus-kartan ytimessä, opettajan ja oppilaan luonnehdinnassa, taas korostuvat elämän hahmottamisen ja siihen johdattelemisen näkökulmat, jotka ilmenevät erityisesti opettajan toimina ja opetuksen sisältöinä mutta myös oppilaan vastaamisena opettajan toimiin tietyllä tavalla – opettajalla on elämästä tietoa ja siihen perspektiiviä oppilasta enemmän. Yhdessä tekeminen on karttana kaikkein toiminnallisin: näkemys opettamis-opiskelu-oppimisprosessista ja koulun tarkoituksesta perustuu lähinnä näkemykselle oppilaasta, mikä luo työlle raamit ja opettajalle tietyt tehtävät. Näkemyksessä korostuu työnteon rakentaminen kaikille mielekkääksi pitkälti oppilaan kehitysvaiheen ehdoin mutta myös oppimis- ja kasvatustavoitteet huomioiden oppilaiden itsetunnon rakentamisesta lähtien.

Opettajan auktoriteetti on kartoissa näkyvässä sanana tai opettajan omina käsitteinä opetuskäsityksen osana. Kartoista ei voi päätellä sitä, että auktoriteettisuhdetta voi rakentaa, mutta sen voi päätellä, että se liittyy opettamis-opiskelu-oppimisprosessin rakentamiseen.

3 KASVATUKSEN JA OPETUKSEN SUHTEISTA

Niin silloin saattaa olla, ja onkin, et oppilas tuntee sitten [kun jokin kohta jää oppilaalle epäselväksi], että onko hän niin tyhmä, että hän ei, tää ei mennyt hänen jakeluun. Mutta opettaja lähtee kuitenkin eteenpäin ja tää asia jää selvittämättä. Jos semmosii kokemuksii tulee, niin ei se kyllä hirveesti motivoi oppimaankaan. Eli, ja silloin just tulee tää kuvio esiin, että opettajan on tärkeetä mennä tän oman ohjelman mukaan, minkä hän on ite suunnitellu tunnille, vaikka asiat jäiskin ymmärtämättä. Eli tästä menee tää, tästä opetuksesta tarkoitus silloin. Mikä on se tarkoitus? Mennä ne asiat läpi, mitkä on suunnitellu, vai se et se oppilas oppii? - - Joku opettaja niin, sitten taas hellittää sitä tahtia, ja ajattelee sen, et on tärkeempää, että nää oppilaat oppii tän asian, eikä se, että mentäs ihan siinä tavoittees- sa, minkä hän on laatinu. Ja joustaa siinä. Ja mieltii seuraavaks kerraks, että miten pystyis tekee sit seuraavan tunnin sillä tavalla, että voitais saada kiinni näitä tehtäviä, mitkä opettaja oli ite jääny pikkasen niinku jälkeen, koska tähän on mahdollisuus kuitenkin mennä - - se on niinku monessa kohtaa sitä, että, että...Mitä opettaja näkee vaivaa, ja mitä oppilas näkee vaivaa, että se on tiukka vuorovaikutussuhde. (Pekka I 12–13.)

Kouluavustaja Pekka kuvailee opettamista ja opiskelua vaivannäkö-
nönä oppimisen hyväksi. Tärkeää on opettajan suhtautuminen oppi-
laaseen sekä opetukseen ja hänen suhteensa oppilaaseen. Kyse on
myös opettajan kyvyistä. Vaikka Pekka, lopputyötä vaille lähihoitaja,
puhuu opetuksesta, siinä piilee tässäkin tilanteessa myös kasvattava
näkökulma – kyseessä on tiukka vuorovaikutussuhde, joka vaatii
kasvattajalta ymmärtämystä: “Mut se, että niinkun viitsii, käy näitä
asioita syvällisin mielin läpi. Tämmönen syvällinen suhtautuminen
on hyvin tärkeetä musta...” (Pekka I 36.)

Kasvatukseen liitetään intentionaalisuus: kasvatusta on ulkoa tuleva vaikutus kasvatettavaan ja sen mahdollisuus ulottuu yhtä kauas kuin toisen ihmisen mahdollisuus vaikuttaa toisen henkiseen kehitykseen (esim. Soininen, 1931, s. 15; ilm. 1895). Vaikutuksen päämääränä on lapsen hyvä; intention tarkoituksena on vahvistaa lapsen olevia ja tulevia mahdollisuuksia (van Manen, 1991, s. 17). Miten tietoista, rationaalista, harkittua ja hallittua tämä toiminta voi sitten olla?

Arkielämässä kasvattajana tai opettajana pedagogiset intentiomme näkyvät usein jo eleistämme, käytöksestämme ja liikkeistämme, ennen kuin edes tulemme niistä reflektiivisesti tietoisiksi (van Manen, 1991, s. 22). Lisäksi tietoisten toimiemme kyky tuottaa haluttuja vaikutuksia ja kykymme toimia haluamallamme tavalla on tai saattaa olla vähäinen, mikä on sitä todennäköisempää, mitä heikommin tiedostamme tämän kasvatuksen paradoksin (esim. Karjalainen & Siljander, 1997, s. 69). Otto Friedrich Bollnowista (1987, ss. 160–166; ilm. 1966) pedagogiikan täytyy suorastaan sisältää epäsäännöllisiä prosesseja, kuten kriisejä, heräämisiä ja kohtaamisia, joita se ei voi saada aikaan, joihin se ei voi olennaisesti vaikuttaa mutta joille se voi valmistaa tietä ja joita sen täytyy eritoten ymmärtää, jos sen tarkoituksena on auttaa kasvua ja kypsyttää kehittyvää ihmisolentoa. Se ei voi enää rajoittaa itseään rationaaliseen tai mitattavissa olevaan käytökseen. Sen täytyy samanaikaisesti sisältää koko ympäristö, jossa kasvatusta avautuu. Ja kriisit kuuluvat ihmiselämään, nostavat sitä korkeammalle tasolle – tekevät ihmisen omaksi itsekseen (Bollnow, 1987, s. 5).

Jos äskeiset näkemykset olivat fenomenologisvaikutteisia, paremminkin tiettyyn tilanteeseen liittyviä ja mahdollisesti vain siihen päteviä – kasvattajan tietoisuuden ja ymmärryksen lisäämistä painottavia – kuin yleispätevän kasvatuksen teoriaan pyrkiviä, Tapio Puolimatkan (1997b, s. 47) mukaan kaikkein tunnetuimpia filosofisia yrityksiä määrittellä tarkasti kasvatuksen käsite on R. S. Petersin (1968, 1970) näkemys, joka yhdistää kaksi humanistista kasvatuseritystä: älyllisen vapauden ja yleissivistyksen ihanteet. Kasvatukseksi (education) kutsutun prosessin on Petersin mukaan täytettävä tietyt tunnusmerkit: 1) Se merkitsee jonkin arvokkaana pidetyn välittämistä kasvatuksen kohteena oleville (arvonäkökulma). 2) Kasvatusta avulla välitetään tietoa ja ymmärrystä (tiedollinen näkökulma). 3) Kasvatusta kanssa yhteensopivia ovat vain ne menetelmät, jotka sallivat kasvatettavan omaehtoisesta ja tiedostavasta toiminnasta (mene-

telmällinen näkökulma). (Puolimatka, 1997b, s. 47.) Puolimatka (1999, s. 23) korostaa kasvatuksen arvonäkökulman merkitystä: se edistää arvokkaiden valmiuksien kehittymistä käyttäen menetelmiä, jotka kunnioittavat kasvatettavien ihmisarvoa.

Petersin määritelmässä yläkäsitteenä on *kasvatus*. Se ilmaisee ne kriteerit, joihin opettajan ja oppilaan toiminnan on mukauduttava, mutta ei sano mitään tarkempaa toiminnan muodosta – opetus ja jopa opettaminen olisivat Petersistä (1968, s. 102) ilmauksina liian täsmällisiä kasvatusprosessin yhteydessä. Didaktisessa ajattelussa kasvatus liitetään kuitenkin koulukontekstiin, mikä saa asian näyttämään erilaiselta. Michael Uljens (1997, s. 51) toteaa, että jokainen opetuksellinen teko on samalla myös kasvatuksellinen teko ja kasvatus toteutuu useimmiten opetuksen kautta, vaikkakin opettaminen tähtää analyttisesti ajatellen oppimisen tehostamiseen ja kasvattaminen oppijan persoonallisuuden tai yksilön identiteetin kehitykseen. Uljens (1997, s. 51) määrittelee didaktiikan saksalaisen perinteen pohjalta Pertti Kansanen tapaan opettamis-opiskelu-oppimisprosessia tutkivaksi tieteksi tai teoriaksi, joka sisältää sekä opetuksen että kasvatuksen.

Kansanen (1999) puhuu *opetuksesta* prosessina, jota hän kuvaa muodoltaan opettamis-opiskelu-oppimisinteraktioksi: Opiskelun asettaminen opettamis-opiskelu-oppimisprosessin keskeiseksi jäseneksi painottaa opiskelijan aktiivista roolia. Interaktion valitseminen opettajan ja oppilaan yhteisen aktiivisuuden, prosessin, kuvaamisen peruskäsitteeksi osoittaa opettamisen olevan sinällään neutraalia – vasta kouluympäristö, institutionaalisuus, tekee siitä pedagogista interaktiota sisältöineen, arvoineen, intentioineen ja opetussuunnitelmiseen. Tästä seuraa myös se, että opettajan ja oppilaan suhde on interaktiossa asymmetrinen: opettaja on laillisesti vastuussa prosessin ohjaamisesta ja siksi opettajan toimiin liittyy myös valtaa ja auktoriteettia. Asymmetrisyys ei kuitenkaan estä prosessia olemasta raameissaan mahdollisimman demokraattinen. Koulussa oppijasta tulee kuitenkin oppilas tai opiskelija, hänen osallistumisensa ei ole enää vapaaehtoista ja opettamis-opiskelu-oppimisprosessilla on itsellään, osapuolten lisäksi, päämääriä ja tähtäimiä, jotka määrittelevät opetussuunnitelmassa. (Kansanen, 1999.) Asymmetrisyyteen liittyy myös se, että opettajalla on jotakin, jota oppilailla ei vielä ole. Äskeinen edellyttää opettajalta pedagogista kompetenssia, tasapai-

noista ja riittävää suhdetta sisältöön, eli aineenhallintaa ja pedagogista tietämystä (ks. Kuvio 3). (Kansanen & Meri, 1999.)

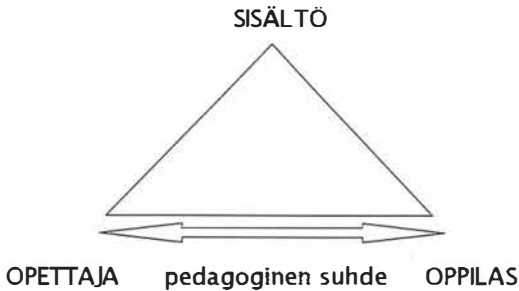
Itse puhun työssäni opetuksesta opettamis-opiskelu-oppimisprosessina ja kasvatuksesta, jos haluan korostaa erityisesti opettajan työn moraalisesti ja eettisesti ohjaavaa, pedagogista puolta eli Petersin kuvaamia kriteereitä. Toisaalta Leevi Launonen (2000, ss. 282–283, 290, 303) toteaa tutkimiensä opetussuunnitelmien pohjalta, että 1900-luvun pedagogisessa ajattelussa opettajan perinteinen, arvoihin ohjaavan kasvattajan rooli on häipynyt lähes kokonaan: peruskoulun eettinen kasvatusajattelu painottuu yksilön individualisaatioprosessin tukemiseen. Onko tilanteessa osittain kyse myös didaktiikan korostumisesta kasvatuksen kustannuksella – myös opettajankoulutuksessa? Tosiasia toisaalta on, ettei koulukasvatusta ei ole olemassa ilman opetettavia aiheita ja asioita.

3.1 PEDAGOGINEN SUHDE

Opettamis-opiskelu-oppimisprosessin opettajan, oppilaan ja sisällön välisten suhteiden – Comeniukselta periytyvän kolmiyhteyden – yksi analysointiväline on Johann Friedrich Herbartilta juontuva didaktinen kolmio (Kansanen & Meri, 1999; Petersen, 1989, s. 64; Hopmann & Riquarts, 2000, ss. 4–5), joskin Herbart itse käytti didaktiikka-sanaa Kansanen (1990, s. 18) havaintojen mukaan sangen säästeliäästi. Sinikäns etsijä voi silti löytää käyttöyhteyksiä. Herbart kehitteli oppia kasvattavasta opetuksesta ja piti pedagogiikan peruskäsitteinä hallintaa, opetusta ja ohjausta: “- - von der Regierung, als der ersten Voraussetzung des Erziehens - - die Lehre vom Unterricht, die sogenannte Didaktik - - indem er die Massregeln der Zucht, welche in der Praxis dem Unterricht stets zur Seite geht, zum Gegenstande seines Nachdenkens macht” (Herbart, 1835, ss. 26–27). Petersenin (1989, s. 64) mukaan didaktisen kolmion alkujuuri on Herbartin ajattelussa: opetuksen erottaa muista kasvatusmuodoista se, että opetuksessa kasvattajan ja kasvatettavan suhde ei ole välitön vaan välillinen – heidän välissään ovat opettavat aiheet.

Didaktinen kolmio kuvaa opettamis-opiskelu-oppimisprosessin perussuhteita ja sopii mielestäni hyvin työni teoreettiseksi viitekehykseksi sekä aineistoni tulkinnan käsitteellistäjäksi, keskustelukump-

paniksi ja pohjamalliksi, jota voin työlläni tarkentaa. Konkreettisesti tätä asiaa ajaa Kansanen ja Meren versio didaktisesta kolmiosta. Kansanen ja Meri (1999) toteavat, että vaikka kolmiota pitäisi käsitellä kokonaisuutena, se on kuitenkin käytännössä mahdotonta, ja siksi sitä analysoidaan usein pareittain. Tällöin lähtökohtana on yleensä opettajan ja oppilaan välinen suhde, pedagoginen suhde, joka on henkítieteellisen pedagogiikan (geisteswissenschaftliche Pädagogik), toisin sanoin hermeneuttis-henkítieteellisen pedagogiikan (ks. Siljander, 1995a, ss. 47–48, 64) ydinkäsite.



KUVIO 3. PEDAGOGINEN SUHDE DIDAKTISESSA KOLMIOSSA (KANSANEN & MERI, 1999, s. 112).

Pauli Siljander (1988a, s. 93) huomauttaa Bollnowiin (1981) nojautuen, että pedagogisesta suhteesta tuli Herman Nohlin sivistysteorian pääkäsite, mutta sen lähtökohta oli Nohlin 1920-luvun sosiiaalipedagogisissa kirjoituksissa, jotka käsittelevät ongelmanuorten ja yhteiskunnan erilaisten kontrollijärjestelmien sekä institutioiden välistä ristiriitaa. Bollnow (1981, s. 33) tulkitsee Nohlia siten, että konfliktin ratkaisu on mahdollista pedagogisessa suhteessa, jossa kasvattaja luopuu kasvattamisesta ja asettuu luottamuksen arvoisena toisen rinnalle, on ihmisenä toisen rinnalla ja etsii ”ihmistä ihmisesä”. Bollnowista (1981, s. 33) tähän Nohlin kasvattajalle antamaan ohjeeseen tiivistyy käsitteen *pedagoginen suhde* alkuperäisin ja keskeisin sisältö. Nohlin myöhemmissäkin näkemyksissä korostuu se, että pedagogisen suhteen tärkein ulottuvuus on kasvatettavan elä-

mä, subjektiviteetti, ja pedagogisen toiminnan kriteerion muodostaa pohjimmiltaan aina kasvatettavan subjektiivinen elämä, tälle ominainen elämänmuoto. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että lapsi olisi vain itsetarkoitus tai että häntä kasvatettaisiin vain itselleen: häntä kasvatetaan myös yhteiseen kulttuuriin ja objektiiviseen, mikä tekee kasvattajasta välittäjän tehtävässään kaksoisvastuullisen. (Nohl, 1988, ss. 159–161, 171; 1. p. 1933; Siljander, 1988a, ss. 81, 99.) Edellisistä voi vetää sen johtopäätöksen, että pedagoginen suhde on luonteeltaan dialoginen, ei toista välineellistävä saati esineellistävä. Wolfgang Klafki (1970, s. 65) toteaa, että pedagoginen suhde on vuorovaikutussuhde, se ei synny pakottamalla, mutta se on kasvatettavan fyysisen ja henkisen kehityksen kannalta välttämätön.

Sivistysteoriassaan Nohl korostaa, sivistyssuhteesta puhuessaan, että kasvatuksen tärkein tehtävä on henkisen elämän herättäminen ja että kasvatussuhde rakentuu luonnollisten elämänsuhteiden, esimerkiksi vanhempi-lapsisuhteen tai rakkaussuhteen perustalle, joskin kasvatussuhde omalakisena henkisenä suhteena ylittää vaistonvaraiset suhteet minuuden korkeampien muotojen tavoittelussaan. Kuitenkin kasvatussuhde on samalla elämänsuhde: pedagoginen toiminta – isänä, äitinä, opettajana – kuuluu elämäämme iloiseen ja suruineen, ei välineenä vain itsetarkoituksena, kuten kasvatettavallekin pedagoginen suhde kuuluu hänen elämäänsä eikä ole ainoastaan väline aikuiseksi tulemisessa. (Nohl, 1988, ss. 167–169). Tässäkin yhteydessä nousee esiin subjektiivisen ja objektiivisen, yksilöllisen ja yleisen välinen jännite: Nohlin (1988, ss. 264–265) mukaan sivistys toteutuu kulttuurijärjestelmän muodoissa – taiteessa, tieteesä, oikeudessa, uskonossa, kielessä, jotka ovat vain inhimillisen hengen muotoutumista objektiivisiksi yhteyksiksi, ja näihin objektiivisiin suhteisiin kasvattaminen merkitsee lähinnä kasvattamista niiden kautta. Siljander (1995a, s. 67) toteaa, että pedagogisen suhteen perustehtävä on se, että siinä kulttuurin objektiivinen sisältö kohtaa sivistyssubjektin.

Nohl (1988, ss. 174–175) puhuu myös pedagogiseen suhteeseen liittyvästä kaksinaisuudesta, äidinrakkaudesta ja isällisestä ohjaamisesta, rakkaudesta lapseen tässä ja nyt sekä rakkaudesta lapsen ideaaliin, korkeampaan elämään, mistä syystä pedagogiseen suhteeseen liittyy kaksi mahtia – rakkaus ja auktoriteetti, lapsen kannalta

rakkaus ja kuuliaisuus. Nämä kaksi mahtia määräävät kasvatussuhteen pedagogisen rakenteen ja ovat sen henki, vahvin rakentava voima, kaiken pedagogisen vaikutuksen edellytys – metodiikka on toisarvoista. Nohlistahan kasvatussuhde on sekä sivistys- että elämänsuhde: rakkaus avaa tien lapsen maailmaan, todellisuuteen sekä ideaaliin ja luo suhteeseen täyden luottamuksen, jonka varaan taas auktoriteetti ja kuuliaisuus rakentuvat. Luottamus tuo voimaa toimiin ja ponnisteluihin, halua pyrkiä parhaaseen ja siten tekee suhteesta sivistyssuhteen. Auktoriteettia Nohl vertaa jokaisen korkeamman elämän omaantuntoon ja korkeamman muodon esikuvaan, johon sielua johdatetaan tai joksi sen on kehityttävä. Kuuliaisuus ei ole pelkoa eikä sokeaa seuraamista eikä auktoriteetti valtaa vaan kyse on tahdonsuhteesta – kasvattajan ja kasvatettavan tahdon yhteensovittamisesta. Nohl puhuu vapaaehtoisesta ja spontaanista halusta antautua korkeamman elämän vaatimuksiin, joita kasvattaja edustaa. Suhde synnyttää kuuliaisuuden, arvonannon, pieteetin ja kiitollisuuden tunteita. Toisaalta kasvattaja joutuu taiteilemaan pedagogisessa suhteessa rakkauden ja auktoriteetin välillä, sovittamaan ne toisiinsa. Pedagoginen rakkaus onkin Nohlista nimenomaan rakkautta lapsen ideaaliin – tavallaan rakkauden ja auktoriteetin yhteensovittamista. Traaginen konflikti syntyy silloin, kun auktoriteetti nähdään objektiivisten mahtien voimana – ei kasvatettavan ideaalin tukijana, toisin sanoen kasvatettavan valtuutettuna, kuten Siljander (1988a, s. 104) asian ilmaisee Bollnowiin (1981, s. 35) viitaten. (Nohl, 1988, ss. 171–176.)

Gunnar Stadius (1967, ss. 26, 36) kiinnittää huomiota siihen, että Nohl tarkastelee pedagogista suhdetta lähinnä kasvattajan kannalta eikä ota kantaa siihen, kumpi on pääroolissa pedagogisessa “dialogissa”, mitä on Stadiuksesta mahdotonta tehdäkin: “Mellan dem pågår i själva verket en dragkamp, av den mest vänskapliga art. Denna *spänning* kan väl betecknas som uppfostringsverksamhetens innersta kärna.” Tahtojen taistelua käydään yhtä hyvin kasvatettavan ja kasvattajan kuin kasvatettavan tahdon sekä halun ja yhteisön kulttuurin vaatimusten välillä. (Stadius, 1967, s. 36.)

Pedagogista suhdetta koskeva kritiikki on Siljanderin mukaan (1995a, ss. 66–67) kohdistunut siihen, että se on kahden ihmisen – kasvattajan ja kasvatettavan – suhde, jossa kasvatuksen yhteiskun-

nallinen funktio jää huomiotta ja joka on emotionaalisesti väritynyt ja sellaisena epärealistinen, siis tieteellisen pedagogiikan peruskategoriana rajoittunut ja soveltumaton moderniin kasvatustieteeseen. Esimerkiksi Stadius (1967, ss. 36–37) näkee oman keskustelunsa Nohlin käsitysten kanssa teoreettisena, koska se laiminlyö sen kouludidaktisen tosiasian, että pedagoginen suhde koskee useimmissa tapauksissa opettajaa ja koko koululuokkaa, ei vain opettajaa ja yhtä oppilasta. Wolfgang Klafki on kuitenkin torjunut kritiikin yltiöindividualismista: ihminen tulee subjektiksi, persoonaksi, vain individuaalisen ja sosiaalisen välitysprosessissa, jossa hän kohtaa ympäristönsä (Siljander 1995a, s. 67; vrt. van Manen s. 109). Myös Siljander (1988a, s. 104) toteaa, että vaikkei pedagogista suhdetta ole luotu kouluopetuksen perusmalliksi, Nohl kuitenkin laajentaa myöhemmässä tuotannossaan perspektiiviään ja painottaa, että pedagogisen suhteen peruselementit ovat kaiken kasvatustoiminnan ehtoja ja että kasvattaja kohtaa kasvatettavassa aina moniulotteisen persoonallisen kokonaisuuden.

Pedagogisen suhteen yksikkömuoto (kasvattaja – kasvatettava) antaa suhteesta kouluympäristöön sijoitettuna oppilasnäkökulmisen kuvan: kyse on oppilaan subjektiviteetista, oppilaan persoonallisesti oppimisprosessista, mutta opettajan kannalta kyse on taiteilusta yksilöiden ja ryhmän välillä – oppilaita on ryhmässä monta, ja toisaalta ryhmä muodostuu yksilöistä. Tästä syystä käytän omissa kuvion sovelluksissani asua oppilas/oppilaat, vaikka tapa saattaakin sotia pedagogisen suhteen peruseriaatetta vastaan.

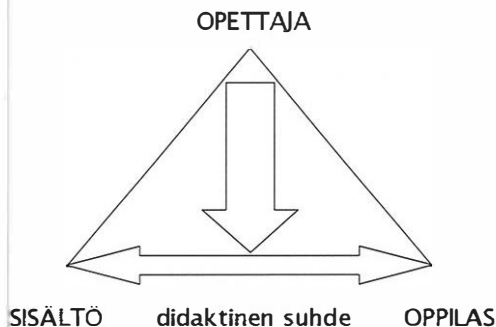
Pedagoginen suhde ei ole kuitenkaan mikään staattinen käsite. Pedagoginen suhde on luonteeltaan sellainen, että se voidaan rakentaa eri tavoin ja siinä voidaan painottaa eri asioita, mistä Kansanen ja Meri (1999) antavat muiden kasvatustieteilijöiden esimerkkejä: Jürgen Diederichin mukaan autoritaarinen ilmapiiri painottaa opettajan persoonallisuutta, oppilaskeskeiset menetit oppilaan roolia, sisällön painottaminen merkitsee jonkin aineen eksperttiyden korostusta ja oppilaan persoonan ymmärtäminen viittaa psykologiseen interaktioon; Klaus Prangen mukaan taas opettajan ja oppiaineen ulottuvuus on ahtaan teoreettinen, pedagoginen suhde opettajan kannalta eettinen ja opettajan oppilaantuntemus maieuttinen; Wolfgang Klafkin mukaan taas oppilaan ja opettajan välinen suhde

on nuoren ihmisen kannalta välttämätön, tämän parhaaseen tähtäävä. Opettamis-opiskelu-oppimisprosessissa interaktio voidaan toisin sanoen rakentaa monin eri tavoin ja suhteen luonne voi vaihdella tilanteen mukaan. (Kansanen & Meri, 1999.)

Myös van Manen (1991) korostaa yllä mainittua saksalaisten kasvatustieteellisten kirjoitusten lähtökohtaa selostaessaan opettajan ja oppilaiden välistä pedagogisen suhteen mahdollisuutta ja ylittäessään pedagogisen suhteen henkilökohtaisuuden ongelman puhumalla oppimisprosessin henkilökohtaisuudesta. Muista lapsen ja aikuisen välisistä suhteista opettajan ja oppilaiden välinen suhde eroaa hänestä seuraavasti: 1) Opettajan suhde oppilaisiin on *in loco parentis* – ei esimerkiksi suhde ystäviin tai asiakkaisiin. Opettaja suuntautuu oppilaisiin suuntaamalla näitä oppiaineeseen, mikä antaa koululle sen pedagogisen merkityksen. Pedagogista suhdetta ei voi pakottaa, sillä opettaja ei voi pakottaa oppilaita hyväksymään häntä opettajana, vaan tunnustus täytyy voittaa, oppilaiden täytyy antaa se. 2) Suhde vaatii kahdensuuntaista intentionaalista suhdetta – opettaja pyrkii auttamaan oppilaiden oppimista ja kasvua opettamassaan aineessa ja oppilaiden täytyy olla myötämielisiä, halukkaita. 3) Suhteella on erikoista persoonallista laatua, koska opettaja on tavallaan sitä, mitä hän opettaa. Oikea matematiikan opettaja elää matematiikkaa, hänellä on vahva tuntu matematiikasta, hän välittää opettamaansa ainetta persoonallisella tavalla ja on oppilaille persoonallisella tavalla, mikä ei tarkoita henkilökohtaista suhdetta jokaiseen. Lapsen ja vanhemman välisestä suhteesta tämä suhde eroaa triadisuuden lisäksi myös siten, että se on väliaikainen, loppuu oppilaan kasvaessa itsenäiseksi. Tällainen opettajan ja oppilaiden välinen suhde täyttää van Manenista pedagogisen suhteen vaatimukset. (van Manen, 1991, ss. 76–77.)

3.2 DIDAKTINEN SUHDE

Pedagogisen suhteen konteksti ei ole koulussa vapaa, vaan sitä määrittävät jo tietyt opetussuunnitelmassa ilmaistut tavoitteet ja oppisisällöt – astutaan didaktiikan puolelle. Didaktisen kolmion sisällön osuutta Kansanen ja Meri (1999) sanovat tarkastelevansa monipuolisemmin kuin pelkän opetettavan aineen ja sen opetussuunnitelman kannalta, kuten perinteisesti on tehty, nimittäin paremminkin ainedidaktiikan ytimen kannalta, jolloin myös opettajan aineenhallinnalliset ja pedagogiset taidot tavallaan lähenevät, edellyttävät toisiaan ja jolloin oppilaan suhde sisältöön nousee didaktiikan avaimeksi. Opettamis-opiskelu-oppimisprosessin määräävin tekijä on oppilas ja hänen pyrkimyksensä kohti opetussuunnitelman tavoitteita. Opettajan tehtävänä on taas ohjata tätä suhdetta, minkä onnistuminen ilmenee näkyvästi oppilaiden opiskelemisena ja piilevästi oppimisena ja muina muutoksina: opettajalla on siis suhde oppilaan ja sisällön väliseen suhteeseen. Didaktinen suhde merkitseeikin suhdetta toiseen suhteeseen. Didaktisen suhteen tärkeyden painottaminen johtaa sisällön ja opettajan eksperttiyden korostamiseen mutta oppilaaseen keskittyminen tekee opettajasta pedagogisesta suhteesta huolehtijan. Kuitenkin keskittyminen oppilaan ja sisällön väliseen suhteeseen, opiskeluun, on kirjoittajien mukaan opettajan ammatin ydin. (Kansanen & Meri, 1999.)



KUVIO 4. DIDAKTINEN SUHDE DIDAKTISESSA KOLMIOSSA (KANSANEN & MERI, 1999, s. 114).

Kansanen ja Meri toteavat myös, että kukin opettaja myös pohtii ja päättää itse, miten hoitaa didaktista suhdetta – jokaisella opettajalla on oma didaktiikkansa eikä sitä varten ole olemassa mitään teknisiä sääntöjä. Kirjoittajat yhdistävätkin opettajan didaktiikan opettajan praktisiin teorioihin ja opettajan pedagogisen ajatteluun. (Kansanen & Meri, 1999.)

Tutkittavien opetuskäsitys opettajan didaktisena ajatteluna

Tutkimieni opettajien keskeisiin käsitteisiin ja tekemiini käsittekarttoihin, äskeiseen lukuun, sovelluttuna voitaisiin sanoa, että niissä on pitkälti kyse kunkin opettajan didaktiikasta. Kuitenkin niissä hahmottuu myös opettaja-oppilassuhde kyseisen käsitteen alassa – kyse on niin didaktisesta kun pedagogisestakin suhteesta, mutta myös oppilaiden suhteesta toisiinsa, mihin didaktinen kolmio ei kiinnitä huomiota. Didaktisen kolmion kannaltahan kyse on opettajan tavassa järjestää opetus ja luokan vuorovaikutus.

Mielenkiintoista on se, että nuorin tutkimistani opettajista nosti keskeisesti esiin luottamuksen, joka on pedagogiseen suhteeseen kiinteästi liittyvä seikka, itse asiassa opetuksen edellytys. Bollnowista (1989, ss. 5, 27–28; ilm. 1962) luottamus – aluksi kasvattajan yksisuuntainen luottamus tai usko kasvatettavaan, mikä lisää tämän itseluottamusta, ja lopulta vastavuoroinen luottamuksellinen suhde – on pedagogisen suhteen edellytys: kyse on kasvattajan ja lapsen välisestä pedagogisesta ilmapiiristä, emotionaalisista suhteesta. Luottamuksen problematiikka on keskeinen myös toiseksi vanhimmalle opettajalle, joskin hänelle vuorovaikutus on myös didaktinen asia. Selvimmin keskeisen käsitteen ympärille rakentamani käsittekartta kuvaa opettajan didaktiikkaa, tapaa suunnata oppilas sisältöön, Merjan ja Pentin kohdalla, joskin se osoittaa myös tapaa suunnata oppilaat ihmisten kohtaamiseen, ja pohjimmiltaan kyse on Bollnowin kuvaamasta koko pedagogisen suhteen ja kasvatuksen edellytyksestä, luokan tunneilmapiiristä – yhdessä tekemisestä tai hyvästä olost.

Mielenkiintoista on myös se, Herbartin ajattelussa hallinta, opetus ja ohjaus hahmottuvat ikään kuin jatkumoksi (Soininen 1931; ilm. 1895) ja että didaktinen kolmio kuvaa lähinnä opetusta, joskin siitä voi hahmottaa myös hallinnan (opettajan osuus painottuu) ja ohjauksen (oppilaan osuus painottuu), mutta Kansanen ja Meren

kuviossa esillä oleva pedagoginen suhde hahmottuu niin opetuksen edellytykseksi kuin sen osaksikin.

Omassa työssäni painopiste ja näkökulma on pedagogisessa suhteessa, opettajan ja oppilaan tai oppilaiden välisessä suhteessa opettajan näkökulmasta tarkasteltuna. Tarkoitukseni on tarkentaa ja täsmentää tätä suhdetta ja luoda siitä kuvaa opettajan todellisuuden kannalta. Tältä pohjalta syntyy sukelluksia myös sisältöön ja didaktiseen suhteeseen, vaikuttavathan pedagoginen ja didaktinen suhde toisiinsa niin merkittävästi, että luokkatilanteen kannalta on vaikeaa ajatella toista ilman toista, saati erottaa niitä toisistaan.

3.3 PEDAGOGINEN AUKTORITEETTISUHDE

kun opettaja on semmonen, että se pystyy ottamaan niinku luokkansa ja oppilaat hyväksyy hänet niinku omana persoonanaan, ja sil tavalla että opettajan ei tarvitse hirveesti sitä auktoriteettia korostaa, vaan se on ihan selvä, et se opettaja opettaa siellä ja tukee ja muuta. Vaikka asioita mennään lujastikin eteenpäin, joudutaan tekee työtä, niin oppilaat tavallaan tajuaa sen siinä, että he tekee sitä työtä niinku omaks parhaakseen. (Pekka I 9.)

Jo pelkkä sana auktoriteetti herättää nykykasvattajassa herkästi voimakkaita tunteita: sitä ei ole syyttä suotta lähes eliminoitu alan kirjoista. Se tuo mieleen tilanteen, jossa yksi seisoo luokan edessä ja muut toimivat yhden vaatimalla tavalla, mikä ei sovi linjaan vallitsevien pedagogisten suuntausten kanssa. Toimintaa täytyy osata ohjaillla muuten.

Tällöin kuitenkin sekoitetaan auktoriteetti autoritaarisuuteen, jota Diana Baumrind (1966) on kuvaillut aikuisen kontrollin prototyyppinä seuraavasti: *autoritaarinen* kasvattaja kontrolloi lapsen käytöstä ja asenteita yleensä korkeamman auktoriteetin muotoilemien standardien mukaan, edellyttää lainkuuliaisuutta, lapsen tahdon mukautumista kasvattajan tahtoon perusteluitta tai keskusteluitta ja lapsen rankaisemista tottelemattomuudesta – olennaista on vanhemman valta. Hänen luokitukseensa kuuluu myös *auktoritatiivinen* kasvattaja, joka asettaa lapselle selkeitä sääntöjä, mutta niistä voidaan kuitenkin keskustella, ne perustellaan, vanhempi ei tee niistä kunniakysymystä ja niiden rajoissa on vapautta. Kasvattajan toimissa on rationaalisuutta

ja hän käyttää asemallista valtaansa mutta pyrkii olemaan samalla herkkä lapsen tarpeille – hänessä on lämpöä. *Salliva* kasvattaja taas välttää tiukkoja käskyjä ja kieltoja ja pikemminkin myötäilee lapsen toiveita ja tahtoa. Avoin vallankäyttö on minimaalista, sillä kasvattaja yrittää päästä tavoitteeseen manipuloiden ja perustellen. (Baumrind, 1966.)

Auktoriteetin tarpeessa tai tarpeettomuudesta tai sen roolista pidättäytymisessä lienee osittain kyse siitä, mihin kasvatuksella pyritään ja mikä nähdään sen tehtäväksi: onko kasvatusta kasvamiseen saattamista vai vaatiiko päämäärän saavuttaminen kasvattajan tietoista ohjausta? Aristoteleen hyve-etiikan mukaan ihmisen hyvä ei asetu luonnostaan kohdalleen. Kasvatusta on välttämätöntä, jotta lapsi voisi kehittyä moraalisesti vapaaksi, toimiaan harkitsevaksi olennoiksi. Rousseauin perinteen mukaan taas luonto toimii itsestään tarkoituksenmukaisesti ja hyvin, joten kasvattajan tehtävänä on vain tukea lapsen luontoa, hänen omaehtoisia pyrkimyksiään, vaistojen ja viettien mukaan ohjautumista. (Ks. esim. Puolimatka, 1999, ss. 15–30.)

van Manen (1991, s. 68) toteaa, että auktoriteetin idea yhdistetään nykyään helposti autoritaarisuuteen, auktoriteetin perversioon, eikä ole muodikasta puhua auktoriteetista, jota aikuinen kantaa suhteessa lapseen. Auktoriteetti ei ole hänestä kuitenkaan itsessään paha asia. Käsite viittaa tiettyyn asymmetriaan, eroon, epätasaisuuteen, epätasarvoisuuteen, erilaisuuteen kahden tai useamman ihmisen välisessä suhteessa: auktoriteettina oleminen on vaikuttajan asemassa olemista. Tarkalleen siitä on hänestä kyse opettajan tai vanhemman ja nuoren tai lapsen välisessä suhteessa. Mutta van Manenin mielestä aikuisella voi olla lapsen pedagogista vaikutusta vain silloin, kun auktoriteetti perustuu, ei valtaan, vaan rakkauteen, kiintymykseen, ja lapsen puolelta sisäistyneeseen hyväksymiseen – rakkauteen, luottamukseen ja lopulta kriittiseen ymmärtämiseen. Pedagoginen auktoriteetti on se vastuu, jonka lapsi antaa aikuiselle sekä ontologisessa mielessä (pedagogin näkökulmasta) että persoonallisessa mielessä (lapsen kannalta). Lapsi auktorisoi aikuisen suorasti ja epäsuorasti olemaan moraalisesti vastuussa niistä arvoista, jotka takaavat lapsen hyvinvoinnin ja kasvun kohti aikuisen itsevastuuta. (van Manen, 1991, ss. 69–70.)

John Wilson vertaa auktoriteettia rationaalisesti pelin sääntöihin tai päätöksentekokäytäntöön, joka legitimoit ja mahdollistaa hankkeemme. Se ei ole objekti eikä voima, jota meillä on enemmän tai vähemmän, jota joku haluaisi enemmän ja jonka käytöstä joku toi-

nen tuntee suurta syyllisyyttä. Hänestä liian useat näkevät säännöt, rangaistukset ja auktoriteetin pelkästään kiellettyinä, vaikka ne tosiasiassa myös mahdollistavat – interaktiommekin: kielen säännöissä ja sanojen merkityksessä pitäytyminen mahdollistaa kommunikointimme. Wilsonista opettajan auktoriteetti on tehokkaan opetuksen ja todellisen opiskelun edellytys: opettajan tehtävänä on sekä järjestyksen pito että opettaminen (vrt. Herbart), ja auktoriteetti liittyy näihin molempiin. (Wilson, 1995, ss. 79–80; Wilson & Cowell, 1990, ss. 17–18, 87.)

Philip Jackson taas näkee, että opettajan auktoriteetin sydämessä on oppilaiden huomion herruus. Luokkahuoneen elämä opettaa hänestä parhaimmillaan kärsivällisyyttä ja pahimmillaan alistumista. Kun oppilas oppii elämään koulussa, hän oppii alistamaan omat tarpeensa ja halunsa opettajan tahdon alle ja hillitsemään omaa toimintaansa yhteiseksi hyväksi. Hän oppii olemaan passiivinen ja alistumaan sääntöjen, säännöksien ja rutiinien verkkoon, johon hänet upotetaan. Hän oppii sietämään pieniä pettymyksiä ja hyväksymään korkeampien auktoriteettien suunnitelmia ja menettelytapoja, vaikka niiden perustelu on hämärän peitossa ja tarkoitus epäselkeä. Kuten useimpien muidenkin institutioiden asukkaat, hän oppii, miten kohtauttaa olkiaan ja sanoa ”tällä tavoin pyörät pyörivät” – myös koulun ulkopuolella. Koulu ei siis Jacksonista opeta esimerkiksi tieteen tekoon, koska siinä ei tarvita mukautumista ja miellyttämistä vaan auktoriteetin vastustusta ja tradition arvon kyseenalaistamista. Tiede edellyttää kuria, mutta tieteen vaatimuksia palvelevaa kuria. (Jackson, 1990, ss. 30, 36.)

Aihetta sivuavassa tai pohdiskeluvassa kirjallisuudessa löytyy silti eritoten kehityspsykologisia ja kasvatustieteellisiä perusteluita siihen, miksi kasvattaja tarvitsee auktoriteettia ja mikä on sen merkitys. Ensinnäkin lapsi tarvitsee tukea ja turvaa kehittyäkseen ja kasvaakseen terveesti, joskin lapsen hyvän, hyvinvoinnin ja tulevaisuuden vaihtoehtojen ja vapauden turvaaminen on myös aikuisen velvollisuus sekä moraalikasvatuksen perusta. Myöskään yhteistoiminta, kuten ei vakava oppiminen ja opetuskaan, olisi mahdollista ilman auktoriteettia. Lisäksi puhutaan aikuisen, niin vanhemman kuin opettajankin, tehtävästä kulttuurin ja arvojen välittäjänä. Vedotaan myös opettajan ja vanhemman, aikuisen, moraaliseen ja eettiseen vastuuseen nuoremasta ja epäkypsemmästä ihmisestä. Auktoriteetti liittyy myös

yhteiskunnallisen vallan hajauttamiseen: kun vanhemmat ja opettajat käyttävät auktoriteettia lapsiin, he muodostavat vastavoiman yhteiskunnan keskitetyille valtajärjestelmille. (Puolimatka, 1999, ss. 242–259; Launonen, 2000, s. 328; Peters, 1973, s. 55.) Tavallaan kyse on myös Immanuel Kantilta juontuvasta kasvatuksen paradoksista:

only by supervising our children can they grow into people who no longer need our supervision; or: following the parent's lead is a precondition of leading one's life independently; or: only by treating our children as unequals they will become our equals; or, put it more catchily: children can only grow into adults by treating them as children. (Steutel & Spiecker, 2000, s. 336 – muotoiluja saksalaisesta antipedagogisesta traditiosta.)

Pedagogisen auktoriteetin käsite tarkoittaa auktoriteetin kantajan tässä työssä kouluympäristöön ja yleisimmin opettajalle kuuluvaksi. Yleensä se myös rajataan irti varsinaiseen vallankäyttöön perustuvista vaikutustavoista. Pedagogisen auktoriteetin määrittämisessä tulee tärkeäksi se, millaisena kasvatus, koulu ja sen tehtävät nähdään.

Esimerkiksi R. S. Peters (1973; 1. p. 1959) ei puhu pedagogisesta auktoriteetista, mutta hän on perustanut auktoriteetin rakenteen tarkastelunsa kasvatustieteiden tarkoitukseen ja merkitykseen yhteiskunnassa. Petersin mukaan koulut ja yliopistot täyttävät yhteisön tarpeen erikoistuneen tiedon ja taidon paikkana. Yksilön kannalta ne taas tarjoavat ymmärryksen muotoja, jotka ovat hänelle tarpeellisia, jotta hän voisi tehdä itsestään jotain monimutkaisessa yhteiskunnassa. Niitä voidaan myös pitää instituutioina, joissa elämän sivistyneille muodoille tärkeät, kuten totuuden tavoitteluun liittyvät arvot säilytetään ja ikuistetaan. Ainakin siitä voidaan Petersistä olla yksimielisiä, että kasvatus on tiedon ja ymmärryksen kehittämistä ihmisissä, mihin myös koululaitos tähtää. Tästä seuraa kaksi yleisperiaatetta: akateeminen vapaus sekä akateemisten väliaikainen auktoriteetti. Jälkimmäisestä juontuu yksi kasvatuksen paradokseista: yhden sukupolven täytyy käyttää auktoriteettia toiseen sukupolveen, jotta tämä voisi tulla toimeen ilman sitä. (Peters, 1973, ss. 45–48, 55; Hirst & Peters, 1970, ss. 116–117.)

Douglas E. Mitchell ja William G. Spady sekä Nicholas C. Burbules ovat Meren mukaan (1998, s. 47) tuoneet auktoriteetti-käsitteen alaan varsinaiseen vallankäyttöön perustumattoman auktoriteettikäsitteen. Tätä korostusta on kuitenkin nähtävissä jo Nohlin 1930-lu-

vun kirjoituksissa ja ylipäättään henkityhteellisessä pedagogiikassa, jossa painotetaan kasvatussuhteen dialogisuutta. Toisaalta Siljander (1995a, s. 69) nostaa esiin myös pedagogisen suhteen toisenlaiset kehitykset: Wilhelm Flitner (1957, ss. 77–78) näkee kasvatussuhteen aina auktoriteettisuhteena – kasvattajan auktoriteetti on aidon kasvatusilanteen välttämätön osa ja edellytys, annettu tosiasia, jota ei tarvitse edes perustella eikä johtaa mistään. Ongelmalliseksi ajattelun tekee Siljanderista se, että Flitnerin (ks. esim. 1957, ss. 46, 104) mukaan aidossa pedagogisessa suhteessa kasvattaja on tradition siirtäjä, kenties myös vallan ja epätasa-arvon siirtäjä, mihin Flitner ei Siljanderin mukaan kiinnitä mitään huomiota.

Spady ja Mitchell (1979, ss. 98, 101; Mitchell & Spady, 1983, s. 10) taas tekevät rajankäyntiä yhteiskuntatieteilijöihin ja toteavat, että yhteiskuntatieteilijät ovat nimenneet auktoriteetin yhdeksi sosiaalisen kontrollin mekanismiksi vallan, suostuttelun sekä mielipiteiden vaihdon rinnalla, ja kertovat jatkavansa Arendtin, Bennin ja Petersin, Nisbetin ja Bellin linjoilla erotukseksi Weberin perinteestä. Syynä tähän on se, että jälkimmäisessä perinteessä auktoriteettisuhteet nähdään vallankäytön alalajina, jossa vallankäyttöä rajoittaa sen sosiaalinen hyväksyminen ja oikeuttaminen. Siten legitimointi lepää sosiaalisten normien ja sääntöjen varassa, kun taas Spadyn ja Mitchellin (1979, s. 101) mielestä auktoriteetti juontuu paremminkin henkilökohtaisesta suuntautumisesta ja kokemuksista, jotka sitovat auktoriteetin asemassa olevan auktoriteetille alistaiseen henkilöön.

William Damon taas määrittelee auktoriteettisuhteen sosiaalisesti suhteeksi. Suhteelle on ominaista yksilöiden erilainen sosiaalinen valta ja se, että vähemmän valtaa omistavan oletetaan mukautuvan suuremman vallan haltijan vaatimuksiin. Vallankäytön kohde legitimoituu, oikeuttaa, jollakin perusteella auktoriteettihahmon toiminnan ja pitää siten tottelemista rationaalisena. Auktoriteettisuhte on subjektiivinen ja dynaaminen: henkilö voi olla samanaikaisesti toisessa suhteessa johtaja ja toisessa alainen, ja osia voidaan vaihtaa samojen henkilöiden kesken. (Damon, 1977, ss. 3–4, 172–173.) Dennis Wrong (1980, ss. 2, 8, 21–64) jatkaa suhdeajattelua eritoten Bertrand Russellin ja myös Weberin perustalta: kaikki ihmissuhteet, joissa toinen käyttää tavoitteellisia vaikuttamisen keinoja toiseen osapuoleen ja onnistuu siten saavuttamaan tavoitteensa, voidaan luokitella valtasuhteiksi, myös välillistä valtaa käyttävä auktoriteettisuhte.

Spadyn ja Mitchellin (1979) mukaan kaikki sosiaaliset suhteet eivät kuitenkaan sisällä valtakamppailua eikä kaikki toisen toimintaan ja käyttäytymiseen vaikuttaminen ole vallankäyttöä. Vaikkakin sekä vallankäyttäjä että auktoriteetti pyrkivät vaikuttamaan muiden käytökseen ja kontrolloimaan sitä, niiden vaikuttamistavat ja kohteen reagoititavat ovat erilaiset. Auktoriteetille alistainen henkilö suuntautuu omasta halustaan auktoriteettia ja tämän julkituomia tavoitteita ja pyrkimyksiä kohti, koska saa sen vaikutuspiirissä mahdollisuuden tuntea oman merkittävyytensä. Tärkeää on se, kuka on auktoriteetti, ei niinkään se, mitä voimavaroja hänellä on käytössään. Niinpä auktoriteettisuhteessa auktoriteetin haltija edustaa ihailtavia ja haluttavia ominaisuuksia. Kyse ei ole valtasuhteille tyypillisestä palkkion toiveen tai rangaistuksen pelon herättämästä miellyttämishalusta tai hyötynäkökohtien sanelemasta sopeutumishalusta, mikä heikentää vastuullisuutta ja edistää riippuvuutta. Auktoriteetin kontrolli on tukevaa ja yhteistoiminnallista paremminkin kuin kilpailullista interaktiota. (Spady & Mitchell, 1979, ss. 97–103.)

Inkeri Vikaisen näkemykset pohjautuvat äskeisiin. Vikainen toteaa (1984, s. 61), että kovin jyrkkä autoritaarisuus ei kuulu pedagogiikan vaikutuskeinoihin. Hän ehdottaa termiä *pedagoginen autoritaarisuus*, joka merkitsisi kasvattavaa, jossain määrin valtaan turvautuvaa vaikutustapaa. *Pedagogiselle auktoriteetille* taas olisi tunnusomaista “pakkokeinoista vapaa, kasvatettavan omiin kehityspyrkimyksiin pohjautuva vaikuttaminen, jossa ylemmäksi osapuoleksi tunnustettu rohkaisee ja auttaa alemmaa osapuolta itse suoriutumaan tehtävistä ja saamaan siitä onnistumisen kokemuksia”. Riippuvuussuhteen voimistumisen sijasta tällöin vaikutettavan oma vastuuntunto vahvistuu. (Vikainen, 1984, s. 61.)

Merestä (1998, s. 47) todellisen pedagogisen auktoriteetin erottelminen tavanomaisesta auktoriteetista on vaikeaa, koska opetustapahtumassa ei hallintatoimenpiteitä yleensä toteuteta erillisinä ja kontrolli on jatkuvaa. Käytänkin työssäni neutraalia termiä *vallankäyttö*, joka voi ilmetä osin hyväksyttävissä muodoissa, perusteltuna ja vastuullisena, ja osin ei-hyväksyttävissä muodoissa, perustelemattona tai perusteettomana, mielivalta. Pedagoginen auktoriteetti saattaa käytännössä käyttää valtaa ja kontrolloida, perustellusti, mutta pedagoginen auktoriteetti ei perustu automaattisesti valta-asemaan tai sääntöihin eikä oikeutu niillä. Kyse on paremminkin henkilösuh-

teesta ja kokemuksesta siitä huolimatta, että opettaja-oppilassuhteeseen liittyy asymmetrisyyttä.

Pedagogisen auktoriteetin ominaisuuksia Meri (1998, s. 47) luonnehtii yhteenvedonomaaisesti: Sille on tunnusmerkillistä toimiva opettajan ja oppilaan välinen aito vuorovaikutussuhde. Sitä luonnehtii molemminpuolinen luottamus auktoriteettisuhteen osapuolten kesken. Se tarjoaa opettajalle mahdollisuuden sosiaaliseen kontrolliin. Sen käyttö virittää oppilaissa myönteissävyisiä kokemuksia, joita leimaavat läheisyys, itsearvostus, turvallisuus ja henkilökohtaisuus sekä pätevyyden tunne. Se toimii, kun oppilaat reagoivat osallistumalla ja aktiivisuudella. Toimivaa auktoriteettisuhdetta heijastelevat yhteisesti jaettavat kokemukset ja sen merkitys korostuu siinä sosiaalisessa oppimisympäristössä, jossa opettamis-opiskelu-oppimisprosessi tapahtuu.

4 AUKTORITEETTISUHTEESTA

Friedrich Paulsenista (1846–1908) sekä kuuliaisuus että arvovalta eli auktoriteetti ovat suhdesanoja: suhteessa kasvatin tahto omaksuu jatkuvasti kasvattajan tahdon omakseen. Suhteen aiheuttaa toisen osapuolen ruumiillinen, taloudellinen tai parhaassa tapauksessa henkinen, siveellinen, etevämyys – ansaittu kunnianarvoisuus. (Paulsen, 1930, ss. 76–77; 1. p. 1912) Launonen (2000, s. 179) liittää Paulsenin käsityksen ajalle tyypilliseen näkemykseen, jossa kasvatuksen tehtävänä on tehdä lapsesta, ruumiillisesta ja eläimellisestä olennotta, persoonallisuus, inhimillinen ja eettinen olento.

Auktoriteettisuhdetta ei voi Paulsenista (1930, s. 77) tietien tahtoon rakentaa tai luoda, vaan se syntyy itsestään, spontaanisti “sisäisenä ilmauksena kahden henkilön tunteessa ja tahdossa vallitsevasta keskinäisestä oleellisesta suhteesta”, kun “hallitseva persoonallisuus” ja “alempi persoonallisuus” joutuvat jatkuvaan vuorovaikutussuhteeseen. Tällöin hallitseva persoonallisuus tuntee itsensä auktoriteetiksi ja heikompi tunnustaa sen alistuen ja jäljitellen. Henkisesti etevämmän ja kunnianarvoisemman kunnioitus muuttuu esikuvan seuraamiseksi, jopa riippuvuudeksi, kun neuvoa ja ohjausta tarvitseva henkilö pääsee henkisesti ja siveellisesti etevämmän vaikutuspiiriin. Auktoriteetilla on kauaskantoiset seuraukset: oppilas tai lapsi osoittaa kunnianarvoisuutta opettajalle tai vanhemmalleen kunnioituksen tuntein, ja kasvattajia muistellaan jälkeensä pietettiin, kiitollisen ja kiintymyksellisen rakkauden, tuntein, mutta loppujen lopuksi tunne siirtyy kansaan ja kaikkien arvojen sekä elämän alkulähteeseen – syntyy hurskauden tunne, sisäinen suhde Jumalaan. (Paulsen, 1930, ss. 77–79.)

Launonen (2000, s. 122) kuvaa 1800-luvun eettisen kasvatustieteen ihanteellista siveellisen kasvun prosessia seuraavanlaisena ke-

hityskulkuna: “Aluksi luonnollinen lapsi elää biologis-sosiaalisen vaikutuksen alaisena epävapaina olentona. Hän alistuu toisen tahtoon (kasvattajan auktoriteettiin) ja tottuu noudattamaan hyvää tapaa. Näin hän vähitellen oppii itsetiedostuksen kautta ymmärtämään siveellisen lain merkitystä ja alkaa noudattaa sitä myös vapaaehtoisesti. Tässä kehitysvaiheessa nuori siirtyy siveellisen vapauteen ja kykenee elämään itsenäisesti järjenmukaista elämää. Samalla hän oivaltaa elämänyhteytensä osana laajempaa historiaa, kansakuntaa, yhteiskuntaa, toisten ihmisten elämää sekä jumalallista maailmanjärjestystä. Tämän seurauksena hän ymmärtää myös oman elämänsä tarkoituksen ja antautuu palvelemaan sitä.”

Paulsen korostaa auktoriteettisuhteen kasvatuksellista välttämättömyyttä, ehdottomuutta ja spontaania muodostumista. Hän painottaa auktoriteetin merkitystä erityisesti tahtokasvatuksen onnistumisessa: kurin lähtökohtana on kasvattajan ja kasvatettavan välinen auktoriteetti- ja kuuliaisuussuhde. Koska kasvatettavan tahto omaksuu omakseen kasvatettavan tahdon, kyse ei ole alistamisesta vaan auktoriteetin arviointien ja arvostelujen, käskyjen, ohjailun ja viittausten pitämisestä vaikuttavana ja pätevästä ilman ehtoja. (Paulsen, 1930, ss. 78–80.)

Vikaisen (1984, s. 22) mukaan Paulsen ei esittänyt merkittäviä, uusia oivalluksia auktoriteetista, joskin hän selkiinnytti ja vakiinnutti kasvatuksen alalla tunnustettuja käsityksiä, kuten häntä nuorempi Martti J. Langeveldkin. Jälkimmäistä Vikainen kuitenkin pitää laajemmalle vaikuttaneena ja toisaalta aikansa keskieuropalaisista pedagogeista monipuolisimmin aiheeseen perehtyneenä, piti hän tämä auktoriteettia kasvatuksen kannalta merkittävänä tekijänä. van Manen (1996, s. 39) liittää Langeveldin länsieuropalaiseen vuosien 1940–1970 väliseen fenomenologisen pedagogiikan vaiheeseen ja viittaa sen edeltäjään, saksalaiseen henkítieteelliseen pedagogiikkaan, joka lähestyi kasvatuksellisia ja psykologisia kysymyksiä fenomenologiaa hermeneuttisemmin ja spekulatiivisemmin. Meri (1998, s. 40) on pelkistänyt Langeveldin auktoriteettikäsityksen ulottuvuudet neljään kohtaan: 1. auktoriteettisuhte on luotava tietoisesti, 2. tärkeää on auktoriteetin aitous ja vilpittömyys, 3. auktoriteettikäyttäytyminen on erotettava vallankäytöstä, 4. auktoriteetin käytön pitäisi ankkuroitua moraaliin ja eettisiin näkökohtiin.

Langeveld (1951, s. 33) kytkee kasvatuksellisen auktoriteetin kasvatuksen tavoitteiden saavuttamisen tukijaksi: kasvatukseen kuuluu

tietynlainen auktoriteettisuhde, joka asettaa auktoriteetin kantajalle henkilökohtaisia vaatimuksia. Kasvatus on hänestä mahdotonta ilman luottamusta, eli ilman auktoriteetin hyväksymistä, kuten esimerkiksi ilman vanhempien ja lapsen välistä luottamussuhdetta, jossa lapsi vastaa luottamuksella kasvattajan luottamukseen. Ihmissuhteissa ei ole keskeistä niinkään ymmärtäminen kuin luottaminen. Auktoriteettiase- ma ei lankea kasvattajalle luonnostaan aseman, oppineisuuden tai persoonallisten ominaisuuksien, esimerkiksi ”hyvän läsnäolon”, pe- rusteella, vaan hänen täytyy pystyä toimiensa sekä tekojensa kautta aidosti myös osoittamaan ja havainnollistamaan asiantuntemuksensa sekä sen tavoiteltavuusarvo – tavallaan elämään ja tavoittelemaan ne teoillaan todeksi – ja saamaan toiset osalliseksi oppineisuudesta. Auk- toriteetti on lisäksi moraalisesti vastuussa ja vastuullinen kasvatet- tavalle, tämän hyväksi. (Langeveld, 1951, ss. 44–47, 88–89.) Lange- veld puhuu ansaitusta auktoriteetista, jossa Vikainen (1984, s. 26) nä- kee asemaan tai kompetenssiin ja normien toteuttamisvaatimuksen tähden lailliseen auktoriteettiin (ks. s. 125) liittyviä piirteitä.

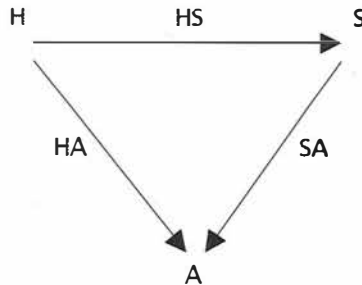
Langeveld pohtii myös auktoriteettisuhteen kehittymistä arvon- antajan kehityksen myötä. Kypsyminen näkyy hänestä eritoten siinä, että pikkulapset yhdistävät auktoriteetin sen kantajaan, mutta ajan myötä auktoriteettia seurataan ja totellaan yhä vähemmän persoo- nallisen siteen, auktoriteetin kantajan, vuoksi ja yhä enemmän sen perusteella, mitä auktoriteetin kantaja ilmentää auktoriteetin käytös- sään, nimittäin normien ja arvojen vuoksi. Rajatapauksessa persoo- nallinen side katoaa, mutta persoonallinen suhde jää jäljelle. Esimer- kiksi arvonantajan voi olla mahdotonta tunnustaa auktoriteetin kan- tajaa tämän persoonan vuoksi, jos tämä astuu ulos auktoriteettisu- hteesta eli ei elä opetuksensa mukaan. Tällöin auktoriteetista tulee pelkkä normitietoisuuden välittäjä. Persoonaa on Langeveldista auk- toriteettisuhteessa enemmän kuin instrumentti: auktoriteettina ole- minen edellyttää normien henkilökohtaista toteuttamista. Kasvatta- van auktoriteetin käyttäjä ymmärtää olevansa sellaisen välittäjä, jon- ka auktoriteetin hän itsekkin tunnustaa. Langeveld liittää siten aukto- riteettiin nöyryyttä, vastuullisuutta, vilpittömyyttä sekä aitoutta ja erottaa auktoriteetin vallankäyttäjistä, joka sitoo lapsen itseensä esi- merkiksi oman loistavuutensa tähden niin persoonalliseen yhtey- teen, ettei kasvatettava saa kasvaa, kokea auktoriteettia eikä oppia kantamaan sitä. (Langeveld, 1951, ss. 40–43.)

4.1 AUKTORITEETTISUHTEEN LOOGINEN RAKENNE

Työssäni tarkastelen auktoriteettia suhteena. Auktoriteettisuhteen teoreettiseksi lähtökohdaksi nostan Joseph M. Bochenskin (1974) tavan tarkastella auktoriteettia suhteena analyyttisen filosofian, kieli-analyysin kautta.

Bochenskin malli on muodollinen, se osoittaa auktoriteetin käsitteen loogiset rajat, välttämättömät ehdot, ja rakenteen, mutta ottaa huomioon myös sisällöllisen puolen, joskaan ei yleisenä mallina tarkennu kasvattajan ja kasvatettavan tai opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen. Selkeä malli antaa eväät auktoriteettisuhteen tarkasteluun, jossa muuten saattaisi upota runsaiden kuvailujen, määritelmien ja näkökulman mukaisten värytysten suohon. Puolimatka on esitellyt Bochenskin ajatuksia teoksessa *Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat* (1999).

Bochenskista auktoriteetti ei ole asia- eikä ominaisuus- vaan suhdeseana: se merkitsee periaatteellisesti suhdetta. Kyse on kolmi-paikkaisesta auktoriteetin haltijan (H), sille alisteisen henkilön eli subjektin (S) ja asiaankuuluvan alueen (A) välisestä suhteesta. Niinpä H on S:n auktoriteetti alueella A silloin, kun S tunnustaa periaatteessa kaiken, mitä H välittää tai ilmoittaa alueesta A. (Bochenski, 1974, ss. 19–25.)



KUVIO 5. AUKTORITEETTI KOOSTUU KOLMESTA KAKSIPAIKKAISESTA SUHTEESTA (BOCHENSKI, 1974, S. 24).

Alue ymmärretään mallissa ajatussisältöinä ja sanojen merkityksinä, ideaalina muodostelmana – luokkana, ei todellisina asioina, tapahtumina tai sanoina. Tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että jos äiti sanoo tyttärelleen “Pese pyykki!”, hän tietysti ajatuksissaan toivoo tyttären pesevän pyykin. Kuitenkaan hän ei välitä tyttärelleen omaa ajatustaan vaan *käskyn*. Jos opettaja sanoo oppilaalle, että $2 + 3 = 5$, hänelle itselleen on tietysti tärkeää, että hän ajattelee asian olevan niin, mutta hän ei kuitenkaan välitä oppilaalle omaa ajatteluaan vaan *tosiasian*. Kun autoilija pysähtyy punaisiin valoihin, hänen tajuntansa ei ensi kädessä tavoita sitä, mitä poliisipäällikön päässä on liikunut, vaan *ajokiellon*. (Bochenski, 1974, ss. 428–430.)

Käytännön auktoriteettitilanteen Bochenski (1974, ss. 26–27) kuvailee seuraavasti:

- 1) Auktoriteetin haltija haluaa välittää subjektille jotain.
- 2) Haltija tiedottaa tämän asian subjektille jollain tapaa, esimerkiksi sanoilta, katseella, liikkeellä tai taskulampulla.
- 3) Subjekti havaitsee merkit, eli esimerkiksi kuulee äänet, huomaa valon tai näkee liikkeen.
- 4) Subjekti ymmärtää merkit ja sen,
- 5) että tiedotus on välitetty väitteenä ja
- 6) että se tulee auktoriteetin kantajalta.
- 7) Subjekti hyväksyy välitetyn viestin.

Auktoriteettisuhde näyttäytyy suorana, näkyvänä ja avoimena: keskeistä on se, että subjekti tietää olevansa vaikutukselle alttiina ja ymmärtää merkit. Epäsuora, näkymätön tai piilotettu vaikuttaminen ei tämän mallin mukaan siis kuulu auktoriteetin alaan. Eikö silti joku voi pitää toista auktoriteettinaan myös ajatuksissaan, minkä havaitseminen ei ole kovin helppoa? Opettajankaan ei välttämättä tarvitse olla paikalla, ja oppilaat toimivat yhteistyössä sovittujen sääntöjen mukaan ilman tämän läsnäoloakin. Auktoriteetit sisäistyvät siihen tapaan, että voidaan puhua kunkin ihmisen sisäisestä auktoriteetista, minkä Bochenski tosin rajaa mallistaan pois: kukaan ei voi olla itselleen auktoriteetti.

Bochenskin mallissa nuolet ovat yksisuuntaisia: subjektin osaksi jää auktoriteetin hyväksyminen tai tunnustaminen jollakin alueella sen perusteella, mikä suhde hänellä itsellään ja auktoriteetilla on

alueeseen (ks. luku 4.2.1 ja 4.2.2). Auktoriteetille alisteinen henkilö on kuitenkin subjekti, ei kohde, mikä luo mielikuvan ajattelevasta päätöksentekijästä: hänestä on järkevää antaa haltijan hallita auktoriteettia jollain alueella itseensä nähden. Auktoriteettisuhde on mallissa selväpiirteinen – suhteen syntyminen jälkeen hallinta- ja alistussuhde säilyy niin pitkään kuin subjektin ja haltijan suhde alueeseen säilyy ennallaan.

Bochenskin näkemys ei eroa monien kasvatuksen ja opetuksen tutkijoiden vastaavista – tunnustettua auktoriteettia totellaan. Esimerkiksi Peters (1973, s. 14) määrittelee auktoriteetin seuraavasti: “Authority is in hand where a rule is right or a decision must be obeyed or a pronouncement accepted simply because X (conforming to some specification) *says so*.” Peters näkee auktoriteetin yhteiskunnalliselta kannalta välttämättömänä.

Wilson on tarkastellut auktoriteetin käsitettä monessa teoksessaan ja kirjoituksessaan käsiteanalyttisesti, lähtökohtanaan analyttinen filosofia. Auktoriteetin ymmärtäminen vaatii hänestä yhteen liittyvien käsitteiden – *auktoriteetti, kuri, rangaistus, säännöt ja sopimus* – ymmärtämistä eritoten auktoriteetin ryhmänjohdollisen puolen hahmottamisessa (esim. Wilson & Cowell, 1990, s. 7). Auktoriteetin keskeinen periaate on Wilsonista (1992, s. 116) seuraava: “any authority has the right to make and enforce decisions over a certain area whether or not they are wise, approved of by those he/she is in authority over, or anything else”. Tämä erottaa auktoriteetin esimerkiksi ohjaajasta, konsultista, välittäjästä tai jonkinlaisesta yleisestä moralistista tai poliittisesta asiantuntijasta. Auktoriteetti voi sanoa: “Sinun täytyy tehdä tämä, pidit siitä tai et.” Jos hän ei voi sanoa sitä ja saada sitä pitämään (edes tunnusomaisesti), hän ei ole enää auktoriteetti. (Wilson, 1992, s. 116; Wilson & Cowell, 1990, s. 13.)

Bochenskin logiikassa sekä auktoriteetin kantaja että sen subjekti ovat yksittäisiä, tietoisia ja todellisia olentoja, mikä merkitsee sitä, ettei esimerkiksi jokin sääntö tai laki voi olla auktoriteetti, koska senkin takana on ihmisiä, kuten opettajainkokous tai eduskunta – ja tässä logiikassa viime kädessä yksittäinen henkilö, rehtori tai presidentti. Kuitenkin jokin ryhmä, esimerkiksi luokka, voi olla subjekti, jos opettaja on auktoriteetti kaikille yksittäisille oppilaille. (Bochenski, 1974, ss. 30–35.) Kyse on henkilöiden välisestä suhteesta.

Bochenskin (1974, s. 40) mielestä kaksi ihmistä eivät voi olla toisilleen auktoriteetteja samaan aikaan samalla alueella, vaikka kyläkin eri alueilla. Auktoriteettisuhde ei ole myöskään staattinen: haltijan ja subjektin osat voivat vaihtua. Malli siis sallii sen, että suhde voi saada monenlaisia eri muotoja. Bochenski antaa tässä yhteydessä esimerkin opiskelijasta, joka tutkimuksensa alkuvaiheessa tietää asiasta vähemmän kuin ohjaajansa mutta loppuvaiheessa enemmän kuin tämä. Lisäksi jokainen ihminen on kaikkien muiden ihmisten auktoriteetti ainakin jollain alueella – kukaan muu ei voi tietää esimerkiksi toisen kipua tai muita tuntemuksia tätä paremmin. Tästä seuraa, että kukaan ihminen ei voi olla toiselle auktoriteetti kaikilla alueilla, vaikka jotkut, kuten Mao ja Mussolini, ovat sitä totalitaristisissa järjestelmissä yrittäneetkin. (Bochenski 1974, ss. 38–45.) Kun oppilas kertoo, ettei hän ymmärrä asiaa, lienee opettajan paras hyväksyä asia, sillä oppilas tietää tuntemuksensa parhaiten.

4.2 AUKTORITEETTISUHTEEN TYYPITTELYÄ

Tyypillinen tapa tarkastella auktoriteettia hienojakoisemmin ja sisällöllisemmin on tutkiskella sitä sen lajien ja oikeutuksen kautta, joihin Bochenskin mallikin nojaa. Luon aluksi katsauksen auktoriteetin tyypittelyn historiaan, koska siellä käytettävät termit näkyvät kuitenkin myös myöhemmissä luokituksissa, vaikkakaan nämä mallit eivät ankkuroidu koulun todellisuuteen. Sitten siirryn nykypäivään. Itse en pidä auktoriteetin hienojakoista, teoreettista luokittelua kovin tarpeellisena oman aineistoni analyysin kannalta, mutta hyvin tärkeänä auktoriteetin käsitteen selventämisen vuoksi.

Max Weber oli 1900-luvun merkittävimpiä valtateoreetikkoja. Pedagogisessakin kirjallisuudessa Weberiin törmää tämän tästä auktoriteetin olemusta selventävien luokitusten kehittelijänä. Hän erotti kolme legitiimin, oikeutetun, auktoriteetin luokkaa: laillisen, traditionaalisen ja karismaattiseen auktoriteetin. Vaikkakin jako näyttää selkeältä, Weber painottaa sitä, etteivät auktoriteetin lajit aina erotu toisistaan selkeästi. (Weber, 1972, ss. 122–148.)

Mitchell ja Spady lisäsivät jakoon vielä neljännen, asiantuntemusauktoriteetin. Heistä karismaattinen ja asiantuntija-auktoriteetti perustuvat henkilöiden ominaisuuksiin ja edustavat siten persoonallis-

ta auktoriteettia. Laillinen ja traditionaalinen auktoriteetti taas edustavat viran auktoriteettia, joka pyrkii siirtymään virassa olevaan henkilöön. Kyse on siis institutionaalisesta auktoriteetista. (Mitchell & Spady, 1983, s. 10; ks. tarkemmin s. 327.)

Heidän mukaansa auktoriteettisuhteet voivat edellisen pohjalta perustua kahdenlaiseen sosiaaliseen toimintaan: a) sosiaalisten institutioiden järjestyksenpidolliseen, vakiinnuttavaan ja säilyttävään luonteeseen tai b) yksilöiden mukautumiseen, luovuuteen ja persoonallisiin ominaisuuksiin. Auktoriteettisuhteita voidaan heidän mukaansa kuvailla ja luonnehtia c) lämpiminä, tunnepitoisina, yhteisinä ja sosiaalisesti yhdistävinä toimina tai d) rationaalisempina, välineellisempinä ja sosiaalisesti eriyttävinä toimina. Kirjoittajien mielestä opettajan auktoriteetin tulisi perustua luokkahuonetilanteissa nousevaan, elävään ja persoonalliseen, ei niinkään viran mukana tulleeseen, ulkoapäin lujitettuun auktoriteettiin. (Spady & Mitchell, 1979, ss. 103, 114.)

Auktoriteetin tyypillinen jaottelutapa on jakaa se kahteen merkitykseen: puhutaan ihmisestä auktoriteetin asemassa tai auktoriteettina (in authority) ja ihmisestä, joka on auktoriteetti (an authority tai the authorities) (esim. Peters, 1969; Steutel & Spiecker, 2000; Wilson & Cowell, 1990). Auktoriteetin asemassa ovat esimerkiksi lakimiehet ja poliisit, auktoriteetteja ovat profeetat, ekspertit ja tiedemiehet (Steutel & Spiecker, 2000, s. 325). Joseph Raz (1986, s. 29) on kutsunut edellistä käytännölliseksi auktoriteetiksi ja jälkimmäistä teoreettiseksi auktoriteetiksi, millä linjalla myös Steutel ja Spiecker jatkavat. Peters (1969, s. 239) taas puhuu tiedollisesta ja sosiaalisen kontrollin auktoriteetista. Bochenski (1974, ss. 51–55) jakaa auktoriteetin edelliseen tapaan kahteen lajiin, nimittäin tiedolliseen eli epistemologiseen auktoriteettiin ja ohjaavan eli deontologiseen auktoriteettiin (myös esim. Puolimatka, 1999). Itse lähden liikkeelle oman aineistoni analyysissä Bochenskin ja Puolimatkan käsitteistä. Wilson (Wilson & Cowell, 1990, s. 123) löytää kolmenlaista auktoriteettia: legitimoitua tiedollista tai ryhmänjohdollista tai ei-legitimoitua karismaan, moraaliin paineeseen, valtaan tai vaikutukseen perustuvaa ”auktoriteettia”. Heikki Kirjavainen (1996) taas nimittää auktoriteetin lajeja ontologiseksi ’a on auktoriteetti’ ja juridiseksi ’a on auktoriteettiasemassa’, mutta lisää joukkoon vielä kolmannen, p:opensiteettiauktoriteetin ’a:lla on auktoriteettia’, jolloin moraalinen auktoriteetti kuuluisi lähinnä pro-

pensiteettitulkintaan. Luokittelu perustuu auktoriteetti-sanan käyttöön ja sen jossain määrin toisistaan riippumattomiin merkityksiin, mutta myös auktoriteetin oikeutukseen: auktoriteetti on agentti (henkilö tai instanssi), joka on jollakin tavalla oikeutettu eli legitiimi asettamaan tai antamaan normeja. (Kirjavainen, 1996, ss. 98–99.)

Puolimatka (1997b, s. 251) toteaa, että opetuksen käsitteen filosofisissa analyyseissa oletetaan tavallisesti, että kasvatus edellyttää ainakin kahdenlaista auktoriteettia, yhteiskunnallista (ohjaavaa) ja tiedollista. Ilman yhteiskunnallista auktoriteettia opettajat eivät pysty hallitsemaan opetustilannetta ja pitämään yllä järjestystä. Opettajien tulee olla myös tiedollisia auktoriteetteja: heidän tulee hallita opettamansa asiakokonaisuuden lisäksi myös opettamiseen tarvittava pedagoginen tieto. (Puolimatka, 1997b, s. 255.) Steutel ja Spiecker (2000) toteavat, että koulussa ainejakoisuus tuo opettajalle teoreettista auktoriteettia ja että opettajan tärkeä tehtävä on vihkiä oppilas aineensa saloihin kykynsä, tietonsa ja ymmärryksensä avulla. Opettaja tarvitsee myös käytännön auktoriteettia: oikeutta säilyttää olosuhteet sellaisina, että luokassa voidaan opiskella, ja oikeutta pitää voimassa sellaisia sääntöjä ja tapoja, joiden ajatellaan olevan välttämättömiä rauhallisuuden, turvallisuuden ja tasapainon luomisessa luokkaan. Tämä edellyttää sitä, että tarvittaessa opettajan määräyksiä ja ohjeita totellaan. Tällä tavoin määriteltynä käytännön auktoriteetti ei ole tutkijoiden mielestä opetuksen sisäinen osa vaan sen ulkoinen apu. (Steutel & Spiecker, 2000, ss. 329–332.)

Bochenski puuttuu myös auktoriteetin väärinkäyttöihin *perustellun auktoriteetin* käsitettä käyttäen: auktoriteetin haltija käyttää väärin asemaansa – koettaa perusteitta laajentaa auktoriteettiaan, kun hän yrittää harjoittaa suhteessa subjettiin tai alueeseen jotain sellaista, johon auktoriteetti ei perustu. Tällöin haltija yrittää esimerkiksi olla auktoriteetti niille, joita kohtaan hänellä ei ole auktoriteettia: näin käy silloin, kun upseeri ryhtyy komentelemaan siviilejä sotilaiden lisäksi. Auktoriteetti voi myös yrittää laajentaa aluettaan katteetomasti: Egyptin historian professori pyrkiä esiintymään politiikan auktoriteettina. Miksi subjekti sitten voi hyväksyä väärin käytetyn auktoriteetin? Esimerkiksi oppilas on saattanut tottua hyväksymään kaiken, mitä opettaja sanoo opettamastaan aineesta, joten hän saattaa tottumuksesta, jopa automaattisesti, hyväksyä myös sen, mitä opettaja puhuu uskonnosta tai politiikastakin. Väärinkäytöksen tun-

nistamisen kannalta on Bochenskista taas tärkeää tietää, millaisesta auktoriteetista on kulloinkin kyse eli mihin auktoriteetti perustuu. (Bochenski, 1974, ss. 45–50.)

Toinen yleinen tapa jaotella auktoriteettia on jako *de jure* ('laillisesti') ja *de facto* ('tosiasiallisesti') -auktoriteettiin. Edellisessä kyse on muodollisesta, ehkä myös asemallisesta ja institutionaalisesta, viran mukana tulleesta auktoriteetista, jälkimmäisessä taas auktoriteetin todellisesta toteutumisesta tai olemassaolosta suhteessa auktoriteetin subjettiin. Opettaja on luokassa muodollinen auktoriteetti, mutta saattaa olla, etteivät oppilaat kuitenkaan tottele häntä. Sekä käytännöllinen että teoreettinen auktoriteetti voidaan luokitella sekä lajiin *de jure* että *de facto*. (Steutel & Spiecker 2000, s. 326.)

Kun sanaa auktoriteetti käytetään *de jure* -mielessä, tehdään normatiivinen väite siitä, että jollain on oikeus hallita tai olla uskottu. Väite on kaksijakoinen: ensiksikin henkilö väittää, että hänellä on tietty oikeus, ja toiseksi henkilön väite on oikeutettu, legitiimi, tai hyvin perusteltu. Tällöin on tärkeää ilmaista ja määritellä olosuhteet, joissa käytännöllinen tai teoreettinen auktoriteetti on oikeutettu. Kun sanaa auktoriteetti taas käytetään *de facto* -mielessä, tehdään kuvailuva väite siitä, että henkilöllä on erikoislaatuinen vaikutus toisten käytökseen ja uskomuksiin. Tämäkin väite on kaksijakoinen: ensiksikin henkilö väittää, että hänellä on tietty oikeus, ja toiseksi henkilön väite on itse asiassa hyväksytty ja tunnustettu niiden keskuudessa, joille se on esitetty. Niinpä esimerkiksi *de facto* -käytännöllisen auktoriteetin tapauksissa ihmiset eivät noudata henkilön ohjeita esimerkiksi ikäviä seurauksia välttääkseen vaan siksi, että he huomavat ihmisen oikeuden saada kunnioitusta. (Steutel & Spiecker, 2000, ss. 326–329.) Kyse on aidosta auktoriteetista. *De jure* -auktoriteetti, legitiimi auktoriteetti, voi poliittisen filosofian näkökulmasta säilyä auktoriteettina, vaikka suurin osa niistä, joiden myöntyväisyyttä auktoriteetti etsii, ei hyväksyisi – virheellisesti – tämän oikeutta johtaa tai määrätä. Tällöin auktoriteetilla on jonkinlaista pakottavaa voimaa sen varmistamiseen, että suurin osa myöntyy ohjeisiin. (McMahon, 1994, s. 27.)

4.2.1 TIEDOLLINEN AUKTORITEETTI

Milloin joku on minulle tiedollinen auktoriteetti jollain alueella? Jos meteorologi lupaa huomiseksi todennäköisesti sadetta, otan töihin lähtiessäni mukaan sateenvarjon. Jos oppinäytetyöni ohjaaja kertoo Immanuel Kantin ajatusten liittyvän läheisesti työni aihepiiriin, mitä todennäköisimmin tutustun niihin. Miksi toimin näin? Uskon, että meteorologi ja ohjaaja ovat työssään päteviä, että he tietävät aiheesta enemmän kuin minä ja että voi luottaa heidän sanomisiinsa.

Mihin uskoni meteorologin ja työn ohjaajan auktoriteettiin perustuu? Molemmat näyttävät mielestäni luotettavilta ja toisaalta päätteleen, että televisioon valitun meteorologin täytyy tietää asiansa. Työni ohjaajan taas tiedän arvostetuksi tiedemieheksi, joka on osoittautunut aiempien kokemusteni kuten myös opiskelutovereidenikin kokemusten perusteella luotettavaksi ja päteväksi.

Auktoriteetin haltija on Bochenskin (1974, s. 57) mukaan tiedollinen auktoriteetti subjektille jollain alueella silloin, kun subjekti hyväksyy pääsääntöisesti kaikki propositiot, jotka haltija välittää hänelle väitteinä ja jotka kuuluvat asianmukaiselle alueelle. Yllä olevat esimerkit ovat mukaelmia Bochenskin vastaavista. Tiedollisen auktoriteetin välttämätön hyväksymisen ehto on kantajan suuremman kompetenssin ja totuudellisuuden hyväksyminen jollain alueella. Kompetenssi ei ole sama kuin auktoriteetti, vaan se on kaksipaikkainen suhde haltijan ja alueen välillä. Tiedollisen auktoriteetin hyväksyminen perusteettomasti, sokeasti luottaen, on taas moraaliselta kannalta tuomittavaa. (Bochenski, 1974, ss. 60, 63.)

Stutel ja Spiecker (2000, s. 325) taas määrittelevät teoreettisen auktoriteetin alaan uskomusten alueen, johon eivät liity ainoastaan teoreettiset uskomukset vaan myös käytännölliset uskomukset siitä, millainen käyttäytyminen on oikeaa tai väärää, hyvää tai pahaa, toivottavaa tai epätoivottavaa. Petersin (1973, s. 14) mukaan taas tiedollista auktoriteettia – esimerkiksi musiikin, kuvataiteiden tai ydinfysiikan osajaa – ei ole pantu auktoriteetiksi eikä hän pidä hallussaan auktoriteettia sääntöjärjestelmän vuoksi vaan hänellä on oikeus antaa julkilausumia, koska hänellä on kompetenssia, koska hän on harjoitellut ja menestynyt. Tämä oikeus juontuu persoonallisista suorituksista ja historiasta. (Peters, 1973, s. 14.)

Bochenskin mukaan tiedollisen auktoriteetin oikeutus perustuu joko välittömään kokemukseen tai järkipäiseen perusteluun – useimmiten jälkimmäiseen. Johtopäätökset vedetään yleensä kokemuksiin yleistämällä: subjektilla on kokemuksia auktoriteetista tai siitä ihmisryhmästä, johon auktoriteetti kuuluu. Perustelu voi nojautua myös toisten kokemuksiin, toisiin auktoriteetteihin. Missään tapauksessa todistusaineisto ei ole kuitenkaan täysin varmaa, joten tiedollisen auktoriteetin perustelu on aina loogisesti heikkoa, vaikkakin käytännössä se voi olla melkoisen luotettavaa. Kuitenkin suurin osa tiedostamme perustuu tällaiseen auktoriteettiin, vaikka toisaalta varsinkin rationalistit ovat epäilleet koko tiedollisen auktoriteetin oikeutusta argumentoinnin loogisen heikkouden vuoksi. (Bochenski, 1974, ss. 62–80.)

Pedagogin tiedollista auktoriteettia Wilson (Wilson & Cowell, 1990, s. 77) lähestyy toisiinsa liittyvien käsitteiden kautta, nimittäin käsitteiden *perustelu*, *oppiminen*, *totuus* ja *tieto* avulla. Steutelin ja Spieckerin (2000, s. 325) mukaan Wilsonista jokaisen pedagogin täytyy pyrkiä siihen, että hän kasvattaa oppilaat irti ennakkoluuloista kohti syitä ja perusteluja tutustuttamalla nämä tieteenalansa tutkimukseen rationaalisin menettelytapoin. Tämä ei onnistu, ellei pedagogi ole oman tieteenalansa riittävä asiantuntija. Todellisen oppimisen pitäisi siis johtaa tieteenalalle luontaisten rationaalisten menettelytapojen ymmärtämiseen ja auktoriteetin tunnustamiseen. Niinpä pedagogeilla voi ja täytyy olla teoreettista auktoriteettia niin kauan kuin hänen oletetaan toimivan välittäjinä tällaisten menettelytapojen ja oppilaiden välillä. (Wilson & Cowell, 1990, ss. 77–78 ; Steutel & Spiecker, 2000, ss. 325–326.)

Peters on näkemyksissään samoilla linjoilla. Opettajilla on hänestä koulussa oppiaineeseen erikoistuneen rooli. Tästä syystä opettaja on auktoriteetin asemassa (in authority), sillä yhteisö laittaa opettajan tähän rooliin, koska hän on päteväitynyt auktoriteetiksi perehtymällä sellaiseen tietoon, joka liittyy opetusinstituutioon. (Peters, 1973, s. 47.)

Tieto tarkoittaa esimerkiksi sitä, että opettajat opettavat toisille, miten ajatella, ei vain mitä ajatella. Toisin sanoen opettajien tulisi esitellä toisille itse oppimansa kriittiset menettelytavat, joiden avulla tieto on aikanaan näytetty toteen ja voidaan yhä kyseenalaistaa ja muuttaa. Tämä tekee auktoriteetista väliaikaisen, sillä mikään ei ole totta ja oikein vain siksi, että joku, joka on tiedollinen auktoriteetti

(an authority), sanoo niin. Loppujen lopuksi väliaikaisuus johtuu siitä, että auktoriteetti juontuu perusteluista ja menettelytavoista, joihin kaikilla on pääsy. Opettajasta tulee tiedollinen auktoriteetti opettamallaan alueella opiskelujensa vuoksi, ja hänen tehtävänsä on yrittää nostaa toiset samanlaiseen asemaan itsensä kanssa. Opettaja opettaa kriittisiä välineitä toisille, jotta nämä selviytyisivät ilman häntä. Välineiden hankkiminen vie kauan. Opettajan asema on siis väliaikainen, mutta hänen täytyy hallita opetusjakson aikana erityisasemansa opetusprosessissa. (Peters, 1973, s. 48; Hirst & Peters, 1970, s. 117.)

Robert Smith (1985) epäilee tällaisia ”rationalistien” tapoja oikeuttaa opettajan auktoriteettia. Hän kysyy, onko joka aineelle esittää sille ominaisia perustelurakenteita ja hallitsevatko tavalliset opettajat tiedeellisen näkökulman aineeseensa, sen luontoon. Opettaja ei ole Smithistä auktoriteetti siksi, että hän tietää oppilaita enemmän, sillä oppilaillakin on käsitteitä, tietoa ja ymmärrystä, vaan siksi, että hän kykenee oikeuttamaan sanottavansa toisilla, laajemmilla ja rikkaammilla tavoilla eli auttamaan oppilaita yhteyksien vetämisessä uuden ja vanhan tiedon välillä. (Smith, 1985, ss. 49–53.) Kyse on siis opettajan didaktisista taidoista, mutta nähtävästi myös konstruktivistisemmasta oppimiskäsityksestä.

4.2.2 OHJAAVA AUKTORITEETTI

Kun laiva on uppoamassa, on miehistöllä yhteinen päämäärä: eloon jääminen. Päämäärän saavuttamiseksi laivan miehistö tottelee kapteenin käskyjä, kenties tavallista yksituumaisemminkin. Myös jalkapalloilija uskoo valmentajan kehotusta noudattaessaan, että tämän ohje vie hyvään päämäärään – hyvään peliin ja voittoon. Jonkun on ryhmässä päätettävä, miten toimitaan.

Bochenskin (1974, ss. 81–82, 85) esimerkit tuovat selkeästi esiin tiedollisen ja ohjaavan auktoriteetin erot: ohjaavan auktoriteetin hyväksyminen nivoutuu aina käytännön päämäärään ja auktoriteettisuhteen alueeseen kuuluvat ohjeet ja määräykset. Ohjaavan auktoriteetin edellytyksenä on se, että on olemassa subjektin haluama päämäärä ja että subjekti uskoo, jotta auktoriteetin ohjeiden noudattaminen on välttämätön ehto päämäärän saavuttamiseksi. Ohjaava auktoriteetti hylätään silloin, jos joko päämäärä kielletään tai ei uskota siihen, että auktoriteetin kuuleminen on välttämätöntä päämää-

rän saavuttamisessa – tai molempia. Lisäksi erona on se, että tiedollinen auktoriteetti herättää subjektissa luottamusta, mutta ohjaavan auktoriteetin yhteydessä subjekti luottaakin käsitykseen, joka syntyy tapahtumien yhteydessä. Tämän uskon oikeutuksella ei ole kuitenkaan mitään tekemistä auktoriteetin olemassaolon kannalta: gangsteri voi uhata minua tietämättäni leikkipistoolilla, mutta niin kauan kuin uskon henkeni olevan vaarassa, uskon myös ohjeiden noudattamisen olevan välttämätöntä. Toisaalta ohjaavan auktoriteetin hyväksyminen ei välttämättä johda hänen kuuntelemiseensa: monet ihmiset tietävät, ettei heidän pitäisi tupakoida, mutta tupakoivat silti. (Bochenski, 1974, ss. 83–88.)

Milloin sitten ohjaavan auktoriteetin tunnustaminen on perusteltua ja auktoriteetti on oikeutettu? Myös ohjaavan auktoriteetin oikeutus perustuu joko välittömään kokemukseen tai järkipäraseen perusteluun – useimmiten jälkimmäiseen. Auktoriteetin hyväksyminen edellyttää arvoarvostelman hyväksymistä: “On hyvää tai järkevää hyväksyä tämä auktoriteetti tällä alueella.” Kur. usko auktoriteetin välttämättömyyteen on perusteltu, on auktoriteetin hyväksymisenkin perusteltu. Ohjaavan auktoriteetin hyväksyminen ilman perusteluita, sokeasti luottaen tai järjenvastaisesti, on moraalisesti tuomittavaa. Sokealla hyväksymisellä Bochenski tarkoittaa sitä, että henkilöllä ei joko ole päämäärää tai hän ei usko, että auktoriteetin tunnustaminen on välttämätöntä päämäärän saavuttamiseksi. Järjenvastainen hyväksyminen taas liittyy siihen, että vaikka henkilöllä on päämäärä ja hän uskoo auktoriteetin auttavan päämäärän saavuttamisessa, hänen uskonsa on perusteetonta. (Bochenski, 1974, ss. 88–90.)

Ohjaavan auktoriteetin subjektina voi olla myös ihmisryhmä jollain alueella, kun kaikki tai melkein kaikki ryhmän jäsenet hyväksyvät auktoriteetin. Ei ole myöskään tarpeen, että jokainen ryhmän jäsen toimii ohjeiden mukaan, vaan riittää, että suurin osa toimii niiden mukaan. Toisaalta tästä seuraa moraalinen kysymys: kuka tahansa voi kuvitella kuuluvansa vähemmistöön, jonka yhteistyö ei ole olennaista päämäärän saavuttamisen kannalta. (Bochenski, 1974, ss. 84–88.)

Ohjaava auktoriteetti voi perustua palkkioihin ja rangaistuksiin tai yhteiseen päämäärään. Merihädässä olevalla aluksella sekä miehistöllä että kapteenilla on yhteinen päämäärä, johon kapteenin ohjeetkin tähtäävät: päämääränä on elämän säilyttäminen. Samasta on

kyse myös jalkapallovalmentajan ja pelaajien tapauksessa – yhteisenä päämääränä on voittaminen. Subjekti ymmärtää, että hänen vapaasti valitsemansa päämäärän saavuttamisen kannalta on tärkeää noudattaa ohjeita, vaikka hän ei oman päänsä mukaan asioita tehdessään kenties toimisikaan kuten auktoriteetti määrää. Voihan olla esimerkiksi niin, että auktoriteetti tietää asioista vähemmän kuin subjekti. Kieltäytyminen saattaisi kuitenkin tehdä yhteistyön ja samalla päämäärän saavuttamisen mahdottomaksi. Näin ollen subjekti menettää päämäärän tähden osan omasta vapaudestaan. (Bochenski, 1974, ss. 101–106.)

Palkkioihin ja rangaistuksiin perustuvan auktoriteetin ja subjektin perimmäiset päämäärät ovat erilaiset, vaikka välittömät päämäärät ovatkin samat. Kun opettaja sanoo oppilaille, että luokasta saa poistua vasta, kun oma paikka ja koko luokka on järjestetty kuntoon, saattaa suuri osa oppilaista toteuttaa ohjeen perimmältään vain päästäkseen äkkiä välitunnille ja välttääkseen ”rangaistuksen”, joka voi olla esimerkiksi viivästynyt välitunnille pääsy. Vaikka sekä oppilaiden että opettajan välittömänä päämääränä on järjestää luokka siistiksi, opettajan perimmäisenä tarkoituksena on kuitenkin totuttaa oppilaat toisten huomioimiseen ja vastuuseen. Yhteyden oppilaiden välittömän ja opettajan perimmäisen päämäärän välille luo opettajan tahto. Pakottaminen riittää kuitenkin subjektin vapautta. (Bochenski, 1974, ss. 101–105 – esimerkki omani.)

Bochenski liittää ohjaavan auktoriteetin yhteyteen seuraavat käsitteet: *vapaus*, *suvaitsevaisuus*, *anarkismi* ja *totalitarismi*. Vapaus määrittyy kaksipaikkaiseksi suhteeksi subjektin ja alueen välillä – olen vapaa ajamaan autoa oikealla mutta en vasemmalla puolella katua. Auktoriteettittomuus johtaisi tässäkin tapauksessa kaaokseen ja vaaraan. Toisaalta vain psyykkisesti vapaa ihminen voi totella liikennepoliisin määräyksiä: psyykinen vapaus on ohjaavan auktoriteetin välttämätön ehto. (Bochenski, 1974, ss. 107–109; ks. Puolimatka, 1999, ss. 240–242.)

4.3 AUKTORITEETTISUHTEN OIKEUTUSTA JA PERUSTELUA

Tässä tutkimuksessa ajatellaan, että pedagoginen auktoriteetti ei perustu aseman tuomaan automaattiseen oikeuteen vaan paremminkin henkilösuhteeseen, kokemukseen, mikä myös vaikuttaa sen oikeutukseen, legitimointiin. Oikeutus on tavallaan vastapooli "olla oikeus"-käsitteelle, jonka kautta auktoriteetti voidaan määritellä. Auktoriteetilla on oikeus ohjata tai hallita ihmisten toimintaa ja toisaalta vaatia sekä saada kunnioitusta, jota toisen on velvollisuus antaa, tai hänellä on oikeus olla uskottu eli saada hyväksymistä ja kannatusta omille käsityksilleen ja ajatuksilleen (ks. Steutel & Spiecker, 2000, s. 326; Raphael, 1990). Tämä oikeutus voi olla legitiimi (*de jure*) tai kuvaileva (*de facto*), ja se antaa oikeuden ohjata joidenkin toisten ihmisten käyttäytymistä, niin että auktoriteetin hyväksyminen ja tunnustaminen merkitsee paremminkin auktoriteetin ohjeiden kuin oman harkinnan mukaan toimimista (McMahon, 1994, ss. 26–33; Raz, 1986, s. 53).

Tästä näkökulmasta katsottuna opettajan legitiimi, laillinen auktoriteetti lankeaa hänelle koulutuksen ja koululakien sekä -asetusten ja koulun oman linjankin kautta: hän on vastuussa opettamis-opiskeluoppimisprosessin onnistumisesta, mikä takaa hänelle ja koululle myös tiettyjä keinoja ja pakotteita. Nykyopetussuunnitelmassa opettajuudesta on nostettu esiin lähinnä auttajan, ohjaajan ja asiantuntijan puolia sekä sitä, että opettajan tehtävänä on luoda itsenäinen, interaktiivinen ja sitoutunut oppimisympäristö (POPS 1994, ss. 9–10). Voimassa oleva perusopetuslaki (N:0 628/1998) puhuu oppilaan oikeudesta turvalliseen opiskelu-ympäristöön – ja siten koulun ja opettajan velvollisuudesta luoda tällainen ympäristö. Se ottaa esiin myös oppilaan velvollisuuden osallistua perusopetukseen, tehdä tehtävänsä tunnollisesti ja käyttäytyä asiallisesti. Kurinpitöraangaistuksiksi se nimeää kirjallisen varoittamisen ja oppilaan erottamisen koulusta enintään kolmeksi kuukaudeksi; muita rangaistuksia ovat oppituntia häiritsevän oppilaan poistaminen luokasta, epäasiallisesti käyttäytyvän oppilaan määrääminen jälki-istuntoon enintään kahdeksi tunniksi ja kotitehtävänsä laiminlyöneen määrääminen tekemään tehtäviään valvonnan alaisena koulun jälkeen enintään tunnin ajaksi.

Kaiken keskellä opettaja elää arkeaan, jossa hänen pitäisi ja jossa hän myös haluaisi olla oppilaille aikuinen, toinen ihminen, luo-

tettava ammattilainen, kaverillinen tukija – aivan miten kukin asian mieltää oman elämäkokemuksensa ja ominaislaatunsa perusteella siinä koulussa, opettajainhuoneessa ja luokassa, jossa hän työtään tekee. Tämän todellisuuden haasteiden kohtaaminen ja voittaminen on kuitenkin kiinni paljon monimutkaisemmista asioista kuin opettajan oikeudesta poistaa oppilas luokasta tai koulun oikeuksista erottaa hänet määräajaksi. Kyse ei ole yksiselitteisesti edes auktoriteetista: siitä ei ole paljon apua silloin, kun oppilas ei juuri koulussa näyttäyty. Tässä yhteydessä olen kiinnostuneempi aidosta ja tosiasiallisesta auktoriteetista (*de facto*), joka on lähellä pedagogisen auktoriteetin henkeä, joskin kaikilla opettajilla on myös “valmiiksi rakennettua” institutionaalista, laillista auktoriteettia ja käytännön tilanteissa ne saattavat kietoutua toisiinsa. Pedagogisessa ja *de facto* -auktoriteetissa on pohjimmiltaan kyse vapaaehtoisesta antautumisesta auktoriteetin alaisuuteen – syystä tai toisesta.

Opettajan auktoriteettia on perusteltu ja oikeutettu yleensä järjellisyillä mutta myös eettisillä näkökohdilla, arvoilla ja moraalilla, jotka eivät toki välttämättä ole erillisiä asioita: varhemmassa kasvatusajattelussa moraalit ja järki kuuluivat suorastaan erottamattomasti yhteen, ja nykyäänkään tuskin voidaan puhua kasvattamisesta ja opettamisesta ilman kasvattajan käsitystä oikeasta ja väärästä, pyrkimättä oppilaan hyvään. Mika Ojakangas (1997) katsoo, että 1800-luvulta periytyvässä kasvatusajattelussa järjen tuli hallita elämää eikä päinvastoin, ja järki sekä moraalit kuuluivat näin erottamattomasti yhteen: ihmisen oli opittava tarvitsemaan sitä, mikä oli totta, oikeaa ja hyvää (järjellisyyttä itseään) ja asetettava oma elämänsä sen mukaan. Psykologian kehityksen ja uuden pedagogisen ajattelun myötä nämä alueet kuitenkin erotettiin toisistaan, aivan kuten erotettiin myös tosiasiat ja niin sanotut arvot. “Kasvatus järkeen” korvattiin kasvatuksella biologiseen normaaliuteen ja yhteiskunnalliseen sopeutuvuuteen. Tämä merkitsi järjen muuttumista välineeksi elämän palvelukseen, älyksi, ja vanhan siveellisyyteen perustuvan moraalijattelun ja järjikkäsityksen tuhoutumista. Kasvatuksen tarkoituksena ei ollut enää kohottaa lasta siveelliseen vapauteen vaan tukea lapsen kasvua biologiseen normaaliuteen ja yhteiskunnalliseen sopeutuvuuteen. Moderni pedagogiikka ei vaatinut kuria, vaan normaaliutta. (Ojakangas, 1997, ss. 201–204, 217.)

Auktoriteetin oikeutus tuntuu traditionaalisesti lepäävän teleologisella, tarkoituksellisuuden pohjalla: kasvattaja tietää, mitä oppilait-

den tulee opiskella; hän johdattaa oppilaat aikuisuuteen ja kypsyyteen – niiden arvoihin, mielenlaatuun ja käsityksiin; oppiminen ja kasvu johtaa kohti yhteiskunnan täysivaltaista jäsenyyttä (ks. esim. Burbules, 1995, s. 33). Vaikka sekä järkisyillä että arvönäkökohdilla oikeuttamisessa on näkyvissä tällaista päämäärähakuisuutta, on kyse myös aikuisen velvollisuudesta, vastuusta ja käytännön järjellisestä välttämättömyydestä. Luku etenee seuraavasti: 1) järkisyiden ja 2) arvoperustan lisäksi nostan esiin auktoriteetin oikeuttamisen 3) opettajan persoonan ja 4) opettajan ja oppilaan välisen suhteen kautta.

4.3.1 JÄRKISYYT

Se, että auktoriteetin rationaalinen perustelu on myös lapsen tai nuoren ymmärrettävissä, mahdollistaa sen, että auktoriteetti tuntuu mielekkäältä eikä loukkaa lapsen luontaista vapautta – edellinen on paremminkin jälkimmäisen edellytys (ks. esim. Puolimatka, 1997, s. 255). Auktoriteettia tarvitaan siten esimerkiksi yhteistoiminnan ja opiskelun edellytysten luomiseksi. Tällöin tutkijat puhuvat lähinnä ohjaavan (käytännöllisen tai yhteiskunnallisen) auktoriteetin mutta myös tiedollisen auktoriteetin alaan kuuluvista asioista.

Peters näkee auktoriteetin välttämättömäksi minkä tahansa demokraattisenkin yhteisön toiminnassa. Hän näkee auktoriteetin perusteet yhteiskunnallisina: hänen auktoriteetin määritelmänsä lähtökohtana on yhteiskunnallinen järjestys ja sitä ohjaavat säännöt. Hänen mukaansa ihmisyyhteiskunnan järjestys perustuu sääntöihin, joiden laatimiseen ja soveltamiseen tarvitaan menettelytavat. Menettelytavat määräävät, mitkä säännöt ovat oikeita ja moitteettomia, kuka saa laatia ne, kuka päättää niiden soveltamisesta ja kenellä on oikeus esitellä tarvittavia muutoksia. Nämä menettelytavat antavat joillekin ihmisille auktoriteettia, oikeuden antaa määräyksiä sekä tehdä päätöksiä ja julistuksia. Auktoriteetti on tarpeen, kun laaditaan sääntöjä yhteiskunnallisen järjestyksen perustaksi ja kun sovelletaan sääntöjä käytäntöön. (Peters, 1973, s. 14.)

Peters korostaa auktoriteetin rationaalista perustelua. Hänen mielestään yhteisö panee opettajan auktoriteetin asemaan (in authority), jotta oppilaat oppisivat. Ohjeita ja sääntöjä ei tarvita niiden itsensä vuoksi tai statuksen vuoksi, koska se olisi autoritaarista eikä rationaalisesti puolustettavissa. Jos lasten on tarkoitus oppia yhdessä pie-

nessä tilassa, käytössä täytyy olla tiettyjä, minimaalisia järjestyksen ehtoja – täytyy olla sääntöjä, joita noudatetaan. Tämäntyyppinen sosiaalinen kontrolli edellyttää auktoritatiivisia toimia – ne voidaan tehdä rationaalisesti – eli säännöt voivat olla yhteydessä opetuksen päämäärään luokassa ja koko koulun tehokkaaseen toimintaan. Toisaalta hän pitää tärkeänä demokraattisen päätöksenteon harjoittelua ja käytännön oppimista: tähdentää oppilaiden mahdollisuutta olla mukana koulun sääntöjen laatimisessa sekä opetusmenetelmäasioita ja koulun ulkopuolista yhteistyötä koskevassa päätöksenteossa tietysti koulun koko, lasten ikä ja kurssit huomioon ottaen. Petersin mielestä sääntöjä kunnioitetaan ja noudatetaan parhaiten, jos yhteisö tuntee, että kaikki ovat saaneet sanoa sanottavansa niihin. Me–te-vastakkainasettelu on huono lähtökohta sääntöjen yhteydessä. Toisaalta kieltäytyminen sellaisten keinojen käytöstä, joiden tarkoituksena on järjestyksen tilan luominen, on irrationaalista toisella tavalla – se merkitsee päämäärälle välttämättömistä keinoista luopumista. (Peters, 1973, ss. 51–54.)

Bochenski lähestyy aihetta anarkismin kautta. Anarkismi on oppi, jonka mukaan ei pidä olla olemassa ohjaavaa auktoriteettia. Radikaali anarkismi pitää ohjaavaa auktoriteettia pahana, tarpeettomana ja epämoraalisena. Tämä näyttää johtavan kuitenkin siihen, ettei ryhmän yhteisiä päämääriä ole mahdollista saavuttaa, elleivät ne sitten ole sangen yksinkertaisia ja ihmisiä vain muutama. Bochenski pohtii (1974, ss. 115–116), miten 20 opettajan, 400 oppilaan ja 15 luokkahuoneen koulu tulisi toimeen ilman, että joku järjestäisi ja ohjaisi koulun toimintaa. Monimutkainen yhteistyö ryhmän yhteisen päämäärän saavuttamiseksi ei onnistune ilman ohjaavaa auktoriteettia. Esimerkiksi koululuokassa kaikille oppilaille ei ole välittömästi selvää, miten muiden oppilaiden kanssa pitäisi tehdä työtä, jotta oppimistavoitteet saavutetaan. Hieman maltillisemmat anarkistit eivät tunnusta yksityistä auktoriteettia vaan haluavat neuvotella ja sitten seurata enemmistön päätöstä, mikä liittyy auktoriteettiin sekin. Bochenski (1974, s. 116) toteaa, ettei aina ole aikaa eikä mahdollisuutta neuvotella – esimerkiksi hätätapauksissa ratkaisu on tehtävä heti. Maltillisimmat anarkistit poistaisivat pelkästään rangaistuksiin ja palkkioihin perustuvan ohjaavan auktoriteetin: vapaasti valittua johtajaa voi kuunnella, mikäli tämä ei käytä palkkioita ja rangaistuksia. Ihminen ei kuitenkaan näytä tulevan toimeen ilman palkkioihin ja rangais-

tuksiin perustuvaa auktoriteettia, mikä nähdään esimerkiksi lainkäytön tarpeessa. (Bochenski, 1974, ss. 113–116.)

Puolimatka (1999, s. 255) liikkuu hyvin samoilla linjoilla. Hänestä auktoriteetilla on yhteisössä kaksi tehtävää: tehdä yhteistoiminta sujuvaksi ja päättää, mihin päämääriin yhdessä pyritään. Vaikka kaikki yhteisöt eivät tarvitsekaan erityisiä ihmisiä, joilla on auktoriteetti, ne yleensä tarvitsevat auktoriteetin omaavia sääntöjä ja toimintaohjeita, jotka ilmaisevat yhteistä hyvää ja sitovat kaikkia. Auktoriteetin ideana on se, että kun päätös on saavutettu, se sitoo kaikkia. Demokraattisissakin yhteisöissä jonkun täytyy suunnitella ja johtaa yhteistoimintaa, kaikki eivät voi vain seurata omia mielijohteitaan. Auktoriteetin ohjeiden noudattaminen ei hänestä edellytä sitä, että yksilö pidättäytyy itsenäisestä harkinnasta, vaan se on paremminkin edellytys sille, että yksilö voi tietää auktoriteetin olevan oikeutettua (vrt. McMahan s. 134). Ja opettajan (yhteiskunnallinen) auktoriteetti on oikeutettua sikäli, kun oppilaiden on perusteltua antaa opettajan ohjeiden syrjäyttää omat yksityiset syynsä toimia tietyllä tavalla. (Puolimatka, 1999, ss. 255–256; 1997b, ss. 251–253.)

Wilson yhdistää opettajan kaksoistehtävän (järjestyksen pito ja opettaminen) ja tarkastelee auktoriteettia sekä tiedollisen että ohjaavan auktoriteetin näkökulmasta. Opettajan tehtävä on saada oppilaat ymmärtämään, että auktoriteetti on kuin pelin säännöt tai jokin muu päätöksentekojärjestelmä, joka oikeuttaa ja siten mahdollistaa kulloisetkin toimmemme. Hän korostaa erityisesti sitä, että opettajan on tiedettävä tehtävänsä ja toimittava sen mukaan, perustellusti, ja että huomiota on kiinnitettävä auktoriteetin oikeutukseen, legitimointiin.

Koulussa on Wilsonista ja Cowellista tarkoitus luoda olosuhteet oppimiselle. Siksi on pidettävä mielessä pari asiaa. 1) Ensinnäkin auktoriteetin tehtävänä on varmistaa, että vakava ja pitkäjänteinen oppiminen ja opiskelu on mahdollista sekä rohkaista sitä. Tehtävään ei kuulu esimerkiksi oppilaan vaatetukseen tai kampaukseen puuttuminen, mikäli ne eivät häiritse oppimista, vaan turvata ainakin minimityönteko sekä se, että kukaan ei häiritse opetusta eikä toisten työtä. 2) Toiseksi voimme varmistaa, että auktoriteetti sekä siihen liittyvät säännöt sekä rangaistukset on selvästi määritelty alan sekä valtuuksien kannalta, että kaikki (opettajat, oppilaat ja vanhemmat) tietävät ne ja niiden tarkoituksiperät, että niitä toteutetaan sopivalla, oikealla tavalla ja että kaikki tietävät, miten sääntöjä voidaan muuttaa. Normi ei saa

olla vain hurskas toive, paperilla elävä asia. 3) Voimme yrittää näyttää oppilaille, että auktoriteetin ideaalimuoto – vakavien oppijoiden kannalta – todella koostuu opittavalle luontaisista säännöistä, prosedureista ja standardeista. Säännöt ovat tärkeitä tarkoituksen kannalta, niillä on tarkoitus ja mieli: esimerkiksi saada aikaan parempi peli tai korrekti keskustelu. Opettajat ja muut kasvattajat ovat välittäjiä standardien ja oppilaiden välillä. Heidän tehtävänsä on saada oppilaat, niin paljon kuin mahdollista, siihen tilanteeseen, että nämä ovat halukkaita ja kykeneviä opiskelemaan ainetta omasta halustaan. Tämä tarkoittaa jokaisen oppiaineen sisältämien totuusvaatimusten kunnioittamista eli asioiden tavoittelua niiden itsensä vuoksi, jolloin sisäistynyt halu on totuuden vaatimusten kunnioittamista. Koko opettajan auktoriteetin tarkoitus ja merkitys on siirtää oppilasta tähän suuntaan. (Wilson & Cowell, 1990, ss. 17–18, 34–35.)

Wilsonin käsitystä auktoriteetista voisi kuvailla sääntökeskeiseksi ja totuus pohjaiseksi, yhteiskunnan toimintaan ja todellisuuteen valmistavaksi ja toisaalta äärimmäiseen selkeyteen pyrkiväksi. Tätä sekä järkipäisyyttä kuvaa sekin, että auktoriteetti voidaan Wilsonista legitimoida vain siten, että oppilaat vapaaehtoisesti ja sopimuksenvaraisesti antavat itsensä kasvattajan käsiin – huolenpitoon, turvaan ja suojeluksenkin. Legitimointi perustuu neuvotteluun: siihen, mitä tarjottavaa meillä on lapsille tai oppilaille sopimuksien pohjaksi. Eriytyisen tärkeää on se, että osapuolet ovat selvästi velvollisia noudattamaan sopimusta esimerkiksi oman allekirjoituksen voimalla. Siihen kuuluu se, että opettaja lupaa opettaa oppilaita asianmukaisella tavalla ja vastaavasti oppilaat totella opettajaa eli tehdä vaadittavat asiat ainakin määräalueilla. Vain sopimuksenvarainen opettajan auktoriteetti on Wilsonista legitiimi ja eroaa pelkästä vallasta ja raa'asta voimasta. Yhteistyö vaatii jonkinlaista yhteistä sopimusta ja päätöksenteon kunnioittamista, kaikkien vastuullista toimintaa – muuten molemmat osapuolet pelaavat omaa peliään samalla kentällä. (Wilson & Cowell, 1990, ss. 18–20, 64; Wilson, 1992, ss. 121–122.) Herää kuitenkin kysymys, toimiiko tällainen järkipäeräinen käytäntö koulussa ilman opettajan aitoa, jo rakentunutta auktoriteettia. Miten toimiva sopimuskäytäntö ylipäättään voi olla eri ikäisten oppilaiden kanssa? Entä täytyykö opetuksellisten tavoitteiden mukaan tulon tehdä auktoriteetista ja sen oikeutuksesta näin teknistä, menetelmällistä ja rationaalista?

4.3.2 ARVOPERUSTA

Toinen perustavanlaatuisen seikka auktoriteettisuhteen syntymisen kannalta lienevät arvot. Tässä yhteydessä puhun arvoista eettisinä arvoina, eettisinä näkökohtina, joita pidämme hyvinä, kauniina tai muulla tavalla arvokkaina sekä tavoittelemisen arvoisina. Ne ohjaavat ihmisten valintoja ja näkyvät sanoissa ja teoissa. (Sajama, 1987, s. 49; Hirsjärvi, 1975, s. 39). Tällöin tärkeäksi kysymykseksi nousee näkemys siitä, mitä kasvatusta tai opetusta on ja voiko niistä puhua arvovapaasti. Asia näyttäytyy myös erilaiselta sen mukaan, puhutaanko siitä pedagogisen suhteen ja käytännön kokemuksen, opetuksen, kasvatustilanteiden tai yhteiskunnallisemmin esimerkiksi kasvatussociologian näkökulman mukaan. Lähdän liikkeelle yhteiskunnallisesta perspektiivistä.

Inkeri Vikainen (1984, s. 9) toteaa, että ääritapauksessa opettajan ja oppilaan välille ei synny mitään auktoriteettisuhdetta, jos oppilas ei tunnusta sitä eettistä järjestystä, joka on opettajan ja koulun yläpuolella. Vikainen ei selvennä, mitä hän tarkalleen ottaen tarkoittaa eettisellä järjestyksellä, mutta kyseessä lienee jonkinlainen yhteinen käsitys oikeasta ja väärästä, mutta myös koulutyön arvon ja merkityksen näkeminen tai hyväksyminen.

Tätä asiaa voi valottaa kulttuurin muutoksen kautta. Nimittäin Launosen mukaan vielä 1950–1970-luvuilla sosialisatio nähtiin kotimaisessa pedagogisessa kirjallisuudessa suhteellisen itsestään selvänä prosessina, moraaliarvojen ja tapojen siirtämisenä sukupolvelta toiselle, mutta 1980-luvulla alettiin kiinnittää huomiota ainutlaatuisen nopeaan kulttuurinmurrokseen, joka myös asetti sosialisatiion käsitteen uuteen valoon. Kasvatustilanteissa (esim. Ziehe) tehtiin vuosittain lopussa havaintoja, joiden mukaan esimerkiksi sosiokulttuurinen vapautuminen on merkinnyt vapautumista vanhoista perinteistä, arvoista ja elämäntilanteista, mikä näkyy esimerkiksi moraalista, seksuaalista käyttäytymistä, avioliittoa, perhemuotoja, sukupuolirooleja sekä sukupolvien uudelleen muokkautuvia rooleja koskevinä muutoksina ja auktoriteettisuhteiden muutoksena. Moderni kasvatustilanteita näkee yleensä aikuisen vallan, arvojen siirtämisen ja perinteisen koulukasvatuksen aikansa eläneenä ilmiönä. Pedagogisen ajattelun keskeisenä näkökulmana ei ole sosialisatio, yhteiskunnan arvojen siirtäminen, vaan individualisatioproessi.

Samalla opettaja kasvatustietoisena aikuisena painuu taustalle ja koulun merkitys arvomaailman siirtäjänä katoaa. (Launonen, 2000, ss. 257–259.) Thomas Ziehe (1992, ss. 161–171) puhuu koulun auran murentumisesta, koulun ja oppimistyön symbolisesta tyhjentymisestä sekä koulun menetetyistä asemasta uuden tiedon välittäjänä.

Wilson (Wilson & Cowell, 1990, s. 50) lähestyy asiaa rationaalisesti opetuksen omien arvojen sekä moraalisesta neutraaliuden kannalta: “‘education’ is the marker for a particular enterprise or activity, which has as its aim or ‘good’ the sustained and serious learning of rational creatures, planned in some coherent or overall way”. Moraalisen hyvän pitäisi perustua järkeen ja järkevyyteen, oikean maailman kohtaamiseen: perusteluun, keskusteluun, todenperäisyyteen ja ajatteluun – ei esimerkiksi oman itsen ulkopuolisiin auktoriteetteihin (johtajiin, ystäviin, muotiin), omiin tunteisiin tai haluihin (Wilson & Cowell, 1990, ss. 60–66). Kasvatuksella ja opetuksella on omat arvonsa, jotka koskevat oppimisen, totuuden ja perustelun pyrkimystä, eikä niitä pidä saastuttaa itselleen ulkoisilla arvoilla ja uskomuksilla. Kasvatuksellinen auktoriteetti (educational authority) kysyy “Mitkä säännöt auttavat oppilaitamme *oppimaan* paremmin?” ei “Mitkä säännöt tuovat julki meidän ideologisia (moraalisia, uskonnollisia, poliittisia) arvojamme?” (Wilson, 1990, s. 72.) Niinpä on tärkeää, että mitään moraalista sisältöä ei voi antaa oppilaille annettuna: voimme vain tutustuttaa oppilaat järkeviin menettelytapoihin, joita he voivat käyttää rakentaessaan omia arvojaan (Wilson & Cowell, 1990, ss. 76–77). Wilsonin neutraalius herättää kysymyksiä: Voiko koulun ja oppimisen eristää elämästä? Onko opettaja pelkkä ajattelun opettaja? Eikö oppilaille voi välittää mitään moraalista sisältöä? Käytännössä kuitenkin opettajan on toimittava jotenkin, kun esimerkiksi Martti lyö välitunnilla Pietaria tai Kerttu kysyy, mitä mieltä opettaja on rasismista.

Smith syyttää koulua tekopyhyydestä ja pelien pelaamisesta, sillä hänestä “moraalinen järjestys”, oikean ja väärän erottelu, on käytännössä hankala ja suhteellinen asia. Moraalisuus sisältää hänestä (Hartiin, 1969, nojautuen) ajan ja paikan mukaan vaihtelevia materiaalisia arvoja, kuten suhtautumisen homoseksuaalisuuteen, mutta myös “virallisia arvoja”, jotka ovat olennaisia kaiken moraalisuuden kannalta, kuten puolueettomuuden ja valmiuden arvostaa toisten arvoja sekä mieltymyksiä. Smith epäilee rangaistusten kykyä opettaa mo-

raalista järjestystä, esimerkiksi kiusoittelun ja kiusaamisen eroa, joskin ne voivat moraalikasvatuksen nimissä ohjata oikeudenmukaisuuteen ja toisten huomioimiseen. Koulun turvallinen maailma tiukoine ja selkeine sääntöineen ja rangaistuksineen ei hänestä totuta oppilaita ympäröivän maailman moraalikatsomuksiin, kuten väitetään, vaan kyse on herkästi eriskummallisesta pelistä. Opettaja esimerkiksi nuhtelee 15-vuotiasta tyttöä koulupuvun epäsopivasta käytöstä, vaikka tietää ”vaikean” oppilaan työskentelevän viikonloppuisin ja aina koulusta pinnatessaan prostituoituna. Todellinen maailma on täynnä moraalikonflikteja, epävarmuutta ja harmaita alueita. Auttaakseen lapsia parempaan moraaliseen ymmärrykseen opettajan täytyy olla valmis selittämään ja perustelevaan. (Smith, 1985, ss. 76–78, 88, 61.)

Suomalaisessa kasvatustieteessä kasvattajan auktoriteetista tuntuvat olevan erityisen kiinnostuneita ne, jotka peräänkuuluttavat objektiivisia arvoja tai ”tapoja, rakastettavaa elämänmuotoa”, nimitäin Puolimatka ja Ojakangas, vaikkakin kasvatuksellista auktoriteettia voidaan perustella myös muulla tavoin, kuten edellä on huomattu (ks. Puolimatka, 1999 – arvojen ja auktoriteetin sekä kasvatuksen suhteesta). Launosen mukaan Puolimatka on Suomessa puolustanut arvo-objektivismia, uskoa yleispätevään moraaliseen totuuteen ja arvojen joukkoon, sillä perusteella, että todellisuus asettaa selviä rajoituksia sille, minkälaiset arvot ja normit voivat toimia moraalisten järjestelmien perustana. Tällaisia arvoja ovat demokratian ydinarvot kuten vapaus, tasa-arvo, oikeudenmukaisuus, solidaarisuus ja totuus (Puolimatka 1997a, ss. 461–462). Käsitteellä eettinen subjektivismi tai arvosubjektivismi viitataan taas arvonäkemykseen, jossa hyvä ja oikea palautuu aina jokaisen ihmisen yksilölliseksi uskomukseksi, mieltymykseksi ja asenteeksi. Launonen toteaa, että molempia näkemyksiä vastaan on esitetty kritiikkiä ja ristiriitaa on pyritty ratkaisemaan välittävällä suuntauksella, arvokonstruktivismilla. Eettisellä konstruktivismilla hän tarkoittaa vapaata, rationaalista ja intersubjektiiivista arvoista sopimista – arvot ovat osa sosiaalista kulttuuria. (Launonen, 2000, ss. 47–50.)

Puolimatka (1999) nostaa esiin näkemyksensä, ettei ilman perusarvoja, objektiivisia arvoja, uskoa totuuden olemassaoloon ja siihen, että perusarvot ovat inhimillisen elämän ja kulttuurin kehityksen edellytys, voi olla kasvatusta ja auktoriteettia: ”kasvatuksellinen auk-

toriteetti ja sen avoin harjoittaminen voidaan perustella vain arvonäkökulman pohjalta” (1999, s. 303). Kasvatuksen edellytyksenä on siten kasvattajan tieto hyvästä ja pahasta, arvotiedosta, jostain ihmistä suuremmasta, mikä vaatii kasvattajalta itsetuntemusta, todellisuudentajua, kriittistä ajattelua, sisäistä näkemystä ja valoa, kosketusta omiin tunteisiinsa ja rakkautta. “Kasvatuksen tarkoituksena on viedä lapsi arvokkaihin toimintoihin, jotka kehittävät hänen taipumuksiinsa niin, että hänellä on edellytykset elää monipuolista ja mielekästä elämää” (Puolimatka, 1999, s. 25).

Jos taas arvot nähdään vain subjektiivisina mieltymyksinä, arvoituksina tai asenteina, päädytään siihen, että opettajan pitäisi pystyä yhdistämään työssään johtajan ja terapeutin roolit. Ilman arvonäkökulmaa lapseen suhtaudutaan esineellisesti, kulutushyödykkeenä, ja opettajan tehtäväksi tulee muokata ja muuntaa oppilaita siten, että luokkayhteisö toimii järjestyneesti, motivoituneesti ja hyväksyttävällä tavalla. Koska kysymyksiin “Mitä on hyvä elämä?”, “Mikä on elämän tarkoitus?”, “Mikä on oikein ja mikä väärin?” voidaan vastata vain subjektiivisina mieltymyskysymyksinä, tulee arvonäkökulmatomasta kasvatuksestakin vain vallankäyttöä, jolla pyritään muokkaamaan lasta kasvattajan mieltymysten mukaan. Kasvatusajattelussa on vallalla täydellisen tasavertaisuuden ihanne, jossa aikuisen tehtävä ei ole ohjata lasta vaan luoda edellytyksiä luontaisen uteliaisuuden ja tiedonhalun tyydyttämiseksi. (Puolimatka, 1999, ss. 267–272.)

Puolimatkan argumentti on kuitenkin se, että kasvattajan ei tarvitse valita mielivaltaisen auktoriteetin ja täydellisen auktoriteetista luopumisen välillä, sillä kasvatuksellista auktoriteettia voidaan käyttää palvelemaan lapsen kehitystä, kun tiedetään, mistä hyvä elämä koostuu. Hänen mielestään emme käytännössä edes pysty toimimaan kasvattajina olettamatta, että meillä on arvotieto: lapsen terveys ja elämä ovat arvokkaampia kuin hänen vammautumisensa ja kuolemansa; mahdollisuuksien avaaminen lapselle ja hänen valmiuksiensa kehittäminen on arvokkaampaa kuin jättäminen hänet pysyvästi kasvattajasta riippuvaiseksi. (Puolimatka, 1999, s. 272.)

Ojakankaan ajattelussa kasvatusta on toimintaa, jossa auktoriteetti välittää arvoja kasvatettavalle. Hän määrittelee pedagogista valtaa käsittelevässä väitöskirjassaan (1997, s. 296) auktoriteetin seuraavasti. “Auktoriteetti on nimenomaan se, joka *kertoo* menneisyyteen nojaavan maailman, välittää sen tavan – sen tiedon ja taidon – sen

uusille asukkaille.” Hänen mukaansa kaikki auktoriteetti perustuu tapaan, rakastettavaan elämänmuotoon, jota ilman ei ole kasvatusta eikä auktoriteettia, on vain “väkivaltaa tai mielistelyä, ruumiillista pakottamista tai suostuttelua, tekniikkoja, jotka tuhoavat auktoriteetin rippeetkin” (1997, s. 294). Tapoihin, sukupolvelta toiselle välittyvään elämänmuotoon ja perinnäistietoon, taivuttaminen vaatii kuria, ‘laitumelle saattamista’. Suomen kielessähän kuri merkitsi alun perin aidattua tietä, jota pitkin kotieläimet kulkivat laitumelle. Kuri voisi siis olla tie, jota pitkin lapset johdatetaan maailmaan, mielekkääseen elämään. Lapsi vaatii kasvatusta, tarvitsee vaatimukseen vastaavaa, vastuullista auktoriteettia, joka suojelee häntä yhteiskunnan sosiaalivalta, sopeuttavalta ja yhdenmukaistavalta vaatimukselta, kunnes hän on valmis kohtaamaan julkisen valon, olemaan vastustuskykyinen esimerkiksi mainonnalle. Jos taas kasvattajat eivät uskalla tai osaa osoittaa valtaansa, lapset löyryävät johdattajan vaikkapa idoleista tai mainonnasta. (Ojakangas, 1997, ss. 287–297.)

Ojakankaan näkemyksissä ei voi olla havaitsematta hegeliläis-snellmanilaisen sivistyskäsitteiden sympatioita, jolle 1800-luvun eettinen kasvatustapa pohjautui. Tuolloin koulukasvatuksen etiikassa painotettiin yksilön moraalista luonnetta ja kasvattajan auktoriteetti nähtiin merkittävänä, lapsen kasvun kannalta terveellisenä ja myönteisenä tekijänä – koulun tehtävä oli johdattaa oppilas sellaisen siveellisen kasvun tielle, että hän löytää elämänsä tarkoituksen osana laajempaa kokonaisuutta. (Ks. Launonen, 2000, s. 148–150.) Toisaalta Ojakangas tuntuu olevan viehtynyt lähinnä tuon ajan sanastoon, sillä sanojen merkitys on hänelle erilainen: Kasvatuksen päämäärä on hänestä elämä itse, erään vapaan elämän paikantaminen johonkin elämänmuotoon, jossa sen ainutlaatuinen vapaus saa mielensä. “Tästä syystä kasvatusta on yhä eräänlaista läpi elämän jatkuvaa olemuksen ulos ohjaamista, *educere*, mutta ei ‘järkeen ja vapauteen’, kuten Snellman luuli, vaan pikemminkin vapaan olemuksen sijoittamista sellaiseen omaan tapaan, jota voitaisiin kutsua *mielekkääksi*.” (1997, s. 297.) Reijo Wilenius (1987, s. 14) puhuu samasta asiasta yksinkertaisesti kasvun kahdenäköisenä vastakkaisena tarkoituksena: 1) jonkin kaikille ihmisille yhteisen lajiolomuksen toteutumisena tai 2) kullekin ihmiselle ominaisten yksilöllisten piirteiden, yksilöllisyyden toteutumisena.

Sakari Rautiainen (2000) näkee Ojakankaan vastuullisen auktoriteetin näkemyksessä niin Aristoteles kuin Hegel -sympatioitakin per-

heen harmonisen ykseyden ihannoinnissa, mutta myös velkaa Hannah Arendtille reseptissä politiikan pelastamiseksi ja käsityksessä lapsuudesta olemisen avoimuutena ja vapautena. Vaikkakin Ojakangas (1997, s. 293) huomauttaa, ettei vastuullinen auktoriteetti voi olla perinteinen, ehdotonta kuuliaisuutta vaativa, hän antaa Rautiaisen (2000, s. 179) mielestä aineksia tulkita sanomansa konservatiiviseksi puheenvuoroksi, jossa lapset ja naiset asetetaan omille paikoille kuten vanhoina hyvinä aikoina, koska hän puhuu Snellmanin sanoin ”perheen rakkaudella kyllästettyyn tapaan taivuttamisesta” (1997, s. 294). Rautiaisesta (2000, s. 182) kasvatuksen voisi kuvata monitahoiseksi prosessiksi: ”Kenties kasvatusta on prosessi, jossa yhtä hyvin kuin lapsesta kasvaa aikuinen miehestä voi kasvaa isä?” Rautiaisen ajattelussa taas voi nähdä dialogifilosofian vaikutteita.

Ojakangas tavallaan vastaa vanhemmuutta käsittelevässä *Pietas*-kirjassaan (2001) äskeiseen selventämällä näkökantojaan sekä käsitteitään nykykasvattajan sekä kasvatussuhteen kannalta. Ojakangas (2001, s. 56) nojaa ajattelussaan esimerkiksi Aristoteleeseen: Elämänmuoto on sidottu etiikkaan, se on elämän *ethosta*, tapaa, ei niinkään konkreettista elämänmuotoa. Auktoriteetti on siten eettisen olemassaolon – hyvän ja pahan, oikean ja väärän, kauniin ja ruman – välittäjäkokemuksensa ja omantuntonsa äänen kautta. Ojakankaan mukaan kasvatusta ei voi myöskään olla arvovapaata, koska ihmisestä tekee ihmisen juuri se, että hän kykenee luomaan ihanteita, arvostelmia ja käsityksiä esimerkiksi hyvästä ja pahasta. Inhimillisellä elämällä on eettinen perusta, jonka äänen ihminen voi kuulla omantuntonsa, kaikille ihmisille yhteisen esikielellisen elämän äänen kautta ja joka säilyy vain siitä huolta pitämällä, nimittäin kielen eli tapoihin sukeutuvan tradition puitteissa. (Ojakangas, 2001, ss. 34–36, 109–112). Nykyaikaisessa kasvatuksessa *pietas* merkitsee Ojakankaasta vanhemman rakastavaa ja huolehtivaa asennetta ja olemassaolon tapaa jälkeläisiä ja kaikkea elämää kohtaan. Se on välittämistä välittömän huolenpidon merkityksessä ja välillistä välittämistä eli oman elämänmuodon ja maailman olemassaolon mielen välittämistä, traditiota – ja samalla auktoriteettina oleminen merkitsee toista varten olemista, toisesta välittämistä ja välittämistä toiselle. (Ojakangas, 2001, ss. 13–14, 74–76.)

van Manen liikkuu ajattelussaan hyvin samoilla, käytännöllisillä, pedagogisen suhteen kokemuksen linjoilla. Hän määrittelee pedagogisen auktoriteetin moraalisesti sillä perusteella, että pedagogii-

kan idea on itsessään moraalinen. Pedagoginen auktoriteetti löytää van Manenista voimansa ja järjellisen perustansa pedagogiikan arvosta eli siitä, että pedagogi (opettaja tai vanhempi) on moraalisesti vastuussa lapsen hyvinvoinnista ja kehityksestä. Aikuinen ja lapsi eivät ole van Manenista samanarvoisia, sillä lapset ovat enemmän kuin samanarvoisia aikuisiin nähden: koska lapset ovat riippuvaisia pedagogisesta auktoriteetista, lapset tavallaan kutsuvat aikuisia palvelemaan heitä. Pedagoginen auktoriteetti on siten todellisen moraalisen palvelun nimike. (van Manen, 1991, ss. 68–69.)

4.3.3 OPETTAJAN PERSOONA OIKEUTTAJANA

Jotkut tutkijat näkevät, että nykyaika nostaa opettajan persoonallisen auktoriteetin ja opettajan idealisoinnin keskeiseen asemaan. Tällainen kehitys juontuu Launosen mukaan opettajan muodollisen auktoriteetin karisemisesta yhtä jalkaa sosialisointiperustan murtumisen myötä viime vuosituhannen lopussa. Niinpä opettajan persoonalliseen vaikutusmahdollisuuteen ja karismaan ladataan yhä enemmän merkitystä esimerkiksi Ziehen tapaan. (Launonen, 2000, ss. 255–256.)

Peters huomauttaa kuitenkin myös karisman vaaroista – autoritaarisuuden mahdollisuudesta ja opettajan viehättymisestä vallan tunteeseen ja valtaan, jonka persoonalliset ominaisuudet suovat hänelle suhteessa lapsiin. Weberin (1972, s. 140) mukaan karisma viittaa erikoislaatuisiin persoonallisiin ominaisuuksiin tai erityisoikeuteen johonkin tietoon tai viisauteen, suorastaan jumalalliseen alkuperään. Peters ottaa esiin sosiaalipsykologien kannan siitä, ettei ole olemassa mitään voimaa, joka tekee ihmisestä auktoriteetin, vaan se riippuu suuresti ryhmän luonteesta ja työn muodosta – ”toimisto tekee miehen”. Karismaattinen johtaja saa muut uskomaan itseään, ja mitä useammin hän on oikeassa, sitä mieluisammin häneen uskotaan. Lopputuloksena tai ääritapauksena on yhteiskunta tai koululuokka, jonka johtaja ei voi olla väärässä. (Peters, 1973, s. 17; 1969, ss. 260–262.) Wilson pitääkin karismaattista ”auktoriteettia” epärationaalisenä ja siten epälegitiiminä (Wilson & Cowell, 1990, s. 123).

Ziehen mukaan koulun kannalta olennaista on se, että myös koulu ja oppimistyö ovat symbolisesti tyhjentyneet kokonaiskulttuurin muutoksen osana: ”toimistossa” ei siis ole enää mitään tenhoa, vaan

se täytyy luoda. Koska koulun aura on murentunut, Ziehen mielestä koko vastuu koulun ilmapiiristä jää opettajan henkilökohtaisten ponnistelujen varaan. Opettajan täytyy omalla persoonallisuudellaan, kyvyillään ja toimillaan tuottaa se symbolinen todellisuus, jonka aikaisemmin takasi instituution ohessaan luoma sädekehä ja joka oli kulttuurisesti itsestään selvää – myös “huonolle” opettajalle. (Ziehe, 1992, ss. 161–171, 192; ilm. 1982.) Launonen tulkitsee Ziehen käsitystä siten, että tästä koulun kyky välittää oppilaille eettisiä merkityksiä ja arvostuksia on täysin opettajan persoonallisen toimintakyvyn varassa. Eettisen kasvatuksen keinoissa tärkeään asemaan nousee siten opettajan persoona, joten Launosesta on palattu Martti H. Haavion esittämään käsitykseen opettajan aidosta auktoriteetista: ihanteellinen on sellainen opettaja, josta “säteilee” luokkaan eettistä voimaa. (Launonen, 2000, ss. 264–265.)

Martti Haavio (1949, s. 31) on kuvannut opettajan auktoriteettia, ominaisuuden omaista luontaista kykyä, ihanteellisen kauniisti: “Opettajan oikea auktoriteetti on sisäistä ylemmyyttä, joka – jos hänellä sitä on – säilyy kyllä hänen ja oppilaiden välisessä seurustelussa itsestäänkin, ilman että hänen alati tarvitsee pitää sen säilyttämistä silmällä. Aidolla opettajaluonteella on myös vaistomainen, herkkä tunne siitä, mikä hänen esiintymiselleen oppilaiden parissa on tahdikasta, ja missä on raja, jonka yli hänen ei sovi astua.” Vaatimaton auktoriteetti on hyvä kurinpitäjä, mutta korkeimmalla asteella “oppilas omaksuu opettajan esikuvakseen ja kiintyy häneen mitä lujimmilla kunnioituksen ja ihailun siteillä” (mts. 30). Tällaisen opettajan ei tarvitse pitää kuria yllä, vaan se pysyy itsestäänkin – häiriöt rangaistuksineen ovat harvinaisia poikkeuksia (mts. 36).

Opettajan auktoriteetilla tarkoitamme siis sitä henkistä voimaa, joka hänestä säteilee koululuokkaan, niin että hän voi ulkonaisesti ja sisäisesti johtaa sitä. Hänen katseensa ja sanansa saavat luokassa aikaan toivotun vaikutuksen. Hänen arvostuksensa henkilöistä ja asioista, hänen hyväksymisensä ja paheksumisensa siirtyvät lapsen sieluun, hänen mielipiteensä otetaan tarkoin huomioon, hänen käskyjään totellaan vastustelematta. Hän voi näin vaikuttaa varsin syvästi oppilaitensa sisäisen elämän muotoutumiseen. Milloin taas opettajalta puuttuu auktoriteetti, hänen käskyihinsä, neuvoihinsa ja arvostuksiinsa ei kiinnitetä huomiota. Auktoriteetin puutteen selvin ilmaus luokassa on oppilaiden tottelemattomuus. Se on myös merkinä siitä, ettei opettajalla ole vaikutusta syvemmällekään heidän sisäisen elämänsä muotoutumiseen.

Opettajan auktoriteetti voi olla joko virallinen tai persoonallinen. Varsinkin nuorempien lasten keskuudessa opettajan aikuisuus ja virka-asema on jo sinänsä omiaan herättämään heissä kunnioitusta häntä kohtaan. Mutta kuitenkin ei hänen pelkkä virallinen auktoriteettinsa riitä silloinkaan, saati sitten varttuneempien lasten keskuudessa, turvaamaan opetuksen häiriintymättömyyttä, jos hänen persoonalliset auktoriteettiominaisuutensa kokonaan puuttuvat. Opettajan persoonalliset auktoriteettiominaisuudet taas perustuvat joko hänen kykeneväisyyteensä *tiedollisella* ja *taidollisella* alalla tai hänen *siveelliseen* olemukseensa. - -

Opettajan siveellisillä, auktoriteettia luovilla ominaisuuksilla tarkoitamme taas ennen kaikkea niitä hänen siveellisen olemuksensa puolia, jotka kouluoloissa ja varsinkin suhteessa oppilaihin tulevat näkyviin. Opettajan tulee koulukieltä käyttääksemme olla "reilu", so. hänen tulee ilmentää niitä siveellisiä arvoja, joita nuoriso tajuaa, varsinkin oikeudenmukaisuutta, totuudellisuutta, huolellisuutta tehtävissään, velvollisuudentuntoa ja rakkautta. Varttuneemmat oppilaat pitävät myös jo silmällä opettajan persoonan siveellistä aitoutta, ja varsinaiseen esikuvan asemaan pääseminen heidän keskuudessaan edellyttää opettajalta eräänlaista siveellistä suorutta. (Haavio, 1949, ss. 28-31.)

Haavion näkemyksessä on osin kyse opettajan persoonallisen vastuun korostamisesta ja arvojen välittämisen aitoudesta, niiden elämisestä todeksi, mikä mahdollistaa auktoriteettisuhteen syntymisen (vrt. Langeveld s. 121 sekä Ojakangas ja van Manen luvun 4.3.2 lopussa). Kyse on myös kutsumusopettajasta, jonka James Banner ja Harold Cannon (1997) nostavat esiin kuvaillessaan työlleen omistautunutta, hyvää opettajaa. Heidän (1997, s. 3) mielestään opettaminen on taidetta, jonka ainesosia ovat oppiminen, auktoriteetti, etiikka, järjestys, mielikuvitus, myötätunto, kärsivällisyys, luonteen lujuus ja into. Samantyyppisillä ominaisuuksilla Haaviokin kuvaa hyvää opettajaa em. kirjassaan. Tällaisissa kuvauksissa on kyse myös siitä, että opettajien pitäisi olla tai heidän velvollisuutensa olla jonkinlaisia – kyse on deontologisista näkemyksistä, kuten osin arvonäkökulmassakin.

Banner ja Cannon näkevät auktoriteetin opettajan luonteen aspektina: se on attribuutti, jonka opettaja hankkii ansaitsemalla sen esimerkiksi huomaavaisuutensa, omanarvontuntonsa ja tietämyksensä vuoksi. Auktoriteettiin liittyy myös se, että opettajat ovat kulttuurin, tradition, tapojen sekä normien välittäjiä ja vastuussa opiskelijoiden älyllisestä ja moraalisisesta kasvusta. Opettajat hankkivat, edistävät, ansaitsevat ja pitävät yllä auktoriteettia vaatimalla vakavan oppimi-

sen ilmapiiriä, hallitsemalla aineensa, käyttäytymällä ja menettelemällä esimerkiksi, kannustamalla oppilaita heidän pyrkimyksissään. Auktoriteetti myös kasvaa kokemuksen ja itsetuntemuksen pohjalta. Se vaatii muodollista välimatkaa opettajien ja opiskelijoiden välillä ja syntyy siitä, että opettajan ja oppilaan erilainen asema tunnustetaan (1997, ss. 22–29.)

Ziehe taas peräänkuuluttaa persoonallisen auktoriteetin lisäksi henkilökohtaista oppilas-opettajasuhdetta (vrt. luku 3.1), joka mahdollistaa idealisoivan samastumisen. Näkemyksessä auktoriteetti on tärkeä tuki oppilaan individualisaatioprosessissa, oman itsen löytämisen tiellä: tavallaan tärkein arvo on oma arvo. Ziehe korostaa oppilaan omaehtoisen kehittymisen kunnioittamista ja kääntää näkökulman opettajan persoonasta auktoriteettisuhteen kautta kohti oppilaan persoonaa.

“Auktoriteetti” ei Ziehen (1992) puheissa ole yliminän vaan oman arvontunnon vaatimusten edustaja, joka synnyttää idealisoijalle kaksijakoisen tilanteen: arvioinnin kohteena olemisen kaipuun ja pelon. Vaatimuksista luopuva auktoriteetti voi aluksi herättää ryhmässä kiittolisuutta, mutta mikäli pelosta vapautuminen ei johda yhteisiin arvostuksen kokemuksiin, tilanne kääntyy pääläelleen: osallistujat tuntevat joutuneensa luopumaan jostain, koska tilanteen molemminpuolinen idealisointi ei ole mahdollista, oman arvontunto ei kohotu eikä tilanne tunnu antavan mitään. Pettymys suuntautuu takaisin auktoriteettiin. “Auktoriteetin” täytyy olla kykyineen läsnä, tehdä idealisoinnin tarjous, mutta ei tungetella. Suhde edellyttää luottamusta ja vakuuttumista siitä, että ei joutu toisen hyväksikäyttämäksi. Tämä edellyttää tunnetta siitä, että kritiikkiä annetaan minun kehittymisekseni ja kiitoksella ei pyritä sitomaan minua toiseen. Näin myös toisen arvostelu on mahdollista sietää eikä kiitos tunnu tungettelulta. Idealisoiva samastuminen voi antaa voimaa ja halua kestää sisäisiä ristiriitoja ja edistää myönteisen minäkäsityksen kasvua. Tällaisessa auktoriteettisuhteessa ei ole kyse pelosta, ei alistussuhteesta eikä tärkeää ole suhteen oikeutus tai tuottoisuus sinänsä vaan sen edellytyksenä on luottamus, ja ratkaisevaa on mahdollisuus oman itsensä arvostamiseen ja se, missä määrin “auktoiteetti” avaa mahdollisuuksia myös muiden irrottautumiseen itsestään. (Ziehe, 1992, ss. 182–18.)

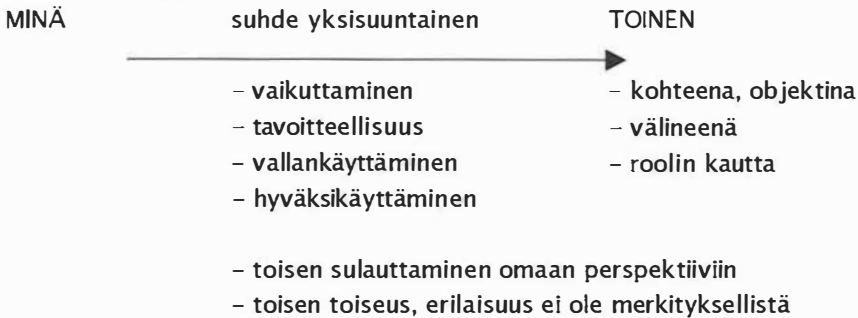
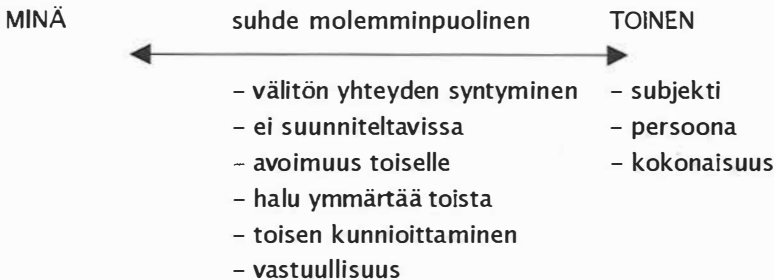
Loppujen lopuksi toimivassa auktoriteettisuhteessa on siis kyse itsensä tyhjäksi tekemisen prosessista. Auktoriteetin idealisointi joh-

taa lopulta omien päämääräasettelujen idealisointiin: “saan rohkeutta kokeilla, mitä kaikkea uskallankaan tehdä”. Irrottautuminen lähtee liikkeelle omien, niin euforisten, neutraalien kuin kriisinomaisenkin itsetilojen havaitsemisesta ja tulkinnasta sekä eriytyy vähitellen myös “auktoriteetin” havaitsemiseen ja tulkintaan. Häntä ei tarvitse enää kohottaa pilviin tai pettymyksen hetkellä halveksia, sillä hänet on mahdollista nähdä realistisemmin ja yksityiskohtaisemmin. Henkilökohtainen samastuminen voi muuttua rakenteelliseksi: toisen koko persoona ei enää herätäkaan idealisoivaa kunnioitusta vaan paremminkin hänen suhteensa työhön ja oppimisen kohteisiin. Enää ei ole kyse halusta tulla “auktoriteetin” kaltaiseksi vaan siitä, että hänen suhtautumisestaan eri asioihin voi oppia. Samastumisen kautta voi oppia, että haluaakin tulla aivan toisenlaiseksi. (Ziehe, 1992, ss. 186–187.)

Ratkaisuksi Ziehe (1992, ss. 200–215) tarjoaa koskettavuuden pedagogiikkaa, joka elää identiteetin kannalta merkittävässä ja narcissistisesti kiinnostavissa asiasisällöissä. Opettaja, joka astuu ulos pelkistetyistä odotushorisonteista ja tekee mahdolliseksi henkilökohtaisen ja sisällöllisen suuntautumisen, saattaa hukkaa kiihkeisiin läheisyyden ja yhteyden tarjouksiin. “Hän tulee huomaamaan, että hänet – koulun affektiivisen pelkistymisen käänttöpuolena – idealisoidaan. Oppilaiden tarpeet voivat vastaavasti asettaa hänelle myös vaatimuksia. Kuvaavaa kyllä, nämä tarpeet kohdistuvat opettajaan yleensä myös koulun ulkopuolella. Ei hänen ammattiroolistaan, vaan hänen yksityisyydestään tulee samastuvan kiinnostumisen kohde. Tarpeen tullen jopa opetustauot voivat muuttaa koulun hetkeksi aikaa joksikin sellaiseksi, joka voidaan kokea ‘läheisenä’.” (Ziehe, 1992, s. 215.)

4.3.4 OPETTAJAN JA OPPILAAN SUHDE OIKEUTTAJANA

Varsinkin fenomenologit, mutta myös muut filosofit ovat tarkastelleet ihmissuhteiden erityislaatuisuutta käsitteillä tai käsittepareilla minä – toinen, minä – sinä, kohtaaminen, dialogisuus – monologisuus ja toiseus (Laine & Kuhmonen, 1995, s. 63–81; Laine, 2001). Timo Laine on pelkistänyt ja jaotellut Buberin (esim. 1993; ilm. 1923), tämän ilmiöpiirin käsittelijän klassikon, ajatuksia monologisuuteen ja dialogisuuteen seuraavasti:

Monologinen suhdeDialoginen suhde

KUVIO 6. KAHDEN ELÄMÄNMUODON DIKOMIA (LAINE, 2001, s. 124).

Laine toteaa, että ajattelun lähtökohta on minälähtöinen, kyse on kenen tahansa “minän” suhteesta “toiseen” tai “toiseuteen”, minulle toiseen. Näkökanta eroaa hänen mukaansa monien tieteiden tavasta tarkastella ihmisten välisiä suhteita ulkoapäin, objektiivisen tarkkailijan silmin; fenomenologisessa kielenkäytössä toisten kohtaaminen tapahtuu aina jonkun eleyssä perspektiivissä. (Laine, 2001, s. 123.) Buberin (1993, ss. 33, 35, 38) mukaan yhteys on valituksi tulemista ja valitsemista, olennaista läsnäoloa ja kohtaamista, molemminpuolisuutta: oppilaamme kasvattavat meitä, teoksemme rakentavat meitä. Tällöin Minän ja Sinän kohtaaminen on tavattoman vaativaa, hetkellistä, ja Minän suhtautuminen toiseen paremminkin Senä, objektiina tai esineenä, yleisempää.

Dialoginen suhde ei ole ristiriidassa pedagogisen suhteen mallin kanssa, joskin Bochenskin auktoriteettisuhteen malli on piirretty legitimoinnin myötä yksisuuntaiseksi. Usein auktoriteetti myös käsitetään sangen monologiseksi, joskaan ei kasvatuksellisuutensa vuoksi lasta välineellistäväksi, ellei kyseessä ole autoritaarinen vallankäyttö. Kirsi Tirri (1998, s. 10) toteaa, ettei opettajan roolin muuttuminen yhä enemmän oppilaan oppimisen ohjaajaksi ja tukijaksi poista opettaja-oppilassuhteeseen liittyvää epäsymmetrisyyttä, valta-asetelmaa, jossa opettajalla on auktoriteettiasema ja joka vaikuttaa kaikkeen koulun interaktioon. Laine (2001, s. 129) huomauttaa Väriin (2000) ja Bollnowiin viitaten, että vaikka opetussuhteen peruslähtökohta olisi sinällään aina monologinen, opettaja voi kuitenkin luoda tavoitteidensa rajoissa edellytyksiä ohjaussuhteen dialogisille elementeille. Myös Nicholas C. Burbules korostaa kirjoituksissaan opettajan ja oppilaan välistä dialogia, ja Laine (2001, s. 130) nimeää hänet dialogipedagogiksi. Rauno Huttunen (1995, s. 13) mielestä voidaan puhua opetuksen epädialogisuudesta tai dialogisoimisen epäonnistumisesta vasta, jos opettajan tai opettajien auktoriteettiasemalle ei ole tapahtunut mitään pitkään kestäneen opetusjakson aikana.

Burbules (1995, s. 37) perustaa näkemyksensä auktoriteetista opettamisen ja oppimisen prosessi- ja suhdeluonteen pohjalle: tärkeäksi nousevat prosessi ja suhde, käytäntö, eivät teleologiset päämäärät. Kasvatusta tai opetusta hän ei tarkasti määrittele, vaan puhuu suoraan opettamisesta ja oppimisesta, joskin myös kasvatuksesta poliittisena hankkeena (1993, s. 18), mikä selittää kriittisen näkökulman. Hänestä opettajan henkilökohtaisilla ominaisuuksilla on merkitystä opettaja-oppilassuhteessa, mutta ne eivät itsessään ole opettajan auktoriteetin perusta – auktoriteetti on suhdeasia (Burbules, 1995, s. 36). Herää kysymys, onko Burbulesin puheissa kyse opettajan pedagogisesta auktoriteetista ollenkaan, vaan paremminkin tasaveroisen dialogisen suhteen edellytysten luonnehtimisesta, siihen kasvun kuvailusta. Rinnakkaisena Burbulesin käsitykselle esittän H. James McLaughlinin näkemyksen auktoriteetin, lähinnä ohjaavan auktoriteetin oikeuttamisesta opettajan ja oppilaan suhteen ja dialogin, mutta lähinnä välittämisen ja kontrollin – opettajan toimien – tasapainon perusteella.

4.3.4.1 Suhteen dialogisuus oikeuttajana

Burbules (1993, ss. 34–35; 1995, s. 39) puhuu pedagogisesta suhteesta dialogina tai dialogista pedagogisena kommunikatiivisena suhteena sekä auktoriteetista dialogisen suhteen kontekstissa – ei siis opetuksen kontekstissa. Dialogista suhdetta hän pitää vapaaehtoisena sekä vahvasti pedagogisena, koska siinä osapuolet, persoonat, pyrkivät opettamaan toisiaan ja oppimaan toisiltaan (Burbules, 1993, s. 27).

Burbules (1993, s. 32) on sitä mieltä, että opetuksessa on vaikea välttää auktoriteettia, mikä ei silti sinänsä uhkaa tasa-arvoisia suhteita. Hän (1995, s. 30) ei puhu oppilaiden, auktoriteetin subjektien, tottelusta vaan kunnioituksesta ja yhteistyöstä työn pohjana: “It does seem, on the one hand, that for a teacher to organize and lead a classroom, to guide student learning, to evaluate student performance in some way (in other words, for a teacher to *teach*) does require some basis on which students will respect and, at least provisionally, cooperate in such activities.”

Burbules ei hyväksy opettajan auktoriteetin perinteistä oikeutus- tapaa asiantuntijuuden, tiedonhallinnan tai institutionaalisen aseman perusteella, sillä se johtaa auktoriteetin korostumiseen. Opettaja on yleensä oppilaitaan vanhempi sekä kokeneempi ja luokkahuoneessa niiden joukossa, jotka ovat eniten äänessä ja joilla on eniten tietoa, mikä voi johtaa opettamisen rooliasetelmaan ja siihen, että opettajan tietoa ja totuutta pidetään itseoikeutetusti parhaana tai tietämisen arvoisena. Opettämisen rooliasetelmat taas johtavat herkästi omahyväisyyteen ja epäilykseen sitä, että opettajassa on tarpeeksi ekspertin vikaa ansaitakseen auktoriteetin aseman ja etuoikeudet. (Burbules, 1997, s. 72.) Myös opettajan käsittäminen asiantuntijaksi, jolla on hallussa erityistä asiantuntijatietaoa, kuten lakeja, periaatteita ja sääntöjä, sisältää yksioikoisen auktoriteettikäsitteen: Burbulesin mielestä asiantuntijuus kytkeytyy varmuuteen asioiden hallinnasta ja samalla harhaan suoritusten tuloksellisuudesta. Auktoriteetti ei saisi perustua yksittäisen opettajan laatuun ja ominaisuuksiin, vaan opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen, jonka sitojiksi eivät riitä pelkästään tiedot, kokemukset ja asiantuntemus vaan myös opettajan ja oppilaiden välinen välittäminen, luottamus, kunnioitus, arvostus, affektit ja toivo. (Burbules 1995, ss. 35–36; 1993, ss. 36–41.)

