

Voiko innostamalla kasvattaa? – Näkökulmia sosiokulttuurisen innostamisen soveltamiseen koulukasvatuksessa

Silja Kavilo

Johdanto

Artikkelini perustuu pro gradu -tutkielmaani: Voiko innostamalla kasvattaa? – Näkökulmia sosiokulttuuriseen innostamiseen sosiaalipedagogiikan sovelluksena ja kasvatustutkimuksena (Kavilo 2009). Tutkimustyöni motiivina on ollut haluni löytää vastauksia siihen, kuinka voisin toimia opettajan toimessani niin, että työnkuvassa alati suurempaan rooliin nouseva kasvatustyö ei jäisi opetustyön jalkoihin – tai päinvastoin. Vastauksia olen etsinyt erityisesti sosiaalipedagogiikasta ja sen käytännönläheisestä muodosta sosiokulttuurisesta innostamisesta sekä reformipedagogiikasta. Kuvaan tässä artikkelissa sekä teoreettisen pohdinnan että empiirisen kokeilun kautta syntyneitä havaintojani sosiokulttuurisen innostamisen soveltamisesta koulukasvatukseen.

Pro gradu -tutkielmallani oli kaksi tavoitetta, joista ensimmäinen oli pyrkiä kartoittamaan sosiokulttuurisen innostamisen tieteellistä taustaa perehtymällä sosiokulttuurisen innostamisen tutkimusperinteeseen ja hahmottelemalla innostamisen teoreettista ja pedagogista taustaa. Toisena tavoitteena, jota tarkastelen painotetusti tässä artikke-

lissa, oli pyrkiä ratkaisemaan, mitä sosiokulttuurisesti innostava kasvatus sosiaalipedagogiikan sovelluksena koulukontekstissa tarkoittaa ja miten sitä voitaisiin soveltaa käytännön opetustyössä. Tutkimusprosessin aikana pyrin luomaan teoreettisen tarkastelun pohjalta innostavan koulukasvatuksen mallin, jonka toimivuutta kokeilin myös käytännössä. Artikkelini aluksi kuvaan tutkimustyöni lähtökohtia ja määrittelen tutkimukseni keskeisimpiä käsitteitä sekä metodologisia valintoja. Teoreettisen viitekehyksen jälkeen kuvaan luomani mallin keskeisiä piirteitä ja empirian tuottamia havaintoja mallin toimivuudesta ja vaikuttavuudesta. Lopuksi pohdin tutkimuksesta oppimaani.

En aio puhua paljon hyvän kasvatuksen tärkeydestä; en myöskään aio pitkään viipyä todistelemassa, että nykyään käytännössä oleva kasvatus on huono. Tuhannet muut ovat sen tehneet ennen minua, eikä minun ollenkaan tee mieli täyttää kirjaa seikoilla, jotka kaikki tuntevat. Tahdon vain huomauttaa, että ammoisista ajoista on yleisesti moitittu käytännössä olevaa kasvatustapaa, ilman että kukaan olisi ehdottanut parempaa. (Rousseau 1933, 2.)

Sosiaalipedagogiikka sosiokulttuurisen innostamisen tiedeperustana

Innostamisen käsitteellinen määrittely ei ole yksiselitteistä, sillä innostamisen määrittely on usein sidoksissa kontekstiinsa. Innostamisella on useita funktioita. Se on yhtä aikaa tapa herättää tietoisuutta, organisoida toimintaa ja saada ihmiset liikkeelle. Sen avulla pyritään sosiaalisen vuorovaikutuksen lisäämiseen ja subjekti–subjekti-suhteen kehittämiseen. Innostamisen kautta pyritään myös siihen, että innostettava tulee tietoiseksi omasta roolistaan yhteisössä ja herää ajattelemaan oman roolinsa historiallista ja yhteiskunnallista luonnetta. (Kurki 2000, 19–20.)

Useimmat innostamisen määrittelyt juurtuvat käsitteen etymologiaan. Innostaminen (animation, animación) tulee latinankielisestä sanasta anima eli elämä/elähdyttäminen. Toisaalta käsite voidaan johtaa myös sanasta animus, jolloin yhteydet motivaatioon ja liikkeeseen ovat

ilmeiset. Käsitteellä on ikäänkuin kaksoismerkitys, toisaalta antaa elämä ja toisaalta asettua (panna) suhteeseen. Etymologisesti innostaminen on siten elämän antamista, toimintaan motivoitumista, suhteeseen asettumista, yhteisön puolesta toimimista. (Kurki 2000, 19.)

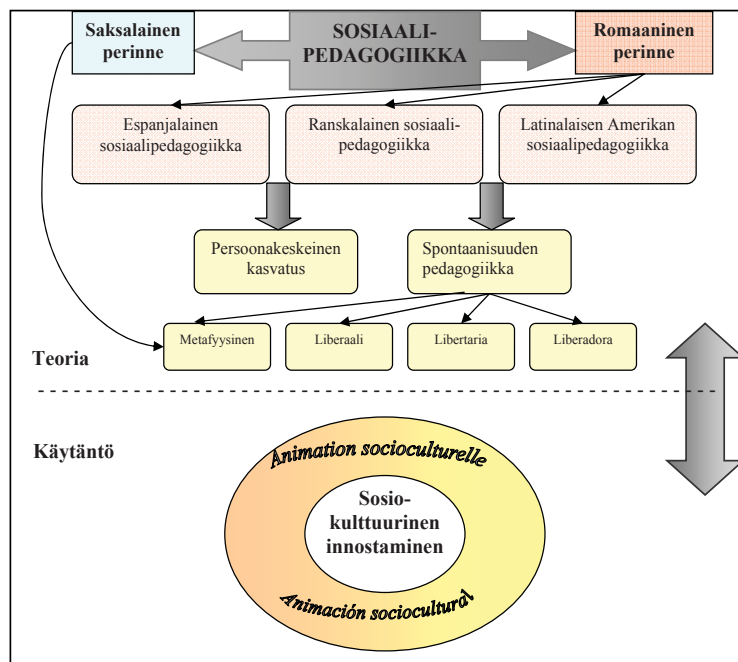
Innostamisen itsenäisyydestä ja suhteesta muihin tieteenaloihin on monenlaisia mielipiteitä. Yksimielisiä ollaan kuitenkin siitä, että se on erityislaatuinen sosiaalipedagogiikan soveltamisen ala, eli innostamisen on ammatillista toimintaa, jonka tiedeperusta löytyy sosiaalipedagogiikasta. (Kurki 2000, 44.)

Jäsenen teosten Hämäläinen & Kurki (1997) sekä Kurki (2000) pohjalta sosiokulttuurisen innostamisen ja sosiaalipedagogiikan suhdetta kuviossa 1. Kuvion lähtökohtana on näkemys siitä, että sosiaalipedagogiikka koostuu useasta kansallisesta ja kulttuurialueittaisesta perinteestä, joista saksalaisen ja romaanisen alueen perinteet ovat kaksi teoreettisesti selkeintä. Sosiokulttuurinen innostaminen on romaanisen kulttuuriperinteen käsite, jonka piirissä sosiaalipedagogiikka määrittyy espanjalaisen Fermoson (1994, 21; ref. Hämäläinen & Kurki 1997, 175) mukaan seuraavasti:

Sosiaalipedagogiikka on käytännöllinen, sosiaalinen ja non-formaalisen kasvatuksen alueelle kuuluva tiede. Se keskittyy perustelemaan, osoittamaan oikeaksi ja ymmärtämään, millainen on se normatiivisuus (ohjeellisuus), joka kulloinkin sopii parhaiten ehkäisemään kärsimystä sekä auttamaan ja eheyttämään niitä ihmisiä, jotka elämänsä aikana joko voivat joutua kohtaamaan tai kohtaavat puutteita sosialisatiossa tai niiden perustarpeiden tyydyttämisessä, joiden katsotaan kuuluvan inhimillisiin oikeuksiin.

Kuten kuviosta 1 on havaittavissa, ilmiön kannalta keskeistä on hahmottaa sosiokulttuurisen innostamisen tiedeperustan jakautuminen sekä teoriaan että käytäntöön ja näiden tuottamaan tietoon. Teorian ja käytännön välinen raja on kuitenkin häilyvä ja näiden välillä tapahtuu myös vuoropuhelua: toista ei ole olemassa ilman toista. Sosiokulttuurinen innostaminen (*animation socioculturelle, animación sociocultural*) on käytännöllistä toimintaa, jonka teoreettinen perusta lepää sosiaalipedagogiikan ja sen sovellusten varassa. Sosiokulttuurisella innostamisella on kuitenkin myös oma teoriansa, jota käsitteen ympärillä oleva kehä kuvaa. Innostamisen omaa teoriaa on kuitenkin

alettu kehittää vasta viime aikoina, joten teorian suhde sosiaalipedagogiikkaan on vahva.



Kuvio 1. Sosiokulttuurinen innostaminen osana sosiaalipedagogiikkaa

Sosiaalipedagoginen tutkimusperinne jakautuu kahteen osaan: saksalaiseen ja roomaaniseen, joista jälkimmäinen on sosiokulttuurisen innostamisen kannalta oleellisempi. ”Saksalaisella alueella innostamisesta ei puhuta lainkaan. Siellä vastaava keskustelu käydään sosiaalipedagogiikan oppialan sisällä, eikä käsitettä käytetä erillisenä.” (Kurki 2000, 35.) Roomanisella perinteellä tarkoitetaan latinasta kehittyneiden kielten alueiden sosiaalipedagogiikkaa, tässä tapauksessa Espanjaa, Ranskaa, Latinalaista Amerikkaa, Portugalia ja Italiaa. Perinne ei ole teoreettisesti kovin yhtenäinen. Sosiokulttuurisen innostamisen kannalta keskeisiä sosiaalipedagogisia traditioita ovat erityisesti espanjalainen ja latinalaisamerikkalainen sosiaalipedagogiikka sekä ranskalainen tutkimusperinne, josta sosiokulttuurinen innostaminen on syntynyt. Ku-

viosta 1 on nähtävissä myös sosiaalipedagogiikan traditioista nousevat, erityisesti kasvatusta koskevat teoretisoinnit: ns. persoonakeskeinen kasvatusta ja spontaanisuuden pedagogiikka. Espanjalainen sosiaalipedagogiikka liittyy usein teoreettisissa pohdinnoissaan ns. persoonakeskeisen kasvatukseen (*educación personalizada*) kanssa samankaltaisiin analyysihin, joiden kanssa yhteneväisiä piirteitä on havaittavissa siten myös sosiokulttuurisen innostamisen teoriassa. Toinen sosiokulttuurisen innostamisen kannalta oleellinen, sosiaalipedagogiikasta kumpuava, pedagoginen sovellus on Quintanan mukaan ns. *spontaanisuuden pedagogiikka*, joka jakautuu neljään suuntaukseen: *liberaaliin*, *radikaaliin* ja *kumoukselliseen (libertaria)*, vapautuksen (*liberadora*) ja *metafyysis-idealistiseen* suuntaukseen. (Ks. Hämäläinen & Kurki 1997, 184–187.)

