

Apina pulpetissa

Leena Kurki

Sosiaalipedagoginen katse Tommi Hoikkalan ja Petri Pajun kirjaan *Apina pulpetissa – ysiluokan yhteisöllisyys* (2013). Katsetta ryydittää keskustelu Tommi Hoikkalan kanssa 3.4.2014.

Tartuin innostuneena *Apina pulpetissa* -kirjaan. Olenhan entinen pitkäaikainen koulun sosiaalikirjuri, ja siitä lähtien yksi moitistani on ollut ”kerran kuraattori, aina kuraattori” (ks. Kurki 2006). Kuraattoriaikoina 1970-luvulla sain myös kutsumuksen sosiaalipedagogiikkaan, vaikka sitä ei sillä nimellä vielä silloin Suomessa tunnettu (Kurki 1981). Sen keskeiset sisällöt olivat silti olemassa. Käytännössä kuraattorin työ oli nimittäin puhdasta sosiaalipedagogiikkaa, jonka teoreettinen kehys löytyi erityisesti Ferdinand Tönniesin yhteisöanalyysien (Kurki 1984; 2002) sekä Martin Buberin ja Max Weberin sosiaalisten suhteiden pohdintoista ja muista paljolti sosiologisista yhteyksistä. Ne integroituivat yksilön ja yhteisön suhteiden ymmärtämiseksi aivan erityislaatuisina sosiaalisina suhteina. Myös sosiaalipedagogiikan klassikko Paul Natorp on tuntenut ystävänsä Tönniesin sosiologisen teorian omalle ajattelulleensa läheiseksi, ja Tönniesin merkitys sosiaalipedagogisessa keskustelussa onkin kiistaton (ks. Jegelka 1992).

”Apina pulpetissa” vei minut kouluun uudelleen. Niin tarkkaa, elävää, suorastaan riemukasta, on kuvaus yhdeksännessä luokasta ja sen oppilaista. Odottamatonta sen sijaan oli, että kouluelämä ja oppilaiden ajatukset avautuivat varsin samanlaisina kuin jo 1970-luvulla. Nuorten näkemykset koulusta, opettajista, jopa itsestään, ovat samat kuin tuolloin. Hyvän opettajan tunnusmerkkejä ovat edelleen tutuus,

ennakoitavuus, johdonmukaisuus, välittäminen, oikeudenmukaisuus, rehellisyys, huumorintaju, tietty rentous, vakaus ja selkeys (ks. sivut 191–193¹). Se, että tutkitussa luokassa on kaksi luokanohjaajaa (entinen luokanvalvoja) sitä vastoin tuntui kummalliselta, samoin puhe luokanvalvojan vartista. Ei kai luokanvalvojan yhteinen aika oppilaiden kanssa ole vain vartin pituinen? Ja miten kahden ohjaajan malli tukee yhteisön syntymistä?

Minulla oli aikoinani ihannetilanne: toimin kuraattorina vain yhdessä koulussa, ja siksi oli mahdollista tukea monipuolisesti koulun kasvatusyötä. Avuksi tarvittiin kaikkia kolmea sosiaalipedagogisen sosiokulttuurisen innostamisen ulottuvuutta: pedagogista, sosiaalista ja kulttuurista (lähemmin Kurki 2000). Samat vaateet tulevat Apina-kirjassa implisiittisesti, silti vahvasti, esiin. Sosiaalipedagogiikka tuntui kirjaa lukiessa olevan kovin lähellä. Tarkemmin syventyessäni huomasin kuitenkin, että lähellä on, mutta samalla vielä kaukana. Tuli välttämättömäksi keskustella asiasta.

Tapasin Tommi Hoikkalan 3.4.2014 ja pohdimme kysymyksiä, jotka mieleeni olivat nousseet. Alkuun Tommi kertoi, että tutkijoina he lähestyivät koulua avoimesti, suorastaan journalistisesti, ja käsitteet nostettiin sitten ikään kuin selkärangasta koulukokemusten myötä. Niiden avulla (esim. Harrisin statusteoria ja batesonilainen ”kasvun kehät”) koulun monenlaiset toiminnat sidottiin yhteen, ja ne toimivat samalla raportin työstämisen työkaluina. Käsitteitä ei erityisesti refleктоitu.