Burbules pohjaa käsityksensä opettajan auktoriteetista näkemukseensä opettamisen traagisuudesta. Opettaminen on hänestä toiveikasta työtä – yritystä toimia tavoitteisesti, pyrkimistä oppilaan parhaaseen, mikä kuitenkin sisältää sekä mahdollisuuksia että rajoituksia, onnistumisia ja epäonnistumisia, iloja ja pettymyksiä. Tavoitteet eivät aina toteudu eikä päämääriin päästä. Prosessimaisuus ja traagisuus ovat hänen mielestään kuitenkin itse asiassa lempeitä ja ihmisiä yhdistäviä asioita: ne pakottavat opettajaa näkemään opettamisen rajoitukset sekä ristiriitaisuudet ja auttavat häntä huomaamaan, ettei hänen auta ponnistella yksin kohti realistisia ja kestäviä päämääriä vaan paremminkin yhdessä oppilaiden, näiden vanhempien ja koulun muun henkilökunnan kanssa, joista kaikista hän on myös työssään riippuvainen. Näihin päämääriin ei kuulu vain tuloksia ja tiedollisia tavoitteita vaan myös kasvatuksellisia elementtejä, kuten avoimuus, tiedonhalu, toisten huomioon ottaminen ja oman itsen sekä toisten kunnioittaminen. Näin opettajan ja oppilaan välinen suhde voi muokkautua läheisemmiksi, kunnioittavammiksi ja vastavuoroisemmiksi, mikä on auktoriteetin uudenlainen perusta. Burbulesin mielestä opettajan pitäisi yrittää luoda oppilaisiin pedagoginen suhde yhteisen sitoumuksen, kunnioituksen ja tiedonhalun hengessä – ei oppimistulosten varmistamiseksi vaan siksi, että hän arvostaa tämän suhteen laatua menestyksen ja tavoitteiden saavuttamisen epävarmuudesta huolimatta. (Burbules, 1995, ss. 30–33; 1990, s. 469.)

Opettamisen ja oppimisen suhdeluonteen ja epätäydellisen prosessiluonteen pohjalta on Burbulesista (1993, ss. 32–35; 1995, ss. 36–38; 1997, ss. 67, 72) mahdollista määrittää uudelleen opettajan kasvatuksellista auktoriteettia sekä arvioida auktoriteetin oikeutusta neljän eri lähtökohdan mukaan (ks. tarkemmin Meri, 1998, ss. 44–45):

- 1) Ensiksikin suhteen toisena osapuolena opettajan täytyy miettiä omaa asennoitumistaan opetustapahtumaan ja omaa käsitystään identiteetistään ja roolistaan, mutta pohtia opetus- ja oppimistilanteita myös toisten osapuolten kannalta. Tämäkään reflektio ei riitä, vaan kysymykset on nostettava avoimen, kaikkien osapuolten yhteisen keskustelun aiheiksi. Auktoriteetti on tällöin käsitettävissä joustavaksi ja myötäileväksi: kenenkään osapuolen kokeneisuus ja asiantuntijuus ei hallitse yk-

sin, vaan tilanteen mukaan auktoriteetin haltija – muiden kunnioituksen kohde – saattaa vaihdella.

- 2) Toiseksi Burbulesista opetuksen ja oppimisen välinen suhde on joustava sekä liukuva ja opettajan ja oppilaan väliset suhteet vaihtelevat tilanteesta toiseen. On vaikea erottaa opettamisen ja oppimisen hetkiä, koska vaikka joku ääritapauksessa vain kyselisi ja toiset vain vastaisivat, molemmat kuitenkin oppivat. Niinpä auktoriteettikaan ei voi liimautua pelkästään yhteen ihmiseen, vaan auktoriteettia on sillä, jolla on jossakin tilanteessa jotain annettavaa toisille ja joka on asiasta perillä muita enemmän.
- 3) Kolmanneksi kuuntelemisen merkitys korostuu auktoriteettiase-
man oikeuttamisessa, sen luomisessa ja muuttamisessa. Se osoittaa toisen kunnioittamista, huomioon ottamista ja mielenkiintoa toista kohtaan. Se on tapa saada toisen ääni kuuluviin. Se on aktiivinen prosessi, joka voi rohkaista toisia kehittymään ja ilmaisemaan oma itsenäinen ja riippumaton näkökantansa asioihin. Tehokas auktoriteettisuhde vaatii kuuntelemisen lisäksi herkkyyttä vallitsevia olosuhteita, institutionaalista tilannetta, henkilöhistorioita ja henkilöiden välisiä suhteita kohtaan, jotka ehkäisevät osallistumista tunnin toimintaan. Pelkkä kuuntelu ei riitä, vaan opettajan täytyy rakentaa aktiivisesti sellaista oppimisympäristöä, jossa hiljennetty voi puhua parantuneen itseluottamuksensa tai turvallisuudentunteensa vuoksi.
- 4) Neljäntenä ominaisuutena Burbulesin luokituksessa on se, että opettamis-oppimissuhteessa auktoriteettia pitäisi silloin tällöin horjuttaa ja että sen pitäisi tehdä loppujen lopuksi itsensä tarpeettomaksi. Burbulesin mielestä auktoriteetti, joka ei ole valmis tällaiseen mahdollisuuteen, on vaarassa ottaa asemansa liian vakavasti. Auktoriteetin perimmäinen tehtävä on tehdä itsensä tarpeettomaksi sen myötä, että oppilaista kasvaa itenäisiä oppijoita ja tiedon luoja.

Burbulesin (1995, s. 38) mielestä auktoriteetti kasvaa jatkuvasta kommunikatiivisesta vaihdosta, joka hyväksyy tietojen, kokemusten ja kykyjen erot konkretisoimatta niitä, joka sallii ajan tai puheenaiheen mukaan muuttuvan auktoriteettisuhteen, joka ilmentää vuorovaikutusta sekä kuuntelijan ja puhujan kunnioittamista ja joka voi kehittyä kohti suhdetta, jossa auktoriteetin ei enää tarvitse olla vält-

tämätön tai tarpeellinen kenellekään osalliselle. Oikein ymmärretty ja sensitiivisesti käytetty opettajan auktoriteetti on tärkeä apu auktoriteetin turhaksi tekemisessä, mikä on opettamisen ja oppimisen suhteen tarkoitus.

We should ground our teaching and our motivation for teaching in the things that we can influence and determine ourselves, in our relations to others, not in the transcendent or the altruistic.

What I want to say is something more like this: "Teach for the pleasure of doing something you are good at, not out of a sense of duty. Teach for the satisfaction you feel at seeing others succeed, not out of a desire to 'help' them. Teach for the joy of the subject matter you are discussing, not to attain 'standards' defined by others. Teach out of the 'love' you feel for students, not out of some abstract mission of social transformation." (Burbules, 1997, s. 76.)

4.3.4.2 Välittämisen ja kontrollin tasapaino oikeuttajana

McLaughlin (1991) on sitä mieltä, että legitiimi auktoriteetti juontuu opettajan suhteista opiskelijoihin. McLaughlinin ajatukset keskittyvät luokkahuoneen toimintaan ja interaktion prosessiluonteisuuteen ja muuntuvuuteen, mihin opettajan täytyisi pystyä reagoimaan joustavasti – osoittaa välittämistä ja säilyttää kontrolli. Hän luonnehtii legitiimiä auktoriteettia seuraavaan tapaan (1991, ss. 192–194):

1. Legitiimi auktoriteetti juontuu opettajan suhteesta oppilaisiin. Henkilökohtaisuuteen yhtä hyvin kuin asemaankin perustuvat suhteet nousevat välittämisen ja kontrollin tasapainosta. McLaughlin viittaa Goodmanin (1988) tutkimukseen, jossa on havaittu, että uudet opettajat osoittavat koulussa herkästi institutionaalista auktoriteettia, joka perustuu rooliin ja asemaan. Tästä syystä he käyttävät koulun kurisysteemiä ja pyrkivät ajattelemaan, että jotkut oppilaat ovat ongelmia. McLaughlin ajattelee, että välittäminen ja kontrolli ovat yhteen kietoutunut osa ihmisen auktoriteettia ja identiteettiä persoonana ja ihmisenä, mistä seuraa se, että emme tarvitse staattisia rooleja vaan muuttuvia ja joustavia interaktion asemia.
2. Legitiimi auktoriteetti on annettu ja omaksuttu. Ei-legitiimi auktoriteetti saavutetaan omaksutun valta-aseman avulla etsimättä sille muuta oikeutusta tai lupaa, ilman molemminpuolista

välittämistä. Auktoriteetti legitimoidaan, kun oppilaat suovat sen opettajalle molemminpuolisen välittämisen ja kunnioittamisen takia.

3. Legitiimi auktoriteetti vakuutetaan todeksi kontrollin muuttuessa välittämiseksi ja välittämisen kontrolliksi. Konflikti välittämisen ja kontrollin välillä ei tarkoita, että ne olisivat vastakkaisia tai erillisiä, paremminkin ne ovat tiukasti yhteen liittyneitä. Kontrollin tekniset systeemit – jyrkkä, ehdoton kuri, luokan johtaminen, yksipuolinen päätöksenteko – epäonnistuvat ottamaan huomioon oppilaan roolin auktoriteetin suomisessa neuvottelun ja keskustelun kautta. Kontrolli ilman välittämistä rajoittaa opettajan tajua opiskelijan motivaatiosta opiskella tai olla opiskelematta ja voi tappa oppilaiden kysymykset tai ideat, jotka haastavat oppikirjat tai opettajan puheen. Kontrollin tarkoitus ja mieli saa muotonsa välittämisessä ja välittäminen saa muotonsa kontrollissa. Eettinen välittäminen vaatii omana itsenään olemista, intensiivisiä suhteita ja dialogia oppilaiden kanssa – sekä itsekontrollia. Opettajan täytyy olla tarpeeksi kontrolloitu, jotta hän ei anna tunne-elämän vaikeuksien tai joidenkin oppilassuhteiden tai spontaanisuuden luotettavuuden vaikuttaa oppilaiden mahdollisuuteen oppia. Omana itsenä olemisen ei ole opettamisen tarkoitus.

McLaughlin liittää näkemyksensä Nel Noddingsin ideaan totuudenmukaisesta (fidelity) välittämisestä. Totuudenmukaisuus riippuu opettajan spatiaalisen ja temporaalisen ympäristön kontrollista ja vastauksesta sosiaalisiin rakenteisiin, jotka muodostavat luokkahuoneen suhteet. Eettinen välittäminen vaatii, että opettaja osoittaa jonkin verran kontrollia ympäristöä kohtaan eikä anna oppilaiden dominoida tai häiritä luokkahuoneen suhteita. Oppilaiden vahvistaminen sisältää sen, että auttaa näitä laittamaan rajoja ja ilmaisee oikeaa luokkailmapiiriä kontrolloimalla ryhmän interaktioita, jotta positiivinen sosiaalinen interaktio voi toteutua. (McLaughlin, 1991.)

4.3.5 YHTEENVETOA

Tämän jakson tarkoituksena on ollut antaa teoriatausta ja ”malli”, edellisen luvun viitekehyksen lisäksi, sovellettavaksi käytäntöön ja koeteltavaksi siinä. Pariin seikkaan haluan kiinnittää huomiota: ensiksikin kasvatusfilosofiseen ja yleisesti pedagogisen suhteeseen (esim. Nohl, Langeveld, van Manen, Puolimatka – tavallaan myös Ojakan-gas.) liittyvän ja koulutodellisuuden huomioon ottavan puheen (eritoten Wilson, mutta osin myös Peters ja Hirst) eroihin. Edelliset painottavat eritoten suhteen kasvatuksellista puolta, arvoja sekä normeja tavoitteena kasvatettavan hyvä elämä, subjektiiviteetin – koko persoonan – kokonaisvaltainen rakentuminen, sisäisyys. Jälkimmäiset painottavat opettamista ja vakavaa oppimista, tietojen ja taitojen välittymistä, sisäistynyttä työn tekoa, rationaalista ja objektiivista ulkopuolta jopa siinä määrin, että Wilson nostaisi opetukselliset arvot – ajattelun, totuuden ja perustelun – kaiken yläpuolelle. Siten edellinen tapa ajatella vaikuttaa pehmeältä, tunteet huomioivalta ja ihmisystävälliseltä, jälkimmäinen tekniseltä, neutraalilta ja menetelmälliseltä. Toiseksi yleisfilosofiset (Bochenski, Buber), filosofis-psykologiset (Burbules) ja sosiologiset (Ziehe) näkemykset taas lähestyvät kasvatusta ja koulua omista lähtökohdistaan. Ne tarjoavat koulutodellisuuteen oman näkökulmansa ja välähdyksensä, mutta eivät katavaa, kasvatuksen juurille menevää syväluotausta – ne luotaavat jotain muuta.

Didaktisen kolmion välittämä näkemys pedagogisesta ja didaktisesta suhteesta antaa viitteitä myös kahtiajaon ja lähtökohtaerot ylittävän kannan löytymiselle. Kaikella edellisellä on merkitystä työni jatkon kannalta vain siinä määrin, kuin se on sovellettavissa opetuksen prosessin – opettamis-opiskelu-oppimisinteraktion – kontekstiin.

4.4 OPETTAJIEN PUHEENVUORO

Tässä kokonaisuudessa on esillä tutkimushenkilöiden ajattelusta, puheesta, rakentamani kokonaisuus, puheisiin liittyvillä tuntitilanteilla esimerkitettynä. Siinä välittyy tulkintani mukaan heidän näkemysensä opettajan auktoriteetista, johon kuuluu mielestäni olennaisena osana aiemmin esillä olleen opetus- ja sen sisällä olleen oppilaskäsityksen lisäksi käsitys 1) opettajasta ja hänen tehtävästään, 2) opettajan ja oppilaan suhteesta sekä 3) normeista. Koska nämä asiat myös liittyvät toisiinsa ja selittävät toisiaan, esitän asian kokonaisena ”äänenä”, jonka eri teemoihin syvennyn pohdinnassa. Tutkimushenkilöt ovat lukeneet, hyväksyneet ”äänensä”, ja heidän siitä tekemät suorat kommentit ovat näkyvissä lopullisessa tekstissä, jota olen tiivistänyt, muokannut johdonmukaisemmaksi ja jaotellut tarkemmin pää- ja alalukuihin kommentoinnin jälkeen.

Analysoimani aineiston olen pelkistänyt kolmioiksi, jotka kuvaavat analysoidusta aineistosta, lähinnä opettajien puheesta, hahmottamiani erilaisia opettajan auktoriteettisuhteita sekä niiden rakentumista. Kolmiopelkistys on didaktisen kolmion ja Bochenskin auktoriteettisuhteen loogisen mallin yhdistelmä. Kolmiossa opettajan alla näkyvät auktoriteettisuhteen rakentumisen opettajalle asettamat vaatimukset tai edellytykset, nuoli johdattaa auktoriteettisuhteen rakentumisen oppilaan puolelle, jonka osuus suhteen muodostumisessa näkyy oppilaan puolella. Nuolen kääntyminen takaisin opettajan suuntaan kertoo, miten auktoriteettisuhteen hyväksyminen näkyy oppilaan toimissa ja mihin se kenties saattaa johtaa. Oppilas ei tarkoita kuviossa yhtä oppilasta, sillä auktoriteettisuhteen muotoutumisessa on tietysti kyse oppilasryhmästä ja sen reaktioista, mutta koska yhdelläkin oppilaalla on merkitystä asiassa, säilytän kuviossa yksikön oppilas tavallaan kuvitteellisen oppilaan tai oppilasryhmän merkkinä. Kuviossa siis auktoriteettisuhteen muotoutuminen on pilkottu osiin ja se nähdään nivoutuneena tai suhteutettuna pedagogiseen suhteeseen, joskin myös didaktiseen suhteeseen – ja molemmat auktoriteettisuhteeseen.

Auktoriteettisuhteen kolmion sisällä oleva nuolen paikka kuvaa auktoriteettisuhteen käsityksen oppilas- tai sisältö- tai sääntökeskeisyyttä. Nuolen päässä olevat ilmaukset kuvaavat opettajan toimia auktoriteettisuhteessa: tapoja johdatella oppilasta sisällön tai sääntö-

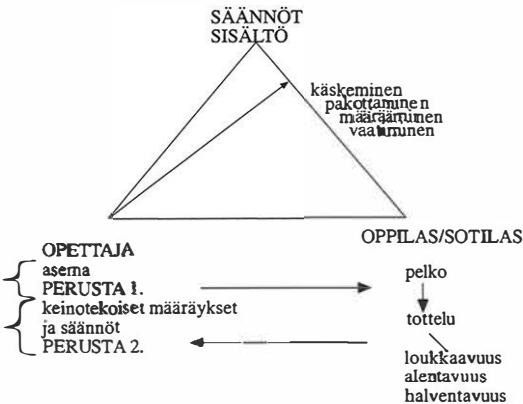
jen suunnassa, milloin ja miten tarve vaatii missäkin käsityksessä. Esillä on sekä ohjaavaan että tiedolliseen auktoriteettiin kuuluvia piirteitä, mutta koska niitä on käytännössä vaikeaa erottaa toisistaan, niin ei ole tehty, kuten ei muitakaan mahdollisia lajeja. Kolmioista on esillä lopullinen malli, jossa opettajan alkuperäiseen kuviooni tekemät korjausehdotukset on merkitty kursiivilla tai muulla kohdassa mainitsemani tavalla. Myös kolmioissa olen käyttänyt opettajan omia käsitteitä ja kieltä.

Kunkin opettajan kokonaisuus alkaa pelkistyskolmioilla – parikinohjaajan ja kouluavustajan vastaavat ovat nähtävissä Liitteissä 10–11. Tekstiosuus tavallaan avaa pelkistyskolmion sanallisesti. Koska Sirkka ja Johanna puhuivat paljon hallintaan liittyvistä asioista, mukana on *tiukkuudesta* ja *ryhmänballinnasta* tekemäni käsitekartat. Asiat on esitetty otsikkoineen päivineen opettajan käsittein. Lopussa (luku 4.5) tulkitsen ja pohdiskelen aiempaa – annan oman ääneni kuulua.

4.4.1 "TAKAPUOLESSA KANTTIA" JA "HELVETISTI NIISTÄ KAKAROISTA VÄLITTÄMISTÄ" - PENTTI



KUVIO 7. PENTIN KÄSITYS YHTEISTYÖN AUKTORITEETTISUHTEESTA.



KUVIO 8. PENTIN KÄSITYS AUTORITAARISESTA KÄSKY-VALTASUHTEESTA.

Penttin käsitys auktoriteettisuhteesta selviää Kuvioista 7 ja 8. Hänen kuvioissa näkyvä kantansa auktoriteettisuhteesta on poimittu aineistosta. Nykykoulun kannalta Pentti pitää auktoriteettia turhana käsitteenä sikäli, ettei sillä yksinkertaisesti ole sijaa uusissa näkemyksissä, esimerkiksi konstruktivismissa, vaan se kuuluu vanhakantaiseen opettajuuteen. Jälkimmäiseen sisältyy tarpeeton ajatus siitä, että auktoriteetti kuuluu opettajuuteen automaattisesti, teki opettaja mitä tahansa. Pentistä auktoriteetti on positiivisimmillaan ihminen, jota kunnioidetaan ja arvostetaan syystä.

Ja tota, itseasiassa sillä koko käsitteellä nyt ei tee yhtään mitään, jotenkin mun mielestä, jos ajattelee jotain konstruktivistisia opetusnäkömuk-
siä tai tämmösiä, niin eihän tämmösellä käsitteellä kun auktoriteetti
yhtään mitään tee edes. Sehän on itse asiassa täysin korni juttu. Koska
se perustuu sit, perustuu johonkin semmoseen näkemykseen, että on
joku yks pallopää, joka seisoo, ja esimerkiks et puhe kulkee hirveesti sen
kautta ja tota niin, se on vaan. . Vanhana anarkistina toi auktoriteetti tun-
tuu niin pahalta. Mut siis, mä en tässä opettajan hommassa, mä en sitä
ikinä oo ymmärtäny, minkä helvetin takia, mitä se itseasias, mitä sillä
tekee? Tai miksi sitä pitäis olla, kun sitä ei mihinkään tarvitse. (P I 19.)

Pentti kuitenkin palaa haastatteluissa auktoriteettiin joskus omas-
ta halustaankin osin ehkä siksi, että käsitteen avulla on helppo pu-
hua opettajan tehtävästä ja opettajuudesta, siitä, millainen opettajan
ei ainakaan pitäisi olla (ks. ss. 164 ja 342). Hän tunnustautuu van-
haksi anarkistiksi ja sanoo, että auktoriteetti-sanasta tulee hänelle
mieleen armeija, jota hän kammoksuu käskyvaltasuhteiden takia.
Hänelle on ollut tärkeä ratkaisu käydä armeijan sijasta siviilipalvelu.
“Auktoriteetti on semmonen, joka pakottaa tekemään perusteetto-
masti semmosia asioita, mitä minä en halua” (P I 18). Vaikkakin
Pentti on aina inhonnut sitä, että joku määräälee häntä, hän toteaa,
että “mä tietysti määräilen ihan mielelläni muita” (P I 18). Kyse on
itseironiasta, Pentti korostaa teemoituksen luettuaan: “et vaikka sitä
perinteistä auktoriteettisuhdetta. Tai se ärsyttää mua aika paljon, niin
siitä huolimatta mieluummin määräilen muita kuin olen itse muiden
määräiltävänä. Mut molemmat ärsyttää, ihannetila ois tämmönen
yhteistyön tekeminen.” (P VII 1.)

Hän tarkentaa pyydettyä ensimmäisessä haastattelussa esiin
nostamiaan käsityksiä seuraavassa haastattelussa: armeijan lisäksi
myös koulussa voi esiintyä negatiivista, pelkoon ja asemaan perus-

tuvaa auktoriteettia. Kyse on mielivaltaisesta vallankäytöstä, hierarkisista suhteista ja määräämisestä, pakottamisesta sekä vaatimisesta. Hierarkiassa ylempänä oleva määrää alempana olevan tekemään jotain, typerääkin.

P: Niin musta negatiivinen autoritaarisuus tai auktoriteetti perustuu siihen ett, semmisiin käskyvaltasuhteisiin, ett jollakin ihmisellä on, mä muistan niinkun armeijan, tällöinen hierarkkinen organisaatio on äärimmäinen esimerkki autoritaarisista käskyvaltasuhteista, jossa itse asiassa tuota niin, auktoriteetti perustuu sillä tavalla asemaan ett sen alempana olevan on tehtävä mitä tahansa saatanan tyhmyyksiä, koska se ylempänä oleva pystyy niinkun sen asemansa perusteella määräämään sen, niin se on niinkun se kaikista vastenmielisin ja-. Koulussa nyt ei ONNEKSI, läheskään sitä samaa voi tehdä mutt kyllä mulla jotenki semmonen, siis kyllähän opettaja voi – aika paljon, jos haluaa ja jos kanttia ja potkua, tai kanttia riittää, eli oppilaat pelkää tarpeeksi niin teettää oppilailta, aika älyttömiäkin asioita, ja vaatia älyttömiä asioita, pelkän se oman, pelkoon perustuvan, ja pelkoon ja asemaan perustuvan auktoriteettinsa avulla. Sen, huonon, kielteisen auktoriteetin avulla. (P II 6.)

Pentistä auktoriteetin sekä rajojen korostus tekee koulusta ihmeellisen paikan ja tunneköyhän ympäristön. Pohjimmiltaan armeijamaisessa auktoriteetissa onkin hänestä kyse inhimillisen tunteen kuolettamisesta niin, että auktoriteetille alisteinen osapuoli on lopulta valmis vaikka tappamaan. Koko käsitteen voisi Pentistä hylätä ja puhua paremminkin ihmisten välisestä ymmärtämyksestä – opettaja-oppilassuhde on jollain tasolla myös ihmissuhde. Pentti viittaa haastattelujankohtana lehdissä käytyyn keskusteluun nuoren miesopettajan rakastumisesta oppilaaseensa: “siinä on niinkun semmonen ihmislaitain, ihmissuhdelataus olemassa, ett mä ymmärrän niinkun helvetin hyvin että jollekin nuorelle kundille voi käydä niin, ei siinä oo mitään kummallista.” Samalla tavoin oppilas voi rakastua opettajaan, “eikä siinä ole mitään kummallista”. (P IV 13.)

P: Sentyypistä auktoriteettia jota, mun mielestä koko saatanan sanan vois kyllä hylätä, se on jotenki semmosta, ihmisten välistä ymmärtämystä, joka niin-niin se vaan pitäs mun mielestä olla kaikkien ihmisten, joka paikassa, ei oppilas-opettajasuhde ole, se on tietystä tilanteesta se on ihmissuhde ei yhtään sen enempää eikä vähempää, tietyllä tasolla se on niinkun hyvinkin, hyvinkin alastomasti sitä, sitten jollakin toisella tasolla se on jotakin toista. - - koulu on, pahimmillaan se on niin saatanan tunneköyhä ympäristö että siellä, siellä ei saa olla niitt inhimillisiä tunteita, koska siellä pitää olla auktoriteettia, ja pitää olla rajoja ja kaik-

kee muuta ja-. Mikä helvetti täällä tappaa inhimilliset tunteet tehokkaammin kun auktoriteetti? No mihinkä meidän armeijan auktoriteetti perustuu? No sehän perustuu siihen että eihän kukaan ihminen rupee vapaaehtaisesti tappamaan ellei oo sairas päästään, toista. Mutt se perustuu sille ett se auktoriteetti on niin vahva, että se inhimillinen tunne tapetaan sillä tavalla ett se pystyy tekemään sen. Ett sehän on auktoriteetin idea, perinniltään. Ei siinä, sehän siis on ihan [käsiliike ja lursautus], koko käsite. (P IV 13.)

Sijaisena ollessaan hän törmäsi pelkoon siitä, että jo oppilaiden kanssa neuvottelu voisi viedä opettajalta auktoriteetin ja johtaa oppilaiden ylivaltaan. Nimittäin ehdotus siitä, jotta oppilaita kuunneltaisiin luokkaretken suunnittelussa, sai opettajat suuttumaan: ”siis ne tuli silmille, siis nehän että opettajat joutuu täydellisesti oppilaiden ylivallan armoille tai kukaan ei enää kunnioita, oppilaat ei kunnioita, auktoriteetti tai mikä tahansa menee” (P III 14). Opettajien alusta loppuun suunnittelema yhdeksäsluokkalaisten retkipäivä oli kuitenkin edellisenä vuonna onnistunut siten, että kymmenen-viisitoista oppilasta oli ollut jo Helsingin rautatieasemalla niin kännissä, jotta nämä oli pitänyt passittaa kotiin.

Jos kohta Pentti pohdiskelee ”huonoa, negatiivista” (P II 6) auktoriteettia, hän aprikoi myös positiivista auktoriteettia ja erityisesti auktoriteetin oikeutusta heti ensimmäisen kerran auktoriteetista puhuessaan: ”kun - - sen auktoriteetti ei perustu siihen opettajuuteen, tai opettajuuden - - avulla muodostettuun rooliin, vaan se auktoriteetti perustuu siihen osaamiseen ja siihen ihmisenä olemiseen, ja sillon niitten kans ei tarte tapella, koska ei ne ihmisen kans viitti, opettajan kans luultavasti...” (P I 17) (ks. luku 4.4.1.1). Osaaminen tarkoittaa sitä, että opettaja tietää opettamisestaan asioista ja opettamisesta. Ihmisenä olemisen, opettajan roolin ja auktoriteetin Pentti nostaa esiin puhuessaan siitä, että opettajan on hänen mielestään syytä olla ihminen ja tuoda elämänsä ja itseään ihmisenä esille. Tämän vastakohtana on opettajan roolia vetävä opettaja, jonka ei mielestään tarvitse hankkia auktoriteettia, koska se kuuluu hänelle luonnostaan aseman perusteella, ja joka joutuu varmasti hankkauksiin oppilaiden kanssa, koska rooli tuo mukanaan roolinmukaisen oppimestarimaisen käyttäytymisen. Opettajana oleminen ei automaattisesti tuo eikä sen pidä tuoda oppilaiden kunnioitusta, vaan oppilailla on oikeus valita se, ketä he kunnioittavat.

No, siis mä kuvittelisin, et se, tai se että mitä minä tarkoitan sillä, et se opettajuus on semmonen...Semmonen, niinku itselleen, omalle itselle väkivaltaisesti, tekemällä tehty rooli. Ja sitten, että jotenkin kun siinä sitten täytyy tämmöset opettajuuden, opettajuuteen liittyvät, en mä tie, en mä osaa tarkasti määritellä, odotukset, jotenkin semmoset – must turhat – turhat niinkun mäkättämiset ja turhat pompottamiset ja turhat kunnioituksen hakemiset ja kaikkee muuta, ja auktoriteetin hakemiset, mä oon aina helvetisti ihmetelly, kun oon jossakin nähny niitä tyyppettä, niitä opettajia, tai kuunnellu niitä, kun ne puhuvat, et pitäis, hänellä pitäis, kun opettajalla pitäis olla auktoriteetti ja oppilaiden pitäis kunnioittaa. Siis semmosii paskiaisii, ei mitään auktoriteettia tarvii, eikä kunnioitusta, miks – must ois ihan typerää, jos oppilaat semmosii tyyppettä kunnioittaa, miks niiden pitäis? Onhan niillä nyt oikeus valita se. Miks niinkun pitäis niinku kunn... antaa auktoriteetti joka tyyppille, joka kävelee tonne eteen pyörimään. Se on, siis se on semmonen juttu, mikä pitää vaan...se on turha käsite, koko ikäni inhonnu kaikkee, erityisesti sitä, että joku mua määräälee, mä tietysti määräilen ihan mielelläni muita. (P I 18.)

Lyhyesti sanottuna Pentin mielestä opettajan täytyy ansaita oma auktoriteettinsa oppilaiden silmissä: oikeutus perustuu opettajan tietoihin ja taitoihin sekä persoonaan ja toimintaan – ei aseman, ammatin tai instituution tuomaan automaatioon. Jälkimmäisellä tavalla auktoriteetin hankkiminen ei välttämättä edes onnistu.

Pentti puhuu positiivisesta auktoriteetista, joka ei ehkä ole auktoriteettia ollenkaan – Pentistähän auktoriteettisuhde määrittyy parhaasta määräyssuhteeksi. Hänen mielestään koulussa, oppimisessa ja kasvatuksessa on kyse paremminkin yhteistyöstä ja sopimisesta sekä neuvottelusta ja niihin opettelusta kuin määräilystä tai töiden teettämisestä, vaikka sitäkin koulussa on opettajan pakko tehdä (ks. s. 341 P VI 8). Pentti valmentaa poikien jalkapallojoukkuetta miesporukan kanssa, ja siellä hän on huomannut, että villeimmässä iässä olevat kahdeksan-yhdeksänvuotiaat pojat osaavat päättää asioistaan, joskin valmentajien tehtävä on muistuttaa niistä. Asiat voidaan koulussakin hoitaa selvittelemällä ja ymmärtämyksellä, ja kaikkea ei voida hoitaa niinkään saati sitten auktoriteetilla.

Ja sitt mun mielestä semmonen positiivinen, auktoriteetti joka ei sitten oo enää auktoriteetti ehkä ollenkaan, vaan siinä on kysymys ihan jostakin muusta, vaan siinä onkin kysymys siitä että, ett ihmiset pystyvät tekemään jotenkin yhteistyötä vaikka niiden, vaikka niiden asema onkin hyvin erilainen niinkun oppilaan ja opettajan asema ovat, ovat, on aika erilaiset. Ne pystyy niinkun yhdessä sopimaan joistakin, tai isosta määrästä asioita, miten niitä hoitaa, ja eikä se tota, niin. Mä en nyt

oikein sitten tarkkaan osaa sanoo että mitä, mitä sillä niinkun koko asialla oikein tekee, kysymys on siitä että, koska kuitenkin mun mielestä koulussa ja opettamisessa ja kasvatuksessa on kysymys yhteistyöstä ja sopimisesta ja siihen opettelemisesta eikä, ja MAHDOLLISIMMAN vähän määräämisestä, mä tiedän että itse teen sitä ja jokaisen sitä tässä hommassa sitä määräilyä on tehtävä eikä siitä nyt kannata, niinkun näppylöitä ottaa jo, jos käskee, mutt tota kumminkin pyrkiä neuvottelu-, neuvottelemalla ja sopimalla, näitä asioita hoitamaan. (P II 6.)

Oikea auktoriteetti perustuu ymmärtämykseen, arvonantoon ja luottamukseen, ei pelkoon. Se on oikeastaan ihmisten välinen, toimiva suhde, ja siten koulutyössä tärkeä.

P: Niin auktoriteetti on mun mielestä ihan oikeesti tärkeä asia ja se on siinä mielessä tärkeä että mitä vähemmän sitä joutuu käyttämään ikäänkuin niinkun tekemään, niin sen enemmän sitä itse asiassa on, ja jos se ei vielä perustu pelkoon vaan johonki muuhun, vaan johonki semmoseen johonkin ymmärtämykseen tai luottamukseen mutt, mutt tuota, siis silloin se on must oikeeta auktoriteettia, se on semmost mikä on, siis semmonen ihmisten – siis itse asiassa se ei oo auktoriteetti vaan se on ihmisten välinen suhde, joka toimii, en mä tiedä. (P IV 9.)

Pentti pohtii myös hyvän auktoriteetin merkkejä. Auktoriteetti on sitä parempi, mitä vähemmän sitä tarvitsee käyttää. Sama asia pätee missä tahansa työpaikassa. Jos on arvostusta ja halukkuutta yhteistyöhön, ei määräälevää auktoriteettia juuri tarvita, vaan kyse on paremminkin toisen ihmisen kunnioittamisesta ja arvostamisesta. Osoitus hyvästä opettajan auktoriteetista voisi olla se, että oppilaat esittävät opettajalle rakentavaa kritiikkiä. Oppilaathan voivat myös huomauttaa opettajan toimintatavoista, esittää kritiikkiä, jolloin opettaja voi hyvinkin huomata näiden olevan oikeassa.

Ett tietysti samalla tavalla että jos oppilas sanoo mulle että et sä voi tehdä, tässä joku päivä - - oma luokka sano jotakin, että kun sä teet sillä tavalla ja ei, ei sen pitä olla sillä tavalla, mä en nyt muista että mikä juttu se oli. Mutt sitt must että nehän oli jumalauta ihan oikeessa, eihän sitä niin pidäkään tehdä. Ja yks-yks juttu itse asiassa, musta tätä auktoriteettia vois olla ihan oikeesti se, esimerkiks koulumaailmassa tai luokkatilanteessa tai oppilas-opettajasuhteessa että, silloin opettajan auktoriteetti on kohtuullisen hyvässä kunnossa jos oppilaat esittää asiallista kritiikkiä sitä opettajan, työtä kohtaan. Ett se on semmosta ett siinä ei oo semmost niinkun, periaatteessa niinkun nalkuttamisen makua, ett ihan oikeesti jos ne kokee jonkun asian että näin sen ei pitä olla niin, ne sanoo sen. (P IV 10.)

* * * *

mutt jotenki jos sen oppilaan vastaanotto on semmonen että tuota niin, se niinkun ymmärtää sen - - että tuo nyt sano tämän asian sen takia että se on sen mielestä järkevää tai se on niinku sen tilanteen takia järkevää eikä rupee panemaan hanttiin siitä, niin silloin musta on siinä niinkun semmosesta ymmärtämisestä ja, en mä tiedä nyt arvostamisesta mutt, lähinnä ymmärtämisestä kysymys. (P IV 10.)

* * * *

Ett tämä nyt on, missä tahansa työpaikassa, just esimerkiksi henkilöiden välisissä suhteissa tai esimies-alainen suhteessa a ja o -juttuja, ett-ett. Jos niinkun on, sitä arvostusta niin silloin on sitä halukkuutta yhteistyöhön, ja jos on halukkuutta yhteistyöhön, niin silloin ei kauheesti tarvita, tarvita tämmöstä, määräilevää auktoriteettia vaan sitt must auktoriteettia parempi sana, tai mä niinkun yhdistän sen siihen että, toisen ihmisen kunnioittamiseen, ja arvostamiseen. Ett sieltä niinkun nousee musta se oikee auktoriteetti, ja silloin ei tarvitse kauheesti määräilemistä. (P IV 10.)

Kuvio on Pentistä yksinkertainen: Jos kunnioitan ja arvostan toista ihmistä, joka pyytää jotakin, niin varmasti vastaan pyyntöön. Jos taas joku käskee ja pakottaa tekemään jotain, haluan panna vastaan. Kyse on siis arvonnasta jotain asiaa tai henkilöä kohtaan, jota kohti arvontantaja vapaaehtoisesti haluaa suuntautua. Koska arvontosuhde ei ole määräyssuhde, kyse ei Pentistä oikeastaan ole auktoriteetista toisin kuin tilanteessa, jossa arvostusta ei synny ja suhteen toinen osapuoli joutuu pakottamaan toisen tekemään jotain.

Siis sillä ihmisellä on silloin, itse asiassa ei oo kysymys auktoriteetista vaan arvonnasta, must se on parempi sanoo että jos arvostaa jotakin asiaa, niin silloin tota niin, silloin sitä niinkun tekee mielellään semmosia asioita mitkä siihen arvostuksen kohteeseen tai olkoon se henkilö tai asia, niin liittyy. Mutt sitt jos ei arvosta, arvosta jotakin asiaa tai henkilöä, niin silloin joutuu niinkun tämmöselle – mahtikäskyllä, pakottaa ihmiset tekemään jotakin ja, se on aina saatanan vastenmielistä, ja must jälki ei voi olla hyvä silloin kun lähtökohta on se ett haluaa panna hanttiin. (P IV 10.)

Pentistä on selviö, etteivät opettaja ja oppilas ole koulussa samassa asemassa eikä näiden tarvitsekaan olla, mutta opettajan auktoriteetti tai asema osana kahdenkymmenen hengen porukkaa ei voi perustua keinotekoiisiin määräyksiin, joita pitää totella jostain ihmeen syystä (ks. s. 342). Jos oppilaiden kanssa nostaa metelin vain siitä, että joku häiritsee toisten työtä, yhdessäoloa ja mukavaa oloa, asiaan puuttuminen on tarkoituksenmukaista ja oppilaidenkin oikeustajun mukaista, mistä syystä oppilaiden kanssa ei tarvitse tapella.

Tässäkin kohtaa Pentti nojaa koulunkäynnin päätarkoitukseen, työn-tekoon, ja opettajan tehtävään tämän perusasian turvaamiseksi. Opettaja ei nosta meteliä pikkuasioista vaan järkevistä olennaisuuksista.

musta esimerkiksi joku semmonen täysin käsittämätön asia ett pitää määrätä että joku oppilas ottaa lippalakin päästä pois tunnilla. Ja sitt siitä tehdään niinku semmosia älyttömiä arvovaltakysymyksiä mutt esimerkiksi joku semmonen asia ett joku häiritsee jonkun toisen työtä niin, ett toinen ei pysty tekemään työskentelyä niin siitä PITÄÄ nostaa helvetinmoinen meteli. Ja must mull on niinkun semmonen tunne ett kaikkien, itse asiassa senkin jonka häiritsee niin senkin jonkinnäkönen oikeudentaju sanoo ett se tekee asioita sillon väärin ja että sen pitää tehdä toisella tavalla ja että kun nää tilanteet on semmosia että meteli nousee vain siitä että mikä on sen yhdessäolemisen ja työskentelyn kannalta tarkoituksenmukasta ja järkevää ja että on mukava olla ja mukava tehdä töitä niin, sillon tuota, niin ei tarvitse tapella oppilaiden kanssa koska kaikki tietää, kaikki sisimmässään tietää sen että jos asiat hoitaa tietyllä tavalla niin ei kauheen- eikä siinä tarvita kauheita niinku periaatteellisia, keskusteluja mutta jos joku saatana jaksaa aikuinen tapella joidenki lippalakkien takia ja sitt se on tuota, sillä menee pentujen kans sukset ristiiin, niin se on sen aikuisen omaa tyhmyyttä. (P IV 6-7.)

Auktoriteettia tarvitaan työn nopeaan organisointiin, jotta koulun tarkoitus toteutuisi. Jos opettajalla ei ole “takapuolessa kanttia niiden [rajojen] asettamiseen niin se tyhjänpäiväistä räksytystä ja tappelua” (P III 20). Joskus on levottomia luokkatilanteita, jolloin opettaja ei jaksakaan eikä viitsi, eikä ehkä ole syytäkään neuvotella, vaan täytyy käynnistää työt nopeasti. Opettaja toimii näin vain sen vuoksi, että työt pääsevät käyntiin, ei vallanhalusta tai oppilaita alistaakseen. Muuhun Pentin mielestä ei auktoriteettia tarvita.

niinku pitää olla sitt joku semmonen, potku niinkun persnahan takana ett tota, tai alla, kun sanoo että nyt, nyt se riekkuminen LOPPU ja nyt ruvetaan hommiin, niin sitt kans ruvetaan. Ett se on sitt se, sehän on sitt aseman, valta-aseman hyväksikäyttöä että panee ne kakarat töihin ja oppilaat töihin ja – sekin voi tapahtua sillä tavalla, sillä tavalla että siinä ei oo mitään niitä oppilaita niinkun loukkaavaa eikä alentavaa, vaan se on, on kysymys siitä että, organisoidaan se homma sillä tavalla että päästään, päästään töiden alkuun, en mä tiiä, auktoriteettia tarvitaan nopeeseen organisointiin, työn organisointiin. Siinä sillä muuten on ihan oikeesti käyttö. Ett niinkun ne kuuntelee, ja sitt tottelee. Sitä ei todellakaan tarvitse tehdä niin että niinkun, osottaa olevansa hirveä kukko tunkiolla ja te ootte niinkun sitten siellä jossakin ja teette niinkun, niinkun minä käsken, vaan se asenne mun mielestä niinkun voi

olla se ja parhaimmillaan se tietysti onkin että tämä tehdään VAIN sen takia että nyt nämä työt pääsis käyntiin ja se on se suurin. (P II 7-8.)

Kuitenkin on myös opettajia, joilta ei auktoriteettina olo onnistu. Pentti voi kuvitella, miltä tuntuu opettajasta, joka ei saa luokkaa otteeseensa: “ajattelee vaan niinkun sitä tilannetta että jos opettaja on luokan edessä ja, edellisenä iltana tietää että kun minä sinne menen niin taaskaan mä en sille ja sille tyyppille mitään voi ne tekee mitä sattuu, nii kyllä tää duuni voi olla siinä tapauksessa kyllä semmos- helvetin esikartanossa kärventymistä, ett oksat pois” (P II 10).

Penttiä ärsyttää se, että koulussa oli käynyt puhumassa joku kasvatusguru siitä, miten aikuisen pitää ottaa aikuisen asema ja opettajan opettajuus käyttöönsä, koska sillä tavoin vain syyllistetään niitä, jotka eivät onnistu ottamaan sitä tekemään, koska luokka pistää hanttiin. Lastensa vanhempainillassa Pentti taas suivaantui puhujaan, joka ratkaisi kiusaamisongelmaa opettajan auktoriteetilla, rajoilla, tukioppilailla, koulupsykologilla ja kuraattorilla, kun Pentin mielestä asia pitäisi ratkaista rakentamalla luokkatyöskentely sellaiseksi, että oppilaat oppivat tekemään työtä toistensa kanssa. Auktoriteetteja haetaan apuun, vaikka ihmisten kanssa olemisen pohjatyö on tekemättä. Hänestä olisi paljon tärkeämpää puhua siitä, miten yhteistyötaitoja voisi kehittää ja miten työtä organisoida siten, ettei työnteko ei olisi opettajajohtoista: “että se ei olis sen varassa että aikuinen pälpättää niinku siellä, edessä päivätol- tai tuntitolkulla” (P II 7). Pentin varsinaiset haastattelut päättyvät seuraaviin lauseisiin: “Ei, eihän, ei ihmiset tartte perkele – ne tarttee välittämistä ja se riittää. Ei ne sen kummempaa kaipaa.” (P VI 10.)

Mutt se joiden kanss ei niinkun tehdä töitä on se lapset, se perkele niinkun se perusporukka, jonka kanssa se työ pitäs tehdä, jonka kanssa niinkun se opetustyö ja oppimistyö pitäs tehdä semmoseksi, ett siinä luontevasti opete-opitaan yhteistyöhön. Ja-ja eikä siinä tarvita mitään perkeleen auktoriteettia, siinä tarvitaan vaan semmonen ihminen joka näkee-näkee että miten niitä kakaroita, miten niitä ryhmitellään, min-kälaisia töitä, miten seurata töiden edistymistä ja sekä ryhminä että henkilökohtasina olentoina ja niin edelleen. Jotenkin se on, varsinkin niinkun lasten ja nuorten kans kun on ongelmia ja on, kun näyttää siltä ett ne ovat lisääntyneet ne ongelmat niin tuota, niin-niin, sitt ruvetaan, kun se semmonen, ihmisten kans olemisen pohjatyö on tekemättä, niin sitt ruvetaan niitä auktoriteetteja hakemaan apuun. (P VI 10.)

Ei opettajan auktoriteetilla – eikä välittämiselläkään – voi pelastaa asiaa kuin asiaa: auktoriteetin ala on aika rajoitettu. Pentillä on valvontaluokallaan poika, joka häipyi koulun pihalta kaljaporukan mukaan välittämättä Pentin auktoriteetista mitään, vaikka Pentti on yrittänyt kaikkensa pojan eteen: kaveriporukan imu oli suurempi.

Mä oon totaalisen neuvoton, mul ei ole mitään eväitä selvittää tätä, ei yhtään mitään, ei pienintäkään. Puhutaan työssäväsymisestä ja uupumisesta, niin nää on musta ne asiat, tai ainakin mitkä mua rassaa. Et ei mua niinku se, et jos pitää kirjottaa tai tehdä jotain, hommia tai suunnitella jotakin, ei se rassaa, mut se että jos on joku juttu jonka kans niinku ei etene, on voimaton, niin se rassaa ihan helvetisti. Eikä paljon auktoriteetti auta. Ei ollu mitään auktoriteettia, kun mä äsken tuolla kuuden seitsemän porukan, poikaa kuus seitsemän, se ei ollu kyllä juonu yhtään, niin kuus seitsemän tyyppiä, pari kolme oli vanhempia, perskännissä pyöri tuolla, niin ei ollu mitään auktoriteettia saada sitä poikaa tänne kouluun, sinne män. (P I 20.)

4.4.1.1 Ihmisyys

Pentistä opettaja on aikuinen ihminen omine hyvine ja huonoine puolineen. Kuitenkin “oikeaksi aikuiseksi” tuleminen pelottaa häntä: hän toivoo, “että siis se, se kuori mikä pitää sen pikkupojan päältä rapsuttaa, että se ei ois kauheen iso” (P IV 12). Ihmisinä oppilas ja opettaja ovat tasavertaisia, vaikka opettaja onkin vanhempi, tietävämpi sekä taitavampi ja koulussa eri asemassa kuin oppilas. Opettaja tietää opettamistaan asioista ja hänellä on elämäkokemusta, jota hänen kuuluu välittää oppilaille. Opettajan rooliin Pentti ei usko eikä siihen halua mennä: opettajan velvollisuus on kertoa itsestään ja elämästään, olla inhimillinen ihminen, sellainen kuin on. Tätä kautta luokkaan syntyy myös luottamuksen ilmapiiri.

Tai musta niinku koko semmonen ajatus olla opettajana täällä, kakaroiden edessä, on jotenkin ihan korni tai et ainakaan mä en halua niinku semmost opettajan rooli, vaan on joku semmonen aikuinen, kun on, semmonen ihminen, kun on. Niinkun tiettyine hyvine puolineen ja tiettyine huonoine puolineen ja oppilail on must oikeus tietää, et mistä se suuttuu ja tota, jaja...Ja sit et se tietää vaan niistä asioista vähän, se tietää jostain suomen kielestä ja kirjallisuudesta ja ehkä historiasta ja vähän jotakin, ja sit sil on vähän elämäkokemusta ja jota se voi niinku välittää aika reippaasti, kertoo esimerkiks omasta elämästään ja, kertoa helvetin...Siis mä näytän kuvaa, oon näyttäny kuvaa, jostain Turun rock-

festivaaleilta, mis mä istun porukassa viinipullon kans, niin siitä riittää niinku kaksoistunniks ihan hyvin keskustelunaihetta! Vanhasta kulttuurista, oikeestaan sillon hippikaudesta ja muusta. (P I 17.)

* * * *

kyllä mä niinkun yritän ajatella niitä, vaikka olenkin opettaja ja vaikka olenkin vanhempi ja aikuinen niin tuota siis niinkun ett, mulla on niinkun se asema ja sitt on elämäkokemusta ja ehkä jotakin tietoo ja taitookin kenties vähän enemmän mutt kumminkin että se niinkun ihmisenä, se on tasavertanen, tasavertanen tyyppi. (P III 22.)

* * * *

Mutt yritän ainakin ja tavoitteena on se että niinkun olla yks ihminen siellä joka tietää tietyistä asioista paljon, tai paljon, tai tietää jonkin verran enemmän kun ne oppilaat tietää, ja ehkä vielä parhaassa tapauksessa saa ne kiinnostumaankin joistakin asioista ja sitt vielä opiskelemaan ja oppimaan niitä. Ett tuota, en mä nyt tuohon [miten opettaja-oppilassuhde lähentyy oikeaa ihmissuhdetta?] itse asiassa osaa sen kummemmin vastata. Yks juttu on semmonen, ett niinkun, yrittää olla, mä en uskoakseni ole kauheen muodollinen ihminen niin sitt mä en myöskään niissä luokkatilanteissa ole muodollinen, eli tuota, eli yrittää niinku olla oma ittensä, ei sen kummempaa. Tai eihän sitä nyt pitäis yrittää vaan sen pitäis tulla ihan luonnostaan. On niinkun luonnostaan se, sitä. (P II 9.)

Myös oppilailta Pentti on saanut palautetta omasta ihmisenä olemisestaan. Eräällä luokkaretkellä oppilaat käyttäytyivät ensiluokkaisesti, vaikka mahdollisuutta olisi ollut muuhunkin. Yhdeksännen luokan päättävissä bileissä, jonne oppilaat olivat kutsuneet Pentinkin, kävi ilmi, miksi retki oli sujunut hyvin: Pentti on ihminen eikä yritä olla opettaja.

ei me nyt sulle viititty niin paskatempua tehdä ett, oltas ruvettu ryypäämään, kun ne oli suunniteltu ensiks että ne ostaa kaljaa sinne matkalle ja, että ehkä se on nyt sitten joku kun – ei yritä olla hirveen opettaja ehkä, en mä tiedä, ja yrittää niinku jotenkin olla vaan semmonen ihminen, ett-että se on, mua kohtaan, mä kyllä näytän, että se on niinkun äärimmäisen loukkaavaa, että joku häiritsee, häiritsee mun työtä, että totta helvetissä mull on oikeus täällä tehdä tätä duunia sillä tavalla että kukaan ei terrorisoi sitä niinkun kaikilla ihmisillä on oikeus tehdä työtään. Ett jotenkin niinkun yrittää vedota niihin, ihan siihen inhimillisyyten nyt ja ihmisyyten mikä kaikissa meissä on eikä niinkun yrittää kätkeytyä – sen opettajuuden taakse tai siihen että koulussa pitää olla näin, vaan se että kun ihmisten kans ollaan niin jotakin ihmistä siinä loukkaa ja niinkun se tekeekin, mua loukkaa ihan helvetisti jos joku rupee terrorisoimaan, kyllä mä niinku Aleksille niin mä niinku, ilmotin ett mä oon niinku TODELLA loukkaantunu ja suuttunu kun sillä tavalla häiritset mun työntekoani, mä niinku ett nyt se saa riittää. (P II 6.)

Ihmisenä olemiseen kuuluu myös tunteiden näyttäminen – niin positiivisten kuin negatiivistenkin. Pentti näyttää tunteensa esimerkiksi loukkaantuessaan siitä, että oppilas häiritsee hänen työtään. Samalla hän yrittää vedota oppilaiden inhimillisyyteen, ei esimerkiksi siihen, että koulussa pitää olla jollain tavalla: opettajallakin on oikeus tehdä rauhassa työtään. Opettajakin suuttuu ja loukkaantuu, kun hänen työtään häiritään. Opettajan velvollisuus on tuoda tunteitaan ja itseään ihmisenä esille myös oppilaan oikeuden vuoksi. Jos esimerkiksi opettaja on väsynyt tai muuten kiukkuisella tuulella, on oppilaiden oikeus tietää syy opettajan käytökseen. Pentti pyrkii avoimeen tunteiden ilmaisuun siitakin syystä, että siten hän on tavallaan oppilaille ihmisenä ymmärrettävämpi.

Ja sekin on must sillä tavalla opettajan, itseasias opettajan velvollisuus niinku tuoda itsensä ihmisenä esille, että tuotaniin, siis himas saattaa tapella, tai pennut on kipeitä ja ne on valvonu tai mitä tahansa ja sit niinkun...Tai on kra- kankkunen, tai niin sanottu. Kyl mä ainakin sanon, jos mä oon ollu juhlimassa, kun mä oon ollu rilluttelemassa, että mä oon helvetin väsyny ja huonolla tuulella, nyt olkaa hiljaa ja ihmiks, ettei tuu huutoa. Näin, mikäs siinä. Siis jotenkin se, että jos niinkun reagoi lasten tekemisiin, niin kyllä niillä musta on oikeus tietää, että miksi toi on kun perseeseen ammuttu karhu sitten. Usein edellisellä tunnilla sieti sitä ja sitä, ja nyt ei niinku, ei käy mikään enää. Kyl sen musta voi sanoa. (P I 16.)

Pentti uskookin, että hän saa luotua turvallisen, avoimen ja luotamuksellisen ilmapiirin luokkaan, koska hän on ihminen eikä opettaja: “ei siinä tarte olla kun ihminen, eikä opettaja. Siinä vaiheessa kun alkaa olla opettaja, se ei onnistu, niin kauan ku pysyy ihmisenä se voi jopa onnistuakin” (P VI 4).

4.4.1.2 Koulunkäynnin yksinkertaisuus: selviöt ja rajat sekä puuttuminen

Pentistä koulunkäynnillä on yksinkertainen tarkoitus: työn teko. Koulu on oppilaiden ja opettajien työpaikka, jossa opettajan tehtävänä on auttaa oppilaan työntekoa ja oppimista. Työn tekeminen on luonnollinen osa elämää: “jotenki sitä ainakin yrittää esittää ett se olis, elämisen kannalta tärkeetä ja oleellista” (P IV 11). Pentin luokassa työn teko tarkoittaa lähinnä yhdessä tekemistä, mikä on helpottanut kovasti hänen työtään. Töitä tehdään tunneilla, muttei kotiläksyjä juuri tule.

periaatteessa must on niinku helvetin yksinkertasta, että kyl tää- siis tääl ollaan sen takii, että tehdään duunia, et kakarat tekee duunia, ja oppii, et mä voin tehdä töitäni ja auttaa niitä siinä oppimisessa sen min- kä pystyn, järjestämällä niille materiaalia ja työtiloja ja ajattelemisen aiheita ja sen mukaan niinku sit kaikki järjestetään. En mä ymmärrä. Eikä se musta oo kauheen hankalaksi osoittautunut. (P I 5–6.)

Se, että näkemys koulutyöstä on kiteytynyt toiminnan selviöiksi, on vaatinut kokemusta, aikaa ja tietämystä teoriasta (ks. Jännitekaa- vio 1). Vaikka asiat ovat monimutkaisia ja monisyisiä, niin toiminnan tasolle siirrettynä ne voidaan kiteyttää muutamiin perusasioihin, joi- hin voidaan kiinnittää erityistä huomiota. Tästä näkökulmasta katsot- tuna myöskään opettajan työn vaatima kontrollointi ei ole perusteil- taan kovin hankalaa.

että se kiteyttäminen ei ole sitä että ottaa niinkun ensimmäisen ja toisen ja kolmannen jutun mitä vastaan tulee vaan törmää, vaan on törmänny perkeleen paljon erilaisiin juttuihin ja ehkä lukenu ja kaikkee muut tehny ja siitä sitten pystyy kiteyttään, ett sillä tavalla, kun mä kerroin sulle just näistä, näistä teoriakiemuroista mitä on niinkun päässä, pääs- sä menny niin, sitt niinkun niiden kautta on sitt jotenki, ja käytännön elämisen kautta, siis niissä yhdessä on niinku muodostunu se näke- mys, ett vaikka asiat on saatanan monimutkasia niin ne pitää nähdä itse asiassa hirveen, hirveen monimutkasina ja monisyisinä, mutt niinkun toiminnan tasolle siirrettynä nämä jutut voidaan kiteyttää aika, aika niinkun vähiin perusasioihin, joihin kiinnittää erityistä huomiota. Ett se on musta se, niinkun se, kiteyttämisen idea. (P IV 11.)

Yksinkertaisuuden tavoittelu näkyy myös opettajan puheissa ja toiminnassa. Pentti korostaa pyrkimystä puhua oppilaille mahdolli- simman yksinkertaisesti eli olla puheissaan, tunteiden ilmaisussa ja toimissaan avoin ja suora, tietysti ketään vahingoittamatta. Tämän mahdollistaa hänestä turvallinen ilmapiiri ja se, että oppilaat tietävät opettajan pitävän heistä ja ajattelevan, että he ovat mukavia (ks. s. 179 P V 5).

se miten mä puhun ja olen oppilaiden kanssa, yritän tehdä sen asian mahdollisimman yksinkertaisesti, musta ne on helvetin mukavii tyyppejä vaan, mun on helppo olla myönteinen niitä kohtaan ja sitt jos ne tekee jotain typeryyksiä niin sitten on helppo olla myöskin vihanen. Ja huu- taa ja möykätä. (P III 4.)

Selviöt ja rajat

Työnteon lähtökohdasta katsottuna jotkin koulunkäynnin asiat ovat Pentistä yksinkertaisesti selviöitä. Tällaisiin selviöihin kuuluu se, että kaikki ala-asteen käyneet tietävät, miten tunnilla ollaan, joten siitä ei tarvitse keskustella eikä neuvotella oppilaiden kanssa, sillä se olisi pelleilyä. Tällaisia selviöitä ovat seuraavat: puhujaa kuunnellaan, työtavaroiden täytyy olla mukana, tunnille tullaan ajoissa eikä sieltä lähdetä pois milloin sattuu sekä myös se, ettei kännykkää oteta esiin tunnilla. Toisille ei myöskään ilkeillä eikä toisia kiusata. Itsestään selvyedet kuuluvat minkä tahansa työn kohtuullisen hoitamisen normeihin, ja oppilaat tietävät ne.

Mutt esimes yks semmonen keskustelunaihe mistä ei oo niinku mitään keskustelemista on se ett jos joku täällä puhuu, minä tai muut, niin joku joku muu oppilas, -- se on ihan itsestäänselvä ett ne kuuntelee, siitä ei oo mitään neuvottelunvaraa koska se on itsestäänselvä asia. Ja tuota – kun tänne tullaan niin periaatteessa kamat pitää olla mukana, työtavarat, niinkun nyt kenellä tahansa pitää olla työvälinepakki mukana kun se työpaikalleen saapuu. Tai että tänne tullaan ajoissa paits että nyt ne muutamam lusmut myöhästy, ja tuota niin, eikä lähetä millon sattuu, tai sovitaan ainakin kun lähetään tai sovitaan kun on myöhässä että etukäteen tietää. -- Mutt semmoset nyt, en mä tiä, ihan samalla tavalla kun mä meen opettaja – kun mä opettajan hommia teen niin on tietyt jutut jotka on itsestäänselvyyskiä ja samalla tavalla oppilaan – kyllä ne nyt tietää ne. Ja semmosista asioista mitkä, oppilas hyvin tietää mitkä sen siihen töiden kohtuulliseen hoitoon tommoset normit kuuluvat niin, niin niistä niinku mun mielestä ei kannata ruveta keskustelemaan. (P II 4.)

Selviöstä piittaamattomuus johtaa opettajan suorasukaiseen toimintaan. Erään kahdeksannen luokan tunnin aluksi opettaja suuttuu siitä, että kolmen pojan porukka myöhästyy tunnilta, vaikka pojat ovat luvanneet hoitaa työnsä kunnolla sen jälkeen, kun he olivat olleet luvatta poissa edelliseltä äidinkielen ja kirjallisuuden tunnilta. Kyse on myös luottamuksen pettämisestä, josta opettaja omien sanojensa mukaan pillastui hirveästi. Pentin tapa puhua oppilaiden kanssa sattuneista ikävistä asioista näkyy kommentoinnissa: teot voivat olla ikäviä, mutta ihmiset ovat silti hyviä. Pentti tarkentaa teemoitusta kommentoidessaan, että kyse on oikeudenmukaisuudesta ja etuoikeuksien välttämisestä: “musta on tärkeätä siis myöskin se, että jos on tämmösiä ikään kuin mallioppilaita niin niiden semmisiin tekemisiin, jotka eivät ole oppilaiden kanssa tehtyjen sääntöjen mukaisia tai jotka niinkun ovat

yleisten työnormien vastaisia, niin että niiden tekemisiin puututaan kans kunnolla, että ei katsota läpi sormien. - - mä yritän olla mahdollisimman tasapuolinen, et ne jotkut jutut, et ne sitten koskee kaikkia, et vaik ois keskiarvo ykstoista ja käytös kolkkytkaks, niin ei saa tehdä sen kummempia asioita kuin muutkaan.” (P VII 1–2.)

Ote havaintopäiväkirjasta 15. 9. 2000 – kahdeksannen luokan iltapäivätunnin alku:

Opettaja istuu pöytänsä takana, oppilaat paikoillaan. Neljä poikaa on poissa. Ope: Missä ne jätkät luuraa? Missä helvetissä? Eikö ne nyt helveti vähemmällä opi, ettei pidä myöhästyä.

Pojat tulevat. Ope: Keitä ovat nämä miehet, jotka lupasivat olla myöhästymättä. On paskapuhetta sanoa, että unohti. Kun on ollut koulussa kaksi vuotta, tiedät, että tunti alkaa klo 12.15, eikä myöskään unohta. (Ope tuotunut.)

Ope jatkaa: Motkotuksen jälkeen...Ottaa pattiin, kun oli puhetta ja kesti neljä päivää. Otin itse kevyesti, te tyylikkäästi eteenpäin. Kissan viikset! (Hiljaista, häpeävä ilmapiiri.) Sitten ope kertoo minusta.

* * * *

P: No tota, kun mä luin ton [havaintopäiväkirjan] niin se kahdeksannen luokan neljä poikaa tuli myöhässä niin mä pillastuin siitä niin hirveesti kun ne nimittäin, niillä oli viikkoo aikasemmin ollu tuota niin, matikan maikan kanssa jotain häikkää ja ne oli suuttunu siitä ja sitten ne hävis äidinkielen tunnilta perjantaina tai lähti puolilt päivin veke koulusta, ne suuttuu niin paljo, ja mä otin siit hirveet pultit, kirjoitin kotiin kirjeen valmiiksi – ja kutsuin pojat sitten välitunnilla luokkaan ett mä annan sen sen kirjeen ja viette kotiin ja sitt keskus-keskusteltiin siitä asiasta ja pyytelivät hirveesti anteeks ja selittivät että tää ei toistu ja kaikki hoideaan kunnolla ja, ja-ja, sitt ne on hyvii-hyvii tyyppejä, ett ne tekee hyvin töitä kaikki ne pojat, itse asiassa ne pärjää esimerkiks äidinkielessä ne on kasin ja ysin, kasin ja ysin kavereita ja, sitt mua vaan otti päähän kun ne oli luvanneet eivätkä sitten pitäneet sitä lupauستا koska mä oon aika tarkka siitä, tai yritän olla tarkka siitä että pitäisin omat lupaukseni ja lipsumisia tietysti tulee lähinnä siinä suhteessa että lupaa palauttaa jotakin eikä oo sitten muistanu lukee jotain papereita mutt, mutt-mutt oli se niille pojillekin nyt sitten aika sillä tavalla, tiukka paikka ja, kysymys niiden kavereiden kohdalla on se että ne on siinä - - [x:n ostoskeskuksessa] pelaamassa välitunnilla noita, rahapelejä ja ne myöhästyy sen takia, varsinkin mä luulen jos ne rupee pääseen voitolle ne ei malta lähtee en mä sitten jaksanu sitä selvittää missä ne oli ollu, koska se ei ollu mun mielestä missään nimessä oleellista koska, tuohon juttuun ei ole olemassa mitään selitystä. Ett se oli semmonen yks konflikti siinä yhden tunnin alussa (P III 1.)

Jokainen seitsemäs luokka kuitenkin katsoo Pentin rajat esimerkiksi puhumalla Pentin asian päälle, jolloin Pentti "käy kahvilla" ja asia selvitetään luokan kanssa koulun jälkeen. Hän ei pidä rähjämisestä eikä huutamisesta, mutta tämä keino tehoaa muutenkin. Kahville lähtiessäänkään hän on harvoin tosissaan vihainen, vaan näkee tilanteen otolliseksi ja tehokkaaksi pääasian, työnteon, kannalta.

P: - - Ja on siinä semmosia, siis semmosestakin työrauhasta, niin en mä nyt semmosta oo ruvennu neuvottelemaan oppilaiden kanssa. Et se on vähän niinku, jos... Sillon jos mulla on jotakin asiaa ja mä puhun täällä, et jos ei huvita kuunnella, niin keskustelkaa, mä painun kahville ja sit tullaan koulun jälkeen selvittelee, et jonakin muuna aikana, et ei niitten pakko niit oo tehdä. Sit seiskaluokalla se sitten on, yleensä sillon on... Et et, kun ei nyt hirveesti viitti rähjätä ja huutaa, niin sit mä sanon vaan, et mä lähen kahville, ja sit kolmelta tavataan, et sit selvitetään, katotaan nää jutut loppuun sit kolmen aikaan.

E: No mitäs sit?

P: No mitä, no sit vaan pankytä minuuttia ajasta kahvilla ja hitaasti sitten kiroilen, et perkele, kun pitikin... No, kyllä ne sit tulee. Et sitten käydään vielä asiat läpi, eikä siinä niinku kukaan sillä tavalla mitään mukinoid... (P I 15-16.)

* * *

P: - - kyllä mä nyt otan tämmösiä teatteripultteja joskus ett, itse asiassa naurattaa helvetisti, mutta kun tilanne on se että on viisaampaa olla vaan niinkun olevinaan kauheen vihanen, koska se tuottaa paremman, niinkun sillä hetkellä nopeemman ja paremman tuloksen niin tuota, niinkun esimerkiks näis, mä puhuin sulle näist kahville lähdoistä niin...

E: Kyllä niin ett se on teatteria.

P: No siis, kyllä mä itse asiassa aika harvoin siinä tilanteessa oon niinkun tosissaan, tosissaan suuttunu. Kyllä se on semmonen niinkun vaan ett mä oon kattonu ett, nyt on niinkun semmonen paikka ett nyt on hyvä, nyt on hyvä lähtee kahville niin, sitt ei tartte niinkun heti lähtee. Se on sitt kyllä niinkun oppilaille, siis kyllähän ne sitt niinkun yllättyy, ett miks nyt helvetti noin vähästä pillastut kun edellisellä kerrallakin tehtiin, edelliselläkin kerralla voitiin tehdä vaikka sitä, ja naurettiin yhdessä. Eikä siihen paljon muuta voi sanoo kun että sitä on huonolla päällä epäjohdonmukanen. Se on vaan se mun asema siinä hommas kattoo ett se menee, työnteoko kunnolla. Mut eihän, eihän se nyt niin vakavaa oo, koko puuha. (P III 23.)

Myöhemminkin joku oppilas voi joskus terrorisoida muiden opiskelua. Jossakin vaiheessa tulee eteen tilanne, jolloin "sitt vaan sano-

taan että näin se asia on” (P II 10). Eräälle pojalle Pentti kertoo sanoneensa lopulta seuraavasti:

jumalauta se loppuu että jos sä aiot täällä olla niin meitä on täällä kakskytä ihmistä samassa tilassa ja sulla ei oo pätkääkää oikeutta, niinku terrorisoida tätä meidän opiskelua että jos ei se onnistu niin pysyt oven takana. Et sä saat siellä tehdä töitä niin paljon kun huvittaa että hanki itelle yksityisopettaja-yksityisopettaja jos huvittaa mutt, siihen paikkaan missä minä teen työtä niin sinä et tule ja, ja sit-sitt mä ett soitan sun fajjalles ja sovin tästä asiasta ja. Ei siinä sitte oo. Aleksin jututukset loppuvat siihen. (P II 5.)

Opettajanurallaan (23 vuotta) hän on kirjoittanut oppilaalle kerran kirjeen kotiin. Tällöinkin vanhemmat olivat pyytäneet yhteydenottoa, jos tällaista sattuu: ”siinä oli sitäpaitsi kysymys siitä, et se oli muille oppilaille helvetin törkee. Mä kirjoitin siltä istumalta muistaakseni kirjeen ja lähetin sille kotiin.” (P VII 3.) Yleensä tällaiset tilanteet hoidetaan oppitunnilla yhdessä luokan kanssa.

Selviöihin kuuluu myös se, ettei käsipuhelimien kanssa leikitä tunneilla, mistä on ollut oppilaiden kanssa puhetta. Niinpä oppilas antaa kännykän opettajalle, jos hän ottaa sen esiin tunnilla.

Ne tietää ehdottomasti tehneensä väärin. Eikä niillä oo nokkansa kopistamista siihen asiaan. Sit on yhdessä puhuttu niiden kans, ja jotain ne on kyselleet, että miten on. Ja sit me ollaan sovittu semmonen juttu, että jos on tulossa tärkeä soitto, tai on tulossa joku semmonen, niin sanoo mulle etukäteen siitä, ja pitää kännykän auki, koska totta kai sitä saa käyttäa, silloin kun on tarve. Ja sit voi mennä käytävälle rauhassa puhumaan sen puhelun. Ja tota niin, mutta se on, että sanoo etukäteen sen sen takia, tai sit sillä hetkellä, kun se soitto tulee, niin sanoo, että tulee lääkäristä, tai isä tai äiti soittaa, tai mikä tahansa. Et jos puhelin soi kesken tunnin. Niin sit sanoo, ennen kun mä ehdin ruveta huutamaan ja kiljumaan ja sitä kännykkää, niinku omiin taskuihini keräilemään, ja siis kaikki on hyväksyny sen pelisäännön ja se on ihan ok, ettei lähetetä tekstiviestejä kesken tunnin, eikä sählätä muutenkaan sen kanssa. (P V 5.)

Seuraamillani tunneilla Pentti pyytää oppilaalta kerran kännykän ja kerran pelin, ja oppilaat antavat ne sängen auliisti. Laitteet viedään kansliaan, josta oppilas saa ne viimeistään lukuvuoden loppuessa. Tuukka näpräsi kännykkää tunnilla, jolla kahdeksasluokkalaiset viimeistelivät kirjallisuustöitään ryhmissä. Ville otti esiin pelin, kun toiset yhdeksäsluokkalaiset vielä lukivat seuraavaksi esiintyvän ryhmän kirjallista osuutta suomen kielen historiasta ja ominaispiirteistä.

Otteita havaintopäiväkirjasta 15. 9. 2000:

Ope kävelee Tuukan pöydän luo: Anna tänne. Anna tänne. (Tuukalle)
Tuukka antaa kännykän muutaman kehotuksen jälkeen.

Tuukka: Saanks mä tänään sen.

Ope (hymyilee): En tiedä. Sä tiedät, että kännykällä leikkimisessä on riskinsä.

--

Ope: Ville, tuo se kännykkä mulle.

Ville tuo: Ei se oo kännykkä.

Ope: Tuu hakeen toukokuussa, sä tiedät vallan hyvin.

Ville puhuu kavereilleen jotain venäjäksi.

Ope toteaa: Mä odotin sinua, että päästään alkamaan, mutta sitten mä huomasin, että sä räpläätkin siellä. Ei oo hyvä.

Ville: Mä olin lukenu jo.

Asia jää rauhallisesti silleen.

Pentti sanoo pakottavansa oppilaat antamaan käsipuhelimen tai pelin, hän ei pyydä vaan käskee, ja oppilaan on pakko antaa se, mutta hän ei mene ottamaan laitetta oppilaan kädestä. "Voin tietysti olla niin paska, et sanon, että tunti ei jatku, ennen kun se on mulla" (P V 4). Ylipäätään seuraamillani tunneilla oppilaat tottelevat opettajaa tällaisissa tilanteissa mukisematta ilman, että huomauttaminen tai laitteen ottaminen saisi aikaan esimerkiksi luokan tunnelman muutosta. Huomautukset koetaan nähtävästi oikeudenmukaisina, kuten Pentti itse asiaa tulkitsee.

P: Ei, siis ei, mun mielestä siihen, se perustuu siihen, et sit ei räksytä tarpeettomista, et se on niinku sen tilanteen kannalta tarpeellista. Et kyl mä yritän niinku välttää viimiseen asti, siihen, että MITÄÄN en semmosta kieltäs, mikä niinku ei haittaa sitä työskentelyä ja mukavaa yhdessäoloa, et kaikki se. ON syömiset, saa syödä ja karkkia ja limpparia. Paskan välii sillä on. Mutta et sit kun jotain sanoo, niin sit se on niinku sen yhdessäoleamisen ja työskentelemisen kannalta semmosta, et se sujuis. Et sit pitää sanoa. (P V 6.)

Pentti kokee opettajana ja aikuisena tehtäväkseen rauhoittaa tuntilanteen tarvittaessa. Jos esimerkiksi jokin ryhmä juttelee kovin pitkään muista asioista eikä ryhdy itsestään tekemään työtä, Pentti palauttaa työnteon itse asiaan. Turhista hän ei räksytä. Seuraavassa esimerkissä opettaja huomauttaa tytöille.

Tyttöryhmä tulee sisään [luokkaan tekemään kirjallisuusesitystä]. Oona palaa vieruskaverinsa kanssa suoraan käytävään (nauramaan). Palavat luokkaan. Ope: Oona hei, Oona, nyt istut alas ja rupeat tekemään töitä. Oona istuu. Ope ohjaa kalvon tekoa. (Ote havaintopäiväkirjasta 15. 9. 2000 kahdeksannen luokan tunnilta.)

Vihaisuus, esimerkiksi vihainen tuijotus, ei merkitse välttämättä tosissaan oloa, minkä oppilaat Pentin mukaan vaistoavat heti. Vihaisenaikin Pentti pyrkii sanomaan asiat hauskasti ja humoristisesti, kuitenkin tosissaan. Kyse on nähtävästi omien tunteiden hallinnasta ja käyttämisestä, tunnetyöstä, sekä toisten tunteiden ohjailusta jonkin päämäärän saavuttamiseksi samoin kuin ”kahvilla käymisessäkin”. Aikuisen tehtävänä on yksinkertaisesti esimerkiksi rauhoittaa tilanne tunnin alussa.

Eikä se esimerkiksi Tuukan tapauksessa [kännykän ottaminen], niin se tiesi helvetin hyvin, ettei sil ollu mitään syytä, ei sil oo mitään syytä loukkaantua, ja sit et siitä sanomisesta, et kyl mä niinkun saatan sanoo hyvinkin silleen, että jos ulkopuolinen tulee, niin rumasti, että nyt pää kiinni ja töihin ja istu perseelles siitä, äläkä pyöri ja kaikkee semmosta. Mut mä luulen, että siin on takana se semmonen, josta oon niin paljon jauhanu, semmonen et ainakin yrittäny oppilaille kertoa ja välittää sillä omalla olemuksella ja tekemisellä, että ne ovat niinku mukavia ihmisiä, ja että vaikka mitä räksytystä tulee, niin se perusasenne, et mä tykkään niistä, ei se siitä mikskään muutu. Mä luulen, että ne ei koe sitä mitenkään loukkaavana, eikä se ole semmonen niinku iso asia, et sit mä yritän kumminkin aina tehdä sen sillä tavalla, mikäli oon oma itte semmosel mielen- ja sielutilassa, siis sillä tavalla ett vähän naureskellen ja huumorilla, esimes pelkkä tuijotus niin, sitähan voi kattoo vihasesti sillä tavalla että tuota niin jokainen tietää että tuo ei taatusti oo, tai oppilaat tietää että ei, se ei oo tosissaan. Kyll mä oon tosissani siinä, kyll mä vihanen oon, mut ett-että ne asiat saa tunnilla alkuun, niin sitten vaan aikuisena se on se tehtävä panna se tilanne rauhalliseksi. (P V 5.)

Hän ei myöskään loukkaannu siitä, jos joku oppilas tekee hänelle jekkuja hauskuuttaakseen häntä, esimerkiksi heittää opettajaa käytävällä paperitollolla tai nappaa hänen tavaroitaan, joita hän ryhtyy etsimään. Kyse ei ole kiusaamisesta vaan uskalluksesta tehdä opettajallekin jekkuja: ”mä oon sitä tulkinnu sillä tavalla, et jos oppilaat tekee tämmöstä, niin sitt ne ei niinku pelkää” (P V 5). Hän näkee oppilaan toiminnassa samaa tarkoitusta kuin omassaan – halua sanoa tai tehdä asioita hauskasti, jotta oppilaan olisi myös esimerkiksi mukava toteuttaa Pentin toive. Kyse on myös ilmapiiristä: Pentti on pyrkinyt tekemään ilmapiirin niin turvalliseksi, että kaikki voivat olla

siellä jännittämättä, turvallisesti ja epämuodollisesti – puhua, kommentaa, käskää ja pyytää.

P: Niin, ja samalla tavalla määkir. oppilaille sanon, että istu perseelles, tai jotain muuta, niin se on niinku sama juttu. Ei sen oo tarkoitus loukata, vaan sen voi sanoa sillä tavalla, et se tekee sen, ja et se on niinkun hauskaa. Tietysti, sitä vois sanoa erittäin kohteliaasti ja viileesti ja kylmästi ja epäystävällisesti, että ole hyvä ja istu siihen. Mut tää on niinku se juttu, et tota se on siit ilmapiirist, mist on ollu täs puhe, et mä oon yrittäny sitä ilmapiiri saada semmoseks, et siellä voi niinkun jännittämättä ja vapaasti ja, epämuodollisesti puhua ja, komentaa ja käskää ja pyytää ja, että sen ilmapiirin pohja on niin turvallinen, et kukaan ei loukkaannu, ja kukaan ei tunne sen takia oloaan ahdistuneeksi. Ja samalla tavalla nyt oli Laura, jolle viime tunnilla, jolle tunnin hiljaa istuminen ja muiden kuunteleminen on melkonen urakka, et sit kun niinku vaan sanoo, niin se käsittää heti sen, heti käsitti, et ei hän vci pulista, kun en minä voi siellä edessä puhua, jos joku pulputtaa. Ei se must niin kauheen monimutkasta oo... Se on se perusilmapiiri, mikä on. (P V 6.)

Epämuodollisuus näkyy esimerkiksi seuraavissa tuntitilanteissa: Erään kahdeksannen luokan tyttö oli ollut poissa koulusta kaksi viikkoa, ja Pentti huomioi häntä lauseenjäsenystunneilla erityisen paljon. Ensimmäisen kerran tämän luona käydessään hän kysyi, missä tyttö oli ollut. Toisen kerran hän sanoi tämän tehtäviä katsoessaan ja tämän vieressä rennosti istuessaan: “Ei varmaan oo, ei sinne päinkään. Voin ilmoittaa. Sun pitää tietää, onko se predikaatti. Muuten ei onnistu, menee uusiks. Sulla tulee kuule kiire näiden kanssa.” (Havaintopäiväkirja 22. 5. 2000.) Jatkossa hän huomauttaa työlle kärryjen perässä juoksemisesta, kun tämä juttelee vieruskaverin kanssa tai ei muuten tee töitä (ks. Liite 13). Puhetyyliään hän perustelee turvallisella ilmapiirillä sekä sillä, että hän pyrki leikin varjolla kannustamaan. Pentin tapa olla ja kommunikoida ei ole hänen mielestään muutenkaan opettajamainen (ks. s. 171 P II 9).

P: Siis se on semmonen, mä yritän nyt sanoo sen niinku sanoo sen semmosella äänensävyillä että siinä ei ole kiukkuuutta eikä vihaisuutta eikä halventa- eikä semmosta niinkun alentavuutta, itse asiassa se on niinkun tapa, tapa sillä lailla leikin varjolla niinkun tota kannustaa - - se on vaan semmonen, tapa kommunikoida ja mä oon yrittäny silloin kun ne oppilaat ensimmäisiä kertoja tapaa tai heti alusta lähtien niinkun luoda semmosen turvallisen, ilmapiirin ett se mitä mä en niinkun, mikä on must, yrittäny tehdä ERITTÄIN selväksi että jos on esimerkiks joku yhteen että taululla käydään läpi ja joku vastaa väärin ja niin siis ett joku

muu nauraa niin siit mä otan semmoset teatteripulitit oikein kunnolla, ett sitä ei saa niinku tehdä, ett siellä pitää olla niinku turvallinen, turvallinen ilmapiiri ja tota, mä luulen että ne ei niinkun, että se ei sillä tavalla ei, niinkun ei Jaanakaan siit niinku loukkaantunu yhtään eikä pahottanu mieltään ett tota niin, se on vaan semmonen tapa. Ett must kieli on semmonen ett samat asiat voi niinku sanoo hauskesti tai tylsästi. (P III 3.)

Toisaalta Pentti laittaa tunneilla myös itseään peliin eikä pahastu, jos oppilaat sanovat hänen puhuvan tyhmiä juttuja, koska sekin on vain hauskakksi tarkoitettu kommentti, joka kirvoittaa naurua. Hän kertoo esimerkin tällaisesta kommentista sellaisen kahdeksannen luokan tunnilta, josta hän pitää erityisesti sen eläväisyyden tähden.

[kahdeksannen luokan] kanssa on sillä tavalla niin hirveen helppoo, ett jos sanoo jonkun ikään kun semmosen ett, itse kuvittelee että se muistakin on hauskaa niin nämä että niitä sun tyhmiä juttujas niin tässä se ei ollu musta yhtään loukkaavaa, koska tuota niin, koska se on se kommentti joka on myöskin tarkotettu hauskakksi koska se sitten aiheuttaa sen ett, kun joku sanoo mulle opettajana että - - voi että sulla on tyhmiä juttuja, niin se aiheuttaa muissa oppilaissa nauramista. Ja se ihan sama että mistä se, mistä se tulee, mutt esimerkiks tän luokan kohdalla se nauraminen on niin helppoo kun sano mitä tahansa niin aina jostakin paukkaa joku lisäkommentti joka vaan sitten lisää naurua. (P VI 7-8.)

Selviöt auttavat työn tekoa ja kuuluvat siihen, mutta lisäksi koulussa nahistellaan sellaisista asioista, jotka eivät välttämättä mitenkään haittaa oppilaan opiskelua eivätkä kenenkään muunkaan työntekoa: tällaisia asioita ovat esimerkiksi tunnilla syöminen, liikkuminen ja lippalakin päässä pitäminen. Pentistä lippalakkia saa pitää tunnilla, koska oppituntien tarkoitus on työn teko, eikä lakki päässä istuminen haittaa työntekoa. Ruokalassa taas lippalakit on syytä ottaa pois, koska hattu päässä syöminen on asia, jossa oppilas saattaisi joskus muna- ta itsensä: raja kulkee tavallaan oppilaan parhaassa, oppilaasta huolehtimisessa. Lisäksi Pentistä opettajien pitää olla joustavia, ei ehdottomia: "yhdessä tilanteessa voi olla karkkipussi pöydällä ja siitä voi syödä, mutt sitten on joskus semmonen tilanne että se ei käykään. Niin kun mä suuresti inhoon kaikenlaisia sääntöjä." (P IV 8.)

Täs on niinku must semmonen ajatus, että jotkut semmoset perusjutut pitää myöskin, et kannattaa niinku oppilaiden kanssa käydä jopa kädenvääntöä ja se johtaa siihen, et ne ei munaa itteensä sit joskus, kun tulee semmonen ihan oikee tilanne. Mä oon ollu mejän koulus joskus, kun on ollu joku illallinen, niin sit kun joku rupee syömään jälkiruoka-

lusikalla alkukeitto, et siis tämmösiä pikkujuttuja. Mut se-se joustavuus, et niinku näkis, niinku tajuais että, opettajalle, tunnin kululle esimerkiksi sillä ei ole mitään merkitystä, eikä opiskelulle, et onks jollakin lakki päässä, vaan se on niinku se opettajan oma saatanan päänhänpintymä. Jos ei oo mitään järkee. Mä tarkotan sillä sitä joustavuutta, et näkis niiden kakaroiden niinkun, oppilaiden, et mikä meistä tuntuu ehkä mitättömältä asialta, mut se saattaa niille olla ihan mielettömän tärkeitä. - - Mut se siitä, siis tätä mä tarkotan sillä joustavuudella. Mut on sit semmosia asioita, toisen ihmisen kiusaaminen tai sille ilkeileminen, siin ei saa joustaa milliakään. Siinä pitää olla niin saatanan äkkiväärä, kun ikinä pystyy. Ainakin mä otan hillittömät pultit heti tommosista asioista. (P V 3-4.)

Pentin mielestä kenenkään ei tarvitse asettaa rajoja ja sääntöjä, sillä ne syntyvät työtä tehdessä. Tarvitaan välittämistä – ei voimaa, sillä välittäminen lannistaa oppilaiden älyttömän toiminnan, ei voima. (Ks. s. 416 P III 20–21 ja s. 184 P III 21.) Niin kahvilla käynti kuin muutkin saarnat unohtuvat, ovat ja toimivat omalla tavallaan. Jatkossa rajat muotoutuvat käytännön työskentelyn yhteydessä: Sovitaan taukojen pitämisestä ja pituudesta. Sovitaan siitä, miten työt tehdään ja mitä tehdään, jos joku ryhmä valmistuu ennen muita. Pidetään huolta siitä, ettei varsinkaan oppilaan puheenvuoron päälle puhuta: “ei opettajan puheenvuoro ole sen kummempi kun oppilaan puheenvuorokaan, kun itse asiassa se merkitsee helvetin paljon vähemmän, pikemminkin se on niin että kun joku oppilas on äänessä niin muut on hiljaa sitt” (P IV 7). Ja ennen kaikkea “meidän [opettajien] täytyy olla hirveen joustavia” (P IV 8).

Puuttuminen

Koulun tapahtumiin puuttuminen kuuluu opettajan työhön. Pentti on hereillä aina käytävillä kulkiessaan, mutta valvontavuoroaan hän ei hoida muulloin kuin syksyn parin ensimmäisen viikon aikana, jolloin seitsemäsluokkalaiset ovat uusina talossa, sen hän on sanonut rehtorillekin. Hän inhoaa kyttäämistä ja luulee, ettei se ole oppilaistakaan hauskaa. Kyttäämisestä tulee mieleen poliisi tai armeija, jonne hän ei ole mennyt, koska ei halua tulla käsketyksi eikä käskeä muita.

Hänen valvomisensa on sellaista, että käytävillä kuljeskellessaan hän saattaa istua juttelemaan oppilaiden kanssa. Jos hän huomaa, että on tulossa kähinää, hänen tarvitsee harvoin huomauttaa asiasta

kiukuspäissään, vaan paremminkin huumorin varjolla, jolloin tilanteet laukeavat nauramalla. Koska toisaalta oppilaat tietävät, että Pentti on opettaja, joka puuttuu asioihin soittamalla suuta tai keskustelemalla, jo pelkästään lähetyvillä olo tai katse voi rauhoittaa tilanteen.

jos nyt jätkät niinkun nujuaa penkillä niin voi niinkun mennä sanomaan että pussatkaa nyt mieluummin kun siinä toisianne nujuaatte jos nyt kerta haluatte sylikkään istua, niin tuota pussatkaa nyt saman tien, niin yleensä se niinkun loppuu siihen ja sitt, ne menee nyt ne tilanteet aina niinkun nauramalla lähes, itse asiassa lähes poikkeuksetta. Mutt tota, siinä, on siinä nyt sitt semmonen, semmonen ett kyllähän nyt oppilaat sitten tietää ett se on semmonen, tyyppi joka puuttuu ja se puuttuu niin ja, ja tota niin, ja sitt pelkästään se että jos jotakin nujumista on menossa niin sitt, se että on lähetyvillä niin se rauhoittaa tilanteen, ja sitt jos viitsii vielä kerran katsoo taakseen niin, että onks se tilanne rauhallinen sen jälkeen kun on poistunu. - - ett ei välttämättä kauheen vihasena, riippuu tietysti tilanteesta, joskus on niinkun, joskus harvoin kun on niinkun nähtävissä että esimerkiks semmonen, niinkun seiskaluokan pojat jos on hirvee, hirvee hinku niinkun työntää toisia, istumassa penkillä vierekkäin ja työntää aina toisia pois, jos niinkun on jotenkin näkemässä että alkaa mennä niinkun siihen malliin ett siinä kohta joku suuttuu tosissaan, niin sitt voi tietysti niinkun ihan keskustella että, puhua, että etteks te nyt tajua että miten tässä nyt on käymässä. Ja sitt kun ne sitt vaan sanoo ett leikillään, leikillään, leikillään ja yks on siinä ihan tulipunasena ett kohta vetää vieruskaveria turpaan ja leikki on niinkun tosi kaukana alkaa olla, ja tota, kyllä se sitt yleensä selviää, ett ei se. Mutt en mä kyllä jälki-istuntoja semmosista, niitä en kyllä suostu, semmosista antamaan. (P III 17–18.)

Jälki-istuntoa on pakko antaa, jos joku kävelee ostoskeskuksesta tupakka suussa koulun pihalle eikä ota sitä pois, vaikka opettaja yrittää kääntää päätään – antaa siihen mahdollisuuden. Koulun käytäntönä on se, että jos joku antaa jälki-istunnon, niin hän myös istuu sen oppilaan kanssa ja keskustelee asiasta.

4.4.1.3 Suhde

Pentti pitää työssään opettajan ja oppilaan välistä suhdetta ensiarvoisen tärkeänä. Ihmissuhteet ovat elämässä paljon arvokkaampia ja tärkeämpiä kun rahan perässä juokseminen. Tätä arvönäkökulmaa hän haluaa tuoda esiin oppilaillekin. (Ks. s. 414.) Koska kyse on tärkeästä asiasta, se korostuu Pentin työssä monin tavoin, esimerkiksi yhdessä tekemisen periaatteena.

Opettamisessa pelottavinta on hänestä yhä vieläkin uuden luokan kohtaaminen, kahdenkymmenen sekunnin peli: se, miten itse tulee paikalle, oppilaat reagoivat opettajaan ja miten itse pystyy reagoimaan vastaamaan, luo pohjan oppilaan ja opettajan väliselle suhteelle. “Et miten se peli lähtee sosiaalisesti toimimaan. Että jos, en mä tiedä, että jos tommonen niinku nurkkia pitkin hiipii, niin sit saa vuoden hiipii nurkkia pitkin ennenkun voi mennä keskelle lattiaa seisoo.” (P I 4.) Opettajalla täytyy siis Pentistä olla itsevarmuutta luokan kohtaamisessa: tunnetta siitä, että tunti-ilanteista, myös ensikohtaamisesta, selvittää. Itse hän aluksi pelkää katselemaan uutta seitsemättä luokkaansa, jokaista oppilasta yksitellen, jolloin oppilaatkin rupeavat katselemaan – katsominen on hänestä hyvä keskustelun avaus.

Pentin mielestä opettaja tulee oppilaiden kanssa toimeen, jos hän välittää oppilaista, on reilu ja oikeudenmukainen, tasapuolinen sekä kohtuullisen huumorintajuinen eikä ota asioita turhan vakavasti (ks. s. 416 P III 20–21). Pentin tavoitteena on olla yksi ihminen muiden joukossa. (Ks. luku 4.4.1.1.)

mä luin jonkun Kalliokosken kirjan, vai mikä heivetti se oli, pätkän sieltä yks opettaja anto, että kun on hyvää tekstiä ja sitt siinä kirjassa todettiin että, koulussa opettajan pitää ottaa niinkun opettajan rooli ja lopettaa se sosiaalikasvattajan puuhailu ja vanhemman korvikkeena oleminen, ja asettaa koulussa selvät rajat että koulussa opiskellaan, ja sitt jos joku ei, jos jotkut ihmiset on sitä mieltä ett onpas niinkun hyviä ajatuksia, no eihän siinä mitään muuta kun syytetään semmosia opettajia, siis syyllistetään ne opettajat, jotka eivät sitä pysty tekemään, yksinkertaisesti. Eihän semmosilla joilla se homma luonnistuu, ei niiden tarte mitään semmosia mieltä, se menee muutenkin, ilman sen mitään kummallisuuksia. - - sitä oppilaat arvostavat mun mielestä niinkun, paljon että siis on reilu ja tasapuolinen kaikille että ei ota esimerkiks, tämmösiä suosikkioppilaita tai, nosta joitakin oppilaita erityisesti siitä porukasta vaan, vaan ett jakaa huomiotaan, on paska kaikille tasapuolisesti ja kaikille niinkun mukava tasapuolisesti. (P III 21.)

Opettaja ja oppilas ovat ihmisenä tasavertaisia, vaikka heidän asemansa koulussa onkin erilainen (ks. s. 171 P III 22). Tasavertaisuus näkyy esimerkiksi siinä, että opettajan pitää Pentistä puhua oppilaille kuin muillekin ihmisille. Tärkeää on kuunteleminen, keskusteleminen ja molemminpuolinen luottamus (ks. s. 343 P V 1 ja s. 418 P VII 2). Pyrkimys tasavertaisuuteen ja oppilaan kunnioittamiseen nä-

kyä myös siinä, että oppilaita ohjatessaan opettaja menee reilusti oppilaan viereen, on läsnä ja ottaa kontaktin, ei vain kyttää takana (ks. s. 340). Seuraamillani tunneilla Pentti myös toimii näin. Hän myös pyrkii osoittamaan myönteistä huomiota oppilaille: kysymällä jotain henkilökohtaista, heittämällä jotain humoristista, katsomalla oppilaan töitä, pyrkimällä huomioimaan toisia (ks. Liite 13).

Oppilaat Pentti osoittaa tuntevansa hyvin. Eräällä kahdeksannen luokan kirjallisuustyötunnilla yksi poika ei saanut aikaiseksi oikein mitään, ja muut ryhmäläiset moittivat tätä eivätkä tehneet itsekään mitään odottaessaan tietokonealuokassa kirjoittavaa poikaa. Opettaja sanoo: "Jos te odotatte Kallen tuloa, ette saa työtä valmiiksi. Tehkää työ nyt ja urputakaa sitten Kallelle. Jos ette saa työtä valmiiksi kahdeksanteosta mennessä, tiputtakaa levyke - - postiluukusta alas." (Ote havaintopäiväkirjasta 15. 9. 2000.) Opettaja kertoo työn reumaehdoista ja patistaa töihin. Myöhemmin hän kertoo pojalle sattuneista haaveista - jalkapalloilija ei pysty ehkä enää koskaan pelaamaan, mikä tekee pojan työkyvyttömyyden ymmärrettäväksi. Pentin mielestä taas eräs tyttö pyöri samalla tunnilla kuin väkkärä, mistä hän on hyvillään:

asiaahan voi tarkastella myöskin niinpäin, niinkun se sitten loppujen lopuks onkin, että sehän on helvetin mukava että semmonen oppilas on normaalisti hiljaa ja ehkä vähän-vähän niinkun syrjään-syrjäänvetäytyväkin, mitä Kalle ei oo koskaan, niin sitt tota niin yhtäkkiä paneekin niinkun tota sosiaalisesti ranttaliksi tässä elämässä. Ett sehän on itse asiassa ihan myönteinen piirre. (P IV 3.)

Opettamisessa hänelle on vuosien mittaan tullut yhä tärkeämmäksi se, että puhuu asioista omina mielipiteinään eikä piiloudu yleisten totuuksien taakse, mikä on Pentistä luontevan ja rehellisen kontaktin edellytys. Tämä liittyy niin oppiaineen sisältöasioihin, kuten oppilaiden töiden kommentointiin ja kirjallisuuden tulkintaan, kuin ylipäätään asioista puhumiseen. Jos opettaja piiloutuu totuksiensa taakse, hän ei paljasta itseään ja puhuu oppilaalle kuin ylempi alemmalle, opettaja oppilaalle, eikä voi olettaa, että oppilas voisi ymmärtää häntä ihmisenä. Kyse on myös vastavuoroisuudesta: sekä oppilaita että opettajia kiinnostaa toistensa henkilökohtainen elämä, mutta ainakin äidinkielen ja kirjallisuuden opettajalle pääsy oppilaan maailmaan on esimerkiksi kirjoitelmien kautta helpompaa kuin päinvastoin. Pentti haluaa tuntea oppilaansa.

Mutt ei niinkun yritä kätkeytyä, ei yritä kätkeä omaa sanomistaan joi-tenkin saatanan yleisten totuuksien taakse vaan sitt jos jotakin puhuu niin mun mielestä opettajan on kohtuullista siinä omissa nimissään. Tuo on must esimerkiks semmosen, luontevan opettajan ja oppilaan välisen kontaktin niinkun edellytys, koska onhan se nyt älytöntä ajatella semmosta tilannetta opettaja puhuu koko ajan niinkun opettajana jotakin helvetin yleisiä totuuksia ja eikä KOSKAAN sano mitä mieltä, mistäkin asiasta on. Ja tuota sitten odottaa että oppilaat jotenkin ymmärtäisivät, sitä ihmisenä. Vaan sitt jos se yrittää olla niiden kans ihminen niin sitt kans pitää puhua niinkun ihmisen ihmiselle puhua eikä niinkun opettaja puhuu oppilaalle eli niinkun ylempi puhuu jotenkin alemmalle. Vaan-vaan olla sitt, sanoo sitt mitä mieltä asioista on ja, jos ne kysyy jotakin, jos ne kysyy jotakin ett mitä mieltä on esimes rasismista tai jostain muusta niin ilman muuta. Tai niinkun ovat, kun talossa on siviilipalvelusmiehiä niin kysyvät ilman muuta siviilipalvelusta ja aina oon niinku kertonu, käyty ihan hyviä keskusteluja siitä. Nyt jotenkin musta on aika luontevaa se että niinku oppilaita jollakin tavalla, opettajan tommonen henkilökohtainen elämä ja persoona niinkun kiinnostavat ja, niinkun opettajana, niinkun muakin opettajana kiinnostaa ihan oikeasti ja vilpittömästi noiden pentujen, henkilökohtainen elämä ja elämänmeno ett miten ne jaksaa ja pärjää ja, mitä ne harrastaa ja tekee ja, niil on ihan oikeus kanskin ihan samalla tavalla, mä nään niiden kirjoituksista tietysti hirveen paljon ja, tulee keskusteltua ja kyselyä, niin paljon kun suinkin ehtii. Ja oppilailta on sama oikeus ja on opettajan velvollisuus, tai en mä tiä velvollisuus mutt, luonteva olemisen tapa on se että on rehellinen ja kertoo ne sitt kans. (P IV 6.)

Pentin työtapa, oppilaalta toisen luo kiertely ja pienissä ryhmissä keskustelu, on omiaan luomaan ja ylläpitämään opettajan ja oppilaiden välistä kontaktia. Suhteeseen kuuluu avoimuus, omista tunnelmistaan kertominen, sillä se lisää ymmärtämystä. Pentin poika oli vakavasti sairas parivuotiaana, ja Pentti valvoi yöt sairaalassa lapsen luona. Parin-kolmen yön jälkeen hänen oli kerrottava oppilaille, ettei hän kerta kaikkiaan jaksa tehdä mitään. Nämä kehottivat opettajaa nukkumaan tunnilla.

Sillon toi oli, toi pöytä oli tos ikkunassa, ne sano, et mee tohon, mee tohon pöydälle nukkumaan, et tota anna meille töitä, ja me ollaan ihan hiljaa, ja nukut tos pöydällä ja no sit mä laitoin sinne takit pään alle ja muuta ja tota, sit ne jumalauta kävi välitunnilla niin hiljaa, et mä en heränny siihen, et sainkin nukkua ihan, kaks tai kolme tuntia vetää sikeitä tos pöydällä kaikkes rauhas. Ja sit mä katoon, ne oli tehny ne duunit. Niit oli ihan, kun mä olin monisteet lyöny nenän eteen, niin ne oli tehny ne duunit ja...Eli siis semmonen, et musta jotenkin se...Tai musta niinku

koko semmonen ajatus olla opettajana täällä, kakaroiden edessä, on jotenkin ihan komi tai et ainakaan mä en halua niinku semmost opettajan roolii, vaan on joku semmonen aikuinen, kun on, semmonen ihminen, kun on. Niinkun tiettyine hyvine puolineen ja tiettyine huonoine puolineen ja oppilail on must oikeus tietää, et mistä se suuttuu. (P I 17.)

Opettajan ja oppilaan välinen suhde voi Pentistä lähennellä ihmishuuhdetta eikä olla vain jokin opettaja-oppilassuhde, mitä kuvastaa esimerkissä näkyvä suhteen vastavuoroisuus. Vastavuoroisuuteen kuuluu myös esimerkiksi se, että opettajan olisi osattava nähdä, milloin oppilaille on tapahtunut jotain sellaista, että tämä ei pysty keskittymään työhönsä, ja antaa tämän tehdä jotain muuta kuin oppitunnin asiaa, esimerkiksi lähteä kävelyille. "Ja kun, kun se mun mielestä vaan on sillä tavalla että jos himas on ollu kauhee rumba tai tyttö- tai poikaystävä on jättänyt niin tuota, vaikee on äidinkielestä keksiä semmosta asiaa joka olisi tärkeämpi sille ihmiselle sillä hetkellä kun se on" (P III 24). Siihen liittyy myös humoristisuus ja leikki (ks. ss. 58-59) sekä mahdollisimman avoin tunteiden ilmaisu sikäli, että myös opettaja voi näyttää paitsi pitämisensä ja tykkäämisensä, myös loukkaantumisensa ja suuttumisensa olennaisesta asiasta (ks. s. 172). Kyvyn tällaisen suhteen luomiseen hän kokee omaksi vahvuudekseen. Kaiken perustana on kuitenkin kyky pitää oppilaista vilpittömästi.

Sit vahvuus onse, et pystyy tekemään aika semmoseen kohtuu-inhimilliseen, ei tämmöst niinku hirveen opettaja-oppilassuhdetta, vaan siin on aika niinku, jollakin tavalla jopa ihan semmost, lähentelee jopa ihan oikeeta ihmishuuhdetta, et, tai aikuisen ja nuoren välillä ei tietenkään voi samanlaisia olla, kun vanhemmilla, mä oon niitä montakytä vuotta vanhempi. (P I 24.)

Siis se, mä luultavasti, mä luulen, et mä osaan, ehkä se kaikist tärkein asia, et mä osaan niinku ihan todella vilpittömästi pitää noist oppilaista. Mä luulen, et sen mä osaan kaikist parhaiten. Ja tuota, sit mä luulen, et mä osaan jonkin verran, jonkin verran tajuun sitä, mitä niiden päässä liikkuu. Ja sitä sosiaalista peliä, mitä siinä käydään ja mitä minä joudun käymään, sit mä luulen, et mä osaan vielä jonkin verran suomen kielestä ja kirjallisuudesta ja joistakin muistakin asioista. Se on siinä. Mut että se tärkein musta on se, et osaa pitää noist penskoista ihan niinku vilpittömästi. (P I 17.)

Vastavuoroisuuteen liittyy myös reiluus (ks. s. 419) ja anteeksi pyytäminen. Pentti on nimittäin mielestään kärsimätön ja suuttuu helposti, mikä on oppilaita kohtaan väärin. Monesti hän saattaa suh-

tautua omiin lapsiinsakin kuin aikuisiin, eikä muista, että kyse on lapsista, jotka saattavat olla hyvinkin avuttomia joissakin tilanteissa: "siinä on sitten oma vaaransa esimerkiksi tonikästen kanssa ett tuota niin, ett pitäs niinkun omalla tavallaan, kun jollekin hermostuu jostakin niin nähdä, nähdä kumminkin sitt muistaa se aina ett tuota niin, ei se ole, se on vielä kumminkin, hyvinkin avuton ja lapsellinen, jossakin tilanteessa" (P IV 13). Tällöin oppilaat saattavat huomauttaa asiasta, ja Pentti pyytää anteeksi. Myös oppilaat pyytävät anteeksi, jos he ovat häirinneet tuntia. Ihmiset ovat sellaisia, että nämä saattavat kiljua toisilleen, eikä asia ole koulussakaan sen kummempi.

Sit ne sanoo, et huudat hirveesti, et jos luonto antaa peiiks, niin pyydän anteeksi, jos ei, niin sit pyydän vast seuraavalla kerralla. Joo, no tottakai mä pyydän anteeksi, siis yleensä se, kun oppilaat huomauttaa et turhasta räksytät, niin se on aina hyvä. Se kyllä rauhoittaa yleensä aika äkkiä. (P I 25.)

* * * *

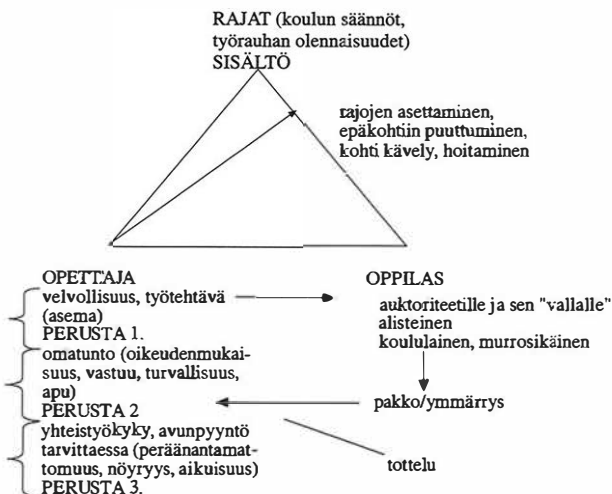
Mutt sekin on must semmonen homma että tota niin, yks osa sitä niinkun opettajan ihmisyyttä ett, ett se voi sanoo, ett mä oon niinkun helvetin huonolla tuulella ollu täss ja pyytää anteeks ett mä oon huutanu teille turhasta tai, jos on syyttäny jotakin oppilasta turhasta, niin sitt niinkun pitää myöskin olla kanttia mennä sen jälkeen pyytämään anteeksi ja sanoo, ett syynä oli semmonen väärinkäsitys tai tyhmyys tai väsymys tai mikä tahansa, ja tuota, kyllä sitä mun mielestä kun itse on, ja mä joudun tekemään sen ja mä teen semmosia pölyyksiä sillon, ja joskus aina kun oon sillä, sillä päällä, niin sitt mä joudun, joudun pyytämään anteeksi, ja tota, eikä se itse asiassa ole ees mitenkään vastenmielinen tehtävä, koska musta se kuuluu, kuuluu niinkun, sekä siihen työhön - - mä tiedä tekeeks oppilaat sitten yleensä sitä ja muillakin tunneilla mutt, kyllä siinä semmosia jänniä juttuja tulee että jos siellä on joku häirinny tuntia ja huomauttaa tai näyttää että r.yt hiljaa, niin sitt ne kyllä pyytää anteeks sitä että ne on häirinny, useimmat tekee niin, Jassu tekee, jos Jassulle tuota on niin huomautettu, niin kyllä se pyytää aina anteeksi, ett se on häirinny tuntia: "anteeksi". Tota jos se nyt on se oppilas-opettajasuhde niinkun luonnollisen, kai ne nyt ihmiset muutenkin kiljuu toisilleen, ketkä tahansa, ei, ei se must sen kummempi juttu oo. (P III 23-24.)

Oppilaiden tasapuolinen huomion ottaminen ei välttämättä onnistu oppilaiden erilaisuuden vuoksi: jotkut tarvitsevat enemmän huomiota kuin toiset. Eräällä seitsemännellä luokalla oli tyttö, joka halusi koko ajan Pentin huomiota: Pentti vaihtoi hänen kanssaan

pari sanaa aina tunnin aluksi ja lopuksi ja huomioi häntä monta kertaa tunnin aikanakin (ks. Liite 13). Tytön huomiontarvetta Pentti perustelee tarkkaan, kuten muitakin tekemisiään oppilaiden kanssa.

P: No sill on vaan semmonen tausta sillä työllä ja sen kanssa on niinkun, niinkun tosi isot ongelmat ollu ja tota, se on se, se on se tapa millä niinkun, sen saa tekemään töitä, enemmän ajanhan se yrittää kuitenkin, tai ei se nyt kauheen pitkään ett se on semmonen minuutti-kaks on maksimi minkä, se niinkun pinna pysyy, jossakin asiassa ja sitt mä just teen sille sillä tavalla että niinkun annan, annan niinku semmosia aika selkeitä juttuja että, joku harjotusmoniste missä on monimutkasempia, tämmösiä niinkun selkeitä ja monimutkasia asioita sekasin, niinku siinä lauseenjäsennyksessä niin mä alleviivasin semmoset selkeet lauseet, että alota noista ja tota, niitä se sitten vähän, mutt sitä ei voi sanoo että tee se alusta loppuun, vaan se pitää niinkun, tee tämä osa siitä, mieta tämä juttu ensiks valmiiks ja katotaan sitt eteenpäin, ja niinkun varmaan huomasi, että sen jälkeen kun se on saanu sen homman valmiiks niin se on kun väkkärä heti, se on heti väärinpäin ja sillä on heti asiaa mihinpäin sattuu ja, tai että se vaatii heti että sen luokse tullaan, se on muillakin tunneilla ihan mielettömästi, aikuisen huomiota vailla, ja niin kauan kun se sitä saa niin se on hyvin tyytyväinen, ei se tuota niin-. Sill on oppimisen kanss aika isoja vaikeuksia, tai itse asiassa on erittäin isoja vaikeuksia. Mutta jotenkin ne muut on sitten hyväksyny sen tilanteen kun siellä ei sitten kauheen monta muuta semmosta ole jolla on niinkun kovin hankalaa, niin tota hyväksyneet sen että tota Jassua käy aina, vähän neuvomassa ja antaa sille lisää töitä niin se pysyy niinkun hiljasena ja rauhallisena eikä sen kanssa tartte rähjätä koska sitä se ei kestä, sitä se ei kauheen paljon kestä että sille rupee kiljumaan. Mutt kumminkin sille voi niinkun sanoo melkein mitä tahansa kun sanoo hyväntahtosesti niin sillen niinkun kauheen hyvä huumorintaju, niin se, se ei suutu kyllä helposta. Tota niin, mutt se perusjuttu niinkun on se, että sitt jos sille suuttuu, niin sitte jostakin asiasta hermostuu, niin sitten pitää ilman muuta todeta niinkun että se on kerta kaikkiaan mukava ihminen ja mä tykkään susta hirveesti, että jos mä nyt tässä rähisen niin se johtuu siitä ja siitä, mutt se pitää sille aina vakuuttaa että se on – niinkun se onkin mukava ihminen, ei siinä mitään. (P III 2–3.)

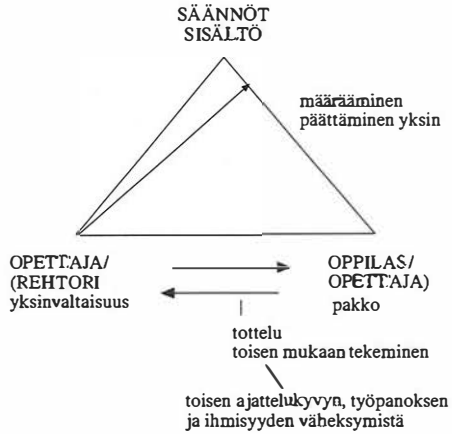
4.4.2 “MÄ OLEN VASTUUSSA SIITÄ MITÄ MÄ NÄEN JA HAVAITSEN” – SIRKKA



Hyvä, tarpeellinen auktoriteettisuhde on välttämätön koulun tehtävän toteuttamisen kannalta, se suorastaan kuuluu opettajan velvollisuuteen ja asemaan. Sitä tarvitaan silloin, kun asianteivät toimi (rikkeet, konfliktitilanteet). Se voi johtaa myös vastakkainasetteluun oppilaan kanssa – kapinaan. Järkiperusteet.

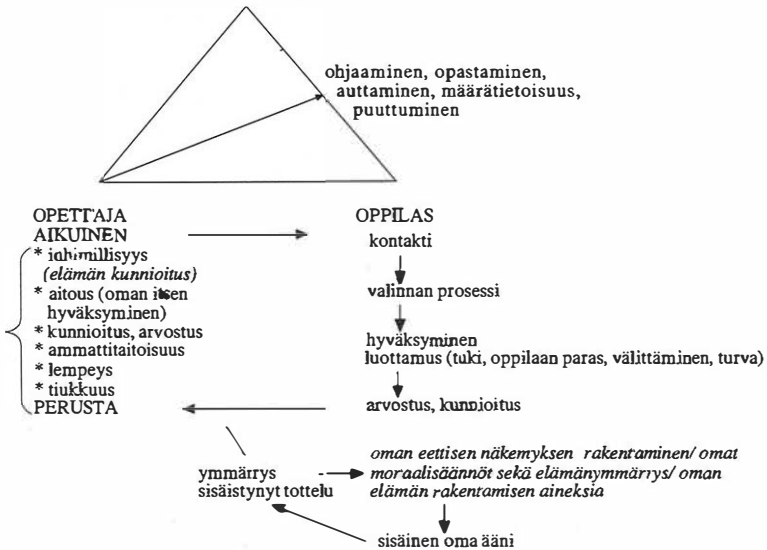
KUVIO 9. SIRKAN KÄSITYS OPETTAJAN TEHTÄVÄÄN KUULUVASTA AUKTORITEETTISUHTEESTA.

KUVIO 10. SIRKAN KÄSITYS
AUTORITAARISESTA SUHTEESTA.



Negatiivisuus!! Mielivaltaisuutta - ei järkiperusteita.

TYÖRAUHAN OLENNAISUUS
SISÄLTÖ



Auktoriteetin voi myös ansaita tai se voi kasvaa saamalla persoonallista arvonnantoa, mikä on positiivisin auktoriteetin muoto.

KUVIO 11. SIRKAN KÄSITYS PERSOONALLISEN ARVONANNON AUKTORITEETISUHTEESTA.

Sirkan käsitys auktoriteettisuhteesta ja sen rakentumisesta selviää Kuvioista 9, 10 ja 11. Auktoriteetista Sirkka puhuu hyvin vähän, omasta aloitteestaan vain kerran. Tällöin hän ottaa esiin opettajan auktoriteetin, jonka opettaja voi menettää oppilaiden silmissä tai oppilaille, jos hän ei toimi tilanteissa suoraselkällisesti koulun sääntöjen tai omien periaatteidensa sekä tunnilla vallitsevien käytänteiden mukaan. Tällaisessa tilanteessa opettajat ja sääntöjä rikkovat oppilaat ovat eri puolilla pöytää: opettajan tehtävänä on valvoa sovittujen sääntöjen toteutumista koulussa. Toisaalta Sirkka näkee auktoriteetin myös erityisen positiivisena asiana, sanattomasti saatuna persoonallisena arvonantona. Olipa kyse kummanlaisesta auktoriteetista tahansa, Sirkka näkee auktoriteetin tärkeänä koulun tehtävän toteuttamisen kannalta.

Esimerkkitapauksena on tilanne, jossa uusi opettaja oli käytävä-valvojana kauempana, kun Sirkka kulki koulun kerroksien väliä nousevia muutaman metrin levyisiä portaita ylös. Satojen oppilaiden sekä opettajien käyttämällä portailla istui kaksi poikaa, vaikka se on kiellettyä ja seinällä on istumisen kieltävä rehtorin ohje. Rajojen asettaminen ei tässäkään tapauksessa ole helppoa, ja siinä saatetaan tarvita ylempiä auktoriteetteja apuun, vaikkapa vain viitteellisesti – paperilla tai puheissa. Aikuinen opettaja ei silti Sirkasta tässäkään tilanteessa kulje ohi, vaan puuttuu asioihin: säännöt ovat samanlaiset kaikille. Kyse on myös oikeudenmukaisuudesta, moraalista, ja puuttumisen tuomasta turvallisuudentunteesta.

Siellä on lappu, että portailla istuskelu kielletty. Ja aina opettajan pitä nostattaa sieltä, niit on HIRVEEN vaikee nostattaa sieltä. Varsinkin jos sä et tunne oppilasta. Mä oon tänään tehny sen, siin on niinku veitsen kärjellä, et mä sain ne kaks kundii nostaa. Ja mä voin niinku ilman et hänen auktoriteettinsa meni, niin puuttua siihen, kun mä kävelin ihan vierestä. Vaikka mä mahduin siitä, mut kun meillä on se kielletty. Ja meil on ohje rehtorilta, ja mä oon samaa mieltä, et aina kaikkien pitää puuttua, muuten se ei lopu. Mä sanoin, et huomaatteko tuol on ohje, et nyt pitä siirtyä – siirtykää tonne. Ja ennen kun mä sain ne, ja yks siitä sano, et miks pitää, no mä sanoin et jos sä oot sitä mieltä, niin tulet mukaan niin mennään keskustelemaan tonne ylös sitten. Eli viittasin kansliaan vaikka mä tiesin et ei siell kukaan oo, et mä olisin sitten keskustellu itse sen kanssa. Mut et viemään sen jutun loppuun asti, ja pitämään siitä säännöstä kiinni. Säännöstä kiinni, et ne on samanlaiset kaikille. (S II 15.)

Pyydettyessä hän tarkentaa tilannetta. Auktoriteetti liittyy ainakin puuttumiseen: auktoriteetin voi menettää toiselle osapuolelle, jos ei puutu asioihin, joihin henkilön tehtävänsä perusteella kuuluisi puuttua. Auktoriteetin perusteena on siis työn tuoma asemaan ja työtehtävään kuuluva velvollisuus sekä vaikutusvalta, joka edellyttää tehtävän mukaista suorasekäistä toimintaa – epäkohtiin puuttumista. Epäkohdan salliminen johtaa auktoriteetin ja vallan siirtymiseen toiselle osapuolelle.

Niin mun mielest auktoriteetti menee ainakin sillä tavalla, et sä selvästi havaitset epäkohdan ja se vastapuolikin havaitsee sen, et sä oot sen havainnu, ja sä et puutu siihen. Joka kuuluis sun tehtäväkenttään siinä puuttua. Niin sähän luovut sillon siitä itse ihan sujuvasti ja annat sen pois. Ja sillon ne muut, jotka häslää siellä, niin niil on sillon se valta ja auktoriteetti. Et se on niinku ihan selvä. (S IV 3.)

Kyse on institutionaalisesta, opettajan asemaan ja tehtävään kuuluvasta auktoriteetista: opettajan tehtävänä on rajojen asettaminen ja niistä kiinni pitäminen, koulun sääntöjen toteutumisesta huolehtiminen. Vaikkakin opettajakunta on laatinut yhdessä koulun säännöt, joista rehtori muistuttaa, kaikkiin sääntöihin – kuten ei kaikkiin muihinkaan päätöksiin – se ei kuitenkaan ole ollut kovin hyvin sitoutunut: ohikävelijöitä ja silmänsä sulkijoita on riittänyt. Sirkka huomauttaa, että viime vuosien tiimityö on tuonut sitoutumisen asteeseen huikkeen muutoksen: jokainen pääsee sanomaan asiaan kantansa. “[Rehtori ja minä] tehtiin niinku pelisääntöjen ehdotus [opettajien tiimikeskustelun pohjalta] ja sit se viel käsiteltin tiimeissä - - mun mielestä tiimit on juuri se keino sitouttaa ja se on musta hirveen hyvä asia meidän koulussa.” (S VI 1.) Samalla auktoriteetti liittyy myös moraaliin, omaantuntoon ja velvollisuuteen, sekä aikuisuuteen:

Mutta mä olen niinkun vastuussa siitä, mitä mä näen. Ja mitä mä havaitsen. Ja jos mä katon sitä toista aikuista, jonka ehkä ois otollisempaa siihen puuttua, ja jos hän ei reagoi – useinhan se käy niin, et katsotaan ja sit toinen reagoi, mut et aina ei – niin kyllä mä en voi sitten aikuisena jättää sitä puuttumatta. Et tavallaan, mä en voi niinku hyvällä omallatunnolla mennä siitä ohi. Et tavallaan mä en oo sit sujut itteni kanssa. (S IV 3.)

Auktoriteetti ei Sirkkan mielestä suinkaan mene siitä, että opettaja pyytää apua, kun ei saa luokkaan kuria tai oppilas ei tottele: kun tarvitsee tehtävänsä hoitoon, tässä tilanteessa luokan hallintaan,

muiden asianosaisten apua. Auktoriteetti menisi paremminkin, jos opettaja jättäisi asian hoitamatta, antaisi oppilaan ryhtyä määräämään ja siten myös hallitsemaan luokkatilannetta. Opettajan työ mielletään Sirkasta kuitenkin yksinäiseksi työksi, josta on selvittävä yksin: ennen Parkki-toimintaa (ks. luku 5.1.3.2) koulun miesopettajat toivoivat, etteivät naisopettajat pyytäisi heitä tunneille hoitamaan fyysisesti rankkoja tilanteita, koska heidän opettajakuvansa ja auktoriteettinsa kärsii siitä: “he kokee, että he joutuu sellaseen kurittajan tai tällasen rooliin ja hehän pitää sitä tietyillä keinoilla omas luoksaan sitä jöötä, niin ne ei halua sellasta osaa itselleen. Että heidän niinku imagonsa kärsii siitä.” (S IV 4.)

Sirkka selventää näkemystään hankalan luokkatilanteen avulla seuraavasti: Jos luokassa on rauhatonta joidenkin oppilaiden vuoksi, hän siirtää ensin oppilaat istumaan eri puolille luokkaa. Jos oppilaat eivät tottele, varsinkaan se toinen, Sirkka kertoo tottelemattomalle vaihtoehdot: “nyt sul on niinku kaks vaihtoehtoo, et joko sä meet tonne, tai sit sä lähet Parkkiin” (S IV 4). Jos oppilas vain jatkaa toimiaan, Sirkka keskeyttää opetuksen.

No, mä keskeytän ensiks opetuksen, ja sillä mä säilytän auktoriteetin, kunnes se sen tekee. Ja jos se ei sitä tee, niin mä oon – enhän mä nyt tänä syksynä muistaakseni, oonks mä kertaakaan hakenu, mut mä haen parkkiopettajan sitten paikalle. Niin se on mun tämmönen herkkä kohta, et siin helposti ajattelis niin, et mulla meni auktoriteetti, et mä en saanu sitä ulos luokasta. Mut toisaalta mä ajattelen, et mä säilytän auktoriteettini, mä en anna tän tilanteen luisua ohi, se nuori ei rupee määräämään siinä, vaan jollei hän niinku ymmärrä totella sitä yhtä aikuista, joka sillon hallitsee sitä luokkatilannetta, niin sitten siihen tulee muita asianosasi, jotka sitä hoitaa. Ja siin on vähän niinku semmonen nöyrytymisen kohta sillä opettajalla, et se hakee apua, niin musta se nöyryys on siinä se vahvuus. Se on ihan samalla lailla, kun jos sul on elämässä vaikeeta: jos sä oot sairas, sä nöyryyt ja meet hakee lääkäriltä apua. Mut kun se ei oo täs yhteiskunnas kauheen nöyryyttävää, niin se on helppo mennä. Mut jos sua niinku ahdistaa ja sä meet hakee psykologilta tai psykiatrilta apua, niin se täs yhteiskunnas onkin jo jotenkin noloa. Mut et kun mä itse oon joutunu aikoinaan hakemaan avioeron tai aviokriisin takia perheneuvolasta apua, niin mä oon jälkeinpäin ajatellu, et mikä viisaus on siin nöyryydes, et mä en itse tätä pysty selvittää. Mä en itse ymmärrä. Ja jotenkin mä oon kokenu sen niinku niin hirveen tärkeenä ja hyvänä, koska kyllä elämä on tämmöstä, ei tätä osaa yksinään. Niin sama niinku sitten tulee...Mun mielestä se sitten toimii taas sillä tavalla, en mä tiedä, tää ei oo ehkä enää auktoriteettiasia, mut se toimii

must sillä lailla niinku koko sen luokan nuorille mallina, et aikuinen voi hakea apua. Kaikesta ei tarvitse selvitä yksin, vaikka on ikään kuin opettajan tehtävä. (S IV 4.)

Auktoriteetti-sanassa on hänen mielestään negatiivinen sävy, koska siihen liitetään helposti autoritaarisuus, se, että yksi päättää ja määrää asiat yksin ja toiset tekevät sen mukaan, ikään kuin he eivät olisi ajattelevia olentoja, mikä on toisten ihmisten ajattelukyvyyn ja työpanoksen, rankasti sanottuna ihmisyyden ja ihmisarvon väheksymistä. Auktoriteetti vie Sirkkan ajatukset lähinnä entisajan autoritaarisiin rehtoreihin, joiden toimintamalli on vastoin hänen käsitystään koulussa työskentelystä. Tiimityöskentely on murtanut tällaisen mallin Sirkkan omasta koulusta aika hyvin. Opettaja tarvitsee Sirkasta työssään ohjaavaa, tehtävään kuuluvaa auktoriteettia, joka ei kuitenkaan tarkoita yksiviivaista käskemistä vaan jota tarvitaan, kun työ ei suju, asiat eivät toimi.

S: Mitä se auktoriteetti on...No, auktoriteettihan on varmaan semmost sanatonta, saatua arvostusta ja arvovaltaa silloin kun se on myönteistä. Siis arvostusta ja arvovaltaa. Mutta auktoriteetti-sanalla on mulle kyllä aika helpolla hyvin negatiivinen sävy. Et kyllä mä sen niin päin enemmänkin miellän.

E: Minkä takia?

S: Kun siihen kuuluu hirveen helposti se, että on yks, joka määrää ja päättää yksin, ja toiset tekee sen mukaan. Ja ikään kuin ne toiset ei ajattelis, eikä ois ajattelevia olentoja. Et esimerkiks mä ajattelen koulu-maailmas, kun varmaan entisaikaan oli aika yleistä, et oli auktoriteettinen, autoritäärinen rehtori. Niin se on niinku aivan vastoin sitä mun käsitystä, miten niinku koulus voitais työskennellä. - - Ja se on niinku mun mielest toisten ihmisten – jollei nyt halventamista, niin väheksymistä. Niiden niinku työpanoksen ja ajattelukyvyyn ja suorastaan – no ei nyt ehkä, se on liian rankasti sanottu, et inhimillisyyden tai ihmisyyden väheksymistä. Mut kyl se voi olla sitäkin. Kyllä auktoriteettia tarvitaan, siis sillai, et mä ajattelen, et aikuisella täytyy olla aikuisen valta ja auktoriteetti suhteessa oppilaisiin. Silloin kun asiat ei toimi. Et se on niinku semmost ohjaavaa, se kuuluu siihen tehtävään. Mut et se ei tarkoita sitä, ettei asioista neuvotella. Asioista täytyy aina voida neuvotella, aina niinku oppilaiden ja opettajien kanssa. Tai ei aina, mut silloin kun se tilanne tulee, et ei se oo semmonen käskyjuttu. Et jotain tän suuntasta. (S IV 5.)

Persoonallista arvontoa Sirkka tarkentaa teemoitusta kommentoivassa haastattelussa seuraavasti: Varsinainen arvontanto ja auktoriteetti syntyy “opettajan tavasta toimia ja tavallaan tavasta olla ihmi-

nenkin - - aikuinen siellä” (S VI 12), se ei ole opettajan persoonan ominaisuus, riippuvainen esimerkiksi tukan väristä tai reteästä kävelytyylistä, joskin “joissakin henkilöissä on sitä enempi heti, kun joissakin toisissa, tämmöst persoonallista arvovaltaa” (S VI 13). Uudella opettajalla ei voi olla koulussa kuitenkaan heti auktoriteettia, koska opettajaa ei tunneta eikä tiedetä, miten hän reagoi asioihin: “Sä oot aika semmonen tabula rasa, tietenkin sen takia, ett sä oot aikuinen ja sull on opettajan asema, niin oppilaill on tietty odotuksii suhun nähden” (S VI 12). Sirkka tarttuu Kuvion 11 sanaan ansaita: kyse on totuudellisuudesta ja luotettavuudesta.

Mutta semmosta auktoriteettii, joka, kun täs luki joka on ansaittu tai joka voi niinkun kasvaa, joka mun mielest ansaittu siis hyvässä mielessä. Et niinkun, joka tarkoittaa tavallaan, et sua arvostetaan. Niin sellanen tulee vast sen jälkeen kun sä oot vähän aikaa toiminu sen henkilön kanssa ja kun sä tiedät sen ajatuksista tarkemmin, kun sä näät miten se vielä sitten ajatusten lisäksi oikeesti niis tilanteis toimii. Koska voihan puhua yhtä ja tehdä toista. Jos sä toimit niiden mukaan. Et se on niinku semmosta, et se persoona on arvostettu ja sillä arvostetulla persoonalla sitä auktoriteettia sitten. (S VI 12.)

Sirkka pohtii, että mukava ja hauska opettaja voi olla pidetty mutta ei välttämättä perinjuurin arvostettu, “kun tullaan vähän syvempien ja isojen kysymysten äärelle” (S VI 13), jos hän esimerkiksi antaa kiusaamisen jatkuu. Nuoret ovat herkkiä tiedostamaan. Voi olla myös helpompaa olla mukava ja hauska, “kun sillä tavalla, et sä et ehkä ois niin lupsakka ja sä puuttuisit aina, kun savua nousee niin sä kävelet hitaasti tupakkapaikkaa kohti, et kaikki joutuu poistumaan” (S VI 13). Arvonanto ja auktoriteetti liittyy Sirkasta välittämiseen, turvaan ja luottamukseen.

Mut sitten taas tiedetään, et sit jos jotakuta kiusataan, niin se sit ei jätä sitä niinku yksin. Et mä luulisin, no mä luulisin et ihminen perimmältään tarvitsee sitä turvaa ja välittämistä. Ja sen takia sitten sellasia opettajia ja aikuisia ja ihmisiä, jos mä aattelen aikuisena ihmisenäkin itteäni, niin kyl mä niinku, onhan se kiva olla, jos on seurassa joku hauska huuliveikko, mut sit kun mul on niinku tosi kurja olo, niin meenks mä kertoo, kerronks mä niit mun juttui sille huuliveikolle. Varmaan joku muu. Et jotakin sellasta siinä haetaan. Mikä se nyt oli, se auktoriteetti, en mä tiedä liittyyks tää siihen auktoriteettiin, mutta kyllä sillä ihmisellä on tietenkin, jos auktoriteetti liittyy siihen, et se on arvostusta sun silmissäs ja siihenhän liittyy esimerkiks luottamus. Jos sulla on siihen luottamusta, niin mitä syvempi se luottamus on. (S VI 13.)

4.4.2.1 Aikuinen opettaja: inhimillisuus, lempeys sekä tilanteen hallinta

Aikuinen nousee aiheena ensimmäisen kerran esiin jo Sirkan ensimmäisessä haastattelussa: jotkut oppilaat tarvitsevat paljon aikuisen huomiota; rajoja pitävä sekä johdonmukainen aikuinen on turvallinen; opettaja joutuu miettimään, mitä hän voi aikuisena tehdä esimerkiksi valvontaluokkansa oppilaiden hyväksi. Aikuinen on Sirkan puheissa tiivistetysti sanottuna turvallinen rajojen pitäjä, peloton ja rohkea moraalinen ihminen, mutta myös inhimillinen, neuvottelukykyinen ja itsearviointiin kykenevä, tunteensa hallitseva sekä oman rajallisuutensa myöntävä ammatti-ihminen.

Aikuinen opettaja ei vastaa oppilaan tunteisiin tunteiden vallassa vaan hallitsee itsensä. Hän näkee oppilaan tunteiden takana olevan ilmiön, esimerkiksi murrosiän kapinan, ymmärtää ja tukee, mutta antaa silti rajat. Joskushan esimerkiksi oppilaan raivonpurkaus saattaa mennä niin yli, että tarvitaan aikuista jaksamaan ja asettamaan rajat. "Maltillisuus ja rauhallisuus, tai niinku, mun mielestä semmosta tunnereaktiota, mä tarkotan niinku kielteises mieles, niin se täytyy niinku erottaa siitä asiasta. - - Et semmonen niinku, semmost ammatillisuutta." (S II 15.)

opettaja näkee nää – tunteiden takaa, niinkun oppilaiden tunteiden takaa ne ilmiöt mistä voi olla kysymys ettei se vastaa vaan tunteisiin tunteiden vallassa, vaan niinkun, voi kyllä tunteilla vastata mutta-mutta tuota halliten, halliten sen tilanteen ja ymmärtäen tämmösen ilmiön, ilmiön ymmärtää kapinan esimerkiks mikä kuuluu murrosikään ettei oo välttämätöntä että toi on nyt sitä, sitä purkausta tai toi hakee tällä aikuisen huomiota tai jotain tällä tavalla. Ett se on must aikuisuutta ja sitt-sitten että ymmärtää ja tukee mutta se että antaa rajat, että nyt näin ei voi enää jatkuu. Ymmärrän että oot väsyny mutta me ollaan kaikki tässä tilanteessa ja nyt meidän täytyy kuitenkin jaksaa, antaa työrauha itselle ja muille tai jotain muuta, antaa ne rajat ja pitää niistä KIINNI. (S III 1.)

Oppilaiden tunteenpurkaukset ja välien selvittelyt saattavat olla joskus niin rajujakin, että niihin puuttumiseen tarvitaan elämäkokemuksen mukanaan tuomaa pelottomuutta. Tyttöjen käytäväta-pelun erotuomariksi joutuminen kahden muun opettajan kanssa herätti keskustelua opettajainhuoneessa: kaikki eivät tartu asiaan vaan saattavat väistää tilanteen, kenties kokemattomuuttaan, kun taas jotkut opettajat, Sirkka mukaan lukien, kävelevät kohti. "Johtuu ehkä

siitä että, mitä oman elämänkaaren vaiheita mitä on nähny ja kokeenu, väkivaltaa ja sitte se, mulla on varmaan myös joku siru siitäki että mä oon ollu mielisairaalas töissä” (S III 4).

Aikuisuudella on siis liittymäkohta myös opettajan auktoriteettiin. Aikuinen kestää asettaa rajoja eikä kulje ohi, vaan jaksaa eikä pelkää puuttua asioihin, hidastaa askeleitaan, menee tarvittaessa apuun ja pitää kiinni siitä, että säännöt ovat samanlaiset kaikille. Kyse on myös oikeudenmukaisuudesta ja puuttumisen tuomasta turvallisuudentunteesta – omantunnonkysymyksestä.

Ja sitt-sitt vielä tähän aikuisuuteen liittyy se, ett tota niin puuttuu asioihin, eli se että niinku jaksaa puuttua asioihin, jotka sitä puuttumista vaatii on se sitten käyttäytymishäiriö tai-tai kiusaamistilanne tai ainaki se-se puuttuminenhan voi olla semmosta vaan ett sä seisahdut, niinku mä oon sanonu tai hiljennät askeleitas käytävällä. Ett tiedetään ett täss on aikuinen läsnä joka arvioi koska, oppilaathan on niinku niin, jotkut on niin heikoilla mutt eihän ne sitt näytä sitä, jossaki tilanteessa, ne ei halu näyttää sitä ett heitä ehkä kiusataan ja niin kuitenkin – on vähän siinä niinku sillä rajalla se tilanne niin sehän riittää ett sä ett muuta kun ja katselet kohti, ja katot ett se tilanne menee ohi. Mutt se luo mun mielestä niinku oppilaille sitä turvaa ja turvallisuutta, siis turvaa ihan oikeesti ett jos joku on raivostunu niin se voi siinä sen raivon purkaa, niin siinä on aikuinen läsnä ett jos se purkaus menee niinku ööveriks, yli, niin sillon-sillon tietää ett siihen aikuinen puuttuu, ja turvallisuuden-TUNNETTA taas siinä mielessä ett tietää ett täällä on aikuiset ett tietää jos jotaki tapahtuu niin siihen puututaan, tai ett mä voin-voin tota, tai jollei mull rajat itsellä pidä niin sitten, täält koulusta joku tulee, ett sillä tavoin ne aikuiset on. (S III 2.)

Eikä tavallaan aikuinen myöskään pelkää tääl koulussa sitä että, ett jotkut jotka käytöksellään on röyhkeämpiä, tai jos sanotaan törkeämpiä, ja niinku semmosii inhottavia, et sä niinku niitä pelkäisit, ja oot ikään kuin huomaamatta heidän rikkeitään tai törkeätä käytöstään, tai mitä tahansa. Aikuisuutta on se, et puuttuu ikäviin asioihin myös tääl koulussa. Mutt tääl on yks tapa se, niin täytyy sanoo et yks tapa on se että ollaan niinkun näkemättä. - - Mut kun mä tiedän, mitä täämöses 400 oppilaan yhteisös voi olla, niin sillon MUN vaistoni sanoo, et hei...mitäköhän toss on, niin niinku omantuntoni takia jo, mä tarkistan et se tilanne on ok, ennen kun mä siit poistun. Et tietenki voi sanoo niin, et mä kuljin ohi, enkä mä huomannu mitään. Ja se on yks tapa, millä tavalla osa meistä täss toimii. Täst meidän esimies on meille usein sanonu, et kaikkien pitää puuttua. Mä oon samaa mieltä, puuttumistapoja on monia, mutta se luo turvaa ja turvallisuuden tunnetta. (S II 15-16.)

Aikuinen osaa myös neuvotella ja puhuu toisinaan myös muusta kuin oppiaineisiin liittyvistä asioista, nimittäin elämän suurista kysymyksistä, mihin Sirkka on saanut rohkeutta opettajakokemuksen ja iän myötä. Tällainen puhe lähtee yleensä liikkeelle oppiaineen sisällöstä, oppitunnin tilanteesta tai oppilaan puheenvuorosta, mikäli luokka tuntuu vastaanottavaiselta. Jos ilmassa on pilkkaa tai ivaa, Sirkka sanoo puhuvansa asiasta enemmän ilmiön tasolla.

Mutt ett, mutt ett neuvotteleva, ett osaa neuvotella. - - tää tulee tän opettajan, iän myötä-myötä niin se että musta opettaja puhuu toisinaan myös muusta kuin pelkästään siihen oppiaineeseen liittyvästä, mulla ainakin menee niin että, puhuu semmosii niinku elämän suurista asioista. Se lähtee, se lähtee joko siitä oppiaineen jostakin tilanteesta tai sisällöstä tai mitä joku oppilas sanoo tai mitä on ehkä tapahtunut, ää luokassa, ei yleensä mulla ei lähde mistään traagisesta, tilanteesta vaan se voi olla vaan, vaan niinkun, mä tota niin että tämmöstähän se on että-että te kapinoitte vanhempianne vastaan ja nyt tässä mua vastaan mutt ihmisen elämänkaareen kuuluu tällasia, ja usein myöskin kerron niinkun sellasista, asioista mitä mulla itsellä, ett vaikka mä oon, mä sanon ett hei vaikk mä oon näin vanha niin silki mulla itsellä se ei onnistu vielä, tai epäonnistuu tai-tai kokee pettymyksiä ja huomaa että ei oo vielä saavuttanutkaan sitä, tyyneyttä jossakin asiassa missä toivoo että tämmöstä se kuuluu ja sitten – kuuluu isoja suruja isoja iloja ja jotaki tällasta joku joskus saa-saa niinku semmosen tilanteen, tietenki täytyy kokea se luokka vastaanottavaiseks tai ainakin, sanotaan näin ettei siellä pilkkaa tai ivaa, sithän sä puhut eri tavalla sä hyvin, paat hyvin vähän itseäs likoon jos siellä on pilkkaa ja ivaa mutt kyllä silkin voi puhua, isoist asioista, mutt enempi ilmiönä, ilmiön tasolla. (S III 1.)

Oppilaan ja opettajan kohtaaminen ihmisenä liittyy myös inhimillisyyteen – ja aikuisuuden ja inhimillisyyden liittää toisiinsa myös kyky myöntää omat erehdyksensä ja virheensä, mikä vaatii myös kykyä itsearviointiin.

Ja-ja sitten must aikuisuuteen kuuluu se että myöntää niinku omat erehdyksensä ja virheensä näitähän mull on niinku – melkein joka päivä ett anteeksi että olen myöhässä tai-tai niinku tänään mulla, mull on jääny yht kirja-arvostelut jotka mä oon eilen pannu numerot mutt niit ei ookaan mun repussa. Nää nyt on niinku semmosii ihan-ihan tota, ja sitt voi olla joku muukin korjaus niinku toss, kohta kun mennään tohon edellisen kerran yhteen oppituntiasiaan, niin mua jäikin se illalla, jurnuttaan, ett mitäs mä niin sen tyrmäsin [kahdeksannen luokan tunnilla oppilaan lause Ihminen on eläin ei käynyt esimerkiksi lauseesta, jossa on predikaatiivil ja mä palasin siihen seuraavalla kerralla. - - Ett joskus YLENSÄ vauhti on niin kova – työssä ja illassa, koska tätä työtä tekee

illallakin ja näin niinku on niin HIRVEEN täys tää opettajan lukuvuosi että ei tuu tollasta – täytyy olla aika iso kohta joka jää hiertään, mutt sitt kun on vähänki tyventä niin sitt enempi niinku nousee siit päivän kulus- ta, jotkut asiat, niitä niinku arvioi, se on semmosta, tiedostamatontaki itsearviota – ett ai kun kiva toi meni hyvin ja noi, toi kohta ei suju, toss kannattas, mitäköhän mä tekisin ton ens kerralla, ja sitten miettii näitä. Tai sitt joku, nyt hei toss mä kyll sanoin hullusti että, täytysköhän tohon palata, ja sitte mä palasin siihen. (S III 1–2 – tunti Liitteessä 14.)

Aikuisuutta on myös kyky myöntää oma rajallisuutensa ja voimien- sa vähyys: “Aikuinen niinku jaksaa, jaksaa nuorten kanss se hoitaa, ja jos tuntuu ettet jaksa niin sitten niin sitten sä delegoit sen toiselle, siis aikuiselle työntekijälle, ett nyt mä en jaksa, mutt että onhan meit työ- yhteisö. Ett ikäänkun myöntää myös sen oman rajallisuutensa ja, voi- miensa vähyden. Ja sitt sovitaan ettei tehdä mitään ett annetaan sen asian olla tai sitten tehdään, tehdään jotakin.” (S III 2.) Koulussa on kuitenkin paljon oppilaita, jotka tarvitsevat ja hakevat aikuisen huomiota ja läheisyyttä, ja silloin tällöin Sirkka on huomannut olevansa tilanteissa, joissa hän kokee joutuvansa toimimaan aivan eri roolissa kuin opettajan ammattitaito voi tarjota, lähinnä kuraattorina. Näin kävi esimerkiksi silloin, kun Sirkka sai nuortenkirjojen kautta kontaktin itseään viiltelevään tyttöön, joka odotti hoitoon pääsyä: “Mun luokalla oli sen kaveri ja mä pidin ovee auki niin paljon niin se istu tossa, ja mietin sen ettei se pysty oleen tunnilla, se aina heitettiin ulos, mä aina et haluut sä lukee tost jonku kirjan” (S III 4). Lopulta koulussa sovitiin, että tytölle annetaan neljä tuntia opetusta viikossa ennen hoitoon, koulukotiin, siirtoa, ja Sirkka oli opettajista yksi. Tuntien puheenai-heet, esimerkiksi tappeluista ja huumeista kertominen, saivat Sirkan ymmälle: hän ei osannut muuta kuin kuunnella ja miettiä oppilaan kanssa yhdessä, mitä erilaisissa tilanteissa voisi tehdä.

Eikä se tullukaan niille tunneille kun joka kolmannelle, mutt kuiteni se TULI tänne ja haki – me pidettiin sitä aika arvokkaana ett se kuitenki tuli kouluun silloin tänne ja hakeutu, tiettyyn aikuiskontaktiin. Ne täm- möset on sitten jo aika kovan lajin tapauksia, kun ollaan ilosia siitä että nuori tulee ja hakeutuu jonku aikuisen kans, niinku sananvaihtoon. Näitä on nyt ollu näköjään vuosittain. Ett kyllä se tällä alueella, ja kaikki on sitä mieltä siis rehtori, opinto-ohjaaja, kaikki on sitä mieltä, ett pu- hutaan tästä ääneen ehkä meistä osa jotka ymmärretään että näin on sen takia että koko opettajayhteisö ei tuudittautus ja luulis että se on joku ohimenevä ilmiö. Vaan tähän täytyy etsiä keinot millä tästä selvi- tään. Ja olla suunnitelma miten toimitaan, ja tää on realiteetti. (S III 5.)

Inhimillisuus

Opettajan inhimillisuus liittyy Sirkasta keskeisesti opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen onnistumiseen. Kyse on kyvystä myöntää oma epätäydellisyytensä, olla sellainen opettaja, jota uskaltaa lähestyä ja joka omista unohduksistaan ja virheistään puhumalla osoittaa ymmärtävänsä, että kaikki ihmiset ovat erehtyväisiä. Inhimillisuus on vuorovaikutuksen kannalta tärkeää myös vaatimisen ja sääntillisyyden, tiukkuudenkin, vastapainona. (Ks. ss. 69 ja 349.) Näin esitettyä teemoitukseksi inhimillisyyden rajoittui Sirkasta kuitenkin kovin kapeaksi:

et jos mä nyt rupeen siitä puhumaan, niin siihen kuuluu välittäminen, toisten ihmisten välittäminen ja semmonen lempeys ja se että siin on tunteet läsnä. Ja sitten siitä, mistä mä jossakin puhunkin, siitä herkkyydestä toisen läsnäololle. Ja sitten siihen kuuluu se ei-ankaruus, mikä se nyt sitten onkaan. Sitähän mä oon täs selittänyt, sitä ei-ankaruutta, mä oon tuonu vaan tässä sen puolen. Mut tietysti toi lempeys-sanakin tulee täältä, että mitä mä sanoisin. Inhimillisyyteen... Sen vastakohtana on joku raadollisuus, mä just oon miettiny, kun noi nuoret katsoo noita kauhuleffoja ja tämmönen niinku toiselle ihmiselle tuskan aiheuttaminen mun mielestä on ihan kauheeta. Et mun mielestä on sen vastakohta, jos sä haet sitä. Niin on se sitten henkistä tai ruumiillista tuskaa, niin se on niinku sen inhimillisyyden vastakohta. Että sitä jotenkin mä haen sillä inhimillisyydellä. (S VI 6.)

Inhimillisyydessä on kyse on myös halusta raottaa omaa henkilökohtaista maailmaansa sopivan paikan tullen. Elämästä puhuttaessa on mahdollista heittää opettajan ja oppilaan roolit pois ja kohdata ihmisenä: "Mutt en mä kovin niin usein näin tee, mutt että välillä, välillä, must se on sitä että aikuinen voi välillä niinku ikäänkuin, tulla-tullaan pois siitä, koulurooleista ja ollaanki, ett kohdataan niinku ihmisinä ja ollaan niinku sillä tavalla samanlaisia, ettei-ettei siinä se, meit ei erota siinä silloin muuta kuin se että meil on enem-, toisella vähemmän elämää takana kun, minulla, eikä mikään muu." (S III 1.) Kyse on myös huumorista.

S: Niin semmost, semmosta niinku joustamista ja pehmeyttä, ja HUU-MORI minkä mä oon niinku enempi ja enempi, niinku TIETOSESTIKI opetellu sitä tuomaan esille. Ja sitte semmosta että mä niinku nauran itselleni, ja mä tuon niinku omii hölmöilyjäni esille. Ja joskus myöski jotaki, jotkut kysyy jotaki henkilökohtasii, mä välillä raotan kun mulla oli pitkän aikaa laastari tässä tai jotakin puol vuotta, tässä semmone iho-

tauti, niin sitten joku kysy, nii sitt mä kerroin, tai jotakin muuta, voi olla ihan semmosta vaan – kokemusta, olkoon nyt vaikka telkkariohjelmista tai mitä – jos joku, kerroin mikä elokuva itketti tai jotain muuta, niin tämmöst niinku, tuo-tuo esille. (S I 16.)

Pieniä inhimillisiä pilkahduksia voi mahtua lyhyisiinkin sananvaihtoihin. Kahdeksannen luokan tunnilla opettajankin erehdykset saavat osakseen oppilaiden myötätuntoa (ks. Liite 14, toisen tunnin alku).

S: No siinähan sitten tapahtuu näis keskusteluissa ett vaikka nää onkin niin hirveen nopeetemposii koska mä yritän hirveen nopeesti näist selviytyy, kun mä tiedän ett siell on kohta viis muuta, että näihin ei paljo antauduta, mutt niishän voi tulla just tämmösii jotain pieniä henkilökohtasii juttuja, ett Elisa on näköjään menos kukkakauppaan töihin ja mä oon ollu lukiolaisena kukkakaupassa, ett niis tulee tällasii mun mielest mitä voi niinku, heittää sitten, jollon tulee tämmönen lähempi tuttavuus ja se tavallaan se inhimillinen puoli, opettajasta esille, joo kyllä. (S V 9 ks. tunnista tarkemmin s. 72.)

Omasta oppilaille suuttumisestaan, ärähtämisestäänkin, Sirkka ajattelee nykyään toisaalta niin, että se kuuluu ihmisen elämään, toisaalta hän osaa paljon paremmin hillitä suuttumustaan kuin ennen: “se [ärähtäminen] kuuluu ihmisen elämään, mutta, mä osaan jo sitä paljo paremmin jo havainnoida itse, ett se ei pääse mitenkään, ett mä en enää räjähtelee luokass niinku kaheksakytluvulla mä saatoin niinku, karjua. Kyll mä nytki voin huutaa, mutt se on niinku hallittua.” (S I 19.) Sirkkan puheista kuvastuu ajatus, että opettajan kyky inhimillisyyteen lisääntyy iän mukana, ainakin hänen kohdallaan. Hän tulkitsee asiaa seuraavasti: “luottamus itseen ja elämään, et se niinku vahvistuu, et kyllä tästä selvittää, semmonen ajatus itsellä kun on jo niin monesta selvitty. Sen mä oon lisänny tähän.” (S VI 6.) Inhimillisyyden lähikäsitteiksi piirtyvät lempeys, huumori ja aikuisuus.

Mitä pidemmälle haastattelut etenevät, sitä enemmän Sirkka painottaa sitä, että opettajan ja oppilaan vuorovaikutus ei pohjimmiltaan poikkea ihmiselämän muista suhteista: vuorovaikutus ja luottamus ovat tärkeitä (ks. luku 2.2.2). Opettaja on ihminen toisten joukossa.

Lempeys

Sirkka toteaa hoitavansa asioita lempeämmällä, pehmeämmällä ja lempeämmällä otteella kuin ennen, jolloin tärkeää oli lähinnä rajojen pitäminen, ehdottomuuskin: “Et kun mä oon ollu varmaan ennen viel kovempi, ja napakampi, ja se on se nuoren opettajan tapa suuttua ja ärsyyntyä, kun asiat ei mee niinkun pitäs. Ja sitten sitä on tässä kasvanu matkan varrella joustavammaks ja käyttää pehmeempiä keinoja ja sen sellasta.” (S IV 6.)

Muutoksensa hän huomasi viimeistään silloin, kun häntä pyydettiin koulutuspäivänä muistelemaan omien kouluaikojen erityisen mukavaa ja hyvää yläasteen opettajaa. Sirkka pysähtyi ajattelemaan englanninopettajaansa.

Mut sit mä mietin, et mikä se oli se piire, kun hän sano, et se, minkä hän teki, et hänen tunneillaan oli mukava olla. Niin, se oli lempeys. Se oli niin lempeä se opettaja. Siitä vaan yksinkertaisesti huoku semmonen lempeys, ystävällisyys ja musta tuntu, meilläkin oli yli neljänkymmenen oppilaan luokat ja olihan meillä niitä kans niitä pellejä. Se jotenkin huomaavaisuudella tai jotenkin lempeästi nekin hoiteli. Ja mä huomasin, et aha, siel voi olla mulle joku semmonen aikasemmin tiedostamaton niinku tavoite tai pyrkimys, tai et mä halusin sellasta osaa itseeni lisää. (S IV 6.)

Sirkka kokee muuttuneensa tutkimukseni ajankohtana (vuonna 2000) niin paljon, että tuntee olevansa syksyllä melkein eri ihminen kuin keväällä, jolloin hän puhui enemmän tiukkuudesta ja sen aiheuttamista ongelmista oppilaiden kanssa, joskin myös pyrkimyksestä joustoon, neuvottelevuuteen, keskustelukykyyyn, pehmeyteen ja huumorin käyttöön, joita kaikkia on tullut myös kokemuksen kautta. Nyt tärkeää on lempeys ja pehmeämmät keinot. Tähän vaikuttavat henkilökohtaisetkin syyt: rakastuminen. Periaatteet ja linjat eivät kuitenkaan ole muuttuneet, vaan kyse on asenteesta ja tavasta hoitaa asiat (ks. s. 211). Työn pohjana on se, että pitää oppilaiden kanssa olemisesta, ja se, että luokkaan “on niinku hyvä ja helppo mennä” (S IV 7).

S: Joo, ja mä en halua niinku näist periaatteista, mistä mä oon puhunu, niin niistä mä en niinku sillä tavalla haluu luopua, mut siitä TAVASTA, miten mä niitä toteutan. Niin siihen just tää lempeys. Ja varmaan mä oon joskus, ehkä me puhuttiin joskus, et huumorihan on yks keino siihen. Ja sitähan mä oon niinku aika, varmaan kohta ainakin viis, ehkä kymmenenkin vuotta tietosesti niinku ajatellu, että löysätäämpäs vähän.

E: No mitäs muuta se lempeys vois olla.

S: Niin, se on varmaan asenne, joka näkyy sinusta. Näin mä sen ajattelun. Ja kun toisaalta sitten...Ehkä se on se, et mä en oo ainakaan työhöni työlääntyny, et mä niinkun noitten oppilaitten kans tykkään olla. Niin ehkä se sitten on se. Et jos ei niin ois, niin se lempeyskin varmaan häviäis.- - (S IV 6–7.)

Hän on saanut viime aikoina myös oppilailta vahvistusta asiasta. Erityisen hyvältä hänestä tuntui, kun eräs entinen oppilas puolusti häntä hänen nähtensä toisille oppilaille: upeaa on se, “et jos mussa sellasta joku murkkuikänen havaitsee” (S IV 6); itse hän herkästi arvelee itsellään olevan kyyllän ja hirmun maineen – periaatteellisuutensa vuoksi.

joo, mä puhuin mun oman valvontaluokan oppilaalle, mul oli toiselle asiaa. Ja joku sit vaan rupes siinä, et kun mitä mä siinä Parkin ovella, et mä olin väärä henkilö, et mä tiukkailen jotain, kun mä sitä yritin sitä yhtä oppilasta tänne saada, kun mul ois, meil oli pieni palaveri. Niin sit tää Janne [oppilas, jota Sirkka opetti edellisenä vuonna] rupee sanomaan minusta siinä, et se on ihan hyvä, se on ihan kiltti opettaja minusta. Ja sit se rupes niinku mua puolustamaan niille muille. Jotenkin se sano, et ei se oo semmonen, et ei se oo, et se on ihan kiltti maikka. Mä oon niinku sitä maistellu täs pari päivää. Et koska Jannen kanssa mä kuitenkin otin välillä aika tiukoille. Mut Jannehan - - vaihto [istuma]paikkaa asiat suju hyvin ja mä kehuin sitä, miten kaikki meni. Mutta se niinku sano, et mä oon kiltti maikka. Mä olin niinku kauheen ilonen tietenkä siitä, koska mä en oo ikinä kuvitellutkaan, et kukaan lajittelis minua, vähän mul on semmonen negatiivinen kuva itsestäni, et mä oon hirmu. Vaik mul on nää periaatteet ja mä yritän toimia koko ajan niiden mukaan, mut justiin se, et mä pyrin täsmällisyyteen ja jämpätyyteen ja sehän on varmaan monelle nuorelle viel vaikee asia. Mut sit ehkä se tuo jollekin turvallisuutta, mä huomaan, et jotkut hakeutuu mun lähelle sen takii, kun ne tietää, et mä puutun, jos on epäkohta. Mut toisaalta sitten se voi olla just, et kyllä mulla on ehkä sellanen kyyllän maine- - (S IV 5–6.)