Sosiaalipedagoginen lähestymistapa koulukasvatukseen tutkimiseen ja kehittämiseen

Käsitykseni mukaan sosiaalipedagogiikka koulukontekstissa on mahdollista määritellä ainakin kahdella tavalla: työnä, jota tehdään kasvatuskäytännön kehittämiseksi, ja työnä, jota tehdään ihmisten auttamiseksi. Nähdäkseni näistä ensimmäinen liittyy keskeisesti sosiaalipedagogisen tutkimuksen luonteeseen ja jälkimmäinen sosiaalipedagogiikan ja sosiaalityön kiinteään yhteyteen. (Ks. esim. Nivala 2006, 150–160.) Pelkistetysti voidaan todeta, että sosiaalipedagogista tutkimusta toteutetaan sekä rationaalisena perustutkimuksena että empiirisenä käytännöntutkimuksena, joita molempia tarvitaan. Sosiaalipedagogiikka on luonteeltaan käytännöllinen toimintatiede, joka on syntynyt tarpeesta ymmärtää ja jäsentää teoreettisesti sellaista pedagogista toimintaa, joka suuntautuu sosiaalisen hädän ja sosiaalisten ongelmien ehkäisyyn ja lievittämiseen ja hyvinvoinnin edistämiseen. Sosiaalipedagogista tietoa on kokolailla mahdotonta kehittää ilman sosiaalipedagogista käytäntöä. Pedagoginen ajattelu ja toiminta liittyvät parhaimmillaan oivallukseen siitä, että asiat voisivat olla toisinkin. Keskeinen kysymys on, miten yhteiskunnassa pitäisi kohdella niitä ihmisiä, jotka

syrräytyvät, käyttäytyvät poikkeavasti tai ajautuvat marginaaleihin ja miten tätä kehitystä voitaisiin ehkäistä. (Hämäläinen 1999, 29–31.)

Käytännön sosiaalipedagogiikalla on kiinteä yhteys sosiaalityöhön. Tuo yhteys on hahmotettavissa monista näkökulmista: tieteenalat voidaan kokea identtiseksi toistensa kanssa, toistensa kanssa läheisiksi, painotuseroltaan erilaisiksi tai täysin toisistaan erillisiksi. (Hämäläinen 1999, 25.) Sosiaalityön piirteitä on havaittavissa myös koulukasvatuksen käytännössä esimerkiksi kouluissa tehtävässä oppilashuoltotyössä. Oppilashuoltoryhmä tekee kokonaisvaltaista, oppilaan koko perhettä tukevaa työtä, joka monin tavoin sisältää piirteitä sosiaalityön kentälle kuuluvista työtehtävistä. Oppilashuollon tehtävänä on tukea ja edistää lapsen koulunkäyntiä ja tarvittaessa järjestää mm. erilaisia tukipalveluita, antaa neuvonta-, keskustelu- ja ohjausapua sekä tehdä arviointia. (Ks. Nivala 2006, 120.) Myös opettajan toimenkuva sisältää entistä enemmän haasteita, joissa tarvitaan sosiaalipedagogisia taitoja. Opettaja tekee omalta osaltaan ”sosiaalityön kaltaista työtä”, hoitaessaan paitsi oppilasta myös koko perhettä. Itselleni tämä on konkretisoitunut perheiden kanssa tehtävässä yhteistyössä muun muassa siten, että perheiden kohtaamat haastavat elämäntilanteet tulevat väistämättä oppilaiden mukana myös kouluun, jolloin tukea tarvitsevat oppilaiden lisäksi usein myös vanhemmat. Luottamukselliset ja syvälliset keskustelut ovat osana opettajan arkeani lähes viikoittain.

Tässä kuvaamaani tutkimukseen sisältyvät sosiaalipedagogisen tiedon molemmat ulottuvuudet: sekä teoreettinen että käytännöllinen. Tutkimukseni tavoitteena oli tuottaa tietoa koulukasvatuksen kehittämiseksi sekä antaa apuvälineitä käsitellä koulukasvatukseen sisältyviä sosiaalisia haasteita. Tutkimustyön lähtökohtana olivat näkemykseni siitä, että koulun tulisi kasvattaa kaikkia kansalaisia tasapuolisesti ja pyrkiä mahdollistamaan mahdollisimman hyvä ja onnellinen tulevaisuus yhteiskunnan jokaiselle jäsenelle. Tähän ei nähdäkseen päästä, jos kouluissa toimitaan kovin kapea-alaisesti: yrittämällä mahduttaa kaikki koululaiset samaan ahtaaseen muottiin. Sosiaalipedagogiikka on innostavan koulukasvatuksen käytännössä siis käytännön kehittämistä suuntaan, jossa mahdollistetaan mahdollisimman monelle kasvu itsetunnon terveeksi, täysivaltaiseksi yhteiskunnan jäseneksi.

Sosiokulttuurinen innostaminen koulukasvatuksen kontekstissa

Koulukontekstissa sosiokulttuurinen innostaminen näyttäytyy asioiden, ilmiöiden ja ihmisten merkityksellistämisenä, jota voi toteuttaa monella tasolla. Innostajaopettajan työssä merkityksellistämisen on esimerkiksi sitä, että opettaja pyrkii omalla toiminnallaan yksilölliseen suhteeseen oppilaidensa kanssa. Toisin sanoen hän pyrkii tutustumaan oppilaisiinsa inhimillisinä persoonina ja saamaan oppilailleen aikaan kokemuksen oman itsen merkityksellisyydestä ja tärkeydestä. Toisaalta innostaminen liittyy myös oppisisältöjen merkityksellistämiseen: opettaja pyrkii opettamaan käsiteltävän asian oppilaiden kiinnostuksen kohteista käsin. Keskeistä on innostajan oma kiinnostus ja innostus sekä aktiivinen läsnäolo opetustilanteessa, jonka kautta aktiivista voidaan oppilaiden osallisuutta. Innostamiseen läheisesti liittyvä yksilön yhteisöllinen ja kulttuurinen aktivoiminen näyttäytyy koulussa siten, että oppilaalle pyritään saamaan aikaan tunne siitä, että hän on merkityksellinen ja tärkeä jäsen omassa yhteisössään. Hän on yhteisön jäsen, jolla on vaikuttamisen mahdollisuuksia ja oma paikkansa maailmassa. Toisaalta yhtä tärkeää on, että yksilöt ymmärtävät oman merkityksellisyyteensä suhteessa toisiin merkityksellisiin: jokainen yhteisön jäsen on tärkeä ja omassa yksilöllisyydessään ainutlaatuinen. Ymmärrän merkityksellistämisen siis personalistisesti.

Kasvatuskeskustelussa tarvitaan selvästi enemmän pohdintaa ihmisestä, toisista ihmisistä ja heidän paikastaan ja mahdollisuuksistaan yhteisössään ja yhteiskunnassaan kuin on ollut tapana. Personalismin ydinsanoma on silloin se, että ymmärretään täydesti jokaisen ihmisen ainutkertaisuus ja arvokkuus, ja tähän ainutkertaisuuteen ihminen kasvaa vain dialogisessa suhteessa toiseen ihmiseen ja ”moniin toisiin” eli yhteisöön. Myös kouluissa nuorta tulee tukea tässä persoonallisen kasvun ainutlaatuisessa yhteisöllisessä prosessissa.” (Kurki 2006b, 69.)

Opettaminen on aina tunnesidonnaista, sekä hyvässä että pahassa. Opettaessaan opettaja sekä ilmaisee omia tunteitaan että herättää toiminnallaan tunteita oppilaissaan. Viime vuosina tunteiden huomioon ottami-

nen on alkanut näkyä laajenevassa määrin kasvatustieteen kirjallisuudessa ja keskustelussa. (Hargreaves 2001, 4–5.) Innostaminen on pohjimmiltaan jo sanan semantiikaltaan tunteiden herättämiseen ja ihmisten aktivoimiseen liittyvä käsite, jonka kautta luodaan tunnekokemuksia ja tehdään oppimiskokemuksista merkityksellisiä. Innostavan kasvatuksen lähtökohtana oleva dialogisuus, kahden persoonan kohtaaminen, liittyy myös vahvasti emootioiden ymmärtämiseen. Hargreaves (mt. 8) tiivistää emootioiden ymmärtämisen merkityksen seuraavasti:

If we misunderstand how students are responding, we misunderstand how they learn. Successful teaching and learning therefore depend on strong emotional understanding, on establishing close bonds with students – –.

Innostaminen on sen hyväksymistä, että ihmisten välinen kanssakäyminen on aina tunnesidonnaista, eikä koulu ole muusta todellisuudesta irrallinen saareke. Oppimisen tunnesidonnaisuuden hyväksyminen edesauttaa oppimisen onnistumista myös sen vuoksi, että hyväksyvä aidon läsnäolon ilmapiiri antaa mahdollisuuden oppimista koskevalle dialogille ja sen kautta oppimisprosessin kehittämiseksi. Käytännössä tämä voi yksinkertaisimmillaan tarkoittaa sitä, että oppilas uskaltaa sanoa, mikäli jokin asia jää ymmärtämättä.

Ilmapiirin luomisessa opettajalla on ratkaiseva rooli, koska hän usein luo ryhmän ”viralliset” normit tai ainakin ohjaa niiden muotoutumista. Opettaja voi luoda omalla käyttäytymisellään normin: tässä ryhmässä tunteiden ilmaisu on sallittua ja jopa toivottua. Myönteisen tunneilmaisun syntymisessä erityisen tärkeää on, missä roolissa opettaja oppilaitaan lähestyy. Valitessaan roolin opettaja määrittelee myös oppilaiden roolit. Opettajan on tärkeää tiedostaa, että oppilaat haluavat oppimisen ohella kokea kuuluvansa ryhmään, saada yhteenkuuluvuudesta lämpöä, hyväksyntää ja läheisyyttä, saada turvaa normeista ja opetusjärjestelyistä, kunnostautua, osoittaa viisauttaan ja toteuttaa itseään. Mitä paremmin opetusryhmä pystyy tyydyttämään yksilöiden inhimillisiä tarpeita, sitä enemmän vapautuu energiaa varsinaiseen opiskeluun. (Vuorinen 2001, 31–35.) Innostamisella pyritään vastaamaan sekä oppilaiden että opettajan inhimillisiin tarpeisiin olla tärkeä, merkityksellinen ja hyväksytty

omassa yhteisössään ja sitä kautta luomaan myönteinen, inhimillinen ja motivoiva työskentelyilmapiiri kaikille yhteisön jäsenille.

Innostaminen on heittäytymistä kasvattajan rooliin oman itsenä, persoonana, jolla on sekä heikkouksia että vahvuuksia. Vain omalla esimerkillään opettaja tekee mahdolliseksi saman myös oppilaille. Opettajan esimerkillisen ja innostavan otteen merkityksen opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa ottaa esille myös Vilppola (2007) väitöstudiumuksessaan. Hän kuvaa hyväksi opettajaksi henkilön, joka ei vaadi itseltään tai muilta täydellisyyttä vaan on inhimillinen ja johdonmukainen. Rehellinen, tunteitaan ilmaiseva opettaja saavuttaa oppilaidensa luottamuksen ja kunnioituksen: on tärkeää, että opettaja ei yritä olla muuta kuin on. Opettajan persoonan merkitys on noussut esille monissa erityispedagogisissa tutkimuksissa. Opettaja on ennen kaikkea ihminen, joka omalla persoonallaan on ammatillisessa roolissaan. Opettajan persoonalla on tärkeä merkitys oppimiselle. Opetus on luova tapahtuma, jota aina muovaavat opettajan persoonalliset elementit, kuten into, mielikuvitus tai luonne. Opettaja on oppilaan elämässä läsnä konkreettisenä eikä vain irrallisena jäljittelyn kohteena. (Kuorelahti 2000; Jahnukainen 2001a; Haapaniemi 2003; ref. Vilppola 2007 179–181.)

Innostamista on käytetty tietoisena kansalaisuuteen kasvattamisen menetelmänä muun muassa personalismin periaatteisiin tukeutuvassa Lyceé Emmanuel Mounier'ssa ainakin lukuvuonna 1999–2000. Koulussa tuettiin arkipäivän ja sen ihmissuhteiden kehittymistä rauhan ja dialogin hengessä monipuolista ilmaisua kehittämällä. Ohjelman pedagogiikka oli osallistavaa, aktiivista ja jokaisen nuoren persoonan huomioon ottavaa. (Kurki 2006a, 179.)

