

Kasvatuspsykologian näkökulmia ihmisen voimavarojen tueksi

KAARINA MÄÄTTÄ & TUULA UUSITALO (TOIM.)



**KASVATUSPSYKOLOGIAN NÄKÖKULMIA
IHMISEN VOIMAVAROJEN TUEKSI**

Kaarina Määttä & Tuula Uusitalo (toim.)

**KASVATUSPSYKOLOGIAN NÄKÖKULMIA
IHMISEN VOIMAVAROJEN TUEKSI**

LAPIN YLIOPISTOKUSTANNUS
ROVANIEMI 2008

© kirjoittajat

Taitto:

Paula Kassinen

Kansi:

Niina Huuskonen

Myynti:

Lapin yliopistokustannus
www.ulapland.fi/julkaisut

Tiede- ja taidekirjakauppa TILA

PL 8123

96101 Rovaniemi

puh. +358 16 341 2924

fax +358 16 341 2933

Juvenes Print, Tampere 2008

ISBN 978-952-484-238-9 (painettu)

ISBN 978-952-310-976-6 (pdf)

SISÄLLYS

Kaarina Määttä & Tuula Uusitalo

Ihmisen vahvuudet auttavat selviytymään 7

YKSILÖLLISTEN VOIMAVAROJEN VAHVISTAMINEN KASVUIÄSSÄ

Eeva-Liisa Peltokorpi

Välittäminen ja luottamus – tunnehallinnan kivijalat 13

Outi Kyrö-Ämmälä

Oppilaan kognitiivisten taitojen huomiointi esi- ja alkuopetuksessa 26

Suvi Lakkala

Inkluusioon pyrkivä opetus – samanlaisuuden vai erilaisuuden pedagogiikkaa? 46

Seija Kangas

Autististen lasten vuorovaikutuksen tukeminen 60

KANNUSTAVAKSI JA VAHVAKSI OPETTAJAKSI

Marita Kilpimaa

Miten luoda toivoa ja turvallisuutta itsetuhoisille lapsille ja nuorille? 75

Taina Rantala

Iloiten kukin opettakoon 92

Anne Koski-Heikkinen

Opettajan ammatti-identiteetin kehittyminen 103

HYVÄ KOULUKASVATUS KANTAA

Tuula Uusitalo

Opettaja oppilaan voimaannuttajana ihanneopettajan myyttiä uhmaten 115

Kirsi-Marja Saurén

Kouluton ja kasvattava yhteiskunta – Illichin utopia 131

SELVIYTYMISEN VOIMAVARAT ELÄMÄN KOETTELEMUKSISSA

Marika Savukoski

Irti anoreksian kahleista 143

Kaisa-Maria Peltokorpi

Täytyy elää, kun koska tahansa voi kuolla 159

Lottien selviytymisen voimavarat sodassa

UUSIEN UNELMIEN TOTEUTTAMINEN AIKUISUUDESSA

Satu Uusiautti

Kuinka työssä menestyjäksi tullaan? 179

Sirpa Purtilo-Nieminen

Aikuisiällä tutkinto-opiskelijaksi yliopistoon 198

Kaarina Määttä

Väittelijän kivinen ja kasvattava matka 208

Kirjoittajat 226

IHMISEN VAHVUUDET AUTTAVAT SELVIYTYMÄÄN

Ihmisen elämä on avoinna suurille lupauksille ja unelmille. Kaikille ei arpaonnea suoda, eikä elämä kohtele meitä tasapuolisesti: kasvuolosuhteet vaihtelevat, eikä kukaan ole suvereeni elämänsä hallitsija. Harva syntyy pelkäksi poutapäivän lapseksi. Voimme ratkaisevastikin vaikuttaa elämämme kulkuun omilla teoillamme ja valinnoillamme. Se, kuinka kykenemme tarttumaan mahdollisuuksiimme, riippuu myös saamastamme kasvatuksesta ja tuesta. Perustan henkiselle hyvinvoinnille valaa kasvuympäristö, kuten kirjamme artikkelit kertovat. Toivomme lukijamme pysähtyvän pohtimaan sitä, miksi ulkoisesti samanlaisissa olosuhteissa syntyneistä joku kehittyy elämäänsä heittäytyväksi, menestyväksi, tyytyväiseksi, pidetyksi ja arvostetuksi, kun taas joku toinen katkeroituu ja syrjäytyy? Suoraviivaisen ongelmatonta ei silti kenenkään taival ole, eikä kukaan pysty tyystin välttämään sivupolkuja, mutkia ja vastamäkiä.

Vahvuudet ja myönteiset voimavarat eivät kuulu vain valituille ihmisille. Ihmisen vahvuuksina pidettyjen ominaisuuksien on todettu helpottavan ihmimillistä selviytymistä lukuisin eri tavoin. Tämä tulee ilmi kirjamme monissa artikkeleissa.

Myönteiset ilon, onnistumisen, kyvykkyyden ja arvostuksen tunteet ja kokemukset edistävät monia onnellisen elämän edellytyksiä. Tällaisia ovat esimerkiksi kekseliäisyys, luovuus, oppimishalu, muistitoiminnot, ongelmanratkaisukyvyt, sitkeys, rohkeus, pidättäytyväisyys, toiveikkaus, tyytyväisyys, sopeutuvuus, ystävällisyys, huumorintaju, avuliaisuus sekä sosiaalinen vastuuntunto. Jos ihmistä kohdellaan huonosti, hänessä vahvistuvat ilkeys, itsekkyyys, pelokkuus, alistuneisuus, itsekeskeisyys ja puolustautuvuus.

Miten ihmisen vahvuudet saivat keskeisemmän painoarvon ihmisen elämänkaaressa? Opettajat ja kasvattajat voivat omilla ratkaisuillaan tukea ihmisen voimavarojen löytymistä ja vahvistumista. Silti on harhaa väittää, että pelkästään vahvuuksiin keskittymällä ongelmat poistuvat. Vaikka psykologian historia lieneekin ylikorostanut ihmisen haavoittuvuutta, heikkouksia ja paheita, ei niiden korvaamiseksi sovi ihmisten vahvuuksien

ylikorostaminenkaan. Se, mitä pidetään ihmisen elämässä ja kokemuksissa myönteisenä, menestyksellisenä ja sopeuttavana, ei ole kehotus jättää inhimillisen kokemuksen kielteisiä piirteitä huomiotta.

Myönteisillä voimavaroilla, oppimis- ja osaamistuloksilla sekä tunteilla on oma erityinen merkityksensä. Niiden rinnalla ihmiselämän varjopuolten, tragedioiden ja sudenkuoppien sekä epäonnistumisten ymmärtäminen on tärkeää, jos ei muuten, niin ratkaisujen löytämiseksi ongelmiin. Iloa ja tyydytystä kasvattajille ja kanssaihmisille tuottaa se, jos oppilaan tai läheisen elämisen ongelmat helpottavat ja pystytään vetämään yhtä köyttä eri tahojen kanssa. Ihmisen positiivisten voimavarojen vahvistaminen on puskuri ongelmien ja häiriöiden pahenemista vastaan.