Nyt mukana on neuvottelevuutta, joustavuutta, eikä ainakaan ivaa: “alkuvuosina täss koulussa - - mä huomasin, että nyt tää täytyy loppua. mä niinku saatoin tehdä, vaikeist oppilaista - - sillä tavalla että siinä oli ivan sävy” (S I 16). Tämä tulee esiin esimerkiksi suhtautumisessa yhdeksännen luokan Turon tunnilta myöhästymiseen. Sirkka sanoo jääkiekkoilevalle yhdeksäsluokkalaiselle: “Huomenta Turo, kiitos. Eilen oli mielenkiintoinen peli.” (Havaintopäiväkirja 16. 3. 2000.)

S: No Turo on taas semmonen kun se käy kerran kuussa tunnilla, se on aina yksilökohtainen - - ja Turo on heikko, Turolla on joku luki, mä oon just yrittäny saada sille jotkut testit ett se sais ees jonkun todistuksen ett sen jatko-opinnot menis jotenkin. Kauheen mukava ja miellyttävä poika ja se pelaa ihan hirveesti mutta se on, ei se jaksa tehdä koulu tehtäviä, ei se osaa eikä sillä oo kiinnostusta, niin tuota, mutta se on äärimmäisen lempeä poika, ett sitä just tämmösellä lempeällä kohtelulla mä ajattelin että ett tota niin, mä tervehdin häntä, ja sitt nimenomaan sen pelin takia, kun nyt mulla oli todellakin niin, niinku kiitoksen kohde se peli, kun se on hänen vahvuusalueensa ja elämänsä ehkä ainoa vahvuus. Niin sitä tässä nostetaan, että nyt hän on koulussa se, jota opettaja kiittää. (S III 18.)

Tilanteen hallinta

Opettajan luokkatilanteen hallitsemisen Sirkka liittää opetusprosessin hallintaan, jonka tavoitteena on opiskelun auttaminen ja siten perimmiltään koulun tarkoituksen toteuttaminen (ks. alla oleva lainaus). Kyse on osin yksilön vastuullistamisesta syy- ja seuraussuhteiden kautta mutta myös kuuntelusta, motivoinnista ja ennakoinnista. Ensimmäiseen opettajanpaikkaansa hän meni kesken lukuvuoden, mikä oli rankkaa, koska oppilaat eivät ottaneet häntä tosissaan: “mut mä niinku suivaannuin siitä enempiki ett mä en niinku luovuta vaan niinku, mulla on vähä semmosta niinku mieless ‘minua nyt te ette ainakaan nujerra’, mutt se oli semmosta hirveetä tahimista” (S I 3). Seuraava vuosi samassa koulussa oli helpompi: “se homma suju hyvin ja sillon kun mä sain niinku hallita sitä alusta loppuun, se prosessi pysy mun käsissä” (S I 3) (ks. Jännitekaavio 2).

Sirkka kannattaa uuden seitsemännän luokan kanssa määrätietoisia otteita: “Mutt siis määrätietoset otteet heti...Hetä niinku pelisäännot selviksi- - Mä hallitsen aika paljo esimerkiks *istunajärjestyksellä* luokkaa.” (S I 9.) Pulpetit ovat luokassa pareittain. Lukukauden alussa oppilaat saavat valita paikkansa, istua kenen vieressä haluvat, mutta kahden asian täytyy toimia: ei saa häiritä muita millään tavalla ja oman työskentelyn täytyy sujua. Jos oppilaat eivät tunne vastuutaan, vastuu siirtyy opettajalle, joka muutaman huomauttamiskerran jälkeen erottaa pulisijat, esimerkiksi siirtää toisen eteen istumaan. Oppilaat yleensä hyväksyvät siirron ja tottelevat opettajaa, koska Sirkka ei puhu asiasta häiriöön puuttumisena vaan opiskelun auttamisena, minkä hän haluaa sanoa ääneen tullakseen ymmärre-

tyksi. Jatkossa Sirkka auttaakin oppilasta, etsii oikeita sivuja ja tehtäväkohtia, mutta esimerkiksi neljän viikon jälkeen oppilas voi halutessaan siirtyä taakse uudestaan.

No sitt ei tartte kun yks kerta sen jälkeen niin sitte mä siirrän istumaan tänne ja kerron että nyt sä oot täss edessä sen takia että ehkä onkin kysymys, EHKÄ onkin kysymys, ett sä ett tiedä miss me mennään, ja mä en sinne taakse ehdi aina neuvoo ja sanoo ja katsoo, ett täss edes mä pystyn nopeesti sua sitt aina neuvoon, ett senki takii nää etupaikat on hyviä, ett mä teen sille siitä semmosen ett ikäänkun näytän ett täss on niinku nyt hyvä kohta, ett täss on kysymyski siit opiskelun auttamisesta eikä siitä ett mä haluan niinku puuttua siiher: häiriöön. Vaan mä käännän sen sellaseks, tajusit sä, opiskelun auttamiskieleks, koska kyl-lähän siitä myös perimmiltään onkin kysymys, mutt mun pitää niinku, sanoa se ääneen. (S III 9.)

Jos oppilas ei suostu siirtymään eikä poistumaan luokasta, kuten joskus käy, Sirkka kutsuu paikalle jonkun muun, vahtimestarin tai parkinohjaajan, hän ei koskaan jätä asiaa siihen. Hän pyrkii pysäyttämään ja samalla hallitsemaan tilanteen: opiskelua ei jatketa ennen kuin häiriö on poistettu, vaikka siihen tarvittaisiin apuvoimia, joiden pyytäminen ei sinänsä heikennä opettajan auktoriteettia. Tätä kautta hallinnalla on myös yhteyttä auktoriteettiin (ks. s. 195 S IV 4).

Ja onhan mullakii yhel kasiluokalla mutt se korsto on semmonen – ett tota niin, tai näin voimakas sana, mutt ett tota niin, mä sitten haen vahtimestarin. Mutt ett mä en niinku jätä sitt sitä siihen. Ett jos ei siirry niin sitte – eikä poistu mun luokasta, mä sanon ett sitt sä poistut ja kun et poistu, sitt mä haen vahtimestarin. Niin hän oli sinä aikana juossu pois. Ja SITTEN se ei jää KOSKAAN siihen vaan yhteys kotiin ja sitten-sitten huoltajat kutsuttiin paikalle. Ja niinku pelisäännöt selviks...Ett sillä se menee. (S I 10.)

Toinen tapa hallita on *kehuminen tai myönteisen palautteen antaminen*, joka innostaa oppilaita töihin. Kannustaminen on tärkeää, koska monet eivät usko itseensä ja koska toiset taas ovat kovasti huomion tarpeessa, joskin on myös oppilaita, jotka eivät tarvitse kannustusta juuri ollenkaan.

Ett aina ko löytää sen aiheen, näyttää sill oppilaille ett mitä se osaa, nii se pitää niinku näyttää sille. Koska niin monella on se – ei tyhjää pidä – mä en niinku halu, ett koskaan ei pidä kehuu tyhjästä, vaan sill pitää aina olla pohja ja aihe. Mutt se-se pitää se pienikin mitä se on. Ja huomata. Mutt jos ei muuta voi, nii ett sillon – nätti käsiälä tai selkee

viiva tai tosson ihan toi KOHTA oikein tai mikä vaan. Mutt että jotkuthan IMEE sitä ihan hirveesti, jotkut ei tarvitse paljo ollenkaan mutta – mutt ett sillä, siis KANNUSTAMINEN se ois niinku kauniimmn sanottuna. Mutt sen myönteisen palautteen antaminen. Ett sillä saa. (S I 10–11.)

Kirjoitelmia palauttaessaan Sirkka saattaa myös lukea kaikkien teksteistä hyvän kohdan: “Et sillä tää JULKISUUS, kaikki pääsee julki” (S I 1). Kyse on lähinnä itsetunnon kohottamisesta, jolla toisaalta on merkitystä myös työhön sitouttamisessa: “Se [julkistaminen] on periaate, se on semmonen itsetunnon kohottaminen, ja tottuminen siihen, että oma työ on julkista” (S II 11).

Ett kun mä muistan vaan sen Vernerin joka mulla on ysillä, ett miten se oli HIRVEEN vaikee ja se on vieläki. Mutt miten, miten, mä – miten meill tää kuitenkin tää homma sujuu. Vaik se on tehny – jonkun aika törkeenkin jutun tänä vuonna, mä oon joutunu siihen puuttumaan, oli kova juttu, mut silti. Koska sitt mä voin näyttää sille, kun sill ON niit loistavii älynväläyksii, melkeen kirjoitustaidoton poika. Mutt sitt kun se kirjottaa tai ajattelee, niin sitt sill on niin hyviä, mä nostan niitä niinku niin ÄLYTTÖMÄSTI sitten esille, ett se itse EI USKO muuten sitä. Ett se täytyy niinku näyttää. Ett hänellä mä nostan julkisesi esille, mutt usein riittää kun mä näin siinä ohi mennessä sanon sille oppilaalle. Mutt ett se, siis se myönteisen palautteen antaminen. Sehän se siinä on... (S I 11.)

Myös *pistokokeet* voivat toimia hallinnan ottona: niiden kautta tulee tietoa opettajalle ja oppilaalle – tietoa siitä, miten asia osataan ja missä on vielä opiskelun varaa. Niiden tarkoituksena on opiskelun edistäminen, napakasti hommiin ryhtyminen, kuten muunkin opettajan hallinnan: “Se toimi siinä [seitsemännän luokan tunnilla] äärimmäisen hyvin siin tehtävissä mihin se oli tarkotettu. Ja sitten vielä mun mielestä siin oli se hyvä kohta, kohta kun tota niin kaverihan sen korjas, kaverille tuli niinku semmonen apuopettajan rooli, mutt itse piti korjata virheensä, eli taas itse korjas omat mokansa, ja sitthän ne kysy että tuleeks tää väliarviointiin, ja mä sitten annoin niiden päättää. Mä sanoin ett me voidaan sopia ettei tuu, joka niitä helpotti hirveesti.” (S III 15)

Ote seitsemännän luokan havaintopäiväkirjasta 23. 3. 2000:

Pistarit [verbimuodoista] saavat oppilaat järjestäytymään oitis. Pulpetit laitetaan erilleen. Kouluavustaja lähtee etsimään Peteä.

Ope sanoo: “Kun olet valmis, voit piirrellä paperin toiselle puolelle.” Viljami: “Olen jo piirrellyt.”

Hiljaista. Ope vuoleskelee kyniä ja kiertele luokassa.

Ope: Lopetetaan. Laske kynä pois kädestä. Jos sinulla on kuulakärkikynä, ota se. Ei punaista. Luokan edestä voit hakea puuvärin. Kohta ilmoittamani ohjeen mukaan vaihdatte paperit. Kukaan ei ota lyijykynää käteen vaan hakee puuvärin. Paperin ylälaitaan kirjoitetaan, kuka on tarkastanut pistarin. Tarkastaja laittaa jokaisen vastauksen perään oikein- tai väärin-merkin.

Teemu tosi iloinen, kun on osannut asiat. Ope laittaa oikeat vastaukset myös kalvolle. Ope: Laske oikeinmerkkien lukumäärä ja laske koko pistareiden pisteet.

Mikael juttelee parhaastaan Viljamin ja Kallen kanssa (hiljaa). Ope sanoo menevänsä takarivin tyttöjen nimissä sekaisin, molemmat tummia ja pitkiä.

Ope: Kukin korjaa oman pistarinsa vastaukset puuvärillä ja pitää paperin esillä, kun ope kiertää katsomassa. Katso, mitä et osaa ja kertaa sitä kokeeseen. Jennyllä ja Emmillä on yhteinen haaste – aika-muotojen opiskelu välitunnilla.

* * * *

E: - - Miks sä näin tarkkaan sanot: ota kynä pois kädestä?

S: - - No kun mä tiedän ettei se mee muuten. Tää on niinku keino saada se menemään niinku ehkä yhdel tai kahdella kerralla. - - Joo, ett tavallaan ne niinku oppis sen itse tekemään. Puhun niille, että toisilla on värimuisti, että otas siit itelleen jos se jotakin helpottaa. Enempi mä ajattelen sitä ett se ei oo niinkään koulukäytänne vaan se on se ett se on yks keino heillä oppimisen tukemisessa. (S III 15 – tunnin kommentointia.)

Pistokokeissa kuten myös tunnin aloituksissa (ks. s. 209) käy ilmi vielä yksi seikka, jonka Sirkka halusi lisättävän tähän kohtaan 2. 6. 2001 teemoituksen pohjalta keskustelun jälkeen, *nimittäin selkeät ja yksityiskohtaiset työskentelyohjeet*.

Tunnit Sirkka aloittaa lähes aina *kysymällä oppilaiden mahdollisia ongelmia*, jos hän näkee asian tarpeelliseksi: kyse on hänen mukaansa keinosta saada oppilaat hiljaiseksi eli pyrkimyksestä tilanteen hallintaan. Oppilaat saavat tällöin puheenvuoron ja mieltä askarruttava asia voidaan hoitaa pois päiväjärjestyksestä, jottei se jää haittaamaan opetusta.

S: Joo, koska se on keino millä mä saan ne hiljaseks. Se on ihan sitä varten. Mutta että sitten saa niinkun puheenvuoron ja voi kysyy vaikk että koska on joulujuhla. Jos mä osaan vastata niin sillon mä vastaan ja millon mä – jos se on mikä tahansa niin mä vastaan siihen vaikka se vie tän huomion muuhun, mutta jos siihen ei osata vastata niin sillon mä sanon että, jos se on semmonen asia ett mä katon että mä voin niille

selvittää niin mä sanon että palataan ens kerralla, tai sitten mä sanon että palataan siihen välitunnilla, mutta joka tapauksessa saa niinkun pois, päiväjärjestyksestä ja mielestä ett se ei sitten enää haittaa sitä ope- tusta tai oppimista. Mutt sitten-sitten jos joku puhuu sen jälkeen niin mä sanon että sä ett oo viitannu ja sulla ei oo puheenvuoroo ja nyt se puheenvuoro on mulla, että kaikki saa niinkun kysyä tavallaan, mä haluan antaa niille sen oikeuden myöskin, ett kysyä mistä vaan. Ja-ja sitte, sitt lähtee. - - Joo, mä luulen niin, ett ne ymmärsi että nyt alotetaan työskentely ja ne ymmärsi että mihin tää liittyy - - (S V 11–12 puhutaan videoidun tunnin aloituksesta.)

* * * *

Ote 22. 11. 2000 videoidun yhdeksännen luokan tunnin aloituksesta: Oppilaat ovat jo luokassa, kun opettaja tulee sisään.

Ope: "Takki ja lakki pois." Oppilaat asettautuvat paikoilleen ja kes- kustelevat keskenään.

Ope (seisoo luokan edessä ja katselee luokkaa): "Menkääs paikalle niin päästään alkuun." "Takana istukaas alas."

"Mä lyhyesti kerron, ja sittenhän meillä on itsenäistä työskentelyä." Ope käy panemassa luokan oven kiinni.

Ope (seisoo edessä): "Hei, hetki pieni!" "Kalle, ootas vähän!"

Ope: "Eli päivää vaan koko porukka. Mä ensin kerron pari asiaa täs alussa. Muuten jatketaan erilisiä töitä. Ensinnäkin kun oli kovasti melua, niin kuulitteko kuulutuksen mikä koski tätä päivää."

Muutamat oppilaat: "Ei." "Ei oikein."

Ope: "Eli kolmetoista viistoista päättyy tänään kaikilla koulu. Opet- tajilla on koulutustilaisuus, sen takia oppilaat lähtee tänään viidennen tunnin jälkeen. – Ja me, mitä me jatketaan. Ja te olette työharjoittelusta palanneet ja teette kirjekuoria ja – (kävelee luokan vasemmalle etu- puolelle, jotkut oppilaat juttelevat yhä keskenään)

Ope (katsoo luokkaa): "Hei!" (vasemmalla edessä oleva poika viit- taa) "Aha, kysymys." (luokka hiljenee) Poika (viittaa): "Olikse kolme- toista viistoista vai viiskymmentä?" Ope: "Viidennen oppitunnin jäl- keen, kolmetoista viistoista." "Martti, onko sulla kysymys." "Ei."

Ope: "Tehdään niin, että mä puhun tässä pari–kolme minuuttia ja sen jälkeen mä kerron miten tää jatkuu." (Kaikki ovat hiljaa.)

Opettaja selostaa yksityiskohtaisesti, mitä kirjekuoreen laitetaan, missä ovat paperit jne. Sitten hän menee keskelle luokkaa ja vastaa kysy- myksiin: "Onks kysyttävää?" Lopuksi hän kertoo, että työt on jätettävä hänelle perjantaina puoleenpäivään mennessä. Jos työn tuo ensi vii- kolla, yksi numero arvosanasta lähtee pois. Oppilaat ryhtyvät töihin.

Toisaalta kyse on myös joustavuudesta, neuvottelevuudesta ja oppilaiden kuuntelemisesta, vuorovaikutuksesta, mutta myös oppi- laiden energian kanavoimista tunnin asiaan näiden tunnelmien huo-

mioon ottamisen kautta: “Ett nytte kun on tullu IKÄÄ, niin on sitten luovuutta, ja kohtaa, soveltaa, ja voi niinku peruuttaa heti, ett aha, no tuntuuko tänään tässä tää liialta, niin sitte okei, otetaanko vaan tää. Tai sitte mä neuvottelen oppilaiden kans että, oisko nyt yks vai kaks – tehtävää tässä, että minkäslainen olo teillä on. (S I 13.)

Ote 14. 3. 2000 kahdeksannen luokan tunnin havaintopäiväkirjasta: Tunnin aloittaa yleinen hälinä. Opettaja tulee istumaan keskipulpetille luokan eteen lähelle oppilaita ja näyttää siltä, että haluaa keskustella. Ope: “Viitataan, jotta voidaan keskustella.” Janne on ainut, joka viittaa, joten hän saa puheenvuoron. Kirjan lukuaikaa on hänen mielestään liian vähän. Epäselvää on myös, mitä tehdään luetusta. Koska muidenkin mielestä lukuaikaa on liian vähän, sitä jatketaan viikolla. Joku ehdottaa, että lopetetaan kirjojen lukeminen ja aletaan katsoa vain kirjoja videolta. Open mukaan jotkut tekevätkin tällaista vertailua työssään sotakirjan ja siitä tehdyn elokuvan välillä. Tyttönelikko Jannen edessä puhuu omiaan. Ope: “Onko tyttärillä asiaa?” Ei ole.

Kirjat esiin ja töihin. Vasemman rykelmän pojat kurkkivat minua (olenko arvostelija – kuulen). Pojat ihmettelevät, mitä monistetta tarvitaan. Se jäi kotiin. Ope antaa monisteet. Ope etsii kalvoja ja luokka porisee omiaan. Ope kertoo, kuka olen. Kaikki katsovat minua, Janne sanoo “OK” ja yhtäkkiä on aivan hiljaista.

* * * *

Janne ja Simo oikein nauttivat purnaamisesta, josta tällä kertaa puuttui kiukku ja asia (sotakirjaesittelyn päivämäärä) saatiin hyvin sovittua. Mielestäni open kannattaa tällaisissa tilanteissa joustaa vähän, jos se on perusteltua (Myöhensin päivämäärää). Se osoittaa, että olemme ihmisiä ja asioista voidaan neuvotella. (Ote tuntia kommentoivasta lokikirjasta 14. 3. 2000.)

Tilanteen hallinta liittyy myös *omien tunteiden ja toiminnan hallintana* opettajan aikuisuuteen (ks. s. 197). Sirkka pitää tältä pohjalta myös koulun Parkki-toimintaa erinomaisena. Siinä oppitunnilla keskittymätön oppilas menee Parkkiin miettimään ohjaajan kanssa, miksi työn teko ei kiinnosta, mikä on vikana. “Se on oleellista et ihminen ottaa sen tilanteen hallintaan eikä vaan reuhdo tai häiriköi, tai sabotoi omaa tai toisen elämää, vaan et sä voit jossakin pysähtyä. Eli oppii sen jonkun mallin pysähtyä.” (S II 6.)

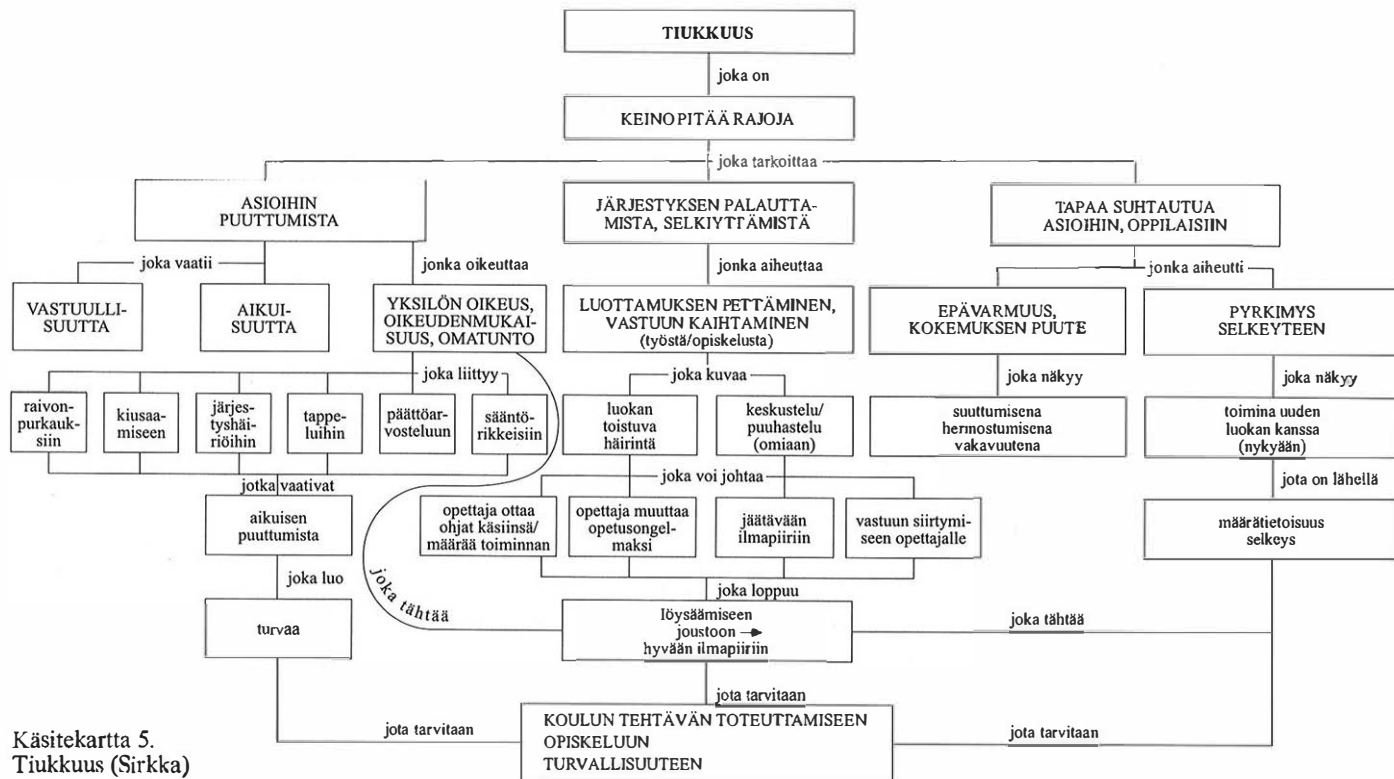
4.4.2.2 Tiukkuus: rajat ja säännöt sekä puuttuminen

Tiukkuus on Sirkalle yksi keino tai tapa pitää rajoja. Asia nousee ensimmäisissä haastatteluissa yhdeksi keskeisistä teemoista. Sirkka sanoo olevansa tiukka rajojen pitämisessä ja asioihin puuttumisessa: “mä olen kyllä tiukka – siis rajois-rajojen pitämisessä, varmaan koulussa onnistun paremmin kun kotona - - kun ei oo sitä tunnepuolta sillä lailla mukana, kun se on niinku järjellisempää” (S I 13). Tämä on hänelle linja- ja periaatekysymys. Tiukkuutta Sirkka perustelee oppilaan parhaalla: negatiivisen tien pysäyttäminen on tärkeää. Tiukkuus on koulutyössä tärkeätä ja välttämätöntäkin pohjimmiltaan oppilaiden turvallisuuden ja oikeusturvan kannalta. (Ks. Käsitekartta 5.)

Mutt mä nään sen, että niinku se ehkä panee mut yrittään ja jaksaa kun nää on nuoria, täss vaiheess just VOI vielä pysäyttää, tai kääntää semmost negatiivista, tietä, mihin ne voi mennä. Ett täss on niinku viel se mahdollisuus, jossain määrin. Mutt se VAATTII niinku meilt semmosta, selkeätä toimintaa ja johdonmukast toimintaa ja oikeudenmukasta, EI tiukkaa ja niinku niuhottamista myöskään aina. Ett mä oon ennen ollu kovempi niuhottaa, kymmenen vuott sitten, en mä oo enää. Sillon oli vaan ne rajat. Nyt on niinku myös niitten rajojen lisäksi muuta, paljon. (S I 16.)

Myöhemmin asiaan palattaessa hän toteaa, että tiukkuus on hänestä tärkeä ja toisaalta kielteinen ominaisuus, jonka sijasta hän toivoisi nykyään voivansa käyttää jo sanoja määrätietoisuus, rajojen pitäminen tai selkeys: “se on tasapainottunu se mun käsitys siitä että mitä se on” (S III 10). Tiukkuus olisi sitten vain jälkimmäisten piirre.

Eli ett mä nään sen välttämättömyytenä mutt täytys osata niinkun, oisko joku sana vois mun mielessäni vähitellen asettua sen tiukkuuden tilalle, ett tota niin, pitää rajat tai määrätietonen tai selkeä, minkä piirre on sitte vaan tiukka. Koska tiukka, mulla liittyy aina semmonen, semmonen niinku nuttura ja suu niinku viivana ja jotaki tällasta että, ett tota niin. Kyllhän muss semmost piirrettä on ollu ja on varmaan vieläki, onkin viel jäljellä mutta se on, se on sulanu ja mä oon sitä ihan tietoses-tikin – yrittäny itseäni koulia ja kasvattaa just näin kun sä oot tavattoman hienosti sen tähän [käsitekarttaan] osannu, näin mä itsekin sen ajattelen ja nään, tähän suuntaan mä oon niinku pyrkiny, myöskin, oon halunnu, halunnu tällasesta kasvattaa itteni pois. Joustavuus ja keskustelukyky. Tuo tiukkuus-sana on tulla varmaan ihan mult itseltäni. (S III 9–10.) (Ks. Käsitekartta 5.)



Käsitkartta 5.
Tiukkuus (Sirkka)

Teemoitukseni luettuaan Sirkka toteaa, että tiukalla ihmisellä tarkoitetaan yleensä yksioikoisen ehdotonta ihmistä, joka toimii kuin sääntö, ajattelematta asiaa ja tilannetta. Hän ei tarkoita tätä, vaan kyse on periaatteellisuudesta, muttei tilannetajuttomuudesta.

Vaan sitä, et se täytyy aina sen tilanteen ja asian mukaan sun täytyy sitä sääntöä, soveltaa on liian lempee sana, vaan sun täytyy niinku katsoa kuitenkin se toimimisen tapa. Vaikka siit syvästä periaatteesta pidetään ehdottomasti kiinni ja siihen niinkun käsittyy se tiukkuus. Mut mitä se niinku sit käytännön tasolla on, se sitten, se on justiin sitä varmaan sitä ammattisilmää. Ja sä siinä sitten toimit. (S VI 7.)

Tiukkuus tulee hänelle mieleen arkana kohtana myös hänen vastaan käyttäen valtaa oppilaita kohtaan (ks. luku 5.2.1.2). Opettajanuransa alkuaikoina Sirkka oli tiukka omaa epävarmuuttaan ja kokemuksen puutettaan. Asiaan on liittynyt ehdottomuutta, vakavuutta, vaativuutta ja ymmärtämättömyyttäkin, nähtävästi myös liian herkkää, jyrkkää ja yksisuuntaista reagoitua, negatiivisävyistä puutumista. Nyt rinnalle on tullut rajojen lisäksi muutakin – suvaitsevaisuutta, joustavuutta, rauhallisuutta, neuvottelevuutta ja lempeyttä, vaikkei hän ole luopunutkaan periaatteistaan. (Ks. luku 4.4.2.1.)

Se kokemus sillä tavalla- ja sit tietenkin, ettei hermostu niin helpolla, ymmärtää elämää, jos sanon suuresti. Tai näitä tilanteita, minkälaisia, iästä riippumatta – ja murrosikäisiä erityisesti – et ei se oo välttämättä niin vakavaa. Ja sit silloin kun se on vakavaa, niin sen voi jakaa heti jonkun toisen ammatti-ihmisen kanssa täällä – jonkun toisen opettajan tai jonkun muun. ...Ammatti-ihmisen kanssa, sen huolensa, tai ihmettelynsä vaan. ..Ja semmonen suvaitsevaisuus, mutta määrätietoisuus. Siin on mulla semmonen, kun mä oon ollu ennen niin – et tietyis kohdis osaa joustaa, ei enää niinku sillä tavalla ehdoton. Tai miten mä nyt sanosin – tiukka. Niin, kyllä mä varmaan vieläkin, mua pidetään tiukkana, mut että mä en oo aina tiukka. Sit jos luokka niinku tavallaan, jos me löydetään se sopiva semmonen jousto, niin meillä menee ihan hyvin. (S II 8.)

Muutokseen on vaikuttanut kokemuksen ja iän lisäksi se, että pari vuotta sitten hän huomasi tiukkuuden menneen liiallisuuteen. Ensinnäkin hän sai häiriösoittoja kotiin todennäköisesti entiseltä oppilaalta, joka siirrettiin esy-luokalle, ja sitten kevätpuolella hänelle alkoi tulla kotiin kirjeitä, joissa kerrottiin hänen tilanteen festivaalilippuja tai rokkibändituotteita, ja kerran tuli myös puoliksi täytetty vastauslipuke, jossa oli hänen nimensä väärennös sekä hänen puhe-

linnumeronsa, jota hän ei ollut enää antanut kuin valvontaluokkansa vanhemmille. Rankan selvittelyn jälkeen tekijät löydettiin: kaksi valvontaluokan, yhdeksännän luokan, tyttöä.

Sirkalle tapaus oli iso epäonnistumisen kokeminen, vaikea kohta, koska “kuitenkin niinku niitä luottamuksellisiin suhteita eli sitä vuorovaikutusta niinku korostan ja-ja niinku rakennan, ja sitt pidän rajoja niin sitten tuli tää” (S III 12). Hän ei myöskään ymmärtänyt, “mikä on semmonen asia ett ne ei voi niinku tulla puhuun sitä. Ett se oli mulle niinkun vaikee kohta, sillä lailla että MIKS NÄIN pitää viestittää.” (S I 14.) Sirkka oli kuitenkin mielestään yrittänyt kannustaa varsinkin toista tyttöä: “sillä oli aina ollu se kutonen, toki mä ymmärsin ett se yritti, ja se yritti niinku omalla hiljasella tavallaan ja, ja sitä mä aina kannustin kyll mielestäni yritin ainakin, ett se oli semmost välill seiskaaki annettiin ja välillä kutosta, ett toisen tytön mä en ees hoksannu sitä sen semmosta, musta se ihan kun se jätti koulun, slarvas, niin sitte sillä tippu kasista tippu seiskaa, numero” (S III 12). Tiukkuus meni liiallisuuksiin päättöarvioinnin kriteerien soveltamisen myötä, jonka koko luokka koki epäoikeudenmukaisena:

Ett se on niinku, se tarkoittaa sitä että se tiukkuus oli menny liiallisuuteen, liiallisuuteen ja itse asiassa, se tuli ehkä niiden kriteerien myötä ja sen päättökokeen minkä mä tiskin alta sain, niin siinähan mä ne päätökokeen kirjotelman arviointikriteerit, kun niitä luin ja mä ne esimes ne niille näytin, ja se keskitaso, kolmosen taso, kun siinä oli ett se on seiskan, niin mulla, mun päättöaineen arvioinnin, niin mä suurinpiirtein puol numeroo mä sitten oin siitä mitä ois tullu niin se muuten, pois, pois ja tota niin, niiden kriteerien mukaan kun arvioi, niin viimeisen aineen numerot oli tiukempia, mutt että tietenki ku se ei sitte siihen lopputuloksena vaikuttanu niillä mitään, ei se niiden numeroo muuttanu, niin siinä, mutt sillon mä tunsin miten siitä luokasta huoku semmonen, semmonen, niinku vihamielisyys tai semmonen vastentahtoisuus, ne koki sen ehkä sitten epäoikeudenmukasena, vaik mä niinku näytin, mä monistin niille ne kriteerit, mä näytin ne, ja ne ties mist on kysymys, mutt se ett se tuli liian niinku myöhään niille, siinä keväällä, ett se olis pitäny aikasemmin, tai sitten jättää vallan pois. (S III 12–13.)

Yhdeksi syyksi paljastui myös se, että Sirkan arvostelu oli tyttöjen mielestä muutenkin tiukkaa yhdeksännellä luokalla. Sirkka toteaa-kin arvostelevansa edellisluokkia tiukemmin yhdeksännellä luokalla, mikä tyttöjen olisi pitänyt tietää, ja toisaalta taas tytöt eivät olleet itse olleet omatoimisia ja tulleet puhumaan numeronkorotushaluis-

taan. Toisaalta tyttöjen mielestä Sirkka oli ylipäättään tiukka opettaja, herkkä puuttumaan asioihin. Valvontaluokan kanssa Sirkkan välit ovat yleensäkin menneet huonoksi tiukkuuden takia eli siksi, että hän joutuu selvittämään luokan kanssa niin paljon asioita – myöhästymisiä, lintsauksia ja antamaan rangaistuksia. Tämä aiemmin kiltti ja kunnollinen valvontaluokka heittäytyi Sirkkan mielestä erityisen hankalaksi juuri yhdeksännellä luokalla.

Mutt se syy oli sitt se, ett ne oli kokenu, ett mä niin tiukasti arvostelin. Ysillä. Kun mä olin sitt selvittäny ne arvosteluperusteet ja, ja tuota niin, ett tuli niin huono numero aineesta. Ja ett numero laski jouluna. - - Ett kun näist ei nyt tule enempää. Tietenkin jos pyrkii johonkin muuhun oppilaitokseen, niin sitten voi aina tulla kysymään, että mitä mun pitäis tehdä. Ja mä kyllä vedin ysillä – mä vedän tiukempaa arvostelua. Kyllä ne sen tietää, tai niiden pitäis tietää. Mutta sitt vaaditaan sitä, mitä ollaan seiskalla ja kasilla opiskeltu. Niin tota – sitten ne vaan niinku ei ollu sitä tajunnu, että siitä voi tulla puhumaan – toisen äiti kysy, että mistä – että enks mä oo sellasta sanonu. Mä sanoin, että en mä voi sellasta julki sanoa, että voi tehdä lisätöitä, ett mull on viiskyt oppilasta jotka tekee sitt lisätöitä ja mä korjaan niitä yöt päivät. Ett se on sitten oppilaan omasta aktiivisuudesta kiinni, että jos sillä on – tämmösii tarpeita, niin kyllä sitten tullaan, tullaan kertomaan. Mutt siinä oli sitt semmosta – siinä muutama semmonen tyttöjoukko, muutki semmosta henkee, että on niin tiukka ja se aina puuttuu ja, kato ku mä soitin niille kotiin, kun ne teki joukkolintsausken, niin mä soitin samana iltana ringin läpi.

E: Mmmm.

S: Ett ne oli tämmösii asioit, mä puutuin ja – sitt me saatiin pysähtymään. Ne ei ruvennu, se ei jatkunu se lintsaus. Mutt mä puutun, reagoin niinku nopeesti. Kun nulle tuli myöhäismurrosikä, siis se ois kauheeta ysillä, kun ne heittäytyi – ihan niinku – ihan niinku IHAN mahottomiks kaikki. Mutt että joku tämmönen tausta sillä oli, että niillä oli semmonen ajatus mutta, mutta tää oli niinku se, se oli mulle kova kohta, ett sen takia, kun mulla on täss yks RIVI kun mä annan kokeen takasi, jotka tulee valittaan tai kysymään tai laskeen, se on niinku NORMAALIA. Että lasketaan yhdessä ne pisteet ja – mä en koskaan numero alenna, vaik mä oisin jättäny huomaamatta jonku virheen, mutt mä nostan, jos on aihett- jos siellä on joku, joka on väärin otettu. Ett niinku tääki systeemi niinku tiijetään miten se on. Niin se oli mulle tosi – se oli niinku, se pani mut kyllä ajattelemaan. Ja saati sit ett ne oli henkisesti rankkoi prosesseja, kun se [ensimmäisen epäillyn], perhe – odottamattoman jyrkästi – niinku reagoi ja haukku ruttuun – ensiks koko koululaitoksen ja sitten meidän koulun ja sitten meidän rehtorin ja sitten minut (naurahdus). (S I 14–15.)

Rehtori on kuitenkin sanonut Sirkalle, että “jos täällä nyt jotkut luokanvalvojat satsaa, nii ett kyllä se sinä oot että, ett ei siitä aina-kaan voi itseään – moittia” (S I 16). Asian selvittelyssä Sirkalle oli tärkeää lähinnä se, että “ne tytöt pysähtyy - - ja ymmärtää mitä ne on tehny” (S I 14). Nimen väärennös on vakava rikos, josta ei jatkossa selviä puhumalla. Tapauksen jälkeen Sirkasta on tullut erityisen herkkä sille, että hän olisi toimissaan nykyisen valvontaluokkansa kanssa oikeudenmukainen, myös asioihin puuttumisessa (ks. s. 223 S III 13). Silti joskus myös rajan vetäminen täytyy tehdä hyvin selkeästi, jotta työn teko sujuisi luokan kanssa.

Eräs kahdeksas luokka oli käynyt kevään aikana aika levottomaksi, luokassa esimerkiksi huudeltiin asian vierestä. Viimeinen pi-sara oli kuitenkin se, että luokka oli ollut erityisen levoton Sirkan sijaiselle, oman koulun kokeneelle opettajalle (ks. ss. 77–78). Tiukuus merkitsee tällaisessa tapauksessa selkeää rajan vetämistä, opettajan korostuneen kontrolloivaa ja jäätävääkin käytöstä käskyineen, katseineen ja puheen keskeyttämisineen, mikä ei tunnu opettajastakaan hyvältä. “Mä en oo parempaa keinoo keksiny, et heti kun mä keksin, niin mä varmaan käytän” (S II 9).

Ja niin ne jotka aina aukoo siellä suuta, niin heti kun joku sanoo jotain, niin mä sanoin et hiljaa ja aloin kuunnella, että mä en väärää moiti, niin meillä oli siellä niinku sellanen vähä jäätävä tunnelma. Mä pidän sitä hirveen kireällä, ja sitten jos rupee menee paremmin, niin mä joustan, löysään takasin.

E: Mitä sä niinku – mitä sä teet?

S: Mä sanon sen vaan niin, et nyt mä en siedä yhtään et tääl täytyy saada opiskella. Ja tavallaan mun mä oon antanu niille sen oikeuden tiettyyn asti, ja sit mä oon niinku huomauttanu, et nyt se menee ohi. Et nyt tää haittaa. Ja mä oon huomauttanu sitä niinku montaki kertaa, mä oon ollu vähä sillai ääri rajoilla, et mä en oo suuttunu. Mut toisaalta sitten se on niinku, ikään kuin ne ovat asettuneet ja nähneet sen sitten. - - Ja sitten mä heti kun jotakin tulee, niin – siis jotakin häirintää tai palpatusta – niin mä oon hiljaa ja katson tiukasti, mä oon varmaan aika julman näkönen. Ja nehän huomaa sen. Ja kun useat just tällä luokalla sanovat, et ei he mitään puhu, et siel on pari kolme, et aina mä heitä huomautan. (S II 8.)

Rajat ja säännöt

Sirkka toteaa heti ensimmäisessä haastattelussa olevansa tiukka rajojen pitämisessä. Rajoista hän puhuu työrauhan, koulun sääntöjen ja oppilaiden ongelmiin vastaamisen yhteydessä. Aikuinen opettaja ymmärtää ja tukee oppilasta, mutta kestää asettaa myös oppilaalle rajat (ks. s. 197 S III 1). Toisaalta asiassa on aina parantamisen varaa-kin, kuten myös toisessa opetuksen kannalta tärkeässä seikassa, nimittäin vuorovaikutuksessa. Johdonmukaisuus on erityisen tärkeää.

Nää molemmat, siis tää vuorovaikutus ja-ja toisaalta, se rajojen pitäminen, tai se semmonen johdonmukaisuus tai semmonen, täällä on turvallinen aikuinen, no se nyt, se nyt, siinä ei varmaan – siin on vaan että pitää tän, sen mä nään, että se on, se on niinku – mä toimin siinä johdonmukaisesti. Ett se ei mulla lipsu. Ett jos on jotaki mitä mä en jaksa, niin mä kuitenkin delegoin sen jonnekkain ettei se jää tekemättä. (S I 18.)

Koulun säännöt ovat Sirkasta noudattamista varten. Säännöt ja niistä kiinni pitäminen tuovat kouluun turvallisuutta ja niiden tehtävä on opettaa esimerkiksi yleisiä käyttäytymissääntöjä, joten ne sopivat hyvin Sirkankin näkemyksiin. “Ja meil on ohje rehtorilta, ja mä oon samaa mieltä, et aina kaikkien pitää puuttua, muuten se ei lopu” (S II 15). Säännöistä kiinni pitäminen ja epäkohtiin puuttuminen kuuluu siis opettajan työn velvollisuuksiin, jo oikeudenmukaisuuden sekä johdonmukaisuuden toteutumisen vuoksi: “ne [säännöt] on samanlaiset kaikille” (S II 15). Kyse on omantunnonasiasta, jolla on yhteyttä myös opettajan auktoriteettiin. (Ks. ss. 193 ja 198.)

Kun mä tein näin, kun sillä oli punanen lippis päässä, mun piti oikein monta kertaa koputtaa tähän ohimon kohdalle, sitt se siel rupes oikein ett kun äikänmaikan elekieli. Hän ei muka ymmärtänyt heti, mutt mä en sanonu mitään mä vaan tein uudestaan, heti kun aina sai katsekontaktin niin heti mulla oli – näin. Kyllä se sitt heti, ei mun tattuenu ollenkaa sanoo mitään, hän mutisi tämän minkä mä kerroin sulle “äikänmaikan elekieli”, mutt se lippis oli pois päästä. Mä olin saavuttanu tarkotukseni. Ja tätä mä niinkun käytän että, no okei tiukka rajojen pitämisessä. Eihän se mitään häiritse, niinkun mä äsken kerroin sen, mutta kohtahan täällä on kaikki lippis päässä, ja meillä on tämmönen käyttäytymissääntö, sopimus, mikä sopii mun käsitykseen myöskin ja mun mielestä meidän velvollisuus opettaa se pojille ett sithän ne on moukkii kun ne menee seuraavaan työpaikkaan ja ne on työpaikkahaastattelussa lippis päässä ja ne ei pääse siihen työpaikkaan kun joku toinen on niinku lippis kourassa. Ett jotaki tämmösii on mun mielest ihan hyvä. (S III 9.)

Sirkka huomauttaa teemoitukseni luettuaan, että myös tässä asiassa voi nousta esiin vääränlaista tiukkuutta: “täs kannattaa tuoda se puoli myös esille, että niiden sääntöjen täytyy olla järkeviä. Ja niiden tulee pohjautua ihmisen kunnioittamiseen. Ettei säännöistä pidetä kiinni sääntöjen vuoksi. Vaan sen takia, et niiden sääntöjen pohjalla on ihmisen kunnioittaminen. Ja niiden tarkoituksena on auttaa toteuttamaan sen yhteisön elämässä sitä.” (S VI 7.) Ihmisiä kunnioittavat säännöt auttavat työyhteisön jäseniä toimimaan yhteisen tavoitteen suuntaisesti, esimerkiksi “et oppilaat pystyis paremmin opiskelemaan niitä asioita mitä siellä eri aineiden tunneilla opiskellaan” (S VI 7). Yhteisillä pelisäännöillä pyritään karsimaan työtä haittaavat tekijät, ettei aina tarvitse miettiä, “et ollaanks täällä lakki päässä ja pidetäänkö monoja pulpetin päällä vai pulpetin alla” (S V 7).

Sääntöihin kuuluvat myös rangaistukset. Sirkka haluaisi vaikuttaa asioihin oppilaiden parhaaksi paremminkin muuttamalla koulun rakenteita kuin keksimällä uusia rangaistuksia. Hän on esimerkiksi ehdottanut, että perusopetusryhmät pysyisivät oppilailla samana, jottei oppilaiden tarvitsisi joka aineessa vaihtaa ryhmää ja hakea paikkaansa.

Ja hän [kuraattori] tuki sitä ajatusta, koska mä tajusin että tää levot- ne meni niinku pitkin seinää, se levottomuus, ja aina haettiin, ett se on niinku ihan, tietenki ku tulee uutena opettajana se kestää, ennen kun saa sen homman hanskaansa, tai kun kaikki on uutta tai ennen kun ne uskoo ett mä täll tarkotan mitä täällä tulee, mutta kuitenkin. Mut se ei menny läpi, vaikk mä perustelisin sitä ensisijaisesti oppilailla. Oppilaiden niinku elämän semmosella vakioimisella, kun kotona on epäselvää onko kukaan ens yönä kotona – tai missä mä nukun ens yönä, niin ois se, ois se hyvä että koulussa ois ees varmaa että mä oon aina ton porukan kanssa toss luokas, eikä se vaihtuis, että tänään matikan ryhmä onki tämmöses koostumuksessa, äikkä tommoses koostumuksessa, sit on taas eri koostumuksessa, ettei se jatkuvasti tunnista toiseen vaihtus täällä. Niin sitä mä niinku näkisin, se rauhoittas tätä. Mut se ei niinku onnistunu eikä se oo vielä onnistunu. (S I 6.)

Hänen vuosikausia ehdottamansa käytäntö korvata lintsauksia ja myöhästymisiä, tekemätöntä työtä, työnteolla Akatemiassa eikä rangaista asiasta jälki-istunnolla on nyt koulussa kokeiltavana yhdellä vuosiluokalla. Koulussa on meneillään myös Parkki-toiminta (ks. luku 5.1.3.2). Sirkka on omassa opettajatiimissään ollut myös suunnittelemassa käsitekarttaa, jonka tarkoituksena on auttaa opettajia voivat-

telun sijasta auttamaan oppilaita, hoitamaan ongelmia, löytämään eri keinoja ja teitä. (Ks. Jännitekaavio 2.)

et musta nyt tässä on niinku semmosta tervettä piirrettä täs yhteisössä, et se rupee toimimaan, et se ei niinku vaan voihi. Niinku ennen "Voi voi" ja haukutaan oppilaita ja "Tyhmää" ja "Nyt on niin vaikeeta". Vaan se niinkun kartottaa tilanteen ja yrittää etsiä jotain keinoja. - - Tää perusajatus - - semmonen VARSINAINEN kartta, et miten missäkin toimitaan, mutta, mut tätä nyt kokeillaan, ja se on TOSI työläs, mutta kyllä se seis-kalla meit auttaa. Niinku noille, et se niinku ikään ku erottelee niit oppi-laita, et sitte osataan niille rankemmille, ymmärretään, et ei niitä nyt kolmee vuotta vaan niiku tiäksä kitkuteta tässä, vaan sitte niinku ymmär-retään, kun ei kerran nämä keinot ei tehoo, sit se menee niinku johonki muuhun, eikä se enää oo ees vaan luokanvalvojan päänsärky. (S I 9.)

Sääntöihin kuuluvat tietysti myös tuntisäännöt (ks. s. 350). Tee-moituksen luettuaan Sirkka haluaa tarkentaa vielä, että tuntisääntö-jen tavoite on opiskelun ja oppimisen edistäminen, oppilaan moti-vaation ja kykyjen tukeminen, ajattelun ja pohdinnan tukeminen: "Ja jotta se prosessi ei häiriytyisi niin sen takiahan sitten tämmösiä sään-töjä. Ja ne on niinku niihin kohtiin ne säännöt tullu, mitkä mä oon käytännössä usein todennu, et useimmiten häiritsee sitä opiskeluti-lannetta." (S VI 11.) Perusasia Sirkalle on se, että tunneilla on työ-rauha. Muiden oppilaiden ja opettajan työtä ei saa häiritä esimerkik-si juuttumalla puhumaan tuntiin liittymättömistä asioista, sillä se haittaa varsinkin opettajajohtoisten tuntien työvirettä.

sitä voidaan mennä eri tahdilla, sitä voidaan mennä ihan verkkasesti-kin eteenpäin mutt kyllä asiaan liittyviä rönsyjä, ne on ok, mutt sitten kun ruvetaan niinkun puhuu ihan jostkin muusta, niin sillen mä niinku puutun siihen, ett sitä ei saa häiritä, koska sillen se häiritsee, tietenki mun työtä siinä, sitä opettajan työtä ja niitä jotka on taas just siinä oppimassa ne haluaa sitä asiaa opiskella, ne niinku ei sallis, että heidän sitä tilannetta häiritään myöskään. Et siinä mä sitten haluaisin että se pannaan poikki. (S III 8.)

* * * *

varsinkin sillen opettajajohtosessa, jos ne tuolla pölisee, niin naapurit-han ei kuule eikä seuraa, niin siellä niinkun se juttu jatkuu, niil on ne omat, ne puhuu vapaa-ajastaan, kavereistaan tai mistä vaan. Et semmo-nen voi olla lyhyt joku juttu, mut se ei saa kestää pitkään. Ja täs luokas on just sellasia, jotka ei osaa panna sitä poikki, et siinä toisessa ysiluok-sassahan ei koskaan tuu sellasta tilannetta. Että ne on niin intensiivisiä

opiskelijoita, että jos joku puhuu jollekin, ne on niin lyhyitä ne jutut, kun ne puhuu. Että niistä ei tavallaan tuu häiriöä. Mutta täs on sellasia, jotka helposti, niil on viehtymys mennä siihen muuhun olotilaan, kun opiskeltais, tehtäs töitä. Niin sitten ne luiskahtaa siihen. Vaikka sitten, niit täytyy vaan niinku tällai houkutella tai jotenkin saada kiinnostumaan siitä. (S V 5.)

Rajan vetäminen riippuu opettajan omasta mielentilasta ja vireydestä, se käy yleensä aluksi lempeästi ja huumorin keinoin, mutta lopulta suoraan todeten, jos muut keinot eivät tepsii. Esimerkiksi yhdeksännän luokan videoidun oikeakielisyytunnin lopuksi luokan muutamien oppilaiden kesken syntyi nahinaa siitä, että erään tytön mielestä eräs poika oli ottanut hänen kyniään. Tällaisesta tilanteesta voisi Sirkkan mukaan syntyä näiden oppilaiden kesken tappelukin, joten hän käveli paikalle hymyillen ja suhtautui asiaan leikkinä: “niiden on helpompi niinku, purkaa se, kun ikäänkun se on leikkiä kaikkien mielestä - - kukaan ei menetä kasvojaan, ett se siinä on oleellinen, mä nyt vaan halusin sen varmistaa” (S V 15). Joskus rajan veto voi silti saada aikaan mielenkiintoisia käänteitä, esimerkiksi oppilaan ryhtymisen opettajaksi.

S: Raja on siinä, et se hälinä on vaan sellasta, et siellä tunnilla vaan oleillaan ja puhutaan muuta ja se häiritsee just sitä opiskelua. Et siin on välil sellasii juttuja. Koska tommoset oikeinkirjotusasiatkin mä vedän aika aika opettajajohtosesti. Tai vedänkin opettajajohtosesti sillon kun mä opetan, tai tällä tavalla. Mä esitän ongelman ja sitten me niinku pohditaan niit sääntöjä, niitten pitäs ne itse kyllä löytää. Et tän luokan kans on ollu se kerran, kun sitä pölinää oli niin paljon, et just tää Martti joka tos on toi sinipaitanen, niin sehän niinku sitten...Mä sanoin, et kuka jatkaa? Kun mä olin varmaan viis tai kymmenen kertaa sanonu, no ainakin viis kertaa, et mä selostan tän nyt ja...Tänäänkin monta kertaa, niit aina hymyilyttää, kun mä sanon, että juttupussit kiinni. Ja millon milläkin tavalla ilmasen sen, mut yleensä jollakin tavalla leikki-mielisesti, tai suu suppuun, tai vetoketjuhuulet tästä nyt näin ja...Joskus mä sanon, et kokeilet sä mun pinnaa tai jotain muuta, no tänään ei vielä, mut se riippuu vähän omastakin päivästä, kuinka mont kertaa jaksaa niinku sillai kivasti tai kiltisti huumorin kautta. Tai sit mä sanon niille suoraan, et tänään mä en kovin montaa kertaa tästä, et tää oli viimeinen kerta, ne tietää sen. Mut sit kerran mä sanoin tosiaan tälle luokalle, - - et kuka jatkaa. Kun mä olin monta kertaa, ja se oli se asia. Niin tämä tulee tämä poika sieltä luokan heikoimpia, et hän jatkaa, ja sit hän esitti sitä opettajaa sitten siinä kuuskytä minuuttia, täysillä. Ja sitten nää muut rupes niinku pistelemään, kyselee häneltä niinku vai-

keita kysymyksiä, et mistä tää johtuu, niin se osas ne kaartaa ja välttää tosi taitavasti. Se oli jännä tilanne, se oli tosi jännä. Kyl me siit sitten uitiin läpi. Seuraaval turmilla, kun se piti pistarit, niin seuraavalle tunnille piti palauttaa, niin mä sanoin, et no Martti, ootko korjannu? Eihän se ollu korjannu, ne oli siinä mun pöydällä, mut mäkään en ollu korjannu. Mä jaoin ne niille sekasin ja ne sai itte korjata. Tämmösiä kaikkia juttuja. (S V 3.)

Puuttuminen

Tiukkuus kuvaa myös Sirkkan herkkyyttä ja ehkä aiempaa tapaakin puuttua asioihin: kaikki oppilaat tietävät, että Sirkka puuttuu asioihin, se on hänen linjansa ja periaatteensa, jolle hän yrittää olla uskollinen. Perimmiltään kyse on turvallisuudesta ja yksilön oikeuksista. Asioihin puuttuvan opettajan maineesta on esimerkiksi se etu, että sijaisen aikana oppilaat käyttäytyvät yleensä mallikkaasti. Sirkka haluaa silti ajatella asiasta paremminkin niin, että oppilaat ymmärtävät olevansa vastuussa tekemisistään: kyse on sisäistetystä työnteosta, ei ulkoisesta pakosta (ks. s. 78 S V 12–13).

Mutt kuitenkin ne tietää, ett mä puutun asioihin. Tämmösiin – käyttäytymishäiriöasioihin, tappelunnujakoihin, kaikkiin, ett mä en jätä mitään. Ett se on mun linja, ett sitten mä puutun. Koska se on taas niinku yksilön oikeuden kannalta, niiden muiden kannalta, niiden – niillä täytyy olla oikeus olla rauhassa täällä...semmonen olo, että niillä on turvallinen olo – olo tehdä työtä. Ja sitt taas se joka häilää tai tekee jotain muuta, niin ei senkään asiat oo hyvin...Ett-ett se pitää sitten – jos se on pienempää niin se menee pienemmällä, mutt jos se on isompaa nii sitten – ois onnellista, että se saatas tässä nuoruusiässä pysäytettyä tai käännettyä se suunta – muualle. Ett nää on vamaan semmosia. (S I 13.)

Puuttumisella on yhteyksiä tiukkuuden lisäksi myös aikuisuuteen, auktoriteettiin ja moraliin – oikeudenmukaisuuteen, oikeaan ja väärään sekä välittämiseenkin, vaikkei Sirkka itse asiaa siihen liitäkään. Sirkka puuttuu, koska hän välittää oppilaista sekä näiden hyvinvoinnista ja koska hän haluaa pitää johdonmukaisesti kiinni koulun säännöistä, jotka sopivat myös hänen käsityksiinsä ja joihin opettajien pitäisi hänestä sitoutua (ks. s. 198). Pyrkimys oikeudenmukaisuuteen ja johdonmukaisuuteen näkyy esimerkiksi siinä, että Sirkka yrittää olla puuttumisessa looginen: hän pyrkii puuttumaan samantasoiseen häiriöön samalla tavalla. Toisaalta eri päivinä sietokyky on erilainen, joten hänen mielestään oppilaiden pitäisi osata lukea opettajaa.

Mut en, enhän mä, eri päivinä niinku toleranssini on erilainen, et toisina. Ja ehkä sitten niinkun täss tavallaan mun mielestä täss pitää myös oppilaiden lukea opettajaa, ett jos mä oon monta kertaa sanonu tavallisesti vaan että nyt sitten ollaan täällä hiljaa, ett sitten mulle voi tulla nopeemmin se että hei ny: loppu, kerta kaikkiaan, ett mä voin suuttua – tai jos sitten-sitten jos mulla ei oo mitään, mä oon levänny eikä mitään muita rasitteita niin sitten sitä, sitä vaan luovii, luovii sitä jollakin tavalla sitä tuntia eteenpäin. (S III 8.)

Viimeisessä haastattelussa hän vahvistaa edellistä tulkintaani. Puuttuminen on toisaalta ammattiin liittyvä *tehtävä*, esimerkiksi työrauha-asia (ks. s. 219), mutta myös *omantunnonasia*: kaikilla ihmisillä on samanlainen oikeus olla koulussa ja tulla siellä kunnioitetuksi, mistä huolehtiminen kuuluu opettajan tehtävään. “Sehän pohjaa sitä, mitä varten on nää säännöt.” (S VI 8.) Kadulla hän ei välttämättä puutu asioihin itsesuojelusyistä: “Mut koulussa mä toimin eri tavalla, koska mul on niinku enemmän voimaa siihen puuttumiseen. Et mä en nyt siel kuitenkaan puukosta kuvittele heti saavani vaik ei sekään mahdotonta oo.” (S VI 8.)

Herkkyys puuttua asioihin on Sirkasta rankka, suuri juttu – ei siis välttämättä mitään helppo ja kepeä tie tai valinta: “Mutt sitt kun se on joku semmonen asia johon pitäs puuttua, niin siihen sä aina puuttut, niin kauan kun tavallaan henki pihisee. Ett niinkun semmosta ei päästä ohi. Ett jotenki on mulle semmonen hirveen, rankka juttu, että mä mieluummin puutun vähän herkemmin kun jätän puuttumatta.” (S V 21.) Mielisairaalassa kesätöissä ollessaan hän ei hallinnut asiaa, ja hänen “nimikkopotilaansa” teki viikonloppulomalla itsemurhan. Koulussa hänellä on herkkyyttä nähdä ja lukea asioita sekä keinoja puuttua niihin – auttaa toista. Puuttuminen kietoutuu tällä tavoin myös opettajan etiikkaan, se on Sirkalle omantunnon asia, itse asiassa välittämistä. Jos hän saa tietää oppilaan pelkäävän esimerkiksi välitunnille menoa, hän menee paikalle melkein aina heti. Tapoja puuttua on monia.

S: Sillä tavalla että mä en, mä en niinku anna, jos mä näen jonkun, ett joku on, hirveen allapäin tai mä näen jonkun kiusaamistilanteen tai jonkun muun, josta joku vois ajatella ett ei nyt tossa mitään. Niin mä mieluummin niinkun puutun siihen, näillä keinoil, joko ihan menemällä paikalle ja puhumalla tai olemalla läsnä, kun kävelemällä heti pois.- - Ett-ett jotenki semmonen vaan herkkyyys puuttua, must se on tärkeetä. Tai ett jotenki tekee ikäänkuin tommosilla sektoreilla sitte

kun ollaan tommosilla alueilla niin tekee sen kaiken mitä ymmärtää, ja sitten hakee apuu muilta, muualta, ett sehän on kans hyvin tärkee. Ett sieltä puolelta. (S V 21.)

Periaate on saattanut tuoda hänelle tiukan opettajan maineen – hän ei välttele edes tupakkapaikalla kiertämistä välituntivalvojana ollessaan. Tosin tässäkin on tärkeää tapa ja syy, miksi hän niin tekee: “et kyllä mulla on ehkä sellanen kyyrän maine, et mä kierrän aina tupakkapaikalla, kun mä oon välituntivalvoja. Et mä en niinku välttele sitä tilannetta. Niiden on pakko mennä siitä pois. Mut mä meen niin, et ne menee pois, mä en mee urkkimaan, vaan ne näkee kun mä kävelen ja ne voi mennä pois.” (S IV 6.)

Sirkan herkkä reagointi on toisaalta saattanut tuntua oppilaista joskus pahalta, erityisesti hänen edellisellä valvontaluokallaan (ks. 214). Nykyisen luokan kanssa Sirkka on kuitenkin nähtävästi hoitanut asiat hyvällä tavalla: hän on puuttunut “oikeisiin” asioihin, jotka on selvitetty asianosaisten kanssa pienessä piirissä, ja välit ovat hyvät. Hyvä puuttumisen tapa liittyy siis oikeudenmukaisuuteen: asia, johon puututaan, on oppilaista puuttumisen arvoinen, joten on oikeutettua puuttua siihen, mutta myös asian selvittely on oppilasta kuulevaa, neuvottelevaa ja keskustelevaa, ei vain rankaisevaa – kyse on tilannetajusta.

- - mä oon ehkä jotain täst oppinu, tiedostamatta - - mä oon niitten kahden kansa tehny hirveesti töitä että mä oon saanu ne KOULUUN, käymään, kun ne lintsas niin hirveesti. Eli mull on niinku yksilöihin menny kauheesti aikaa, ja sitt siellä on niinku nää aika kivat ne pojat joku semmonen Viljami tai joku muu jotka hakeutuu aina juttelemaan, niil on niinku semmonen kauheen, ne pitää mua semmosena, ne tykkää tulla juttelemaan, ett Sirkka hei, miten tää tehdään, edelleenki. Ett vaikka mä oon joutunu niinku ojentaan niitä, ja-ja joutunu niinku vaikeis asioista puhuu, niin ehkä mä oon sitt osannu just se, oikeudenmukaisuus, mä oon sen kans varmaan herkempi, ett ei tulis mitään epäoikeudenmukaisuutta, ett ne mihin asioihin mä oon puuttunu, ja ne on ollu yleensä niinku fyysisii toisten, ei pahoinpitelyjä, mutt potkimisia ja tönimisiä, ett niinku kuitenkin semmosii, rankkoja juttuja, ja-ja tuota niin, ne on kokenu oikeudenmukasena ett niihin on puututtu ja sitten niistä mä en oo tehny mitään isoo juttuu, vaan selvittäny oppilaan kans ja huoltajan kans mutta en siis semmosta koulun tasolla, isoo juttua. Ett ehkä se on ollu sitt hyvä tapa hoitaa niitä, niitä asioita. (S III 13.)

* * * *

S: Ehkä siin enempi just sitä keskustelemista sen nuoren kans, ei vaan niinku sitä rangastusta, ett sehän on ollu niinku siin vanhas koulussa sillon kaheksakytluvulla kuitenkin oli se rangastuskulttuuri aika vahva. Ett enempi keskustellaan ja sitä ilmiötä ymmärretään, tai siis ei ymmärretä vaan selitetään, tarkastellaan, mitä on tapahtunu, tarkastellaan mikä täs on näin ja mikä noin, ja-ja tuota niin, mikä siin on semmosta mikä pitäs muuttaa. Ja-ja tuota, sitten varmaan kuuluu siihen, ett voi sanoo ett mä ymmärrän kun vihastuu niin voi tehdä näin, ajattelemattomuuttaan, että niin meistä tekee jokainen, että niin mullekin on käyny joskus, mutt siks on nyt hyvä pysähtyä miettimään tätä tilannetta, katsoo, kun ei tässä nyt tapahtunu tämän vakavempaa niin nyt kuitenkin katotaan ett ei joskus tulis semmonen tilanne että tapahtus, jotaki. (S III 14.)

Nopea reagoiminen voi Sirkkan mielestä olla myös hyvä asia: silloin esimerkiksi tuntia häiritsevä asia katkaistaan heti alkuunsa. Yhdeksännen luokan videoidulla itsenäisen työn tunnilla, jolla kirjoitettiin kirjettä työharjoittelupaikkaan, Sirkka antoi luvan yhdelle pojalle mennä kysymään opintojen ohjaajalta työharjoittelupaikan osoitetta. Opintojen ohjaaja ei kuitenkaan ollut huoneessaan, mutta poika meinasi lähteä etsimään opettajaa ympäri koulua ja luokasta olikin Sirkkan huomaamatta hävinnyt myös neljä muuta oppilasta. Sirkka pysäytti tilanteen heti alkuunsa palauttamalla oppilaat luokkaan töihin ja keskustelemalla näiden kanssa luokan ovelle. Toisaalta lähinnä työllä oli opettajasta eriyvä näkemys asiasta. Luokkaan palattuaan hänellä kuitenkin riitti tekemistä koko tunnin ajaksi.

Ote 15. 11. 2000 videoidulta tunnilta:

Poika opelle: "Voinko mä käydä kysymässä opolta." Ope: "Sä voit kysyä sitä välkällä mutt kokeile jos se on nyt paikalla." Opettajan luokse tulee lauma oppilaita. Tyttö kysyy: "Saisko sitä työpaikan osotetta siltä opolta." (Ope ei noteeraa kysymystä, koska oppilaita on niin paljon.)

Kun oppilaat ympäröivät open, kolme oppilasta luvan saaneen pojan lisäksi lähtee luokasta pois.

Opekin huomaa tilanteen. Hän menee seisomaan luokan ovelle, katsoo käytävään. Palaa luokkaan hetkeksi, koska joku oppilas kysyy häneltä jotakin. Palaa ovelle seisomaan: "Täytyy tulla tunnille."

Poika (luokkaan palatessaan): "Mä vaan en tajunnu mä unohdin tänä aamuna sen osotteen kotiin."

Kolme muuta tulee ovelle. Ope: "Mikä vaellus täällä on." (puhelevat jotain muutakin) Tyttö (tulee luokkaan): "No sitt mä en voi hoitaa mitään, kun mulla ei oo mitään tekemistä."

* * * *

Siis aivan järjetön ratkasu, ne ois voinu tulla vaan sanoo, et opo ei ollu paikalla. Et eihän se voi sitä niinku lähtee mistään ettii. Ja sitten mä en tiedä, mitä varten ne neljä muuta siel oli, mut mä oon varmaan niitä vähän tos puhutellu, et ette te voi näin lähtee. Mut että näköjään mulla on ollu sillä lailla toleranssia, että mä en oo niille kivahtanu tos mitenkään ja suuttunu. Aina kun ne tulee tuolt työharjottelusta, tää jotenkin sujuu ilmeisesti pehmeesti tää homma, että mä en niinku suuttunu niille, että missä ne on ollu. Ne on ollu siis ihan rehellisesti lintsaamassa. Tai Sirkka, me oltiin Kallee auttamassa, oli varmaan niiden versio, tai joku vastaava. Mut että kuitenkin mä oon niinku niin nopeesti ne käryttäny sieltä, että siinä ei oo tullu esimerkiksi jotain häiriöä tai...ne on just semmosii kavereita, et ne vois keksii, et ne rupee, kun ne on tytöt ja pojat, ne hämää toisiaan, tätä kisailua, sit ois hirvee kihinä menossa tai joku muu, joka häiritsis jo koko taloa. Et sieltä vois syntyä sellastakin. Jonka takia niiden paikka nyt ei ollu siellä, ne ei ollu tekemässä sitä työtä, mikä oli tarkoitus. Mutta ne niinku jotenkin on tullu tohon kuitenkin, se on ollu aika lempee se tilanne jotenkin mä oon sanonu sen asian, mitä ei oo pitäny tehdä. Ne on ottanu sen ilmeisesti vastaan, koska mä oon sitte heti päästäny ne sisälle. Joo, näin siin on tapahtunu, eikä siinä muuta tarvitakaan. (S V 5.)

4.4.2.3 Suhde – kontakti

Sirkan suhde oppilaisiin on muuttunut sitten opettajanuran alkuaikojen. Hän on valmiimpi kertomaan oppilaille omasta elämästään, raottamaan henkilökohtaista (ks. s. 199 S III 1 ja s. 202 S I 16), mutta toisaalta hän puhuu siitä, että koulun suhteissa hänellä on nykyään tunnetta mukana vähemmän, mikä on hänestä hyvä asia. Tämä tarkoittaa sitä, että opettaja ei ole hallitsemattomasti tunteiden vietävisä, vaan muistaa tehtävänsä ja oman aikuisuutensa.

Et tällä tavalla, mä sanoisin, et täs on tapahtunu myös muutos, et aikasemmin tääl koulumaailman puolel oli tunnetta enemmän mukana. Niin tää muutos on just hyvä. Sitä ammatillisuutta minusta – et sä näät ne ilmiöt, sä ymmärrät murrosiän kohtaamista, murrosikäsen kohtaamista paremmin, ja sitten nää aina on sun työsuhteet, sun asiakassuhteet. Et ei ne oo sillä tavalla sun perhesuhteita, et siitä... (S II 12–13.)

Perhesuhteita järjestäisempi ote liittyy opettajan rooliin, kyse on työ- ja asiakassuhteesta, ja opettajan tehtävänä on kuunnella, pyrkiä ymmärtämään oppilasta, nähdä oppilaan tunneilmaisun taakse ilmiöön, josta voi olla kysymys, mutta asettaa silti rajat, mikä sekkin on helpompaa kun kotona (ks. s. 198). Kyse on aikuisesta ja ammatillisesta suh-

tautumisesta asioihin, mutta myös vuorovaikutustaitojen hallinnasta. Työn alkuaikoina Sirkka reagoi tilanteisiin tunnetasolla ja tunteet olivat mukana koulussa enemmän: hän saattoi suuttuessaan huutaa ja tuntea itsensä loukatuksi oppilaan toimien tähden, mitä hän kokee enää hyvin harvoin, silloin, kun on tehnyt työtä koko persoonallaan esimerkiksi jonkun valvontaluokan oppilaan eteen. Sirkka palaa edelliskevään tilanteeseen, jossa oppilas sanoi hänelle törkeästi ja hän kavahti: “Mutta sitten mä vaan niinku tulkitsin, et okei, siitä tuntu nyt näin, et se ei kestäny sitä, ja ei siin sitten kummempaa” (S II 12).

Sirkka ajattelee, että äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan on suhteellisen helppo saada kontakti oppilaaseen sisältöjen, keskustelujen ja kirjoitelmien ansiosta. Ongelma on koko luokan ja yksittäisen oppilaan kohtaamisen tasapainoilussa. Yksittäisen oppilaan kohtaamiseen riittää kyllä pienikin aika – ihmisen huomaaminen, mutta toisaalta yksittäinen oppilas häviää helposti luokkaan, eikä kaikkia oppilaita ole mahdollistakaan kohdata samalla tavalla: “Kyllhän niit hirveesti jää sitt niitä oppilaita sillä tavalla että sä et saa sitä semmosta, ihmeellisempää kontaktia mutta eipähän niitä voi olla kun niitä parisataa on.” (S V 22.) Oppilaiden tarve aikuiskontaktiin on kuitenkin suuri (ks. s. 72 ja ss. 70–71 S III 10–11).

Se tulee sitt äikkähän on kyllä justin semmonen aine, missä sä niinkun pääset tavallaan lähemmäs oppilasta kun ehkä jossakin muussa aineessa ihan niiden sisältöjen takia tai kirjoitusten takia tai joskus, niis keskusteluissa, tai en mä nyt tiedä, kyll se varmaan muiskin aineissa on, turha niitä väheksyä on. Eikö se nyt vaan oo sitä ihmisen kohtaamista. Täss on nyt tietenki aina semmonen ristiriita että sulla on aina luokallinen niitä. Sen takia sun täytyy niinku käyttää eri keinoja. Mutt sittenhän sä tasapainoilet sen kans että, että miten sä niinkun kohtaas sen luokan ja sitt on kuitenkin niinku semmosii, luokassahan voi olla varmaan vaan muutamii kymmenii sekunttii ne tilanteet jollon voi tulla joku semmonen säie sen, jonkun oppilaan kanssa. Sehän voi olla vaan joku sana ja toinen sana. Ja eihän ne oo välttämätt niin kummosia. (S V 22.)

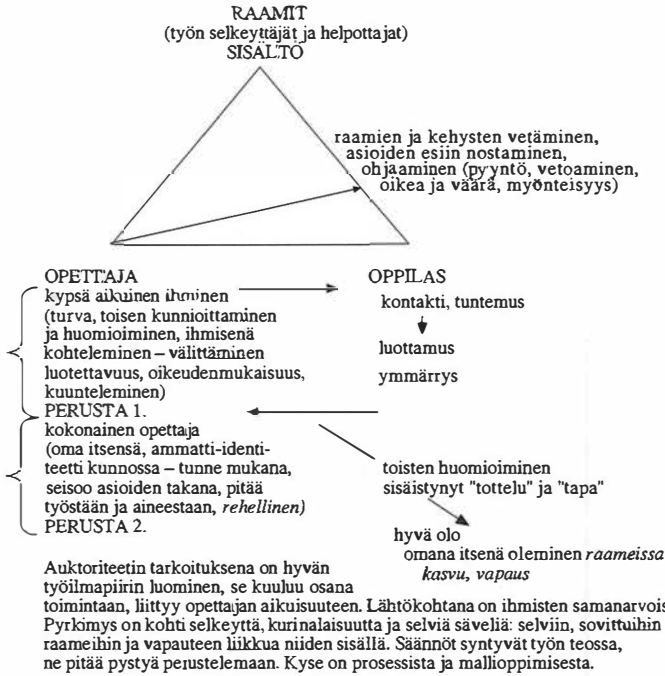
Luokan kohtaamisessa Sirkasta auttaa aitous eli se, että on sellainen kuin on. Kun opettaja hyväksyy itsensä, hyväksyvät oppilaatkin helpommin hänet. Tärkeää on myös sanallistaa tunteitaan – tällöin myös oppilaat osaavat tehdä sen paremmin. Sirkka suuttuu oppilaille enää harvoin, sillä hän osaa nyt ennakoida asiaa tunnistamalla ja sanallistamalla tunteensa jo aiemmin, kertoa väsymyksestä tai nousevasta ärtymyksestä ennen tunnekuohua: “nyt mä ainakin osaan

sanoo aikasemmin niille sen, että nyt mä koht suutun. Ett jos sä viel kokeilet tälleen niin kyllä mull tänään ei pinna ole paljon tätä pitempi. Ett mä en nyt jaksa tota kuunnella ett sulkekaa ne radiot koko tunniks, tai sitt täytyy poistuu...” (S V 23.) Kyse on siis avoimuudesta ja molemminpuolisen ymmärtämyksen mahdollistamisesta, mutta myös inhimillisyydestä. Myös positiivisten ajatusten sanominen on tärkeää, kuten sekin, että seisoo sanojensa takana: kehun ja kritiikin on oltava asiasta ja aitoa, luotettavaa ja totuudellista. Jos kehuttavaa ei ole, voi silti olla kohtelias ja asiallinen, vain nyökätä.

S: Luokan kohtaamisesta joo. Se onkin aika semmonen jännä kun se on semmonen vellova juttu että, että tuota, mmm. Peruslähtökohta että ollaan, että se mikä sä olet, et siinä ei parane näytellä. Ett se varmaan on ett sä oot – ett mä oon tällanen, mull on tällaset ajatukset, tällaset periaatteet, mä en oo tän kummosempi, mä olen tota näin muistamaton, mä tartten teiän apuu nyt tässä, mites tä menikään – ett tota niin, varmaan se, se että niinku, hyväksyn, itseni tällasena ku oon ja sitt se välittyy luokalle, ett näin on, ett hyväksyykin tekin, ett valitettavasti teill nyt ei tämän kummosempaa opettajaa tähän tule etee. Mut se on kuitenkin ett ei yritä olla, muuta kun mitä itse on. Niin sillonhan sitten voi, voi, voi tuoda esille, sillon kun ärtyy voi sanoa ett kokeilet sä mun pinnaa ett kohta niinkun, menee. Sanallistaa tunteitaan tai sanoa että nyt mä oon hirveen väsynyt ett mä oon kaks, yötä korjannu, noita toisen luokan aineita, ett mä oon nukkunu lyhyitä öitä, ett nyt mä en jaksa kauaa kuunnella. Että tällä tavalla niinku tuoda esille niille, niitten ett mitä toi on, tai sitten vaan että, kyllä myöskin että onpas niin mukavaa tulla tähän ett on niinkun lepoa. Ja kyllä mä yleensä keväällä aina yseille saan sanoa että, onpa tää haitteeta että kun justiin tuntus niin kivalta teidän kans jatkaa. Ja niin se on ihan oikeesti, en mä sitä sano jollen mä sitä oikeesti. Niin sanoo sitt vaan sitä mitä oikeesti ajattelee, ett tota niin sekä negatiiviset että myös positiiviset, ettei-ettei semmosest mä en tykkää yhtään, semmosesta hymistelystä, mä en tykkää itsekkään kuunnella ja saada semmosta kiitosta kiitoksen vuoksi. Must on parempi sitten että, ei sano mitään tai sitten vaan on, hiljaa tai nyökkää – ett voihan sitä olla semmonen kohtelias ja asiallinen mutta, mutta niinkun sitte se mistä sanoo sen niin sitte sanoo sen ihan oikeesti, ett mikä se oli. Koska ainahan sen syyn löytää kyllä, siis se on vaan tapa katsoa asioita. (S V 22.)

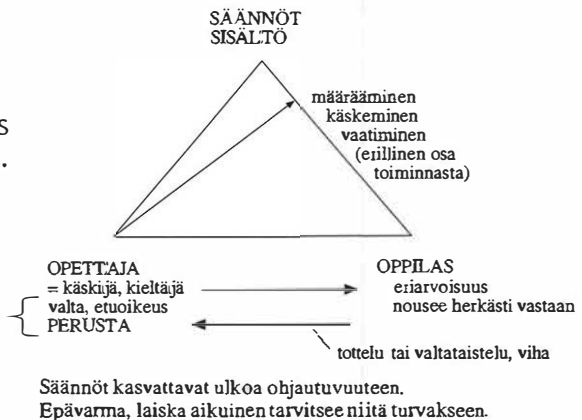
Opettajan suhtautuminen heijastuu myös luokkaan: “No mä uskosin että se tuo luokkaan sen että niiden on itsekin helpompi olla siellä, ei niidenkään tartte olla mitään muuta kun minkälaisii ne on. Ett siell saa erehtyä, ja-ja tuota niin – ett siell saa erehtyä ja oppimiseenkin esimes liittyy se erehtyminen, siell saa tuoda esille ajatuksiansa.” (S V 23.)

4.4.3 “NIIN METSÄ VASTAA KUIN SINNE HUUDETAAN” – MERJA



KUVIO 12. MERJAN KÄSITYS AIKUISEN OPETTAJAN AUKTORITEETTIASEMASTA.

KUVIO 13. MERJAN KÄSITYS VALTATAISTELUTILANTEESTA.



Merjan käsitys auktoriteettisuhteesta ja sen rakentumisesta selviää kuvioista 12 ja 13. Merjasta “kypsä aikuinen ihminen on auktoriteetti” (M IV 6). Aikuisen tehtävänä on muun muassa huolehtia “niistä raameista että se toimii, että on ne kehykset kunnossa” (M I 1), luoda turvaa. Päämääränä on hyvän työskentelyilmapiirin luominen, mikä on mahdollista luomalla henkilökohtainen kontakti oppilaisiin. Auktoriteetista puhuminen tai sen korostaminen ei ole Merjalle keskeistä, paremminkin hän puhuu opettajasta aikuisena, joskin hän nostaa esiin auktoriteetin heti ensimmäisen haastattelun alussa: “aukto-riteettiasema tulee muuta kautta kun käskemällä ja tota vaatimalla...” (M I 3).

Auktoriteettisuhte syntyy Merjasta kunnioittavan ja huomioivan opettaja-oppilassuhteen avulla: “aukto-riteettiasema - - tulee sitä kautta et mun mielestä kohtelee niitä [oppilaita] niinku ihmisiä kohdellaan” (M I 3) ja “aukto-riteetti luodaan kunnioittamisen ja huomioimisen välillä. Se opettaja on siis aikuinen ja saa sen aukto-riteetin sillä tavalla että se on siltä se turva joka siltä vetää niitä rajoja ja niitä kehyksiä mistä mä oon puhunu.” (M I 10–11.)

Kunnioittamisen Merja liittyy kuuntelemiseen, joka on hänen mielestään itse asiassa opettamista. Kypsä aikuinen kuuntelee ja pyrkii ymmärtämään nuorta, ei loukkaannu ja ota asioita henkilökohtaisesti eikä siten sorru mielivaltaan, pakottamiseen saati valtataisteluun (ks. ss. 237 ja 359): “Niinku ihminen, mä uskon että se on sosiaalinen niinku tavallaan ja siltä sitä kanssakäymistä, että ei luo sitä sellasta valtataisteluun, se on must vihoviimestä että oppilaan ja opettajan välillä on valtataistelu. Että käydään niinku että se aukto-riteetti on jotain sellasta, se ei ole, se ei onnistu.” (M I 10.)

M: Minust on ERITTÄIN tärkeitä KUUNNELLA niit oppilaita. Sen takii mä esimes tän puhuttelun laitoi tänään taululle [oppilaiden itsearvioinnin yhteydessä ks. s. 241] että ei “Kuule Merja” vaan “KUUNTELE”...Ett mä todella kuuntelen, että mitä ne kaipaa ja mitä ne haluaa. Se on myös kunnioittamista, ehdottomasti.

E: Opettaminenko?

M: Mutta opettaminen on kuuntelemista, hyvin paljon. Mitä ne tarvitsee, mitä ne kaipaa. Ja siltä-siltä tehdään ratkasuja, mihin niil on kykyä ja – millasii asioita niinku käsitellään. (M IV 4.)

Toisaalta Merjakaan ei osaa aina toimia oppilaiden kanssa periaatteidensa mukaan. Seuraavassa Merjaa askarruttavassa tapauksessa hän löysi itsestään sotilaallisen väepelin ja kauhistui. Hänellä on mukaute- tun opetussuunnitelman mukaan opiskeleva yhdeksäs luokka, jonka kanssa hän tulee hyvin toimeen. Hän piti ryhmälle ilmaisutaidon tunnin, mutta oppilaat olivat aivan erilaisia kuin muut luokat – levottomampia. Sitten Merja rupesi toimimaan omien sanojensa mukaan hirveällä tavalla määrällen ja oppilasta aliarvioiden. Toista ihmistä kohtaan ei Merjasta toimita siten. Oppilas ei kuitenkaan ollut kokenut tilannetta pahana: opettaja oli toiminut, kuten opettajan pitää toimia.

Ja kello oli siis yks iltapäivällä, ja ne oli aika väsyneitä ja sit yhtäkkiä mä muutuin sellaseks ihan hirveeks, niinku sotilaallinen kuri, rinkiin. Tuette istumaan rinkiin, tasanen väli. Ja kaikist hirveintä oli se, et mä katoin yht oppilasta, semmosta Lari silmiin, ja sanoin: YMMÄRRÄTKÖ SINÄ, MITÄ MINÄ SINULLE PUHUN? Siin vaihees tieks, niinkun must tuntu, kun suoraan ois sydämeen isketty joku puukko, mä olin siel tunnil, et mitä mä menin sanoo? Et tää on ihan karneeta. Tää oli esimerkiks se, minkä mä sit Penalle sata kertaa varmaan, et tajuuksä et mä sanoin sille oppilaalle näin, et tää on ihan karneeta. Et ei noin voi niinku tehdä. Ja sit se on niin jännä, mä yritin sit sen Larin kanssa puhuu tästä, sitten kun meil oli maanantaina tunnit, mut että ei se saavuttanu sitä. Sitä tilannetta, sen mielest opettajan pitää määrätä ja opettajan pitää komentaa. Mä yritin jotenkin päästä keskustelussa, et mä oon pahoillani, et mä käyttäydyin jotenkin niin huonosti. (M VI 1.)

Merja kokee opettajakollegansa kanssa keskustelujen perusteella, että mies- ja naisopettajat ovat erilaisia auktoriteetteja: “no, mä en tiedä, onks täs miehen ja naisen ero tai se, et me varmaan luodaan ne, jos puhutaan siit auktoriteetista, niin ehkä eri tavalla. Se [Penal] on paljon selkeempi kun minä, mä jotenkin juonittelen sillai, mut tää ei oo sellast tietoista, tiedätkö, jotenkin epäaitoo. Mut mä saatan, että...Niinku tällases tilanteessa, et laitathan sen pois sen kännykän, ja niinku tehdä sen niinku lempeemmällä tavalla.” (M VI 5.) Merja arvelee, että mieskollega “on tehny sen itselleen paljon selvemmäks, kun minä” (M VI 8). Tämän seikan yhteydessä hän nostaa esiin tilanteen, jossa hän on oman koulun opettajan sijaisena ja oppilas pitää tunnilla esillä käsipuhelinta, mitä Merjan tunneilla ei yleensä saa tehdä.

Niinkun, mut että, sen takii, jos mä oisin sille sanonu, et ole ystävällinen ja kävele sen kännykän kans ulos, must tuntuu, et se ois järkyttyny ihan hirveesti. Nääkin on kyl oppilaskohtasia juttuja. Mut et joku sellanen,

että, en mä oo kyl koskaan niist kännyköistä niinku niille sanonu. Tietysti siis se oli uusi luokka, me ei oltu puhuttu tällasista, mut mä jotenkin. . .Mua ärsytti, kun se otti sen kännykän esille. Mut se ei millään taval häirinny, sit semmonen, et pitääks mun nyt huomauttaa siitä, koska siel on oppilaita, mitä mä en oo opettanu. Millasen kuvan mä haluun antaa itsestäni opettajana ja niin edelleen. Jotain tällasia siin kävi. Kävi mun päässä, ja sit mä olin vaan, et laita se pois. Sit kun se oli, oota nyt, mä luen vaan äkkiä ton viestin. Ja sit se luki sen viestin ja laitto sit sen pois. Ja mua otti päähän, et se luki viestin. Mut mä en sit siihen puuttunu. (M VI 7.)

Tällaiset tilanteet eivät ole hänestä yksinkertaisia eivätkä selkeitä: “Näitä mä niinku saatan käydä montakin kertaa läpi.” (M VI 6.) Merjan mielestä siis auktoriteettisuhde rakentuu koulussa opettajan ja oppilaan välisen suhteen, tuntemuksen, varaan, ja se kytketty “sääntöihin”, jotka ovat hänestä herkästi tilannekohtaisia ja ilmaan kirjoitettuja, ellei niitä ole sovittu tai juteltu niistä yhdessä oppilaiden kanssa. Tilanne on sijaiselle mutkikas, koska aiempaa taustaa ei luokan kanssa ole, mikä herättää Merjan ajatuksiin “hyvän opettajan” (ks. s. 253) mallin: “ET se on jotenkin semmosen hyvän opettajan merkki, että sä puutut, ja sun tunneilta ei myöhästyä” (M VI 6). Nähtävästi “hyvää opettajaa” myös toteltaisiin heti, ja hän myös tietäisi kaiken.

Toisaalta Merja voi tutun luokan kanssa puuttua asiaan suorasuorisestikin: “Se riippuu vähän tilanteest, jos me ollaan niinku puhuttu, et kännyköitä ei pidetä, ja siit huolimatta ne niinku puhuu. Tai ei puhu, vaan...” (M VI 7.) Viime vuonna hän kertoo suuttuneensa parille kahdeksaslukkalaiselle pojalle siitä, että nämä olivat ottaneet tunnilla kännykät esille, vaikka oli juuri puhuttu, etteivät ne kuulu tunnille:

M: Hän [Teppo] oli toinen niistä ja sit oli yks Tammissen Teemu, olikohan ne kasiluokalla ja ne otti kännykät esille. Ja sit me oltiin siitä puhuttu, et niit ei niinku, et tunnin alussakin, ilman et mun tarvii huomauttaa niist mitään, et laitate ne pois. Ja sit ne otti esille ne, ja mä olin just sanonu tän. Ja sit mä sanoin kummallekin, et olkaa ystävällisiä ja häipykää täältä, älkääkä tulko mun silmien eteen pariin tuntiin, tavataan kello 11 tos opettajanhuoneen edessä. Et mä oon niin vihanen, et mä en haluu puhuu teijän kans mitään, et nyt meette soittelee niil kännyköilänne nää kaks tuntia.

E: No mitäs ne?

M: No sit ne oli ihan kauhuissaan, ja mä olin et juu, ulos. Sit ne kipitti ulos ja sit ne tuli kahden tunnin päästä opettajanhuoneen eteen ja sit

me mentiin laatimaan kotiin kirje, mä kirjoitin kirjeen, mitä oli tapahtunu, ja olin et hyväksyttkö tän tekstin. Ja sit siitä, et millon ne tulee suorittaa ne äikäntunnit. Niin, joo hyväksytään. Ja sit ne suoritti ne äikäntunnit myöhemmin. (M VI 7.)

4.4.3.1 Aikuinen ihminen

Merja puhuu opettajasta eritoten aikuisena. Aikuinen taas “koostuu omista kokemuksista, henkilökohtaisesta elämästä” (M IV 6). Kipeätkin kokemukset ovat tärkeitä, vaikkeivät ne meriitiltä tuntuisikaan. Aikuisen ei tarvitse olla täydellinen ja ehyt saati tietää kaikkea, minkä Merja haluaisi osata tuoda entistä enemmän esille: tarvitaan kykyä sietää omaa ja toisten epätäydellisyyttä mutta myös omana itsenä oloa. Opettajan arvovalta ei mene, vaikkei tämä tiedäkään kaikkea. Sellaisesta ihmisestä oppilaiden on myös helpompi pitää.

Ett sitä unohtaa ett sitä on niinku ihminen. Ja tän mä haluisin tuoda vielä niinku – enemmän, kans sinne. Esille ett, ett ei sitä nyt tarvii olla niin ehjä ja – must tuntuu ett oppilaidenki on helpompi, pitää. Tietysti pitää olla aikuinen ihminen sillä tavalla ett on turvallinen että, ei sitä nyt ihan mitä tahansa – omia murheitaan, JA SITÄ PAITSI MÄÄ en oikeestaan EES KERRO itsestäni niille. Paljon mitään, must se oli hauska ku tä-, just tällä ysi xllä, yks sellanen tyttö kysy että, jotenki tuli vaan puhetta ett onks sull lapsia, mä sanoin ett ei, ja sitt se sano ett, mä oon aina luullu ett sulla on kolme poikaa (naurua). (M III 4.)

* * * *

M: Minäkin teen virheitä ja mä tiedän että mulle on tota hirveen tyypillistä semmonen hajamielisyys tai joku. Must tuntuu että se on ihan mieltömän hyvä voimavara mulle. Niinku se, niin että olemalla oma itseni, et et mä teen virheitä, et ei mun tarvii kaikkee tietää. Tää on kans yks semmonen että mä olen se aikuinen ihminen, opettaja siellä, mutta mun kautta sitten et ehkä mä sitt tiedän mistä asiaa voi lähteä tutkimaan.

E: Hmm.

M: Tää on toinen mikä muuten on sellanen mitä niinku huomaa et sit jos lähtee sillä tavalla tekeen töitä et keskustellaan, niin sen keskustelun kautta tulee tilanteita jollon on suuria kysymysmerkkejä mulle, et o-oo enpäs tiedäkään tästä asiasta sen enempää, mut otetaan selvää. Tätä on joutunu opettelemaan, et jossain vaiheessa oli semmonen olo, et opettajan pitää tietää kaikki, ja jos mä en tiedä mä menetän jotenki sitä arvovaltaani, mut ei se oo niin. (M I 3.)

Aikuinen opettaja on eritoten huolenpitäjä: hän on vastuussa siitä, että työskentely sujuu, luokassa on hyvä sekä turvallista olla ja oppilaat uskaltavat lähestyä häntä. Hänen ominaisuuksistaan ja toiminnastaan on pitkälti kiinni, miten opettajan ja oppilaan kontakti lähtee liikkeelle ja sujuu. Tärkeää on, että oppilas voi ajatella opettajasta "toi on ihminen tai opettaja, jonka kans voi jutella ja se välittää. Voi tulla luo. Eikä tunneillakaan ole ahdistavaa." (M IV 3.) Aikuinen on lapsen asialla ja tietää tehtävänsä. Aikuiskontaktin, spontaanin keskustelun tarve on oppilailla suuri. "Ole meidän kanssa" -viesti on silminnähtävä (M IV 2).

mun pyrkimys sellaseen tiettyyn oikeudenmukasuuteen, että mä oon täällä. Tää on oppilaiden työpaikka, ja mä oon aikuinen joka pidän huolta siitä, ett tääl hommat hoituu ja ett tääl ois niinku turvallista ja hyvä olla ja esimes mä en kestä mitään sellasii juttuja että, opettajalla on jotakin etuoikeuksia, sen takia ett se ois opettaja tai aikuinen. - - Aikuinen sen pitää olla, elikkä just se sellanen ett tääl on turvallista ja sä nostat asiat esille, joist voidaan keskustella. Yrität mahdollistaa. Tiettyjä asioita, ett siinä mielessä...Täällä ollaan niinku lasten asialla." (M IV 3.)

Aikuinen on turvallinen ja luotettava ja oppilaiden kanssa ihmisenä samanarvoinen. Aikuisuus liittyy myös vastuullisuuteen sekä kypsytyteen vallankäyttäjänä. Aikuinen ei myöskään nosta esimerkiksi takeista tai lakeista kynnyskysymyksiä. Hän osoittaa toiminnallaan ja esimerkillään, mitkä asiat ovat tärkeitä, kuten esimerkiksi luokan jättäminen kuntoon omien tuntien loppuessa – toisten huomioiminen. (Ks. s. 237 ja s. 359 M V 7.)

M: Mun rooli on olla se aikuinen ja siis niinku tavallaan pitää huolta siitä että siellä on se hyvä ilmapiiri. Et enemmän semmonen, et mä siellä niiden joukossa. Mutta kyllä mä olen opettaja tietysti siellä, mutta mä ajattelen sitä opettajaa niinku aikuisena. Et tavallaan niinku se ja myös et mä huolehdin niistä raameista että se toimii, että on ne kehykset kunnossa että... (M I 1.)

Haastatteluissa Merja ei kertaakaan syyttänyt hankaluuksista olosuhteita, oppilaita tai muita ihmisiä, vaan mietti oman toimintansa parantamista tai näki työn paremminkin prosessina. Niinpä opettajan pitäisi Merjasta esimerkiksi tehdä tunnit niin mielenkiintoisiksi, että niiltä ei huvita myöhästyä, ja organisoida esitystilanne sellaiseksi, että kuuntelijat ovat pakottamatta hiljaa. Merja tarkentaa teemoituksen luettuaan, että kypsä aikuinen on rehellinen itselleen, huomaa

omat väärintekonsa ja korjaa tilanteen esimerkiksi pyytämällä anteeksi, jos on loukannut jotakuta, “koska näin tapahtuu mun mielestä kehittymistä, niinku myös opettajana” ja koska “tää on taas sitä mallioppimista, et on ihminen, opettaja myös” (M VIII 4). Asia liittyy siihenkin, että aikuisella opettajalla on Merjasta pitkä pinna: hän muistaa, että oppiminen, myös hyvän työilmapiiriin ja työrauhaan opettelu, on prosessi, jottei hän vaadi itseltään eikä toisilta valmista heti. Yläasteen aika on oppilaalle “sellasta niinkun kasvamisesta ihmisenä” (M I 7).

kun pieni lapsi rupee opettelemaan syömään se saa ekaa kertaa haarukan ja veitsen käteen, niin sitt usein kuulee, saattaa kuulla ehkä pikemminkin niin tällasii kommentteja että ”kyllähän sun pitäs jo osata syödä”, kun toinen on vast saanu sen haarukan ja veitsen. - - et tää vammaan vois kuuluu siihen niinku millanen mä haluisin olla opettajana. Ett mä tajuisin että jotkut jutut, et ne opettelee niitä niinku, ett mä jaksaisin niinku tajuta niitä. Ett ei ne voi niinku heti, heti niitä niinku osata, vaan se tulee, et se on sellanen prosessi. (M I 7-8.)

Niinpä kolmella seuraamallani yhdeksännen luokan tunnilla oppilaat esittelevät kirjallisuudessaan pohjalta jotain suomalaista kirjailijaa, esseen luenut opponoija kommentoi työtä, opettaja antaa palautetta ja muut oppilaat saattavat tietysti myös sanoa sanottavansa. Kaikki oppilaat eivät jaksu oikein kuunnella, mistä syystä opettaja huomauttelee näille asiasta kohteliaisuuteen vedoten. (Ks. Liite 15.) Esitysten jälkeen myös toisen luokan kanssa puitiin tunnin ajan kirjallisen ja suullisen kirjallisuustyön tekemistä sekä esittämistä ja etsittiin työntekoon parannusehdotuksia niin suullisesti kuin kirjallisestikin (ks. ss. 369–370).

Merjan pitäisi osata omasta mielestään organisoida työ paremmin, jotta oppilaat jaksaisivat kuunnella toisiaan luonnostaan, ei pakottamalla: “Olen tyytyväinen siihen, että oppilaat eivät jännitä esillä olemista tai esiintymistä. Tällaisina hetkinä pidän näistä oppilaista aidosti. Tuntuu lämpimältä. Tässä suhteessa tavoite on saavutettu. Nyt haluaisin hioa esitystilannetta sellaiseksi, että oppilaat eivät kuuntelisi toisten esseitä kohteliaisuudesta tai pakosta. Vaihe vaiheelta eteenpäin. Kunpa vain muistaisi ja sallisi.” (Ote lokikirjasta 4. 4. 2000.)

M: Mä toivosin ett se ois niin mielenkiintonen, ja tästähän me puhuttiinkin silloin, ek sä ollu silloin kun ne niit omia mielipiteitä sano, ett se on totta ett ne ei kuuntele, ett miten siitä sais, sellasen vuorovaikuttei-

sen. Ett tää on niinku mun tehtävä nyt mieltä, etten mä niinku pakota ett nyt ollaan hiljaa, ja sitähän mä teen ett mä pakotan.

E: Mutt miten niin muistaisi ja sallisi, niin sen melunko sallisi?

M: Äää, tai niinku ett tää on niinku prosessia ett pikkuhiljaa, myös ett samalla tavalla kun mä niiltä, niinku sitä, ett ne opettelee asioita, ja mä muistutan niitä, ett samalla tavalla minä opettelen täss koko ajan asioita, ett en mä niinku iteltänikään vaatis liikaa, ett ei tää ole viel Merja valmis, ett nyt sä oot tässä vaiheessa ite, ett me tehdään tätä, ja nyt mä mietin seuraavaa vaihetta. Ja sitt kun mä jään eläkkeelle ni, ett tää on koko ajan niinku myös mulla oppimista. Täähän on hirveetä jos rupee koko ajan iteltään vaatiin vaan niinku sallii ett on muutakin elämää, tai ett tää on elämää. Ja ett tää on taas se ett siell takaraivos on joku tää, hyvä opettaja. (M V 17.)

4.4.3.2 Tapa olla ihmisten kanssa: puuttuminen sekä kontakti

Merjan keskeinen ilmaisu on ”tapa olla ihmisten kanssa”, joka liittyy tässä yhteydessä hänen tapaansa olla oppilaiden kanssa. Aikuinen opettaja on oppilaiden kanssa niin kuin ihmisten kanssa ollaan: ei asetu yläpuolelle, kunnioittaa ja ottaa huomioon oppilaita ihmisinä ja huomioi yhdessäoloa.

Keskeistä on se, että oppilaat ovat ihmisiä ja näitä on kohdeltava ihmisinä. Merjan mielestä ihmisten kanssa ollaan sillä tavalla, että näihin luotetaan ja näistä välitetään. Työskentelyn lähtökohta on luottamus: ”Luottamus, ett saa välit sellaseks että, ihmisten kanssa ollaan niin ett luotetaan.” (M I 7.) Kyse on Merjan arvomaailmalle keskeisestä asiasta, lapsuudenkodista juontuvasta solidaarisuuden hengestä (ks. s. 425 M VI 3 ja Jännitekaavio 3). Tapa toteutuu ”samaa kieltä keskustelemalla”: kuuntelemisen, ymmärtämisen ja kiinnostuksen keinoin, jotka ovat tärkeitä myös oikeudenmukaisessa, hyvässä vallankäytössä (ks. ss. 229 ja 359).

E: Mut miten sä pääset siihen [että oppilaat huomioivat muita sekä yhdessäoloa], kun sä sanot että sulla on ne ryhmäytämisharjoitukset taikka tämmöset, että minkälaisia ne on ja onks ne se tapa vai onko jotakin muitakin tapoja miten sä saat ne oppilaat...

M: Toi-toi ryhmäytymistapa ja sit mun mielestä se tapa miten niiden kans on, et-et tavallaan et kohdellaan niitä oppilaita ihmisinä ja tavallaan niinku et se keskustelu et me keskustellaan samaa kieltä vaikka mä oon tietenki koko ajan se aikuinen, ettei luo sellasta tieksä ylhäältä sellasta, et se auktoriteettiasema tulee muuta kautta kun käskemällä ja tota vaatimalla...

E: Mitä kautta?

M: Se tulee sitä kautta et mun mielestä kohtelee niitä niiku ihmisiä kohdellaan.

E: Mitä tarkoitat että puhuu niiden kieltä?

M: Tavallaan niinku et-et ihan oikeesti on kiinnostunu niistä ja ihan oikeesti niinku yrittää ymmärtää, en tarkoita sitä että mun täytyy ruveta käyttää samaa kielimuotoa, vaan vaan tuota vaan sitä että oikeesti kiinnostun ja kuuntelen mitä niillä on sanottavaa ja yritän sitten että jos niillä on tosiaan ehdotuksia, nii yritän tarttua niihin juttuihin enkä mitätöi niitä. Ja sit et jos ne on niinku ihan hulluja, et mä tajuun ne heti että au, niin sit mä tavallaan niinku sen keskustelun kautta niinku osottaa niille et, et ei toimi, joo kuuntelu ja et kiinnostun. (M I 2-3.)

Merjan toiminnan ohjaavana voimana on pitkälle ottaa oppilaat huomioon ihmisinä ja opettaa oppilaat ottamaan huomioon toisiaan. Viestit eivät mene Merjasta perille käskemisen ja vaatimisen kielellä, valtataisteluun johtavalla tavalla, vaan huolehtimisen, muiden huomioimisen ja ihmisten kanssa olemisen tavan ja ilmaisun kautta, esimerkiksi pyytämällä tai vetoamalla. Ja pyynnöt kuuluvat luonnollisesti toimintaan, jossa opettaja on mukana oppilaiden kanssa samanarvoisena. Opettaja on siis tavallaan toimissaan esimerkki ja malli, tunnelman, raamien ja työilmapiirin luoja. Merjan mielestä opettajan auktoriteetti rakentuu tällaisen suhteen, ei yksisuuntaisen käskemisen eikä vaatimisen, eriarvoisen suhteen varaan.

M: Se loppurituuali, elikkä se et tavallaan et-et kun me päätetään se että ei sieltä ihmiset valu vaan et nyt onks paikat kunnossa et-et tavallaan kun et se luokka on sellanen että ne tietää miss on paperia miss on kyniä miss on liimaa teippiä et ne tavallaan liikkuu siel kuitenkin jonkin verran.

E: Sull on oma luokka?

M: On, mikä on ideaalia. Mull on siell tietokone, videot, käsikirjastoo, se on ihanaa. Myönnettäköön. Ne kattoo et paikat on kunnossa ja ne tekee sen. Et tavallaan kun senkin on osoittanut et se on tärkeä juttu.

E: Mut miks ne tekee sen, mitä sä oot osottanu tai miten sä oot osottanu?

M: Mä jotenki siis jollakin tavalla tietysti et se kuuluu siihen asiaan et semmosta tiettyy muiden huomioimista myös et laitetaan tää tila kuntoon niin sit tulee seuraavat, plus sit että se on kohtuutonta et se kaa-tuis mulle, et siihen mä en suostu. Mut mun ei tarvii sitä niille sanoo että mä en oo teijän siivooja tai että jotain muuta vastaavaa, vaa et se kuuluu siihen työskentelyyn.

E: Miks sun ei tartte sanoo muuten? Tai miks sä vältät sanomasta?

M: Ai et et mä en oo siivooja? Koska se on must tyhmää ja sitä päitsi siin must heti syntyis semmonen tilanne sellanen ei – et-et tavallaan jos mä ajattelen itseäni oppilaana, jos mulle opettaja sanois, et mä en oo siivooja, niin se viesti ei niinku musta, ei mulla riittäis se empatia, ei se viesti mee sillä tavalla – perille. Siinä on must heti joku sellane niinku taistelu, tilanne.

E: Vaan miten se menee?

M: Se viesti menee perille sillä tavalla et huolehditaan, et tääll on kaikki kunnossa, et-et se on nätti tapa et huomioidaan muita, ja jokainen niinku vastaa omasta työstä. Mut myöski niinku se et ennen tällasia niin on mun mielestä niin on saanu niihin sen kontaktin et ne on niinku periaatteessa muovailuvahaa, et on on huomioinu sitä yhdessä-oloo. (M I 2.)

* * * *

M: Kun mä pyydän oppilaita tekemään jotakin, ett se kuuluis niinku luonnollisesti siihen toimintaan sillä tavalla ett se on toisten huomioidamista, eikä sillä tavalla ett mä KÄSKEN, ett SIIVOO, LAKASE – pyyhi taulu niinkun – tieks erikseen ett ikäänkun mulla aikuisena olisi valtaa – tehdä se, tai oikeus, tehdä semmosta, vaan ett me ollaan SAMANARVOSIA tällasissa, koska mun mielestä semmosesta syntyy heti, auktoriteettitilanne – jos mä niinku asetun jotenki, tällasissa asioissa yläpuolelle. Ymmärräksä että-

E: Miten niin auktoriteettitilanne?

M: Siis mä tarkotan semmonen eiku valtataistelu, auktoriteettitilanne on väärä sana, VALTATAISTELU, ett-et mä ainaki reagoisin heti, jos joku käskee mua, siis sillai inhottavalla tavalla käskee ikäänkuin hänellä olis oikeus, siihen, kun mun mielest kenelläkään (naurahdus) ei ole sellasta oikeutta, niinku TÄN tyypisissä asioissa vaan, ett totta kai me pidetään huolta täst tilasta, ett-ett se on niinku toisten huomioidamista, mutt tietysti mä kehotan niitä. Ett pyrin tekemään sen, osana sitä toimintaa, ja myöskin ett minäkin voin sitä tehdä. (M IV 1.)

Sisäistynyt toisten huomioidaminen ei välttämättä silti onnistu yhdeksäsluokkalaiseltakaan – lähinnä hän saattaa tehdä asioita myötätunnosta opettajaa kohtaan tai sen tiedon tähden, mitä jatkuva “ei-toivottu käytös” voisi saada aikaan. Kyse saattaa toisaalta olla myös halusta tulla toimeen opettajan kanssa tai vitsistä. Yhdeksännen luokan kirjallisuusesitysten tunnilla (3. 4. 2000) eräs poika, Teppo, myöhästyy tunnilta, puhuu kavereiensa kanssa erään tytön esityksen aikana, mitä opettaja kieltää häntä tekemästä:

Ope: Nyt Teppo sovitaan, että näiden aikana ollaan hiljaa. Se on erittäin epäkohteliasta, jos näiden aikana häsläät muuta.

Otto kommentoi opponenttina: Oli hyvä. Ope pyytää tarkentamaan, auttaa. Oton mielestä kirja sisältää tyttöjen asioita, jotka eivät häntä kiinnosta. Ope herättelee keskustelua tyttöjen asioista: Onko rakkaus tyttöjen asia? Teppo sanoo vieruskavereilleen, että abortti ei ole poiki-en asia. Ope kyselee Otolta ja muilta rakkaudesta, tytön/pojan ja äidin suhteesta. Oton on aika vaikea vastata kysymyksiin, vastaa yhdellä sanalla.

Ope: Sitt on mitä Teppo puhu abortista. Sehän on poikien asia, vai... Teppo: No kyllähän se koskee poikaakin, sen syyhän se on.

Teppo sanoo kavereilleen, että kohta ollaan helisemässä. Muut vielä puhuvat esityksistä. Ope aloittaa taputtamisen. Kaikki taputtavat.

Silja ja Eero eteen. Ope kysyy, kumpi haluaa aloittaa. Ensin taululle teokset ja kirjailijat. Silja aloittaa. Teppo + kumppanit "Shhht". (ote havaintopäiväkirjasta)

Koska tapa olla ihmisten kanssa on myös moraalinen asia, siihen liittyy välittäminen ja herkkyyys oikeaa ja väärää kohtaan sekä yhteistyön, yhteyden, periaate – ei yhteydestä erottaminen.

E: No mites ihmisten kans ollaan? Kun tossakin nostit sen ihmisten kans olon?

M: Ett välitetään. Ja semmonen ett ei tarvii ottaa niin vakavasti, ett ei ole sitä tärkeilyä, ku me ollaan erehtyviä, mutt ett-ett jotenki me opittais erottamaan niinku, mä aattelen niit oppilaitaki, ett ne oppis vaan ett mikä on oikein ja mikä on väärin. Ja ett yhdessä, yhteisvoimin.

E: Mikä on oikein ja mikä väärin?

M: Ett et sä hanki omalletunnolle asioita joita sä et toivo siell olevan, nii se on väärin. Elikkä ett sull on paha olla, sä oot tehny jotaki sellasta, mikä sua kaivaa. Sä et uskalla tulla esimerkiks tunnille, ett joku asia vaivaa sua. Ne pitää saada sielt pois. Ja tää on must kauheen tärkeetä ett jotenki, ett ne saatais pois, ja kun on nuorista ihmisistä kyse niin niitä tulee sinne.

E: Miten sä saat ne pois?

M: Puhumalla, keskustelemalla, ett mä nään ett nyt, nyt vaivaa, tota vaivaa joku juttu. Mun seiskaluokalla yks Henna se lintsas - - ja sitt mä juttelin sen kans siitä. Siit tuli hirveen hyvä keskustelu, ja kappas samana päivänä se lintsaski jo. Ja tota, sitt mä aattelin ett onpa kiva. Ja sitt Henna uudestaan niinku, ett mä kävin sanomas sille ett nyt tapahtu tällanen juttu – ett me palataan siihen. Ett tavallaan ett se sais nää veke, ett ei tämmösiä, väärää tekoja niinku sinne, nää on niinku konkreettisiä väärää tekoja mitä koulussa tapahtuu, ett se sais ne pois, ja ett mä jaksan

aina uudestaan tulla sinne. Ei nii – tällaisissa se ei tarvii sanoo mulle ett lupaa, ettet koskaa enää lintsaa, koska sellast lupausta se ei pysty pitämään. Vaan ett mä pystyisin ohjaamaan sitä näin niinku jotenki oikeelle tielle. Ett se lipsahtelee, ja taas se tulee. (M V 8.)

Puuttuminen

Puuttuminen on Merjasta tärkeää, jotta oppilas saisi ikävät asiat pois mieltään painamasta ja voisi jatkaa puhtaalta pöydältä. Merja on yli-päättään valmis puuttumaan asioihin, nostamaan esiin ikäviäkin aiheita (kirjallisen työn kopioinnin, ilmaisutaidon ryhmän riitatilanteen) ja ohjaamaan oikean ja väärän välillä. Kyse on tällöin oppilaiden hyvinvoinnin tai koulunkäynnin kannalta selkeistä, tärkeistä asioista – suorastaan moraalikysymyksistä, joihin opettajan on syytä tarttua, etteivät ne paina oppilasta. Tällaiset asiat Merja käsittelee luokan kanssa yhteisesti. Puuttuminen liittyy siten välittämiseen (ks. s. 428) ja tapaan olla ihmisten kanssa: “ASIOIDEN esiin nostaminen, se on hirveen tärkeätä, ettei selän takana puhuta vaan, vaan pyritään niinku, puhumaan asioista suoraan...AINAKIN ett opeteltais sitä, avoimuutta.” (M IV 5.)

M: Ja tota – sitt on yks semmonen mitä mä haluun tarkentaa ett mitä mä PIDÄN niinku tärkeenä. Kun tääl ett-ett miten saada niinku oppilaat töihin. Tota, ett ei pakottamalla, ei ulkoisin pakottein, ja tästä me varmaan vähä puhuttiinki ett mä toivoisin ett siell olis semmonen se ilmapiiri ett sinne voi TULLA, epäonnistuneenakin ja sillonkin että on tehnyt jotakin kiellettyä. Tää on mulle kauheen tärkee jotenki, ett ei, ei TARVII PELÄTÄ, ett elämässä niinku tehdään virheitä, mutt sitt on hirveen tärkeätä ett ne korjataan ja, ja ett ne puhutaan ikään kun voidaan alottaa puhtaalt pöydältä. Ettei ne jää niinku mieltä kaivamaan, ett sen takia on kauheen tärkeätä ett, mä ajattelen itse ett sen takii niihin pitää puuttua, ett ei niinku lapsen sisään kasaannu niitä, niit semmosii asioita jotka painaa mieltä, vaan ett sais ne pois, ett ei o niinku rangastuksesta (hy-mähdys) kyse. Ei sen takia, puututa. Mutt ett sais ne jutut sielt pois ja sitte, sitt yrittäs uudestaan, ku mä olin tääl puhunu, siitä ett-että pieni lapsi opettelee haarukalla ja veitsellä, syömään, nii vähä se sama idea ton kolmen vuoden aikana että, ett ne opettelee asioita, ett ei ne tule kerralla valmiiks eikä ne osaa niitä vielä. Mull TAAS yks oppilas väärensä äi-äitinsä nimikinjotuksen ja mä oon käyny sen kans olevinaan hyvän keskustelun. Mä aattelin ett TOSI kiva, mutt sitt vaan uusiks (nauradus). (M III 3.)

Ihmiset ovat erehtyviä, mistä syystä asioita voidaan käsitellä avoimesti, tärkeilemättömästi ja turhaa vakavuutta kaihtaen. Merjasta on

väärin hankkia omalletunnon asioita, joita ei toivo siellä olevan. Paha olo tulee koulussa esimerkiksi konkreettisista teoista – lintsamisesta, tupakoinnista tai vanhempien nimen väärentämisestä. Oikean ja väärän Merja liittyy opettajan toiminnassa suoruuteen, avoimuuteen sekä asioiden esiin nostamiseen, puuttumiseen, ja opettajan mahdollisuuksiin ohjata oppilasta oikealle tielle aina uudestaan ja uudestaan, kun hän huomaa, että jokin vaivaa tätä.

Esimerkkinä tällaisesta tilanteesta on yhdeksännen luokan Jukka, joka ei ole lukenut romaania ja joka on sitten kopioinut kirjaesitelmänsä jostain. Merja nostaa asian esiin tekemättä siitä sen kummempaa numeroa, ja seuraavalla tunnilla hän sanoo palaavansa asiaan tarkemmin. (Ks. ss. 242–243.) Merja perustelee toimintaansa myös reiluidella ja avoimuudella. Erheiden salailu tai niistä puhumattomuus olisi hänestä järjetöntä:

M: Mua vaivais se semmonen, ett kun se on kuitenkin asia mist oppilaat puhuu, niin miks mä en voi tuoda sitä julkisesti esille, ett myöski ett ikäänku mä olisin, niin tyhmä, ett mä en huomais sitä, koska mä sen kerta huomaan ja se on niinku asia jota ei tehdä ett siinä ei oo mitään järkee. Ett mieluummin mulle reilusti tullaan sanomaan ett en mä oo tehny. (M V 10.)

Ollessaan kollegansa sijaisena Merja sai huomata, etteivät kaikki nosta asioita julkisesti esiin, esimerkiksi sitä, että joku oppilas jättää toistuvasti läksyt tekemättä, vaan puhuvat mieluummin asiasta oppilaan kanssa kahden kesken. Merjan mielestä tällöin tärkeästä asiasta ei voida keskustella eikä opettaja voi osoittaa niin selvästi olevansa sanojensa takana. Hän jää myös uupumaan oppilasryhmältä saatavaa tukea, joka vaikuttaa oppilaaseen opettajan puhetta tehokkaammin.

M: Elikkä jos jollakin jää läksyt tekemättä, ne asiat niinku nostetaan näin esille, jollon ne pystyy niinku osallistumaan keskusteluun ja ne tietää, et se opettaja ihan oikeesti seisoo niiden sanojensa takana. Must se oli hyvä, kun ne tuli siihen mukaan ja sano, et mitä tapahtuu, jos ei oo tehny sit läksyjä. Et tavallaan silloin tulee luokan tuki, et ei se opettaja ole yksin siinä. Eikä se oo mitenkään ilkeetä, vaan asiat todetaan, et ei kannata jättää tekemättä. Mut täs huomaa sen eron...

E: Toinen opettaja ei ota...

M: Joo, hän sano, että ei hän sit kahden kesken. Ja sit mä ajattelin, et ahaa.. Tätäks se Elina tarkotti. (M VI 4.)

Työrauha on esimerkiksi asia, johon palataan uudestaan ja uudestaan. Merjan valvontaluokalla työrauha ei ollut oikein toteutunut muutamien oppilaiden vuoksi silloin, kun Merja oli ollut tunnilta pois ja oppilaat olivat tehneet työtä keskenään: “Esimes just tää, tää työrauha, kun mä olin poissa, niin minkä takii se ei sitt sujukkaan. Ett miks tarvitaan joku, aikuinen sinne. Ja sitt me palataan aina sitt näihin uudestaan ja uudestaan, se on semmonen prosessi.” (M V 5.) Merjan tapa puuttua asiaan oli seuraavanlainen: Oppilaat kirjoittavat oppimispäiväkirjaansa tuosta kerrasta opettajan tekemien kysymysten avulla. Seuraavassa tapaamisessa asiasta kuulemma myös keskusteltiin.

Ote seitsemännen luokan videoidusta tunnista 14. 4. 2000:

Otsikoksi taululle: “Verbiopin hajoituksia (ilman valvontaa)” Ope: “Miten sujui? Olen kuullut TAAS erilaisia kommentteja. Ja tota katotaan, saatte ensin itse kirjoittaa. Tätähän (osoittaa sanaa valvontaa) ei oikeesti tarvittaisi, ei koska se opettaja voisi olla siellä tukena, ei valvomassa kuria. Tota katsotaan, mitä muistatte.”

Ope jatkaa taululle kirjoittamista ja sanoo myös ääneen: “Teimme ryhmässä...Täss on ideana taas tää, kuuntele Merja (kirjoittaa taulun laitaan), ei kuule vaan kuuntele. Olkaa rehellisiä. Ei kuule vaan kuuntele, mitä mä haluan sanoa sulle. - - tehtäviä siten että...” (taululle)

Ope: Muistelkaa nyt, ihan yksilöllisesti, mikä se oli se tehtävänanto, minkä mä annoin. Yrittäkää muistella, ja sitt te kirjoitatte sinne, miten te oikein teitte niitä tehtäviä.”

Ope kirjoittaa taululle: Työilmapiiri oli...Ope: “Me ollaan puhuttu työilmapiiristä, muistatte että valtaosa toivoi silloin kun tehdään kirjallisesti ryhmässä tai yksin että olis rauhallista ettei se ääni kohoais, tää oli jokaisen toive. Ja jokainen pystyy siihen vaikuttamaan. Elikkä kuvailkaa nyt uudestaan, että millainen se oli se työskentely-ympäristö kun en ollut täällä.”

Taululle (Vaikeaa oli...) Ope: “Työilmapiirillä mä tarkoitan työrauhaa, mistä me ollaan puhuttu. Tällasia tilanteita nimittäin tulee aina välillä että joudutte itsenäisesti - -”

Kaikki kirjoittavat hiljaisesti oppimispäiväkirjaansa. Ope seisoo, miettii ja katsoo oppilaita. Ope: “Sitten vielä tällainen – mitä teet jos et osaa tehdä tehtävää?” Kuulin että tässä oli vaikeuksia. Oppilaat kirjoittavat.

Merja kannattaa luonnollista työntekoa, mistä syystä asioihin puuttuminen on tilannesidonnaista (ks. s. 252.) Tämä saattaa aiheuttaa ongelmia sellaisten oppilaiden kanssa, jotka nähtävästi tarvitsisivat selkeämmät rajat.

M: Äää, tota noin mä muistan yhden sellasen pojan, seiskaluokalta, joka, joka oli semmonen ett mä aattelin että ton kans mulla tulee vaikeuksii, mutt se lähti vuoden pääst pois. Ja se oli semmonen jonka mä lennätin – luokast ulos, ett se oli sellanen hirveen provosoiva tyyppi. Tota, ett “mä voin tehdä mitä tahansa”, ku mä aattelin ett ei se ihan niinkään ole, ja sen mä lennätin. ”Nyt häivyttää, ja mä en halua nähä sua vähään aikaa.”

E: No minne se lähti?

M: Ulos. Ja sitt se sano vielä ett ”Sä ett tunne mua”. Ja mä sanoin ”Etkä sinä minua”. Mä aattelin ett jaaha, mites tän kans tää yhteistyö lähtee sujumaan. Se vuoden aikana niin tuota – oli hirveen vaikee, se oli vielä sellanen kauheen isokokonen, ett noin niinku näennäisesti tultiin toimeen, mutt mull ei ollu koskaan hyvä olla. Mutt se lähti sitt pois. Se oli kaikin tavoin hyvin, hyvin hankala tyyppi. Ett mä aattelin ett mä en varmaan ois ollu sille semmonen – hyvä opettaja, ett se ois ehkä tarvinnu sellasen hirveen, tarkan, mitä saa tehdä ja mitä ei. (M V 4.)

Oppilaat istuvat luokassa neljän hengen ryhmissä, ja Merja pitää luonnollisena työntekona sitä, että välillä oppilaat juttelevat muistakin kuin pelkästään työntekoon liittyvistä asioista. Hän pyrkii puuttumaan jutteluun vasta sitten, jos se ei ota loppuakseen.

tässäkii mä oon yrittäny opetella sitä ett mä en mene siihen väliin, ett jos ne, rupee puhuu jostain muusta. Mutt sitt tietysti jos se vaan jatkuu ja jatkuu. Niin tota, jotenki sellanen luonnollisempi tapa, ett jos sieltä syntyy se tulos kuitenkin, siis ihan hyvää oppimista nii, se on must ok. (M III 6.)

Merjan tapana on toki puuttua asioihin, esimerkiksi toistuvaan häirintään, mutta hän tekee sen seuraamillani tunneilla rauhallisesti, ei syöksy heti paikalle kieltämään. Eräällä yhdeksännen luokan tunnilla Hanna ei oikein jaksanut kuunnella muiden oppilaiden kirjaesittelyjä sekä niiden opponointia ja hän kirjoitti tunnin lopussa jaksoa kommentoivan sekä arvioivan tekstin muita nopeammin. Opettaja huomauttaa asiasta vitsin keinoin: Hanna saa nähtävästi haluamaansa huomiota ja voittaa itsensä tunnin loppuun – jaksaa olla hiljaa. Samassa tilanteessa käy myös ilmi, miten Merja puuttuu Jukan vilppiin: nostamalla sen esiin, mutta lupaamalla kertoa myös omasta vilpistään – erehtyminen on inhimillistä eikä haudanvakavaa (ks. s. 239 M V 8).

Ote havaintopäiväkirjasta 3. 4. 2000 kaksoistunnin lopusta (alkupuoli Liitteessä 15):

Hanna (katsoo puhelintaan): Onko Espoo 881. Vitun perkele.

Ope kehuu Pialle tämän esitystä, menee Jukan luo ja pyytää tätä kirjoittamaan, miksi tämä ei lukenut kirjaa. Ope: Muistatko, kun kerroin Eeva Joenpellosta, mun kouluvilpistä?

Hanna: Täällä on tylsää. Kerro se juttu nyt. Ope: Yritä olla viisi minuuttia hiljaa. Aika alkoi nyt. Hanna on ihan hiljaa. Merja lukee Hannan kirjoitusta ja kommentoi sitä, mutta sanoo "Älä puhu mitään". Hanna ei puhu.

Muut kirjoittavat. "Kolme minuuttia." Ope lähtee Hannan luota pois paikalleen. Koko luokka kirjoittaa hiljaa. Ope kerää papereita pois, laittelee tavaroita, istuu open pöydällä. Kaikki kirjoittavat intensiivisesti.

Ope Hannalle: Mielelön suoritus. Mä vapautan sinut nyt. Hanna hymyilee ylpeän näköisenä.

Ope: Kerron vilpistä ensi keskiviikkona. Mä vähän vihjailen sulle (Jukalle). Voin kertoa, että musta tuli sitten Joenpellon ystävä.

Merjan rauhallinen ja ulkopuolinenkin tapa puuttua asioihin tulee taas ilmi yhdeksännen luokan draamaryhmässä, jossa oppilaiden välille syntyi hankausta: Merjan sanojen mukaan ryhmässä pitkään muhinut ongelma-asia puhkesi. Merja nosti asian esille tunnin loppupuolella yhteisenä asiana, ei yksin opettajan ongelmana eikä yksin kenenkään syynä.

Ote havaintopäiväkirjasta 14. 4. 2000:

Arttu ja Late eivät oikein ota osaa, auta Hannan näyttelemistä, joten Hanna suuttuu kahden läpimenon jälkeen ja haukkuu Artun. Arttu menee verhoihin ja häntä saa maanitella näyttämölle. Hän tulee, näyttelee tarkoituksella huonosti. Merja ei mene väliin eikä puutu vaan sanoo, että kohtaukset on pakko saada kerran läpi.

Kohtauksen mennään läpi, sitten Merja pyytää kaikki rinkiin näyttämölle: Työ ei etene. Mistä johtuu? Olkaa rehellisiä! Jonkun mukaan kaikki eivät tee työtä tosissaan. Humoristisuuden ja läskiksi lyönnin raja on häilyvä. Merja sanoo, ettei pidä etsiä syyllisiä ja syyttömiä vaan katsoa itseään. Pohdiskellaan myös käsikirjoituksen raskautta – repliikkejä täytyy keventää. Joku tyttö sanoo, että draamaryhmään ei ole edes kiva tulla.

Loppuringissä Merja sanoo, että hänen pitäisi nyt keksiä jotain, mutta ei tule mitään mieleen. Lopuksi tehdään jatkamisharjoitus, johon aluksi oppilaat ottavat osaa vaisusti, mutta sitten ilmapiiri vapautuu ja ollaan mukana.

Hanna ja Ilkka jäävät keskustelemaan Merjan kanssa tunnin lopuksi. Arttu haluaa jutella Merjan kanssa myöhemmin käytävällä. Hän löisi Hannaa, jos tällä olisi munat. Merja aprikoi, onko Hannan taholta kyse kateudesta.

VÄLITUNNILLA

Merja kertoo, että hän ei kuuntele valituksia pitkään, vaan siirtyy toimintaan. Kaikki ovat vastuussa tilanteesta, kaikki voivat vaikuttaa. Kaiken lisäksi seuraavalla kerralla oppilaat eivät edes muista tapahtunutta.

Tunnin tilanne oli hankala, mutta Merja selviää siitä nostamalla kissan pöydälle eli antamalla tilaisuuden selvittää asiaa, tekemällä siitä yhteisen jutun ja laukaisemalla tilanteen toiminnalla. Paineita hän ei itselleen tuntunut ottavan eikä määrittelevän asiaa muiden puolesta. Asiasta keskusteltiin, selvitettiin työn raamit, ketään ei syyllistetty, toimittiin ja lähdettiin pois.

Kontakti

Kontaktin saaminen oppilaisiin on Merjalle opetuksen perusta, jossa hän kokee olevansa hyvä: yleensä hän saa kontaktin oppilaisiin ja hänen vahvuutensa on kyky tulla toimeen oppilaitten kanssa. “Must tuntuu, et mä oon hyvä nimenomaan siinä et mä ihan oikeesti oon kiinnostunu niistä ja yritän kuunnella niitä ja mä luulen et mä oon hyvä siinä niinku miten mä niiden kanssa olen” (M I 3).

Rehtorikin on antanut ymmärtää, että Merja on hyvin pidetty opettaja, ja sanonut, että tästä syystä oppilaat tungeksivat hänen vetämänsä valinnaisaineeseen, ilmaisutaitoon. Merja loukkaantui moisesta, koska mielestään hän panostaa sisältöönkin. “Ett hitto, ett ei se oo ihan niinku – samantekevää ett mitä me siell tehdään. Mä koen sen, mä kokisin sen jotenki mielekkäämpänä, ett se sisältö on, niin mielekäästä että, ett sen takia.” (M V 14.)

Kontaktin saaminen edellyttää sitä, että opettaja voi olla luokassa oma itsensä, oma persoonansa, mikä käy Merjalta äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana toisin kuin kieltenopettajana: “mulla ei ollu sydän mukana niinku siin aineen, näis vierais kielis OLLENKAAN” (M II 2). Tärkeää on myös se, “et mä seison niiden juttujen takana mitä mä niille välitän” (M I 7). Tunteet ovat Merjalle muutenkin tärkeä asia opettamisessa, mikä tarkoittaa myös sitä, että opetettavaan asiaan on suhde, viihtyy työssään ja että on ylpeä siitä, jotta on äidinkielenopettaja (M IV 2).

mulla itselläni on niinku parempi olo [äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana], ett mä tunnen nyt, ett mä pystyn oleen niinku koko-kokonaisena, siell luokassa, ja ihan, ihan oikeesti omana persoonana, ja se kon-

taktin ottaminenki on, niinku helpompaa, ett must tuntuu se oli vähä niinku sellasta matikan opettamista se, vieraan kielen, ett mä en osanu yhtään sellast, ett mä olisin puhunu koko ajan sitä vierast kieltä niiden lasten kans, ett se oli must kauheen teennäistä. S-se kieli oli jotenki niinku, ett siin ei ollu niinku sellasta, tunnetta mukana, ett jos mä sanon suomeks mä tajuan mikä se on, mull on joku suhde siihen sanaan, mutt että, se se ei ollu sama. Ja se oli ihan hirveen suuri helpotus mulle tää – ett mä oon tehny tän, must tuntuu, ettei mulla ollu mitään muuta mahdollisuuttakaan. (M II 4.)

Merjasta oman persoonan kautta työtä tehden syntyy helmiä: “aineenhallinta on tietenki erittäin tärkeä mut sit on myös se semmonen persoonallisuus, ja näist tulee mun mielestä sitt se ammattidentiteetti, ja jos mä en tee, jos mä joudun tekeen itseäni vastaan niinku omaa persoonaani niin en jaksa sillon. - - ne on must upeita ne oppilaat sillon kun niihin saa sen kontaktin ja se on sitt taas se voimavara. Et tavallaan huomaa et huomaa, et hetkinen tää tuottaa tulosta.” (M I 3.) Itsellään hän kokee persoonallisuuden olevan aineenhallintaa vahvemman: “mun aineenhallinnassa on vahvoja ne alueet mist mä oon innostunu” (M I 9). Omana itsenä olemisessa on tärkeää myös oman rajallisuuden ja virheiden myöntäminen: opettaja ei voi tietää kaikkea ja hänellä on omat puutteensa, esimerkiksi hajamielisyys (ks. s. 232 M I 3).

Kontaktin luominen liittyy samalla kielellä puhumiseen – ihmisenä ihmiselle, samanveroisena puhumiseen, toisen huomioon ottamiseen (ks. s. 236 M I 2–3). Seuraamillani tunneilla Merja ottaa runsaasti kontaktia oppilaisiin: kiertelee ohjaamassa oppilaiden ja ryhmien töitä, polvistuu pöydän ääreen, nojaa pöytään, hymyilee, koskettaa oppilasta, jutustelee, auttaa – ja tunnin jälkeen oppilaita jää vielä keskustelemaan hänen kanssaan. Tällainen toiminta tuottaa hänelle hyvää oloa: “Ryhmä täytyy ensin saada aikaiseksi. Uuden luokan kanssa tehdään paljon ilmaisutaidon harjoituksia, sitten tulee kehukset, kontakti, ketä meitä on. Ja sitten kun mä oon saanut sen aikaseksi, mun pitää huolehtia, niistä yksilöistä siellä ryhmässä, mutta sitten tulee varmaan tuo, että ryhmän kautta vaikutetaan yksilöön. Ett meil on tääl tällast, ett meill on hyvä olla täällä.” (M IV 4.) Hyvä olo on rentoa mielekkään tekemisen oloa.

M: Mulla on hyvä olo siellä kun – mä nään ett ne lapset viihtyy, mä puhun lapsista, ne oppilaat viihtyy, ja ne tekee, ja se tekeminen on mielekästä, ja siellä on semmonen rento ja rempsee olo, ett siellä on

tekemisen olo ja se tekeminen on mielekästä. Ja sitt ett-ett ett saa kon-
taktin, jotenki niinkun spontaanisti, saattaa sanoo, ihan mitä vaan. Se
on, se on se hyvä olo. (M III 4.)

* * * *

Ote seitsemännen luokan havaintopäiväkirjasta 3. 4. 2000:

Ope pyytää ottamaan kotitehtävät esiin. Käsitellään verbioppia. Koto-
na piti lukea huumeteksti. Aihe liittyy poliisin vierailuun, minkä takia
ope valitsi tämän Hesarin pääkirjoituksen tekstiksi.

Ope kertoo, että nyt tehdään ryhmissä (pöytäkunnissa) mind map
tekstistä. Mikä voisi olla keskustelun aihe? Vastauksia: huumeet tai huumeet
Suomessa. Ope kehottaa poimimaan joka kappaleesta avainasiat mind
mapiin. Taululle: 1) MIND MAP. Opesta teksti on hyvä.

Ope kiertele luokassa auttamassa tehtävää alkuun. Joku nainen
tulee korjaamaan (?) ATK-päätettä ja lähtee kohtapuoliin myös pois.
Ope: Mieltäkö nyt tarkkaan. Alleviivatkaa keskeiset asiat. Tyttöryhmä
ei osaa valita mind mapin tekijää, jolloin ope lukee leikkiluvun ja antaa
luvun viimeiseen sanaan osuneelle tytölle hienon kynän, jolla kirjoittaa.

Kun luokka tekee työtä, ope lukee luokan kirjallisuusvihkoja. Välillä
ope kiertele. Antti (opelle): Me laitetaan tähän kaikki aikän komparatiiv-
it ja superlatiivit. (nauraa koko ajan, on hauskaa) Ope: Hienoa, hyvä.

Yhdellä pojalla on kännykkä. Ope: Laita pois se, ei ole hyvä. Poika
laittaa kännykän pois.

Ope lukee vihkoja. Jere menee niistämään nenää ja kaataa melkein
kukan. Muut varoittavat häntä (varsinkin Antti).

Ope kiertele taas: Jos keskustelua sais vähän hiljsemmaks, niin
saadaan työrauhaa enemmän. Kiinnittäkö siihen huomiota. Esitettiin
sellainen toivomus.

Yhtäkkiä on aivan hiljaista. Kännykkäpoika kysyy: "Kuka esitti."
Ope: "Minä." "Saa keskustella, mutta hiljempaa." Antin pöydässä alkaa
taas iloinen porina. Ope: "Muistakaa toivomus."

Ope kiertele, ryhmät tekevät hyvin töitä. Pipopoika (Leif) syö kark-
kia, siinä pöydässä vain yksi tyttö ährää mind mapia. Ope kehottaa iyh-
mää kierrättämään paperia, jotta kaikki tietävät mind mapin sisällön.

Takapulpetin tytöt ovat valmiita. Ope kerää tekstipaperit pois ja ke-
hottaa kirjoittamaan mind mapin ydinasioiden pohjalta tekstistä referaa-
tin joka toiselle riville konseptille preesensmuodossa. Toisena on valmis
Leifin ryhmä: ope kehottaa kutakin kirjoittamaan yhden kappaleen.

Sitten ope menee Antin ryhmään. Antti sanoo, että kartassa on pal-
jon asioita. Ope: "Tää on hieno." Ope neuvoo työtä.

Tyttöryhmä ei ole päässyt alkuun. Ope menee Leifin ryhmään: Aut-
takaa aloittajaa. Antti kysyy opelta: Onko se nuorten elämässä vai elä-
missä? Ope: Kysy sun ryhmältä.

Ope: Onko kaikilla selvää, mitä ruokkiksen jälkeen tehdään. Kir-
joittamisen ei kuluteta paljon aikaa. On selvää.

Kun kontakti on saatu, oppilaat ovat kuin muovailuvahaa, eli uskaltavat enemmän, ja kontaktin kautta luokkatyö saadaan toimimaan: kaikki perustuu siihen, että Merja tuntee oppilaat ja oppilaat tuntevat Merjan. Huolenpito on vastavuoroista: "Et mä saatan unohtaa jotakin, ja sit oppilaat on, et voi Merja, taas sä unohdit sen ja sen. Ja kauheen semmosta hyväntahtosta. Ja se tuntuu must mukavalta." (M VI 3.) Se, että Merja saa oppilaisiin helposti kontaktin, auttaa siinä, että hän voi myös vedota oppilaisiin ja saada nämä sillä tavalla tekemään työtä ja sitoutumaan työhön. Välillä Merja miettii, onko moinen kontaktin hyväksikäyttöä ja mielivaltaista vallankäyttöä. (Ks. s. 363 M V 6.)

Merja kokee sellaiset tilanteet hankaliksi, joissa oppilas tulee vuodattamaan hänelle henkilökohtaisia asioita. Tällaisia tapauksia, tyttöjä, on tullut aika paljon viime aikoina, eikä Merja oikein tiedä, mihin vetää rajaa.

M: Tota niin tietysti se että jos niillä on ollu asiaa, niin oon kuunnellu, mut mä oon kyllä hyvin nopeesti pyytäny sitt kuraattorin tai jonkun oppilashuoltoryhmästä niinkun kysyny, ett voiko tätä kertoa eteenpäin tai niinku avukseni sitt niitä ammatti-ihmisiä. Ett siihen loppui sitt niinku tavallaan se mun jos ajattelee sitä persoonallisuutta ja sitä kiinnostusta niin sellaseen niinku en, en halua lähtee mukaan. Et se on enemmän sitten niinku liittyy siihen luokkatilanteisiin ehkä. (M I 4.)

Myöhemmin Merja kuitenkin haluaa palata asiaan: kyse on lähinnä omasta riittämättömyyden tunteesta. Miten osata auttaa vaikeuksissa olevaa oppilasta, kun keinot ovat niin pienet? Kovin moneen ei voi kerrallaan edes sitoutua. Merja kertoo esimerkin seitsemäsluokkalaisesta tyttöoppilaasta, jonka viillellyt käsivarret hän näki ja jota hän on erityisesti pyrkinyt auttamaan ja tukemaan (ks. ss. 429–430).

Kun mä aattelin ett tää on nyt yks mistä mä haluaisin puhua on tää kun sä kysyt näistä hankalista tilanteista. Ja sitt mä sanoin ett-ett sellaset tilanteet on raskaita jossa, oppilas ikään kuin vuodattaa niitä (hymähdys), surujaan, NII ei ehkä se, kun ne vuodattaa vaan siis se, ett jos niiden kotitausta on TOSI RIKKI, niin se on se mikä, mikä tuntuu kauheen rassaavalta, ett mitä mä voin tehdä. (M III 1.)

Kontaktiin liittyy myös yksityisyyden kunnioittamiseen: omat yksityisasiat eivät kuulu Merjasta kouluun ja kanssakäyminen oppilaiden kanssa rajoittuu mieluusti tuntitilanteisiin, teatterikäyntien lisäksi, paitsi oman riittämättömyyden mutta myös itsesuojeluvaiston vuok-

si. Omasta itsestään Merja ei halua kertoa juuri oppilaille, ei varsinkaan perheestään, ihmissuhteistaan, asumisestaan. Hänen mielestään yksityiselämä ei kuulu kouluun, mutta ehkä toisaalta syynä on myös epävarmuus: “nyt jos mä kertoisin kaiken niin hyväksyttäisköhän minut vaikka kaikkien niiden kokemusten kautta mä olen sitä mitä nyt olen” (M IV 5). Hän saattaa kertoa omasta elämästään ja kokemuksistaan nostamalla ne niin yleiselle tasolle, ettei oppilas edes tajua, että kyse on Merjasta. Silti hän luulee, että oppilaiden on helppo lähestyä häntä, vaikkeivät nämä pidäkään häntä sydänystävään. Kysymyksiin vastaamista hän ei kuitenkaan välttä. Inhimillisyyden on opettajalle tärkeää. (Ks. s. 232 M III 4.)

4.4.3.3 Raamit ja kehykset – rajat: säännöt sekä hyvä, oikea opettaja

Raamit ja kehykset ovat Merjalla työnteon selkeyttäjiä ja helpottajia, käytänteitä, joiden tärkeyden opettaja osoittaa toimillaan sekä puheillaan ja joiden toteutumisesta hän pitää huolen, jottei niistä tarvitse nostaa suurta numeroa, meteliä tai valtataistelutilannetta. Merja toivoo, että asiat menisivät luokassa luontevasti, omalla painollaan, ettei rajoja tarvitsisi erityisesti korostaa: “Mä oletan ehkä asioita enemmän” (M VI 6). Kyse on ennen kaikkea toisten huomioimisesta, ihmisten kanssa olemisesta ja myös omista töistä vastaamisesta, siitä, että raameissa pysyttäisiin loppujen lopuksi yleisen miellyttävyyden tähden, sisäistyneesti ja yhteisvastuullisesti. Raamit ja kehykset pohjautuvat suoraan Merjan arvomaailmaan, jossa tärkeintä on ihmisten huomioiminen ja kunnioittaminen. Ne mahdollistavat luokan työrauhan: “työrauha on se, ett sit kun tehdään töitä, riippuen tehtävästä, ett sitä pystyy tekemään” (M V 2). Se on myös asia, jota opetellaan.

E: Mitkä ne on ne kehykset?

M: Mä ajattelen niillä kehyksillä just tota että niinku tavallaan on tietyt käytänteet jotka toistuu. Se tuo sellasta tiettyä turvallisuutta elikkä että – mä pidän huolta siitä että ne on ajoissa tunneilla, et siitä ei niinku tarvii nostaa hirveetä meteliä. Mä pidän huolta siitä, et siellä opiskellaan, läksyt tulee tehdyks, ja sit et et tavallaan et miten me päätetään se tunti. Et et me ei vaan lähetä sieltä, vaan että tääki tehdään niinku jotenki tieksää rituaalinomasuus.

E: Miten sää pidät huolta siitä, että läksyt on tehty?

M: Siitä et mä välitän. Soon se on semmonen mitä mä itse – niin tai siis olen ajatellut – niin ne läksyt on myöhässä. Mä hirveen vähän välitän nyt semmosta että tää pitää olla huomiseks tehty tai – et joka päiväks vaan niinku et ne tekee sellasii urakkaluontosii töitä, koska niillä on hirveesti harrastuksia ja tällasii et tämä referaatti palautetaan ensi viikon tiistaina piste, ja nehän on myöhässä osalla tottakai, mut että se et mä joka kerta mä välitän, mä huomautan. Sit jos on tehtäviä jotain kielenhuoltoon liittyvii tehtäviä niin sitten minä käyn katsomassa et onko ne tehty, mut ei nyt tarvitse huutaa niistä, ja sit ne itse tarkastaa ne. Mut et-et enemmän se semmonen että mä oon kiinnostunu siitä, et ne on tehty. Ei sellasta tenttaamista. (M I 1–2.)

* * * *

Ja ne raamit on niinkun juuri se, ett tämä on meidän työskentelytila, täällä voi tehdä tällasia ja tällasia asioita, kun täällä tehdään työtä niin sitt pitää olla se työrauha. Tai sitä harjotellaan, eihän ne osaa niitä heti, niitä asioita. Tavallaan ett ne netäis, mitä voi tehdä ja mitä ei voi tehdä. (M V 3.)

Kehykset ovat toistuvia käytänteitä, jotka luovat luokkaan turvallisuutta. Niihin kuuluu, että tullaan ajoissa tunneille (asiasta puhutaan etukäteen, esimerkiksi esitystilanteissa myöhästyjiä ei ota luokkaan kesken esityksen), tunneilla opiskellaan (opettaja kiertelee ja auttaa), läksyt tulevat tehdyiksi (opettaja on kiinnostunut asiasta – tarkistaa), tunnit päätetään yhdessä seuraavia tulijoita huomioiden (kukin laittaa tavaransa paikoilleen, jättää luokan siistiin kuntoon ja keskittyy tunnin lopetukseen).

Vanhemmiten Merja huomaa toimiinsa tulleen yhä enemmän pyrkimystä selkeyteen, kurinalaisuuteen ja selviin säveliin: selviin, sovituihin raameihin ja vapauteen liikkua niiden sisällä. Seitsemännen luokan alussa asioista keskustellaan ja puhutaan siitä, mitä tunnilla voi tehdä ja mitä ei voi tehdä. Merja kuitenkin ajattelee, ettei asiassa olla heti valmiita: ”Mutt siis sehän on niinku jatkuva prosessi, eihän sitä saada valmiiks” (M IV 1). Aiemmin oppilaat ovat saattaneet joutua kuulostelemaankin, missä raja kulkee, koska Merja on aika salliva eikä halua itse asiassa vielääkään tiukkaa säännöttämistä. Selvää on kuitenkin aina ollut se, ettei toisia saa loukata eikä terrorisoida.

mun entiset luokkalaiset oli oppilaat oli sanonu sitä, jotka nyt lähti ysiltä, ett niillä oli seiskalla, vaikeuksia tietää millon mä oon tosissani. Kun, kun mä en kuulemma kauheen selvästi sitä, sano, sanonu, ett missä menee raja. Mutt ne sano ett ne oppi sen, tavallaan ett-ett missä se kulkee, mutt ett toisaalta mua sitt taas mä en halua missään tapauk-

nessa sitäköön että ne lapset joutus vähä kuulostelee ja, kattomaan ett miten toi suhtautuu vaan sen pitäs niinku jotenki mäks luontevasti mennä.

E: No mitenkä sä niinku asetat ne rajat sitte, omasta mielestä?

M: Ää, no tota. Se on ihan totta ett mä niinku sallin aika, paljo – mutt sitt-sitt jos mennään niinku sellaseen että toista ihmistä niinku loukataan tai, tai, tai jotenki ett siell ei oo hyvä olla ihmisillä nii, nii sitt ne rajat tulee, ett siell joku yks, terrorisoi muita ja, jotain tämmöstä. Mutt mitä vanhemmaks mä tuun niin mä huomaan kyll ett tulee niinku sellast selkeyttä, mä nimitän sitä ite kurinalasuudeks, jotenki ett-ett selvät sävelet. Ett-ett sovitaan, mitä voi tehdä ja mitä ei. Niihin pitää sitt aina niinku, koko ajan aina palata ja palata, mutt ett ois niinku, selvät raamit ja siellä vapaus liikkua. (M II 6.)

Selkeyteen liittyy myös se, että Merja on ruvennut enemmän kohdentamaan asioita, esimerkiksi vaatimaan kotitehtävien tekemistä, “tehtävät tehdään”, koska se on Merjasta hyvä asia, “työväline elämää varten” (M V 16).

- ja ett siin on kans sitt se välittäminen, ett mä aattelen ett se on ehkä niille tärkeetä, ett mä kierrän ja katon ne, ett onks ne tehny niit tehtäviä. Mä teen sen vaan sen takia ett mä aattelen ett ne, ett se on tärkee, ett ne kuvittelee, koska enhän mä mitään niinku niitä niin hirveen tarkkaan kato, vaa siin on niinku tämä ett on joku aikuinen joka, on kiinnostunu. Vähä sellanen huijausjuttu tässä. (M V 16.)

Merja ajattelee, että seitsemännän luokan ilmaisutaidon harjoitukset ja salliva ilmapiiri voivat johtaa siihen, että jotkut oppilaat ajattelevat, että luokassa voi olla ihan miten vain, toisista piittaamatta. Hän pyrkii kuitenkin siihen, että oppilaat pikkuhiljaa oivaltaisivat, jotta ryhmässä täytyy ottaa toiset huomioon ilman ulkoisia pakotteitakin, miellyttävyyden tähden. Hän pyrkii tavallaan sisäistyneeseen työrauhaan, toisten huomioon ottamiseen ja siihen, että kukin voi olla luokassa pelotta oma itsensä.

ett ne kauheen helposti jollakin tavalla kun me alotetaan ja tehdään näit ilmasutaidon harjoituksia, mull on semmonen olo, ett nythän täällä voi tosiaan tehdä mitä vaan, ett mä, rupeen vaik tohon, pöydälle pitkäkseni ja nostan tässä jalat pöydälle, ja, pistänpä kahvin kiehumaan ja, ne unohtaa ett me ollaan ryhmä ja toisii pitää ottaa huomioon. Kun siell on vähän vapaampaa, niin mull on sellanen olo, ett-ett se kestää niillä vähän aikaa ennenkun ne oivaltaa ett-ett voi olla miellyttävää, ettei tarvii toimii sellasen ulkoisen pakotteiden varassa ja koko ajan pelätä ett – tieksä sellasta, ett mitä voi tehdä ja mitä ei. Vaaan ett sä voit olla oma itsesi ja sull on miellyttävää. Niin. (M V 3.)

Säännöt

Koulun yhteiset säännöt selkiyttävät Merjasta toimintaa. Toisaalta sellaisia sääntöjä, jotka vaikuttavat koko yhteisöön ja yksilöön itseensäkin, on aika vähän: “ei myöhästellä, ei lintsata - - toisten huomioiminen - - tupakointi - - se on laissa määritelty” (M VIII 3). Muut säännöt ovat paremminkin tilannekohtaisia, kuten limsan juominen luokassa, eivät ehdottomia.

Merjasta on sitä parempi, mitä vähemmän sääntöjä koulussa on, koska silloin ulkoa ohjautuvuus jää helpommin pois, oppilaat oppivat ottamaan itse enemmän vastuuta ja “vähemmän niinku tulee sellasta, arvovaltataisteluu – ne [oppilaat] on niinku ihan mukavii” (M VII 2). Kanssakäymisestä tulee siten mutkattomampaa: “et ei se oo joidenki ulkoisten sääntöjen varassa niinku toimimista”, paremminkin “Metsä vastaa niinkuin sinne huudetaan” (M VII 1).

Tupakanpoltoon koulun alueella, ruokalassa pipo päässä syömiseen, lintsamiseen ja myöhästymiseen hän silti puuttuu aina. Kahdesta edellisestä hän antaa jälki-istunnon, eli kahdenkeskisen keskustelun, vaikka oppilaat väittävätkin, ettei se hyödytä mitään. “Ja mä sanon niille ett mä tiedän sen, mutt että tää on mun kannanotto – siin mä oon kyllä aika ehdoton” (M VII 1). Välituntivalvonnan aikaan taas Merja hoitaa juoksevia asioita: “Mä oon jotenkin sitä mieltä että ää-ää, mitä vähemmän valvontaa niin sen parempi jotenkin, ett me kaikki aikuiset ollaan, niinku vastuussa, siellä koulussa siitä toiminnasta, ett siell on aina joku aikuinen joka kävelee välituntisin. Ett vaik mul ei oo mikään valvonta niin tottakai mä puutun jos, jos käytävillä on jotakin, hässäkkää, mutt harvemmin siell on.” (M VII 1.) Hässäkkä on Merjasta lähinnä seitsemäsluokkalaisten poikien toistensa tönimistä, hyväntahtoista hölmöilyä, joka kuitenkin menee helposti yli ja johon voi puuttua leikin varjolla.

Jos aikuinen tarvitsee turvakseen ja epävarmuutensa vuoksi runsaasti sääntöjä, hän ei ole Merjan mielestä miettinyt asioita loppuun asti. Tällainen opettaja perustelee oppilaille sääntöä tyyliin “Meidän koulussa on sovittu näin että täällä ei syödä pullaa tunneilla” (M VII 2). Silloin opettajan ei tarvitse enää miettiä, onko säännössä mitään järkeä – kyse on siis myös opettajan laiskuudesta. Säännöt täytyy myös pystyä perustelemaan oppilaalle, eikä Merja kannata sellaisia sääntöjä, joita ei kykene perustelemaan.

Säännöt syntyvät Merjasta oppitunneilla työn teossa – ehdottomia kieltoja ei ole. Joskus voi aivan hyvin pitää jalkoja pöydällä, esimerkiksi kirjoja luettaessa, vaikka se ei käy jossain toisessa tilanteessa. Säännöt eivät ole mitenkään yksiselitteinen ja yksinkertainen asia, mistä syystä ne tuottavat Merjalle myös päänvaivaa (ks. s. 231). Hänen tapanaan on antaa myös oppilaiden pohtia tekemisiään, vastuullistaa näitä. Esimerkiksi kun seitsemäsluokkalainen oppilas kysyi Merjalta, saako tunnilla syödä pullaa, tämä pyysi oppilasta pohtimaan asiaa itse: “Sä saat ihan varmasti syödä pullaa jos ei se aiheuta häiriötä. Ett sun pitää nyt itse niinkun miettiä, et tekeekö muidenki mieli pullaa tai-tai rupeeks muut sitten pyytään sulta. Ett jos ei se häiritse niin saat.” (M VII 3.)

M: Nii, ehkä mä tätä niinku toivon, ett ne tajuis että, ei oo semmosii ehdottomii kieltoja. Ja millon myöhästyminen on myöhästyminen tai-

E: Tästä tulee semmonen ett sä niinku positiivisen kautta yrität, ett tää on tää tila ja tällä tavalla tehdään työtä näin – ja sitt ett heti latelekkää siinä seiskaluokan aluks-

M: Sääntöjä, just, vaan niinku ett ne tulis sen kautta, sen tekemisen kautta, mutt ett sill tavall myöskin, ett ei ole sillä tavall ehdottomii sääntöi, koska joskus se tosiaan on ihan OK ett ne jalat on siin pöydällä, ja joskus se ei ole. (M V 4.)

Koulun kulttuuri ja rehtorin ohje tukevat tällaista tapaa toimia: “asioihin puututaan mutta jokainen tehköön sen omalla tavallaan” (M V 4). Koulussa on nimittäin aika monta sellaista opettajaa, jotka eivät suostu tarkkoihin sääntöihin siitä, miten eri tilanteissa on toimittava. Esimerkiksi myöhästymisistä Merja ei passita oppilasta suoraan jälki-istuntoon vaan myöhästyminen ei joissain tilanteissa häiritse ollenkaan tunnin kulkua ja joskus se häiritsee niin paljon, että Merja ei ota oppilaita ollenkaan luokkaan. Kun luokassa on esimerkiksi kirjaesittelyitä, luokan ovesa on lappu, jossa lukee “Odota!”, eikä myöhästyneitä oteta sisään. Jos joku myöhästelee usein, Merja saattaa sanoa: “Hei, nyt sä oot aika usein myöhästyny, ett huomaaks sä, ett tää ei oo enää inhimillistä” (M V 4).

Opettajankokouksissa nostetaan kuitenkin säännöllisin väliajoin esiin oppilaiden hatut ja limsapullojen tuonti tunnille. Tällaisessa kohdassa Merja esittää oman mielipiteensä: ”Minun tunneilla saa pitää pipoa päässä ja saa tuoda kokista, kun se ei häiritse” (M V 5). Merjan mielestä nämäkin asiat voivat olla osa luonnollista toimintaa:

kukapa ei joisi kahvia esimerkiksi kirjoittaessaan. Koulussa voi käyttäytyä luonnollisesti.

Tärkeintä on ottaa ihmiset huomioon. Ja koska oppilaat ovat fiksuja, he tajuavat ottaa hatun pois ruokalassa tai vierailuilla, missä heille voi asiasta huomauttaakin.