Pedagogiikka ja didaktiikka

Ensimmäinen keskusteluaiheemme oli pulma siitä, miten kirjassa ymmärretään pedagogiikka ja didaktiikka. Ne ehkä vähän sekoittuvat, sillä selväksi ei tule, että pedagogiikka käsitettäisiin sivistyksen ja kasvatuksen teorian ja käytännöt yhdistävänä tieteenalana, jossa arvot ja näkemys ovat vahvasti mukana. Didaktiikka taas on oppiala, se on oppia opetuksesta. Totta toki on, että nimenomaan pe-

¹ Lähdeviitteet pelkillä sivunumeroilla viittaavat teokseen Apina pulpetissa.

dagogiikka-käsite on ymmärretty ja ymmärretään monella tavalla, myös ja ehkä erityisesti meillä Suomessa. Se hämärtää kasvatuksen ja opetuksen kuvailuja, analyysseja ja tavoitteiden asetteluja. On esimerkiksi sanottu, että sosiaalityössä ei ole pedagogista aspektia. Sanoja ilmeisesti ymmärtää virheellisesti, että pedagogiikka on nimenomaan opettamista. Myös Tommi oli kohdannut ongelman ja juttellessamme hänen oli helppo vain todeta, että ei hänkään oikein asiasta selvää saanut. Meille sosiaalipedagogiikan alueella liikkuville sitä vastoin on selviö, että pedagogiikka on laaja käsite. Tosin sosiaalipedagogiikkasakin on erilaisia suuntauksia funktionalistisesta emansipatoriseen, mutta silti tiedeluonne on perusteiltaan aina sama.

Lähestymistapa ja käsitteet

Myös kirjan lähestymistapa, paradigma, jäi hieman hämäräksi: se Mei välity eksplisiittisesti. Jotain voinee tulkita siitä, että kirjan kieli on sosiologista ja osin viileää. Perusta on systeemiteoreettinen ja käsitteet sosiologia: järjestelmä, peli, status, vaihto. Sosiaalipedagogiikassa sitä vastoin keskustellaan filosofispainotteisesti esimerkiksi vaihdon sijasta yhteisestä jakamisesta. Implisiittisesti kirjassa on kuitenkin praktisen lisäksi selvä emansipatorinen tiedonintressi. Sen sisällä olisin mielelläni nähnyt Paulo Freiren sosiaalipedagogista ja kaikkea muuta kuin viileää käsitteistöä ja puhetta.

Joka tapauksessa on emansipatorisesti suorastaan riemastuttavaa, kun kaksi kouluelämän ulkopuolista tutkijaa marssii kouluun ja ihmettelee raikkaasti ja samalla analyttisesti siellä vallitsevia kummallisuuksia: kurssit, jaksosysteemit, kehityskeskustelut, portfoliot, teknologia ja niin edelleen. Kirjoittajat ihmettelevät, miksi kasvatus-tieteilijät eivät kirjoita näistä omituisuuksista. Kyllä meitä vuosien varrella on ollut, mutta ei oikein ole mennyt perille. Tutkijat ihmettelevät esimerkiksi sitä, kuka on keksinyt kurssit. Omasta puolestani olen viime vuosina erityisesti ihmetellyt, kuka on keksinyt sosiaalipedagogisesti käsittämättömän luokattoman lukion. Olen oikein tehnyt salapoliisityötä asiassa: keksijää ei ole löytynyt.

