

PISASTA tulevaisuuden haasteisiin

Artikkelini luotaa PISA-tutkimus lähtökohtanaan peruskoulun todellisuutta ja uusia haasteita tutkimusten, kyselyjen sekä ajankohtaisten lehtitekstien valossa. Pohjavireenä on eettisten ja arvokysymysten pohdinta, peilinä taas ovat Cygnaeuksen näkemykset hyvästä kansakoulusta. Olennaisimmaksi haasteeksi piirtyy vuorovaikutuksen rikkaus ja hankaluus koulyhteisössä, jota saattaa vaivata konkreettisen, toiminnassa todellistuvan arvopohjan ja siten myös yhteisöllisyyden puute. Keskeisiä tutkimuksia ovat kansainvälinen PISA-tutkimus, suomalaisten oppilaiden näkemyksiä selvittävän haastattelututkimusten raportti sekä opettajille tehdyn kyselyn tulokset, pari suomalaisnuorten arvomaailmaa luotaavaa tutkimusta sekä pedagogista auktoriteettia opettajien ja oppilaiden näkökulmasta lähestyvät tutkimukset. Artikkelini päättyy universaalin etiikan ja yhteisten arvojen etsintään. Millaiset eettiset periaatteet sekä ohjenuorat yhdistävät ja voisivat yhdistää meitä? Eettisillä periaatteilla tarkoitetaan esimerkiksi käsityksiä hyvästä elämästä ja ihmisestä sekä hyvästä käytöksestä toista kohtaan, ohjenuorilla taas arvoja ja normeja (ks. Atjonen 2004, 18–24), jotka reaalistuvat konkreettisina päätöksenteon ja toiminnan kriteereinä koulun arjessa.

1. Aluksi

Se, mikä on Uno Cygnaeuksen (1860) Ehdotuksessa Suomen kansakoulujen järjestämiseksi selväsanaista ja velvoittavaa,

on nykyperuskoulussa monisanaisen monipuolista, nimittäin arvopohja. Kansakoulumme isän ajatuksissa kuuliaisuus, työteliäisyys ja siveellisyys kirjautuivat kansalaisten tavoiteltaviksi ominaisuuksiksi ja uskonnollinen arvopohja sekä ihmiskäsitys olivat selviö, joskin Cygnaeus painotti myös tasa-arvoista kansan koulutusta sekä tietojen ja taitojen, sielun ja ruumiin harjaannuttamisen tasapainoa. Tämä käy ilmi jo ehdotuksen alusta (Cygnaeus 1860b, 295):

Kansakouluilla, joita on pidettävä yleisenä pohjakouluna, on tarkoituksena sopusuhtaisesti kehittämällä sielun- ja ruumiinvoimia kasvattaa nousevaa sukupolvea jumalaa-pelkääviksi, ymmärtäväisiksi ja yhteiskunnalle hyödyllisiksi ihmisiksi; totuttaa oppilaita pitämään arvossa ajan oikeaa käyttämistä ja työn kunniaa; ei ainoastaan varustaa heitä välttämättömimmillä tiedoilla, joita meidän aikamme vaatii jokaiselta sivistysvaltion jäseneltä, vaan myös hankkia heille sellainen yleinen kätevyys, joka on suureksi hyödyksi kullekin ihmiselle, kuulukooppa hän mihin säätyyn tahansa, mutta etenkin varsinaiselle työluokalle.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden 2004 mukaan perusopetuksen arvopohjana ovat ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen. Lisäksi peruskoulu edistää yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista, ja sen tehtävänä on antaa mahdollisuus oppilaan monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittymiseen. (POPS 2004, 12.) Tällaisista yhteiskuntaetiikkaan, luonnon ja ympäristön suojeluun, ihmiseen ja ihmisten välisiin suhteisiin liittyvistä ihanteista on helppoa olla yksitellen ja periaatteessa yhtä mieltä. Haastavaa on se, että ne harovat laajalle ja muodostavat keskenään jännitteitä: miten voi tavoitella esimerkiksi sekä tasa-arvoa että vapautta? Arvopohjan avaaminen ja käytännön toteutus jää kunkin koulun ja opettajan tulkinnan, näkemyksen,

pohdinnan ja ratkaisujen varaan. Millaisena monikulttuurinen, poliittisesti sitoutumaton ja uskonnollisesti tunnustukseton peruskoulumme sitten näyttäytyy ulkopuolelta ja sisäpuolelta tarkasteltuna? Millaisia tuloksia ja todellisuutta se tuottaa?

2. PISA-menestys ja työteliäisyyden ihanne

Kun suomalainen opettajankouluttaja vierailee ulkomailla, hänen on parasta tottua siihen, että vierailumaan kollegoiden mielenkiinto kohdistuu PISA-menestyksemme ansiosta koulujärjestelmäämme. Sloveniassa paikalliset tutkijat ovat julkaisseet aiheeseen liittyvän kirjankin “Miksi Suomi hyppää pidemmälle?” (Zakaj Finci letijo dlje?). Kirjan lopussa tiivistetään menestyksemme syitä kasvatuksen ja opetuksen arvoihin vedoten. Suomalaisen mieltä hivelevästi oletetaan, että meillä vastuuntuntoisuus, rehellisyys, työteliäisyys ja itsekuri ovat vielä kunniassaan.

Hienosta PISA-menestyksestään, korkeasta elintasostaan ja koulusysteeminsä saamasta laajasta kansainvälisestä huomios- ta huolimatta suomalaiset eivät ole taipuneet helpon elämän, helposti saatujen arvosanojen ja helpon menestyksen vaateisiin, vaan he ymmärtävät, miten tärkeää on oppia sietämään petty- myksiä ja epäonnistumista. Suomalaiset tietävät, että koulu, joka ei vaadi oppilailtaan mitään, on huono koulu. Yhteiskunta, jossa ei arvosteta työntekoa, tietä kohti tietoa, ei kykene otta- maan huomioon eikä arvostamaan opettajan työtäkään. (Slavko et al. 2006, 211; käänös Sonja Rutar ja kirjoittaja.)

Cygnaeuksen (1860a, 192, 194–195) ihanteet näyttävät aina- kin toisen PISA-maan näkökulmasta elävän yhä: kouluopiskelun tuli hänestä olla vakavaa työtä, joka vaatii voimainponnistusta ja täyttää annetut vaatimukset. Kuitenkaan PISA-tutkimus ei sinällään kieli suomalaisnuorten kovasta työnteosta. Hienot tulokset on päinvastoin saavutettu, vaikka lapset aloittavat

meillä koulunkäynnin suhteellisen myöhään (seitsenvuotiaina), vaikka erityisesti alaluokilla koulupäivät ovat suhteellisen lyhyitä (kuten muissakin Pohjoismaissa), vaikka koulupäivän jälkeen kotitehtäviin ei tuhrata juurikaan aikaa (alle viisi tuntia viikossa verrattuna Unkarin, Japanin ja Venäjän yli kymmeneen tuntiin) ja vaikka luokalle jääminen on peruskoulussa perin harvinaista (2 % oppilaista). Lisäksi suomalaisnuoret menestyivät sangen hyvin bruttokansantuotteeseen ja koulutukseen käytettyyn rahasummaan suhteutettuna. (Hautamäki ym. 2008a, 197–200.) Meillä vähempikin näyttää olevan enemmän – rahassa ja tehokkuudessa mitattuna. Toisaalta vertailut kielivät myös koulujärjestelmässämme piilevästä vapaudesta ja pakottomuudesta, luottamuksesta, jonka arvoisia niin opettajat kuin oppilaatkin ovat näyttäneet olleen. Suomalaiskoululaisia esimerkiksi testataan PISA-maiden nuorista kaikkein vähiten (Hautamäki ym. 2008a, 200).

Suomalaiset 15-vuotiaathan ovat suoriutuneet PISA-mittauksissa erinomaisesti kaikilla mittauskerroilla, vuosina 2000, 2003 ja 2006, niin lukutaidon, matemaattisen kuin luonnontieteellisenkin osaamisen alueella. Nuortemme osaaminen on erityisen tasaista alueella kuin alueella muihin osallistujamaihin verrattuna. Lisäksi oppilaiden ja koulujen taloudellisella, sosiaalisella tai kulttuurisella statuksella on Suomessa vain pieni vaikutus oppilaiden PISA-tuloksiin OECD:n keskiarvoon verrattuna. PISA-mittareilla mitattuna peruskoulumme tuottaa siis hyvää ja tasaista osaamista, tasa-arvoisuutta, mikä on jo arvo sinänsä. (Hautamäki ym. 2008b, 11–23.) Suomalaisille tasa-arvo (esim. oikeudenmukaisuus, toisista huolehtiminen ja luonnonsuojelu) onkin arvoulottuvuutena paljon tärkeämpää kuin menestys (esim. varakkuus ja suuren arvonannon saavuttaminen) (Laaksonen 2010, 104). Myös Cygnaeuksen (1862b, 374–375) yksi johtoajatuksista oli valtion kansakoulu, joka antaisi kaikille lapsille yhteisen pohjakoulutuksen: koulunkäynti loisi siten perustan eri yhteiskuntaluokkien

kanssakäymiselle, tasa-arvolle, oikeudenmukaisuudelle ja suomen kielen pääsyle sivistyneistön kieleksi. Tämä ideaali tosin toteutui täydesti vasta peruskoulu-uudistuksen myötä.