M: Mun mielest sillon kun se on osa jotenki sitä luonnollist toimintaa. Koska jos ne kirjottaa jotaki ainetta ja sitt ne kysyy ett ”Merja, saanko hakee limun”, niin totta kai sä saat hakee samall tavall kun mä hakisin kahvikupin. Eikä se häiritse ketään. Ei se oo must mikään ongelma, ja sit ett-ett kyllähän niillä on taju, sitt kun ne puhuu ett ”Tulevaa elämää varten”. Hölöhölö, ei ne missään tulevas elämässä, istu koulunpenkillä tällä tavalla kun ne on työelämässä, kyll niillä on tajua että jos me mennään jonnekk Sanomalaan, tutustumaan yhteen pisteeseen, ne ottaa ne piponsa pois. Osalle ehkä voi sanoa, ett hei, nyt se ois kohteliasta. Ja ruokala on toinen. Ei ne yhtään tyhmiä ole, ja must niinku jotenki se ett koulu on kauheen erillään niinku elämästä, ihan ku se olis sellanen kummallaine laitos miss pitäis käyttäytyä jotenki kummallisesti. Ei siell tarvii käyttäytyy kummallisesti vaan ottaa ihmiset huomioon. Tätä mä, ajan takaa. (M V 5.)

Hyvä, oikea opettaja

Merjan takaraivossa kummitteleva mielikuva hyvästä, kunnollisesta opettajasta liittyy pitkälti koulun oletettuihin sääntöihin, oman kouluajan muistoihin ja vaatimuksiin omalta itseltä. Hyvä opettaja on virheetön ja johdonmukainen, hän tietää kaiken (ks. s. 232 M I 3) ja osaa vetää kaiken oikein. Hänen tunneillaan on hiljaista, joten oppilaat eivät huutele vaan viittaavat puheenvuoroa pyytäessään. Merja ei täytä eikä toisaalta haluakaan täyttää kaikkia näitä vaatimuksia, joskin hän välillä ahdistuu niistä esimerkiksi kulkiessaan koulun käytävällä hiirenhiljaa työskentelevien luokkien ohi.

Merja haluaa tarkentaa asiaa teemoitusta kommentoیدessaan siten, että malli nousee pintaan erityisesti silloin, kun hänellä on epä-määräinen olo jonkin asian suhteen eli kun hän ei ole miettinyt sitä loppuun asti. ”Vaikutti tietysti, et sä olit siellä, jollain tavalla. - - Mut se ei niinkään liity mun olemiseen siel luokassa, et miten hyvä opettaja on, vaan se liittyy niinku sen asian käsittelyyn ja opettamiseen. Miten hyvä opettaja opettais tämän.” (M VIII 4.)

Merjan tunneilla ei ole hiljaista varsinkaan silloin, kun oppilaat tekevät ryhmissä töitä, kuten oppilaat tekevät usein. Silti hän miettii

joskus, pitäisikö niillä olla hiljaista. “Ett etenki jos mä niinku koulussa kiertelen siell käytävillä ja sitt mä nään, niinku opettajan ett miten noi oppilaat on noin hiljaa ja ne tekee vaan töitä ett ei mun oppilaat vaan. Ett takaraivoss on joku tällanen että, onks se niinku hyvän opettajan merkki. Mut siltikään mä en ole siis semmonen tyyppi, että, ett-ett siellä pitäs olla niinku ihan hiirenhiljasta, ellei tehdä koetta tai jotain.” (M V 13.) Hyvä opettaja liittyy vaatimuksiin itseä kohtaan: “samalla tavalla minä opettelen täss koko ajan asioita, ett en mä niinku iteltänikään vaatis liikaa, ett ei tää ole viel Merja valmis, ett nyt sä oot tässä vaiheessa ite, ett me tehdään tätä, ja nyt mä mietin seuraavaa vaihetta” (M V 17).

Hyvän opettajan esikuva putkahtaa tuntitilanteissakin esiin käytänteissä, jotka ikään kuin kuuluvat kouluun, joita Merja pyytää oppilaita tekemään mutta joita hän sitten ei kuitenkaan näiltä vaadi. Seitsemännän luokan videoidulla tunnilla Merja pyytää oppilaita viittaamaan kaaosta välttääkseen, mutta jatkaa kuitenkin kyselyä entiseen malliin, keskustelunomaisesti. Kuitenkin Merjasta on luonnollisempaa, että oppilaat huutelevat vastauksia, mikäli tilanne ei mene kaaokseksi. Merja pohtii myös tehtävänantoihinsa liittyviä epäjohtonmukaisuuksia, jotka johtuvat siitä, että usein hän miettii tehtävänantoa tarkasti vasta sitä antaessaan: “Hirveen helposti teen tän. Ja se on ollu mulla johdonmukasena aina. Sitt on toinen tää, toss tehtävänannossa, että näitä verbejä käytätte, ja sitt mä toteen, ett voihan ne käyttää, niinku ihan mitä verbejä tahansa muitakin, mä taas kumoon sitä. Ett itse asiassa mä aattelen ett nuo onki vaan virikkeenä. Ett kaikki pääsee alkuun.” (M V 18.) Merja ei pidä käyttäytymistään niin pahana, joskin toisaalta kiltit oppilaat voivat kärsiä siitä.

Hänen mielestään koulussa leijuvat käytännöt, kuten se, ettei luokassa saa olla hattu päässä eikä syödä karkkia, liittyvät itse asiassa takaraivossa vaikuttavan opettajan käytänteisiin ja askarruttavat häntä tästä syystä kovasti: hyvän opettajan merkki on esimerkiksi se, ettei hänen tunneiltaan myöhästytä, koska hän puuttuu asioihin. “Mut kun mun mielestä sen opettajan pitäs luoda se oppitunti niin mielekkääks, ettei sielt myöhästytä.” (M VI 6.)

M: Niin, ja sit jotenkin mä en.. Ja niinku tietty tilanteita, et koulu on joitakin sääntöjä...nääh ei oo meidän koulun sääntöjä, mut ne voi olla jotenkin ilmassa, et ehkä tulee niinku omaltakin kouluajalta. Et koulu on semmosii kummallisii sääntöjä, et ei saa olla hattu päässä luokassa,

miten niin ei saa olla? Sit mul on monta kertaa ehkä se, että ruokalassa ei saa olla, sen mä pystyn perustelee. Mul on ihan oikeesti vieläkin, monta kertaa tulee tilanteita, et mä mietin, et onks tää nyt pöllöö, et miten niin, ketä toi häiritsee, jos toi ihminen tekee noin.

E: Et sä et niinkun. . .

M: Näitä mä niinku saatan käydä montakin kertaa läpi. Niinku tänäkin päivänä, jotku jutut, et mä en oo niinku kauheen selvästi itellekään kaikkea hahmottanu. Häiritseeks, millon myöhästyminen häiritsee mua?

E: Millon häiritsee se, et jos se ottaa kännykän esille.

M: Se ei oo yksinkertasta. Et sit mä aina monta kertaa, et miten tää nyt häiritä tätä tilannetta, et häiritseeks se enemmän mua, vai onks se, et nyt kuuluis sanoa, et-et tee noin. Niin nää on ehkä siitä niinku se, joo, se piilotettu on ehkä väärä, et se on enemmän tällasta, että ei saa myöhästyä. ET se on jotenkin semmosen hyvän opettajan merkki, että sä puutut, ja sun tunneilta ei myöhästyä. (M IV 6.)

Se suunta, mihin Merja toivoo opetuksensa kehittyvän, on aivan muunlainen kuin erehtymättömän opettajan tie. Hän toivoisi itselleen kykyä aistia, mitä tunnilla tarvitaan, uskallusta tarttua tilanteeseen ja uskoa siihen, ”että se KIVA, mitä me tehdään, että se on ihan OIKEAA opiskelemista ja OPPIMISTA” (M III 2). Viime vuosina Merja kokee muuttuneensa kovasti ihmisenä, ”mä oon enemmän oma itseni, ett mä olen Merja kyllä siellä luokassa” (M III 3), ja hän uskoo, että kokemuksen, elämän ja ilmaisutaidon opiskelun tuoma muutos alkaa näkyä jäsentyneemmin myös hänen opetuksessaan (ks. Jännitekaavio 3). Merja sanoo rehtorinkin huomanneen hänen muutoksensa, sillä hän oli sanonut tästä seuraavaa: ”Paljo niinku rempsempi, ulospäinsuuntautuneempi ja – niinku, varmaan ett rempseä on huono sana, en mä rempsee oo, mutt ett varmaan niinku enemmän vapautuneempi, en oo niin arka, välttämättä” (M III 4). Merjalla on omien sanojensa mukaan hyvä itsetunto, hän arvostaa itseään, mutta itseluottamus on huono, koska hän ei aina luota siihen, että asioita voi tehdä omalla tavallaan.

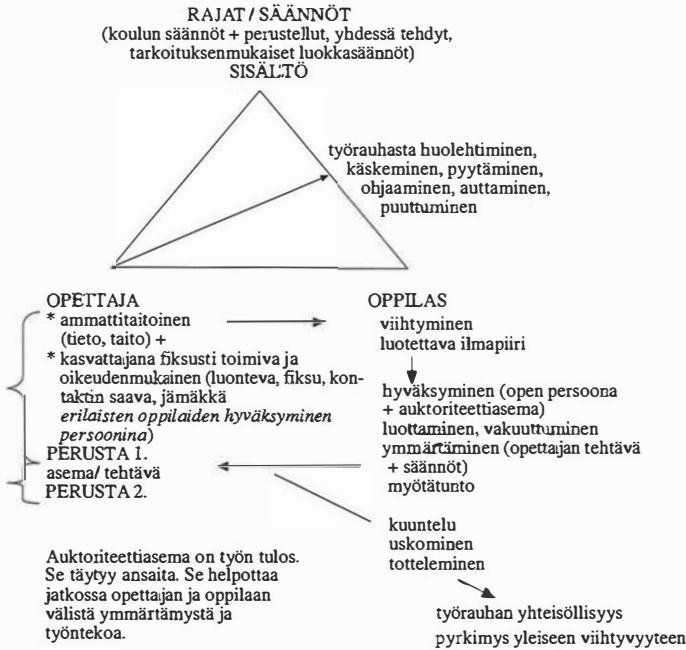
Kun mä kerron täällä siit tarinankertomisesta mitä me tehtiin siellä seiskaluokalla [verbiopin yhteydessä] niin tota – ett senki ett mä aattelen ett ei se oo mikään kiva välipala vaan ett se kuuluu oppimiseen, ett mä osaisin niinku sen, opetuksen TEHDÄ, niinkun oman näköisekseni enemmän. Ett mull on jossaki tuolla takaraivoss semmonen, mielikuva jostakin – OIKEASTA OPETTAJASTA (naurahdus) joka on virheetön ja,

joka osaa vetää kaiken ihan oikein. SIIS mä en HALUA olla sellanen opettaja mutt mull on niinku joku sellanen ajatus ett opettajan ikään kuin kuuluis olla sellanen.

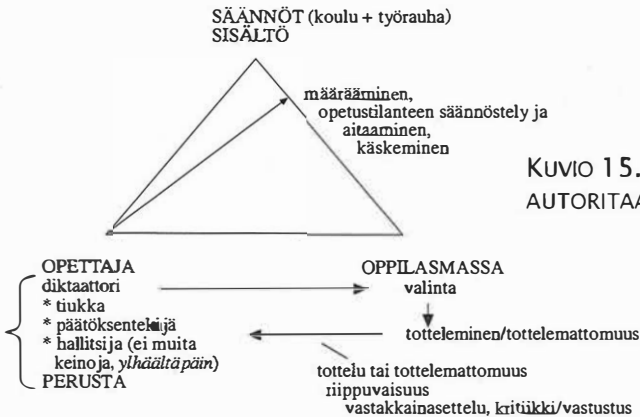
E: Mistä se on tullu?

M: En mä tiä. Onks siihe sitt oma koulu aika tai – tai joku tällanen. Niinku vaikuttamassa. Mutt sitt mä aattelen näin ett-ett-ett niinku itseäni koko tän, viimesen vuoden aikana, ett-ett mähän oon niinku aika paljo muuttanu, niinku, omassa työssäni asioita, ja mä luulen ett se suuri muutos on tapahtunu mussa. Ja se on varmaan aika rankkaaki ollu niinku – mulle, enkä mä oo sitä tiedostanu kun vasta nyt (naurahdus) niinku pysähtyy miettimään asioita. Nii sitt se, ku mä toivoisin ett mä haluisin, pystyisin siirtämään tän muutoksen myös opetukseen. Ja se ei ole mun mielestä vielä sellasta suunnitelmallista, en mä tiedä tuleeks siit koskaan. Mä toivoisin ett tää näkyis niinku enemmän mun opetuksessa. Vielä niinku, jäsenyteen. Ja ett mä uskaltaisin tehdä sen, kyll mä luulen ett mä uskallan. (M III 2–3.)

4.4.4 SÄÄNTELYSTÄ KÄRSIVÄLLISYYTEEN – TAISTELUSTA LUOTTAMUKSEEN – JOHANNA



KUVIO 14. JOHANNAN KÄSITYS OPETTAJAN AUKTORITEETTIASEMASTA.



KUVIO 15. JOHANNAN KÄSITYS AUKTORITAARISESTA SUHTEESTA.

Auktoriteettiasema ei synny sääntöjen kautta diktaattorimaisesti. Siten syntyy vain ongelmia.

Johannan käsitys auktoriteettisuhteesta ja sen rakentumisesta selviää Kuvioista 14 ja 15. Auktoriteettiasema on hänestä opettajalla, jonka oppilas ymmärtää, että opettajan tehtävänä on koordinoida opetusta ja valvoa koulun sääntöjä. Auktoriteettia on opettajalla, jota kuunnellaan, uskotaan ja totellaan. Auktoriteetti ei ole kaveri. Opettajan auktoriteettiaseman voi siis Johannan mielestä havaita siitä, että oppilaat noudattavat sääntöjä ja ovat mukana rakentamassa luokan työrauhaa.

Johanna nostaa auktoriteetin esiin ensimmäisten seuraamieni tuntien jälkeisessä lokikirjassaan (7. 9. 2000), jossa hän aprikoi vilkkaan mutta positiivisen seitsemännän luokan tuntia: "Luulen, että minulla ei ole joidenkin poikaoppilaiden mielestä mitään auktoriteettia. He eivät kuuntele eivätkä välitä käskyistä ja pyynnöistä. Olen aiemmin koettanut järeämpiäkin otteita (pari poikaa jäänyt keskustelemaan tunnin jälkeen kanssani, istumajärjestysmuutokset, hiljaisuuden vaatiminen tiukempaan äänensävyyn), en hallitse vastaavanlaisia sosiaalisia tilanteita ja siitä johtuneen, että minulla on työrauhan kanssa ongelmia." Auktoriteettia hän pohtii nimenomaan tämän luokan tuntien yhteydessä, ei rauhallisen ja tunnollisen kahdeksannen luokan, jonka kanssa hänellä ei ole työrauhaongelmia.

Toisena auktoriteetin puutteen merkkinä hän näkee syksyllä 2000 oppilaiden tavan puhutella häntä sukunimellä. Tapa on hänestä rennompi ja sitä käytetään parhaastaan miespuolisista opettajista. Tavalla on hänestä jokin viesti: "se voi olla ett se liittyy jotenki siihen miten he suhtautuu minuun, ett ehkä enemmän tavallaan kaveritasolta, ett semmonen, kaveri on huono sana, mutta opettaja joka ei oo, ei oo auktoriteetti. - - Tai – jota ei ei tarvii uskoo. Jota ei tarvii kuunnella." (J III 6.) Keväällä 2001 hän toteaa teemoituksen luettuun, ettei hän enää koe asialla olevan tällaista merkitystä.

Johannan mielestä opettajan työn kaikinpuolinen edellytys on oppilaiden luottamuksen voittaminen, joka on siten olennainen osa myös opettajan auktoriteettiaseman rakentamista: auktoriteettiasema saadaan hänestä aikaan luottamuksen, oppilaiden viihtymisen ja leppoisan sekä luotettavan ilmapiirin kautta itsestään (ks. Käsitekarta 4). Opettajan täytyy vakuuttaa oppilaat teoillaan tiedollisista ja taidollisista kyvyistään. Kun oppilaat hyväksyvät opettajan omana persoonanaan, heidän on myös helpompi ymmärtää opettajan auk-

toriteettiasema opetuksen koordinoijana ja sääntöjen valvojana sekä ymmärtää ja uskoa sääntöjä. Kyse on pohjimmiltaan opettajan kyvystä luoda oppilaisiin luonteva kontakti ja saada aikaan luokassa työrauha. Auktoriteettiasema on työn tulos, joka helpottaa jatkossa oppilaan ja opettajan välistä ymmärtämystä ja työntekoa.

J: - - Mut mä tarkotan lähinnä tol auktoriteetti, opettajan auktoriteetti-
asemalla, et paitsi et oppilas ymmärtää sen, et opettaja on se, joka
koordinoi sitä opetusta, niin myöskin sitä, et koulu on tietyt säännöt,
koulun säännöthän tulis, joita opettaja joutuu kuitenkin valvomaan.
Elikkä oppilas noudattais näitä. Ja sitten myöskin, jos on puhuttu just
vaikka työrauhasta ja muista luokan säännöistä, jos semmosia on, niin
noudattais niitä. Mut kyl mä aika tiukka siinä näköjään oon, et taval-
laan niinku liikaa ohjaan oppilaita, vähän liian tavallaan, pedantisti ja
sääntöjenmukaisesti yritän edetä kaikessa. Mut parhaimmillaan se olis
sitä että pystys oppilaitten kans keskustelemaan niistä säännöistä ja
sopimaan, mutta mulla ei oo semmosta kykyä, et mä osaisin keskustel-
la niiden kans, ja lähestyä niitä sillä tavalla. Ainakaan vielä, et voitais
yhessä luoda luokan säännöt.

E: Mites se auktoriteettiasema oikein saadaan sitten?

J: Jotenkin luottamuksen kautta ja sen kautta, et kaikki sujuu luokassa
hyvin. Sillä tavalla et oppilaat viihtyy. Mun mielestä se on ehkä kaik-
kein paras tapa, et oppilaiden työ sujuu hyvin, ne pystyy opiskelemaan
ja on työrauha. Ja oppilaat viihtyy, jossain määrin viihtyy, vaikkei tyk-
käisikään oppiaineesta, niin viihtyy tunneilla. Niin se on mun mielest
paras tapa saavuttaa auktoriteettiasema. Et ei tavallaan, siis miten mä
lähen...Niin säännöillä, ei varmasti sillä tavalla. Tai tiukasti ohjaamalla
oppilaita, niin ei varmasti sillä tavalla. Jotenkin lepposan, semmosen
luotettavan ilmapiirin kautta niin varmasti se auktoriteettiasema syntyy
itsestään, et oppilaat oppii luottamaan opettajaan. Ja uskoo myös sään-
töjä, ymmärtää ne. Ja ymmärtää vaan niinku...Et se, että jos ittellä ois
kyky tavallaan saada oppilaisiin jotenkin semmonen luonnollisempi ja
läheisempi kontakti, niin varmasti sitten oppilaat myöskin tavallaan
olis myötätuntopempia monissa erilaisissa, niinku ongelmallisissakin
tilanteissa ja sitten saatas semmonen. Ja ymmärtäis sen opettajan ase-
man paremmin. Mut mä usein lähen liikaa sit aitaamalla sitä, tai sään-
nöstelemällä sitä opetustilannetta. Minkä takia varmaan törmään on-
gelmiinkin välillä, työrauhaongelmiin ja muita, et oppilaat kritisoi niitä,
sitä auktoriteettia, mikä joskus on ehkä ihan turhaakin. (J IV 14-15.)

Asema on saatava ja ansaittava. Auktoriteettisuhteessa on kyse
opettajan saamasta yhteydestä luokkaan ja kyvystä kohdata oppi-
laat yksilöinä ja ryhmänä, läsnäolosta. Tärkeää on myös se, että

opettaja pystyisi luomaan luokkaan säännöt tai ainakin keskustelemaan luokan kanssa niistä sekä perustelevaan ne, jolloin oppilaat ja opettaja eivät olisi vastakkainasettelussa vaan samalla puolella pyrkimässä yleiseen viihtyvyyteen. Asema ei synny sääntöjen kautta, pyrkimyksellä hallintaan ja opetustilanteen aituutteluun sekä tiukkuuteen, kuten Johanna koki yrittävänsä toisen opettajavuotensa syksynä edetä lähinnä seitsemänsien luokkien kanssa: autoritaarinen tapa edistää paremminkin ongelmien syntymistä kuin ymmärtämystä ja myötätuntoa (ks. ss. 275 ja 279). Tällöin opettaja paremminkin yrittää olla auktoriteetti kuin on auktoriteetti. (Ks. s. 294 J V 11.)

Keväällä 2001 hän kommentoi tätä kohtaa ihmettelemällä, miten hän on itse korostanut aiemmin sääntöjä, sillä "viimiseen puoleen vuoteen ei mun oo tarvinnu sitä ajatella - - et ei oo ollu juurikaan ongelmia - - normaaliluokalla" (J V 1). Kyse on nähtävästi nuoren opettajan huolesta: "kaks ensimmäistä vuotta ne säännöt oli tärkeitä asioita itselle" (J V 1). Muuten hän on yhä asiasta samaa mieltä: "kun oppilaat hyväksyvät opettajan omana persoonana ja auktoriteettina - - se auktoriteetti tulee sen persoonan kautta, et se tulee sen toiminnan kautta automaattisesti, et sitä ei luoda sääntöjen avulla" (J V 1). Opettajalta vaaditaan johdonmukaista ja jämäkkää toimintaa tietyissä tilanteissa, että hän saa auktoriteettiaseman. "Mut tavallaan täydellinen ei voi olla ja mä luulen, että jos yrittää olla täydellinen ihminen, niin oppilaat nousee sitä vastaan - - tos täytyy olla jotakin vikaa, mä yritän löytää sen vian." (J V 19.)

Omia tuntejaan Johanna arvioi kriittisesti. Lokikirjassaan (7. 9. 2000) hän pohtii jopa alan vaihtoa: "Tällaisten päivien jälkeen sitä miettii, onko oikealla alalla: olen välillä, tänäänkin, kauhean tylsä, ärsyttävä, opettajajohtoinen, vanhanaikainen, hajamielinen, poissa-oleva, epäolennaisuuksia ja epätarkkuuksia lateleva tiukkapipoinen höpöttäjä. Inhimillinen ja empaattinen, yksilöllinen ote sekä ryhmänhallinta puuttuu. Jotakin pitäisi tehdä, jotta osaisin tehdä tunneista mielekkäämpiä ja osaisin hallita luokkaa huomaamattoman psykososiaalisesti, tietty auktoriteettiasema pitäisi olla minulla, mutta lepusilen liikaa tai välillä en osaa olla empaattinen ollenkaan. Omat voimani eivät riitä. Hälinä ja hässäkkä väsyttää ja sekoittaa." Muutama päivä myöhemmin hän arvelee jo ehkä kärjistäneensä liikaa: "Suurin osahan heistä kuitenkin tekee työnsä ja kuuntelee ett siellä

on ne muutamat, kenellä on vaikeuksia kuunnella ja ehkä tehdä, tehtäviä” (J III 7).

Seuraava ote havaintopäiväkirjasta kommentteineen on tunnilta, joka sai Johannan äskeisiin ajatuksiin. Johanna huomauttelee ja kehoittelee muutamia poikia seuraamaan sanaluokkatehtävien tarkistusta (Akua ja Väiskin pöytäkuntaa) tehtävien teon jälkeen. Kehotellun tehottomuus näyttää saavan opettajan voimattomaksi (“Ihan koko tunnin olette häslänneet siinä.”). Kyse on hänen tuntemustensa mukaan hänen kyvyttömyydestään: opettaja vastaa viime kädessä työrauhasta (ks. s. 264 J IV 17 ja s. 267 J II 5). Tunnin lopuksi pojatkin ovat silti mukana. Johannan mielestä hälinä vaikeuttaa hänen keskittymistään, saa hänet tarttumaan epäolennaisuuksiin, kiinnittämään huomiota epäkohtiin, ja toistamaan itseään.

Ote seitsemännen luokan havaintopäiväkirjasta 7. 9. 2000 – kaksois-tunnin loppu, pulpetit ovat ryhmissä:

Ope palaa tyttöjen kanssa luokkaan [kirjavarastosta]. “Aku älä keiku!” “Hei, omalle paikalle. Kuuntele!” Ryhdytään käymään tehtäviä läpi. “Kuuntele hei Aku.” Lippiksiä ei saisi olla tunnilla ollenkaan. Ensi kerralla lippikset jätetään naulakkoon.

Ope selostaa pitkää tehtävää. Se tehdään rivi kerrallaan. “Kuuntele. Viittaa.” Ensimmäinen rivi. “Nyt vain muutamalla viittausinto.” Lumi vastaa: “*tänään, koulu*”. Ope tarttuu *koulu*-sanana taipumiseen. Aku vastaa. Ope vilkkaalle Väiskille: “Kuuntele!” Akulle: “Sanotko selkeämmin, Aku.” Aku toistaa vastauksen ja ope vielä vahvistaa pääkohdat, toistaa, kuten usein aiemminkin, selventää. Ope: “Väiski!” Tehtävien tarkistusta jatketaan järjestyksessä pöydittäin edeten. “Pojat!” Väiskin pöydälle, kun he puhelevat jotain muuta.

Tehtävä 8 on vaikea. Ope kehottaa seuraamaan paperia. “Eetu ja Väiski keskittykää niihin tehtäviin. Ihan koko tunnin olette häslänneet siinä!” Eetu ja Väiski: “Joo!” Suoristautuvat, mutta repivät silti jotain paperia: välttääkö opettajan silmä? Oppilaat viittailevat vähänlaisesti. Hamil viittaa usein, Jonni myös. Ope kehottaa etenemään reippaasti. Väiskinkin pöytä tulee mukaan viittailemaan.

Ope antaa kotitehtävän. Kotona täytyy lukea sanaluokista, tiistaina ope kyselee niistä ja torstaina on koe. “Siivoa oma pöytä.” Kuka haluaa kirjavarastoon?

* * * *

J: - - mä en tavallaan niinku vie sitä loppuun asti – eli – niinku tässäkin tavallaan luovutan jossakin vaiheessa. - - Ett mä sitten viimestään väli-aikapalautteessa palaan asiaan eli mainihein näistä että, ett kannattaa, tavallaan tehdä tietoseks ett mä kuitenkin rekisteröin kaiken mitä siellä

tapahtuu. - - Ja tuota – jos on hälinää niin tavallaan itte tulee kauheen levottomaks ja, ää saattaa ehkä toistaa asioita elikkä esimes tätä ”kuuntele”, tämmösiä toistaa ja olla ehkä enempi tiukempi, tavallaan mulla menee sitten keskittymiskyky ett mä saatan kiinnittää huomiota esimerkiksi näihin hattuihin siellä kesken tunnin, huomasin yhtäkkiä ne siinä vaiheessa, ett tuota aikasemmin niitä en huomannu. Siinä vaiheessa alkaa niinku – asiasta – lipsahtaa pois ja nähdä jo muitaki ongelmia siellä, tai muitaki häiritseviä asioita (naurua). (J III 2–3.)

Keväällä 2001 Johannalla ei ole enää omasta mielestään luokan kanssa ongelmia: ne ovat ratkenneet arvioinnin realiteettien ja henkilösuhteiden kautta. Kouluvuoden toisella kurssilla ongelmia oli vielä ollut, mikä myös näkyi arvioinnissa. Kolmannen kurssin aluksi monet oppilaat olivat kuitenkin kirjoittaneet itsearviointiin, että he ”aikoo käyttäytyä paremmin tunnilla ja keskittyä opiskeluun ja se vaikutti kyllä siihen. Eli he on työskennelleet hyvin, tehneet työnsä hyvin ja tosi hyvin. Siel on muutama semmonen vilkas poika joka vaikuttaa koko luokan ilmapiiriin, ja ne [Väiski ja Jonni] on aika paljon lähestyny mua opettajana, eli tulleet välitunnilla, niinku tänäänkin juttelemaan. Niin mä luulen, et hekin on vaikuttaneet siihen muun luokan poikien käyttäytymiseen tai suhtautumiseen.” (J V 3.)

4.4.4.1 Opettaja – hyvä opettaja sekä ihminen

Opettaja on Johannasta oppilaalle ohjaaja, työrauhasta huolehtija, kannustaja ja arvioija, töiden alkuunpanija ja yhteenvetojen laatija – tarpeen mukaan. Ilman ohjausta ja opetusta oppilaiden töistä saataisi puuttua syvyyttä ja tavoitteellisuutta ja sopivantasoisia päämääriäkin. ”Jos oppilas voi luottaa opettajaan ammattitaitoisena kasvatelijana ja aineenopettajana, helpottuu opettajan työ” (lainaus lokikirjasta 26. 9. 2000).

J: Eli mikä on opettajan osuus, niin opettaja on työnohjaaja ja ohjaa oppilasta löytämään olennaisimmat asiat siinä opetuksessa. Ja sitten opettajan osuus on myös kannustaminen ja arvioiminen. Ja oppilaan osuudeks jää sitten sen tiedon prosessointi itse. Elikkä on ite vastuussa siitä tiedon käsittelystä tavallaan ja prosessoinnista. Ja sitten opettaja, niin tässä mä oon kirjottanu itse asiassa, et ilman opetusta niin töistä saattas puuttua semmonen syvällisyys tai joku tavoitteellisuus, eli opettaja auttaa myös niitten tavoitteiden hahmottamisessa. Ja siinä, että töistä tulee syvällistä, et siin ois jotain opiskeluakin, et oppilas oppis niiden töiden kautta jotakin. (J IV 15.)

Johanna ei koe olevansa vielä hyvä opettaja, hän vasta pyrkii sellaiseksi. Jos tämä pyrkimys kuolee, hän aikoo vaihtaa alaa: “Että siinä vaiheessa kun mulla itellä on vaikeuksia olla luokassa, positiiivinen ja ystävällinen ja kärsivällinen ja, niin sanottu hyvä opettaja, tai ainakin pyrkii olemaan hyvä opettaja niin, siinä vaiheessa haluan vaihtaa alaa” (J I 14). Hyvä opettaja on myös kannustava: “mä saan energiaa heiltä [eräältä luokalta] kun he innostuu jostain aiheesta, mä jaksan olla, mä jaksan olla todella hyvä heille ja kannustava heille” (J I 10). Vaatimustaso on korkea niin itseltä kuin oppilailtakin.

J: Kyl mä vaadin vähän liikaakin iteltäni, mutta myöskin varmaan vaadin oppilailtakin, että ihan sitä kautta näin luulen. Koska mä en ole hyvä opettaja, mut mä haluan hyväksi! Eli tietty suunta ja tietty tavote on, niin sen takia vaadin. Mut toisaalta taas sit mä aattelen, et mä oon vasta harjottelemassa, täs on vasta toinen vuosi menossa, että tänä vuonna mä oon ehkä ollu vähän armollisempi itselleni, kun aikasemmin. (J II 9.)

Hyvä opettaja osaa myös puhua selkeästi, asiallisesti ja loogisesti. Johanna ei mielestään osaa ilmaista asioita selkeällä tavalla suullisesti: “mulla menee hirveesti energiaa siihen [sanomisen miettimiseen]” (J II 10). Hän ei myöskään osaa toimia spontaanisti yllättävissä, kasvatuksellisissa tilanteissa. Toisaalta hänellä ei ole myöskään paljon näkemystä opetettavan aineksen tarjoamisesta: “alussa omat vaatimukset oli aivan liian korkeita samoin kurssit oli liian korkeellentasia” (J I 1).

E: Joo. Spontaani, kerropas vähän tarkemmin.

J: Ööö, no jos on niinku tällanen nopea tilanne, jossa pitää toimia, sanotaan nyt vaikka luokassa tapahtuva koulukiusaaminen, mä en tiedä miten mä selviydyn sen käsittelystä, en tiedä... Jotain tämmöstä tietysti pientä on ollu, katseiden vaihtoa tai muuta, mutta en tiedä vielä, mikä on oikee tapa. Toimia siinä tilanteessa, just sillä hetkellä. Et sitten kun asioista voi keskustella jonkun, jos on siinä mahdollisuus keskustella jonkun toisen opettajan kanssa, niin sitten asiat on päivänselviä, mutta siinä...tai keksii semmosia ratkasuja, miten vois toimia, mutta samassa tilanteessa en niin nopeesti pysty reagoimaan. (J II 10.)

Hyvän opettajan tunneilla on myös työrauha. Hän on seurannut joidenkin opettajien tunteja, ja niistä on jäänyt sellainen mielikuva, että “siel ois valtavan hiljasta, oppilaat todella tunnollisesti kuuntelis ja olis hiljaa” (J IV 13), toisin kuin joillakin Johannan tunneilla. “Ja ehkä mä sitten senkin takia sitten vaadin työrauhaa, koska mul on

semmonen olo, et mun tunneilla ei ole hiljaista, eikä tehdä töitä, vaikka...” (J IV 13).

Hyvä opettaja ymmärtää empaattisuuden ja jämäkkyuden rajan sekä toimii johdonmukaisesti – on “opettajamainen”. Hän myös selviää yksin. Johanna on pettynyt itseensä, koska ei ole osannut hoitaa työrauhaongelmia itse, vaan hän on joutunut turvautumaan kuraattorin, rehtorin ja muiden opettajien apuun: “Et en selviä niistä itse” (J II 14). Hän pohtii videoimieni seitsemännän luokan tuntien jälkeen omaa soveltuvuuttaan alalle: “oikeestaan ongelmat luokan kanssa, tai ylipäättään työskentely luokan kanssa, miten se lähtee sujumaan, niin mä tiiän, et se niin paljon johtuu opettajasta ja opettajan valitsemista työtavoista ja ilmapiiristä ja sitten jos joku homma ei suju ihan täysin hyvin tai sitten, niinku tossakin, niin en nää ehkä tarpeeksi selvästi asioita” (J IV 17).

J: Tavallaan oon [empaattinen], mut mä en oo vielä johdonmukanen, eli siis empaattisuudellakin on rajansa, et jos joku jättää jatkuvasti läksyjä tekemättä, niin mä en osaa sillä tavalla olla johdonmukanen. Tai osaa niinku käyttäytyä opettajamaisesti. Eli olla tarpeeks jämäkkä silloin kun pitäs olla jämäkkä. Et mul on hirveesti opettelemista siinä, että missä menee empaattisuuden ja jämäkkyuden raja tavallaan. (J IV 10–11.)

Ihminen

Johanna ei osaa mielestään olla koulussa ihminen. “Semmonen on ihminen, jolla on huonojakin päiviä. Tai siis joka...Jolla on omat tunteet ja ajatukset. Tai nimenomaan tunteet.” (J IV 10.) Hän ei osaa ottaa kontaktia eikä avautua: “mä en oo niille semmonen ihminen, mä oon vaan opettaja - - mä oon kauheen etänen, mä en osaa ottaa kontaktia” (J IV 9). Uudelle seitsemännelle luokalle hän kertoi hie-man itsestään ja tavoistaan, mutta hänestä tuntuu, ettei hän osaa vilpittömästi kysellä oppilailta mitään eikä siihen ole aikaakaan.

J: Mä viimeks yhelle luokalle, tälle uudelle seiskaluokalle, jonka kans viime viikolla alettiin työskentelee, niin sanoin, että silloin kun mä oon väsyny, niin kerroin sitten, miten mä reagoin. Ja sitten meil on ollu puhetta myöskin nonverbaalista viestinnästä, niin mä oon kertonu omasta ittestäni sen verran, et mä heilutan hirveesti käsiäni ja oon kauheen levoton ja käytän paljon käsiäni ja liikkun paikasta toiseen ja sitten kun mä oon väsyny, niin sitten mä oon vielä entistä levottomampi. Ja silloin mun kädet heiluu entistä enemmän ja saatan olla kiukkusempikin ja tämmöstä. Että kyllä te näätte mun naamasta, että millä päällä mä oon,

näin mä heille sanoin. Tai mä luulen, et kyl se näkyy naamasta, koska oon virkee, koska en. Mut mut... Ehkä sit tavallaan en osaa ottaa semmosta henkilökohtasta kontaktia ja niinku ihan vilpittömästi kysellä heiltä, heidän elämästään, niinku yksilötasolla tavallaan. Että keskustella jostakin, jonkun harrastuksesta enemmän. Tuntuu et siihen ei oo aikaakaan aina. (J IV 10.)

Asia liittyy myös siihen, ettei Johanna osaa mielestään keskustella oppilaiden kanssa. Vaikka monet opettajat osaavat olla empaattisia, avoimia sekä rehellisiä oppilaille ja saavat siten myötätuntoakin oppilailta, Johanna ei sellaista itselleen salli eikä halua. Tämä on hänelle ongelma vielä toisen opettajavuoden lopussakin, vaikka hän sanookin avautuneensa joillekin luokille aiemmasta poiketen, kertoneensa "esimerkkejä omasta elämästä, omasta nuoruudesta" (J V 2). Kyse on persoonasta: hän on ihmisenä ylipäätään etäinen suoritusihminen ja kertoo muille parhaastaan vain teoistaan. Niinpä hän odottaa oppilailtakin suorituksia. Kyse on myös luottamuksesta, uskosta itseän, uskalluksesta olla oma itsensä ja antaa oppilaille itsestään (ks. s. 97 J V 2).

J: Mä en osaa siis keskustella oppilaitten kanssa, et mä en osaa, et luulen, et oppilaat ymmärtää että opettaja on ihminen ja opettajat osaa sillä tavalla olla empaattisia ja rehellisiä oppilaille. Ja avoimia oppilaille, että ehkä jos hän kertoo vaikka, et nyt mä oon tänään väsyny siitä ja siitä syystä, niin oppilaat saattaa olla jopa myötätuntosiakin, siis semmoses tilanteessa. Mut ehkä mä en semmosta salli, tai ehkä mä en vaan jotenkin halua avautua niille oppilaille. Olla tässä mielessä rehellinen. Vaikka mä sitä rehellisyyttä muussa mielessä vaadinkin, että...

E: No miksei?

M: Se on taas sitten persoonajuttu, et en mä niin.. Tiettyyn rajaan asti kerron ittestäni ja elämästäni ja ajatuksistani kavereillekin, mut jossain menee aina raja. Että loppujen lopuksi niinku aika etäinen ihmisenä muutenkin. Et on hyvät ystävät, jotka tietää kaikkee ja sitten toisille ehkä vaan kerron sitten harrastuksista ja teoista. Elikkä tavallaan itte on kuitenkin semmonen suoritusihminen, et puhuu vaan, tai paljastaa omille ystävillekin vaan pelkästään oikeestaan niitä tekoja, mitä on tehny. Mut ei niinku ajatuksia, ja sama varmaan pätee sitten oppilaisiinkin. Et ehkä mä niiltä odotan niitä suorituksia. (J IV 10–11.)

Osittain myös suorituskeskeisyydestä ja vaatavuudesta omaa itseä kohtaan johtunee myös se, että opettajana Johanna toteaa olevansa ylösalasihminen: "mä otan, päivät joko teatraalisen suuresti, ett se on aivan ihana päivä, tai sitten niinkun tää päivä, että ihan fiasko" (J I

15) – opettaminen on syvästi tunneasia. Tähän kohtaan Johanna lisää syyksi vielä työn merkittävyyden: hän panostaa työhön, koska hänellä ei ole esimerkiksi perhettä. “- - tällä hetkellä työ on oikeestaan ainoa suuri asia mun elämässä, eli on tietysti harrastukset ja kesäloma, mut työ on niinku talviajan - - ei oo mitään niin suurta” (J V 2).

Palkitsevina päivinä tuntitilanteet sujuvat hyvin, oppilaat opiskelevat innokkaasti, mutta erittäin palkitsevaa on myös se, jos “on ollu aikaa jollekin oppilaalle ja selkeesti, se tuntuu, ollaan keskusteltu hänen kanssaan, ja hän on saanu jotakin siitä keskustelusta niin ne on hirvittävän palkitsevia myöskin” (J I 15). Näissä tilanteissa oppilaat ottavat esiin henkilökohtaisia asioitaan. Rankan päivän jälkeen taas alkaa itsetutkiskelu: “on pakko miettiä ite omaa, käyttäytymistään ja, sitä tietoo, että voisko sitä muokata sitä tietoo, ett tarjota sitä jollain toisella tavalla, tai käsitellä asiaa jollain toisella tavalla” (J I 15).

4.4.4.2 Säännöt – rajat

Johanna puhuu vuoden-puolitoista opetettuaan koulun säännöistä tärkeänä ohjenuorana: vaikeissa tilanteissa koulun säännöt tai käytännöt antavat opettajalle tukea – niihin voi vedota. Toisaalta myös sillä, että opettaja pitää kiinni säännöistä, on merkitystä: siten opettaja luo kuvaa itsestään jämökkänä tai lepsuna opettajana. Koulun säännöt tukevat työtä antamalla sille raamit yleisistä käytöstavoista toisten huomioimiseen asti. Johannan koulun ykkösnormi on toisten ihmisten kunnioittaminen. Säännöt kuuluvat itse asiassa osana koulun antamaan kasvatukseen. Niiden valvominen taas kuuluu opettajan tehtävään ja linkittyy myös opettajan auktoriteettiin: opettajaa voi sanoa auktoriteetiksi, jos oppilaat ymmärtävät, että koulussa on tietyt säännöt ja opettajan tehtävä on valvoa sääntöjä, ja jos oppilaat noudattavat sääntöjä (ks. s. 259 J IV 14-15).

Ensimmäisen kouluvuoden keväällä Johanna pitää koulun sääntöjä tiukkoina ja rangaistuksia kovina, mitä hän pitää hyvänä asiana: oppilaat tietävät, miten käyttäytyä, ja jos tulee ongelmia, on olemassa selvät säännöt kaikkien tiedossa ja rehtori, joka tarttuu ongelmiin ja hoitaa ne jämäkästi. Ryhmästä esimerkiksi erotetaan määrääjäksi, jos rikkoo alati koulun sääntöjä. Johanna arvelee, että ehkäpä juuri selvien sääntöjen ansiosta koulussa on siistiä ja oppilaat ja opettajat kunnioittavat toisiaan.

Mutta koulussa on hyvin tiukat säännöt, siellä on erittäin siistiä, oppilaat käyttäytyvät hyvin kunnioittavasti opettajia kohtaan, he tietävät ne säännöt ja puitteet, ne tietävät miten pitää käyttäytyä. Meillä on hyvin tiukat säännöt, mutta tuntuu että ehkä se on tommosessa koulussa vähän pakko-kin, koska siellä voi tulla ongelmia, joidenkin oppilaiden kanssa, joss ei olisi noin tiukasti ne säännöt tiedossa. Rangastukset on hyvinkin kovia, säännöistä ja rangaistuksista on puhuttu aika paljon siellä oppilaille ihan yleisesti, aamunavauksissa ihan sillon kun koulu alko, niin niistä puhuttiin hyvin paljon. Rangastukset on hyvin hurjia, kovia, että ihan tämmöisestä, siellä hyvin helposti saatetaan erottaa joku oppilas koulusta jos hän, tekee, esimerkiksi hän kiusaa jotakin toista oppilasta ja se pystytään selkeesti osottamaan niin saattaa olla että hänet erotetaan joksikin aikaa koulusta pois. Rehtori on, nimenomaan sääntöjen ylläpitäjä ja luoja, ja voi sanoa näin että yleisesti opettajat on hyvin, hyvin empaattisia ja oppilaita kunnioittavia, ja oppilaat ja opettajat tulee hyvin toimeen että, se on tuolla ihanaa, että meitä ei voi haistatella tai tämmöstä ei koskaan kuule, tai harvemmin kuulee, mitään inhottavuuksia meitä kohtaan. Ja – jos jotakin ongelmia on, niin rehtori ne hoitaa, että hän on hyvin jämäkkä. (J I 18.)

Säännöt ilmaisevat Johannasta kuitenkin koulun linjaa ja liittyvät yleisiin käyttäytymissääntöihin, joita on syytä noudattaa, koska ne liittyvät kasvatukseen ja ovat voimassa muuallakin, esimerkiksi työpaikallakaan ei istuta takki päällä: ”mä lukisin kasvatukseen ihan kaiken mun oman käyttäytymiseni tunnilla, kaiken muun kun tämmösen oppiaineeseen liittyvän tiedonjakamisen. Eli alkaen siitä, että miten saa oppilaat tulemaan luokkaan ilman hattua ja takkia ja istumaan siellä keikkumatta tuolilla ja eli tämmöset yleiset käyttäytymissäännöt” (J II 4). Johanna toteaa opettajan työnsä alkuaikoina veranneensa itseään muihin opettajiin ja miettineensä, onko hänen perusteltua noudattaa koulun sääntöjä, jos kaikki opettajat eivät noudatakaan: ”Mutta kyllä mä nyt seison täysin niiden koulun sääntöjen takana” (J V 16). Kyse on moraaliasiaista (ks. s. 433 J V 6).

”Työrauha on meidän koulun yks tämmöinen ykköseriaate, tai ykkössääntö, että se on hyvin tärkeä asia, sitä painotettiin hyvin paljon syksyllä” (J I 20). Johannan käsitys työrauhasta on seuraava:

J: Rauhallisuutta, sitä että luokassa ei oo turhaa hälinää. Jos siellä puhuu joku oppilas tai minä, niin sillon mä odotan, että siellä on myös hiljasta eli muut kuuntelevat. Mutta se ei tarkoita, että aina ois hiljasta, koska onhan osa tehtävistä semmosia, josta tulee hälinää, mutta se että kaikilla ois rauha kuitenkin keskittyä ja ne jotka tosiaan haluavat opiskella, niin heil ois myös mahdollisuus siihen. (J II 5.)

Rehtori puhuu koulun säännöistä ja toimintatavoista ensimmäisenä koulupäivinä. Työrauhan kannalta ongelmallisissa luokkatilanteissa Johanna vetoaa koulun sääntöihin, mutta ei osaa omasta mielestään olla tarpeeksi vakuuttava niistä kiinni pitämisessä (ks. ss. 264 ja 372). Hän olettaa olevansa monia opettajia tiukempi ja tunnollisempi koulun sääntöjen noudattamisessa: kyse on moraaliasiaista, halusta noudattaa koulun yleistä linjaa.

- - jos mä puhun niin kyllä mä oletan että oppilaat myöskin kuuntelee, jos se on semmonen yhdessä käsiteltävä asia. Tai jos joku oppilas puhuu siellä, tai jos siellä on keskustelua niin kyllä mä odotan että muut kuuntelee sitä keskustelijaa, ett ehkä se, ehkä siinä on semmonen asia missä mä oon ehkä tiukempi kun joku muu. Ja, kyllä mä nyt kännykät ja tämmöset muutaman kerran voin niitä sietää, mutta jos niitä jatkuvasti näkyy niin, niin-niin, tai mä joka kerta kehotan kun nään jollakulla kännykän tai purukumia tai lippalakin niin pyydän niitä sitten ottamaan pois tai ilmeellä osotan tai jollain tapaa osotan että, pitäis tehdä asialle jotakin. Mä en tiedä, näin yleisesti, voi olla että joissakin asioissa siedän enemmän kun joku muu opettaja mutta...

E: Miks ei lippalakkia saa eikä purukumia ja mitä niitä oli?

J: No, kun meillä on koulussa semmoset säännöt annettu. Elikkä tuota esmes ihan ensimmäisenä koulupäivänä, rehtori, on puhunu tietyistä säännöistä, koulun säännöistä, ett takkia ei saa viedä luokkaan eikä luokassa saa pitää lippalakkia päässä eikä purukumia saa purra, niin noudatan tavallaan yleistä linjaa. Tosin tiedän että kaikki ei sitä noudata mutt jotenkin must tuntuu ett kun tämmönen on, sääntö, jota pitäis noudattaa niin kyllä mä pyrin sitä noudattamaan. Se on varmaan sitten, sen on itte huomannu että kun on hirvittävästi tämmösiä sääntöjä, niin mä pyrin niitä kaikkia noudattamaan, ja olen huomannu että aika moni opettajista ei oo niin tiukkoja niissä asioissa että varmaan tässä mielessä oon vähän tiukempi, tai jos mä nään jonkun oppilaan polttavan tupakkaa niin kyllä mä jollain tapaa puutun siihen, koska, se on meillä sääntö. Jos toisin, toisin sanotaan, ett siihen ei tarviis puuttua niin sitten en ehkä puuttuis mutta, jotenki ehkä vähä liian tunnollisesti, jossain mielessä noudatan niitä sääntöjä. (J I 9-10.)

Oppitunnilla säännöistä kiinni pitäminen tuo tilanteeseen järjestyttä, rauhaa ja sitä kautta positiivisuutta: kun esimerkiksi takkeja ja lakkeja ei saa tuoda luokkaan, oppilaat eivät ryhdy laittamaan niitä tunnin lopussa päälle ja siten häiritse tuntia. Säännöistä kiinni pitämisellä on myös laajempaa merkitystä: opettaja luo niiden kautta oppilaille kuvaa itsestään opettajana. Nimittäin jos Johanna ei pitäisi

kiinni niistä, hän antaisi mielestään oppilaille sellaista kuvaa, että hän antaa periksi muissakin asioissa. Niinpä takkien ja lakkien riisuminen tunnin ajaksi kuuluu asiaan. Kuitenkaan rajaa ”tiukkuuden ja sit sen lepsuuden välillä ei oo helppo löytää” (J V 6).

se on yks koulun perussääntöjä, ja mä pyrin noudattamaan tavallaan niitä sääntöjä. Ja toisaalta, jos mä antasin siinä periks, niin mä luulen, että oppilaat vois tulkita sen, että mä annan monessa muussakin jutussa periks. Ja takit ja hatut joka tapauksessa, niin jos ne on siellä luokassa penkin tai tuolin tossa selkämyksessä, niin ennen tunnin loppua oppilaat alkaa vetämään niitä päälle ja se häiritsee sitten tunnin loppua joka tapauksessa. Et semmoinen tietty järjestys, mitä mä odotan, työrauha ja järjestys. Mitä myöskin joudun opettelemaan, niiden aikaansaamista. (J II 5.)

Kaikki luokat myös kokeilivat Johannan rajoja ensimmäisen opettavuuden ensimmäisellä kurssilla: häiritsivät tunnin pitoa ja uhmasivat sääntöjä sekä kieltoja. Keväällä ongelmia ei kuitenkaan enää ollut: koulun toimintatavat autoivat häntä rajojen vetämisessä.

J: No, meill on semmoinen sääntö tai ohje, että jos niitä on paljon tunnilla niin ne voi takavarikoida, opettaja voi takavarikoida ja viedä ne sitten joko rehtorin kansliaan tai sitten vahtimestarille ja muutaman kerran, uhkasin niitä tai sitten kävin pyytämässä että saanko sen, saanko sen puhelimen tai, voisitko laittaa sen pois että, en tarvii, en tarvii viedä sitä tonne rehtorille. Sitten, sitten ne hävis, tai niitä ei, niitä ei tullu, ongelmia enää niiden asioiden kanssa. (J I 6.)

Pyrkimys sääntöjen tarkkaan noudattamiseen, pedanttiin sääntöjenmukaisuuteen, saattaa toisaalta luoda oppilaan ja opettajan välille ristiriitoja (ks. s. 259 J IV 14–15). Parasta olisi, jos säännöt voisi sopia luokan kanssa ja työrauha olisi yhteinen asia, ”et oppilaat itse huolehtis siitä, toisistaan” (J IV 7). Erään ongelmallisen luokan kanssa hän laatikin luokan säännöt oppilaiden kanssa – ja ne toimivat (ks. s. 374), mutta koska tällainen neuvottelu ja sopiminen se on vaikeaa, Johanna ajattelee, että esimerkiksi työrauhatilanteissa ”mä oon se, joka sanelee, et mitä tehdään ja mikä on työrauha, et se ei tuu... Ja mitkä on säännöt” (J II 11). Tällaista toimintaa hän pitää diktaattorimaisena (ks. s. 371).

Toisaalta säännöt myös hieman pelottavat nuorta opettajaa: Johanna ei uskalla päästää oppilaita aikaisemmin pois luokasta, koska hän ei oikein tiedä, mikä on koulun käytäntö. Oppilaat saattaisivat

meluta käytävällä ja toisaalta ruveta vaatimaan aina aikaisempaa poispääsyä. Mutta kai mä sit pelkään sitä, et jos mä päästän useemmin oppilaita normaalia aikasemmin koulusta pois, niin sitten ne jatkuvasti vaatii sitä” (J IV 13). Tästä syystä hän on hyvin säntillinen.

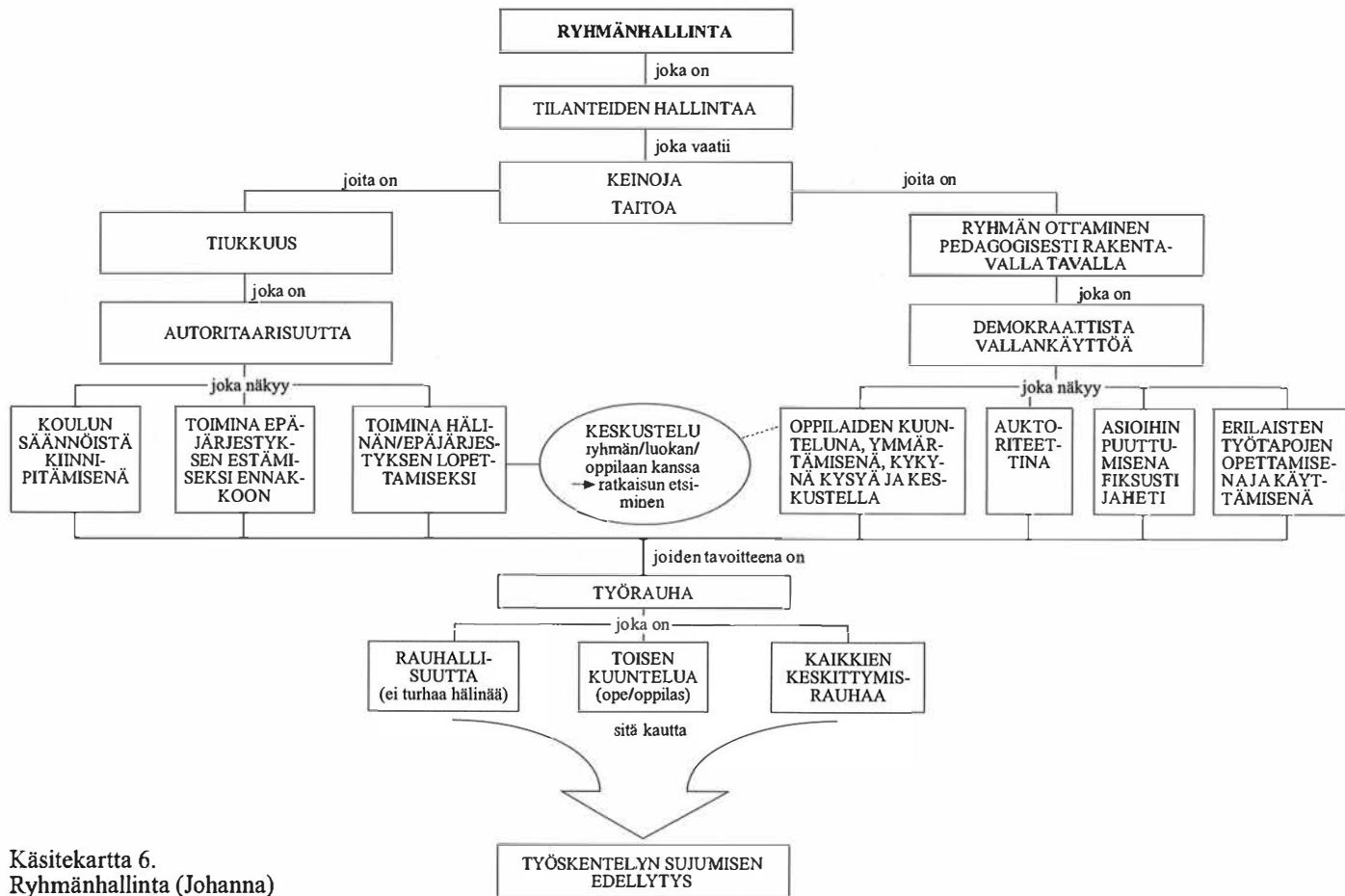
Johannan suhtautuminen sääntöihin kuitenkin muuttuu toisen opettajavuoden aikana: ”säännöt on ollu varmaan sillon kun koulu on vieras, niin itselle selkäranka. Mut must tuntuu, et se jää takalalle sillon kun oppilaat tuntee opettajan ja opettajan tavat toimia. Ja kun itse opettajana tuntee koulun ja koulun tavat toimia, niin siihen ei tarvii niin hirveesti puuttua. Et se sääntöjen noudattaminen sujuu oppilailta itsestään.” (J V 4.) Hän ei pidä enää koulunsa sääntöjäkään tiukkoina: ”mun mielestä ne ei oo tiukat nytten, mut ne on ehkä joskus ollu, sillon kun mä oon ittekin niitä korostanu. - - Ja mun mielestä oppilaat ymmärtää aika hyvin, että ne ei oo tiukat vaan ne on ihan normaalit säännöt. En tiedä miks mä oon joskus ollu tuota mieltä, mut voi olla et on itsestä tuntunu...” (J V 5.) Sääntöihin vetoaminen oli Johannasta hänelle aiemmin uhkailukeino, olla hän yritti pönkittää omaa, epävarmaa itseään.

että tavallaan omaa itseä yritti pönkittää sillä tavalla, et ajatteli että sitä kautta tulee varmuus, et ne helpottuu, eli kun on työrauha ja tämmöset tietyt puitteet, niin työskentely sujuu siellä hyvin. Eli ei ehkä ajatellu sitä, että työskentely voi olla väkinäistä tai pakkopullaa jollekin, et jos siellä on ne säännöt ja ne aina nousee esille tarkasti. Kyl ne toi niin paljon varmuutta, kun ei tienny koulun toimintatapoja, tämmösiä tarpeeks tarkasti niin ne ei ollu vielä iskostunu tonne selkärankaan. Eikä ollu itsellä tavallaan toimintamalleja, niin sitten ne säännöt muka toi varmuutta siihen omaan työskentelyyn. Ne oli jollain tavalla mukamas motivointikeinoja eli suomeks uhkauskeino, siis sillä tavalla yritti hallita sitä. (J V 20.)

4.4.4.3 Tilanteen hallinta: tiukkuus sekä keino puuttua asioihin ja motivoida

Tilanteiden hallinnan tarkoituksena on pyrkiä työrauhaan, työskentelyn sujumisen edellytykseen. Johanna haluaisi hallita tilanteet, kontrolloida luokkatilanteita – nähdä kaikki, mitä tapahtuu.

Hän haluaisi oppia suhtautumaan ja puuttumaan fiksusti eteen sattuviin sattumuksiin, mutta hän vasta etsii ja miettii keinoja. Tilanteen hallinnan tapoina hän puhuu tiukkuudesta sekä toisaalta viittaa ryhmän ottamiseen ”oikealla tavalla pedagogisesti” (J III 4). Lisäksi hän puhuu runsaasti keinoista työrauhan saavuttamiseksi ja oppilai-



den motivoimiseksi. Tilanteen hallinnassa Johanna kokee olevansa toimissaan ja käyttäytymisessään vielä epävarma ja epäjohtonmu-kainen, mistä syystä hän myös nähtävästi puhuu runsaasti aihepiiriin liittyvistä asioista ja niiden aiheuttamista ongelmista.

Pedagogisesti oikean tavan voi poimia ja päätellä Johannan pu-heista pyrkimyksenä ja ideaalina. Siihen liittyy kyky hahmottaa laa-jempia kokonaisuuksia ja kokemuksen kautta kehittynyt "silmä" rea-goida viisaasti asioihin ja tilanteisiin, missä hän kokee kehittyneen-säkin kahdessa vuodessa (Ks. Jännitekaavio 4). Kyse on myös ihmi-senä kehittymisestä. (Ks. s. 97 J V 19.) Pedagogisuus liittyy lisäksi innostavuuteen erilaisten oppilaiden mielenkiinnon säilyttävien työ-tapojen opettamisen ja käyttämisen kautta. Siihen liittyy opettajan kyky osata kuunnella, ymmärtää luokan kokonaisuutta, osata kysyä siltä ja keskustella sen kanssa, ei vain vaatia järjestystä. Se liittyy myös opettajan olemiseen luokassa auktoriteettina, johon oppilaat uskovat luottamuksen kautta, joka ohjaa työtä ja jolta voi pyytää apua tarvittaessa. Tämä kaikki liittyy demokraattiseen vallankäyt-töön (ks. s. 372 J II 11–12) (ks. Käsitekartta 6).

J: Siis nimenomaan, silloin kun on semmonen tilanne että pitää reagoi-da välittömästi, joku ongelmatilanne niin, en välttämättä osaa toimia oi-kein, en osaa sanoa nyt mitään varsinaista tilannetta mutta se on ehtottomasti semmonen missä mä haluan kehittyä mulla ei oo sillä ta-valla silmää, vielä tämmösille tilanteille, - - mitä mä, oisin kaivannu, opettajankoulutukselta, olis tämmösten ongelmatilanteiden ja arkitilan-teiden, niistä selviytyminen. Ett mulla on ollu paljo tämmösiä tilanteita joissa mä en osaa, tai en tiedä mitenkä voi, selviytyä semmosessa tilanteessa, miten siinä voi käyttäytyä. (J I 17.)

Pedagogisuudesta tuli mieleen tähän liittyen ett tavallaan sitten taas oppilaat jotka on innokkaita niin mä tapan sitt sen innokkuuden sillä ett mä en hoksi tarttua aina siihen, elikkä jos joku oikein mielellään haluais kirjavarastoon etsiä kirjan, tää on nyt yks esimerkki, nii mä en, mä tavallaan odotan siinä jonkinnäköstä järjestystä mutt se voi olla ett mä tavallaan tapan niiden innokkuuden sillä. Innokkuuden sitä kirjan lukemista kohtaan kun mä en tavallaan päästäkkään niitä ekana kirja-varastoon. (J III 9.)

J: Niin tai siitä pedagogisuudesta niin just tämmöstä, se liittyy ehkä innos-tavuuteen ja sitten toisaalta myös tähän, työrauhaan ja ryhmän hallitse-miseen, tai ryhmän ottamiseen. Eli tuota mä luulen että, kun mä toistan

esimerkiks, puhuttelen että “kuuntele, kuuntele”, “ota selvää”, “kuuntele”, “rauhotu”, niin mä luulen ett se ei oo varmaan maailman paras tapa yrittää kontrolloida tilanteita, ja samoin se innostavuus nii-, itse asiassa sitä mä en kyllä tiedä että mitä mä oon – sillä tarkottanu. Ää- (J III 5.)

Omaa tapaansa hallita tilanteita Johanna vertaa autoritaarisuuteen ja diktaattorimaisuuteen – haluan nähdä ja hallita kaikki, pitää kaikki omissa käsissä. Hän puhuu 7. 9. 2000 käsittelevien tuntien lokikirjassaan, johon alla olevassa haastattelussa viitaan, seuraavasti: “En näe kaikkea, mitä [seitsemännessä] luokassa tapahtuu. Esimerkiksi kun kolme poikaa lähti luokasta kirjavarastoon omine aikoineen, tietämättä, missä ko. tila on, en vain osannut hallita tilannetta. Taavoitteeni on ilmeisesti hallita tilanteet. Oppilaiden nimien muistamiseen menee energiaa. Koska minulla on taipumusta hajamielisuuteen, haluaisin todella rauhaa ja rauhallisia tehtäviä, koska kaikki hälinä ja hässäkkä sekoittavat. Huomasin, etten keskittynyt tarpeeksi oppilaiden avunpyyntöihin, yksi oppilas kysyi jotain adverbeista, aikani ei muka riittänyt selittämiseen.” Havaintopäiväkirjaani tilanne kirjautui seuraavasti:

Oppilaat viittaavat – ilmoittautuvat kirjavarastoon menijöiksi. Ope toistaa, että hän määrää menijät, varastoon ei mennä ystäväporukoissa. Kirjasta käsitellään erityisesti juoni ja henkilöt, se luetaan kotona. (Oppilaat kysyvät asiaa.) Ope perustelee, miksi varastoon mennään pienissä ryhmissä – tila on pieni. Valinnan jälkeen kirja kuitataan open vihkoon. Jonnin pöydästä kolme saa lähteä. Hassanin pöytä on selvästi pettynyt. Ope lähtee kirjavarastoon menijöiden mukaan: “Anna toisille työrauha, tee tehtäviä.”

--

Ryhmät tekevät töitä. Ope kiertelee. Laurille: “Ota se vaikka se viimeinen, se on vaikee.”

Lauri saa luvan mennä seuraavaksi varastoon, mutta Hassanin ryhmän pojilla on varastoon kova kiire. He hiipivät syyllisen näköisinä pikkuhiljaa ulos ovesta. Sitten ope huomaa tilanteen: “Äkkiä pois!” Minne pojat olivat menossa? Pojat tulevat heti pois ja selittävät jotain. Ope perustelee, miksi varastoon ei enää ollenkaan saa mennä – tehtäviä ruvetaan tarkastamaan. Koulun jälkeen voi jäädä valitsemaan kirjaa, jos välttämättä haluaa nyt. Ope hakee työtötkin pois varastosta. (Ks. kaksoistunnin loppu s. 261.)

Oma tulkintani tuntitilanteesta oli havaintopäiväkirjan lopussa seuraava: Kirjavarastoon pääsee ensimmäisenä luokan fiksiuimman oloinen ja

aktiivisin pöytä. Hassanin pöytä pahastuu: nuo pääsevät aina ensin. Jännää on se, että nimenomaan Hassanin pöytä jää tunnin jälkeen omalla ajallaan etsimään kirjaa ja varsinkin Hassan päivittelemään lukemisen vaikeutta. Asia siis jotenkin ahdistaa. Johannan valinnan ymmärtää: Jonni tulee kirjavarastosta ensimmäisenä hyvin mieleisen kirjan kanssa. Suhtautuminen luo positiivista henkeä muihinkin.

Haastattelussa hän nostaa tapahtuman esiin tilanteen hallintaa pohtiessaan. Oppilaiden pitäisi noudattaa sääntöjä, jotta järjestys ja rauha säilyisi. Hänestä tuntuu, että tilanne riistäytyy käsistä, jos hän ei havaitse kaikkea eikä osaa puuttua asioihin heti ja saada otetta tilanteisiin. Kyseisessä tilanteessa hän päästi varastoon ensin lähinnä kirjavarastoa istuvat, tosin myös aktiivisimmat oppilaat. Hän yritti hajauttaa kaikkein puheliaimmat pariskunnat, jotta nämä eivät jäisi pelkästään juttelemaan kirjojen ääreen, mikä ei kuitenkaan tässä tilanteessa täysin onnistunut. Toisaalta kyse on myös luottamuksesta: "silloin kun en tunne oppilaita, kun en luota heihin niin en laskenu heitä ystäväporukoissa" (J V 7).

E: Sä puhuit tuolla välitunnilla siitä autoritaarisuudesta, kun että hyvin monet asiat ne menee sun kautta tai, jotakin tämmöstä puhuit.

J: Joo, kyllä, tavallaan haluaa hallita tiettyjä asioita, hallita sen luokkatilanteen ja nähdä kaikki mitä siellä tapahtuu ja –

E: Niin mitä se tarkoittaa. Täällähän [lokipäiväkirjassa] sä sanot että sun tavote on hallita luokkaa. Tai hallita tilanne.

J: Varmastikin jos on tämmönen tilanne että oppilaat säntää kirjavarastoon ilman lupaa niin kyllä mä niinkun haluan, että siellä on tietynlainen järjestys, koska siinä oli säännöt mitkä siinä oli että pari-kolme oppilasta kerrallaan niin ne on tullu ihan muualta, eli - - [vanhempi kollega] toivoi että muutama oppilas kerrallaan siellä olis koska siellä on, ja kokemuksestakin jos siellä on enemmän oppilaita niin siellä on ihan sekasin kaikki kirjat. Ja mä niinku tavallaan senki tilanteen pyrin hallitsemaan ja siltä kun näät oppilaat lähti niin, ilman lupaa sinne nii, must tuntu (naurua), että tilanteen hallitseminen meni. Ja ylipäänsä että osaa hallita, työrauhaan liittyvät asiat, niinku, oppilaiden suhteisiin liittyvät asiat, kaikki tämmöset, saa niistä jonkinäkösen, otteen tai osaa niihin puuttua, tai osan niistä keskustella. (J III 4.)

* * * *

J: Mä en ehkä hoksino sitä tilannetta tai nähny sitä tarkasti että, kun en tunne oppilaita kauheen hyvin niin mä ajattelin että ne käyttää tilasuutta hyväkseen, häipyä jonnekin käytävään kavereidensa luo, kun osal-

lahan oli kavereilla ilmeisesti välitunti siihen aikaan, ja huomasin sitten kun kävin itsekin myöhemmin kirjavarastossa niin siellä oli sitten ulkopuolisia joita siitä sitten lähetin pois. Niin tuota. Tuo on semmoinen tilanne jota en oikein, oikein, osaa käsitellä tai. Kun en nähny enkä hahmottanu sitä tilannetta. (J III 9.)

Tiukkuus

Tiukkuus on Johannalla tapa yrittää hallita luokkatilanteita ja tavoitella työrauhaa. Koska tiukkuus yhdistyy hänestä autoritaarisuuteen ja diktaattorimaisuuteen, hän ei pidä sitä silti erityisen hyvänä tapana saavutella tavoitetta. Hän asettaa sen samaan rintamaan ankaruuden, kireyden, ilkeyden ja inhottavuuden, kovien otteiden sekä sääntökeskeisyyden kanssa. Toisella puolella ovat liika lempeys, ystävällisyys, joustavuus ja periksi anto. Näiden kahden ääripään välillä hän on kokenut heittelevänsä. Ideaalina on kaverillinen ilmapiiri, jossa työskentely sujuu, ja fiksu sekä luonteva, jämää, tapa hoitaa työrauha-asioita. (Ks. s. 270, s. 92 J II 13 ja Käsittekartta 6.)

Puheet tiukkuudesta liittyvät erityisesti alkupuolen haastatteluihin. Toisen opettajavuotensa lopuksi Johanna kommentoi asiaa ja tekstiä siltä kannalta, ettei hänen tarvitse enää olla tiukka: vielä vuosi sitten kyse oli nykyistä enemmän oppilaiden kanssa taistelusta oman aseman saavuttamiseksi. Tiukkuus näkyi esimerkiksi siinä, että ”oli hirveen jyrkkä sallittu ja ei-sallittu -vastakohta. Et en pystynyt ehkä keskustelemaan asioista, vaan tuli helposti tämmösiä yhtenörmäyksiä.” (J V 10.) Kyse on myös opettajan orpoudesta: epävarmuudesta ja ehkä pelostakin.

J: Mä taistelin mun mielestä vuosi sitten paljon enemmän oppilaiden kanssa omasta asemasta. Mulla ei ollut vielä esimerkiksi rehtorin puolelta semmosta tukea, mitä mulla on tällä hetkellä. Eli hän luottaa muhun ihan selvästi, hän on osottanu sen, samoin työkaverit. Vuosi sitten mul oli aika orpo olo, koska mä en tiennyt miten muut käyttäytyvät samassa tilanteessa, en tiennyt mitkä on koulun rajat, en välttämättä osannu toimia hyvin tilanteissa, turvauin vielä enemmän koviin keinoihin. (J V 5.)

Johanna pyrki kuitenkin olemaan tiukempi ja panostamaan enemmän työrauhaan toisen tuntiopettajavuotensa syksynä, vahingosta viisastuneena, erityisesti seitsemäsluokkalaisia opettaessaan: ”mä odotan ja toivon ja – että olis ensinnäkin työrauha ja sitte oppilaat jaksas kuunnella, että se kuunteleminen on yks, vaikeimmista asiois-

ta. - - Ja odotan myöski että keskustellaan tietenki aiheesta, ett ei muust.” (J III 1–2.) Toisaalta hän pyrki panostamaan myös sosiaaliin suhteisiin ja toiminnan monipuolisuuteen, joskin kurssien sisällöllinen tiukkuus syö tutustumisaikaa.

No tänä syksynä olin erityisen tiukka ja työrauha-asioihin panostin hurjasti, koska mulla oli viime vuonna yhden seitsemäsluokan kanssa työrauhan kanssa ongelmia, niin olin ehkä...Voi olla, että olin ehkä liiankin tiukka tänä syksynä, en tiedä. Ja tuota, mä korostan päivittäin edelleenkin sitä työrauhaa, tänä päivänäkin, seitsemäsluokkien kanssa, niin piti keskustella aiheesta ja...uuden seiskan kanssa siin ei oo hirveesti sitä tutustumisaikaa, kun ne kurssit on aika tiukkoja, mutta pyrin kuitenkin ihan ensimmäiset kurssit luomaan semmosiks, että siellä oppilaat joutus tulemaan erilaisten oppilaiden kanssa toimeen ja jotta siel ois mahdollisimman erilaista toimintaa, ja jotta he joutus hyväksymään kaikki toisten tuotokset. (J II 6.)

Tiukkuuden taustalla on työrauhan tavoittelun lisäksi näkemys siitä, että vapaa-aika ja työ ovat eri asioita eikä niitä pidä sekoittaa toisiinsa – ei omassa elämässäkään. Videoituja tunteja katsoessaan Johanna toteaa ehkä olevansa liian tiukka esimerkiksi vaatiessaan oppilaita keskittymään tarkasti opetukseen kolmen tunnin ajaksi: Johanna on tiukka itselle ja oppilaille. Kyse on hänen omasta ongelmastaan sikäli, että oppilaiden juttelu myös silloin, kun nämä tekevät omia töitä tai tehtäviä, sekoittaa hänen ajatuksensa, kun hän kiertelee oppilaita auttamassa. Taustalla on ajatus siitä, että oppilaiden pitäisi keskittyä koko ajan työskentelyyn – puhua vain tunnin asiasta ja pysyä paikallaan, vaikka nämä istuvat hevosenkenkämuodossa ja näyttävät tekevän tehtävänsä hyvin: Johanna odottaa suorituksia (ks. s. 265 J IV 10–11). Helpompaa on silloin, kun työllä ja kurssilla on tietty aikataulu ja tavoite, jonka rajoissa oppilaat voivat edetä omaan tahtiin: “tuntuu et se [pieni meteli] ei häiritse niin hirveesti kun on tietyt vaatimukset, et tän kurssin aikana teet nää” (J V 7) – vastuu työnteosta ei ole yksin opettajan harteilla (ks. s. 279 J IV 7–8). Silti Johannan on kuitenkin vaikea hyväksyä, että oppilaat eivät tee luokassa työtä vaan että he esimerkiksi hauduttelevat ja ajattelevat asioita.

Mut ihan hyvin ne vois siin samalla jutella jotain muutakin, jos ne juttelee sen verran hiljasella äänellä, et siit ei oo muille työrauhaongelmia. Että kuitenkin työt näköjään tässäkin [seitsemannen luokan videoidulla tunnilla] edistyy ihan hyvin. Eli tää on pikemminkin niinku mun oma ongelma, jota mun pitää käsitellä, että...Ja ajatella...Ei oppilaitten

ongelma, et ne oppilaat on työskennelly tosi hyvin-- Mut mä en niinku, kun mä oon töissä, niin mä oon töissä, ja sit kun mä oon vapaalla niin sit mä oon vapaalla. Enkä halua sekoittaa niitä millään tavalla toisiinsa. Tai en haluais. Et tota, kavereitten kans en haluais puhua työasioista, ja sitten taas työkavereitten kans en halua puhua vapaa-ajan asioista. Et se on pelkästi, raa'asti töitä. Ja se varmaan, siis ihan taatusti heijastuu oppilaisiin, et mä vaadin niiltä ihan hirveesti, et niitten pitäis vaan keskittyä se kaheksan tuntia päivässä pelkkään työskentelyyn. Tosin niil on ne välitunnit, jollonka ne saa ajatella, mitä ne ite haluaa ja puhua mitä ite haluaa, vapaa-ajastakin. Et varmaan niinku tää, et tottakai heijastuu se, mitä mä oon, niin heijastuu myös siihen, mitä mä vaadin oppilailta. Mut toi on oikeestaan aika kohtuutonta, mitä mä vaadin niiltä, et ei sais puhuu omia asioita. Tunneilla, ja erityisesti, kun nyt tän videon katto, niin kyllähän ne hirvittävän tunnollisesti ja ihanasti työskentelee. Et se vaan se melu sekottaa mut, tai jotenkin mul ei pysy ajatukset koossa ja mä kuvittelen et siel on hälyä, mä en nää asioita selvästi. (J IV 8.)

Tiukkuuteen liittyy pyrkimys hallita luokkatilanteita ja oppilas-suhteita opettajan määräämän istumajärjestyksen, opettajajohtoisen opetuksen ja tiukan hälinään puuttumisen kautta. Näissä asioissa tiukentuminen edellisestä syksystä näkyy esimerkiksi siinä, että Johanna on "itse ollu paljon tiukemmin ja vaatinu työrauhaa enemmän ja ihan heti alusta otin istumajärjestyskäytännön" (J II 7).

Istumajärjestyks auttaa työrauhan tavoittelussa ja epäjärjestyksen ennaltaehkäisemisessä. Johannan käytäntö on ollut toisen opettajavuoden syksynä sellainen, että oppilaat saavat valita ensimmäisellä kaksois- tai kolmoistunnilla paikkansa, mutta seuraavaksi kerraksi opettaja onkin tehnyt luokalle uuden istumajärjestyksen havaintojensa perusteella. Kenties tätäkin istumajärjestystä vielä muutetaan, jotta luokassa olisi työrauha. Kaiken lisäksi Johanna kiertää eri luokissa, joten pulpetitkin ovat eri muodostelmissa eri tiloissa. Johanna kertoo perustelleensa uuden istumajärjestyksen oppilaille paitsi työrauhalla, myös yhteistyön tavoitteilla:

mä laitoin kaikille, kun luokkaan tultiin toisen kerran, niin mulla oli istumajärjestys tehtynä ja pyysin oppilaita katsomaan, et mikä heidän paikkansa on ja he meni sitten istumaan. Et he tiesivät sen, et tuun tekemään istumajärjestyksen. Ja ilmotin syyksi sen, että mä haluan oppia heidän nimensä, että ei voi istua ihan missä tahansa ja sitten toinen syy oli ihan työrauha ja yhteistyö kaikkien kanssa, että pitää tulla kaikkien kanssa toimeen, riippumatta siitä, kuka vieressä on. (J II 7.)

Myös *opettajajohtoisen opetuksen* tarkoituksena on ehkäistä työrauhaongelmia. Toisen opettajavuotensa alussa Johanna on opettanut lähinnä seitsemättä luokkaa opettajajohtoisesti: “kauheen perinteisiä työtapoja oon käyttäny seiskaluokan kanssa elikkä hirveen opettajajohtosia koska, jos oon kokeillu jotakin muuta niin se helposti levažta eli, eli-eli ei välttämättä toimi, jos on liian rento työta pa tai ehkä oppilaat pitäs opettaa siihen työtapaan sisään, erilaiset ryhmässä tapahtuvat toiminnot” (J III 1). Opettajajohtoisuuteen liittyy halu kontrolloida tilanteita esimerkiksi töiden tarkan ohjeistuksen kautta.

Tällaisista haluista hän kuitenkin puhuu vain itselleen hankalan seitsemännän luokan tuntien yhteydessä. Seitsemännän luokan videoidussa tunnissa (26. 9. 2000) hän kiinnittää huomiota siihen, että hän antaa oppilaille hyvin tarkat ohjeet kirjainainoksen teosta (ks. Liite 16 katkelma III). Syyksi hän arvelee haluaan kontrolloida tilanteita: “Mut esimerkiks täs tehtäväss se on ihan tyhmää, siis aivan perusteetonta, miks ei vois antaa oppilaille omaa luovuutta tehdä just semmonen työ, kun itse haluaa” (J IV 5). Tunnilla Johanna kuitenkin pitää työn ohjeistuksesta kiinni.

Ja sit se on myöskin määräävä, elikkä mä oon tavallaan antanu, määritelly täsmälleen, et mimmmonen sen pitää olla. En tiedä miksi näin, et oppilailla ei oo mitään sanavaltaa. Että sen oma luovuus jää aika vähäseks ja oma ideointi jää aika vähäseks. Ajatuksena oli kyllä mulla se, että kun oppilaat tekee tän tekstin sillä tavalla, et heil on mahdollisuus käyttää vähän aiheeseen liittyvää tai vähän syvällisempääkin aineistoa, oli mulla se, että kun oppilaat tekee tän tekstin sillä tavalla vähän laajemmin, niin heil ois helpompi esittää se suullisesti, erityisesti jos hän on ujompi oppilas. (J IV 4.)

* * * *

Mä luulen, et kaiken pohjana on se, että itte haluaa tavallaan hallita kaikki tilanteet. Eli pelkää semmosta kaaosmaisuuutta, niin varmaan sen takia sitten tehtävät on ollu tällä kurssilla niin hirveen opettajajohtosia. Ja kaikki tapahtuu tavallaan minun kauttani, myös tehtävien tarkastaminen. Ja tota, oppilaat on varmaan ihan työtavoista johtuen hirveen riippuvaisia musta, ihan selkeesti, koko ajan pyytää tukea, et ei oo tehty mitään semmosta, missä ne on itsenäisesti saanu tehdä töitä. Aikasemmin, vuos sitten oppilaat tarkisti tehtävät kaikki itse, mul oli tehtävä moniste. Missä he kävi itse tarkistaa kotitehtävät, mä en niitä tarkistanu. Tai me ei tarkistettu kun ongelmalliset kohdat vaan luokassa. Mutta sitten monella jäi tarkistamatta tehtävät, huomasiin, kun kattelin

myöhemmin, että ahaa, tää ei ollutkaan itse tarkistanu, niin sitten siirryin tähän perinteiseen. Eli kokeilen tänä vuonna sitten tällä tavalla. Eli tarkastetaan opettajajohtosesti hommia. Mut toisaalta mä en tiä, ihan hyvin vois antaa niille enemmän vastuuta, enemmän itsenäisyyttä, koska ne työskentelee täs videokuvan mukaan hirveen hyvin ja tunnollisesti. Kuitenkin. (J IV 7–8.)

Seuraamillani seitsemäsluokkalaiset tekevät parhaastaan sanaluokkaharjoituksia yksin tai ryhmässä ja koti- ynnä tuntitehtäviä tarkastetaan enimmäkseen riveittäin. Johanna näkee opetustavassa yhteyksiä diktaattorimaisuuteen (ks. s. 371) sen vuoksi, että hän itse päättää, mitä tehdään, miten ja kenen kanssa. Kyse on järjestyksen tavoittelusta ja vuorovaikutuksen hankaluuksista uuden luokan kanssa: Hänestä varsinkin tuntemattomia seitsemäsluokkalaisia on vaikeaa saada muuten työskentelemään järjestyneesti. Lisäksi hänen on vaikea kuunnella ja ymmärtää varsinkin uusia oppilaita ja siten myös keskustella näiden kanssa, ottaa näiden ideoita ja ajatuksia vastaan. Johanna arvelee, että ehkä asia on myös niin, jotta oppilaat pitäisi totuttaa ja opettaa oppilaskeskeisempiin työtapoihin, keskusteluihin ja ryhmätyöhön.

E: No tota, ett sä oot autoritäärinen. Kerrotko siitä. Näillä seiskan ensimmäisillä kurseilla.

J: - - Seiskalla on, aika niinkun, no esimerkiksi sanaluokat käytiin hyvinkin opettajajohtosesti läpi, kalvojen kautta. Ei välttämättä paras tapa käydä ne läpi, mut jotenki, must tuntuu että itte joutuu harjottelemaan sitä kuuntelemista ett mull on itellä – tai pitäs harjotella kuuntelemista – mull menee hirveen paljon ohi se mitä oppilaat sanoo, ett mä en aina ymmärrä mitä joku oppilas tarkoittaa, ellen hirveen tarkasti keskity siihen niin, must tuntuu ett mun on vaikees esimes keskusteluttaa oppilaita luokassa, eli ehkä joskus enemmän niinku kerron sen oman kommentini ja piste, vaikka mä oon sitä yrittäny välttääkkin, mutta enemmän pitäs olla tämmöstä ett oppilailta tulee ideoita ja ajatuksia ja. (J III 3.)

Toisaalta opettajajohtoinen opetus ei oikein luonnistu Johannalta, sillä hän koe olevansa hyvä siinä: “mä inhoon opettajajohtosta opetusta, koska mä en oo niin selkee, että mä pystyisin opettamaan, mä tykkään eniten siitä, että mä saan ohjata oppilaita. - - Mä en osaa opettaa, mut mä osaan ohjata.” (J IV 1.) Esimerkiksi hän toivoisi osaavansa sanoa ohjeet yhdellä virkkeellä, mutta ajatusten poukoillessa hän ei pääse eteenpäin, ohjeistuksesta tulee pitkä, oppilaat

väsähtävät eivätkä jaksaa kuunnella ohjeita: hän ei itse toimikaan järjestyneesti.

Mustuntuu vähän sille, et ihan mikä tahansa työ, mikä me aloitetaan, ja jos oppilas ei malta oottaa sitä ohjeistusta, niinku seisalla usein on, niin se saattaa esittää kysymyksiä siihen väliin. Ja mä vastaan siihen sillon, kyl mä joskus tossa sanoin, et mä kerron siitä kohta. Mutta se kuitenkin hajauttaa mun omaa ajatusta siinä, etten niinku etene kauheen johdonmukaisesti ohjeistuksessa. Ylipäätäänsä kaikki tämmönen suullinen verbaliikka, se on... Ja tää on just sitä, mitä mä inhoon omassa työssä, missä mä tiedän olevani huono. Missä mä tiedän, et oppilaat väsy ehkä jossakin vaiheessa. Just tämmönen ohjeistus, tehtävänanto, ja ylipäätäänsä opettajajohtonen opetus, niinku kielioppiasioissa...(J IV 4.)

Hän joutuu olemaan silloin tiukka ja hän ei tahdo saada ajatuksiinsa koottua. Tapa itse asiassa saattaa synnyttää työrauhaongelmia, koska työ ei tunnu Johannasta olevan oppilasta motivoivaa – oppilas joutuu niin paljon kuuntelemaan opettajaa (ks. s. 371 J V 17). Myös nopea tahti saattaa tehdä tunneilla olon ja asian ymmärtämisen työlääksi. Hän toteaa esimerkiksi pitävänsä opettajajohtoisesta opitunnin sisällöissä kiirettä: asioissa edetään herkästi tietyssä aikataulussa oppilaiden tasoa ja tarpeita huomioimatta – eikä oppilaille jää aikaa mietiskellä. Toisaalta henkilökohtaiset kontaktit ovat kiirettämiä esimerkiksi silloin, kun oppilas tekee jotain omaa työtään. Alla oleviin kriittisiin ajatuksiin Johanna päätyy katsottuaan itselleen hankalahkon seitsemännen luokan tuntia videolta (ks. Liite 16):

J: Niin, eli senkin takia inhoon opettajajohtosuutta, eli oppilalla on paljon motivoivampaa, kun se saa edetä omaan tahtiinsa, eli tämmöset projektit tai omat työt, omat tehtävät on heille ehkä motivoivampia, kuin että keskittyä siihen, mitä opettaja sanoo. Jolloinka helposti tulee levottomuutta ja työrauhaongelmia. Eli siin on monta syytä, minkä takia mä inhoon sitä opettajajohtosuutta. - - Tai siis mä etenen aivan hirveen nopeeseen tahtiin, et se oli se, mikä tossa ärsytti ehkä eniten. Tässä viimisisimmässä pätkässä. EN tiä, ehtiikö kaikki oppilaat ajattelemaan tossa, prosessoimaan, tuskin ehtivät. Et se oli osittain opettajajohtosuuden ja kovan vauhdin takia niin oppilalle aika työlästä varmasti oila siellä tunnilla, että.. (J IV 2.)

Johanna liittää tiukkuuden myös *tapaansa puuttua hälinään*, kehottaa, muistuttaa, käskää ja kieltää oppilaiden tekemisiä. Vilkkaan seitsemännen luokan opettajajohtoisilla tunneilla Johanna kehottaa oppilaita kuuntelemaan yleisesti ja yksitellen omaa puhettaan tai

toisten oppilaiden vastauksia, mikä on hänestä erityisen tärkeä taito. Hän myös viittaa työrauhaan ”Muista työrauha!” ja pitää huolta siitä, ettei tunnilla syödä karamellia ”Mussuta tikkari nopeasti mahaan!” Esimerkkinä tilanteesta, jossa opettajan keskittymiskyky on koetuksella ja kiristyminen lähellä tunti-ilanteen vuoksi, on keskustelu videoidulta seitsemännennen luokan tunnilta (26. 9. 2000), jossa opettaja on polvistunut auttamaan yhtä oppilasta, kun hän kääntyy muun luokan puoleen (ks. Liite 16, neljäs katkelma).

Opettajan oppilaita epäilevät ja edellisiin kokeisiin viittaavat kommentit syyllistävät oppilaita ja saavat aikaan vastakkainasettelua. Johanna itse näkee kommenttinsa lannistavana, mutta se on tulosta siitä, että oppilaiden hälinä on haitannut häntä tunnilla jo pidemmän aikaa.

J: Kauheen lannistava kommentti. Eli heti negatiiviset asiat tuli mieleen, että ilmeisesti mua ärsytti se hälinä, jota oli jatkunu mun mielestä koko ajan, mikä nyt tietysti kuului tähän tuntiin. Mutta välillä mun mielestä se kohos liian kovaks. Niin ilmeisesti sitten jotenkin piti muistuttaa, että työskentelystä ja mahdollisimman lannistavalla tavalla. Mut niin... Ja itse asiassa toss, en tiedä oliko laittanu osa oppilaista tekemään jo läksyjä ja saatto olla.. - - En tiedä, pitäis joskus keskustella oppilaiden kans, onks heidän mielestään hälinää. Onks se vaan mun mielipide, et mitä mieltä tää luokka on. Koska tää luokka on kuitenkin hyvin työskennelly, et siis hirveen positiivinen kuva mul on siitä, mä tykkään niist kyllä. Mutta tuota, siel on mun mielest, tai mä koin sen hälinänä, mitä siel oli. Se ei ollu negatiivista hälyä, vaan positiivista. (J IV 7.)

Keino puuttua asioihin ja motivoida

Johanna haluaisi löytää hyviä, positiivisia keinoja hallita luokkatilanteita ja yllättäviä sattumuksia. Hänestä hänen keinonsa eivät ole läheskään niin toimivia kuin ne voisivat olla. Omasta mielestään hän puuttuu epäkohtiin sattumanvaraisesti ajattelematta sanojensa sopivuutta tilanteeseen – negatiivisesti torumalla tai käskemällä, kehotamalla, kieltämällä.

Hän on aiemmin jättänyt puuttumattakin joihinkin tilanteisiin, koska ei ole tiennyt, miten tarttua esimerkiksi oppilaiden merkitseviin katseenvaihtoihin jonkun vastatessa väärin. Nyt hän osaisi toimia tilanteessa heti: ”sanomalla esimerkiksi että mitäs sinä siinä oikein ilmeilet, tai jotakin tämmöstä, mut kuitenkin nii, että se kenelle

nauretaan tai kelle hymähdellään tai kenen takia ilmeillään, niin hän ei sitä, hän ei asetu silmätikuks.” (J II 5.)

en ehkä nää kaikkia asioita, en tiedä miten niihin vois puuttua fiksulla tavalla nii, mä puutun niihin sattumanvaraisesti ilman, ilman ajattelematta mitä pitäis sanoa ehkä tässä tilanteessa. Eli, en-en oo kauheen loppuun asti pohtinu niitä tilanteita. Keinot on tavallaan aika vähissä niissä tilanteissa. En välttämättä siis toimi innostavasti niissä tilanteissa, eli jos mä jatkuvasti toivotan että ”kuuntele” niin se ei välttämättä ole maailman motivoivinta ja innostavinta. (J III 5.)

* * * *

Viime vuonna nostin etusormen huulilleni sanomatta mitään, se riitti, kun olin opettanut yhden luokan tähän. Haluaisin ottaa käyttööni vastaavanlaisia nonverbaaleja tapoja, käyttää niitä jatkuvasti, jotta oppilaat oppisivat niihin. Ihmetteleviä, hämmästyneitä ja toruvia ilmeitä käytän joskus, tänäänkin Väiskille. Halusin lähteä positiivisista, ei toruvista malleista, mutta en jaksa aina panostaa.” (Ote lokipäiväkirjasta 12.9.2000.)

Vaikka hän näkee koulun tehtävän ja tavoitteen sekä oman tansa pyrkiä niihin selkeästi, ei jokapäiväinen tilanteenhallinta saati kaikkien oppilaiden motivointi ole helppoa eikä se, että osaisi toimia viisaalla tavalla halutussa suunnassa: ”Ei oo hyviä keinoja vielä, mut katsotaan. Riippuu vähän luokasta, miten ne toimii ja tilanteesta.” (J II 5.) Toisen opettajavuoden kevätlukukaudella Johanna kertoo kuitenkin löytäneensä uusia, positiivisia keinoja puuttua asioihin ja selvittää asioita opettaessaan kahta erityisluokkaa. Erityisesti hän on oppinut kärsivällisyyttä: näiden oppilaiden kanssa ei käskymuoto auta, vaan paremminkin huumori tai kontaktin otto. ”Mut toisaalta siin on joutunu hakeen sitä omaa tavallaan linjaansa, et missä menee rajat. - - Mut just se oman linjan tiukkuus ja lepsuus, tai empaattisuus, niin niitten hakeminen vielä, omien toimintatapojen...siis se on haussa vielä.” (J V 13.)

Nyt, kiitos sen, et oon opettanu puoli vuotta tarkkailuluokkaa, niin se on aika paljon ittelte tuonu lisää kärsivällisyyttä, eli mä käytän ihan uudenlaisia keinoja omasta mielestäni, et en välttämättä niin kovia keinoja enää kun aikasemmin, ongelmia ratkaistaessa. Et tän erityisryhmän kanssa ei onnistuis jo mä sanoisin kovan sanan oppilaille, käskisin olla hiljaa sen, niin se pistää vastaan, se ei toimi. Mun täytyy löytää huumori tai joku muu keino. Hyvin lempeitä otteita, kosketusta, koskettaa olkapäälle tai ottaa hattu pois päästä ja koskettaa olkapäälle ja sanoo jotain hauskaa siinä tilanteessa. Että jollain ihan muulla tavalla ratkasta ne ongelmat. (J V 5-6.)

Yksi keino vaikuttaa luokan rauhallisuuteen on Johannasta *oma rauhallisuus*. Rauhallisesta seitsemännen luokan kolmoistunnista Johanna kirjoittaa lokipäiväkirjaansa (12. 9. 2000) iloinneensa yhdenkin oppilaan innokkuudesta ja koettaneensa tietoisesti olla latis-tamatta sitä. Erityisen ihanana hän piti sitä, että moni oppilas oli jo lukenut valinnaiskirjan tai oli lukemassa sitä. ”Johtuiko istumajärjes-tyksestä [pulpetit jonossa] vai omasta rauhallisuudestani, mutta en kokenut tunteja ollenkaan niin kaaosmaisiksi kuin viimeksi. Oppi-laat tekivät tehtäviään kivasti, parityönä ja työtapa tuntui sopivan.” Saman luokan videoidulla seitsemännen luokan tunnilla (26. 9. 2000) Johanna kokee olevansa säheltäjä, mikä näkyy myös luokan säheltä-misenä. Hän näkee esimerkiksi olevansa tunnilla levoton, järjestele-vänsä papereita, huitovansa käsillään, liikkuvansa paikasta toiseen.

Näyttää ihan hirveelle! Mä käytän ihan hirveesti eleitä ja ilmeitä, et mun on kauheen vaikee pysyä aloillaan ja rauhallisena, levollisena. Et sillon kun mä pystyn pysymään, esimerkiksi nyt oon alottanut uudet jaksot niin, et mä istun itte paikallaan, et mä en kävele, enkä liiku. Ja huomaa, et sil on vaikutusta luokkaan. Mutta mulla on vaikee istua aloillaan ja rauhassa, tossakin ihan hirveetä säheltämistä käsillä, ja luokka säheltää myös. (J IV 1.)

Keinot yhdistyvät pitkälti keinoihin puuttua asioihin. *Puuttumi-nen* tarkoittaa sosiaaliisiin tilanteisiin, esimerkiksi työrauhahäiriöihin, *välitöntä tarttumista* pedagogisesti oikealla tavalla, siten että ei-toi-vottu käytös loppuisi, tilanne laukeaisi ja työskentely voisi jatkua. Muuten tilanne vain jatkuu ja jatkuu, opettaja saattaa tämän tästä kehottaa oppilaita lopettamaan esimerkiksi häiritsevän papereiden rapistelun tai keskinäisen hölötysten (ks. s. 261). Haastattelussa Jo-hanna palaa tilanteeseen ja toteaa, ettei hän tiedä, miten puuttua poikien työrauhaan ja kuuntelemiseen: selän takana seisominen ja keskustelukaan eivät auta. Koska keinot eivät tehoa, hän kokee an-tavansa periksi, luovuttavansa.

E: Joo. Täällähän sä puhut kanssa, että tilanteisiin pitäisi puuttua heti, niin että tilanne ei aina jatku ja jatku. Mitäs tää puuttuminen?

J: No se liittyy taas siihen luovuttamiseen, eli jos, siellä on, no vaikkapa sitä paperien räpistelyä jatkuvasti ja keskinäistä hölötystä oppilailta niin ett se häiritsee muiden työskentelyä niin tuota, siihen pitäs puuttua niin että se ei jatku koko tunnin niinkun esimerkiks.

E: Mutta liittykö tämä myös siihen että sulla ei oo tavallaan keinoja että no mitenkä sä puutut?

J: Joo, näin on, näin on. Ett se ainoo keino on ollu ett mä oon huomauttanu, mutt jos sekään ei riitä, tai selän takana seisominen niin (naurua), jos ei riitä niin, niin sitt en tiedä oikeen, muistaakseni keskustelen näiden oppilaiden kanss jossain vaiheessa, vähän tiukempaan sävyyn tai ainaki pyysin heitä olemaan, tai keskittymään työhön. Sekään ei tuntunu auttavan. (J III 7.)

Periaatteena on yrittää ensin *muutaman kerran hyvällä, mutta luovuttaa sitten*: jos oppilaat ovat tehneet päätöksensä opiskelusta, ei hän voi enää asiaan vaikuttaa. Johanna ajattelee toimivansa vielä toisenakin vuotena ensimmäisen tuntiopettajavuoden tapaan: hän yrittää tiettyyn rajaan asti saada jonkun innostumaan aiheesta, mutta luovuttaa sitten. Esimerkiksi ilmaisutaidon ryhmään on tullut oppilaita, jotka eivät olisi halunneet tulla siihen. Johanna on yrittänyt motivoita, pyrkinyt keksimään keinoja, joilla saada oppilaat mukaan.

Mut mä oon aavistuksen nyt jo tavallaan antanu periks, tässä vaiheessa, muutaman tunnin jälkeen, eli mä en enää odotakaan heiltä niin paljoo, kun ehkä muilta. Mikä voi olla kauheen huonokin asia. Mutta toisaalta pyrin tekemään oppilaille selväks, että hän... Tai ehkä saatan sanoakin, et hän on itse tehny oman ratkasunsa sen opiskelun suhteen. Varmaan tiettyyn rajaan asti yritän hyvällä, ehkä joskus pahallakin, pakottamalla tai patistamalla. Mutta tässäkin, tää oli kevään ihan viimeinen kurssi ja mä olin vuoden verran tehny töitä, niin mä en enää jaksanu. Eli mä sitten luovutin ja ajattelin, että selvä, he ei halua enää opiskella. (J II 10.)

Hän ajattelee, että ryhmässä laiskuus ja kiinnostumattomuus myös leviää helposti. Niinpä hän keskustelikin asiasta koko ryhmän kanssa. Keskustelusta oli kuitenkin apua vain hetkellisesti. Toisaalta *oppilaiden kanssa keskustelusta ja neuvottelusta* on myös hyviä kokemuksia (ks. ss. 374–375).

Niin mä sitten otin sen esille, oltiin kaikki isossa ringissä istuttiin, keskeytettiin hajotukset ja kysyin oppilailta, että mitä tämmösessä tilanteessa teijän mielestä pitää toimia ja jos jotakuta ei kiinnosta se. Että mä kerroin oman näkökulmani, että tää näköjään vaikuttaa, et jos yks tai kaks menettää mielenkiintonsa hommaan ja ehkä pistää pikkasen rantaliks, niin se ikävä kyllä leviää, et sil on tapana levitä. Suhtautumisella ja sitten loppujen lopuks kellään ei oo mukavaa siellä.

E: No mitä ne sano?

J: No, hetkellisesti ainakin keskustelu autto, mutta ei välttämättä aina. Joitakuita ei kiinnosta, vaikka päällään seisos ja mitä tekis –ei auta. (J II 10–11.)

Johanna ei kuitenkaan unohda asioita: *arviointi* on myös tapa puuttua asioihin. Johanna kertoo korostavansa seitsemäsluokkalaisille kahta asiaa: “kotitehtävät ja työrauha, ne on ne tärkeimmät” (J IV 3). Hän toteaa myös painottavansa oppilaan vastuuta: “et en mä pysty vahtimaan sitä, et ne tekee kotitehtävät. Mutta mä haluan tehdä niille tietäväksi arvioinnissa, että se myös vaikuttaa arviointiin.” (J IV 3.) Syksyllä sanomaansa asiaa Johanna kauhistuu keväällä sikäli, että “oppiminen ja sisältö on paljon tärkeempiä kun nämä asiat [kotitehtävät] ja “selvästi se arviointi on mulle ollu - - rumasti sanottuna ase oppilaita vastaan, tai semmonen ase, jolla mä pystyn saamaan tietyllä tapaa oppilaat motivoitumaan, mutta ei sisältä käsin vaan ulkoapäin” (J V 4). Tämän asian Johanna kertoo huomanneensa lukiessaan tutkimukseen liittyviä haastatteluja ja teemoitustekstiä ja löytää korostukseen syynkin: arviointiasiat ovat olleet koulussa esillä koko hänen siellä olonsa ajan, “tänä keväänäkin on ollu meillä luentoja itsearvioinnista, ne on ollu semmosen asiana joita on turhankin paljon korostettu - - mä haluan painottaa entistä enemmän sisältöä, kun sitä arviointia” (J V 4).

Johanna on hämmästykseseen huomannut, että *kehumisella* on valtava vaikutus oppilaaseen ja koko kurssiin: “mä yhtä [ilmaisu- taidon] oppilasta kerran sanoin, että aivan mahtava suoritus, jollain tavalla siis kehuin sitä oppilaan improvisaatiota, että jopas oli mielenkiintoinen suoritus tai jotain positiivista, niin se vaikutti koko kurssiin, se oppilas työskenteli kauheen hyvin sen koko loppukurssin, se sai ryhtiä sen koko työskentelyyn, sen yhen ainoon kehuun jälkeen” (J IV 19). Hän toteaa kuitenkin käyttävänsä kehumista aivan liian vähän, lähinnä jonkin työn palauttamisen tai arvioinnin yhteydessä sekä silloin, jos luokka on entisestä poiketen työskennellyt erityisen hyvin, jolloin hän voi puhua koko luokasta, koska hän pelkää, että tulisi kehuneeksi aina samoja henkilöitä, jotka joutuisivat siten silmätikuiksi ja ehkä kiusaamisen kohteiksikin. “Mut ehkä suurempi syy on se, että...Tai oikeestaan ne on yhtä suuria syitä, että mä en haluu, että kukaan nousee silmätikuks tai kukaan rupeis kadehtimaan toisia tai...Mutta yhtä tärkeä syy on myös se, että musta tuntuu, että mä en osaa sitten sillä tavalla yrittämättä tai neutraalisti, objektiivisesti sanoo” (J IV 19). Johanna tietää kehuviensa liian vähän oppilaita ja vaativansa näiltä toisaalta liian paljon: “Joo, kehuun kyllä, mut aivan liian harvoin” (J IV 19). Vaativuus liittyynee myös suorituskeskeisyyteen (ks. s. 277).

Varmaan oppilaille tulee semmoinen kuva, että mä oon kauheen vaativa, koska tää kasi x nimenomaan oli kuullu semmosta, kun mä sanoin sille luokalle, kun heidät tapasin, et mä oon uus äidinkielen opettaja ja mul on oma tyyli opettaa, erilainen kun edellisellä, et koittakaa, koitetaan tulla toimeen. Ja sit mä sanoin, et varmaan ootte kuullu muilta oppilailta heidän näkemyksiä, mimmonen mä oon opettajana, et yks minkä mä veikkaan, et he ois sanonu, et mä oon aika vaativa, et kyl mä vaadin et työt on aika hyviä. Niin siellä usempi nyökkäs ja katto toisiaan. (J IV 19.)

Palautteenanto on Johannan *tapa kannustaa ja motivoida oppilasta*. Tärkeää on se, että oppilas löytää itsestään jotain positiivista: “Se, että oppilas löytää itsestään jotain positiivista jos ei oo siihen mennessä löytäny tai hoksinu niitä asioita aikasemmin...” (J II 8). Kyse on oppilaan arvostamisesta (ks. luku 5.2.1.4). Hän kuitenkin kokee palautteenannon sujuvan häneltä kirjallisesti, mutta ei yhtä helposti suullisesti – sitä hän vasta harjoittelee. Myös oppilailta hän haluaa saada neutraalia kritiikkiä, joka auttaisi häntä kehittymään työssään. Hän on saanut tällaista palautetta esimerkiksi siitä, että hän toistaa ohjeita ja sanoja turhan monesti. Tämä tapa hänelle on jäänyt opapaana olemisen ajoista.

Työssään hän kokee omaksi vahvuudekseen *innostavuuden ja kannustavuuden*, joka on helppoa virkeänä ja joka on hänen tapansa olla empaattinen ja läheinen oppilaille. Johanna on kiinnostunut omasta alastaan ja toivoo sen välittyvän oppilaisiin: “oon kuullu oppilailta kommenttia, että jaksan aina olla virkeänä, mä tykkään alastani, ja jaksan ehkä olla siinä mielessä iloinen ja pirteä aiheeseen liittyen” (J II 4). Hyvää on myös se, ettei hän ole oppilaille ilkeä.

J: Sillon kun mä oon virkee, niin sillon vamaan kauheen innostava ja kannustava ja-ja uskosin että, että-että, ainakin, sillon pystyn antamaan oppilaille jotakin. Mutta sillon jos mä oon väsyny, se riippuu hirveen paljon musta itsestäni, jos mä oon hirveen väsyny niin mä oon myöskin kauheen hajamielinen, ja mulla ei pysy ajatus oikeen koossa ja mä oon myöskin poissaoleva, et hyvin, hyvin kaksjakonen tavallaan. Ett se liittyy hirveen paljon mun omaan vireystilaani, että se vaikuttaa, se vaikuttaa siihen mimmonen mä oon. Mutt ainakin, pyrin koko ajan kehittymään, et mä oon pyrkiny oppilailta myöskin saamaan kritiikkiä sillon kun tiedän et he pystyy antamaan sitä neutraalisti sitä kritiikkiä. Ja mä oon saanu jopa, saanu erittäin fiksua kritiikkiä ja pyrkiny ihan sen mukaan niin, kehittämäänkin. Ett hyvin raakile, mutta parhaani yritän, näillä taidoilla.

E: Mistä sä pidät muuten itestäs, opettajana?

J: No yleensä on pitkä pinna, se on varmaan hyvä asia. Ja yleensä harvoin sanon mitään, aniharvoin sanon mitään ilkeesti kenellekään tai mitään, mitään tuota, tai en mä nyt ilkeesti koskaan sanokaan, mutt sanotaan, ajattelematta mitään kenellekään. Ett mä pystyn olemaan kannustava, ett se on, jos en suullisesti pysty niin kirjallisesti ainakin pystyn olemaan kannustava, ett se on varmaan semmonen aika hyvä asia. Ett silloin kun oon virkee, siinä tilanteessa niin pystyn myöskin suullisesti antamaan semmosta hyvin kannustavaa, palautetta, ett se on ehkä semmonen asia mistä mä, tiedän että oon hyvä, niin pystyn olemaan tavallaan oppilaiden kans, oppilaille empaattinen ja tavallaan hyvin läheinen heiän kanssaan tässä mielessä. (J I 16.)

Ehkä tässä on myös osasyys siihen, että Johanna kokee olevansa parempi ja motivoivampi opettaja oppilaskeskeisiä töitä ohjattaessaan kuin opettajajohtoisesti asioissa edetessään. Kun oppilaat tekevät työtä omaan tahtiin, opettaja voi ottaa helpommin huomioon yksilön, kohdentaa kysymyksen ja palautteen. Uuden seitsemännän luokan kanssa hän onkin muuttanut opetustapansa uuteen uskoon.

sit jos on enemmän räätälöityä tai tämmöstä yksilöityä tehtävää, jolloin oppilas etenee omaan tahtiinsa, tekee jotakin kurssiyötä, isompaa kurssiyötä, tai omaan tahtiinsa jotain isompaa tehtäväpakettia, niin siin on paljon helpompi olla ohjaajana. Siinä pystyy helpommin esittämään kysymyksiä henkilökohtaisesti sille oppilaalle, motivoimaan paremmin... (J IV 2.)

4.4.4.4 Kontakti – suhde

Johanna haluaisi nähdä kunkin oppilaan persoonana, “jotta pystys sitten arvostamaan ja löytämään siitä hänen omia vahvuuksiaan” (J II 8). Taustalla ovat oman arvomaailman näkökohdat – toisen ihmisen kunnioittaminen ja arvostaminen – sekä niiden välittäminen oppilaille (ks. luku 5.2.1.4).

J: No ehkä [voin antaa] semmosta innostuneisuutta asiaan. Äidinkieleen nimenomaan, et jos sen pystyy oppilaaseen välittämään, plus siten ihan omalla persoonatasolla niin semmosta toisten kunnioittamista, mihin mä pyrin tietosesti itse. Niinku oppilaan persoonan kunnioittamista. Et oppilaat pystyis myöskin kunnioittamaan toisiaan. Ehkä tän tyyliä asioita. Jos omalla, oma persoona, oma toiminta, niillä pystyy vaikuttamaan oppilaiden ajatuksiin tai toimintaan positiivisesti. (J II 13.)

Lokipäiväkirjassaan (12. 9. 2000) hän kirjoittaa aiheesta seuraavaa: "Toisaalta haluan persoonallisen, positiivisen kontaktin oppilaisiin. Sen saaminen kestää, mutta haluan mahdollisimman usein lähestyä oppilasta, jutella ja kysellä opetukseen liittyvistä asioista. Olen koettanut tässä kurssissa panostaa erityisesti siihen, sillä vuosi sitten koin, että jotkut oppilaat olivat minua vastaan. Yleisesti suhteeni oppilaisiin on hyvä, mutta työrauhaongelmien takia opiskelumotiivaatio kärsi. Nyt haluan välttää vastaavanlaiset tilanteet."

Kontaktin luominen uuteen luokkaan vaatii aikaa ja opettajan läsnäoloa, yksilön näkemistä. Koska kovin paljon tutustumisaikaa ei kurssien tiukkuuden vuoksi uusien seitsemänsien luokkien kanssa jää, Johanna pyrkii luomaan ensimmäiset kurssit sellaisiksi, "että siellä oppilaat joutus tulemaan erilaisten oppilaiden kanssa toimeen ja jotta siel ois mahdollisimman erilaista toimintaa, ja jotta he joutus hyväksymään kaikki toisten tuotokset" (J II 6).

Et silloin kun mä saan semmosen massaryhmän [uuden seitsemännen luokan], niin kestää jonkun aikaa – mä en nää yksilöitä siitä, mä en pysty esimerkiksi katsekontaktia kohdistamaan vielä tarpeeks hyvin oppilaisiin, koska mulla menee aikaa siihen, et mä mietin, mitä mä sanon. Eli en oo tarpeeks läsnä siinä mielessä, vaikka haluaisinkin olla. Sitten jos tunnen luokan paremmin ja oppilaat paremmin, niin sitten on eri juttu, et sitten pystyy...Tavallaan enemmän ottamaan sen oppilaan persoonana huomioon ja tavallaan sen arvon ihmisenä, tai persoonana huomioon. -- Mut kyl mä niinku pyrin siihen, että mä tuntisin tavallaan jokaisen oppilaan näkisin tietyllä tavalla persoonana, et se on se tavote. Jotta pystys sitten arvostamaan ja löytämään siitä hänen omia vahvuuksiaan ja tavallaan sitten myöskin opettamaan ehkä sillä tavalla, että...Tai ainakin antamaan semmosta palautetta, mikä sille oppilaalle sopii parhaiten. (J II 8.)

Luokassa, jossa vuorovaikutus opettajan ja oppilaiden kesken toimii, myönteisyyden kehä imaisee mukaansa. Tällaiselle luokalle on helppo antaa positiivista palautetta – ja vahvistaa positiivista virtausta, joka antaa hänellekin energiaa ja motivaatiota. Erityisen antoisaksi Johanna kuvailee ensimmäisen tuntiopettajavuoden keväällä työtään luokassa, jossa hänen tarjoilemansa aiheet ja työtavat ovat menneet läpi: "mä saan energiaa heiltä kun he innostuu jostain aiheesta, mä jaksan olla, mä jaksan olla todella hyvä heille ja kannustava heille, kun taas sitten tää toinen, toinen luokka joka on, rinnakkaisluokka niin, sieltä kun saa jatkuvasti negatiivista palautetta niin mun

on myöskin vaikea antaa välillä positiivista palautetta [suullisesti] (J I 10). Johannan mielestä luokan oppilaiden vastuuntuntoisuus tekee hänelle luokassa toiminnan ja luokassa ilmeneviin ongelmiinkin suhtautumisen helpoksi: “siellä on sekä hyvin villejä poikia sekä erittäin tunnollisia tyttöjä, mutt sen luokan poikien kans mulla ei oo koskaan ollu mitään ongelmia että ne on, kuitenkin tietyllä tapaa vastuuntuntosia” (J I 10).

Johanna kokee opettamisen olevan vuorovaikutusta myös siten, että oma kireys ja väsymys tulevat joissakin luokissa kaksinkertaisena takaisin. Nimittäin jos opettaja ei ole läsnä, oppilaatkin ovat pois-osaolevia ja levottomia, esimerkiksi “kännykkää otetaan esille, hattua pistetään päähän, jalkaa pöydälle, sun muuta mistä sitten, mitä vastaan sitten tavallaan joutuu, taistelemaan, ja kaikennäköstä pientä, oppilaat keskustelee, häiritsee tunnin pitoa, heittelee joskus jopa paperinpalasia – muka sillä tavalla että mä en huomais” (J I 7). Joillakin oppilailla on Johannasta myös jotain häntä vastaan: “Näilläkin [motivoitumattomilla] oppilailla on ihan selkeesti minua vastaan jotakin tällä luokalla, osalla heistä, ja sitten ihan oppiainetta kohtaan paljonki kielteisiä, tunteita” (J I 9).

Lisäksi Johanna kokee ryhmän hahmottamisen ja kontaktinoton ryhmään vaikeaksi: ryhmän ja yksilöiden välillä taiteilu on hankalaa. “- - mä vaan tavallaan niinku ohjaan, en opeta. En osaa opettaa enkä olla ihminen, mutta mä osaan ohjata.” (J IV 10.)

J: Sillon saa ottaa henkilökohtasta kontaktia oppilaisiin, mitä mä en luokkatilanteessa ryhmälle osaa antaa. Mä en siis sillä tavalla hahmota sitä ryhmää, et mä osaisin antaa kauheen henkilökohtasta kontaktia. Mä en kuitenkaan vielä nää ryhmässä kaikkia asioita, en osaa hahmottaa luokassa kaikkia asioita, kun oppilaat on ryhmänä. Mut sitten kun niihin saa, kun ne saa niinku keskustella siitä aiheesta ja miettii oppilaan kanssa yhdessä tai sitten oppilaan kans keskustelemalla asioita, niin sillon mä saan jonkinlaisen kontaktin niihin oppilaisiin. Ja se on musta kauheen kiva, paljon helpompi mulle lähtee yksilötasolta, kun että ryhmän kanssa, liikenteeseen. (J IV 16.)

Johanna ottaakin oppilaisiin aktiivisesti kontaktia tunneilla yksitellen – kiertelee ohjaamassa ja keskustelemassa. Lähestyminen vaatii kuitenkin herkkyyttä, toisen kunnioittamista ja molemminpuolista halua: “Kaikki oppilaat eivät ota kontaktia, jätän heidät rauhaan. Miksi näin toimin, sitä en tiedä, täytynee kiinnittää asiaan enemmän

huomiota. Ehkä ajattelen, että oppilas ei halua kontaktia. Jätän hänen rauhaan ja lähestyn tätä, kun tämä itse osoittaa lähestymistä. Tässä koetan edetä oppilaan ehdoilla, mikäli osaan tulkita tilanteita oikein. En halua myöskään olla kyyläri eli en halua, että oppilaat kokevat, että kyyllään tai ahdistelen heitä.” (Lokikirja 12. 9. 2000.)

Ote kahdeksannen luokan havaintopäiväkirjasta 12.9.2000 – tehtäviä *Nummisuutarit*-näytelmän pohjalta pareittain:

Oskari kysyy tyyppihenkilöstä. XpII kysyy näytöksen ja kohtauksen eroa. Ope ei koskaan vastaa suoraan, vaan johdattelee, kysyy tai juttelee. Juttelee Tomin kanssa.

Polvistuu poikien pöydän luo juttelemaan kohtauksista. XpV opelle: “Kuka on sun mielestä paras näyttelijä?” Ope miettii ja vastaa jotain. Poikakin miettii omaansa, mutta ei muista näyttelijän nimeä. Juttelevat.

Ope menee Emilian luo. Emilian hymyilee, ope polvistuu pöydän eteen juttelemaan tyttöjen kanssa. Sitten nurkkapöydän tyttöjen luo, polvistuu.

Tomi ja vieruskaveri taitavat puhua omiaan. Poikaryhmä puhuu tv-ohjelmista, mikä on jonkin ohjelman nimi. “Isänmaan toivot!” muistaa xpIII. Siis xpv:n mielinäyttelijän ohjelman nimi. Ope kääntää päätään ja hymyilee: “No se se oli.”

Ope menee Oskarin ja hänen parinsa luo, jotka luonnehtisivat kaikkia näytelmän henkilöitä mukaviksi. Opea naurattaa. Oskaristakin on selvästi kivaa (toisen pojan kasvoja en näe).

Ope poikaryhmän luo: mikä on näytös? Pohdiskellaan. XpV nauraa: “Sitt meidän naapurin mummo harrastaa monologia.”

Oskarin luo: millainen Esko on? Ope istuu pulpetille. Tomi: “Hei, Johanna!” Ope auttaa Oskaria, selostaa iloisesti tyyppihenkilöä.

Johanna toivoisi osaavansa olla kaikissa luokissa oma itsensä. Kuitenkin toisissa luokissa hän kokee olevansa rento sekä vapaa ja toisissa hän on varovainen ja jännittää: “Mä osaan olla joillekin luokille paljon rennompini ja osaan esittää asiat eri tavalla [esimerkiksi humoristisesti]. Uskallan olla rohkeempi itse niille, et mä oon siellä näytellessäni luokan edessä jotain tilanteita” (J IV 11). Tällainen on esimerkiksi äskeisen havaintopäiväkirjalainauksen luokka, joka on ollut niin rauhallinen ja yhteistyöhaluinen syksyn alusta asti, jotta hän on voinut toteuttaa luokan kanssa kokeiluja, näytelmäprojektin, ja antaa luokalle vapauksia. Syyksi tähän hän arvelee sitä, että hän tuntee luokasta entuudestaan vain muutamia oppilaita, minkä vuoksi hänen suhteensa luokkaan on täysin neutraali: “mä oon niinku täysin tyhjältä... Siel on muutama oppilas, jotka mä tunnen.” (J IV 12.)

Johanna kirjoittaa luokasta lokipäiväkirjassaan 7. 9. 2000 seuraavasti: "Pidän paljon luokasta, se on ihanan tunnollinen ja järjestysongelmia ei todellakaan ole ollut. Luokka on tosin aika hiljainen, mutta suhtautuu vastuullisesti opiskelemiseen, jotkut ovat jopa ylitunnollisia!" Lokipäiväkirjassa 12. 9. 2000 hän toteaa: "Tämän luokan kanssa on mukavinta, että lähes joka tunnin jälkeen joku oppilas jää jutustelemaan, tunneilla saa opettajana olla aika rennosti."

J: Parhaimmillaan jaksaa, kun on hyvin virkee itse, niin jaksaa tehdä tunteista eläviä, erilaisia. Siis siinä, niinku oma itse...Normaalituntiin verrattuna, tai tämmöseen, no ehkä keskivertotuntiin verrattuna erilaisia, että jaksaa itse pistää koko oman persoonansa likoon eli esimerkiksi demonstroida näyttelemällä jotakin tilannetta tai jotakin asiaa. Esimerkiksi dekkarin ja kauhukirjallisuuden eroo, näyttelemällä. (J II 4.)

Rentous ja vapautuneisuus on kuitenkin hankalaa, jos luokan oppilaisiin liittyy liikaa tunteita, Johanna tuntee oppilaiden taustoja liikaa tai oppilaat tietävät hänestä liikaa. Esimerkkinä on hänen oma valvontaluokkansa, eräs kahdeksas luokka.

Mutta voi olla, et kun mä tunnen tavallaan ne oman luokkani [oppilaat] paljon paremmin kun muut luokat, niin mä pyrin sitten pitää jotain etäisyyttä niihin, ettei menis tunnetasolla tavallaan liikaa siihen mukaan. Ettei tavallaan hermostuis, jos...Tai että se ei vaikuttas muhun liikaa tunnetasolla, jos oppilas tekee jotakin väärin tai myöhästelee paljon. Et mä pystyisin olemaan neutraali siinä tilanteessa. -- Jotenkin ne tuntee mut paremmin kun muut luokat ja mä en haluais et ne tuntee mut liian hyvin ihmisenä ja mä en edes halua sitä (J IV 12.)

Oman luokan oppilaisiin liittyy tunteita: hänellä on ollut joidenkin oppilaiden kanssa erimielisyyksiä, hän pitää joitakin ihanina ja tietää joidenkin oppilaiden tilanteista, ongelmista ja taustoista liian paljon, mutta toisaalta myös oppilaat tuntevat hänet muita paremmin. Tällöin hän pitää toisista oppilaista ja toisista sitten taas ei, minkä hän ei kuitenkaan soisi näkyvän millään tavalla tunteilla – hän haluaa olla neutraali ja käyttäytyä oikeudenmukaisesti: "Ja sitten se mitä mieltä mä itsestäni ehdottomasti olen, että mä oon erittäin oikeudenmukanen, vaikka mä en jostain syystä pitäis jostain oppilaasta, ryhmätilanteessa, niin siitä huolimatta mä oon omasta mielestäni hyvin, oikeudenmukanen" (J I 16).

Jotta hän ei reagoisi tunnetasolla liikaa tilanteisiin ja jotteivät oppilaat tuntisi häntä liian hyvin, hän pitää etäisyyttä. Siten hänen on

helpompi suhtautua oppilaisiin ja arvioida näitä tasapuolisesti. Hän pyrkii pitämään työssään henkilökohtaisen ja "oppilas-opettajatason" erillään ja tulemaan siten toimeen jokaisen oppilaan kanssa, välttämään ristiriitoja, vastakkainasetteluita, omaa räjähtämistä ja kaunoja. Tämä tarkoittaa sitä, että vaikka opettaja ärsyyntyisi ja tuskaantuisi johonkin oppilaaseen oppitunnilla, hän pyrkii kuitenkin ottamaan asiaan etäisyyttä ja olemaan positiivinen: kärsivällinen, ymmärtäväinen, ystävällinen sekä lempeä. Se tarkoittaa myös pyrkimystä siihen, että esimerkiksi arvioinnin erilaiset näkemykset käsitellään heti. Se merkitsee myös kykyä pyytää anteeksi. Johannalla on viime vuodelta kokemusta henkilökohtaisista ristiriidoista oppilaiden kanssa, jotka johtuivat tiukkuudesta ja asemasta taistelusta (ks. s. 275 J V 5). Näiden oppilaiden kohtaaminen ei ole vielääkään helppoa puolin eikä toisin, sillä välissä on negatiivisia tunteita. Tämän kokemuksen vuoksi hän on ristiriitoja välttääkseen toisen tuntiopettajavuotensa alussa mielestään kenties liiankin lempeä, jämäkkyuden kustannuksella.

J: Niin pelkään sitä ett menee sukset oppilaitten kanssa ristiin ett mä en halua niinkun, sillä tavalla, sillä tavalla saa mennä ristiin jos oppilas, ei opiskele ja mä hermostun sen opinnoista mutt mä en halua niinkun henkilökohtasella tasolla ett on mitään kaunaa, en minkäänäkösiä ristiriitoja. - -

Mutt tuota viime vuonna meni sukset ristiin henkilökohtasella tasolla muutaman oppilaan kanssa, mulla oli tosi vaikeeta opettaa heitä mun on vaikeeta kohdata heitä, oppilaita ja heidän myös inhottavaa kohdata minut. Ja varmaan, näitä oppilaita on nyt mun omalla luokalla, ett varmaan sen takia mä oon ottanu etäisyyttä, ja sen takia varmaan mä, yritän olla mahdollisimman kärsivällinen, koska onhan se – tai sillä tavalla niinkun ystävällinen henkilökohtasella tasolla, sillä tavalla että mä ymmärtän niitä oppilaita ihmisenä ja tuun niitten kanssa toimeen, ja toivon että tilanne on myös toisin päin, vaikka ei tykkäiskään opetuksesta ja vaikka opetus, ei sujuiskaan hyvin. Mutta siinä on mulla taas sitten työ välillä että, kun tuskastuttaa että joku, metelöi jatkuvasti, ei tee kotitehtäviä niin, tavallaan yrittää pitää sen henkilökohtanen, taso ja sitt se, oppilas-opettajataso tavallaan toisistaan erossa. Se on vaikeeta, ja siitä varmaan se etäisyyskin sitten johtuu ja siitä, ja sen takia pyrin olemaan mahdollisimman kärsivällinen ja lempeä – no oonhan, mä periaatteessa ollu sitä viime vuonnakin mutta sen jälkeen kun meni sukset ristiin, joidenkin oppilaiden kanssa niin, kummallakin oli nii vaikeeta tunneilla sekä heillä että mulla niin mä yritän välttää tosiaan niitä tilanteita, yritän olla ystävällisempi ja nähä asioista positiivisemmat puolet ja, ehkä se on syy minkä takia mä en uskalla, niin jämäkästi tai en pysty niin jämäkästi puuttumaan asioihin kun välillä pitäs, välillä se jämäkkyys puuttuu. (J IV 21.)

Ehkä osittain tästä syystä Johanna sanoo välttävänsä henkilöihin puuttumista työrauhaongelmissakin:

kehotan, oppilaita ehkä yleisemmällä tasolla en yksilöi niitä, ihan suoraan, tai no kyllä mä oikeestaan yksilöin, kauheeta, mutta en ehkä tarpeeks vakuuttavasti, jämäkästi, että se oot nyt SINÄ joka siinä puhut vaan voi olla että mä joskus sitten sanon että ”pojat siellä” tai ”pojat olkaa hiljaa” en tiedä. (J IV 21.)

Pyrkimys neutraaliuteen näky myös siinä, että hän ei halua lähteä mukaan oppilaan tunteisiin eikä sanoa kellekään oppilaalle ilkeästi, vaikka tämä loukkaisi häntä ”haukkumalla hyvin julmasti, tappouh-kauksin, tai joitain muita uhkailuja. Tai [olisi] valehdellut” (J V 8). Johanna kertoo tapauksesta, jossa oppilas loukkaantui ja räjähti hänelle, koska Johanna ei joutanut koulun sellaisessa käytännössä, että jos oppilas saa kurssista nelosen, niin se suoritetaan ehtolaiskuulustelupäivänä eikä sitä paikata aiemmin. Tällaisissa tapauksissa Johanna käyttäytyy hyvin diplomaattisesti ja on hyvin varovainen, koska hänen on pakko yrittää rauhoitella tilannetta. Jos oppilas ei kuuntele, hän poistuu paikalta ja palaa asiaan myöhemmin.

J: Riippuu ihan oppilaasta, mitä mä tiedän siitä. Ja riippuu siitä ett, ett, no jos sillä on mielenterveydellisiä ongelmia, ja on pelko että se ei, se räjähtää, ei pysy nahoissaan niin, niin-niin pakko yrittää käyttäytyä kauheen diplomaattisesti eli, eli-eli, pakko yrittää rauhotella sitä tilannetta. Mä huomasin että tänään, tänään kyllä, että tänään mä olin niin väsyny että, jotenki jätin sen tilanteen silleen, mä sanoin että, tälle pojallekki joka tuli mulle vihasena niistä arvosanoista valittamaan niin tuota, sanoin hänelle että, mä en oo vielä sun arvosanaa täysin kattonu, kattonu että mun täytyy se tässä viikonlopun aikana katsoa mikä on ihan totta, ett mä en, ja perustelin minkä takia hän ei voi saada sitä kiitettävää kun hän ei sitä uskonu, niin mää sitt sanoin ett mä en enem-pää keskustele tästä ja lähdin pois. Mutt niin tuota, mä saatan usein jos, jos must tuntuu että oppilas ei rauhotu jos siinä ei perustelu auta niin mä saatan lähteä siitä paikalta sitten, sanoa että keskustellaan myöhemmin tai sitten sanoa, sanoa jonkun oman kommentin ja jos tuntuu ett se ei mene perille niin lähteä siitä sitten pois.

E: Miksi?

J: Jos, jos oppilas ei kuuntele mun perusteluja, nimenomaan semmo-sessa tilanteessa jos mä pyrin selostamaan minkä takia, mä oon tehny tietyn ratkasun ja hän ei selkeestikään sitä ota vastaan niin mä odotan sitten toista hetkeä ett mä pystyn sitten paremmalla hetkellä perustele-maan. Esimerkiks tän pojan kanssa joka oli kopioinu sen tutkielman

niin se oli, se toimi niin, tai siis, hän tuli sitten, seuraavana päivänä mun kanssa juttelemaan, oliko se torstaina mun kanssa juttelemaan, hän oli ensin raivonnu mulle, mä en muista niitä päiviä tällä viikolla on päivät menny sekasin mutta hän, kuitenkin kun mä ilmoitin hänelle että tää ei ollu sun oma työs, hän raivostu siitä, ja seuraavan päivänä sitten juttelin aiheesta mitenkä hän voi uusia sen työnsä. Siinä tilanteessa, yritin olla mahdollisimman neutraali mutta hyvin positiivinen. Ett siinä samassa hetkessä ei ois mun mielestä edes kannattanu keskustella hänen kanssaan, tai mulla tuli semmonen olo että hän ei ois sitä vastaanottanu, sitä mitä mä oisin hänelle puhunu. (J I 4.)

Johanna kertoo, että aiemmin hän koki tällaisissa tilanteissa kaiken johtuvan hänestä itsestään, siitä, että hän on tiukka eikä osaa käyttäytyä diplomaattisesti: “säätöihin vetoaminen ja tietynlaiset keinot [tulevaan arviointiin vetoaminen] yrittää olla opettaja jolla on auktoriteettia, niin ne ei oo tuntunu itestä hyvältä eikä ne oo ollu oikeita. Mutkun ei oo osannu muutakaan, tai ei osaa vieläkään” (J V 11.) Oppilaat saattavat yhä suuttua esimerkiksi ehdoista kuullessaan mutta olla seuraavana päivänä jo aivan rauhallisia: “ehkä pitäis ite ymmärtää, et se tilanne ei johu aina minusta, vaan se oppilas saattaa ite reagoida äkkiaikavaamattomasti (J V 11).

Ensimmäisillä kurseilla arviointi ja vaatimustaso aiheuttivatkin erityistä hankaluutta: Johanna arvioi oppilaita tiukemmin kuin epäpätevä edeltäjänsä mutta mielestään täysin oikeudenmukaisesti ja linjassa toisten äidinkielenopettajien tai koulun käytänteiden kanssa. “Tämmönen perustelu ja arviointi on vaikeeta vaikka mä oon omasta mielestäni perustellu valtavasti että mitkä arviointikriteerit, meillä oppilaat on saaneet, kirjallisesti ne kurssien alussa, mä oon ne suullisesti käyny läpi, ja sitten mä oon vielä näyttäny näitä, päättöluokkalaisille näitä kasin kriteerejä. Ollaan keskusteltu niistä myöskin.” (J I 3.)

J: Varmaan yritti pistää, ko- testata alussa, tuntuu ett joka paikassa testataan alussa että mitkä on mun rajat, ett sitten kun ne rajat on selvillä niin sitte alko olla helpompi. Ensimmäinen kurssi, oli selkeesti kaikkien luokkien kans vaikeempi, kun muut kurssit. (J I 5.)

Työsuhde ei voi Johannan kohdalla olla ylipäätään kovin henkilökohtainen: “Arvostan tietyntasoista yksilöllisyyttä niin omassa kuin oppilaiden elämässäkin, joten tuo työsuhde ei voi olla itseni kohdalla kovin henkilökohtainen. Pyrin pitämään työn ja vapaa-ajan elämässäni täysin erillään.” (Lokikirja 26. 9. 2000.) Kyse on omasta per-

soonasta: Johanna toteaa olevansa ihmisenä etäinen suoritusihminen. Henkilökohtaisen kontaktin ottaminen sekä itsensä avaaminen tuntuu myös vaikealta. Kyky henkilökohtaisempaan ja luonnollisempaan kontaktiin saisi Johannasta aikaan sen, että oppilaat ymmärtäisivät opettajaa ja tämän asemaa paremmin (Ks. s. 264 Ihminen ja s. 259 J IV 14–15.)

Et, tosin viime viikolla mä kerroin heille siitä kun mä olin aivan tukossa astman takia, niin kerroin että mistä se johtuu ja minkä takia oon tukossa ja minkä takia yskin, minkälaista on olla kun on astma. Mut kerroin, että en käy ravintoloissa tai en käy paljoa siellä, mulla ei oo tupakoivia ystäviä, en halua olla paikoissa missä tupakoidaan ja... Mut en niinkun, mä oon kauheen etäinen, mä en osaa ottaa kontaktia.

E: Etkö osaa, vai etkö halua?

J: En myöskään osaa, se on siitäkin kiinni, sillä tavalla niinku läheistä kontaktia. Tavallaan ehkä osaan olla kannustava, erityisesti, niinkun oon sanonu, semmosille kilteille tytöille pystyn... Tai ylipäänsä kilteille, ujoille, herkille ihmisille on helppo antaa kannustusta. Kirjallista ja ehkä joskus sitten muutenkin, suullisestikin. Mutta sitten levottomimmille, vilkkaammille oppilaille on mulla vaikeempi antaa suullista kannustusta, koko ajan se on lannistavaa, mitä mä sanon, et oo hiljaa. Mä en osaa niille olla suullisesti kannustava, kirjallisesti kylläkin. Mut tota, en mä niin... En mä myöskään osaa niinku itteeni avata niille. Kertoa.

E: Mikä se on se ihminen ja opettaja? Sen ero, mikä ?

J: Ei mulla sillä tavalla oo, mul on oppilaitten, on paljon sellasia luokkia, niinku tää kasiluokka, jonka kans mul on HIRVEEN hyvät välit omasta mielestäni, et meil on hyvät kontaktit. Mutta tota en mä niillekään kerro omasta elämästäni. Et jos sitten joku oppilas halua enemmän lähestyä, niinku silläkin luokalla on pari tyttöä, jotka hirveen usein istuu edessä ja tulee juttelee omista, niin mä en taas sitten niinku siihen avaudu. Mä ehkä saatan kysyä niitten omista jutuista, jos kysyn jotakin siihen liittyvää, et keskusteltais siitä vähän. (J IV 9–10.)

Johannalla on ollut ongelmia eniten “kovien ja kylmien luokan kingien” kanssa, joihin on vaikeaa saada kontaktia (J V 12). Hänen on ollut hankala ymmärtää myös keskittymiskyvyttömiä ja oppimisvaikeuksisia “ongelmapoikia”, joskin tilanne on tarkkailuluokan opettamisen myötä muuttunut (ks. s. 282 J V 5–6), mutta henkisistä ongelmista kärsivien tyttöjen kanssa hän on tullut aina erityisen hyvin toimeen: “siinä mielessä ongelmapoikien kans, kenellä on ongelmia keskittymisen kanssa tai oppimis-, ihan opiskelun kanssa oppimisen

kanssa, että on hyvin levottomia oppilaita - - nimenomaan ne on poikia, ketkä tota lintsaa paljon koulusta vaikka olis kyvyt kuinka hyvään, se ei oo taidoista tai kyvyistä kyse, eikä keskittymiskyvyn puutteestakaan ehkä vaan jostain muusta.” (J I 6). Hän luulee, että nämä pojat aistivat hänen kireytensä ja jaksamattomuutensa – kieltönsä ja kättäisyytensä – tyttöjä helpommin, vaikkakin hänestä on yleisesti helpompi puhua rennosti ja heittää huulta poikien kanssa ja vaikka sanoo pitävänsä pojista tyttöjä enemmän.

J: Se liittyy ihan varmaan mun persoonaan, että mä jotenki kuvittelen, mä tykkään ite ihan rehellisesti sanottuna pojista enemmän mutt mulla on ollu poikien kans paljon enemmän ongelmia, ja mä oon tullu erittäin hyvin toimeen semmosten tyttöjen kans keillä on henkisiä ongelmia, niitten kans mä oon tullu erittäin hyvin toimeen, oon moniin niistä lähentynytkin jollain tapaa, ja tullu ihan kertomaan omista asioistaan-kin avoimesti, mutt mä en tiedä se on, voi olla, tai siis onkin varmasti, että sillon erityisesti kun itte ei jaksu ja mä oon aika kireä, ja se heijastuu nimenomaan nää pojat, jollain tapaa huomioi sen, tytöt ei ehkä oo kiinnittäny siihen huomiota kun mä kiellän heitä, ehkä tavallista kättäisämmin jotain asiaa, tekemästä, jos siellä on jotain, isompia ongelmia, meill on, meill erittäin paljon ongelmia- nii sanottuja ongelmia, siellä luokassa kaikkienensa, ja tuota – must tuntuu, että mä oon poikia, tai siis ehkä mä, oo pyrkiny olemaan hyvin tasapuolinen sekä poikia että tyttöjä kohtaan mutt – varmaan sitten jotenkin ehkä pojat aistii sen kireyden välillä helpommin, en tiedä. (J I 6.)

* * * *

Toisaalta taas sitt poikien kans on ehkä helpompi, yleisesti, näin niinkun yleisesti heittää huumoria, eli puhua rennommin joistakin asioista. En tiiä onks sitten, en osaa sanoa, ehkä mä en osaa ymmärtää niiden poikien ongelmia niin hyvin. Usein niihin liittyy alkoholi tai, tai jotain, perheessä on ongelmia, joillakin on mielenterveydellisiäkin ongelmia-kin heillä. Mä en ehkä pysty heihin samastumaan niin paljon että en pysty ehkä ymmärtämään heitä niin paljon kuin ehkä tyttöjä jotka on vastaavassa tilanteessa, voi olla että se näkyy läpi, en tiedä. (J I 6–7.)

Ymmärtämisen helpous tai vaikeus vaikuttaa myös palautteenantoon. Johannan myötätunto on hieman enemmän hiljaisen ja herkän oppilaan puolella, joita hän pyrkii myös palautteessa erityisesti kannustamaan ja rohkaisemaan: “Et se voi olla, että tätä kautta myöskin tämmöset herkemmat tytöt uskaltaa ottaa kontaktia, koska mä annan heille ehkä vähän enemmän sitä kannustusta. Tai jollain tavalla pyrin rohkaisemaan heitä siitä ujoudesta irti tai sitten jos joku...” (J II 4.)

Tällainen kuva hänestä on nähtävästi välittynyt lähinnä joidenkin tyttöjen keskuuteen, koska hän on yrittänyt auttaa erästä tyttöä, joka on ottanut häneen kovasti kontakteja ensimmäisen tuntiopettajavuoden keväästä alkaen. Tyttö soittaa Johannalle vielä syksylläkin, mikä herättää Johannassa toisaalta pelkoa siitä, että tyttö tulee hänestä riippuvaiseksi, toisaalta aprikointia siitä, “kuinka paljon mä voin ottaa vastuuta tästä tytöstä” (J II 2). Johannan mielestä tyttö pitää häntä ystävänä, mutta saattaisi tarvita ammattiauttajankin apua. Kontakti tyttöön on johtanut nähtävästi siihen, että myös muut tytöt uskaltavat helpommin avautua hänelle – poikiin kuva tuskin vaikuttaa.

Ainakin näiden tyttöjen kohdalla kyllä on välittynyt. No, että oppilas uskaltaa kertoa elämästään asioita, joita se ei varmasti kerro jokaiselle oppilaalle. Tää koskee nimenomaan tällaisia tyttöjä. Eli tytöt uskaltavat helpommin avautua. Pojat ei varmastikaan. (J II 3.)

4.5 TUTKIMUSHENKILÖT AUKTORITEETTEINA

Tässä osuudessa pohdin ja tulkitsen aineistosta löytämiäni auktoriteetin alan, lajin ja auktoriteettisuhteen muotoutumisen, rakentumisen, variaatioita. Ensimmäisenä käsittelen auktoriteetin rakentumista aseman tai tehtävän perusteella ja sitten pedagogisen suhteen perusteella. Toiseksi paneudun opettajan auktoriteetin alaan. Tässä yhteydessä en enää juuri viittaile opettajan ääniin, todenna asioita mo-
neen kertaan – oletan, että lukija löytää tekstikohdat halutessaan.

Kaikki tutkittavat opettajat puhuvat negatiivisesta ja positiivisesta auktoriteetista: tavallaan autoritaarisesta opettajasta ja auktoritatiivisesta opettajasta. Koska autoritaarisuudessa korostuu auktoriteetin valta-asema, jätän sen tarkemman käsittelyn vallankäytön pohdiske-
lun yhteyteen (luku 5). Tutkimushenkilöiden käsitysten mukaan au-
toritaarinen opettaja korostaa sääntöjä ja saattaa myös korostaa sisäl-
töä, piiloutua sen ja tavoitteiden taakse, kun taas auktoritatiivinen
opettaja ottaa tasapainoisesti huomioon oppilaat (ks. esim. Kuviot 7
ja 11), tai suorastaan kiinnittää huomiota enemmän näihin kuin sään-
töihin ja sisältöseikkoihin (ks. Kuvio 12).

4.5.1 AUKTORITEETTISUHTEN RAKENTAMINEN

Ensimmäisenä käsittelen opettajan virkatehtävästä ja asemasta nousevaa ja niiden vaatimaa ulkoapäin lujitettua ohjaavaa auktoriteettia (*de jure*). Toinen on henkilökohtaiseen tuntemukseen perustuva ja siten paremminkin luokkatilanteista nouseva, opetus- ja opiskelutilanteisiin liittyvä pedagoginen auktoriteetti (*de facto*).

4.5.1.1 Asema ja tehtävä oikeuttajana

Aseman vaatimaksi auktoriteetiksi nimittämäni auktoriteetti on ulkoapäin lujitettu ja sen alaan kuuluvissa tilanteissa kyse voi olla asioista, joista koululaeillakin on sanottavansa, jolloin takana on yhteiskunnallinen valta. Kyse voi olla myös asioista, jolloin esimerkiksi toisen vahingoittamisen estämiseksi opettaja, rehtori tai koulu joutuu turvautumaan pakkovaltaan, esimerkiksi koulusta erottamiseen määrääjäksi, lain mukaan vanhemman suostumuksella. Kyse ei ole mielivaltaisesta vallankäytöstä vaan esimerkiksi Petersin mainitsemasta demokraattisen yhteisön toiminnan edellyttämästä järjestyksestä, sitä ohjaavista säännöistä ja niiden soveltamisesta, mihin tarvitaan auktoriteettia. Spadyn ja Mitchellin luokitusten mukaan kyse on laillisesta auktoriteetista. Kyse on siis perusteiltaan ja oikeutukseltaan järjestellisistä ja arvopeustaisista auktoriteettisuhteista (ks. luvut 4.3.1 ja 4.3.2).

Sirkka ja Johanna ottavat esiin opettajan aseman ja tehtävän mukanaan tuoman moraalisen velvollisuuden valvoa koulun sääntöjen toteutumista ja huolehtia turvallisuudesta (ks. Kuviot 9 ja 14). Kyse on asioista, joita opettajan tulee hoitaa ja jotka opettaja hoitaa puuttumalla.

Kyse on tavallaan myös auktoriteettisuhteesta, joka on voimassa, kun opettaja toimii moraalien ja aseman edellyttämällä tavalla, mutta joka haihtuu, jos näin ei tapahdu. Tämä taas edellyttää sitä, että yksittäinen opettaja on koulun sääntöjen takana, pitää niitä järkevinä ja tarkoituksenmukaisina koulun tehtävän ja kaikkien hyvinvoinnin kannalta. Edellytyksenä on myös se, että hyvinvoinnin turvaaminen, sääntöjen valvominen, käsitetään opettajan tehtäviin kuuluvaksi. Jotta opettaja voisi olla tällainen auktoriteetti, sääntöjen täytyy olla mieluusti opettajakunnasta ja oppilaistakin järkeviä, ja niillä on oltava rehtorin tuki. Tällaisissa tilanteissa opettajan auktoriteetin merkinä on Johannasta se, että oppilas tottelee opettajaa, kun taas

Sirkka on valmis nöyrytymään ja pyytämään apua antamatta silti periksi – viedäkseen asian loppuun asti. Säännöt voivat nousta myös itsetarkoitukseksi, esimerkiksi opettajan epävarmuuden tueksi, mistä kaikki opettajat puhuvat, mutta erityisesti Johanna, joka näkee niiden korostuksen nuoren opettajan oljenkorsina yrityksissä olla auktoriteetti, asemastaan taistelllessaan. Tällöin kuitenkin siirrytään herkästi jo lähtökohdiltaan mielivaltaisen vallankäytön puolelle, esimerkiksi uhkailuun, mistä tässä yhteydessä ei ole kyse.

Näin ajateltuna opettaja toimii toista, oppilasta, kohtaan epäpersoonallisena auktoriteettina, jonkin aseman ja tehtävän edustajana, tavallaan roolissa. Wilsonin sanoin opettaja ja oppilas eivät ole tällöin tasavertaisia eivätkä ystäviä, vaan epäpersoonallisuus merkitsee sitä, että auktoriteetti ei toimi tavallaan itsenään ollenkaan, vaikka ihminen pysyykin itsenään. Opettaja toimii myös toisen halua vastaan oikeudenmukaisuuden vuoksi ja parhaimmillaan oikeudenmukaisella tavalla esimerkiksi estämällä toista tekemästä jotain, mitä tämä ei haluaisi tehdä. (Wilson, 1990, s. 83.) Esimerkkeiksi käyvät oppilaiden nostattaminen rapuilta tai tupakanpolto koulun alueella, johon kaikki tutkittavat opettajat sanovat puuttuvansa, tai käytävätapeluihin, kiusaamiseen ja lippalakkien käyttöön puuttuminen, mikäli jälkimmäisin koetaan tapakasvatukseksi. Tällainen auktoriteettisuhte ei edellytä läheisempää tuntemusta, vaan kyse on opettajasta ja oppilaista koulu yhteisön kontekstissa.

Wilson (1990, ss. 81–84) huomauttaa, että käsitteet *auktoriteetti*, *säännöt* ja *rangaistus* herättävät paljon vastustusta kielteisyytensä ja rajoittavuutensa vuoksi, vaikka pääongelma on erillisyyden sietokyvyssä: auktoriteetin käyttö ja rangaistuksen anto edellyttävät etäännyttämisestä toisesta, oman paikkansa täyttämistä ja halua antaa toisten täyttää oma paikkansa. Erillisyyden pelossa Wilson näkee olennaisena tekijänä luottamuksen poissaolon. Rationaalisella tasolla meidän täytyy voida luottaa auktoriteettiin ja vallanhaltijaan, jotta työt saadaan tehtyä tehokkaasti, tai ylipäätään tehtyä. Vallan valtuuttaminen riippuu luottamuksen olemassaolosta, minkä voi nähdä kykyä sietää hierarkkisen tai strukturoidun systeemin jotain paikkaa tai asemaa. Tällainen paikan täyttäminen ei ole Wilsonista ainoastaan siedettävää vaan myös positiivisesti kutsuvaa, jos, ja vain jos, hyväksymme ne kriteerit, joilla paikat on määrätty, ja tunnemme olevamme niissä kotonamme. (Wilson, 1990, s. 84.)

Smith taas pohtii, voiko rankaisemisella opettaa moraalia. Koulun rangaistukset tehoavat hänestä moraalikasvatuksen välineinä, mutta esimerkiksi reilusti ja oikeudenmukaisesti kohtelu, kommunikointi ja keskustelu ovat parempia tapoja. Rangaistus on hänestä sinänsä hyvä asia, kun on kyse sivistyneitten ihmisten arvoista – se kohdistuu yksilöön ja manipulointi joukkoihin. Rangaistus kunnioittaa vapautta, koska se antaa valinnan mahdollisuuden: sitä voi noudattaa tai vastustaa, ja se yhdistyy oikeudenmukaisuuden ja reiluiden arvoihin, edelliseen siksi, että rangaistus vastaa hyvin sääntöjä, ja jälkimmäiseen siksi, että se kohdistuu rikkojaan. (Smith, 1985, ss. 77–78, 88, 61.)

Tutkittavista opettajista vanhimmat kertovat, että heillä on asioihin ja epäkohtiin puuttuvan opettajan maine, joten jo heidän kulkeutumisensa koulun käytävillä saattaa rauhoittaa tilanteita. Sirkka nostaa esiin myös opettajan rohkeuden ja pelottomuuden, opettajan etiikan, jotta oppilaan perusoikeudet tulisivat turvattua. Koulussa onkin meneillään syrjäytymisen estämisen projekti (ks. Liite 12 Sirkan koulun rehtori), mikä kertoo koulun haasteista. Hänestä opettaja ei voi selvittää koulun vaateista yksin, vaan tarvitaan tavallaan ”yhteisöllistä auktoriteettia”, nöyrytmistä ja avun pyyntöä: koulun aikuiset auttavat toisiaan ja siten oppilaita turvallisen ja rauhallisen työyhteisön luomisessa.

Pentti ja Merja eivät puhu juuri ollenkaan säännöistä eivätkä ollenkaan hallinnasta: heidän puheissaan keskeisenä on henkilökohmainen suhde oppilaisiin, vähemmän koulun käytävillä ja ympäristössä ilmeneviin ongelmiin puuttuminen, mikä kertoo kouluyhteisöstä ja nähtävästi myös oppilaiden ongelmien pienuudesta toisiin kouluihin verrattuna. Puheissa nousevat keskeiseksi yhteistyö tai toisten huomioiminen, koulunkäynnin yksinkertaisuus tai raamit ja kehykset, ja koulun rakentaminen mukavaksi sekä turvalliseksi paikaksi kaikille, mikä merkitsee myös havaittuihin epäkohtiin puuttumista. Opettajalle sääntöjen toteutumisen valvominen ei ole keskeinen tehtävä, joskin myös sitä on tehtävä.

Pentti pyrkii välttämään opettajan roolia ja olemaan ihminen, joten asemaan perustuva auktoriteetti on hänestä negatiivinen ja perusteeton (ks. Kuvio 8). Silti hänkin kuvailee joidenkin luokkien kanssa olevansa ”perinteisempi auktoriteetti” (ks. luku 5.1.2.1). Kyse on pitkälti koulukulttuurin ja tietysti myös opettajien ja oppilaiden

välisestä erosta, osin myös erilaisesta tavasta puhua, mutta myös erilaisten asioiden näkemisestä tarkoituksenmukaisena työnteon ja opettajan kasvatusvastuun kannalta (vrt. lippalakit). Pentistä todellinen ongelma on oma voimattomuus, opettajan ja itse asiassa koko koulun auktoriteetin puute esimerkiksi siinä tapauksessa, että joku oppilas ei tule kouluun tai lähtee koulun pihalta kaljaporukan mukaan. Tällaisiin oppilaan elämän kannalta olennaisiin kysymyksiin ei opettajan auktoriteetti ulotu, hallinta ei ylety, eikä koulukaan voi välttämättä pelastaa tilannetta: “täs maas on asiat päin persettä. Kyllä ne keinot on aika vähis täällä. Et en mä...Se on vaan, sit vaan täytyy lähtee siitä, et se on yks joka luiskahti, se suorittaa tilastollisen velvollisuutensa ja on tos kahen vuoden pääst perskännis pyörii tuolla ja kolmen vuoden pääst huumeiden kans ja viiden vuoden pääst on vainaja. Niitäkin tarvitaan.” (P I 20.)

Koulukulttuurin ero tule esiin rehtorien puheissa (ks. Liite 12). Sirkan koulussa on luotu opettajatiimeissä koulun uudet yhteiset ja yhtenäiset pelisäännöt seuraamuksineen, koska opettajien vaihtelevat käytänteet aiheuttivat valtataistelutilanteita, kuluttivat opettajia ja olivat epäselkeitä oppilaille. Johanna koulun rehtori korostaa toimivaa koulua. Toimivalla koululla on selkeät reunaehdot, säännöt, joiden rajoissa toimia, ja koulussa kukin tietää tehtävänsä. Rehtori myös puuttuu asioihin tarvittaessa heti ja rankaisee esimerkiksi kiusaamistilanteissa. Merjan ja Pentin koulun rehtori taas kertoo koulunsa vahvuutena olevan kyvyn tulla toimeen käytöshäiriöisten oppilaiden kanssa osin parinkymmenen vuoden takaisen kouludemokratiakoikeilun vuoksi. Rehtori painottaa opettajien korrektaa suhtautumista oppilaisiin ja tiukkuutta, nollatoleranssia, mutta myös toiminnan vapautta ja itsevarmuutta – sekä menettelytapojen kohtuullista samankaltaisuutta. Oppilaat on tarkoitus pitää koulussa ja luokissa, ei siirtää esimerkiksi tarkkailuluokille. Merjan ja Pentin koulussa opettajilla tuntuu olevan eniten vapautta sääntöjen ja niiden soveltamisen kannalta, mutta myös vastuuta omasta toiminnastaan sekä suhtautumisestaan oppilaisiin ja omasta työpaikastaankin: uusi opettaja on koulussa tavallaan vuoden koeajalla, jonka jälkeen rehtori tekee päätöksen jatkosta. Sirkan koulussa taas on katsottu tarpeelliseksi kirjata yksityiskohtaisiakin koulun sääntöjä.

4.5.1.2 Pedagoginen suhde oikeuttajana

Burbules puhuu opettajan ja oppilaan välisestä dialogisesta suhteesta auktoriteettisuhteen oikeuttajana tai sen oikeutuksen arvioijana, mutta hänen luomansa kuva asiasta ei ole aineistoni mukaan riittävä koulutodellisuuden kannalta: dialogisuus kuvaa paremminkin suhteen kuin suhteen ominaisuutta ja laatua. Puhun pedagogisesta suhteesta tai sen muotoutumisesta auktoriteettisuhteen oikeuttajana, sillä tutkimieni opettajien puheet keskittyvät omien oppilaiden kanssa toimimiseen ja tuntitilanteisiin. Kaikki opettajat ottavat esiin opettajan ammattitaidon, tiedollisen ja taidollisen osaamisen, auktoriteetin perustana – kyse on myös didaktisen suhteen luomisen taidoista. Tässä yhteydessä esiin tulee myös omasta oppiaineestaan ja työstään pitäminen, minkä van Manen (1991, s. 77) nostaa pedagogisen suhteen edellytykseksi.