Metodologiset ratkaisuni: Analyysistä teoriaksi – teoriasta toimintatutkimukseksi

Tutkimukseni lähestymistapoina olivat teoreettinen analyysi, toimintatutkimus ja deduktiivinen sisällönanalyysi, joista kaksi ensimmäistä olivat tutkimustehtävien ratkaisun kannalta keskeisemmässä roolissa. Tutkimusmetodeja valitessani pyrin ottamaan huomioon so-

siokulttuurisen innostamisen tieteellisen orientaation, tutkimuskohteeni luonteen ja siihen liittyvät tutkimusongelmat sekä tutkimukselle asettamani tavoitteet. Teoreettisen analyysini pohjaksi tutustuin sekä sosiaalipedagogiseen että kasvatustieteelliseen kirjallisuuteen, josta valikoin innostamisen teoriaa kuvaavia ja siihen läheisesti liittyviä teoksia. Tutkimuksessani korostuivat suomalainen sosiaalipedagoginen kirjallisuus ja erityisesti innostamista laajasti tutkineen Leena Kurjen teokset. Kirjallisuusanalyysin tuloksena syntyi koulukasvatukseen soveltuva sosiokulttuurisen innostamisen sovellus, josta käytän nimitystä innostavan kasvatuksen malli.

Sosiokulttuurisen innostamisen tieteellinen orientaatio on vahvasti sidoksissa käytäntöön, joten teoreettisen mallin empiirinen koetteleminen tuntui välttämättömältä. Tutkimuksen empiirisen osan metodologia valikoitui tutkittavan ilmiön myötä toimintatutkimukseksi, koska se tuntui tutkimuskohteen luonteeseen parhaiten soveltuvalta. Sosiokulttuurisen innostamisen metodologisena lähtökohtana on osallistuminen, joka liittyy läheisesti myös toimintatutkimukseen. Toimintatutkimus on itse asiassa puhtaimmillaan toteutuessaan innostamista. Innostavan kasvatuksen toteuttaminen käytännössä edellyttää toimintatutkimuksen tekemistä, joten toimintatutkimus on itse asiassa pikemminkin osa ilmiötä kuin vain sen tarkastelun väline. Toimintatutkimuksen tiedonintressi on teoreettis-praktinen ja tutkimuksen lähtökohtana on ihminen toimimassa omassa historiallis-yhteiskunnallisessa todellisuudessaan. Innostamisen prosessiin kuuluu luontaisesti toimintatutkimuksen tekeminen, ja todellinen osallistava tutkimus onkin läsnä koko innostamisen prosessin ajan. Todellisuutta tulkitaan vuorovaikutuksellisesti sisältäpäin ja käytäntöä arvioidaan toiminnan edetessä kriittisesti ja systemaattisesti. Tiedon todellinen lähde on ihmisten sosiaalinen toiminta, ja arkipäivä on teoretisaatioprosessin ydin. Teorian rakentuminen etenee jatkuvana todellisuuden arviointina aina siihen saakka kunnes saadaan aikaan malli, jonka avulla voidaan tulkita todellisuutta. Innostamisen ymmärtäminen vaatii arjen tason syvällistä tarkkailua, analysointia ja siihen osallistumista, jonka tuloksena innostamisen teoria syntyy ja kehittyy edelleen. (Kurki 2000, 88–92.)

Toimintatutkimuksellinen lähestymistapa tuki myös tutkimukseni sisällöllisiä tavoitteita, jotka liittyivät sekä innostamiseen että toimintatutkimukseen keskeisesti liittyvään muutospyrkimykseen. Se toteutui tutkimuksessani monella tasolla. Muutospyrkimys näyttäytyi pyrkimyksenä kehittää koulukasvatuksen käytäntöä sekä subjektiivisesti, oman ammatti-identiteetin kehittämisenä, että sosiaalisesti, tutkimukseen osallistuvan kasvatusyhteisön kehittämisenä. Pitkällä aikavälillä toivon tutkimustyöllä olevan myös kulttuurisia, suomalaista koulukasvatusta kehittäviä vaikutuksia. Koen, että toimintatutkimus vastaa pyrkimyksiini hyvin. Tätä tukevia näkemyksiä ovat esittäneet mm. Carr ja Kemmis (1986, 156). He ymmärtävät toimintatutkimuksen kriittiseksi analyysiksi, joka suuntautuu nimenomaan kasvatuskäytäntöjen muutokseen. Muutosprosessissa pyritään vaikuttamaan kasvatusyössä toimivien arvoihin ja käsityksiin sekä niihin sosiaaliin ja institutionaalisiin rakenteisiin, jotka mahdollistavat kasvatus toiminnan ja luovat sille kontekstin. Toimintatutkimukseen osallistuvat yhteistoiminnallisesti sekä opettajat että oppilaat.

Innostavan koulukasvatuksen malli

Sosiokulttuurisen innostamisen koulukasvatukseen soveltuva malli rakentuu seuraavien ulottuvuuksien ympärille: kasvatuksellinen, sosiaalinen ja kulttuurinen. Nämä piirteet kuuluvat keskeisenä osana kaikkiin sosiokulttuurisen innostamisen ilmiöihin (ks. Kurki 2000, 46). Kasvatuksellinen ulottuvuus liittyy oppilaan ja opettajan väliseen dialogiseen suhteeseen. Sosiaalinen ulottuvuus puolestaan näkyy innostavassa koulukasvatuksessa kolmella tasolla: luokkayhteisössä, koulu yhteisössä ja yhteiskunnan (jopa maailman) osana. Kulttuurinen ulottuvuus on yhtä aikaa sekä innostavan kasvatuksen taustavaikuttaja, välittäjä että muokkaaja. Koulu yhteiskunnallisena instituutiona on kulttuurinsa määrittämä: kulttuuri määrittää ne normit ja tavat, joihin nojaten koulu toimii. Koulussa välitetään opetuksen kautta kulttuurin tuotteita, jotka nojautuvat tieteelliseen tietoon ja taiteelliseen luovuuteen. Innostavaan koulukasvatukseen liittyy myös

usko siihen, että koulu ei ole passiivinen vaan aktiivinen toimija, jonka kautta voidaan edistää kulttuurin kehittymistä, muuttaa maailmaa kohti parempaa tulevaisuutta. (Vrt. Kurki 2000, 54–57.) Kuvaan sosiokulttuurisesti innostavan kasvatuksen pohjaten sosiokulttuurisen innostamisen teoriaan ja siihen läheisesti liittyviin pedagogisiin traditioihin: lapsikeskeiseen kasvatukseen (ks. Hytönen 1997 ja 2008), spontaanisuuden pedagogiikkaan, vapautuksen pedagogiikkaan ja persoonakeskeiseen kasvatukseen ja näiden kasvatuskäsitteisiin. Perustelen pedagogisia valintojani tarkemmin pro gradu tutkielmassani (Kavilo 2009) sekä tämän artikkelin kuviossa 1.

Lähtökohtana dynaaminen kasvatuskäsitys ja lapsen oma kokemusmaailma

Yleisessä kasvatustieteessä käsiteltävissä kolme pyrkimystä: pyrkimys individualistiseen, sosiaaliseen ja aktiiviseen/inhimilliseen opetukseen. Näiden kolmen peruserätyksen mukaisia uudistajia ovat olleet mm. Montessori, Dewey, Piaget ja Freinet, jotka ovat toimineet vaihtoehtoisten kasvatustieteiden menetelmien innostajina. Individualistisuus, sosiaalisuus, aktiivisuus ja inhimillisyys ovat myös innostavan koulukasvatuksen suurina linjoina, mutta määrittävät käsitteinä hieman perinteisestä poiketen. Individualistisessa opetuksessa pyritään huomioimaan lapsen mahdollisuudet seurata luontaista rytmiään ja opetuksessa keskitytään lapsen ja nuoren yksilöllisiin mahdollisuuksiin. Sosiaalisissa pyrkimyksissä korostetaan puolestaan sitä, että vaikka lapsi oppii omassa rytmisään, hän silti oppii elävän ja dynaamisen yhteisönsä hengessä. Sosiaalisten suhteiden kautta opitaan elämässä tarpeellisia hyveitä kuten yhteistyötaitoja, vastuullisuutta ja kriittisyyttä. Aktiivinen ja inhimillinen opetus huomioi lapsen tarpeen seurata omaa luontaista rytmiään niin, että hän tuntee olevansa oman ajankäyttönsä isäntä. Passiivista kysymys–vastaus-opetusta vältetään. Sen sijaan opetuksessa korostetaan toiminnallisuutta, aktiivisuutta ja inhimillisyyttä. Vaikka opetus on yksilöllistä, sitä toteutetaan kuitenkin elävässä ja dynaamisessa yhteisössä, joka samalla kasvattaa jäseniään järjestykseen, yhteistyötaitoihin, kriittisyyteen, vapauteen ja vastuullisuuteen. Innostavan kas-

vatuksen näkökulmasta individualistiset (yksilölliset) ja sosiaaliset (yhteisölliset) pyrkimykset ovat tärkeitä, mutta persoonan ja yhteisön määrittelyssä on kuitenkin mentävä syvemmälle. Individualistisissa ja sosiaalisia suhteita korostavissa pyrkimyksissä jäävät usein huomiotta yksilön (individualistisessa mielessä) ja persoonan välinen suhde sekä se, millainen yhteisö tukee persoonan yksilöllistä kasvua. Ei siis riitä, että todetaan yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden olevan persoonan kasvun kannalta tärkeitä, vaan keskeistä on pohtia, mitä näillä käsitteillä tarkoitetaan ja millainen näiden käsitteiden välinen suhde on. Innostavan kasvatuksen taustalla oleva persoonakeskeisen kasvatusajattelu perustuu espanjalais-ranskalaiseen individualistiseen linjaan, joka keskittyy persoonallistavaan työhön, jolla tarkoitetaan oppilaan itsenäistä asennoitumista koko kasvatukselliseen toimintaan. Sen yhteydessä korostuu uudenlainen sosialisatio, eli persoonallisuuteen (yksilöllisyyteen) liittyy aina sosiaalinen (yhteisöllinen) aspekti. Ihminen ottaa kasvussaan huomioon ympäristönsä siten, että keskeinen kasvun tavoite on kehittyminen sosiaalista oikeudenmukaisuutta kohti. Ihmisenä olemisessa arvokkainta on olla ”persoonaa”.(Kurki 2002, 106–107; Kurki 2000, 13; Kurki 1991, 2–3.)

Innostavalla koulukasvatuksella tavoitellaan sitä, että ihminen sen kautta saavuttaisi kyvyn tehdä vapaita, vastuullisia ja autonomisia päätöksiä. Hänen tulisi koulusta päästyään olla ”älyllisesti pätevä”, omien edellytystensä tasolla, sekä kyetä ilmaisemaan rakkautta ihmisten välisissä suhteissa. Kyvyt solidaarisuuteen ja yhteisölliseen sitoutumiseen ovat tärkeitä. Lisäksi hänen tulisi olla avoin muutokselle oikeudenmukaisemman yhteiskunnan suuntaan. (Kurki 2006b, 72; Kurki 2002, 109.) Innostavan koulukasvatuksen ydinajatuksena on dynaaminen kasvatusnäkemys, jonka mukaan ihmisen ainutlaatuisuutta ja roolia oman elämäntarinansa kirjoittajana ei voi sivuuttaa (Young 1987, 2; ref. Kurki 1991, 2.) Lapsella on oikeus elää omaa elämäänsä ja tehdä sitä koskevia valintoja ja olla kasvatussuhteessa aktiivisessa roolissa. Kasvatuksen tulisi olla elämää eikä vain valmistautumista siihen, ja sen tulisi rakentua kokemuksellisuuteen, tietojen uudelleen järjestelyyn ja muovaamiseen sosiaalisissa prosesseissa. (Kajava 1957, 7.) Kasvatus tapahtuu koulussa, joka ei ole muusta yh-

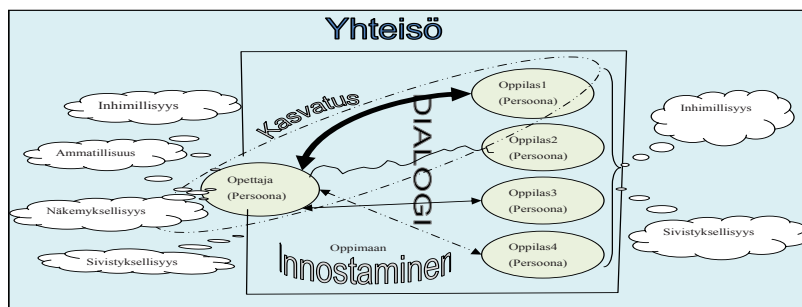
teiskunnasta irrallaan vaan sen osa – jopa sen kuva. Dewey toteaa, että koulun tulisi olla kuin kotipaikka, jossa lapsi samastuu elämään. Sen tulisi olla paikka, jossa lapsi oppii elämästä sen sijaan, että tekee läksyjä, joilla on vain etäinen ja käsitteellinen suhde mahdolliseen tulevaan elämään. Koulun tulisi olla kuin pienuisyhteiskunta. (Dewey 1957, 25.)