Emansipatorisen intressin ja käytettyjen käsitteiden jonkin asteinen ristiriita aiheuttaa sen, että käsitteet eivät oikein ole riittäneet ”ottamaan koulua haltuun”. Tosin ei ihmisiä ja heidän toimintaansa saada onneksi koskaan täysin valjaisiin. Ihmisen, persoonan, tarkka määrittelemisenkin on mahdotonta, koska hän kehittyy koko ajan. Taitaa olla juuri niin kuin sosiaalipedagogiikka sivuaineenaan lukeneet sosiologian opiskelijat ovat sanoneet: sosiologia ja sosiaalipedagogiikka sopivat erinomaisesti yhteen, sillä sosiologia tarjoaa rakenteet ja sosiaalipedagogiikka tuo ihmiset noihin rakenteisiin. Voin allekirjoittaa ajatuksen täysin. Rakenteita tarvitaan, mutta ilman sosiaalipedagogista persoonaan ja yhteisöön liittyvää antropologista ymmärrystä siitä, mikä ihminen on olemassaolossaan, rakenteet jäävät ontoiksi. Tarvitaan sekä sosiologian että sosiaalipedagogiikan käsitteistöä ja nimenomaan yhdessä, vuoropuhelussa keskenään. Sosiaalipedagogiikan olemukseenhan kuuluu, että ensisijaisesti on kyse ajattelutavasta, tietystä arvopohjaisesta orientoitumisesta sosiaaliin kysymyksiin. Ajattelutapa on luonteeltaan normatiivinen yhdistäessään teorian ja käytännön dialektiseksi vuorovaikutukseksi: ei jäädä siihen, miten asiat ovat, vaan suuntaudutaan tulevaan eli siihen, miten niiden pitäisi olla.

Kirjan kirjoittajat ilmeisesti tunsivat itsekkin olleensa käsiteongelman edessä. He myös viittaavat siihen, mutta palaavat takaisin vaatimaan sosiologista käsitteistöä. Kirjoittajat ovat epämukavuusalueellaan ja arastelevat ”höttöistä” sanastoa kuvatessaan hyvää opettajaa, joka on mahdollisimman oma itsensä ja jollain tasolla aidosti välittää ja pitää oppilaistaan (s.192). Kunnan sosiologien tapaan he peräänkuuluttavat sitä, että tulevaisuudessa ihanneopettajan kuvailu edellyttää nykyistä suurempaa käsitetarkkuutta (s.197). Onneksi sosiaalipedagogiikan praksiksessa, teorian ja käytännön vuorovaikutuksessa, myös sellaiset käsitteet kuten toivo ja rakkaus avautuvat ihan hyvin.

Toisaalta tutkijat sanoutuvat raikkaasti irti näennäistarkkuuksista, esimerkiksi jokin aika sitten kovasti muodissa olleesta diskurssianalyysistä. He arvostelevat litterointia ja toteavat, että sanat ovat vain sanoja, jotka vasta vuosien yhteinen kokemus kehystää ja tekee merkityksellisiksi (s. 143). Elämässä on varsin paljon todellisuutta, joka ei alistu litteroitavaksi, esimerkiksi ilmeet, eleet ja äänenpainot eivät

siihen taivu. Siksi edellä tarkoitettu litteroinnin tapa on sosiaalipedagogisesti arveluttava menetelmä.

Yhteisö

Edellisten verryttelyjen jälkeen pääsimme Tommin kanssa isoon Asiaan, yhteisöön. Kirjassa pohdiskellaan (s. 224) yhteisökäsitteen vaikeutta. Käsitettä verrataan liukkaaseen saippuaan. Todetaan, että mieli tekisi yhtyä niiden ääneen, jotka ehdottavat koko käsitteestä luopumista. Tässä kohdin kirja hypähti kauas sosiaalipedagogiikasta. Onneksi keskusteluissamme asia selkeytyi: ei Tommi ”oikeasti” taida olla sitä mieltä, mutta kirjoittajat halusivat korostaa yhteisökeskustelun ongelmallisuutta. Siksi vähän hämmentää, että *Sivistys*-verkkolehti on kirjaa arvioidessaan 10.9.2013 nostanut väliotsikoksi tutkijoiden kommentin siitä, että ”yhteisöllisyys on tyhjä sana”. Poh-tiessamme ryhmä- ja yhteisökäsitteitä ja niiden eroja Tommi oli aivan sosiaalipedagogisilla linjoilla yhteisyyden ja johonkin kuulumisen suhteen. Yhteisöt ja yhteisöllisyys edellyttävät jonkin aatteen, jaetun arvoperustan, kokemuksen tai muun yhteisyyttä, jonka ympärille sosiaalinen koostuma kiertyy. Tommi totesi, että myös jonkin verran hämmästelemäni ”kehät” integroituvat kirjassa kokonaisuudeksi, yhteisöksi, ja yhteiset tavoitteet ovat yhteisön keskeisiä tunnusmerkkejä. Tutkijat siis ymmärtävät yhteisöt eräänlaisina kasvun kehinä, miljöinä, ja tärkeää on, miten kehät liittyvät toisiinsa (s. 15). Asia avautuu minulle ikään kuin toisin päin: ensin on laaja pedagogiseen suhteeseen (suhteisiin) perustuva kasvun tukemisen kehys, parhaimmillaan yhteisö, jonka sisältöä voidaan sitten tarkastella erillisinä osina, miljöinä, kehinä tai muina sellaisina. Idea on silti mielenkiintoinen, ja sitä on erityisesti kysymys siitä, miten kasvun kehät käytännössä integroituvat yhteisöksi. No, ainakin siihen tarvitaan sosiaalipedagogista praksista ja tukemisen apua, eikö niin?