Smith (1985, s. 59) pitää asiaa opettajan auktoriteetin tärkeänä piirteenä, koska silloin, kun opettaja rakastaa ainettaan, myös oppilas voi oppia pitämään siitä sen itsen takia – ei pelkästään tulevaisuuden tai numeroiden vuoksi. Jos moraalisuuden aspekti puuttuu, uupuu myös se, että opetus voisi olla syvä ja kestävä tyydytyksen lähde. Hänestä opettajan auktoriteettia ei voi rakentaa opetettavan aineen pohjalle, vaan opettajalla on oikeus tulla kuulluksi paremminkin didaktisten taitojensa ja toisenlaisen viisauden pohjalta, nimittäin syvemmän moraalisen ymmärtämisen ja varmemman moraalisen arvostelukykyensä tähden, mikä oikeuttaa hänet lopettamaan kiusaamisen, nuhtelevaan ajattelemattomuudesta ja kehumaan rehellisyyttä sekä rohkaisemaan. Opettajan auktoriteetin perusta on hänestä siinä, että hän on hyvä opettaja laajemmassa mielessä, että hän on epätavallisen kärsivällinen ja vastaanottavainen, hyvä kuuntelija ja että hän tuntee oppilaansa rehellisesti ja tarkasti. (Smith, 1985, ss. 55, 59.)

Auktoriteetin oikeutukseltaan ja perustaltaan suhteen tai suhteiden lisäksi kyse on kuitenkin myös järkisyihin, arvoihin ja osin myös opettajan persoonaan liittyvistä asioista (ks. luku 4.3), vaikkakin päällimmäiseksi nousee kuitenkin opettajan ja oppilaan tai oppilaiden välinen suhde. Tutkimushenkilöt pitävät nimittäin esimerkiksi opettajan oikeudenmukaisuutta, reilua ja oppilaasta välittämistä – opettajan ammattieettisiä piirteitä – tärkeinä opettajan kypsän toi-

minnan ja samalla auktoriteetin rakentumisen kannalta. Näitä asioita käsittelemme kuitenkin tarkemmin toisaalla, opettajan eettisen suhteen yhteydessä (ks. luku 5), jossa nousee tärkeäksi myös läsnäolo ja oppilaan kuunteleminen, mihin Smith viittaa yllä. Vanhin opettajista korostaa eniten ihmisenä olemista ja oppilaan kohtaamista ihmisenä. Hän painottaa opettajan velvollisuutta kertoa itsestään laajemminkin, välittää elämäkokemustaan – tutkimushenkilöiden perusteella on kyse iän mukana lisääntyvästä kyvystä ja luonnonvarasta. Kyse on ihmisyyteen ja opettajan ymmärrettävyyteen liittyvästä piirteestä: Smithin (1985, s. 59) mukaan oppilaat kunnioittavat opettajaa ihmisenä paremmin, kun opettajan kiinnostus ja maailma on suurempi kuin koululuokka – ja hän myös välittää tätä kiinnostusta.

Opettajat nostavat esiin myös opettajan ominaisuuksia, esimerkiksi omana itsenä olemisen tai oman itsensä hyväksymisen, luotettavuuden tai kohtuullisen huumorintajuisuuden, mutta myös oppilaaseen suhtautumiseen liittyviä piirteitä, kuten toisen kunnioittamisen. Nuorin opettaja korostaa opettamisensa alkutaipaleella erityisesti sitä, että hän hyväksyy oppilaat persoonina, ja huomaa, ettei välttämättä aina luota oppilaisiin, mutta viimeisessä, kommentoivassa haastattelussa nouseekin esiin häntä vaivannut epävarmuus siitä, onko hän itse kouluyhteisössä hyväksytty ja luotetaanko häneen. Tästä syystä hän on aiemmin tulkinut esimerkiksi oppilaiden purkaukset kovin henkilökohtaisesti, omaa persoonansa vastaan olevina ilmauksina, tai epäillyt ”ongelmapoikien” tekemisiä häiriöiksi tai ”koiruuksiksi”. Jos Johanna puhuu näin ollen itseluottamuksen, omaan asiaan uskomisen ja positiivisten odotusten tärkeydestä, Pentti ottaa esiin terveen itsevarmuuden. Mielenkiintoista on se, että sekä parkinohjaaja että kouluavustaja korostavat erityisesti näiden piirteiden tärkeyttä auktoriteettisuhteen muotoutumisessa (ks. Kuviot 18 ja 20).

Nuorimmat opettajat puhuvat ajattelussaan vaikuttavasta opettajan mallista tai ideaalista ”hyvänä opettajana” tai Merjan sanoin myös ”oikeana opettajana”, jolloin korostuu mallin kahlitseva, yliminän, sisäisen auktoriteetin omainen merkitys. Molemmilla malliin liittyy työrauhan ja kurinpidon elementti esimerkiksi hiljaisina tunteina, kaiken tietäminen ja taitaminen, johdonmukainen käytänteiden sekä sääntöjen toteuttaminen (esim. viittaamisen vaatiminen), yksin selviäminen sekä Johannalla myös kärsivällisyys, positiivisuus ja ystävällisyys. Kyse on parhaastaan ulospäin näkyvistä seikoista: tunnin hy-

vältä näyttämisestä, kun esimerkiksi ulkopuolinen tulee katsomaan sitä. ”Hyvä opettaja” on joko itse täydellisyys tai kahlitseva muistuma menneiltä ajoilta, malliopettaja, joka liittyy osin ulkoa omaksuttuihin vaatimuksiin omaa itseä kohtaan, mutta Johannalla ideaalissa kyse on myös omasta kehittymishalusta ja -suunnasta suhteessa oppilaaseen. Mallista vapautuminen on Merjalla johtanut pikkuhiljaa omanlaiseen opettamiseen ja itseluottamukseen.

Nuorin opettaja ottaa esiin erityisesti rehtorin kuten myös muun opettajakunnan hyväksynnän ja luottamuksen voittamisen tärkeyden oman itseluottamuksen kannalta. Toisaalta myös Merja nostaa esiin, mitä rehtori on hänestä sanonut – rehtorin sanalla ja tuella on merkitystä. Auktoriteettisuhteen rakentaminen voitaisiin siis nähdä yhteisölliseksi asiaksi konkreettista yhteistyötä abstraktimallakin tasolla: kyse olisi myös siitä, miten nuori tai uusi opettaja pääsee yhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi, voittaa rehtori-auktoriteetin ja kollega-auktoriteettien luottamuksen ja vapautuu toimimaan itselleen ominaisella tavalla. Merja kuitenkin puhuu tästä asiasta siltä kannalta, että opettajan on otettava koulussa paikkansa itse, ja sitten kun on ollut koulussa tarpeeksi pitkään, huomaa, jotta ”työtä voi tehdä omalla tavalla” (M II 4). Johannan pelko ei kuitenkaan liene aivan aiheeton: uusi tuntiopettaja on talossa kuin talossa tavallaan koeajalla.

Kaikki edelliset seikat kertovat, että opettajan kyky luoda oppilaisiin suhde ryhmänä ja yksilöinä on työssä esiarvoisen tärkeää, sillä oppilaiden luottamuksen voittaminen on tutkimushenkilöiden mukaan olennaista auktoriteettisuhteen syntymisen ja rakentumisen kannalta. Tälle pohjalle oppilas voi rakentaa hyväksymistä, kunnioitusta ja arvostusta. Asiat ovat samoja, joita Nohl ottaa esiin pedagogisesta suhteesta ja Langeveld auktoriteettisuhteesta puhuessaan. Pentin mukaan oppilailta on oikeus valita, ketä he arvostavat. Lisäksi hän uskoo selviävänsä oppilaiden kanssa tilanteesta kuin tilanteesta ja puhuu oppilaiden itseluottamuksen vahvistamisesta Sirkkan tapaan. Sirkka taas korostaa valinnan ja suhteen syventymisen prosessia: luottamus ja kunnioitus lisääntyvät ajan myötä. Johanna korostaa opettajan kasvattajan ja opettajan kykyjen vakuuttavuutta luottamuksellisen suhteen luomisen kannalta. Häntä kalvaa epävarmuus uusien tilanteiden ja työn käytännön edessä, kun taas muut opettajat suhtautuvat asiaan ja itseensä levollisemmin.

Nohl (1988, s. 175) näkee pedagogisen suhteen luottamuksen pohjautuvan rakkauteen, joka opettaja-oppilassuhteessa vertautuu parhaiten kasvattajan eettisyyteen tai moraalisuuteen ja jonka varaan auktoriteetti rakentuu. Bollnow näkee uskon luottamuksen esimuotona, joka ei kysy vastausta, lisää itseluottamusta ja muotouttaa yksilöä odotusten suuntaan. Luottamus taas vaatii vastausta, molemminpuolista suhdetta. Toiseen ihmiseen luottaminen on Bollnowista kokonaisvaltaista, ja luottamus on siten yhteydessä ihmisen moraaliseen ytimeen. Kasvatus ei ole hänestä mahdollista ilman luottamusta ja sen voimaa, jotka kasvattajan on löydettävä sielustaan pettymyksistä, arvioista ja tunteista huolimatta. Kyse on pohjimmiltaan luottamuksesta olemassaoloon ja elämään, mikä ei synny yrittämällä. (Bollnow, 1989, ss. 27–32; ilm. 1962.)

Mielenkiintoinen piirre on se, että vaikka auktoriteettisuhteen rakentamisen perusteissa tulee kaikilla tutkimushenkilöillä esiin opettajan ammattitaito, se kuitenkin näkyy pelkistyskolmiossa opettajan auktoriteetin toimissa parhaastaan ohjaavan, järjestyksenpidollisen, auktoriteetin ja moraalisen auktoriteetin alaan kuuluvissa asioissa – työnteon, hyvän ilmapiirin ja oppilaan hyvinvoinnin turvaavissa seikoissa mutta myös oppilaan persoonaa, omaa elämää ja eettistä katsoimusta rakentavissa asioissa. Tosin esillä on myös ohjaamista ja auttamista, joka liittyy tiedollisen auktoriteetin alaan. Sama piirre korostuu myös “hyvän opettajan” mallissa tai ideaalissa. Moraalisuuden tulkinnan ohella opettajien korostuksissa voi olla taustalla pedagogisen suhteen tunteenomaisuus ja siten myös pedagogisen auktoriteettisuhteen molemminpuolinen nautittavuus, silloin kun työ luistaa (ks. Meren näkemys pedagogisesta auktoriteetista s. 118). Tietoa enemmän kyse on kyvystä saada työt luistamaan, didaktisista taidoista.

Andy Hargreavesin (1998) innovatiivisia opettajia käsittelevässä tutkimuksessa nousee esiin opettaja-oppilassuhteen tunteenomaisuus: Opettajien suhteet oppilaisiin olivat luonteeltaan emotionaalisia, sillä opettajat puhuvat esimerkiksi yksittäisistä oppilaista. Opettajien sitoutuminen luokkahuonetyöhön sisältää myös heidän tunnesuhteensa oppilaisiin ja siteet näihin, heidän halunsa välittää oppilaista, kehittää näistä kunnollisia ja luotettavia kansalaisia paremminkin kuin upeita oppijoita ja kovia työntekijöitä, kehittää oppilaiden sosiaalisia taitoja yhtä hyvin kuin akateemisia kykyjäkin ja luoda ilmapiiri, jossa kaikenlaiset oppilaat tuntevat olonsa mukavaksi. Toisin sanoen opet-

tajat olivat oppineet, että heidän työnsä on emotionaalista ja rakentamalla emotionaalista ymmärtämistä sellaisissa suhteissa oppilaisiin, joissa ymmärtäminen mahdollistuu, myös menestyksekkäs akateeminen oppiminen mahdollistuu. (Hargreaves, 1998.)

Tutkimushenkilöistä Pentti on sitä mieltä, ettei auktoriteettia tarvita muulloin kuin silloin, kun lähdetään rakentamaan työtä, eikä muuhun kuin käynnistämään työnteko tarvittaessa, mihin opettaja tarvitsee tietynlaisen ominaisuuden, ”kanttia takapuoleen”, jota joillakin on ja toisilla ei ole. Silti Pentinkin näkemyksessä on olennaista opettajan ymmärrettävyys ihmisenä, ja koko auktoriteettisuhde asetuu laajempiin kehyksiin – yhteistyön kontekstiin, työntekoon yhdessä (ks. Kuvio 7). Toisaalta tutkittavilla opettajilla korostuu auktoriteettisuhteen luomisen tai rakentamisen näkökanta sikäli, että kun opettaja tekee sinnikkäästi, johdonmukaisesti ja mieluusti työtään omien näkemystensä mukaisesti, suhde kasvaa aivan itsestään. Merjasta riittää, että opettaja on kypsä aikuinen ihminen, jolle hän asettaa kuitenkin runsaasti moraalisia vaatimuksia (ks. Kuvio 12). Johanna korostaa sitä, että opettajan auktoriteettiasema syntyy luonnostaan oppilaiden luottamuksen voittamisen myötä. Myös Sirkka ottaa esiin, että vaikka uudella opettajalla onkin opettajan asema, hän ansaitsee auktoriteetin aseman vasta tekojensa kautta, välittämisen, turvan ja luottamuksen kautta. Nämä näkemykset käyvät yksiin Langeveldin (1951, s. 88) ajatusten kanssa: auktoriteettisuhde luodaan tietoisesti; yksilön persoonalliset ominaisuudet ja asema ovat vähämerkityksisiä auktoriteettisuhdetta kehitettäessä, millä hän tarkoittaa esimerkiksi sitä, ettei etevä historioitsija ole välttämättä hyvä opettaja, ellei hän osaa johdatella oppilaita historian saloihin. Puhheet täytyy elää todeksi, osoittaa aidoiksi oppilaan kannalta, suhteessa oppilaaseen ja oppilaisiin. Tällöin kyse on lähinnä opetuksellisista taidoista. Saattaisi ollakin parasta puhua opettajan pedagogisesta ja didaktisesta auktoriteetista, jotka menevät pitkälti päällekkäin ja edellyttävät toisiaan.

Opettajan sisäinen tila ja hyvinvointi näyttää vaikuttavan myös asiaan. Samasta opettajasta tulevat esiin eri piirteet eri elämäntilanteissa, jotka vaikuttavat kykyyn luoda suhde ja myös auktoriteettisuhde oppilaisiin. Rakastuminen voi nostaa esiin liian tiukkuuden ja periaatteellisen oikeudenmukaisuuspyrkimyksen vuoksi oppilaiden kanssa konflikteihin joutuvasta opettajasta lempeyttä, inhimillisyyttä, jous-

tavuutta ja henkilökohtaisen raottamistakin korostavan opettajan. Työkokemus taas tuo nuoreen opettajaan auktoriteettisuhteen luomisen perustaa, itseluottamusta ja -varmuutta siten, että hän saa kärsivällisyyttä ja ymmärtämystä, näkee oppilaan paremmin, ei vaan itseään, mikä auttaa kontaktin luomisessa itselle vaikealtakin tuntuviin oppilaisiin. Parkinohjaaja korostaa nimenomaan tätä, opettajan hyvinvoinnin puolta auktoriteettisuhteen luomisessa (ks. Kuvio 18).

Kaikki opettajat korostavat opettajan tunnetyötä, tunteiden sääteilyä, tärkeänä opettajan taitona. Hargreavesin (1998) mukaan opettaminen ei vaadi pelkästään emotionaalista sensitiivisyyttä, oppilaan emotionaalista ymmärtämistä, vaan myös aktiivista tunnetyötä, joka tarkoittaa esimerkiksi sitä, että opettaja tietoisesti työstää itsensä kokemaan kulloinkin tarvittavaa tunnetta. Daniel Goleman (1999, ss. 94–100) taas puhuu opettajan ammatissa tarvittavasta itsehallinnasta, tunteiden kuohumisen välttämistä yli äyräiden. Tunteiden hallinta ei tarkoita hänestä pelkästään stressin säätelyä tai mielihalu- jen vaimentamista, se voi tarkoittaa myös tunteiden, myös epämielilyttävien mielialojen tahallista lietsontaa tai jonkinlaisten tunteiden vaatimista ja toisten eliminoimista työtä tehtäessä, mistä Hargreaves puhuu tunnetyönä (Goleman, 1999, s. 103). Opettajan on oltava ymmärtäväinen, joustava ja lämmin oppilasta kohtaan, mutta osoittaa tarvittaessa esimerkiksi tiukkuutta tai suuttumusta, kuten Pentti ja Sirkka sanovat tekevänsä.

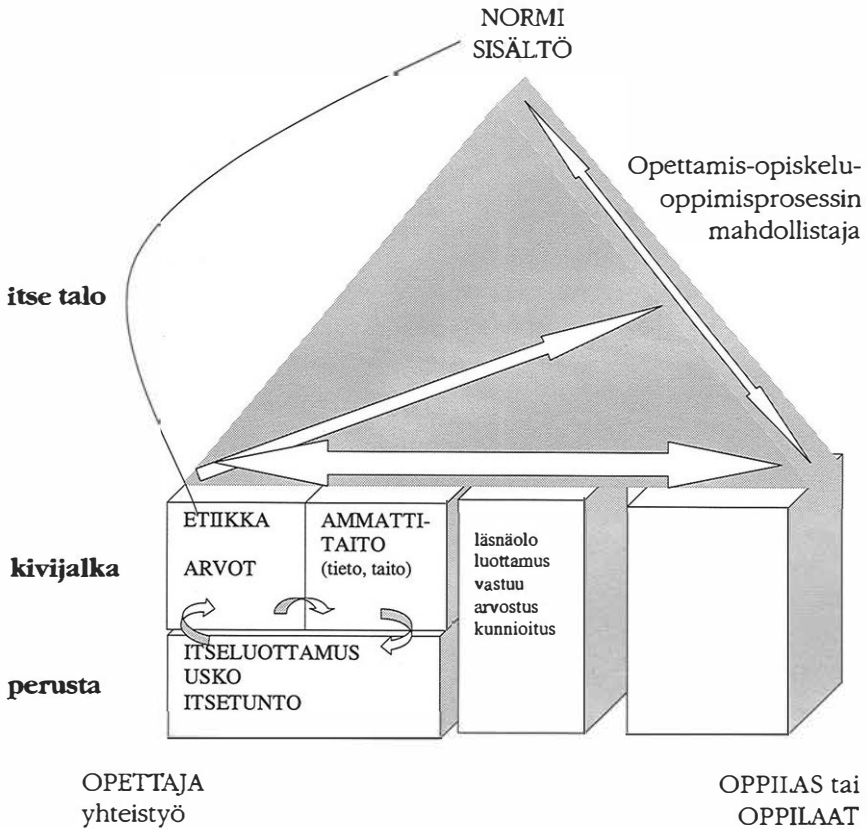
Sirkka näkee asian ammatillisuutena, tavallaan ammattiroolina: opettajan ja oppilaan suhteet ovat järjellisempiä kuin esimerkiksi lapsen ja vanhemman. Johanna puhuu ongelmatilanteissa tarvittavasta diplomatiasta ja neutraaliudesta, mutta toisaalta myös siitä, ettei hän osaa olla oppilaiden kanssa tunteva ihminen, mikä vaikeuttaa kontaktin luomista. Merja puhuu kypsyydestä – loukkaantumisen välttämisestä. Pentti taas korostaa suoraa, ihmisten välistä tunteiden ilmaisua myös opettajan ja oppilaan välisissä suhteissa – ketään vahingoittamatta ja pohjana tieto hyväksynnästä ja pitämisestä. Ja kaikki ottavat esiin myös opettamisen nautinnon kuten myös sen, että oppilaiden teot on erotettava oppilaasta, mistä Johanna puhuu seuraavasti: “mä pidän susta, oot ihan kiva, mutta mitä nyt teit niin se ei oo oikein” (J V 13). Työssä tarvitaan myös kykyä olla suhteessa ryhmään ja huomata yksilö, ymmärtää molempia, mikä on nuorelle opettajalle aluksi vaikeaa.

Esimerkiksi opettajan malttinsa menettäminen, raivostuminen, saattaa vaikeuttaa suhteita jatkossa. Raivostumisen voi estää ennakoinnilla tai paikalta poistumisella sekä itsehallinnalla. Erityisesti Johanna puhuu siitä, miten tunteiden riistäytyminen puolin ja toisin vaikeuttaa suhdetta jatkossa. Kouluavustaja Pekka näkee malttinsa menettävän opettajan menettävän vallan oppilaille: hän etenee viimeiseen pisaraan eikä pysty hallitsemaan tilannetta (ks. Kuvio 22).

Kyse on myös etäisyyden pitämisestä asioihin ja ihmisiin, mistä Sirkka ja Merja puhuvat aikuisuutena, Johanna neutraaliutena sekä oikeudenmukaisuutena ja Merja lisäksi yksityisyyden säilyttämisenä. Banner ja Cannon (1997, ss. 27–28) ottavat esiin auktoriteettisuhteen rakennusaineena pienen muodollisen etäisyyden opettajan ja oppilaan välillä, mikä nousee opettajan tietämyksestä, ymmärryksestä ja kypsyydestä ja takaa puolueettoman toiminnan ja siten myös oppilaiden kunnioituksen: opettaja ei ole oppilaiden ystävä eikä näiden hyväksynnän hakija, mielistelijä. Pentti tuskin poikkeaa muista opettajista tässä asiassa, mutta hänen korostuksensa liittyvät koulunkäynnin yksinkertaisuuteen ja opettaja-oppilassuhteen lähentymiseen yleensä ihmissuhdetta – muodollisuuden välttämiseen niin puheissa kuin teoissakin.

Tutkimushenkilöitteni kautta hahmottuu kuva auktoriteettisuhteen rakentumisesta opettajan kannalta Kuvion 16 tapaan. Suhteen rakentuminen tarvitsee opettajan puolelta kivijalakseen ja pohjakseen itsetuntoisen – myös itseään tuntevan, itseensä, tekemiseensä ja oppilaisiin uskovan ja terveesti itsevarman ihmisen, jollaiseksi voi ajan myötä myös kehittyä kokemuksen ja ammattitaidon lisääntymisen myötä. Perusta on sekä omissa että opetussuunnitelman arvoissa, sekä omassa että ammattietiikassa, kuten myös ammattitaidossa, mutta käytännössä auktoriteettisuhte luodaan luokkatilanteessa interaktiossa, jonka henkenä ovat läsnäolo, luottamus, vastuu, arvostus ja kunnioitus. Normit saavat voimansa etiikasta: sääntöjen on oltava koulunkäynnin tarkoitusta edistäviä, järkeviä, mutta eettisyys liittyy myös sisältöön. Käytännössä kyse on moraalisisesta toiminnasta.

Auktoriteettisuhte on opettamis-opiskelu-oppimisprosessin mahdollistaja, mutta myös osa sitä: se liittyy sekä pedagogiseen että didaktiseen suhteeseen, joskin auktoriteettisuhteen rakentamisen kannalta pedagoginen suhte on erityisen olennaisessa asemassa. Myös opettajien ja koko kouluyhteisön yhteistyöllä ja yhteen hiileen puhaltamisella on asian kannalta merkitystä. Opettajan persoonallinen



KUVIO 16. AUKTORITEETTISUHTEEN RAKENTUMISEN JA MERKITYKSEN NÄKÖ-
KOHTIA DIDAKTISESSA KOLMIOSSA OPETTAJAN KANNALTA KAT-
SOTTUNA.

panos on kuitenkin ensiarvoisen tärkeä suhteen luomisessa, kuten kulttuurinen murros antaa olettaa (ks. Ziehe luku 4.3.3).

Oppilas ja oppilaat jäävät Kuviossa 16 tarkemmin määrittelemättä, koska en ole tutkinut oppilaita. Oppilaan puolelle olisin tietysti voinut laittaa opettajien näkemyksiä oppilaasta, jotka tulevat esiin jo käsitekartoissa (ks. Käsitekartat 1–4). Sitä en kuitenkaan nyt tee: oppilas voi olla kuka tahansa kehittyvä, omaa paikkaansa hakeva ja elämäänsä rakentava nuori, jonka kuitenkin täytyy edes jollain tavalla vastata opettajan kutsuun tai toimintaan, jotta suhde syntyisi.

Auktoriteettisuhteen rakentumisen pelkistyskuvioissa on näkyvillä myös, mihin toimiva auktoriteettisuhte tutkimushenkilöiden mielestä voi johtaa: Lopputuloksena voi olla työrauhan yhteisöllisyys, yhteisvastuu – konkreettinen, käytännöllinen, vastavuoroinen asiointi (ks. Kuvio 14). Se voi johtaa myös vastavuoroiseen, ihmisten väliseen suhteeseen, jossa opettajan ja oppilaan erilainen asema tavallaan unohtuu tai jossa väliaikainen auktoriteetti on jo tehnyt tehtävänsä, jolloin näkemys lähenee Burbulesin dialogisen suhteen ajattelua. Tässä näkemyksessä koko auktoriteettisuhte kuuluu yhteistyön sisälle (ks. Kuvio 7). Kyse voi olla myös hyvästä olostä, mikä merkitsee omana itsenä olemista, kasvua ja vapautta selkeiden raamien sisällä (ks. Kuvio 12). Tässäkin tapauksessa kyse on prosessista, kuten myös näkemyksessä, jossa auktoriteettisuhte mahdollistaa oppilaan oman eettisen näkemyksen ja moraalisaantöjen sekä elämänyymmärryksen rakentamisen ja oman sisäisen äänen, omantunnon, muutoutumisen (ks. Kuvio 11). Kahdessa jälkimmäisessä näkemyksessä voi havaita yhteyksiä esimerkiksi Herbartin, Soinisen ja Paulsenin esille ottamaan luonteenkasvatukseen. Herbart kuvaa teoksessaan *Allgemeine Pädagogik* (1986; ilm. 1806) kasvatuksen päämäärää käsitteellä *Charakterstärke der Sittlichkeit*, mikä merkitsee myös lujan siveellisen eli eettisen luonteen kasvattamista (Soininen, 1931, s. 20; 1. p. 1895) tai sivistysominaisuutta, jonka tunnusmerkki on moraalisesti hyvään pyrkivän tahdon lujuus (Siljander, 2000, s. 39).

Herbart puhuu luonteenmuodostumisesta, joka tapahtuu kokemuksellisesti erityisesti kasvattajan ja kasvatettavan suhteessa, tavan ja tottumuksen kautta. Tämän sivistysprosessin lähtökohtana sivistyksellisyys tarkoittaa ihmisen mahdollisuutta tulla subjektiksi, jota ei ole ennalta määrätty (ks. myös Nohl, 1988, s. 171). Vaikkakin kasvatettava on sivistyskykyinen, sivistysprosessi edellyttää kasvattavaa vaikutusta ja siten siirtää vastuuta kasvattajalle. (Siljander, 2000, ss. 29–33, 42.) Siljander toteaa Dietrich Benneriin (1986) vedoten, että sivistyksellisyys on pedagogisen interaktion periaate, pikemminkin suhdekäsite kuin psyykinen kyky tai valmius. Kasvatettavan sivistyksellisyys ilmenee ja on oletettavissa vain kasvatusmaailman tiettyjen konkreettisten edellytysten alaisuudessa: tiettyjen normirakenteiden, päämäärien, odotusten ja pedagogisen suhteen asettamien konkreettisten ehtojen alaisuudessa. (Siljander, 2000, ss. 33–34.) Kasvatettavan sivistysprosessi siis rakennetaan ja rakentuu kasvattajan ja kasvatettavan välisessä suhteessa, jos sille annetaan tilaa, ja kasvattaminen on moraalista toimintaa.

4.5.2 TIEDOLLIS-OHJAAVA-MORAALINEN VAI PEDAGOGIS-DIDAKTINEN AUKTORITEETTI

Aineiston tulkinnassa on käynyt ilmeiseksi se, etteivät Bochenskin mallin tiedollinen ja ohjaava auktoriteetti riitä käytännössä kuvaamaan opettajan auktoriteettia, vaan rinnalle tarvitaan vielä moraalinen auktoriteetti. Lisäksi tiedollista, ohjaavaa ja moraalista puolta on vaikeaa erottaa toisistaan: opettaja liikkuu koko ajan kaikilla tasoilla. Steutel ja Spiecker (2000) tosin liittävät käsitykset oikeasta ja väärästä, hyvästä ja huonosta käyttäytymisestä ohjaavan auktoriteetin alaan, mutta tällä tavoin määriteltynä arvot ja moraalit tulevat kovin kapeasti nähdyiksi. Perustelen näkemystäni esimerkillä.

Merja kertoo ongelmien kanssa kamppailevasta työstä, jonka kirjoitelma itseään viiltelevästä ja itsemurhaan päätyvästä Niinasta kosketti luokkaa, kun se luettiin auditoriossa (ks. ss. 429–430). Tässä tilanteessa Merja oli pyytänyt kaikkia oppilaita kirjoittamaan kirjoitelmaan kotona toisenlaisen lopun, jotta kertomuksesta tulee selviytymistarina. Videoimallani tunnilla tyttö lukee ensin oman tekstinsä uudelleen, sitten muut oppilaat lukevat vuorotellen tarinan uuden lopun, opettaja kysyy kunkin jälkeen, mikä siinä nousee selviytymiskeinoksi, ja kokoaa vaihtoehtoja taululle miellekarttaan. Lopuksi hän kysyy kertomuksen kirjoittajan omaa mielipidettä lopuista.

Ote seitsemännen luokan videoidusta tunnista 14. 4. 2000:

Pirta lukee loppunsa.

Ope: "Elikkä mikä tässä on mikä autto sitä selviytymään?" "Olli."

Olli: "Se meni mummolaan."

Ope: "Meni mummolaan. Onko paikanvaihto." (Kääntyy taululle kirjoittamaan.) "Pannaan se mummolaan."

Ope: "Mitä te aattelette hei jos isä tulee tapaamaan Niinaa niin mitä on tapahtunut isälle?" "Riina."

Riina: "Isä on mennyt hoitoon."

Ope: "Todennäköisesti isäkin on mennyt hoitoon." (Kääntyy taululle.) "Laitetaan isä on..."

Ope: "Aika hienosti Pirta huomaak sä, Pirta huomaak sä, sä et sano sitä tossa mutta lukija voi sen tajuta – todennäköisesti jos se isä käy katsomassa niin todennäköisesti ehkä se yrittää saada apua." "Lisää, hienoa, Kukka."

Opettajan tarkoitusperä on eettinen: yritys auttaa tarinan kirjoittanutta oppilasta. Kirjoittajan yhteys kirjoitelman sisältöön ei mitenkään paljastu, vaan tämä idea oli tullut opettajalle mieleen sen vuoksi, että

tekstin lukeminen oli tehnyt toisiin oppilaisiin suuren vaikutuksen. Tilanne vaatii opettajalta tahdikkuutta, josta esimerkiksi Herbart, Nohl ja van Manen puhuvat. Samalla kokemuksesta tulee yhteisöllinen ja kaikki joutuvat paneutumaan vaikeassa elämäntilanteessa olevan ihmisen osaan – kyse on tavallaan empatiakirjoittamisesta. Kaikkien ääntä myös kuullaan: kaikki lukevat oman tekstinsä tai ainakin kertovat, mitä siinä olisi, jos se olisi valmis. Kipeää asiaa käsitellään avoimesti, ikätovereiden ratkaisuja esiin nostaen ja tyttöä kunnioittaen.

Opettaja pyrkii kunnioittamaan oppilaiden ilmauksia, ääntä, ”Pannaan se mummolaan”, joskin vilauttaa myös yläkäsitettä ”Onko paikanvaihto” tai joskus myös kysyy oppilailta yläkäsitettä, jolloin hän tiedostuttaa näitä yksittäisen takana olevasta yleisestä. Kirjoittamisen ja myös lukemisen ohjaamisesta, tiedollisesta puolesta, on kyse kommentissa Pirralle: kirjoittajan ei tarvitse sanoa kaikkea – lukija lukee rivien välistä.

Opettaja myös ohjaa koko tilannetta vaatimalla jokaista ainakin kertomaan lopetuksen sisällön, vaikka tämä ei olisikaan sitä kotona tehnyt. Lisäksi kotitehtävän tekemättömät jäävät kirjoittamaan sen koulun jälkeen, näin sovitaan tunnin alussa, koska aiemmin oli sovittu, että tehtävä tehdään kyseiseksi kerraksi. Kyse on kotitehtävien tekemisen tapaan totuttamisesta, sinällään moraalista asiasta. Ohjaamisesta on kyse myös palautteen antamisessa: ”hienoa”. Kontrollin puolelle taas mennään kehotuksessa ”Pirta huomaak sä”, sillä opettaja kiinnittää Pirran huomion tämän keskustellessa vieruskaverin kanssa. Toisaalta tälläkin kommentilla opettaja ohjaa oppilaan mielenkiintoa pysymään tunnin asiassa.

Toisaalta voiko näitä kolmea eri auktoriteetin lajia edes erottaa toisistaan, sillä jo opetusjärjestely on opettajan valinta, jolla on sekä tiedollisia, ohjaavia että moraalisia ulottuvuuksia. Ohjaavuus, tarkoituksenmukainen työn päämäärään eteneminen, on myös hyvin moraalista. Opetus on sekä kasvattamista että opettamista.

Diskursiivisella otteella bernsteinilaisittain tarkasteltuna lajeja ei voi tuntikatkelman analyysissä edes erottaa toisistaan. Cary Buzzelli ja Bill Johnston (2001) soveltavat Basil Bernsteinin pedagogisen diskurssin ajatusta auktoriteetin luokkahuonekäytännön tarkasteluun ja toteavat, että auktoriteetin voi ymmärtää parhaiten suhteessa vallan ja moraalien käsitteisiin ja että Bernsteinin käsitys pedagogisesta diskurssista paljastaa auktoriteetin kaksinaisen luonnon.

Bernstein (2000, s. 32) tarkoittaa pedagogisella diskurssilla, periaatteella, yhden diskurssin upottamista toiseen, jotta luodaan yksi teksti, yksi diskurssi. Pedagoginen diskurssi upottaa hankittavat kompetenssit, eli sen mitä on tarkoitus oppia, diskurssiin, joka luo ja säätelee sosiaalista järjestystä, suhteita ja identiteettiä. Edellistä diskurssia Bernstein nimittää opetusdiskurssiksi ja jälkimmäistä sääteleväksi diskurssiksi. Pedagoginen diskurssi on hänestä sellaisen periaatteen tai diskurssin uudelleen kontekstualisointia, joka upottaa kompetenssin järjestykseen ja järjestyksen kompetenssiin, tai yleisemmin, tietoisuuden omaantuntoon ja omantunnon tietoisuuteen (Bernstein, 1990, ss. 183, 185, 188.) Vaikkakin nämä diskurssit erotetaan usein moraaliseksi ja tiedolliseksi, Bernsteinin mielestä kyse on yhdestä ja samasta diskurssista – moraalinen järjestys on oppimisen edellytys:

Often people in schools and in classrooms make a distinction between what they call the transmission of skills and transmission of values. - - Most researchers are continually studying the two, or thinking as if there are two: as if education is both values on the one hand, and about competence on the other. In my view there are not two discourses, there is only one. - - the regulative discourse is the dominant discourse. In one sense, this is obvious because it is the *moral* discourse that creates the criteria which give rise to character, manner, conduct, posture etc. In school, it tells children what to do, where they can go. - -The theory of instruction also belongs to the regulative discourse, and contains within itself a model of the learner and of the teacher and of the relation. - - the recontextualising principle not only selects the what but also the how of the theory of instruction. Both are elements of regulative discourse. (2000, ss. 32–35.)

Bernsteinin rinnastaa ajatteluaan Chomskyn ja Hallidayn kielitieteelliseen ajatteluun, kuten Oevermankin, ja näkee pedagogisen diskurssin sääntöjen heijastavan, kontekstualisoivan, ylätasoa sääntöjä, jotka sääntelevät sosiaalisten ryhmien, vallan, tietoisuuden sekä käytännön muotojen suhteita. Pedagoginen toiminta taas antaa diskurssille ajan, paikan ja sisällön, ja silläkin on omat evaluoivat sääntönsä. Sääntöt eivät ole ideologisesti vapaita saati neutraaleja, vaan ne heijastavat hallitsevan ryhmän käsityksiä. Nämä kolme tasoa muodostavat pedagogisen diskurssin sisäisen kieliopin. (Bernstein, 2000, ss. 26–38.)

Voimme palauttaa mieleen Pentin kahdeksannen luokan tunnin, jolla oppilaat esittävät ryhmässä kirjallisuustöitään. Pentistä opettajan suorastaan moraalinen velvollisuus on luoda ilmapiiristä niin turval-

linen, että oppilas voi mennä eteen pelotta, mikä näkyy luokassa keskittyneenä esitysten ja opettajan arviointien kuunteluna.

kun mä aikuisena olen täällä paikalla, niin mä en missään nimessä anna kenenkään häiritä toisten esitystä. Et sen takia näin, mä luulen, et se on se juttu, minkä ne niinku tietää. Et mä oon kyllä tosi änkyrä siinä suhteessa, eikä sitä tarvitse ollakaan, et on semmosia levottomia, joille pitää vähän sormea vilkuttaa, tai jotain muuta, mut ani harvoin jotain muuta. Et omalla tavallaan, mul on semmonen tunne, et tämmönen, et monelle tämmönen esiintymistilanne on niin hankala, et se pitää niinku valmistella hyvin, et se olisi mahdollisimman helppo. - - onnistumisen ehdoton edellytys kyllä mun mielestä, ellei ole semmosta suhteellisen turvallista ilmapiiriä, niin se on itse asiassa semmosta lasten rääkkäämistä pistää niitä tonne eteen. Jos ne menee siinä pelossa, et esimerkis ne kaverit rupee pilkkaamaan ja irvimään kesken jotakin esiintymistä, onhan se nyt aivan helvettiä... (P VI 2 ja 4.)

Luokan kanssa on sovittu, että opettaja kommentoi esityksiä julkisesti: "Ja ne itse halus, kaikki halus, et se tehdään julkisesti. Eli tää on niinku luokan päätös." (P VI 2.) Tämä onnistuu luokan hyvän ilmapiirin ja sen vuoksi, että oppilaat tietävät "et ketään en hauku. Missään nimessä, et yritän sen pienen kritiikinkin pukea sillä tavalla, että ne ois niinku semmosia työskentelyohjeita seuraavia kertoja ja seuraavia oppilaita varten." (P VI 2.) Käytäntö oli sama myös yhden toisenkin luokan suullisten esitysten tunneilla, joita seurasin. Mistä se kertoo? Ainakin se kertoo siitä, että opettajan sanalla on luokissa merkitystä ja painoarvoa, koska molemmat luokat halusivat tällaista käytäntöä.

Ensimmäisten esiintyjien astellessa keskustellen paikalleen, opettaja pyytää ryhmää ottamaan eteen tulon uudelleen. Tässä puheenvuorossa on kyse yhtä hyvin opetuksellisesta sekä säätelevästäkin diskurssista, joilla on molemmilla taustansa opettajan moraalisisessa vastuussa. Opettaja puuttuu kommentissaan ryhmäläisten supisemiseen yhden esiintyessä. Taas puheenvuoro on sekä tiedollisesti että ohjaavasti – myös moraalisesti – värittänyt. Ryhmäläinen selittää supinansa, mikä osoittaa sitä, että luokan ilmapiiri on avoin eikä opettajan puhetta koeta syyllistävänä – kyse ei ole valtasuhteesta. Opettajan vastaus "Ahaa, että tästä voi osoittaa syyttävän sormen valmistautumattomuuteen" osoittaa, että kritiikki kohdistetaan tekoon, toimintaan, ei ihmisiin. (Ks. ss. 61–62.)

Moraalinen auktoriteetti ei Smithistä perustu niinkään tietoon (enemmän kuin oppilaille) kuin siihen, että opettaja ymmärtää maailmaa laajemmin ja rikkaammin – hänellä on intuitiota ja näkemystä, hän voi käydä dialogia oppilaan kanssa – ja että hänessä on avoimuutta ja myötämielisyyttä. Hän yrittää ymmärtää oppilaita ja auttaa asioiden yhdistämisessä, koherenssin löytämisessä. Tässä yhteydessä Smith viittaa Sokrateehen: opettajan tulisi kertoa tarinoita, anekdootteja ja kyetä näyttämään oma epävarmuutensa ja erehtyvyytensä. Smith toteaa, että moraalinen kasvatusta ja moraalinen auktoriteetti antavat paljon didaktisemmän kuvan opettajan työstä. Opettajalla on moraalista auktoriteettia, jos hän ymmärtää asianmukaisesti ihmiselämän moraalipuolta – kyse ei ole moralismista, ja siksi moraaliauktoriteetti ei välttämättä edes ole kovin hyvä sana. (Smith, 1985, s. 57.)

Merja puhuu mallioppimisesta eli opettajan vastuullisesta toiminnasta esimerkkinä, jonka kautta Langeveldin mukaan myös auktoriteettisuhde pysyy voimassa – normit ovat kaikille samat. Sirkka näkee opettajan persoonallisen auktoriteetin merkityksellisenä oppilaan oman eettisen näkemyksen rakentamisen kannalta (ks. Kuvio 11), eli puhuu hyvin samasta asiasta kuin Merja. Johanna puhuu opettajan pitkän linjan sinnikkäästä työstä auktoriteetin oikeuttajana: oppilaat huomaavat pikkuhiljaa, mitä opettaja ajaa takaa – teot puhuvat puolestaan. Vastuullinen toiminta on myös sitä, että asioilla on merkitystä. Pentti sanoo suuttuvansa, jos joku oppilas pilkkaa toisen puhetta.

Smithistä opettajien pitäisi olla moraalilla alueella malleja ja esimerkkejä oppilaille, mikä tarkoittaa sitä, että lasten pitäisi nähdä, jotta moraalilla on merkitystä, moraaliarvot ovat tärkeitä, niistä välitetään syvästi. Lasten pitäisi nähdä opettajan vihastuvan, pahastuvan tai närkästyvän moraalikysymyksissä, osoittavan, että kysymys oikeuttaa tunteet, on niiden arvoinen. Oppilaat saavat asiasta väärän kuvan, jos siitä vain keskustellaan kylmällä, analyttisellä tavalla. Smithistä opimme moraalisesti tuntemalla, refleктоimalla ja elämällä toisten samanmoisten kesellä. (1985, ss. 57–58.)

van Manenista (1991) pedagoginen auktoriteetti on todellisen moraalisen palvelun nimike, koska pedagogiikan idea on itsessään moraalinen. Esimerkiksi jos aikuinen näkee lapsen tarpeen tai huomaa, että tätä käytetään hyväksi, hän yleensä tuntee motivaatiota tehdä jotain, auttaa lasta. Tässä mielessä on hänestä mahdollista sa-

noa, että aikuinen innostuu toimimaan vastuun hengessä, joka tulee auktoriteetin kokemisesta: aikuinen joka on suuntautunut lapsen haavoittuvuuteen tai tarpeeseen, saa kokea järkytyksen – oikea auktoriteetti tässä kohtaamisessa lepää lapsessa, ei aikuisessa. (van Manen, 1991, ss. 70, 68–69.)

Eikö Merja toimi äskeisessä tilanteessa juuri tällä tavalla? Eikö Sirkka koe juuri näin, koska hän tuntee, että asioihin puuttuminen on hänen velvollisuutensa, omantunnon asia? Tai kun Merja ohjaa oppilaita oikean ja väärän välillä, kun oppilas on kopioinut kirjaesitelmän? Tai kun Johanna aprikoi, miten toimia häneen tukeutuvan oppilaan kanssa? Eikö Pentti toimi näin esityksiä ohjatessaan?

Koulutyön ja opetuksen kannalta kyse on pedagogisesta ja didaktisesta auktoriteetista, joka on pohjimmiltaan moraalinen mutta jota voi auktoriteetin alueen kannalta luonnehtia tiedolliseksi ja ohjaavaksi, ja lisäksi myös moraaliseksi, ellei ohjaavuuteen voi sisällyttää näkemystä hyvästä elämästä, oikeasta ja väärästä, kuten Bochenski ei tee. Koulutodellisuuden kannalta tiedolla sinänsä ei tee mitään, ei moraalilla eikä ohjeella – ne on osattava soveltaa käytännön tilanteisiin ja toimiin, ja siinä on opetuksen ydin, johon opetuksen ulkopuoliset termit tuntuvat soveltuvan huonosti: kyse on pedagogis-didaktisesta auktoriteetista, josta on totuttu käyttämään käsitettä pedagoginen auktoriteetti nähtävästi henkilösuhteen tärkeyden vuoksi. Koulutodellisuuden kannalta didaktiikalla auktoriteettisuhteen alueena on silti osuutensa asiaan: sen voi katsoa sisältävän sekä tiedon opetettavasta aineesta että opetuksen tieto-aidon.

Moraalisuudesta on kyse myös tilanteessa, jossa opettaja hylkää oppilaan vastauksen ”Ihminen on eläin” predikatiivilauseeksi sopimattomana perustelematta asiaa sen kummemmin (ks. Liite 14). Opettajan toiminta herättää niin tiedollisia, ohjaavia kuin moraalisia-kin kysymyksiä. Miksi kaikkia muita vastauksia pohditaan, mutta tätä ei? Miksi näin ei voisi ajatella? Miksi opettaja ei kelpuuttanut tätä vastausta? Miksi tyttö ei pyytänyt opettajan kommentille perustelua? Miksi opettajan auktoriteetti on niin vahva tai kyseenalaistamaton? Johtuuko se tunnin opettajajohtoisuudesta? Opettajahan käytti valtaa tässä tilanteessa; oppilaan vastaus oli kieliopillisesti ja biologisesti-kin oikea. Opettaja kertoo palanneensa asiaan seuraavalla tunnilla: erehtyminen on inhimillistä. Lokipäiväkirjassaan 14. 3. 2000 Sirkka pohtii asiaa seuraavasti:

Iltamyöhällä nousi vielä mieleen, miten torjuin predikaattiharjoituksissa muodollisesti oikean vastauksen "Ihminen on eläin" järjettömänä tai mitään sanomattomana. Asiaan olisi kannattanut pysähtyä, ei vain torjua (mikä ei ole yleensä viisasta!). Voisi miettiä, miten pienellä liiteparitikkelin lisäämisellä lauseeseen tulee mielekkyyttä ja vielä millaista. Siis "Ihminenkin on eläin." Missä tilanteessa niin voisi sanoa? Mitä eläimen kaltaisia piirteitä saattaa ihmisen käyttäytymisessä esiintyä? (Kiilailu ruokakajonossa yms. -> ravinnon hankkiminen! Tappelu tyttö- tai poikaystävästä. Äidit huolehtivat "poikasistaan". jne.)

Se, että oppilas tyytyy opettajan toteamukseen, kertoo ainakin koulukulttuurista ja opettajan auktoriteetin voimasta, perusteettoman kin vallankäytön läheisyydestä, mistä tiedostuminen vaatii herkkyyttä ja valppautta – omien toimien peilaamista, eettistä pohdintaa. Tällöin lähestytään opettajuuden ja pedagogis-didaktisen auktoriteetin ydintä: opettajan eettistä taitoa vastata oppilaan tai tilanteen kutsuun ja olla käyttämättä valtaa väärin. Auktoriteettisuhteen alan ja rakentumisen pääpiirteiden pohdinta on vasta avannut oven syvemmälle pääsemiseen.

5 EETTISESTÄ SUHTEESTA

Tutkimuksen kulkua selostaessani kerroin aineistoa analysoidessani havainneeni, että opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa on kyse ainakin auktoriteetti-, välittämis- ja tunnesuhteesta, jotka kietoutuvat toisiinsa. Myöhemmin havahduin myös vallankäytön pohdinnan tärkeeseen. Tässä yhteydessä syvennän auktoriteettisuhteen rakentamisen näkökulmaa eettiseen suhteeseen, joka sisältää pohdintaa moraalien ja etiikan lisäksi vallasta, kurista ja kontrollista sekä katsauksen tutkimushenkilöiden tuntisääntöihin ja niistä kiinni pitämiseen kuten myös aineistosta nousevan eettisen opettaja-oppilassuhteen ytimeen – välittämiseen ja oikeudenmukaisuuteen. Luku jakaantuu kahteen osaan: *Opettaja vastuullisena vallankäyttäjänä ja Opettajan eettisyys ihmisyytensä ja ammattitaitona*. Eritoten ensimmäisessä osassa painopiste on tutkimushenkilöiden tunteilanteissa ja käytänteissä, joita opettajien puhe selittää, ei päinvastoin, kuten edellisissä empirian ja pohdinnan osuuksissa.

Termit moraalit ja etiikka on totuttu kasvatuksen yhteydessä erottamaan yleensä seuraavaan tapaan: Moraalilla tarkoitetaan arvoja tai normeja, instituutioita ja organisaatioita, jotka omaksutaan tietyissä kulttuurisissa yhteyksissä (Hoffmann, 1996, s. 7), tai yksinkertaisemmin sanottuna moraalit tarkoittaa ihmisten keskinäisen kanssakäymisen sääntöjä (Hellsten, 1996, s. 62). Etiikka ymmärretään moraalit koskevaksi teoreettiseksi pohdinnaksi, toisaalta käytännön toiminnaksi (Hoffmann, 1996, s. 7). Kirsi Tirri (1998, s. 9; 1999, s. 26) ei tee kuitenkaan etiikka-termin ja sen johdannaisten sekä moraalien välillä merkityksellistä eroa, minkä valinnan hän pohjaa viimeaikaisiin julkaisuihin tai tutkimuksiin, joissa on joko todettu, ettei termeillä etiikka-

ka ja moraali ole yleisesti hyväksyttävää eroa, mistä syystä niitä voidaan käyttää synonyymeina (Rest & Navaertz, 1994), tai havaittu, että moraali on huomattavasti laajempi ja moniselitteisempi ilmiö kuin aikaisemmin on ymmärretty (esim. Jackson ym., 1993).

Tässä työssä sanavalinta määräytyy teoreettisessa viitekehyksessä esille nousevien tutkijoiden mukaan. Suurin osa heistä käyttää termiä moraali (Oser, 1991, 1994; Jackson ym., 1993; Tirri, 1998; Sockett, 1993). Toisaalta kuitenkin ammattietiikka on vakiintunut ilmaus (Tirri, 1999, s. 25) ja filosofisissa yhteyksissä puhutaan esimerkiksi välittämisen etiikasta (ethics of care). Näin ollen puhun tässä työssä enimmäkseen moraalista, mutta em. yhteyksissä myös etiikasta, vaikka en itse teekään merkityksellistä eroa termien välille. Luvun otsikkona on kuitenkin aineiston analyysistä, välittämisen ja oikeudenmukaisuuden sekä ihmisyyden korostumisesta, juontuva *Eettinen subde Auktoriteettisubteen* rinnalla. Luvussa puhutaan kuitenkin myös vallasta, koska aineistonikin perusteella auktoriteetista puhuttaessa sivutaan myös vallan käsitettä. Moraali taas säätelee vallankäyttöä – ja auktoriteettia voi siten ymmärtää paremmin suhteessa vallan ja moraalien, kuten myös kurin ja kontrollinkin käsitteisiin.

Zygmund Baumanin (1996, ss. 254–264) mukaan postmodernissa ajassa etiikka, ihmisten yhteenkuuluvuutta ohjaava eettinen lainsäädäntö ja säännöstö, on haihtunut, ja ihmiset ovat vapaita rakentamaan oman moraalinsa mutta myös kohtaamaan moraalisen vastuunsa sekä moraaliset kysymykset kasvosta kasvoihin, mikä heidän on myös pakko tehdä. Hyvän ja pahan välinen ero ei ole ennalta määrätty, joten yksilön vastuulle jää yksiselitteisen, tilanteeseen sopivan eettisen periaatteen oppiminen ja soveltaminen. (Bauman, 1996, s. 265.) Baumanin ajattelussa pelottavalta tuntuu se, että lakien puute ja periaatteiden paikallisuus ja hetkellisyys, epävarmuus, antavat mahdollisuuden sekä hyvään että pahaan.

Tämä työ rajautuu kuitenkin koulutuksen todellisuuteen, jolloin moraalialia ja käytäntöä rajaa näkemys kasvatuksesta ja opetuksesta. Puolimatka (1999, s. 13) antaa asiaan yksinkertaisen vastauksen: Kasvattaja on valinnut ajattelutavan, jonka mukaan on olemassa jotain arvokasta, joten hän huolehtii lapsesta. Kasvattajasta myös ihmisyyden arvokas ja hän pyrkii ihmisen mahdollisuuksien ja valmiuksien kehittämiseen eikä tämän mahdollisuuksien tuhoamiseen. Kasvattajasta lapsi ja lapsuus on siis itsessään arvokas. Jos nämä asiat

kielletään, ei voida puhua kasvatuksestakaan. Jos opettaja ei sitoudu tähän rooliin ja tehtävään, hän tuskin voi kutsua itseään kasvattajaksi tai opettajaksi. David Hansen (1998) tarkastelee asiaa opettamisen kannalta. Hänestä työn moraalisuus on sen käytännössä: opettaminen merkitsee oppilaista huolehtimista, näiden kuuntelemista, näille puhumista älyllisesti tosissaan ja vakavissaan, näiden vahvuuksien ja heikkouksien tunnistamista sekä toimia edellisten tukemiseksi ja jälkimmäisten voittamiseksi.

Kansanen (1996, s. 15) taas puhuu kasvatuksen eettisestä luonteesta, ja toteaa, että tavallisesti arvojen ajatellaan olevan subjektiivisia. Kansanen nojaa ajatteluaan seuraus- ja velvollisuusetiikkaan. Arvot saavat koulutyössä ilmaisunsa tavoitteina – osa velvollisuusluontoisina ja objektiivisina, osa seurauksien eli kasvatuksen tuloksien mukaan määräytyviä. Yhteiskunnassa vallalla olevat arvot näkyvät valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa, jonka pohjalta koulut nykyään suunnittelevat omaa arvopohjaansa, toiminta-ajatustaan, heijastelevat opetussuunnitelmat. Opetussuunnitelman käytännön toteutuksesta ja tavoitteista päättää opettaja, mutta siihen voivat osallistua myös vanhemmat ja oppilaat. Opetusprosessia ohjaava opettaja joutuu koko ajan tekemään ratkaisuja eri toimenpiteiden välillä, ja nämä ratkaisut ovat monesti luonteeltaan arvoratkaisuja, joko opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisia tai omia arvoratkaisuja. Kukaan tuskin voi sisäistää opetussuunnitelman tavoitteet niin syvästi omikseen, että toimisi aina niiden mukaan. (Kansanen 1996, ss. 14–18; 1990, s. 95.) Ammattikunnalle on luotu myös *Opettajain ammattietiikka* (1998), johon on kirjattu ammatilliset arvot ja periaatteet, itse asiassa ammattikuntaa velvoittavat periaatteet.

Kaikkeen kasvatukseen kuuluva moraalinen ulottuvuus näkyy myös koulun säännöissä ja toimintatavoissa sekä opettajan omissa periaatteissa ja toimintatavoissa, vaikkei sitä usein tiedostetakaan saati mielletä moraalin opettamiseksi. Lisäksi opettaja on tahtomattaankin arvokasvattaja ja moraalin opettaja, koska kaikkia opettavia aineita voidaan katsoa oikean ja väärän näkökulmasta. (Tirri, 1998, s. 10; 1999, s. 27.) Etnograafisessa koulututkimuksessa *The Moral Life in Schools* (Jackson ym. 1993) havaittiin, että koulun moraalit ilmeni kahdella tavalla: koulujen antamana moraaliopetuksena ja koulun moraalisisena käytäntönä. Varsinainen moraaliopetus tarkoittaa moraaliopetusta opetussuunnitelman osoittamissa tietyissä aineissa,

Suomessa uskonnon ja elämänkatsomustiedon opetusta, moraaliopetusta muiden aineiden yhteydessä, esimerkiksi eettistä pohdintaa tai rooliin eläytymistä sosiodraaman tyyliin, mutta myös koulun seremonioita ja rituaaleja, joissa nostatetaan tiettyä tunnelmaa, esimerkiksi itsenäisyyspäivänä isänmallisuuden tuntoja. Lisäksi tähän yhteyteen kuuluvat koulun seinillä olevat kuvat ja julisteet, jotka sisältävät moraalisen viestin, sekä oppituntien spontaanit, moraalisen kannanoton sisältävät opettajan kommentit, kuten kehut ja torut. (Jackson ym., 1993, ss. 2–11.)

Moraaliset käytännöt, arkipäivän toimintamallit, osoittautuivat tutkimuksessa kuitenkin koulun moraalisen ilmapiirin oleellisimmiksi ja tärkeimmiksi rakentajiksi. Tällaisilla käytännöillä tarkoitetaan koulun ja oppituntien sääntöjä ja käytänteitä, opettajan tapaa esittää ja rakentaa oppiaines ja organisoida opetus sekä opettajan persoonallista viestintää – ilmeitä, eleitä, liikkeitä, esiintymistyyliä – ja opetusympäristöä. (Jackson ym., 1993, ss. 11–42.)

Fritz Oser (1994) puhuu opettamisen moraalista opettajan vastuullisena toimintana. Hän (1994, s. 59) uskoo, että jokaisella opettajan teolla ja opetusympäristölläkin on moraalinen ydin, moraaliperusta. Tästä syystä opettamisen vastuullisuutta tutkittaessa on syytä kiinnittää huomiota opettajan päätöksentekoon hänen auttaessaan opiskelijoita esimerkiksi oppimaan, kommunikoidaan, jakamaan, refleктоimaan ja arvioimaan paremminkin kuin pitää vastuullisuutta jonkin etiikan muotona (esim. liberaali traditio, naisnäkökulma) tai kokoelmana moraalisia laatuja tai hyveitä. Hänen mukaansa etiikka merkitsee opetuksessa toisaalta deontologista vastuuta, velvollisuutta, ja toisaalta tavoitteisuutta ja tehokkuutta, teleologisuutta. (Oser, 1994, ss. 59–60). Kansanen (1996, ss. 15–16) puhuu aiheesta käsitteen velvollisuus- ja seurausetiikka. Opettamisen etiikassa on Oserista kyse moraalisesti vastuullisen ja tehokkaan opetuksen välisestä suhteesta. Kyse ei ole enää filosofisesta etiikasta vaan siitä, miten tehokkuuden näkökohdat voidaan valaista moraalisesti asiaankuuluvilla menetelmällä esimerkiksi asian esittämisessä, arvioinnissa ja valinnassa, ulkoluvussa, ryhmätyössä, itsenäisen oppimisen organisoinnissa ja opetussuunnitelman sisällön rakentamisessa. Siten ammatillisen vastuun teorian täytyy selittää, miksi ja miten tehokkuus ja moraalisuus vaikuttavat toisiinsa esimerkiksi toisiaan tehostavasti ja miten ne voidaan ottaa huomioon samanaikaisesti. (Oser, 1994, ss. 60–64.)

Margaret Buchmann (1993) puhuu hyvin samasta asiasta kirjoitessaan opettamisesta roolisanana. Roolit ovat hänestä osa, jota ihmiset näyttelevät yhteiskunnassa, ne eivät kuvaile yksilöitä. Oppilaiden ja yhteiskunnan on oikeus odottaa opettajalta tietynlaista käyttäytymistä ja mielenlaatua, opettajan velvollisuuksia, joilla ei ole sinällään mitään persoonallista yhteyttä eikä viittausta. Näillä velvollisuuksilla on Buchmannista kolme tärkeää näkökohtaa: 1) Velvollisuudet eivät riipu keistään erityisistä ihmisistä, opettajista tai oppilaista. 2) Ne pätevät riippumatta persoonallisista mielipiteistä, mieltymyksistä tai vastahakoisuudesta. 3) Ne ovat sidoksissa siihen, mitä opetetaan ja opitaan. Opettajan velvollisuudet keskittyvät oppilaiden auttamiseen, jotta nämä voisivat oppia arvokkaita asioita koulujen ja luokkahuoneiden sosiaalisessa kontekstissa. Koska opettajat eivät ole sosiaalityöntekijöitä eivätkä esimerkiksi urakehityksen neuvonantajia eivätkä yleensä lapsista huolehtivia aikuisia, heidän työnsä keskittyy opetussuunnitelmaan ja edellyttää tietoa opetettavasta aineesta. Tämä ei ole ristiriidassa oppilaista välittämisen eikä sen kanssa, että opettajat ovat roolissaan persoonia. Lisäksi opettajalla on velvollisuuksia yhteiskuntaa, ammattiaan ja opetettavan aineen tieteenalaa kohtaan, mikä merkitsee esimerkiksi sitä, ettei opettajan vapaus on suhteellista esimerkiksi opetuksen sisältöjä ja metodeja valittaessa. (Buchmann, 1993, ss. 147–148.)

Buchmann ajaa takaa sitä, ettei omana itsenään oleminen, aitous, ole opettamisessa riittävää, muttei myöskään yksin normeilla, säännöillä ja ulkoisilla standardeilla voida selittää opettamista moraaliseen toimintaan: rooliin sopeutumisen täytyy elää opettajan sydämessä ja päässä. Opettämisen moraalinen luonto, joka vaatii myös aidosti omana itsenä oloa, ei poista tarvetta rooliin suuntautumiseen. Opettämisen aitouden täysi ymmärtäminen rakentuu Buchmannista ulkoisten standardien idealle, joiden rajoissa opettaja tekee aitoja, autenttisia valintoja. (Buchmann, 1993, ss. 156–157.) Tällä tavoin ajateltuna opettajan rooli tai opettajuus, ominaisuuden nimi, on kuin tyhjä talo, jonka opettaja sisustaa ja lämmittää omalla eettisyydellään, ihmisyydellään ja persoonallaan. Sen rakentuminen tuo mieleen auktoriteettisuhteen rakentumisen opettajalle asettamat lähtöedellytykset (ks. Kuviot 7–15). Sillä ei ole kuitenkaan suurta merkitystä ilman suhdetta oppilaaseen eikä vaikuttavuutta ilman auktoriteettisuhteen muotoutumista.

Ennako-oletuksessani ajattelin, että pedagoginen auktoriteetti ei elä tyhjiössä eikä se ole selviö. Se elää vuorovaikutuksessa, jossa kaikki osapuolet ovat läsnä tunteineen, tahtoineen, ajatuksineen, pyrkimyksineen ja toimineen. Työ on vastuullista: kasvatuksen vastuu perustuu viime kädessä vastuuseen lapsen elämästä ja maailman tulevaisuudesta (Hoffman, 1996, s. 8). Tutkimuksessani olen kiinnostunut pedagogisesta auktoriteetista, jonka pohja ja perusteet ovat opettajan ammattitaidossa sekä ammattietiikassa mutta myös opettajan henkilökohtaisessa arvomaailmassa, eettisissä näkemyksissä sekä moraalissa ja joka ilmenee pieniä nyansseina, suhtautumisena, rohkeutena, tunteisiin ja järkeen vaikuttavina tekoina, eleinä, tunneilmaisuna, toimintana – suhteessa toiseen, oppilaaseen.

Jatkossa paneudun auktoriteettisuhteen juuriin, tutkittavien opettajien opetuksen käytäntöön ja moraaliseen ajatteluun. Lähden kuitenkin liikkeelle taustasta, auktoriteetin ja vallan suhteista, rajankäynnistä, sekä kontrollista ja kurista, mitä tietoa peilaan opettajien moraalisiin käytänteisiin Jacksonin ynnä muiden (1993) viitoittamalla tiellä varsinaisessa tulkinnassani empirian jälkeen.

5.1 OPETTAJA VASTUULLISENA VALLANKÄYTTÄJÄNÄ

5.1.1 KASVATUKSELLISTA VALLANKÄYTTÖÄ – MORAALIKASVATUSTA?

Tutkijat tuntuvat olevan yhtä mieltä siitä asiasta, että auktoriteettia käytetään kasvatuksessa oikein, kun se edistää lapsen kehitystä niin, että hän tulee riippumattomaksi kasvattajan auktoriteetista, kasvaa omiin mittoihinsa, opiskelee sisäistyneesti oman itsensä ja asian itsensä vuoksi (Peters, 1973, s. 55; Wilson, 1990, ss. 17–18; Puolimatka, 1999, ss. 256–257).

Tässä yhteydessä Peters nostaa esiin myös väliaikaisen auktoriteetin käsitteen. Lapset identifioituvat ihailmiinsa auktoriteetteihin ja matkivat näitä, mikä on rationaalista kulttuurin välittämisen ja kehittämisen kannalta. Vallan tunteen nautinnossa ja ihailun keskellä opettajat taas saattavat pitkittää alistumisen aikaa tai käyttävät näköalapaikkaa saarnaamiseen tai indoktrinaatioon. Sensitiiviset opettajat taas ajattelevat, että kyse on kehitysvaiheesta, jonka oppilaat läpäisevät, kun heitä rohkaistaan. Ihailu kohdistetaan ymmärtämisen

kykyyn tai muotoon, jonka he yrittävät tavoittaa. (Peters, 1973, s. 55.) Puolimatkastasta olisi tärkeää, että auktoriteetti perustuisi yhteisymmärrykseen. Siihen ei kuitenkaan aina päästä, sillä lapset eivät välttämättä hyväksy opettajan auktoriteettia, vaikkakin se edistää opetustavoitteiden saavuttamista. Ongelmaksi nouseekin se, miten päästä yhteisymmärrykseen ja sopimukseen seitsemänvuotiaiden kanssa tarvitsematta turvautua pakkoon tai manipulaatioon. (Puolimatka, 1999, ss. 256–257.)

Monet tutkijat ovat sitä mieltä, että opettamiseen ja kasvattamiseen kuuluu aina vallankäyttöä. Esimerkiksi Rautiainen (2000, s. 181) näkee, että kasvatuksessa lasten ja aikuisten – etenkin lasten ja vanhempien – välisissä suhteissa ei todellisuudessa ole kysymys yksinomaan auktoriteetista, vaan käytössä on pikemminkin koko kirjo vallasta väkivaltaan. Niin auktoriteetista kun vallastakaan ei ole yhtä ainoaa, hyväksytyä määritelmää, kuten ei myöskään auktoriteetin ja vallan suhteista. Määritelmässä kyse on aina näkökulma- ja lähtökohtaeroista.

Puolimatkan mukaan auktoriteetille ja pakkoon perustuvalla vallankäytöllä on yhteistä se, että niille molemmille on ominaista alistussuhde. Auktoriteetti eroaa kuitenkin olennaisesti pakosta siinä, että auktoriteetille ominainen alistussuhde on vapaaehtoinen ja rationaalisuuteen pohjautuva. Pohjimmiltaan kyse on siitä, että oikeutetulle auktoriteetille kasvatettava on päämäärä sinänsä, ei opettajan tarkoituksien väline kuten mielivaltaisessa vallankäytössä. (Puolimatka, 1997b, ss. 251, 277.) Petersistä (1973, s. 18) auktoriteetti on yksi tapa saada aikaan mukautumista – toinen tapa on vallankäyttö, millä hän tarkoittaa pakottamista, uhkailua, propagandaa, suggestiota, ei-rationaalisia keinoja. Auktoriteetti liittyy hänestä rationaalisuuteen ja sääntöihin. Wilsonin mukaan (1992, s. 121) pelkästä valasta ja silkasta voimasta auktoriteetin erottaa se, että sen täytyy olla oikeutettu (legitimoitu).

Auktoriteetilla ja vallalla on Petersistä (1973, s. 19) kuitenkin läheinen yhteys toisiinsa, joskin käsitteet kuuluvat hänestä eri perheisiin. Voimavaranto tavallaan varmistaa auktoriteettisysteemin säilymisen – jos systeemi kaatuu, valtaa tarvitaan mukautumisen varmistamisessa – ja auttaa henkilöä, jos hän menettää auktoriteettinsa. Auktoriteetin käsite on hänestä välttämätön valaistaessa tapoja, joilla käyttäytyminen säännönmukaistetaan ilman valtaresurssia – pakkoa, propagandaa ja uhkauksia. Ja se on läheisesti sidoksissa äänenkäyt-

töön ohjeita, päätöksiä ja julkilausumia annettaessa. Toisaalta voi olla niinkin, että vallankäyttöä tarvitaan auktoriteetin joidenkin lajien toteuttamisessa – äänen takana on keppi: parlamentin takana ovat poliisi ja armeija, jotka ovat vallan oikeutettuja muotoja ja joilla on taas oma sisäinen auktoriteettisysteeminsä. Saattaa olla niinkin, että valta vaikuttaa oikeutukseen – ei oikeutusta ilman valtaa. Kuitenkaan auktoriteetin harjoittamisen tai sen oikeuttamisen perusteiden välttämättömiä ehtoja ei pitäisi sekoittaa auktoriteetti-käsitteen merkitykseen. (Peters, 1973, s. 19.)

Opettajat eivät tarvitse Wilsonin mielestä kuitenkaan enemmän valtaa vaan riittävästi auktoriteettia ja kykyä huomata, että auktoriteetilla on oikeus antaa ohjeita ja laatia sääntöjä. Toisaalta valta on tärkeää opetuksen toteuttamisen kannalta. Opettajalla täytyy olla tarpeeksi kurinpidollista valtaa: tarpeeksi valtaa opetuksen ja opetussuunnitelman järjestämiseen, koulun organisointiin ja opetusmetodeihin, rahankäyttöön, koulun loukkaamattomuuden varmistamiseen. (Wilson & Cowell, 1990, ss. 25–30, 54, 76.)

Puolimatka (1997b, s. 255) on pohtinut asiaa koulun kannalta osin Neimanin (1986, 1988) näkemyksiin pohjautuen. Puolimatka korostaa sitä, että pakkoon perustuva yhteiskunnallinen järjestelmä on eri asia kuin auktoriteetin varassa lepäävä kasvatusjärjestelmä. Jos oppivelvollisuusikäinen ei saavu kouluun tai jos hän oleilee koulun käytävällä luokkahuoneen sijasta, koulun rattaat alkavat pyöriä oppivelvollisuuden, käytännössä pakon, toteuttamiseksi. Lisäksi niin koulun toimintaa kuin yksittäisen opettajan työtäkin raamittavat koululait, valtakunnallinen tuntijako ja opetussuunnitelma. Päätökset sitovat käytännön työtä ja tarvittaessa ne pannaan toimeen yhteiskunnallisen vallan keinoin, koska tämän vallan pohjalta auktoriteetit voivat vaatia päätöksen toteuttamista. Puolimatka kuitenkin korostaa, että kysymys perustellun vallankäytön rajoista on erotettava oikeutetun auktoriteetin toiminnasta. Opettajan perustellun vallankäytön erottaa joidenkin tutkijoiden mukaan indoktrinaatiosta siten, että sen päämääränä on oppilaan kypsymistä edistävien kasvatuksellisten tilanteiden luominen, mutta indoktrinaation välineeksi vallankäyttö tulee, kun opettaja käyttää valtaansa tavalla, joka estää oppilaan itsenäisen ajattelun kehitystä ja siten itsenäistymistä. (Puolimatka, 1997b, s. 255.)

Toisaalta auktoriteettiin ja valtaan perustuvaa vaikutusuhdetta lieenee silti käytännön tilanteessa vaikeaa erotella toisistaan. Spady ja

Mitchell ovat tarkastelleet asiaa auktoriteetin lajittelunsa kautta: auktoriteetin lajeja lähellä ovat aina myös vallan – heidän esimerkeissään manipuloinnin, mielivallan tai pakon – moodit. Traditionaalista auktoriteettia on heistä henkilöllä, joka ilmentää yhteiskunnassa vallitsevia arvoja ja tapoja, ”hyvää elämää”, perusarvoja, ja arvostaa myös alemmassa asemassa olevia. Tällöin myös arvonantajan täytyy kokea arvot tärkeiksi, ymmärtää niitä. Auktoriteetin muotoja lähellä ovat kuitenkin aina myös vallan moodit. Manipulointina Spady ja Mitchell pitävät tässä yhteydessä moraalisiin apukeinoihin turvautumista, jolloin kohdetta painostetaan normatiivisesti kunniaan tai häpeään vetoamalla. Karismaattista auktoriteettia on taas auktoriteetin haltijalla, joka osaa kohdata arvonantajan aidosti, niin että tämä kokee läheisyyttä vaikuttajaan. Opettajan toiminta ei ole kuitenkaan oikeutettua ja perusteltua, jos hän käyttää psykologisia apukeinoja, tunteisiin vetoamista, jolloin palkintona tai sanktiona on hyväksyminen tai hylkääminen: tällöin myöskään oppilaan sisäinen vastustus ei sula vapaaehtoisesti haluksi osallistua. Asiantuntemusauktoriteetti perustuu auktoriteetin haltijan kannalta viisaaseen ja taitavaan suoritukseen, jota subjekti pitää itselleen tarkoituksenmukaisena, ei siihen, että opettaja vetoaa tiedollis-taidollisen ylivertaisuuden perusteella kykenemiseen tai osaamattomuuteen. Laillinen auktoriteetti perustuu subjektin kannalta turvallisuuden kokemiseen ja vaikuttajan kannalta järkevään toimintaan turvallisuuden takaamiseksi – kyse on oikeudenmukaisesta tavasta pitää yllä sääntöjä. Sopimuksenvaraisen vallan haltija taas palkitsee alistujia autonomialla ja rajoittaa taipumattomia pakkotoimenpiteillä. (Spady & Mitchell, 1979, ss. 103–115.)

Yllä esitetty jako ei ole kuitenkaan käytännössä kovin yksiselitteinen. Vikainen (1984, s. 57) toteaa, että Spady ja Mitchell ovat pystyneet erottelemaan uudella tavalla vallankäyttöön perustumattoman auktoriteetin mutta käytännön tilanteissa auktoriteetin ja vallankäytön erottelu lienee vaikeaa, niin lähellä ne ovat toisiaan. Jos esimerkiksi karismaattista auktoriteettia käyttävä antaa kontrolloitujen, kohteiden, havaita, ketkä näistä ovat pidettyjä ja ketkä eivät, on lähellä myös se, että hän voi osoittaa miltei huomaamattaan, että kyseessä on valta hyväksyä ja torjua, mikä herättää kohteissa vallankäytön kielteisiä seurauksia, esimerkiksi silmänpalvelua. Tällöin häviää Vikaisen mukaan myös se, mikä olisi ollut auktoriteetilla saavutettavissa: vastustuksen muuttuminen vapaaehtoiseksi myötäilyksi tai osal-

listumiseksi ja vastuuntunnoksi, joita ilman käyttäytyminen ei kuitenkaan jatku samana valvonnatta. Toisaalta kaikkia vaikeita koulu-tilanteita ei tutkijoidenkaan mielestä ole mahdollista ratkaista ilman vallankäyttöä, kannustamisen ja yhteistoiminnallisuuden avulla. (Viikainen, 1984, s. 56).

Tirri ja Puolimatka (2000, s. 10) ottavat esiin nopeat ja vaikeat päätöksentekotilanteet, joissa opettajat käyttävät herkästi väärin auktoriteetin asemaansa ja turvautuvat manipulaation keinoihin. Erityisesti rankaisutilanteissa koulu saattaa epäonnistua toimimaan avoimen auktoriteetin ja selvien sääntöjen mukaan. Turhautuessaan oppilaan käytökseen opettaja saattaa sanoa jotain epäkorrektia (”Idiootti!” ”Te olette luusereita.”) tai turvautua voimakkeisiin esimerkiksi oppilaan poistamisesta luokasta, osoittaa johdonmukaisen auktoriteetin puutetta. Tirri ja Puolimatka (2000, ss. 15–16) yleistävät, että suomalaisilla aineenopettajilla on tiedollista auktoriteettia, mutta näiltä näyttää puuttuvan ohjaavaa auktoriteettia. Heistä aineenopettajakoulutus tarjoaa vankan teoreettisen pohjan mutta ei teoreettista ymmärrystä legitimiin auktoriteetin luonteesta eikä valmista opettajia kohtaamaan tilanteita, joissa oppilaat haastavat opettajan auktoriteetti-aseman. Opettajat tuntevat itsensä epävarmoiksi kontrolloidessaan luokkatilanteita sääntöjen pohjalta, ja kun aidon auktoriteetin puute hajottaa luokan järjestystä, turhautuneet opettajat turvautuvat joskus manipuloinnin taktiikoihin. (Tirri ja Puolimatka, 2000.)

Smith (1985) pohtii samaa asiaa manipuloinnin kautta seuraavan esimerkin avulla: onko manipulointia se, että opettaja innostaa oppilaita lukemaan nopeasti ranskan kielioppiasiat, jotta päästään oppilaita kiinnostavan tekstin pariin, jossa taas tarvitaan kyseisiä kielioppiasioita? ”Kiiretyö” on Smithistä manipulointia, koska se ajaa opettajan tarkoitusperä – luokan pitämistä hiljaisena ja työssä. Äskeisessä esimerkissä opettajan pyyntö on rationaalinen, nopeuden tarkoituksena on päästä kiinnostavan tekstin pariin, eikä kyse ole niinkään manipuloinnista, ihmisten kohtelusta välineinä omien tarkoituksien saavuttamiseksi. Onnistuneessa manipuloinnissa, esimerkiksi kun opettaja kehuu oppilasta tai vaihtaa tämän kanssa pari sanaa aina tunnin aluksi pitääkseen tämän hiljaisena, oppilas ei edes tiedä olleensa vaikutuksen alainen. Jos manipulointia on paljon, oppilaan on mahdotonta reflektoida opiskeluaan, saada realistista

kuvaa itsestään ja kantaa vastuuta koulunkäynnistään ja oppimises-
taan. (Smith, 1985, ss. 27–29.)

Puolimatka taas nostaa esiin myös avoimen ja nimettömän val-
lankäytön eron, jota varsinkin Fromm ja Foucault ovat pohtineet.
Nimetön vallankäyttö vetoaa tunteisiin ja käyttää mielikuvia, se toi-
mii ikään kuin valtaa ei käytettäisikään. Puolimatkan esimerkkinä
on entisajan opettaja, joka sanoo Villelle: ”Sinun täytyy tehdä tämä.
Ellet tee sitä, saat rangaistuksen.” Nykyajan opettaja taas sanoo: ”Olen
varma, että haluat tehdä näin.” Kun avoin valta käyttää konkreettisia
rangaistuksia, pyrkii tietoiseen ja avoimeen vaikuttamiseen, nimetön
valta turvautuu psyykkiseen manipulaatioon. Avoin vallankäyttö li-
sää kasvatettavan ja kasvattajan välistä etäisyyttä ja estää siten sa-
mastumista, kun taas nimetön vallankäyttö versoo myönteisessä ja
luottamuksellisessa suhteessa kasvatettavan ja kasvattajan välillä,
jolloin lapsen identiteettiä on helppo muokata. (Puolimatka, 1997b,
ss. 259–266.)

Puolimatka kehittää ajatusta vertaamalla progressiivista ja pe-
rinteistä pedagogiikkaa toisiinsa. Edellinen pyrkii yhteisölliseen luot-
tamukselliseen ilmapiiriin, jossa tunteiden ilmaisu on helppoa. Sa-
malla oppilaan yksityisyys kapenee, tunteiden manipulointi mah-
dollistuu ja oppilaat altistuvat voimakkaalle vaikutukselle, mikä voi
johtaa autonomian, itsehallinnan, rajoittamiseen. Myöskään auktori-
teettoman kasvatusmallin ei voida sanoa edistävän lapsen kehitys-
tä paremmin kuin legitiimin auktoriteetin mallin. Puolimatka täh-
dentää, että opettajan ja lapsen välissä on aina voimaepätasapaino:
opettajan mahdollisuudet vaikuttaa lapseen ovat suuremmat kuin
lapsen opettajaan. Jos tämä tosiasia salataan ja pyritään luomaan
tasavertaisuuden illuusio, käytäntö edistää loppujen lopuksi peitet-
tyä vallankäyttöä ja manipulaatiota. Avoin auktoriteetti taas vähentää
vallankäyttöä ja tekee lapselle mahdolliseksi arvioida niitä tapo-
ja, joilla valtaa käytetään. Ylipäätään tietorakenteiden, perusteluiden
ja järkisyiden korostaminen tavalla, joka edistää oppilaan edellytyk-
siä arvioida itsenäisesti hänelle opetettavien käsitysten pätevyyttä ja
häneen vaikuttamisen ulottuvuuksia ja keinoja, vähentää manipu-
laation mahdollisuutta. (Puolimatka, 1997b, ss. 266–273, 312.)

5.1.1.1 ”Joka kuritta kasvaa, se kunniaa kuolee”

Opettajan tehtävä on kaksijakoinen: siihen kuuluu järjestyksen pito ja opettaminen, mikä näkemys juontuu Herbartilta (*Regierung und Unterricht*) (Steutel & Spiecker 2000, s. 331; Wilson & Cowell, 1990, s. 87). Yleensä auktoriteetit liittyvät vain järjestyksenpitoon, sen varmistamiseen, että tietyt asiat tulevat tehdyiksi ja tiettyjä sääntöjä noudatetaan, heidän ensisijaisena tehtävänä ei ole opettaa kenellekään mitään. Niinpä monen opettajan mielestä opettamisen ja järjestyksen pidon välillä vallitsee suuri ristiriita. (Wilson & Cowell, 1990, s. 87.)

Toinen näkökulma järjestyksenpitoon liittyy siihen, että varsinkin nuorilla opettajilla tuntuu olevan vaikeuksia löytää tasapainoa välittämisen ja kontrollin välillä (esim. Weinstein, 1998; McLaughlin, 1991). McLaughlinin mielestä opettajan auktoriteetti saa kuitenkin oikeutuksensa tämän kyvystä pitää yllä tätä tasapainoa suhteessaan oppilaisiin: välittäminen ja kontrolli ovat yhteen kietoutunut osa opettajan auktoriteettia ja identiteettiä persoonana ja ihmisenä. Hänestä kontrollin tekniset systeemit – jyrkkä ja ehdoton kuri, luokan johtaminen, yksipuolinen päätöksenteko – epäonnistuvat ottamaan huomioon opiskelijan roolin auktoriteetin suomisessa opettajalle. (McLaughlin, 1991, ss. 192–194.) Tässä ajattelussa kontrolli samastuu järjestyksenpitoon.

Kolmanneksi kuri liitetään kuitenkin usein alan, erityisesti kasvatustilfilosofisessa, kirjallisuudessa yleisesti kasvatukselliseksi ja kontrolli toisarvoiseksi järjestyksen muodoksi. Tätä mieltä oli Deweykin. (Slee, 1995, ss. 23–24.) Kotimaisessa kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa kurista ei ole juuri puhuttu sen jälkeen, kun eritoten Koskenniemi ryhtyi viime vuosisadan puolivälissä käyttämään työrauhan käsitettä (Launonen, 2000, s. 208). Johtamistaitoa ja kontrollin tekniikoita käsittelevissä kirjoissa näkemys on kuitenkin toisenlainen.

Petri Salo (2000) arvelee, että on modernia puhua oppimisprosessin ohjaamisesta ja tukemisesta tai soveltaa kouluelämään laadunkehittämisajattelua ja tarkastella opettajan roolia nimenomaan management-tyyppisen johtamisen, asioiden sujumisesta huolehtimisen näkökulmasta. Omassa tutkimuksessaan Salo on perehtynyt amerikkalaiseen koululuokan hallintaa ja työrauhaa käsitteleviin oppikirjoihin, menetelmäoppaisiin. Oppaiden malleissa korostetaan kommunikaation laatua, motivaatiota ja erilaisia tarpeita, organisointia

ja käyttäytymisen kontrollia, joista viimeksi mainitun taustalla kuultaa behavioristisen psykologian ajattelu ja edellisten kognitiivinen psykologia tai psykodynaamiikka. Kontrollin avulla oppilaita voidaan Salon mielestä myös tietoisesti ohjata ottamaan vastuuta käyttäytymisestään. Oppaissa ei hänestä ole silti juuri lainkaan pohdittu kasvatuksellisen vallankäytön olemusta ja tehtävää. (Salo, 2000, ss. 9, 14, 243, 247.)

Kuri ja auktoriteetti saatetaankin liittää demokraattista kasvatusihannetta, luokan hallintaa tai (sosiaalista) kontrollia käsittelevissä käytännöllisissä kirjoissa herkästi suoraa päätä autoritaarisuuteen, ylivaltaan, uhkauksia, pakkoja ja rangaistuksia käyttävään kontrolliin. Esimerkiksi Barbara McEwanin (1998) mukaan luokan johtamisen välineiden ja menetelmien avulla vältetään valtataisteluilta ja käytetään aikaa kaikkia osapuolia tyydyttävän ratkaisun etsimiseen tai keskusteluun ennen ongelman puhkeamista – luokan johtaminen, oppilaskeskeinen johtamisstrategia on avain kaikkeen oppimiseen. McEwanin ihanteena on demokraattinen luokkaympäristö, joka perustuu molemminpuoliseen kunnioitukseen ja tasa-arvoiseen päätöksentekoon. Aika, sen puute, ja kontrolli ovat hänestä suurimmat demokraattisen johtamistavan uhat ja esteet. (McEwan, 1998, ss. 135–136, 146, 151.)

Martyn Denscomben (1985) mielestä taas kontrolli on jotain, joka pitää saavuttaa, rakentaa ja saavuttaa uudelleen ja jossa myös oppilaat ovat mukana. Hän esittelee kirjassaan kolmenlaista opettajan strategiaa, joiden päämääränä on luokan kontrolli: dominointi (viralliseen auktoriteettiin luottaminen), progressiiviseen opettamiseen liittyvät sulautumisstrategiat (oppilaiden osallistuminen, mielenkiinnon herättäminen, sitouttaminen) ja luokkatyön hallinnan strategiat (ryhmänjohtotekniikat, oppilaiden pitäminen kiireisinä, sekaryhmät ja neuvottelu).

Denscombesta strategiat ja metodeihin luottaminen auttavat luokan kontrollia ja työntekoa, minimoivat luokkatyön epävarmuutta ja vähentävät opettajan persoonaan tai persoonallisiin oppilas-opettajasuhteisiin kohdistuvaa painolastia. Tässä Weberiin linkittyvässä ajattelussa opettajan asemallisen auktoriteetin katsotaan perustuvan rooliin, kontrollin taas yhdistyvän työn vaatimuksiin ja työn tarvitsemiin järjestelyihin. Siten luokan kontrollia rakentavat metodit ovat itse asiassa opettajan karisman rutinoitua: strategiat auttavat kontrollia

legitimoimalla opettajan auktoriteettia toisella tavoin kuin karisma. (Denscombe, 1985, ss. 10, 98–143.) Denscomben näkemys luo kuvaa yksinäisestä ja keinottomasta opettajasta, jolle metodein saavutettu kontrolli, työrauha ja työnteko, luovat mahdollisuuden oppilaiden antamaan arvostukseen ja henkilökohtaiseen vaikutusvalttaan.

Smith taas näkee johtamistavan korostamisessa vaaraksi sen, että hyväksi havaittu johtamistekniikka voi alkaa määrätä opetustyyliä ja sen sisältöä enemmän ja enemmän, mikä ei ole välttämättä hyväksi oppimiselle. Jos opettaja esimerkiksi huomaa, että hän saa luokan hiljaiseksi tunnin alussa pistokokeita pitämällä tai ohjeita antamalla, hän voi alkaa suosia tätä johtamistapaa, eli itse asiassa manipulointia. (Smith, 1985, s. 26.) Kontrollia korostava opettaja on hänestä kuin liikennepoliisi: hän ohjaa oppilaiden virtaa sisään ja ulos luokasta, osoittaa oppilaiden istumajärjestyksen, heidän liikkeensä ja kysyy kysymyksiä. Tärkeää on järjestys ja opetuksen organisointi, ei niinkään opettaminen. Se, että näkee oppilaat hämmentyneinä tai epäjärjestyksessä johtajatta, on vähemmän uhkaavaa kuin se, että näkee heidät epäkunnioittavina ja hutiloivina, koska ongelmalle voi tehdä edellisessä tapauksessa jotain – voi oppia tekniikoita. (Smith, 1985, s. 3; ks. myös Wilson, 1995, ss. 65–66.)

Mitchell ja Spady (1983, s. 6) taas toteavat, että auktoriteetin merkitys on ymmärretty yleisesti väärin: kontrolli, joka nousee erilaisten voimanlähteiden manipuloinnista, on sekoitettu kontrolliin, joka nousee autenttisesta auktoriteetista, ja samalla auktoriteetti sekoitetaan valtaan. Tutkijat ymmärtävät siten auktoriteetin yhdeksi sosiaalisen kontrollin muodoksi.

P. S. Wilson (1971) pitää kuria ja kontrollia kuitenkin järjestyksen muotoina, joskin loogisesti erilaisina järjestyksen muotoina. Kurinpito on yhteydessä arvoihin ja perusteluihin – kurinpidollinen järjestys on saatu aikaan siihen sisältyvien perustelujen voimalla tai toimintaan liittyvien arvojen avulla. Se on looginen ja evaluatiivinen järjestyksen muoto, joka täytyy oppia, mikäli haluaa ymmärtää, mitä johonkin tekemiseen sisältyy. Kontrolli on taas tapa järjestää asioita, pistää asiat tai ihmiset järjestykseen, jotta jokin asia saadaan tehdyksi. Kontrollissa arvot ovat toiminnalle ulkoisia ja perustelut eivät yhdisty siihen. Sekä kontrolli että kuri edellyttävät pakkoa, mutta edellisessä pakko perustuu fyysiseen tai psyykkiseen voimaan, jälkimmäisessä loogisuuteen tai moraalisiin. Kurinpi-

dollinen opastus liittyy opettamiseen ja kontrolloiva opastus ohjeiden antoon. (Wilson, 1971, s. 77.)

Näin ollen Wilsonin ajattelussa kuri nousee tavallaan ihmisen, toiminnan ja suhteen sisältä, ei ulkoa, kuten kontrolli. Jälkimmäinen voi itsessään nousta oppimisen ja hyvän järjestyksen esteeksi, koska lapsen on vaikea nähdä mieltä järjestyksessä, jossa ei ole moraalista tai loogista voimaa. Onko esimerkiksi mahdollista ensin järjestää luokka ja alkaa sitten opettaa ja oppia? Jos kaikki opettajan toiminta tunnin alussa tähtää kontrollin saavuttamiseen, hän on Wilsonista melkein tuomittu epäonnistumaan järjestyksen tuomisessa luokkaan. Luokan hiljaiseksi saaminen on kurikysymys, ei niinkään kontrollin saavuttamisen kysymys, sillä se on osa opettamista. Kurinpidollinen suhde opettajan ja luokan välillä on suhde, jossa molemmat suostuvat kulloisenkin tehtävän vaatimaan kasvatukselliseen järjestykseen. Kuri ei siis ole jotakin, jonka suhteen toinen osapuoli omistaa ja jota se käyttää hyväkseen toimissaan suhteen toista osapuolta kohtaan (Wilson, 1971, ss. 78–79.)

Hirst ja Peters (1970) nojaavat käsiteanalyttisen tulkintansa discipline-sanan etymologiaan: latinan sana disco merkitsee 'I learn'. Kurin perusidea on niihin sääntöihin alistuminen, jotka järjestävät opittavaa, esimerkiksi kontrolloivat hetken mielijohteita tai ohjaavat oikeakielistä kirjoittamista. Säännöt voivat liittyä ajattelutapoihin, esimerkiksi tie-teelliseen ajattelutapaan, tai ne voivat olla välttämättömiä jonkin oppimisessa. Kasvatus edellyttää oppimista ja kaikki oppiminen edellyttää kuria, yhdessä tai useammassa äsken mainitussa mielessä. Siten kasvatus edellyttää kuria. Kirjoittajien sympatiat ovat oppilaan itsekuria ja autonomiaa korostavan progressiivisen pedagogiikan puolella, ei traditionaalisen koulun autoritaarisen kurinpidon puolella. Rangaistuksen käsitettä he pitävät kurin käsitteelle kaukaisena, vaikka se sekoitetaan usein kuriin, koska se on keino, johon vanhemmat ja opettajat usein turvautuvat pitääkseen yllä kuria. Sääntöjen rikkominen on heistä kurin rikkomista. (Hirst & Peters, 1970, ss. 125, 128.)

John Wilson korostaa kuria, joka ilmenee legitimoidun auktoriteetin kunnioituksena, oppilaan asiana ja hyveenä. Kuri merkitsee hänestä auktoriteetin ja sääntöjen hyväksymistä sellaisenaan, "koska auktoriteetti sanoo niin", ilman miksi-kysymyksiä. Oppilaiden kuuliaisuus opettajan ohjeille on kurikysymys ainoastaan silloin, jos oppilaat ovat opettajan auktoriteetin alainen, tiettyä tarkoitusta varten

toimiva työryhmä. Kuria ja auktoriteettia tarvitaan paitsi vakavan opiskelun myös elämässä selviytymisen, oppilaiden tulevaisuuden vuoksi: monet ihmisryhmät tai työyhteisöt muistuttavat hänestä rauhan ajan armeijaa, kuten esimerkiksi kalan troolaaajat, auton tai sillan rakentajat, hiilenkaivajat – ja tällaisissa yhteyksissä suurin osa oppilaista toimii tulevaisuudessa. (Wilson & Cowell, 1990, ss. 22–24; Wilson, 1995, ss. 64–65.) Smith (1985, ss. 39–45) hyökkää Wilsonin “as such” -ajattelua vastaan, vastustaa tämän tapaa verrata koulua kvasimilitaarisiiin tilanteisiin ja ihmettelee myös, miksi Wilson perustelee opettajan auktoriteettia sillä, että elämässä tarvitaan auktoriteetin kunnioittamisen taitoa: Onko koulu paikka, jossa lapset kohtaavat tulevaisuuden vaatimuksia? Eikö se voisi olla paikka, josta lähdettyään oppilaat voisivat muuttaa maailmaa? 2000-luvun alun perspektiivistä työyhteisöjen johtamistavat ja toimintaideaalit poikkeavat ratkaisevasti Wilsonin kuvailuista.

Steutel ja Spiecker selittävät Wilsonin näkemystä opettajan *de facto* -auktoriteetin oikeutuksella: väite siitä, että opettajat ovat saaneet oikeuden hallita ja tulla uskotuksi, johtaa loogisesti väitteeseen, että oppilaiden täytyy kunnioittaa ohjeita ja uskoa, mitä opettajat sanovat. Kunnioitus ei perustu henkilöiden omaan arvioon asioista eikä uskomusten validisuuteen vaan siihen, että he luopuvat omista arvioinneista ja seuraavat ohjeita tai hyväksyvät uskon sen tosiasian takia, että sen on antanut auktoriteetti, jonka he ovat hyväksyneet. Kuri on siis erotettavissa rationaalisesta suostuttelusta ja pakottavasta vallasta. (Steutel & Spiecker, 2000, ss. 328–329.) Edellinen muodollinen, auktoriteettisuhteen rakenteesta juontuva staattinen näkemys pehmentyy, jos auktoriteettisuhdetta ei nähdä Wilsonin tapaan itseisarvona, suorastaan moraalisenä periaattina, vaan dynaamisena suhteena (vrt. Nohl, Langeveld, Puolimatka ja Burbules).

van Manen (1991) liikkuu ajattelussaan aivan eri linjoilla: hän nostaa ensiarvoisen tärkeäksi sen, millaisen kuvan opettaja itse antaa kurista, elää kuria, millainen itse kuri hänellä itsellään on. Kuri ei ole van Manenista vain se järjestys, jolla aikuiset voivat selviytyä lasten käytöksestä, vaan ihmisen mielipide kurista on sen mukaista, miten hän itse orientoituu järjestykseen. Nuoret arvostavat hänestä opettajissa selkeyttä, järjestystä ja oikeudenmukaisuutta. Epävarmuus, huono valmistautuminen, epäselkeys, päättämättömyys ja epäjohtonmukaisuus tuovat mukanaan kuriongelmia. Kun kurista tulee

säännöistä huolehtimista, kurikysymys kääntyy johtamisongelmaksi: miten kontrolloida oppilaiden käytöstä ja hoitaa päivittäiset luokkarutiinit. (van Manen, 1991, ss. 198–199.)

Kurin luominen oppilaissa tai itsessä on sitä, että luo todellisen oppimisen olosuhteet, missä taas tahdikkuus on tärkeää – kuten asioiden ennakointi ja nöyryyttämisen välttäminen. Formaalikuri perustuu van Manenista pelkoon, mutta se on hänestä väärää kuria ja johtaa usein konfliktiin ja kapinaan. Formaaliin kuriin luottaja epäonnistuu olemaan persoonallisesti läsnä oppilaille, joita hän opettaa. Hän on paremminkin aineenopettaja kuin lasten kasvattaja, ja lapsi kokee tällaisen tiedon opiskelun ulkokohtaiseksi – sille ei ole yhteyttä omaan elämään. van Manen liittää kuriin myös opettajan elävän suhteen opetettavan aineen ja oman elämän välillä, mistä nousee innostus, elävyys ja persoonallinen tapa opettaa. Niinpä pedagogisesti merkityksellinen kuri nousee sisältä voimakkaasta persoonallisesta suuntautumisesta järjestykseen, suuntautumisesta, joka ilmenee kurinalaisena intohimona tai intohimoisena kurina. Lapselle ei voi tarjota parempaa kuria kuin tunnun tällaisesta itsekurista. (van Manen, 1991, ss. 198–200.)

5.1.1.2 Suomalaisen koulun eettisen kasvatustajattelu linjoja

Suomalaisen koulun eettistä kasvatustajatteluä tutkinut Leevi Launonen toteaa yhteenvetona, että 1900-luku mursi pala palalta opettajan kasvatuksellisen vallan: maailmansotien välisenä aikana luovuttiin kuuliaisuudesta, 1950-luvun jälkeen kurista, peruskoulussa itsekurista ja opettajan ulkoisesta auktoriteetista. Opettaja siis menetti asemansa arvojen ja hyvän elämän asiantuntijana. Launonen huomauttaa lisäksi, että peruskoulun eettiseen kasvatukseen liittyy kiinteästi sosiaalisen toiminnan horisontti (esimerkiksi yhteistyökyky), jossa puhe sosiaalisista taidoista korvasi pitkälle perinteistä ”hyvekieltä”. Hegeliläisen ”järkeen kasvamisen” horisontti ilmeni peruskoulukaudella yksilön rationaalisenä arvopohdiskeluna. Sosiokulttuurinen vapautuminen merkitsi siten ylyksilöllisten arvojen, yhteisöllisen moraalitajatteluä ja opettajan auktoriteetin katoamista koulukasvatuksesta. Postmodernissa ajattelussa moraalit katsottiin perustuvan tunteisiin, ja arvot käsitettiin ontologiselta luonteeltaan subjektiiviseksi. (Launonen, 2000, ss. 295–297.)

Mielenkiintoinen on Launosen (2000, s. 302) huomio siitä, että 1800-luvulla eettisen kasvatustajattelun hallitsevana lähtökohtana oli yhteisöllisyys (sosialisaatio), mutta eettinen kasvatust painottui yksilöllisiin luonteen hyveisiin. Peruskoulussa hallitsevana lähtökohtana oli yksilöllisyys (individualisaatio), mutta eettinen kasvatust painottui yhteiskuntaeettisiin periaatteisiin. Koulun kasvatustajattelun metaeettisessä syvärakenteissa onkin Launosesta (2000, s. 303) 1860-luvulta 1990-luvulle tapahtunut suuri muutos, asteittainen siirtyminen kohti eettistä subjektivismia sekä yksilön ja sosiaalisen lähiyhteisön omia arvovalintoja. Yhteiskuntafilosofisesti tämän on merkinnyt siirtymää yhteisöllisyydestä kohti liberalismia ja individualismia. Lisäksi on tapahtunut suuri muutos opettajan kasvatuksellisessa roolissa: 1920-luvulle saakka eettinen kasvatust perustui opettajan moraalitietoon, auktoriteettiin ja hallintaan; 1990-luvun lopussa tultiin tilanteeseen, jossa koulun opetussuunnitelmiin oli kirjattu monipuolisia eettisiä ihanteita ja tavoitteita, mutta opettajan rooli kasvattajana jäi epäselväksi. (Launonen 2000, ss. 303–304.)

Myös kasvatust keinoj ovatt muuttuneet. Vanhassa kansakoulussa pyrittiin ulkoisen järjestyksen avulla sisäiseen järjestykseen. Eettisen kasvatust keinoj vielä 1900-luvun alussakin olivat herbartilaisittain hallinta (kuri ja pahalta suojaaminen), kasvattava opetust (oppilaan luonteen kehitys) ja ohjaus (itsenäisyys, omaehtoinen elämänhallinta ja itsekasvatust). Toisen maailmansodan jälkeen eettisen kasvatust merkitys alkoi painottua sosiaaliseen toimintaan. Peruskoulussa rangaistukset nähtiin sekundaarina kasvatust keinoj, sillä ne sopivat heikosti yksiin myönteissävyisen ja yksilökeskeisyyttä korostavan pedagogiikan kanssa. Oppilaan ei-suotavan käyttäytymisen katsottiinkin johtuvan häiriintyneestä vuorovaikutuksesta tai epätarkoituksenmukaisesta pedagogiikasta, jolloin myös keinoj tilanteen korjaamiseen pyrittiin etsimään oppilaan (tahdon) ulkopuolelta. Kasvatustajattelussa painottuukin 1900-luvun loppupuolen peruskoulun opetussuunnitelmissa kokemuksellinen oppiminen (esim. ilmaisutaito) ja pohdinta enemmän kuin opettajan esittävä opetust. Opetussuunnitelmien perusteella opettajalla ei ole enää perinteisessä, arvoihin ohjaavassa mielessä aikuisen kasvattajan roolia. (Launonen, 2000, ss. 288, 290, 311–313.)

Koulun eettistä kasvatust hallitsi vanhassa kansakoulussa (1863–1920) *durkheimilainen kasvatustraditio*, jossa oli keskeistä yhteiskunnan ar-

vojen siirtäminen oppilaille. Toisen maailmansodan jälkeen hallitsevaan asemaan nousi vähitellen *rousseauilainen kasvatustraditio*, jossa arvojen siirtämisen sijasta kasvatuksen muotoja olivat omaehtoinen arvojen pohtiminen, moraalisen perustaidon kehittäminen ja sosiaalinen kasvatusta. Rousseaulaisessa traditiossa opettaja luopui oppilaan hallintaan perustuvasta auktoriteetista. Tapahtunut kehitys merkitsi *painopisteen siirtymää sosialisatiosta individualisaatioon* ja samalla yhteiskunnan moraalisen yhdenmukaisuuden heikkenemiseen. (Launonen, 2000, s. 313.)

Kehitystä kuvaa myös se, että koulu näytti jääneen arvoineen yksin: vielä 1960-luvulle saakka pedagogisissa teksteissä edellytettiin, että yhteiskuntaelämässä tuli kiinnittää huomiota kulttuurin moraaliseen ja kasvatukselliseen merkitykseen. Eettistä kasvatusta alettiin moniarvoisessa yhteiskunnassa hahmottaa enemmän yksilön omina ratkaisuuina. (Launonen, 2000, s. 314.) Uudessa pedagogisessa ajattelussa myös käsitys vapaudesta muuttui erilaiseksi 1950-luvulta alkaen: aiemmin vapaudella tarkoitettiin kasvatuksen yhteydessä kykyä järjestelliseen ja moraaliseen itsemääräämiseen (Durkheim), kun taas 1900-luvulla käsitys vapaudesta alkoi merkitä riippumattomuutta ohjaavista auktoriteeteista ja ulkoisista rangaistuksista (Rousseau) (Launonen, 2000, s. 291).

Launonen on kuitenkin sitä mieltä, että koulukasvatuksen perimmäinen tavoite on pysynyt samana: oppilas on kasvatettava moraaliseen itseohjautuvuuteen ja vapauteen. Käsitys vapauden olemuksesta ja sen saavuttamistavasta on radikaalisti muuttunut: siveellinen vapaus merkitsi ennen kykyä eettisten arvojen hallitsemaan elämään, vastuullisuuteen ja kokonaisuuden kannalta järkevään toimintaan; nykykulttuurissa vapaus näyttyy usein kontrollin ja ohjauksen puutteena. Nyky-yhteiskunta ei hänestä vakuuta siitä, että auktoriteettia vastustava näkemys olisi tuottanut nuorten eettisen itseohjautuvuuden kannalta hyviä tuloksia. Launonen kysyykin, miten terve opettajan auktoriteetti tulisi oppilaan kehitysvaiheeseen suhteutettuna koulussa näkyä. (Launonen, 2000, s. 328.)

5.1.2 OPETTAJIEN PUHEENVUORO

Jatkossa teen selkoa siitä, mitä opettajat ovat puhuneet itsestään val-lankäyttäjänä. Lisäksi olen poiminut kunkin puheista ja tuntilanteista tuntien reunaehdot, säännöt, ja tavat, joilla niistä pidetään kiinni. Tavat olen jaotellut kolmeen ryhmään: sosiaalisten suhteiden kautta vaikuttamiseen, suoraan vaikuttamiseen ja opettajan opetustavan vaikutukseen. Sosiaalisilla suhteilla tarkoitan opettajasta lähtevää suhdetoimintaa oppilaisiin ja kenties näiden kotiinkin päin ja suoral-la vaikuttamisella suoraa kehottamista tai muuten suoraa toimintaa jonkin toiminnan lopettamiseksi tai aloittamiseksi. Koska opettajan opetustapa määrää opettajan ja oppilaiden toimintaa, myös se saa huomiota. Tavoissa kyse on toisaalta kontrollista tai hallinnasta, josta olen puhunut auktoriteettisuhteen yhteydessä jo Sirkan ja Johanan kohdalla, toisaalta kyse voi olla kurinalaisuuden tavoittelusta. Joka tapauksessa asiat liittyvät Jacksonin ym. (1993) mukaan moraalikäytänteinä koulun moraalikasvatukseen, ja niiden voidaan katsoa kasvattamisen kautta liittyvän myös piilo-opetussuunnitelman vaikutuksiin: oppilaan sopeutumiseen vallitseviin koulun ja yhteiskunnan käytäntöihin sekä sopeutuvaan osallistumiseen koulun ja yhteiskunnan toimintaan (Meri, 1992, ss. 56–57; Stornbom, 1986).

Opettajan työn taustalla on tietysti myös koulun linja ja opettajan näkemys oman aineen opetussuunnitelmasta. Rehtorien haastatteluiden perusteella kaikissa kolmessa koulussa on meneillään sekä kasvatuksellisia että opetuksen sisällöllisiä projekteja kuitenkin niin, että rehtorit painottivat haastattelussa koulun kasvatuksellista profiilia (ks. Liite 12). Pentti ja Merja kertoivat oppiaineensa opetussuunnitelman painottavan heidän koulussaan taitojen harjaannuttamista, esimerkiksi sosiaalisia taitoja sekä taitoa etsiä ja muokata tietoa, ja perustietojen opiskelua. Opetussuunnitelmaa ei ole lastattu asiasisällöillä, väljyyden mahdollistamiseksi. Johannalla taas on ongelmia aikapulan tähden: hänestä oppiaineen opetussuunnitelma on niin täynnä opetettavia sisältöjä, jottei hän ehdi käyttää aikaa taitojen harjaannuttamiseen varsinkaan seitsemännen luokan ensimmäisillä kursseilla (esim. keskustelutaito, ilmaisutaito). Sirkka kertoo, että hänen koulunsa äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmassa painottuu opiskelun prosessinäkökulma ja esillä ovat kurseittain ne sisällöt, jotka pitäisi ehtiä opiskella mutta joita ei kuitenkaan tahdo ehtiä käydä läpi.

5.1.2.1 Huolenpitoa koulukäynnin tarkoituksen toteutumisesta – Pentti

Pentistä opettaja on vallankäyttäjä: hän käyttää työssään koko ajan valtaa pitääkseen huolta koulunkäynnin tarkoituksen – työn teon – toteutumisesta. Opettajana hän vahtii ja toisaalta osajana hän neuvoo oppilaita. Vallankäyttö perustuu tunteilanteissa pitkälti osaamiseen. Oppilaat taas voivat käyttää valtaa esimerkiksi kieltäytymällä tekemästä töitä. Pentti kokee kuitenkin, että hänen tunneillaan töitä tehdään mahdollisimman paljon siten kuin oppilaat haluavat tehdä, joten hän ei enää juuri neuvottele eikä tingi selviöistään. Yksinkertaisesti pääasia on se, että töitä tehdään ja lujasti ja että työntekoon liittyy myös keskustelu aivan muista asioista.

Opettajainhuoneessa hänellä on koulun pitkäaikaisena opettajana taas “haluamatonta valtaa”: hän esimerkiksi puhuu opettajainkokoouksissa paljon ja saattaa tukkia muiden suita – yhteisökasvatuskokeilu oli hänelle “aikamoinen itsetunnon kohotus” (P I 14–15). Se opetti, että kaikista ongelmista on mahdollista selvitä (ks. Jännitekaavio 1). Kysyttäessä hän sanoo käyttävänsä oppilaiden kanssa valtaa seuraavasti:

P: No koko ajan, jos-, sata prosenttia siitä ajasta kun mä oon niiden kanssa mä käytän valtaa niihin, koko ajan, no, siis mä käytän valtaa siihen ett mä vahdin niitä, mä käytän valtaa siihen ett mä jotenki yritän neuvoo niitä siis sekin on minusta yhdenlaista vallankäyttöä. Että ne ei, ett mä osaan, valtahan on aina osajalla, tuontyyppisissä tilanteissa, tietysti jos, jollakin oppilaalla on tota niin pistooli kädessä ja se panee sen mun ohimolle niin siihen luultavasti osajan valta loppuu tasan siihen sillä on sitt vähä toisennäköst valtaa käytössä, mutt niin kauan kun siinä luokkatilanteessa kumminkin se, osaaminen on yksi, osaaminen ja tekeminen on yks keskeinen elementti niin tota, sillä osajalla on valtaa kans ja, niin ja tota. Tietysti oppilaat käyttää, nekin käyttää mua kohtaan valtaa, mutta kyllähän ne nyt sitten saa tekemään, tai tehdään sillä tavalla, ett ne saa tekemään, siis itse asiassa tehdään niin paljon kun mahdollista sillä tavalla kun ne haluaa niitä asioita tehdä, ett en mä nyt kauheesti neuvottele ja tingi enkä lähde-, pääasia on se että TÖITÄ tehdään, lujasti, mahollisimman lujasti, ja että siihen kovasti työn tekemiseen liittyy se ylimääräinen pölötys ja, ei sitä että sitä tehdään puolet ajasta mutta, ilman muuta musta on selvää että oppilaat saa tunnin aikana, eli ett pitääkin saada puhua omia juttujaan, mutta ei koko aikaa. (P II 8.)

Valtaa Pentti sanoo käyttävänsä esimerkiksi uhkailemalla: “yks valkankäytön keino on se, että jos ei kerta hommat suju niin lähen kahville ja sitten, kirjastoon ja uhkailen että tuota niin jumalauta näin käy ellette tokene olemaan kunnolla” (P II 8). Toisaalta hän haluaisi, että saisi tällaiseen toimintaan liitettyä huumoria, jotta niin opettaja kuin oppilaatkin voisivat nauraa opettajan tekemisille hyväntahtoisesti, kehtään halventamatta tai alentamatta. Kaiken takana on kuitenkin koulunkäynnin tarkoitus, mitä Pentti on pyrkinyt tolkkuttamaan oppilaille: “ajatus siitä että pystyttäs tekemään töitä ja opiskelemaan” (P II 8).

Mutt jotenki siinä, jos semmoseen niinku liittyy, sais vielä liittymään semmosen että vois niinku itse nauraa omille tekemisilleen ja oppilaat voi nauraa opettajan tekemisille, silleen hyväntahtosesti, ei pilkallisesti, ja että ne kaikki tämmöset jutut menis, nää änkyröinnit jotenki huumorin, ja sitä mä nyt oon ainakin yrittäny ett ne menis silleen niinkun huumorin, höystäminä, ja että siinä ei olis semmost niinkun, oppilasta tai oppilaita halventavaa tai alentavaa, vaan että siis se niinkun, kaiken sen änkyröinnin takana on niinkun ajatus siitä että pystyttäs tekemään töitä ja opiskelemaan, ett se on semmonen. Sitä mä oon luultavasti yrittäny tolkkuttaa ett, tästä on kysymys. (P II 8.)

Salakavalana otteena ja vääränä vallankäyttönä Pentti pitää sitä, jos opettaja katsoo oppilaan selän takana, vahtii ja kyttää, miten tämä tekee töitä. Opettaja tekee töitä oppilaiden kanssa, ei teetätä auktoriteettina oppilailla töitä. Ainoastaan silloin joskus, kun oppilas ei pysty yksinkertaisesti keskittymään, Pentti menee tämän viereen rauhoittamismielessä.

Ja mä aina pyrin ett mä meen joko polvilleen siihen viereen tai tuo yks jakkara on sitt aika hyvä kulettaa ett voi istua sitt, mutt kun ei oo niin menee sitt polvilleen siihen viereen tai mitä tahansa mutt ett tekee sen sitten todella näkyvästi ja julkisesti ja ottaa sen kontaktin. Koska esimerkiksi siinä jos katsoo ett miten oppilas tekee harjoitusta niin siin on sitt kaks juttuu, kattoo miten se työ sujuu, ja toinen juttu on sitt, että on sen ihmisen kans, ihmisen kans siinä paikalla. Ihmisen kans ei voi olla ihmisenä niinkun tekemisissä sillä tavalla että seisoo selän takana ja kyttää sieltä. Ja se on must, nää on esimerkiksi semmosia asioita mitä opettajankoulutuksessa ei, ei koskaan otettu, ei koskaan puhuttu, koska siellä lähdetään niin itsestänselvyytenä, ainakin silloin lähdeittiin se, ett opettaja on joku saatanan ihme auktoriteetti, hiippari siellä luokassa joka pyörii ympäriinsä ja tuota pistää niitä oppilaita töihin eikä tee niitten kans töitä. Se on must eri asia TEHDÄ oppilaiden kans töitä kun TEETTÄÄ niillä töitä. Musta siihen tehdä oppilaiden kans töitä kuuluu

esimerkiks, yhtenä oleellisen piirteenä se, että silloin kun on ohjantaa tai jotain muuta, niin siltä siinä ollaan niinkun ihmisenä ja ihan oikeesti läsnä eikä salaa kytätä. (P VI 8.)

P: Mä oon joskus, mä oon joskus tehny sitä. Ja mä oon joutunu tekemään semmosessa tilanteessa, kun joku oppilas on siinä mielentilassa että se on kerta kaikkiaan kyvytön, se ei pysty pitämään persettäni niinkun paikalla tai olemaan hiljaa, niin siltä-siltä mä oon menny, sen viereen istumaan, mutt sekin on kyllä siltä yrittäny tapahtua niinkun sillä tavalla huumorin varjolla että mä oon ottanu – se oli vielä yks poika ja mä menin siltä viereen ja mä otin sitä kädestä kiinni, että nyt sitten istutaan käsi kädessä tää, että jos et sä pysty oleen paikalla että, mä vähän rauhotan sua, istutaan käsi kädessä. No eihän se nyt pitkään, kaheksaluokkalainen jätkä istu käsi kädessä tuota niin, kyllä se siitä rauhoittuu mutt-mutt, kun ei tartte niin siltä, koska se kulmien kurtistaminen tai joku muu niin – niinkun se riittää. (P VI 9.)

Pentillä ei ole ollut koskaan oppilaiden kanssa pahoja konflikteja, millä hän tarkoittaa sitä, että olisi pelännyt luokkatilanteesta selviämistä eikä hänen ole tarvinnut osoittaa voimaansa “selättämällä oppilasta”. Riitoja on ollut, mutta koska Pentti pitää oppilaita järkevinä ihmisinä, jotka kyllä ymmärtävät, mistä on kyse, kun opettaja jaksaa selvittää asiaa, erimielisyydet on kyetty ratkaisemaan. Tärkeintä on, että oppilaat tulevat kouluun. Tärkeää on myös se, miten opettaja lähtee peliin mukaan: pitää mielessä koulunkäynnin tarkoituksen – eikä tavallaan lähde mukaan valtapeleihin. “- - no, yläasteelle tuleva oppilas on persettään kuus vuotta hangannu koulun penkillä, niin kyllähän se tietää, mitä tunnilla saa tehdä – ei siitä tarvitse mun mielestä keskustella yhtään mitään. Kyllähän se nyt tietää, miten täällä ollaan.” (P I 5.)

Että tottakai on ollu riitoja ja koviakin riitoja ollu, mut siis jotenkin semmonen varmuus, et ei niitä tarvitse selittää millään tavalla. Ja että tuota niin, aina löytyy... Tai siis mä uskoisin, et ne on helvetin järkeviä tyyppejä, ja semmosessa konfliktitilanteessa tajuaa, et aivan täsmälleen – kun vaan tarpeeks kauan jauhaa – niin oppilaat tajuaa aivan täsmälleen, mistä siin on kysymys. Se on eri juttu, miten opettaja lähtee siihen, siis aikuinen lähtee peliin mukaan. Niin tota niin, siis semmosta tunnetta ei oo tosiaan ollu ikinä, ettei niitä juttuja sais hoidettua. Et ei se mitään haittaa, jos skabaa, kaikista eniten mua niinku rassaa täs hommassa semmoset tyypit, jotka niinku häippää tonne koulusta, kun niit ei nää edes missään, mitä niiden kans tehdään. Et niin kauan, kun ne tänne seinien sisälle tulee, niin eihän silloin mitään hätää oo. (P I 4.)

* * * *

P: Ja musta se on ihan pelleilyä, jos opettaja lähtee siihen. Juttelemaan, et saaks jossain, saaks miten hyppiä... On siis eri juttu, siis tunnilla voi liikkua. Ja sit oppilaat rupee kyselemään kaikennäkösiä, et... No esimes semmosia, mitä nyt mulla on ollu, et saaks syödä ja muuta, jotka sit on niinku ihan, jos kerta työt tulee tehtyä, niin syököön vaikka mitä huvittaa, ei mul oo mitään väliä. Siis kaikest semmoset turhasta niinku täskin talossa, jostakin helvetin lakkien, myssyjen päässäpitämisestä jotkut jaksaa nipottaa, niin... En mä ymmärrä, jos Mr. Peter istuu tuolla tota niin myssy päässä, niin miten paljon se sen opiskelua haittaa, tai kehenkään muun työntekoa, niin miks mun pitäis pakottaa sitä ottaa pois? (P I 5.)

Lisäksi Pentin mielestä opettaja ei voi ratkaista luokan tai ylipääntään oppilaiden ongelmia yksin esimerkiksi mahtikäskyillä, jotka ovat silkkää silmänlumetta, vaan oppilaita kuunnellen ja näiden kanssa keskustellen – yhdessä ja yhteistyössä, demokraattisesti. Ongelmat ovat yhteisöllisiä: kaikki ovat niissä osallisina ja niistä vastuussa. Rangaistus, esimerkiksi jälki-istunto, on Pentistä “helpoin tapa päästä siitä asiasta ohi” (P I 13). Teemoitusta kommentoivassa haastattelussa hän myös sanoo, että “komentoauktoriteetin käyttäminen - - on - - ehkä opettajan suurinta ammattitaidottomuutta. Et mun mielestä sillon kun joutuu saatanasti komentamaan ja määräälemään, niin se on must merkki siitä, et se opettaja ei niinkun hallitse sitä sen luokan ryhmädynamiikkaa, mitä siinä tapahtuu.” (P VII 10.) Asioista pitäisi paremminkin neuvotella monien ihmisten, kollegoiden ja oppilaiden kanssa. Oman koulun yhteisökasvatuskokeilu on vaikuttanut tähän näkemykseen kuten myös kohottanut ammatillista itsetuntoa:

siinä vaan tuli kerta kaikkiaan semmosia, semmosia välineitä, työvälineitä käyttöön ja, ja niinkun taju siitä että tuota ett-ett, niitä ongelmia mitä koulussa on niin opettajat eivät voi niitä yksin ratkasta. Ett se on aivan, se on saatana ihan sama kun hakkais päätä seinään, vaan siinä tarvitaan yhteistyötä oppilaiden kanssa. Ett semmosilla niinkun ylhäältä tulevilla, ylhäältä tulevilla mahtikäskyillä niin, mikään ei muutu miksiäkään, voi olla että tulee tämmöstä silmänlumetta jonkin verran vähäks aikaa (P III 20.)

* * * *

P: Kyllä se niinku sillä tavalla semmosessa, tai siis, näkyy ja näkyy... Siis se on asenne, ja suhtautumistapa oppilaan ja opettajan väliseen työhön ja jossa niinku musta se tärkein juttu on, että sitä penskaa kuunnellaan

kans ja otetaan sen käsityksiä huomioon ja sit sillä tavalla, että jos tulee ongelmia, niin sitten ne käsitellään koko luokan kanssa yhdessä. Koska nämä ovat aina yhteisöllisiä, koko yhteisön ongelmia, eivät yksilöiden välisiä ongelmia. Ja se on se, missä se yhteisökasvatus niinkun tulee läpi, et missä se näkyy, et mitkä tahansa tämmöset ongelmat tai asiat, ne käsitellään aina kaikki yhdessä. Kaikki, myöskin ne, jotka on vaan ikään kuin tapahtumien ulkopuolisia, mutta kumminkin, niin kauan kun ollaan koulu, jossakin luokassa tai kouluyhteisössä, niin ne eivät ole mistään siitä ulkopuolisia, mitä siinä talossa ihmisten kesken tapahtuu. Joka ikinen meistä on siinä osallisena. (P V 1.)

Käytännössä tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, oppilaita kuunnellaan vaikkapa luokkaretkien suunnittelussa: kuunteleminen on oppilaan vaikutusmahdollisuuksien lisäämistä. Se on myös sitä, että jos yksi oppilas sählää, ovat kaikki oppilaat siinä tavallaan mukana, koska antavat yhden sekoilla. Asia on selvitettävä kaikkien kanssa. Pentti selvittää oppilaille kuviota käyttämällä aikaa ilmaisutaidon harjoituksiin, joissa käydään läpi monenlaisia fyysisiä, henkisiä ja sosiaalisia harjoituksia. Koko ensimmäinen kurssi kuluu yhdessä tekemisen opiskeluun.

Et vaik ois niinku tunnilla mitä helvetin ongelmia, tahansa oppilaiden kanssa, niin mä tien, et ilman muuta se on niinku selvitettävissä se juttu. Ja tota, eikä sitä koskaan voi niinku selvittää yksin, kahestaan sen tyyppin kans. Vaan sit jos täällä on 22 ihmistä niin luokassa ja on niinku yhden kans hankaluuksia niin ne 22 selvittää sen, eikä opettaja sit yksin. Se on niiden 22:n asia. Et jotenkin se on, koska tietysti, jos joku sekoilee, niin luultavasti parikytä tervejärkistä, selväpäistä niinku on paikalla. (P I 15.)

* * * *

Siis jos luokka ei niinku reagoi yhteen oppilaaseen, joka niinku sählää, niin ei se yksikseen sitä kyllä tee kahtakyt sekuntii kauempaa. Et pakko siihen on tulla muiden mukaan ja sit, käydään niinku tämmösiä juttuja sit läpi, ennenkun mitään alkaa, et kyllähän ensimmäinen pari viikkoo menee ihan kaikkeen muuhun, ei oo äidinkielen kans mitään tekemist pariin-kolmeen viikkoon. Et kaikki menee ihan sosiaalisiin...Tai käyn aina kaikkien luokkien kans läpi. (P I 16.)

Yhteisestä selvittelystä on esimerkkinä eräs poika, joka ei välittänyt mistään opettajan sanomisista. Pentti kertoo kyllästyneensä tähän ja pyytäneensä oppilaita kirjoittamaan vastaukset kysymyksiin, jotka liittyivät tapahtumien etenemiseen, syihin ja ratkaisuun. Oppilaat haukkuivat pojan niin lyttyyn, että Pentti soitti tämän isälle kysy-

äkseen, kestäkö poika kuulla moista, ja sai luvan. Tunnilla Pentti näytti oppilaiden kirjoituksista kokoamansa kalvon hurjine ehdotuksineen koko luokalle, ja loppujen lopuksi päätettiin, että pojan pitää yrittää tehdä töitä kunnolla. Poika, joka oli kuvitellut olleensa suosittu hölmöilyjensä tähden, tokeni heti.

Ja - siis must se kertoo vaan sen ett se aikuisen sana ei merkitse yhtään mi- ei alkuunkaan niin paljon kun sen vertaisryhmän eli oppilaiden käsitys kun ne tulee näkyviin. Niin se oli se mikä sen tilanteen rauhoitti ja, se oli vielä sillä tavalla ihan, mä en kyll tiedä tapahtuko sitä miten laajasti tätä rauhottumista, sitten se oli helkutin hyvä kirjottaja, ja sitt kun se rupes tekemään töitä niin se oli ihan, hirveen hyvä oppilas. (P II 3.)

PENTIN ITSENSÄ NIMEÄMÄT TUNTIEN REUNAEHDOT TAI SELVIÖT JA TUNTISEURANTOJEN PERUSTEELLA POIMITTU LISÄSELVIÖ (viimeinen):

- * puhujaa kuunnellaan ja yhteistä asian käsittelyä seurataan,
- * tunneilta ei myöhästyä eikä niiltä lähdetä milloin sattuu,
- * tavaroiden täytyy olla mukana (“Ota Mira itelles välitunnilla kopio siitä [jostakin monisteesta]”, “Yritäs nyt Olli-Pekka löytää se moniste. Jos ei oo mukana katso kaverin paperista.” [kaikki odottavat Olli-Pekkaa]),
- * väärin vastaajalle ei naureta,
- * kännykkää ei pidetä tunnilla esillä (opettaja ottaa sen heti pois).

SEURAAMIENI TUNTIEN JA HAASTATTELUIEN PERUSTEELLA PENTTI PITÄÄ KIINNI SELVIÖISTÄ SEURAAVASTI:

Sosiaalisten suhteiden kautta vaikuttaminen:

- * Inhimillisuus tai vetoaminen – tunteiden näyttäminen, Esimerkiksi suuttuminen tai loukkaantuminen, jos oppilas ei anna opettajan tai toisen oppilaan tehdä työtään rauhassa tai jos oppilas pettää luottamuksen,

P: - - Tai esimerkiks eilen, eilen kun käytiin tuota niin ysi x:n kanssa, Ville oli, Ville pyöri kun pieru nahkahousuissa siin koko ajan. Mä kun sanoin ett, ei se mitään ett mä voin tulla istuun siihen ja tuu sinä selittämään tää, tää suomen kielen vokaalisointusysteemi tää, vaihdetaan osia, ei täss mitään, ei mun oo tässä pakko puhua. Mä saan palkkaa siitäkin että mä istun siinä sun paikalla ja sinä puhut täällä.

E: No mitäs se?

P: No ei, sitt se vaan, niin sit se pyysi anteeks että selitä sinä vaan, että mä oon mieluummin hiljaa, ja sitt se oli hiljaa. Ett siinäkin mun mielestä ei kannata vedota siihen että pitää istua hiljaa vaan se on niinkun musta tuntuu ihan PASKALTA se opettajana, tuntuu PAHALTA kun joku ei tee, en minä voi hoitaa tätä hommaa sillon jos joku pölöttää siihen päälle. -- Tuota siinäkin niinku tuota panee sen inhimillisyytensä, niinkun sen että on ihmisenä siinä edessä että se tuntuu pahalle eikä voi tehdä sitä hommaa jos joku pölöttää, en mä voi keskittyä, en mä voi keskittyä siihen mitä mä puhun jos sä pölötät siinä samaan aikaan. Ja se tajus sen aivan täydellisesti, ei siinä oo mitään ongelmia. (P VI 9.)

* Teatteripulkit, "kahvilla käynti" (kun työskentely ei ole mahdollista, ks. s. 176),

* Selkeä rajan vetäminen tarvittaessa, Esimerkiksi 15. 5. 2000 havaintopäiväkirjasta näkyy, miten opettaja ehdottaa seitsemännen luokan tunnin alussa, että kaikki paheksuisivat yhdessä Minnaa, joka tulee nähtävästi myöhästyneenä luokkaan. Erityisesti Jassu innostuu leikistä. Minna ei kuitenkaan tule, mutta muita tulijoita riittää, joten opettaja lopettaa pelleilyksi kääntyvän leikin.

Apulaisrehtori tulee ovelle: Minna ja Jassu olivat karanneet jostain. Asiaa selvittelään joskus myöhemmin. Minna ei ole luokassa. Ope menee oven ulkopuolelle. Palattuaan sanoo saaneensa ohjeet huomista varten: hän on huomenna tekstiilimaikkana.

Ovelle koputetaan. Onko Minna tulossa? Ope: "Nyt kun Minna tulee niin katsotaan sitä kaikki paheksuvasti." Kaikki odottavat, kuka tulee. Ovesta tuleeekin Tuukka, joka selittää myöhästymisen syytä. Ope: "Hyvä selitys!"

--

Ovelle kolkutetaan. Ope: "Nyt paheksutaan." Kaikki ovat leikissä mukana. Ovelle on terveydenhoitaja. Ope ei ole muistanut muistuttaa terveystarkastuksista. Pari oppilasta (Kalle ja joku tyttö) lähtevät tarkastukseen.

Jassu opelle: Sulje kunnolla ovi.

Ope: Ähhh. Sulkee oven.

Jassu: Tule kattomaan!

Ope menee katsomaan ja kehottaa Jassua miettimään tarkkaan.

--

Jassu: "Hei Pena!" Jassu viittaa.

Ope näyttää kädellään "tee töitä".

Ovelle kolkutetaan.

Jassu: "Pena, Minna." "Shhh" Kaikki ovat hiljaa.

Ope: Nyt tää show lopetetaan, koska ei se kuitenkaan oo Minna. Ei se tuu. Joku tuleeikin terveystarkastuksesta. Se siitä. Ope menee Jassun luo: Keskity ja mieti rauhassa.

* Huumori

(viereen istuminen ja kädestä kiinni pitäminen rauhoittamismielessä; “maalarinteippiä on tuolla!” [Jassu on huomiosta iloinen, jollain tavalla otettu.], “Tuleva aviopari täällä. Sinä [Raine] päädyt Johannan kanssa vielä varmasti naimisiin. Sovitte hyvin yhteen” [ote yhdeksännen luokan havaintopäiväkirjasta 15. 5. 2000], ks. Liite 13),

* Kirje kotiin, jos esimerkiksi joku kielloista huolimatta palpattaa tunnilla – yhden kerran koko uran aikana (ks. s. 177 P VII 3),

* Oppilas soittaa kotiinsa, jos hän on esimerkiksi mopottanut jotain seitsemäsluokkalaista:

Sitten oon kyllä tehny sitä, et jos joku esimerkiks on mopottanu uutta seiskaluokkalaista, niin sit mä olen pannut punnertamaan tai muuta, niin sit mä oon kyllä vienyt oppilaan puhelimen ääreen ja sanonut, että soitat sitten. Tai tehnyt jotakin muuta törkeyksiä, että soitat nyt tältä istumalta, soitat himaan ja että esimerkiks mä lähetän sut kotiin et sä et ole koulukelvollinen tässä, lainausmerkeissä koulukelvollinen tässä tilanteessa. Ja tää on muuten semmonen ihan helvetin hauska juttu, tai ei nyt hauska, mut... Se, että vois hyvin ajatella, että oppilaasta on ihan mukava lähteä kesken päivää kotiin. Mut kyllä se kauhee paikka on. Se on tosi kova paikka, kun sen takia, että on...Eikä siihen mitään syytä koskaan oo, ku se että muiden niinku tolkuton kiusaaminen. - - Ja sitt siihen liittyy se-se ei saa olla bileissä illalla mukana - - . (P VII 3.)

* Asian selvittäminen koko luokan kanssa yleensä ensin kirjallisesti ja sitten suullisesti – esimerkiksi, mitä jollekin asialle tai ongelmalle pitäisi tehdä (ks. s. 342).

Suora vaikuttaminen luokan (koulun) työskentelyyn ja interaktioon:

* Tunnin katkaiseminen ja asian käsittely luokan kanssa (esim. jos jotain oppilasta ivataan, hänelle tai hänen vastaukselleen nauretaan),

* Kehottaminen

(“Herätys!”, “Töihin nyt!”, “Nyt töihin, loma loppui jo!”, “Keskity ja mieti rauhassa!”, “Tulee ohje, läppä umpeen!”),

Ote kahdeksannen luokan havaintopäiväkirjasta 15. 5. 2000:

Tehtäviä ruvetaan tarkastamaan yhdessä.

Ope: Non ni. Ruvetaka tuijottelemaan tänne päin. Rauhoittukaa.

Kaikki lopettavat muun puuhailun.

Ope: Tack ska du ha.

Johannalle: Hiljaa, pää kiinni!

Ope: Aleksi pää kiinni ja Sami ja seuraatte!

Kaikki hiljaa...

Ensimmäinen virke. Miksi "oletko jo päässyt" on PL. Esan vieruskaveri vastaa.

Rainen pöytä sählää vähän. Ope katsoo: "Tyst nu!"

Terolle: "Tero, antaa tulla!"

Veeralle: Veera, kun sulla on niin kauhee puheripuli siinä.

Veera: En tiedä.

Ope: Millä perusteella päätetään, kumpi on—? Onks totta, että vain Susanna tietää.

Susanna: että on alistuskonjunktio.)

* Kysyminen

("Mitä sä porrääät siinä?", "Kenen se klinkutin on?" opettaja kehottaa oppilasta panemaan kännykän heti pois, muuten sen saa vasta viimeisenä koulupäivänä. Oppilas sulkee kännykän heti. [havaintopäiväkirja 15. 5. 2000]),

* Katsominen (ks. Liite 13),

* Hiljaisuus – odotus

(Ote kahdeksannen luokan havaintopäiväkirjasta 15.5.2000–tunnin loppu: Puhutaan vielä aikataulusta: Nyt hillitsette itsenne, jotta saadaan hommat hoidettua.

Aikataulusta puhumista jatketaan. Ja ens perjantaina. Ope hiljenee. Minna pöytä pulisee.

Hiljaisuus. Asiat sovitaan loppuun – ensi perjantain esitykset voi kuvata.),

* Eleet (kulmien kurtistus, sormen vilkuttaminen, ks. Liite 13),

* Uhkaileminen (lähden kahville, en opeta sinua enää (ks. s. 177 P II 5),

* Läsnäolo (käytävällä ja luokassa rauhoittaa tilanteen) ja

* Kännykän tai pelin pyytäminen pois ja takavarikointi.

Opetustavan vaikutus:

Pentin didaktiikka on yhdessä tekemisen didaktiikkaa, jonka mukaan hän järjestää opetuksensa. Seuraamillani tunneilla opetuksen todellisuus reaalistui seuraavasti:

Työt aloitetaan yleensä ripeästi, sillä oppilaat tuntuvat tietävän itsekin, mitä on tarkoitus tehdä. Töitä tehdään ryhmissä.

Ote seitsemännen luokan havaintopäiväkirjasta 15. 5. 2000:

Tunti alkaa lernosta. Ope: Voisin palauttaa aineet. Lukekaa oppimispäiväkirjasta edelliset kommentit. Lukekaa omat tekstinne, verratkaa kommentteihin ja kirjoittakaa itsellenne palaute. Kotityö. Ope lukee kommentit sitten.

Oppilaat hakevat kansiot. Ope jakaa aineet. Laulaa Lauralle *Laura*-iskelmää. Jassu etsii teroitinta hartaasti. Ope: "Mitä sä porraat siellä?" Jassu teroittaa kynän ja menee paikalleen.

Ope: Jatkakaa lauseharjoitusta. Jaanalle: "Nyt töihin, loma loppui jo!" (Jaana on ollut kaksi viikkoa Kreikassa.)

Opettaja parhaastaan kiertelee luokassa, ohjaa oppilaiden töitä. Kiertelyn lisäksi opettaja käsittelee asioita ja käy läpi tehtäviä koko luokan kanssa, jos ongelma on useille yhteinen. Joskus hän myös keskeyttää anteeksi pyytäen tekemisen ja ohjeistaa työn tekoa, välillä hän on vain käytettävissä ja tekee omia töitään esimerkiksi tietokoneen ääressä oppilaiden tehdessä omia töitään. Opettaja myös pitää kiinni sovituista asioista: jos esimerkiksi on sovittu, että suulliset esitykset ovat valmiita jonain päivänä, niitä ei enää esityspäivänä harjoitella. Ryhmissä tekemisen vastapainoksi edetään myös yksilölliseen tahtiin: kukin oppilas tekee esimerkiksi kielioppitestin, kun on siihen valmis. Opettajan tapa kierrellä, kannustaa, kommentoida oppilaiden tekemisiä ja antaa huomiota oppilaille on humoristinen ja suora. Tapa kehotella vilkkaita oppilaita työn tekoon toimii yhtä paljon tapana kommunikoida, huomion antamisena, kontaktin ottona kuin kehotuksena paneutua töihin. Kyseessä voi olla myös ongelmien eliminointi ennakoita.

Liitteessä 13 on esillä yksi Pentin tunteista, joka toisaalta kertoo yhdessä tekemisen mentaliteetista mutta myös opettajan keskeisestä sekä näkyvästä asemasta vilkkaan luokan työntekoa vauhdittavana ja ohjaavana, myös "vahtivana" dynamona. Tunnin verbaliikkaa olen käsitellyt toisaalla (ks. s. 180). Tunnin kuvaus osoittaa myös sen, että

olen saanut napattua muutaman tunnin kuuntelun perusteella lähes kaikkien oppilaiden nimet: oppilaiden nimet olivat runsaassa ja havainnoijallekin kuuluvassa käytössä tunneilla, vaikka tunneilla parhaastaan tehtiin työtä ryhmissä.

5.1.2.2 Aikuisella aikuisen valta – Sirkka

Sirkka puhuu vallasta hieman auktoriteetin yhteydessä: "aikuisella täytyy olla aikuisen valta ja auktoriteetti suhteessa oppilaisiin. Sillon kun asiat ei toimi. Se on niinku semmost ohjaavaa, se kuuluu siihen tehtävään. Mut se ei tarkota sitä, ettei asioista neuvotella. Tai ei aina, mut sillon kun se tilanne tulee, et ei se oo semmonen käskyjuttu." (S IV 5.) Kun pyydän Sirkkaa tarkentamaan näkemyksiään, hän kertoo minun osuneen kipeään kohtaan, koska hän kytkee vallan tiukkuuteen, itselleen herkkään paikkaan.

S: Oppilaiden nähden. Tää on aika jännä, mä huomaan, et sä osut vähän semmoseen kipeeseenkin kohtaan sillä lailla, että tää varmaan on yks asia, jota mä mietin, koska mä oon ajatellu itsestäni, et mä oon varmaan aika tiukkana mua pidetään. Niinku oppilaat pitää. Mä oon ollut – mä en tiä, mitä täst eteenpäin, mut oon ollut napakka, toimielias. Pysin sääntillisyyteen, vaadin, et tehtävät on tehty. Mut sit toiselta puolelta mä oon pyrkiny aina antamaan positiivisen palautteen heti, kun se on ollu mahdollista. Ja myöskin sitten palkitsemaan, eli et löysätään, kun työt on tehty. Että se ei oo semmost jatkuvaa vaatimista. Ja sit mä oon pyrkiny johdonmukasuuteen ja inhimillisyyteen. Eli kaikki ihmiset unohtaa joskus, kaikille sattuu joskus mokia, sen takii mä niist omist mokistani kerron ja jos jollekin joskus sattuu jotain, niin nehän katoetaan sormien läpi aina. Ja se kuuluu, se prosessi on semmosta, et mennään ylös ja alas välillä. Siinä oppimisenkin polulla ja olemisenkin polulla. (S IV 5.)

Vallankäytön problematiikka askarruttaa Sirkkaa toimintatapojen ja keinojen – tiukkuuden ja lempeyden kannalta. Sirkkan linjana on herkkyyys puuttua asioihin ja pitää kiinni sovituista säännöistä, mutta kehityssuuntana on jo pitkään ollut tiukasta ehdottomuudesta luopumisen kautta soveltamiseen ja luovuuteen sekä joustavuuteen eteenpäin. (Ks. s. 203 S IV 6.)

OPISKELUA EDISTÄVÄT TUNTISÄÄNNÖT JA RAJAT SIRKAN PUHEIDEN JA TUNTISEURANTOJEN PERUSTEELLA:

Sirkka toteaa lähinnä hänen toiminnastaan mutta myös puheistaan poimimiani rajokohtia tai sääntöjä kommentoidessaan, että ne ovat “vaan puuttumista niihin tavallisimpiin haitallisiin tekijöihin tai semmisiin opiskelua estäviin tekijöihin, mitä siel nyt murkkuikästen kans luokas tulee. Ja sen takii ne on justiin tämmösii sääntöi, kun näitä asioita siel just tapahtuu.” (S VI 11.)

- * Täytyy tehdä töitä ja seurata tuntia – ei saa häiritä ja puhua asian vierestä haittaavasti.
- * Ei saa liikkua työnteon välttelyn vuoksi.
- * Pääsääntöisesti pitää viitata päällekkäin puhunnan välttämiseksi – ideaali olisi se, että ei tarvitsisi viitata ja oppilaat osaisivat ottaa tilan.
- * Tunnilla ei saa syödä karkkia yksin eikä pitää leluja tai meikkejä esillä.
- * Tunnilla ei saa olla takki päällä ja lakki päässä.
- * Tuolilla ei saa keikkua.
- * Saa kysellä, etsiä tietoa, ei tarvitse tietää ulkoa.
- * Kotitehtävät on syytä tehdä.

SEURAAMIENI TUNTIEN JA HAASTATTELUIDEN PERUSTEELLA SIRKKA PITÄÄ KIINNI SÄÄNNÖISTÄ JA RAJOISTA SEURAAVASTI:

Sosiaalisten suhteiden kautta vaikuttaminen:

- * Huomion antaminen eri tavoin eri tilanteissa, tarkoituksenmukaisesti,

Ote 16. 3. 2000 kahdeksannen luokan tunnin alun havaintopäiväkirjasta:

Monisteessa on tehtäviä, opettaja käy niitä läpi kalvolla. Ope ei kiinnitä kahteen ensimmäiseen vähän myöhästyneeseen sen kummempaa huomiota. Jukka ja Antti keskustelevat luokkaan tultuaan koodista. Ope kysyy, löytyykö pojilta monisteita. Koska ei löydy, toinen poika hakee molemmille monisteet. Sitten pojat puhuvat nähtävästi matematiikasta.

Ope: “Jukka kohta on sun vuoro.” Pojat hiljenevät. Sitten puuhavat taas omiaan. Jukan vuoro. Vastaus on oikein. Ope: “Hienoa.” Ope hyppää Antin yli seuraavaan oppilaaseen. Seuraava oppilas ei löydä subjektia. Ope: “Auttakaa.” Ja joku auttaa. Ope: “Ei vielä Jukalle.”

Jukka ja Antti keskustelelevat keskenään hiljaa. Sitten on Antin vuoro, ja Antti löytää subjektin ja predikaatin. Jatketaan eteenpäin. Antti selaa papereitaan.

Ope: "Miksi meillä ei ole subjekti?" Jotkut oppilaat vastailevat. Ope kysyy Jukalta ja Antilta. Pojat vastailevat ja ovat mukana.

Ope: "Mitkä ovat predikatiivin sijat?" Jotkut oppilaat selaavat vihkoon. Ope: "Just niin, vihosta tai kirjastakin saa katsoa."

Jarno tulee paikalle. Ope: "Huomenta Jarno." Jukka ja Antti juttelevat kalvotöiden jatkuessa.

Tehdään kalvotöitä, hiljaisuus vallitse. Jarno vain istuu. Ope: "Onko Jarnolla moniste." "Ei ole." Ope: "Nyt ollaan jo aika pitkällä. On menossa viimeinen tunti ennen koetta."

* * * *

S: Tässähän on kysymys siitä, että Jarno myöhästyy harvoin, ja sillä on ilmiselvästi ehkä joku syy, ja se oli keino saada Jarno tähän mukaan, kun olin häntä nimellä... mutta taas Jukka ja Antti myöhästävät säännöllisesti ja ne hakee sillä huomiota ja mä en sitä huomiota anna: Eli mä en anna siihen myöhästymiseen huomiota mä annan niille läsnäoloon huomiota. Ja sitt kun ne on läsnä, aika pian kun mä katon, kun ne on saanu istuttua, rupeen katsomaan että onks niillä asianmukasia tavaroita. Ett vaan niinku läsnäolo ja työnteko on niille huomio. Koska ne nimenomaan käyttää sitä myöhästymistä, ne ei enää onneks häiriköi, ja kun Juho on muualla, ennenhän ne tuli viel, se oli showta. Eli nyt ne ei häiriköi, ne menee paikalle niin ne saa mennä, kyllä mä ne silti merkkään myöhästyneiksi mutt mä en tee niist mitään numeroa, kun se on niinku heidän tapansa, mä niinku kuoliaaks vaikenen siitä. Siitä se jottuu se syy. Mä olin itse pannu, että mä hivuttaen pojat otan mukaan.

E: Niin sä että kohta on teidän vuoro.

S: Mutta sen sijaan Jyrin mä otan heti mukaan, mä sanon "huomenta Jarno", kun sä oot tuohon kirjottanukkin, mä otan sen heti mukaan. Ja useimmitenhan mä sanon huomenta se on hyvin erikoista jos mä en sano. Mutt se on näiden kahden tai kolmen, Jere jos ois kanssa, koska niiden kanssa ollaan taitettu tässä, koko kaks vuotta niin se on ollu kovaa taittoa. - - mä yritän niitä koko ajan houkutella tekemään enemmän kun niillä ois kykyjä enempiin. (S III 17–18.)

- * Kuunteleminen, aistiminen ja oppilaita sekä näitä askarruttavien asioiden havainnoiminen (kysymällä tunnin alussa oppilaiden ongelmista, jotta asiaa voitaisiin auttaa puhumalla, ks. Liite 14 ja s. 208; nappaamalla hiljaisten oppilaiden keskustelusta asiaa koko luokalle),
- * Kehuminen ja kannustaminen, (Ks. Liite 14; Kotitehtävät on tarkistettu. Ope sanoo, että urakka oli aikamoinen, mutta selvisitte hyvin. Mutta mitä pitäisi

vielä kerrata? Ope kysyy: “Mitä kello on?” Joku oppilas vastaa: “Kuutta vaille.” “On niin rauhallista, että olisin aivan hyvin voinut jatkaa teidän kanssa. Syvennetään ensi kerralla.” – ote 8. lk:n havaintopäiväkirjasta 16. 3. 2000)

S: Mull oli ensiks tuosta Heikistä kun se osas sanoo sen puhuttelu, mä luulen ett se oli semmonen kohta ett puhuttelusanan molemmille puolille tulee pilkku, alotettiin sillä lailla, mutt se löysi sen, niin sitten kun, must tää on just niin tyyppillinen, niin kun mä itse koen näin ett kun mä sanon ett “hyvä”, koska sehän on niin, sehän ekana sen keksii tässä. Niin mä vaan, mun mielest näki tässä miten tyytyväinen hän oli siitä, sen mielihyvän, mikä hänelle tulee siitä, ett-ett jotenkin se...

E: Mistä sä näit sen?

S: No ilmeestä, mun mielestä aisti siitä, ilmeestä lähinnä, se on semmonen, ett vähän niinkun peitt-, kun se ei voi sitä niinkun riemusta näyttää, mutt se on semmonen peittelytyytyväisyys, ett hän sen hoksas.

[S V 13, videoidun yhdeksännen luokan oikeakielisyytunnin kommentointia]

- * Tunteiden hallinta ja kielellistäminen (ks. s. 210 ja s. 226),
- * Huumori, leikkimielisyys
(Hymyilee Mikaelille: “Älä Mikael tapetoi sillä.” [Mikael liimaa monistetta perusteellisesti vihkoon.] Mikael hymähtää: Joo – havaintopäiväkirja 14.9.2000),
- * Aitous (ks. s. 227), omien virheiden myöntäminen (esim. “väärän” oppilaan patistaminen) ja anteeksipyyntö – esimerkiksi myöhästyminen tai väärät monisteet (inhimillisyyt)
(Ope: “Olli-Pekka, älä häiritse Tanelia.” Taneli naurahtaa. Ope: “Vai kumpiko häiritsee. Tehdään sopimus, ettei kumpikaan.” Kaikille: “Jos seuraatte nyt, niin osaatte, tätä ei ole kirjassa.” – ote havaintopäiväkirjasta 16. 3. 2000 yhdeksäs luokka),
- * Persoonan/yksilön/nuoren ja hänen kokemusmaailmansa huomioiminen (ks. Liite 14),
- * Oppilaan vastuullistaminen
(yhdeksäsluokkalainen on nuori aikuinen ja vastaa itse tekevämmästä töistään – opettajan ei kannata kiukustua, poissa-olija huolehtii itse, että esim. vihkoon tulee tarvittavat asiat – opettaja neutraali; apuopettajat sijaisen aikana) ja
- * Yhteydenotto kotiin (esimerkiksi lintsaamisen vuoksi, ks. s. 215 S I 14–15).

Suora vaikuttaminen luokan (koulun) työskentelyyn ja interaktioon:

- * Istumajärjestys (ks. s. 205),
- * Kehottaminen
 (“Hetkinen, pitäisi tehdä muistiinpanoja.”, “Viitataan!”, “Odota vähän!”, “Janne!”, “Nyt mä pyydän että muut ei puhu!”, “Mikael, tuoli ei kestä. Jos ei jaksa istua niin seisoo.”, “Shhh – täytyy viitata!”, ks. Liite 14),
- * Eleet
 (esimerkiksi naputtamalla päätä, jotta oppilas ottaisi lakin pois pästä; kurtistamalla kulmia, jolloin kielteinen puhe vähene),
- * Katsominen – joskus tiukastikin
 (“Tarkastetaan tehtäviä. Opettaja kirjoittaa kalvolle, muotoilee oppilaiden vastauksia kalvolle sopivaksi. Vasemman etupenkin pojat supattelevat. Opettaja katsoo ja pojat hiljenevät.” – ote yhdeksännen luokan havaintopäiväkirjasta 14. 3. 2000),
- * Hiljentyminen – odottaminen,
- * Oman paikan vaihto (menemällä häiritsijän luo ohjaamaan tätä, luokan keskelle keskustelun virittämiseksi, ks. s. 210 havaintopäiväkirja ja Liite 14),
- * Kysyminen
 (“Onko monisteet?” “Mitä te siellä supisette?”; Peter lähtee kiertelemään, [hakee lyijykynän keskirivin Siniltä]. “Mikä Peterillä on?”, ope kysyy. – ote seitsemännen luokan havaintopäiväkirjasta 23. 3. 2000),
- * Kotitehtävien kontrollointi ja pistokokeet (ks. s. 207) joskus,
 (Ote havaintopäiväkirjasta 16. 3. 2000 – yhdeksäs luokka:
 Ope kehottaa oppilaita ottamaan esille kotona kirjoitetut koevastaukset suomen kirjakielen kehittymisen vaiheista, vaihtamaan niitä parin kanssa ja lukemaan toisen vastauksen. Viisi on kuitenkin jätännyt tekemättä tehtävän. Ope ottaa nimet ylös ja kehottaa näitä lukemaan sitten tekstiä. Ongelmana on myös se, että jotkut tytöt ovat tehneet tekstistä mind mapin (muistiinpanot), mutta eivät vielä vastausta. Ope lukee tehtävänannon kirjasta – mitä piti tehdä. Tehtävä ei siis ollutkaan kovin selkeä. Kaveri kuitenkin tarkistaa aina toisen vastauksen.)
- * Muistuttaminen, uhkaaminen, rangaistukset ja palkinnot,
 (“Jos seuraatte nyt, osaatte tästä ei ole kirjassa.”; “Nyt ollaan jo aika pitkällä. On menossa viimeinen tunti ennen koetta.”)

Mutt sitten esimerkiksi mun nykyseiskan kanssa että, niin niille niinkun saa pitää suitsii suussa joka ikinen tunti kun ei, osata, olla, ei työskennellä. Ett mä niinkun uhkailen siellä, tänään viimeks mä oon sanonu, se on se lisäkurssi, ett multa ei pääse kasille jollei niinku, osaa tunnilla olla. Ett kun siellä mä en tiedä miten se tekee siihen opettajanpöydälle ja suurinpiirtein panee piirtoheittimelle jotain, niinkun mulla on se tonttu siinä ja palaa kynttilä, mä selostin jotain, niin kundi kävelee siihen ja terottaa ja sitt se panee sen siihen piirtoheittimelle ja rupes leikkiin siinä puolen metrin päässä minusta. Mä olin niinku tekemässä, siellä oli aika hyvä työrauha muuten, tai millon mitään. Tai sittekun siellähän, mulla sai kolmestakymmenestä kahdesta yhdeksän, ei läpäsny kurssia, äidinkielen lisäkurssia kun ei tee mitään, Parkis tai ei tee mitään. Mä oon sen sanonu niille niin ne ei myöskään saa läpi, lisämonisteita, toisilla on kaks sivuu, toisilla on neljä sivuu. Ei ne oo ehkä paljo mutt se on niille paljo, mutt että ikäänkun pidän kii siitä että, ett työllä tän, pärjää läpi. Ja niissä täytyy olla tietty määrä oikein, mutta tekemällä näist selviää, ett jotenki sitten. (S VI 23.)

- * Apuopettajaksi kutsuminen (ks. ss. 220–221 S V 3),
- * Oppilaan poistaminen luokasta Parkkiin ja
- * Puuttuminen
(läsnäolo, askelten hidastaminen, kohti käveleminen esim. käytävällä kiusaamisen estämiseksi).

Opetustavan vaikutus:

Sirkka suosii opettajajohtoista, järjestäytynyttä työntekoa. Seuraamani tunnit käsittelevät enimmäkseen kielentuntemusta ja kulkevat parhaastaan läksyjen tarkastuksesta tehtävien teon ja tarkistuksen kautta uusiin kotitehtäviin (ks. Liite 14). Opettaja on liituaallergian vuoksi paljon piirtoheittimen äärellä mutta myös kiertelemässä ja auttamassa oppilaita töiden teossa. Työt tarkistetaan riveittäin tai viittaamalla. Opetustyylilyään Sirkka perustelee koulun tavalla, olosuhteiden pakolla, oppilaiden ja opettajalle tottumuksella ja levottomuuden estolla (ks. Vuorovaikutus luku 2.2.2).

Joo, mua kiusaa niinku aika paljon nykyään, mikä mulla täs koulussa on niinku enempi, niin on tää opettajakeskeisyys. Kyllä se mua vaivaa. Vaivaa, vaikka mä niinku sillä tavalla saan nää tunnit niinku menee ja tääl tapahtuu kaikenlaista ja tota niin sitä ajattelua, mitä mä just haen. Mutta tuota, se on ollu sit tapa mun ratkasta täs koulussa, joka on niinku niin levotonta. Et, ja niil on niin levoton olo niin isolla osalla. Osalla tän koulun oppilaita. Et semmoseen itsenäiseen työskentelyyn, niin et yks opettaja lähtis vahvasti niinku sen suuntasta tekemään ja niil

muilla oppitunneilla ois muunlaista – niin se ei niinku onnistu. Ne ei osaa sitä! Kun muualla on muunlainen, niin mä oon niinku palannu sit semmoseen opettajakeskeisyyteen, tai semmoseen... -- niin se on niinku yks kaksoistunti ja yks yksöistunti, et sillä lailla se on aina se opettaja, joka pukka sen liikkeelle. Ja aina sä niinku HAALIT ne narut sieltä tota niin käsiis, ja sit sä kerrot, mikä on tarkoitus, ja sit sä herätät ton, ja tolt lakki pois ja tolt reppu alas. Ja toi, ota kirjat ja huhuu, täällä aletaan tuntia. Ja näin, ja sit sä oot niinku saanu ne narut kaikki käsiis, sul on niinku valtaosa tuolla vähän, sä katot sinne sillä lailla vähän syrjäsilmiä-lä ja nyökkäät. Ja sit sä saat, sul on niinku, sul on 95 prosenttii oppilaisista ja sit sä kerrot, et mikä on tän hommat tarkoitus tai heität niille jonkun kysymyksen, et mitäs te ajattelette, mikä tässä on. Tai jotenkin sä motivoit ne siihen. Usein mä niille isoimmille kerron, et mitä tänään tehdään. Ja tuota niin sitten sä rupeet opettaa, tai katot, tarkastellaan harjoituksii tai sit...Ja sit, hyvin paljonhan mä joudun tekee sillä tavalla, et kun mä en voi liitutaaluu käyttää allergian takii, niin mul on piirtoheitin ja sitten välillä mä juoksen tonne- (S II 4.)