Innostavassa koulukasvatuksessa keskiössä on lapsen oma kokemusmaailma. Toiminnan motivaatio syntyy siitä, että tekemisellä on lapselle merkitystä ja hän on siitä aidosti kiinnostunut. Freinetiin (1987, 189) pohjaten koulutyön innostavuus syntyy kokeilevan hapuilun kautta. Tekemisessä oleellista on itse tekeminen, kokeilu – ei ”täydellinen suoriutuminen”. Oppilaan ajatuksille ja itseilmaisulle annetaan arvoa. Yhdessä tekeminen ja toisten ihmisten kunnioittaminen syntyvät vuorovaikutteisesta toiminnasta toisten oppilaiden kanssa. Vaikuttamisesta, päätöksentekoa, vapautta ja vastuullisuutta harjoitellaan turvallisessa kouluympäristössä. Opetuksella pyritään myös avartamaan oppilaiden näkemyksiä oman koulun seinien ulkopuolelle: ympäröivään yhteiskuntaan. Persoonakeskeisen koulukasvatuksen perustana ovat aina tietynlainen perspektiivi ja henki – vasta sen jälkeen tulevat didaktiset järjestelyt. Didaktiikka ei konkretisoidu niinkään työtapoina kuin suotuisan ilmapiirin luomisena. Ilmapiirin tulisi olla sellainen, että se mahdollistaa ihmisen kasvun kaikkine ulottuvuuksineen. (Kurki 1991, 7.) Kasvatuksessa keskeistä on, että vastuuta, vapautta ja luottamusta annetaan aina sen mukaan, mihin kasvatettava ikänsä puolesta kykenee (Kurki 1991, 43).

”Kasvatuksessa pitäisi ottaa huomioon myös se, että ihminen on transsendentti olento, jolla on syvä kaipuu yhteyteen absoluuttisen kanssa. Siksi kasvatuksen prosessi on tärkeämpi kuin opiaineen irralliset sisällöt. Kasvatuksen tavoite ei ole pelkkien tietojen omaksuminen vaan oleellinen on se tapa, jolla tiedot hallitaan ja sen avulla kehitytään ihmisenä. Tavoitteena on joka hetki suurempi itsen ja oman kohtalon hallinta. Muodollinen koulukasvatus on alku koko elämän kestäväälle kasvatuksen prosessille.” (Kurki 2002, 99; lihavoitu SK.)

Kasvatuksellinen ulottuvuus – persoonallista dialogia

Innostamisen kasvatuksellinen ulottuvuus liittyy opettajan ja oppilaiden aitoon kohtaamiseen, jossa kaikki osapuolet tuovat mukanaan jotakin arvokasta (ks. kuvio 2).



Kuvio 2. Kasvatuksellinen ulottuvuus

Innostava koulukasvatus tapahtuu yhteisössä ja sen vaikutuspiirissä ja toteutuu persoonien välisissä suhteissa. Opettaja kohtaa luokassaan erilaisia oppilaspersoonia, joiden kanssa hän pyrkii dialogiseen suhteeseen. Johtuen persoonien eroista, tämä dialogi toteutuu jokaisen oppilaan kanssa hieman eri tavoin ja erilaisella voimakkuudella. Opettajalla on aikuisena suurempi vastuu dialogin rakentumisesta, mutta dialogin syntyminen edellyttää kummankin osapuolen suostumusta. Kuviossa 2 tätä kuvaavat erilaiset nuolet. Dialogilla tarkoitetaan tässä tapauksessa opettajan ja oppilaan välistä kanssakäymistä, joka perustuu keskinäiseen luottamukseen ja kunnioitukseen. Koulukasvatuksen todellinen vaikuttavuus on riippuvainen opettajan ja oppilaan välisen dialogin voimakkuudesta ja onnistumisesta sekä molemminpuolisesta kunnioituksesta. ”Aito kasvatus ei ole jotain, mitä A tekee B:lle tai B:n puolesta, vaan pikemminkin mitä A ja B tekevät yhdessä, maailman välittäminä (Freire 1972, 82; lihavointi SK).” Oppimistapahtumassa opettaja ei vain käy mekaanisesti lävitse opittavaa asiaa vaan pyrkii innostamaan oppilaitaan oppimaan, toisin sanoen lähestyy opittavaa asiaa oppilaslähtöisesti, ja osoittaa oppilaalleen opittavan tiedon merkityksen. Tämä ei kuitenkaan automaattisesti tarkoita sitä, että oppilas innostuu ja sitä kautta oppii, vaan varsinainen oppimisen edellytyk-

senä on oppilaan oma motivaatio oppimista kohtaan. Motivaatio syntyy tiedon merkityksellisyyden kokemuksesta, jonka syntymiseen on mahdollista yrittää vaikuttaa.

Olen kuvannut kuviossa 2 myös sitä, millaisia opettajan ja oppilaan ominaisuuksia innostavassa koulukasvatuksessa tulisi ottaa huomioon. Aidosti innostavan opettajan ominaisuuksia ovat inhimillisyys, ammatillisuus, näkemyksellisyys ja sivistyksellisyys. Inhimillinen opettaja ei ole yli-ihminen tai oppilaidensa yläpuolella. Hän on kumppani ja kannustaja – rinnalla kulkija. Innostajaopettaja toimii koulukasvatustajan ammatissa. Ammatillisuus näkyy opettajan toiminnassa paitsi opetussuunnitelman ja lainsäädännön tuntemuksena ja toteuttamisena myös monipuolisina ja oppimista edistävinä työtapoina ja ennen kaikkea haluna toimia oppilaidensa parhaaksi. Kaikki edellä kuvattu perustuu siihen, että opettajalla on näkemys – sisäistetty filosofia – siitä, miten hän innostavaa kasvatusta ja opetusta pyrkii toteuttamaan. Opettajalla on myös tiedollista ja taidollista, jatkuvasti kehittyvää sivistystä, jonka hän haluaa jakaa oppilaidensa kanssa. Innostava opettaja ymmärtää, että myös oppilas on inhimillinen ja sivistynyt. Oppilas tuo kouluun mukanaan itsensä ihmisenä: oman persoonansa ja oman kokemusmaailmansa. Oppilaalla on tietoja ja taitoja, joiden avulla hän voi edistää paitsi omaa ja muiden oppilaiden oppimista myös opettajan sivistystä. Innostajaopettaja lähestyy opetettavaa asiaa oppilaidensa vahvuuksista käsin ja pyrkii niiden avulla kehittämään heikompia osa-alueita. (Vrt. Kurki 2000, 80–85.)

Sosiaalinen ulottuvuus – koulu aitona yhteisönä

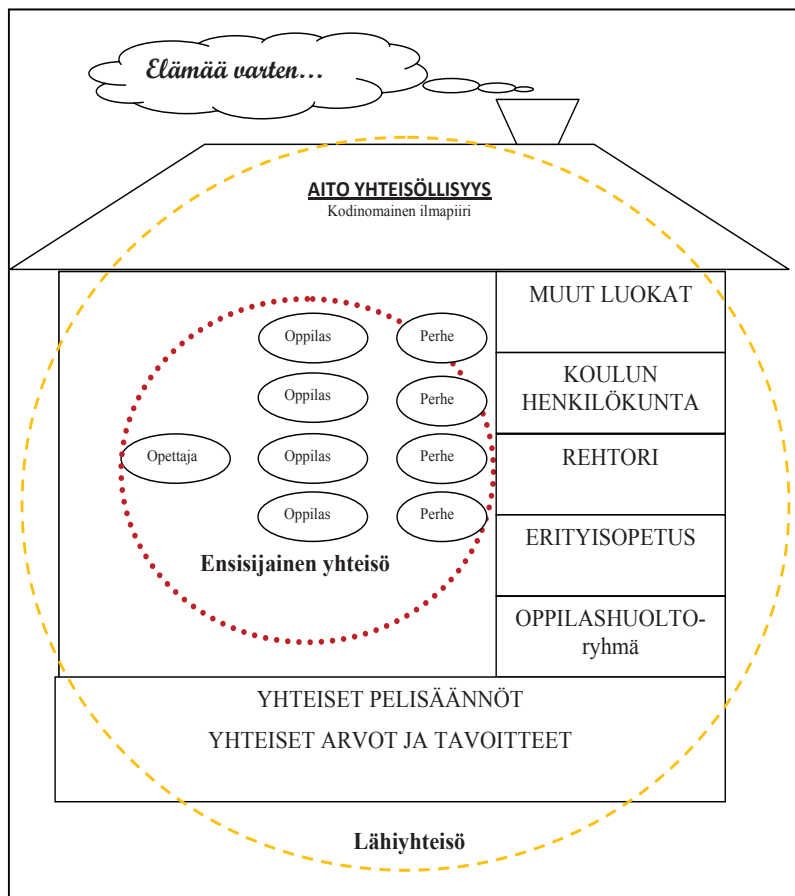
Koulua usein pidetään automaattisesti yhteisönä. Sosiaalipedagogisesta näkökulmasta katsottuna yhteisöä ei kuitenkaan voi ottaa annettuna. Koska kouluun edelleen liitetään negatiivisia mielikuvia viihdyttämättömydestä ja sosiaalisten ongelmien kärjistyisestä, ”kouluyhteisöä” ei voida pitää yhteisönä, sillä sosiaalipedagoginen käsitys yhteisöstä pitää sisällään käsityksen välittämisestä, huolenpidosta ja myönteisen vuorovaikutuksen toimintakulttuurista. Sosiaalipedagogisen toiminnan tavoitteena on saattaa ihmisiä yhteen, mahdollistaa persoonallisten ja yhteisöllisten resurssien käyttöä ja kehittymistä sekä helpottaa persoonallis-

ta ja yhteisöllistä kasvua. (Nivala 2006, 157.) Jotta koulua voitaisiin pitää yhteisönä, sillä täytyy olla muitakin motiiveja yhteisölliselle toiminnalle kuin oppivelvollisuuden toteuttaminen: opettajat opettavat, lapset oppivat tai eivät opi. Koululla tulisi olla yhteiskunnallisena toimijana opetustyön toteuttamisen lisäksi muitakin yhteiskunnallisia velvollisuuksia.