Kasvatuksen kauaskantoista merkitystä ei voi liiaksi korostaa. Siksi kirjamme keskittyy siihen, miten yksilöllisiä voimavaroja voi edistää kasvuiässä, miten merkittävä rooli opettajalla ja koulukasvatuksella on sekä kuinka ihminen voi selviytyä elämän koettelemuksissa vahvuksiensa turvin. Unelmien toteuttaminen ei ole myöhäistä aikuisuudessakaan. Ihmisen voimavarat, luovuus ja oppiminen eivät jää eläkkeelle.

Kaikki tämän kirjan kirjoittajat ovat Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan kasvatteja, ja monet heistä ovat suorittaneet sekä kasvatustieteen maisterin että kasvatustieteen tohtorin tutkinnon Lapin yliopistossa. Jokainen artikkeli nojautuu kirjoittajansa tutkimustyöhön. Kirjoittajia yhdistää tutkimustyön lisäksi into ja kyky nähdä, miten erilaiset oppilaat ja ihmiset voivat kääntää elämänsä suunnan valoisaksi ja myönteiseksi.

Kasvatustieteen tohtori, luokanopettaja **Eeva-Liisa Peltokorpi** on väitellyt oppilaiden emotionaalisen hallinnan säätelystä, kasvatustieteen tohtori, erityisopettaja **Outi Kyrö-Ämmälä** oppilaiden kognitiivisten taitojen kehittämisestä, kasvatustieteen maisteri (väittelee v. 2008), erityisopettaja **Suvi Lakkala** inkluusiota toteuttavasta opettajuudesta ja kasvatustieteen tohtori, erityisopettaja **Seija Kangas** autististen lasten vuorovaikutuksen tukemisesta. Heidän artikkelinsa keskittyvät yksilöllisten voimavarojen vahvistamiseen kasvuiässä.

Kasvatustieteen tohtori, luokanopettaja **Tuula Uusitalo** sekä kasvatustieteen maisteri (väittelee lokakuussa 2008) **Kirsi-Marja Saurén** osoittavat artikkeleissaan, kuinka ratkaisevasti koulukasvatus kantaa. Koulukasvatus voi antaa onnellisen elämän eväät tai se voi kiihdyttää ihmisen välineellistymistä yhteiskunnallisessa murroksessa.

Kasvatustieteen tohtori, koulunjohtaja **Taina Rantala** on tutkinut oppimisen iloa omia oppilaitaan havainnoiden ja saanut kimmokkeen myös opettamisen iloon. Kasvatustieteen ja filosofian maisteri **Marita Kilpimaa** sekä kasvatustieteen maisteri **Anne Koski-Heikkinen** tuovat omissa artikke-

leissaan esille sen, miten opettajan tie vahvaksi ja kannustavaksi oppilaiden turvaksi ja suunnanantajaksi ei ole itsestään selvää.

Kasvatustieteen tohtori, luokanopettaja **Marika Savukoski** sekä kasvatustieteen maisteri **Kaisa-Maria Peltokorpi** osoittavat, kuinka vakavissakin elämän koettelemuksissa ihminen voi venyä ja jaksaa kohti selviytymistä, onpa kyse vaikeasta sairaudesta tai sodan koettelemuksista.

Aikuisuudessa ihminen voi saada tyydytystä ja henkistä rikkautta elämänsä sitoutumalla joko työhönsä tai opiskeluun, ehkä ne molemmat toisiinsa liittäen. Palkitsevaa on saada Vuoden Työntekijän tunnustus, maisterin tutkinto aikuisiällä tai väitellä tohtoriksi. Kasvatustieteen tohtori **Satu Uusiautti** esittelee artikkelissaan työssä menestymisen matkaa ja kasvatustieteen maisteri **Sirpa Purtilo-Nieminen** avoimen yliopiston kautta aikuisiällä yliopistoon hakeutuneiden opinto- ja motivaatiopolkuja (tulevaan väitöstutkimukseensa nojautuen). Kasvatustieteen tohtori, kasvatopsykologian professori **Kaarina Määttä** jäsentää väitöskirjan tekemisen prosessia väittelijöiden kertomana.

Kirjan toimittajina esitämme parhaat kiitoksemme kaikille kirjoittajille, joiden artikkeleista avautuu uudenlaisia lupaavia kasvatopsykologisia näkökulmia ihmisen voimavarojen tueksi. Haluamme kiittää myös siitä ilon ja myönteisyyden hengestä, jota saatoimme kokea kirjan kokonaisuutta yhteistyössä rakentaessamme. Kaikki kirjoittajat ovat olleet antaumuksella mukana huolimatta referee-kierroksen ja toimittamisessa tekemistämme korjaus- ja muutosehdotuksista. Toimittajina vastaamme artikkeleiden muodostamasta kirjan kokonaisilmeestä ja rakenteesta. Olemme myös arvioineet yhdessä kirjoittajien kanssa artikkelien sisällöllisiä painotuksia sekä kielellistä ilmaisua. Jokainen teksti on kuitenkin säilynyt tekijänsä näköisenä.

Meille toimittajille kirjan alkuidea syntyi väitöstilaisuuden karonkassa, jossa jaoimme väittelijän ja kustoksen roolit. Karonkassa huipentui reilun kahden vuoden mittainen intensiivinen, herkkä ja vastavuoroinen ohjaussuhteemme. Se oli meille molemmille antoisa oppimismatka, josta kehittyi ystävyys. Meitä yhdisti asia, joka on leimaa-antava piirre kaikille tämän kirjan kirjoittajille: rakkaus ja halu edistää kanssaihmistemme hyvinvointia, pyrkimys antaa oma panoksemme paremman ja inhimillisemmän yhteiskunnan rakentumiseksi sekä vakaa luottamus sellaisen uuden yhteiskunnan mahdollisuuteen, jossa jokaisen ihmisen voimavarat sekä erityislaatu tulevat arvostetuiksi. Tähän luopaavaan ja lähes rajattomaan työhön haastamme lukijamme mukaan.

