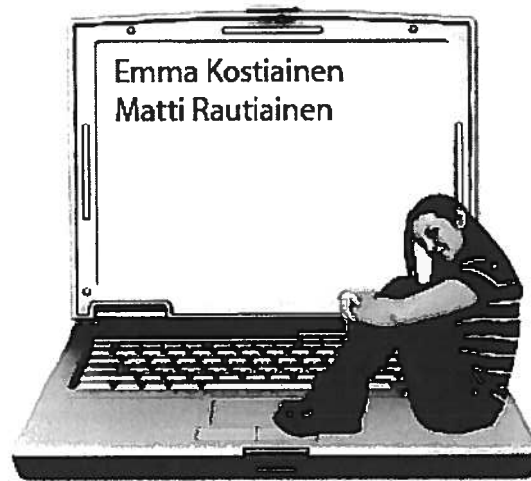


Kostiainen, E. & Rautiainen, M. 2011. Uusi opettaja .
Teoksessa Pohjola, K. (toim.), Uusi koulu - oppiminen
mediakulttuurin aikakaudella . Jyväskylän yliopisto ;
Koulutuksen tutkimuslaitos, 159-171.



Uusi opettaja

Hyvän opettajuuden määritelmä on tunnetusti täynnä ideaaleja ominaisuuksia ja toiveita, jotka harva, jos kukaan opettaja kykenee täyttämään. Suomalaisen koulukulttuurin ja opettajan ammatin vahvat ja historiallisesti kehittyneet piirteet elävät varsin voimakkaina nykykoulun arjessa. Kiireinen työ ei mahdollista yhteistoiminnallisuuden ympärille kehittyvää työ kulttuuria. Toiveet ja koulutodellisuus muodostavat paljon jännitteitä, joiden ristivedossa opettajat tuntevat työn kuormittavaksi. Kun muut opettajat koetaan samanaikaisesti yhteisönä, jossa on vaikea keskustella esimerkiksi pedagogiikasta, opettaja jää yksin. (Blomberg 2008, 211-217; Hyytiäinen 2003, 67, 214-215; Salo 2002, 268-277.)

Vaikka esimerkilliselle opettajaideaalille on tapana hieman hymähdellä, ihanteet kuitenkin määrittävät opettajankoulutusta, opettajan asiantuntijuutta ja hänen asemaansa yhteiskunnassa. Tietyllä tavalla opettajasta on tullut ideaalin roolinsa vanki. Pyrkimys toteuttaa tuota rooliaan johtaa useassa tapauksessa riittämättömyyden tunteeseen. Tilannetta ei helpota hektinen ja tuloskeskeinen yhteiskunta, joka lataa opettajan työhön jatkuvasti lisää vaatimuksia. Vaikeissa, nopeatahtisissa ja ristiriitaisiakin tuntemuksia sisältävissä tilanteissa opettajat enemmän

pitäytyvät perinteisessä ja turvalliselta tuntuvassa tavassa toimia kuin että hakevat ratkaisua jostain uudesta näkökulmasta.

Yksinomaan opettajuuden kriittinen tarkastelu, avoin ja tutkiva suhde omaan työhön, on vaikeaa. Ensinnäkin se vaatii yksilöltä valtavaa intellektuaalista ponnistelua. Toisekseen opettajan työ on luonteeltaan yhteisöllistä. Paradoksi syntyy siitä, että huolimatta vahvasta yhteisöllisestä tahtotilasta, jota esimerkiksi opettajakoulutuslaitosten opetussuunnitelmat painottavat, yksin tekemisen kulttuuri näyttää säilyvän. Yhteisöllisen asiantuntijuuden tavoitteet eivät useinkaan toteudu oppimisprosesseissa (ks. Kostiainen & Gerlander 2009). Miksi on näin? Meillä ei ole kysymykseen yksiselitteistä vastausta. Sen sijaan kuvaamme tässä artikkelissa prosessin, jossa itse siirryimme yksin tekemisen kulttuurista toimimaan yhdessä – ensin opettajaryhmänä – sitten opettajien ja opiskelijoiden ryhmänä. Pyrimme ymmärtämään itse prosessia ja samalla luomaan jäsenystä uudenlaiselle opettajuudelle. Olennainen kysymys on, kuinka siihen voi kouluttautua. Keskeisiä elementtejä uuden opettajuuden syntymiselle ovat irtiotto, kollektiivisuus ja oppimisesta hurmioituminen.