Yhteisöllinen suhde on sellainen uusi rakenteellisen suhteen muoto, jonka tunnusmerkkejä ovat dialogi, solidaarisuus, avoimuus, uudistuminen, integraatio ja pysyvyys. Aidon yhteisöllisyyden rakentumista ei saavuteta minkään opiskellun metodin avulla vaan on löydettävä sellainen olemisen, elämisen ja jakamisen muoto, joka juurtuu syvälle. (Kurki 2000, 130.) Aidon yhteisöllisyyden rakentaminen lähtee koulu-yhteisön sosiaalisten suhteiden rakenteesta. Kurki (2006b, 62–63) kuvaa ihmisten sosiaalisen todellisuuden perustumista sosiaalisiin suhteisiin Tönniesiin (1974) viitaten niin, että sosiaaliset suhteet perustuvat tahtomiseen, joka voi olla muodoltaan luonnollista tai rationaalista. Luonnollinen tahtominen ilmenee yhteisössä ystävällisyytenä, luottamuksena, inhimillisyytenä, sympatian ja herkkyytenä – toisin sanoen välittämisenä. Yhteisö tarjoaa jäsenilleen lämpöä ja turvaa. Rationaaliossa yhteiskunnassa yksilö ja yhteisö ovat erillisiä ja sosiaaliset suhteet perustuvat laskelmointiin. Tämä tyyli heijastaa sosiaalisissa suhteissa objektiivisuutta, rationaalisesti määriteltyjen sääntöjen tärkeyttä ja suuntautumista abstrakteihin tieteellisiin arvoihin. Kurki (2000) toteaa, että vaikka emme voi enää haikailla romanttiseen yhteisömuotoiseen elämään, olisi hyvä pitää mielessä Tönniesin varmuus siitä, että ihminen ei voi kehittyä tunne-elämältään vakaaksi ja sosiaalisesti kypsäksi persoonaksi ilman gemeinschaft-tyyppistä (luonnollista) yhteisöllistä vuorovaikutusta.

Sosiokulttuurisesti innostava koulu on yhteisönä aito ja luonnollinen. Koulu-yhteisön jäsenet puhaltavat yhteen hiileen ja koulun toiminta on elämässä kiinni. Toiminta perustuu yhteisiin pelisääntöihin ja sisäistettyihin arvoihin ja tavoitteisiin. Toimintatavat ja opetus suunnitelman sisällöt on kohdennettu niin, että ne palvelevat arjessa ja yhteiskunnassa täysvaltaisena jäsenenä selviytymistä. Koulu-yhteisössä pyritään luomaan turvallinen työskentelyn ilmapiiri, jossa sen jokaisella jäsenellä on mahdollisuus elää ja toimia aidosti omana persoonanaan. Yhteistyötä

tehdään yli luokkarajojen ja oppilailla on mahdollisuus vaikuttaa omaan oppimiseensa: sen suunnitteluun ja toteutukseen. Kuvaan seuraavassa kuviossa 3, miten yhteisöllisyys koulun toiminnassa rakentuu.



Kuvio 3. Koulu innostavana lähiyhteisönä

Innostavassa koulussa toimii useita yhteisöjä. Myös koulu itsessään toimii sekä yhteisönä että yhteisössä. Koulun sisällä sen jokainen luokka muodostaa itsessään oman ensisijaisen yhteisönsä, samoin kaikki koulussa työskentelevät muodostavat kollegoineen omia yhteisöjään. Koulu itsessään on lähiyhteisö ja lisäksi osa etäyhteisöjä: kouluverkkoa,

kuntaa, yhteiskuntaa ja maailmaa. Luokat ja työntekijät ovat yhteisön jäsenille ensisijaisia yhteisöjä, joiden vaikuttavuus yhteisön jäseniin on voimakkain. Yhteisön vaikuttavuus on riippuvainen siitä, kuinka suuri vaikutus yhteisöllä on yksilön henkilökohtaiseen kokemusmaailmaan. Yhteisön jäsenillä on suuri vaikutusvalta oman yhteisönsä toimintaan ja toiminta perustuu sekä luokissa että koulussa kokonaisuutena demokraattisuuteen.

Kaikki innostavassa koulussa tapahtuva toiminta perustuu koulun yhteiseen arvopohjaan ja pelisääntöihin. Arvot ja normit ovat syntyneet laadukkaan, toisin sanoen käytännönläheisen, opetussuunnitelmatyön tuloksena.

Kaiken kasvatuksen perusta on arvopohjassa. Kasvatus perustuu arvoihin ja kasvatus on perimmiltään arvojen toteuttamista. Lapset seuraavat lähellä toimivien aikuisten mallia ja ottavat heistä vaikutteita. Siksi arvot eivät voi jäädä vain kauniiksi seinätauluiksi tai opetussuunnitelmien osiksi vaan niiden on siirryttävä käytäntöön, jotta niillä olisi jotain merkitystä. Aikuiset ovat vastuussa arvojen siirtämisestä lapsille. Arvot näkyvät paitsi yksilön käyttäytymisessä, myös yhteisön kulttuurisissa muodoissa. Vuorovaikutus yhteisöissä heijastaa erityisesti sosiaalisia arvoja. On selvää, että sosiaalisten arvojen, esimerkiksi miten toista ihmistä kohdellaan, on heijastuttava yhteisön jäsenten käyttäytymisessä. (Raina & Haapaniemi 2005, 32.)

¹ Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on määritelty tarkasti arvot, joihin opetuksen suomalaisissa peruskouluissa tulisi perustua. Kussakin koulussa arvopohjaa täydennetään paikallisesti, kuitenkin perusteita kunnioittaen. ”Perusopetuksen arvopohjana ovat ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen. Perusopetus edistää yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista. (...) Opetuksen avulla tuetaan oppilaan oman kulttuuri-identiteetin rakentumista sekä hänen osallisuuttaan suomalaisessa yhteiskunnassa ja globaalistuvassa maailmassa. Sen avulla edistetään myös suvaitsevaisuutta ja kulttuurien välistä ymmärtämystä. Perusopetuksen avulla lisätään alueellista ja yksilöiden välistä tasa-arvoa. (...) Perusopetuksessa eri oppiaineiden opetus on poliittisesti sitoutumattomaa ja uskonnollisesti tunnustuksetonta.” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.)

Sosiokulttuurisen innostamisen arvomaailma rakentuu samankaltaisten tukipuiden varaan kuin peruskoulummekin¹. Innostamisen keskeisin arvo tai arvostus liittyy persoonaan ja yksilöllisyyden kunnioittamiseen. Jokaista ihmistä tulisi kohdella tasavertaisesti ja tasa-arvoisesti. Persoonalle tulisi myös antaa riittävästi tilaa kasvaa, kehittyä ja kantaa vastuuta. Sosiokulttuurinen innostaminen suuntautuu vahvasti myös yhteisöllisyyteen: kulttuurin kehittämiseen ja uudistamiseen. Innostamisen näkökulmasta keskeistä on, että arvot eivät jää pölyttymään koulujen opetussuunnitelmiin vaan ne näkyvät ja tuntuvat koulun arkipäivässä.

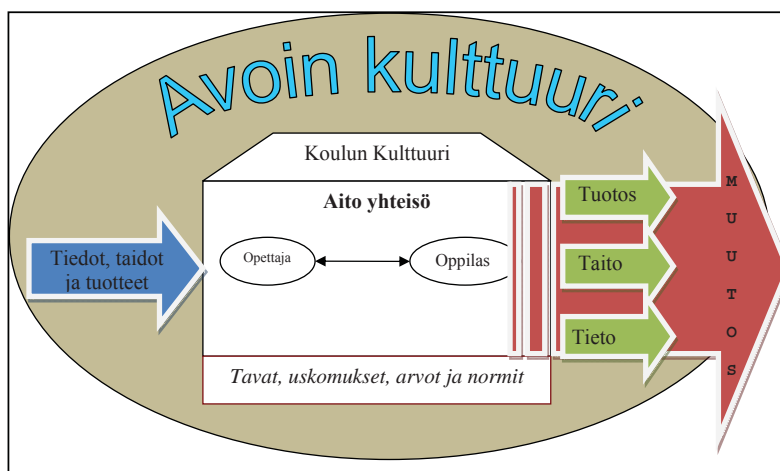
Sosiokulttuurisesti innostavassa koulussa on kiinnitetty erityistä huomiota koulun ilmapiiriin ja sen kodikkuuteen. Ilmapiiri on huomioitu oppimisympäristön kaikilla tasoilla. Fyysisessä oppimisympäristössä kodikkuus näkyy vaikkapa tilojen siisteytenä, verhoina, mattoina ja huonekasveina. Oppimisympäristö ei rajoitu vain koulun seinien sisäpuolelle vaan oppiminen pyritään toteuttamaan juuri siinä ympäristössä, missä se käsiteltävän aiheen kannalta on luonnollista. Myös koulun sisälle pyritään järjestämään erilaisia tiloja erilaista oppimista varten. Psykkisessä oppimisympäristössä innostavuus ilmenee tilana ja mahdollisuutena puhua omista tunteista ja elämästä yleensä. Sosiaalinen oppimisympäristö perustuu koulun läpivalaisevaan aitoon yhteisöllisyyteen ja siihen, että kaikkia arvostetaan juuri sellaisina kuin he ovat.

Kulttuurinen ulottuvuus – kulttuuria kulttuurista

Kuvaan kuviossa 4 sosiokulttuurisesti innostavan koulun kulttuurista ulottuvuutta.

Kulttuuri on läsnä koulukasvatuksessa ja sen eri ulottuvuuksissa monin tavoin. Laajasti ottaen koulu itsessään on osa (yhteiskunnallista) kulttuuria. Kaikki koulun toiminta perustuu opetussuunnitelman ja lainsäädännön kautta kulttuuriin, joka määrittelee jokaisen yksittäisen opettajan työnkuvan. Koulu on kasvatustyötä tekevänä instituutiona vahva kulttuurinen vaikuttaja, joka kasvattaa tulevaisuuden aikuisia. Innostava koulu pyrkii vaikuttamaan tulevaisuuden kulttuuriin sen demokraattisuutta edistävästi, niin, että se olisi mahdollisimman avoin ja kaikkien tasavertaisesti saavutettavissa, huolimatta esim. sosiaalisesta asemasta tai etnisestä taustasta. (Vrt. kulttuurinen demokratisaa-

tio ja demokratia, Kurki 2006, 57–59.) Innostava koulu uskoo omaan kykyynsä muuttaa maailmaa myönteisellä tavalla. Sosiokulttuurisesti innostavalla koululla on myös selkeä oma kulttuurinsa, josta kaikki aidon yhteisön jäsenet ovat tietoisia. Yhteisö toimii samassa kulttuurissa ja sitä edistäen. Kulttuurin perusta on koulun yhteisissä arvoissa ja normeissa, jotka näkyvät ja tuntuvat koulun arjessa. Kulttuuri määrittää koulua ja koulu kulttuuria. Koulu käyttää kulttuurintuotteita ja tuottaa niitä. Koulu välittää oppilailleen kulttuuria ja luo uutta kulttuuria yhdessä oppilaidensa kanssa. Kulttuurinen ulottuvuus on siis läsnä kaikessa, mitä koulussa tapahtuu ja konkreettisimmillaan se näkyy luovuutta, taiteellisuutta ja aktiivisuutta kehittävinä ja korostavina työtapoina, joita voidaan käyttää yli oppiainerajojen.