Rovaniemellä juhannuksena 2008

Kaarina Määttä

Tuula Uusitalo

Yksilöllisten voimavarojen vahvistaminen kasvuiässä

Eeva-Liisa Peltokorpi

VÄLITTÄMINEN JA LUOTTAMUS – TUNNEHALLINNAN KIVIJALAT

Yhä useampi kasvattaja on työssään saanut havaita, että lapset eivät tule aina toimeen keskenään. Kansainvälisestikin on havaittu, että muun muassa alakoulun oppilailla ei ole riittäviä taitoja tulla toimeen luokkatovereiden kanssa. Puutteita on esimerkiksi oppilaiden myönteisessä suhtautumisessa toisiinsa. Tämä saattaa näkyä koulun arkipäivässä siten, että oppilas joutuu kiusatuksi tai toisten oppilaiden syrjimäksi. Toisaalta suhtautuminen toisiin voi koulussa ilmetä siten, että oppilas ei osaa solmia ystävyyssuhteita luokkatovereiden kanssa. Hän mieluummin jättäytyy kaikesta sivuun, eikä hakeudu kavereiden seuraan. Hän on usein se, jota vahvat oppilaat käyttävät pelinappulana omia etuja tavoitellessaan. Seuraukset saattavat olla kauaskantoisia, ja niistä selviäminen on vaikeaa. Syrjityn tai syrjään vetäytyvän oppilaan elämä saattaa olla Helena Anhavan runossa kerrotun henkilön elämän kaltainen:

*Hän oli niitä joita toinen moitti, toinen löi laimin,
kumpikin kosi puolelleen kun riitoja tuli,
ja hän pettyi niin että käänsi nurean puolen päälle,
ei tohtinut kiintyä koska pelkäsi menettävänsä.
Ja kun pesä hajosi, hän hajosi myös,
meni sykkyrään, myyränkoloon,
tummaan nunnankammioon
ja alitajunta kehitti vasta-aineen:
matkan unelmaan –
turvalliseen, lämpimään, huoltapitävään,
ja hän eli unensa kanssa kahden,
alitajunta tuuditti.*

*Talo iso, lähellä merta,
ulkona paljaat puut,*

ihmisten kasvoilla marraskuu.

*Heitä on paljon
jotka pitkään odottivat pääosaa,
nyt se on heillä,
mutta niin paljon lääkintää ja hyväksymistä
ja sitten unohtaa,
ennen kuin sivuosaan tyydytään,
matka on pitkä ja paljas
todellisuutta vastaan.*

Jokainen koulussa työskentelevä tai työskennellyt aikuinen on todennäköisesti tavannut oppilasjoukossa runossa kuvatun kaltaisen henkilön. Miksi näitä syrjittyjä tai syrjään vetäytyviä oppilaita on aina ollut ja on edelleen tämän päivän koulussa, vaikka koululaitos yhteiskunnallisena instituutiona pyrkii kehittymään kaiken yhteiskunnallisen muutoksen mukana? Onko kaikki puhe koulun toimintakulttuurin avoimuudesta ja vuorovaikutteisuudesta silmänlumetta? Ehkäpä koulun arjen epäkohdat vaativat aikaa muutukseen, ja muutosta on vaikea nähdä yhden opettajan työuran aikana. Toisaalta epäkohdat voivat olla hyvinkin pieniä, jopa näkymättömiä, ellei niitä pysähdy tarkastelemaan samalla tavalla kuin Anhava on tehnyt kuvattaessaan yksittäisen ihmisen sisintä.

Kun opettaja tutkijana havainnoi omaa työtään kriittisesti reflektoiden ja arvioiden, hän pääsee katselemaan opettamisen ja oppimisen prosessia pintaa syvemmältä. Silloin hän pääsee tarkastelemaan niitä epäkohtia, jotka ovat vallalla, ei vain oppimisen kontekstissa, vaan koko koulukulttuurisessa kentässä. Tämä aitiopaikka on houkutteleva, koska tällöin opettaja saa mahdollisuuden tarttua ongelmiin käyttämällä niitä muutoksen avaimia, jotka pedagoginen vapaus on hänelle lahjoittanut.

Lähdin opettajan ja tutkijan roolissa kulkemaan muutoksen tietä, kun päädyin kehittämään alkuopetuksen oppilaideni tunnehallintaa toimintatutkimuksen avulla (Peltokorpi 2007). Luokanopettajana ja erityisopettajana toimiessani olin havainnut, että oppilaani eivät tulleet keskenään toimeen esimerkiksi vapaissa oppimistilanteissa tai välituntitilanteissa. Oppilaiden oli vaikea hallita tilanteita, joissa erimielisyys tai sen uhka oli aistittavissa. Tähän luonnollisesti vaikutti se, että luokassani oli useita erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Näitä tilanteita pohtiessani totesin, että lapset eivät voineet jostain syystä hyvin ja että minun lasten opettajana oli yritettävä puuttua tilanteeseen. Halusin opettaa oppilailleni tunnehallinnan taitoja,

jotta he oppisivat selviämään ja hallitsemaan koulussa ja yleensäkin tulevas-
sa elämässään kohtaamiaan vaikeita tilanteita.

Päädyin muuttamaan koulussa niitä rakenteita, jotka pitävät yllä vallitse-
via koulun käytänteitä. Tämä tarkoitti sitä, että kehitin pedagogisia ratkai-
sujani sellaisiksi, että niiden avulla oppilaideni tunnehallinta alkoi kehittyä.
Näitä ratkaisuja olivat vuorovaikutteiset opetusmenetelmät, jotka perustui-
vat erilaisiin pari- ja ryhmäjärjestelyihin matematiikan oppimistilanteissa.
Nykyiset sosiaaliset oppimisteoriat antavat perustan käyttää erilaisia puut-
tuvia pedagogisia menetelmiä, jotka ohjaavat oppilaita tulemaan toimeen
muun muassa erilaisten ongelmien kanssa tai saavuttamaan ongelmien hal-
lintaan liittyviä taitoja. (Boekaerts 1996, 477.) Tutkimukseni avasi minulle,
ja mahdollisesti avaa myös muille kasvattajille, ovet tunnehallinnan kehiti-
tämisen polulle. Polkua kulkemalla sain nähdä, kuinka vuorovaikutteiset
opetusmenetelmät oppimistilanteessa vahvistavat oppilaiden tunnehallintaa
sellaiseksi, että oppilas kohdistaa tunteensa ongelmanratkaisutilanteessa toi-
seen oppilaaseen ja hallitsee näin tilanteen yhdessä toisen kanssa.