Suomalasten PISA-innostus on kuitenkin ehtinyt jo laantua: jokainen tutkimuskerta vaikuttaa vain edellisen menestyksen toistolta. Tutkimus ja sen tulokset herättävät myös kritiikkiä. Kuvaan asiaa oman luento-esimerkkini avulla. Muutama vuosi sitten äidinkielen ja kirjallisuuden ainedidaktiikan luennollani kerroin innostuneena, että PISA 2006 -arvioinnin kaikilla kolmella osaamisalueella menestymisen ja tehtävien sinnikkään tekemisen välillä on vahva yhteys; tässä suhteessa Suomen lisäksi erottuvat Kanada, Hongkong (Kiina) ja Korea, jotka myös kuuluvat PISA-menestyjien joukkoon. Raportissa oletimme kutakuinkin, että pyrkimys tehdä PISA-tehtävät huolellisesti osoittanee nuorten suoritusmotivaatiota ja sitoutumista työhön, mikä on tärkeää, kun tehtävänä on mitä tahansa askareita, jotka eivät ole järin houkuttelevia eivätkä palkitse välittömästi mutta silti vaativat vaivannäköä, kykyä ajatella ja sitoutumista oppimiseen. (Hautamäki ym. 2008a, 205–206.) Tähän slovenialaisetkin viittaavat omassa teoksessaan, mikä ei ole kuitenkaan ainut tapa tulkita ilmiötä.

Luennollani eräs opiskelija kysyi, voisiko hän kertoa, mitä mieltä kirjailija Paavo Haavikko on esittämästäni näkemyksestä. Haavikko oli nimittäin oitis vastannut opiskelijan lähettämään sähköpostiviestiin. Kirjailijan mielestä kyse oli paremminkin siitä, että suomalaiset ovat yhä auktoriteettiuskoisia nöyriä alamaisia, koska he tekevät tyhmit tehtävät loppuun asti kyseenalaistamatta niitä. Niinpä, luterilainen kirkko painotti kansalle työntöön tärkeyttä jo 1600-luvulta alkaen, ja suomalaisessa kulttuurissa työ ja siinä selviytyminen on ollut tärkeä itsekkunnioituksen ja identiteetin rakennusaine (Talib ym. 2004, 176–179). Agraariyhteiskunnassa talonpoikaissäädyn osana oli työnteko, puhumattakaan torppareista, mäkitupalaisista ja loisista, joskin myös luonnonolosuhteet pakottivat kansan

uurastamaan leipänsä eteen. Cygnaeuskin puhui ehdotukseensa kansakoulusta “varsinaisesta työluokasta”, jolle kommentiksi sopii vieremäläinen sananlasku: “Työ ee oo herkkua. Jo se oes herkkua, niin herrathan sitä tekissii.” (Laukkanen & Hakamies 1984, 491.)

Haavikon näkemykseen pitäisi kenties lisätä vielä, että suomalaisnuoret tekevät tyhmätkin tehtävät, jos ne ovat heistä jostakin syystä merkityksellisiä. Mistä syystä? Tavoitteleeko nuori menestymistä toisten (muiden PISA-maiden) silmissä, haluaako hän täyttää opettajan toiveet, kokeeko hän kuitenkin tyydytystä suoriutuessaan asetetuista tehtävistä? Hannu Simolan (2002, 2004) havainnon mukaan suomalaiset peruskoulunopettajat toteuttavat tanskalaisista, norjalaisista ja ruotsalaisista poiketen edestä johtamisen pedagogiikkaa, jossa opettaja pitää huolta jokaisen oppilaansa oppimisesta mutta säilyttää samalla välimatkan heihin, mieltää itsensä ennen muuta aikuismalliksi ja järjestyksen sekä kurin takaajaksi. Tämän näkemyksen mukaan kouluissamme tehdään työtä opettajan johdolla, opettajia arvostetaan eikä länsimainen koulun kriisi juuri koske meitä.

3. PISA ja tulevaisuudessa tarvittavat tiedot sekä taidot

Kokonaan toinen kysymys on se, mittaako PISA todella sellaisia tietoja ja taitoja, joita 15-vuotiaat tarvitsevat tulevaisuudessa (ks. OECD 2010, 7–11). Lukutaito, esimerkiksi, määrittellään PISA 2006 -viitekehyksessä sellaiseksi kirjoitettujen tekstien ymmärtämiseksi, käytöksi ja arvioinniksi, jonka tarkoituksena on lukijan omien päämäärien saavuttaminen, omien tietojen ja valmiuksien kehittäminen sekä yhteiskuntaelämään osallistuminen (OECD 2010, 46). Lukutaitoa mittaavat tekstit ovat joko lineaarisia tai epälineaarisia kirjoitettuja tekstejä, mutta tekstilajitelma ei ole ainakaan vielä kattanut multimedialta,

esimerkiksi hypertekstejä, jotka sallivat lukijan valita linkkejä ja päästä käsiksi haluamiinsa kirjoitettuihin teksteihin, ääniin ja kuviin – luoda oman tekstikokonaisuutensa. PISA seuraa kehityskulkua askeleen jäljessä.

Mediaosaaja Teemu Arina väittääkin *Talouselämä*-lehdessä (9/2010) PISA-saavutusten osoittavan, että suomalaiset ovat maailman parhaita viime vuosisadan oppimismenetelmissä. Arinan yliopisto on ollut Internet, joka on hänen omien sanojensa mukaan opettanut häntä oppimaan – löytämään tietoa ja yhdistelemään sitä luovasti aiempaan tietoon. Tämä itseoppinut, 27-vuotias sosiaaliseen mediaan ja konsultointiin keskittyvän Dicole-yrityksen toimitusjohtaja opetti jo lukiotovereilleen tieto- ja viestintäteknikkaa, koska eläkkeelle jäävä opettaja turvautui tunneilla kymmenen vuotta vanhoihin kalvoihin.¹ Valitettavasti äskeisen kaltainen tilanne vastanee osittain myös nykytodellisuutta. Opetusministeriön valtiosihteeri Heljä Misukan mukaan koulujemme viestintäteknikan käyttö ja siten myös oppilaiden viestintätaitojen kehittäminen on auttamatta jäljessä kansainvälisen kehityksen kärjestä: kaikilla kouluilla ei ole varaa ostaa ajantasaista tietotekniikkaa ja opettajat eivät aina jaksa innostua uudesta teknologiasta ja uusista opetusmenetelmistä². Ongelma on siis pitkälti asenteellinen.

PISAn suurin ansio kansainvälisenä vertailevan tutkimuksena lieneekin sen tarjoamissa mahdollisuuksissa selventää ja paljastaa osallistujamaiden ja niiden koululaitosten arvoja, vahvuuksia ja heikkouksia. Ei liene edes mahdollista puhua kattavasti tulevaisuudessa tarvittavien taitojen ja tietojen osaaamisesta, jos mukana ei ole myös sosiaalisia taitoja: esimerkiksi kykyä keskustella, solmia suhteita, ottaa toiset huomioon ja ilmaista mielipiteensä. Mutta miltä koulun todellisuus näyttää?

4. Oppilaiden ja opettajien näkemyksiä nykykoulusta ja koulun kehittämistarpeista: haasteena sosiaalinen sekä ihmisen kokonaisvaltainen kasvu sekä työrauha?

Opettajat ja oppilaat ovat koulutodellisuuden parhaita asiantuntijoita: arvot, tavoitteet ja päätökset toteutuvat ja eletään koulun arjessa. Siellä ovat myös aistittavissa nykyhetken ja nähtävissä tulevaisuudenkin haasteet. Viisas päättäjä myös rakentaa parempaa tulevaisuutta kuuntelemalla arjen asiantuntijoita ääntä.