Kuvio 4. Kulttuurinen ulottuvuus

Innostamista käytännössä

Tutkin edellä kuvaamani sosiokulttuurisesti innostavan koulun mallin toimivuutta kahdessa suomalaisessa alakoulussa toteuttamalla kolme projektia innostamisen menetelmin. Toteutin marras- ja joulukuussa 2008 kaksi projektia, joista tutkimukseni kannalta keskeisin oli suvaitsevaisuuskasvatukseen liittyvä Erilaisuus-projekti, jonka tueksi

ja ohella toteutin lasten kanssa myös joulunäytelmäprojektin. Erilaisuus-projekti koostui kolmelle koulun kuudennelle luokalle pitämistäni orientoivista oppitunneista ja päättyi yhdessä suunniteltuun ja toteutettuun teemapäivään, johon osallistuivat myös koulun viidesluokkalaisten. Näytelmäprojektissa koostin yhdessä kuudensien luokkien oppilaiden kanssa käsikirjoituksesta valmiiksi esitykseksi näytelmän, joka esitettiin koulun joulujuhlassa. Käsikirjoituksen pohjana olivat luovan kirjoittamisen menetelmin syntyneet, oppilaiden kirjoittamat joulutarinat ja näytelmään osallistuminen oli vapaaehtoista. Näiden kahden hankkeen oli tarkoitus tukea toinen toisiaan. Tutkimukseni aikana keräsin erilaista aineistoa, joista tutkimuksen kannalta tärkeimmässä roolissa oli tutkimuspäiväkirja, johon kirjoitin havaintojani läpi prosessin. Keräsin projektien päätteeksi myös palautetta toimintaan osallistuneilta oppilailta ja opettajilta sekä palautelomakkeiden että vapaampaan ilmaisuun perustuvien kirjeiden ja sähköpostihaastatteluiden kautta. Tällä pyrin tuomaan mukaan tutkimukseeni toimintatutkimukselle tyypillisen dialogisuuden, antamalla äänen kaikille projekteissa mukana olleille. Toimintatutkimuksen prosessimaisuus ja jatkuvuus konkretisoituivat minulle hyvin tämä tutkimuksen aikana. Alun perin olin suunnitellut toteuttavani vain edellä kuvatut projektit. Reflektiivinen prosessini kuitenkin jatkui edelleen, vaikka varsinaiset projektit olivatkin jo päättyneet. Erilaisuus- ja joulunäytelmäprojekteista viisastuneena toteutin kolmannen innostamisprojektini tammi–huhtikuussa 2009, jolloin valmistin yhdessä 3. ja 4.-luokkalaisten kanssa näytelmän keväiseen lastenjuhlaan. Käsittelen tässä artikkelissa hieman tarkemmin suvaitsevaisuuskasvatuksellista Erilaisuus-projektia tehdäkseni menetelmääni hieman konkreettisemmaksi. Syvällisemmin kuvaan projektien toteutusta pro gradu -tutkielmassani (Kavilo 2009).

Kaikki erilaisia, kaikki samanarvoisia!

Projektin yleisteemana oli erilaisuus, joka tarkentui ryhmien ja lasten ideoiden mukaan. Projektin aikana käsiteltiin meissä kaikissa olevaa erilaisuutta myönteisenä ominaisuutena. Tavoitteena oli edistää suvaitsevaisuutta ja sitä kautta vahvistaa myönteisen minäkuvan ja ryhmähengen kehittymistä sekä vähentää ymmärtämättömyydestä aiheu-

tuvia lieveilmiöitä kuten koulukiusaamista. Projektin suunnittelussa ja toteutuksessa oppilailla oli suuri rooli. Projekti eteni ja muotoutui kussakin luokassa osana luokan arkea ja tuntien sisällöt saattoivat vaihdella luokittain. Projektin aikana harjoiteltiin mm. itseilmaisua sekä sanallisin että visuaalisin keinoin. Projektin tavoitteena oli integroida taidollisilta tavoitteiltaan esimerkiksi äidinkielen, kuvaamataidon ja musiikin sekä eettisen pohdinnan ja kulttuurituntemuksen osalta uskonnon, elämänskatsomustiedon ja maantiedon sisältöihin. Taidollisilta tavoitteiltaan projektilla pyrittiin kehittämään lasten esiintymis-, kirjoittamis-, viestintä- ja tiedonhakutaitoja sekä kuvallisen ilmaisun taitoja. Projekti eteni orientoivien tuntien johdattamana, suunnittelun ja valmistelun kautta teemapäivään, johon projekti huipentui. Projektin teema ja idea selvisi oppilaille vähitellen tuntien edetessä. Oppilaat saivat antaa ideoita ja osallistua teemapäivän suunnitteluun ja lopullisesta toteutuksesta vastasi luokista äänestetyistä oppilaista koostuva suunnittelutiimi yhteistyössä minun kanssani. Teemapäivää vietettiin pysäkkityöskentelyn idealla niin, että oppilaat saivat vapaasti kiertää luokissa ja tutustua sinne rakennettuihin näyttelyihin. Teemapäivän jälkeen pidettiin palkintogaala, jossa palkittiin teemapäivään osallistuneita ja annettiin palautetta puolin ja toisin.

Mikä teki Erilaisuus-projektista innostavan?

Projektien analysoinnin lähtökohtana minulla on kaksi innostamisen teorian ominaispiirrettä: Ensinnäkin innostaminen perustuu kolmeen ulottuvuuteen, kasvatukselliseen, sosiaaliseen ja kulttuuriin (Kurki 2000, 46). Toiseksi innostaminen rakentuu aina samoista elementeistä, muuttumattomista tekijöistä, joita ovat tekeminen, osallistujat, aika, instituutio, sosiaalinen suhde, strategia ja filosofia (Gillet 1995, 82–157; ref. Kurki 2000, 73–76).

Olin asettanut Erilaisuus-projektille selkeät kasvatukselliset tavoitteet (filosofia) ja suunnitellut projektin sisällön noiden tavoitteiden mukaan (strategia). Suunnittelussa olin ottanut huomioon myös koulun (instituutio) ja sen arjen (aika) asettamat reunaehdot ja puitteet projektin toteutukselle. Projektin tavoitteena oli edistää suvaitsevaisuutta ja sitä kautta vahvistaa myönteisen minäkuvan ja ryhmähengen kehittymistä

sekä vähentää ymmärtämättömyydestä aiheutuvia lieveilmiöitä, kuten koulukiusaamista, käsittelemällä erilaisuutta meissä kaikissa olevana, myönteisenä ominaisuutena. Projektin tavoitteena oli myös antaa lapsille mahdollisuus vaikuttaa ja osallistua aktiivisesti projektin toteutukseen (osallistujat). Kauaskantoisena tavoitteena oli antaa opettajille rohkeutta tarttua tulevaisuudessa vastaavanlaisiin hankkeisiin ennakkoluuloitta ja avartaa näkemään, että koulutyötä voidaan toteuttaa vaihtelevin menetelmin. Projektin aikana käytetyillä menetelmillä pyrittiin tukemaan paitsi projektiin motivoitumista ja iloista yhdessä tekemistä myös aitoa kanssakäymistä ja avointa keskusteluilmapiiriä (tekeminen). Kaikella yhdessä koetulla pyrittiin vahvistamaan luokan yhteishenkeä ja aitoa yhteisöllisyyttä (sosiaalinen suhde). Erilaisuus-projektissa oppitunnit olivat luonteeltaan ryhmäyttäviä: tällä pyrin vahvistamaan pedagogisen suhteen syntyä. Samaan päämäärään tähtäsi myös oma roolini innostajana, jolla pyrin paitsi motivoimaan myös antamaan tilaa oppilaiden persoonalliselle olemiselle opetustilanteessa.

Tutkimustuloksia ja analysointia – innostuttiinko?

Tutkimustulokseni perustuvat innostamisen menetelmin toteuttamiini projekteihin ja niiden aikana keräämieni aineistojen (tutkimuspäiväkirja, oppilaiden kirjeet sekä oppilas- ja opettajapalautteet) analysointiin. Tutkimusvuoden aikana opetin yli 200 oppilasta. Oppilaani olivat iältään 10–15-vuotiaita, sekä maalais- että kaupunkikoulujen oppilaita. Innostamisprojekteissani on ollut mukana aktiivisina projektien toteuttajina reilut 80 ja kaiken kaikkiaan noin 140 oppilasta.

Oppilaiden kokemuksia innostamisesta

Pyysin oppilailta palautetta innostamisprojekteista välittömästi projektikokonaisuuksien päätyttyä täytetyillä kyselyillä sekä kaksi kuukautta myöhemmin kirjoittamalla kirjeellä. Kyselyllä oli tarkoitus mitata tunnelmia heti yhteisten kokemusten jälkeen ja kirjeellä

arvioida oppilaiden kokemaa projektien merkittävyyttä pidemmällä aikavälillä. Kirjeessä oppilailla oli myös mahdollisuus antaa suoraa palautetta tavastani olla innostajaopettaja. Oppilaspalautteen perusteella teemapäivämme onnistui hyvin. Valtaosa oppilaista piti teemapäivää joko mukavana tai melko mukavana. Teemapäivä oli tyttöjen mielestä hieman mukavampi kuin poikien.

Kirjeeseeni vastaaminen oli oppilaille vapaaehtoista, mutta tästä huolimatta valtaosa oppilaista vastasi. Kirjeiden kautta saamani palaute oli todella myönteistä ja kannustavaa, sillä kirjeistä ainoastaan yksi sisälsi negatiivista palautetta. Useassa oppilaspalautteessa minua kuvattiin rennoksi ja hauskaksi opettajaksi, joka opettaa asiat hyvin. Leppoisuuteni, mutta samalla taitoni pitää yllä työrauhaa, koettiin hyvänä. Monissa palautteissa oli kiinnitetty huomiota siihen, että pitämani oppitunnit eivät olleet tavallisia vaan niillä oli tehty asiat ”jotenkin toisin”: keskustelut, pelit, leikit, ilmaisutaidon harjoitukset ja näytteleminen olivat jääneet usealle mieleen. Vaihtelevuus ja se, ”ettei vain istuta ja tehdä tehtäviä” koettiin hyvänä. Oppilaat olivat kiinnittäneet huomiota hyvin konkreettisiin asioihin: esimerkiksi kahdelle oppilaalle oli jäänyt mieleen se, kuinka kannustin heitä liikuntatunnilla ja he pystyivät tekemään elämänsä ensimmäiset päinsuistunnat, ja useat oppilaat pitivät siitä, etten ollut antanut paljoa läksyä.

*”Hei! Erilaisuus-projekti oli tosi mukava juttu. Opin siitä paljon eri asioita. Sinun pitämät tunnit innostivat paljon oppimaan ja keskittymään tunneilla. Olet tosi hyvä ja mukava ope, kun valmistut ja nytten olit kans. Tunnit oli mukavia ja opettavaisia koska ne ei olleet kovin ”normaaleja”, mutta kun ne olivat hauskempia ja innostavampia opin paljon paremmin. Oli mukava tulla aina kouluun kun tiesi, ettei ole ihan normaali koulupäivä, mutta sellainen että oppii. Olisit opena tosi mahtava tyyppi. Onnea niihin kirjoituksiin opeksi! T.***** =)” (Oppilaspalaute)*

Opettajien kokemuksia innostamisesta

Pyydyn myös opettajia arvioimaan teemapäivän onnistumista. Teemapäivän todettiin useassa palautelomakkeessa kehittävän yhteistoiminnallisuutta, yhteishenkeä ja yhteisöllisyyttä sekä sosiaalisia

taitoja. Yhteisöllisyyttä ja yhdessäoloa voitaneen palautteiden perusteella pitää päivän ”merkittävimpanä saavutuksena”. Oppilaiden suuri rooli tapahtuman järjestelyissä koettiin myös hyvänä. Ennen teemapäivää koetun pelon siitä, että ”vapaus sekoittaisi oppilaiden pään” todettiin myös olleen turha. Sisällöllisesti teemapäivää pidettiin hyvänä: laaja teema tarjosi jokaiselle jotakin. Kaksi opettajista pohti kuitenkin sitä, että osa oppilaista todennäköisesti ei paneutunut teemaan yhtä hyvin kuin toiset. Yksi opettajista olisi kaivannut päivään nopeille oppilaille lisätehtäviä ja yksi opettaja koontia päivän teemoista tapahtuman loppuun. Muuta kehitettävää palautteissa ei ilmennyt. Mahdollisena esteenä tällaisten teemapäivien toteutukselle yksi opettajista piti ajan puutetta. Opettajat kokivat, että projekti oli onnistunut kokonaisuudessaan hyvin. Projekti ja siihen liittyvä teemapäivä koettiin mukavaksi piristykseksi ja vaihteluksi arkeen. Oppituntejani odotettiin ja oppilaat vaikuttivat olevan niistä kiinnostuneita. Harjoitukset toivat esiin oppilaista uusia piirteitä ja tiivistivät yhteishenkeä.