Kirjassa (s. 18) kysytään yhteisöllisyyteen liittyen myös sitä, miten solidaarisuus, keskinäinen kiinnipito, asettuu luokan kuvioon. Jotta yhteisö olisi solidaarinen, sen jäsenten välillä täytyy vallita edes

jonkinlainen yhteistunto. Myös sosiaalipedagogiikassa solidaarisuuden käsite on varsin tärkeä. Sosiologian piirissä tällaisia ”sosiaalipedagogisia” ajatuksia on esittänyt esimerkiksi Anthony Giddens (2007), joka korostaa ”yhteisöllisyyden ja kuulumisen” merkitystä. Ihmisillä pitää olla jotakin, johon kuulua ja tämä jokin on yhteisö. Tarvitaan solidaarisuutta, jossa Giddens painottaa johonkin kuulumisen lisäksi toisista ihmisistä välittämistä. Toiseksi hän korostaa vastuullista käyttäytymistä, johon myös toisten kunnioittaminen ja erilaisuuden hyväksyminen kuuluvat, ja kolmas tärkeä on solidaarisuuden rakenteellinen ulottuvuus. Se tarkoittaa integraatiota yhteisöön. Jokaisen ihmisen persoonallinen autonomia, omanarvon tunto ja itsekunnioitus ovat silloin keskiössä. Vielä selkeämmin sosiaalipedagogisesti solidaarisuutta pohtii esimerkiksi Aranguren (1998; ks. Kurki 2002). Hän puhuu kohtaamisen solidaarisuudesta, jolloin kärsimyksen ja epäoikeudenmukaisuuden maailman edessä ei jäää välinpitämättömäksi.

Nuoret

Kirjan päähenkilöitä ovat nuoret. Tutkijat pohtivat, kuinka vähän lasten ja nuorten ryhmäprosessit sekä nuorisokulttuurin kysymykset saavat tilaa opettajankoulutuksessa. Näin on, mutta silti olen sitä mieltä, että vielä suurempi ongelma on ammattikasvattajien tietämättömyys yhteisöllisistä kulttuureista, joita vähemmistömmä, romanit ja saamelaiset, puhumattakaan afrikkalaisista, meillä edustavat. Kyseisistä kulttuureista löytyvät samat erityispiirteet ja parhaimmillaan niistä löytyy kaiken yhteisöllisyyden perusolemus. Opettajien koulutuksessa on siis riittämättömästi yhteiskunnallisia ja sosiaalipedagogisia sisältöjä. Samoin on suurelta osin myös nuorisotyön koulutuksessa. Olen aikoinani vetänyt sitä Tampereella ja sen ajan, kun sosiaalipedagogiikka oli koulutuksen pääaine, oltiin hyvällä, tulevaisuuteen suuntautuvalla tiellä. Myöhemmin palattiin askel taaksepäin, jälleen nuorisotyön hallinnollisiin ja nuorisokulttuurisiin painotuksiin. Nuorisokulttuurit ovat kuitenkin vain pieni siivu nuoren kokonaiskehityksessä.

Kuten tutkijat kirjassa sanovat: yläkoulussa murtaudutaan omaksi persoonaksi, nuorisokulttuurien näkyvien tunnusmerkkien osuus on rajallinen. He jatkavat, että nuorisokulttuurien vaikutusta ryhmämuodostumisen perusteena helposti liioitellaan (s. 149). Ehkä he myös vähän häkeltävät, kun joutuvat toteamaan kirjan vahvojen rooli- ja statuspohdintojen jälkeen, että sitä mukaa, kun ihmisiä paremmin tuntee, kaikki stereotyyppiset määreet lakkaavat toimimasta. Ne lakkaavat, kun ihmisen todellisen persoonan särvät tulevat esiin (s. 141).