Irtiotto

Istuimme kolmisiin Johannan työhuoneessa jälleen mieltimässä, millaista koulutusta järjestämme saamallamme täydennyskoulutusrahalla. Pitkien keskustelujen myötä perinteisen täydennyskoulutuskurssin toteuttaminen ei houkuttellut. Sen sijaan keskusteluihimme tuli toistuvasti teemoja, joita emme ymmärtäneet, mutta joita silti sujuvasti päivittelimme ja kritisoimme, ja jotka kuitenkin samalla kiehtoivat ja herättivät pohtimaan sitä, millaisilla alueilla meidän opettajankouluttajien tulisi omaa ajatteluaamme ja toimintaamme kehittää. Käänsimmekin katseemme itsekkäästi itseemme: täydennyskoulutuksen ideaksi muotoutui, että haluamme tutkia sitä, mitä emme ymmärrä. Esittelimme idean muille opettajankouluttajille ja kutsuimme kiinnostuneita liittymään mukaan ryhmäämme.

Näin syntyi Tekstin Hurma ja Surma -ryhmä, jonka tavoitteeksi tuli tutkia ymmärtämisen rajoja niin henkilökohtaisella kuin ryhmän tasolla.

Toimintana se tarkoitti seuraavaa: Yhdessäololla ja pitkäkestoisilla keskusteluilla haimme yhteistä ymmärtämisen ja ymmärtämättömyyden rajapintaa. Keskusteluissa muotoutui erilaisia teemoja ja ilmiöitä, jotka haastoivat ymmärryksemme (esim. väkivaltapelit, uskonto, tosi-tv) ja joiden avaamiseen lähdimme hakemaan asiantuntijoiden näkökulmia auttamaan meitä jäsentämään kokemaamme ja ilmiöön liittyvää ymmärrystämme. Asiantuntijatapaamisia edelsi myös tiedon hankkiminen näistä teemoista erilaisin tavoin.

Rakensimme yhteen yliopiston seminaaritalaan "peliluolan", johon kokoonnuimme ryhmän kanssa moneksi tunniksi pelaamaan meille entuudestaan outoja tietokonepelejä. Muun muassa Grand Theft Auto ja Simms olivat hetkessä imaisseet meidät pauloihinsa. Pelaamisen tuoksinnassa aloimme käyttäytyä juuri siten kuin pelin roolihahmon ehkä odotetaankin toimivan. Tämä ilmeni muun muassa kielenkäytössämme ja vuorovaikutuksessamme. "Saako tän huoaran tappaa", ei herättänyt pelikontekstissa kovin kummoista ihmetystä, vaikka lausahdus tuli opettajankouluttajakollegan suusta. Pelaamistilanteessa ei ollut sellaisia estoja, joita meillä kouluttajina monessa muussa tilanteessa olisi. Pelisession jälkeen luimme Frascaan (2000) artikkelin Ephemeral Games. Is it Barbaric to Design Videogames after Auschwitz. Kokemaamme ja lukemaamme jäsensimme pelitutkija Raine Koskimaan kanssa.

Olemme myöhemmin nimenneet ryhmän syntymisen ja sen toiminnan perusidean muotoutumisen vaiheen irtiotoiksi. Irtiotolla tarkoitamme tilaa, jossa opettaja(ryhmä) näkee mahdollisuuden kokea uutta tai tehdä toisin, perinteistä ja tavanomaisuuksista poikkeavaa. Lähtökohtana on ammatillinen kehittyminen, oppiminen, toisin näkeminen. Koulussa tai yleensä koulutuksessa tällaisia irtiottoja tapahtuu vähän, niin opettajien kuin opiskelijoiden keskuudessa. Toisin tekeminen jää usein ns. konditionaalipuheeksi: mitä olisi mielenkiintoista tehdä tai kokea. Irtiotto siis edellyttää todellista tekemistä, ei vain ajattelun, vaan myös toiminnan tasolla. Irtiotossa keskeistä ei ole impulsiivisuus, vaan sen on oltava ammatillisesti perusteltua. Opettajankoulutuksessa oleville opiskelijoille ajatus irtiotosta, kuten koulupedagogiikan uudistamisesta, on hyvin pinnalla oleva ja samalla dikotominen ja ristiriitaisia ajatuksia herättävä.

Opiskelija tuntee itsessään vahvan ristivedon uuden ja vanhan välillä (Rautiainen 2008).