Watashi Wa Kuroneku desu – ja muita innostamisen ihmeitä!

Projektien aikana havaitsin sekä yltiöpäistä innostusta että jäätävää passiivisuutta ja kaikkea siltä väliltä. Valtaosaan projekteissa mukana olleista innostamisella on kuitenkin ollut selkeästi havaittavaa innostavaa vaikutusta, jonka voimakkuus vaihteli yksilöllisesti. Innostumiseen tai innostumattomuuteen vaikuttivat paitsi menetelmä itsessään myös innostajan ja innostettavien persoonalliset erot sekä innostamisen lähtötilanne ja konteksti. Aito innostuminen, sekä minun että lasten, näkyi mielestäni konkreettisimmillaan siinä, miten paljon lasten kanssa saimmekaan aikaiseksi! Innostamalla syntyivät yhden lukuvuoden aikana paitsi kaksi näytelmää ja Erilaisuus-projektikokonaisuus oppitunteineen, tehtävineen ja teemapäivineen myös 60 joulutarinaa, 21 seikkailukertomusta sisältävä kirja kuvituksineen, kolme videota, kaksi musiikillista äänimaisemaa ja yksi animaatio. Projektit aktivoivat oppilaita myös oma-aloitteisiin taidonnäytteisiin. Monet oppilaista suunnittelivat ja toteuttivat itse oman puvustuksensa ja yksi äänivastaavaksi nimetty poika taltioi sirkusmusiikkia oman

orkesterinsa harjoituksista. Erilaisuus-projekti lisäksi innoitti yhden oppilaan kirjoittamaan oman viisi lukuisen kertomuksen erilaisuudesta, kertomuksen tytöstä nimeltään Watashi wa Kuroneku desu:

”Sinä tavallisena maanantaina ei mikään viitannut millään tavalla mihinkään yliluonnolliseen. Koulun piha kylpi loppukesän viimeisissä auringonsäteissä hentoisten poutapilvien lainehtiessa kirkaansinisen taivaan poikki. Auringon valo heijastui kristallimaisen kirkaana peilityynen lammen pintaan. Vielä vihertävät lehdet kahisivat hiljakseen pienen tuulenhenkäyksen lipuessa kohti koulun tiluksia. Pian lammen pintaan alkoi kuitenkin hiljakseen syntyä pieniä väreitä, kun oppilaita alkoi virrata puisista pariovista ulos aurinkoon. Oppilaat vitsailivat, nauroivat ja hassuttelivat aurinkoisen päivän kunniaksi. – Vain yksi vietti aurinkoista loppukesän välituntiaan yksin. Pieni, ja violettitukkainen tyttö istui yksin penkillä ja luki keskittyneesti Shwailin sanakirjaa väärinpäin – –” (Ote oppilaan tarinasta)

Innostamisen portailla – innostavan koulukasvatuksen malli

Teorian empiirinen koettelu nosti innostavan kasvatuksen mallista joitakin piirteitä korostuneesti esille. Innostavan koulukasvatuksen teeseiksi muotoutuivat: uskallus heittäytyä, omistautuminen oppilaille, suunnittelu sinulle, aika ajatella, monipuoliset menetelmät ja aito yhteisöllisyys. Toimintatutkimus osoitti innostavan kasvatuksen keskeisimmän vaikuttavuuden olevan erityisesti opettajan ja oppilaan välisessä kohtaamisessa. Olin yllättynyt siitä, miten nopeasti minun ja oppilaiden välille syntyi luottamuksellinen ja luonteva suhde, jonka syntymisessä koen innostavan kasvatuksen menetelmillä olleen ratkaisevan suuren merkityksen. Projektien aikana paitsi tehtiin teknisiä tehtäviä ja taiteellisia tuotoksia myös ratkottiin monia perustavanlaatuisia kysymyksiä. Tutkimuksen aikana selvittelin muun muassa koulukiusaamiseen, ystävyys-suhteisiin, opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen, itsetuntoon, kuolemaan ja väkivaltaan liittyviä tilanteita keskustelemalla sekä oppilaiden että vanhempien kanssa. Menetelmän toimivuus ja asioiden nopea eteneminen hämmensivät. Teorian muut-

tuminen käytännön tilanteiksi ja oikeiksi ihmisiksi osoitti minulle sen, mitä innostavalla asennoitumisella opettajuuteen on mahdollista saavuttaa. Selvästi käsitys omasta ammatti-identiteetistä ja tavasta toimia myös suojeli minua kohdatessani vaikeita elämäntilanteita ja kasvatuksellisia haasteita arkisessa koulutyössä.

Kuvaan taulukossa 1 tutkimusprosessin aikana rakentunutta innostavan kasvatuksen malliani, joka lopulta tarkentui kolmiportaiseksi. Malli kuvaa innostavan kasvatuksen vaikutuksia, jotka syvenevät innostamisen portailla ylöspäin edetessä. Innostamisen vaikutukset ilmenevät jollakin tavoin kaikissa toimintaan osallistuvista tahoissa: opettajassa, oppilaissa ja koulussa.

Taulukko 1. Innostavan kasvatuksen portaat

| | Opettaja | Oppilas | Koulu |
|--------------------------------|--|--|--|
| Taso 3. (Kulttuuri) | <ul style="list-style-type: none"> ○ Tutkijaopettajuus ○ Pyrkimys kehitykseen ja muutokseen rakenteellisella tasolla | <ul style="list-style-type: none"> ○ Itsenäinen innostajuus | <ul style="list-style-type: none"> ○ Koulu kunnassa, kunta yhteiskunnassa, yhteiskunta maailmassa ○ Vaikuttaminen paikallisesti ja kansallisesti koulutusta uudistavasti |
| Taso 2. (Yhteisö) | <ul style="list-style-type: none"> ○ Tiedostettu läsnäolo ○ Sisäistetty filosofia ○ Persoonalla heittäytyminen ○ Halu innostaa ja tulla innostetuksi ○ Kasvattava vaikuttaminen | <ul style="list-style-type: none"> ○ Persoonallinen, aktiivinen läsnäolo ○ Kasvu ja kehitys ○ Oma ääni ja halu tulla kuulluksi ○ ”Avautuminen” | <ul style="list-style-type: none"> ○ Aito yhteisöllisyys ○ Kouluverkostot ○ Paikallinen yhteistyö (kunta, yhdistykset, järjestöt, yritykset..) |
| Taso 1. (Yksilö) | <ul style="list-style-type: none"> ○ Innostavat menetelmät ○ Halu toimia kasvatettavan parhaaksi | <ul style="list-style-type: none"> ○ Innostus ○ Kiinnostus ○ Halu oppia | <ul style="list-style-type: none"> ○ Kanssakäymistä luokkien ja koulunväen kesken ○ Luonnollista yhteistyötä |

Taulukko 1 ilmentää sitä, kuinka innostaminen on tapahtumista kolmella tasolla: yksilöllisellä, yhteisöllisellä ja kulttuurisella tasolla. Varsinainen kasvatustapahtuma toteutuu yksilöllisellä tasolla: kaksi yksilöä kohtaa dialogisessa, tasavertaisessa suhteessa. Kasvatuksen lähtökohtana on käsitys siitä, että kasvatettavalla persoonana on luontaisesti kyky tietää ja määrittää olemassaolonsa rajat tietämyksensä, toimintansa ja inhimillisyytensä kautta (vrt. persoonan sivistyskykyisyys) ja toisaalta kyky ylittää nuo asettamansa rajat. Persoonaa voidaan auttaa ulkopuolelta päin aktiviteettien kautta toteuttamaan transsendenssiään ja sitä kautta sivistymään eli kasvamaan. (Vrt. Kurki 1991.)

Kasvatustapahtuma toteutuu kuitenkin sidoksissa yhteisöön ja kulttuuriin, jotka vaikuttavat tapahtumisen laatuun ja sisältöön. Kasvatettavan lähiyhteisö (esimerkiksi koulu) on kasvatustapahtuman toinen taso. Kasvatustapahtumassa yksilö on nähtävä aina yhteisönsä osana. Yhteisö osittain myös kasvattaa jäseniään ja yksilön oma panos kasvun kannalta on oleellinen: kasvatus ei siis ole vain kasvattajasta lähtöisin olevaa aktiivista toimintaa vaan kaikkien toimijoiden yhteispeleä, jossa kasvavalla itsellään on suurin rooli. Kasvava tai kasvatettava on myös statukseltaan itsenäinen subjekti, jolla on sanavaltaa oman kasvuprosessinsa suhteen. Kulttuurinen ulottuvuus on kasvatuksen näkökulmasta tapahtumisen kolmas, ylin taso. Kasvatustoiminnan vaikutukset eivät rajoitu vain yksilöön ja lähiyhteisöön vaan ulottuvat aina kulttuuriin asti. Keskeistä kulttuurisessa tapahtumisessa on, että yksilö yhdessä lähiyhteisönsä kanssa on osa omaa kulttuuriaan, johon heillä on mahdollisuus vaikuttaa ja jota heidän on mahdollisuus tuottaa. Kulttuuri (toisin sanoen yhteiskunta) ei ole jossain kaukana vaan se on jokaisen ihmisen arkipäivässä.

Yhdestä tutkimusprojektista elämän mittaiseksi matkaksi

Olin tutkimukseni alussa ajatellut toteuttavani yhden projektin, joka olisi Se Tutkimus, jolla olisi selkeä alkua ja loppu. Näin ei kuitenkaan käynyt. Käytännössä asiat eivät menneetkään niin, että

olisin voinut aloittaa tutkimuksen esiolettamuksilla ja päättää loppupohdintaan. Tutkimustyöni osoitti, että ajatusvirta on kuin villi koski, joka ryöpyy valtoimenaan. Vaikka projektit päättyivätkin, virta sisälläni jatkoi kulkuaan. Ja loppujen lopuksi tein kaikista suurimmat havaintoni maisemien jo vaihduttua uusiin. Koin käytännössä sen, mitä toimintatutkimuksen syklisyys tarkoittaa. Etäisyys ja aika tutkimuskohteeseeni sekä raportoinnin yhteydessä tekemiäni kriittinen reflektio avasivat näkökulmia, joille olin ollut aikaisemmin sokea. Pro gradu -tutkielmallani oli kaksi tavoitetta: ensinnäkin hahmotella sosiokulttuurisen innostamisen tieteellisen taustan pääpiirteitä ja toiseksi pyrkiä ratkaisemaan, mitä sosiokulttuurisesti innostava kasvatusta sosiaalipedagogiikan sovelluksena koulukontekstissa tarkoittaa ja miten sitä voitaisiin soveltaa käytännössä. Näistä erityisesti jälkimmäinen osoittautui haastavaksi. Tutkimusprosessin jälkeen minulle todentui, että sosiaalipedagogisen määrittely koulukontekstissa ei ole lainkaan yksinkertaista ja yksiselitteistä. Sosiokulttuurisesti innostava koulukasvatus on ilmiönä moniulotteinen ja sen tiivistäminen teoreettiseksi malliksi on vähintäänkin haastavaa. Näkökulman valinta rajaa ilmiöstä osan mallin ulkopuolelle samalla joidenkin piirteiden noustessa korostuneesti esille. Tässä tutkimuksessa innostavan kasvatuksen mallini konkretisoitui selkeimmin erityisesti oppilaiden läsnäolossa ja aktiivisuudessa, didaktisissa ratkaisuissa sekä kouluyhteisön sosiaalisissa suhteissa. Pohdin seuraavaksi tekemiäni havaintoja näiden piirteiden näkökulmasta ja lopuksi suuntaan katseeni tulevaan.