McNiffin ja Whiteheadin (2005, 3) mielestä opettaja on paras henkilö
arvioimaan, ymmärtämään ja muuttamaan omaa työtään. Tämä edellyt-
tää oman työn katselemista sekä sisältä että ulkoapäin, jotta tehty tulee
näkyväksi. Työn katseleminen sisältä ja ulkoapäin auttaa opettajaa myös
tiedostamaan, mitä hän on tekemässä, miksi ja mistä syystä. Oppilaiden
tunnehallinnan kehittäminen alkuopetuksen oppilaiden opettajana edel-
lytti minulta opettajana oman työni kehittämistä, mutta myös oppilaiden
tunnehallinnan suunnitelmallista muuttamista suuntaan, jonka määrittelin
opettaja- tutkijana jatkuvan reflektion, arvioinnin ja havainnoinnin perus-
teella tutkimusprosessini kuluessa. Tältä aitiopaikalta katseltuna muutoksen
virta oli välillä häkellyttävän voimakas ja välillä hyvin seesteinen. Runoilija
Helvi Juvosen runo kertoo nöyryydestä ja kiitollisuudesta luontoa kohtaan.
Samanlainen nöyryys ja kiitollisuus olivat läsnä opettaja-tutkijan arjessani,
kun välillä palavalla innolla ryhdyin työhöni ja jouduin toistuvasti nöyrty-
mään elämän monimutkaisuuden edessä.

Metsään menin. Puille nöyrästi kumarsin. Nyt on astiani marjoja täynnä.

Mitä on tunnehallinta?

Tunnehallinnan käsitettä ei ole helppo luonnehtia yksiselitteisesti tai lyhyesti
kasvatustieteellisestä näkökulmasta. Yksi syy tähän on se, että suomalaiset
kasvatustieteilijät eivät ole juurikaan tutkineet tunnehallintaa, jonka vuok-

si käsitettä ei ole suomalaiskirjallisuudessa määritelty syvällisesti. Olemme käsitteeseen liittyvässä teoreettisessa tarkastelussa lähes täysin vieraskielisen kirjallisuuden varassa.

Matthewsin ym. (2000, 180) mielestä tunnehallinta on kykyä tulla toimeen erilaisten vaatimusten kanssa. He määrittelevät käsitteen lyhyesti, mutta lauseen voi tulkita monin tavoin. Heidän luonnehdintansa perusteella voitaneen ajatella, että tunnehallinta on kykyä tai taitoa, jota voidaan opettaa. Määritelmää on mahdollista tulkita myös siten, että tunnehallinta on kykyä hallita vaikeita elämän tilanteita. Tätä olettamusta tukee Brennerin ja Saloveyn (1997, 170) tunnehallinnan määritelmä. He pitävät tunnehallintaa prosessina, jossa lapsi hyödyntää käytettävissä olevia strategioita pyrkiessään hallitsemaan kohtaamiaan vaikeita tilanteita.

Tunnehallintaa voidaan lähestyä tunneällyn ja tunnesäätelyn näkökulmasta. Zeidner ym. (2003, 90) näkevät tunneällyn (emotionaalinen älykkyyden) olevan positiivista temperamenttia, opittuja taitoja sekä itsetietoista tunnesäätelyä. Nämä kaikki tekijät ovat vuorovaikutuksessa keskenään, ja geeniperimällä on niihin vahva yhteys.

Tunnehallinta voidaan ymmärtää myös tunneällyn kuuluvana alakäsitteenä. Esimerkiksi Brenner ja Salovey (1997, 170) pitävät tunnehallintaa ja tunnesäätelyä toistensa synonyymeinä. Useat muutkin tutkijat ovat todenneet, että tunneäly käsittää ihmisen emotionaalisuuden monia ulottuvuuksia. Zeidner ym. (2003, 71) määrittelevät tunneällyn olevan kykyä ymmärtää, havaita, säädellä ja työstää emootioita mukauttamalla niitä itsen ja muihin. Heidän mielestään tunneäly sisältää muun muassa mielen hallinnan ja empaattisuuden. Zeidner ym. (2003, 70) lainaavat tunneälyä määritellesään myös tunnettua yhdysvaltalaista tunneällyn tutkijaa Golemania (1995), jonka mukaan tunneäly on itsetietoisuutta, itsehallintaa, motivaatiota, empaattisuutta ja sosiaalisia taitoja.

Ei ole lainkaan ihme, että tunnehallinnan käsitteen määrittely on vaikeaa. Esimerkiksi Zeidnerin ym. (2003) mielestä tunneällyn sisällölliset käsitteet ovat niin yleisiä ja vailla spesifisyyttä, että niille on vaikea osoittaa selvää operationaalistettavuutta. Heidän intentionsa onkin ollut osoittaa tunneäly käyttäytymisenä, joka ilmentää empatiaa ja kognitioita. Mayer ja Casey (2000, 165) kuvaavat tunneälyä voimavaraksi, jonka avulla ihminen prosessoi tehokkaasti emotionaalista informaatiota. Tämä prosessointi on havaintoja, mukautumista, ymmärrystä ja tunteiden hallintaa.

Tunnehallinta kommunikatiivisena toimintana

Tunnehallintaa voidaan tarkastella myös *kommunikatiivisen toiminnan* näkökulmasta. Habermas (1984, 285) määrittelee käsitteen ristiintaulukoimalla toimintatilanteen ja toiminnan orientaation.

toiminta-tilanne	toiminta-orientaatio	päämääräorientoitunut	ymmärrys-orientoitunut
Ei-sosiaalinen		välineellinen toiminta	—————
Sosiaalinen		strateginen toiminta	kommunikatiivinen toiminta

TAULUKKO 1. Habermasin (1984, 285; 1998, 118) toimintatypologia.

Tunnehallinta voidaan nähdä ulkoisesti havaittavana käyttäytymisenä, esimerkiksi ongelmanratkaisutilanteessa koululuokassa. Kun ulkoisesti havaittua käyttäytymistä havainnollistetaan teoreettisesti Habermasin toimintatypologian taulukon avulla, on havaittavissa selkeä yhteys empirian ja teorian välillä. Kun lapsi yrittää hallita tunteitaan ongelmatilanteessa, hänen toimintaorientaationsa voi kyseisessä tilanteessa olla päämääräorientoitunut, jolloin hän pyrkii hallitsemaan tunteitaan ongelmatilanteessa päämäärä tiukasti mielessään. Kuvainnollisesti ilmaistuna lapsi *menee läpi vaikka harmaan kiven*. Tällöin toiminta on väline päästä päämäärään. Kun toimintaorientaatio on tilanteessa ymmärrysorientoitunut, lapsi pyrkii tunnetasolla hallitsemaan ongelmaa, ei niinkään pyrkimällä kohti päämäärää, vaan haluamalla päästä ongelmatilanteen kanssa *sinuiksi* eri tavoin. Tähän hän käyttää apuna esimerkiksi luokkatovereitaan tai tilanteessa läsnä olevia aikuisia. Toiminta ei ole välineellistä, vaan strategisesti valittua. (Peltokorpi 2007.)