Saman dikotomian tunnistamme myös itsessämme kouluttajina. Pitkän koulutushistorian ja opettajana toimimisen myötä olemme tulleet osaksi pitkää kulttuurista jatkumoa – traditiota – jossa olemme omaksuneet tietyt toimintatavat ja käsitykset itsestäänselvyyksinä kyseenalaistamatta niiden järkevyyttä tai tietämättä niiden historiallis-yhteiskunnallista taustaa. On tyypillistä, että opettajat, opettajaksi opiskelevat ja opettajankouluttajat hyvin nopeasti tekevät päätelmiä siitä, millaiset asiat, teemat tai ajattelutavat kuuluvat kouluun ja mitkä eivät. Kouluun kuulumattomien ilmiöiden poissulkeminen on yleensä ehdotonta ja merkitysneuvotteluja ei juurikaan käydä opettajayhteisössä. Ei riitä, että tunnistamme muutoksen tarpeen ja että pystymme rakentamaan pedagogisesti perustellun suunnitelman. Tarvitaan myös kyky ymmärtää muutosta ja toimintakontekstia.

Edellä kuvattu on eittämättä keskeinen syy sille, että uusi opettaja osaltaan väsyä uudistusmielisyydessään ja sopeutuu vallitsevaan traditioon. Into vaihtuu väsymykseksi, pettymykseksi ja pahimmillaan kyynisyydeksi, erityisesti siinä tapauksessa, jos syyksi nähdään oma epäonnistuminen, muiden opettajien vanhoillisuus tai ylipäättään opettajankoulutuksen epärealistisuus. Näissä tilanteissa opettajan ammatin yksin tekemisen kulttuuri paljastuu raadollisimmillaan. Tilanteissa, joissa opettaja tarvitsisi tukea ja ryhmää, jossa tarkastella koettua ja näin laajentaa ymmärrystään, hän jää yleensä yksin.

Kontekstin ja toimintaedellytysten ymmärtämisen lisäksi toisin tekemisessä kyse on mitä suurimmassa määrin rohkeudesta. Irtiotto vaatii rohkeutta, vahvaa luottamusta itseensä, muihin ja irtioton perusteluihin. Uuden opettajan on uskallettava ottaa riskejä ja lähteä oppilaidensa kanssa yhdessä kohti tuntematonta (Hurma 2009). Irtiotto merkitsee yleensä luopumista ja etäisyyden ottamista totuttuun ja siihen, mitä yhteisö pitää normaalina ja järkevänä, kyseenalaistamattomana toimintana. Tekstin Hurma ja Surma -ryhmän syntymisessä oli kyse juuri tästä. Alkuun lähdimme suunnittelemaan perinteistä lyhytkestoista täydennyskoulutusta. Uudenlaisen, pitkäkestoisen, omaehtoisen ja ryhmästä itsestään lähtevän

täydennyskoulutuksen ajatus muotoutui vasta useiden keskustelujen myötä. Idea ei olisi siirtynyt käytäntöön ilman kollektiivia, johon ja josta kumpusi riittävä määrä rohkeutta, jota yhdeltäkään yksilöltä ei olisi löytynyt uudenlaisen koulutuksen toteuttamiseen.

Kollektiivisuus

Tekstin Hurma ja Surma -ryhmä, mahdollisti sen, että me uskalsimme toteuttaa irtiottoja yhdessä. Kollektiivi meistä tuli yhteisen kokemisen, sen työstämisen ja ryhmään sitoutumisen myötä. Parin vuoden kokemuksen jälkeen aloimme miettiä, miten voisimme kuvata täydennyskoulutautumistapaa muille. Ideoinnin tuloksena päädyimme performanssiin. Ajatuksena oli, että perinteisestä luennoinnista poikkeava esitysmuoto antaisi parhaiten oikeutta koulutukseen uudenlaiselle muodolle. Lähtökohtana on ollut oman ymmärryksemme haastaminen, joten halusimme saman kokemuksen koulutettaville. Ja tässä myös onnistuimme: esitys vei osallistujat ymmärryksen rajoille. Performanssiin pystyimme liittämään teemoja, joita olimme käsitelleet, kuten vallan, uskon, leikin ja kapinan kysymyksiä.

Performanssi oli yksi tapa pyrkiä uudella tavalla pedagogisoimaan sitä, mistä kollektiivisessa kokemisessa ja oppimisessa on kyse. Performanssin tekemisen myötä meille jäsenyksi kokonaisuus siitä, millaisia yhteisiä nimitäjiä ymmärrystämme haastavilla ilmiöillä on. Keskeisimmäksi nousi ryhmän merkitys. Kollektiivina pystyimme ymmärtämään ja tekemään jotain sellaista, mikä yksilönä ei olisi ollut mahdollista. Keskusteluissa on ollut olennaista antaa tilaa jokaisen yksilöllisille tarinoille. Keskeisenä on ollut kokemusmaailman ymmärtäminen, mutta samalla on tarjottu pääsy omaan kokemusmaailmaan – yhteiseen kohtaamisen tilaan (Kainulainen, Kostiainen, Ovaska & Rautiainen 2008). Yhteinen kokemus jalostui lopulta hahmoksi – T.Hurmaksi – kollektiiviseksi kuvaksi ryhmästä.

