



KIMMO HÄMÄLÄINEN

## “Koulu, opettaja ja nuori ihminen” mistä tulemme, minne menemme

Lapsen kasvatusta merkitsee lapsen moraalista sitouttamista yhteiskuntansa jäseneksi (Koski 1999, 21). Sitouttamista suorittavat koti ja koulu, ja sitä tapahtuu median kautta. Vaikka kaveripiiri viittaisi mahdollisuuden omaehtoiseen itsemäärättyihin on perusteltua ajatella, että pitkälle aikuisuuden kynnykselle yhteiskunta on nuorelle jotakin, joka on olemassa hänestä riippumatta: yhteiskunta on “vallitsevaa”, se on auktoriteettia ja perinnettä, johon nuoren edellytetään suuntautuvan ja mukautuvan. Yhteiskunta, kuten ihminen, elää kaikissa aikamuodoissa. (Tätä ajallista) sitouttamista normittaa erityisesti ammatillinen kasvatusta (Tuomaala, 1999, 165) samaan aikaan kun lapsen vanhemmat saattavat vähätellä omia kasvatustapojensa toteuttamista vain “elävänsä lastensa kanssa” (Pulkkinen 1994, 27).

Julkusen (1994, 114) mukaan yksilöt voivat määrittellä itseään vain yhteisössä ja yhteisöllisesti annettujen identiteettien kautta. Charles Taylor (1989, 91–97) määrittää käsitteen “konstitutiivinen hyvä”. Se on jokin kulttuurinen, mutta usein julki-lausumaton perustava näkemys oikeasta ihmiselämästä. Konstitutiivinen hyvä ohjaa arvovalintojamme. Samalla se tekee valinnoistamme sisällöllisestikin hyviä ja oikeita.

Konstitutiivinen hyvä on jonkinlainen esitietoinen kulttuurinen ideaali. Jokainen kulttuurissa kasvanut on omaksunut ja omaksuu siitä jotain ja väistämättä toteuttaa sitä myös omassa kasvatustyössään. Tähän suuntaan ajattelee myös Ojakangas (2001, 28). Hänen mukaansa kasvatusta on perustuttava kokemukseen, ei tieteeseen. Kokemus on kaikkea sitä tuttua ja hyväksi koettua, jota tiede vieroksuu. Kokemus on jatkuvuutta. Myös koulu ammatillisena kasvatustuotteena on kulttuuristen ideaalien peili (Tolonen 1999, 7). Opettajalta voitaisiin vaatia tietoisuutta, kykyä artikuloida kasvatustyötään ohjaava konstitutiivinen hyvä, ts. “yhteisön moraalisten sitoumusten ja niiden perustelujen kertomista” (Koski 1999, 21). Ei edes yksilöllisyyttä pitäisi ymmärtää perinteestä ja vallitsevasta riippumatta, sillekin on asetettava yksilön ulkopuoliset ehtonsa. Taylorilla (1995, 66–69) on ajatus moraalista merkitysnäkökentistä. Merkitsevä minuus voi toteutua vain ottamalla huomioon esim. historiasta, toisista ihmisistä tai luonnosta juontuvat vaatimukset. Yksilöyttämme toteuttavinaikin meidän olisi siis ammennettava identiteettimme konstitutiivisesta hyvästä. Parhaiten tämä voisi saada alkunsa autoritai-

visessa aikuinen–lapsisuhteessa. Kasvatuksen tulisi olla dialogista (Puolimatka 1997, 303). Samalla kun lapsen omaa tahtoa kunnioitetaan, häntä vaaditaan myös rationaalisen keskustelun avulla mukautumaan (Pulkkinen 1994, 34–35.)