Oppilaiden äänen kuunteleminen oli tarkoituksenaan myös silloin, kun perusopetuksen yleisiä tavoitteita ja tuntijakoa pohtiva työryhmä pyysi Fountain Park Oy:n toteuttamaan koululaisten verkkohaastattelun. Jouluhelmikuussa 2009–2010 lähes 60 000 yläkoulujen, lukioiden ja ammattioppilaitosten oppilasta pohti, millainen on hyvä koulu nyt ja tulevaisuudessa. Tutkimuksen mukaan melkein 60 % vastaajista oli täysin tai osittain sitä mieltä, että opiskelu peruskoulussa on enimmäkseen hyödyllistä sekä mielekästä ja lähes 75 % uskoi saavansa koulusta elämässä tarpeellisia tietoja sekä taitoja. Aiemmin mainittu väite “vähemmän on enemmän” saa kuitenkin uusi vivahteita tutkimuksen valossa: kuva-assosiaatiotehtävässä kiireen tuntu nousi vastaajien yleisimmäksi mielikuvaksi koulusta (39 % vastauksista). Aikaa ei ole kenties riittävästi kaikkiin tehtäviin ja kiireettömään syventymiseen, joskin toisaalta kyse voi olla aikuisten tavasta järjestää koulutyö.

Verkkohaastatteluun osallistujat pohtivat myös omin sanoin, millaisia tietoja ja taitoja he tuntevat tarvitsevansa toisaalta juuri nyt ja toisaalta kymmenen vuoden kuluttua, sekä miten hyvin he oppivat nykyperuskoulussa näitä tärkeimmiksi arvioituja asioita. Oppilaat kertoivat myös näkemyksiään siitä, miten he kehittäisivät peruskoulun opetusta. Tärkeimmiksi asioiksi tai paremminkin teemoiksi nousivat kielitaito, matemaattiset ja sosiaaliset taidot sekä luku- ja kirjoitustaito. Vastanneiden

mukaan perusopetus myös onnistuu hyvin luku- ja kirjoitustaidon (laajemmin äidinkielen ja kirjallisuuden) sekä kielitaidon opettamisessa, joskin oppilaat tarvitsisivat lisää harjoitusta keskustelutaidossa. Keskittyminen ja motivaatio sekä opiskelutaidot eivät olleet kaikkein tärkeimmiksi arvioitujen taitojen joukossa, mutta ei niitä myöskään koettu opitun järin hyvin, joskin näkemyksissä oli suhteellisen paljon hajontaa. Ilmiö oli samantyyppinen taideaineiden kohdalla, mutta yksimielisyys peruskoulun taideaineiden puutteellisessa opettamisessa oli suurempi. Muutosajatuksat koskivat lähinnä valinnaisuutta, vaihtelevia työmenetelmiä sekä teorian kytkemistä käytäntöön. (Lähdeniemi & Jauhiainen 2010.)

Verkkohaastattelun tulokset osoittavat, että ainakin osa oppilaista pitää sosiaalisten ja kommunikaatiotaitojen samoin kuin motivaation ja keskittymisen opetusta ja taitojaan niissä puutteellisina. Näiden taitojen puute on omiaan vähentämään osallistumista, osallisuutta ja mukana oloa: on vaikeaa tuntea kuuluvansa kouluun, jos ei kykene saamaan siellä ääntään kuuluviin tarkoituksenmukaisella tavalla, jos ei voi kehittää lahjojaan laajasti tai jos koulunkäynti ei tunnu motivoivalta. Kokemus voi johtaa vieraantumiseen: koulunkäynti ei ole minua varten. Onneksi aiemmin mainittu työryhmä pyrki ottamaan huomioon mm. verkkohaastattelun tulokset laatiessaan ehdotusta peruskoulun yleisistä tavoitteista ja tuntijaosta: ehdotuksessa esitetään esimerkiksi valinnaisuuden lisäämistä ja uutta draama-oppiainetta ilmaisu- sekä vuorovaikutustaitojen vahvistajaksi³. Toisaalta taito- ja taideaineiden, myös äidinkielen ja kirjallisuuden, tuntimäärä vähenisi, eikä työryhmä näytä tarjoavan mitään konkreettista peruskoulun oppilaskuntatyön tai muun osallistavan toiminnan tueksi.

Toinen puoli kolikkoa on tietysti opettajien kokemukset, joista MTV 3 kiinnostui viime vuoden puolella. Aluksi 45 minuuttia kertoi sveitsiläisopettajien vierailusta Pisalandiaan, Suomeen, ja näiden hämmästyksestä: suomalaiset peruskoulun

yläluokkalaiset käyttäytyivät huonosti eivätkä heidän sosiaaliset taitonsa vaikuttaneet kehuttavilta⁴. Tämä havainto innoitti MTV3:n Uutis- ja ajankohtaisohjelmien toimituksen toteuttamaan kyselytutkimuksen, jossa yli 1200 peruskoulun yläluokkien opettajalta kysyttiin tuntien työrauhasta. 631 opettajaa (51 % 1200:sta) vastasi kysymyksiin. Kysely toteutettiin yhteistyössä OAJ:n kanssa, ja vastaajat olivat suurimpien kaupunkiemme opettajia.

Tulosten mukaan opettajat kohtasivat seuraavanlaisia häiriötekijöitä ja laiminlyöntejä tunneillaan vähintään päivittäin: kännykän tai musiikkisoittimen käyttöä (58 % vastanneista), kiroilua (38 %), tunneilla puhumista opetusta häiritsevästi (72 %), materiaalien puuttumista (82 %), tekemättömiä kotitöitä (74 %) ja oppilaan myöhästymistä tunnilta (80 %). Suurin osa (75 %) vastaajista ajatteli, että järjestyksen ylläpito vie energiaa itse opetukselta, ja 42 % tunsu, että “joskus on järkevää olla puuttumatta lieviin tapauksiin, jos oppituntia kuitenkin voidaan jatkaa”. Kyselyyn osallistujat kertoivat *45 minuuttia* -ohjelmassa myös oppilaiden kasvaneesta itsekkyydestä, kärsimättömyydestä ja levottomuudesta sekä omasta voimattomuudestaan ja neuvottomuudestaan: kunnan keinoja puuttua ongelmiin ei oikein ole.⁵ Näiden kommenttien valossa kuva suomalaisnuorista työteliäänä mallioppilaina himmentyy ja saa uusia nyansseja.

Toisiinsa verrattuna äskeiset raportit kertovat, että samat ongelmat kuluttavat sekä oppilaita että opettajia: oppilaat eivät esimerkiksi voi kehittää koulussa riittävästi sosiaalisia taitojaan eivätkä aina keskittymiskykyäänkään, ja vastaavasti, ainakin osa opettajista kärsii oppilaiden huonosta käytöksestä sekä kurinpitokeinojen puutteesta ja oppilaiden sekä omien sosiaalisten taitojen puutteesta. Nykykoulun ongelmat näyttävät kertovan vaikeudesta ottaa toinen huomioon ja saavuttaa työrauha, eli yhteisöllisyyden ja jopa demokratian edistämisen vaikeudesta, jotka kuitenkin kuuluvat peruskoulumme arvopohjaan

(POPS 2004, 12). Herää kysymyksiä: Onko koulu yhteisö, jossa on aikaa kuunnella toista ja jossa on mahdollista oppia, kuinka olla toisten ihmisten kanssa ja kuinka demokratia toimii? Antaako opettajankoulutus tähän eväitä? Tendenssinä on lakkauttaa pikkukouluja ja rakentaa suurempia ja suurempia kouluyksiköjä, joissa oppilaat ja opettajat eivät tunne toisiaan mutta joissa oppilaiden valinnanmahdollisuus kasvaa. Onko (markkina)liberalismi ja sen ideaali autonomisesta, vapaasta ja itsenäisestä kansalaisesta kuitenkin johtamassa narsismin, itsekkyyteen ja kaaokseen?

5. Nykynuorten arvomaailmasta

Koulu ei ole yksinäinen saareke: se heijastaa ympäröivää yhteiskuntaa, yhteisöjä ja perhe-elämää. Yhteiskuntamme on auttamatta moniarvoistunut ja myös eriarvoistunut reilussa kymmenessäkin vuodessa jo monikulttuurisuuden, hyvinvoinnin mutta toisaalta myös tuloerojen kasvun ja tietotekniikan tuomien kommunikaatiomahdollisuuksien vuoksi. Eteemme virtaa loputtomasti mahdollisuuksia, joista valita. Mutta millä periaatteella valiten, mihin arvoihin nojaten? Milloin sanoa selkeästi "ei" ja milloin neuvotella?