(Performanssin käsiohjelmasta)

Vuonna 1963 Mikkelissä syntynyt T. Hurma vietti lapsuutensa ja nuoruutensa eri puolella Savoaa ja Etelä-Karjalaa, josta myös hänen kiinnostuksensa laulua ja

musiikkia kohtaan juontaa juurensa. Lukion jälkeen Hurma lähti opiskelemaan kuvataiteen opintoja Taideteolliseen korkeakouluun Helsinkiin, josta hän kuitenkin siirtyi Jyväskylän yliopistoon, jossa hän suoritti opintoja niin humanistisessa kuin kasvatustieteellisessäkin tiedekunnassa. Tohtoriksi Hurma väitteli humanistisissa tieteissä 2000-luvun alussa. Samoihin aikoihin, kun Hurma valittiin läänintaiteilijaksi, viimeisteli hän väitöskirjaansa kasvatustieteen alalta. Hän on julkaissut tutkimuksia, populaareja tietokirjoja sekä oppikirjoja useilta eri tieteenaloilta puheviestinnästä ja kielen tutkimisesta teknologia- ja kuvataidekasvatukseen. Hurma itse on kuvannut suhdettaan tieteeseen seuraavasti: "Tieteellinen metodi on mahdollisuus kulkea salonkiin useammasta ovesta samanaikaisesti. Salongissa meitä kuitenkin odottaa jokin muu kuin tiede." Se muu on näkynyt muun muassa Hurman suhteessa politiikkaan ja taiteeseen: "Ne ovat mahdollisuus ratkaista salongin arvoitus." Tällä saralla juuri mikään ei ole vierasta Hurmalle. Hän on kulkenut sulavasti anarkistien mielenosoituskulkueesta hallituksen politiikkaohjelman käytänteisiin tai nuhjuisista rokkarin takahuoneista kirkkojen alttaritaulujen alle laulamaan ja soittamaan suloi-simpia Jumalalle pyhitettyjä sävellyksiä. Parin viime vuoden aikana Hurman kiinnostus on suuntautunut ennen muuta näiden kaikkien elementtien yhteisen perustan etsimiseen. Tähän liittyvät keskustelut, joita Hurma on käyttänyt metodinaan muun muassa arkkipiispa Jukka Paarman, Erkki Tuomiojan ja Timo Rautiaisen kanssa, näkyvät nyt esitettävässä teoksessa, joka aloittaa Hurman YMMÄRTÄMISEN RAJAT -trilogian.

"Jos todella saisin toivoa jotain, se olisi lisää tunteja vuorokauteen."

- T. Hurma -

Yhteisten keskustelujen ytimenä ovat "henkiset vaellukset" ja sivupolut, joilla kaikki osallistujat kokevat olevansa. Jonkun ajatus assosioi toisissa uusia, hyvin keskeneräisiä ajatuksia, jotka toisten avustuksella sanallistuvat muille käsiteltäviksi. Luova assosiointi edellyttää aikaa, usean tunnin keskustelua. Ryhmällemme olikin tyypillistä aloittaa keskustelu jostain, usein hyvin yleisestä lähtökohdasta ja luottaa siihen, että löydämme lopulta jotain sellaista, josta kiinnostumme ja inspiroidumme. Usein kiinnostuimme teemoista, jotka liittyivät kokonaisvaltaisesti ihmisyyteen. Tämä kiteytyi myös performanssissamme, jonka kollektiivina loimme kuvaamaan ryhmämme toimintaa ja oppimista.

Yhteisten merkityksellisten oppimiskokemusten läpikäyminen herätti ryhmässämme aidon halun tutkia sitä, mitä meille on oppimisprosessissamme tapahtunut. Se herätti myös kysymyksen: onko opettajien peruskoulutuksessa mahdollista saada aikaan oppimisen prosesseja, joissa toisin tekemisen tai näkemisen – siis oman ja ryhmän ymmärryksen haastaminen – mahdollisuus on olemassa.

Miksi tehdä kollektiivisia irtiottoja tässä ajassa?