* * * *

“Minulla on tuntuma, että suuri osa oppilaista ei saa kuuntelemalla kiinni ratkaisujen ajatusta, siksi on hyvä kirjoittaa vastauksien runko ainakin näkyviin. Se myös jämköittää työskentelyä. Kukaan ei (tai vain harva) ei tipu kelkasta, kun voi sitten vaikka kopioida vastauksen. Muuten syntyisi huutoa ja turhautumista.” (Ote lokipäiväkijasta 14. 3. 2000.)

Sirkan pyrkimyksenä on se, että oppilaat ymmärtävät, mistä tunnilla on kyse. Hän pyrkii aina tunnin alussa selventämään, missä mennään ja mitä tullaan tekemään. Myös tehtävänannot ovat tarkkoja ja opettaja selventää niitä vielä matkankin varrella, jotta kaikki pääsevät mukaan eikä noloja tilanteita synny. Sirkka kokee, että hänen on saatava oppilaat paneutumaan työhön, muuten tunneilla syntyy häiriöitä:

me oltiin tarkistettu jo harjoitus, niin toisilla [ikkunarivin oppilailla], oli se sit lopulta edessä, mut et pitää niinku kolme kertaa sanoo, et kynä käteen, ota kansiosta auki se kohta, missä on tämmönen harjoitus – kun ollaan viis kohtaa katottu. Ja sit ota kynä käteen ja nyt merkitse sinne. Et kun se ei mee sillä yleisellä. Jollon mä sanon myös, et ottakaa värikynä, et vois korjata, niil yleisille. Ne kokee, että...Tai ne vaan menee ohi. Muutenhan ne [ikkunarivin oppilaat] nimittäin pölisee, et jos mä en saa niitä tekee töitä, niin sitten se häiritsee. Ja sit siin luokassa, tää on hirveen kiva porukka, kun tääl on todellakin näit tieteenekijöitä. (S V 2 – yhdeksannen luokan tunnin kommentointia.)

Käytäntö pysyy myös itsenäisemmän työn jaksossa: tällainen rupeama sattui kahdelle videoidulle tunnille, joilla laadittiin kirjettä työharjoittelupaikkaan työharjoittelun lopuksi. Työ on tarkkaan ohjeistettu ja tunnin aluksi Sirkka kertaa oppilaille tarkasti, miten on tarkoitus edetä (ks. s. 209 – videoitu tunti). Äärimmäinen tarkkuus johtuu siitä, että siten mahdollisimman moni saadaan mukaan ja mahdollisimman harva tulee opettajalta erikseen kyselemään, mitä pitää tehdä. Tarkoituksena on myös saada aikaan työrauha: “Tai mä koin, että täs on niinku hommaa, et me saadaan tää koottuu alkuun. Et ne saa niinku keskittyä tähän työhön. Ja siks se täytyy mennä näin hirveen säntillisesti, yrittää mennä pala palalta.” (S V 1.)

Työn ohjeistus on muutenkin tarkkaa: esimerkiksi kun valmiit työt tuodaan opettajalle, paperit asetetaan kirjekuoren lipan väliin tiettyssä järjestyksessä: kirje ensin ja raportti työharjoittelusta sitten. Sirkka perustelee tarkkuutta työpaikkaan kuuluvilla yleisillä tavoilla ja työn nopeuttamisella: työpaikalla ei annettaisi esimiehelle epämääräistä paperipinoa; opettajan on helpompi tarkistaa paperipino, kun se on siinä järjestyksessä, missä vastaanottajankin se on tarkoitus saada. Samalla oppilas voi jo itse papereita järjestäessään havaita, että jotain puuttuu. Kyse on myös kontrollista, työn kaikinpuolisesta sujumisesta ja myös työn ohjaamisesta, pienestä kommentoinnista. Teemoitustani kommentoidessaan Sirkka kuitenkin nauraa tälle kohdalle: “Et kyllähän ne niinku ajattelee, et hitsi se on, että tätäks se äidinkielen opetus on!..Jos tää ois ollu valmis teksti, niin mä en oo ihan varma, haluaisinko mä itteni tunnistettavan täältä. Mutta kyllähän se kauniisti, et jos tää selitys täs pysyy mukana, varmaan että se sama työpaikalla, olik siinä, et se nopeuttaa mun työtä.” (S VI 12.)

Se tuntuu vähän, et eihän se oo tavallaan kivaa et opettaja tarkistaa sen, mut kun se on välttämättömyys. Mä teen merkinnän, et mä saan kirjanpitoon sen, et se on lähteny toltä. - - Mä yntän niinku pitää tän homman hankas, kun on kuitenkin yli viiskytkin oppilasta, joskus on melkein 90, jotka tekee tätä. - - Sitten oli kerran ekana vuonna, kun mä en muistaakseni kontrolloinuin niin tarkkaan kirjekuorta, niin siel oli kato virheellisiä osotteita, sivistystoimi ei kauaa noita postittele eteenpäin, jos sieltä puuttuu postinumero tai jotain vastaavaa. Et kyllä niihin joutuu, kirjekuoriin, vähintään joka neljänteen puuttumaan. Et se on nyt sitten sitä henkilökohtasta ohjausta. Varmaankin siinä. Että siit mä voin sanoo korkeintaan siit sisällöstä, et on kivasti, tai jotain, mut että en tietenkään mitään muuta... (S V 2.)

Sirkka ohjaa työtä huolehtivasti ja kärsivällisesti ja kannustaa oppilaita tämän tästä (ks. Liite 14). Huolehtiminen näkyy esimerkiksi kyselemisenä (“Kysykää!” “Olkaa tarkkana!” “Ymmärrätekö?”), auttamisena (tehtävien tarkistuksessa helpottaminen kysymällä esimerkiksi subjektia “Kuka tekee?”, oppilaiden jännittäessä pieniä esityksiä keksimällä näille aiheita), vahvistamisena sekä mallintamisena (“Just niin, kirjasta saa katsoa.” “Tehkää parin kanssa, jutelkaa!”), asioiden tarkistamisena (“Onko tehtävät tehty?” “Tehdäänkö tehtäviä?”) sekä oppilaiden kuunteluna, havainnointina ja neuvotteluna (Ope kiertää luokassa ja tehtävä tarkistetaan. “Mennäänkö liian nopeasti, jos nyt jo.” “Ei.” – ote havaintopäiväkirjasta 16. 3. 2000; joustaminen, esim. kirjaesittelyn aika, välitunnin pito, “Otetasko me se ohje ja sitten välkälle?”).

Seuraamiani tunteja leimaa kalvotyö mutta myös pyrkimys keskusteluun ja pohdiskeluun nostamalla oppilaille ongelmallisia asioita ja kysymyksiä esiin (“Miksi leppoisuudesta ei ole objekti?”, harvoin vääriä vastauksia “Mietitääs tätä!” “Kaunis virke, mutta ei käy tähän.”). Sirkka on myös valmis perustelemaan tehtävien tekoa tarvittaessa, ja alla kuvatussa tilanteessa hän nähtävästi vaistomaisesti, tahdikkaasti, nappaa hieman vastentahtoisen oppilaan mukaan, mikä kaikki johtaa tunnilla innostuneeseen keskusteluun maailman kielistä (ks. s. 69).

Ote yhdeksännen luokan havaintopäiväkirjasta 16. 3. 2000:

Ope: “Huomenta koko porukka.” Käy ilmi, että tässä ryhmässä vain viisi on tehnyt kotitehtävän. Open mukaan ei kannata toivottaa ääneen, että työtä ei ole tehty. Oppilaat taas sanovat, että ope sanoo aina, että rehellisyys maan perii. Open mielestä ei työhaastattelussakaan kannata sanoa myöhästävnsä aina. Ope ottaa ylös tehtävän tehneiden ja tekemättömien nimet hiljaisuuden vallitessa. Sitten ope kysyy, miksi kotitehtävää ei ole tehty, “ystävät hyvät”. Vasemmassa laidassa yksinään istuva tyttö kuiskaa takanaan istuville pojille “mikä ämmä” ja matkii opettajaa.

Ope kysyy oppilailta: “Miks mä tämmösiä tehtäviä annan?” “Jotkut pojat vastaavat: “Ei mekään tajuta.” Oppilailta on kuulemma jatkuvasti kokeita, joten kotitehtävät jäävät. Joku poika, joka viittaa jatkossa tunnilla paljon, sanoo tehneensä tehtävät, koska “äidinkieli on ykkönen”, eikä tehnyt sitten enkkua enkun kokeisiin. Tuulin mielestä (äskän esillä ollut tyttö) olisi helpompi tehdä työt tunnilla. Ope ehdottaa töiden organisointia, kevät tulee olemaan joka tapauksessa rankka. Tehtävän asioita tarvitaan jo nyt ja myös jatkossa kokeisiin vastattaessa (esseekysymyksiin.), lisäksi taidot karttuvat vuosi vuodelta. “Säkin Tuuli olit hirmu hyvä viime vuonna tiivistelmissä.” Tuuli hymyilee.

5.1.2.3 Kypsä aikuinen ihminen on hyvä vallankäyttäjä – Merja

Merja pohdiskelee haastatteluissa hyvän vallankäytön ja mielivallan käytön eroa oman toimintansa kautta. Asia on hänestä tärkeä, joten hän nostaa sen esiin jo toisessa haastattelussa kertoessaan oman kouluaikinsa epäoikeudenmukaisesta oppilaiden kohtelusta. Merja opiskeli tietoisesti opettajan ammattiin, ja jo kouluaikoina hän ajatteli opettajien epäoikeudenmukaista käytöstä ja vallankäyttöä nähdessään, että “noin ei tehdä”: “oppilaalla ei ollut mitään mahdollisuuksia, siihen aikaan kauheen tehokasta, nolaamista ja alistamista” (M II 6). (Ks. Jännitekaavio 3.) Mielivallan mahdollisuus poistuu oppilaita kuuntelemalla.

Mulle tulee tää mieleen monta kertaa niinku tilanteissa ett onko sitä itse oikeudenmukanen, ett eihän sitä aina, aina varmaan tietenkään ole sitä, mutta kyll mä siihen pyrin. Niinku just täs-tässä val-vallankäytössä, ett ei niinku käyttäis mielivaltaa, vaan kuulis ja kuuntelis – niit lapsia. Tavallaan se, se on must äärimmäisen tärke juttu. Se on niinku – ihmiselle se-se, ja mä luulen ett ihan, ihan oikeesti ett mä oon siinä – voiks sanoo, aika hyvä (naurahdus). (M II 6.)

Merja pyrkii välttämään oppilaiden kanssa kaikenlaisia valtataistelutilanteita (ks. s. 229 M I 10). Oppilas ja opettaja ovat samanarvoisia, opettajalla ei ole aikuisena oikeutta eikä valtaa esimerkiksi käskä oppilaita inhottavasti eikä saada erivapauksia, kuten kiilata syyttä ruokajonossa tai valittaa siitä, etteivät oppilaat tervehti: “Eiväthän ne aina kykenekään siihen. Miksi opettaja ei voi tehdä aloitetta? Kyllä sieltä sitten tulee ‘hei’.” (M IV 3.) (Ks. s. 237.) Hyvä vallankäyttö perustuu hänestä opettajan oikeudenmukaisuuteen ja kykyyn kuunnella oppilaita – ja opettajan ja oppilaan myönteiseen kontaktiin, joka mahdollistaa vetoamisen vaikutuskeinona. Kypsä aikuinen ihminen, auktoriteetti, on hyvä vallankäyttäjä.

Merja tarkentaa asiaa käsityksellään mallioppimisesta: aikuinen opettaja ohjaa oppilasta olemalla toimissaan mallina, mitä osoittaa sek in, että säännöt tai vaatimukset ovat kaikille samat.

sellanen mallioppiminen on kauheen tärke, et se mitä mä vaadin, tai toivon tai edellytän oppilailta, niin mun mielestä sen pitää näky myös mun käyttäytymisessä. Elikkä et mä toimin ikäänkun mallina. Jotenkin sillä tavalla ohjaan niitä. Mut et mä oon aikuinen ihminen. Ja täs tulee taas sit se kuunteleminen kauheen tärkeeks, et mitä niil on sanottavana. Mut et esimerkiksi ruokalassa just tää, et kun mä olen opettaja, niin

mä muka saisin etuilla. Ei. Mut jos mulle tulee sellanen tarve, et mun pitää nopeesti käydä syömässä, niin mä voin sanoo niille oppilaille, et anteeks, mul on asioita hoidettavana. Samalla tavalla niillekin voi olla. Mut et musta on ihan älytöntä niinku laittaa jotakin sääntöjä ja opettaja vois niitä rikkoa. Pitää must sit keskustella. (M VIII 2.)

Opettaja myös jaksaa kuunnella oppilaita, on kiltti. “Mun mielest se kiltteys on sitä et kuuntelee niitä oppilaita, metsä vastaa niinkun sinne huudetaan.” (M VIII 3.) Kyse on samaa kieltä puhumisesta (ks. s. 235) – toisen tosissaan ottamisesta. Merja kertoo asiasta esimerkin: Hän oli retkipäivänä koulussa seitsemän oppilaan kanssa, jotka suunnittelivat potkiaisia ja jotka pyysivät teatterivarastoja siivoavaa Merjaa apuun. Oppilaat eivät kuitenkaan kuunnelleet tämän neuvoa siitä, että kannattaisi ensin suunnitella kokonaisuus eikä lähteä ensimmäiseksi ostamaan karkkia yhdeksäsluokkalaisille. “Mut sit mä aattelin, et mitä mä meen sinne niinku aikuisena soheltamaan, et jos se on niiden tapa. Koska siit synty hirveen hyvä se kokonaisuus sitten. Tää on niinku sitä kuuntelua. Kun mä aattelin, et mä en tajuu yhtään nyt mitä ne tekee. - - Etten mä me sotkeen, koska sillonhan se on myös niinku niiden juttu. Et se, missä mä sit ehkä vähän autoin on se, et se massan liikuttaminen tilasta toiseen et sitä ne ei hahmottanu - - .” (M VIII 2.)

Varsinkin oppitunnilla oppilaan ehdotus saattaa tuntua Merjasta aikaa vievältä ja siten järjettömältä, vaikka perimmäisenä ajatuksena on kuitenkin opettajan viitsimättömyys: “Etten mä sortuis sit siihen omaan laiskuuteen, et mä en viitti hakee niit tavaroita ja antaa niille niit avaimia, et roudatkaa ja tehkää, niin mä aattelin et pitäis. Ja tähän mä kyllä pyrinkin, et tehdään vaan.” (M VIII 3.)

Valtataistelutilanne taas syntyy Merjasta esimerkiksi käskemisestä “ota takki pois päältä”, johon oppilas vastaa “enhä ota”, “kyll sä otat kun mä käsken”, “no ehän ota” (M V 7). Tällaisissa tilanteissa nousee oppilaan viha, jolloin hän ei suostu tekemään mitään. Vastaavassa tilanteessa Merja toimii yhdeksännen luokan tunnin alussa kehoittaen ottamaan takit pois (ks. Liite 15, toinen kappale). Merja sanoo antavansa oppilaille näin mahdollisuuden ottaa takit pois, myös Marille, mutta hän ei nosta asiasta kynnyskysymystä: “Mutt en mä tiä onks tää mun tapa käyttää valtaa juuri tää ett mä vetoon niihin, ja – ett-ett mä olen aikuinen ihminen mä en oo niiden kaveri, mutt mä oon silti niinku ihan ihminen” (M V 7). Hän kertoo vetoavansa

“johonki sellaseen niinku, reiluuteen ja – ett-ett tavallaan ett miten ihmisten kans kanssakäydään mutt se perustuu jotenki siihen ett mä tunnen ne oppilaat ja tuntee mut” (M V 7).

Merja ajattelee olevansa vallankäytössä aika hyvä, sillä hän pyrkii kohtelevaan oppilaita oikeudenmukaisesti ja olemaan näitä kohtaan turvallinen aikuinen, joka tietää tehtävänsä. Tärkeää on myös, että “mä osaan pyytää niiltä anteeks” (M II 7). Opettajat ovat koulussa lasten asialla myös mahdollistajina ja asioiden esiin nostajina (M IV 3). Tärkeää on, että opettajan ja oppilaan välit olisivat selkeät: “ett-ett niill olis hyvä olla, ja ne uskaltais tulla tunneille – ettei koskaan olis semmonen, olo, se on eri asia ett onks kivaa vai ei, siit viisi (naurahdus), vaan se ett-ett, ettei meidän välillä olis mitään semmoisia, sellast jotain kaunaa tai-tai ett mä kohtelisin niitä epäoikeudenmukasesti” (M IV 2).

Kyse on myös auktoriteetista sikäli, että kypsä aikuinen ihminen, auktoriteetti, ei Merjasta loukkaannu eikä käytä mielivaltaa, esimerkiksi pakota, nitistä tai nolaa lasta – puutu persoonaan, vaan kuuntelee, ymmärtää ja menee itseensä sekä ohjaa oikean ja väärän välillä, yhä uudelleen. Oivaltava aikuinen luo Merjasta luokkaan turvallisen ilmapiirin.

M: Ett mun mielestä ihminen siis sillä tavalla että – ensinnäkin ett ei käytä sitä mielivaltaa, se on sitä niinku kypsyyttä ett sä ymmärrät ett ne on nuoria ihmisiä, ja ei loukkaannu, ei ota itseensä asioita. Ja tää on myös niinku sitä auktoriteettia ett ei tavallaan, jos oppilas sanoo mulle että “tää on tylsää”, etten mä niinku ota sitä itseeni ja rupee sitä niinku pakottamaan johonki sellaseen, mikä munki mielestä on ihan älytöntä. Niinku ett osaa erottaa tällasii asioita ett-ett, se sanoo ett se on tylsää, ja sillä on oikeus sanoo ett-ett mä en loukkaannu “hitto mun tekemä juttu”. Ett ikäänkun ett mä ottasin siit itseeni, ei mun pidä ottaa siit itseeni. Tää on kans mun mielest kans sitä...

E: Mites se liittyy siihen auktoriteettiin?

M: Sillä tavalla ett kypsä ihminen sä oot aikuinen tavallaan siinä mielessä ett, ja ett et ota ittees, ja ett pitäis käyttää, toihan on mielivallan käyttöö ett ei tee sitä, niinku sen takia ett se on lapsi, ett pakottaa sen tekemään kun sä aikuisena pystyt, käskemään ett tee vaan näin. Ja auktoriteetti on mun mielest sitä että kuuntelee niitä, ja sitt sitä ett sä ohjaat niitä siis, just tän väärän ja oikeen välillä. Ja se on koko ajan se kasvaminen on prosessia. Ett ei tule kerralla valmista.

E: Ett miten niin kuuntelemista on auktoriteetti?

M: Kuuntelet sitä lasta koska sillon ei käytä mun mielestä mielivaltaa, jos sä kuuntelet mitä sillä on ihan oikeesti sanottavaa.

E: Entäs tää oikea ja väärä?

M: No, jos se lintsaa tai jos se häiritsee hirveesti, niin kyllähän se tekee silloin väärin. Niin saadaan se tajuamaan keskustelun kautta, ei kun, totta kai on joitakin asioita jos ei tarvi neuvotella, etenki sellasia et ne tietää, ett ne on selvitetty miksi, niin silloin ei tarvi aina keskustella ja keskustella, ei kukaan jaksa sellasta. Mutta tota, muuta ett-ett kuuntelee, ett ei heti niinku nitistä sitä lasta, ei nolaa, tää on kauheen tärkeetä tää, ettet sä puutu ihmisen persoonaan sillä tavalla... Oivaltaa, luo sinne turvallisen ilmapiirin. (M V 14-15.)

Merja kertoo itsekkin ottaneen itseensä oppilaiden käytöksestä. Tilanteet ovat olleet paikkoja, joissa hän on sanonut "Merja, nyt tutkiskele itseäsi" (M V 14). Tällainen tapaus on esimerkiksi se, kun kaksi kahdeksaslukulaista poikaa lintsasi Merjan tunneilta tavaltaan fiksusti lukeakseen ruotsin kokeisiin, koska "me tehdään siellä sitä samaa ett me osataan se" (M V 14). Silloin Merja ajatteli "Voi jumankauta että, ett nyt se tekeminen ei ollut niin mielekästä että, ett mä olisin voinu, ett ne ois tullu tunnille, ymmärräk sä" (M V 14-15). Vaikka Merja oli loukkaantunut, hän ei ryhtynyt rankaisemaan poikia omasta pahasta olostaan vaan keskusteli näiden kanssa, yritti miettiä asiaa ja kehittyä itse – ja pojat saivat lisätehtäviä. Merja tarkentaa teemoitukseni luettuaan, että kyseessä oli yhteinen sopimus, ei käsky: "mä sanoin niille, et voidaanko me ratkasta tää asia niin, et te saatte - - lisätehtäviä" (M VIII 2). "Mutt myöskin se että totta kai on tilanteita ett on tylsää, ett ei mun tehtävä oo olla viihdyttjä missään tapauksessa. Mutt siin tuli joku semmonen ammatti-identiteettijuttu, joku sellanen – jotain semmosta." (M V 15.)

Työskentelyn lähtökohtana on kontaktin luominen oppilaisiin heti seitsemännen luokan alussa. Merja toivoo, että asiat menisivät luokassa luontevasti, omalla painollaan, ettei rajoja tarvitsisi erityisesti korostaa, joskin on hyvä, että on "selvät raamit ja siellä vapaus liikua" (M II 6). Kun kontakti on luotu, Merja kokee, että oppilaat ovat periaatteessa muovailuvahaa hänen käsissään. Muovailuvahalla Merja tarkoittaa sitä, että oppilaat ovat valmiita tekemään asioita, uskaltavat enemmän, tekevät enemmän, löytävät ominta tapaa tehdä, eivät mene muotin mukaan – ei "niin, että mä niitä muovailen" (M IV 5). Toisaalta Merja pelkää sitä, että oppilaat tekevät asioita häntä varten sitoutumatta työhön syvemmin. Näin hän ajatteli esimerkiksi silloin, kun erään luokan oppilaat eivät kehdanneet tulla tunnille, koska

eivät olleet tehneet läksyjä, kuten myös silloin, kun oppilaat puurtavat tyhmiäkin tehtäviä mukisematta: “sillon mulle tulee sellanen olo ett Merja apua, ett ne suostuu tekeen ton. Sillon mulle tulee hirveen huono omatunto itelleni, ja vähä semmonen, ett ‘Au apua’”. (M V 12.)

E: Miten sä oot saanu ne tekeen ihan mitä tahansa?

M: No mutt juuri varmasti niinku tää, mä varmaan käytän sitä hyvin paljon ku siellä on niin mutkattomat –

E: Saat sä kaikkien kanssa ne mutkattomat välit?

M: ÄÄÄ, kyll se yleensä onnistuu, joidenki kanssa se menee aikaa enemmän, riippuen luokasta että -. Mutt kuitenkin mä uskon että mä oon niinku ihan vilpitön siinä ja mä haluan sitä ett ei se oo sillä tavalla valheellista ollenkaan. (M V 12.)

Merjan tunneista keskustellessamme Merja liittää muovailuvahateemaan myös tapansa saada oppilaat toimimaan haluamallaan tavalla myönteisen ja huumorin, välittämisen ja tykkäämisen avulla. Hän pohtii tapansa toimia seuraavasti:

M: Joo siis ett-ett on niinku hyvä olla. - - Näille mä aina sanon, ett “Ei, ei lähetä, ett mä tykkään teist niin hirveesti, ett taas, ett tää on sitä välittämistä”, ja ne sanoo ett “Merja taas sä oot pitäny meit viis minuuttii yli tai kymmenen”. “Juu juu kaikki on vaan sitä ett mä tykkään teistä ja nyt jatketaan”. Niinku tavallaan, toimii tätä kautta. Elikkä mä en tiedä käytänks mä hyväkseni sitä, ett jos sinne on saanu sen hyvän ilmapiirin, mä luulen ett mä toimin tätä kautta sitte siellä, hyvin paljon sen myönteisen ja huumorin kautta. Ja tää on varmaan sitä vallankäyttöä. Ett mä satsaan siihen, ett ne välit on, joo, ett ne välit on mutkattomat, ja tää on varmaan sitä muovailuvahajuttuakin että, siellä niinku, myönteisen kautta tulee nää asiat. (M V 12.)

Huumorin käyttö tulee esiin esimerkiksi otteessa havaintopäiväkirjastani yhdeksännen luokan kirjaesittelytunnilta (3. 4. 2000 – ks. Liite 15 tunnin loppu, Katrin kirjaesittely). Merja kertoo ajatelleensa tuntitilanteessa lähinnä Katria, ettei tämän tarvitsisi olla edessä yksin, mutta toisaalta myös sitä, että Jukka olisi edessä hiljaa. Itse tilanteessa hän kertoo harmitelleensa, saako Katri esittää työnsä tarpeeksi rauhassa, oppilaiden huomio kun tuntui kohdistuvan Jukkaan. “Mutt ehkä se on niinku sitt että – mutkatonta, ja sitt jos sen tekee myönteisellä tavalla, vitsin tavalla niinku - - Me ollaan tehty näitä hirveen paljon siellä. Siis tän tapasii.” (M V 10.) Tuntitilanne kuvastaa myös Merjan suoruutta (kommunikointi Jukan kanssa) ja halua

varmistaa, että kaikille jäi tilanteesta hyvä ja omanarvontuntoinen olo (tunnin lopun kommentit Katrille ja Jukalle). Merja selventää vitsin ja oppilaan nolaamisen eroa myös takkien riisumistapauksen kautta: eron saa aikaan oppilaiden kunnioittaminen, tilannetaju ja oppilaista pitäminen. Kyse on oikeastaan tunnetaidoista. (Ks. s. 429.)

Merja sanoo vaikuttavansa oppilaisiin vetoamalla kahdenkeskissä keskusteluissa sekä koko ryhmän kanssa ja asioita esiin nostamalla, keskustelemalla asioista suoraan (ks. s. 239). Vetoaminen onnistuu, koska Merjan on helppo solmia oppilaisiin kontakti myönteisellä tavalla ja koska välit oppilaiden kanssa ovat mutkattomat. Aikuinen pitää Merjan mielestä kuitenkin huolen siitä, ettei hän tee oppilaiden kanssa sopimuksia tai vaadi sellaisia lupauksia, joita näillä ei ole kykyä eikä valmiutta pitää, eikä myöskään vetoa tällaisiin sopimuksiin, esimerkiksi siihen, ettei oppilas enää koskaan lintsaa koulusta (ks. s. 239 M V 8). Joskus hän kuitenkin miettii, onko keino vallankäyttöä ja kontaktin hyväksikäyttöä. Merja haluaa tarkentaa, ettei hän käytä tietoisesti valtaa tällä tavalla. Kuitenkin hän pysähtyi miettimään omaa käytöstään esimerkiksi silloin, kun eräs yhdeksäsluokkalainen poika sanoi hänelle, ettei Merjalle voi eikä henno olla ilkeä, kun tämä on niin kiltti: ”Ja sit kun mä aattelin et apua, jos niil oiskin tarve olla niinkun jotenkin sanoa ilkeesti, et tukahdutanks mä jotain niissä.” (M VIII 3.)

M: Niin ett onks tää tota - oikein ett mä ikäänkuin, ett HUIJAANKS mä sitä. Ymmärräksä sitä, ett-ett mull on niinku KEINO tässä, kun mä toimin, mä kyllä teen sitä kyll tietosesti, mutt se on must ihan hyvän tuntusta. Se [Jaakko] on ihana poika. NAUHA VAIHTUU

M: Siis mä saan oppilaisiin kontaktin ja yleensä myönteisellä tavalla. Tai siis mä tulen niiden kans toimeen ja mä aidosti tykkään niistä, mä tiedän että tä on mun vahvuuteni – ja mä uskon, ett se johtuu siitä ett mä oon hyvin pitkälle sitä mitä mä oon, mä olen Merja, ja – inhimillinen, erehdyksissäni ja, ne on aika liikuttavii kun ne välillä pitää huolta ja – mä tiedän ett se toimii, ja sitt välillä mä mietin ett käytänkö mä tätä hyväkseni, ett onko tämä se minun, keino niinku vallankäyttöä, esimerkkinä tää Jaakko (M V 6.)

Toisaalta vetoaminen on Merjan tapa toimia, tilanteet ovat aitoja ja Merja oikeasti pitää oppilaista, joten keino tuntuu hyvältä, tuottaa-han se myös tulosta: oppilas tuntee esimerkiksi ylpeyttä ja mielihyvää, kun saa työn tehdyksi ja häneen luotetaan. Tätä kautta voi saa-

da houkuteltua hyviä luonteenpiirteitä esiin oppilaista. Reiluuteen vetoaminen toimii erityisesti poikien kanssa. Esimerkin Merja kertoo yhdeksäsluokkalaisesta Jaakosta, joka voisi valtataisteluksi menevissä tilanteissa olla myös hyvin hankala. Vetoamiseen liittyy myös palkitsemista:

M: Se [Jaakko] osaa olla tosi hankala, mutt mä oon saanu siihen sellasen kontaktin. Se on älyttömän reilu ja mä toimin sen kans sillä tavalla, ehkä täss on se palkitsemisjuttu, ett se pitää lupauksensa. Ett jos se lupaa ett "Merja lainaa mulle kasvovärejä, mä tuon ne sulle maanantaina, mä lupaan ett mä tuon maanantaina". "Totta kai mä lainaan sulle." Ja se tuo ne maanantaina, ja mä palkitsen sitä siitä sanomall ett "Jess, tää on must reiluu, ett näin toimitaan ett minkä lupaa niin pitää sen". Sen kans mä oon toiminu koko yläasteen näin. Ja se luki sen Antti Tuurin kirjankin. Siis mun mielest myöskin tällä, periaatteella. Joskus mä, mietin, että onks tää oikein, mutt toisaalta kyllähän sille tuli hirveen suuri mielihyvä-hyvä siitä, ett se oli saanu aikaseks sen työn. (M V 6.)

* * * *

Sen [Jaakon] kanss mä toimin sillä tavalla ett reilu peli, ja hyvin paljo poikien kanssa, ett hei me ollaan sovittu näistä, pidetääs lupaukset, ett tällä tavalla ett tää on selkeetä, ja reilua, ja mä teen sen kauheen tietoen mä voi sanoo tietosesti, ett kyll ne tilanteet on aitoja – niinku mä sanoin ett mä tykkään niistä, oikeesti mutt mä toimin niiden kans näin. Mä vetoon niihin. Me tota, meill on tällasii, sopimuksia me tehdään ja sitt siist sopimuksista pidetään kii, ja reilu peli, jess, taas edetään asioissa. Ett niinku sanottu tää Jaakko, mutt mä koen että, tätä kautta siitä tulee sellaset hyvät luonteenpiirteet esille, niinku esmerkkinä tää Jaakko, meill on kauheen selkee tää systeemi. Se tulee sanomaan mulle ett "Merja mä en ehdi palauttaa sitä Antti Tuurii sovittuna päivänä mitä me tehdään?". Sillon me neuvotellaan asiasta. "Hyvä, millon sä pystyt sen tekemään?" Ja-ja sit, "okei tää kuulostaa hyvältä". Me tehdään näin ja näin se – nii, ja tavallaan siis sill on must hyvä olla sill lapsella se on kauheen reilu. Se oli sulonen esimes kun se oli menossa vanhojenpäivätansseihin, tanssimaan ja, sitt housut oli liian isot sille ja sitt meill oli opettajien palaveri ja se tuli mun luo ett "Merja tuu auttaan mua, mitä mä teen kun nää housut on liian isot". Ja sitt me ommeltiin ne, pienemiks (naurua). Mutt sitt siit löytyy sellanen toinenkin puoli ja meidän kuvaamataidonopettaja sano, hän on uus hän ei tunne tätä Jaakkoo ollenkaan, ei oo pystyny luomaan mitään kontaktii, ett se on ihan kauhee typpi. Ja mä voin uskoo ett se on." (M V 6–7.)

RAAMIT JA KEHYKSET MERJAN PUHEIDEN JA TUNTISEURANTOJEN PERUSTEELLA – LÄHTÖKOHTANA TOISTEN HUOMIOIMINEN:

- * tunneilta ei pitäisi myöhästyä,
- * kotitehtävät tehdään (opettaja kiertää katsomassa – välittää asiasta: “Voitte ottaa ne verbiopin harjoitukset esille ja katsastaa ja näyttää minulle että mitä tuli oikein tehtyä.” – videoitu seitsemännenten luokan tunti 14. 4. 2000),
- * tunti aloitetaan yhteisesti,
- * tunnin jälkeen tuolit pannaan paikoilleen ja luokka jätetään kuntoon,
- * tunneilla tehdään työtä,
- * jos luokan ovelle on lappu “Odota!”, luokkaan ei tulla myöhästyneenä,
- * tunnilta ei lähdetä syyttä suotta ennen aikojaan,
- * toisten esityksiä ja opettajan puhetta koko luokalle kuunnellaan,
- * tunnilla ei puhuta kännykkään,
- * ei puhuta omia luokkakeskustelun aikana,
- * luokassa ei olla mielellään takit päällä,
- * pulpetteja ei saa sotkea,
- * sopimuksista pidetään kiinni ja
- * kirjallisia tuotoksia ei kopioida.

Viisi ensimmäistä seikkaa Merja nimesi itse raameiksi ja kehyksiksi (ks. s. 248), loput tulivat ilmi tunneilla, mutta niistä neljää viimeistä seikkaa lukuun ottamatta nimeäisin ne työrauhaa ohjaaviksi periaatteiksi (ks. s. 241).

SEURAAMIENI TUNTIEN JA HAASTATTELUIDEN PERUSTEELLA MERJÄ PITÄÄ KIINNI RAAMEISTA SEURAAVASTI:

Sosiaalisten suhteiden kautta vaikuttaminen:

- * Huumori, vitsi tai leikki
(Otteita yhdeksännen luokan havaintopäiväkirjasta 3. 4. 2000 – Ope [haluaa pitää tunnilla yliaikaa]: “Kestä kuin mies” [kiireisille pojille], bodaajapoika [Teppo]: Ei me olla vielä miehiä”,

ope: "Niin kuin nuori mies, jolla on vielä voimaa" [pojat hiljenevät tyytyväisinä]; Teppo tulee luokkaan myöhässä. Ope: "Esittäydy Teppo Elinalle. Elina on sun takana." Teppo kättelee minut.

Äskeisen tilanteen kommentointia:

- - niinku sellast mutkattomuutta, ja mä aattelin ett sull on myös helpompi olla siellä, luokassa. Tää on niinku just ehkä, pois tärkeily. Koska ne on niin kivoja niin miks niistä ei ota tällasii, piirteitä. Ja tää poika on KANSS sellanen joka osaa olla varmasti AIKA KAMALA. [M V 11.],
- * Kehuminen ja kannustus
("hienoa" – kun kaikki hiljentyvät ja löytävät monisteet, "Tää [ryhmän mind map] on hieno",
"Kiitoksia, ne [pienet kirjoitelmat – kaikki lukivat omansa] olivat hienoja", "Sä oot tehny kunnollista, tarkkaa työtä!" [opettaja jakaa oppilaille vihkoja – sanoo pojalle vihkon antaessaan],
peukalo pystyy, "Hieno muoto, muttei tähän sopiva" – kyse oppilaan verbitaivutuksista olnee/ollee – ei juuri vääriä vastauksia; "jess", hymy, kosketus, nyökkäys),
- * Välittäminen, huolenpito ja myönteisyys
("Pilviä on kaivattu" - Pilvi on ollut pitkään pois koulusta mutta on nyt paikalla; "Onko kaikilla selvää, mikä ruokkiksen jälkeen tehdään? Kirjoittamiseen ei kuluteta paljon aikaa."
On selvää – ote seitsemännän luokan havaintopäiväkirjasta 3. 4. 2000 , "Oletteko valmiita testiin?"),
- * Koskettaminen
(Opettaja käy kääntämässä oppilaan pään eteenpäin, koskettaa oppilaita muutenkin),
- * Asioiden esiin nostaminen, niihin puuttuminen ja selvittelemisen yhdessä (ks. s. 240 M VI 4),
- * Opettajan oma toiminta, esimerkki, mallintaminen tai yhteistyö
Katkelma yhdeksännän luokan havaintopäiväkirjastani (3. 4. 2000):
Sitten on 15 minuuttia aikaa kirjoittaa ajatuksenvirtaa tehdystä kirjallisuustyöstä. Ope (J-P:n ja Pian pulpetissa): Kuka sotkee pulpettia?
Joku: Merja. (Open kumi sotkee koko pulpetin – huvittavaa.)
Pia: Nyt se sotkee koko pulpetin.
Ope: Sulla on huono kumi, Matti.

* * * *

Ote havaintopäiväkirjasta 3. 4. 2000 yhdeksännen luokan tunnin loppu ja ks. Liite 15 tunnin alku:

Oppilaat lähtevät. Muutamat jäävät laittamaan luokkaa kuntoon, ja lopun kunnostuksen tekevät luokkaan tulevat seiskaluokkalaiset. He pyyhkivät taulunkin.

- * Sopimusten tekeminen ja niistä kiinni pitäminen (Esimerkiksi jos oppilas ei ole kirjoittanut kirjoitelmaa perjantaisi, kuten on sovittu, hän jää kirjoittamaan sen samana päivänä koulun jälkeen),
- * Vetoaminen,
- * Kirje kotiin (ks. ss. 231–232 M VI 7) ja
- * Itsearviointi sekä keskustelu (ks. ss. 241 ja 369–370).

Suora vaikuttaminen luokan (koulun) työskentelyyn ja interaktioon:

- * Kehottaminen
(“nyt”, “shhh”, “hei”, “Janne”, “Nyt hei todellakin esityksen ajan”, “Miettikää nyt tarkkaan. Alleviivatkaa keskeiset sanat.”, “Muis-takaa toivomus”, “Ei, ei” [kännykästä], “Nyt töihin!”, “Kaikki rauhoittuvat, kaikki paikoilleen.”, “Tuolit paikoilleen.”, “Seis-ka x hei, ollaan viel hiljaa.”;”Älkää huudelko, vois viitata nyt.”, “Yhdellä pojalla on kännykkä. Ope: laita pois se, ei ole hyvä. Poika laittaa kännykän pois. – ote seitsemännen luokan ha-vaintopäiväkirjasta 3. 4. 2000),
- * Vetoaminen ja pyyntö
(“Nyt Tero sovitaan, että näiden aikana ollaan hiljaa. Se on erit-täin epäkohteliasta, jos näiden aikaan häsläät muuta.”; “Mä odo-tan hiljaisuutta. Ne jotka puhuvat tuntevat pienen pistoksen.”),
- * Opettajan paikan vaihto (ks. Liite 15),
- * Hiljentyminen ja oppilaiden hiljentymisen odottaminen (“Mä puhun kun on hiljasta”),
Ote seitsemännen luokan havaintopäiväkirjasta 3.4.2000 – tunnin loppu:
Ope: Kaikki rauhoittuvat, kaikki paikoilleen. Anton. Kaikille esiin ver-biharjoitusmoniste.
Ope odottaa kaikkia valmiiksi: Etsi kansioista kielentuntemuksen välis-tä. Hienoa.
Ope kiertelee: Kotitehtäväks tulee... (odottaa, että kaikki hiljenevät) Mä puhun, kun on ihan hiljasta...
Ope antaa kotitehtävän ja kehottaa tuomaan mind mapit ja tekstit opel-le, ne työstetään esitykseksi ensi kerralla. “Tuolit paikoilleen.”

- * Katsominen (vilkaisu kirjaesityksen aikana puhuviin),
- * Eleet (pään pyöritys oppilaan kysymykseen “voiks lähtee”; sormi pystyssä),
- * Käskeminen
 (“Otto, pää kiinni. Haluut sä sanoo jotakin näistä?” – luokan oppilas oli ihmeteltyt seuraavana päivänä, miten Merja sanoo moista),
- * Selkeä rajan osoittaminen (ks. ss. 231–232 ja 240),
- * Luokasta poistaminen ja menetetyt työn korvaaminen koulun jälkeen (ks. s. 231) ja
- * Kysyminen. (“Kuis kävi näin?” – kirjaesityksen tekemättä jättäjälle ks. Liite 15).

Opetustavan vaikutus:

Merjan didaktiikka on hyvän työilmapiirin didaktiikkaa, jossa on tärkeää kontaktin luominen oppilaisiin ja raamien sekä kehysten selvittäminen oppilaille sekä liikkuminen vapaasti niiden sisällä. Merja puhuu kurinalaisuudesta (ks. s. 250 M II 6). Olennaista on se, että oppiminen on prosessi, niin tiedollinen kuin taidollinenkin oppiminen: “Ett pikkuhiljaa, ett pitää aina muistuttaa, ettei pidä odottaa valmista. Ettei sano, ett ‘etkö sä jo osaa’.” (M V 16.) Merja sanoo opettaneensa ennen opettajajohtoisemmin, mutta nyt enemmän oman tekemisen kautta. “Mutt joskus mä oon miettiny ett jatkuuks se opettajajohtisuus kuitenkin, ett nyt vaan oppilaat istuu ryhmissä. Ett se opetustapa voi olla niinku aika lailla samanlainenki. - - Mutt kyll mä enemmän hyödynnän niit ryhmiä. Niinku ett siinä mielessä on muutosta tapahtunu.” (M IV 2.) Seuraamillani tunneilla opetuksen todellisuus realistui alla olevaan tapaan:

Tunnin työ lähtee liikkeelle yhteisesti. Opettaja ohjaa tehtävän tekoa yleisesti ennen tekemistä ja uuden työvaiheen alkaessa: kirjaesittelystä opettaja pyytää esittelijää kirjoittamaan kirjailijan ja lukiemiensa teosten nimet taululle ja kommentoijan miettimään kysymyksiä kirjasta, tai hän aloittaa taululle mind mapin teon luetusta tekstistä oppilaiden kanssa yhdessä. Työn ohjaamiseen kuuluu myös huolenpitoa. Opettaja esimerkiksi pyytää yhden pöydän ääreen ne, joilla on ongelmia verbiopissa – muut tekevät tehtäviä itse omissa pöytäryhmissään. Ennen em. työvaiheen aloittamista opettaja kiertää pöy-

dissä ja kyselee oppilailta “osaaks sä?” (seitsemännen luokan videotunti 14. 4. 2000). Tunneilla hän parhaastaan ohjaa ryhmien sekä yksilöiden työskentelyä, kiertelee, neuvoo, auttaa, kehottaa, kannustaa, ottaa kontaktia ja kyselee (ks. s. 246), mutta myös kommentoi oppilaiden suullisia esityksiä ja tehtäviä (ks. Liite 15).

Opettaja myös kehottaa oppilasta kysymään ryhmältä, ei opettajalta, kun oppilas kysyy häneltä “Onko se nuorten elämässä vai elämissä?” (ks. s. 246). Opettaja kehottaa oppilaita kierrättämään ryhmän mind map -paperia, jotta kaikki tietävät sen sisällön – Merja kommentoi tilannetta haastattelussa seuraavasti:

M: On niinku juttuja, ett en mä tota tee hirveen tietosesti, mutt mä totesin ett olipa tyhmä tehtävä. Sen takia ett ei se säännöllisesti se työ jakaannu, koska sillonhan se jakaantuu ihan luonnollisesti jos tehtävä on hyvä. (M V 11.)

* * * *

Katkelma videoidulta, yllä puheena olevalta seitsemännen luokan tunnilta 14. 4. 2000:

Tyttö: “Merja, tuu kattomaan.”

Opettaja tulee katsomaan tytön vihkoa.

Ope: “Onko kaikki samaa mieltä?” (kyse on ryhmätehtävästä, jossa kullakin on oma osuus)

- - Keskustelu ryhmän kanssa, kysely ja hymyily jatkuu.

Opettaja myös ohjaa keskustelua tarkennuspyynnöin, kysymyksin ja omin havainnoin. Seuraamillani tunneilla keskustellaan jaksoista työn tai prosessin lopuksi kirjallisen arvioinnin lisäksi. Opettaja on tällöin kuuntelijana ja keskustelun herättelijänä. Ote yhdeksännen luokan havaintopäiväkirjasta 3. 4. 2000, kaksoistunnin toisen tunnin alusta, osoittaa, miten keskustelun ohjaaminen sisältää vilkkaan luokan kanssa myös kontrollointia ja miten niitä on vaikea erottaa toisistaan – lopuksi kuitenkin lähes koko luokka on mukana keskustelussa (kaksoistunnin alkupuoli Liitteessä 15):

Ope: “Ennen kuin ryhdytte kirjoittamaan mitään, sanokaa olenko oikeassa vai väärässä kirjallisuudesta.” Aluksi ope kuitenkin vielä tarkentaa, mitä vihkoon kirjoitetaan. “Asia numero yksi.” Ope ei jatka, ennen kuin luokka on hiljaa. Ensimmäinen kirjoitettava on “Kuuntele, Merja” (hyvää/huonoa) ja toinen “Prosessista”.

Ope alustaa hieman keskustelua. Oliko töiden taso yllätys. J-P:lle oli Puhutaan oponoinnista: voiko kaverille sanoa rehellisesti, mitä mieltä on työstä. J-P ja Pia esittävät puheenvuoroja innokkaasti. Kave-

rille ei viitsi sanoa päin naamaa ikäviä, ehkä paremminkin kehuu. Ope kysyy, tuliko jollekin sellainen tunne, että pari kehuu liikaa. J-P:n mielestä arvostelut pitäisi tehdä niin, että pitäisi aina löytää parhaat puolet, edetä vahvuuksien kautta, ei virheiden.

Matin pöydässä keskustellaan omia. Ope menee Matin luokse ja kysyy, oliko esityksiä puuduttavaa kuunnella. ”MARI.” (supattelee) ”Jaakko.” Jaakko kertoo. J-P sanoo Pialle hiljaa, ettei viitsi dominoida tätä keskustelua. J-P: Esitykset olivat sellaisia, että tultiin areenalle ja kerrottiin asiasta lyhyesti. Olisi voinut kertoa kirjoista enemmän. Ope: ”Miksi olisi pitänyt kertoa kirjoista enemmän? Pia: Kiinnostavaa. J-P: Jokainen pystyy lukemaan kirjan, mutta ei tietämään sitä, mitä toinen ajattelee kirjasta.

Ope: Olin tyytyväinen esityksiin, kukaan ei jännittänyt. Muut kuuntelevat. Ope: Tunnit loppuvat, ei voi enää jatkaa esiintymisharjoituksia. Ajattelinkin, että olisitte ehkä halunneet sisällöstä tietää enemmän. Jatkaa: Kommentteja prosessista.

5.1.2.4 Matkalla diktatuurista demokratiaan – Johanna

Koulussa vallankäytön pitäisi Johannasta olla demokraattista, asiat pitäisi selvittää ja sopia keskustelemalla, eli oppilaille pitäisi olla vaikutusvaltaa esimerkiksi yhteisiä sääntöjä sovittaessa. Diktaattorimaisuuden hän yhdistää tiukkuuteen, autoritaarisuuteen, tapaansa hallita tilanteita ja ohjeistaa työt liian tarkkaan. Keinot puuttua asioihin ovat vielä haussa. Taustalla vaikuttaa kuitenkin omilta kouluajoilta juontuva tiukka ja autoritaarinen opettajakuva, joka muuttui hänellä aivan toisenlaiseksi pedagogisten opintojen aikana. (Ks. Jänitekaavio 4, Käsitekartta 6 ja luku 4.4.4.3.)

J: Taistelen koko ajan sitä vastaan, et mä en ois semmonen mikä mun oma opettajakuva oli joskus yläasteella, mä oon semmonen, eli tiukka ja autoritaarinen, mutta mä haluan kehittyä toisenlaiseks. Mut varmaan just se, että ymmärsi opettajan työn arvon, et se ei oo semmonen tylsä työ tai yksinkertainen työ, vaan se vaatii hurjasti erilaisia valmiuksia. Ja siin on hurjasti haasteita ja kehittymistä pitkäks aikaa, et varmaan se on semmonen havainto erityisesti, myöhemmin vielä erityisesti auskultointiaikana, mikä innosti tohon työhön. (J V 21–22.)

Ongelmatilanteisiin reagointi tai asioiden käsittely demokraattisella tavalla on Johannasta hankalaa. Koska oppilaiden kanssa keskusteleminen on hänestä puolin sekä toisin vaikeaa ja koska hän johtopäätöksen tehtyään myös pitää sen, keskustelu on toisaalta myös näennäistä: hän kokeekin olevansa tässä mielessä diktaattorimainen

vallankäyttäjä ja ottavansa vähänlaisesti huomioon oppilaiden näkökulmaa. "En mä usko - - että kukaan oppilas jaksaa kuunnella opettajaa, joka ylhäältäpäin antaa ohjeita ja päättää kaiken. Et jos sitä joku tottelee niin tottelee negatiivisesti, välttämättä ei näytä niitä asenteitaan, kun tietää että siellä on rangaistus tai joku uhkana." (J V 17.)

Diktaattorimaisuuteen liittyvä esimerkiksi käskeminen ja hallitsemattomat tunteet, kuten suuttuminen ja oppilaille huutaminen, joista jää syyllisyys. Johanna haluaisi osata toimia aina diplomaattisesti. Hänestä kyse on kuitenkin kehitysvaiheesta, joka johtaa parempaan tilanteen ja tunteiden hallintaan, parempiin keinoihin. Toisaalta Johanna toteaa, että hän saattaa toimia luokan kanssa autoritaarisesti, jos hän on itse väsynyt: "Tää ihan mun oma luokka, niin nämä kaks varmaan vaihtelee hyvin jyrkästi. Et kyl mä niinku tietosesti oon pyrkiny koko ajan löytämään erilaisia toimintatapoja itselleni. Ja perusteluja sille, et miks toimi näin tässä tilanteessa." (J V 19–20.) (Ks. Kuvio 15.)

J: No pakko ajatella myönteisesti, koska tää on hirveetä ajatella sitä mennyttä aikaa, mut pakko ajatella silleen, et se on yks kehitysvaihe ja täst kehitty, et kun oppii tuntemaan ihmisiä, oppii tietämään uusia keinoja selviytyä tilanteista ja oppii tilanteiden hallintaa ja ihmisten hallintaa, erityisesti ihmisten hallintaa, että ei voimalla tai tämmösellä käskemisellä voi toisia hallita, vaan jollain muulla tavalla, pitää olla vähän ovela tavallaan siinä, et miten hallitsee ihmisiä.

E: Ai miten niin ovela?

J: Ovela sillä tavalla, että...No, ovela on väärä sana, mutta täytyy niinkun pitää ne omat tunteet ja vihanpurkaukset siellä piilossa ja yrittää keksiä muita keinoja. Koska mä ainakin koen hirveetä syyllisyyttä, jos mä suutun jollekin oppilaalle, et mä oon menettäny malttini. Et mielummin mä yritän, mä koen paljon suurempaa riemua siitä, että mä käytän, vaikka mä siinä tilanteessa en hyväksy oppilaan käyttäytymistä ollenkaan. Et jos mä pystyn siihen, et mä ylitän itteni tai pystyn niinku pidättelee ne mun omat tunteet ja pystyn sen tilanteen käsittelemään jotenkin niin, että se on oppilasta kohtaan miellyttävää ja itte käyttäydyn fiksusti, diplomaattisesti siinä tilanteessa. Mä koen sillon suurta riemua, koska mä oon pystyny tavallaan ylittää itteni, mä en oo alentunu siihen diktaattorimaiseen tyhmään käytökseen. (J V 17–18.)

Työrauhan Johannan tunneilla sanelevat koulun säännöt ja Johannan näkökannat, hänen on vaikea kysyä oppilaiden kantaa saati katsoa asioita heidän näkökulmastaan, mutta hän ei omasta mielestään sitten kuitenkaan osaa olla tarpeeksi jämäkkä ja vakuuttava pitämään yllä sääntöjen mukaista työrauhaa.

E: Mites sä käytät muuten valtaa?

J: Mä luulen, että sitäkin pitää harjotella - - mä osaan erittäin huonosti keskusteluttaa oppilaita, vaikka kuinka pyrkisin siihen. Mä luulen, et mä oon aika, kun mä oon päättäny jotakin, niin mä pidän sen myöskin loppuun. Eli olen siinä mielessä diktaattorimainen, et en osaa kauheesti semmosta. .En osaa tarpeeks luontevasti semmosta demokraattista valtaa tavallaan, että se tulee myöskin oppilailta. Saatan kyllä kysyä heiltä ja näin, mut se ei tuu multa vielä kauheen luontevasti. Mä ehkä vähän vanhanaikaisesti käytän valtaa.

E: Kerro tarkemmin, että miten niin, et kun sä oot päättäny jotakin, niin sitten niin.

J: No esimerkiks työrauhatilanteissa, niin mä luulen, et mä oon se, joka sanelee, et mitä tehdään ja mikä on työrauha, et se ei tuu. .Ja mitkä on säännöt.

--

J: Voi olla, et joskus annan periks, esimerkiks no tänään ainakin, kun siellä oppilaat vuorotellen kerto omista tuotoksistaan ja siel oli jatkuvasti pientä pulinaa oppilaiden kesken ja mä joka ikinen kerta melkein pyysin näitä oppilaita olemaan hiljaa, mut sil ei ollu mitään, tai ehkä he olivat vähän aikaa, mutta sitten taas, kun oli seuraava oppilas puheen- vuorossa, niin oli taas pientä hälinää jollon ei meinannu kuulla tän oppilaan puheesta mitään. Et mun pitäs olla jotenkin vielä jäməkampi tollasessa. Mä huomautan siitä, mutta mä en oo tarpeeks vakuuttava siinä tilanteessa, että se aina tehoaisi.

--

J: Joo, mut kyllä mä luulen, mä oon kuitenkin semmonen ehkä tässä mielessä egoistinen tai sillä tavalla, että en osaa oppilaiden näkökulmasta kattoa asioita aina.

E: Ai mikset? Milläs tavalla sun pitäs muuten kattoa? Tai missä sun pitäs?

J: Tai tuo valtakysymys ylipäättään, niin sitä pitäs harjotella sillä tavalla, että oppilaat kokis, että heillä on myöskin vaikutusvaltaa. Musta tuntuu, että he eivät sitä koe mun tunneilla. Että se on aika lailla mun sanelema juttu, mitä siellä tunnilla tehdään ja mitkä on kenenkin. . Tai mitä ehkä odotan jokaselta, eli tavallaan kaikki lähtee minusta, että mitä odotan. Odotan työrauhaa ja en tiedä.

--

J: En osaa keskusteluttaa, tai sitten oppilaat ei vaan keskustele sillä tavalla tarpeeks, ne ei osaa keskustella. Et on ihan hyvä varmaankin oppilaiden kanssa tämmösissä valtakysymyksissä niin keskustella. Ja jos mä kysyn oppilailta, niin must tuntuu, että mä en saa aikaseks keskustelua, en oo luonteva keskusteluttaja. En osaa sitä, siellä ei yleensä keskustelua synny, jolloin minä teen johtopäätökset ja saatan sanoa ne ääneen. Et aha, et johtopäätös on se, ja sanon sen. Elikkä se ei tuu sieltä oppilailta, vaan se tulee tavallaan sitten minulta. (J II 11–12.)

Ongelmista Johanna kertoo erityisesti ensimmäisessä haastattelussa, joka sijoittui lukuvuoden lopun ponnistuksiin: “Nytkin kun äsken puhuin luokista, enkä oppilais-, enkä jostain yksittäisestä oppilaasta, niin kaikkien oppilaitten kans mä oon yksittäin tullu yleensä toimeen, ja ne ongelmat on enemmän ollu luokkatilanteessa, silloin kun ne on käyttäytyneet ryhmässä, niinku yleisesti, yleensä.” (J I 13.) Johanna haluaisi kehittyä taitoaan selviytyä ongelmallisissa tilanteissa, lähinnä kurikysymyksissä, ja käyttäytyä niissä hyvin, mikä vaatii hänestä ihmisenä kehittymistä ja tilanteisiin reagoimisen tajua.

tämmöset ongelmalliset tilanteet, niin mä haluaisin niissä oppia selviytymään paremmin, tai niissä käyttäytymään itse paremmin jotta, jotta se tilanne sujus hyvin, elikkä näitä ongelmia mitä mulla on ollu niin mä haluaisin jotenki, oppia niitä selvittämään paremmin. Kurin kans ja tämmösten, tämmösten ongelmien kans mistä mä nyt puhun niin niitten kans mulla on ollu ongelmia. Tavallaan se on ehkä enemmän ihmisenä kehittymistä ja, joihinkin tilanteisiin reagoimista, miten niihin voi reagoida. (J I 17.)

Johannan koulun tärkeä sääntö tai periaate on työrauha, asia, jonka ylläpitämisessä hän kokee itsellään olleen ongelmia joidenkin luokkien kanssa. Koulussa tarkoituksena on, että työrauhaongelmista kärsivä opettaja uskaltaa puhua ongelmistaan muille, saa apua muilta opettajilta sekä rehtorilta, jotta tilanne voitaisiin ratkaista. Johanna kokee saaneensakin keskusteluapua.

Työrauha on meidän koulun yks tämmönen ykkösperiaate, tai ykkös-sääntö, ett se on hyvin tärkeä asia, sitä painotettiin hyvin paljon syksyllä. Ett jos opettajalla on yksinensä ongelmia niin hän sais siihen sitten apua muilta, ensimmäisenä tietenki rehtorilta siihen, että pyrittäs ratkaseen se tilanne. Ett se tilanne täytyy uskaltaa kertoa muillekin, jotta se saadaan ratkaistua ja jotta sitt saadaan kaikki käsiteltyä se yhdessä. Tämmösiä periaatteita on, mutta musta tuntuu että mä en oo ihan aina saanu apua, erityisesti työrauhaongelmiin jos mulla näitä on ollu. Muttkyllä meillä on keskusteltu asioista, mä luulen että hyvin paljon. (J I 20.)

Loppujen lopuksi eräs seitsemäs luokka esimerkiksi hajautettiin seuraavaksi lukuvuodeksi. Tällä luokalla opetus kärsi työrauhaongelmista, ja vaikka Johanna keskusteli asiasta rehtorin kanssa ja oppilashuoltoryhmässä ja vaikka jotain tehtiinkin asian suhteen, tunti-työskentely ei silti toiminut. Johanna koki nähtävästi olevansa ongelmiseen yksin – ja erilainenkin.

Voi olla että-, must itestä aina välillä tuntuu että mä otan nää asiat ehkä vähän liian ehkä henkilökohtasesti ja ehkä liian jyrkästi, että ehkä totuus ei ookaan niin karmee, ehkä se on ihan normaali tunti jonkun opettajan tunnilla, jonkun toisen opettajan tunnilla myös vastaavanlaiset ongelmat mitä mulla oli, ehkä hän ei kiinnitä niihin huomiota, tai sitten niitä ei oo kellään muulla niitä samoja ongelmia kun mulla. (J I 20.)

* * * *

Mä en tiedä oikeestaan mimmonen mä oon muihin opettajiin verrattuna, et vaadinko liikaa työrauhaa, mä epäilen. Et voihan olla, et se on samanlaista ihan muillakin opettajilla, mut he ei vaan ota sitä niin teat-raalisen suuresti, kun minä. En tiedä, sitä en tiedä, että mitkä on mun rajat verrattuna muihin opettajiin. Mutta mä joka tapauksessa luulen, että nää ongelmat, mitä mulla on ollu, ne on ollu kuitenkin ongelmia [eikä vain omia kuvitelmiä]. Eli tuota, joihin mun pitäs pystyä jotenkin...Joissa tilanteissa mun pitäs pystyä toimimaan jollakin tavalla niissä tilanteissa. (J II 14-15.)

Koska Johannan oli pakko puuttua asioihin, hän keskusteli lopulta ongelmista oppilaiden kanssa, jotka antoivat ehdotuksia säännöiksi, jotta työrauha saataisiin takaisin luokkaan. Oppilaat ehdottivat konkreettisia toimenpiteitä: häiritsijän poistamista luokasta ja opiskeluhalttomien istumista luokan takaosassa. Oppilaat laativat uuden istumajärjestyksen. Tilanne parani heti ja seuraavassa kurssissa luokan työrauha oli moitteeton: takana istuvatkin tajusivat, että on ruvettava opiskelemaan, mikäli ei halua saada aina kurkseista huonoja numeroita. Oppilaat ehdottivat seuraavanlaisia sääntöjä:

J: Ihan raa'asti että meluajat heitetään luokasta ulos, lopputunniksi eikä niitä enää pyydetä sieltä takaisin. Ne halus jotkut ihan jälki-istuntoonkin näille, mutt sehän ei varsinaisesti vanha jälki-istunto, eli meillä se on nimellä, Rehtorin akatemia, niin tuota se ei toimi, tai se ei toimi. Kyll mä alussa kokeilin sitäkin, mutt kun ei se muuttanut tilannetta millään tapaa. Eli ihan ne halus konkreettisia toimenpiteitä, oppilas ulos siks aikaa häiritsemästä luokasta sitt yks, mihin me sitten päädyttiinkin tän luokan kans kun me sitten juteltiin ett, ne ketkä todella haluaa opiskella niin istuu sitt etuosassa luokkaa, niin sitten ne ketkä ei välttämättä halua opiskella, niin sitten ne istuu takaosassa luokkaa. Ja mä sitten kysyin että miten te haluaisitte istua että, opiskelu toimis kaikkein parhaiten, ja oppilaat keskustelivat keskenään ja tekivät sitt semmosen istumajärjestyksen, ett sinne tosiaan sitten taakse sitten meni, itse asiassa siitä tuli sitten kinastelua kun kukaan ei halunnut mennä taakse, kaikki halus opiskella, niin tuota, sinne oli pakko kun oli muutama

paikka, niin muutaman oppilaan mennä ja, tuota se oli aika hyvä siinä mielessä, että alussahan nää, neljä taakse jäänyttä oppilasta hälisivät, mutt tän kurssin jälkeen niillä rupes työskentely sujumaan, ja seuraava suju hirveen hyvin. Ett mä en tiedä, ehkä se toimi tää oppilaiden idea sitten, mutt se oli ainoo mitä mä enää keksiny siinä tilanteessa, ett kokeillaan sitten oppilaan ideaa, ett he tajusivat, muutama siellä takana tajusi että nyt pitää opiskella, nyt jäädään pahasti jälkeen. Ja sen jälkeen ne ongelmat väheni siltä luokalta. (J I 20–21.)

TUNTISÄÄNNÖT, JOTKA OVAT TARPEEN TYÖRAUHAN, KOULUN SÄÄNTÖJEN SEKÄ YLEISTEN KÄYTTÄYTYMISSÄÄNTÖJEN TOTEUTUMISEN TURVAAMISEKSI JOHANNAN PUHEIDEN JA TUNTISEURANTOJEN PERUSTEELLA:

- * hattua ei pidetä päässä,
- * takkia ei tuoda luokkaan,
- * jalkoja ei pidetä pöydällä,
- * tuolilla ei keikuta,
- * purukumia ja karamellia ei syödä,
- * kännykkää tai korvalappustereioita ei oteta esiin,
- * ollaan hiljaa, kun opettaja tai oppilaat puhuvat koko ryhmälle,
- * keskustelulla tai millään muullakaan ei häiritä muiden työrauhaa,
- * keskustellaan vain tunnin asiasta,
- * tunneilla ei liikuta turhan takia eikä ainakaan silloin kun opettaja puhuu ja antaa ohjeita,
- * kotiläksyt on tehtävä,
- * paperinpaloja ei heitellä,
- * kirjavaraan mennään pienissä ryhmissä ja
- * vessassa voi käydä tarvittaessa mutta ei viipyä siellä kohtuuttomasti.

Kyseessä on Johannan puheiden ja tuntiseurantojen perusteella syntynyt lista, joka kertoo lähinnä työrauhaa haittaavista tekijöistä tai käytöstapojen rikkeistä, joihin Johanna puuttuu. Rehtorin näkemys koulun normeista on näkyvissä Liitteessä 12.

SEURAAMIENI TUNTIEN JA HAASTATTELUJEN PERUSTEELLA JOHANNA PITÄÄ KIINNI SÄÄNNÖISTÄ SEURAAVASTI:

Sosiaalisten suhteiden kautta vaikuttaminen:

- * Keskusteleminen yksittäisen oppilaan, oppilasryhmän tai luokan kanssa – tai oman toiminnan perusteleva (esim. arviointikäytänteet, istumajärjestys [ks. s. 277])

J: Joidenki kans lähti sitten, tänään oli esimerkiksi semmonen luokka jonka kanssa ei rullannu, ei koko aikana, ett ihan, ihan tuota, mulla on yks kasiluokka ollu ja siellä oli iso ongelma tää arviointi, eli viime vuonna heillä oli lepsumpi arviointi ja mulla on vaatimuksetkin oppilaita kohtaan tiukemmat kuin viime vuonna. Meillä oli oikeen törmäyskurssi ensimmäinen kurssi minkä mä opetin, kolme kurssia vuodessa, se oli kyllä mä aattelin sen jälkeen ett täst ei tuu mitään. Sitten toiseen kurssiin mä panostin oikein kunnolla, lähin ihan alusta pitäen ihan eri tavalla, laskin omia vaatimuksia ja, heti tiesivät, selitin heille arviointikriteerit heti kurssin alussa, hyvin selvästi että, ett ne on erilaiset kun aiemmin. Se lähti rullaamaan, ett tää päivä oli ensimmäinen päivä, eli kolmannen kurssin lopussa vasta tuli, tuli muutaman oppilaan kanssa jälleen kerran törmäystä, tai keskustelua siitä arvioinnista. Mut se ensimmäinen kurssi oli vaikee heidän kanssaan. (J I 5.)

- * Keskusteleminen ja ratkaisun etsiminen koko ryhmän kanssa – työrauhahäiriöiden esiin nostaminen luokan kanssa, kysyminen luokalta ja pohtiminen yhdessä – mitä pitäisi tehdä, sekä ratkaisujen toteuttaminen (harvinainen käytäntö, ks. s. 284),

- * Ilahtuminen yhteisöllisistä työrauhan ylläpitämisen merkeistä,

Ote seitsemännen luokan havaintopäiväkirjasta 12. 9. 2000:

Ope selostaa Hassanille.

Ope: "Hei, kuuntele!" Osa on tehnyt tehtävät, osa ei. Jos ei ehdi tunnilla, jää kotitehtäväksi... "Hei, rauhotu ja kuuntele." Odottaa.

Ope: "Väiski!" (Oppilaat laittavat tavaroita laukkuun.)

Ope: "Hei, älä vielä, että rauhassa saan sanoo tän." Odottaa.

Lumi: "Hiljaa!"

Teemu: "No joo."

Ope muistuttaa kokeesta, kun on hiljaista. Aineitten mukana kaikki saavat myös kirjallista palautetta kurssista torstaina. Oppilaat lähtevät pois.

* * * *

J: No, jos oppilaat itse vaatii hiljasuutta, niin se on osotus siitä, että sitä hiljasuutta pitäis olla. Tietysti toi on semmoinen tilanne, et mä sitä toivoin. Mutta joskus niin, voi olla et mä en vaadi hiljasuutta ja oppilaat vaatii. Sillon se on hyvä viesti, et mun mielest sen pitäskin olla yhteisöllistä, et oppilaat itsekin, tai parhaimmillaan on yhteisöllistä, et oppilaat itse huolehtis siitä, toisistaan. Että kaikki olis hiljaa. Positiivisella tavalla, ei sillä tavalla tuomitsemalla toista tai kiroilemalla tai sanomalla turpa kiinni. Mut jotenkin muulla tavalla. (J IV 13.)

* Omat teot ja toiminta suhteessa oppilaisiin – pitkän linjan vaikuttaminen, esim. toisen kunnioittaminen, arvostus ja oikeudenmukaisuus (ks. s. 89 ja s. 287 J II 13),

* Leikkimielinen, humoristinen puuttuminen asioihin (uutena kasvussa)

mut välttämättä ei auta ele, eikä se, että kieltää että korvalaput ei kuulu tunnille. Vaan jopa näinkin hullut jutut välillä, et menee sen pojan viereen tanssimaan, että tosi hyvää bailumusiikkia, ja sit tää poika tajuaa ja alkaa nauraa siinä tilanteessa. Et yrittää jotenkin positiivisesti, jos on siinä viressä itse, et jaksaa toimia huumorin keinoin tavallaan selvittää siitä tilanteesta. Tää poika piti sitä niin hirveen näkösenä, et se otti korvalaput pois. Mutta se oli hyvä tilanne, sen pojan kans on ollu hyvät suhteet (J V 13.),

* Kosketus, kontaktinotto, empaattisuus, ongelmatilanteiden ennakointi (uutena kasvussa),

mul oli se kielto pelkästään, että ei takki päällä. Mutta nyt ei oo ollu mitään ongelmaa, et oppilaat on hirveen hyvin sisäistänyt tilanteen. Kyllä ne yrittää tulla luokkaan, mutta voi olla, et mä sanon sen ystävällisemminkin nykyisin, mä saatan sanoo, että: Eetu hei, ennen kun tuut luokkaan, niin käys heittää toi takki tonne naulakkoon. Ja se riittää, ei tarvii taistella siitä, että... Ehkä se että mä huomaan sen tilanteen ennen kun mennään luokkaan, kun avaan oven, niin sanon jo sille oppilaalle, et se ei tapahdu se taistelu siellä luokassa vaan käytävällä. (J V 16.)

* * * *

J: No just se kosketus, mitä ei ollu aikasemmin ollu ja tämmönen empaattisempi tapa tai positiivisempi tapa suhtautua asioihin. Oppilaan huomiominen yksilötasolla enemmän, elikkä enemmän se kontaktinotto, kun että se oppilas on massaa ja toimii tuolla pahasti. Et tuol on hirvee hälinä ja apua, oppilaat toimii pahasti. Et enemmän ottaa kontaktia niihin oppilaisiin, ehkä kiinnittää huomiota asioihin tarkemmin, et oppii niinku ehkä tilanteen näkemään paremmin kun aikasemmin. (J V 20.)

Suora vaikuttaminen luokan (koulun) työskentelyyn ja interaktioon:

- * Pyytäminen, toivominen – esim. kännykkä, lippalakki, purukumi

No, meill on semmonen sääntö tai ohje, että jos niitä on paljon tunnilla niin ne voi takavarikoida, opettaja voi takavarikoida ja viedä ne sitten joko rehtorin kansliaan tai sitten vahtimestarille ja, muutaman kerran, uhkasin niitä tai sitten kävin pyytämässä että saanko sen, saanko sen puhelimen tai, voisitko laittaa sen pois että, en tarvii, en tarvii viedä sitä tonne rehtorille. (J I 6.)

* * * *

Ote seitsemännen luokan havaintopäiväkirjasta 12. 9. 2000:

Ope: "Sitt mull on toivomus, älkää keinuko tuoleissa, ne voi mennä rikki." Keinunta loppuu. Väiski ja Lauri kuitenkin katsovat tovin jälkehen toisiinsa ja keinuvat, opettajaan (huomaako), minuun (huomaanko, ehkä provosoituvatkin minusta ja kirjoittamisestani). Teemukin keikku...

- * Kieltäminen

("Aku, älä keiku!", "Äkkiä pois!", "Lippiksiä ei saisi olla tunnilla ollenkaan, ensi kerralla ne jätetään naulakkoon." [opettaja huomaa kesken tunnin poikien lippikset]),

- * Kehottaminen

("Kuuntele!"-sanan toistaminen, "No niin, kuuntele, kuuntele, rauhotu!", "Rauhotu!", "Ota selvää!", "Pojat!", "Siivoa oma pöytä!", "Anna toisille työrauha, tee tehtäviä."),

- * Hiljaisuuden odottaminen

("Hei, älä vielä, että rauhassa saan sanoo tän. Odottaa. Lumi: "Hiljaa!" Teemu: "No joo!" ope muistuttaa kokeesta, kun on hiljaista. [ote seitsemännen luokan havaintopäiväkirjasta 12. 9. 2000]),

- * Ilmeellä tai eleellä osoittaminen

(esim. hattu pois päästä, etusormi huulille, toruva ilme – ks. s. 282 lokipäiväkirja),

- * Hyssyttelemineen ("shhh"),

- * Kysyminen

Ote seitsemännen luokan havaintopäiväkirjasta 12. 9. 2000:

Väiski tulee sisään. Katsoo opea, joka juttelee tyttöjen kanssa. Lämäisee sitten oven kiinni ja muut pojat rynkyttävät ulkopuolella. Väiski katsoo opea: näkeekö ope? Avaa sitten oven. Joku sieppaa Jonnin

[kaljupäinen] hatun. Ope kysyy, missä hattu on ja miksi se on otettu. Hattu on viskattu Juulialle, joka antaa sen Jonnille. Ope pyörittelee päätään ja sanoo myös, ettei tikkareita saa mussuttaa tunnilla.,

* Uhkaileminen

(opettaja uhkaa viedä kännykän rehtorille, jos oppilas ei pane sitä pois),

* Huomauttaminen hyvällä – ja tiukempaan äänensävyyn
 (“Takki ja lakki naulakkoon!”; “Eetu ja Väiski keskittykää niihin tehtäviin. Ihan koko tunnin sähläätte siinä.”, ks. s. 261),

* Keskusteleminen yksittäisten oppilaiden kanssa tunnin jälkeen
 (tiukempaan sävyyn ks. s. 258 lokikirja),

* Kotitehtävien kontrolloiminen

(“Kuinka moni ei ole kerrannut sanaluokkia?” - - “Oho, melkein puolet on jättänyt läksyt tekemättä.”; katsominen henkilökohtaisesti),

* Asiaan palaaminen kirjallisessa väliaikapalautteessa ja ylipäättään arvioinnissa, palautteenanto

E: Sitten ensimmäisestä haastattelusta vielä. Siitä keskustelusta puhuttiinkin. Mutt että teot, mä niinkun, sä ett usko puhumiseen hirveesti, mutt sitt sä toivot että teot puhuis puolestaan. Kerrotko enemmän. Ett mitkä teot tai tuota.

J: Voin keksiä yhden yhteyden mihinkä tää vois sopia, en tiedä liittyks se sillon siihen, mutta esimerkiks jos on työrauhaongelmia ja-ja tuntuu että mä en niitä puhumalla osaa selvittää niin, niin en saa selvitetyks niin sitten kirjallisessa palautteessa ja ylipäänsä arvioinnissa se tulee sitten ilmi, ett mikä se tilanne on. Eli esimerkiks, tuntityö on, tuntityöskentely on iso osa kurssia niin mä annan, puoliväliarvioinnin nyt oppilaille niin, siinä he näkee ja sitten loppujen loppuks sanallisessa arvioissa ja numerossa näkevät sitten että mikä se on, tommosessa. Ja sitten ehkä sen että mä haluan osottaa ett mä tiedän, huomaan kyllä ett mikä on tilanne ett haluan niinku oppilaan tietävän että mä, näen tai tiedän että mikä sun kiinnostuksen, tai mikä oppilaan kiinnostuksen taso on ja, ja että mikä, mikä se tilanne on, että tavallaan en oo niinkun sokea sille tilanteelle tai sille oppilaalle, ett huomioin – huomioin ne. (J III 8.),

* “Palkinnon” väläyttäminen

Otteita seitsemännän luokan havaintopäiväkirjasta 12. 9. 2000:

Siirrytään uuteen tehtävään.

Ope: “Hei, kuuntele. Mä päästän teidät aiemmin koulusta, jos työskentelette hyvin. Hei.” (Lauri ja Ahmed juttelevat.)

Ope: “Kuuntele, Väiski kanssa keskity hei. Työrauha pitäisi olla kaikilla, jotta kerkiätte tehdä koulussa tämän tehtävän.” Vihkoon otsikoksi

“Simson ja Herkules”. Laita vihkoon vastaukset, taululle tulevat kysymykset. Ope kirjoittaa ja piirtää taululle miellekarttaa.

- * Selän takana seisominen (ks. s. 284 J III 7),
- * Istumajärjestysmuutokset (ks. s. 258 lokikirja) ja
- * Rehtorin akatemia (ks. s. 374).

Opetustavan vaikutus:

Johanna opettaa opettajajohtoisesti varsinkin seitsemänsiä luokkia säilyttääkseen työrauhan. Kahdeksannella luokalla käytössä on monia oppilaskeskeisiä työtapoja – oppilaat ovat vastuullisia ja työskentelevät ahkerasti. Molempien luokkien työskentelyn ohjaamisessa on silti myös yhteisiä piirteitä.

Opettaja selostaa työn tai esimerkiksi kokeen tekemistavan työhön ryhtymisen aluksi perusteellisesti ja enimmäkseen sinä-muodossa, joskus ohjeet useaan kertaan toistaen.

Hän perustelee työtapoja ja ratkaisuja, esimerkiksi luokan uuden pöytä- tai istumajärjestyksen – tarkoituksena on esimerkiksi tehdä ryhmätöitä. Hän saattaa myös kysellä oppilaiden kantaa asioihin – haluaa keskustella: “Sanokaa nyt kommentit, millainen oli koe?”; “Haluatteko itse valita näytelmäryhmät, vai määrääkö minä?” Mieli-piteet jakaantuvat, joten asia päätetään torstaina.” (Otteita kahdeksannen luokan havaintopäiväkirjasta 12. 9. 2000.)

Varsinkin kielioppituntien alussa tarkistetaan ensiksi kotitehtävät. Johanna toivoo, että oppilaat oppisivat kantamaan itse vastuuta opiskelustaan, kuten kotitehtävien tekemisestä. Ohessa hän kommentoi videoitua seitsemännen luokan tuntiaan (ks. Liite 16).

E: Niin, sillä, että muistakaa tarkistaa kaikki ja..

J: Ai tällä mun kommentilla, mikä vaikutus sillä on? En usko, että sillä on mitään vaikutusta, tai välillä tuntuu, että se, et mä huomautan oppilaille niin sillä ei oo mitään vaikutusta. Mutta ehkä mä haluan sillä, et mä kommentoin näin, haluan, et oppilas itse tajuaa, et se voi vaikuttaa itse omaan opiskeluunsa. Ehkä se on se, ja itse tajuaa, että ite on viime kädessä kuitenkin se, joka vaikuttaa siihen, miten koulu menee ja itte on viime kädessä se, kenellä se vastuu lopulta sitten on. Totta kai mul on joku vastuu, tietenkkin. Ja jos nyt joku jättäs ihan joka kerta läksynsä tekemättä, niin siinä vaiheessa meillä on mahollista koulussa semmonenkin käytäntö, että koulun jälkeen jää tekemään niitä. Mutta en oo vielä tarvinnu ottaa oppilaita, tai en oo vielä ottanu oppilaita siihen, koulun jälkeen tekemään läksyjä. (J IV 3.)

Kun oppilaat tekevät tehtäviä, hän kiertelee luokassa oppilaiden tekemisiä katsomassa, työn tehokkuutta lisäämässä sekä kontaktia muutenkin ottaen, oppilaita huomioiden: hän vain katsoo ohi mennessään jonkun oppilaan työtä, hymyilee tai keskustelee oppilaan kanssa esimerkiksi tämän valitsemasta kirjasta. Tietysti hän myös ohjaa oppilaiden työtä henkilökohtaisesti. Usein opettaja menee pulpetin viereen, polvistuu, hymyilee, auttaa; oppilaat pyytävät, viittaavat ja huikkaavat opettajaa apuun luontonsa mukaan – “Miittinen!”, “Johanna hei!”, “Täällä on valmista!”, “Mä en tajuu!”. Oppilaiden tehdessä tehtäviä hän saattaa kehotella näitä lyhyesti (“Tarkista samalla oikeat vastaukset!”, “Viitataan!”, “Toimikaa ryhmänä!”), muistuttaa kokeesta tai työrauhasta (“Anna toisille työrauha, tee tehtäviä!”). Suullinen kannustus on seuraamillani tunneilla harvinaista, tai sitä ilmeni lähinnä yksittäisten oppilaiden ohjauksessa, joten en voinut sitä kuulla (“Ope kiertelee luokkaa: Siellä oli hienoja keskusteluja ja jotkut meni tosi syvällekin [katsoo nähtävästi Neshriniä ja Saadetia].”) (Ote seitsemännen luokan havaintopäiväkirjasta 12. 9. 2000.)

Ote kahdeksannen luokan havaintopäiväkirjastani 12. 9. 2000 – itsestä kirjallisuustyön tekemistä – opettaja, kyselee mutta ei sano valmiita vastauksia:

Tomi kysyy, montako tehtävää pitää tehdä. Ope: Kolme on minimi, jotkut ovat tehneet kuusi. Poika valitsee uuden tehtävän.

Ope kysyy Oskarilta, selviääkö tekstistä, millainen operaatio oli, ja oliko vihkossa kaikki, mitä tämä löysi James Bondista. XpIII [poika] tulee hakemaan satua open luota edestä. Ope suosittelee omaa lempisatuaan, latvialaista. Poika ottaa sen: “Jess.” XtI [tyttö] kysyy jotain kuvista. Ope vastaa.

Ope selaa kirjahyllyn ääressä kirjaa. Oppilaat tekevät hiljaa töitä ja kuiskivat keskenään. XpIV: “Missäs täällä on sanakirja?” Ope kehottaa selvittämään merkityksen tekstin pohjalta, mutta sanat ovat nähtävästi niin vaikeita pojille, että hän osoittaa kohta kirjahyllyn kohtaa, jossa sivistyssanakirjat ovat. XpV lähtee myös etsimään sanakirjaa.

XtII kysyy jotain puhekuplista. Ope kyselee häneltä esimerkiksi, millainen puhekupla on, jos joku on kovin vihainen. He keskustelevat. XpIV selaa sanakirjaa. Ope kiertelee. Emilia vuolee kynää. On hiljaista.

Tomi ja xpIV touhuavat sanakirjan kanssa. Rupeaa löytymään... He ovat ainoat oppilaat, jotka puhuvat jotain ääneen. Tomi: Mikä on satiirinen? Onko se ironisen vastakohta? Ope on edessä, tulee pojan luo, etsii sivistyssanakirjasta – auttaa.

Ote seitsemännän luokan havaintopäiväkirjasta 12. 9. 2000 – novelli-analyysia:

Jussi on valmis: ”Mulla on valmista hei.” Ope menee luo ja kyselee vielä.

Jonni kysyy, pannaanko ihmissuhdekaavioon ”kaikki ne mummotkin”. Ope on lähdössä varastoon, naurahtaa huvittuneesti: ”Kaikki joo, eikä siellä ollu kun yks mummo.”

* * * *

Eli tommosessa, kun tehdään tehtäviä, mä haluun kiertää siellä. Jos joku tarvitsee apua tai.. Ja siinä mä myöskin nään, et jos joku oppilas ei ymmärrä tehtävää tai jättää jonkun tehtävän tekemättä, ja se johtuu siitä, et ne ei ymmärrä tehtävää, niin siinä mä pystyn auttaa. Mut kirjoitustehtävissä mun ei tarvis välttämättä kiertää, mä oon sitä itekin miettiny. Ja varmaan vähentäny viime vuodesta sitä kiertämistä tämmösissä itsenäisissä töissä, jolloin oppilas ei välttämättä tarvitse apua. Jotenkin must tuntuu niin hassulta, mä en osaa istua paikallani ja sit must tuntuu semmoselta, et niinku mä en tekis töitä, et niinku mä istuisin opettajan pöydän äärellä ja odottaisin että oppilaat kirjottaa. Ehkä mulle tulee tämmönenkin olo, että jos ne kuitenkin, joku tarvitsee ideoita ja apua tai jotakin tämmöstä. Jollakulla luokalla saattaa olla syy ihan se, että mä haluan varmistua siitä, et kaikki tekee töitä ja käyttää tunteja tehokkaasti, niin ei jää sitten kotitöitä hirveesti ja ylipäänsä työt tulee tehdyks, mut tällä luokalla siit ei oo kyse. Et toi mun kiertäminen saattaa häiritäkin oppilaita, et ei siit oo kauheen kauaa aikaa, kun mä mietin, et miks mä muuten kierrän. (J IV 17.)

Hän ohjaa tehtävien yhteistä tarkistusta – tehtäviä tarkistetaan pöydittäin, riveittäin tai viittaamisen perusteella. Opettaja esittää kysymyksiä tai välihuomautuksia tehtävien tarkistuksessa (”Kuka auttaa?”, ”Kuka muistaa relatiivipronominien säännön?”, ”Mitä laitetaan?”, ”Seuraava poikkeus.”). Tehtäviä tarkistetaan joutuisasti. Ripeää työtahtiaan Johanna perustelee lokipäiväkirjassaan (12. 9. 2000) seitsemännän luokan yhteydessä sillä, ettei hän ole oppinut näkemään, miten oppilaat ottavat viestit vastaan ja miten he ymmärtävät tehtävät. Hän sanoo etenevänsä aika pinnallisesti, luottavansa siihen, että oppilaat ymmärtävät asiat tehtäviä tehdessään. ”Minua ärsyttävät sellaiset tehtävät, joissa toiset etenevät hitaammin, toiset nopeammin. Oppilailla pitäisi olla aina mieluista tehtävää, toisten odottaminen turruttaa, samoin jatkuva kiire. Tänään saattoi olla sellaista tuntua sekä partikkelitehtävissä että novellissa. On vaikeaa löytää oikea tempo, kun on tällainen hätähouso.”

5.1.3 TUTKIMUSHENKILÖIDEN ARKIPÄIVÄN TOIMINTAMALLEJA

Jatkossa tarkastelen tutkittavien opettajien arkipäivän toimintatapoja moraalien ja vallankäytön kannalta. Tarkoitukseni on nostaa esiin joitakin silmiinpistäviä seikkoja, vertailla käytänteitä, mutta ei arvioida eikä vertailla opettajia:

- 1) Ensiksi tarkastelen tuntisääntöjä ja tapoja, joilla he pitävät säännöistä kiinni. Säännöt liittyvät opetuksen päämääriin, ja auktoriteetin tehtävänä on myös pitää yllä tarvittavaa järjestystä. Hänellä on mahdollisuus sosiaaliseen kontrolliin.
- 2) Lisäksi nostan esiin koulun yhteisvastuun näkökulman: kahden koulun menneen tai nykyisen koulukokeilun, yhteisökasvatuskokeilun ja Parkki-toiminnan, koska sekä koulujen opettajat että rehtorit pitävät niitä työnsä ja koulun kannalta merkittävinä.
- 3) Lopuksi pohdin rajankäyntiä manipulointiin ja autoritaarisuuteen. Tässä yhteydessä Bochenskin ohjaavan auktoriteetin perusteista (ks. luku 4.2.2) on apua auktoriteettisuhteen rakentumisesta tarkasteltaessa.

Lukuihin liittyvät siellä täällä olevat yhteenvedonomaiset, tulkinalliset kuvaukset kunkin opettajan toiminnasta olen luetuttanut myös itse kullakin opettajalla. Ylipäätään en enää juuri viittaile näkemyksiäni todentaakseni aiemmin esillä olleisiin esimerkkeihin – oletan lukijalla olevan ne mielessä.

5.1.3.1 Tuntisäännöt ja niistä kiinni pitäminen opettajan tehtävän kuvastajana

Tutkimushenkilöiden tuntisäännöillä on periaatteessa sama perusta ja tarkoitus: ne pohjautuvat toisen ihmisen kunnioittamiseen ja niiden tarkoituksena on yhteisen tavoitteen, työnteon ja työrauhan auttaminen. Niissä on näkyvissä teleologisia ja deontologisia päämääriä. Silti säännöissä on myös eroja, koska käsitykset siitä, mikä on tehokasta tai tavoiteltavaa opetusta, eroavat. Siten myös epäkohtiin puuttuminen, moraalinen toiminta, on erilaista. Kaiken takana on kuitenkin vastuun kantaminen opetuksesta.

Jacksonin ynnä muiden (1993, s. 14) mukaan säännöt ovat usein laajempien moraaliperiaatteiden pinnallisia ilmenemismuotoja, jot-

ka heijastavat yksittäisen opettajan näkemystä roolistaan luokkahuoneessa. Auktoriteettisuhteen rakentumisen kannalta tämä näkemys on eritoten mielenkiintoinen.

Tutkimukseni vanhimmasta opettajasta opiskelun muutamit reunaehdot ovat yksinkertaisesti selviöitä ja järkeviä työnteon lähtökohdasta katsottuna ja ala-asteen käyneet oppilaat tietävät ne, joten opettaja ei sano neuvottelevansa eikä keskustelelevansa reunaehtojen rikkojan kanssa, vaan vetää rajan seuraamieni tuntienkin perusteella suorasti ja selkeästi, eli pitää huolen selviöiden toteutumisesta – esimerkiksi ottaa käsipuhelimen pois, ”käy kahvilla”, käsittelee asiaa luokan kanssa. Muuten reunaehdot tarkentuvat työn teossa. Selkeissä moraalikysymyksissä, lähinnä toisen työn tai persoonan häirinnän tai luottamuksen rikkomisen tähden, hän myös suuttuu – osoittaa asian olevan merkittävä, joskaan ei usko, että tällaisella käytöksellä on pitkällä tähtäimellä suurta vaikutusta oppilaiden käytökseen. Jos suuttumuksen aihe on ilmiselvä, siitä ei sen kummemmin keskustella tai asiaa selvitetä – opettaja siis tavallaan osoittaa rajan. Oppilaita kehotellessaan hän enimmäkseen kehottaa näitä tekemään töitä, ei niinkään olemaan hiljaa, jos kohta ei sekään ole vierasta. Ehkä näin on siksi, että olennaisin asia tilanteissa on työntekeä, ei hiljaa olo, kuten olennaisin asia suuttumisessakin on Pentin mukaan paremminkin oppilaan teon aiheuttaman tunteen näyttäminen, itsensä ymmärrettäväksi tekeminen, ei se, että oppilaiden pitää tehdä jollain tavalla pitämisen vuoksi.

Toiseksi vanhin opettaja on käytänteissään hyvin samanlainen, suora. Jos hän ei pysty osoittamaan rajaa yksin, hän pyytää apua kollegoilta – voidaan puhua yhteisöllisestä auktoriteetista (Tirri, 1998, s. 15 – termi Campbellin). Tarvittaessa hän ottaa yhteyden kotiin, kuten Pentti ja Merjakin. Tuntien perusteella Sirkan tarkoituksena on rakentaa selkeitä, järjestäytyneitä ja rauhallisia työskentelytilanteita. Opettajajohtoisten tunnin häiriöihin hän puuttuu yleensä herkästi pyrkimällä sitomaan oppilaat työhön, ja häntä myös totellaan. Jos ei totella heti, hän huomauttaa asiasta useampaan kertaan, jolloin esimerkiksi pulina loppuu – oppilaat tietävät, että asia viedään loppuun asti. Taktiikkana näyttää olevan järjestyneen työnteon kautta raamittaa opetusta niin, ettei sellaisia tilanteita tule, joissa syntyy häiriöitä ja tarvitaan opettajan näkyvämpää väliintuloa. Koulussa ollaan opiskelemassa.

Sirkan tuntisäännöt ovat vanhimman opettajan reunaehtoja hie-
man yksilöidymmät ja koskevat myös oppilaan liikkumista, puheen-
aiheita, syömistä, tavaroiden sekä vaatteiden esillä oloa, opettajan
kokemuksen mukaan opiskelua estäviä tekijöitä, joihin liittyviä seik-
koja on esillä myös nuorimman opettajan haastatteluista ja tuntitilan-
teista poimimissani säännöissä. Sirkka ja Johanna korostavat koulun
yhteisiä pelisääntöjä opettajan toimintaa yksinkertaistavana sekä sel-
kiyttävänä tekijänä ja yleisten käytöstopojen mukaisina, koulun sään-
töihin mutta myös omien näkemysten kanssa yhteensopivina seik-
koina – kuten koulujen rehtoritkin (ks. Liite 12). Niinpä Sirkka ja
Johanna sekä Merja ja Pentti eivät pääsisi yhdessä yhteisymmärryk-
seen esimerkiksi lippalakkiin käytöstä tunneilla: edelliset nojaavat
käytänteessään käytöstopaan ja koulun käytänteeseen, yhteisöllisiin,
ehdottomiin normeihin, jälkimmäiset pitävät niiden käyttöä työnteo-
n, itse asian, kannalta merkityksettömänä seikkana – näkemys on
suhteellinen. Kaikki kuitenkin pitävät omaa kantaansa järkevänä ja
omasta kannastaan vakuuttuneena myös opettajan ja oppilaan välis-
tä valtataistelua estävänä.

Hansen (1993) toteaa, että jokaisella opettajalla on ennen luokka-
huoneeseen astumistakin automaattisesti tiettyjä valtuuksia vaikut-
taa oppilaisiin. Luokkahuonerutiineilla, esimerkiksi viittaamisella, on
kuitenkin tärkeitä symbolisia ulottuvuuksia, koska ne ilmaisevat konk-
reettisesti vallan ja auktoriteetin hyväksymistä, prosessia, joka voi
kohottaa opettajan arvovaltaa tai mainetta ja karismaa oppilaiden
silmissä. Opettaja ei ole ainoastaan luokkahuoneen julkisin hahmo
vaan myös henkilö, joka on eniten vastuussa esimerkiksi luokka-
huoneen viittausunotuksen järjestämisestä. (Hansen, 1993.)

Merjan luokkahuonerutiinit eivät ole kuitenkaan kiinni esimer-
kiksi viittaamisesta. Hänellä asioihin selkeän ja suoran puuttumisen
raja tulee vastaan vanhempia opettajia harvemmin – hänen näke-
myksensä mukaan kyse on oppimisen sekä kasvun prosessista ja
opettajan tehtävä on olla kärsivällinen ja pitkämielinen. Hän saattaa
kehotella oppilaita olemaan hiljaa enemmän kuin vanhemmat ope-
ttajat, mutta aprikoi silti joskus, onko hän oikea, hyvä opettaja. Merja
puhuu raameista ja kehyksistä, joiden lähtökohtana on toisen huo-
mioiminen ja tarkoituksena työntöön selkiyttäminen, helpottaminen
sekä turvallisuus. Vaikka hän nostaa raamiensa perustaksi eettisen,
omaan arvomaailmaansa liittyvän näkökohdan ja erityisesti vanhim-

man opettajan puheissa korostuu työmoraali, normeissa on paljon samaa – työn tekoa sekä toisen kunnioittamista raamittavia tekijöitä sekä vastuullisuuden korostamista. Merjan raameissa on esillä myös luokkahuoneesta huolehtimiseen, tapoihin (takit, tunnin aloitus ja lopetus) ja oikean sekä väärän välillä ohjaamiseen (työn kopiointi) liittyviä piirteitä.

Vaikkakin kokoamani reunaehdot kuvaavat osittain myös sitä, mitä seuraamillani tunneilla sattui tapahtumaan (takit, työn kopiointi, pulpetin sotkeminen, sopimuksista kiinni pitäminen) ja tavallaan siis sitä, mitä kunkin opettajan tunnilla saattaa tapahtua, on korostuksissa silti eroa. Pentin selviöiden perusteella hänen näkemystään tehtävästään voisi luonnehtia työn teon sujumisen ja luokan ilmapiirin reunaehdoista huolehtijaksi ja niistä kiinni pitäjäksi. Pentin roolia luokkahuoneessa voisi edellisen perusteella kuvata nimellä *Työmies*. Reunaehdot kuvaavat yhtä hyvin opettajan kuin oppilaankin toimintaa. Lisäksi ne osoittavat, että Pentin tunneilla ei ole tarkkaa sääntelyä: sitä ei joko tarvita tai opettaja ei katso sitä tarpeelliseksi – seuraamieni tuntien perusteella kyse on molemmista.

Merjan raamit ja kehykset kuvastavat opettajan tehtävää roolimalina, tapoihin totuttajana, ja työnteosta ja hyvinvoinnista, huolehtijana. Merjan rooli on olla *Välittäjä* tai *Tiennäyttävä*. Merjan reunaehdot ja myös tunnit osoittavat, etteivät raamit ole ehdottomia oppilaan toiminnan kannalta – tunneilla totutellaan tapoihin, vaikka pyrkimyksenä onkin selvät sävelet ja vapaus liikkua niiden sisällä (ks. Kuvio 12). Tapa ei viittaa Merjan puheissa niinkään yleisiin käytöstapoihin tai koulun normeihin kuin sekä opettajan että oppilaan kurinalaisuuteen (vrt. van Manen, 1991, ss. 198–200) ja sosiaalisuuteen: toisen ihmisen huomioimisen ja työn teon tapaan, sisäistyneeseen haluun ottaa toiset huomioon ja tehdä työtä vastuullisesti. Huomio ei kiinnity sääntöjen ylläpitämiseen. Toisaalta kyse voi olla myös sääntöjen näkemisestä monimutkaisina asioina.

Miten Merja sitten yhdistää moraalisesti vastuullisen opetuksen tehokkaaseen opetukseen (Oser, 1994)? Mikä on tärkeintä: oppilaan hyvä olo, mahdollisuus olla jännittämättä oma itsensä, aito, vai tietojen ja taitojen oppiminen? Merjan mukaan edellinen on jälkimmäisen edellytys, jolloin myös opetuksen kasvatukselliset seikat ja sosiaalisten taitojen oppimisen puoli nousevat koulutyössä hyvin tärkeiksi ja tiedon sekä oppiaineen taitojen oppiminen saattaa olla si-

sältöpainotteista opetusta hitaampaa. Merjan ote on osin jopa äidillisen huolehtivainen ja kiltti. Hän myös puhuu oppilaista usein lapsina ja kokee olevansa opettajana lasten asialla. Ongelmaksi nousee esimerkiksi se, missä vaiheessa joltain oppilaalta voi ruveta vaatimaan tasokkaampaa työskentelyä: “mä voin saada sen pakottamalla suoritamaan asioita, mut se on must niinku vihoviiminen, et se näyttää ulospäin hyvältä, mut sen päässä ei oo tapahtunu mitään” (MI 5). Vaikka voin kysyä, kumpi yhdeksäs luokka oppii enemmän esiintymisestä, itsestään esiintyjänä ja esitettävästä asiasta, Merjan vai Pentin luokka (ks. ss. 61–62 ja Liite 15), en osaa vastata kysymykseen. Sen osaan sanoa, että varsinkin Pentin kahdeksas luokka kuunteli ja katseli kuvaamani videon mukaan hervahtamatta toisten esityksiä ja opettajan kommentteja, kun taas Merjan kaikille yhdeksäsluokkalaisille asia ei ollut sisäistynyt vielä.

Nuorin opettaja pyrkii eritoten tehokkaaseen ja hyvään opetukseen, jonka saavuttelussa opettaja on keskeisessä asemassa. Johanan sääntöjen perusteella työrauha on kiinni opettajan määrittelemistä yksityiskohdista ja yksittäisistä asioista, joita opettajan tehtävä on valvoa. Sääntöjen takana ovat muillakin esillä olleet työrauha ja toisen kunnioittaminen sekä käytöstavat, joskin ne yksilöityvät oppilaan käyttäytymiseen ja toimintaan, tunnin kulkua häiritseviin yksittäisiin tekoihin, ulkoisiin seikkoihin. Ne määrää koulun lisäksi opettaja, jonka tehtävä on yrittää pitää oppilaat kurissa (ks. s. 373 JI 17) – ulkoisesti kontrollissa. Eri tilanteisiin ja asioihin yksilöidyt, tunti-ilanteista ja opettajan puheista poimitut “kiellot” kertovat kuitenkin siitä, että oppilaat koettelevat opettajan rajoja esimerkiksi paperinpaloja heittelemällä ja vessassa viipyilemällä vanhempia opettajia enemmän. Toisaalta opettaja myös rajoittaa oppilaita muita opettajia enemmän, pyrkii esimerkiksi rajaamaan oppilaiden puheen ainoastaan tunnin asiaan, mihin varsinkin Pentti ja Merja suhtautuvat suhteellisemmin lähinnä työnteon luonnollisuuden tähden.

Tällöin opettajasta tulee *Kontrolloija*, sillä hän joutuu uhraamaan pahimmillaan runsaasti aikaa ja energiaa vahtimiseen sekä myös epäluuloisuuteen oppilaiden toimintaa kohtaan, osin epäjärjestyksen ja hallinnan menetyksen pelosta, eikä voi keskittyä olennaiseen – opetukseen. Johanna vetoaa eritoten vastuuseen ja suo oppilaille vapauksia toisaalta näiden toiminnan, toisaalta oman lisääntyneen luottamuksensa mukaan. Hän saattaa pitää kiirettä pitääkseen oppi-

laat työssä, muttei näe täysin sitä, pysyvätkö kaikki mukana tai onko tehtävä kaikille selkeä. Asian ymmärtäminen ei siis tavallaan ole vaikeiden luokkien kanssa niin tärkeää kuin työn touhussa ja kontrollissa pysyminen. Toisaalta omasta asemasta taistelu, valtataistelu oppilaiden kanssa, ja oppilaiden huomion herruuden tavoittelu kulminoituu juuri näihin yksityiskohtiin ja niiden toteutumiseen tai toteutumattomuuteen, totteluun tai tottelemattomuuteen (ks. Liite 16). Kun työ sujuu, opettajan roolina on olla *Illoitsija* – hyväntuulinen oppilaiden kanssa työskentelijä, ohjaaja. On otettava huomioon, että nämä ajatukset kuvastavat Johannan parin ensimmäisen opettajakokemusvuoden aikaista näkemystä, jolloin säännöt olivat hänelle erityisen tärkeitä ohjenuoria ja oljenkorsia arkipäivän työssä eritoten hänelle vaikeiden luokkien kanssa. Sittenmin hänen ajatuksensa ovat muuttuneet.

Forrest Gathercoal (1998) toteaa demokraattisesta johtamistavasta (Judicious Discipline) puhuessaan, että demokraattisen luokan järkevät ja oikeudenmukaiset säännöt sekä seuraukset perustuvat pitkälti siihen käsitykseen, että oppilaat ovat vapaita, mutta heidän vapauttaan rajoittaa koulun vastuu hyvinvoinnista. Itsevaltaisten koulujen säännöt lähtevät liikkeelle oppilaiden vastuuntuntoisuudesta, ja vapaudet ansaitaan hyvällä käytöksellä. Valittu tie vaikuttaa yleensä selvästi siihen, miten oppilaat suhtautuvat auktoriteettiin. Vapauden, oikeudenmukaisuuden ja samojen oikeuksien ilmapiiri johtaa kirjoittajasta oppimiskokemuksiin, antaa opiskelijoille mahdollisuuden kokea kognitiivista kasvua. Sellaisissa luokissa oppilaat toimivat siten, että he ilmaisevat olevansa motivoituneempia, kyvykkäämpiä, kunnioitavampia ja itsenäisempiä kuin ennen. Persoonallisten rajoitusten tähdentäminen johtaa epäreilouden, häpeän ja nöyryytyksen tuntemuksiin ja ilmapiiriin, jossa oppilaat ovat vastuuttomampia, epävarmempia, uhmakkaampia ja riippuvaisempia toisistaan. (Gathercoal, 1998, ss. 202–208.)

Tutkimushenkilöistä Sirkka ja Johanna puhuvat tilanteen hallinnasta joko Sirkan tapaan opetusprosessin hallinnan kannalta, joka tähtää opiskelun auttamiseen ja pohjimmiltaan koulun tarkoituksen toteuttamiseen tai Johannan tapaan työrauhan tavoittelun, työskentelyn sujumisen edellytyksen kannalta. Kuitenkin molempien puheissa on viittauksia myös itsehallintaan – rauhallisuuteen tai tunteiden hallintaan – itse asiassa kurinalaisuuteen tilanteiden hallinnan

edesauttajana. Johannan kannalta kyse on ongelmatilanteisiin ja asioihin puuttumisen sekä oppilaan motivoimisen keinoista ja Sirkkan kannalta hyväksi koetuista tavoista tai keinoista pitää yllä ja motivoida työskentelyä.

Sirkkan puheissa esiintyvä tilanteen hallinta on lähinnä sosiaalisten suhteiden kautta vaikuttamista (istumajärjestys, kehuminen, mieltä askarruttavien asioiden kyseleminen), kun taas Johannan enimmäkseen suoraa vaikuttamista (kehottelu, muistuttelu, arviointi) ja opettajajohtoista opetusta, jota voi pitää leimallisena myös Sirkalle Johannan tapaan selkeine ja yksityiskohtaisine ohjeistuksineen ja järjestäytyneine tunteineen – tapana ehkäistä levottomuutta. Sirkasta olennaista on saada oppilaat työhön, mikä on saavutettavissa esimerkiksi sen kautta, että kaikki varmasti tietävät, mitä tehdään. Sirkka myös pitää huolta siitä, että etenemistähti on sopiva kysymällä asiaa oppilailta. Huomion antaminen ja kehuminen, kannustaminen, ovat Sirkkan leimallisia tapoja edesauttaa työn sujumista ja huolehtia tunnelmasta.

Tilanteen hallinnasta puhuminen antaa myös näkökulman toimintaan ja asioihin. Hallinnan näkökulmasta esimerkiksi istumajärjestys on yksittäistä oppilasta vastuullistava hallintakeino, kun taas yhdessä tekemisen tai hyvän työilmapiirin kannalta sosiaalista oppimista ja oppilaiden välistä yhteistyötä sekä yhteisvastuuta lisäävä menetelmä. Kehuminen ja kannustaminen voi olla niin hallintakeino kuin tapa kohottaa itsetuntoa. Oikeus puhua tunnin aiheeseen liittymättömistä, omista puheenaiheista ja tulla kuulluksi voi olla tunnin alun hallintakeino tai ”samaa kieltä puhumista”. Hallintanäkökulma näkyy siinäkin, että Sirkkan mielestä seitsemäsluokkalaisille on tehtävä asiat selväksi heti syksyn aluksi (ks. s. 205). Johanna kokee lähinnä vain ilmoittavansa asioita oppilaille ja katsovansa työrauhaa lähinnä omasta näkökulmastaan, diktaattorimaisesti.

Sirkkan tuntisääntöjen perusteella opettajan rooliin kuuluu kiinnittää huomiota luokkaympäristöön (tuolien kunto), työskentelyä haittaaviin ja opiskeluun keskittymistä haittaaviin tekijöihin heti ne huomattuaan (meikit, haittaava puhelu), käytöstapoihin (takit, lakit, kaikille tarjoaminen), joskin päätavoite on opiskelun ja oppimisen edistäminen – tehokas opetus. Opettaja on *Ennakoiija*, jonka tehtävänä on kiinnittää oppilaiden huomio opiskeluun, käytöstapoihin ja opettajajohtoisissa tilanteissa lisäksi opettajaan mielellään ennen ikävien tilanteiden syntymistä.

Seuraamieni tuntien perusteella vanhin opettaja vaikuttaa oppilaisiin eniten opetustavallaan, muita vaikutuskeinoja hänellä on muita opettajia vähemmän. Nuorin opettaja taas käyttää muita enemmän oppilaisiin suorasti vaikuttavia kontrollitapoja, ja vähemmän sosiaalisten suhteiden kautta vaikuttamista, minkä hän kokeekin hankalaksi. Tällöin opettajan merkitys tuntien hallitsijana ja työrauhasta huolehtijana korostuu. Sirkalla on tutkimushenkilöistä toiseksi eniten suoran vaikuttamisen tapoja, millä lienee yhteys hänen opetustapaansa mutta myös hänen kasvatukselliseen näkemykseensä lakkeihin ja takkeihin puuttumisen sekä viittaamisen tavan juurruttamisen tärkeydestä. Puuttuminen on tavallaan välittämistä, kuten myös asioiden näkeminen, kohti kävely ja säännöistä kiinni pitäminenkin. Sirkka ei myöskään luovuta, kuten eivät Merja ja Penttikään, joskaan Merja ei tee kynnyskysymystä asioista, jotka eivät ole hänen mielestään sen arvoisia, esimerkiksi takin ottamisesta pois päältä. Merja on tutkimushenkilöistä toiminta- ja opetustavaltaankin pehmein, sosiaalisten suhteiden kautta vaikuttaja, mutta tärkeistä periaatteistaan Merja ei halua antaa periksi, sopimuksista hän pitää kiinni ja osoittaa rajan tarvittaessa – kaikkia vaikutustapoja tarvitaan.

5.1.3.2 Yhteisvastuun näkökulma – koulukokeilu voimavarana

Opettamiseen liitetään helposti hyveenä kyky selvittää tilanteista yksin. Tutkimushenkilöistä nuorimmasta se kuuluu hyvän opettajan ominaisuuksiin. Vanhimmat opettajat, Sirkka ja Pentti, taas painottavat opettajien yhteistyötä ja vuorovaikutusta hyvän koulun luomisessa, Sirkka myös toisten auttamista. Kokeneen opettajan ei enää tarvitse osoittaa itselleen eikä toisille olevansa hyvä ja pärjäävänsä tilanteista yksin – katse on siirtynyt oppilaaseen.

Vanhimmat opettajat kertovat keskustelelevansa tai neuvottelevansa ongelmakohdista luokan kanssa: Sirkka puhuu epäselvyyksien selvittämisestä ja neuvottelusta esimerkiksi tunnin alussa (ks. Liite 14), Merja asioiden esiin nostosta, Pentti asian selvittämisestä koko luokan kanssa. Näissä tilanteissa keskeiseksi nousee kysymisen, kysymyksistä syntyvän keskustelun ja kuuntelun merkitys: “Mikä hätänä?” tai “Voinko jotenkin auttaa?” tai “Haluaisitteko puhua siitä?”, jolloin päästään keskustelemaan ongelmasta. Gathercoal toteaa, että oppilaat eivät kaipaa opettajan syyllistävää moraalisaarnaa vaan sitä,

että opettaja valtauttaa heidät ottamaan osallistuvan roolin ratkaisun löytämiseksi ongelmaan. Mitä enemmän opiskelijoilla on auktoriteettia omasta elämästään, sitä enemmän he tulevat vastuullisiksi omista ajatuksistaan ja toimistaan. Kasvattajan filosofia vaikuttaa suoraan oppilaiden näkemyksiin ja mielipiteisiin: käsky “Hiljaa!” tai “Lopettakaa keskustelu!” avaisi herkästi valtataistelun. (Gathercoal, 1998, ss. 205–208.)

Selkeä selvittelyä kaipaava “pattitilanne” sattui Merjan ilmaisutaidon ryhmässä (ks. s. 243), jossa opettajan toiminta painottaa kunkin yksilön vastuuta ryhmän toiminnasta ja opettajan tehtävää asian tiedostuttamisessa. Tilanne liittyy myös vallankäyttöön sikäli, että se on demokraattista vallan hajauttamista: opettaja ei ota harteilleen, vastuulleen saati syyllisyyden taakakseen ongelmia, joista hän ei voi yksin olla vastuussa, vaan pyrkii tiedostuttamaan oppilaat tilanteiden kulusta ja omasta vastuustaan neutraalisti. Tällöin opettaja saa ryhmältä tukea, koska toisen oppilaan puhe tehoaa paremmin kuin opettajan puhe, ja opettaja voi osoittaa olevansa sanojensa takana. Toiminta ei kuitenkaan onnistu, ellei opettajalla ole “takapuolessa kanttia”, ellei hän ole “kypsä aikuinen ihminen” tai ellei hän kykene oppilaiden kanssa dialogiin – ole pedagoginen auktoriteetti.

Kuitenkin jos suuremmissa ongelmatilanteissa eritoten Pentin mukaan kyse on lähinnä ryhmän tai yhteisön ongelmasta, jota myös selvitetään yhdessä, Sirkka tarttuu paremminkin yksilöön, näkee puuttumisen sekä asioiden hoitamisen tärkeänä välittämisen tekona. Tarvittaessa ongelmallinen, toisia ja itsensä työskentelyä häiritsevä yksilö lähetetään lopputunniksi Parkkiin. Kyseessä on koulukulttuurin ja ongelmanratkaisun, myös yhteisöllisen ongelmanratkaisun ero, mutta kenties myös oppilaiden ja heidän ongelmiensa erilaisuus. Kyseessä on silti myös moraalinen asia: Onko ryhmä vastuussa yksilöstä ja yksilö ryhmästä, vai onko yksilö vastuussa ensisijaisesti itsestään ja sitä kautta toisesta sekä ryhmän tavoitteen toteutumisesta? Mistä opettaja on vastuussa? Käytetäänkö opetusaikaa kasvatuksellisuuteen vai ei? Mikä on tehokasta ja tarkoituksenmukaista päämäärän kannalta ja minkä päämäärän? Hoidetaanko asioita vai ratkaistaanko niitä toiminnan kannalta yhdessä? Miten parannetaan ryhmän vuorovaikutusta? Kyse ei ole huonompi–parempi-asetelmasta vaan selkeästä toimintaan vaikuttavasta näkökulmaerosta.

Sekä Sirkan että Pentin puheissa nousee esiin tärkeänä asiana koulukokeilu, sen vaikutus omaan työhön ja vaikutus sekä yhteensopivuus omiin näkemyksiin. Pentin koulussa oli 1970-luvun lopussa hankaluuksia: ”oppilaat - - panivat pari ulko-ovee palamaan ja kaikki vessan kulmat oli aina kustu täyteen - - sit siinä tehtiin tämmöst perinteistä juttua aluksi, et tota annettiin rangaistuksia ja sit jollakin saatto olla sata tuntia jälki-istuntoa istumatta - - Tai ei nyt sataa tuntia.” (P I 12.) Sirkan koulussa taas oli hyvin levotonta: ”meillä on oikeen vaikeet seiskat tänä vuonna [lukuvuosi 1999–2000], siis sillä lailla levottomuutta, osaamattomuutta, lintsauusta, kaskyvtviis prosenttia ikäluokasta tai kaksikytkäheksan, niin opettajakunta tai yks tiimi havahtu siihen, ett nyt pitää tehdä jotain – että lähinnä se oli opettajan työsuojelun kannalta kylläkin, ett nyt kaikki on niin uupu-neita.” (S I 7.)

Sirkan koulussa ryhdyttiin kartoittamaan ongelmia ja aloitettiin esimerkiksi Akatemia-käytäntö, jossa tekemätöntä työtä korvataan työnteolla. Kouluun haettiin myös erityisopettajaa, mutta saatiinkin parkinohjaaja, jonka toiminta on poikunut kouluun syrjäytymisen ehkäisemisen projektin ja saanut rehtorin tuen (ks. Liite 12). Asioihin tarttuminen, esimerkiksi koulun sääntöjen päivittäminen, ja Parkki-toiminta ovat Sirkan mukaan vaikuttaneet koulun toimintaan: ”Se [toiminta] vaikuttaa levottomuuteen ja toimintakulttuuri on niinku täsmennetty ja se prosessi on liikkeellä” (S IV 9); ”se mies [parkinohjaaja Koponen] on painonsa arvonen kultaa...” (S I 10). Pentin koulun edellinen rehtori taas innostui aikanaan Jyväskylän kaupungin poikien oppilaskodin yhteisökasvatuskokeilusta, mutta pian oli myös muita innokkaita mukana:

me tilattiin kouluun muutamat kappaleet [Kalevi Kaipion kirjaal] ja ruvettiin miettii sit sitä. Et pistetäänpä koko homma uusiks ja lähetään siitä, et lähetään sitä sosiaalista rakennetta muuttamaan, tai sitä työtä koulus ihan toiseks, et kaikkien pitää tehdä niinku tän oppilaan mukaan. Ja se oli kyl kova ja rankka kolmen vuoden kokeilu. Kyl se niinku semmonen, siis niin, tän ammatin kannalta kyllä niinku semmonen opettajakorkeakoulu oli, et tota niin OKL:ssä sais istuu kaheksan-kymmentä vuotta, ennen kun sama lähtis.” (P I 12.)

Sekä yhteisökasvatuskokeilu että Parkki-toiminta ovat taas saaneet alkunsa kehittelijöidensä kokemuksista ja omista tarpeista: Yhteisökasvatuskokeilu on yhteiskuntatieteiden maisteri Kalevi Kaipio-

on (1984, ss. 24–26), sosiaalisesti sopeutumattomien poikakodin johtajan, luotsaama kokeilu, joka syntyi käytännön kasvatusongelmien, laitoksen umpikujan, ratkaisuksi – autoritaarista järjestelmää ryhdyttiin kehittämään demokraattiseksi. Parkki-toiminnan isä, erityisnuorisohjaaja Jari Koponen (2002, s. 15) keksi idean yrittäessään ESY-opettajan sijaisena ratkaista päivittäin toistuvaa ongelmaa: työrauhan rikkoutumista häiriköivän oppilaan vuoksi.

Kaipio (1984, ss. 20–23) kytkee kokeilunsa teollistuneen yhteiskunnan ongelmiin ja näkee, että yhteisökasvatuskokeilu tarjoaa ratkaisun sen vaikeuksiin, normiristiriitoihin, tunne-elämän ja ihmishuoneongelmiin, koska ongelmat voivat parhaiten selkiintyä yhteisöllisessä käsittelyssä ja yksilön persoona voi kehittyä oman toiminnan kautta yhteisön tuella yhteiskuntaan sopeutuvaksi dynaamiseksi persoonaksi. Yhteisökasvatuksen tarkoituksena oli saada kasvatuksen keinot vastaamaan sen päämääriä, jolloin keskeiseksi nousee se, että kasvatettavat osallistuvat kasvattajien kanssa tasavertaisina päätöksentekoon: yhteisökasvatus on kasvatusta demokratiaan ja sillä on selkeät linkit Anton Makarenkon vastaavaan menetelmään – arvosidonnaisena lähtökohtana on tasa-arvoajattelu. (Kaipio, 1984, ss. 11–12, 117.) “Yhteisökasvatus on kasvatus- ja hoitomenetelmä, jossa kaikki yhteisön resurssit suunnataan kohti uutta käyttäytymistä, jossa kasvatat ja kasvatettavat, hoitajat ja hoidettavat yhdessä laatimiensa normien puitteissa toisiaan ja itseään kasvattaen ja persoonallisuuttaan kehittäen pyrkivät kohti todellista rehellisyyttä, avoimuutta, oikeudenmukaisuutta, vallan ja vastuun tasaista jakautumista ja koko yhteisön alati korkeampaa inhimillistä tasoa” (Kaipio, 1984, s. 57).

Kokeilun aikana Pentinkin koulussa ongelmat ratkaistiin luokan tasolla yhdessä: opettaja toimi sihteerinä, kun käytiin läpi tapahtumia ja etsittiin ratkaisua tilanteeseen. Tarkoituksena oli paljastaa epäsosiaalisten johtajien tarkoitukset ja vahvistaa sosiaalisia johtajia. Myös aikuisyhteisön toimivuus kunnostettiin työnohjauksen kautta, ja sen vaikutukset näkyvät Pentistä vieläkin koulun välisessä yhteistyökyvyssä ja suhtautumisessa oppilaisiin.

Siis opettaja ei koskaan sanonut, miten se ratkastaan, vaan aina niinkun koko luokan tasalla, ja aina mietittiin yhdessä. Kaikki, ensiks käytiin läpi, mä olin aina sihteerinä mun luokan, mul oli semmonen viidentoista jätkän luokka vielä - - se oli kyllä aika sakki se poikaporukka ja sitä sit tehtiin, et ensiks käytiin läpi taululla, et mitä oli tapahtunu, ja

siis tässä oli yks idea oli tämmösten epäsosiaalisten johtajien kultturellisten tarkotusperien paljastaminen ja... Omalla tavallaan aika kieroo hommaa, sit aikuiset niinku sitä sitten paljastettiin niinku vaivihkaa, sitten sosiaalisten johtajien aseman vahvistaminen ja tota niin sit sen jälkeen aina käytiin, et mitä pitäis tehdä ja sit keskusteltiin, oppilaat oli hirveen hanakoita antamaan rangaistuksia, siis paljon mieluumminhan oppilaat antaa rangaistuksia. Vieläkin kun jos on jotain tapahtunu, niin ensimmäinen juttu on jälki-istuntoo tai jotakin muuta, koska se oli helppoin tapa päästä siitä asiasta ohi. - - koulu on kyllä niin toistoo opettajanhuoneen ilmapiiristä ja opettajien välisestä yhteistyökyyvystä. Ja siitä sit niinku seuraa se, miten ne opettajat suhtautuu oppilaisiin, ja sit taas siitä sit, miten oppilaat toisiinsa. Ja siis se, että täällä nyt on sitten sen yhteiskasvatuskokeilun jälkeen niin täällä ei ole ollu ainoatakaan semmosta vuotta, jossa ei jotakin uutta ois ollu menossa. Ja se on siis, tääl on helvetin ammattitaitosia ja ennakkoluulottomia, mukavia aikuisia töissä. (P I 12–13.)

Tältä pohjalta on ymmärrettävää, että Pentin ja Merjan puheissa, työssä ja koulussa sosiaalinen kasvatus ja kasvatuksellisuus nousee tärkeäksi osaksi opetusta, sen pohjavireeksi. Koulun rehtorikin näkee demokratiakokeilun hedelmät koulun nykyisenäkin vahvuutena (ks. Liite 12). Koulussa kasvaminen on yhteisössä kasvamista, mikä tuntuu olevan toimintaperiaatteista ensimmäinen. Lisäksi sosiaalisuus tai yhteisöllisyys korostuu Pentin ja Merjan tavassa aloittaa opetus seitsemänsien luokkien kanssa kokemuksellisesti ilmaisutaidon harjoituksilla auditoriossa: Pentistä ne antavat tajua yhteisvastuullisuudesta ja yhdessä toimimisesta, Merjasta ne auttavat ryhmän muodostamisesta, ryhmähengen – hyvän olon – luomisesta ja siten ryhmän kautta vaikuttamisesta yksilöön sekä yksilön kautta ryhmään.

Pentille kokeilun vaikuttavuus ja sen tuomat vahvuudet sekä joidenkin toimintatapojen omaksuminen osaksi työn käytäntöä heijastuu hänen puheissaan: sekä Pentin puheista poimimillani että yhteisökasvatuksen keskeisillä käsitteillä on yhteneväisyyttä. Kyse on arvattavasti myös kokeilun periaatteiden yhteensopivuudesta opettajan ajatteluun ja persoonaan, kuten myös joidenkin muiden teorioiden (ks. Jännitekaavio 1).

Sirkan puheessa taas nousee esiin puuttumisen tärkeys, joka ilmeni seuraamillani tunneilla ja välitunneilla lähinnä oppilaiden käytökseen tai toimintaan tarttumisena. Jari Koponen (2002, s. 40) kuvaa Parkkia välittömään puuttumiseen perustuvaksi toimintamalliksi, jonka kohteena on oppilaan käytös ja joka lisää turvallisuutta ja

työrauhaa kouluissa: ”Se rauhoittaa oppitunnit opiskelua varten tarjoamalla pysähtymispaikan oppilaalle, joka häiritsee käytöksellään oppituntia. Parkkiin lähdetään oppitunnilta opettajan määräyksestä tai omasta aloitteesta opettajan luvalla.” Parkissa oppilas ei opiskele vaan pysähtyy purkamaan opiskelun esteitä parkinohjaajan ohjauksessa, hän voi opetella ilmaisemaan tunteitaan tai tarpeitaan, harjoitella luottamusta, pohdiskella tai olla hiljaa aina kuluvaan oppitunnin ajan. Parkki on oppilaalle tavallaan ensiapu, jonka kautta hänet voidaan ohjata saamaan syvempää apua. (Koponen, 2002, ss. 40–41, 71.) Parkin toiminnan filosofia on vastuun ottamisen filosofiaa ja eettisenä pohjana on se, että oppilas vastuullistetaan käytöksestään. Parkki-toiminnassa ongelmaksi nähdään turvattoman oppilaan ja heikon aikuisen valtataistelutilanne, joka estää koko luokan opiskelun ja joka voidaan korjata yksilön käytökseen puuttumalla. Ongelmaa lähestytään näkemällä aikuisen velvollisuudeksi käyttää vastuullisesti valtaa tarttumalla nuoren käytökseen, jotta turvalliset rajat säilyvät. (Koponen, 2002, ss. 11, 43, 56, 60, 61, 78.) Jari Koposen haastattelusta nostamani opettajan auktoriteetin rakentamisen näkemys on esillä Kuviossa 18: Parkki on hänestä apuväline opettajan ja oppilaan terveeseen auktoriteettisuhteen toteutumisessa.

Koponen (2002, s. 114) nojaa Tommy Hellstenin ajatuksiin, joiden mukaan kasvatus kuuluu kotiin ja opettaminen kouluun – Parkkiin voi tarjota oppilaalle vain hetkellisen sylin, mutta ei sen enempää. Tällöin tavallaan luokan oppituntien opetukseen varattua aikaa ei tuhlata yhteisökasvatukseen omaiseen kasvatukseen vaan tehokkaaseen sisällön ja siihen liittyvien taitojen opiskeluun, kun ryhmästä poistetaan tunnin ajaksi se, joka ei kykene siinä opiskelemaan. Yksilön ongelmat, paha olo ja sisäinen kodittomuus nähdään niin suurina, että luokkayhteisön uskotaan tervehtyvän parhaiten yksilön ongelmiin tarttumalla – tarjoamalla nähdyksi, kuulluksi ja hyväksytyksi tuleminen mahdollisuus pelkästään olemassaolon perusteella. (Ks. Koponen, 2002, ss. 65–67, 70–71, 84.) Tutkimustietoa ei ole kuitenkaan olemassa siitä, mikä vaikutus toiminnalla on tähän yhteen.

Kokeilut osoittavat, että koulun ei tarvitse olla ongelmiseen voimaton voivottelija: ratkaisuja on löydettävissä niin oppilaiden kuin opettajienkin hyvinvoinnin turvaamiseksi ja opetuksen mahdollistamiseksi – turvaverkon aikaansaamiseksi.

5.3.3 RAJANKÄYNTIÄ MANIPULOINTIIN JA AUTORITAARISUUTEEN

Manipulointia vai tahdikkuutta?

Puolimatka ja Smith ottavat esiin manipuloinnin, käsittelyn, vallankäytön muotona, jossa oppilas ei edes tiedä olleensa vaikutukselle alttiina. Puolimatka korostaa, että oppilaan ja opettajan voimaepätasapainon salaava tasavertaisuuden illuusion ilmapiiri luottamuksellisine ja läheisine suhteineen edistää peitettyä vallankäyttöä ja manipulointia. Tällöin ei siis voida puhua auktoriteetti- vaan peitetystä valtasuhteesta – auktoriteettisuhteesta luottamus perustuu voimaepätasapainon hyväksymiselle. Oppilaan manipuloinnilla, käsittelyllä ja harhaanjohtolla, hän tarkoittaa pyrkimystä tämän uskomuksien muokkaamiseen tavoilla, jotka estävät itsenäistä, rationaalialia kehitystä. (Puolimatka, 1997b, ss. 173–174, 273–277.)

Vallankäyttäjänä opettaja joutuu miettimään omia motiivejaan, ja raja oppilaan parhaan sekä oman parhaan välillä saattaa olla hiuksenhieno. Vetoamiseen perustuva tavallaan peitelty vaikuttamispyrkimys askarruttaa Merjaa: onko kyseessä hyvien ja mutkattomien suhteiden hyväksikäyttö omiin tarkoituksiperiin, mutta kuitenkin opiskelun auttamiseen, kun hän esimerkiksi vetoaa oppilaiden kanssa sopimukseen tai reiluuteen, saa oppilaat tekemään omasta mielestään tyhmiä tehtäviä tai käyttäytymään kiltisti itseään kohtaan? Hänen mielestään suhtautumisen aitous erottaa toiminnan oppilaan välineellistämisestä. Toisaalta Merjalla olisi mahdollisuus käyttää luotavia ja läheisiä suhteita nimettömän vallankäytön tarpeisiin.

Kaikki tutkittavat opettajat tavallaan harjoittivat manipulaatiota: Sirkka kehuu oppilasta aiheesta osittain hallitakseen tilanteita tai houkutellakseen oppilaasta hienoja piirteitä esiin kuten Merjakin vetoamalla, Pentti huomioi rauhatonta oppilasta aina tunnin aluksi ja tunteilla tarvittaessa, jotta tämä pysyisi positiivisella mielellä työnteossa. Johanna taas kertoo viimeisessä haastattelussani ymmärtäneensä ihmisten hallinnan merkityksen opettajan työssä: tarvitaan oveluutta tai paremminkin tunteiden hallintaa – diplomatiata ennemminkin kuin närkästymistä. Kaikki opettajat ottavat runsaasti kontaktia oppilaisiin, ja monissa tilanteissa on silminnähtävää, miten huomiota saanut oppilas innostuu työstä. Onko tässä kyse manipulaatiosta?

Kyse lienee tunnetaidoista, joita voidaan tietysti käyttää myös manipulointiin, mikäli oppilas ei ole opettajalle päämäärä sinänsä vaan opettajan tarkoitusperien väline. Daniel Golemanin (1999, Liite 1) määritelmän mukaan tunneäly tarkoittaa “kykyä havaita tunteita sekä itsessä että muissa, motivoitua ja hallita tehokkaasti sekä omia tunnetiloja että ihmissuhteisiin liittyviä tunteita”. Tunnetaidoiksi hän nimeää kykyjä, joissa järki ja tunne, kognitio ja emotio yhdistyvät. Henkilökohtaisia tunnetaitoja ovat itsetuntemus, itsehallinta ja motivoituminen, sosiaalisia taitoja empatia ja sosiaaliset kyvyt, eli taito saada aikaan haluttuja reaktioita muissa. Goleman kuvailee, miten tunteet tarttuvat helposti, menevät suoraan selkäyttimeen – ne esimerkiksi saattavat olla elintärkeitä, suuntaavat huomiota, varoittavat, kutsuvat, hälyttävät. Tunteiden puutteellinen hallinta ja ilmaiseminen on työelämässäkin haitta, sillä se luo ihmisten välille etäisyyttä. Sosiaalinen kyvykkyys, toisin sanoen muiden ihmisten tunteiden taitava käsittely, taas luo pohjan monille tunnetaidoille: vaikuttamiselle, viestinnälle, ristiriitojen hallinnalle, johtajuudelle ja muutosvalmiudelle. (Goleman, 1999, ss. 195–196, 199.)

Tuntitilanteissa on tarkoituksenmukaista ja miellyttävää luoda positiivista eikä negatiivista ilmapiiriä, johdatella, jos ei aivan käsitellä, tunteita positiiviseen suuntaan. Kouluvuorokauden Pekan käsitys nykyaikaisesta, porkkanoita tarjoavasta epäsuorasta auktoriteetista (ks. Kuvio 23) on hyvin lähellä Golemanin kuvaamaa tunneälytaituria, jonka luotettavuus kuitenkin kasvaa ammattietiikasta – moraalisisesta toiminnasta, avoimuudesta, rehellisyydestä ja johdonmukaisuudesta (Goleman, 1999, s. 113). Mielenkiintoista on se, että Goleman (1999, s. 88) yhdistää itseluottamuksen karismaan: Itseensä luottavat käyttäytyvät itsevarmasti, säteilevät “karismaa”, uskaltavat esittää epäsuosittuja näkökantoja ja puolustaa myönteisiä arvoja omista eduistaan piittaamatta. He ovat myös päättäväisiä ja pystyvät perusteluihin ratkaisuihin epävarmuudesta ja paineista piittaamatta.

Kasvatuksen käsitteistä tahdikkuus on omanlaisenaan viisautena lähimpänä tunneälyä. Tahdikkuuden käsite tekee myös selvän eron manipulaation sekä auktoriteetin välillä. Tahdikkuudesta ovat puhuneet niin esimerkiksi Herbart, Schleiermacherkin kuin Nohlkin (1988, s. 172), joka pitää pedagogista tahdikkuutta pedagogisen ryhdikkyuden hienoimpana muotona: kykyinä pitää välimatkaa sekä asioihin että oppilaisiin, olla astumatta liian lähelle, mutta myös kykyinä säilyttää oma tilansa.

van Manen määrittelee tahdikkuuden laajemmin: yllättävän pedagogisen hetken toiminnan kieleksi, pedagogisen syvällisyyden ilmenemismuodoksi (pedagogical thoughtfulness). Tahdikas kasvattaja osaa toimia hetkessä tunteisiin luottaen, vastuullisesti ja oivaltavasti. Kyse on myös kyvystä toimia nopeasti, varmasti, luottamusta herättävästi ja tarkoituksenmukaisesti monimutkaisissa tai arkaluonteisissa tilanteissa. Tahdikkaan ihmisen täytyy olla sensitiivinen ja vahva, koska tahdikkuus vaatii suoruutta, avoimuutta ja vilpittömyyttä, kun tilanne niin vaatii. Hänellä täytyy olla myös itseluottamusta ja kykyä säilyttää se vaikeissa tilanteissa – luottamusta itseen ja oppilaisiin. Tahdikkaalla ihmisellä on sensitiivistä kykyä tulkita toisen sisäisiä ajatuksia, käsityksiä ja tunteita epäsuorista merkeistä sekä kykyä tulkita havaittua psykologiselta ja sosiaaliselta kannalta. Hänellä on myös moraalista intuitiota, standardien ja rajojen tajua sekä tasapainoa, joka tekee mahdolliseksi tajuta melkein automaattisesti, miten pitkälle jossain tilanteessa voi edetä ja millaista välimatkaa pitää henkilösuhteissa. Tahdikasta käyttäytymistä ei voi siis suunnitella, se perustuu improvisaatioon, ja se on toisen koskettamista: se suojelee haavoittuvaa sekä lapsen omaa tilaa, ehkäisee haavoja, tekee särkyneen kokonaiseksi, vahvistaa hyvää, lisää erikoislaatuisuutta, tukee persoonallista kasvua ja oppimista. (van Manen, 1991, ss. 122–172.)

Voiko tahdikkuus olla tietoinen toiminnan pyrkimys vai vaan yllättävissä tilanteissa esiin nouseva toiminnan käytäntö? Onko kyseessä ideaali? Jos opettaja huomaa, että huomion antaminen jollekin oppilaalle rauhoittaa tätä ja mahdollistaa tämän työnteon, onko kyse manipulaatiosta, kontrollista vai tahdikkaan oivalluksen aikaansaamasta käytännöstä? Ero on ulkoisesti näkymätön ja tulkittavissa vain kasvattajan vastuullisuuden kautta sekä oppilaan kehityksen kautta. Tämänkaltainen Pentin oppilas, Jassu (ks. Liite 13), oli tunti-tilanteiden perusteella muuttunut kevätlukukauden lopun runsaasti opettajan huomiota ja tukea tarvitsevasta oppilaasta syyslukukauden alun itsenäiseksi nuoreksi. Entä onko kehuminen tapa manipuloida? Saattaahan Sirkan mainitsema hallintakeino, kehuminen, toimia joillekin oppilaille suoraan palkkiona: toiset oppilaat tarvitsevat enemmän huomiota kuin toiset – ja siten myös välttävät ei-toivottavaa käyttäytymistä ja toimintaa tai lopettavat sen opettajan kannustamisen ansiosta tai toivossa. Opettajan kenties vaistonvaraisesta ja viisaasta, siis tahdikkaasta, tämänsuuntaisesta toiminnasta on osoi-

tuksena tuntitilanne sivulla 357. Tilanteen tapaan vaikuttavilla kehu-
 jan puheilla täytyy olla kehuttavalle – Tuulille – merkitystä, niitä
 täytyy voida arvostaa. Kyse on yhteisestä hyvästä ja oppilaan par-
 haasta, tämän parhaiden puolien vahvistamisesta, ei tämän harhaut-
 tamisesta. Positiivisen palautteen luotettavuus ja rehellisyys, läpinä-
 kyvyys, erottaa toiminnan oppilaan käsittelystä.

Jos tahdikkuus kuvaa moraalista ja viisasta kasvattajan toimintaa
 ja tunnettyötä, ei manipulaatio silti häämötä kaukana. Rajan vetää
 vain kasvattajan omatunto, taju omasta tehtävästä sekä välimatkasta.

Autoritaarista, keinotonta vai tehtävän mukaista toimintaa?

Toisenlaisesta vallankäytöstä on kyse autoritaarisessa toiminnassa,
 jollaiseksi Johanna kuvailee osin omaa toimintaansa ja jonka suun-
 taiseen toimintaan myös muut opettajat ”kykenevät”: Sirkka kiristää
 otetta luottamukseen pettäneeseen luokkaan, Merja lennättää oppi-
 laan pois luokasta tai huomaa toimineensa oppilasta kohtaan ylhääl-
 tä alaspäin, Penttikin asettaa rajan selkeästi tarvittaessa. Miksi Johan-
 na sitten kuvailee toimintaansa seitsemännän luokan kanssa autori-
 taariseksi ja diktaattorimaiseksi? Autoritaarisuushan on pedagogisen
 auktoriteetin vastakohta: siihen yhdistyy määräilevyyttä, pelkoa, alis-
 tamista (ks. Kuviot 8, 10, 13 ja 15), kouluavustaja Pekan mukaan
 myös tyrannimaista leipäpappeutta (ks. Kuvio 21) ja parkinpohjaaja
 Jarin mukaan sairautta (ks. Kuvio 19).

Seitsemännellä luokalla Johanna pyrki hallitsemaan tilanteita seu-
 raamieni tuntien perusteella töiden tarkalla ohjeistuksella, kiireellä
 (jottei tyhjäkäyntiä synny), kehottelulla ja huomauttelulla sekä opet-
 tajojohtoisella opetuksella. Monet oppilaat tuntuvat tarvitsevan opet-
 tajan patistelua ja tarkkaa henkilökohtaista ohjausta, jotta työt lähti-
 sivät käyntiin tai jatkuisivat. Opettajan kehottelut ja muistuttelut ei-
 vät kuitenkaan aina tehoa ja vaikuttavat siten turhilta. Opettajan pyr-
 kimys auktoriteetin asemaan on selkeä, mutta hänen määräyksiään
 ja käskyjään ei kuitenkaan aina totella, vaikka villitkin oppilaat tun-
 tuvat selkeästi tietävän sopivaisuuden rajat. Luokassa ei vallitse aina
 opettajan mieleinen työrauha ja levollisen työnteon ilmapiiri, mikä
 kiristää opettajaa ja saa hänet välillä uhkailemaan ja syyllistämään
 oppilaita sekä saa aikaan opettajan ja oppilaiden vastakkainasette-
 lua luokkatilanteissa. Toisaalta opettajan ongelmalliseksi kokemat

tunnit olivat parhaastaan kielioppitunteja, joissa kaikkien oppilaiden on tarkoitus edetä melkoisen samaa tahtia, mutta novellitunnilla, jolloin kukin oppilas syventyy novellin lukuun ja tehtävien tekoon omaa tahtiaan, työn teko oli intensiivistä ja rauhallista.

Hankalia tunteja ovat varsinkin kolmoistunnit kahdestatoista kolmeen. Heterogeenisessä luokassa on monia vilkkaita poikia, jollaisiin Johannan on omasta mielestään vaikea suhtautua muuten kuin aikuuttelemalla. Kahden pojan näkökanta tulee esiin havaintopäiväkirjan katkelmassa: Poikien näkökulmasta tunnilla on pitkäveteistä ja tylsää tai jollain tavoin vaikeaa tai epäselkeää, koskapa maahanmuuttajaoppilas haluaisi tarkat ohjeet koetta varten siitä, mitä pitäisi osata. Opetettavat asiat eivät tunnu liittyvän elämään eivätkä motivoi. Tunneilla joutuu olemaan hiljaa, tekemään tehtäviä. Silti poikien keskustellessa hiljaisehkösti keskenään muut oppilaat valmistautuvat pareittain sanaluokkakokeeseen ahkerasti ja tekevät tehtäviä. Opettaja ei kuule keskustelua eikä katkelman kuullessaan tartu siihen vaan ohjaa oppilaita työn teossa.

Otteita havaintopäiväkirjasta 12. 9. 2000 kolmoistunnin alkupuolelta:

Hassan: Mitä pitää kokeissa tietää?

Jussi ei jaksaa: Ei äidinkielellä tee yhtään mitään, koska viidenkymmenen vuoden päästä Suomi ei oo ees itsenäinen. Kyllä mä Suomella teen mutten äidinkielellä (tutkii kirjaa). Ope kiertelee luokkaa: Siellä oli hienoja keskusteluja ja jotkut meni tosi syvällekin (katsoo nähtävästi Saadetia ja Nesrinää). Torstaina se koe on ensimmäisellä tunnilla. "Lumi." Nyt ruvetaan tekemään kertaustehtäviä parin kanssa. - -

Jussi ja Hassan ovat kyllästyneitä. Puhuvat, olisiko hyvä, jos tunnit pidettäisiin putkeen vai eikö olisi. Hassanista molemmissa on omat hyvät ja huonot puolet. Tulee kuitenkin kuumetta, jos 2 1/2 tuntia vain kuuntelee.

Muut oppilaat tekevät ahkerasti parityötä.

Jussi: Miten joku jaksaa koulun jälkeen vielä ruveta opettajaksi?

Hassan: Sinusta tulee sitten maikka.

Ope (tulee taululta Hassanin luo): Kenestä tulee opettaja?

Jussi: Kuka niin sano?

Hassan: Minä (jatkaa jotain).

Jussi: Musta tulee äidinkielenopettaja oikein. Katsomme kolme minuuttia opetusvideota ja sitten kirjoitamme siitä viisi tuntia (tai jotain sinne päin).

Muut parit tekevät töitä. Ope kiertelee, menee Jussin pöytäryhmään, auttaa Akua (tämä ei ole tainnut tehdä vielä mitään). Jussi avaa miltei säpsähtäen vihkon, kun ope on pöydässä, mutta kysyy kuitenkin, onko ensi jaksossa kolme tuntia äikkää yhteen kyytiin.

Sama opettaja on siis toisella, kahdeksannella, luokalla selvästi aito auktoriteetti (ks. esim. tuntitilanne s. 381 ja Kuvio 14) ja toisella luokalla välillä auktoriteetin asemastaan taisteleva, joidenkin oppilaiden kanssa vastakkainasetteluun joutuva aikuinen. Jos kahdeksannella luokalla ohjaava auktoriteetti tuntuu perustuvan paremminkin yhteiseen päämäärään – opiskelun ja vuorovaikutuksen mielekkyyteen, toisella luokalla se yrittää perustua osittain palkkioihin ja rangaistuksiin – arviointiin, koulun sääntöihin, aikaiseen kotiin pääsyyn tai kotitehtävien vähyyteen, mikäli tunnilla työskennellään ahkerasti. Pakotteet ovat ulkoisia, yhteistä päämäärää ei ole vielä löytynyt eikä elävää kontaktia syksyn alussa uusiin oppilaisiin luotu. Tällöin myös opettajan huomio tuntuu kiinnittyvän yksityiskohtiin: takkeihin, lakkeihin, karamelleihin, työrauhaan sääntönä – ei niinkään yhteisenä hyvänä.

Liitteessä 16 oleva katkelmallinen lainaus videoidulta seitsemännen luokan tunnilta osoittaa, miten tehottomaksi opettaja kokee kehotuksensa ja miten paljon oppilaiden pulina hevosenkenkämuotoon pulpetit asetetussa luokassa opettajaa häiritsee – ja ehkä myös joitakin oppilaita. Se myös osoittaa, että opettaja ja oppilaat tuntuvat pelaavan tunnilla peliä osin vastakkaisilla puolilla, mikä lähti liikkeelle jo siitä, ettei opettaja ollut kertonut luokalle minun tulevan kuvaamaan sitä. Silti on myös niin, että oppilaat tekevät kolmoistunnilla aika hyvin töitä, vaikka opettajasta tuntuu aivan toiselta. Opettaja käy luokan kanssa oppilaiden ohjaamisen lomassa kehottelevaa monologia, joka käy tunnin loppua kohden yhä syyllistävämmäksi, manipuloivemmaksi. Koska opettaja ei saa kunnioitusta ja arvostusta kaikilta oppilailta opettajana eivätkä kaikki oppilaat tunne häntä kohtaan myötätuntoa, hän hermostuu ja turvautuu mielivaltaisen vallankäyttöön ja pyrkii kontrolloimaan luokkaa tiuhasti: kehotteluun, uhkailuun (“joka tunti huomioon miten työskentelet ja se näkyy siinä lopullisessa arvosanassa”) ja pieneen pelotteluun (“mull on kaikki videolla - - mä katson ett kuinka moni on työskennelly”), syyllistämiseen (“Muistaakseni kun meillä oli se sanaluokkakoe niin osa oppilaista sanoi että kyllä me nää osataan, eikä se nyt niin hirveen hyvin menny kaikilla”) ja negatiiviseen vihjailuun (“Hei mitä toimetomia ihmisiä täällä on hirveesti ihmisiä jotka ei tee mitään töitä”). Opettaja ei hallitse tunteitaan vaan siirtää ahdistuksensa ja ehkä epävarmuutensakin oppilaisiin ja negatiivisella asenteella hou-

kuttelee oppilaistakin negatiivista esiin (ks. katkelma IV Liite 16). Johannan analyysi itsestään autoritaarisena auktoriteettina (ks. Kuvio 15) tuntuu tämän luokan tunneilla pitävän paikkansa opettajan pyrkimyksen kannalta, mutta koska keinot eivät kuitenkaan tilanteessa tehoa, suhdetta ei voi oikein pitää autoritaarisena vaan paremminkin kouluavustaja Pekan kuvailemana pelisuhteena (ks. Kuvio 22).

Tilanne herättää monia opettajia koskettavan kysymyksen siitä, miksi työskentely sujuu toisen luokan kanssa mutta miksi se on toisen luokan kanssa vaikeaa. Miksi auktoriteettisuhde toimii ja elää toisessa luokassa, mutta ei toisessa luokassa? Miksi tulen toimeen toisten oppilaiden kanssa ja toisten kanssa on hankalampaa? Miksi jonkin luokan kanssa en osaa toimia haluamallani tavalla? Yksi vastaus löytyy ainakin suhteesta oppilaisiin. Kevätlukukaudella Johanna kertoo, että toisessa jaksossa työskentely jo parani, mutta kolmannessa jaksossa luokassa on ollut jo miellyttävää. Muutos johtuu siitä, että työn teon puute ja tuntien häirintä johtaa huonoihin arvosanoihin, ja siitä, että hän on nyttemmin saanut yhteyden luokan näkyvimpiin poikiin, jotka nyt ovat mukana tunnin kulussa.

Välttämättä kyse ei ole silti opettajakokemuksestakaan. Siirrytään Penttiin, jolla on ilmiselvästi itsellään ”takapuolessa kantta” ja kuvailemaansa arvostukseen ja kunnioitukseen perustuvaa auktoriteettia, vaikkakin sitä on vaikeaa erottaa mistään yksittäisestä tilanteesta. Parhaiten se näkyy ehkä siinä, että hän ottaa kontaktia oppilaisiin ja oppilaat kukin omalla tavallaan häneen ja että hän tuntuu toimissaan arvostavan oppilaita ihmisinä, kuten hänkin on ihminen, mikä heijastuu herkästi takaisin arvostuksena ja varsinkin opettajan huomion saannin arvostuksena – ilahtumisena. Kaiken lisäksi kaikilla seuraamillani tunneilla on työnteon maku, mikä on opettajan päämäärä ja mistä oppilaatkin näyttävät pitävän, vuorovaikutuksen lisäksi.

Mistä sitten kertoo se, että työrauhahäiriöisimmällä luokalla hankalin ja opettajan mielestä epäluotettavin poika aloittaa heti toisten oppilaiden nimittelyn ja kiusaamisen opettajan poistuttua paikalta? Siitäkö, että opettajan auktoriteetti on voimassa vain silloin, kun hän on paikalla? Siitäkö, että poikien välillä on erimielisyyttä, johon opettajan vaikutusvalta ei voikaan ulottua? Siitäkö, että kyse on oppilaiden tavasta puhua toisilleen? Onko kyse silmänpalvelusta tai siitä, että opettajaan halutaan säilyttää hyvät välit, koska sanailu loppuu

opettajan paluuta ennakoiden? Ehkä kyse on siitä, että opettajan auktoriteetti ulottuu vain tiettyyn rajaan asti ja että tavallaan toisiin luokkiin opettaja voi luottaa ja toisiin taas ei. Kyse voi olla myös Nohlin esille ottamasta tahtojen taistelusta opettajan ja oppilaan välillä. Samat pojat myöhästivät luokan edelliseltä, seuraamaltani tunnilta (ks. s. 175). Havaintopäiväkirjani luettuaan opettaja kertoi selvittäneensä asian luokan kanssa perusteellisesti, puhuneensa asiasta luokanvalvojan kanssa ja käyttäneensä asian selvittelyyn viisi-kuusi äidinkielen tuntia ja luokanvalvoja yhden luokanvalvojantunnin. Puhetta oli ollut esimerkiksi siitä, ettei esimerkiksi käytävällä toisen nimittely ole kahdenkeskistä viestintää eikä siten suotavaa.

Ote havaintopäiväkirjasta 15. 5. 2000:

Luokanvalvoja tule tiedottamaan urheilupäivästä, mistä Pentti muistaa oman luokkansa tarvitsevan myös tiedotusta. Hän kehottaa oppilaita tekemään töitä sillä aikaa. Luokanvalvojalla on asiaa Rainelle.

Luokan pojat kokoontuvat Rainen luo: mitä asia koski? Alekski istuu Rainen viereen. Olli-Pekka ehdottaa, että pitäisi lähteä Turpeisen luokse, pienen käppänän, sillä ei Pena tule, ei se sanonut tulevansa. Jonkun toisen mielestä Pena kyllä tulee. Muut menevät jo pikkuhiljaa paikoilleen, mutta Alekski kiusaa (?) – sohii ja nykii kravatista – Rainea [mustalaispoikkaa]. Veera ja Katri sanovat Aleksille ”Mee pois”. ”Mä niin tykkään suklaakastikepojasta”, sanoo Alekski ja menee pois. (Luokanvalvoja nimitti Rainea kullannupuksi.) Raine hämmentyy hieman. Alekski jatkaa: ”Tomas kullannuppu, lakupekka.” Olli-Pekka sanoo: ”Älä sotke pekkaa ala-arvoiseen lakuun. Vitun mulatti!” Tomas: ”Parempi kuin homo.” Tomas pahastuu silminnähden. Sitten oppilaat ryhtyvät töihin.

Ope tuleeikin paikalle heti. Tomas kysyy: Miten näitä voi perustella? Ope: Tuu Alekski tänne. Alekski: Päästään Tomaksen luo. Myös Aleksin vieruskaveri tulee. Ope opastaa asiaa hymyillen. Rainen pöytä jutteele tupakoinnista, ajokortista jne., mutta sitten ruvetaan taas töihin. Ope jatkaa neuvomista: Perustella täytyy voida, muuten paskanjauhantaa.

Teemoituksen luettuaan Pentti tarkentaa tapausta. Hän on ollut luokan kanssa ”perinteisempi auktoriteetti, et se vaan se juttu ei oo niiden kans lähteny, niit aina tulee niit luokkia, että se työskentely ei ole niiden kans niinku lähteny koskaan oikein kunnolla käyntiin” (P VII 3–4). Luokalla on ollut runsaasti lintsauksia, huono ilmapiiri sekä toisille ilkeilyä ja kolme-neljä oppilasta pääsee kitkutellen yhdeksänneltä luokalta, jos pääsee. Lisäksi erään tunnin alussa pari poikka oli ollut tappelemassa – kyseessä oli koulun ainut tappelu koko vuonna, ”vaikka ne oli sanonu, et se on pelkkää pelleilyä, niin taas

kerran se pelleily päätty siihen, että jollain pinna katkes” (P VII 4). Pentin mielestä tilanteessa näkyy alastomasti perinteisen auktoriteetin keveys, typeryys ja onttaus:

kun se aikuinen poistuu paikalta, niin tilanne muuttuu dramaattisesti huonommaksi sillä siunaaman sekunnilla, eli oppilaat niinku välttääkseen sen aikuisen läsnäollessa niinku itselleen tulevia harmoja - - niin sen takia käyttäytyvät jotenkin, tai tekevät töitä jotenkin siedettävästi ja siinä ei oo kysymys mistään muusta vastuusta, kun oman persoonansa pelastamisesta, tai oman persoonansa säilyttämisestä, joka must niinkun ihmisen toiminnan motiivina ei välttämättä ole niitä kaikista korkeimpia motiiveja (P VII 4.)

Mitä perinteisempi auktoriteetti sitten tarkoittaa? Liitän sen opettajan asemasta ja tehtävästä nousevaan auktoriteettiin, normatiiviseen ohjaukseen, en niinkään pedagogisen suhteen varaan rakentuvaan auktoriteettiin. Edellisen piirteitä tarvitaan käyttövoimana, ”kanttina takapuolella”, jotta koulunkäynnin tarkoitus toteutuisi. Pentti liittää sen myös opettajajohtoiseen opetukseen. Kaikkiin luokkiin ja oppilaisiin opettajan saattaa olla vaikea saada syntymään suhdetta, jolloin ei myöskään synny luottamusta, yhteisen työnteon makua, oppilaiden aktiivista osallistumista, myönteistä ja aitoa vuorovaikutusta. Opettajan autoritaariset piirteet saattavat nousta tällaisten luokkien kanssa enemmän esiin, joskaan ne eivät sinällään tuntuneet olevan kenenkään tutkimani opettajan käyttövoimana. Yhdellä opettajalla on kuitenkin monet kasvot – sääntelyä on monenlaista.

Esimerkiksi Sirkan puheista käy ilmi, että työskentely uuden seitsemänniksen luokan kanssa voi alkaa selkeästi palkkioihin ja rangaistuksiin perustuvan ohjaavan auktoriteetin ottein (ks. s. 205), joihin aina palataan tarvittaessa esimerkiksi, kun luottamus on mennyt, kuten silloin kun luokka on ollut hankala sijaiselle. Tästä on seurauksena ja ”rangaistuksena” jonkin aikaa kestävä jäätävä ilmapiiri, mikä ei ole mukavaa kenellekään. Jos äskeisen tyyppinen auktoriteetti perustuu opettajan asemaan ja velvollisuuteen, opettajan tehtävään rajojen asettajana ja asioihin puuttujana, joihin löytyy tukikeinoja myös koulusta, Sirkan toimissa nähtävissä on myös toinen puoli: opettajan persoonan saama arvonanto (ks. Kuvio 11). Oppilaat tuskin tottelisivat Sirkkaa seuraamillani tunneilla kuten tottelevat, elleivät he tietäisi, ettei tottelemattomuus kannata – asia viedään kuitenkin loppuun asti. Mukana saattaa kuitenkin olla myös opettajan saamaa arvostusta, koskapa tun-

neilla on havaittavissa myös ohjaavaa auktoriteettia, joka perustuu yhteiseen päämäärään. Erityisesti se näkyy tunneilla, joilla sytytään keskustelemaan, on yhteisen työn teon tuntua ja molemminpuolista huomiointia sekä kontaktinottoa (ks. Liite 14). Opettajan työssä se tuskin on mahdollista ilman opettajan saamaa persoonallista arvostusta. Suhteen muotoutumiseen on monta tietä.

Pentti näkee asian oman luokkansa yhteydessä kuitenkin enemmän luokan sosiaalisen ja yhteisvastuun puutteena, huonona ilmapiirinä, jota opettajan pitäisi pystyä parantamaan ja kehittämään: “oppilaiden pahoinvointiin pitäis kiinnittää helvetin paljon enemmän huomiota - - oppilaat joutuu olemaan kakskyt-kakskytviis tuntia [viikossa toistensa kanssa]. Ja siis niillehän se on hirveen paljon isompi ongelma kun opettajalle, se on opettajalle ihan pikku ongelma” (P VII 5). Opettajalla on tukea aikuisyhteisöstä ja hänellä on vielä välitunnitkin sekä toiset luokat, mutta oppilas joutuu olemaan jatkuvasti ikävässä luokassaan.