Kahden nuorisotutkimuksen varovainen vertailu osoittaa, ettei 15-vuotiaiden suomalaisnuorten arvomaailma ole silti välttämättä suuresti muuttunut reilussa kymmenessä vuodessa – sosiaalipsykologi Schwartzin (1992) arvoteorialla mitattuna: nuoret korostavat itseään ja ovat halukkaita muutoksiin. Mallissa arvoja kuvataan neljällä arvoulottuvuudella, jotka ovat itsekorostus, itsensä ylittäminen, muutosvalmius ja säilyttäminen ja jotka jakaantuvat hienojakoisemmin arvotyyppeihin. Tuore Uiton ja Salmenperän (tulossa) tutkimus paljastaa, että tutkimushenkilöinä olleiden yhdeksäsluokkalaisten (n = 197 oppilasta) vallitsevana arvona on hedonismi eli mielihyvä

(itsensä korostamisen ulottuvuus), mutta myös itseohjautuvuus ja virikkeisyys (muutosvalmiuden ulottuvuus) sekä hyväntahtoisuus (itsensä ylittämisen ulottuvuus) saivat muita korkeamman pistemäärän. Valta (itsekorostuksen ulottuvuus) ja perinteet (säilyttämisen ulottuvuus) olivat vähiten tärkeitä. Yli vuosikymmen vanhemman tutkimuksen mukaan suomalaisten 15-vuotiaiden (n = 406) ja heidän opettajiensa (n = 124) arvot eroavat toisistaan sikäli, että oppilaat arvostavat Schwartzin arvoteorian mukaisista arvotyypeistä opettajia enemmän valtaa, suoriutumista ja hedonismia (eli itsekorostamisen arvo- ulottuvuutta) sekä virikkeisyyttä (muutosvalmiuden ulottuvuus), mutta opettajia vähemmän taas itsensä ylittämisen arvo-ulottuvuuteen kuuluvaa universalismia sekä henkisyttä (elämän merkitys, sisäinen harmonia, henkinen elämä) (Verkasalo & Tuomivaara 1996).

Itsensä korostamisessa ja itsekeskeisyydessä on osin kyse kehitysvaiheesta, mutta kasvattajan tehtävänä on ymmärtääkseni kuitenkin antaa ja osoittaa lapselle ja nuorelle itsensä ylittämisen mahdollisuus, taata järkevät ja turvalliset rajat sekä auttaa selviytymään moniarvoisessa maailmassa. Oma oleminen ja oman arvomaailman selkeys kukaan eivät nyky maailmassa yksin riitä, vaan tarvitaan kykyä suhteuttaa tai yhdistää omat arvot toisten arvoihin. Niinpä yhteisö kuin yhteisö toimii heikosti, jos jokainen vaatii vain omia oikeuksiaan velvollisuuksista piittaamatta, haluaa ilmaista itseään ja olla autonominen yksilö, mutta ei kykene näkemään, kuulemaan ja kunnioittamaan toista. Kaaoksessa kukaan ei saa oikeutta eikä erota toisen ääntä.

6. Cygnaeus ja nykykoulun kipupisteet

Nykykoulun kipupisteitä on mielenkiintoista peilata alkujuuriinsa, Cygnaeuksen ajatuksiin. Cygnaeus nimittäin puuttuu

ehdotuksessaan muutamisiin haasteiksi osoittautuneisiin seikkoihin: taitojen opetuksen merkitykseen, teorian ja käytännön yhteensovituksena sekä koulukuriin.

Cygnaeus (1860a, 194; 1862, 347–351) puhui voimakkaasti leikin, käytännöllisen käsityön ja opetuksen kytkemistä toisiinsa elimelliseksi kokonaisuudeksi ja joutui myös puolustaman kantaansa: Hänen mukaansa harjoitus ei ole tarpeen vain virkistykseksi, vaan käytännöllisyys opettaa lasta myös sovitamaan elämäänsä ja toteuttamaan elämässään tietoa. Tavoitteena oli ihmisen sopusuhtainen kehitys liikunnan, piirustuksen, käden taitojen sekä älyllisen kykyjen tasapuolisen harjoituksen avulla. ”Tiedot *sellaisinaan* eivät käsitä koko ihmistä, eivät kohota häntä siveellisesti” (Cygnaeus 1860a, 192).

Taitoja ja käytännöllisyyden vastapainoksi Cygnaeus otti kantaa myös tietoon sekä olennaiseen keskittymiseen: ”*Älköön käsiteltäkö paljoa yhtaikaa, mutta se vähä, mikä käsitellään, opetettakoon perusteellisesti.* Todella jalostavaa ja kasvattavaa on ainoastaan se tieto, mikä on oppilaan omaisuutta, mitä hän voi vapaasti ja itsenäisesti hallita. Pintapuolinen, laimea tieto tekee laimeita lörpöttelijöitä, turmelee ihmisen, heikontaa ja hajoittaa siveellisiä ja älyllisiä voimia.” (Cygnaeus 1860a, 195.) Mitä Cygnaeus sitten lienee tarkalleen ottaen tarkoittanutkaan laimealla tai pintapuolisella tiedolla, nykylukija näkee sanoissa ituja olennaisesta keskittymisestä, kiireettömyyden tunnusta, oppilaiden aktiivisuuden merkityksestä ja näiden mahdollisuudesta tehdä pohtien ja puhuen tieto omakseen. Cygnaeus (1860a, 196) nimittäin piti tehokkaimpana ja siunauksellisimpana sellaista opetusta, jossa opettaja jättää puhumisen oppilaiden asiaksi ja vain ”ohjaten ja järjestäen ottaa osaa selvittelyyn”.

Tiedon ja taidon, teorian ja käytännön suhteesta ja tärkeydestä on taitettu peistä kansakoulun alusta asti. Erona on silti esimerkiksi se, että Cygnaeus vetoaa aina sopivissa kohdin

ihmisen kokonaisvaltaiseen kehitykseen vallitsevan ihmiskäsityksen pohjalta: ihmiseen sielunelämältään ajattelevana, tuntevana ja tahtovana olentona, ruumiiseen sielun tai hengenelämän kotina. Nykykoulussa ja kasvatustieteessä ihmiskäsitys nostetaan esiin lähinnä vain oppimiskäsityksen yhteydessä, kussakin omanlaisenaan. Usein puhutaan kokonaispersoonasta. Nykypäivänkin pyrkimykset ja tavoitteet voisivat yksilöityä ja konkretisoitua paremmin ihmiseen peilattuna. Kokonaispersoonana on ympäriryöryä sana, ihminen sielunelämältään tai mieleltään ajattelevana, tuntevana ja tahtovana olentona on käsitettävä kokonaisuus. Ruumista harjoittamalla voi harjoittaa myös henkeä, kehittyä henkisesti.

Nykykoulun ihanteet sekä todellisuus eroavat Cygnaeuksen näkemyksistä erityisesti kurinpittoon, opettajan auktoriteettiin, demokratiaan ja oppilaan tahdon kasvattamiseen liittyvissä kysymyksissä. Cygnaeuksen (1860a, 197–198; 1860b, 316–318; 1862, 370) näkemysten mukaan kasvatusta vaati opettajalta rakkauden lisäksi myös ehdotonta auktoriteettia ja järjestyksenpitokykyä ja oppilaalta ankarinta kuuliaisuutta ilman vastaansanomista: tuolloin ajateltiin yleisemminkin, että ulkoinen järjestys kuvastaa sisäistä järjestystä ja että luottavainen kuuliaisuus vahvistaa tahtoa, luo lujan luonteen sekä siten hyvän, siunauksellisen elämän. Opettaja oli arvojen ja siveellisen totuuden edustaja. Näin ehdottomalla auktoriteetilla on toki myös kääntöpuolensa, sillä sen voi esimerkiksi ulottaa alueille, joille se ei kuulu. Cygnaeus piti tyttöjen kouluttamista sydämenasianaan, mutta mikäli Erik Wahlströmin (2004) hänen elämästään kertovassa romaanissa *Tanssiva pappi* on hitunenkaan todellisuuspohjaa, lienee kunnioitettu ja ihailtu auktoriteetti, Jyväskylän seminaarin johtaja saattanut tehdä joidenkin sorjien naisopiskelijoidensa elämän tukalaksi, koska hän oli niin kovin mieltynyt nuoriin naisiin. Ehkä ei olekaan niin paha, että nykyään totuus on suhteellista, koulu moniarvoinen ja opettaja edustaa lähinnä vain itseään, ja ainettaan.

Uudistushenkisenä maailmanmatkaajana ja opettajana Cygnaeus (1862, 350) ei myöskään näyttänyt arvostavan kokemukseen ja perinteeseen perustuvaa kotikasvatusta, vaan näki koulun tehtäväksi esimerkiksi ehkäistä “luonnottoman lastenhoidon ja laiminlyödyn ruumiillisen kasvatuksen surullisia seurauksia - - jotka johtuvat siitä, että äidit ja lastenvaalijat eivät tunne luonnonmukaista lastenhoitoa”. Hänestä vanhemmillakin tulisi olla tietoa lapsen ruumiillisesta ja sielullisesta luonnosta, ja ylipäätään hän piti arvossa kasvatusopillista tiedettä ja sen tuomaa asiantuntijuutta (mts. 350–351). Kansakoulumme isä piti kokemusta, kasvatuksen perinteitä ja tapoja paremminkin hyvän kasvatuksen esteinä, toisin kuin Snellman.