Tarkoituksemme on ollut kehittää ja tässä artikkelissa kuvata uutta opettajuutta, jonka keskeisiä rakennusaineita ovat irtiotto ja kollektiivisuus. Molempien edellytyksenä on halu kehittyä opettajana ja ihmisenä. Irtiotto on sanan mukaisesti lähtö jostakin kohti tuntematonta, josta meillä on aavistuksia, mutta jota emme voi kaikkienensa tuntea. Tästä lähtemisestä kohti tuntematonta, on ja tulisi olla kyse kaikessa uuden oppimisessa. Lähtö sisältää myös riskinoton ja viehätysten jäädä tuolle matkalle (esim. Bauman 2002, 244 (Derridaa mukaillen)). Näin uuden opettajuuden rakentajat ovat kaikkina aikoina tehneet. Irtiotto merkitsee aina kritiikkiä, myös eräänlaista vastarintaa vallitsevia oloja kohtaan ja tästä kumpuavaan reaktioon muuttaa tuota järjestelmää. Näkemyksemme mukaan seuraavia asioita – kiireettömyys, yhteen kokoontuminen ja koulun tarkoituksen kirkastaminen – tarvitaan ajassamme entistä enemmän.

”Yhteisön näky on, toistettakoon vielä, näky kodikkaan ja viihtyisän rauhan täyttämästä saaresta keskellä levottomana raivoavaa merta” (Bauman 2002, 217).

Epäilemättä jokaisen opettajan mielestä koulun tulisi olla Baumanin kuvailema rauhan ja kodikkuuden tyysija. Käytännössä oppilaiden kokemus koulusta on se, että opettajilla on kiire, heillä ei ole aikaa kuunnella ja olla oppilaiden kanssa oppilaan tarpeista käsin. Sama ilmiö vaivaa myös opettajankoulutusta: kiireen tuntu on niin opettajien kuin opiskelijoiden keskuudessa. Huolestuttavaa on, jos kiire on arkipäiväistynyt jo siihen mittaani, että meillä ei ole tarvetta tai halua sen kyseenalaistamiseen. Usein yksilölliset valinnat menevät yhteisten valintojen edelle

(esim. aikataulut). Lopullisesti olemme menettäneet tahdon luoda jotain uutta ja merkityksellistä, jos kiireestä itsestään on tullut arvo ja päämäärä. Tämä tuntuisi päättömältä yhteiskunnassa, jossa tehokkuuden perimmäinen tarkoitus oli vapautua myös ajattelemaan. (Horkheimer 2008, 113–114; Arendt 2002, 298–299, 324.)

Vasta kiireettömyydessä voimme opettajina yhdessä pysähtyä miettimään työmme perimmäistä tarkoitusta – miksi koulu on olemassa? Mikäli opettajina emme yhdessä pohdi tätä kysymystä, koulun olemassaolon perustat jäävät meille puutteellisiksi ja toimimme valmiiksi määritellyssä kyseenalaistamattomassa kulttuurissa. Emme siis voi toimia todellisena yhteisönä, koska arvomme ja tavoitteemme ovat yksilöllisiä. Vasta yhteisesti neuvoteltujen arvojen ja tavoitteiden myötä voimme sitoutua yhteisöön. Kyse on arvoalinnoista.

Uusi opettajuus: ohjaajasta tuottajaksi

Yhteistoiminnallisen oppimisen muodot rantautuivat Suomeen 1990-luvulla (esimerkiksi Koppinen & Pollari 1993; Sahlberg & Leppilampi 1994). Käytäntöön uudet oppimista koskevat strategiat ja muodot siirtyvät hitaasti, mutta uusi orientaatio suhteessa oppimiseen alkoi tuolloin. Samalla pedagogiseen kielenkäyttöön vakiintui käsite ohjaaja korvaamaan ja elämään rinnakkain opettaja-termin kanssa. Osittain termeihin liittyy vastakkainasettelua: ohjaaja korostaa oppijälähtöisyyttä, opettaja puolestaan opettajan roolia. Nykyään puhutaan opettajasta, jonka ammattitaidon keskeinen osa on toimiminen ohjaajana.

Vaikka ohjaaminen voidaan ymmärtää useilla eri tavoilla, valta oppimisprosessista pysyy ainakin teoreettisesti ohjaajalla. Kysymmekin, tulisiko ohjauksen muuttua jossain vaiheessa painotetummin olosuhteiden ja puitteiden luojaksi, oppimisprosessin tuottamiseksi, jossa toimijalle eli oppijalle jää enemmän tilaa päättää omasta oppimisprosessistaan (kuten me Tekstin Hurma ja Surma -ryhmänä olimme tehneet). Tuottaja näkee opiskelijoissa potentiaalin ja ottaa riskejä sen suunnassa. Riskinotossa ollaan rajojen ja uskalluksen hakemisen äärellä, jolloin opettajakollektiivin tuki on tärkeää. Opiskelijoissa olevan potentiaalin esiin tuleminen

ei useinkaan onnistu perinteisin menetelmin, vaan olennaista on saada opiskelijaryhmä toimimaan niin, että puitteet ryhmästä nousevalle järkevälle ajattelulle ja toiminnalle mahdollistuvat.