Tunnehallinta eri toimintaorientaatioissa voi olla joko sosiaalista tai ei-sosiaalista. Kun toimintaorientaatio ongelmatilanteessa on päämääräorientoitunutta, toimintatilanne on ei-sosiaalinen. Sosiaalinen ja ei-sosiaalinen toiminta muodostavat toimintatilanteen ääripäät. Ei-sosiaalisen toiminnan kohteena on Habermasin mukaan ulkoinen luonto, ja sosiaalisen toimin-

nan kohteena ovat toiset ihmiset eli sosiaalinen todellisuus (ks. Huttunen 1999, 122). Ei-sosiaalinen toiminta on Habermasin mukaan aina päämäärä-orientoitunutta välineellistä toimintaa. Sosiaalinen toimintatilanne on puolestaan silloin, kun toimintaorientaatio on ymmärrysorientoitunut. Tällöin voidaan käyttää käsitettä kommunikatiivinen toiminta, jossa lapsi esimerkiksi luokan oppimistilanteessa kohdistaa tunteensa itsestä luokkatovereihin hallitessaan vaikeita ongelmatilanteita. Tällöin lapsen tunnehallinta on emotionaalisesti ohjautuvaa (Peltokorpi 2007). Habermasin (1984, 284–285) mukaan kommunikatiivinen toiminta on yhteisymmärrykseen pyrkivää toimintaa, jossa toisia ihmisiä kohdellaan aitoina persoonina ja kanssasubjekteina. Kommunikatiivisessa toiminnassa toimijat eivät ole ensisijaisesti orientoituneet ajamaan omia etujaan. Toimijat haluavat harmonisoida toimintasuunnitelmansa toisten toimijoiden toimintasuunnitelmien kanssa yhteiseen tilannemäärittelyyn nojautuen.

Tunnehallinta on dialogia

Tunnehallinta kommunikatiivisena toimintana edellyttää dialogista suhdetta, jonka Huttunen (1999, 54–55) määrittelee elävien ja puhuvien ihmisten väliseksi toiminnaksi. Dialogi ei ole kysymysten ja vastausten kommunikaatiomuoto, vaan pohjimmiltaan se on erilaisia sosiaalisia suhteita, joihin osallistujat ovat sitoutuneena. Menestyksenkäs dialogi on haluttua osallisuutta ja yhteistyötä, erityisesti tilanteissa, joissa erimielisyys vallitsee tai epäkohdat tai väärinkäsitykset pääsevät valtaamaan keskustelua. Tilanteessa, jossa vallitseva ilmapiiri on tällainen, ongelmien hallinta vaatii kielellistä kunnioittamista, luottamusta ja välittämistä. Dialoginen ajatusten vaihtaminen erimielisyyden ilmapiirissä on syytä olla suhteessa kunnioittamisen, luottamisen ja välittämisen vahvistamiseen ja ohjaamiseen. (Burbules 1993, 19.)

Emotionaalinen ohjautuvuus on dialogia, koska ongelmatilanteessa yksilö jakaa tunteensa läsnäolijoiden kanssa. Hän jakaa sen hetkisiä ehkä vaikeitakin emootioita, jotta pystyisi hallitsemaan tai pääsemään yli hankalan tilanteen. Burbules (1993, 20) kirjoittaa, että dialogissa osallistujat jakavat luonnollisesti ja käytännönläheisesti tunteitaan (*ways of feeling*) toisten osallistujien kanssa.

Dialogisessa suhteessa on kysymys sekä itsensä että toisten ihmisten kunnioittamisesta. Kun kunnioittaa itseään, jaksaa kuunnella toisen näkökulmia myös vaikeissa elämäntilanteissa. Kyky arvostaa ainutlaatuisia piirteitä toisessa ihmisessä auttaa ihmistä kunnioittamaan toista tämän erilaisuudes-

ta huolimatta. Dialogisessa suhteessa on kysymys myös itsearvostuksesta, joka lisää suvaitsevaisuutta ja edistää kykyä kuunnella toista. Kun dialogi on itseä ja toista arvostava, läheisyyden ja inhimillisyyden tunteet ovat mitä ilmeisimmin tilanteessa läsnä. Koska dialogisessa suhteessa saattaa ilmetä monenlaisia vastoinkäymisiä, dialogi edellyttää myös toivoa, joka antaa dialogille aikaa onnistua. (Burbules 1993, 36–41.)

Dialogisen suhteen luonteeseen kuuluu osallistujien innostus (*carry away*) päästä vuorovaikutukseen, joka ottaa voiman ja suunnan itsessään. Tämänkaltaisen vuorovaikutteinen dialogi johtaa osallistujat pääsemään aiottujen päämäärien toiselle puolelle näkemään uudenlaisia, ongelman ratkaisun kannalta merkittäviä näkökulmia. (Burbules 1993, 20.)

Miksi tunnehallintaa?

Kun toimin erityisopettajana 1990-luvun lopulla silloisessa mukautetussa opetuksessa, sain kokea oppilaiden kärsivän erilaisista sosiaalisista ongelmista sekä emotionaalisista häiriöistä. Tunnistin, että moni ongelma oli ehkä lähtöisin lapsen taustoista. Kasvattajana halusin tukea lapsen kasvua ja kehitystä omalla persoonallani sekä niillä keinoilla, joita koulu pystyi lapselle tarjoamaan. Nyt lähes kymmenen vuotta myöhemmin yleisopetuksen opettajan silmin näyttää siltä, että tiedollisen opetuksen ohella koulun on entistä enemmän panostettava tulevaisuudessa sosioemotionaalisten tavoitteiden saavuttamiseen ja oppilaiden kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin.

Suomalaisen kulttuurin jäsen ei liioin opi vuorovaikutuskriptiä, johon sisältyisi kyseleminen. Hiljaisuus on usein se toimintamalli, joka valitaan toisen kuuntelemisen tai kysymyksiin vastaamisen sijaan. Meidät on opetettu pelkäämään virheitä ja väärin vastaamista. Kun puhumme itsestämme, teemme sen useimmiten anteeksi pyydellen. Vuorovaikutuksen perinteistä autoritaarisuutta kuvastaa myös se, että puhuminen liittyy vahvasti opettajan tai muun vastaavan toimenkuvaan. Tämä puhuminen nähdään usein myös kysymyksen tekemisenä, mutta kysymykset ajatellaan liittyvän valankäyttöön. (Rauste-von Wright ym. 2003, 38–39.) Nykyään ihmisen kohtaamat ongelmat ovat monimutkaisia, ja niiden ratkaiseminen edellyttää yhteistyötä, neuvottelutaitoa, suvaitsevaisuutta, joustavuutta ja luovuutta. Työn luonne on muuttunut, ja hyvän työntekijän tunnusmerkkeihin kuuluvat yhteistyötaidot, kyky osallistua tavoitteelliseen ja tulokselliseen ryhmätyöskentelyyn. (Sahlberg & Berry 2003, 39; Sahlberg & Leppilampi. 1994, 67.)