Cygnaeuksen voitto Snellmanista antoikin politiikan tutkija Mika Ojakankaan (1998, 11–17) tulkinnan mukaan alkusysäyksen tavan ja kokemuksen tuhoutumiseen, kurin ja siveellisen vapauden rappioon, auktoriteetin kuolemaan ja tulevaisuudessa hämöttävään kasvatuksen loppuun: jäljellä on terapiaa ja lääkkeitä, mielistelyä ja suostuttelua. Sama kehityskulku on luettavissa myös suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä: maailmansotien välisenä aikana luovuttiin kuuliaisuudesta, 1950-luvun jälkeen kurista, peruskoulussa itsekurista ja opettajan ulkoisesta auktoriteetista sekä opettajan kasvatuksellisesta vallasta arvojen ja hyvän elämän asiantuntijana. Koulun kasvatusihanteiden painopiste on siirtynyt moraalisisista luonteen hyveistä sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja yhteiskuntaeettisiin taitoihin. (Launonen 2000, 295.) Silti yksittäisten opettajien näkemyksissä toisen ihmisen kanssa olemisen tapaan kasvattaminen, työn teon tärkeyden korostaminen, oikeudenmukaisuuden ja välittämisen kanssa tasapainoilu tai luottamuksen rakentaminen saattavat olla tärkeitä eettisiä periaatteita – ja oppilaatkin voivat kunnioittaa niitä (Harjunen 2002).

Piillee syyllinen ja syy sitten missä tahansa, kehityskulku ja lopputulos on yksiselitteinen: työrauha ei ole enää nykykoulussa taattu eikä auktoriteetti lankea opettajalle itsestään. Ehdotto-

man vallan ja osin pelolla ja ruumiillisella kurituksella hallinnan tilalle on astunut demokratian ihanne, jota oppilaat ovat kuitenkin koulussa vasta opettelemassa. Entä miten opettaja suhteuttaa työssään demokratiaan kuuluvat vapauden ja tasa-arvon toisiinsa? Peruskoulussa opetellaan lisäksi myös sitä, miten toisten ihmisten kanssa ollaan. Onko ihmisenä olemisen tavan kasvatusta siirtynyt osin, Cygnaeuksen visioiden mukaisesti, kasvatustieteilijöille ja koululle? Onko se koulun mittainen tehtävä?

7. Pedagoginen auktoriteetti yhteisöllisyyden ja demokratian edistäjänä

Tosiasia on, että jokainen demokraattinen yhteisö tarvitsee johtajan ja jokainen luokkahuone pedagogisen auktoriteetin⁶. Opettajan täytyy kuitenkin ansaita auktoriteettinsa koulun arjessa opettaja-oppilassuhteessa, jossa moraali, järkisyyt, ammattitaito ja persoona punnitaan – asiaankuuluvassa ja pohjimmiltaan ystävällisessä tahtojen taistelussa. Koulussa ollaan opettamisen, opiskelun ja oppimisen vuoksi: eikö myös jokainen ihminen ole utelias ja oppimishaluinen?

Pedagogisen auktoriteetin tehtävänä on tartuttaa oppilas opiskeluun eli osallistumaan opettamis-opiskelu-oppimis-prosessiin: Gallagherin mukaan (2008, 404) osallistuminen ja osallisuus voi johtaa aitoon demokratiaan, jossa jokaisen lapsen ääntä ja toiveita kuunnellaan. Koululuokkaan mahtuu ryhmällinen ainutlaatuisia yksilöitä, joiden kyvyt ajatella, tuntea ja tahtoa eivät välttämättä jalostu tiukkoihin opetuksen raameihin, liukuhihnalle asettamalla. Kuulluksi tuleminen lisää oppilaiden mahdollisuuksia vaikuttaa omaan elinpiiriinsä ja huomata, että heidän näkemyksillään ja mielipiteillään on merkitystä. Näin ollen pedagoginen auktoriteetti voi pyrkiä kohti parempaa demokraattista yhteiskuntaa ja sen arvoja, kuten

oikeudenmukaisuutta, tasa-arvoa ja välittämistä. Tosin ideaalin toteuttaminen ei ole aina ollenkaan helppoa.

Tirri ja Puolimatka (2000) väittävätkin, että suomalaisilla opettajilla on vaikeuksia toteuttaa ohjaavaa auktoriteettia (sääntöihin ja ohjeisiin nojaavaa järjestyksenpitoa), vaikka he ovat aitoja tiedollisia auktoriteetteja. Heidän empiirisen tutkimuksensa tulokset peruskoulun yläasteelta osoittavat, että opettajilla on taipumusta turvautua manipulaatioon luokkahuoneen kontrolloinnissa ja jahkailla puuttumistaan ongelmatilanteisiin selkeiden sääntöjen pohjalta. Lisäksi heillä ei näytä olevan valmiuksia kohdata tilanteita, joissa oppilaat haastavat heidän auktoriteettiasemansa. Tutkimuksen mukaan peruskoulun yläluokilla demokraattinen johtaminen ei siis suju hankaluuksitta. Huomionarvoista on myös se, että sosiaalista järjestystä ei saavuteta niinkään kontrollin ja kuuliaisuuden kautta, vaan kyse on paremminkin neuvottelusta (Strauss 1978, 212, 242–260), mikä on totta myös koulukontekstissa, kuten myös se, että selkeän rajanvedon ja neuvottelun paikat on osattava aistia.

Myös oman, pedagogisen auktoriteetin hyväksymistä pohtivan tutkimuksen mukaan ohjaava vuorovaikutus – linkittyneenä didaktiseen tai pedagogiseen vuorovaikutukseen – näyttää olevan opettajille haastavinta, sillä oppilaat arvioivat sekä tarkkailevat hänen tapaansa toimia ongelmatilanteissa ja esittävät herkästi myös näihin toimiin liittyviä vaatimuksia. Kukapa opettaja ei olisi törmännyt esimerkiksi siihen, että oppilaat pyytävät päästä varttituntia ennen tunnin loppumista kotiin, koska muutkin opettajat niin tekevät. Jotta opettajan auktoriteetin voisi hyväksyä, hänen toimintansa tulisi olla suotavaa, tarkoituksenmukaista ja sopivaa, ei pelkästään koulun normien, arvojen, käsitysten ja määritelmien sisällä, vaan myös koulun ulkopuolella. Sotapolulle saatetaan oppilasnäkökulmasta ajautua esimerkiksi silloin, jos opettaja on liian ehdoton eikä anna janoisen oppilaan käydä juomassa tunnilla tai ei ota myöhästynyttä oppilasta sisään, vaikka myöhästymiselle on

järkisyys. Kaaos vaanii myös, jos opettaja ei uskalla puuttua tilanteisiin tai tekee myönnytyksiä miellyttääkseen oppilaita, minkä oppilaat kyllä huomaavat. Tutkimuksen aineistona on peruskoulun yläluokkien oppilaiden kirjoitelmia (n = 134) ja haastatteluja (n = 66). (Harjunen, tulossa.)

Foucault'n termeillä valtasuhteita tulisi analysoida kahden vastakkaisen voiman välisinä antagonistisina strategioina (Foucault 1982, 211–213). Luokkahuoneessa opettajalla on valtaa oppilaisiin, mutta niin on oppilaillakin opettajaan: heillä on käytössään monia tekniikoita, joilla he voivat muuttaa luokkahuoneen vuorovaikutusta ja joiden avulla he voivat rakentaa tai rapauttaa pedagogista auktoriteettia. Tekniikoita voivat olla esimerkiksi tyytymättömyyden tai omien näkemysten ilmaiseminen, kysymysten esittäminen, ryhmänä toimiminen, huumorin käyttö ja opettajan rajojen kokeilu. (Harjunen, tulossa.) Toisin sanoen oppilaat voivat käyttää valtaa tekniikoiden avulla esimerkiksi vastustaessaan, välttäänsä tai toistaessaan opettajan heihin kohdistamaa valtaa (Gallagher 2008, 408). Kuitenkin tekniikat voivat johtaa myös haluun opiskella ja oppia. Kearney ja Plax (1992, 86) kuvaavat tällaista oppilaiden työhön liittyvää käyttäytymistä rakentavaksi (constructive) vastustukseksi, koska sen tarkoituksena on auttaa opiskelemista ja oppimista, joskin monet opettajat tulkitsevat toiminnan hajottavaksi (destructive) ja negatiiviseksi.