Aloitimme opetuskokeilun, siis uuden irtioton, Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksessa syksyllä 2008 aloittavien niin sanotussa kotiryhmässä. Ohjaamisen lähtökohtana oli, että olemme molemmat [artikkelin kirjoittajat] aina opetuksessa läsnä. Päätimme myös aloittaa koulutuksen uudella tavalla. Ensimmäisellä tapaamiskerralla haastoimme opiskelijoiden perinteisiä oppimistottumuksia. Tekaistu tutkija T. Segeryra, joka oli yksi T. Hurman jäsenistä, esitti lyhyen alustuksen tulevaisuuden koulusta Suomessa. Alustus vilisi sivistyssanoja ja oli sisällötöntä sanahelinää. Alustuksen pohjalta ehdittiin keskustella pitkään, ennen kuin ensimmäinen opiskelijoista ilmaisi epäilyksensä alustuksen järjestömyydestä, mahdollisesta huijauksesta. Tämä oli avaus kriittisen näkemisen mahdollisuudelle.

Suunnittelimme 25 opintopisteen laajuisen kokonaisuuden, joka sisälsi erilaisia interventioita, joiden tarkoitus oli rohkaista, jopa puskea opiskelijat kyseenalaistamaan, inspiroitumaan ja lopulta tutkimaan kohtaamiaan ilmiöitä. Opiskelijaryhmälle oppimisprosessi on ollut kokemuksena seuraavanlainen. Kuvaus on opiskelijaryhmän työstämä ja kirjoittama.

Opetuskokeilun alkaessa ei kukaan meistä seitsemästätoista opiskelijasta tiennyt mikä meitä odottaa. Ensimmäinen varsinainen kokoontuminen ryhmän kesken oli opiskeluiden alkuvuikoilla, jolloin pääsimme kuuntelemaan herra Segeryran luentoa.

Esitys oli todella vaikeaselkoinen ja hämmentävä. Segeryran käyttämä kieli ja loppuun kertoma Shakespearen lainaus sai kaikki ymmälleen ja epäilykset omasta ymmärryksestä ja taitotasosta heräsivät, "tällaistaako yliopistossa opiskelu on?" "ymmärsikö kaikki muut paitsi minä?" "Olenko tylmä?"

Kysymyksiin saatiin onneksi nopeasti vastaus, kun ryhmämme vetäjät Matti Rautiainen ja Emma Kostiaainen kertoivat, että kyseessä oli huijaus. Huijaus, jonka tarkoituksena olisi ravistaa meidät kyseenalaistamisen tärkeyteen ja siihen, että luottaisimme omaan vaistoomme opiskelujen edetessä.

Opetuskokeilun alkaessa saimme ohjeeksi kirjoittaa mielteitämme ja tunteitamme Hämmennyspäiväkirjoihin, jotka luovuttaisimme myöhemmin Rautiaiselle ja Kostiaiselle luettavaksi. Hämmennyspäiväkirjoja myöhemmin selatessa nousi sieltä esiin tehtäviä, jotka olivat eniten vaikuttaneet ryhmäläisiin. Tällaisia oli päivä, jolloin "teimme jotain mitä emme olleet ennen uskaltaneet", Suomen lasten parlamentti-tapahtuma, jossa toimimme ryhmänvetäjinä ja Lars Von Trierin elokuvan "Idiootit" katsominen ja siitä keskusteleminen.

Tehtävät vaikuttivat meihin eri tavoin. Päivä, jolloin "teimme jotain mitä emme olleet ennen uskaltaneet" oli idealtaan hyvä. Kuitenkaan tehtävä ei avautunut kaikille samalla tavalla. Osa meistä kohtasi todellisia pelkojaan ja osa vain pintapuolisia "ei-mukavia" asioita. Näin ollen tehtävän purku ei ollut kaikille riittävä. He, jotka kohtasivat todellisia pelkoja ja traumoja, eivät saaneet käsitellä tehtävästä syntyneitä tunteitaan ja ahdistusta tarpeeksi.

Suomen lasten parlamentti ja siellä ryhmän vetäjinä toimiminen oli hyvin positiivinen kokemus, se antoi esimakua opettajan työstä sekä synnytti ryhmäämme yhteenkuuluvuuden tunteen. Olimme saavuttaneet yhdessä jotain ja saaneet olla osana hienoa tapahtumaa.

Yhteenkuuluvuutta sekoitti kuitenkin Lars Von Trierin elokuva *Idiootit*, joka sai mielipiteet jakautumaan. Keskustelu, jonka elokuvasta kävimme, oli ensimmäinen avoin konflikti ryhmän sisällä. Elokuva synnytti paljon vahvoja tunteita ja mielipiteitä ja sen käsitteleminen oli yksi antoisimmista keskusteluista ryhmämme välillä.