Nuorisokulttuuri korostui kuitenkin pitkään nuorisotutkimuksen painopistealueissa. Se on osaltaan syynä siihen, että nuorten vapaan ajan sisältöihin liittyvää laajempaa laadullista pohdintaa on varsin vähän. Samalla vapaa-ajan pedagogiikka on nuorisotyön koulutuksessa ymmärretty paljolti sen opettamiseksi, miten vapaa-aikaa vietetään ja mitä mahdollisuuksia viettämiseen löytyy. Usein käsite liitetään nuorten instituutioihin, esimerkiksi nuorisotalojen, partiolaisten, nuorten kesäleirien ja muiden yhteyteen, ja suunnitellaan aktiviteetteja niitä varten juuriltaan keskieurooppalaiseen tapaan (*Freizeitpädagogik*). Vapaan ajan pedagogiikan laajempi ymmärtäminen sitä vastoin tavoittelee ihmisen, persoonan, koko elämänlaadun parantamista. Se tarjoaa mahdollisuuden integroituneeseen kasvun tukemiseen. Arvojen ja asenteiden kehittyminen on silloin keskiössä. ”Opetuksesta ja harjoituksesta” siirrytään korostamaan ihmisen persoonallisten prosessien merkitystä. Painotetaan kokemuksia ja niiden reflektointia (tarkemmin Kurki 2008).

Kirjan kirjoittajat kysyvätkin, kuka huolehtii kasvun kokonaisuudesta ja ehdottavat, että jokaiselle luokalle tulee turvata sellainen aikuisvoimavara, joka tuntee oppilaat kasvavina yksilöinä. He sanovat ehdotuksensa olevan samansuuntainen kuin kokeilut nuorisotyöntekijästä koulussa (ss. 225–226). Suhtaudun puolestani varauksellisesti nuorisotyöntekijäehdotukseen ainakin niin kauan kuin koulutus on nykyisenlaista. Nuorisotyöntekijät ovat hyviä vapaa-ajan toimintojen ohjaajia, mutta syvempi nuoren kasvun ymmärtäminen ja yhteisöön kuulumisen tukeminen eivät kaikkialla vielä ole opintojen ytimessä. Sitä vastoin monien ammattikorkeakoulujen sosionomikoulutuksissa on jo paljon tällaisia sisältöjä. Siksi koulukuraattorien nuorten kasvua tukevaa merkitystä tulisi entisestään korostaa ja palata alkuperäi-

siin suunnitelmiin siitä, että jokaisessa koulussa tulee olla kuraattori. Hämmästelinkin suuresti, että kirjasta puuttuu kuvaus oppilashuollosta. Jonkin verran sivuttiin kouluterveydenhoitajan työtä, mutta entä psykososiaalinen työ. Eikö sitä ollut?

Lisää yhteistä ihmettelyä

Kirjassa on lukuisia mielenkiintoisia löydöksiä ja useita ihmettelyn aiheita. Yksi kiinnostavista löydöistä on aikuisuuteen suuntaavien kahden käytävän ja niihin liittyvien W (working class) ja M (middle class) -tyyppien analyysi. Löysin aikoinani väitöskirjatutkimuksessa (Kurki 1984) hyvin samansuuntaisesti oppilaiden kaksi maailmaa. Oli menestyvien, niin sanotuista hyvistä kodeista olevien oppilaiden maailma, joka ainakin verbaalisesti näytti hyvältä maailmalta. Niin sanotuista huonoista kodeista olevilla oppilailla ja oppilailla, jotka eivät menestyneet koulussa, oli erilainen maailma. Menestys koettiin kaukaiseksi, mutta kaipuu siihen oli kova, ja menestyksen saavuttamiseksi hyväksyttiin monenlaisia keinoja.