Opettajan tärkeä ominaisuus olisikin, kuuntelemisen lisäksi, erottaa rakentava ja hajottava vastustus tai toiminta toisistaan: onko toiminnan tarkoituksena auttaa opiskelua ja oppimista ja siten lopulta edistää opettajan pedagogista auktoriteettia, vai onko todella kyse häirinnästä, johon pitäisi pikimmiten puuttua tai joka olisi syytä torjua? Palaan aiempaan luento-esimerkkiini, opiskelijan välittämään Haavikon kommenttiin: Pidit nimittäin opiskelijan aktiivisuutta häiritsevänä, pirtaani sopimattomana ja hämmentävänä haastamisena, joten halusin olla kiinnittämättä huomiota siihen ja jatkaa luentoani eteenpäin, mikä vähensi

silminnähdän opiskelijoiden kiinnostusta koko PISA-aihetta kohtaan. Jostain kumman syystä tuoreen yliopistonlehtorin itseluottamus ei ollut kohdallaan. Olisin voinut yhtä hyvin tulkita kommentoinnin aidoksi kiinnostukseksi ja yritykseksi herättää keskustelua, pysähtyä eri näkökantojen äärelle ja vahvistaa muidenkin opiskelijoiden avointa ja kriittistä mieltä sekä siten luoda luottamuksen ja yhteisyyden ilmapiiriä. Joustamaton käytös, tietäjän roolin taakse piiloutuminen ja täydellisyyden vaade, epävarmuus, saivat aikaan opiskelijoiden vastareaktion. Tilanne kuvastaa kuitenkin elinvoimaista, herkullista, pedagogista hetkeä, jossa opettajalta vaaditaan rohkeutta ja itsevarmuutta virtaavan todellisuuden – sen yllätyksien, haasteiden ja säröjen – kohtaamiseen ja joka voi silottaa yhteistä tietä pitkäksi aikaa ja lujittaa luottamusta. Toisaalta se voi antaa myös aihetta rikastuttavaan ja vahvistavaan kriittiseen pohdintaan, itse-reflektioon, kuten minun tapauksessani kävi.

Opettaja tarvitsee siis kykyä perustella, neuvotella ja toisaalta puuttua huonoon käytökseen, mikä vaatii häneltä eettistä näkemystä ja syvällistä oman itsen sekä toisen ymmärrystä. Vaikeaksi asian tekee se, että moniarvoisessa yhteiskunnassamme on vaikea löytää yhteisiä arvoja ja järkeviä neuvottelukriteerejä, saati arviontiperusteita eettisen ongelmatilanteen ratkaisuun tai päätöksentekoon. Emme voi yksinkertaisesti olettaa, että toinen ihminen olisi samanlainen kuin minä. Mielihyvä ja itseohjautuvuus eivät yhteisiksi arvoiksi myöskään oikein käy, kun kerran päämääränä on sovittaa oma tahto toisten tahtoihin ja löytää yhteinen hyvä. Kuitenkin kaikista eroavuuksista ja vastakkaisuuksista huolimatta jokainen tänne syntynyt myös kuolee joskus ja etsii siinä välissä yhteisyyttä, merkityksellisyyttä, turvaa, rakkautta ja arvostusta – tarvitsee välittämistä ja oikeutta.

8. *Universaaleja arvoja ja etiikkaa etsimässä*

Opettajan ammattietiikassa oikeudenmukaisuus, välittäminen ja vastuu ovat keskeisiä eettisiä periaatteita, työn johtotähtiä, joskin ne voivat käytännössä joutua myös ristiriitaan keskenään. Feministi Carol Gilliganin (1993, 209–212) mukaan kaksi moraaliperspektiiviä, oikeudenmukaisuuden ja välittämisen äänet, järjestävät ajatuksiamme ja tunteitamme niin yksityisessä kuin julkisessakin elämässä: maskuliinisemmasta oikeudenmukaisuuden näkökulmasta tarkasteltuna moraalikäsitys nousee velvollisuuksien, oikeuksien ja rehellisyyden sekä tasaveroisuuden vaatimuksista, kun taas feminiinisemmästä näkökulmasta, välittämisestä, katsottuna moraaliongelmat kumpuavat ristiriidoista itsen ja toisen välillä, jolloin moraaliongelma on kontekstisidonnainen ihmissuhteeseen liittyvä välittämisen ja vastuun ongelma. Moraali ei kuitenkaan rajoitu silkkaan ristiriitojen ratkaisuun vaan myös niiden ja epäoikeudenmukaisuuden välttämiseen esimerkiksi välittämällä. Ehdoton oikeudenmukaisuuteen pyrkiminen sekä yksilön oikeuksien ja autonomian puolustaminen voivat johtaa kylmään periaatteellisuuteen, jopa rationaaliseen itsekkyyteen, mutta toisaalta yletön välittäminenkin voi johtaa välittämisen kohteen itsenäisyyden puutteeseen, välittäjän marttyyriuteen, väsymiseen tai puolueellisuuteen – myös koulukontekstissa (ks. esim. Clement 1996, 81–87, 113; Harjunen 2002, 444–451). Molempia siis tarvitaan.

Ranskalainen filosofi Emmanuel Levinas tavallaan ylittää äskeisen ristiriidan ja juontaa etiikkansa johtoajatuksen Toisen kohtaamisesta, joka merkitsee vastuuta Toisen puolesta. Hän puhuu sykhdyttävästi toisen kasvoista kutsuna ja vastuuna, puhtaana, alkuperäisenä ja käsitteettömänä kokemuksena: kun toinen kääntää minulle kasvonsa, en voi tehdä hänelle pahaa, koska kasvojen välitön lausuma on määräys “Älä tapa” – ajatusta nopeammin (Levinas 1996, 74–75; 1998, 34–35).

Toisen kasvot herättävät eettisen tietoisuuteni ja olemiseni saa oikeutuksensa, kun vastaan toisen velvoittavien kasvojen kutsuun (ks. Biesta 2006). Yksinkertaisesti sanottuna ihminen ei ole ihminen eikä tavallaan edes olemassa ilman toista ihmistä. Levinasin ajattelussa (1998, 35) molemminpuolinen kunnioitus ei ole lopputulos vaan etiikan ehto, vastuullisuutta: "Respect attaches the just man to his associates in justice before attaching him to the man who demands justice. - - But respect thus described is not the result of justice, since the commanded man is outside the realm of justice and injustice. The respected one is not the one to whom, but with whom justice is done. Respect is a relationship between equals. Justice assumes this original equality." Tässä näkemyksessä tasaveroisuus, oikeus ja välittäminen kietoutuvat toisiinsa vastuussa toisesta. Olennaista on kunnioittaa toisen erilaisuutta kuvittelematta ja vaatimatta, että toinen on kuten minä olen.

Toisen ihmisen kasvojen kohtaamisesta juontuva eettinen periaate (vastuu toisen puolesta) soveltuu inhimillisyydessään ja siten universaaliudessaan myös koulun vuorovaikutustilanteisiin konkreettiseksi, yksinkertaiseksi, tilannesidonnaiseksi välineeksi. Tällöin moraalinen kasvatus ei lähde liikkeelle järkeilyistä, säännöistä, määräyksistä ja normeista, vaan vastuusta toisesta. Slovenialainen kasvatustieteilijä Robi Krofliè (2009a) katsoo, että moraalisisessa keskustelussa tai neuvottelussa opettajan sanan ei pitäisi yrittää olla laki tai normi vaan keskiöön voisi paremminkin nostaa toisen kasvot. Pedagoginen auktoriteettina opettaja esimerkiksi vaatii huonosti käyttäytynyttä, toista vahingoittanutta oppilasta katsomaan uhrin kasvoihin, näkemään teon vaikutukset sekä toisen tunteet ja tuntemaan vastuunsa: "The ultimate normative criteria lie at the child's obligation to look at the face of the victim, which - - [is the] pre-ethical criteria of morality in Levinas philosophy" (Krofliè 2009b, 10). Konkreettinen kriteeri lepää toisen kohtaamisessa. Periaate sopii vastavuoroisesti opettajankin itse-

tutkiskelun työkaluksi: sivuutanko esimerkiksi kiireen vuoksi oppilaani ilmeiset kirjoitusvaikeudet tai kiusaamistilanteen, vai kohtaanko ne ja tartunko niihin?