Totta kai teimme myös asioita, jotka eivät vaikuttaneet meihin juurikaan ja tuntuivat joskus ajan hukalta. Tällainen oli esimerkiksi tehtävä, jossa tutkimme "Mitä on lasten ja nuorten todellisuus". Ajatuksena oli tutustua Jyväskylän kaupungin nuorten perjantai-illan viettoon. Tehtävä kuulosti hyvältä mutta todellisuudessa sitä oli vaikeaa toteuttaa. Nuoriso oli jossain muualla kuin kaupungilla ja me jäimme ilman tarkkailtavia kohteita.

Opetuskokeilussa mukana oleminen on antanut meille hyvin monenlaisia asioita, se on antanut rohkeutta tarttua asioihin, kyseenalaistaa ja etsiä vastauksia yllättävistäkin paikoista. Ennen kaikkea olemme oppineet paljon itsestämme. Kokeiluun osallistuminen on aukaissut silmät näkemään kuinka syvään meihin on rakennettu auktoriteetin kunnioitus ja totteleminen. Tämän huomasiimme, kun meille annettiin vapaus vaikuttaa omaan opiskeluun. Olimme saaneet päättää kuvataiteen tuntien sisällöistä. Kukaan ei uskaltanut

"ottaa ensimmäistä askelta" ja ehdottaa jotain uutta. Ajatuksia varmasti olisi ollut mutta kynnys ilmaista ne oli liian suuri.

Tällä hetkellä olemme kääntäneet ajattelun ylösalaisin ja ymmärtäneet ettei ole olemassa tarkkaan sanottua kurssia, jolloin "saat vaikuttaa", vaikuttamisen vapaus vallitsee kaikkialla. Asioihin on vaan tartuttava.

Kantapään kautta olemme myös tajunneet, kuinka tärkeää yhteisöllisyyden luominen on ryhmään ja luokkaan. Omassa ryhmässämme yhteisöllisyyden tavoittamiseksi on tehty paljon töitä mutta sitä lähelle on päästy oikeastaan vain Suomen lasten parlamentti tehtävää tehdessämme.

Se miksi ryhmämme ei saavuttanut "hurmiota" opetuskokeilun nimestä Tekstin hurma & surma huolimatta, saattaa johtua siitä, että motivaatio ja suhtautuminen kokeiluun olivat eritasoisia eri opiskelijoilla. Opetuskokeiluun osallistuminen ei ollut vapaaehtoista vaan meidät arvottiin ja joillekin kokeilu oli etuoikeuden sijaan rasite.

Tällä hetkellä ryhmämme on supistunut viime vuoden seitsemästätoista yhteentoista. Olemme aloittaneet keräämään materiaalia kandi-tutkielmiimme, joiden tarkoituksena on valmistua ensi lukuvuonna.

Ryhmämme kandi-tutkielmissa haluamme pureutua koulumaailmaan ja siellä vallitseviin normeihin, käsityksiin, sääddöksiin ja perinteisiin. Näemme koulumaailmassa paljon säilyttämisen arvoisia asioita mutta myös muutoksen tarpeellisuuden. Uskomme vahvasti, että muutos on mahdollista!

Opiskelijoiden ja meidän kokemuksemme vahvistavat entisestään käsitystämme siitä, että oppimisen kokemukset ovat merkityksellisimmillään ryhmästä itsestään lähteviä ja keskinäisessä vuorovaikutuksessa syntyviä. Jatkamme työtä ryhmän kanssa heidän opintojensa loppuun saakka. Ryhmän perustutkimuskysymys on: mitä koulussa on mahdollista ja järkevää tehdä toisin?

Oppimisesta hurmioituminen

Kollektiivinen irtiotto perinteisistä koulutuksen rakenteista voi johtaa oppimisesta hurmioitumiseen. Hurmioitumisella tarkoitamme olotilaa, jossa koemme voimakasta luottamusta ja yhteenkuuluvuuden tunnetta

ryhmään niin, että yksilö haluaa tehdä intellektuaalisia voimainponnistuksia, ei pelkästään itselleen, vaan myös ryhmälle. Kokemuksessa korostuu vahva vastavuoroisuus siten, että ryhmän jäsenet kokevat olevansa saavia osapuolia. Tämä ei ole tarkoittanut samaa mieltä olemista tai kritiikittömyyttä. Olennaista ovat olleet myös voimakkaat vastakkainasettelut ja ristiriitaiset tunteet, joita on voinut tutkia avoimessa ilmapiirissä.