Tiedon määrä koulussa on valtava. Lapsen mieli voi uupua tietotulvan äärellä. Tietopuolisen opiskelun tähdentäminen vie tilaa aineilta, jotka voisivat antaa oppilaille kokemuksia oman itsen ja omien tarpeiden tunnistamisessa ja huomioon ottamisessa. Ihmissuhdetaitojen juurruttaminen lasten elämäntapoihin on korvaamatonta lapsen tulevaa elämää ajatellen. (Tulva 2005, 8.) Korostuuko siis nykyisessä koulussa yhteiskunnan arvojen heijastamana kylmä tieto tunne-elämän kustannuksella, kuten Uusikylä (2005, 25) esittää? Pitäisikö meidän opiskella koulussa myös elämisen taitoja akateemisten taitojen ohella?

Jatkuva suorittaminen luo lapselle koulussa ylimääräisiä paineita. Uusikylä (tässä Tikkanen 2006) ehdottaa vakavaa ja avointa keskustelua siitä, kuinka kasvattaa itseään toteuttavia ihmisiä, jotka eivät ole koko ajan huolestuneita suorituksistaan. Jos viidesosalla Suomen koululaisista on paha olla, missä määrin tämä johtuu siitä, että Pisan torni on tietoon päin kallellaan? (Tikkanen 2006.)

Erityisopetuksessa olevien peruskoululaisten määrä on nousussa. Vuoden 2005 syksyllä erityisopetusta saavien oppilaiden määrä lisääntyi, vaikka peruskoululaisten määrä väheni prosentilla edellisvuodesta. Syksyllä 2005 erityisopetukseen oli siirretty noin 43 000 oppilasta. Eniten lisääntyi niiden oppilaiden määrä, joilla erityisopetuksen perusteena oli tunne-elämän häiriö tai sosiaalinen sopeutumattomuus. (Tikkanen 2006.) Näiden tietojen perusteella herää kysymys, miten erityisopetukseen siirretyt lapset selviävät koulupäivän arjesta. Voidaanko yleisopetuksen luokassa opettaa oppilaille hallintataitoja, jotta he selviytyisivät erilaisia stressitekijöitä kohdatessaan? Voiko koulu erilaisin interventioin edistää oppilaiden hyvinvointia järjestämällä sellaista opetusta, jossa oppilaat saavat harjoitella emootioperustaista hallintaa?

Sosiaalisella vuorovaikutuksella tunnehallintaan

Tunnehallinta kehittyy sosiaalisen vuorovaikutuksen avulla (Peltokorpi 2007). Koululuokka onkin oivallinen mahdollisuus kehittää lasten tunnehallintaa, koska lapset ovat luokkatilassa jatkuvasti vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Vuorovaikutus määritelläänkin ihmisten väliseksi toiminnaksi erilaisissa ympäristöissä (Kauppila 2005, 19).

Onneksi koulu voi erilaisin opetusmenetelmällisin interventioin edistää oppilaiden tunnehallintaa järjestämällä sellaista opetusta, jossa oppilaat saavat harjoitella tunneperustaista hallintaa. Yksi interventiomuoto tunnehallinnan edistämiseksi on asettaa oppilaat työskentelemään ryhmissä,

jolloin osallistujat voivat kommunikoida keskenään, ei toissijaisesti vaan interpersoonallisessa (*face to face*) kontaktissa. Ryhmätyö on tehokkainta, kun se on järjestelty hyvin ja se on strukturoitua (Farivar & Webb 1994). Tunnehallintaa voidaan harjoittaa parhaiten vaihtuvissa, erilaisista oppilaista koostuvissa ryhmissä (Peltokorpi 2007). Tällöin oppiminen tapahtuu yhdessä oppien, mikä tarkoittaa sitä, että oppilaat opiskelevat pienissä ryhmissä yhdessä sovittujen yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Se luo edellytykset sosiaalisen oppimisyhteisön muodostumiselle ja auttaa siirtämään opetuksen painopistettä opettajakeskeistä oppilaiden omaa aktiivista toimintaa korostavaksi sosiaaliseksi prosessiksi. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 6.) Yhdessä oppiminen asettaa osallistujilleen myös henkilökohtaisia vaatimuksia, koska se edellyttää toisten oppilaiden näkemysten kunnioittamista, kuuntelemista sekä omien näkemysten esittämistä ja arvostamista (Markkanen 2002, 37).

Ryhmätyö voi jalostua yhteistoiminnalliseksi työskentelyksi, jolloin oppilaiden työskentely ryhmässä rakentuu muun muassa rooleihin. Jo alkuopetuksen oppilaiden ryhmätyöskentelyssä on piirteitä yhteistoiminnallisesta työskentelystä (ks. Peltokorpi 2007). Perinteinen ryhmätyö sekoitetaan kuitenkin usein yhteistoiminnalliseen ryhmätyöhön. Yhteistoiminnallinen oppiminen on pitkälle kehittynyt koulukunta, joka painottaa sosiaalista vuorovaikutusta oppimisessa ja pienten ryhmien vahvuuksia opiskelussa. Se perustuu perinteistä ryhmätyötä vahvemmin tiettyihin sosiaalipsykologisiin, ryhmädynaamisiin ja kasvatuksellisiin periaatteisiin ja korostaa oppivien yksilöiden aktiivista vuorovaikutusta toisten kanssa. Keskeistä on vuorovaikutus, keskustelu, toisten huomioiminen ja auttaminen sekä avoin, aktiivinen yhteistyö. (Sahlberg 1997, 174; Sahlberg & Leppilampi 1994, 38.)

Yhteistoiminnalliset opetusmenetelmät ovat aina vuorovaikutteisia (Sahlberg & Berry 2003, 39–41). Parhaimmillaan yhteistoiminnalliset opetusmenetelmät kehittävät oppilaan yhteistoiminnallisia taitoja, kuten joustavia asenteita ja monipuolisia sosiaalisia taitoja (Caparos ym. 2002, 44). Tiedollisten oppimistulosten ohella yhteistoiminnalliset opetusmenetelmät kehittävät elämässä tarvittavia sosiaalisia ja kielellisiä vuorovaikutuksen taitoja. Yhteistoiminnalliset opetusmenetelmät tarjoavat oppilaille älyllisen ja sosiaalisen oppimisympäristön, jossa samanaikaisesti saavutetaan molempien osa-alueiden tavoitteita. Perusajatuksena on, että oppilas saavuttaa samalla kertaa jotain itselleen ja jotain koko ryhmälle. (Sahlberg & Berry 2003, 29; Sahlberg & Leppilampi 1994, 20, 61, 71, 74.)