Ihmettelyn aiheista sitä vastoin osa oli minulle uusia. Siis koulu-aikako on todella vain kahdeksan ja kahden välillä? Silti kouluissa ei näyttäisi olevan iltapäivätoimintaa. Se lienee lähes suomalainen erikoisuus, sillä maailmalla toimintaa on perinteisesti paljon: liikunnasta väittelykerhoihin, musiikista lehdentekoon, kuvataiteista teatteriin.

Kiinnostavaa olisi tietää myös se, millä perusteella oppitunnit olivat juuri 75 minuutin mittaisia. Esimerkiksi monissa niin sanottua persoonakeskeistä kasvatusta toteuttavissa kouluissa maailmalla oppitunnit ovat 90 minuuttia. Silloin koulun profiili filosofialtaan ja visioiltaan on kuitenkin kokonaisuudessaan persoonakeskeisen kasvatuksen mukainen. Se vaatii opettajalta paljon, paljon enemmän kuin tavallinen opetus. Hänen täytyy osata ohjata itsenäiseen opiskeluun, keskusteluun, väittelyyn ja niin edelleen ja kyetä myös itse niihin. Tavallinen luokkaopetus ei riitä, vaikka siinä olisi ryhmitöitä ja muuta. Toisaalta näitä pitkiä oppitunteja saisi olla päivässä vain pari (tarkemmin Kurki 1991).

Sosiaalipedagogisesti virkistävää kirjassa oli myös se, että kirjoittajien mielestä yksikään teknologinen tai verkkopohjainen didaktinen ratkaisu ei ole mikään uudistus, se ei tee autuaaksi. Sitä jotain opettajien karismasta ei kone voi korvata. Sosiaalipedagogiikassa asiasta puhutaan käsitteen ”pedagoginen suhde” kautta: kasvattajan ja kasvatettavan välisen suhteen laatu on nuoren kasvun tukemisen ydinasia.

Kirjassa selkeästi esiin tuleva vanhempien heiveröinen suhde kouluun on kummallista, vaikka asiasta on puhuttu jo vuosikymmeniä. Vanhempia ei käytetä pedagogisena voimavarana oikein mitenkään (s. 120). Toki on kehitys- ja kasvatustaluteluja. Näitä bisnesmaailmasta mallinsa saaneita keskusteluja on jo päiväkodeissa. Liian usein kuulee, että niissä ammattikasvattaja antaa asiantuntijana ohjeita vanhemmille ikään kuin ylhäältäpäin.

Pikkuisen ihmettelin kirjoittajien innostusta Judith Rich Harrisin malliin sosiaalisen ja persoonallisen vuorovaikutuksesta (s.150). Heuristisena teoriana malli on hyvä, mutta se olisi saanut enemmän väriä, jos sitä olisi emansipatorisen uskaliaasti vähän räjäytelty. Ajattelen noin yleisesti, että kovin usein ei tarvitse mennä lukkoon lyötyihin malleihin, joista löytyvät ryhmän status, kategoriat, kognitiiviset tekijät, kognitiivinen sosiometri ja niin edelleen. Vielä varovaisempi olen, jos ihmiset sijoitellaan statuksiin ja hierarkioihin jonkin mallin avulla. Emansipatorisessa sosiaalipedagogiikassa keskitytään yksilön, yhteisön ja yhteiskunnan vuorovaikutussuhteisiin mutta annettuja malleja väljemmin, ihmisen olemukseen liittyvältä antropologiselta perustalta. Siltä nousee tarvittaessa barrikadeille.

Samoin ihmetyttää hieman, kun kirjassa koulun tehtävät jaetaan kvalifikaatio-, selektio-, varastointi- ja sosialisatiotehtäviin. Kasvatustehtävää sivutaan, mutta sen suhde edellisiin ei ihan selviä (s. 178). Sosiaalipedagogisesti kyse on luonnollisesti siitä, että kasvatustehtävä on yläkäsite, josta muut nousevat. Sosialisatiotehtävä on siihen läheisessä yhteydessä. Oikeastaan koulun kasvatustehtävän luonne riippuu juuri siitä, miten sosialisatio ymmärretään. Koulu voi toki olla ihan hyvä, jos hallintotekniikat ovat hyvät, ihmissuhteet jotakuinkin kunnossa, ja asiantuntijuus kasvatukseen ja koulutukseen liittyvissä kysymyksissä on vahva. Erinomainen koulu on kuitenkin vasta silloin,