Ja en mä tiedä, varmaan olis pitänyt heti seiskalla tajuta paljon paremmin se, että siel olis ollu paljon tärkeempiäkin asioita käsiteltävänä, kun joku helvetin sanaluokat tai sijamuodot tai jotkin muut jutut. Koska se, sen niinku tossa puhuttiin, et se mikä on must siinä opettajan asemassa, tai sen opettajan tärkein tehtävä, tai ei tärkein tehtävä, mut tämmönen luokan ilmapiirin luomisessa se tärkein homma on se, et näkee sen et mitä siellä on tapahtumassa ja osaa tehdä ja laittaa ja järjestää semmosia töitä, missä oppilaat joutuvat hirveesti tekemään yhdessä. - - se ajatus että luokassa tämmönen sosiaalinen vastuu tai vastuu työrauhasta tai vastuu muista oppilaista tai vastuu muiden oppimisesta ja omasta oppimisesta, kasvaa siinä tapauksessa, et siel on tämmöstä opettajajohtosta opetusta, jossa kaikki kommunikointi tapahtuu sen opettajan kautta, on niin täysin mahdoton ajatus. Ei semmost voi syntyä. (P VII 5.)

van Manenista (1991, ss. 68–69) pedagoginen auktoriteetti on todellisen moraalisen palvelun nimike, kyse on vastuun kantamisesta. Tällaisissa tilanteissa opettajan ja opettajakunnan didaktiset taidot tai viitseliäisyys ja vastuullisuus nousevat erityisen tärkeiksi: pedagoginen suhde oppilaisiin, luottamus, voi syntyä myös opetuksen, didaktisen suhteen syntymisen kautta, sen kautta, että opettaja ja opettajakunta saa luokan työskentelemään, toimimaan ja ottamaan toiset huomioon sopivilla opetustavoilla (ks. Käsitekartat 1–4). Kyse on ammattitaitoisuudesta, jonka tutkimushenkilöt nostivat esiin myös auktoriteettisuhteen rakentumisen perusteissa (ks. Kuviot 7–15). Tar-

vitaan tietämystä teoriasta ja käytännöstä (ks. Juonikaaviot 1-4). Opettajan ja oppilaan suhde sekä auktoriteettisuhde eivät ole itsetar koitus, opettajan mielihyvän tai itsetunnon pönkittäjä tai mielipahan lähde, vaan työn välttämättömyys, oppilaan hyväksi.

Opettaja voi käyttää kiistatonta valtaansa palveluun, ja tätä palvelua kuvaava sana on pedagogis-didaktinen auktoriteetti – ei itsetar koituksena vaan elimellisenä toiminnan osana. Tällöin valta on suotu ja ansaittu, ei selviö.

5.1.4 YHTEENVETOA

Opettajan auktoriteetin keskeisin tehtävä on opetuksen mahdollistaminen ja sitä kautta oppilaan kasvun edistäminen. Auktoriteettisuhde lepää kolmen opetuksen sisäisen osatekijän varassa: opettajan, oppilaan ja sisällön sekä normin, joista itsekustakin voi tulla myös suhteen onnistumisen koetinkivi (ks. Kuvio 16). Opettaja voi astua ulos suhteesta esimerkiksi ryhtymällä autoritaariseksi vallankäyttäjäksi, olemalla noudattamatta itse sääntöjä tai osoittautumalla epäluotettavaksi. Hän saattaa olla kykenemätön yhteistyöhön joko oppilaiden tai työtovereiden kanssa. Myös oppilaalla voi olla omat vaikeutensa ja haluttomuutensa astua suhteeseen. Pedagogisen ja didaktisen suhteen syntymisessä opettajan ammattitaito ja kouluyhteisön yhteisöllisyys ovat kuitenkin avainasemassa. Sisältö ja normit saattavat myös estää auktoriteettisuhteen syntymistä: joko liiallisina painolasteina, rajoituksina, kohtaamisen esteinä tai liian vähäisinä sitojina, epäselkeytenä tai sisällön sekä vaatimustason liiallisena karsimisena. Auktoriteettisuhteen ulkoiset koetinkivet ovat yhteiskunnasta johtuvia seikkoja, käytännössä esimerkiksi perheiden pahoinvointia, johon opettaja ei voi vaikuttaa. Koulun turvaverkko voi kuitenkin auttaa oppilasta.

Opettajan ja oppilaan välinen auktoriteettisuhde on koulunkäynnin realismia ja oppilaan apu. Nohl asettaa auktoriteetin ja rakkau den pedagogisen suhteen ulottuvuuksiksi: rakkaus luo luottamusta, jonka pohjalle auktoriteetti rakentuu (ks. luku 3.1). Kouluympäristöön istutettuna näen rakkauden eettisyytenä, oppilaista pitämisenä ja näiden parhaaseen pyrkimisenä, ihmisenä kohtelemisena. Kyse on pitkän linjan työstä, työn pohjavireestä ja suhtautumistavasta, jonka tosin voi aistia välittömästi ja joka näkyy toiminnassa.

Konkreettisemmin kyse on koulunkäynnin didaktisemmasta puolesta, opetuksen suunnittelusta ja järjestämisestä, jonka avulla voi myös vaikuttaa yksilön kautta ryhmään ja ryhmän kautta yksilöön – jopa henkilökohtaisen suhteen syntyyn. Opettajan monipuolista ammatillista osaamista ei sovi väheksyä ihmissuhdetaitojen rinnalla. Tästä syystä laajentaisin Nohlin näkökantoja: Auktoriteetti ei ole pelkästään pedagogisen vaan myös didaktisen suhteen aspekti. Koska pedagogis-didaktinen auktoriteetti – dynaaminen, tilanteen mukaan vaihteleva ja syvällistä pohdintaa valtaa käyttäessään vaativa – tarvitsee rakentuakseen opettajan ja oppilaan välisen suhteen (luottamuksen) tai oppilaan ja sisällön tai normin välisen suhteen (ymmärryksen, motivoitumisen – tavallaan opettajan ja oppilaan yhteisen päämäärän) tuen, sen voi sanoa rakentuvan pedagogisen ja didaktisen suhteen tuella ja rakentumisen myötä sekä tekevän itsensä tyhjäksi, kun oppilas tulee toimeen omillaan tai ryhmä lakkaa olemasta. Silti luottamus voi jäädä jäljelle ja motivaatiosta tulla sisäistä, mutta omanlaista, kuten normien seuraamisestakin – kyseenalaistuksien ja tahtojen taistelun jälkeen. Kasvatettava kasvaa omaksi itsekseen – myös koululaisena.

5.2 OPETTAJAN EETTISYYS IHMISYYTENÄ JA AMMATTITAITONA

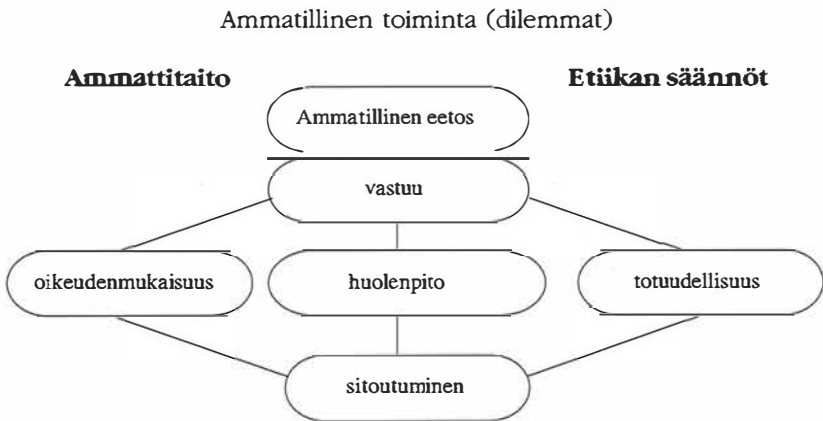
5.2.1 OIKEUDENMUKAISUUDEN JA VÄLITTÄMISEN ÄÄNET

Tutkimieni opettajien puheista ja työstä nousi esiin erityisen tärkeinä näkemyksellisinä periaatteina ja toiminnan perusteluina eritoten välittäminen ja oikeudenmukaisuus. Eettiset näkökannat tulivat esiin lähinnä omista periaatteista puhumisen ja niiden perustelun tai ongelmallisten tilanteiden pohdinnan yhteydessä. Nuorinta opettajaa lukuunottamatta välittäminen näyttää opettajien puheissa asettuvan työn perustaksi, jonka pohjaa vasten oikeudenmukainen toiminta saa merkityksensä. Aluksi luon pienen katsauksen opettajan ammattietiikkaan sekä oikeudenmukaisuuteen ja välittämiseen, annan sitten opettajien äänen puhua, minkä jälkeen syvennän äänten taustaa ja pohdintaa.

Socket (1993, ss. 62–88) liittää välittämisen ja oikeudenmukaisuuden rehellisyyden, rohkeuden, luottamuksen ja käytännön vii-

sauden rinnalla työn vaatimiin opettajan ammatillisiin hyveisiin. Vaikkakin Oser (1994, s. 59) Sockettiin viitaten katsoo, ettei ole mielekästä luetteloida opettamisen etiikkaa hyveinä, samat asiat näkyvät Oserin (1991) opettajan ammatillisen moraalin tutkimiseen tarkoitettussa mallissa. Siinä opettajan ammatillisen moraalin, eetoksen, keskeisiksi ulottuvuuksiksi on nostettu oikeudenmukaisuus, välittäminen (huolenpito) ja totuudellisuus, jotka antavat mahdollisuuden pohtia opettajan ammatissa eteen tulevia eettisiä ongelmia monesta näkökulmasta. Oserin (1991, s. 191) mukaan moraalikonflikti syntyy kasvatuksellisessa tilanteessa silloin, kun kolmentyyppiset moraalinäkökulmat joutuvat ristiriitaan keskenään. Tirri (1996, 1998, 1999) on esitellyt ja soveltanut mallia koulua moraalisenä yhteisönä ja opettajan ammattietikkaa pohtiessaan ja tutkiessaan.

Oserin malli lähinnä asettaa näkökulmani ammatillisen eetoksen laajempaan yhteyteen ja toisaalta näyttää myös muut eettiset näkökannat, joista tutkittavat opettajat puhuivat: nimittäin opettajan ja oppilaan vastuun, rehellisyyden ja totuudellisuuden sekä sitoutumisen työhön. Lisäksi keskeiseksi nousi luottamuksen ja luottamuksellisen suhteen korostaminen.



KUVIO 17. OPETTAJAN EETOS-MALLIN DIMENSIOT (OSER, 1991, s. 202) KIRSI TIRRIN (1998, s. 29) KÄÄNTÄMÄNÄ.

Vaikka niin Hansen (1998) kuin Oserkin ovat sitä mieltä, että moraalisuus tai vastuullisuus on opettamisessa, itse käytännössä, eikä sitä tarvitse lähteä etsimään ulkoapäin esimerkiksi mistään sisällön-eettisistä näkemyksistä, haluan silti tehdä niin antaakseni taustaa opettajien äänille.

Teoreettisesti välittämisen ja oikeudenmukaisuuden taustalla on kaksi erilaista moraaliorientaatiota, näkökulmaa tai hyvettä, kuten esimerkiksi Paul Crittenden (1999) tulkitsee asian aristotelilaisittain. Kasvatuksen yhteydessä oikeudenmukaisuudesta puhuttaessa viitataan yleensä Immanuel Kantiin (1724–1804) sekä Lawrence Kohlbergin näkemyksiin, jotka jatkavat Piaget’sta lähtevää kognitiivista moraalin tutkimuksen perinnettä. Tässä suuntauksessa ollaan kiinnostuneita moraalisen päätöksenteon kehitymisestä, erityisesti oikeudenmukaisuuden periaatteen kannalta, ja moraalin tutkimisen kehyksenä ovat kognitiiviset kehitysteoriat. (Ks. esim. Tirri, 1999, s. 53; Crittenden, 1999; Strike, 1996.) Kolmas tärkeä ajattelija on John Rawls, joka käsittelee teoksessaan *Theory of Justice* (1988; ilm. 1970) yhteiskunnallisten instituutioiden tärkeintä hyvettä, oikeudenmukaisuutta, ja yhteiskunnan oikeudenmukaisuusperiaatteen valintaa. Myös Rawls (1988, ss. 257–270) luonnostelee oikeudenmukaisuuden tajun kehittymistä ihmisen moraalisen kehityksen keskeisenä näkökohtana. Hän jaottelee moraalisen kehityksen kolmeen vaiheeseen: auktoriteetti-, yhteisö- ja periaatemoraalin vaiheisiin.

Välittämisen etiikka taas sai alkunsa yleisestä tilauksesta, perinteiseen maskuliiniseksi katsottuun etiikkaan turhautumisesta, jonka Carol Gilliganin kiteytti julkaisussaan *In a Different Voice* (1982) ja jota esimerkiksi Nel Noddings jatkoi teoksellaan *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education* (1984) (Clement, 1996, s.1; Koehn, 1998, s. 20). Kritisointi liittyi siihen, että liberaalit teoriat korostivat yksilön oikeutta ja oikeudenmukaisuutta, miehistä ääntä, mikä koettiin naisen eettisen kokemuksen mukaan riittämäksi. Nähtiin myös, että eettisesti oikeat toimintatavat ovat hyvin tilannesidonnaisia eikä niitä voi ilmaista universaaleina, abstrakteina perinnoina. Välittämisen etiikan pohjan katsottiin olevan ihmissuhteissa, oikeissa ihmisissä ja olosuhteissa, ja se on lähellä Deweyn demokraattisen kommunitarismien ajatuksia, joiden mukaan oikea demokratia vaatii aina kasvokkaisia suhteita (Noddings, 1995, ss. 164–165). Lawrence Blum (1993, s. 52) luonnehtii lisäksi välittämisen toimintaa

seuraavasti: välittämisen etiikassa moraalit kietoutuu yhteen tunteiden kanssa, kuten myös tiedon ja toiminnan – niitä ei voi erottaa. Monet välittämisen etiikan nykypohtijat puhuvat välittämismuodoista ja käsittelevät teoksissaan välittämistä erilaisten suhteiden ja ammattien konteksteissa, myös ammattietiikan kannalta (esim. Clement, Koehn, Bowden).

Care tai *caring* on käännetty suomeksi sekä termillä *huolenpito* että *välittäminen*. Itse kallistuin välittämisen puolelle, koska tutkimushenkilöt puhuivat välittämisestä. Perussanakirjan mukaan välittää ‘tuntea kiinnostusta, piitata, pitää, merkitä; ottaa varteen, huomiioon’ on huomattavasti kevyempi sana kuin huolehtia ‘1. pitää huolta jostakin, hoitaa, huoltaa, vaalia jtkn, 2. olla huolissaan jstak, jkn puolesta, murehtia’. van Manen (2002) kiinnittää huomiota samaan asiaan toiselta kannalta: englannin kielessä termit *care* ja *worry* on pidetty erillään, paitsi ilmaisussa carefree, kun taas esimerkiksi saksassa sorgen pitää sisällään sekä kevyemmän tuntuisen rakastavan välittämisen että huolehtimisen, huolenpidon. Itse hän asettaa rakkaudellisen välittämisen, kuten luottavaisen toivon ja vastuullisuudenkin, joka sisältää pedagogisen auktoriteetin, pedagogiikan yhteyteen. Hänen pääkäsitteensä on kuitenkin pedagoginen syvällisyys (pedagogical thoughtfulness) tai syvällisyyden pedagogiikka, jossa on kyse reflektiivisestä kyvykkyydestä, pedagogisesta ymmärtämisestä, ja joka realisoituu käytännössä pedagogisena tahdikkuutena (van Manen, 1991, ss. 1–12, 65–70, 84).

Välittäminen ei ole mikään naisten yksinoikeus, mikä näkyy jo tutkijoiden kielenkäytöstä: välittävän suhteen yhteydessä puhutaan kohtaamisesta ja minän suhteesta toiseen. Tällaiset käsitteet ovat yleisiä fenomenologeilla ja monilla muillakin filosofeilla ja muissakin suunnissa, kuten eksistentialismissa ja hermeneutiikassa (Laine, 2001, ss. 122–123). Myös Noddings (1995, s. 193) huomauttaa, että välittämisen etiikalla on paljon yhteistä Jacques Derridan ja Emmanuel Levinasin esittämän toiseuden etiikan kanssa.

Kokemusperäisyyttä korostavan van Manenin (2002) mielestä Levinas ei tarjoa vain abstraktia käsitteellistämistä tai eettistä teoriaa, vaan hän on ainoa filosofi, joka tarjoaa välittävän vastuun etiikan, joka ei perustu etiikkaan vaan on puhdasta etiikkaa. Levinas (1987, s. 53–59; ilm. 1957) puhuu toisen kasvoista kutsuna ja vastuuna, puhtaana ja käsitteettömänä kokemuksena: kun toinen kääntää mi-

nulle kasvonsa, en voi tehdä hänelle pahaa, koska koen, tunnen ja ymmärrän puhtaasti eettisen – ajatus tulee liian myöhään (“Sinun ei pidä tappaa”). Kasvokkain kohtaaminen on alkuperäinen välittävä kohtaaminen (van Manen, 2002). Jokinen (1997, s. 17) tulkitsee Levinasia siten, että *eettinen* viittaa tämän ajattelussa ihmisen tai inhimillisyyden olennaiseksi osaksi ymmärrettyyn alkuperäiseen eettisyyteen, vastuuseen Toisen puolesta.

Gilligan itse (1993, s. 209) toteaa, että välittäminen ja oikeudenmukaisuus ovat kaksi moraaliperspektiiviä, jotka organisoivat ajattelua ja tunteita sekä antavat voimaa itselle ottamaan erilaisia toimia niin julkisessa kuin yksityisessäkin elämässä, joten välittämisen etiikassa ei ole kyse mistään naisille pyhitetystä näkökulmasta. Välittäminen ja oikeudenmukaisuus ovat erilaisia orientaatioita, ääniä, jotka organisoivat ihmisten ajattelua moraaliongelmista erilaisella tavalla, joskin Gilliganin mukaan miehet muodostavat naisia useammin käsityksen moraalista velvollisuuksien, oikeuksien ja rehellisyyden sekä tasaveroisuuden vaatimusten kautta, kun taas naiset, miehiä useammin, näkevät moraaliongelmien nousevan ristiriidoista itsen ja toisen välillä, henkilökohtaisissa suhteissa toisten tarpeista, jolloin moraaliongelma on ihmissuhteeseen liittyvä välittämisen ja vastuun ongelma. (Gilligan, 1993, ss. 209–212; 1982, ss. 2, 70–71, 73.)

Grace Clement (1996, ss. 1–2) ei pidä oikeudenmukaisuuden ja velvollisuuden etiikkaa ainoastaan sukupuolen heijastajina vaan perustavaa laatua olevina etiikkoina, monia muita etiikkoja tärkeämpinä, koska ne tematisoivat kahta ihmissuhteiden perusolottuvuutta, ikään kuin horisontaalia ja vertikaalia, minkä vuoksi niiden suhde toisiinsa on merkittävä yleensä moraalien kannalta, yhtä hyvin kuin sukupuolenkin kannalta.

Clement (1996, ss. 5, 11) määrittelee oikeudenmukaisuuden etiikan ideaalityypin abstraktin päätöksenteon, tasa-arvoisuuden vaatimuksen ja individualistisen minäkäsityksen kautta sekä välittämisen etiikan kontekstuaalisen päätöksenteon, suhteiden säilyttämisen tärkeyden ja sosiaalisen minäkäsityksen kautta ja toteaa, että ne on nähty toisilleen vaihtoehtoisina, toinen julkiseen ja miehiseen sekä toinen yksityiseen ja naiselliseen elämään liittyvänä. Kuitenkin molempia tarvitaan: niin tahtoa ja järkeilyä kuin tunteisiin ja intuitioonkin luottamista (Clement, 1996, s. 13).

Pitkälle vietyinä välittämisen etiikka saattaisi johtaa huolenpidon keskittymiseen vain kaikkein lähimpiin, puolueellisuuteen, suosikijärjestelmiin ja jopa rasismiin, kuten myös itsensä uhraamiseen ja marttyyriuteen, jolloin oikeudenmukaisuuden etiikan itsekunnioituksen ja universaaliuden näkemyksistä on apua. Oikeudenmukaisuuden etiikassa taas on Clementin mukaan vaarana itsetyytyväisyys siten, että keskitytään vain negatiivisiin oikeuksiin, sekä se, että kaikki velvollisuudet nähdään sopimuksina tai niiden nähdään nousevan vapaaehtoisesta suostumuksesta. Tällöin on apua välittämisen etiikasta: vaatimus kohdata toisten tarpeet johtaa myös positiivisten oikeuksien huomaamiseen ja huomio siitä, että meillä on velvollisuuksia, jotka eivät kysy lupaa tai suostumusta, ulottamaan velvollisuudet myös sopimusten ulkopuolelle. Tässä yhteydessä Clement viitanee välittämisen etiikan vastuullisuuden korostamiseen. Yksityselämässä törmätään Clementistä oikeudenmukaisuuskysymyksiin ja ristiriitoihin, joiden ratkaisussa ei oikeudenmukaisuuden etiikka kuitenkaan anna välttämättä parasta ratkaisua. Lisäksi on Clementin mielestä väärin rajoittaa moraalisuus ristiriitojen ratkaisuun: välittämisen etiikka keskittyy konfliktien välttämiseen ja siten epäoikeudenmukaisuuden välttämiseen. Tärkeää on yhteyden säilyttäminen, yksilön hyvinvoinnin edistäminen, kuunteleminen ja puhuminen. Molemmilla etiikoilla on sanottavaa niin yksityis- kuin julkisessakin elämässä, niin naisille kuin miehillekin. (Clement, 1996, ss. 81–87, 113.)

Clement (1996, ss. 115–117) näkee oikeudenmukaisuuden etiikan siinä mielessä riittävänä, että sitä voidaan vaatia ihmisiltä, mutta välittämiseen ei voi pakottaa, koska tunteita ei voi pakottaa eikä koko välittämistä ymmärtää traditionaalisen velvollisuusteorian kautta. Noddings (1984, ss. 43, 83–84) erottaa toisistaan luonnollisen ja eettisen välittämisen: kukaan ei vaadi äitiä rakastamaan lastaan, vaan rakastava suhde syntyy luonnostaan, mikä mahdollistaa eettisen, eettisessä välittämisessä on taas paremminkin kyse halusta olla moraalinen ja sitoutua kohtaamaan toiset välittävästi – kyse on valinnasta, tahdonalaisesta toiminnasta.

Itseäni viehättää eniten tapa, jolla Mark B. Tappan (1991) yhdistää Gilliganin ajatukset Bahtinin käsityksiin kirjoittaessaan siitä, miten kieli välittää ja muotoilee moraalista kokemusta. Hän puhuu ihmisen sisäisestä dialogista, jossa kaksi eri tavoin puhuvaa, sisäistet-

tyä ääntä – moraalien tai sosiaalisen kieltä – käyvät dialogia moraalisen toiminnan, konfliktin tai kokemuksen yhteydessä. Välittämisen ja oikeudenmukaisuuden äänet puhuvat eri tavoin ihmissuhteista, kuvailevat moraaliongelmia, ymmärtävät ja ratkaisevat ne eri tavoin (Gilligan, 1982, s. 2).

5.2.2 OPETTAJIEN PUHEENVUORO

Goleman (1999, s. 70) liittää tunteet viisauteen: kokemuksen herättämät tunteet varastoituvat mantelimumakkeeseen, iän myötä varasto kasvaa, ja vaistomaiset tuntemukset, aavistukset, tuntumat oikeasta ja väärästä – elämän ohjenuorat – vahvistuvat iän myötä. Hänen mielestään (1999, s. 76) ihmisen “elämänarvot eivät ole yleviä periaatteita vaan läpeensä tuttuja uskontunnustuksia, jotka eivät yleensä ilmene niinkään sanoina kuin tunteina”: arvoistamme riippuu, mikä meitä liikuttaa, mikä herättää myönteistä tai kielteistä palautetta. Goleman puhuu ihmisen sisäisestä peräsimestä, johon pohjautuvat päätökset tuntuvat ihmisestä oikealta ja antavat tälle tarmoa toimia. Työinto kumpuaakin harvoin rahasta vaan yleensä laajemmasta elämäninnosta tai elämän tarkoituksen kaipuusta, ja ihmiset pyrkivät hakeutumaan aloille, joilta he saavat elämälleen sisältöä, joille he voivat omistautua ja joilla he parhaiten voivat käyttää lahjojaan, tarmoan ja kykyjään. (Goleman, 1999, ss. 73–78.)

Goleman tuntuu puhuvan perusarvoista. Terho Pursiainen muistuttaa, että tunteet voivat arvokysymyksissäänkin johtaa harhaan: hänen mielestään perusarvot ansaitsevat kritiikkiä, jos ne eivät perustu tunnistettaviin, selkeisiin, keskeisiin ja sekoittumattomiin tunteisiin. Sekoittunut tunne on esimerkiksi kateus, joka saa aikaan hävitystä sekä yhteiskunnassa että yksityiselämässä. Pelko sekoittuu tunteisiin ja saa aikaan sen, että itsessään jalot arvot hävittävät maailmaa. (Pursiainen, 2001b, s. 95.)

Olennessaan kyse on jälleen opettajan ja oppilaan välisestä suhteesta ja auktoriteettisuhteesta, joiden molempien keskeisenä rakennusaineena on opettajan kannalta omat ja opetuksen eettiset näkökohdat. Liikkeelle lähdän yhteenvedonomaaisesti kunkin opettajan arvomaailmasta. (Ks. Jännitekaaviot 1–4.)

5.2.2.1 Ihmisenä ihmiselle – Pentti

Pentti puhui haastatteluissa niin monesti ihmisestä ja inhimillisyydestä, että kysyin häneltä, mitä ihmisyyys hänestä on. Se paljastui osaksi Pentin arvomaailmaa ja samalla työtä ohjaavaksi tekijäksi sekä tavoitteeksi, jolla on yhtymäkohtia oppiaineen sisältöön ja opetusmenetelmiin (ks. luku 2.2.1 ja 4.4.1.1): Ihminen on hänestä älyllinen ja sosiaalinen olento, jolla on kieli käytössä viestintäsysteminä. Maailmassa ei ole tärkeintä taloudellinen menestyminen, vaan ihmissuhteet, joten ihminen tarvitsee tietoja ja taitoja siitä, miten selvitä muiden kanssa. Tärkeää on myös oppia kantamaan vastuuta muista ihmisistä ja ympäristöstä. Lisäksi nauttiminen on arvokas asia – musiikki, liikkuminen, elokuvat. Ihmisyyteen ei kuulu rahan perässä juokseminen eikä kulutushysteria vaan niiden vastustaminen.

- - [ihminen on] semmoinen vaan olento jolla on jonkin verran ällää päässä ja kohtuullisen käyttökelpoisen, viestintäsystemi elikkä tää kieli käytössä ja semmoinen sosiaalinen olento joka, jonka on mielestäni hyvä oppia pitämään huolta itsestään ja myös muista. Ja se on, se mitä mä nyt yritän, mikä mua nyt niin helvetisti risoo tänään, nämä jutut mitkä nykyään vain ne ovat pinnalla, miten joku yksilö pärjää ja, semmoinen puolivillanen, puolivillanen niinkun, niinkun menestymisen ihannointi, ja tuota joka sekin on melkein taloudellisen menestymisen ihannointia eikä mitään muuta, niin kyllä mä niinkun yritän duunissa pistää helvetisti hanttiin sille ja, niinku tuoda esille sitä näkökulmaa että se mikä nyt maailmassa taatusti ei ole tärkeää niin on raha, ja että ne, ne ihmissuhteet, ihmissuhteet ja kaverit ja muut semmoset, niitä ei rahalla hoideta ja ihmisen tarvitsee semmosia tietoja ja taitoja että se selviää tuota niin, selviää muiden ihmisten kanssa, että musta se, se on mä yritän siinä ihmisyydessä korostaa sitä että niinkun vastuuta, vastuuta muista ihmisistä, ja tietysti ympäristöstä ja kaikesta muusta mikä siihen niinkun liittyy ja, ja niinkun sitä että joku tietäminen ja, ja jostakin, jostakin liikkumisesta tai musiikista tai elokuvista tai mistä tahansa niinkun nauttiminen tai niiden kans pyöriminen, ne on niinkun helvetin arvokkaita asioita – helvetin paljon arvokkaampia asioita kun se että esimerkiksi, tuhraa aikaansa rahan hankkimiseen, niin se on must kyllä niin hukkaan heitettyä aikaa ihmisen elämässä kun vaan ikinä olla voi - -. (P III 19.)

Pentti yrittää “reilusti ja kakistelematta” tuoda koulussa esiin toisennäköistä arvomaailmaa kuin tämän hetken yhteiskunnassa vallitsee (P III 19). Erityisen tärkeä asia hänelle on oma siviilipalvelun käyminen armeijan sijasta. Omasta itsestä kertominen on taas hänestä työhön kuuluvaa inhimillisyyttä. Hän kertoo oppilaille mielipiteis-

tään kysyttäessä. Lisäksi hän arvostaa oppilaissa kriittisyyttä ja sitä, jos nämä ovat yhteiskunnallisia vastarannan kiiskiä.

Ja, ja esimerkiksi kun oppilaat kysyvät että mitä mieltä olen jostakin asiasta, niin, kyllä mä tuota niin, en pidä mitään puolituntisia palopuheita enkä muuta mutt enkä ikinä mainitse niille mitään enkä koskaan kerro ketä äänestän ja muuta tämmösiä, mutt kyllä mä kerron mitä mieltä mä oon. Ne tietävät että oon ollu siviilipalveluksessa mä kerron sen, sillon kun, heti seiskalla, kun esittelen itseni, niin tuota kerron ne ja, että se on musta sitä tuohon työhön liittyvää semmosta inhimillisyyttä, ihmisyttä. Koska kyllä ne sitä toisennäköstä asennekasvatusta saa niinkun ympäristöstä niin helvetisti. (P III 19.)

* * * *

sympatit pamahtaa päälle heti kun joku oppilas - - siis ei mulla ole mitään sitä vastaan että joku oppilas menee jotain turkis-turkiksiikkeiden ovia spreiaamaan, mä antaisin heti käytöksestä ykstoista semmoselle oppilaille että se sentään käyttää järkeensä ja käyttäytyy hyvin kun se semmost tekee. (P III 22.)

* * * *

Nyt jotenkin musta on aika luontevaa se että niinku oppilaita jollakin tavalla, opettajan tommonen henkilökohtainen elämä ja persoona niinkun kiinnostavat ja, niinkun opettajana, niinkun muakin opettajan kiinnostaa ihan oikeasti ja vilpittömästi noiden pentujen, henkilökohtainen elämä ja elämänmeno että miten ne jaksaa ja pärjää ja, mitä ne harrastaa ja tekee ja, niil on ihan oikeus kanskin ihan samalla tavalla, mä nään niiden kirjoituksista tietysti hirveen paljon ja, tulee keskusteltua ja kyselyä, niin paljon kun suinkin ehtii. Ja oppilailla on sama oikeus ja opettajan velvollisuus, tai en mä tiä velvollisuus mutt, luonteva olemisen tapa on se että on rehellinen ja kertoo ne sitt kans. (P VI 6.)

Tästä näkökulmasta katsottuna on tietysti erityisen tärkeää se, että opettaja on inhimillinen ihminen ja tulee toimeen oppilaiden kanssa. Pentin mielestä opettajalla ei ole suuria vaikeuksia oppilaiden kanssa, jos hän välittää oppilaista, on reilu ja oikeudenmukainen, tasapuolinen, ei ota suosikkioppilaita, on kohtuullisen huumorintajuinen eikä ota asioita turhan vakavasti. Tarvitaan välittämistä ja halua järjestää oppilaiden työ siten, että nämä oppivat yhteistyöhön. (Ks. s. 184 P III 21.)

ei siinä mitään mun mielestä kenenkään tarte mitään rajoja asettaa, ne tulevat jumalauta niiden kakaroiden kans töitä tehdessä ja, kyllä hän ne niinkun tajuaa että mikä on järkevää ja mikä ei ole. Ja tietysti sitt aikuisella pitää olla niinkun, pitää olla vaan niinkun sitä niinkun, että ei

tartteis olla mitään niinkun poveria eikä semmosta vaan niin helvetisti niistä kakaroista välittämistä ett sillä välittämisellä lannistaa sitten se, älyttömän toiminnan, ett se on must jännää, jännää ett miten sitä eri ihmiset tekevät eri tavalla, kun on nähny opettajia niin joillakin on niinkun, saattaa olla semmonen kaksataametrinen äijänkorsto ja kukaan ei siis saatana korvaansa lotkauta mitä se sanoo, oppilaista, ja sitten on niinkun Merja sataviiskyviissenttinen ja tuota niin, niinkun nainen joka niin, niinkun lannistaa niinkun sillä kiltteydellään ja välittämisellään kenet tahansa, oppilaan, kukaan ei, siis se on se, kukaan ei viitti, siis jos opet-opettaja on reilu ja oikeudenmukanen oppilaita kohtaan, ja vielä niinkun jotenkin semmost kohtuullista niinkun huumorintajua, että ei kaikkee ota saatanan vakavasti, siis ei kukaan, itse asiassa oppilaat on ite sanonu sen, ettei ne viitti olla semmoselle ilkeitä tai ei ne viitti panna niinkun haisemaan semmoselle, koska ei, ei siinä oo, koska kaikki muut kattoo että se on helvetin tyhmä kun se tolle niinkun tekee tämmösiä. (P III 20-21.)

Toisista välittäminen on Pentille vasemmistolaisen taustan vuoksi selviö, johon kuuluu oleellisesti se, että ”kaikista ihmisistä yritetään pitää huolta ja ottaa osaa ja auttaa niitä, niin paljon kun pystyy ja, ja tuota niin, varsinkin niistä joilla niinkun on hankaluuksia” (P IV 9). Maailmankatsomuksestaan hänen ei ole koskaan juolahtanut mieleenkään luopua piiruakaan, joskin puheissa vilahtelevan välittämisen tarkempi erittely on hänestä hankalaa. Välittäminen on itsestään selvä asenne tai suhtautumistapa, vastuun kantamista. (Ks. Jännitekaavio 1.)

En mä tätä niinku en osaa selittää siitä yksinkertasessta syystä että se on niin saatanan itsestäänselvä asia, ja sitt siihen kun ei liity vielä mitään kristillistä etiikkaa niin mun mielestä se on ihan oikein ett siinä ei tarvita edes mitään jumalaa välissä siinkun sököttämässä että onks sitä välittämistä vai ei. (P IV 9.)

Ei olekaan siis ihme, että erään koulupäivän viimeiselle, kahdeksannen luokan tunnille tuli kesken kaiken kuunteluoppilaaksi entinen oppilas, jonka Pentti toivotti halaamalla tervetulleeksi ja joka jäi myös juttelemaan entisen opettajansa kanssa koulupäivän päätteeksi nykyisistä lukiokokemuksistaan. Tytöllä oli kuulemma ollut ongelmia peruskouluaikana. (Havaintopäiväkirja 15. 9. 2000.)

Pentin puheet ja toiminnat antavat valoa myös välittämiseen. Oppilaiden kannalta hyvä koulu on Pentistä sellainen, jossa on välittämisen ilmapiiri. Ja tällainen ilmapiiri taas syntyy oppilaiden kuuntelemisen ja opettajien välisen yhteistyön, paremman koulun raken-

tamisen kautta. Kuuntelemisen todellisen merkityksen tajuaminen on hänelle kuitenkin uutta: "Eli sen-sen lapsen aseman niinkun lasten ja oppilaiden vaikuttamismahdollisuuksien lisääminen" (P IV 7). Pyrkimys kuunteluun ja toisten huomioon ottamiseen näkyy seuraavilla tunneilla esimerkiksi siinä, että opettaja kysyy oppilailta, saako hän avata ikkunan, koska luokassa on huono ilma, tai sopiiko luokalle, että kuvaan sen tuntia viikon kuluttua. Hän pyytää myös anteeksi työn keskeyttämistä antaessaan kesken kaiken lisäohjeita ja kyselee sairaan näköisen oppilaan vointia.

kyllä mulla vaan on semmonen tunne että niissä kouluissa joissa, että niinkun semmosen hyvän koulun, oppilaiden kannalta hyvän koulun, ehdoton edellytys on se, että aikuiset tekee paljon yhteistyötä, että se jotenkin, jotenkin niinkun henkii semmosena yhteisenä välittämisenä, koska jotenkin, sekin tuntuu mahdolliselta että aikuiset tekis yhteistyötä, sillä tavalla että sen yhteistyön pohjana olis niinkun oppilaiden vastustaminen ja nujertaminen, on sekin tietysti mahdollista, mutt se kyllä tuntuu aika kummalliselta puuhalta. Ja sitt yks juttu että niinkun, oppilaita yritetään itse asiassa kuunnella niin paljon kun sitten vaan, vaan näillä asenteilla onnistuu suinkin, ihan oikeesti ett. - - Ihan semmonen siis ihan oikee kuunteleminen eikä vaan, keskittynyt kuunteleminen, eikä vaan niinku että hätäpäisesti joitain asioita hoitaa eikä keskity asiaan. (P III 13-14.)

Pentti haluaa itse tehdä opettajien kanssa mahdollisimman syvälistä yhteistyötä niin kasvatuksellisissa kuin opetuksellisissakin asioissa. Opettajainhuoneessa onkin sellaisia opettajia, joiden kanssa voi puhua yhteiskunnallisista kysymyksistä ja koulutuspolitiikasta, esimerkiksi koulun asemasta ja merkityksestä yhteiskunnassa tai koulun merkityksestä oppilaille. Samojen opettajien kanssa on myös yhteisökasvatuksen kokeilun jälkeen veivattu kognitiivista didaktiikkaa, ajattelun ja toiminnan teoriaa, konstruktivistista näkemystä ja viimeksi arviointia (ks. Jännitekaavio 1). Tärkeää on myös luokkatasojen välinen opettajien yhteistyö sekä aineryhmän yhteistyö, joka kuitenkin antaa kullekin mahdollisuuden toteuttaa työnsä haluamallaan tavalla. Myös kaikkien aikuisten säännöllisiä palavereja tarvitaan, ja kehittämishankkeita.

Jos välittäminen, toisten huomioon ottaminen, kuuluu erottamattomasti opettajan toimintaan, on oikeudenmukaisuuskin tärkeä periaate tai menettelytapa. Pentin puheissa vilahtavat opettajan ja oppilaan oikeudet ja velvollisuudet. Hänestä sekä oppilailla että opettajalla on oikeus tehdä työtä rauhassa, mistä hän pitää kiinni. Oppi-

laalla ei ole oikeutta terrorisoida opettajan työtä ja koko luokan opiskelua, muttei opettajakaan saa häiritä oppilaan työtä “kyyläämällä” tämän selän takana, vaan hänen on tultava reilusti viereen ja oltava läsnä. Lisäksi oppilailla on oikeus tietää opettajan tunnetilan syy, koska esimerkiksi huonotuulisuus vaikuttaa kuitenkin opettajan tapaan reagoida oppilaiden tekemisiin. Opettajan velvollisuus on myös kertoa oppilaille itsestään. Nämä oikeudet viittaavat opettajan ja oppilaiden koskemattomuuteen ja tasavertaisuuteen, vaikka heidän asemansa onkin koulussa erilainen (ks. s. 171 P III 22) – ja toisaalta opettajan suhtautumistapaan.

Lisäksi oppilaalla on oikeus myös valita se, ketä he kunnioittavat: opettajana oleminen ei tuo automaattisesti opettajalle auktoriteettia. “Ja mun mielestä jos opettaja tämmösiin epäoikeudenmukasuuksiin pari kertaa sortuu, niin sen jälkeen se on menettänyt luottamuksensa oppilaiden silmissä ja sen jälkeen sillä on helvetin hankalaa sen luokan kanssa” (P VII 2). Opettaja ei saa myöskään antaa hyvälle oppilaille etuoikeuksia, katsoa näiden rikkeitä läpi sormien – säännöt ovat kaikille samat (ks. ss. 174–175 P VII 1–2). Oppilaita täytyy kohdella tasapuolisesti ja oikeudenmukaisesti, tietysti ihmisten erilaisuus huomioon ottaen.

Pentti puhuu oppilaiden oikeustajusta, siitä, että oppilaat tietävät kuusi vuotta koulua käytyään, miten koulussa ollaan (ks. s. 106). Kyse on järjestisestä asiasta, josta oppilailla on tuntuma oman ihmissyytensä, kokemustensa ja oikeustajunsa kautta – Pentti puhuu oppilaan inhimillisyyteen vetoamisesta. Kyse on inhimillisistä perusoikeuksista, joiden loukkaaminen vaikuttaa tunteisiin, mutta myös moraalikysymyksestä, ihmisen sisimmässä olevasta tiedosta, toisen ihmisen asemaan asettumisen paikasta puolin ja toisin. (Ks. luku 4.4.1.1.)

Toisaalta kyse on myös siitä, että Pentistä oppilaat ovat järkeviä ja koulutyössä on kyse yhteistyöstä, sopimisesta ja neuvottelusta ja niihin opettelusta (ks. Käsitekartta 4). Yhteisökasvatuksen kokeiluun kuului oppilaiden vastuullistaminen yhdessä laadituista päätöksistä ja säännöistä: “Tää oli muuten yks niit keskeisiä juttuja siit vastuusta että, ett-ett, ett niinku oppilaat tota, oppisivat itse asiassa kunnioittamaan niitä päätöksiä mitä he itse tekevät eivätkä lähde niinkun aikuisten mielistelemiseksi tekemään semmosia päätöksiä joita ei oo aikomustakaan pitää. Näähän on ihan samanlaisia, näinhän yhteiskunnassa tehdään päätöksiä”. (P II 4.) Vaikka kokeilu on ollut ja

mennyttä, on kuitenkin selvää, että kun asioista on sovittu etukäteen, epäkohtaan puuttuminen on oppilaastakin järkevää (ks. s. 177 P V 5). Ongelmia myös selvitetään yhdessä. Myös työn teossa Pentti vastuullistaa oppilaitaan: Kun hän on kehotellut ryhmää työntekoon mielestään tarpeeksi, hän sanoo lopulta “En enää patistele, itte ootte vastuussa” (kahdeksannen luokan havaintopäiväkirja 15. 9. 2000).

Tärkeää on myös se, että opettaja ja oppilaat ovat toisiaan kohtaan reiluja, mikä tarkoittaa ikävienkin asioiden reilua selvittämistä ja kieroilun välttämistä, totuudellisuutta, mutta myös tasavertaisuutta ihmisenä. Reiluuden yhteydessä Pentti puhuu myös tasapuolisesti huomion antamisesta oppilaille, mikä kuitenkin on mahdotonta: “mutt kyllähän niinkun näit siellä seiska x:n tunnilla, ett se ei vaan ninkun yhden oppilaan [Jassun] takia ei onnistu millään - - Mutt kyll mä nyt yritän ainakin - - olla, reilu” (P III 21). Pentti liittää reiluuden lähinnä rehellisyyteen, siihen, ettei kieroilla tärkeissä asioissa eikä opettajakaan huijaa oppilasta:

semmosissa [esimerkiks kiusaamisjutuissa] niinkun oman nahkansa pelastaminen ja muiden syytteleminen niin se on must niinkun, moraalisesti tuomittavaa, ei siinä ole kakaroiden kesken sen kummempia kun, sen kummallisemmista asioista kysymys kun, kun aikuistenkaan kesken, ett kyllä mä niinkun yritän ajatella niitä, vaikka olenkin opettaja ja vaikka olenkin vanhempi ja aikuinen niin tuota siis niinkun ett, mulla on niinkun se asema ja sitt on elämäkokemusta ja ehkä jotakin tietoo ja taitookin kenties vähän enemmän mutt kumminkin että se niinkun ihmisenä, se on tasavertanen, tasavertanen tyyppi. (P III 22.)

5.2.1.2 “Yksin ei jätetä” – Sirkka

Sirkka puhuu paljon oikeudenmukaisuudesta, puuttumisesta ja välittämisestä. Suoraan asiaa kysyessäni Sirkka nimeää tärkeiksi arvoiksi välittämisen, rehellisyyden ja oikeudenmukaisuuden – erityisesti välittämisen.

S: Joo. Mikäköhän mulle on siis tärkeitä elämässä? Varmaan, varmaan siis toisesta ihmisestä välittäminen, ett yksin ei jätetä. Välittäminen ja sillä lailla – sillä lailla tuota niin – varmaan just nää uskonnolliset termit kun lähimmäisenrakkaus mitä se sitten merkitseekään, mutt mä varmaan puhusin justiin välittämisestä, ja sillä lailla huolehtimisesta. Ja sitten, sitten varmaan, se sisältää niin hirveen paljon että tuota niin – öö – se sisältää myös sen että sä ett niinkun, öö, toista loukkaa, tarkoituksellisesti ainakaan. Siis sillä tavalla niinkun, peruslähtökohta on niin

kun siin ihmiseen suhtautumisessa myönteinen. Ja sitt varmaan rehelli-
syyys, ja oikeudenmukaisuus – ett ne on niinkun vahvoja. (S V 19–20.)

Sirkan mielestä oppilailla on koulussa oikeus olla turvassa ja rau-
hassa, minkä hän pyrkii oppilaille kaikin tavoin takaamaan reagoi-
malla epäkohtiin, vaikkapa vaistoonsa tai omaantuntoonsa luottaen:
esimerkiksi menemällä katsomaan tai puhumaan, jos tietää jonkun
pelkäävän. Puuttuminen liittyy siis välittämiseen ja turvallisuuteen.
Opettajan velvollisuus on myös pitää kiinni koulun säännöistä. (Ks.
luku 4.4.2.2, erityisesti ss. 221–222.) Lisäksi hän kertoo oppilaan ja
opettajan oikeudesta puhua: hänen tuntinsa alkavat usein siten, että
oppilaat pyytävät puheenvuoroa ja kysyvät opettajalta mieltään as-
karruttavista seikoista. Oppilailla on oikeus purkaa mieltään, minkä
jälkeen opettajalla on oikeus saada puheenvuoro – johdatella luoka
tunnin aiheeseen. Tausta-ajatuksena kuultaa se, että opettajalla ja
oppilaalla on koulussa oma tehtävänsä ja asemansa, joihin liittyy
omanlaisiaan ja osin hyvin samanlaisiakin oikeuksia ja velvollisuuk-
sia. (Ks. ss. 195–196 ja 208–210.)

Sirkasta neuvottelevuus, keskustelelevuus, pysähtyminen, kuunte-
leminen, asian tarkastelu ja selittäminen sekä syy-yhteyden selvittä-
minen ovat oikeudenmukaisia tapoja suhtautua ja puuttua asioihin –
ei yksioikoinen rankaisu. Oppilaiden kuunteleminen häneltä omasta
mielestään sujuukin. Oppilaiden kanssa asioita selvitellessään hän
pyrkii ymmärtämään ilmiötä, kyse on aikuisesta ja ammatillisesta
suhtautumisesta asioihin, mutta myös vuorovaikutustaitojen hallin-
nasta. Hän puhuu myös neuvottelusta ja joustosta, jos esimerkiksi
työ tuntuu oppilaista liialliselta. Lisäksi hän puhuu itsearviointista
(ks. s. 199). Eri mieltä olevia kollegoja hänen on sen sijaan ollut
välillä vaikea kuunnella ja ymmärtää – suhtautua näihin oikeuden-
mukaisesti.

E: Entäs [oikeudenmukaisuus] oppilaiden kanssa?

S: Oppilaiden kanssa... No siinä mun mielestä mulla se sujuukin. Just
että kuuntelee, et miten sä tän näät. Ja silloin mä niinku pyrin ymmärtä-
mään sitä ilmiötä. Kyllä, se menee justiin tähän. Tää menee just suo-
raan tähän, tätä mä just haen, mä pyrin ymmärtämään sitä ilmiötä, mist
on kysymys ja sen takia me keskustellaan ja silloin siihen liittyy, et mä
yritän myöskin kuunnella rivien välejä. Ja joko mä sitten kysyn tarkem-
min, tai esimerkiks ajattelen ääneen, kun ei aina voi kysyä, et onkohan
tossa kysymys semmosesta. Tai mulle tulee mieleen, että tässä vois

tämmönenkin, ettei aina niin hyvä sanoa ääneen. Tai sit joskus vaan voi olla, että kyselee ja kuuntelee. Ja joskus voi olla siis joku tämmönen fyysinenkin, et annat nenäliinan tai niinku hipaset kättä tai jotakin, siis semmonen niinku... Jos ne on sen tyyppisiä tilanteita, et sä joudut selvittämään. (S IV 7-8.)

Välittäminen liittyy Sirkasta, Pentin tapaan, opettajien väliseen vuorovaikutukseen ja vastuun kantamiseen. Koulun yli vuoden jatkunut tiimityökokeilu on tuottanut Sirkasta tulosta: koulun henkinen ilmapiiri on muuttunut, voimaton voivottelu on vähentynyt, keskustelu on lisääntynyt, päätöksiin sitoudutaan paremmin, ongelmiin etsitään ratkaisuja ja oppilaiden levottomuus on vähentynyt. Sirkka kokee, että hänellä on kykyä nähdä asioiden ja ongelmien ytimeen ja rakentaa oppilaita ja koulutyötä hyödyttäviä rakenteellisia ratkaisuja toisten opettajien kanssa. Loogisen ajattelukyvyn vahvuuttaan hän kuvaa seuraavasti (ks. Jännitekaavio 2):

S: Mitä mistäkin seuraa. Ihan kun – ihan kun miettii niinkun rakenteita, vanhemmiten se vähän hidastuu ja välillä muisti, pettää, mutta tota, ää, tai sillä tavalla että ei heti muista jotaki, mutta ihan kun me mietitään jotain tätä Akatemiaa tai jotain muuta, niin mä huomaan vaan siinä että mulla on semmonen kyky – mulla on SIINÄ semmonen keskivertaa parempi opettajakunnas, ett mikä seuraa, mitä nähdä. Tai jotta että – mä nään sen näin, että esimerkiks mä sanon että – kun muksut myöhästyy, niin ei panna niille jälki-istuntoo, vaan pannaan ne TEKEMÄÄN NE TYÖT mistä ne on pois koska ne oli myö-, se myöhästymisenhän tarkoittaa ett ne on pois työnteosta. Mä tarkotan ihan tämmöstä loogista ajattelua. Ett ajatellaan, ett mistä siinä on kysymys. (S I 18.)

Erityisesti hän nostaa esiin koulun Parkki-hankkeen (ks. luku 5.1.3.2). Kyse on asioihin puuttumisesta, tavallaan kaikkien oikeuksien kunnioittamisesta ja kaikista välittämisestä sekä aikuisen vastuullisesta toiminnasta, jota Sirkka korostaa.

E: Mitäs se välittäminen on susta sitten, koulussa?

S: Välittäminen, no musta siihen tulee esimerkiks tää Parkki-hanke meidän koulussa on must just loistava. Tai ett miks mä oon niin vahvasti sen takana ja siihen heti tarttunu niin on, minusta se just kertoo siitä välittämisestä. Se kertoo niin monella tavalla, mutt se kertoo niinkun enemmän – sehän on nimenomaan välittämistä ei opettamista, ett ihmistä, siinä ei niinkun jätetä ketään, oman onnensa nojaan, semmosta aikuisen vastuunottoa myöskin. Ett-ett voidaan antaa joskus jonkun olla itsekseen ja rauhottuu mutt koko ajan niinkun ikäänkuin, mitä mä

sanosin, pidetään silmällä, ja sittenhän se on ihan konkreettisesti että, sillon kun, joku on niin levoton tai ei jaksakaan työskennellä niin ett se, lähetetään ulos aikuisen luo. Se on mua ainakin niinkun rauhoittaa ihan hirveesti, niin ett mä tiedän ett se ei oo tuolla, sen olonsa kanssa potkimassa seinii. Ja sitte se on välittämistä siitä että ne jotka, jaksaa opiskella, ett ne sen saa tehdä. Useinhan nää jää heikommille, nää jotka ei niin jaksais. Ett siinä mielessä, huomioon ottamista. (S V 20.)

Vaikka Sirkka puhuu runsaasti aikuisen vastuusta, hän ei unohda myöskään oppilaan vastuuta, vastavuoroisuutta. Hänen mielestään oppilaan pitäisi tehdä koulussa vastuullisesti työtä ja huomata oma vastuunsa luokan työrauhasta. Opettaja on taas vastuussa siitä, mitä hän näkee ja mihin hänen omantuntonsa mukaan pitää puuttua. Sirkka kantaa vastuuta oppimisesta opettamalla lähinnä opettajakokeskeisesti, mihin liittyy kuitenkin myös muita syitä. (Ks. ss. 474–475, 78, 205–206 ja 221–222.)

Se, ettei ihmistä jätetä yksin, liittyy Sirkasta lähinnä tunteisiin, vuorovaikutukseen: ”Se on myöskin varmaan sitä niinkun ilmastaan omia – tunteita ja pyritään vastaamaan toiseen tunnetasolla ettei vaan järkitasolla.” (S V 20.) Se liittyy yhteiseen huumoriin, toisen huomiointiin positiivisesti, lempeyteen, inhimillisyyteen, mutta myös toisen pahaan oloon reagoimiseen ja asioihin puuttumiseen. Välittäminen on siis läsnäoloa, toisen kohtaamista ja rohkeasti kohti kävelemistä, ei toisen ohittamista. Se liittyy vuorovaikutukseen. Tältä pohjalta Sirkka kokee olevansa oppilaille turvallinen aikuinen, jonka seuraan jotkut oppilaat hakeutuvat juuri tästä syystä (ks. s. 204 S IV 5–6). Hänellä on myös kokemusta kontaktin saamisesta sairastuneeseen oppilaaseen (ks. s. 200). Tytölle järjestetty oma opetus kuului Sirkkan tunneilla puhuen, ”mutt sitt mä ajattelin että on tää puhuminen nyt äikkää, että kyllä tässä nyt tätä äidinkielen opetusta varmaan toteutettiin vaikka koin olevani ihan eri ammatissa että mull mitään kuraattorin taitoja taikka mitään muuta oo” (S III 11).

S: Ett jos niinkun aistii että jollakin on, on – lähinnä nyt tietenki jos jollakin on paha mieli tai huono mieli tai se on suruissaan niin – niin vähintäänkin sä olet sen vieressä, ikäänkun tarkistat sen tilanteen että, että tuota niin, haluaako se olla yksin vai haluaisko se sanoa jotakin, haluaisko se kuulla sun – joskushan ei tarvitse sanoakaan mitään vaan se on vaan hyvä että joku on siinä vähän aikaa, siinä saatavilla. Tai sitt sä voit sanoa jotakin, puhua vaikka ihan puuta heinää, tai voit puhua vaan että, on niin harmaata että, ja voit sanoa että välillä tässä tuntuu – jotaki kuitenkin ikäänkun siihen tunnetilaan jollakin tavalla vastaat, jos

sä aistit se on sellanen ett siihen tarvitsee vastata. Ja samaten tietysti niinkun muunlaiset tunteet. Ja sittenhän se on niinkun huumori yksi keino, voidaan pitää hauskaa ja heittää huulta, sitt on tietenki, no täähän on, se on tietenki käytöstapa mutt tää on hirveen kiva niillä tää, "hyvää päivänjatkoa". Ett sekin on semmonen, se on kuitenkin kohtaaminen, kohtaaminen. Ja se on aina niinkun hirveen, sehän on semmonen, miellyttävä, myönteinen, kohtaaminen niinkun, semmonen pieni niinku pukkaus myötäpäivään tästä, ett se päivä lähtis meneen paremmin. Tämmösii kaikkia, ja niitähän saa siis oppilailta, kun tietyt oppilaat käyttää tämmöstä, tämmöstä tapaa.

Se on sitä just että, ett silloin kun on nuorten kans tekemisissä niin, ett sä arvioit sen tilanteen aina tietenki joskus jos itse on HIRVEEN väsynyt sä et jaksa jotakin semmosta, siinä, mutt ett sä arvioit ett se asia, puuttua, niin se on joku esimes viedä sille, mikäköhän se ois, jalostaa sille kun se on ollu pois niin vaikka jotain tehtävää, sä voit sanoo ett kysy luokkaka-verilta. Mutt ett sä kuitenkin sitt siirät sen jonnekkii. Mutt sitt kun se on joku semmonen asia johon pitäis puuttua, niin siihen sä aina puutut, niin kauan kun tavallaan henki pihisee. (S V 20–21.)

Monet oikeudenmukaisuudenkin pohdinnat liittyvät Sirkalla puuttumiseen. Hän nostaa esiin sen, että koulun säännöt ovat kaikille samat: opettajan ei pitäisi pelätä puuttua keidenkään oppilaiden rikkeisiin. Hän pyrkii olemaan asioihin puuttumisessa myös looginen – yrittää puuttua samantasoiseen häiriöön aina samalla tavalla. Toisaalta puuttuminen riippuu tilanteestakin, ja opettajan sietokyky on eri päivinä erilainen. Oikeudenmukaisuus ei Sirkasta tarkoita kategorisesti samanlaista suhtautumista, vaan se sallii myös tarkoituksenmukaisen reagoimisen, jonka tavoitteena on tässä tapauksessa työrauhan ja opiskelun edistäminen. (Ks. Puuttuminen ss. 221–225 ja s. 350.)

Myöhästelyyn Sirkka ei kiinnitä erityistä huomiota ehkä siksi, että se on hänenkin heikko kohtansa, josta oppilaat huomauttavat hänelle joskus. Kohtuuttomalta, tai epäoikeudenmukaiselta, hänestä itseltään tuntui se, kun koulusta jatkuvasti lintsaava poika sattui olemaan tunnilla, jolta Sirkka myöhästyi kymmenen minuuttia tyttöjen tappelun selvittelyn vuoksi, ja huomautti Sirkalle myöhästymisestä, kun tämä pyysi sitä oppilailta anteeksi.

sitt tääl oli yks Vili joka aina kerran kuukaudes kouluu ja hän oli nyreissä, ett kun mä tulen kymmenen minuuttii myöhässä ja sitt tää, mä pidän tuntei kymmenen minuuttii yli, että hän ei tästä, kun mä sanoin että kun hänellä ei oo suorituksia, ett mä en saa vitostakaan ett tulee nelonen, mä sanoin ett voisit sä Vili tunnin jälkeen jäädä, ett katotaan ett mites sä voisit täst suorittaa tän äikän kuitenkin. Ei hän kun mä tulen

kymmenen minuuttii myöhässä ja lähen kymmenen minuuttii-, ja tunti-
nitkii on kymmenen minuuttii myöhempään ett ei hän jää. Hän on
niinku nyreissään. Mä sanoii ett kuitenki kun sä tänään oot kun tässä
kuussa ennen oot ollu kerran tai kaks. Ei hän jääny sitten mutt että,
tämmöst-tämmöst niinku sitt myöski veistellään, ne voi niinku sanoa
siit mulle, ett kyllä ne niinku-. Se on mun niinku semmonen heikko
kohta ett mä myöhästelen. Mutt kun tuolla on niinku niin, niit asioita
on niin miljoona, ett kyllä mä YRITÄN, toi on mun niinku semmonen ett
mä yritän tsempata monta kertaa ett lähen ajoissa, lähen ajoissa, mutt
sitt monta kertaa ne asiat on niin suuria, ett nyt mä ajattelen ett mä
annan niin hyvää opetusta taas sen kolkytseitsemän minuuttia enkä
neljääkytviittä, ett se korvaa sitt sen, ett ku noi on pakko niinku hoitaa.
Ja ei-ei reksikää oo paikalla joka tauolla, tai joku muu minkä kans pitää
sitä asiaa viedä eteenpäin, ett se on joku niinku vaan ett-ett tota niin,
tietenki mä tietäsin että kaik-, jos mä hoitaisin vähemmän asioita niin
varmaan sitt ei ois niitä esteitä. (S III 11 12.)

Sirkasta taas opettajan työn muut puolet kuin silkkä opettaminen
ovat kasvaneet viime vuosina. Varsinkin luokanvalvoja työ vaatii pal-
jon, ja hän todella panostaa siihen, miettii, mitä hän voi aikuisena
tehdä, kun oppilaalla on ongelmia. Tämä vaatii hänestä opettajalta
selkeää, johdonmukaista ja oikeudenmukaista toimintaa. Oikeuden-
mukaisuudelle Sirkasta on tullut erityisen herkkä omien kokemustensa
vuoksi: hän on saattanut reagoida, puuttua, asioihin liian tiukasti, mikä
on voinut tuntua oppilaista epäoikeudenmukaiselta (ks. ss. 213–215).

Myös koulun johdon ja kunnan koulutoimen opettajia arvostava
ja oikeudenmukainen toiminta on Sirkasta ensiarvoisen tärkeää oman
työn ja itsen kannalta. Jos oikeudenmukaisuus ei toteudu isoissa
asioissa, kosketetaan ihmisen syvintä, ei välitetä toisesta, mistä Sir-
kalla on myös kokemusta siinä, miten koulutoimi suhtautuu koulun
hyväksi kokemiin hankkeisiin (ks. Kuvio 10). Välittäminen ja oikeu-
denmukaisuus siis kietoutuvat yhteen.

Semmonen ihmisenä olemisen arvo, niin sitä viedään siltä toiselta ja se
kunnioitus, se oikeutus olla ihmisiä, et me ollaan samanlaisia ihmisiä,
meil on samanlaiset oikeudet, ajatuksiin, työntekoon. Me ollaan yhtä
arvokkaita, vaikka meidän tavat toimia ois erilaiset, mut jos me pyritään
sillä tavalla, et me ei ketään ihmistä vahingoiteta, me halutaan esimer-
kiks nuorten kasvua tukea. Jos tämmösis tilanteissa, vaik me toimittas
eri tavalla, mut jos tämmösis niinku ohitetaan toinen, toimitaan epä-
oikeudenmukasesti, niin se on musta niinku sen ihmisen mitätöimistä.
Ja ihmisen mitätöiminen on musta niinku hirveetä. Välinpitämättömyys
tai semmonen nollaaminen. Et se siinä varmaan. (S VI 3.)

5.2.1.3 Toisen huomioiminen – Merja

Merja kokee arvomaailmansa ja ihmiskäsityksensä juontuvan lapsuudenkodistaan, jossa pienissä tiloissa korostettiin toisen huomioimista, pelattiin luottamuksella, kullakin oli oma työnurkkauksensa ja aikuisiin voi luottaa ja turvata sekä kaikkia kohdeltiin samanarvoisina (ks. Jännitekaavio 3). Avainsana on ihmisten kanssa oleminen.

M: Niin, siis se, miten ihmisten kans ollaan, niin mä oon ihan vakuuttunu siit, et se on se kasvuympäristö, missä on kasvanut, niinku mun oma. Ja mä oon jotenkin äärimmäisen kiitollinen niinku tavallaan siitä taustasta, mikä on ollu. Siis vaikka pientä ja vaatimatonta, jotenkin sellasen pienen ihmisen asialla olemista, yhteisö on ollu hirveen voimakas ja joku semmonen, niinku perheessä semmonen tietty solidaarisuus, mikä on vieläkin. Et vaikkei ne ihmissuhteet ollenkaan mitenkään mutkattomia ole, mut mä oon miettiny, et ne on sellasii aitoja, niit ei voi must opiskella. Vaan ne, niihin kasvaa. Jotenkin. Ja nää on must jotenkin täs koko opettajan työssä, etenkin yläasteella, niin ihan ensiarvosen tärkeitä asioita. Ja sit mua pelottaa, et nouseeks ne niinku kaikkein tärkeimmälle, koska kylhän siin on sit se tietoaimes myös. (M VI 3.)

* * * * *

M: Tota se varmaan arvomaailma on siellä semmonen tausta siellä koska tota, niinku ett miten ihmisten kans ollaan ja niinku tavallaan, ehkä... Ett semmonen toisen huomioiminen ja sitt just niinku se kun oli puhetta siitä luottamuksesta, koska kuitenkin niinku yhdessähän me halutaan olla. Niinku ihminen, mä uskon ett se on sosiaalinen niinku tavallaan ja sitt sitä kanssakäymistä, ett ei luo sitä sellasta valtataisteluu, se on must vihoviimestä ett oppilaan ja opettajan välillä on valtataistelu. Ett käydään niinku ett se auktoriteetti on jotain sellaista, se ei ole, se ei onnistu. (M I 10.)

Se, että opettaja on toimissaan tasa-arvoinen ja kohtelee oppilaita samanarvoisesti, ei kuitenkaan merkitse oppilaiden samanlaista kohtelua: "jotta mä kohtelisin niitä samanarvosesti, niin sillan, totta kai mä joudun, joihinki kiinnittämään vähä enemmän huomiota, kun joihinki toisiin" (M V 3); "Mutt jotta mä olisin tasa-arvonen niin ne tarvitsee eri tavalla sitä, huomiota, joku tarvii sitä vähä enemmän ku toinen. Koska tasa-arvo ei oo must sitä että kaikille yhtä paljo." (M IV 4.)

Oppimista ja siihen sitoutumista taas Merjasta parantaa se, että oppilaita kohdellaan ihmisinä ja kukin saa tehdä työtä mahdollisimman paljon omalla tavallaan. Ihmiskäsitykseltään erilaisen opettajan kanssa yhteistyö luonnistuu Merjalta kangerrellen. Yhdeksän luon-

kan mukautetun opetussuunnitelman mukaan opiskelevien mukana on tunnilla aina erityisopettaja, jonka mielestä oppilaiden pitää olla tunneilla hyvin säntillisesti: keskittyä pelkästään opiskeluun – ei esimerkiksi piirrellä vihkoon, kun kuunnellaan. Merja on asioista toista mieltä, mutta on taipunut erityisopettajan käsityksiin, koska ei tiedä oppimisvaikeuksista tarpeeksi. Merjan mielestä kyse on kuitenkin erilaisesta ihmiskäsityksestä, omasta mielestäni myös erilaisesta oppimiskäsityksestä:

Mut kyl niit täytyy niinku kohdella must ihan samalla tavalla kun mui-takin. Eikä niit ees kohdella, vaan niiden kans ollaan must samal taval-la kun muidenkin kans. Että mul on hirveen vaikee niinku oivaltaa sitä, et miks ei ne voi samal piirtää, jos mä puhun jotakin. Koska mun mielest se päinvastoin tukis sitä oppimista, mut niinkun sanottu, en mä oo opiskellu näit asioita. (M VI 2.)

Merja kiinnittää huomiota myös koulun itsestään selviin opettajil-le lankeaviin “oikeuksiin”, jotka saavat aikaan koulussa eriarvoisuutta, antavat opettajille erivapauksia ja oikeuden loukkaantua tai päi-vitellä oppilaiden käytöstä – tavallaan on kyse koulun piilossa ole-vista aseman tuomista etuoikeuksista ja valtasuhteista. Hän mieles-tään oppilaalla on esimerkiksi oikeus sanoa “tylsää”, joten opettaja ei saa loukkaantua kommentista, vaikka olisi omasta mielestään suun-nitellut hienon kokonaisuuden. Opettajan täytyy aikuisena hallita tunteensa. Merja kertoo silti itsekkin ottaneensa itseensä oppilaiden käytöksestä tällaisessa tilanteessa. Tilanteet ovat olleet paikkoja, joissa hän on sanonut “Merja, nyt tutkiskele itseäsi!” (M V 14). Hän uskoo mallioppimiseen.

Erityisen keskeistä Merjan etiikassa on välittäminen: hän puhuu siitä paljon, ja välittäminen liittyy moniin opettajan ja oppilaan suh-teeseen kuuluviin asioihin. Välittäminen on Merjasta opettajan kan-nalta opettamiseen ja oppilaisiin liittyvä tunne, suhtautumistapa ja toimintaa, jolla on eettiset perusteet: “Tunne on varmaan niinku sitä välittämistä.- - Mutt että tunteet oppilaisiin, tai oppilaiden tunteet, niin ne on kyllä tärkeitä.” (M IV 2.) Toisaalta ihmisten kanssa ollaan Merjasta esimerkiksi siten, että välitetään ja opitaan erottamaan “mikä on oikein ja mikä väärin. Ja ett yhdessä, yhteisvoimin.” (M V 7.) Opettaja välittää oppilaista ja samalla huolehtii luokan ilmapiiristä pyrkimällä kohtelemaan oppilaita oikeudenmukaisesti, huomaamaan

vaikeuksissa olevia oppilaita ja selvittämään epäselvät asiat, jotka saattaisivat hiertää välejä: “ettei meidän välillä olis mitään semmosia, sellast jotain kaunaa tai – tai ett mä kohtelisin niitä epäoikeudenmukaisesti” (M IV 3).

Välittävä toiminta on oikeudenmukaista toimintaa. Hänelle tulee monta kertaa mieleen “tilanteissa ett onko sitä itse oikeudenmukainen” (M II 6). Oikeudenmukainen oppilaan kohtelu on kuitenkin Merjan mielestä hyvää vallankäyttöä, johon kuuluu oppilaan kuuntelu, anteeksi pyytäminen ja antaminen, ymmärtäminen ja toisen huomioiminen. Oikeudenmukaisuuteen liittyy myös oman tehtävänsä ja paikkansa tiedostaminen – koulu on oppilaiden työpaikka ja opettaja on koulussa lasten asialla, ei näitä alistamassa tai nolaamassa. (Ks. s. 233 M IV 3, Jännitekaavio 3 ja luku 5.1.2.3.)

Oikeudenmukaisuuteen kuuluu myös reiluus, joka liittyy Merjan puheissa lähinnä oppilaan mittaisten sopimusten tekoon: “täss tulee sitt se aikuisuus ett mun pitää miettiä, ett niiden ei tarvii sitoutuu sellaisiin asioihin mihin niillä ei ole kerta kaikkiaan kykyä” (M V 7). Hän kertoo tekevänsä sopimuksia eritoten poikien kanssa.”[Vetoan] reiluuteen ja – ett-ett tavallaan ett miten ihmisten kans kanssakäydään mutt se perustuu jotenki siihen ett mä tunnen oppilaat ja ne tuntee mut.” (M V 7.) Reilun pelin periaatteella saadaan esimerkiksi töitä tehtyä. Toisaalta sopimukset liittyvät myös kurinalaisuuteen ja selkeyteen: sovittuihin selviin raameihin ja vapauteen liikkua niiden sisällä.

Välittäminen liittyy Merjasta tunteisiin myös siksi, että se on pitämistä. Pitäminen taas on vuorovaikutusta, välitöntä kontaktinottoa. Oppilaiden ei tarvitse pitää opettajasta, vaikka se onkin miellyttävää, paremminkin voitaisiin puhua viihtyvyydestä: “Toi on se ihminen tai opettaja, jonka kans voi jutella ja se välittää, ehkä se on niinku tällasta, ne tietää ett ne voi tulla mun luo. Ja ett-ett tunneillakin, ett ei siellä oo ahdistavaa.” (M IV 3.) Pitäminen ilmenee molemminpuolisena vuorovaikutuksena. Merja sanoo kokevansa joissain tilanteissa myös oppilaiden huolenpitoa.

M: - - pitää huolta, et on äärimmäisen tärkeätä, et on se inhimillinen ja erehtyväinenkin ihminen. Siis ei keinotekosesti, vaan jos niit tilanteita on. Et mä saatan unohtaa jotakin, ja sit oppilaat on, et voi Merja, taas sä unohdit sen ja sen. Ja kauheen semmosta hyväntahtosta. Ja se tuntuu must mukavalta. (M IV 3.)

Toisaalta Merja liittyy välittämisen tunteen myös opetettavaan sisältöönkin, itselle läheiseen aiheeseen: hän itse viihtyy kirjojen parissa ja siten lukemiseen liittyy tunteita, mistä syystä on “kanttia sanoa että se on kivaa ja sitä kannattaa tehdä” (M IV 2). Tunteet ovat hänestä hyvin tärkeä asia opettamisessa: se, että seisoo opetettavan asian takana, että on siihen suhde ja että on ylpeä siitä, jotta on äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja (ks. Jännitekaavio 3).

Välittäminen liittyy myös auktoriteettiin, sillä Merjan mielestä valtataistelu – auktoriteettitilanne – voidaan välttää pitämällä itseä samanarvoisena oppilaiden kanssa, puhumalla huolenpidon ja toisten huomioimisen, ei käskemisen kieltä: kaikki pitävät huolta luokasta ja ottavat huomioon toiset oppilaat (ks. s. 237 M IV 1). Kyse on siis vastuun kantamisesta ja siihen opettelusta.

Välittämistä on kyky katsoa asioita oppilaiden kannalta: halu luoda ilmapiiri, johon voi tulla pelotta, epäonnistuneenakin. Tähän Merja pyrkii nostamalla esiin asioita, joiden hän huomaa painavan oppilaan mieltä, jotta ne saataisiin pois painamasta (ks. s. 239). Eräs oppilas sanoi kerran Merjaa sekä tiukaksi ja rennoksi. Tiukkuutta hän selittää seuraavasti: “No mä ajattelin ett onks se sitä, välittämistä sillä tavalla ett-ett mä en päästä niitä niist tilanteista, silloin kun mä nään ett joku juttu painaa mieltä. Ett-ett mä otan ne kyllä esille, jollaki tavalla. Mä en tia onks se sitä, sitä mikä sitt on tiukkuutta.” (M III 3.)

Opettajan välittäminen on lisäksi toisaalta kontrollointia, toisaalta huolenpitoa. Välittämiseen kuuluu raameista ja kehyksistä huolehtiminen, esimerkiksi siitä, että läksyt tulevat tehdyiksi. Välittäminen on kiinnostusta oppilaan työtä kohtaan, ei tenttaamista (ks. ss. 248–249 M I 1–2).

Merja käyttää myönteisiä tapoja, esimerkiksi välittämistä, luokan kontrolloinnissa. Takkien poistamisesta voi saada aikaan välittämisen ja tilannetajun kautta humoristisen kokemuksen: hän pohtiikin, käyttäkö hän kenties luokan hyvää ilmapiiriä saadakseen haluamansa asiat toimimaan. Näin hän ei kuitenkaan usko olevan, koska hän pyrkii olemaan oikeudenmukainen, ei käytä mielivaltaa ja “kyllä mä niit kuuntelen” (M V 12).

M: Esimes must on hirveen ihana hetki täss takin poistosta, ysi x:lta, ett ottakaas takit pois. Ja sitt siellä Viljami joka – sill oli takki päällä ja Pekall oli takki päällä. Ja sitt mä sanoin Pekalle näin ett “kuule Pekka, ett nyt takki pois ett joka vitsaa säästää niin se lastaan vihaa, ett tähän

on niinku pelkkää välittämistä”. Niinku Viljamikin otti sen takin pois kumminkin joo. Mutt mä menin Pekalle sanoon tän ja otin olkapääst kiinni “kuule tää on se juttu”. Jollon Viljami laitto takin, päälle, heti sen jälkeen. No sitt mä kävin sille ohimennen, kun se, samall kun se laitto sen takin päälle niin se punastu – niin mä menin ohimennen sanoon sille ett “mä tykkään sustki” (naurua). Mutt ett se oli niinku sellanen ett jos mä olisin sanonu sen julkisesti, ett “Viljami mä tykkään sustki ihan hirveesti” niin se olis ollu nolaamista, koska se oli ihanaa kun se tajus sen siinä samassa. Mutt tästä tuli vitsi sitt sille luokalle. Ett-ett tavallaan me otettiin ne takit pois sillä tavalla ett-ett mutt mähän välitän teistä, kun mä ett “Takit pois”, ett-ett “Mä välitän teistä ett mä huomautan siit asiasta”. Ett tätä kautta. (M V 10.)

Välittäminen on myös keino sitouttaa oppilas töihin hyvän työilmapiirin rinnalla. Oppilaat voidaan pakottaa suorittamaan asioita, kuten koulussa usein tehdään, mutta oppimisen kanssa sillä ei Merjan mielestä ole mitään tekemistä. Opettajan kiinnostus oppilaan työtä kohtaan voi kasvattaa oppilaan sisäistä omaa halua tehdä työtä, sitoutumista työntekoon: “- nyt se poika teki jo, et et tavallaan niinku et sen välittämisen kautta kun mä menin sen luo ja me keskusteltiin niinku siitä, että onko hän nyt kypsä et mä rupeen niinku sitte enemmän ja enemmän niinku sitä siis jollain hienovarasella tavalla hiostamaan (M I 5) (ks. s. 86).

Välittäminen on myös opettajan keino yrittää auttaa vaikeuksissa olevaa oppilasta. Tällaiset tilanteet seuraavat Merjaa herkästi kotiin: hän pohtii vastuutaan, oma kyvyttömyyttään auttaa ja sitä, miten epäoikeudenmukaista elämä voi olla. Merja kertoo esimerkin tyttöoppilaasta, jonka viillellyt käsivarret Merja näki ja jonka kanssa hän halusi seuraavan kerran tämän nähdessään keskustella.

Ja sitt mä otin sen myöhemmin, tiistaina – ja kysyin, että-ett, tai ett halusin keskustella sen kanssa ja mä sanoin ett näytäk sä mulle sun kättä. En, se sano, mä sanoin ett NÄYTTÄISIKS sä, kun mä nyt säikähdin ku mä näin sen ja sitt se näytti ja se veti tota – puseron hihan ihan tänne ylös asti ja se oli ihan täynnä pientä viiltoa. Ja tää nää on niinku semmosii, jotka on must, ett mä tunnen itseni niin VOIMATTOMAKS ett mitä mä voin TEHDÄ. Nää on hankalia (hymähdys), hankalia tilanteita, ett siinä sitte. Se oli kauheen viehättävä kun mä sitte kysyin siltä, tai sanoin ett onks niin ett-ett sull on niin, niin PAHA OLO. Ett-ett ku siit ei saa kiinni siit pahasta olosta ku se on tuolla pään sisällä tai jossaki sydämessä että, ett sitt jos sä teet tollasen viillon, ett kun se sattuu, niin sä tajuat sen pahan olon. Se oli ett jotain sinne päin (hymähdys). (M III 1.)

Opettajan kannalta tällaisissa tilanteissa Merjan mielestä hankalinta on voimattomuus. Hän on yrittänyt järjestää kuraattorin ja luokanvalvojan tapaamista, johon tyttö ja hän itsekin tulisivat, mutta tyttö on aina perunut tulonsa. Merja on yrittänyt auttaa tyttöä ja saanut kontaktin tyttöön oppiaineen mahdollisuuksien, lukemisen ja kirjoittamisen, kautta.

Mutt siinäki sitt mä ajattelen ett okei ett, pienesti, ett se semmonen joku välittäminen kuitenkin. Ees niinku SINÄ HETKENÄ kun se on siell koulussa. Mitä voi tehdä, s-on s-on tyttö joka tykkää lukea ja kirjottaa, ja me nyt sovittiin että, ku se kirjotti jonku sellasen tarinan sellasen selviytymistarinan sellasest tytöstä josta, on muun muassa näitä – viihtelemisiä ja näitä niin tota (yskähdys) se oli hirveen pessimistinen tarina se päätty, onnettomasti niin mä kysyin että, ett kirjottaisiks sä tarinan, jossa selviytyis että, että yritäk sä löytää niinku niit juttui ett miten tollasest tilanteesta voi selviytyä. Ja sitt se jotenki tarttu ainaki sinä hetkenä siihen. Ool rait mutt ne on, niit tilanteita jotka rassaa ihan hirveesti. (M III 1–2.)

5.2.1.4 Oikeudenmukaisuus ennen kaikkea – Johanna

Johanna ottaa esiin arvot puhuessaan kasvatuksen merkityksestä koulussa (ks. s. 90). Hän on huomannut joidenkin tyttöjen hakeutuvan seuraansa ehkä siksi, ”että ne [oppilaat] ajattelee, että mä arvostan joka ikistä oppilasta. Et on sillä sitten ongelmia tai ei.” (J II 3.) Hän aprikoi omaa vaikutustaan sekä vastuutaan seuraavasti:

No, ne tietää mun arvot, että mul on hirveen perinteiset ja terveet arvot, et sen verran ne tietää varmastikin. Et jos sillä on mitään vaikutusta näihin oppilaisiin, niin se on ihan hyvä juttu. Mutta jos, niin... Sitä vastuuta sillä tavalla mietin sitten, että lähteekö he sitten, kun he on aika herkkiä tyttöjä, ainakin tämmösen kuvan oon heistä saanut, et sortuu-ko he läträämään joka viikonloppu alkoholin kanssa ja ajatukset pyörii siinä ja kaikessa muussa negatiiv:ässä, tupakoinnissa ja ehkä vahvemmissakin aineissa, en tiedä. Niin niin, mikä on sitten mun vastuuni, tai enhän mä voi tietysti siitä vastuuta ottaa, että... (J II 3.)

Kunkin oppilaan arvostamiseen liittyy myös se, että Johanna haluaa ottaa oppilaat yksilöinä. Hän haluaa ottaa oppilaan persoonan huomioon ja oppilaan arvon ihmisenä sekä vaikuttamaan omalla persoonallaan ja toiminnallaan oppilaisiin positiivisesti (ks. s. 287).

Mut kyl mä niinku pyrin siihen, että mä tuntisin tavallaan jokaisen oppilaan näkisin tietyllä tavalla persoonana, et se on se tavote. Jotta pystys sitten arvostamaan ja löytämään siitä hänen omia vahvuuksiaan

ja tavallaan sitten myöskin opettamaan ehkä sillä tavalla, että.. Tai ainakin antamaan semmosta palautetta, mikä sille oppilaalle sopii parhaiten. (J II 8.)

Viimeisessä haastattelussa Johanna toteaa, että erityisen tärkeää on oman itsensä arvostaminen, itseluottamus, jota hän on saanut viime aikoina enemmän, samoin kuin pedagogista silmää (ks. Jännitekaavio 4). Itseluottamuksen kasvu näkyy hänestä seuraavasti:

J: No näkyy siis sillä tavalla, et uskaltaa, niinkun sanoin aikasemmin, et uskallan enemmän antaa itsestäni ulos muille. Et mä en enää pelkää sitä, mitä oppilaat musta ajattele, et no tää menee ja sillä siisti. Et mä oon erilainen, et ne hyväksyy opettajanhuoneessa, opettajat, niin miksei sitten erilaiset oppilaat vois hyväksyä minua, et täytyy vaan hyväksyä et mä oon tämmönen persoona ja sillä siisti. Pystyn antamaan oppilaille enemmän nykyisin. (J V 19.)

Hän sanoo omien arvojensa tulevan esiin aivan tavallisissa tunti-ilanteissa, esimerkiksi tekstien yhteydessä tai keskusteluissa: "Oon joidenkin oppilaiden kanssa keskusteltu esimerkiksi alkoholista ja he on kyselleet mun suhtautumista siihen." (J II 3.) Johanna urheilee ja elää terveellisesti, jos suinkin mahdollista. Hän pyrkii mahdollisimman tasapainoiseen elämään ja siihen, että tulee kaikkien kanssa toimeen ja arvostaa kaikkia ihmisiä, mikä ei kuitenkaan aina onnistu: "on paljon oppilaita, joita mä en pysty ymmärtämään, joista en välttämättä pidä. Mutta mä en halua sitä näyttää. Mä puhuin täällä oikeudenmukasuudesta, niin se on mulle hirveen tärkeää. Mä kyllä hermostun välillä oppilaisiin, mutta tota, en omasta mielestä ilman syytä." (J II 4.) Pyrkimys oikeudenmukaisuuteen korvaa kaikista pitämisen mahdottomuuden ja oman ymmärtämättömyyden.

Ihmisten kanssa toimeen tuleminen on Johannalle erityisen tärkeää, sillä hän ei itse viihtynyt varsinkaan yläasteella ja oli siellä koulu-kiusattu nähtävästi poikamaisuutensa ja ujoutensa vuoksi: "mul ei tukka kasvanu siihen aikaan ollenkaan ja oli finnejä jonkun verran ja olin hirveän ujo ja sulkeutunut" (J V 22). Ei kiusaajalla eikä kiusatulla ole hyvä olla: "mä yläasteella sit itte sorruin siihen et kiusasin vieläkin heikompa henkilöä, olin tosi ilkeä sille ja muutenkin olin inhottava" (J V 22). Johanna kokee nykytilanteensa onnellisena, sen, että pyrkii olemaan mahdollisimman hyvä kaikille ja toimimaan oikeudenmukaisesti sekä hyvien tapojen mukaisesti. Hänen oma työyhteisönsä tukee Johannasta tällaista ilmapiiriä – ja siten myös hyvää oloa.

Mutt et miten paljon onnellisempi tilanne on nyt kun yrittää olla mahdollisimman hyvä kaikille ihmisille. Ja pitää tavallaan niinku – toimimaan niitten-niitten hyvien tapojen mukaisesti, olemaan mahdollisimman hyvä, kaikille, ett niin ett ei oo ristiriitoja. On aivan ihana tilanne, käsittämättömän hyvä tilanne kun on hyvä, niinkun on meidän työpaikalla tällä hetkellä, must tuntuu et siel on aivan käsittämättömän hyvä ilmapiiri. Must on ihanaa, et meil on suvaitseva ilmapiiri, erilaisia persoonia siellä on. - - mutta se, että kun tulee kaikkien kans toimeen ja pyrkii olemaan kaikille mahdollisimman hyvä ja oikeudenmukanen, niin kaikilla on hirveen paljon helpompia elää ja olla. Nauttii elämisestä ja olemisesta. (J V 23.)

Johanna korostaakin haastatteluissa yksilön huomioimisen lisäksi opettajan oikeudenmukaista toimintaa, joka on tärkeää jo koulun tehtävän kannalta. Oikeudenmukaisuus tulee Johannankin puheissa esiin opettajan ja oppilaan välisen suhteen perustavanlaatuisena kysymyksenä mutta myös opettajan ammattitaidon merkkienä. Hän puhuu opettajan sitkeästä pitkän linjan työstä: oppilaat kyllä huomavat pikkuhiljaa, mitä opettaja tarkoittaa ja mihin hän pyrkii. Koulun tehtävänä on taata kaikille mahdollisuus tasa-arvoisiin lähtökohtiin. Näihin päämääriin Johanna pyrkii oikeudenmukaisuuden ja kannustuksen avulla. (Ks. ss. 89–90.)

Oikeudenmukaisuus edellyttää toisen persoonan hyväksymistä ja kunnioittamista, kuten luottamuskin, ja merkitsee oikeudenmukaisuutta, toisen taustan ja persoonan huomioivaa käyttäytymistä toista kohtaan – tavallaan siis toisen näkemistä – ei siis välttämättä samanlaista käyttäytymistä kaikkia kohtaan. Oikeudenmukaisuus näkyy toiminnassa: arvioinnissa, rangaistusten antamisessa, palkitsemisessa ja suhtautumistavassa. (Ks. Käsitekartta 4.)

J: Eli nää kolme linkittyy yhteen, eli oikeudenmukaisuus, hyväksyminen eli erilaisten oppijoiden, erilaisten oppilaiden hyväksyminen, opettajien hyväksyminen, oppilaan ja opettajan molemminpuolinen hyväksyminen ja sit se persoona liittyy tähän samaan, eli erilaisten persoonien hyväksyminen. Eli tällä oikeudenmukaisuudella, - - toisaalta huomioida oppilaiden taustat, tai ihmisten taustat, niin hyväksyy sen persoonan ihmisenä. Et jokasella on oma merkityksensä ja arvonsa, et se oikeudenmukanen käyttäytyminen tai pystyy käyttäytymään oikeudenmukaisesti sitä ihmistä kohtaan. Mutta myöskin... Ja se näkyy sitten tietysti kaikessa arvioinnissa ja muussa omassa toiminnassa, miten pistää rangaistuksia voimaan ja miten palkitsee ja näin pois päin. Mut ne on niinku erottamaton parivaljakko, hyväksyminen ja oikeudenmukaisuus. Jos ei oo hyväksymistä, tai toisten persoonien kunnioittamista, hyväksymistä, niin ei voi olla oikeudenmukaisuutta. (J V 20–21.)

Rankaisemisesta Johanna on sitä mieltä, että hän tuntee tekevänsä väärin, “jos mä en antaisi tästä rikkomuksesta akatemiaa, jos näin on sovittu. Et tietynlainen - - sanotaan moraali, kuitenkin tavallaan on. Et ei voi olla antamatta jos se on mun mielestä paha rike.” (J V 6.) Kuitenkin hän tunsu jossain vaiheessa johtavansa akatemianantajalistalla, koska on olemassa myös toisen ääripään huippuopettajia, jotka ratkaisevat asiat muulla tavalla. Hänen mielestään oikeudenmukaiseen rankaisuun kuuluu keskustelu oppilaan kanssa, empatisuus, kontaktinotto, ei vain yksipuolinen ja -sanainen rankaisu, määräyksien antaminen, joka johtaa vastustamiseen. Onpa hän joskus myös pyrkinyt ratkaisemaan ongelman oppilaiden kanssa yhdessä.

Tai ei vastustus, vaan se, et on etänen ja samalla sanoo, et näin se on, sillä siisti. Ei jäädä keskustelemaan aiheesta. Ja sen takia oppilaastakin tuntuu pahalta, jos mä sille lykkäsin sen akatemian, mut jos asian pysty jollain tavalla keskustelemaan oppilaan kanssa, et mitä se oppilas on tehny väärin, ja sen jälkeen todeta, et mä en...Et vaikka me ollaan keskusteltu asia asiana, sovittu, mut silti mun on pakko antaa sulle tämä akatemialappu, jälki-istuntolappu, niin se ei tunnu niin pahalle sit sen jälkeen. Eli kontaktinotto oppilaaseen on ehkä, tai ilman muuta onkin tärkeätä, mut se ei ollu helppoa aikasemmin. On se ehkä vähän helpottunu sitten, tässä mielessä. Tämmönen kontaktinotto. (J V 6.)

Johannasta oppilaan ja opettajan välisen luottamuksen ja hyvän, toisia kunnioittavan työskentelyilmapiirin syntymisen sekä auktoriteettisuhteen muotoutumisen kannalta on tärkeää, että oppilaat voivat luottaa siihen, jotta “mä oon, pyrin olemaan oikeudenmukanen että en niitä numeroita arvo, tai muuten pyri suosimaan ketäkin, jotakuta siellä luokkatilanteessa” (J I 14).

Oikeudenmukaisuus on hänestä neutraalia suhtautumista oppilaisiin: kun ei päästä ketään oppilasta liian lähelle, on helppo suhtautua kaikkiin samalla tavalla (ks. ss. 291–293). Johanna pitääkin Merjan tavoin hyvänä puolenaan oikeudenmukaisuutta. Vaikka hän ei pitäisi jostain oppilaasta tai hänen olisi vaikeaa ymmärtää tätä, se ei vaikuta ryhmätilanteissa hänen tapaansa suhtautua oppilaaseen: hän pyrkii käytännön tasolla toimimaan oppilaita kohtaan oikeudenmukaisesti. Hän perustelee käsitystään seuraavasti:

J: Arvioinnissa ja kommenteis, ett vaikka – ihan, esimerkiks ihan tunti-tilanteessa että, muistelen omia opettajiani jotka suosivat joitakin oppilaita niin, mä pyrin hyvin tietosesti olemaan mahdollisimman neutraali

kaikille, ett missään nimessä en halua ett, vaikka pitäsinkin jostakin oppilaasta ehkä enemmän kun jostain toisesta, niin en halua missään nimessä näyttää sitä, eli haluan olla kaikille yhtä, ihan oma, omalla käyttäytymiselläni yhtä, oikeudenmukanen. Samoin sitten, esimerkiksi tämmönen tilanne, viime torstaina jaettiin, meillä oli semmonen juhla-kulkue lauantaina, niin jaettiin, kulkueeseen lipunkantajia ja viirien kantajia, ett kuka suostuu, niin hän saa sitten – tai tämmösiä rooleja tai tehtäviä jaettiin. Oppilaat oli halukkaita, jotkut oppilaat siihen tehtävään, niin pyrin jakamaan niitä tehtäviä sellasille oppilaille ketkä eivät olleet olleet vielä niissä tehtävissä, että niin pyrin saamaan heitä siihen mukaan. Ett ihan käytännön asioissa, että sitten oppilaiden kanssa kanssakäymisessä. Ei oo aina helppoa, nimenomaan keskustelu oppilaiden kanssa, keskustelun tasolla. (J I 16-17.)

Neutraalius voi tarkoittaa myös hankalasta oppilaasta etäännyttä, sitä, ettei välttämättä uskalla ottaa kontaktia tähän, koska ehkä pelkää omia tunteitaan. Tällainen oppilas on esimerkiksi joskus loukannut Johannaa nimittelemällä tätä huoraksi tai puhumalla muuten ilkeästi, valehdellut esimerkiksi tuomalla ylihyvän kirjoitelman omaan, esittämällä tappouhkauksia. Oikeudenmukaisuus voi tarkoittaa siis myös itsehillintää, omien tunteiden pitämistä taka-alalla toisen kohtaamisessa, jossa on aiemmin ollut loukattuna osapuolena tai jossa on aiemmin ollut ongelmia. Johanna kertoo esimerkin oppilaasta:

Esimerkiks yhen semmosen oppilaan kohalla, joka saattaa välillä räjähtää ja vieläkin tuo mulle minkä tahansa lappusen vanhemmilta. Lappu, mikä on pitäny käyttää kotona, niin sanoo, että täs on sulle haaste oikeuteen, hyvin ilkeesti sano sen, joka on aikasemmin uhannu laittaa palavaa paskaa postiluukusta ja näin pois päin. Tän tyyppisten oppilaiden kohalla - -. On pakko pitää sen takia, että pystysin olemaan oikeudenmukanen. Mut toisaalta mä en oo hänelle oikeudenmukanen, koska mä pidän häneen etäisyyttä ja jotain muuta tuun sitten lähemmäs.

E: Niin, miten sä sanoit, että sä niinku pelkää omia tunteitas tai..?

J: No ehkä se, et pystyy käyttäytyy järkevästi siinä tilanteessa, että ei hiilly sille oppilaalle. Mä en halua suuttua sille oppilaalle tai sanoo sille ilkeesti tai vaikka joku sen käyttäytyminen ärsyttäisikin, jos se sanoo jotain hyvin inhottavaa tai ikävää, niin pystyis käyttäytymään sillä tavalla korrektisti. Diplomaattisesti kuitenkin siinäkin tilanteessa, et antaa mennä ohi korvien tavallaan, mitä se sanoo, vaikka se ei oikeesti, vaikka se oikeesti sattuu itelle ehkä. Ne sanat. (J V 9.)

Toisaalta pyrkimys etäisyyteen ja neutraaliuteen oppilaiden suhteen johtuu hänestä myös elämäntaustasta, kokemuksesta ja persoo-

nasta ja se liittyy siihen, että hänen on mielestään ainakin ollut vaikea välittää oppilaista, joskin välittäminen lisääntyy kokemuksen myötä. Välittäminen merkitsee siis hänestä pyrkimystä läheisyyteen ja kykyä ymmärtää toisen tila ja asema. Tämä asia nousi esille oman kysymykseni kautta: Johanna ei itse puhunut haastatteluissa suoraan välittämisestä tai huolenpidosta, vaikkakin hän puhui myötätunnosta ja empaattisuudesta.

mä veikkaan että semmosella opettajalla jolla on lapsia, jotka on mahollisesti tossa iässä, niin on paljon helpompi ymmärtä niitä ja välittää niistä oppilaista. Mutta sitten jos on ite hyvin pitkän aikaa yläasteistä ja se on ollu hyvin erilainen [Johanna on kotoisin maalta ja oli koulussa kiltti sekä tunnollinen] kun näillä suurimmalla osalla oppilaista, niin ei sillä tavalla tuu semmosta tavallaan elämäntaustaa, mikä vaikutas siihen välittämiseen. - - totta kai se liittyy persoonaankin, elikkä jos mä pyrin olemaan, tai oon pyrkiny aikasemmin olemaan hirveen etäinen oppilaiden suhteen, niin en varmaan vaikuta enkä reagoi mitenkään välittävästi heihin. Mut mä luulen ja tiedän, että se lisääntyy.” (J V 21).

Johannan myötätunto on enemmän herkempien ja hiljaisten oppilaiden puolella. Hänellä on kokemusta oppilaasta, joka hakeutuu häneen seuraansa, turvautuu häneen ja soittelee kotiinkin. Hän on pyrkinyt auttamaan oppilasta, mutta pohtii toisaalta omaa vastuutaan tällaisissa tilanteissa. (Ks. s. 297.)

5.2.3 OIKEUDENMUKAISUUDEN ÄÄNESTÄ

Tutkimushenkilöiden puheissa oikeudenmukaisuus hahmottuu periaatteeksi tai menettelytavaksi, joka perustuu toisen ihmisen arvioimiseen – ihmisarvoon, oikeustajuun sekä oman tehtävänsä ja paikkansa tiedostamiseen. Opettajan oikeudenmukainen toiminta vaatii tasapuolisuutta ja johdonmukaisuutta esimerkiksi sääntöjen soveltamisessa, arvioinnissa ja epäkohtiin puuttumisessa, mikä edellyttää myös kykyä kuunnella ja ymmärtää oppilasta. Oikeudenmukaisuus näkyy teoissa ja elää mielessä. Sitä kuvaa reiluus. Opettajan toiminnan ja käytöksen oikeudenmukaisuus mitataan parhaastaan ongelmatilanteissa, joissa se rakentaa luottamusta oppilaiden ja opettajan välille. Tutkimushenkilöiden kokemuksen ja esimerkkien mukaan epäoikeudenmukainen käytös johtaa valtataisteluun, oppilaiden piittaamattomuuteen tai kapinointiin, jota syntyy herkästi esimerkiksi

käskevydestä, yksioikoisesta rankaisusta, järjettömistä säännöistä tai kuuntelemattomuudesta.

Lisäksi opettajalla ja oppilaalla on osin samanlaisia ja osin erilaisia oikeuksia, vapauksia ja velvollisuuksia. Samanlaiset oikeudet perustuvat inhimillisyyteen ja tasavertaisuuteen ihmisenä (Pentti, Merja), oikeuteen tai vapauteen ilmaista mielipiteensä tai oikeuteen olla koulussa turvassa ja rauhassa (Sirkka). Myös velvollisuudet voivat perustua inhimillisyyteen (Pentti) tai opettajan velvollisuuteen taata oppilaan oikeus olla koulussa turvassa ja rauhassa (Sirkka).

Oikeudenmukaisuudesta ei voi siis puhua ottamatta esiin oikeuksia ja velvollisuuksia, eikä tällöin voi sivuuttaa Immanuel Kantia, velvollisuusetiikan suurinta edustajaa. Kantin etiikka on rationaalista ja täsmällistä – tunteita ja tekojen seurauksien arvoa ei oteta lukuun. Hänen ehdoton moraalikäskynsä eli kategorinen imperatiivinsa on versio Raamatun kultaisesta säännöstä: toimi niin, että toimintasi voi olla luonnonlaki, ja niin, että voit haluta toimintaperiaatteesi toteutuvan kaikissa samanlaisissa tilanteissa. Henkilö valitsee itse periaatteen, jotka ilmaisevat moraalilakia, ja hyväksyy jotkin niistä velvollisuuksikseen. Moraali on autonomista, koska ihmistä ohjaavat itse valitut moraaliperiaatteet eikä moraalialia voi perustella ulkopuolelta. Kategorinen imperatiivi vaatii myös ihmisiä arvioimaan tekemisiään puolueettomasti. Niiden, jotka varastavat, täytyy olla halukkaita myös siihen, että heiltä varastetaan. Koska tämä on epätodennäköistä, tuskin kukaan haluaisi varastamisen tulevan käytöksen universaaliksi säännöksi. Kategorisen imperatiivin sisällöllinen puoli on seuraava käytännöllinen periaate: pidä jokaista ihmistä päämääränä sinänsä, älä koskaan pelkkänä välineenä. Kategorinen imperatiivi on ihmisen löytämän, tahtoa ohjaavan moraalilain muoto. Ensimmäinen kategorinen imperatiivi on yleinen menetelmä, jolla muodostetaan ja testataan valintoja; toinen ilmoittaa keskeisen eettisen arvon paikan maailmassa – ihminen on tärkeä oman itsensä vuoksi. (Kant, 1990, ss. 92–134, ilm. 1785; Airaksinen, 1987, ss. 166–168; Strike, 1996, ss. 876–877.)

Lawrence Blum (1993, ss. 287–288) liittää Kantin ajatukset, yhdessä Hegelin kanssa, moraaliseen rationalismiin, miehiseen traditioon, jossa moraalisenä pidetään rationaalisuutta, itsekuria, tahdonvoimaa, luotettavuutta, universaalien periaatteiden mukaan toimimista, uskollisuutta velvollisuudelle ja vastuulle, mutta ei ihmisluon-

non tunnepuoleen kuuluvia ominaisuuksia, kuten sympaattisuutta, toisista välittämistä tai ystävällisyyttä. Tunteita ei Kantin aikaan katsottu kuuluvaksi moraalisiin piiriin, koska niitä pidettiin liian yksilökeskeisinä, sattumanvaraisina ja epävarmoina perusteina kaikkia ihmisiä sitovalle universaalille moraalille (Hellsten, 1996, s. 53).

Kantilaisen etiikan taas on nähty tukevan poliittista teoriaa nimeltä deontologinen liberalismi. Siinä yhteiskunta nähdään yhteistyön järjestelmänä, jossa kaikilla yhteiskunnan jäsenillä on oikeus omaan käsitykseensä omasta hyvästä. Liberaalia yhteiskuntaa hallitsee oikeudenmukaisuuden käsitys, joka ilmaisee yhteistyön reilua perustaa. (Strike, 1996, s. 877.)

Oikeudenmukaisuusteorioita on monia, väitteissään ja vaatimuksissaan ristiriitaisiakin, mutta tässä yhteydessä sivuan lyhyesti Rawlsin teoriaa, koska sillä on yhteytensä nimenomaan liberaaliin ja demokraattiseen yhteiskuntaan, jonka kansalaisiksi koulu Suomessakin oppilaita kasvattaa. Lisäksi teoriaa on pidetty erityisen vaikuttavana ja mullistavana. Airaksisen (1987, ss. 204–205) mukaan kysymyksessä on oikeastaan yhteiskuntaa, sen jäseniä ja rakenteita eikä niinkään moraalialue koskeva näkemys, mutta oikeudenmukaisuusperiaatteet muodostavat hänestä silti ainakin osan etiikasta.

Oikeudenmukaisuus on Rawlsista (1988, ss. 83–84) “sellaisiin käytännön tilanteisiin kuuluva hyve, joissa esiintyy etujen ristiriitaa ja joissa ihmiset kokevat itsensä oikeutetuiksi kohdistamaan oikeuksiaan koskevia vaateita toinen toisiinsa”. Keskeiseksi kuvaksi nousee se, että loogiseen päättelyyn perustuvan sopimuksenteon lähtötilanteessa rationaaliseksi käsitetyt, kuvitteelliset henkilöt joutuvat sopimaan oikeudenmukaisuuden periaatteista tietämättömyyden verhon pimenossa, eli puhtaasti yleisten näkökohtien perusteella, tietämättä esimerkiksi paikkaansa yhteiskunnassa, sosiaalista statustaan, sukupolveaan, omaa käsitystään hyvästä, yhteiskuntansa erityisolosuhteita, luontaisia avujaan ja kykyjään: “Kun oikeudenmukaisuus käsitetään reiluksi peliksi, perinteisen yhteiskuntasopimuksen luonnontilaa tulee vastaamaan tasa-arvon alkuasema.” (Rawls, 1988, s. 20.)

Rawls (1988, s. 46) uskoo, että lähtötilanteen ihmiset osoittautuisivat oikeuksien kannattajiksi ja vaalisivat erityisesti vapautta, joten he valitsisivat kaksi periaatetta: Ensimmäinen periaate liittyy vapautteen, jota rajoittaa vain se, että muillekin on sallittava sama vapaus, mitä itselleen halajaa. Toinen periaate liittyy hyvinvointieroihin, joi-

hin liittyvän tehokkuusperiaatteen mukaan hyvinvoinnin jakotapa on tehokas silloin, kun on mahdotonta antaa hyvää yhdelle tai useammalle ihmiselle ottamatta samalla pois joltakin toiselta – opiskelupaikat, asemat ja virat ovat auki niille, joilla on kyvyt ja halut pyrkiä niihin. Hyvinvointieroihin liittyy myös eroperiaate, jonka mukaan hyvinvointierojen on koiduttava huono-osaisten hyväksi. Rawlsin systeemissä nämä erot voidaankin oikeuttaa, kunhan vain kenenkään vapaus ei häiriinny ja edut tuottavat yleistä hyötyä. (Rawls, 1988, ss. 49–71; Airaksinen, 1987, ss. 213–215.)

Oikeudenmukaisuuden olosuhteet voidaan Rawlsista (1988, s. 82) kuvata “normaalioloiksi, joiden vallitessa inhimillinen yhteistyö on sekä mahdollista että välttämätöntä”. Rawlsin oikeudenmukaisuuskäsitys on puhtaasti menetelmällinen: valinta verhon takaa ratkaisee, mikä on oikein ja mikä väärin. Hän kutsuu käsitystään reilun pelin periaatteeksi. Reiluudella tarkoitetaan sitä, että rationaalisesti ajattelevat ja teoriasta hyvin perillä olevat henkilöt valitsevat itselleen moraalin ottaen huomioon sen, että he joutuvat itse elämään valintojensa mukaan. Valinnoista seuraa reilu järjestys, josta kenelläkään ei voi olla mitään valittamista. (Airaksinen, 1987, s. 212.) Periaatteeseen kuuluvat myös luonnolliset velvollisuudet, jotka ovat voimassa kaikkien ihmisten kesken, koska kaikki ovat yhtäläisiä moraalisia henkilöitä. Tällaisia myönteisiä ja kielteisiä velvollisuuksia ovat esimerkiksi velvollisuus auttaa puutteessa tai pulassa olevaa, velvollisuus olla vahingoittamatta toista ihmistä sekä aiheuttamatta tälle vammaa ja velvollisuus pidättyä tarpeettomasta kärsimyksen tuottamisesta toiselle. Reiluksi peliksi käsitetyn oikeudenmukaisuuden näkökulmasta luonnollinen perusvelvollisuus on oikeudenmukaisuuden velvollisuus, joka vaatii meitä tukemaan “olemassaolevia meihin soveltuvia oikeudenmukaisia instituutioita ja noudattamaan niitä. Se myös velvoittaa meitä edistämään uusien oikeudenmukaisen järjestelyjen syntymistä, ainakin jos niin voimme tehdä joutumatta itse kärsimään ylettömiä kustannuksia.” (Rawls, 1988, s. 75.)

Oikeudenmukaisuus ja demokratia ovat periaatteessa myös monen koulun toiminnan periaatteita tai päämääriä. Gathercoalin (1998) tavoitteena on luoda koulukulttuuri, jossa opiskelijoiden ihmisoikeuksia kunnioitetaan ja jossa yhteiskunnan perusta ja päämäärä – vapaus, oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo – on myös koulun päämäärä. Demokraattisen johtamistyylin tarkoituksena on saada oppilaat

tuntemaan, että heillä on arvostettu paikka kouluyhteisössä – ihmisarvo ja ihmisoikeudet. “Judicious Discipline” on Gathercoalin mukaan johtamistapa, joka perustuu ammattietiikan, hyvän kasvatuskäytännön ja oppilaiden perustuslaillisten oikeuksien synteelle. Se käyttää sääntöjä ja seurauksia rakentaakseen oppimisympäristön, jonka tarkoituksena on pitää oppilaat koulussa paremminkin kuin työntää nämä pois koulusta. Kirjoittajasta moraalisuus on luonteenpiirre: jotta etiikka pysyisi elävänä, pitää miettiä ja pohdiskella moraalialueita ja etiikkaa. (Gathercoal, 1998, ss. 198, 215–216.)

Gathercoal vertaa demokraattisesta johtamistavasta puhuessaan demokraattista koulua ja luokkaa demokraattiseen yhteiskuntaan: Kun luokka toimii demokraattisten periaatteiden mukaan, opettaja vertautuu hallintovirkailijaan ja hänellä on jonkin verran auktoriteettia pitää yllä sääntöjä ja ratkaista jäsenten välisiä kiistoja. Hyvän johtajan tarkoituksena on pitää periaatteet vahvoina ja elävinä. Demokratiassa ihmisoikeuksia voidaan myös rajoittaa järkevällä ajan, paikan ja tavan hallinnalla. Esimerkiksi puhevapaus ei tarkoita sitä, että oppilas voi puhua mihin aikaan tahansa millä tavalla tahansa. Oppilaiden täytyy tietää, että perustuslaillisen puhevapauden oikeuden mukana tulee myös vastuu, jota opettaja voi järkevästi säännellä luokan oppimisympäristön tarpeiden mukaan. Ajan, paikan ja tavan käsite on hyvä organisoija ryhmälle, kun se opettelee vallan tasapainottamisen prosessia. Se myös muistuttaa oppilaita sääntöjen tarpeellisuudesta ja kasvattajan auktoriteetista tasapainotusprosessissa. Tutkija näkee ongelmia erityisesti itsevaltaisista kouluista, joiden tarkoituksena on kuitenkin kasvattaa demokraattisia kansalaisia: tällaiset koulut luottavat sääntöjen, päätösten ja auktoriteetin systeemiin, joka palkitsee kuuliaisuutta ja rankaisee rikkomuksista eikä tarvitse muuta oikeutusta kuin ”Olen vastuussa täällä”. (Gathercoal, 1998, ss. 199–205.)

Lisäksi Gathercoal painottaa koulun reiluja ja oikeudenmukaisia sääntöjä sekä eritoten järkeviä seurauksia ja seurauksien muotoilua yhdessä oppilaiden kanssa. Järkevät seuraukset ovat hänestä oikeassa suhteessa sääntöihin ja niiden pitäisi olla yhteensopivia opiskelijan itsekunnioituksen ja persoonallisten kehitystarpeiden kanssa sekä sopusoinnussa kouluyhteisön hyvinvoinnin kanssa. Opiskelijoiden tulisi myös tietää, että jos sääntöjä rikotaan, keskustelu opettajien kanssa keskittyy kahteen tärkeään tulevaisuuden aspektiin: ”Mitä pitää tehdä?” (korvaus ja anteeksipyyntö) ja ”Mitä pitää oppia?” (tulevai-

suuden tavoitteet ja asenteet). Kirjoittajan mukaan opettajat käyttävät paljon enemmän aikaa muistutteluun, vaatimiseen, luennointiin, suostutteluun ja vastakkainasetteluun kuin heidän koskaan tarvitsisi, jos he käyttäisivät ajan ja voimat kunnioituksen ja vastuullisuuden asenteiden kehittämisen. (Gathercoal, 1998, ss. 208–212.)

5.2.4 VÄLITTÄMISEN ÄÄNESTÄ

Mitä välittäminen merkitsee koulutyössä? Se on liitetty hyviin, lämpimiin, vilpittömiin, rakastaviin suhteisiin (Noddings, 1992; Hargreaves & Tucker, 1991). Välittäminen voi merkitä enemmänkin kuin suhteen kehittämistä ja säilyttämistä, sillä laajemmassa mielessä se liittyy moraaliseen ja sosiaaliseen vastuuseen (Hargreaves & Tucker, 1991; Noddings, 1992). Joillakin opettajilla se voi liittyä vaativuuteen ja kriittisyyteen, joillakin hyvän ja kukoistavan opiskeluympäristön luomiseen, joillakin se liittyy sääntöihin ja odotuksiin, joillakin eettiseen vallankäyttöön – myös opettajakeskeisyyteen – eli toisin sanoen moraaliseen auktoriteettiin, haluan ottaa vastuu sellaisen opiskeluympäristön luomisesta, että oppilaat voivat osallistua täydesti omaksi ja yhteisön hyväksi. (Weinstein, 1998, ss. 153–155.)

Tutkimushenkilöiden puheissa välittäminen hahmottuu asenteeksi, suhtautumistavaksi, tunteeksi tai eettiseksi toiminnaksi: läsnäoloksi, toisen kohtaamiseksi, oppilaista huolehtimiseksi sekä auttamiseksi ja monitasoiseksi, myös tunteet huomioivaksi, vuorovaikutukseksi tai lähimmäisenrakkaudeksi.

Välittämisessä ovat Noddingsista (1992, s. 17) erityisen tärkeinä piirteinä seuraavat seikat: Kaikki haluavat, että heistä välitetään, mutta välittämiseen ei ole kuitenkaan reseptiä. Välittäjän avautuminen on tärkeää – sielun tyhjentäminen omasta sisällöstä. Välittäminen on siis tapa olla suhteessa, ei valikoima erilaisia toimintatapoja. Se ei ole myöskään hyve, joskin on olemassa välittämistä tukevia hyveitä, kykyjä. Koulussa opettajan täytyy luoda oppilaaseen välittämissuhde, jossa hän on välittäjä, mutta opettajalla on myös vastuu siitä, että hän auttaa oppilasta kehittämään välittämisen kapasiteettiaan (Noddings, 1992, s. 18). Lisa Goldstein tulkitsee Noddingsia seuraavasti: Välittävä kohtaaminen on interaktiota välittämisen antajan ja vastaanottajan, välittäjän ja välitettävän, välillä. Välittäjän puolelta kohtaamista luonnehtii antautuminen ja motivationaalinen paikaltaan

siirtäminen – vastaanottavuus, omien tarpeiden ja päämäärien siirtäminen välitettävän motiivien tieltä, eläytyminen välitettävään ilman projisointia, analysointia ja yleistystä. Kaikki välittäjän teot validoidaan välittäjän vastauksella. (Goldstein, 1999, ss. 656–659.)

Pedagogi on van Manenistakin (1991, s. 38) välittävässä suhteessa lapseen: “Tuli mitä tahansa, olen tässä. Voit luottaa minuun.” Pedagogiikka edellyttää tiettyä suuntautumista lapseen, tämän rakastamista ja tästä välittämistä, vastuullisuutta ja erityisesti luottavaista toivoa, joka antaa kasvattajalle kärsivällisyyttä, suvaitsevaisuutta, uskoa ja luottamusta: “En päästä sinusta irti! Tiedän, että voit rakentaa tämän elämän!” (1991, ss. 65–67.)

Merjasta välittävä opettaja kuuntelee oppilasta ja hänellä on kykyä katsoa asioita oppilaan kannalta. Tämä merkitsee Noddingsin mielestä sitä, että opettaja ei yritä muuttaa oppilaita vähemmän epä-mukaviksi oman itsen kannalta. Näin ollen hyvät opettajat eivät torju sitä, mitä oppilaat näkevät ja ajattelevat, vaan paremminkin työskentelevät sen kanssa, minkä voi nähdä ja tuntea, jotta he voisivat rakentaa jokaiseen oppilaaseen paremman suhteen. Tämä vaatii luottamuksellisen suhteen luomista ja säilyttämistä. Tärkeää on myös tietoisuus siitä, että suhde ei ole tasavertainen, ja siitä, että opettaja näkee oppilaan mutta oppilas ei samalla tavalla opettajaa. Jälkimmäinen tarkoittaa sitä, etteivät oppilas ja opettaja voi olla täysiä ystäviä, sillä silloin muodollinen, välttämätön suhde haipeisi pois. Hyvä opettaja ei halua sitoa oppilaitaan oman persoonallisen tai ammatillisen kasvunsa tarpeisiin vaan hän haluaa tukea näiden kasvua vapautteen. (Noddings, 1992, s. 107.)

Toisaalta tutkimushenkilöiden mielestä välittäminen ei ole silkkaa huolenpitoa vaan myös turvallisuutta ja rajoista huolehtimista: Sirkka korostaa asioihin puuttumisen, turvallisuuden ja toisen pahaan olon reagoimisen näkökulmaa; Merja tapojen juurruttamisen, mallioppimisen ja oppilaita kiinnostumisen näkökulmaa. van Manenista (1991, ss. 55–63) turvallisuus assosioituu välittämiseen (lat. *secura* ‘vapaa välittämisestä, vapaa huolesta’) ja vastakohtat kuuluvat pedagogiseen kokemukseen (vapaus – kontrolli, turvallisuus – riski, oikea – väärä, yksilön – yhteiskunnan mielenkiinto): nuoret toivovat opettajalta sekä itsenäisyyttä että järjestyksen tunnetta. Monien tutkijoiden mukaan nuorten opettajien on usein vaikeaa yhdistää välittäminen ja kontrolli toiminnassaan: miten välittää oppilaita ja samalla vahvistaa

ja säilyttää kontrolli – luoda luokkaan molemminpuolisen kunnioituksen ilmapiiri (esim. McLaughlin, 1991; Weinstein, 1998).

Weinstein (1998, s. 162) ihmettelee Noddingsin käsitystä siitä, ettei akateeminen erinomaisuus liity ollenkaan välttämättä hyvän opettajan ominaisuuksiin, vaan tärkeintä on välittämisen etiikka: vilpittömien suhteiden luominen ja säilyttäminen. Oppilaiden käsityksiä tutkittaessa on kuitenkin havaittu, että lasten mielestä välittämiseen sisältyvät myös oppiminen, opetussuunnitelma ja turvallinen yhteisö. Tästä syystä Weinsteinin mukaan tulevien opettajien täytyisi ymmärtää, miten positiiviset henkilökohtaiset suhteet ja sitoutuneet, hyvin organisoidut tunnit vaikuttavat järjestykseen. Heidän täytyy myös ymmärtää, että välittäminen pannaan käytäntöön opettamalla hyvin ja luomalla turvallisia, tuotteliaita luokkia. Jos opettajat pelkäävät vaarantaa hyvät suhteet oppilaiden kanssa, he voivat olla haluttomia asettamaan käyttäytymissääntöjä ja odotuksia. Ironista kyllä tämä johdattaa epäsopivaan käyttäytymiseen ja luokan epäkunnioittavaan ilmapiiriin – tuskin ilmapiiriin, jossa välittävät ihmissuhteet voivat kukoistaa. (Weinstein, 1998.) McLaughlin (1991) pitää välittämisen ja kontrollin tasapainoa suorastaan auktoriteetin oikeuttajana.

Noddings (1992) ei puhukaan kontrollista tai hallinnasta vaan moraalikasvatuksesta, joka etenee mallintamisen, dialogin ja käytännön kautta vahvistukseen. Kasvatus alkaa omasta esimerkistä – välitetään paremminkin kuin puhutaan välittämisestä. Dialogissa etsitään ymmärtämistä, empatiaa ja kunnioittamista, sen loppu on avoin. Tärkeitä ovat miksi-kysymykset. Dialogi yhdistää, auttaa suhteen säilyttämisessä. Välittäminen vaatiikin välittäjältä tietoa, taitoa ja luonteenomaista asennetta. Koulun täytyisi myös tarjota kokemuksia välittämisestä, esimerkiksi yhteiskuntapalvelua, jolloin käytännön pitäisi loppujen lopuksi muuttaa kouluja ja yhteiskuntaa: välittämisestä suorastaan kilpailtaisiin, mikä on mahdotonta hierarkkisessa nykykoulussa. Välittäjän on myös rohkaistava ja vahvistettava välitettävän parhaita puolia, sillä vahvistaminen kohottaa meidät kohti parempaa itseämme. Oppilaalle voi sanoa ”näin, että yritit auttaa ystävääsi”, vaikka lopputulos näyttäytyisikin vallan toisena. Vahvistaminen kutsuu jäämään yhteyteen, mikä saa aikaan välitettävässä vapautuksen tunteen. (Noddings, 1992, s. 22–26.)

Tällainen moraalikasvatus eroaa Noddingsin mukaan monin tavoin perinteisestä uskonnollisesta moraalikasvatuksesta, joka etenee

syytöksen, tunnustuksen ja katumuksen kautta anteeksiantoon, vaatii erottamista, auktoriteetin korostamista, tottelemista, pelkoa ja riippuvuutta. Noddings toteaa myös, että vaikka joskus on nähtävästi pakko syyttää toista tyyliin ”miksi teit niin?”, ”miten saatoit?”, on palkitsevaa huomata, miten usein toista katsoessaan voi nähdä tämän paremman minän, minkä havaitseminen on ensimmäinen askelen realisoinnissa. (Noddings, 1992, s. 26.)

Hyvästä työilmapiiristä välittäminen taas henkii Merjasta kaikkien vastuullisena toisen huomioimisena ja työhön sitoutumisena. Vanhimmat tutkimushenkilöt eivät toisaalta hätkähdä oppilaiden vastustusta esimerkiksi käsiteltävää aihetta kohtaan, kritiikkiä, joka on Pentistä suorastan merkki hyvästä auktoriteettisuhteesta. Noddingsin mielestä jokaisen lapsen oikeus on tuntea olevansa turvassa opettajan kanssa: on hyväksyttävää sallia erehtymistä, hämmennystä, jopa vastahakoisuutta käsiteltävää asiaa kohtaan. Oppilaille on kuitenkin vastuu kertoa tarpeistaan opettajalle. Heidän täytyy myös ymmärtää, että heidän vaikutuksensa opettajaan on suuri – heidän vastauksensa nostaa tai laskee opettajan innostusta, mistä pitäisi puhua avoimesti. Opettajan ja oppilaan avustaminen ei ole täysin tasaveroista, mutta suhde ei ole myöskään yksi-, vaan kaksisuuntainen. Oppilas ei opeta opettajaa, mutta häneltä voi odottaa sitä, että hänen vastaa ajan myötä yhä sensitiivisemmin opettajan yrityksiin edistää hänen kasvuaan. (Noddings, 1992, s. 108.)

Myös intellektuaalisen mielenkiintoon ja haluun vastaaminen on välittämistä, joskaan harvat oppilaat oppivat nykykoulussa Noddingsin (1992, s 19) mielestä välittämään ideoista, esimerkiksi oppiaineiden sisällöistä, tai esineistä. Hänen mukaansa oppilaat tekevät työtä ihmisille, joista he pitävät ja joihin he luottavat, ja kuuntelevat ihmisiä, jotka ovat heille ja he näille merkityksellisiä, mikä merkitsee myös sitä, että luottamuksen kohteen on myös selvittävä viisaasti hänelle annetusta luottamuksesta. Kasvatuksessa välittäminen vaatii vahvoja, luottamuksellisia ja pitkäaikaisia suhteita, joille rakentua. Niin tässä kuin monissa muissakin näkemyksissään Noddings nojaa Deweyyn, jonka mukaan jatkuvuus on yksi kasvatuskokemuksen kriiteereistä. (Noddings, 1992, ss. 36, 64.)

Sirkka ja Pentti pitävät toisista ihmisistä välittämistä selviönä tai toiseen suhtautumisen pohjavireenä. Merja sisällyttää oikeudenmukaisen toiminnan välittävään toimintaan, kuten Sharon Stanleykin

(1998), jonka mielestä välittäminen on liha oikeudenmukaisuuden luiden päällä tai oikeudenmukaisuuden etiikka muotoilee sulatusastian välittämisen käyttöön. Oikeudenmukaisuuden etiikka on ulkoisesti näkyvä toiminnassa ja käytöksessä, kun taas välittämisen etiikka pohjimmiltaan on välittäjän ja välitettävän sisällä. Välittämisen sisäisyys ei ole ensin katsojalle näkyvissä, mutta se jää korkeasti potentiaaliksi suhteen näkökulmaksi. Välittämisen etiikka tulee katsojalle näkyväksi oppijoiden hyväksymisen, motivaation ja empatian kasvussa. (Stanley, 1998, s. 257.) Jos Kantin individualistisessa etiikassa jokainen on itse vastuussa omasta moraalisistaan, välittämisen etiikka vaatii jokaista huomaamaan omat heikkoutensa ja antamaan parhaansa toiselle. Se vaatii Noddingsista meitä ymmärtämään sen, että olemme riippuvaisia toisistamme moraalisessa hyvyysdysämme: kuinka hyvä voin olla, riippuu osin siitä, miten kohtelet minua. Tästä syystä välittämisen etiikka välttää erillisyyttä ja dualismia, vastakohtaistamista. (Noddings, 1995, s. 190.)

Lisäksi tutkimani opettajat puhuvat välittävän kouluyhteisön tärkeydestä. Tällaisessa koulussa opettajat tekevät yhteistyötä oppilaiden parhaaksi, rakentaakseen parempaa koulua ja ovat valmiita kuuntelemaan oppilaita. Kyse on myös vastuun kantamisesta.

5.2.5 YHTEENVETOA

Alkuoletuksessani lähdin liikkeelle siitä, että auktoriteetti on keskeinen käsite opetuksessa siksi, että opettajalla “pitäisi olla oppilaille välitettävänä tai hänestä pitäisi henkiä jotain sellaista ymmärrystä, viisautta ja tietoa, joka tekee vaikutuksen”. Oletus keskittyy opettajan ominaisuuksiin sikäli, että opettajassa “pitäisi olla juurevuutta kaiken muovin ja hälyn vastapainona”. Työssäni läksin kurkistamaan toisten ihmisten työntekoa, jotta saisin kuvan heidän käyttövoimastaan tai valostaan, jota itsestäni tuntui uupuvan. Itse asiassa puhuin tällöin ihanteista ja arvoista sekä niiden puutteesta, tyhjyyden kokemuksesta: “Eettisten arvojen teoria on oikeastaan *ihanteiden* teoriaa. Se kertoo, miten asiat olisi hyvä järjestää, jos ihmiset olisivat täydellisiä.” (Sajama, 1987, s. 85.)

Juureton ja tyhjä ei voi mielestäni olla auktoriteetti. Hän pyrkii saamaan kasvatettaviltakin hyväksyntää ja ystävyyttä, koska hän ei seiso omilla jaloillaan. Kasvatussuhde ja auktoriteettisuhde ei voi

toteutua kahden psyykkisesti lapsen välillä, vaikka tuo toinen onkin fyysisesti aikuinen. Tällainen aikuinen haluaa esimerkiksi vain opettaa, piiloutua asian taakse, ettei joudu vastuuseen mistään syvemmästä tai tule häirityksi, mikä ei ole tietenkään mahdollista: opetus sisältää sekä kasvatusta että opettamista. Auktoriteettomuudessa saattaa olla kyse tästä.

Terho Pursiainen puhui hyvin samasta asiasta opetusalan eettisessä seminaarissa *Ajan arvot, kasvatus, opettajuus* (19. 10. 2001). Hänen puheensa myös vahvistavat opettajan auktoriteetin talomallinen (ks. Kuvio 16) teoreettisestikin mielekkääksi, joskin siinä olen käsitellyt eettisyyttä hieman eri tavoin kuin Pursiainen. Hänen mukaansa ihmisarvosta voidaan puhua monessa eri merkityksessä: voidaan puhua siitä, mitä iloa ja hyötyä ihminen tuottaa toisille (Thomas Hobbes), tai siitä, että ihmisarvo on ehdoton – yksilön on kunnioitettava itseään ja toista yksilöä itseisarvona (Immanuel Kant), tai voidaan puhua ihmisen arvosta itselleen. Hobbesilaisen ihmisarvon maksimoiminen tekee opettajasta yhteiskunnan ja kantilaisen ihmisarvon kunnioittaminen oppijan agentin. Kolmannessa vaihtoehdossa oppijan agenttina opettaja omaksuisi näkökulmakseen oppijan arvon itselleen: antaisi asiantuntemuksensa oppijan käyttöön tämän omintakeisen arvomaailman perustalta, jotta tämäkin löytäisi oman elämänsä täytymyksen, tarkoituksen ja mielekkään elämän. (2001a, ss. 10–11.)

Mutta miten voi olla hyödyksi toisille tai olla käyttämättä itseä tai toista välineenä, ellei tunnusta omaa arvoaan ja löydä omaa täytymystään ja autuuttaan? Pursiainen totesi (19. 10. 2001), että liberaali yhteiskunta takaa yksilölle yksityisen suojapiirin negatiivisin vapauksin, ja piirin sisällä ihminen saa olla ja tehdä mitä haluaa – kyse on positiivisesta vapaudesta (ks. Pursiainen, ss. 1990, 49–50; Berlin, 2001, ss. 47–60; ilm. 1969). Tämä ei kuitenkaan takaa vielä sitä, että asiat olisivat kunnossa: onko sisällä ihminen, jolla on omintakeinen arvomaailma; asuuko sisällä ketään? Pursiaisen mielestä koulun perustettava on vahvistaa sitä, että oppija olisi oman negatiivisen suojamuurinsa sisällä positiivisesti vapaa ja täysi eli että hän löytäisi omintakeisen arvon ja mielen elämälleen. Moraalinen kypsyyden on hänestä kyyä elää moraalisten tragedioiden keskellä: tasapainoilua yhteiskunnan hyödyn, ihmisen koskemattomuuden, mikä sisältää positiivisen onnellisuuden velvollisuuden muttei vaatimusta tuottaa positiivista elämänsisältöä toiselle, ja autuuden etsinnän välillä. (Pursiainen, 2001a.)

Rawlsin (1988, s. 226) mukaan rationaalisilla ihmisellä on rationaalinen elämänsuunnitelma, joka määrittelee hyvän hänen kannaltaan. Pursiainen (1990, s. 65) tulkitsee Rawlsia siten, että ihmisen edut, oma hyvä, ovat hänen elämänsuunnitelmansa sisältö, koko arvo- ja tavoitejärjestelmä. Rawls katsoo elämänsisältöään pohdiskelevan ihmisen olevan alkuasetelman kaltainen, valistuneesti itsekäs, rationaalinen ihminen, mikä johtaa Pursiaisesta (1990, ss. 99–100) siihen harhakäsitykseen, että ihminen on ytimeltään vain toisten ihmisten mahdollista hyötyä, mikä ei voi olla totta: ihmisestä ei ole mitään hyötyä toiselle, jos hän on sisäisesti tyhjä, jos hän ei ole ottanut itseään vakavasti eikä ole kiinnostunut totuudesta.

Tutkimushenkilöistä Johanna puhuu opettajan omanarvontunnon ja itseluottamuksen tärkeydestä ja Pentti itsevarmuudesta. Toisaalta Merja kertoo, että opettajan ura on ollut hänelle Merjan tie Merjaksi ja että hänellä on hyvä itseluottamus. Sirkka puhuu luokkatyön nautinnosta ja opettajien yhteissuunnittelun upeudesta. Voisi sanoa, että jos Johanna on löytämässä itseään opettajana, omaa kivijalkaansa, on toisten asunnossa jo joku kotona: opettajuudella on perusta, jota olen edellä kuvaillut. Mielenkiintoista on kuitenkin se, että kouluavustaja Pekka ja parkinohjaaja Jari Koponen ottivat selvimmin esiin opettajan itsearvostuksen ja hyvinvoinnin tärkeyden auktoriteettisuhteen rakentamisessa (ks. Kuviot 18 ja 20). Jarista opetustilanne on parhaimmillaan silloin, kun ”siel on opettaja, joka todella tietää mitä on tekemässä ja on yhteydessä itseensä, parhaimmillaan hän voi jopa hyvin itsensä kanssa. Niinku joku sano, että meidän aikuisten tehtävä on voida hyvin koska se on se oikeestaan se tärkein. Ja sitten tulee nää kaikki muut jutut. Niin mäkin koen.” (Ja I 7.) Kyse voi olla heidän persoonastaan ja ajattelutavastaan mutta myös siitä, että varsinkin kouluavustaja katsoo oppitunteja ja opettamista oppilaan kannalta.

Teleologisen etiikan, päämäärän tavoittelun kannalta, kaikki tutkittavat opettajat ovat sikäli erityisen ansiokkaita, että he kehittävät itseään koko ajan lukemalla, keskustelemalla, opiskelemalla, käymällä kursseilla tai kouluttamalla muita. Kullakin on silti oma käsityksensä siitä, mikä on tärkeää – millaiset tiedot, mitkä taidot, joten myös näkemys tehokkaasta opetuksesta on erilainen. Kuitenkin kaksi opettajista pitää tutkimusajankohtana omana tehokkaana opetuksenaan opetusta, jossa opettajan merkitys oppimistilanteiden ohjaajana

ja hallitsijana – oppilaiden johdattelijana sisällön sekä taitojen saloihin – on suuri sekä näkyvä; kaksi opettajista käyttää enemmän aikaa sosiaalisten taitojen harjaannuttamiseen ryhmissä ja uskoo oppilaiden keskinäisen kommunikaation ja hioutumisen voimaan myös oppimisen kannalta.

Päämääränäkökuulmassa on kyse myös suorituksista. Merja painottaa prosessia ja oppilaiden omatahtista etenemistä, sitoutunutta työntekoa, mutta on potenut välillä huonoa omaatuntoa painottaessaan taitoja ja verratessaan itseään “hyvään”, tehokkaaseen opettajaan. Pentti kulkee tyystin omia teitään ja puhuu siitä, miten oppitunneille tuli yhtäkkiä runsaasti aikaa, kun hän luopui oppikirjoista ja alkoi opettaa omaan malliin ja oppilaat alkoivat edetä omaan tahtiin. Lisäksi hänestä yrityselämän tehokkuuskriteerit eivät kuulu kouluun. Sirkka kokee oppimisen ja opettamisen olevan tehokasta, kun hän opettaa opettajajohtoisesti; Johanna taas pitää opettajajohtoisuutta hallintakeinona – oppimisen edellytysten luoja. Sirkka puhuu asiasta myös työn teon ja kannustamisen tärkeyden kautta. Johanna taas sanoo olevansa suorituskeskeinen, mikä saattaa aiheuttaa vastakkainasettelua tai ainakin etäisyyttä opettajan ja oppilaan välille: asiassa etenemisessä saattaa olla kiire, jotta asia saadaan opetettua. Päämäärässä on tavallaan kyse myös hyödystä: millaisin tiedoin ja taidoin varustettu ihminen on hyödyksi yhteiskunnassa?

Suorituspainotteisuudessa nousee kuitenkin esiin kysymys ihmisarvosta: olenko hyvä vain, kun toimin, suoritan ja onnistun? Itse asiassa myös oppilaiden menestymisestä voi tulla opettajan ihmisarvon mittaria – ja ihmisistä välineitä, ei itseisarvoja. Jari ajattelee, että kommunikointi koulussa pelaa kenties liikaa tekemisen ja suorittamisen kautta, jolloin oppilas oppii arvottamaan ja arvostamaan itseään samoin kriteerein. Parkin yhtenä ideana on se, että sinne oppitunnilta siirretty oppilas saa olla hiljaa ja saa kokea olevansa arvokas, vaikkei tee mitään:

Se on ihan sama, mitä me sanotaan, koitetaan opettaa, mutta me toimitaan sillä tavalla, että no miten sä oot läksyt tehny? Oletko tehnyt läksyt, vai etkö ole tehnyt läksyjä? Jos et oo tehny läksyjä, no miksi sinä et oo tehny läksyjä? Ja jos oot tehny läksyt, no miten sä oot tehny läksyt. Tämän sä oot tehnyt hyvin, tuossa sulla on korjattavaa. Eli koko ajan mä kommunikoin sinun kanssa, sun tekemisten kautta. Ja sillen minä rupeen arvottamaan sua myöskin sen mukaan. Vaikka minä nään sut sillä tavalla, niin sinä lapsena, kun katot mua aikuista, et kelpaanko

minä sulle tällasena. Ja sillonhan se on aika järjestyttävää, jos koulu ois semmonen paikka, jossa ei tarte tehdä mitään, sillon menee hämmennyksiin, että hetkinen, mitäs tää nyt meinaa. Et mites tää kuuluu nyt tähän kuvioon jotenkin. Ja mä niinku nään se turhautumisen osana tässä ja myöskin tämän, et se hiljasuus on se viesti siitä, että se olemassaolo on se riittävä ja se tärkein asia. Ja sä oot sen takia rakastettava ihminen. Mä niinku nään, et se turhautuminen myöskin antaa tilaa, koska ne rupee niinku ihmettelee, et minkä takia me istutaan hiljaa täällä. Ja etteikö tässä pitäis ruveta tekemään jotain, tai mennä jonnekin tai jotain. Niin se on myöskin semmosta hermostuttavaa, että lapset ja nuoret on oppinu sen, että koulussa ikäänkun paikallaanoleminen on ihan tuomitavaa. Että pitäis olla dynaamisesti liikkeellä jonnekin koko ajan. Ja näyttää aikuisille, kuinka on aktiivinen ja niin edelleen. (Ja I 4–5.)

Voisi myös sanoa, että kaikki tutkittavat opettajat ovat velvollisuudentuntoisia, mutta eri tavalla velvollisuudentuntoisia. Sirkka puhuu opettajista eniten oppilaiden tappeluista, lisääntyneistä ongelmista ja toisaalta opettajan velvollisuudesta taata oppilaiden turvallisuus. Tällaisessa kontekstissa on ymmärrettävää, että opettaja korostaa omaa merkitystään ja omantuntonsa velvollisuutta puuttua rohkeasti asioihin, välittää oppilaista, jo tehtävänsä ja asemansa perusteella. Sirkkan näkökannat ovat sangen velvollisuuseettisiä ja oikeudenmukaisuuteen pyrkiviä: opettajan tehtävä on olla uskollinen omantuntonsa äänelle mutta myös koulun säännöille ja normeille – valvoa niiden toteutumista. Velvollisuusetiikalla tarkoitan tässä etiikkaa, jossa se, onko jokin teko velvollisuus vai ei, riippuu siitä, onko teko jonkin säännön mukainen (Sajama 1987, ss. 84–85) – tässä tapauksessa omantunnon äänen tai koulun säännön mukainen.

Kuitenkin juuri hän on periaatteellisessa velvollisuudentunnonaan ja oikeudenmukaisuuden pyrkimyksessään joutunut ristiriitilanteisiin oppilaiden kanssa, kuten myös Johanna paremman hallintakeinon puutteessa koulun sääntöihin vedotessaan ja arviointia, tai sillä muistuttamista, hallintakeinona käyttäessään. Toisaalta myös Johanna pitää koulun sääntöjen toteuttamista ja valvomista moraalisen velvollisuutenaan. Voisiko ajatella, että välittämisen eetikot ovat sikäli oikeassa, että periaatteille uskollisuus voi johtaa autoritaarisuuteen ja kontekstin unohtamiseen? Oserin ammattieettisen mallin mukaan voitaisiin taas ajatella, että ristiriitilanteissa oikeudenmukaisuus, välittäminen ja totuudellisuus eivät tällaisissa tapauksissa ole tasapainossa.

Pursiainen (1990, ss. 108–109) taas tulkitsee Rawlsin oikeudenmukaisuuden periaatteiden sopimisen alkutilannetta siten, että se edellyttää alkuasetelman ihmisiltä kykyä myötäelämiseen, kykyä eläytyä täydellisesti toisten ihmisten asemaan ja tilanteeseen, näkökulmaan, mikä riittää: ihmisellä on valmiina etiikka, joka huolehtii lopusta – teoreettinen etiikka ei voi rakentaa moraalialia, ellei sitä jo luonnostaan olisi. Etiikka ei ole hänestä (1990, s. 111) omien etujen laskelmointia, ei periaatteita ja järjestelmiä, vaan näkemistä ja pysähtymistä (vrt. Levinas). Hän siis asettaa välittämisen ja toiseuden näkökulman oikeudenmukaisuuden edellytykseksi. Oikeudenmukaisuus ja rakkaus ovat hänestä (1990, ss. 99) vain välinesanoja, jotka saavat merkityksen vasta liittyessään omintakeisen merkityksen ja todellisen sisällön omaaviin sanoihin. Tällä ymmärrän hänen tarkoittavan sitä, että välinesanat liitetään todelliseen kontekstiin.

Oikeudenmukaisuus on siis kylmää periaatteellisuutta ilman välittämisen hehkua, ja sen toteutuminen edellyttää välittämisen lisäksi toisen asemaan paneutumista. Tasapaino tuo asetelmaan pedagogisen auktoriteetin lämpöä.

Pentti korostaa Sirkan tapaan oikeudenmukaisuutta ja yhteistyöhön kykenevää työyhteisöä välittävän koulun rakentamisessa. Heitä yhdistävät myös järkiperäinen, rationaalinen ajattelu ja perustelu, oman tehtävänsä ja paikkansa tiedostaminen. Molemmat korostavat myös vuorovaikutusta ja Pentti myös oppilaiden opettamista yhteistyöhön. Kyse on vastavuoroisista suhteista, joiden alasta Pursiainen (1993, s. 101) käyttää nimeä vastavuoroisuusetiikka – peruskäsitteensä oikeudenmukaisuus. Pentin taustalla vaikuttava ja häneen vaikuttanut kasvatuksellinen menettelytapa on yhteisökasvatus, jossa lapset pyritään kasvattamaan tasavertaisuuteen demokraattisen kasvatustilanteen keinoin – ei ylhäältä ohjautuvasti, autoritaarisesti.

Jos Sirkka näyttäytyy minulle *Lempeänä kyläpoliisina* tai *tietäjänä* – rajoista ja turvallisuudesta vastaavana, mutta myös elämästä tietävänä aikuisena, nyttemmin lempeästä ja aiemmin tiukasta, niin Pentti lähinnä *Ihmisenä*, tunteissaan, puheissaan ja toiminnassaan totena tai väkevänä opettajana, joskin hänen ympärillään leijuu naurun vapauttava voima. Toisaalta häntä voisi kutsua myös *Käytännön teoreetikoksi* jo tavassaan hahmottaa omaa työuraansa käytäntöön sovelletun ja toisaalta käytännöstä nousevan tietämyksen kautta (ks. Juonikaavio 1).

Ihmisellä ja kyläpoliisilla on toki myös suhde, ja välittävä suhde, oppilaisiin: edellinen pyrkii olemaan suhteessa ilman roolia, jälkimmäinen yleensä ammattiroolissa, jonka voi kyllä myös heittää pois – kohdata ihmisenä. Nämä kuvailut selittävät myös heidän tapaansa rakentaa pedagogista auktoriteettia. Sirkan käsityksissä välittäminen ja oikeudenmukaisuus toteutuu kunkin aikuisen selkärankaisen toiminnan mutta myös kyläyhteisön aikuisten voimasta: vain yhdessä ja yhteisin sopimuksin he voivat olla auttamassa ja tukemassa nuorta tai omalta osaltaan pysäyttämässä kohtalokasta kehitystä. Pentin ajatukset oikeudenmukaisuudesta ovat kuitenkin keskittyneet demokraattiseen päätöksentekoon ja ryhmän, yhteisön, merkityksen korostamiseen: opettaja ei ole ainut vastuunkantaja. Paremminkin opettajan velvollisuus on opettaa oppilaat vastuunkantajiksi, yhteisön rakentajiksi, joskin hänellä on aikuisena ja opettajana oma tehtävänsä ja vastuunsa, erilainen asema kuin oppilailla. Toiminnallaan hän on itse esimerkkinä, mutta ihmisenä yksi muiden joukossa. Ja kuitenkin Pentti on luokassaan Sirkan tapaan näkyvä hahmo, dynamo, jonka sanoilla, eleillä ja liikkeillä on suuri vaikutus oppilaisiin. Molemmat ovat luokissaan selkeitä auktoriteetteja, Sirkka johdonmukaisessa, tiukassa ja turvallisessa sekä mitään hätkähtämättömässä periaatteellisuudessaan, Pentti jo oman tiensä ja vaikuttavuutensa, karismansa tai ihmisyytensä voimasta, jota melkein voisi “peljätä” tai kunnioittaa jo verbaalisen suvereniteetin tähden – ainakin minä voisin.

Merja edustaa *Idealistia*, joka rakentaa työtään eettisen, välittävän näkemyksen pohjalta. Hänestä tärkeintä on rakentaa yhteyttä, olla ja oppia olemaan ihmisten kanssa, mutta tärkeää on myös pyrkimys tasa-arvoon ja herkkyyys “oikeuksille” ja niiden toteutumiseksi: välittäminen on liha oikeudenmukaisuuden tukirangan ympärillä. Hän myös selkeästi korostaa opettajan merkitystä oikean ja väärän välillä johdattelijana. Kaikissa puheissaan hän painottaa kontekstisidonnaisuutta ja tunnetta. Auktoriteettisuhde saa tässä näkemyksessä omanlaisensa merkityksen – se on ymmärrettävissä vain eettisen lähtökohdan, ajattelun ja pyrkimyksen kontekstissa. Ehkä juuri välittäminen ja oppimisen näkeminen prosessina johtavat siihen, että auktoriteettina Merja tuntuu vaikuttavan paremminkin pyrkimällä yhteyteen ja yhteiseen päämäärään kuin erillistymiseen siirtymällä käskijän paikalle. Vaikka hän joutuisi kehoittelemaan oppilaita esimerkiksi hiljaisuuteen ja kuuntelemiseen, hän tuntuu säilyttävän ystävällisyy-

tensä ja kärsivällisyytensä, mikä tekee hänen toimistaan suunnasta tietoisien kypsän aikuisen, auktoriteetin, toimia. Tiukkuus on hänelle itse asiassa totuudellisuutta, välittäminen moraalinen tapa olla oppilaiden kanssa ja oikeudenmukaisuus opettajaksi ryhtymisen perusta. Opettaja on kasvattaja. Opettamisen tapa nousee edellisistä. Tiedollisten tavoitteiden korostukseen tai uudenlaiseen pohdiskeluun hän on herännyt vasta viime aikoina. Hän ei ole luokan keskipiste, joskin ilmiselvää ”pomo”.

Johanna taas on *Etsijä*, oman opettajuutensa, mutta myös pedagogisen auktoriteettinsa rakentaja. Sitkeä rakentaja. Hän korostaa yksilöä, hänen autonomiaansa, kunnioittamistaan ja arvostamistaan – toista itseisarvona. Erityisen huomion kohteena on suhteen rakentaminen oppijaan, yhteistyön rakentaminen ja pyrkimys olla oikeudenmukainen – keskeistä on vastavuoroisen suhteen luominen. Tunteet ja huomio keskittyvät kuitenkin vielä tässä vaiheessa omaan itseen, omiin mielentilojen ailahteluihin tai oman paikan ja aseman valloittamiseen, joskin katse on itseluottamuksen ja -arvostuksen sekä työkokemuksen kautta kääntymässä kohti oppilasta, tämän näkeväksi ja kuulevaksi.

Kasvattaja voi oppia keskittymään oppilaiden tarpeisiin vain vapautumalla yrityksen ja valaistuksen kautta itsekeskeisyydestä, omasta persoonallisesta itsestä, eettisessä ammatillisessa suhteessa oppilaaseen (Gathercoal, 1998, s. 214). Kyse on työhön sitoutuneen kasvattajan kehityskulusta, joka kestää toisilla pidempään ja toisilla lyhyempään, joillain toiminta ja asenne saattaa olla jopa luontaista. Tässä kuitenkin on pedagogisen suhteen ja auktoriteettisuhteen toinen ydin, nimittäin suuntautumisessa toiseen. Toinen ydin on se, että kasvattaja on itsessään ja roolissaan kotonaan.

6 LOPPUPOHDINTA

6.1 METODOLOGIASTA

Johdannossa olen esittänyt työni eri vaiheet ja ratkaisut perustelui-
neen mahdollisimman avoimesti ja tarkasti, joten ne sekä työn lop-
putulos ja olennaiseen osuminen ovat myös lukijan arvioitavissa.
Itse haluan kiinnittää huomiota laadullisen tutkimuksen muutama
metodologisiin kysymyksiin: työtäni rajaaviin valintoihin sekä vali-
diteettiin.

6.1.1 RAJAAVISTA VALINNOISTA

Rajatessani tutkimukseni näkökulman opettajiin jätin suhteen toisen
osapuolen, oppilaat, huomiotta, joskin nämä elävät työssäni opetta-
jan puheen ja ajattelun sekä tuntitilanteiden kautta. Näin tutkimuk-
seni sai näkökulmakseen opettajuuden.

Lähdin työssäni liikkeelle opettajan elämäkokemuksesta ja ajat-
telusta sekä tuntitilanteista. Auktoriteettisuhde suuntaa aiheena työn
tarkastelukulmaa koko ajan kohti oppilasta, nuorta. Luonnehdin työ-
täni pedagogiseksi tutkimukseksi Langeveldin (1988; ilm. 1943) pe-
dagogiikan määritelmän mukaan:

pedagogy is a science which starts from the experience of life, that it is
a human science (geesteswetenschap), and that it is a normative
discipline in which one engages with practical intentions. It is an
experience-based science because it locates its subjectmatter (the
educational or pedagogic situation) in the world of everyday experience.
It is a human science because the educational or pedagogic situation
rests on the human intention of a particular human being, this child.

After all, we do not just abandon the young child to his or her “natural state” or interpret the being of the child in a manner that is characteristic of natural objects. Rather, we interpret the subject matter of educational research at the least as a product of human living, and as an expression of human spiritual activity and of cultural form. Pedagogy is a normative science because it is based on moral choice, on what one considers good for this child and good for human beings, and on what one disapproves of. Pedagogy as a science is practical because one wants to know how to bring one’s understanding to bear on one’s active living with children and on one’s understanding of everyday life situations so as to be able to give direction to them.

Lapsikeskeisestä, fenomenologisesta määritelmästä huolimatta Langeveldin (1988) mielestä pedagogiikka ei rajoitu ainoastaan lapsen ymmärtämiseen, vaan sen täytyy olla kiinnostunut myös niiden aikuisten ymmärtämisestä, jotka ovat sitoutuneet auttamaan juuri tämän lapsen kasvua ja opettamaan tätä lasta. van Manen (1991, ss. 29–33) sanoo käyttävänsä termiä *pedagogy* opettamisen ja kasvattamisen humaneista sekä persoonallisista ulottuvuuksista puhuessaan: pedagogiikka on käytännöllistä – se suuntaa meidät kohti lasta.

Työni kuitenkin jatkaa aihepiiriin liittyvän, kotimaisen kasvatus-tieteellisen tutkimuksen tyypillisempää raidetta: tutkitaan opettajia tai oppilaita (esim. Horppu, 1993; Erätuuli & Puurula, 1990, 1992), harvemmin molempia (kuitenkin Naukkarinen, 1999). Toisaalta raja-us antaa aihetta jatkotutkimukseen Erätuulen ja Puurulan tapaan.

Toinen keskeinen valinta työssäni liittyy aineiston kirjalliseen analysointi- ja tulkintatapaan. Nimittäin tapa lähestyä auktoriteettisuhdetta hahmottamalla tutkimushenkilön ääni ja halu kunnioittaa henkilöä, olla sotkematta ääneen mitään sille vierasta, ratkaisi koko tutkimusraportin muodon ja rakenteen sekä teki koko työni keskeiseksi tehtäväksi ymmärtämisen. Pyrkimyksenäni oli ymmärtää toisaalta tutkimushenkilöitä, toisaalta keskeistä taustatietoa alkulähteille asti edeten ja kolmanneksi tulkita sekä ymmärtää tutkittavaa asiaa paremmin – antaa oman ääneni kuulua pohdintoissa. Lisäksi halusin luoda äänistä ymmärrettäviä, mahdollisimman kokonaisia ja kontekstiinsa sidottuja, jotta ilmiön monitahoisuus ja -tasoisuus tulisi julki.

Valinnan taustalla näkyy vaikuttumiseni Gilliganin ajatuksista, tämän halusta antaa ihmisten puhua tutkimuksissa omalla äänellään. Gilliganin (1982, s. 2) mielestä ihmisten tapa puhua elämästään on

merkityksellinen ja puhujien käyttämä kieli ja vetämät yhteydet ilmaisevat sen maailman, jossa he elävät ja toimivat: kuulluksi tuleminen on tärkeää. Opettajien äänen laveutta perustelen Bahtinin polyfonian, moniäänisyyden, käsitteellä: yhdessä ihmisessäkin elävät monet äänet, joten en halunnut latistaa laulua yksiaäniseksi (ks. esim. Tappan, 1991). Esimerkiksi opettajan urataipaleen nousuja ja laskuja kuvaavissa jännitekaavioissa elävät niin lapsuudenkodin, oman perheen, opiskelun, kirjaviisauden, opetussuunnitelmien, työpaikkojen kuin omien halujen, vahvuuksien, näkemyksien, tunnelmien, ristiriitojen ja oman itsen kehityksen äänet. Varsinaisissa opettajan äänissä käyvät dialogia esimerkiksi näkemykset opettajasta, hyvästä opettajasta, opettamisesta, oppilaista, säännöistä sekä opettajan ja oppilaan suhteesta – ja nämäkin näkemykset reflektoituvat tuntitilanteisiin ja muihin arkipäivän sattumuksiin.

Miten hedelmällisiä valinnat ovat sitten olleet työni tavoitteen kannalta? Onko työni dialogis-hermeneuttisena työnä saavuttanut myös pragmaattis-realistisia piirteitä – ja olisiko pitänyt saavuttaa? Työni on edennyt käytännössä ja raportoinnissakin ymmärtämisyrityksestä toiseen kuin hermeneuttisella kehällä, joten tulkintoja ja työni tuloksia on esillä työssäni alusta lähtien. Työ on tehty käytännönläheisesti, mutta sen käytännöllisyyttä pystyn arvioimaan todesti käytännön hyödyn kannalta vasta koulutyöhön palattuani, yhdistettyäni sen arkikokemukseen. Työni alussa pohdin myös tutkimuksellisen realismin mahdollisuutta lähinnä Siljanderin ja Karjalaisen merkityksen ontologian tasojen kautta (ks. Kuvio 2), ja olen suunnannut työssäni konkreettisesti yksityisistä merkityksistä kohti tutkittaville yhteisiä ja samalla kohti tälle hetkelle – kulttuuriselle ja historialliselle tilanteelle – ominaisia, yhteisiä merkityksiä ja yhdistäviä tulkintoja. Siljanderin ja Karjalaisen sanoin olen suunnannut subjektiivisten merkitysten kautta myös historialliselle merkitystasolle, auktoriteettisuhteen todellisuuteen. Historiallisten merkitysten osuus on työssäni näkyvimmillään tässä luvussa, mutta mihinkään yleisiin totuuksiin, yleistettävyyteen ja universaalisuuteen, en ole työlläni edes kuvitellut pyrkiväni. Pieni ajattomuuden häivä siinä saattaa silti olla mukana, osana taustateorian soveltamisen jatkumoa.

6.1.2 VALIDITEETISTA

Tutkimusotteeni on syntynyt tutkittavan ilmiön tarpeisiin tutkijan parhaan ymmärryksen mukaan. Työni pyrkii raportoinnissaan, selostuksessaan, olemaan mahdollisimman luotettava, ja metodi tukee tutkijaa tässä pyrkimyksessä, mitä perustelen viittaamalla Joseph M. Maxwellin (1992) kvalitatiivisen tutkimuksen validisuutta käsittelevän artikkelin joihinkin näkemyksiin: deskriptiiviseen, tulkitsevaan ja teoreettiseen validiteettiin sekä yleistettävyyteen.

Deskriptiivinen validiteetti, kuvauksen tarkkuus ja täsmällisyys, näkyy työssäni seuraavasti: aineistossa on mukana vain todella kuulua ja nähtyä, ei keksittyä; haastattelut on purettu tarkasti; toisaalta havainnoijan näkökulma tuntitilanteissa on omani (etic-perspektiivi), videokamerakin antaa vain yhden näkökulman ja yhden kuuluvuusalueen. Mukana on runsaasti aineistoa, esimerkiksi haastateltavien kuvailemia tuntitilanteita, joissa en ole ollut itse mukana. Niissä välittyy haastateltavan näkökulma asioihin (emic-perspektiivi), jota työssäni etsinkin. Tulkitsevassa teemoituksessani olen pyrkinyt selostamaan asiat sananvalintoja myöten, kuten ne tapahtuivat ja olivat. Kuvailuni termit olen tarkistuttanut tutkimushenkilöillä.

Tulkinnallinen validius pohjautuu Maxwellin (1992, s. 289) mukaan sille, että tutkija on mahdollisimman uskollinen tutkimushenkilön sanoille ja käsitteille: merkitysten täytyy pohjautua sen ihmisen käsitteelliseen verkostoon, jonka merkitys on kyseessä. Tulkinnallinen validiteetti on varmistettu tutkimuksessani monella tavalla: olen jo heti alkuvaiheessa rakentanut kunkin opettajan käsitteellisen verkoston keskeisen käsitteen tai teeman pohjalta (käsittekartta) ja tarkistuttanut sen; jatkoanalyysini, merkityksien rakentamiseni ja tulkintani taas käyttää hyväkseen tätä käsittekarttaa lisäaineiston lisäksi; lisäksi kukin opettaja on lukenut tulkintatekstini ja kommentoinut sitä periaatteella ”tunnistanko oman ääneni?”; opettajien näkökulman pitäisi olla tulkinnassani eli tekstissäni esillä, koska olen pyrkinyt käyttämään kunkin sanoja ja käsitteitä. Lisäksi tutkimushenkilöt ovat nähneet auktoriteettisuhteen pelkistyskolmiotkin ja sanoneet siihenkin sanansa, mikä on esillä työssäni.