Vuorovaikutus on osallisuutta, välittämistä ja luottamusta

McNiff ja Whitehead (2005, 1) ohjeistavat tutkimusta aloittavaa opettajaa tekemään kysymyksiä itselleen. Opettaja voi tehdä kysymyksiä esimerkiksi havaitessaan koululuokassaan ongelman, jota hän haluaa alkaa selvittää tai johon hän haluaa puuttua (*concern*). Ongelmasta voidaan käyttää käsitettä huoli. Englanninkielinen sana concern tarkoittaa suomeksi käännettynä muun muassa välittämistä. Kun opettajalla herää huoli, hän välittää oppilaistaan ja ryhtyy hakemaan keinoja ongelman ratkaisemiseen.

Taitava opettaja ei anna oppilaille vastauksia suoraan. Tämä edellyttää opettajalta taitoa, kokemusta ja aitoa välittämistä nähdä kauas oppilaan oppimispolulle. Opettajan tehtävänä on auttaa oppilasta oppimaan erilaisin pedagogisin ratkaisuin tietyn suunnan mukaisesti. Tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että opettaja auttaa oppijaa löytämään ”singonneesta kipinästä leimahtavan liekkinsä, joka siitä lähtien ravitsee itse itseään” ja vahvistaa oppijan kykyä olla toisten kanssa vuorovaikutuksessa. Oppimistilanteessa opettaja voi olla kuin hyönteinen, joka pistää oppilaan laiskaa ajattelua liikkeelle. Pistoksen myötä oppilaan kiinnostus, ihmettely ja kysymykset heräävät elämään, koska ne ovat kaiken oppimisen alkutila. (Ks. Himanen 2007, 103–104.) Himanen (2007, 104) vertaa opettajaa kättilöön, jonka tehtävä on auttaa toista synnyttämään. Tähän kättilön toimeen kuuluu myös tukea oppilasta oppimaan omista lähtökohdistaan. Himanen ei puhu ainoastaan vuorovaikutuksesta oppimistilanteessa, vaan hän käyttää voimakkaampaa ilmaisu *rikastava vuorovaikutteisuus*, mikä hänen mielestään edellyttää johtajaa, joka järjestää osallistujille mahdollisuuden vuorovaikutukseen ja synnyttää rikastavan vuorovaikutuksen ympäristön. (Mt.) Voisiko opettaja omassa luokassaan olla tällainen pitojen vetäjä (Himanen 2007, 105), joka luo oppilaille oppimistilanteita, joista selviytyminen edellyttää yhdessä ponnistelemista tilanteen ratkaisemiseksi?

Rikastavassa vuorovaikutuksessa on kyse yhdessä elämisen kyvystä. Se, että sosiaalisesti ja taloudellisesti erilaisista taustoista tulevat ihmiset käyvät samoja kouluja, synnyttää yhteenkuuluvuutta. Yhtäläiset mahdollisuudet ja yhteen kuuluminen ovat suomalaisen koulun peruspilareita. Tätä suomalaisen koulun sosiaalista ja eettistä tehtävää ei pidä tulevaisuudessakaan unohtaa. Sekä opettajan tehtävässä että rikastavassa vuorovaikutuksessa on kyse viime kädessä inhimillisen elämän syvimmistä peruskysymyksistä. Käsissä on ihmisten kokonaisia elämänkohtaloita (ks. Himanen 2007, 112–113).

Vuorovaikutuksessa on kysymys osallisuudesta, välittämisestä ja luottamuksesta. Osallisuus ja välittäminen ovat toisten osallistujien huomioon ottamista ja sitoutumista.

Tunnehallinta emotionaalisenä ohjautuvuutena on osallisuutta toisista (Peltokorpi 2007). Tämä tarkoittaa kiinnostusta toisesta ihmisestä, mutta ei vain kiinnostusta ihmisestä, vaan myös siitä, mitä tämä haluaa sanoa. Kiinnostuksen intensiteetistä riippuu, kuinka tärkeäksi toinen ihminen koetaan. Koululuokassa oppilaat ovat osallisia toisistaan, koska he ajattelevat toistensa kanssa. Tunnehallinta koululuokassa voi olla täydellistä osallisuutta ja sitoutumista luokkatoverin kanssa. Yhdessä havaitaan enemmän ja tullaan yhteyteen toisten kanssa kielellisen empatian ja sitoutumisen avulla. (Burbules 1993, 36.) Kun oppilas oppimistilanteessa jakaa tunteensa toisen oppilaan kanssa, on kyse välittämisestä, johon luottamuksella on vahvat siteet (Burbules 1993, 36–41). Himanen (2007) toteaaakin, että ennen kuin ihminen voi olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa, luottamus on täytyntä syntyä. Toisaalta myös sitoutuminen kulkee käsi kädessä luottamuksen kanssa, koska sitoutuessaan yksilö antaa itsestään jotakin ja näin ollen luottaa toisiin.

On onni, että lapsen luottamus sekä aikuisiin että toisiin lapsiin ilmenee luonnostaan avoimena ja vilpittömänä. Jos luottamusta ei ole, sekin on helpposti havaittavissa. Lapsen luottamus on rohkea. Käsi tarttuu ojennettuun käteen ja luottaa, että se on turvallinen.

Lähteet

- Boekaerts, M. 1996. Coping with Stress in Childhood and Adolescence. Teoksessa M. Zeidner & N. Endler (toim.) *Handbook of Coping. Theory, Research, Application.* John Wiley & Sons, Inc. New York.
- Brenner, E. M. & Salovey, P. 1997. Emotion Regulation During Childhood: Developmental, Interpersonal, and Individual Considerations. Teoksessa P. Salovey & D. J. Sluyter (toim.) *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications.* BasicBooks. New York. 170–183.
- Burbules, N. 1993. *Dialogue in Teaching: Theory and Practise.* USA: Teachers College Press. New York.
- Caparos, J. & Cetera, C. & Ogden, L. & Rossett, C. 2002. Improving Students' Social Skills and Achievement through Cooperative Learning. Master of Arts. Action Research Project, Saint Xavier University and Skylight Professional Development Field-Based Master's Program. Illinois. Chicago.
- Farivar, S. & Webb, N. M. 1994. Are You Students Prepared for Group Work? *Middle School Journal.* Vol 25, 51-54.
- Goleman, D. 1995. *Emotional Intelligence.* Bantam Books. New York.
- Habermas, J. 1984. *Theory of Communicative Action I.* Beacon Press. United States of America.
- Habermas, J. 1998. *On the Pragmatics of Communication.* Polity Press. Cambridge.
- Himanen, P. 2007. *Suomalainen unelma. Innovaatioraportti.* Artprint. Helsinki.
- Huttunen, R. 1999. *Opettamisen filosofia ja kritiikki.* University Printing House. Jyväskylä.
- Kauppila, R. A. 2005. *Vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot.* Opetus 2000. Otavan kirjapaino Oy. Keuruu.
- Markkanen, P. 2002. Opetuksen tuhat taikatemppua – Onko opetusmenetelmällä väliä? Vol 16/2002. Oulun yliopistopaino.
- Matthews, G. & Schwan, V.L. & Campbell, S. E. & Saklofske, D. H. & Mohammed, A. R. 2000. Personality, Self-regulation and adaptation. A Cognitive-Social Framework. Teoksessa M. Boekaerts & P. R. Pintrich & M. Zeidner (toim.) *Handbook of Self-Regulation.* Academic Press. San Diego.
- Mayer, J. D. & Casey, D, C. 2000. Educational Policy on Emotional Intelligence. Does It Make Sense? *Educational Psychology. Review.* Vol 12, 2.
- McNiff, J. & Whitehead, J. 2005. *Action Research for Teachers. A practical guide.* David Fulton Publishers. London.
- Peltokorpi, E-L. 2007. Yhtä kaikki yksinäisen – Tutkimus alkuopetuksen oppilaiden emotionaalisesta hallinnasta. *Acta Universitatis Lapponiensis* 124. Lapin yliopistopaino. Rovaniemi.
- Rauste-von Wright, M-L. & Rauste-von Wright, J. & Soini, T. 2003. *Oppiminen ja koulutus.* Wsoy. Juva.
- Sahlberg, P. 1997. *Opettajana koulun muutoksessa.* Wsoy: Juva.