kun sen symboliset ja kulttuuriset voimat ovat kunnossa. Kiinnitetään huomiota merkityksellisiin asioihin ja rakennetaan uniikkia koulukulttuuria. Siinä rehtorin merkitys on oleellinen (tarkemmin Kurki 1993; Sergiovanni 1984). Suurin ihmettelyn aiheeni olikin, että rehtori puuttuu kirjasta. Kuitenkin on niin, että ”näytä minulle hyvä koulu, niin minä näytän sinulle hyvän rehtorin”. Se on lukuisten kansainvälisten tutkimusten todistama asia.

Hykerryttävän ajankohtaista on, että suvivirsi- ja joulujuhlakeskustelut ovat mukana kirjassa. Eihän niitä voi kuin ihmetellä. Ne liittyvät siihen, myös kirjassa pohdittuun, että koulu ei tahdo tehdä juridisia virheitä. Asioita tehdään juristeja eikä lapsia varten, virheitä pelätään.

Lopuksi

Tommi totesi, että myös tämän kirjan avulla he halusivat tarjota etsivää, kyselevää realismia ja moninäkökulmaista nuorisotutkimusta. Kuinka samaa mieltä olenkaan: sitä tarvitsemme (Kurki 2007)! Samalla olen valmis tarkentamaan käsitystäni: emme ole kaukana vaan sittenkin niin lähellä.

Tarvitsemme myös entistä enemmän nuoren oman äänen kuulemista, joten kuunnellaan lopuksi ”Sissiiä”. Hän vastaa kysymykseen ”mistä syntyy hyvä luokkahenki” seuraavasti (ss. 166–167): ”No hyväksyy muitten ihmisten erilaisuuden ja yrittää vain tulla toimeen, vaikka ei tykkäis, ei ainakaan näytä sitä sillä, ettei tykkää toisesta. Eihän sitä vapaa-ajalla tarvi olla kavereita. Ihan vaan toisten ihmisten kunnioittaminen. Ei siinä muuta”.

Lähteet

Aranguren, L. 1998. Reinventar la solidaridad. Madrid: PPC.

Giddens, A. 2007. Europe in the Global Age. Cambridge U.K: Polity Press.

Hoikkala, T. & Paju, P. 2013. Apina pulpetissa – ysiluokan yhteisöllisyys. Helsinki: Gaudeamus.

- Jegelka, N. 1992.* Paul Natorp: Philosophie, Pädagogik, Politik. Würzburg: Königshausen&Neuman.
- Kurki, L. 1981.* Koulu pakkolaitosten verkostossa. Sosiologian laudaturtutkielma. Oulun yliopisto. Julkaisematon.
- Kurki, L. 1984.* Moraalinen orientaatio (väitösk.). Turku: Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, osa 45.
- Kurki, L. 1991.* Persoonakeskeinen kasvatus. Tampere: Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimusraportti A46.
- Kurki, L. 1993.* Pedagoginen johtajuus. Tampere: Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Julkaisu no. 28.
- Kurki, L. 2000.* Sosiokulttuurinen innostaminen. Tampere: Vastapaino.
- Kurki, L. 2002.* Persoona ja yhteisö – personalistinen sosiaalipedagogiikka. Jyväskylä: SoPhi.
- Kurki, L. 2006.* Sosiaalikuraattorina koulussa. Teoksessa L. Kurki, E. Nivala & P. Sipilä-Lähdekorpi. Sosiaalipedagoginen sosiaalityö koulussa. Helsinki: FinnLectura, 38–100.
- Kurki, L. 2007.* Nuorisokasvatus sosiokulttuurisen innostamisen kehyksessä. Teoksessa E. Nivala & M. Saastamoinen (toim.) Nuorisokasvatuksen teoria – perusteita ja puheenvuoroja. Helsinki: Nuorisotutkimusseura/ Nuorisotutkimusverkosto. Julkaisuja 73, 201–228.
- Kurki, L. 2008.* Innostava matkailu – sosiokulttuurinen innostaminen ja vapaa-aika. Helsinki: FinnLectura.
- Sergiovanni, T. 1984.* Leadership and Excellence in Schooling. Educational Leadership 41(5), 4–13.