Krofliëin mukaan (2009b, 9) suhteessa olon, vastakäiun antamisen ja normatiivisen toiminnan taidot alkavat kehittyä luonnollista tietä jo varhaisissa rakkaus- ja ystävyysuhteissa. Seuraavassa vaiheessa, yllä olevan esimerkin tapaan, kehitty toisen kunnioittamisen taju, olipa tuo toinen ihminen, tämän työ, eloton tai elollinen. Eettisistä periaatteista, kuten ihmisoikeuksista ja ekologisista arvoista, tiedostumista tarvitaan vasta moraalikasvatuksen viimeisessä vaiheessa, jossa niitä opitaan käyttämään demokraattisen väittelyn perustana ja erimielisyyksien sekä konfliktien selvittelyssä. Kunnioitus, vastuu, oikeustaju ja välittäminen eivät tarvitse sääntöjä ja lakeja kehittyäkseen ja kasvaakseen ihmisen taimessa: ne kuuluvat ihmisenä olemisen tapaan, ja tuota tapaa voi välittää yhtä hyvin koti kuin koulukin.

Toisaalta koulussakin tarvitaan sääntöjä ja rajoituksia, jotta yhteiselo sujuu. Kun sopeutuu sovittuihin käskyihin ja sääntöihin, tietää myös, missä rajoissa voi vapaasti toimia, mitä oikeuksia ja velvollisuuksia säännöt tuovat tullessaan ja mihin alaan ne rajoittuvat. Luopumalla palasta vapautta ja täyttämällä asiaankuuluvat velvollisuudet ei tarvitse huolehtia muusta. Zigmund Baumann toteaaakin haastattelussa Levinasin ajattelusta seuraavasti:

Kolmannen ihmisen ilmaantuessa syntyy heti asetelma, jossa hyvän tekeminen toista kohtaan saattaa vahingoittaa kolmatta, joka kenties olisikin ollut enemmän hyvän teon tarpeessa. Tällöin oikeassa käyttäytymisessä on kysymys, ei niinkään moraalista, vaan ennen kaikkea oikeudenmukaisuudesta. Oikeudenmukaisuuden vaatimus tekee kaikesta paljon vaikeampaa. (Jokinen & Kokkonen, 1997.)

Kroflië ei ole ainoa kasvatustieteilijä, joka pitää suhteiden pedagogiikkaa (relational pedagogy) mahdollisena ratkaisuna

opetuksen ja kasvatuksen nyky- ja tulevaisuudessakin ilmeisen polttaviin haasteisiin (esim. koulujen heikkoon yhteisöllisyyteen, toisen hyväksymisen vaikeuteen, narsismiin). Psykologi Reinhold Miller (2003) kehittää saksalaisen didaktiikan pohjalta visiotaan teoksessaan *Beziehungsdidaktik*; suomalaisista Simo Skinnari (2004) lähtee liikkeelle samalla tavoin didaktiikasta, mutta korostaa rakkauden pedagogiikassaan aitoa ihmisyyttä, totuudellisuutta ja sydämen sivistystä suorittamisen ja yli-kriittisyyden vastapainona. Ei ole sinällään mikään ihme, että toisen kohtaaminen ja tarkemmin toisen kasvot konkreettisenä eettisenä näkökohtana vaikuttavat käyttökelpoiselta vastaukselta yhteisöllisyyttä, vuorovaikutusta ja demokraattisuutta painottavaan kasvatustajatteluun. Erityisen tärkeää tämän näkökohdan ja eettisten kysymysten esille ottaminen lienee aineenopettajakoulutuksessa, sillä Atjosen (2004, 138) tutkimuksen mukaan aineenopettajaksi opiskeleville välittämisen (huolenpidon) ja kasvatustajatteluun kysymykset ovat muita opettajaopiskelijoita etäisempiä.

9. Lopuksi

Artikkelin tarkoituksena on ollut kehittää nykykoulun haasteita PISASTA tulevaisuuteen edeten ja Uno Cygnaeusta unohtamatta. Ajatus on edennyt erilaisten koulumaailmaan liittyvien tutkimusten ja kyselyiden sekä valikoitujen kansalaisten näkemysten innoittamana, saattamalla ne rinnakkain ja vastatusten. Tavoitteena on ollut myös tarjota opetustyöhön konkreettisia välineitä, tarjota toisen ja toisin näkemisen mahdollisuuksia.

PISA-pohdinta nosti esiin kiiltokuvamaisen kuvan työteliäistä suomalaisnuorista sekä tasa-arvon suomalaisen koulujärjestelmän perustana – toisten PISA-maiden näkökulmasta katsottuna tai niihin verrattuna. Toinen näkökulma keskittyi oppilaiden ja opettajien näkemyksiin nykykoulusta ja koulun kehittä-

mistarpeista haastattelututkimuksen ja kyselyn tulosten avulla: koulumme kipupisteiksi osoittautui lähinnä sosiaalisten taitojen sekä koulujen yhteisöllisyyden puute, mikä tuntuu vaivaavan jossain määrin sekä oppilaita että opettajia, eli koko koulu-yhteisöä, ja joihin niin uusien opetussuunnitelmien kuin opettajankoulutuksenkin olisi mahdollista tarttua esimerkiksi oppilas/opiskelijademokratiaa vahvistamalla. Kolmas näkökulma, pedagoginen auktoriteetti yhteisöllisyyden ja demokratian edistäjänä, paneutui eritoten luokkahuoneen ohjaavan vuorovaikutuksen hankaluuteen, mikä on noussut esiin parissakin auktoriteettia opettajan sekä oppilaiden kannalta tarkastelevassa suomalaistutkimuksessa. Tässäkin kipupisteessä kyse on yhteisten kriteerien, arvojen ja normien löytämisen haasteesta: sosiaalinen järjestys kun näyttää parhaastaan perustuvan neuvotteluun. Kaikkia kolmea näkökulmaa yhdistää julkisen harkinnan eli neuvotteluun perustuvan demokratian tarve: pelkkä luokan ja luokkien sisällä tapahtuva toiminnan muutos ei riitä, jos koulu ympärillä ei muutu. Koulujärjestelmämme pitäisi periaatteessa tarjota tasa-arvoiset ja laadukkaat eväät toimintakulttuurin tarkistuksellekin. Viimeinen näkökulma haki universaalia arvopohjaa toiseuden etiikasta, joka johtaa konkreettisen kriteerinsä toisen kohtaamisesta – vastuusta toisesta. Tämä periaate voisi soveltua myös koulutyön käytäntöön ja antaa opettajan toimiin pohjaa ja syvyyttä. Muutos lähtee liikkeelle aina yksilöistä.

Jokaisessa näkökulmassa on havaittavissa omanlaisensa pyrkimys hyvään elämään ja kouluun sekä parempaan maailmaan. Toinen asia on se, antaako nykyinen sosio-ekonominen tilanne mahdollisuuden toteuttaa tärkeiksi nähtyjä arvoja. Epäeettisesti toimivassa kulutusyhteiskunnassa pankkien aiheuttama talouskriisi sysätään kansalaisten kannettavaksi. Monta kysymystä jää myös auki: Syökö kansalaisten tuloerojen kasvu luottamusta tulevaan sekä luo meistä luokkayhteiskuntaa? Onko monikulttuurisuuden haasteisiin osattu vastata riittävän hyvin?

Kasvattajilla ja opettajilla on kaikesta huolimatta ainutlaatuisen tilaisuus jättää myönteinen jälki uusiin sukupolviin ja tulevaisuuteensa. Mikä työ on arvokasta ja valoista, ellei juuri opettaminen ja kasvattaminen?

Lähteet

Atjonen, P. (2004). *Pedagoginen etiikka koulukasvatuksen karttana ja kompassina*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond learning: democratic education for a human future*. Boulder London: Paradigm Publishers.

Clement, G. (1996). *Care, autonomy, and justice: feminism and the ethic of care*. Colorado: Westview Press.

Cygnaeus, U. (1860a). Johdanto 15.11.1860. Teoksessa (toim. G. F. Lönnbäck) *Uno Cygnaeuksen kirjoitukset Suomen kansakoulun perustamisesta ja järjestämisestä*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 1910, 178–200.

Cygnaeus, U. (1860b). Ehdotus Suomen kansakoulujen järjestämiseksi 15.11.1860. Teoksessa (toim. G. F. Lönnbäck) *Uno Cygnaeuksen kirjoitukset Suomen kansakoulun perustamisesta ja järjestämisestä*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 1910, 294–344.

Foucault, M. (1982). Afterword: The subject and power. Teoksessa H. L. Dreyfus & P. Rabinow (toim.), *Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutics. With an afterword by Michel Foucault* (208–226). Chicago: The University of Chicago Press.

Gallagher, M. (2008). Foucault, power and participation. *International Journal of Children's Rights*, 16, 395–406.

Gilligan, C. (1993). Reply to critics. Teoksessa M. J. Larrabee (toim.), *An ethic of care: feminist and interdisciplinary*

perspectives (207–214). New York: Routledge.