Hurmioitumisessa on kyse kolmen aikaulottuvuuden rinnakkaisesta läsnäolosta. Kollektiivisen tunteen kokeminen ei ole mahdollista ilman yhteistä historiaa – se luo yhteisöllisyyden mahdollisuuden. Oppimisesta hurmioitumisen kannalta olennaista on kuitenkin kiinnittyminen tähän hetkeen ja lähtökohtaan, jossa ei ole ajattelun umpikujia, vaan mahdollisuus ja vapaus ilman rajoituksia antaa ajatuksensa ja ideansa muille kannateltavaksi. Tulevaisuus syntyy siitä, mitä ryhmä lähtee kannattelemaan eli mihin muut hurmioituvat. Näissä kokemuksissa koemme olevan aineksia uuteen opettajuuteen.

Tallinnan esitelmämme alkuun oli aikaa puoli tuntia. Virittelimme kannettavaa tietokonetta datatykkiin kiinni. Mietimme, miten esitelmämme aloittavaan Mirjan Credoan saataisiin enemmän hakemaamme sisällön ja tilanteen kontrastia. Emma kaivoi kännykästään erilaisia soittoääniä. Chipperin kohdalla me kaikki kolme pysähdyimme: taivaallisten kellojen kilinä sekä raaka ja häikäilemätön markkinabiitti yhdistyivät soittoäänessä täydellisenä ristiriitana. Ääni kolahti siinä hetkessä meidän kaikkien tajuntaan. Ääni jäi mieliimme ja alkoi assosioitua matkan aikana mitä erilaisimpiin puheen, ajattelun ja toiminnan ristiriitaisuuksiin. Matkan aikana soitimme soittoääntä aina silloin, kun halusimme saada ajatuksemme lentoon. Junamatkalla chipper alkoikin jalostua jo seuraavaksi projektiksemme.

Kirjallisuus

- Arendt, H. 2002 (1958). Vita Activa. Ihmisenä olemisen ehdot. Suomentamisesta vastaan-
neen työryhmän ohjauksesta vastasi R. Oittinen. Tampere: Vastapaino.
Bauman, Z. 2002. Notkea moderni. Suomentanut J. Vainonen. Tampere: Vastapaino.
Blomberg, S. 2008. Novilsiopeettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia
kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteel-
linen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 291.

- Frasca, G. 2000. Ephemeral Games. Is it Barbaric to Design Videogames after Auschwitz. Teoksessa M. Eskelinen & R. Koskimaa (Toim.) *The Cybertext Yearbook*. (ss. 172–182). (Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja). Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Horkheimer, M. 2008. Valineellisen järjen kritiikki. Suomentaneet Olli-Pekka Moisio ja Veikko Pietilä. Tampere: Vastapaino.
- Hurma, T. 2009. Juna meni jo – millä asemalla seisot opettajankoulutus? KeVer-verkkolehdi 8 (1). Saatavilla [www-muodossa: <URL:http://ojs.seamk.fi/index.php/kever/article/view/389/451/>](http://ojs.seamk.fi/index.php/kever/article/view/389/451/). Vilitattu 17.12.2009.
- Hyytiäinen, A. 2003. Sudenhuoneesta opettajainhuoneeseen. Opettajainhuoneen ja oppilaan välisen interaktion etiikka. *Acta Universitatis Lapponiensis* 55.
- Kainulainen, J., Kostiainen, E., Ovaska, M. & Rautiainen, M. 2008. Kohti uudenlaista täydennyskoulutusajattelua. Tekstin hurma ja surma – ymmärryksen rajojen äärellä. Teoksessa A. Kallioniemi (toim.) *Uudistuva ja kehittyvä ainedidaktiikka. Ainedidaktiikan symposiumi 8.2.2008 Helsingissä. Osa 1*. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 298, 308–317.
- Koppinen, M.-L. & Pollari, J. 1993. Yhteistoiminnallinen oppiminen. Tie tuloksiin. Porvoo: WSOY.
- Kostiainen, E. & Gerlander, M. 2009. Vuorovaikutus opettajaksi opiskelevien asiantuntijuudessa. Teoksessa T. Valkonen, P. Isotalus, M. Siitonen & M. Valo (toim.) *Prologi. Puheviestinnän vuosikirja 2009*. Jyväskylä: Prologos ry., 6–25.
- Rautiainen, M. 2008. Keiden koulu? Aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä koulukulttuurin yhteisöllisyydestä. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 350.
- Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1994. Yksinään vai yhteisvoimin? Yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Helsingin yliopisto. Vantaan täydennyskoulutuslaitos.
- Salo, P. 2002. Skolan som mikropolitisk organisation. En studie i det som skolan är. Vasa: Åbo Akademis förlag.