Olen pohtinut innostavaa koulukasvatusta harjoitellessani paljonkin opettajan ja oppilaiden rooleja luokkayhteisössä. Aluksi vapauden ja vastuullisuuden välisen harmonian löytäminen tuntui haastavalta. Tunsin olevani sisäisessä vapaapudotuksessa: pelkäsin menettäväni luokan hallinnan kontrollia hellittäessäni. Yllätyksekseni vapauden lisääntyminen helpotti myös työrauhan ja motivaation ylläpitämistä vastuun jakautuessa kaikille ryhmän jäsenille. Koin viihtyvänä opettajan roolissani paremmin saadessani olla järjestyspoliisin sijaan ”ihan tavallinen Silja vaan”. Tutkimusprojektini jälkeen olen edelleen jatkanut innostamista omien oppilaideni parissa. Olen huomannut oppimistulosten ja työilmapiirin paranevan, koska olen antanut oppilaille

enemmän tilaa ja vaikutusvaltaa suhteessa omaan luokkayhteisöönsä ja oppimiseensa. Olen havainnut, että oppilaille on tärkeää tietää, että he eivät ole koulussa vain passiivisia marionettinukkeja vaan heillä on oikeasti sananvaltaa omaan oppimiseensa ja oppimisympäristöönsä. Oppilas on kuitenkin oman oppimisensa paras asiantuntija ja oppimisen ilo löytyy yksinkertaisista aineksista – usein tarvitaan vain riittävästi aikaa.

Hyvä koulu on kiireetön koulu. Ahkeraksi pitää oppia, mutta ahkeruus ei ole sama asia kuin maaninen suorittamisen pakko, joka tappaa luovuuden ja oma-aloitteisuuden. Koulun tärkein arvo on ihmisarvo. Jokainen kelpaa, ketään ei voi korvata toisella. (Uusikylä 2006, 26–27.)

Didaktiset havaintoni liittyvät teknisten ja luovien työtapojen väliseen tasapainoon. Työkokemuksen myötä karttunut arkikokemukseni on, että koulumaailma on monilta osin edelleenkin varsin tehtäväpainotteinen ja oppikirjakeskeinen. Osittain tämä johtunee siitä, että asioita on totuttu tekemään ”niin kuin aina on tehty” ja suurelta osin myös sen vuoksi, että suurien ja erittäin heterogeenisten luokkien vuoksi näin on ”pakko toimia”. Suuret luokkakoot ja inklusiivisen opetuksen lisääntyminen edellyttävät kuitenkin mielestäni teknisen tehtäväkeskeisyyden sijaan tai lisäksi menetelmiä, jotka tasaavat eroavaisuuksia ja korostavat tasavertaisuutta. Tutkimusprojektini osoittavat, että asioita voidaan tehdä suurissakin luokissa niin, että koko luokka toimii yhdessä: toinen toistaan tukien ja kannustaen ja yhteistyössä muiden luokkien kanssa. Vapaasti vastuullinen innostava lähestymistapa oppimiseen kumoaa raja-aitoja ja antaa tilaa yksilöllisyydelle ja luovuudelle. Havaintsin projektikokonaisuuksia toteuttaessani myös, että innostamisprojekteihin liittyvä kokonaisvaltainen suunnittelu helpottaa opettajan työtaakkaa, jolloin aikaa ja energiaa vapautuu oleelliseen: kokemukselliseen oppimiseen ja kasvamiseen yhdessä oppilaiden kanssa.

Viimeiseksi ja samalla tärkeimmäksi tutkimushavainnoksi nostan hyvien sosiaalisten suhteiden tärkeyden voimavarojen ylläpitäjänä ja kouluviihtyvyyden lisääjänä. Koulussa tarvitaan paitsi laajaa arsenaalia erilaisia työtapoja myös mahdollisuuksia ihmisten välisille kohtaamisille, jos halutaan, että osa oppilaista ei putoa kelkasta jo ennen kuin

karavaani on lähtenyt liikkeelle. Toisaalta opettajat tarvitsevat tukea ja turvaa, jotta meillä olisi edelleenkin tunnollisia työjuhtia sitä kelkkaa vetämään. Oppilaat tuovat mukanaan kouluun kotinsa ja sukunsa, surunsa ja ilonsa – elämänmakuisilta yhteentörmäyksiltä ei voida välttyä. Näissä tilanteissa selviytymisessä sosiaalipedagogisella tietämyksellä ja erityisesti yhteisöllisellä tuella on merkitystä. Opettajan työympäristö ja työnkuva ovat jatkuvasti muuttuneet haasteellisemmiksi ja kuormittavammiksi, mutta kannustimien ja tukitoimien määrät eivät kuitenkaan ole samassa suhteessa lisääntyneet. Työterveyslaitoksen vuonna 2001 opetusalan organisaatiossa toteuttama tutkimus osoittaa, että mikäli opettajien halutaan sitoutuvan ja jatkavan työssään, on olennaista kiinnittää huomiota koko koulu yhteisöön ja sen johtamiskäytäntöihin. Tutkimuksessa havaittiin, että kouluissa, joissa on onnistuttu vahvistamaan yhteisöllisiä arvoja ja lisäämään henkilöstön hyvinvointia, on runsaasti kasvokkain tapahtuvaa vuorovaikutusta rehtorin, opettajien ja henkilöstön välillä. Näissä kouluissa on myös panostettu yhteisöllisyyteen: vastuun jakamiseen, molemminpuoliseen avun tarjoamiseen ja saamiseen sekä avoimuuteen (Honkanen 2006, 29–42). Juuri näihin asioihin pyritään vaikuttamaan sosiokulttuurisen innostamisen keinoin: rakentamaan avoimempaa yhteisöllisyyttä, työorganisaatiota, jossa yhteistyö ja avunanto ovat keskeinen osa toimintakulttuuria.

Tutkimusprosessin aikana olen ymmärtänyt, että minussa, tiukasti käytännön nimeen vannovassa opettajassa, on sisäänrakennettuna halu tutkia ja löytää uutta. Tuo halu on syntynyt ja voimistunut innostamiskokemusteni myötä. Tulevaisuudessa aion edelleen kehittää innostavaa koulukasvatusta oman luokkani parissa. Haluan nähdä, mihin tavallisen luokanopettajan vaikuttamisen rajat ulottuvat, suhteessa omaan työhön, kouluun ja koulujärjestelmään. Haluan tutkimuksen keinoin avartaa omaa – ja toivottavasti myös muiden – tietoisuutta siitä, missä kouluissamme oikeasti mennään ja mihin ehkä tulisi tai olisi mahdollista mennä. Tulevaisuudessa suuntaan tutkimustani entisestäänkin uutta synnyttävään ja kehittävään suuntaan. Tutkimusaiheita risteilee mielessäni moniakkin. Ensinnäkin, minua kiinnostaa, miten innostamisen keinoin voitaisiin edistää oppilaiden kouluviihtyvyyttä ja opettajien jaksamista. Toiseksi, haluaisin kokeilla, mitä koulusta

käsin innostamalla saataisiin aikaan kokonaisen kyläyhteisön tai lähiön yhteisöllisyyden edistämiseksi. Kolmanneksi (ja ehkä kaikkein voimakkaimmin) minua kiinnostaisi päästä tutkimaan, miten tavallista suomalaista peruskoulua voitaisiin kehittää ja uudistaa lähemmäksi arkipäivän oppimista, luovuutta ja yksilöllisyyttä.

Tutkimukseni otsikossa kysyn: ”Voiko innostamalla kasvattaa?” Tutkimukseni jälkeen olen valmis vastaamaan myöntävästi. Olen ymmärtänyt, että kasvattaminen on vaikuttamista lapsen ehdoilla. Se on mielikuvitusta ja seikkailua, leikkiä, naurua ja uskallusta. Se ei ole holtitonta kaahailua vaan hallittua matkantekoa, turvallisuutta ja rajoja. Se, millaista hedelmää kasvatustyö lopulta kantaa, jää tulevaisuuden selvitettäväksi. Tähänkin asiaan kuitenkin pätenee oman äitini päähäni iskostama viisaus: ”Parhaansa kun tekee – se riittää.”

Lähteet

- Carr, W. & Kemmis, S. 1986.* Becoming critical. Education, Knowledge and Action Research. London: The Falmer Press.
- Dewey, J. 1957.* Koulu ja yhteiskunta. Helsinki: Otava
- Freinet, C. 1987.* Ihmisten koulu. Vaasa: Vaasa Oy.
- Freire, P. 1972.* Pedagogy of the Oppressed. Great Britain: Latimer Trend & Co.
- Hargreaves, A. 2001.* Teaching in a box. Emotional geographies of teaching. Teoksessa C. Sugrue & C. Day (Eds.) Developing Teachers and Teaching Practice. International research perspectives. London and New York: Routledge Falmer, 3–25.
- Hytönen, J. 1997.* Lapsikeskeinen kasvatustyö. Juva: WSOY
- Hytönen, J. 2008.* Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä. Helsinki: WSOY.
- Honkanen, J. 2006.* Opettajien työn imu ja työuupumus. Teoksessa M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala & V. Laine (toim.) Hyvä koulu. Helsinki: Työterveyslaitos, 29–42.
- Hämäläinen, J. 1999.* Johdatus sosiaalipedagogiikkaan. Kuopio: Kuopion yliopisto.
- Hämäläinen, J. & Kurki, L. 1997.* Sosiaalipedagogiikka. Porvoo: WSOY.

- Kajava, K. 1957.* John Dewey ja hänen kasvatustilfilosofiansa. Teoksessa J. Dewey. Koulu ja yhteiskunta. Helsinki: Otava, 5–8.
- Kavilo, S. 2009.* Voiko innostamalla kasvattaa? – Näkökulmia sosiokulttuuriseen innostamiseen sosiaalipedagogiikan sovelluksena ja kasvatustilmetelmä. Pro gradu -tutkielma. Oulu: Oulun yliopisto.
- Kurki, L. 1991.* Persoonakeskeinen kasvatustil. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kurki, L. 2000.* Sosiokulttuurinen innostaminen. Muutoksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.
- Kurki, L. 2002.* Persoona ja yhteisö. Personalistinen sosiaalipedagogiikka. Jyväskylä: SoPhi.
- Kurki, L. 2006a.* Kansalainen persoonana yhteisössään. Teoksessa L. Kurki & E. Nivala (toim.) Hyvä ihminen ja kunnan kansalainen. Johdatus kansalaisuuden pedagogiikkaan. Tampere: Tampere University Press, 115–187.
- Kurki, L. 2006b.* Sosiaalikuiraattorina koulussa. Teoksessa L. Kurki, E. Nivala & P. Sipilä-Lähdekorpi. Sosiaalipedagoginen sosiaalityö koulussa. Helsinki: Finn Lectura, 38–100.
- Nivala, E. 2006.* Koulukuiraattori nuoren maailmassa. Teoksessa L. Kurki, E. Nivala & P. Sipilä-Lähdekorpi. Sosiaalipedagoginen sosiaalityö koulussa. Helsinki: Finn Lectura, 101–164.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.*
- Raina, L. & Haapaniemi, R. 2005.* Yksilöt yhdessä. Kasvatustil ja persoonan laatu. Helsinki: Arator.
- Rousseau, J. J. 1933.* Emilé eli kasvatuksesta. Porvoo: WSOY
- Uusikylä, K. 2006.* Koulu oppimisympäristönä. Teoksessa M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala, V. Laine, (toim.) Hyvä koulu. Helsinki: Työterveyslaitos, 11–28.
- Vilppola, T. 2007.* Reaalipedagoginen toimintaprosessi – sosiaalipedagogisen työn sovellus koulutuksesta syrjäytymässä olevien nuorten kokonaisvaltaisessa tukemisessä. Oulu: Oulun yliopisto.
- Vuorinen, I. 2001.* Tuhat tapaa opettaa. Tampere: Resurssi.