Harjunen, E. (2002). *Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

Harjunen, E. (2009). How do teachers view their pedagogical authority? *Teachers and teaching: theory and practice*, 15(1), 109–129.

Harjunen, E. (tulossa). Students consent to a teacher's pedagogical authority. Accepted for *Scandinavian Journal of Educational Research*.

Hautamäki, J., Harjunen, E., Hautamäki, A., Karjalainen, T., Kupiainen, S., Laaksonen, S., Lavonen, J., Pehkonen, E., Rantanen, P. & Scheinin, P. (2008a). Claims, arguments and models. Teoksessa J. Hautamäki, ym. (toim.) *PISA 06 Finland. Analyses, reflections and explanations* (197–208). Helsinki: OECD PISA, Ministry of Education, University of Helsinki, Centre for Education Assessment.

Hautamäki, J., Harjunen, E., Hautamäki, A., Karjalainen, T., Kupiainen, S., Laaksonen, S., Lavonen, J., Pehkonen, E., Rantanen, P. & Scheinin, P. (2008b). PISA results from 2000 through 2006. Teoksessa J. Hautamäki ym. (toim.) *PISA 06 Finland. Analyses, reflections and explanations* (11–23). Helsinki: OECD PISA, Ministry of Education, University of Helsinki, Centre for Education Assessment.

Jokinen, R. & Kokkonen, T. (1997). Zygmund Baumanin haastattelu. Aikalaiskeskustelun postmoderni luotain. *Filosofinen aikakauslehti niin & näin*, 3/1997. Saatavilla: http://www.netn.fi/397/netn_397_baum.html

Kearney, P. & Plax, T.G. (1992). Student resistance to control. Teoksessa V.P. Richmond & J.C. McCroskey (toim.), *Power in the classroom: Communication, control and concern* (85–100). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Krofliè, R. (2009a). Art in relational pedagogy: Contemporary

confirmation of otherness in education. Teoksessa V. Salimovskij, R. Krofliè, V. Aleksandroviè, T. Virk, B. Jezernik & A. Skaza (toim.), *Ja i drugoj v prostranstve teksta: me•vuzovskij sbornik nauènyh trudov. Vyp. 2. (76–98)*. Perm: Permskij gosudarstvennyj universitet; Ljubljana: Universitet v Ljubljane. Saatavilla: http://www2.arnes.si/~rkrofl1/bibliografija_eng.html

Krofliè, R. (2009b). Legitimacy of ethical norm and (dis)continuity of pedagogical modernity. Teoksessa E. Protner, V. Wakouning, & R. Kroflic (toim.) *Pädagogische Konzeptionen zwischen Vergangenheit und Zukunft : Ambivalenzen, Begriffsverwirrungen und Reformeifer*, (Erziehung in Wissenschaft und Praxis, Bd 4) (7–40). Frankfurt am Main: Peter Lang. Saatavilla: http://www2.arnes.si/~rkrofl1/bibliografija_eng.html

Laaksonen, S. (2010). The survey as a basis for symbolic data analysis. Teoksessa M. Carlson, H., Nyquist & M. Villani (toim.), *Official Statistics – Methodology and Applications in Honour of Daniel Thorburn* (93–105). Saatavilla: officialstatistics.wordpress.com.

Laukkanen, K. & Hakamies, P. (1984). *Sananlaskut*. Helsinki: SKS.

Launonen, L. (2000) Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Levinas, E. (1996). *Etiikka ja äärettömyys. Keskusteluja Philippe Nemon kanssa*. Julkaistu: 1982: *Ethique et infini*. Suom. A. Pönni. Helsinki: Gaudeamus.

Levinas, E. (1998). *Entre nous: on thinking-of-the-Other*. Julkaistu 1991: *Entre Nous: Essais sur le penser-à-l'autre*. London: The Athlone Press.

Lähdeniemi, T. & Jauhiainen, J. (2010). *Tulevaisuuden koulu. Verkkohaastattelun raportti*. Fountain Park. Saatavilla: <http://www.oph.fi/download/122685->

Tulevaisuuden Koulu100330.pdf

Miller, R. (2003). *Beziehungsdidaktik*. 4th edition. Weinheim n Basel: Beltz.

OECD 2010. *Luonnontieteiden, lukemisen ja matematiikan osaamisen arviointi. PISA 2006 - viitekehys*. Opetusministeriö julkaisuja 2010: 4. Helsinki: OECD.

Ojakangas, M. (1998). *Lapsuus ja auktoriteetti. Pedagogisen vallan historia Snellmanista Koskenniemeen*. Helsinki: Tutkijaliitto.

POPS 2004 = Peruskoulun opetus suunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Schwartz, S.H. (1992). Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries. Teoksessa M.P. Zanna (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 25, 1–55). San Diego: Academic Press.

Simola, H. (2004) Kenraali Adolf Ehrnrooth ja PISA:n ihme – Koulutussosiologisia huomautuksia erääseen suomalaisen menestystarinaa. *Kasvatus, 1*, 91–98.

Simola H. (2002). Finnish teachers talking about their changing work. Teoksessa K. Klette, I. Carlgren, J. Rasmussen & H. Simola (toim.) *Reconstructing Nordic teachers: Analyses of interviews with Danish, Finnish, Swedish and Norwegian teachers* (49–70). Report 3. Oslo: University of Oslo. Institute of Educational Research.

Skinnari, S. (2004). *Pedagoginen rakkaus*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Slavko, G., Rutar Ilc, Z. , Lorenè, I., Nolimal F., Pevec Grm, S, Ermenc, K. S., & Tašner, V. (2006). *Zakaj Finci letijo dlje?* [Miksi suomalaiset lentävät pidemmälle]. Ljubljana: edagoška fakulteta, Center za študij edukacijskih strategij.

Strauss, A. (1978). *Negotiations: Varieties, processes, contexts, and social order*. San Francisco: Jossey-Bass

Suchman, M. (1995). *Managing legitimacy: strategic and*

institutional approaches. *Academy of Management Review*, 20 (3), 571–610.

Talib, M., Löfström, J. & Meri, M. (2004). *Kulttuurit ja koulu: avaimia opettajille*. Helsinki: WSOY.

Tirri, K. & Puolimatka, T. (2000). Teacher authority in schools: a case study, *Journal of Education of Teaching: International Research and Pedagogy*, 26(2), 157–165.

Uitto, A. & Saloranta, S. (tulossa). Arvot ja kestävä kehitys 9.-luokkalaisten maailmassa.

Romaani

Wahlström, E. (2004). *Tanssiva pappi*. Ruotsinkielinen alkuteos Den dansande prästen. Suom. T. Hämäläinen & V. Kiuru. Helsinki: Schildts.

Footnotes

¹ Hanna Säntti, Homo connectus opettaa kuten elää. *Talouselämä* 9/2010, 34–38.

² Katri Kallionpää, Suomen koulut rutkasti jäljessä uuden tekniikan käytössä. *Helsingin Sanomat* 27.3.2010.

³ Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmä muistioita ja selvityksiä 2010. Julkaistu 1. 1.6.2010. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

⁴ Tapio Nurminen, Suomen keho koulukuri pöyristyttää. *MTV3*, 45 minuuttia 11.11.2009, <http://www.mtv3.fi/uutiset/45min/jaksot.shtml?993727>

⁵ Hanna Ruokangas, Opettajat: yläkouluissa yhä levottomampaa. *MTV3*, 10.3.2010.

Hanna Ruokangas & Marja Juonala, *MTV3*, 45 minuuttia, 10.3.2010, <http://www.mtv3.fi/uutiset/kotimaa.shtml/arkistot/kotimaa/2010/03/1075028>

⁶Pedagoginen auktoriteetti on kokemukseen ja luottamukseen perustuva opettajan ja oppilaan (kasvattajan ja kasvatettavan) välinen suhde. Tulkintani mukaan kyse on myös valta-asetelmasta, joka saa ideaalissa luokkatilanteessa alkunsa oppilaiden vaatimusten ja opettajan (didaktisen, pedagogisen sekä ohjaavan) vuorovaikutuksen piirteiden harmonisesta yhteenliittymisestä: sekä oppilailta että opettajalla on valtaa ja omat keinonsa käyttää sitä, mutta ideaalissa tilanteessa eri tavoitteet, toiveet ja tahdot saadaan nivottua yhteisen asian ääreen, jolloin opettamis-opiskelu-oppimisprosessi mahdollistuu. Tämä ideaali yhteenliittyminen kuvastaa opettajan ja hänen oppilaidensa välistä, toisiaan heijastavaa, refleктоivaa ja dynaamista luokkahuonekäytäntöä. (Harjunen 2002; 2009; tulossa.)