### **Koulun totuus on pragmaattista**

Kuinka tämä rationaalinen mukauttaminen tai perinteeseen sitouttaminen toteutuu koulussa? Tylysti ilmaistenhan "koulua käydään vain koulua varten" (Niemi 1998, 54). Vaikka oppilaita kuunneltaisiinkin entistä enemmän (Syrjälä 1998, 37), yleisenä vaikutelmana lienee, että oppimistilanteet ovat yhäkin vahvasti opettajajohtoisia. Opettajalle on tärkeää luokan yhteisen toiminnan eteneminen (Lahelma 1999, 87; Simola 1999, 68). Käsitkseni mukaan opettaja organisoii oppimistilanteet kysymättä mielipidettä oppilailtaan, edellyttää sääntöjen noudattamista ja pidättää itsellään vallan ojentaa oppilastaan, joka ei mukaudu koulun käytänteisiin. Koulun käytännöt ja opettajan ja oppilaiden vuorovaikutus toteutuvat paljolti implisiittisten sääntöjen varassa. Kun sääntöjä rikotaan, ne tuodaan esiin, painotetaan ja teroitetaan. Opiskelijat saattavatkin kuvata koulua kuin totaalista instituutiota (Gordon 1999, 112). Karrikoitu ja ironisoitukin kuvaus ei varmasti ole oikea, mutta jotenkin totuudenmukainen. Koulu on melko autoritaarinen. Vaikka opettajat haluaisivatkin nähdä itsensä nimenomaan kasvattajiksi (Syrjälä 1998, 30), käytännössä luokkahuonetilanteita hallinnee ennemminkin (lyhyemmän tähtäimen) pyrkimys oppia jotakin sisällöllistä opetettavasta aiheesta kuin (pitemmän tähtäimen) pyrkimys kasvaa ja kasvattaa (Lahelma 1999, 89). Opettajan tiedollinen auktoriteetti hallitsee, ei hänen moraalinen auktoriteettinsa, joka

tiedollisuutta enemmän voisi sallia ja edellyttää vuoropuhelua oppilaiden kanssa. Koulua onkin pidetty tehottomana arvokasvattajana (Syrjälä 1998, 28). Toisaalta koulun arvokasvatus on paljolti "piiloista". Jo koulun sosiaaliset valtasuhteet muokkaavat oppilaissa työelämän hyveitä, kuten työuria, suoritusmotivaatiota ja kilpailuhenkeä (Lehtisalo & Raivola 1992, 53–54). Tosi-elämän koulun voikin nähdä melko pragmatistisena: totuus on jotakin kannattavaa ja hyödyllistä. Sillä tottakai nuoretkin ovat omaksuneet julkisessa eetoksessa ilmenevän ajattelutavan ja keskittyvät pääasiassa sellaiseen, josta uskovat olevan myöhemässä elämässään hyötyä. Julkisessa puheessa työnteon, kulutuksen ja menestyksen korostus on päällimmäisenä, miten nuoretkaan välttyisivät kiinnittymästä vallitseviin materialistisen kulttuurin hyveisiin?

### **Humanismi pragmatismen puristuksessa**

Länsimainen kasvatusihanne on kuitenkin humanistinen. Humanistisessa kasvatusihanteessa voidaan nähdä kaksi aspektia: yleissivistyksen ja älyllisen vapauden ihanteet. Edellisellä tarkoitetaan muun muassa itsensä kehittämistä ja hyveiden omaksumista päämäärinä sinänsä. Älyllisen vapauden ihanne pyrkii vapaaksi ennakkoluuloista, rationaaliseen avoimuuteen ja autonomisuuteen (Puolimatka 1997, 35–44.) Humanismin vaikutus näkyy myös laadittaessa peruskoululle sen perusarvoja: hyvyys, totuus, kauneus, tasa-arvo, yleissivistys, vastuullisuus, eettinen herkkyyys ja suvaitsevaisuus (Lahelma 1999, 81). Humanistisesti sivistynyt ihminen omaa yhteisöllisiä hyveitä. Humanismissa ihmisten välinen yhteistyö ja oikeudenmukaisuus korostuvat (Lehtisalo & Raivola 1992, 260).

Vaikka humanismin ja työkeskeisen pragmatismien voikin käsitteellisesti nähdä toisistaan eriävinä, niillä on kuitenkin tosiasiallinen yhteys: humanismi voi tukea työkeskeistä pragmatismia. Vapauttaan ja autenttisuuttaan etsivä yksilö toteuttaa itseään työnsä kautta. Kuten todettua, myös koulu korostaa tätä elämänjäsenystä. Jo murrosikäisellä koululaisella on nupullaan se, mikä aikuisella on kiteytyneenä: ajallinen projektiio on kohti ammattiuraa, yksilöllinen identiteetti määritellään ammattiuran kautta. Kritiikin voikin kärjistää juuri tähän: humanismi – itse käyttäisin käsitettä ”ihmisen mahdollisuudet” – typistyy.