Teemoitusta kommentoidessaan tutkittavat opettajat olivat parhaastaan tyytyväisiä saamaansa tekstiin, sen analyysiin ja tulkintoihin. Johannalla ei ollut huomautettavaa työstäni, hän vain halusi

tarkentaa sanomisiaan ja kertoa, miten hän ja hänen näkemyksensä olivat muuttuneet viime näkemästä. Merja tarkensi muutamaa kohtaa ja muutamia tulkintojani, ettei asioista vaan tule väärää käsitystä. Sirkalla kohtia oli edellisiä enemmän. Hän pohti erityisesti teemoitukseksi antamaa kuvaa hänen ajatuksistaan ja käytännöstään. Inhimillisyydestä saa hänestä tekstini perusteella kalpean ja kapean kuvan. Se on varmasti totta, sillä emme olleet suoraan puhuneet inhimillisyydestä. Sirkka syvensi asiaa. Lisäksi hän tarkensi näkemystään säännöistä kahdessa kohdassa. Sekin on perusteltua, sillä teemoitukseksi välitti Sirkasta sääntökeskeisen kuvan eikä hän ole aiemmin kertonut kaikkea ”sääntöajatteluaan”. Lisäksi Sirkka halusi korostaa sitä, että hän haluaisi opettaa esimerkiksi yhteistoiminnallisesti, mutta joutuu opettamaan opettajajohtoisesti olosuhteiden pakosta, mistä hän oli puhunut ennenkin.

Sirkka ei ollut ehtinyt katsoa piirtämiäni kolmioita, mutta selitin hänelle ne. Olin nimittäin kehitellyt aineiston tulkinnan perusteella Sirkkan sivulauseessa esiin nostaman persoonallisen auktoriteetin mallin, josta puhuimme ja jota Sirkka tarkensi kuviossa näkyvällä tavalla.

Pentillä oli muutama huomautettava asia, esimerkiksi en ollut yhdessä kohdassa huomannut itseironiaa (ks. s. 162), ja muutamia tarkennuksia asiaan. Hänellä oli enemmänkin huomauttamista otteestani ja käsittelytavastani laajemmin, mikä johtui hänen tavastaan ymmärtää opettajan auktoriteettiä mutta varmasti myös siitä, että teemoituksestani puuttui tuolloin eettisen suhteen osuus ja että läheytökseni oli otsikoitu auktoriteettia ja valtaa painottaen: *Auktoriteettisubde, Valtaa ja kontrollia – työrauhaa ja työntekoa*, sekä keskeinen teema, Pentin kohdalla *Yhdessä tekeminen*.

Auktoriteetissa on hänestä vaarana opettajan korostus. Oppilaiden väliset suhteet ovat hänestä tärkeämpiä kuin opettajan ja oppilaan välinen suhde. Näkökanta juontuu hänen opetuskäsityksestään ja korostaa opettajan pedagogisten ja didaktisten taitojen tärkeyttä, oman näkemykseni mukaan nimenomaan opettajan pedagogisen auktoriteetin ydinasioita. Nimittäin opettajia on luokassa yleensä yksi ja oppilaita monta, ja tuon yhden tehtävänä on järjestää luokan toiminta ja ohjata sitä, mikä tekee hänestä (vuoro)vaikuttajana tärkeän. Tästä syystä opettaja on merkittävä ja näkyvä hahmo luokassa, oppilaan parhaaksi. Pentti ajattelee seuraavasti:

Hirveän paljon tärkeämpää on se, mitä oppilaat tekevät keskenään, kun se, mitä opettaja tekee oppilaiden kanssa. Opettajan tehtävä on, jos se näkee, että siinä oppilaiden keskinäisessä tekemisessä jokin asia on väärin, sillä tavalla, että jotakin oppilasta esimerkiksi kohdellaan huonosti, niin opettajan tehtävä on niinku puuttua siihen, muuttaa jotakin, saada jotakin muutosta siinä aikaan. Ja se pitäis olla sit semmosia niinku aitoja muutoksia, jotka vaikuttaa niiden oppilaiden välisiin suhteisiin. (P VII 9.)

Pentistä teemoituksessani myös keskityn opetuksen sivuseikkaan ja reunailmiöön, esimerkiksi harvinaiseen konfliktitilanteeseen, mutta en opettamisen olennaisuuksiin, perustyöhön, nimittäin yhdessä tekemiseen – työn lähtökohtaan ja tavoitteeseen. Pentin näkökanta oli itselleni yllätys, sillä työni lähtökohta ja yksi sen korostuksista oli opettajan keskeisen teeman eli opetuskäsityksen esille tuominen. Vaikka en sinänsä ollut Pentistä tulkinut häntä väärin, kuitenkin korostukseni ei tuntunut istuvan hänen merkityssuhteidensa verkoon. Monipolvisesta puheesta näkökulmani mukaan teemoitettu teksti pelkistää hänestä asiaa kovasti ja tunteilanteiden kuvaukset eivät pysty välittämään kokonaisilmapiiriä ja kokonaistilannetta – oppilaiden asentoja, sijaintia, paikkaa, äänensävyjä, minkä ikuistamiseenkin tietysti olisi tarvittu monta videokameraa. “Niinku todella, eihän todellisuutta voikaan kuvata koskaan, sillä tavalla se on mahdoton tehtävä” (P VII 7). Hänestä olisi ollut silti parempi, että olisin tutkinut ajallisesti pienen hetken tarkasti, sillä työskentelytilanne on niin monisyinen prosessi.

P: Sit kun sul on tässä tää, työn aiheena, teemana tämä auktoriteettisuhde, niin tän tapaset episodit, mikä toi äskönen oli, kun pojat tulee myöhäs, niin nehän tietysti, niissä tietysti on ikään kuin helppo ottaa aineistoksi sen auktoriteettisuhteen tarkastelemiseen tämmönen pieni, yksittäinen episodi. Sen sijaan sit se, että jos sitä rupee tarkastelemaan sitä opettajan asemaa sillä tavalla, että siinä oppilaat, tai opettajan ja oppilaiden välisiä suhteita työskentelytilanteessa, niin siitä niinku siitä auktoriteettisuhteestakin vois saada itse asiassa niinku todellisempaa kuvaa. Siis ihan semmost niinku neljä, tai itse asiassa niinku minuutti, minuutti niinku hirveän intensiivinen syventyminen johonkin siihen, johonkin luokkatilanteeseen. Et tottahan se on, et semmonen auktoriteettisuhde, kyllähän se niinku omalla tavallaan on tyyppisessä tilanteessa, siis konflikteissahan niihin tömätään niihin auktoriteettisuhteen tietynlaisiin rajoihin. Mutta kun se tämmönen suhde pelaa enimmäkseen ihan niissä tilanteissa, missä ei ole yhtään mitään konfliktin aineksia. (P VII 7.)

Vaikka auktoriteettisuhde elää työskentelytilanteissa kenties ai-
doimmillaan mitään numeroa itsestään tekemättä, auktoriteetti pei-
lautui aineistoni perusteella parhaiten vallan käsitteeseen ja syventyi
moraalin tai etiikan käsitteiden avulla, joten molemmat näkökulmat
ovat työssäni mukana, joskaan eettinen puoli ei ollut vielä opettajille
lähettämässäni lähetyksessä. Opettajan toiminta konfliktitilanteessa
taas näyttää hänen käytänteistään paljon. Sille en taas mahda mi-
tään, jos ajattelemme käsitteistä ja asioista eri tavoin: kyse on parem-
minkin rikkaudesta, jota olen halunnut tuoda työssäni esiin. Pentin
näkökannat saivat minut nostamaan esiin opettajien keskeiset tee-
mat työni alkuun heidän esittelykseen, jotta kunkin ominaislaatu
selvenisi heti työni alussa, pohtimaan työtäni vakavasti sekä kiinnit-
tämään huomiota vieläkin enemmän kuvauksen ja tulkinnan tark-
kuuteen ja osuvuuteen – ei miellyttävyyteen, kenenkään kannalta.

Eettisen osuuden äänistä, jotka opettajat saivat vasta vuoden 2001
lopussa, opettajilla oli vähän, jos ollenkaan huomautettavaa, joten
kommentit annettiin lähinnä puhelimesta.

Teoreettinen validius on kyseessä silloin, kun tarkastellaan tutki-
muksen abstraktisuusastetta – tarkoitus on mennä konkreettisen
kuvailun ja tulkinnan taakse, teoreettisiin konstruktioihin ja niiden
kehittelyihin, käsitteellisiin yhteyksiin sekä selityksiin (Maxwell, 1992,
s. 291). Teoreettinen validius on esillä työssäni auktoriteettisuhteen
pelkistyskolmioiden kautta sekä tutkimushenkilöiden äänen jälkei-
sissä yhteenvedoissa ja pohdinnoissa: niissä olen käyttänyt henkilöi-
den käsitteiden lisäksi myös yleisiä kasvatustieteellisiä käsitteitä ja
peilannut konkreettista kuvailua ja tulkintaa teoriaustaan. Ongel-
maksi muodostui se, etteivät yleiset auktoriteettisuhteen alaan pe-
rustuvat luokittelut esimerkiksi tiedolliseen ja ohjaavaan auktoriteet-
tiin oikein soveltuneet koulutodellisuuteen – auttaneet ilmiön kuvai-
lussa, tulkinnassa ja selittämisessä, kuten ei osa kovin yleisestä ja
filosofisviritteisestä teoreettisesta taustastakaan. Saksalaisen henki-
tieteellisen pedagogiikan perinne osui työni ytimeen, kuten se toi-
saalta on alun perinkin ollut teoreettisen taustani ytimessä.

Teoreettisessa validiudessa on Maxwellin (1992, s. 292) mukaan
kyse myös siitä, miten käsitteet ja teoriat soveltuvat legitimoidusti
varmoinen tosiasioihin, tai siitä, voiko tosiasioiden pohjalta saavut-
taa mitään yhteisymmärrystä. Auktoriteettisuhde sekä pedagoginen
ja didaktinen suhde ja auktoriteetti ovat työni käsitteellisessä ytimes-

sä, ja olen tutkinut sitä, mitä olen aikonut tutkia. Työtäni voidaan kenties kritisoida siitä, että pedagogisen suhteen ja pedagogisen auktoriteettisuhteen välinen käsitteellinen ero hämärtyy ja että pedagogisen auktoriteetin käsite määrittäyty merkitykseltään kovin laajaksi.

Tämä käsitteellinen laveus, monisyisyys, on nähtävissä silti jo teoreettisessa viitekehyksessä (ks. luku 3), jossa Nohl katsoo auktoriteetin ja rakkauden mahdin pedagogisen suhteen ulottuvuuksiksi ja auktoriteetin rakentuvan rakkauden ja luottamuksen pohjalle. Mahteina rakkaus ja auktoriteetti eivät ole niin konkreettisia kuin pedagoginen auktoriteetti. Jos pedagoginen rakkaus on Nohlista (1988, s. 171) rakkautta lapsen ideaaliin, voisi pedagogista tai pedagogis-didaktista auktoriteettia kuvata ohjaamisena lapsen tai nuoren ideaaliin, ihmisyyden ideaaliin, tiedon, taidon ja eettisyyden äärelle – tähän hetkeen liittyvän vastuullisuuden lisäksi, tai sen taustalla. Pedagogista rakkautta ei ole olemassa ilman auktoriteettia eikä pedagogista auktoriteettia ilman rakkautta. Tavallaan siis toteutunut pedagoginen suhde on pedagoginen tai pedagogis-didaktinen auktoriteettisuhde, mistä syystä puhun jossain yhteydessä jälkimmäisen rakentuvan edellisen pohjalle. Tätä perustelen sillä, että vaikkakin mikä tahansa suhde voi kasvattaa, pedagoginen suhde on erityinen kasvatussuhde:

Unser ganzes Leben ist durchzogen von dem Austausch der Geister und von geistiger Führung. In jedem Lebensverhältnis liegt darum ein bildendes, ja erzieherisches Moment, in jedem Gespräch macht es sich geltend. Erziehung und Unterricht erscheinen von hier aus nur wie besondere Mittel neben andern in solcher Bildungsarbeit, in der die Entwicklung und Formung eines ganzes Volkes wie jedes Einzelnen vor sich geht. (Nohl, 1988, s. 164.)

Pedagogisen auktoriteetin ja auktoriteettisuhteen käsitteet ovat myös laajempia ja hienovaraisempia kuin Bochenskin auktoriteettisuhteen looginen malli antaa ymmärtää: pedagogisuus tuo mukaan moraalien ja etiikan. Opettajan työssä kyse on monisyisestä tavoitteesta mutta inhimillisyydessään epätäydellisestä toiminnasta oppilaiden oppimisen ja kasvun edistämiseksi: auktoriteettisuhteen elävä esimerkki voi esimerkiksi olla oppilaiden vapautunut ja innostunut työnteko keskenään. Työssäni opettajana olemisen suhteessa oppilaisiin samastuu pedagogisena ja didaktisena auktoriteettina oleminen. Didaktinen laajenukseni johtuu koulukontekstista. Auktori-

teetin alan mukaan kuvattuna voitaisiin puhua tiedollis-ohjaavastamoraalisesta auktoriteetista.

Yleistettävyys eli se, miten hyvin kuvailemani ja selittämäni aineisto voisi soveltua tutkimieni henkilöiden tutkimuksen ulkopuolella oleviin tilanteisiin tai ajankohtiin tai tutkimieni koulujen toisiin opettajiin tai kokonaan toisiin kouluihin (Maxwell, 1992, s. 293), on ymmärtääkseni niin hyvä kuin tämänlaatuisessa tutkimuksessa olla voi. Pohdintani perustuu lukijallekin esillä olevaan empiriaan; tulkintani pohjautuu lukijallekin esillä olevaan kuvaukseen. Haastattelujani pidän melkoisen yleistettävänä, onhan niitä tehty vähintään vuoden aikana. Haastattelusuhteet syvenivät kerta kerralta.

6.2 SISÄLLÖSTÄ

6.2.1 OPETTAJUUS SUHDETOIMINTANA

Työni alussa lähdin tutkimaan opettajan auktoriteettia ja pyrin erottamaan aineistosta auktoriteetin osan, vaikka puhuinkin jo alkuoletuksessani auktoriteetista suhteena. Opettajan ja oppilaan suhteen laaduille herkistyin kuitenkin toden teolla aineiston keruun ja tulokinnan myötä. Suhteisiin liittyy myös työni suurin anti.

Miten opettajan ja oppilaan tai oppilaiden välistä suhdetta voi tutkimukseni mukaan kuvata? Kyse on suhteesta, jossa kasvatettava on keskeisin mutta jonka luomisessa kasvattaja on keskiössä tehtävänsä tähden – opettajan tehtävä on esimerkiksi järjestää luokan toiminta ja edesauttaa sen myönteistä sekä opetusta edistävää vuorovaikutusta. Kyse on pedagogisesta tai didaktisesta suhteesta, joiden rakentuminen rakentaa myös opettajan ja oppilaan välisen pedagogisen tai tarkemmin pedagogis-didaktisen auktoriteettisuhteen. Sitä ilman opettaminen on jos ei mahdotonta niin ainakin vaikeaa. Pedagogis-didaktinen auktoriteettisuhde on mahdollisuus, jonka toteutuminen on kiinni opettajan tahdosta ja halusta olla ihminen ja opettaja: eettinen, vastuuntuntoinen, välittävä ja oikeudenmukainen, tehtävänsä tiedostava kasvattaja. Pedagogis-didaktisen auktoriteettisuhteen rakentumista olen kuvannut Kuviossa 16.

Pedagoginen auktoriteetti liitetään taustakirjallisuudessa toisaalta varsinaiseen vallankäyttöön perustumattomaan, kasvatukseen liitty-

vään auktoriteettisuhteeseen, jolloin korostetaan henkilösuhteen ja kokemuksen merkitystä auktoriteettisuhteen rakentumisessa sekä pedagogisuuden mukanaan tuomaa moraalisuuden ja eettisyyden elementtiä (Vikainen, van Manen, Spady & Mitchell, Langeveld, Meri). Oman työni perusteella puhuisin pedagogisesta auktoriteetista, joka rakentuu pedagogisen suhteen luomisen, sen synnyttämän molemminpuolisen luottamuksen ansiosta, tai pedagogis-didaktisesta auktoriteetista, jolloin myös opettajan luotettava ja ammattitaitoinen työskentelytapa nousee paremmin esiin auktoriteettisuhteen rakentajana. Keskeistä on kasvattajan suhtautuminen ja asenne kasvatettavaan ja tehtäväänsä: arvostus ja kunnioitus herättää arvostusta ja kunnioitusta, oma kotona olemisen ja turvallisuuden tunne toisten kotoisuutta sekä turvallisuuden tunnetta. Kuvaukseni on ideaalinen – mikään suhde ei ole särötön saati tasainen. Se elää opettamis-oppimis-opiskeluprosessissa, mahdollistaa sen omalta osaltaan. Meren (1998, s. 47) kuvaus pedagogisesta auktoriteetista, sen ideaalista, vaikuttaa yhä osuvalla, joskin siihen voisi lisätä vielä oppilaiden toimivat vuorovaikutussuhteet. Yksinkertaistetusti sanottuna opettaja on parhaimmillaan pedagoginen tai tarkemmin pedagogis-didaktinen auktoriteetti.

Niin tutkimani opettajat kuin varmasti opettajat yleensäkin puhuvat työstään pitkälti suhteiden kautta: puhutaan palkitsevista tai ihanaista oppilassuhteista, hankalista suhteista ja kaikesta siltä väliltä, oppilaiden suhteista toisiinsa, kontaktin tai suhteen luomisesta, luottamuksen tärkeydestä, vuorovaikutuksesta, kuten myös suhteesta kollegoihin ja rehtoriin. Tutkimushenkilöistäni kolme vanhinta sanoivat selkeästi myös pitävänsä oppilaista, kaksi nimesi sen jopa vahvuudekseen. Kyse on siis ainakin tunnepitoisesta asenteesta tai suhtautumisesta oppilaisiin, ellei sitten jopa tunteista opetettavaa ainetta, oppilaita, opetuksen organisointia, omaa itseä ja koko työtä kohtaan. Kyse on myös tunteiden käytöstä työssä, tunnevirtojen kanavoimisesta, tunteiden hallinnasta. Opettaminen on emotionaalista ja vaatii tunnetyötä, kuten ihminen on emotionaalinen olento.

Tutkimushenkilöistäni paljastuneen tunteen palon voisi liittää myös kutsumusopettajuuteen, jota kuvaan persoonalliseksi sitoutumiseksi opettamiseen ja kasvattamiseen, näkemykseksi työn tarkoituksesta ja sen vaikuttavuudesta, tietoisuudeksi omasta tehtävästä ja paikasta sekä viihtymiseksi siinä. Haavion (1949, s. 100) mukaan kutsumus-

opettajuudessa on kyse koko persoonan valtaavasta ja elämän tarkoituksen sekä sisäisen tyydytyksen tuovasta elämäntehtävästä, mitä en tässä yhteydessä allekirjoita.

Nimittäin tutkimushenkilöt nostavat ihmisyyden erityisen tärkeäksi tekijäksi pedagogisessa suhteessa, ihmisenä ihmiselle (vrt. Nohl). Ymmärrän asian eettisen näkökulman lisäksi siten, ettei opettajana oleminen, opettajuus, voi olla ihmisen identiteetti, se kuuluu ammatti-identiteettiin. Opettajana ihminen on minänä jossakin tilanteessa suhteessa toiseen – oppilaaseen ja oppilaisiin. Jos opettajuus muuttuu, se ei koske koko ihmisen identiteettiä, vaan vain jotain osaa siitä, joskin minän muuttuminen muuttaa mitä todennäköisimmin opettajana olemista. Opettajana olemisen lisäksi minä liittyy moniin muihin tilanteisiin ja suhteisiin toisiin toisiin kuin oppilaisiin – moneen elämän hurmukseen ja onneen ja suruun. Opettajana olemiseen, tavallaan rooliin, identifioituneen opettajan voi olla vaikeaa saada yhteys oppilaisiin, luoda pedagoginen suhde. Suhde syntyy ihmisten kesken. Tilanteissa niin opettajalla kuin oppilaallakin on lupa olla minä. Ja juuri ihmisyyden ytimen, moraalisen ja eettisen persoonan, olisi hyvä olla opettajalla kunnossa, täysi, jotta hän voisi olla minänä tilanteissa, kuulla ja nähdä toisen.

Tutkimushenkilöitteni käsityksen mukaan opettajan auktoriteetti rakentuu nimenomaan opettajan ja oppilaan kontaktin sekä opettajan toiminnan kautta, joskin vanhin opettajista pitää auktoriteettia myös osittain ominaisuutena, “kanttina takapuolella”. Kyse on siis tavallaan luonteen- tai kasvuympäristön vahvistamasta piirteestä, kuten “ihmisten kanssa olemisessäkin”. Haavion (1949, ss. 53, 71–72) mukaan opettajapersoonallisuus on osin synnynnäinen: Niin tahdikkuudessa kuin pedagogisessa rakkaudessaakin on luonnonomaisia puolia, jotka puuttuessaan tekevät opettajan sopimattomaksi työhönsä. Luokan johtamiskyky taas on hänestä ratkaisevimmin opettajapersoonallisuuden didaktinen ominaisuus ja synnynnäinen piirre. Johtamiskyky on kurinpidollisen ja esitysteknillis-metodisen taidon lisäksi kykyä “opettaa sillä tavalla, että koko tunnin ajan säilyy elävä sisäinen kosketus opettajan ja oppilaiden välillä” (Haavio, 1949, s. 144). Näin saattaa ollakin.

Silti kullakin opettajalla on oma tapansa luoda kontakti oppilaaseen. Tällöin puhutaan opettajan persoonallisen toiminnan kautta rakentuvasta auktoriteetista, kypsästä aikuisuudesta, joka ei kuiten-

kaan ilmene persoonallisuuden piirteenä vaan suhteessa oppilaisiin. Ja tämä jokin, pedagoginen tai didaktinen auktoriteetti, luo suhteeseen sen tarvitseman etäisyyden, arvostuksen ja peilin: teemme töitä yhdessä, mutta emme kuitenkaan samassa asemassa, samanlaisina. Tämä ei kuitenkaan merkitse sitä, etteikö auktoriteetti voisi vaihdella alan ja tilanteen mukaan eri henkilöiden kesken: karismaattinen oppilas voi ryhtyä johtamaan luokkaa ja oppilas voi tietää joistain asioista opettajaa sekä muita oppilaita enemmän. Pedagogisesta tai didaktisesta auktoriteetista puhuttaessa kyse on kuitenkin kasvattajan tai opettajan suhteesta kasvatettavaan tai oppilaaseen tai ryhmään opettamis-opiskelu-oppimisinteraktiossa, jossa myös opettajasta todennäköisesti kasvaa yhä parempi opettaja. Kyse on myös taidosta järjestää oppilaiden työ sopivalla tavalla.

Nouseeko opettajan ja oppilaan sekä oppilaiden suhteen merkittävyys tarpeeksi esiin aineenopettajan koulutuksessa? Nouseeko esiin se, että opettaja on opetustilanteissa suhteessa myös toisiin suhteisiin, niin oppilaiden suhteeseen opetettavaan aiheeseen kuin oppilaiden suhteeseen toisiinsa? Nouseeko esiin se, että opettaminen on suhdetoimintaa? Oman kokemukseni ja Helsingin yliopiston *Kasvatustieteellisen tiedekunnan opinto-oppaan* mukaan epäilen asiaa: Opetus niin ainelaitoksilla kuin opettajankoulutuslaitoksella on parhaastaan rationaalista, kielellistä, ja harjoittelun osuus pedagogisista opinnoista on pieni (9 ov/ 35 ov). Opettajankoulutuslaitoksella on toki Vuorovaikutustaidot-kurssi (2 ov), jolla tavoitellaan opinto-oppaan (ss. 40, 47) mukaan ryhmäprosessin ymmärtämistä ja annetaan välineitä kouluelämän vuorovaikutustilanteisiin mutta suhteista ei puhutaan mitään. Näyttää siltä, että koulutuksesta puuttuu kokonaisvaltaisuus – tunteen, ajattelun ja tahdon tasaveroinen huomioon ottaminen sieluelämän peruslaatuina (ks. Turunen, 1997, s. 41). Suhdenäkökulma on esillä koko ajan asiana, josta ei kuitenkaan liiemmästi puhuta teknisempien, aineen opettamiseen liittyvien asioiden hallitessa ajankäyttöä. Tuleva opettaja voi vain ihailla ja idealisoida tai kritisoida näkemäänsä suhdetoimintaa, mutta hänen itsensä on miltei mahdotonta luoda todellisia suhteita oppilaisiin harjoitteluolosuhteissa. Kari Kiviniemikin (2000, ss. 49-65) kaipaa harjoitteluun lisää todellisen opetustyön makua esimerkiksi pidempien harjoittelujaksojen avulla sekä aloitteleville opettajille siirtymävaiheen tukea.

Mihin tämä johtaa? Nuorimman tutkittavan mukaan siihen, että koulutus antaa tulevalle opettajalle liian vähän pedagogisia valmiuksia ja kykyä järjestää työskentely sekä oppiaines ryhmälle sopivaksi. Pedagogiikan ytimessä on kasvatettava, hänen hyvän elämänsä vaa- liminen ja hänen suhteensa kasvattajaan, kasvattaja on kasvatettavaa varten – tälle vastuullinen. Pedagoginen suhde ei ole mikä tahansa suhde, mutta jos siitä ei puhuta, nuori opettaja aloittaa uransa minkä tahansa suhteen kokemuksella ja oppimallaan tiedolla varustettuna etsien hyväksyntää, rehtorin luottamusta, kenties hyvinkin epävarmana itsestään. Hän on oppinut myös refleктоimaan tuntemuksiaan ja opettajuutensa kehittymistä portfolioon, mikä kuitenkin saattaa kääntyä kokemukseni mukaan oman itse kritisoimiseksi, joskin myös kritisoinnin kautta oman vahvuuden löytämiseksi. Opettajankoulu- tuksen keskiössä tulisi olla tulevan opettajan terveen itseluottamuk- sen ja -varmuuden kasvun tukeminen, onhan tässäkin kyse pedago- gisesta suhteesta, myös auktoriteettisuhteesta, ja selkeä pedagogisen ja didaktisen suhteen esiin nostaminen. Uskon tukeminen. Sanojen ja toiminnan yhteneväisyys niin didaktiikan kuin pedagogiikankin alalla. Sanojen eläminen todeksi.

6.2.2 KASVUPROSESSI EETTISEEN OPETTAJUUTEEN

Tutkimushenkilöitten puheista käy selvästi ilmi opettajan työn eetti- nen merkittävyys ja kasvu niin eettiseen opettajuuteen kuin pedago- giseen auktoriteettiuteenkin.

Eettisyys on pedagogisessa suhteessa sen tiedostamista, kuka minä olen suhteessa toiseen, oppilaaseen, mistä olen vastuussa, mikä on tehtäväni ja mitä se vaatii. Kyky tähän toisen kohtaamiseen kasvaa ja kehittyy kokemuksen myötä. Se on toisen näkemistä, kuuntelemis- ta, aistimista ja ymmärtämistä. Se on tilannetajua ja reagointikykyä, suojelua, ohjaamista, puuttumista ja olemista – omatunto ohjaksissa. Se on tajua ymmärtää ryhmän liikkeitä, dynamiikkaa ja suhteita. Konkreettisesti se on oikeudenmukaisuutta ja välittämistä, tajua sii- tä, “miten ihmisten kanssa ollaan”. Ja itsekin ihmisiksi olemista.

Haavion (1949, ss. 67–73) näkemys pedagogisesta rakkaudesta on kristillissävyisen myötätunnon ja säälin, laupeuden, korostusta lukuun ottamatta hyvin lähellä välittämisen etiikka, sillä hän kuva- a rakkautta osin iän myötä herääväksi ja vahvistuvaksi luonnonomai-

seksi tekijäksi, siveellisesti velvoittavan tekijän lisäksi, ja hän ottaa huomioon oppilaiden vastakaivun opettajan rakkauteen. Kyse on luontaisesta kiintymyksestä nuoriin ja halusta hoivata, myötätunnosta, sydämellisyydestä ja lämmöstä, mutta myös siveellisestä kahtalaisesta vastuusta ja suuntautumisesta: kääntymiseksi sekä lapseen että arvoihin päin (Haavio, 1949, ss. 68–69; vrt. Nohl). Bollnow (1989) taas pitää kasvatuksellista rakkautta, opettajan hyvettä, vaikeana määrittää, mutta pitää sitä kuitenkin kasvattajan valoisana tunteena ja henkilökohtaisena asenteena, ilona, joka mahdollistaa kasvatuksellisen suhteen ja tukee sitä.

Eettiseen opettajuuteen kasvetaan sitä mukaa kuin katse kääntyy minästä toiseen, ja hetkittäin toisesta voi tulla buberilaisittain Sinä, jolloin kohtaaminen on ainutkertaista, aitoa: ihminen kohtaa ihmisen, vaikkei kasvatussuhde voikaan kääntyä täydeksi molemminpuolisuudeksi (ks. Buber, 1993, ss. 163–165; 34–35). Toisen kohtaaminen on eettistä, kuten myös vastuu Toisen puolesta, mitä Levinas korostaa.

Opettajan ura voi tuskin alkaa pyrkimyksellä ihmissuhteeseen oppilaiden kanssa. Tutkittavieni mukaan opettajien kyky ja halu tällaista ihmisyyttä ja inhimillisyyttä, elämän yhteyttä, korostavaan levolliseen suhteeseen kasvaa ja mahdollistuu iän, kokemuksen ja varmuuden myötä. Bollnow (1989, ss. 39–48) puhuu kypsän kasvattajan tyyneydestä – sielullisesta olotilasta sekä ilmapiiriin kuvastajasta, sekä huumorista ja hyvyydestä, joista jälkimmäinen yhdistyy sisäiseen totuuteen ja moraalisesti oikeaan. Nuorin tutkittava taas kokee kontaktin luomisen oppilaisiin vaikeaksi, osin omaa epävarmuuttaan, mihin liittyy sekin, että luokassa opettajia on yksi, oppilaita monta, joten opettaja taiteilee toiminnassaan yksilön, yksilöiden ja koko ryhmän välillä. Bollnowin (1989, ss. 46–48) mielestä nuori opettaja on paremminkin esimerkiksi valloittavan hyväntuulinen kuin tyyni, kypsä omassa olemisessaan.

Eettinen, syvällinen suhtautuminen itseen, toiseen ja työhön on erityisen tärkeää siitä syystä, ettei yhteiskunta tarjoa enää mitään valmista mallia, arvojärjestelmää saati koti, uskonto ja isänmaa -tyypistä viitekehystä elämän ja oman itsen asettamiseksi kohdalleen. Mielekkyyys, arvot ja arvokkuus on löydettävä itse. Myös oppilasjoukko on heterogeeninen: kulttuuritaustat ja kansallisuudet ja siten myös arvomaailmat ovat moninaisia.

Mihin myöhäismodernin opettajuudessa on päädytty? Yhteiskuntarakenteiden näkökulmasta katsottuna Risto Rinne (1986) hahmottelee 1800-luvun lopun kansakoulunopettajan, mallikansalaisen ja kutsumusopettajan, tien modernin yhteiskunnan peruskoulunopettajaksi, toisella korvattavissa olevaksi standardoiduksi esiintyjäksi, tavallaan didaktiseksi asiantuntijaksi. Vaikka murros ei sinällään kuvaa opettajuuden sisäistä murrosta, se kuvaa kuitenkin yhteiskuntaa, jossa opettaja tekee työtään (Rinne, 1986, s. 209). Hannu Simola (1995, s. 340) lisää arvovaltaisen asiantuntijapuheen jatkumoon didaktinen ajattelijan ja oman työnsä tutkijan – tavallaan tavoitteellisen, rationaalinen professionalistin.

Omassa myöhäismodernin ajan tutkimuksessani keskityn opettajuuteen opettajan kokemuksena, ja kiinnitän katseen kohti pedagogiikkaa ja etiikkaa, persoonaa ja ihmissuhdetyötä. Nykyperuskoulunopettaja on eettinen kasvatusalan ammattilainen, ja silti syvästi ihminen. Ihmistä tarvitaan. En ole ajatuksinani yksin: Kiviniemi (2000, ss. 72–95) puhuu opettajan ammatista eettisenä ja vuorovaikutteisena ihmissuhdetyönä, Välijärvi (2000, ss. 158–163) opettajuudesta, ihmissuhde- sekä yhteiskunnallisesta ammatista, kohtaamisina ja Turunen (2000, ss. 35–36) ihmisen tunnistamisen tärkeydestä opettajan työssä.

Ihminen ei ole silti pelkästään hyvä ja ideaalinen vaan sellainen kuin hän on – sekä hyvä että paha. Tällöin eettiseltä ja yhteisölliseltä kannalta kiinnostavaksi nousee narsismi. Jos vielä viime vuosisadan alun eettisessä kasvatusajattelussa oltiin taltuttamassa luontoa järjelliseen elämänmuotoon, Turunen (1997, ss. 60–61) puhuu ihmisen narsistisista yllykkeistä, salaisesta identiteetistä, narsistisesta ytimestä, joka muodostaa tavallaan vastapuolen ihmisen järkipäisemmälle ja tietoisemmalle puolelle, joskin järki voi palvella myös yksilön narsismia. Ihmisessä on sekä ”korkeampi” tai ”parempi” että ”alhaisempi” tai ”huonompi” minä. Turunen löytää yhdeksän narsismin lajia, joita yhdistää itsensä korottaminen eli arvokkuuden narsismi. Hänen mielestään suuri osa ihmisen ongelmista, levottomuudesta, onnettomuudesta, rauhattomuudesta ja tyhjyydestä johtuu juuri viimeistä ytimeä, narsismista, jonka tiedostaminen johtaa sen näkemiseen tehokkaaksi harhauttajaksi. Harhan vallassa esimerkiksi muiden torjuva suhtautuminen voi näyttäytyä epäoikeudenmukaiselta, vaikka taustalla on oma hyväksytyksi tulemisen tarpeemme. Narsismin

tunnustamista ja tunnistamista vaikeuttavat erityisesti ihanteellinen omakuva ja ympäristön vaatimukset. (Turunen, 1997, ss. 41-66.)

Tätä taustaa vastaan voisi ajatella, että auktoriteetti loukkaa narsismia, niin opettajan kuin oppilaankin harhakuvaan itsestään, esimerkiksi kun näkemykset menevät ristikkäin, ja että auktoriteettiin suhtautumisen nykyaikaisen vaikeuden ydin on yksilöllisyyden ja yksilön korostuksen vuoksi juuri siinä. Opettajan narsismiin kolahtaa, jos esimerkiksi oppilas ei tottele opettajaa tai ei toimi tämän toiveiden mukaan, oppilaan taas esimerkiksi jos häntä käsketään tai patistetaan tai jos hänen tekemisiinsä puututaan. Opettajan loukkaantumisessa, keinottomuudessa, laiskuudessa tai kyvyttömyydessä suhtautua asioihin neutraalisti asioina sekä katsoa asioita syvällisesti piilee suurin mielivaltaisen vallankäytön mahdollisuus uhkailuineen, pelotteluineen, maltin menetyksineen tai manipulointeineen. Tällöinkin yhteinen ja toisen hyvä on hämärtynyt, oma minä noussut keskiöön.

6.2.3 YHTEISÖLLISYYDEN TÄRKEYDESTÄ

Tutkimushenkilöt pitävät keskeisenä työssään yhteistyön henkeä oppilaiden kanssa, vuorovaikutusta, hyvää ilmapiiriä ja luottamusta. Ne ovat keskeisiä ja olennaisia asioita luokkatyön onnistumisessa, mutta eivät pelkästään luokkatyön: esimerkiksi luotettavuus, rehellisyys, yhteisvastuullisuus ja oikeudenmukaisuus ovat myös merkittäviä yhteiskunnallisia ihanteita vapauden ja tasa-arvon rinnalla (ks. esim. Rawls, 1981 ja Turunen, 1997). Pedagogis-didaktinen auktoriteetti on luokkatilanteen kannalta tärkeä vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden tavoittelussa.

Kaiken edellisen tavoittelu on kuitenkin hankalaa, jos kouluyhteisö voi huonosti eikä siinä elä yhteistoiminnan henki tai nuorta ei koulussa näy. Tutkimushenkilöiden perusteella kouluyhteisön merkitys oppilaan ja opettajan hyvinvoinnin sekä heidän suhteidensa ja opettajan työn kannalta on tärkeä. Kyse on koulun eetoksesta, Herbert Thelenin kuvaamasta luokan tai koulun sisäisiä suhteita kuvastavasta elämänmuodosta. Eetoksessa kuvastuu se henki, joka on olennaista kasvatusyhteisölle sen jäsenten pyrkiessä sopeutumaan ja osallistumaan sekä saavuttamaan tuloksia. (Koskenniemi, 1982, s. 159.)

Ensinnäkin nuorempien opettajien puheista välittyy rehtorin antaman huomion tai hyväksynnän merkitys, rehtorin auktoriteetti.

Vanhemmat opettajat taas ovat tavalla tai toisella vallankäyttäjää omassa koulussaan, joko pitkäaikaisen työsuhteensa, ”haluamattoman vallan”, tai rehtorin tukiryhmässä toimimisen vuoksi. Sirkka puhuu kouluyhteisönsä menneisyydestä: voivottelusta, kyynisyydestä, oppilaiden panettelusta selän takana, opettajien halusta olla auttamatta kollegaa oman imagonsa säilyttämiseksi ja nahkansa pelastamiseksi, yksinäisyydestä ja muutoshalun leimaamisesta uuden opettajan käynnistymisvaikeuksiksi. Rehtorin suhtautuminen, johtamistaito ja tuki osoittautuvat ensiarvoisen tärkeiksi, myös vallan hajauttaminen on tärkeää. Kaikissa kouluissa käy kuitenkin ilmi, että vaikeuksista voi selvitä ja keinot löytyvät, jos halua riittää. Selkeiksi näkökulmiksi nousivat yhteisöllisyyden tai kasvattavan tai toimivan yhteisön ajatukset, vastuullistamisen tai vastuun kantamisen näkökulma sekä yksilön että ryhmän kannalta, ihmisyyden esiin nostaminen sekä puuttumisen ja välittämisen tasapaino, joka nousee esille jo opettajien keskeisen teeman, opetusnäkemys, käytännössä.

Kouluissa on myös koulun itsensä tarpeista nousseita ja jo perinteeksi tai koulun vahvuudeksi muodostuneita tai toimivia kokeiluja, joiden tarkoituksena on ehkäistä oppilaiden syrjäytymistä, tuoda ratkaisuja näiden pahoinvointiin tai epäsosiaaliseen käytökseen – saada yhteisö toimivaksi ”meidän kaikkien kouluksi”. Merkittävää on myös kouluyhteisön selvät sävelet opettajan työhön ja asemaan kuuluvan auktoriteetin mahdollistajana, esimerkiksi epäkohtiin puuttujana tai tilanteiden rauhoittajana, sääntöjen toteutuksen valvojana. Jäsentymätön toimintakulttuuri tai epätietoisuus omasta tehtävästä tuo työhön auttamatta epävarmuutta, epäselkeyttä ja epäjohtonmukaisuutta, joka heijastuu yhteisöön turvattomuutena, rauhattomuutena ja valtakamppailuna. Demokraattinenkin yhteisö tarvitsee reunaehdot ja johtajan.

Kaikissa kouluissa tuntui tutkimushenkilöitteni mukaan olevan runsaasti haasteellisia oppijoita. Pentti puhuu oppilaista, joiden kanssa ihmisenä olemisen pohjatyö on tekemättä, Jari nuorista, joilla ei ole sisällään kotia, Sirkka ja Johanna oppilaiden mielenterveydellisistä ongelmista ja huumaavien aineiden käytöstä, Pekka oppilaiden vanhemmista, jotka kysyvät häneltä neuvoa lastenkasvatusasioissa lähiökoulun tikanheittopaikalla tai vanhempainilloissa tupakkapaikalla. Eri-tyyppisiä ongelmallisia ovat opettajan kannalta oppilaat, jotka eivät tule kouluun ja putoavat siten kokonaan turvaverkosta, syrjäytyvät. Yh-

teiskunnallisille ongelmille opettaja ei voi mitään, keinot ovat vähissä, ja yhteiskunnallisena vaikuttajana hän on luontevimmillaan työtään tehdessään, jos hän voi sitä tehdä – barrikadeille nousuun ei taida jäädä aikaa. Koulua laajemman turvaverkon ja yhteistyön kehittäminen saattaisi silti auttaa asiassa, ainakin esimerkiksi Parkki-toiminta tai mediassa esillä ollut Vaarit kouluihin -idea antaa siihen viitteitä.

Jos nyky-yhteiskunnassa koululta vaaditaan tehokasta asiakassuhdetta mielellään minimaalisin kustannuksin ja jos onnistunut tulos (vrt. OECD:n Pisa-tutkimus) ei kuitenkaan tuo bonusta, opettaja tekee työtään paremminkin kokemusarvojen pohjalta – raha ei ole arvostuksen mittana (ks. Turunen, 1997, ss. 130–133). Ehkä päättäjien olisi syytä kuunnella opettajia, suorastaan hakeutua kuuntelemaan heitä ja oppilaita, sillä yksinäinen taistelija ei pitkään jaksaa, jos kokemusarvotkin uupuvat ja pedagogista auktoriteettia ei ole mahdollista rakentaa.

6.2.4 PEDAGOGIS-DIDAKTINEN AUKTORITEETTISUHDE KOKEMUKSENA

Työni perusaineistona on puhuttu ajattelu tai kokemus. Lopuksi haluan mennä kielellisen dialogin taakse ja puhua opettajuudesta sekä pedagogisesta auktoriteetista kokemuksellisesti, minulle välittyneen kokemuksen sanoin. Tähän haluun ovat vaikuttaneet Buber ja Levinas, jotka puhuvat yhteydestä, kohtaamisesta, olemisesta tai etiikasta ennen ajatusta.

*

Ei voi yrittää olla opettaja. Voi vain olla minä, joka on opettaja. Jos minä on pelkästään opettaja, on suhteen syntyminen hankalaa, on eläminen hankalaa, ovat tunteet hankalia.

*

On vaikea kohdata toinen, jos ei tiedä, kuka toinen on. On vaikea kohdata toinen, jos ei tiedä, kuka minä on.

*

Oppilas ei elä vain suhteessa minuun. Hän on erillinen minusta, mutta ei erillinen asennoitumisestani, suhtautumisestani ja odotuksistani. Mikä ja millainen oppilas on minulle?

*

Auktoriteetista puhuminen tuo suhteen osapuolten välille asymmetriaa, eroa, erilaista asemaa. Tätä eroa saattaa olla vaikea sietää, koska auktoriteetti voidaan kokea loukkaukseksi narsismia vastaan – hyväksytyksi tulemisen tarve on niin suuri puolin ja toisin.

*

Auktoriteetti on myös erillinen minusta. Se kuuluu opettajuuteen, ei ihmisyyteen, siihen, joka on tilannekohtaisena erillinen minusta (en ole aina opettaja) mutta silti minua. Minä voin olla pedagoginen tai pedagogis-didaktinen auktoriteetti, jos se asema on minulle suotu, jos olen sen ansainnut, suhteessa oppilaaseen.

*

Ero on ero minun ja auktoriteettina olemisen syyn tai alueen välillä: en minä ole tieto, vaan edustan sitä tai osoitan sinne tietä; en minä ole metodi, vaan laitan sen toimimaan; en minä ole ohje, vaan näen sen toimivaksi jossain yhteydessä; en minä ole kontrolli, vaan edustan sitä tarpeen vaatiessa. Tieto on suurempi kuin minä, moraalii on suurempi kuin minä. Minä en enää identifioitu minuksi auktoriteettina, vaan jonkin edustajaksi, johon itsekin uskon. Jos minä en usko, en voi olla auktoriteetti. Jos minä en usko, en voi luottaa, ei synny luottamusta, ei suhdetta, ei vuorovaikutusta, ei kasvatusta, ei auktoriteettisuhdetta.

*

Kasvatus vaatii erojen ja yhtäläisyyksien tajua: opettajan ja ihmisyyden, opettajan ja oman identiteettini, opettajan ja minäni välillä on ero. Minä elän opettajana suhteessa oppilaisiin, mutta kuitenkin minä. Minulta vaaditaan tässä suhteessa tiettyjä asioita. Minä olen erossa, vaikka sinä, oppilas, vastustat minua ja joudun vastaamaan vastustukseen. Minun kuuluu tehdä niin, ja silloin en loukkaannu, jos kohtaan vastustusta. Minä välitän vaikka vastustan, puutun asiaan. Välitän ja siksi puutun asiaan. Elän todeksi sen, mitä suhteessa edustan ja mitä itsekin kunnioitan. Koska minä olen minä, en siedä mitä tahansa, vaikka pystynkin ymmärtämään. Suojelen itseäni ja muita. Koko yhteisö suojelee sinua, minua ja kaikkia muitakin, jos se on terve.

*

Auktoriteettisuhde on ero minun ja sinun välillä, sinun hyväksesi, minun vastuullani tai meidän vastuullamme – yhteisön vastuulla.

*

Silti suurinta auktoriteettia on myös asettua kritiikin kohteeksi, kyseenalaistaa, olla uskomatta ja antaa olla.

*

Auktoriteettisuhde voi olla myös tehtävä, joka minun on otettava vastaan, kun kerran toimin opettajana. Minun tehtävänäni on esimerkiksi valvoa sääntöjen toteutumista, vaikka suhteeni toiseen olisi suhde tuntemattomaan toiseen. Minun tehtävänäni saattaa olla joissain tilanteissa kävellä kohti, vaikka jokin minusta mukavuudenhalussaan haluaisikin olla näkemättä, olla kohtaamatta toista. Tämäkin liittyy eettisyyteen.

*

Pedagoginen tai pedagogis-didaktinen auktoriteetti elää arjessa, hetkessä, työskentelyssä, interaktiossa. Usko ja luottamus kasvattaa luottamusta, hyvät odotukset ja toivo odotuksen tunnelmaa. Turvallinen ja luottamuksellinen ilmapiiri luodaan, siitä versoo suhde ja loppujen lopuksi myös auktoriteettisuhde, toisen arvostus tässä tapauksessa ohjaajana, opettajana, ihmisenä, välittäjänä, puuttujana, oman paikkansa täyttäjänä. Työ vaatii uskoa. Se vaatii myös pimeän puolen näkemistä, realismia.

LÄHTEET

- Aaltonen, K., & Pitkäniemi, H. (2001). Opettajan ajattelun ja opetuksen toteutuksen välinen mysteeri: voidaanko se paljastaa? *Kasvatus*, 32(4), 402–418.
- Airaksinen, T. (1987). *Moraalifilosofia*. Juva: WSOY.
- Att lära och leda – en lärarutbildning för samverkan och utveckling*. SOU 1999:63.
- Bahtin, M. (1991). *Dostojevskin poetiikan ongelmia*. Ilm. 1929. Suomentaneet P. Nieminen ja T. Iaine. Kustannus Oy Orient Express.
- Banner, J.M., & Cannon, H.C. (1997). *The elements of teaching*. New Haven: Yale University Press.
- Bauman, Z. (1996). Moraalia ilman etiikkaa. Julkaistu nimellä Morality without ethic vuonna 1995. Teoksessa P. Ahponen ja T. Cantell J. (toim.), *Post-modernin lumo* (ss. 217–266). Suomentanut J. Vainonen. Tampere: Vastapaino.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behaviour. *Child Development*, 37(3), 887–907.
- Benner, D. (Hrsg.). (1986). *Johann Friedrich Herbart: Systematische Pädagogik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Berlin, I. (2001). Kaksi vapauden käsitettä. Virkaanastujaisesitys vuodelta 1958. Perustuu kokoelman Four essays on liberty (1969) laajennettuun versioon. Teoksessa J. Sihvola ja T. Suokola (toim.), *Vapaus, ihmisyys ja historia. Valikoima esseitä* (ss. 44–102). Suomentanut T. Soukola. Helsinki: Gaudeamus.
- Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse. Volume IV. Class, codes and control*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique*. Revised edition. Originally published in 1996. New York: Rowman & Littlefield
- Blum, L. (1993). Gilligan and Kohlberg: implications for moral theory. In M.J. Larrabee (Ed.), *An ethic of care: feminist and interdisciplinary perspectives* (pp. 49–68). New York: Routledge.
- Bochenski, J. (1974). *Was ist Autorität? Einführung in die Logik der Autorität*. Freiburg: Verlag Herder KG.
- Bollnow, O.F. (1981). Der Begriff des pädagogischen Bezug bei Herman Nohl. *Zeitschrift für Pädagogik*, 27(1), 31–37.
- Bollnow, O.F. (1987). *Crisis and new beginning. Contributions to a pedagogical anthropology*. Originally published in 1966. Translated by D. and N. Moss. Pittsburgh: Duquesne University Press.

- Bollnow, O.F. (1989). The pedagogical atmosphere. From *Die pädagogische Atmosphäre* (1962/1970 5th ed.). Translated and edited by M. van Manen with assistance from W. Moser and P. Mueller. Online article (<http://www.phenomenologyonline.com>). *Phenomenology + Pedagogy*, 7, 5–63.
- Bowden, P. (1997). *Caring. Gender-sensitive ethics*. London: Routledge.
- Buber, M. (1993). *Minä ja Sinä*. ILM. 1923. Suomentanut J. Pietilä. Juva: WSOY.
- Buchmann, M. (1993). Role over person: morality and authenticity in teaching. In M. Buchmann M. & R.E. Floden (Eds.), *Detachment and concern. Conversations in the philosophy of teaching and teacher education* (pp. 145–157). London: Cassell.
- Burbules, N.C. (1990). The tragic sense of education. *Teachers Collage Record*, 91(4), 469–479.
- Burbules, N.C. (1993). *Dialogue in teaching. Theory and practice. Advances in contemporary educational thought, Volume 10*. New York: Teachers College Press.
- Burbules, N.C. (1995). Authority and the tragic dimension of teaching. In J.W. Garrison & A.G. Jr Rud (Eds.), *The educational conversation. Closing the gap* (pp. 29–40). Albany: State University of New York Press.
- Burbules, N.C. (1997). Teaching and the tragic sense of education. In N.C. Burbules & D.T. Hansen (Eds.), *Teaching and its predicaments* (pp. 65–77). Boulder, Colo.: Westview Press.
- Buzzelli, C., & Johnston, B. (2001). Authority, power, and morality in classroom discourse. *Teacher and Teacher Education*, 17(8), 873–884.
- Clement, G. (1996). *Care, autonomy, and justice: feminism and the ethic of care*. Colorado: Westview Press.
- Cothran, D.J., & Ennis, C.D. (1997). Students' and teachers' perceptions of conflict and power. *Teaching and Teacher Education*, 13(5), 541–553.
- Crittenden, P. (1999). Justice, care and other virtues: a critique of Kohlberg's theory of moral development. In D. Carr & J. Steutel (Eds.), *Virtue ethics and moral education* (pp. 169–183). London: Routledge.
- Damon, W. (1977). *The social world of the child*. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.
- Danner, H. (1989). *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Denscombe, M. (1985). *Classroom control: a sociological perspective*. London: George Allen & Unwin.
- Dilthey, W. (1927). *Wilhelm Diltheys Gesammelte Schriften. VII. Band. Der Aufbau der Geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften*. Leipzig: Verlag von B.G. Teubner.

- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking. A study of practical knowledge*. London: Groom Helm.
- Eräutuuli, M., & Puurula, A. (1990). *Miksi häiritset minua: työrauhahäiriöistä ja niiden syistä yläasteella oppilaiden kokemana*. Tutkimuksia 81. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Eräutuuli, M., & Puurula, A. (1992). *Miksi häiritset minua (2. osa). Opettajan näkökulma työrauhahäiriöihin yläasteella*. Tutkimuksia 106. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (2000). *Jobdatus laadulliseen tutkimukseen*. Neljäs painos. 1. p. 1998. Tampere: Vastapaino.
- Flitner, W. (1957). *Allgemeine Pädagogik*. 5. Auflage. Erste Auflage 1950. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Gathercoal, F. (1998). Judicious Discipline. In R.E. Butchart & B. McEwan (Eds.), *Classroom discipline in American schools. Problems and possibilities for democratic education* (pp. 197–216). Albany: State University of New York Press.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice. Psychologist theory and women's development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gilligan, C. (1993). Reply to critics. In M.J. Larrabee (Ed.), *An ethic of care: feminist and interdisciplinary perspectives* (pp. 207–214). New York: Routledge.
- Goldstein, L.S. (1999). The relational zone: the role of caring relationships in the co-construction of mind. *American Educational Research Journal*, 36(3), 647–673.
- Goleman, D. (1999). *Tunneäly työelämässä*. Ilm. 1998. Suomentanut J. Kankaanpää. Helsinki: Otava.
- Goodman, J. (1988). Constructing a practical philosophy of teaching: a study of the influence of experience on the beginning teacher' professional perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 4(2), 121–137.
- Haavio, M.H. (1949). *Opettajapersoonallisuus*. 2. painos. 1. p. 1948. Jyväskylä: Gummerus.
- Hansen, D.T. (1993). The role of person: the moral layeredness of classroom teaching. *American Educational Research Journal*, 30(4), 651–674.
- Hansen, D.T. (1998). The moral is in the practice. *Teaching and Teacher Education*, 14(6), 643–655.
- Hanson, N.R. (1972). *Patterns of discovery. An inquiry into the conceptual foundations of science*. Fifth impression. First published 1958. Cambridge: University Press.
- Hargreaves, A., & Tucker, E. (1991). Teaching and guilt: exploring the feelings of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 7(5/6), 491–505.

- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854.
- Hart, H.L.A. (1969). *Law, liberty and morality*. London: Oxford University Press.
- Hellsten, S. (1996). Eettinen kasvatus ja yhteiskunnallinen oikeudenmukaisuus. Teoksessa P. Pitkänen (toim.), *Kasvatuksen etiikka* (ss. 51–66). Helsinki: Edita.
- Herbart, J.F. (1835). *Pädagogische Vorlesungen*. Leipzig: Hermann Wendt.
- Herbart, J.F. (1986). Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (1806). Im D. Benner (Hrsg.), Johann Friedrich Herbart: *Systematische Pädagogik* (ss. 71–191). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hirsjärvi, S. (1975). *Arvot ja arvojen konsistenssi kasvatustavoitteiden määräytymisen lähtökohdista*. Reserch reports n:o 47. Department of education. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2001). *Tutkimusbaastattelu. Teemabaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirst, P.H., & Peters, R.S. (1970). *The logic of education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hoffmann, D. (1996). Kasvatus ja moraali. Teoksessa P. Pitkänen (toim.), *Kasvatuksen etiikka* (ss. 7–12). Helsinki: Edita.
- Honkonen, R., & Karila, K. (1995). Grounded theory ja analyyttinen induktio opiskelijatutkimuksessa. Teoksessa J. Nieminen (toim.), *Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimuksen lähtökohdista* (ss. 135–152). Kasvatustieteiden osaston julkaisusarja B: N:o 13. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Hopmann, S., & Riquarts, K. (2000). Starting a dialogue: a beginning conversation between didaktik and the curriculum traditions. In I. Westbury, & S. Hopmann, & K. Riquarts (Eds.), *Teaching as a reflective practice. The German didaktik tradition* (pp. 3–11). Manhaw, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Horppu, R. (1993). *Oppilaiden käsitykset opettajan auktoriteetista erilaisissa luokkailmastoissa*. Tutkimuksia 1/1993. Helsinki: Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian laitos.
- Huttunen, R. (1995). Dialogiopetuksen filosofia. *Tiedepolitiikka*, 20(3), 5–14.
- Jackson, P.W. (1990). *Life in classrooms*. Originally published in 1968. New York: Teachers College Press.
- Jackson, P.W., & Boostrom, R.E., & Hansen, D.T. (1993). *The moral life of schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jokinen, A. (1999). Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa A. Jokinen ym. (toim.), *Diskurssianalyysi liikkeessä* (ss. 37–53). Tampere: Vastapaino.

- Jokinen, R. (1997). *Tietämättömyyden etiikka. Emmanuel Levinas modernin subjektin tuolla puolen*. SoPhi Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 15. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kaipio, K. (1984). *Antakaa meille mahdollisuus. Jobdatus nuorten yhteisökasvatukseen*. 3. painos. 1. p. 1977. Jyväskylä: Gummerus.
- Kansanen, P. (1990). *Didaktiikan tiedetausta. Kasvatuksen teoriaa didaktiikan näkökulmasta*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kansanen, P. (1996). Kasvatuksen eettinen luonne. Teoksessa P. Pitkänen (toim.), *Kasvatuksen etiikka* (ss. 13–19). Helsinki: Edita.
- Kansanen, P. (1999). Teaching as teaching-studying-learning interaction. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 43(1), 81–89.
- Kansanen, P., & Meri, M. (1999). The didactic relation in the teaching-studying-learning process. *TNTEE Publications*, 2(1), 107–116.
- Kant, I. (1990). Tapojen metafysiikan perustus. Ilm. 1785. Teoksessa *Siveysopilliset pääteokset* (ss. 67–161). 2. painos. Suomentanut sekä johdannolla ja selityksillä varustanut J. E. Salomaa. Helsinki: WSOY.
- Karjalainen, A., & Siljander, P. (1993). Miten tulkita sosiaalista interaktiota? *Kasvatus*, (24)4, 334–346.
- Karjalainen, A., & Siljander, P. (1997). Pedagogisen tietoisuuden paradoksi. Teoksessa P. Siljander (toim.) *Kasvatus ja sosialisatio* (ss. 66–76). Tampere: Gaudeamus.
- Kasvatustieteellisen tiedekunnan opinto-opas. Osa C. Opettajan pedagogiset opinnot*. Helsingin yliopiston ohjelma 2001–2002. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kirjavainen, H. (1996). *Moraali, motivaatio ja yhteiskunta. Jobdatus eräisiin motivaatioteoreettisiin sosiaalietiikan keskeisiin ongelmiin*. Julkaisuja 199. Helsinki: Suomalainen teologinen kirjallisuusseura.
- Kiviniemi, K. (2000). *Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista*. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Helsinki: Opetushallitus.
- Klafki, W. (1970). Das pädagogische Verhältnis. Im W. Klafki usw., *Erziehungswissenschaft 1. Eine Einführung* (ss. 53–91). Weinheim: Fischer Taschenbuch.
- Koehn, D. (1998). *Rethinking feminist ethics: care, trust and empathy*. London: Routledge.
- Koponen, J. (2002). *”Tulin Parkkiin. Pakko päästä rauhoittumaan!” Parkki®-toimintamallin kehittäminen osaksi peruskoulun rakenteita*. B: Artikkeleita, opinnäytetöitä, tiedotteita – Articles, Diploma works, Bulletins 56. Mikkeli: Mikkelin ammattikorkeakoulu.

- Koskenniemi, M. (1946). Kansakoulun opetusoppi. Toinen, täydennetty painos. 1. p. 1944. Helsinki: Otava.
- Koskenniemi, M. (1982). *Yhdessä ja yhteistoimin. Koulu ja sosiaalisuuteen kasvattaminen*. Helsinki: Otava.
- Koski, J.T. (1995). *Horisonttiensulautumisia. Keskustelua Hans-Georg Gadamerin kanssa hermeneutiikasta, kasvamisesta, tietämisestä ja kasvatustieteestä*. Tutkimuksia 149. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajan koulutuslaitos.
- Laine, T. (2001). Kasvatustilanteen kaksisuuntaisuudesta. Teoksessa M. Itkonen (toim.), *Ihminen, mikä ja kuka olet? Filosofisia polkuja kasvatukseen, kasvuun ja olemiseen* (ss. 119–142). Tampere: Tampere University Press.
- Laine, T., & Kuhmonen, P. (1995). *Filosofinen antropologia. Ihmisen kokonaisuutta etsimässä*. Jyväskylä: Atena.
- Langeveld, M.J. (1951). *Einführung in die Pädagogik*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Langeveld, M.J. (1988). *The scientific nature of pedagogy*. Translated and edited by M. van Manen from M.J. Langeveld (1944/79) *Beknopte theoretische pedagogiek*. Originally published in 1943. Online article (<http://www.phenomenologyonline.com>).
- Lappalainen, H.-P. (2001). *Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten kansallinen arviointi 9. vuosiluokalla 2001*. Oppimistulosten arviointi 6/2001. Helsinki: Opetushallitus.
- Launonen, L. (2000). *Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 168. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Levinas, E. (1987). Philosophy and the idea of infinity. Published in *Revue de Métaphysique et la Morale* 62 (1957). In *Collected philosophical papers* (pp. 47–60). Translated by A. Lingis. Dordrecht: Martinus Nijhoff Publishers.
- van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: the meaning of pedagogical thoughtfulness*. Albany: State University of New York Press.
- van Manen, M. (1996). Phenomenological pedagogy and the question of meaning. In D. Vandenberg (Ed.), *Phenomenology and educational discourse* (pp. 39–64). Durban: Heinemann Higher and Further Education.
- van Manen, M. (2002). Care-as-worry, or “Don’t worry be happy”. *Qualitative Health Research*, 12(2), 262–278.
- Maxwell, J.A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279–300.
- McEwan, B. (1998). Contradiction, paradox, and irony: the world of classroom management. In R.E. Butchart, & B. McEwan (Eds.), *Classroom discipline in American schools. Problems and possibilities for democratic education* (pp. 135–156). Albany: State University of New York Press.

- McLaughlin, H.J. (1991). Reconciling care and control: authority in classroom relationships. *Journal of Teacher Education*, 42(3), 182–195.
- McMahon, C. (1994). *Authority and democracy. A general theory of government and management*. Princeton: Princeton University Press.
- Meri, M. (1992). *Miten piilo-opetussuunnitelma toteutuu*. Tutkimuksia 104. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Meri, M. (1998). *Ole oma itsesi. Reseptologinen näkökulma hyvään opetukseen*. Tutkimuksia 194. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Miettinen, R. (1998). About the legacy of experimental learning. *Lifelong Learning in Europe*, III(3), 165–171.
- Mitchell, D.E., & Spady, W.G. (1983). Authority, power, and the legitimation of social control. *Educational Administration Quarterly*, 19(1), 5–33.
- Naukkarinen, A. (1999). *Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 149. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Neiman, A.M. (1986). Education, power, and the authority of knowledge. *Teacher's College Record*, 88(1), 64–80.
- Neiman, A.M. (1988). Indoctrination: a contextual approach. *Educational Philosophy and Theory*, 21(1), 53–61.
- Niiniluoto, I. (1999a). *Jobdatus tieteenfilosofiaan. Käsitteen- ja teorianmuodostus*. Toinen painos. 1. p. 1980. Keuruu: Otava.
- Niiniluoto, I. (1999b). Defending abduction. *Philosophy of Science. Supplement to 66(3)*, S436–S451.
- Noddings, N. (1984). *Caring. A feminine approach to ethics & moral education*. Los Angeles: University of California Press.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools. An alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (1995). *Philosophy of education*. Dimensions of Philosophy Series. A. Colorado: Devison of HarperCollinsPublishers.
- Nohl, H. (1988). *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Zehnte Auflage. Als erste Auflage wurde die Publikation des Hauptteils in zwei Kapiteln des "Handbuchs der Pädagogik" (1933) angesehen. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.
- Oevermann, U., Allert, T., Konau, E., & Krambeck, J. (1979). Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. Im H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften* (s. 352–433). Stuttgart: Metzler.

- Ojakangas, M. (1997). *Lapsuus ja auktoriteetti*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Ojakangas, M. (2001). *Pietas – kasvatuksen mahdollisuus*. Helsinki: Summa.
- Opettajan ammattietiikka. Teoksessa R. Sarras (toim.), *Puheenvuoroja opettajan etiikasta* (1998) (Liite). Helsinki: OAJ.
- Oser, F. K. (1991). Professional morality: a discourse approach (the case of the teaching profession). In W.M. Kurtines, & J.L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behaviour and development. Volume 2: Research* (pp. 191–228). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Oser, F.K. (1994). Moral perspectives on teaching. In L. Darling–Hammond (Ed.), *Review of research in education 20* (pp. 57–127). Washington: American Educational Research Association.
- Paulsen, F. (1930). *Pedagogiikka*. Ilm. 1912. Kuudennesta ja seitsemännestä painoksesta mukaillen suomentanut M. Hela. Porvoo: WSOY.
- Peirce, C.S. (2001). Deduktio, induktio ja hypoteesi. Julkaistu vuonna 1878 nimellä Deduction, induction, hypothesis. Teoksessa *Johdatus tieteen logiikkaan ja muihin kirjoituksiin* (ss. 238–254). Valinnut ja suomentanut M. Lång. Tampere: Vastapaino.
- Perttula, J. (1995). *Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan*. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Perusopetuslaki 1998*. 628/21.8.1998.
- POPS 1994 *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994*. Helsinki: Opetushallitus.
- Peters, R.S. (1968). Education as initiation. In R.D. Archambault (Ed.), *Philosophical analysis and education* (pp. 87–112). Fourth impression. First published 1965. London: Routledge & Kegan Paul.
- Peters, R.S. (1969). *Ethics and education*. Sixth impression. First published in 1966. London: George Allen & Unwin.
- Peters, R.S. (1970). What is educational process? In R.S. Peters (Ed.), *The concept of education* (pp. 1–23). Fifth impression. First published in 1967. London: Routledge & Kegan Paul.
- Peters, R.S. (1973). *Authority, responsibility and education*. Revised edition. First published in 1959. London: George Allen & Unwin.
- Peterßen, W.H. (1989). *Lehrbuch Allgemeine Didaktik*. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage. Erste Auflage 1983. München: Ehrenwirth.
- Puolimatka, T. (1997a). The problem of democratic values education. *Journal of Philosophy and Education*, 31(3), 461–476.
- Puolimatka, T. (1997b). *Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa*. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Puolimatka, T. (1999). *Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Pursiainen, T. (1990). *Välittämisen tauti*. Lapua: Herättäjä-Yhdistys.
- Pursiainen, T. (1993). *Tulevaisuus kriisissä*. Helsinki: Kirjapaja.
- Pursiainen, T. (2001a). *Jobdatus ammattietikkaan*. Alustus OAJ:n järjestämässä opetusalan eettisessä seminaarissa "Ajan arvot, kasvatustieteet, opettajuus" 19. 10. 2001.
- Pursiainen, T. (2001b). *Kuntaetiikka. Kunnallisen arvokeskustelun kritiikkiä*. Vammala: Kunnallisan alan kehittämssäätiö.
- Rahtu, T. (1992). Kieli on dialogia. Bahtinia ja Volosinovia suomeksi. *Virittäjä*, 96(2-3), 266–272.
- Raphael, D.D. (1990). *Problems of political philosophy*. Basingstoke: Macmillan.
- Rautiainen, S. (2000). Iapsuus, auktoriteetti ja lapsen oikeudet. *Kasvatus*, (31)2, 171–182.
- Rawls, J. (1988). *Oikeudenmukaisuusteoria*. Ilm. 1971. Suomennos T. Pursiainen. Juva: WSOY.
- Raz, J. (1986). *The morality of freedom*. Oxford: Clarendon Press.
- Rest, J., & Narvaez, D. (1994). *Moral development in the professions: psychology and applied ethics*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Rinne, R. (1986). *Kansanopettaja mallikansalaisena: opettajuuden laajeneminen ja opettajuuteen rekrytointimekanismit Suomessa 1851–1986 virallisen kuvausaineiston ilmaisemana*. Julkaisusarja A: 108. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Sajama, S. (1987). Etiikka ja arvoteoria. Teoksessa M. Kamppinen (toim.), *ET-elämäntutkimustieto* (ss. 46–86). Helsinki: Gaudeamus.
- Salo, P. (2000). *Koululuokan työväiriöiden ehkäiseminen, käsittely ja korjaaminen: tutkimus koululuokan hallintaa käsittelevistä oppisisällöistä kahdessa amerikkalaisessa oppikirjassa sekä niihin perustuvan kokonaismallin kehittelyä*. Savonlinnan normaalikoulun julkaisuja nro 3. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Scheler, M. (1973). *Wasen und Formen der Sympathie*. Werke 7. Bern.
- Siljander, P. (1988a). *Jobdatus henkittieteelliseen pedagogiikkaan. Wilhelm Dilthey – Herman Nohl – Theodor Litt*. Acta Universitatis Ouluensis. Series E. Scientiae rerum Socialium No. 5. Oulu: Oulun yliopisto.
- Siljander, P. (1988b). *Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 55. Oulu: Oulun yliopisto.
- Siljander, P. (1995a). *Jobdatus kasvatustieteen teoreettisiin perusteisiin*. Opin-
tomoniste. Oulu: Oulun yliopisto.

- Siljander, P. (1995b). Teksti ja todellisuus – laadullisten aineistojen tulkinnan edellytyksistä. Teoksessa J. Eskola, J. Mäkelä & J. Suoranta (toim.), *Ihmistieteiden 1990-luvun metodologiaa etsimässä. Keskustelua kasvatustus- ja sosiaalitieteiden 1990-luvun metodologiasta* (ss. 111–130). Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 8 Katsauksia ja puheenvuoroja. Rovaniemi: Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Siljander, P. (2000). Kasvatus, sivistys ja sivistyksellisyys J. F. Herbartin kasvatusteoriassa. Teoksessa P. Siljander (toim.), *Kasvatus ja sivistys* (ss. 25–44). Helsinki: Gaudeamus.
- Siljander, P., & Karjalainen, A. (1991). Merkityksen käsite kasvatustieteessä. *Kasvatus*, 22(5-6), 377–386.
- Simola, H. (1995). *Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1980-luvulta 1990-luvulle*. Tutkimuksia 137. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Slee, R. (1995). *Changing theories and practices of discipline*. London: The Falmer Press.
- Smith, R. (1985). *Freedom and discipline*. London: George Allen & Unwin.
- Sockett, H. (1993). *The moral base for teacher professionalism*. New York: Teachers College Press.
- Soininen, M. (1931). *Yleinen kasvatusoppi*. Viides painos. Alkuperäispainos nimellä Kasvatusopillisia luennoita 1895. Helsinki: Otava.
- Spady, W., & Mitchell, D. (1979). Authority and the management of classroom activities. In *The 78. Yearbook of the NSSE* (pp. 75–115). Chicago: The University of Chicago Press.
- Stadius, G. (1967). *Sympunkten på Herman Nobels bildningsteori*. Acta Academicae Aboensis, ser. A Humaniora 34(1). Åbo: Åbo Akademi.
- Stanley, S.A. (1998). Empathic caring in classroom management and discipline. In R.E. Butchart, & B. McEwan (Eds.), *Classroom discipline in American schools. Problems and possibilities for democratic education* (pp. 237–268). Albany: State University of New York Press.
- Steutel, J., & Spiecker, B. (2000). Authority in educational relationships. *Journal of Moral Education*, 29(3), 323–337.
- Stormbom, J. (1986). Den osyniga pedagogiken och den dolda läroplanen. *Kasvatus*, 17(5), 372–376.
- Strike, K.A. (1996). The moral responsibilities of educators. In T.J. Buttery & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 617–665). Second edition. New York: Macmillan.
- Suoranta, J. (1995). Metodologia muukalaisuutena. Teoksessa J. Eskola, J. Mäkelä, & J. Suoranta (toim.), *Ihmistieteiden 1990-luvun metodologiaa etsimässä. Keskustelua kasvatustus- ja sosiaalitieteiden 1990-luvun meto-*

- dologiasta* (ss. 27–40). Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 8 Katsauksia ja puheenvuoroja. Rovaniemi: Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Tappan, M.B. (1991). Narrative, language and moral experience. *Journal of Moral Education*, 20(3), 243–291.
- Tirri, K. (1996). Opettajan ammatillinen moraal. Teoksessa P. Pitkänen (toim.), *Kasvatuksen etiikka* (ss. 119–130). Helsinki: Edita.
- Tirri, K. (1998). *Koulu moraalisenä yhteisönä*. Tutkimuksia 187. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Tirri, K. (1999). *Opettajan ammattietiikka*. Juva: WSOY.
- Tirri, K., & Puolimatka, T. (2000). Teacher authority in schools: a case study from Finland. *Journal of Education for Teaching: international research and pedagogy*, 26(2), 157–165.
- Turunen, K.E. (1997). *Halut, arvot ja valta*. Atena: Jyväskylä.
- Turunen, K.E. (2000). Opetustyö ja opettajankoulutuksen tulevaisuus. Teoksessa J. Välijärvi (toim.), *Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle* (ss. 19–51). Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Helsinki: Opetushallitus.
- Uljens, M. (1997) *School didactics and learning. A school didactic model framing an analysis of pedagogical implications of learning theory*. East Sussex: Psychology Press.
- Varto, J. (1992). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Hygieia-saija, Terveiden- ja sairaanhoitajan kirjasto. Tampere: Kirjayhtymä.
- Varto, J. (2001). *Kauneuden taito. Estetiikkaa taidekasvattajille*. Tampere: Tampere University Press.
- Vikainen, I. (1984). *Pedagoginen auktoriteetti*. Julkaisusarja B:13. Selosteita. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Välijärvi, J. (2000). Kohti avointa opettajuutta. Teoksessa J. Välijärvi (toim.), *Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle* (ss. 157–181). Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Helsinki: Opetushallitus.
- Värri, V.-M. (2000). *Hyvä kasvatusta – kasvatusta hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta*. Kolmas, korjattu painos. Tampere: Tampere University Press.
- Weber, M. (1972). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*. Fünfte, revidierte Auflage, besorgt von Johannes Winkelmann. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).

- Weinstein, C.S. (1998). "I want to be nice, but I have to be mean": exploring prospective teachers' conceptions of caring and order. *Teaching and Teacher Education*, 14(2), 153–163.
- Wilenius, R. (1987). *Kasvatuksen ehdot. Kasvatusfilosofian luonnos*. Neljäs muuttamaton painos. Jyväskylä: Atena.
- Wilson, J., & Cowell, B. (1990). *Children and discipline. A teacher's guide*. London: Cassell Educational Limited.
- Wilson, J. (1990). *A new introduction to moral education*. London: Cassell Educational Limited.
- Wilson, J. (1992). The primacy of authority. *Journal of Moral Education*, 21(2), 115–124.
- Wilson, J. (1995). *Discipline and authority in classroom and courtroom*. London: Bowerdean Publishing.
- Wilson, P.S. (1971). *Interest and discipline in education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Wolcott, H. (1992). Posturing in qualitative research. In M.D. Lecompte, W.L. Millroy, & J. Preissler (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* (ss. 3–52). San Diego: Academic Press.
- Wrong, D.H. (1980). *Power. Its forms, bases and uses*. First published 1979. Reissued 1980. New York: Harper & Row.
- Yin, R.K. (1994). *Case study research. Design and methods*. Second edition. First published 1984. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ziehe, T. (1992). *Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus*. 2. painos. Ilm. 1982 osana teosta Plädoyer für ungewöhnliches Lernen. Suomentaneet R. Sironen ja J. Tuormaa. Tampere: Vastapaino.
- Ödman, P.-J. (1988). *Tolkning förståelse vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Första upplagen 1979. Fjärde utgåvan. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

KERÄTTY MATERIAALI

	haastattelut (puretur*)	seuratut tunnit	lokikirjat	videoidut tunnit
P	8 h 45 min (7 kertaa)	10 tuntia (kahtena päivänä)	–	2 tuntia (yksi luokkaa)
S	10 h 5 min (6 kertaa)	14 tuntia (viitenä päivänä)	kahtena päivänä	3 tuntia (kaksi luokkaa)
M	7 h 50 min (8 kertaa)	8 tuntia (kolmena päivänä)	yhtenä päivänä	3 tuntia (kaksi luokkaa)
J	7 h (5 kertaa)	9 tuntia (kahtena päivänä)	kahtena päivänä (lisäksi muuta kirjallista pohdintaa)	5 tuntia (kaksi luokkaa)
Pe (koulu- avustaja)	3 h (2 kertaa)	2 tuntia (yhtenä päivänä)		
Ja (parkin- ohjaaja)	45 min (kerran)			
kolmen koulun rehtorit	kultakin yksi kerta (20 – 35 min)			

(P = Pentti, S = Sirkka, M = Merja, J = Johanna, Pe = Pekka, Ja = Jari)

* Tähän aikaan eivät sisälly nauhoittamattomat esim. tuntien jälkeiset keskustelut, joista olen tehnyt muistiinpanoja havaintopäiväkirjojen yhteyteen, tai videon katselutilanteet, jotka ovat tietysti ajallisesti pidempiä kuin purettu materiaali, tai lyhyet, tarkentavat puhelinkeskustelut.

MUU MATERIAALI

Koulujen opetussuunnitelmat ja järjestyssäännöt. Omat havaintopäiväkirjani, kuvaukset kouluista ja tutkimushenkilöistä. Tarkka kuvaus metodin kehittymisestä, siihen liittyvistä ratkaisuksista ja niiden perusteluista tutkimuspäiväkirjaan. Alkuoletukseni tutkittavasta ilmiöstä, opettajan auktoriteetista, ja alkukäsitykseni työni tavoitteista sekä molempiin palaaminen ja ajattelun muuttumisen kirjaaminen.

Ensimmäisten haastattelujen puheenaiheita ja kysymyksiä:

Mikä tärkeää/pinnassa nyt?

Miten/miksi sinusta tuli opettaja? – lapsuudenkoti

Opettajaelämäkertasi. Ura opettajana.

Mitä olet oppinut opettajana?

Opettajanuran huippuhetket/hankalat hetket

Millainen opettaja olet?/ Missä pidät itsessäsi? - Missä haluaisit kehittyä?

Mitkä ovat sinulle tärkeitä asioita opettajan työssä?

Mitä tavoitteet työssäsi oppilaiden kanssa?/ Mihin pyrit? / Miten?

Milloin luokassa on hyvä olla?

Opettaminen – kasvattaminen

Työn kannalta tärkeät vaikuttajat?

Kunkin opettajan aineistosta nostetut teemat – ensimmäinen teemoitus:

Pentti: aikuinen, auktoriteetti, huumori/leikki/nauru, ihminen – ihmissyys, ilmapiiri, itsetunto, itsevarmuus, kommunikointi, konflikti, kuunteleminen, luottamus, oikeus – oikeudenmukaisuus, opettajajohtoisuus, puuttuminen, rajat, selviö – yksinkertaisuus, suhde, tunne, työrauha, valta, vastuu, välittäminen, yhdessä tekeminen (oppilaat ja opettajat sekä opettajat)

Sirkka: aikuinen, ammattitaito – ammatillisuus, auktoriteetti, huumori, ilmapiiri – yhteisyys, inhimillisuus, joustavuus/pehmeys/lempisuus, luottamus, oikeudenmukaisuus, opettajakeskeisyys, puuttuminen, rajat, rakenteet, tilanteen hallinta, tiukkuus, tunteet, turvallisuus, vastuu, vuorovaikutus (oppilaat ja opettaja sekä opettajat), välittäminen.

Merja: aikuinen, auktoriteetti, avoimuus, henkilökohtaisuus, huumori, hyvä olo, hyvä opettaja, kontakti, luonnollisuus, oikeudenmukaisuus, persoona, puuttuminen, raamit ja kehykset, rajat, samanarvoisuus, sitoutunut ja sisäistynyt työnteko, tapa olla – ihminen – huomioiminen, tiukkuus, tunne, turvallisuus, työrauha, valta, välittäminen

Johanna: auktoriteetti, autoritaarisuus, huumori, hyvä opettaja, ihminen, ilmapiiri, keino, kiire, kontakti, kuunteleminen, käyttäytyminen, luottamus, läsnäolo/poissaolo, oikeudenmukaisuus, ongelma, opettajajohtoisuus, oppilaslähtöisyys, opettaja-oppilassuhde, palaute, persoona – henkilökohtaisuus, puuttuminen, säännöt – rajat, tilanteen hallinta, tiukkuus, toiminta – vuorovaikutus, tunne, työrauha, vaatiminen, valta, vastuu.

Toinen teemoitus:

Pentin auktoriteettisuhde

Ihminen – ihmisyy
 Suhde
 Kuuntelusuhde
 Luottamusuhde
 Humoristinen suhde
 Keskustelu- ja selvittelysuhde
 Valtasuhde
 Koulunkäynnin yksinkertaisuus
 Selviöt ja rajat
 Puuttuminen
 Vastuu
 Kontrolli
 Välittäminen
 Opettajan ominaisuudet
 Itseväimyyden tunne, itsetunto
 Oikeudenmukaisuus
 Yhdessä tekeminen

Sirkan auktoriteettisuhde

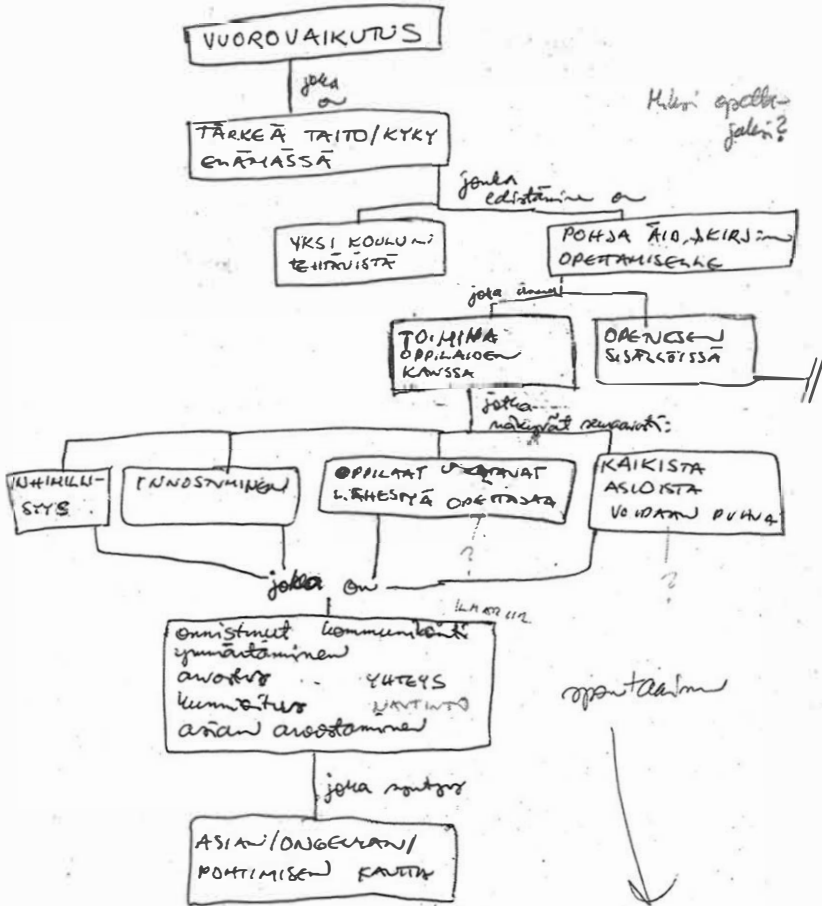
Aikuinen
 Suhde – kontakti
 Kuuntelemissuhde
 Luottamussuhde
 Vuorovaikutussuhde
 Oikeudenmukaisuus
 Huumorisuhde
 Tärkeitä opettajan ominaisuuksia
 Inhimillisuus
 Joustavuus, pehmeys, lempeys
 Työn tekeminen on koulunkäynnin
 tarkoitus
 Tilanteen hallinta
 Tiukkuus
 Ohjaaminen
 Puuttuminen
 Rajat ja säännöt
 Vastuu
 Välittäminen

Merjan auktoriteettisuhde

Aikuinen opettaja
Suhde – suhtautuminen
Tapa olla ihmisten kanssa
Kuunteleminen ja keskusteleminen
Valtasuhde – vetoamissuhde
Huumorisuhde
Samanarvoinen suhde
Työn teko
Luonnollisuus
Raamit ja kehykset – rajat
Säännöt
Hyvä opettaja
Kontrolli
Puuttuminen
Sitoutunut ja sisäistynyt työnteko
Välittäminen
Opettajan ominaisuudet
Aikuisuus
Oikeudenmukaisuus
Persoona
Hyvä työilmapiiri

Johannan auktoriteettisuhde

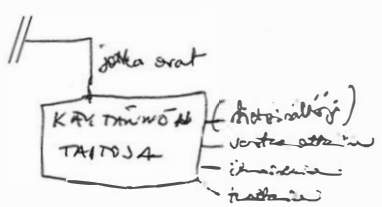
Opettaja-oppilassuhde
Ihminen
Oppilaan ja opettajan suhde
Kuuntelemis- ja keskustelusuhde
Luottamussuhde
Valtasuhde
Vaatimis- ja kehumissuhde
Palautesuhde
Huumorisuhde
Koulutyö
Säännöt – rajat
Kontrolli
Puuttuminen
Tilanteen hallinta
Tiukkuus
Keino
Hyvä opettaja
Vastuu
Työrauha
Ilmapiiri
Opettajan ominaisuuksia
Läsnäolo – poissaolo
Oikeudenmukaisuus
Persoona
Tiukkuus



Kukaan opettaa jalki?

Väisälähdys eteen laulun (kunnalla joku/ mistä)

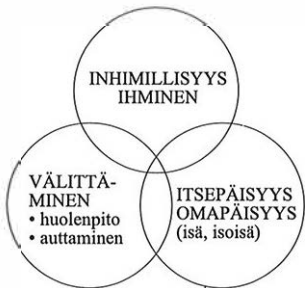
Elämä/opettaminen etc



TEORIA

ongelmat ratkaistaan yhdessä

OPETTAJA-KORKEAKOULU ammatillisen itsetunnon kohotus



siviilipalvelu
vaistonvaraisuus (meni hyvin - eikä jua opettamisesta)

JOHDONMUKAINEN OPETTAJUUTEEN LIITYVÄ TEOREETTINEN JA SOSIAALINEN KEHITYS

NÄKEMYS

- asiat kiteytyvät käytännön tasolla vähin perusasioihin
- yksinkertaisuus

KOULU- + AIKA VÄLIVUOSI töissä 1970 1980 1990 TEORIA -

- VASEMMISTOLAISUUS (koti)
- LUKIOSSA
- ymmärtävä, karismaattinen äidinkielen opettaja
 - koulussa vilkas (kirjallisuus kiinnostasi)

- OPISKE-LUAIKA
- suomen kieli, kirjallisuus, tiedotusoppi ja sosiologia
 - opettajan sijaisuus
 - pikkuhiljaa ajautui opettajaksi - toisaalta tietoinen valinta
 - siviilipalvelu

ÄIDINKIELEN OPETTAJANA

samassa koulussa yli 20 vuotta

- alkuaika vaikeaa, koulussa ongelmia (keskikoulu -> peruskoulu, koulussa rupusakki)

YHTEISÖKASVATUSKOKEILU

KOGNITIIVINEN DIDAKTIikka

ajattelun ja toiminnan teoria

TEORIA

AUSKULTOINTI

- hyvää aikaa
- helppoa
- sijaisuuksia
- muualle?

OMA KOULU

- aina uudistushankkeita
- mukavat opettajat ja oppilaat
- hyvä kouluksi
- siisti koulu rankalla alueella
- hyvä ilmapiiri, suosittu koulu (ei opettajat oppilaat)
- itsellä traditio hallussa (haluamatonta valtaa)
- uudelle opettajalle kova paikka

RYHMÄOPPIMISEN TEORiat

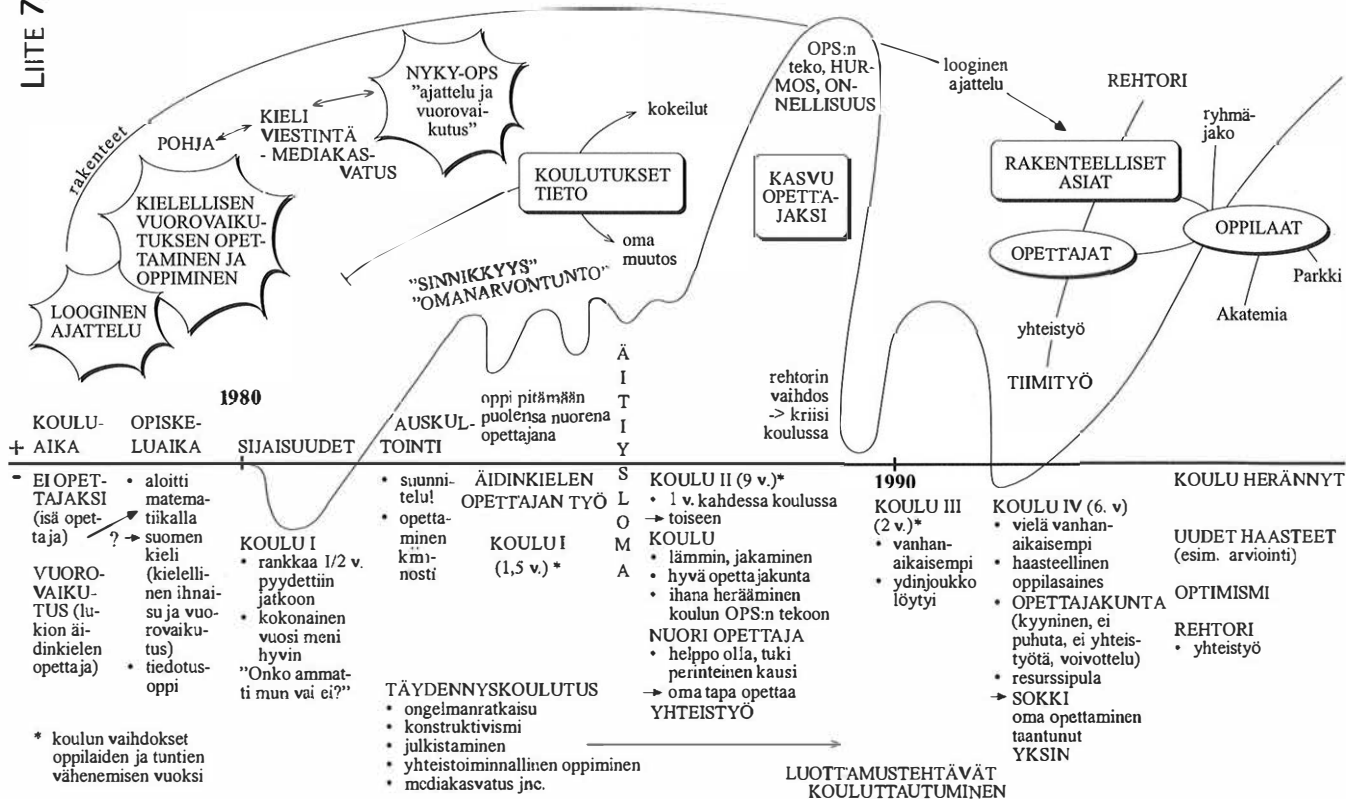
YHDESSÄ TEKEMINEN

paluu

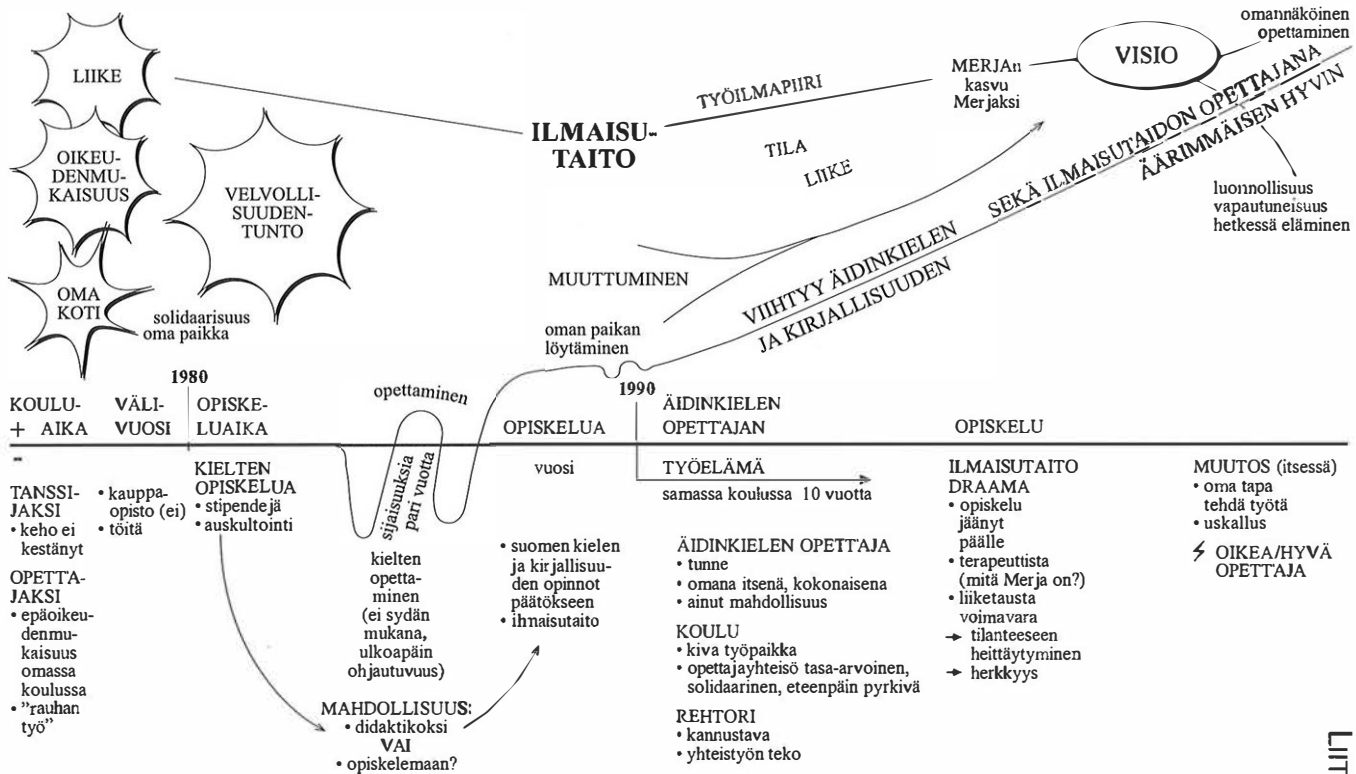
KUUNTELEMINEN

OPPILAAN KUUNTELEMINEN

hoitovapaat (lapset etusijalla)

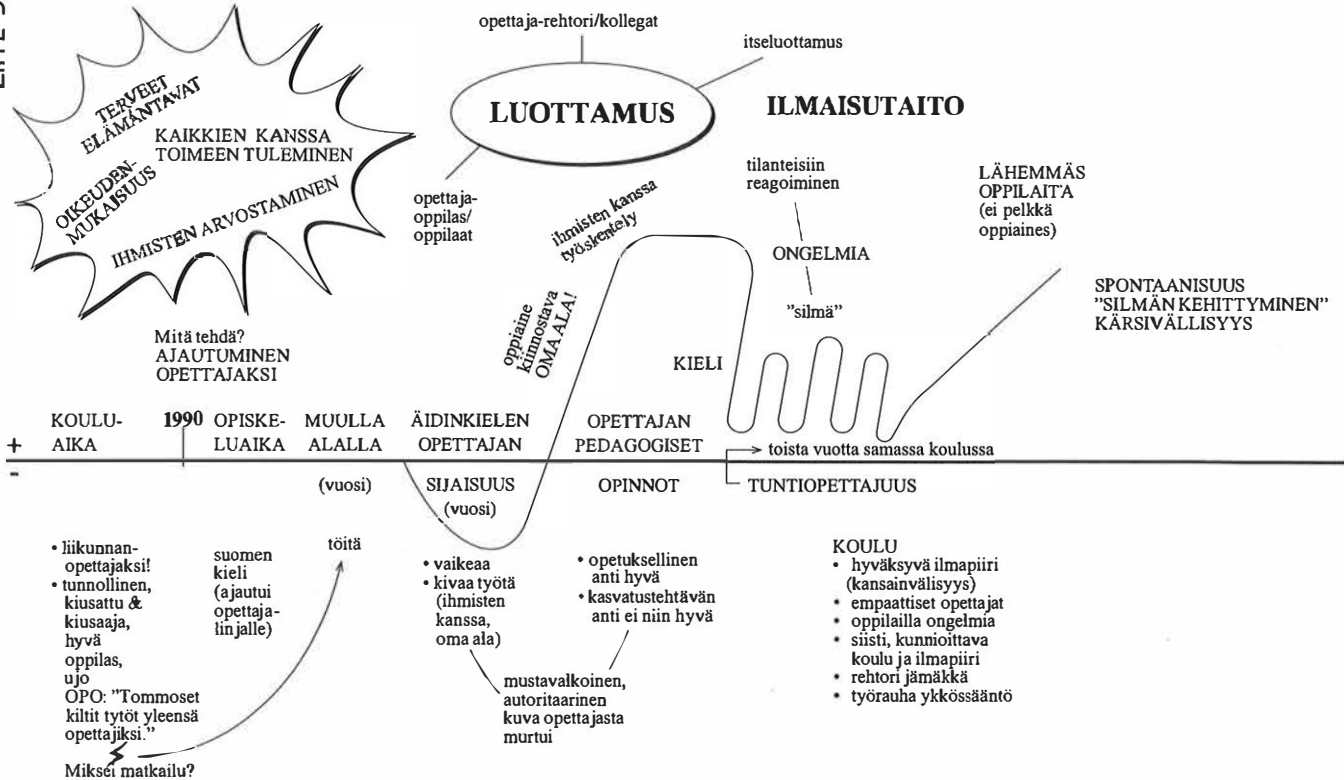


Jännitekaavio 2. Opettajan tunnelmia ja kehitystä (Sirikka)

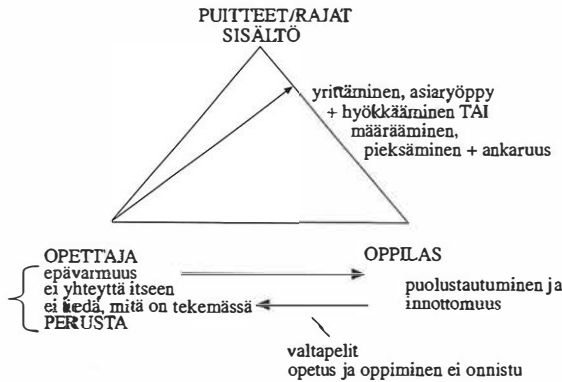


Jännitekaavio 3. Oman tavan löytäminen opettajana (Merja)

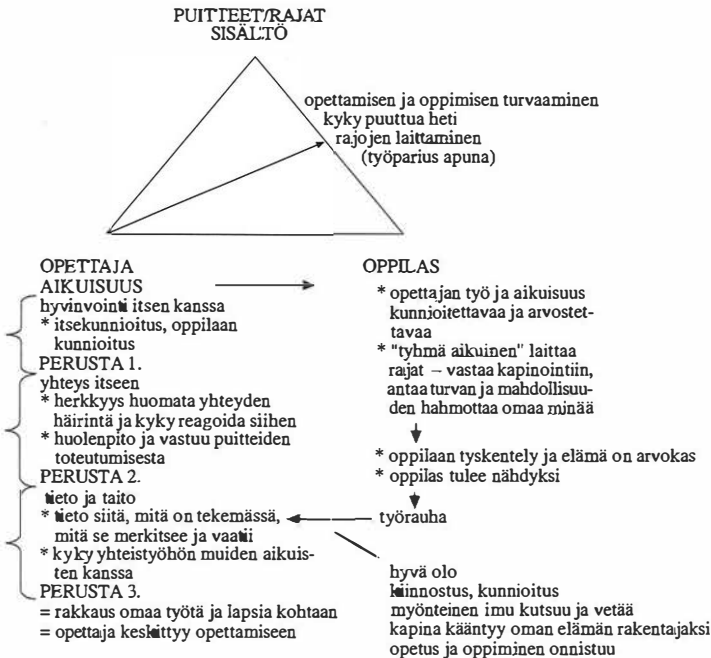
LIITE 9.



Jännitekaavio 4. Opettajan alkutaival (Johanna)



KUVIO 18. JARIN KÄSITYS SAIRAASTA AUKTORITEETTISUHTEESTA.



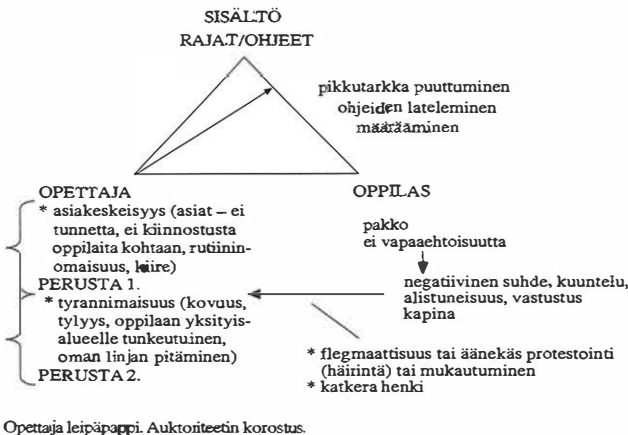
KUVIO 19. JARIN KÄSITYS TERVEESTÄ AUKTORITEETTISUHTEESTA.

Jari Koponen näkee Parkin välineenä opettajan terveen auktoriteettisuhteen toteutumisen auttamisessa. Kyse on työpariudesta opettajan kanssa. Hänestä konkreettinen rakkauden osoitus lapselle on rajan vetäminen tarvittaessa, mikä osoittaa lapselle sen, että työrauhasta kiinni pitäminen on välittämistä ja arvokas asia. Lapsen ei anneta vahingoittaa toista tai itseä, vaan hänet lähetetään tarvittaessa Parkiin, jossa hän ei tule arvioiduksi, jossa hän tulee hyväksytyksi sellaisenaan ja pysähtyy miettimään tilannettaan.

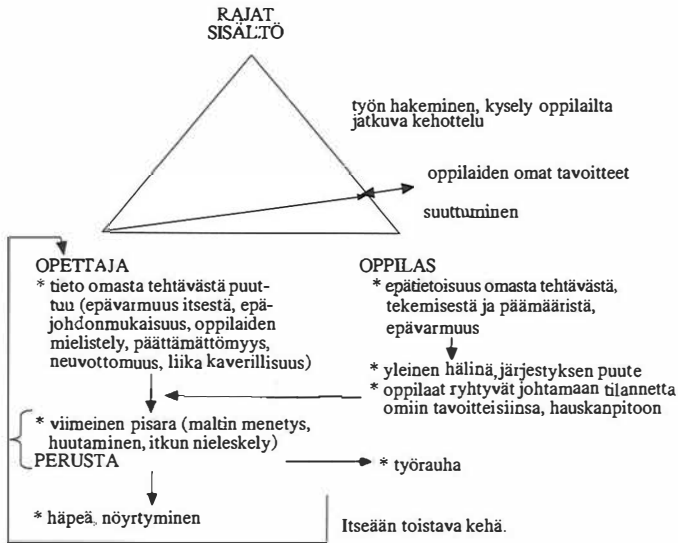
Koposesta kasvatus kuuluu kotiin ja opettaminen kouluun: jos koulu ottaa kasvatusvastuun, se halveksii vanhemmuutta. Opettajan rakkaus on sitä, että hän tekee työtään siitä roolista ja niillä laillisilla ja eettisillä valtuuksilla, jotka hänelle on annettu. Tämä merkitsee oman rajallisuutensa näkemistä ja työn tekemistä rajojen sisällä, yhteistyötä kodin kanssa tarvittaessa, niin että kodille jää terveesti oma tila. Jos yhteistyö ei tuota tulosta, seuraava instanssi on sosiaalityö. Niin opettajan kuin erityisopettajankin on syytä välttää vanhempiana leikkimistä, katteettomia lupauksia.



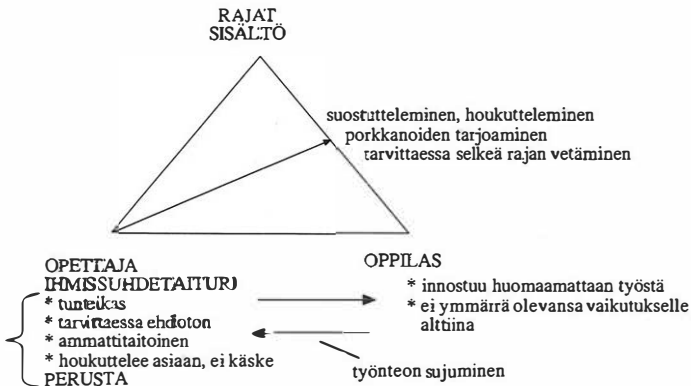
KUVIO 20. PEKAN KÄSITYS KULTAISEN KESKITIEN AUKTORITEETTISUHTEESTA.



KUVIO 21. PEKAN KÄSITYS TYRANNIMAISESTA AUKTORITEETTISUHTEESTA.



KUVIO 22. PEKAN KÄSITYS "PALLO HUKASSA" -RELATIIVISUUSTEESTA.



Auktoriteetti ei ole kadonnut, vaan se on muuttanut muotoaan ja ilmenemistapojaan. Suora auktoriteetti on muuttunut epäsuoraksi, mainostamiseksi.

KUVIO 23. PEKAN KÄSITYS EPÄSUORASTA AUKTORITEETTISUUSTEESTA.

REHTORIT KOULUNSA KUVAAJINA

Pentin ja Merjan koulun rehtori

Koulu on perustettu 1970-luvun puolivälissä. Koulu toimi aluksi parakkirakennuksissa, sitten väliaikaistiloissa ja oma, uusi koulurakennus saatiin 1980-luvulla: “opettajat pääsi olemaan varsin paljon koulun suunnittelutyössä mukana, että sen takia kolme neljäsosaa opettajista, opettajat, jotka on olleet suunnitteluajoilta näissä rakennuksissa, tai täs koulussa, niin he eivät oikein voi moittii suunnittelusta ketään muuta kuin itseään” (1). Nykyinen rehtori on ollut toimessaan jo yli 20 vuotta, ja hänen mukaansa talon opettajakunta on hänen tapansa sängen pysyvistä sorttia. Oppilaita on talossa haastatteluhetkellä 468, joista erityisoppilaita runsaat 40 – enimmäkseen emu-oppilaita sekä muutama vammaisoppilas. Opettajia ja muuta henkilökuntaa on 45.

Koulussa oli alun perin seutukunnan hankalinta oppilasainesta, ja vuonna 1980 koulussa alkoikin yhteisökasvatuskokeilu. Kun uusi koulurakennus oli saatu aikaiseksi, “niin sit ensimmäinen vuosi siinä oli semmosta, et oltiin tyytyväisiä siihen, et nyt on saatu jotakin aikaseks ja sit alko oikeestaan tää rakennus velvottaa siinä vaiheessa, et täytyy huolehtia opetuksesta ja kasvatuksesta ja silloin opettajakunta lähti perehtymään voimakkaasti esiin nostettuun tiedonkäsitkseen ja sen jälkeen oppimiskäsitykseen. Et se oli varsin tällanen hyvä koulutus siitä.” (1). Siitä lähtien koulu ja opettajat ovat olleet aktiivisesti mukana monenlaisissa kehityshankkeissa.

Ja tämän jälkeen sit seuras opetusmenetelmät, koulutusta mm. oli cooperative learning, eli yhteistoiminnallista työtappaa, NLP:tä, luovaa ongelmanratkaisua, ihan pikaisesti tulee tässä mieleen. Ja sit vuonna 93 päästiin mukaan...koulutuksiin, eli päästiin kokeilemaan uutta opetussuunnitelmaa, ja uus opetussuunnitelma sitten, niin se on kolme kertaa uusittu...Ja loppujen lopuks tää opetussuunnitelma, joka nyt on, niin se on varsin paljon kehittyny siitä ensimmäisestä versiosta, mikä oli. Ja mikä on tällä hetkellä...tai viime vuoden pääaine oli arviointi, oppilasarviointi, nyt me ollaan suuntaamassa koulun itsearviointiin ja henkilöstön kehittämiseen. Ja henkilöstön kehittämiseen on tänä syksynä varattu aika paljon kokousaika ja myös muuta aikaa. Tämän syksyn aikana on aikeena ottaa myös johtajuus puheenaiheeksi, se on aika vaikee asia minusta, koska jos johtajuutta käsitellään jostain siten, että pohditaan, mitä rehtori koulussa tekee, niin minust siin ei oo mitään hyvää. Koska johtajuus tarkoittaa koko koulun organisointia ja sitä, et

jokainen ottaa sieltä koulun toiminnasta oman vastuuväyrialeensa. Ja myös opettaja on monelta osin myös tietyllä tapaa, hänellä on se oma johtajuus luokassa, mut se on myös koko koulun aikuisyhteisössä. Vastuun ottamista työyhteisössä. (1-2.)

Rehtorin mukaan koululle on ominaista se, että "me ollaan varsin hyvin pärjätty tietentyypisten käytöshäiriöisten oppilaitten kanssa, et se on meidän vahvuutemme" (2). Vahvuus juontuu koulun alkuajoista, keskikoulun aikaisen hankalan aineksen kanssa selviytymisestä, mutta myös opettajakunnan tiukoista mutta humoristisista otteista, suhtautumistavasta – "Niin metsä vastaa kuin sinne huudetaan".

Ja minust se näkyy esimerkiks siinä, et jos katsoo vaikka viime kevätjuhlaa, niin miten neljä ja puolsataa oppilasta käyttäytyy kevätjuhlissa, niin se on jotain mille täytyy kilistää. Ja et muut istu ja yks rivi aina nousee ja pikkuhiljaa lähtee...Ja kyllä edelleen tätä samaa systeemiä, nyt kun lukukausi aloitettiin, niin tää pelaa kasi-y siluokilla erinomasesti. Minust pääosa meidän opettajakunnasta osaa ottaa, oppilaat riittävän tiukalla, mutta kuitenkin riittävän humoristisella otteella. (3.)

Rehtorin periaatteena on peiliin katsominen: hänestä hankalista oppilaita ja tilanteista on selvittävä omin avuin. Hän on yhden keran rehtorinuransa aikana siirtänyt koulusta oppilaan tarkkailuluokalle, ja silloinkin hän tunsu tekevänsä väärin. "Me on omia konsteja käytetty, saatu pysymään oppilaat luokissa" (4). Keinona on esimerkiksi tapa suhtautua oppilaisiin. Itse hän pyrkii suhtautumaan oppilaisiin kohteliaasti, ja äärimmäisen harvoin oppilaat sanovat hänelle mitään röyhkeää: "edellisvuonna yks...sosiaalivirastoon, sen pitää käydä siellä sopimassa tiettyjä asioita, niin se sano mulle, et vittuukmä sinne menen. Mä sanoin, et koskaan et sano mulle noin, et jos sanot, niin sä et sano mulle. Sillon se sano anteeks, et ihan kaikkeen tommoseen pitää puuttua. Ja jotka siihen puuttuu niin ne ei joudu sitä kuuntelemaan." (4.)

E: Mitä se tiukkuus on?

R: Minust se on semmosta nollatoleranssia. Eli puuttuu heti, jos jotakin tapahtuu. Ja se puuttuminen, se ei tarkota sitä, et vihastuu itse ja korottaa äänensä. Kun katsoo ihmisiä kadulla, linja-autossa, niin se oikea menettelytapa ei oo huutaa sille jotakin älytöntä, sieltä saa varmasti takasin. Minusta oikea tapa on se, et puuttuu kyllä, mut puuttuu kohteliaasti. Voi sanoo niinkun, et noin ei saa tehdä, tai älä tee noin, tai... (4.)

Rehtori kehuu tutkimuksessani mukana olevia opettajia – “näillä on homma hallussaan” (4), mutta uusien opettajien taloon sopeutuminen riippuu persoonasta. Jotkut opettajat saavatkin lähteä heti lukuvuoden umpeuduttua. Rehtori kannattaa toiminnan vapautta, kohtuullista menettelytapojen samankaltaisuutta, mutta vaatii opettajilta myös tiettyä itsevarmuutta..

R: Et tota, uusista, se riippuu persoonasta, että niinku...meil on yks ruotsin ja saksan tuntiopettajan tehtävä, meiltä lähti silloin keväällä, hänellä ei ollu virkaa, ja sit otin uuden, ja sit otin viime lukuvuodeks taas vaihdoin. Ihmisiä, joilla on...Jotka on eri tyyppisiä, et sit kun ne yrittää samaa menettelytapaa, kun vanhat konkarit, niin se ei suju. Et sen ihmisen, joka tulee uutena, niin sen pitäis olla riittävän itsevarma niin et se menetä, että...Näkee mitä muut tekee, käyttää itselleen soveltuvan osan, eikä tee samoin, koska ei me kuitenkaan samanlaisia olla. Minusta opettajalla pitää olla toiminnan vapaus. Ja se, et pitäis olla kohtuullisesti niinku riveissä niissä menettelytavoissa, mut samaa ei tarte tehdä. (4.)

Sirkan koulun rehtori

Koulussa on oppilaita 750, joista peruskoulun yläluokkien puolelle kuuluu 400. Opettajia on yhteensä 50, peruskoulun puolella 30–35, riippuu laskutavasta. Koulurakennus on valmistunut 1960-luvulla. Muutaman vuoden sisällä lukio siirtyy toisiin tiloihin.

Rehtori on ollut haastatteluajankohtana melkein kuusi vuotta koulussa rehtorina. Koulun tärkein projekti on syrjäytymisen ehkäiseminen. Tärkeäksi nousee myös opettajien tiimityö, joka on parantanut opettajankokousten toimivuutta, työyhteisön vuorovaikutusta, aktiivisuutta, sitoutumista ja asioiden esille ottamista: “uskalletaan tuoda julki omia mielipiteitä ja ajatuksia ja kehittää, mut jotenkin sit taas tiimin vetäjät taas kokevat, et nyt alkaa vesi seisomaan, et nyt he haluais jotain uutta saada itsellensä, ja sitä tällä hetkellä etsitään, et ois ihminen, joka vois toimia näille vetäjille semmosta uutta intoo työhön” (8). Lisäksi koulua leimaa ilmaisupainotteisuus, mutta valinnaisuutta, esimerkiksi suosittua kotitaloutta, syö tilanahtaus. Koko kunnan koululaitoksessa painottuu integraatio: “Tarkoittaa sitä, että sitten samaan luokkaan pyritään saamaan mahdollisimman paljon myös näitä, joilla on mahdollisesti erilainen opetussuunnitelma ja muita oppimisvaikeuksiin liittyviä asioita” (8).

Syrjäytymisen ehkäisemisen projektin takana rehtori näkee yhteiskunnan ongelmat: “Ja syy siinä on se, että yhä enemmän ja enem-

män tulee oppilaita perusasteen alaluokilta, joilla on mukautettuja opetussuunnitelmia, ja sitten semmoinen tietynlainen tausta takanaan, että kyllähän nää yhteiskunnalliset ongelmat tulee lasten kautta kouluihin. Ja tää tietynlainen levottomuus, keskittymättömyys. Että rajattomuuskin on näkyvissä kyllä, tähän nyt ikäänkuin profiloitumaan, et yritetään löytää niitä keinoja, millä me saatas nää oppilaat sitten käymään koulunsa loppuun ja suoriutumaan tästä.” (2.) Projekti lähti liikkeelle viime keväänä, kun taloon oli syksyllä tullut joukko oppilaita, joilla oli ollut ongelmia jo perusasteen alaluokilla, esimerkiksi “koulukäyttäytymättömyyttä” (3). Niinpä tiimeissä nousi esiin opettajine väsyminen, asiaa pohdittiin ratkaisua yhdessä, ryhdyttiin etsimään laaja-alaista erityisopettajaa ja saatiin niin sanottu “parkkiopettaja”. Talossa kokeillaan ja kehitellään nyt oppilastyötä, jossa ne oppilaat, jotka eivät pysty keskittymään tunnilla opiskeluun, lähetetään Parkkiin.

vaan meillä on nyt sitten tämmönen niin sanottu parkkiopettaja, jonka kanssa, johon oppilas sitten siirtyy, jossa keskustellaan ainoastaan ja vaan siitä, että miksi se opiskelu tunnilla ei onnistu. ET käydään sitä problematiikkaa läpi. Et se ei oo paikka, missä oppilas voi viihtyä, vaan siellä puidaan ainoastaan sitä ongelmaa, et mistä se johtuu. Onko se sillä tunnilla vai yleensä sitten. Sen jälkeen, jos siinä tulee sellasia asioita, et ne jatkossakin on useamman kerran käyny, niin sitten oppilaskunnan kautta mietitään, että mitkä tukitoimenpiteet auttas tällasta oppilasta tai perhettä. Että tää kuitenkin tää asuinalue, missä tää koulu on ja mistä meillä oppilaat tulee, niin on sosiaalitaustoiltaa hyvin kirjavaa ja semmosta, joka tarttee varmasti niitä toimenpiteitä. Et tämmönen tässä meillä... (2.)

Kokeilun hyvänä puolena on rehtorista esimerkiksi se, että oppilasta ei tuskassaan jätetä luokasta poistamisen jälkeen yksin käytävään esimerkiksi pahantekoon vaan että “kuitenkin aikuisen kans voi sitä purkaa ja monesti sen asian purkaminen on helpompaa sel-lasen kans, jonka kans ei oo sitä tapahtunu sitä konfliktia” (4). Kehitteillä on se, “millä tavalla se tieto sitten kulkeutuu niin opettajille, kun oppilaalle ja vanhemmille” (4) ja miten joidenkin oppilaiden tilanne saadaan katkaistua, etteivät oppitavoitteet jää saavuttamatta. Parkkiopettajan tehtäviin kuuluu myös hallintokuntien välisen yhteistyön lisääminen, mikä tarkoittaa sitä, että hän esimerkiksi ohjaa oppilaita kesäksi virkistystoiminnan äärelle.

Koulussa myös päivitettiin pelisäännöt kuluvana syksynä, koska opettajilla alkoi olla kovin erilaisia tapoja toimia eri tilanteissa, mitä oppilaat käyttivät hyväkseen ja mikä vaikeutti opettajan työtä. Opettajatiimeissä keskusteltiin siitä, miten opettajat voisivat sitoutua samanlaisiin toimintatapoihin samoissa tilanteissa. Kyse on pienistä asioista, mutta loppujen lopuksi pitkälti vallankäytöstä, jota myös oppilaat hakevat käyttämällä hyväksi opettajien erilaisia käytänteitä: "Että tämän opettajan tunnilla voin pitää lippalakkia, tämän opettajan en. Ja tän tunnilla voin syödä purukumia, tän en voi syödä ja täällä saan pitää takkia, tuossa en..." (5.) Rehtorista yhtenäiset pelisäännöt, liikennesäännöt, helpottavat koulutyötä: tukevat opettajaa ja auttavat tätä jaksamaan, mutta tuovat selkeyttä ja turvaa myös oppilaille. Säännöt on pyritty esittämään oppilaille myönteisesti, kyse on toisten huomioon ottamisesta työyhteisössä ja siitä, että kaikkien tiedossa on, mitä mistäkin "sääntörikkomuksesta" seuraa – ei rangaistusluettelosta. Rangaistuksiin rehtori ei usko: "et jos nää tässä yhteiskunnassa rangaistuksilla asiat ois hoidettavissa, niin tähän pitäis olla hyvin puhdas tää yhteiskunta" (6). Hänestä nuori kyllä ymmärtää, että jos myöhästyy usein tai muuten työt jäävät tekemättä, puuttuvat työt täytyy jotenkin korvata. Maanantaiaamuisin kahdeksasta yhdeksään koulussa toimii tätä tarkoitusta varten akatemia: "että sen verran työtä tehdään, kun mitä on jäänyt tekemättä, ja sitä kautta myös valmennetaan tulevaan työelämään. ET kyl sielläkin tietyt pelisäännöt on." (6.)

Että oppilaathan hakevat sitä myös tietyllä tapaa sitä valtaa. Mutta niinku mä itse oon sanonu sitä, että jokaista opettajaa tukee kaikkein parhaiten se, et meillä on yhtenäiset pelisäännöt, joihin me sitoudutaan ja noudatetaan. Et se on niinku lähtökohta, et ikäänkun sitouttamalla tää opettajakunta. Ja mä nään sen myös itten opettajan jaksamisena, et hänen ei tarvitse joka kerta samoista asioista ikäänkun käydä se keskustelu, vaan että kun meillä on kaikilla se sama yhteinen kuvio siinä, niin voi vedota aina siihen, että meillä toimitaan näin. Et sitä ei tarte sitä juupas-eipäs ja sen kanssa saa, ja tän kanssa ei. Et se jää pois. Se musta selkeyttää, oppilaat tietää, on turvallisempaa, et näin toimitaan ja näin opettajat toimii näissä tilanteissa, mutta myös sitten palaa nää vanhemmat opettajat, jotka pitempään talossa on, niin ikäänkun päivittävät ne omat tietonsa näistä pelisäännöistä. Ja totta kai aina tulee vuosien varrella, nehän kehitty, erilaisia asioita: kännykät on lisääntyny ja niitten kautta sit, mitä se aiheuttaa oppituntien aikana, ja tän tyyppisii. Et sillä on musta haluttu saada tämmönen yhteinen sävel näiden asioiden

hoitamiseen. Ja sitä kautta sitten tukee kaikki opettajat sitä...olemista helpottaa ja...Et sehän nyt on, tällä hetkellä me tehtiin suunnittelupäivänä, koulu alko, tää työ ja sitten jaettiin heti oppilaille, opettajille ja vanhemmille. Ja samalla tuota sitten kerrottiin se, et me katsotaan tää syksyn osalta ja marraskuussa palataan ja katsotaan, et mitä siin on sellasia asioita, mitkä ei toimi, tai on koettu, et niissä on hankaluuksia. Et tää nyt on tämmönen sisäänajo, ja sanotaan, että opsia pitäs, vois sanoo, että vuosittain tarkastella, mutta myös pelisääntöjä katsoa, et onko niitä sellasia, mitkä ei toimi ja mitkä vaatis sitten semmosta selkiyttämistä. Et jos siin on semmosia ristiriitasuuksia, et se ei nyt toimi. Enkä mä nää sitä, et se niinku kahlitsee toimintaa, vaan se helpottaa, niinku liikennesäännöt liikenteessä, niin pelisäännöt koulussakin. Kyl mä ihan nään, et tää syksy on lähteny siltä osin liikkeelle, et me ollaan löydetty ne oikeet asiat ja kuitenkin pyritty myönteisessä mielessä tuomaan ne esille. Ei siten, että jokaisessa paikassa on, et mitä seuraa mistäkin. Ei oo semmonen niinku rangaistusluettelo, vaan että miten pitäs toimia, ottaa muutkin huomioon tässä työyhteisössä. ja sitä kautta jokainen oppilaskin saa sitä sitten. (5.)

Johannan koulun rehtori

Koulurakennus on otettu käyttöön 1980-luvun lopussa, jolloin myös koulupiiri lohkaistiin laajemmasta koulupiiristä. Opettajia on 31–32, laskutavan mukaan, ja oppilaita 380. Etnisiä ryhmiä on 12. Koulu on profiloitunut laaja-alaiseen ilmaisuun. Nykyinen rehtori on ollut koulussa sen alusta asti, mitä ennen hän oli ehtinyt olla opettajana useissa kouluissa ja hänelle oli kertynyt näkemystä siitä, millainen toimivan koulun pitäisi olla. Koulua oli helppoa lähteä rakentamaan, koska taustalla ei ollut mitään luutuneita tapoja.

Tavoitteena oli rakentaa koulu “yhteisölliseksi kouluksi, ja sitä kautta, että sekä aikuiset et lapset viihtyy täällä. Ennen kaikkea lapset viihtyy täällä töissä. Ja jaksaa tehdä töitä, ja sitten toisaalta taas, että aikuiset jaksaa tehdä työtä, niin silloin pitää olla haastetta, ja sellasta haastetta, jonka jaksaa kuitenkin kantaa.” (1.) Niinpä koulu on ollut alusta alkaen mukana lukuisissa kehittämishankkeissa.

Ne on niitä ollu niitä opetushallituksen hankkeita, mitä nyt on ollu. Ensimmäinen hanke oli se koulun tuloksellinen kehittäminen, siinä oli mukana toi meidän X:n ala-aste, pari vuotta, ja siitä sitten opetuksen eheyttäminen, seuraavat kolme vuotta, jos oli koko koulu mukana, kaikki opettajat ja oppilaat. Ja sen jälkeen sitten oli, sitä seuras sitten ops-työ, jota me tehtiin kyllä pikkasen, ennen kun akvaariokouluksi sitten opetushallitukselta haettiin ja sitten oppilaan arviointi ja mitäs

meillä nyt...nyt on, kun tuli tää yhtenäinen peruskoulu -hanke, opetushallitukseen, siinä oltiin mukana noitten mejän molempien alasteitten kanssa, - - Ja nyt tällä hetkellä, niin opetushallituksen hankkeita on tuo luonnontieteiden kehittäminen. Integraatio, et se on sillä lailla aika laajapohjainen hanke kuitenkin. Ja nyt, tää oli ensimmäinen kerta, kun tätä... Oikeestaan silloin kun me sitä yhtenäistä peruskouluu ruvettiin rakentaa, oppilaan arviointihankkeen jälkeen, niin silloin osa opettajista sano, että voisko jäädä osa pois. Että voisko pikkasen huoahtaa tästä hommasta, että ei ois niin kauheen hoppu aina. Että vaikka ois siinä mukana, mutta ei ois niin kiinteesti. (1-2.)

Toimivalla koululla rehtori tarkoittaa koulua, jolla on "selkeet reunaehdot, säännöt missä rajoissa toimitaan" (2) ja jossa kukin tietää tehtävänsä. Aikuisten toimenkuvat ovat rehtorista aika joustavat – joukossa ei ole tärkeilijöitä. Esimerkiksi vahtimestari pitää huolta myös kasvatuspuolesta – pitää huolta työpalvelu- ja käytäväjärjestyksestä. Oppilaat käyvät myös aamulla ensimmäisenä tervehtimässä vahtimestaria, tämä kun on aina paikalla. Omaa työtään rehtori luonnehtii seuraavasti: "Mä teen sitä, mitä minä osaan. Ja yritän tietysti keskittyä noihin opettajien tukemiseen ja sitten nimenomaan, että he kehittävät omaa työtään. Musta se on se ensimmäinen edellytys onnistuneelle koulunpidolle. Ja sitten oppilashuoltoon mulla menee hirveesti aikaa. Ja sit mä yritän järjestää nää olosuhteet täällä koulussa niin, et se mielekäs koulunpito on mahdollista, oli se sit luokkatiloja tai hankkeita, tai mitä tahansa." (2.)

Oppilaiden tehtävänä taas on hoitaa opinnot. Ykkösnormi on toisen ihmisen kunnioitus. Jos esimerkiksi joku käy toiseen käsiksi tai kiusaa toista, asiasta nousee aina iso prosessi: "Rangaistus niin, et omasta työyhteisöstä lentää kaheks viikkoo, vähintään. Johonkin pulpettiin, tai kotiin tai mihin tahansa. Opiskelemaan, se perheiden kanssa sovitaan." (2.) Toinen normi on se, että "lapset tule ajoissa paikalle, välineet mukana, tehtävät tehtynä" (2). Kolmas normi on oppilaan vastuullistaminen: valehtelu ei kannata – siitä nousee iso, avoin prosessi.

Ja tota, sitten se kolmas normi meil on lasten suhteen, että ei kannata hirveesti valehdella. Sillä taataan se, tai mä oon pyrkiny siihen, et sillä taataan se, et jos jotain sattuu, niin sit oon suosittanu, et on parempi tulla itse kertomaan niin ei sitten, en yleensä rankase sitten ollenkaan siitä. Kun ite selvittää asian. Se on sillä selvä ja mejän lapset on siihen kyllä aika lailla tottunu, et ne tulee ite puhumaan, koska ne tietää, et se on kaikista lyhin tie. Ja vaivattomin, et sit jos mä saan valehtelusta

kiinni, ja mul on menny kohtuuttomasti aikaa siihen asian selvittämi-
seen, niin silloin mä kyllä rankasen aina. Ne on tottunu siihen. Ja ne
kaikki tietää nää mejän, etukäteen, et näin tapahtuu. Jos esimerkiks
tapahtuu isoja rikkomuksia, varkauksia viikonloppuna, niin mä yleensä
vien koko porukan auditorioon ja kerron, et mitä on tapahtunu. Jos
se on mejän koulun oppilas, niin mä selkeesti kerron, kuka teki. Et se
tietää jos se rikollinen, joka lähtee rikoksen teille, et se on sitten audi-
toriossa kaikkien kuullen. Et jos ei halua sellasta, niin ei lähde sitten
sellaseen leikkiin. Musta se, että esimerkiks se vastuuntuntohan on
siinä se perusasia, vastuuntunnon kehittäminen. (2-3.)

Vastuuntuntoon kasvattaminen näkyy myös siinä, ettei koulussa
soi koskaan kello. Oppimisolosuhteet ja työtehtävät pyritään järjes-
tämään sellaisiksi, että oppilailla on mahdollisuus ottaa vastuuta asi-
oistaan. Jos esimerkiksi oppilas myöhästyy rehtorin tunnilta, tämä ei
rankaise häntä koskaan – “puolestaan saa ite miettiä” (3). Rehtori on
kuitenkin valmis tarttumaan tilanteisiin aina tarvittaessa. Esimerkiksi
työrauha-asiat oikenevat hänestä pienellä vaivalla: hän käy sano-
massa oppilaille asiasta.

E: Miten ei käy?

R: Minä käyn sanomassa sen. Kun minä kuulen jotakin, niin minä
lampsin sinne lasten luokse ja sanon, et mikäs teitä riivaa. Ja jos joku
tulee sanomaan, että kolme tyttöä on lähteny kesken päivän, niin mä
pirautan heti perään, että missäs te ootte. No he sitten selvittää sitä, et
missä he on. Ja sit meil on semmonen systeemi, et jos esim. lintsaamis-
ta on, niin se suoritetaan tunti tunnista työpalveluna. (5.)

Rehtorin mielestä koululle on ominaista myös aikuisten keskus-
televa ilmapiiri, yhteistyö, mikä näkyy esimerkiksi opettajien sitou-
tumisena opetussuunnitelmatyöhön. Tärkeää on, että puhutaan avoi-
mesti asioista, ei ihmisistä: “Ja jos jonkun oppilaan kans on vaikeeta,
niin ei se tarkota sitä, et sä oot huono opettaja” (5).

E: Että uskaltaa tulla puhumaan.

R: Niin, se pitää uskaltaa, musta se on, mä oon aika monesti sanonu
sitä, että suurin virhe, minkä täällä voi tehdä, niin on se, että vaikenee.
Esim. työrauha-ongelmista. Koska siinähan ollaan kaikki kohta suossa
sitten. Lapset ja aikuiset, jos niistä ei puhuta. Hirveen pienellä vaivalla
mun mielestä täällä työrauhaongelmat oikenee. Ja se mikä yks on,
täällä ihan selkeesti, niissä kartotuksessa tullu esille, että työrauha ja
opiskelutilanne on todella hyvä tunneilla. Ottaen huomioon, että nää
on murrosikäisiä. Tämmösiä. (5.)

Koulusta teetetyistä tutkimuksista onkin havaittavissa, että “meijän opettajat kannustaa oppilaita, se on ihan poikkeuksellista. - - Et yläasteikäset kokee niin, et opettajat kannustaa, opettajat kuuntelee heitä, ja opettajat kannustaa heitä. Eli minusta se on se yks semmonen tyypillinen piirre on VÄLITTÄMINEN, lapsista välittäminen.” (4.) Tähän rehtori on vaikuttanut omasta mielestään avoimen ja kontaktia ottavan toimintatapansa lisäksi siten, että hän ei ole päästänyt syntymään esimerkiksi aineryhmien valtataistelupelejä (kaikenlaista suunnittelua tehdään sekaryhmissä) ja että hän pyrkii tukemaan opettajia kaikenlaisissa hankkeissa.

Ote Pentin seitsemännen luokan lauseenjäsennystunnin havaintopäiväkirjasta 15. 5. 2000 kaksoistunnin toisen tunnin alusta miltei loppuun asti klo 11.00–11.45:

Jassu on käytävällä istumassa jonkun tytön kanssa, kun tulemme Penan kanssa luokkaan. Hän valittaa koulun tyhmyyttä. Pena lyö Jassua muistikirjalla päähän: "Ja nyt töihin." Pöydän 4 tytöt ovat aluksi takanani sohvalla istumassa, juttelevat. Ope: Hei laiskat sieltä töihin.

Oppilaat ovat pöydissä, mutta työ ei käynnisty entiseen malliin. Petri kysyy, mitä kirjoitan. Vastaan. Jassu sanoo: se kirjottaa miten tyhmä sä oot.

Ope auttaa pöydän 3 poikaa. Petri ja Laura seilaavat luokassa. Ope tulee ja katsoo silmiin. Laura: Moi, me puhutaan tärkeästä asiasta. Ope "Tärkeästä asiasta" ja osoittaa tien tytön paikalle kuin hovimestari.

Ope: Tuukka, nyt menee selkäranka rullalle kun pyörät kuin pieru nahkahousuissa. Töihin. Tuukka kääntyy töihin, mutta kohta taas juttelee kakkospöytälaisten kanssa.

Joku menee terkkarille. Jassun pöytä juttelee omiaan. Leena palaa terkkarilta. Ope Jaanan luona. Jassu sählää. Jassu: Tuuk sä antaan mulle tehtäviä. Ope tulee: Sitäkö sä olit vailla. Joo. Jos olet vailla kinkkisiä, niin tee tuo.

Ope nykäisee Jaanaa vastapäätä olevaa poikaa, joka juttelee Jaanan kanssa. Miljan luo: Mitä Milja, mä en oo katonu sun paperia koskaan.

Laura: Missä Pena on? Ope katsoo Jaanan pöytää (pöydässä jutellaan). Ope: Jaana hei, sun kannattais tehdä nyt töitä ihan tosissaan. Sä juokset kärryjen perässä kun muut on jo kärryissä. Koko pöytä ryhtyy töihin.

Laura: Pena, tuu tänne. Ope: Tulen kohta, Laura. Ope Jassulle: Minne sä nyt lähdet. Jassu hymyilee, jää paikalleen. Ope lopettaa Miljan auttamisen. Jassulle: Tulee ketjureaktio. Ei toimi yhdessä kohdassa. Kun yhdessä kohdassa on väärin -> monessa.

Jassu: Otanko kaikki pois. Ope: Ota, korjaa kohta.

Ope menee Lauran viereen istumaan ja neuvomaan. Tuukka pyörii. Petri istuu hiljaa tekemättä mitään. Jassu vieruskaverilleen: Auta mua. Mikä —? Poika katsoo tehtävää.

Tuukka pyörii. Ope sanoo jotain, puhutaan lääkäristä. Jassu: "Pena." Ope: "Odota, ihan kohta."

Ope Lauralle: "Neiti Laura korjaa." Tuukkakin tekee tehtäviä. Ope huikkaa pöytään 4 "Älkää juuttuko siihen" ja jatkaa matkaansa Jereä auttamaan. Koskettaa tätä. Jassu viittaa.

Ope Petrille: Petri hei, mitä oot tehny, ruvetaanko testailemaan. Hyvä! Ota puhdas paperi, vikkelaan tästä nuolikaavio. Tuukka pyörii. Ope Jassun luo, joka toivoo suoraa vastausta. Ope: "Satanen." Miljan luokse. Petri töissä.

Jassu: Onko näin? Ope: Ei, älä hosu! Mä tiedän, että sä oot hätäinen tyyppi, mutta yritä miettiä. Mieti sen kysymyksen avulla. Ope kysyy Jaanan vastapäätä olevalta pojalta, mitä tämä on tehnyt. Poika auttaa Jaanaa. Ope: "Anna itse miettiä." Jatkaa: Jaana ollut kaksi viikkoa lomamatkalla ja pudonnut kärryiltä. Pitäisi tehdä töitä. Jassu: Niin! Ope: Paraskin motkottaja. Kaikki naurahtavat. Ope menee Jassun luo.

Jaanan vastapäätä oleva poika naputtaa kuuluvasti kynällä. Open pää nousee.

Havaintopäiväkirja Sirkkan kahdeksannen luokan kaksoistunnista 14.
3. 2000 klo 12.30–14.05 aiheena predikaatiivi ja adverbiaali.

I (klo 12.30 - 13.15)

Ope myöhässä. Ope: "Ottakaa kavereilta selvää, jos olette poissa." Eikö voisi siirtää kirjaesittelyä? Siirretään perjantaista maanantaihin. Ope paneutuu etupenkin poikien kirjaongelmiin. Muut keskustelevat omiaan. Sitten keskustellaan tuntien yhteen pitämisestä. Ei tällä kertaa yhteen, mutta pidetään lyhyt välkkä ja lopetetaan viisi yli, jotta ehtivät bussiin.

Tehtävien tarkistus alkaa. Oppilaat ovat keksineet erilaisia lauseita, joissa on predikaatiivi. Ope kirjoittaa lauseet kalvolle. Jos tulee väärä vastaus, ope sanoo esim. "Mietitääs tätä!" ja sitten esim. "Kaunis virke, mutta ei käy tähän." Jos erityisen nerokkaasti keksitty virke (Se lienee kujan suurin kolli), ope kehuu "Fiksuja virkkeitä." Lisäksi opettaja tarttuu lauseisiin henkilökohtaisesti, kiinnittää niihin huomiota. Esim. Ruoka on limaista -> "Onko sinulla ikäviä kokemuksia ruuasta?" Ainoastaan Ihminen on eläin ei käy.

Ryhdytään käsittelemään seuraavaa lauseenjäsentä, adverbiaalia. Alkaa pieni kolina. Ope: "Mä luulinkin, että te arvasitte, mikä se on." Kuuntelee tarkkaan oppilaita.

Opettaja on keksinyt tai keksii lauseita kalvolle huomisesta ottelusta. (Ottelu on huomenna.) Ope: "Niin muuten onkin. Onko joku teistä pelaamassa? Hieno!" Sitten kerrataan opettajan mukaan ydintä. "Nyt erityisen tarkkana sellaiset, jotka eivät olleet viime kerralla." Melkein kaikki viittavat (tehtävien tarkistuksessa vain osa viittasi). Seuraava lause (Se on jäähallissa.) Ope: "Missä se ottelu muuten on?"

Ope tulee oikealla istuvan pojan luo, koska on huomannut, että poika vaan piirtelee vihkonsa: "Hetkinen, pitäisi tehdä muistiinpanoja."

Lisää lauseita kalvolle. Keskustellaan ja kysellään niiden pohjalta. Ope käy katsomassa, tekeekö äskeinen poika hommia. Ope kirjoittaa uuden esimerkkilauseen (Ottelu on ennen yhtä urheilutalon vieressä): "Meni väärin, jos ollaan tarkkoja, mutta kai tästäkin jotain löytyy."

Joku hoksaa: välitunti." Ope: "Otettasko me se ohje ja sitten välkälle." Kaikki tyytyvät siihen.

II (klo 13.30 - 14.05)

Ope myöhästyy tunnin alusta, vaikka hänen piti tulla aiemmin. "Ootte niin hyviä, että pääsette aiemmin silti." Ope lukee oppikirjasta adverbialiaa kuvailevat lauseet.

Ope menee sivutaululle pyyhkimään. Käsi onkin piirretty taululle permanent-tussilla. "Sinä piirsit viime kerralla permanentilla. Nyt se on siinä aina valmiina."

Käydään läpi oppikirjan lauseita. Ne kirjoitetaan kirjasta vihkoon ja kalvolle (ope). Oppilas: "Keretäänkö tehdä täällä?" Ope: "Eiköhön ehditä." Ope kiertää luokassa. Oppilaat tekevät tehtäviä. Kolme kiinnittää huomiota minuun ikkunarivistä.

"Hei Sirkka, mä en tajuu tästä lauseesta." Monet ovat jo valmiita. Oppilas: "Kello on viittä vaille." Ope: "No alotetaan." Ville: "En tajua." Ope: "Olkaa tarkkana, viitatkaa ja kysykää, jos jokin on eri tavalla kuin ajattelitte."

Miksi odotushuoneessa on adverbialia? Pysähdytään selvittämään. Anssi vasemmalla edessä: kysymyssanalista kirjassa auttaa. Ope: hyvä kun sanoit, mutta lista ei ole aina kattava. Ope pysähtyy ongelmiin, huomaa ongelmat ja aktiivisuuden.

Keskirivin edessä poikapari sählää. Ope: "Odota vähän." Jatketaan. Taas pojat sähläävät vähän. Ope kuiskaa ja rypistää kulmiaan: "Janne." Tehtäviä jatketaan.

Kotitehtävät sovitaan. "Saatte mennä hissunkissun kotiin."

Havaintopäiväkirjoitteita Merjan yhdeksännen luokan kaksoistunnin ensimmäisestä tunnista 3. 4. 2000 klo 8.00–8.45 – kirjaesityksiä, jotka pohjautuvat oppilaiden tekemiin tutkielmiin ja esitysten sekä tutkielmien kommentointia.

Oppilaat menevät paikoilleen. Ope sanoo, että aika paljon on oppilaita pois. Luokkaa järjestellään uuteen uskoon esityksiä varten: yksi pulpetti nostetaan yläkorokkeelle. "Autat sä Hanna", sanoo ope, ja Hanna sekä joku muu nostavat pulpetin ja tuolit ylös.

Jaakko: "Saanks mä mennä lukeen kirjaa toiseen luokkaan?" Ope sanoo, että tämän tunnin poika on luokassa, "mee sitten". "Onko sulla paha olo vai oot sä väsynyt?" ope kysyy ohi kulkiessaan. Jaakko sanoo olevansa väsynyt. Ope puuhailee, laittaa ovelle lappua, ettei saa häiritä. Oppilaat keskustelevat hiljaa. Pari myöhästynyttä tulee luokkaan. Ope: "Hyvää huomenta!" Esittelen itseni. Siirrytään kirjaesityksiin. Joku poika, jonka piti pitää esitys tänään, ei ole valmistautunut yhtään. "Kuis kävi näin", sanoo ope. Keskiviikkona on vielä mahdollisuus. Ope: "Ottakaa takkeja pois päältä." Kaikki ottavat, Marilla on kyllä vielä lopputunnistakin takki päällä. Ope panee oven kiinni.

Jonne ja joku tyttö esittävät ensin, istuvat korokkeen pöydän ääressä, kunnan ovat ensin kirjoittaneet kirjailijan ja lukemiensa teosten nimet taululle. Ope kehottaa Jonnea miettimään joitain kysymyksiä kirjasta ja kysyy häneltä, onko lappu mukana (tehtävän ohjeistus/muistiinpanot). On mukana.

Mirkka alkaa kertoa Sinuhe egyptiläisestä kirjoittamansa esseen pohjalta. Ope: "Shhh." Ovelle koputetaan. Ope sanoo "hetki", menee ovelle ja kehottaa ovelle kolkuttajia odottamaan, koska ovesa on lappukin. Sitten Mirkka jatkaa ja kertoo, ettei oikein arvostanut kirjaa, mutta tykkäsi kyllä Kaptahista. Esityksen jälkeen Jonne arvioi esseetä (rakenne, sisältö, kieli). Ope: "Onko kysyttävää, Jonne?" "Ei tällä kertaa." Ope kysyy, onko joku muu lukenut Sinuhen. Hanna on, ja hänen saamansa kuva romaanista on päinvastainen, hyvä. Ope sanoo, että on jännä, miten erilaiset lukukokemukset kirjoista voi saada. Mirkalle ope antaa yksityiskohtaisiakin kommentteja: otsikkoa voisi muuttaa, johdanto on hyvä, hienoa kun luit kirjan, tekstiviitteitä käytetty hyvin, kiitettävä työ. Hannan pöytä ei jaksaa kuunnella vaan keskustelelee omiaan kuten vähän koko esityksenkin aikana.

Jonne ja Mirkka tulevat pois, ope menee ovelle ja sanoo mennessään Hannan pöytälaeille "HEI" (huomauttaa supinasta). Ope avaa oven myöhästyneille. Ope: "Nyt hei esityksien aikana ei puhuta muuta, se on älyttömän epäkohteliasta. Te voisitte kääntyä tonne päin." (Kääntyminen kohdennettu Hannan pöytälaeille.) Ope menee Hannan pöydän luo, kun seuraava pari valmistautuu esitykseen.

Kun esitys rupeaa alkamaan, ope menee omalle paikalleen: "Nyt hei t-dellakin esityksen ajan- -" Niko haluaa paperia. Ope toteaa, että yleisö voisi esityksen aikana samalla kun kuunnellaan tarkkailla suullista esiintymistä. Kaikki

ovat hiljaa. Pia kertoo kirjoistaan hyvin lyhyesti (Tove Jansson). Niko kommentoi työtä pitkään ja tarkasti. Kaikki kuuntelevat. Pia kertoo, ettei hän jaksanut kirjoittaa työtä uudestaan vaikka tiesikin sen puutteet. Ope kyselee ja kommentoi -> Hannan pöytä keskusteleee hieman -> kuuntelee myös. Hannakin käyttää puheenvuoron. Ope ei voi kommentoida Pian työtä tarkkaan: "Mä en oo hei Pia lukenu nyt sun työtä - -."

Niko esittelee työtään (Arto Paasilinnan kolme eri teosta kirjailijan uran eri vaiheilta). Jukka kuiskii. Ope käy kääntämässä Jukan pään eteenpäin ja istuu takapöydälle. Kaikki kuuntelevat. - -

Katri esittää seuraavaksi työnsä ilman kommentoijaa. Hän kirjoittaa tietoja taululle. Ope pyytää Jukkaa menemään Katrin viereen tueksi, ja Jukka meneekin oitis eteen. Oppilaita hieman huvittaa (varsinkin Maria ja Jaakkoa), että Jukka menee eteen. Ope kuiskaa, että nyt se on hiljaa. Joku oppilas vastaa, että niin varmaan. Ope sanoo Jukalle: "Mä kerron sulle Jukka myöhemmin, miksi mä pyysin sinut sinne." Jukka punastuu.

Ope sanoo, että nyt keskitytään tähän ja sitten lähdetään välitunnille, "Jonne kans". Jukka katselee kirjahyllyä ja seinää. Katri kertoo työstään. Ope kyselee, Hannakin vastaa, mitä tarkoittaa nostalginen. Pia kysyy Jaakolta: "Mitä sä ääneen naurat?" Jaakko ei sano mitään, tuntuu nauravan Jukalle. Ope nousee seisomaan. J-P: "Jukka-raukkaa." Ope kysyy, onko jollain kysyttävää. Jaakko kysyy jotain fraasimaista kuten, oliko kirja hyvä. Ope sanoo Katrille: "Nyt saat heittää kuivalla sienellä." Jukka tarttuu sieneen. "Et sinä, Jukka."

Oppilaat lähtevät välitunnille. Ope kysyy Jukalta: "Tiedäksä miks mä laitoin sut sinne, Jukka?" "Mä aattelin, että sä pysyt siel hiljaa." Ope taputtaa Jukkaa olalle. Jukka naurahtaa: "Mutt en ollu."

Havaintopäiväkirjaotteita Johannan seitsemännenten luokan videoidulta kolmoistunnilta 26. 9. 2000 klo 12.35–14.30 – oppilaat tekevät mainosta lukemastaan kirjasta tulevan kirjaesittelyn tueksi ja mainoksen valmistuttua siirtyvät omaa tahtia kielioppitehtäviin.

I Ope (kielioppiin liittyvien kotitehtävien tarkistuksessa): Koettakaa keskittyä kuuntelemaan. Elikkä tehtävä numero kolme. Käydään se läpi. Eli kuuntele. Lumi. Kuuntele. Tarkista varmasti, Aku kans, jos et oo tehny, miten menee että tulee tehtyä.”

--
II Ope: “Ole todella tarkka tässä, että vastaukset tule tehtyä, tehtävät tulee korjattua sillä mä en pysty vahtimaan.”

--
III Ope (antaa kirjamainoksen tehtävänantoa): “Hei, kuuntele!” (tytöt nauravat) “Hei, kuuntele! Shhh! Oli puhetta että mainos vaikuttaa. Nyt jokainen tekee siis kirjan pohjalta oman mainoksen... “Kukas täällä antaa nyt ne ohjeet. Annaks mää vai antaako joku muu?” (oppilaat pulisevat) Joku tyttö: “Anna sinä vaan.”

Ope: “Mä ootan ett kaikki kuuntelee niin ei tarvii montaa kertaa selostaa... se mitä nyt tehdään. Eli tästä saatte kohta paperia. Tee oma mainos... Aku ja Jarno. Juulia ja Satu. Väiski... Koeta jaksaa kuunnella, kohta saat tehdä vaikka parin kanssa ideoida mitä siinä mainoksessa on.”

Joku poika: “Saaks sitä ruveta tekemään?”

Ope: “Ei vielä koska mä kerron ensin, mitä siinä on pakko olla. Tässä [kalvolla] on muutamia ideoita, ohjeita ja vihjeitä millanen se vois olla. Tässä on värillisiä papereita. Voit siis valita mieleisen paperin, ja valita siis paperin että minkävärinen se kirja olis. Mieti mikä väri kuvais parhaiten sitä kirjaa. --” (perusteellinen ohjeistus jatkuu)

--
IV Ope (polvistuneena oppilaan pulpetin ääreen – kääntyy luokkaan päin: “Hei, lopeta hälinä, keskity omaan työhösi. Nyt on ihan hirveetä hälinää ja... Sitten jos joku on tehny työn niin mä annan sulle kotitehtäviä jotka liittyy sijamuotoihin. Mä haluan kattoo että te teette ne. Nyt oli puolet oppilaista tehny tänään sijamuoto tehtävät ja mä vaan pahoin pelkään että miten kähän te täs käy, tällä tavalla läksyt jää aina tekemättä.

Joku poika: Eihän kellään ollu tänään läksyt tekemättä.

Ope: Epäilen, epäilen.

Joku oppilas: Tää on paras luokka mitä on, me opitaan kaikki asiat.

Ope: Muistaakseni kun meillä oli se sanaluokkakoe niin osa oppilaista sanoi että kyllä me nää osataan, eikä se nyt niin hirveen hyvin menny kaikilla.

Oppilaat huutelevat: “Mull meni.” “Mullkin meni.” “Mä olin paras.” “Mull oli kymppi.” “Mull oli ysi.” (opettaja jatkaa kiertelyä ja neuvomista, oppilaat työn tekoa)

--

V Ope (kyykyssä oppilaan edessä neuvomassa – kääntyy luokkaan päin): “Hei pistäkääs vauhtia töppösiin, tääl on paljon semmosia oppilaita jotka vaan istuu ja ihmettelee. Voitaa työskennellä ahkerasti. Täällä osa tekee jo kotitehtäviä nimittäin. Tänään pitää saada ne kirjatyöt tehtyä. (Monet oppilaat puhelevat keskenään opettajan puheen aikana.)

--

VI Oppilaat pyytelevät opettajaa luokseen.: “Ope, ope!”

VII Ope: “Shh, en ehdi kaikkialle, kyllä mä tulen, teidän on pakko odottaa.”

--

VIII Ope: “Hei, keikkuminen kielletty, anna työrauha. Hirveä meteli kuuluu.”

--

IX Ope (on neuvomassa oppilasta kyykyssä, nousee ylös): “Hei mitä toimitettomia ihmisiä täällä on hirveesti ihmisiä jotka ei tee mitään töitä, vaan sen kun paikalla keikkuu tuolissa, alan hermostumaan, anna toiselle työrauha edes jos ei ittee innosta työnteko. Sä itse päätät siitä miten hyvin teet työs. Kyllä mä huomaan kaiken, mulla on kaikki videolla (katsoo minua), mä katson että kuinka moni on työskennelly (hymyilee). . . Ei kun ihan todella niin, tee kotitehtäviä.”

Joku oppilas: “Mä oon tehny jo.”

Ope: “Anteeks kestää vähän aikaa [ennen kuin ehdin katsomaan].- -

Poika (valmis): “Voidaaks lähtee himaan?” (Ope katsoo tehtäviä ja kehoittaa tekemään vielä jotain.)

--

X Ope (tunnin lopuksi): “Kuuntele! Kuuntele! Kuuntele!” (odottaa hiljaisuutta)

Joku tyttö: “Turpa kii!”

Toinen tyttö: “Niin just!”

Ope: “Hyvä, hiljaisuus on vihdoinkin, mutta edelleen muutama oppilas keikkuu tuolissaan. Mä sen takia puhun tästä tuoleissa keikkumisesta kun tässä luokassa on hirveesti paljon hajoja tuoleja. Elikkä vältä tuoleissa keikkumista. Mä tiedän että kolmoistunnit on raskaita etenkin iltapäivällä mutt silti työskentely kumpunkin näkyy eli mä joka tunti huomioin miten työskentelet ja se näkyy siinä lopullisessa arvosanassa minkä saat. Jos kauheesti supattele ja vaihtelet paikkaa tai häliäiset kaikkee muuta niin kyllä minä aina sen huomaa ja kyllä mä sitten...Ota vastuuta omasta työskentelystä eli. Eli ei sittä tarte kurssin jälkeen ihmetellä että ope miksi mä sain sen seiskan tai miksi mä sain sen kasin. Vaikka on omasta mielestä työskennelly paremmin. Mieti sitä omaa tuntityöskentelyä. Tiedän että täällä on raskasta iltapäivien viimeiset tunnit ja huono ilma, mutt se ei aina riitä selitykseks...Aa – kaikkien yhteiseks tiedoks (Ope alkaa selostaa tulevia töitä.)

KASVATUSALAN TUTKIMUKSIA – RESEARCH IN EDUCATIONAL SCIENCES

1. *ARTO JAUHIAINEN, RISTO RINNE & JUHANI TÄHTINEN (TOIM.)*
KOULUTUSPOLITIikka SUOMESSA JA YLIKANSALLISET MALLIT
(EDUCATIONAL POLICY IN FINLAND AND GLOBAL MODELS)
2. *RAIJA HUHMARNIEMI, SIMO SKINNARI & JUHANI TÄHTINEN (TOIM.)*
PLATONISTA TRANSMODERNISMIIN – JUONTEITA IHMISYYTEEN, IHMISEKSI
KASVAMISEEN, OPPIMISEEN, KASVATUKSEEN JA OPETUKSEEN
(FROM PLATO TO TRANSMODERNISM – REFLECTIONS ON HUMANITY,
GROWING UP TO BE A HUMAN BEING, LEARNING, EDUCATION AND TEACHING)
3. *ERKKI OLKINUORA, MIRJAMAJA MIKKILÄ–ERDMAN,
SAMI NURMI & MARIA OTTOSON*
MULTIMEDIAOPPIMATERIAALIN TUTKIMUSPOHJAISTA ARVIINTIA
JA SUUNNITTELUN SUUNTAVIIVOJA
(RESEARCH-BASED ASSESSMENT OF MULTIMEDIA LEARNING MATERIAL
AND MAIN LINES OF PLANNING)
4. *SARI HUSA & JARMO KINOS*
AKATEEMISEN VARHAISKASVATUKSEN MUOTOUTUMINEN
(FORMATION OF ACADEMIC EARLY CHILDHOOD EDUCATION)
5. *REIJO BYMAN*
CURIOSITY AND EXPLORATION: A CONCEPTUAL OVERVIEW AND
STRUCTURAL MODELING
6. *LEENA KOSKI*
HYVÄN LAPSEN JA KASVATTAMISEN IDEAAKIT – TUTKIMUS AAPISTEN JA
LUKUKIRJOJEN MORAALISEN KOSMOLOGIAN MUUTOKSISTA ITSENÄISYYDEN AIKANA
(THE IDEAL OF THE GOOD CHILD AND CONCEPTION OF IDEAL CHILD
REARING – A STUDY OF THE CHANGES IN THE MORAL COSMOLOGY OF
ABC BOOKS AND ELEMENTARY READERS IN FINLAND)
7. *JUHANI RAUTOPURO & PERTTI VÄISÄNEN*
EXPERIENCING STUDIES AT THE UNIVERSITY OF JOENSUU.
MODELLING A STUDENT COHORT'S SATISFACTION, STUDY ACHIEVEMENTS
AND DROPPING OUT
8. *MARKKU VANTTAA*
KOULUMENESTYJÄT – TUTKIMUS LAUDATURYLIOPPILAIJEN KOULUTUS- JA
TYÖURISTA
9. *JUKKA HUSU*
REPRESENTING THE PRACTICE OF TEACHERS' PEDAGOGICAL KNOWING
10. *ELINA HARJUNEN*
MITEN OPETTAJA RAKENTAA PEDAGOGISEN AUKTORITEETIN?
OTTEITA OPETTAJAN ARJESTA