### **Katoamisilmoitus: täysi ihminen**

Kasvatusauktoriteetin hyväksyminen voi olla rationaalista ja kasvatettavan vapauden säilyttävää (Puolimatka 1997, 251–252). Psykoanalyttisesta ajattelusta on tuttua (Tähkä 1997, 435–436), että nuori tarvitsee kasvuunsa samastumisen kohteita. Mikäli opettaja haluaa tulla kasvatettavan auktoriteetiksi, hänen on myös kyettävä herättämään tässä samastumisen pyrkimys. Uskon, että tämä saa parhaat mahdollisuutensa jo mainituissa läheisissä ihmissuhteissa, vuoropuhelussa. Opettajan tehtävänä on luoda oppilaaseensa libidinaalinen suhde. Entiset oppilaat muistelevat lämmöllä juuri niitä opettajiaan, joiden kokivat rakastavan heitä. Oppilaastaan kiinnostunut opettaja voi luoda oppilaalleen tunteen, että tämän elämä on tärkeä. Ojakangas (2001) puhuu paljon kasvattajalle asetetusta vaateesta rakastaa ja välittää kasvatettavistaan. Ja toisinpäin: kasvatettavan libidon kohteena olisi kasvattaja persoonallisuutena, se mitä hänellä – kasvattajalla – on kasvatettavalle annettavana. Tällöin kasvattaja tulee kasvatet-

tavansa ohjaajaksi.

Oppilaan autonomian kunnioittaminen tulee esille konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä. Loppuun asti vietyä tämä tarkoittaisi, että opiskelu alkaisi oppilaan elämämaailmasta: niistä kysymyksistä, jotka oppijalle ovat merkityksellisiä. Tutkimuksessa (Niemi 1998, 45) havaittiin, että peruskoululaisten ja lukiolaisten aktiivisuus kasvoi, kun he saivat itse vaikuttaa siihen mitä opiskellaan ja miten. Voisiko kasvatus kuitenkin perustua lapsen ja nuoren vapaaehtoisuuteen? Eikö aikuisen erota nuoresta juuri se, että hän uskoo tietojensa ja ymmärryksensä olevan parempaa kuin lapsensa tai oppilaansa? Juuri tätä painottaa Ojakangas (2001, 51–58). Hänen mukaansa kasvattajan ja kasvatettavan välillä tulee vallita epätasainen, hierarkkinen suhde. Kyse on elämänmuodon välittämisestä kasvattajalta kasvatettavalle. Aikuisen tulee siis rohjeta toimia ohjaajana myös nuoren ihmisen elämämaailman suhteen. Ohjaava aikuinen ei voi lähteä siitä, että nuoren elämämaailma on jonkinlainen totaliteetti, johon hänen ei ole lupa puuttua. Aikuiselta tämä vaatii uskoa omaan aikuisuuteensa. Aikuisella tulisi olla jonkinlainen henkilökohtainen elämäntarina, jota vasten hän peilaa nykyisyyttään ja menneisyyttään ja jonka avulla hän voi kokea nykyisyyteensä aidosti arvokkaammaksi kuin menneisyytensä. Aidosti aikuistunut ihminen on irrottautunut lapsuudestaan niin, että hänen lapsenaolemisensa (lapsiominaisuutensa) on muuttunut muistoiksi, jotka muistoinakin yhä kuuluvat hänen elämänsä historiaansa ja ovat osa hänen yksilöllistä integriteettiään (Tähkä 1997, 560–567). Tällainen reflektoitu menneisyys voisi antaa aikuiselle mahdollisuuden ohjata nuorta ihmistä tämän iänmukaisessa kehitystehtävässä. Aikuisella olisi kyky eläytyä nuoren ihmisen elämäntilanteeseen, koska on eläytynyt vastaavaan elämänvaiheeseen

omassa itsessään. Tällöin läheisyys ja etäisyys aikuisen ja nuoren välillä voisi toteutua ihanteellisessa suhteessa.

Luulen tässä olevan yhden suurimmista ongelmista silloin, kun opettaja ja oppilas kohtaavat koulun maailmassa. Oppilas ei tunnista opettajassaan mitään "kokeneempaa", "korkeampaa" ja "enemmän", jotain mitä oppilaalla ei vielä ole, mutta jota hän edes saattaisi haluta. Tällöin opettajat painottavat pragmatismia: aivan kuin olisi -vaikkakin tärkeitä - asioita, jotka eivät kuulu koulun tehtäviin tai joihin ei ole aikaa. Sääntöjen painottamisen taustalla saattaa kuitenkin olla, että monelta opettajalta puuttuu henkilökohtainen ajallinen perspektiivi, jäsenetty elämänhistoria, jossa oma muutos ja kehitys voitaisiin kokea todellisena ja jota sellaisena voitaisiin rationaalisilla, autoritatiivisilla keinoilla välittää myös eteenpäin. Opettajan olisi kyettävä näkemään relativismi, joka perustuu nuoren ja aikuisen erilaisiin yhteiskunnallisiin rooleihin ja erilaisiin iänmukaisiin kehitystehtäviin. Reflektoidessaan ja etäännyessään omasta yhteiskunnallisesta ja iänmukaisesta roolistaan opettaja antaisi oppilaalle - ei sitä mitä opettaja itse on - sen minkä uskoo oppilaaltaan juuri siinä elämäntilanteessa puuttuvan.

Koulu rajaa tehtävänsä. Koulu toteaa, että järjestyneessä yhteiskunnassa kansalaisten tarvitsee käyttäytyä oikealla tavalla: tehdä työtä ja noudattaa yhteisiä sääntöjä. Libido, jolle voisi olla mahdollista suuntautua koko humanismin - ihmisen mahdollisuuksien - laajuudelta, typistetään, behaviorisoidaan. Koulu kasvattaa oppilaista yksilöitä, jotka hyvin nopeasti oppivat, millainen käytös on palkittavaa ja millainen rangaistavaa.

## Lähteet

- Gordon, T. 1999. Materiaalinen kulttuuri ja tunteet koulussa. Teoksessa T. Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 99-116.
- Julkunen, R. 1994. Hyvinvointivaltio moraaliyhteisönä: yhdenmukaisuus, ero ja oikeudenmukaisuus. Teoksessa J. Virkki (toim.) *Ydinperheestä yksilöllistyviin perheisiin*. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY, 104-125.
- Koski, L. 1999. Hyvä tyttö ja hyvä poika. Ihanteelliset yksilöt aapisten moraalisisissa kertomuksissa. Teoksessa T. Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 21-49.
- Lahelma, E. 1999. Hyvätapainen yksilö. Kasvatustavoitteet koulun arjessa. Teoksessa T. Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 79-96.
- Lehtisalo, L. & Raivola R. 1992. Koulutuspolitiikka. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- Niemi, H. 1998. Jos sulla on halu oppia... Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY, 39-55.
- Ojakangas, M. 2001. Pietas - Kasvatuksen mahdollisuus. Tallinna: Summa.
- Pulkkinen, L. 1994. Millaista lastenkasvatusta nykytutkimus suosittelee? Teoksessa J. Virkki (toim.) *Ydinperheestä yksilöllistyviin perheisiin*. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY, 26-45.
- Puolimatka, T. 1997. Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa. Tampere: Kirjayhtymä.
- Simola, H. 1999. Hienotunteisuuden dilemma. Käyttäytymisen arvostelu suomalaisessa kansanopetuksessa. Teoksessa T. Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 51-77.
- Syrjälä, L. 1998. Onko koulun kello myöhässä? Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY, 25-38.
- Taylor, C. 1989. *Sources of the self: The making of modern identity*. Cambridge- Melbourne: Cambridge University Press.
- Taylor, C. 1995. *Autenttisuuden etiikka (Alkuteos The Ethics of Authenticity 1991)*. Helsinki: Gaudeamus.
- Tolonen, T. 1999. Johdanto. Teoksessa T. Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 7-17.