- Sahlberg, P. & Berry, J. 2003. Small group learning in mathematics. Teachers' and pupils' ideas about groupwork in school. Research in educational sciences 13. Paimosalama Oy. Turku.
- Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1994. Yksinään vai yhteisvoimin. Yliopistopaino. Helsinki.
- Tikkanen, T. 2006. Mistä mittari huolenpidolle? Opettaja 25/2006, 6,15.
- Tulva, T. 2005. Lapsen kasvuympäristö ja sosiaaliset taidot. Sosiaalinen taitavuushanke Toukokuu 2005. OKKA-säätiö. Saarijärven Offset Oy.
- Uusikylä, K. 2005. Luova koulu, rokote kouluviihtymättömyyteen. Teoksessa S. Karpinen & I. Ruokonen & K. Uusikylä (toim.) Taidon ja taiteen luova voima. Kirjoituksia 9–12-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatuksesta. Tammerpaino Oy. Tampere. 23–31.
- Zeidner, M. & Matthews, G. & Roberts, R.D. & MacCann, C. 2003. Development of Emotional Intelligence: Towards a Multi-Level Investment Model. Human Development 2003; 46: 69–96.

OPPILAAN KOGNITIIVISTEN TAITOJEN HUOMIOINTI ESI- JA ALKUOPETUKSESSA

Esi- ja alkuopetuksessa luodaan pohjaa lapsen kognitiivisten taitojen kehittymiselle sekä oppimis- ja työskentelytaidoille. Kognitiivisista taidoista riippuu se, kuinka oppilas kykenee seuraamaan luokkaopetusta. Koululaisen haasteellisena tehtävänä on poimia, vastaanottaa, prosessoida ja tuottaa tietoa oppimisympäristöstään itsenäisesti, tarkasti ja tavoitteellisesti. Osalle oppilaista tämä haaste on liian suuri: ekaluokkalaisista noin 5 prosenttia tarvitsee oppimiseensa erityistä tukea ja heillä esiintyy häiritsevää käyttäytymistä (Hautamäki ym. 2001).

Luokanopettajan tehtävänä on järjestää opetus oppilaan edellytysten mukaisesti (Perusopetuslaki 3§). Jo 6–7-vuotiaat oppilaat ovat oppimistarpeidensa ja -edellytystensä suhteen sekä tiedon käsittelijöinä hyvin erilaisia (Kyrö-Ämmälä 2007; myös Adey & Shayer 2002, 2; Hautamäki 1995, 240–242; Hautamäki 1996, 35; Sahlberg 1996). Vaikka nämä erot ovat havaittavissa varhain (mm. Ahonen 1990; Laakso 1992), on kouluilla ja opettajilla ainoastaan rajalliset resurssit ja mahdollisuudet oppilaan tarpeiden huomioimiseen ja tukemiseen.

Oppimiskykyyn vaikuttavat eniten lapsen yksilölliset piirteet, kuten oman toiminnan suunnittelu ja ohjaus, lapsen kognitiiviset kyvyt ja perustaitojen hallinta sekä sosiaaliset taidot ja motivaatioon liittyvät tekijät (Wang & Haertel & Walberg 1994). Myös koululuokka opiskeluympäristönä on merkityksellinen: olennaista on oppijan yksilöllisten piirteiden huomioiminen, luokan hallinta ja siihen liittyvä positiivinen ja yhteistoiminnallinen työskentelyilmapiiri, myönteinen sosiaalinen vuorovaikutus luokassa ja oppilaita aktivoiva opetus (Ahonen ym. 1995, 171; Ahonen & Aro 1999, 19–20).

Piaget'n teorian mukaan lapsen kognitiivinen kehitys tapahtuu tietystä, toisiaan seuraavassa järjestyksessä, mutta ajallisesti yksilöllisesti edeten. Teoria olettaa, että länsimaisessa kulttuurissa elävä ihminen saavuttaa ajattelun korkeimman tason, formaalisten operaatioiden vaiheen 12.–17. ikävuoden tienoilla. Näin ei kuitenkaan aina tapahdu. Tutkimuksissa (mm. Hautamä-

ki 1984; Hautamäki ym. 2000) on voitu todeta, että ainoastaan kolmasosa väestöstä saavuttaa formaalisten operaatioiden tason, kun taas $\frac{2}{3}$ ikäluokasta käyttää ajattelussaan pääsääntöisesti konkreettisia operaatioita. Tieteellisen paradigman mukaisen ajattelun kehittyminen riippuu siitä kulttuurisesta ja kehityksellisestä kontekstista, jossa ihminen elää, ja edellyttää koulutuksellisia erityisjärjestelyjä (Hautamäki 1995, 225). Suomessa niin peruskoulun yläluokkien kuin lukionkin oppisisällöt edellyttävät tietyntasoista ajattelutaitoa. Toisaalta paradoksaalisesti uskotaan, että nuo ajattelutaidot saavutetaan nimenomaan koulussa, oppiainejakoisen opetussuunnitelman avulla. Tapahtuuko näin käytännössä, vai tarvitaanko sittenkin erityistä kognitiivisten taitojen opetusta?

Tässä artikkelissa esittelen oppilaiden kognitiivisten taitojen kehityksen tukemisen kannalta olennaisia asioita, jotka nousivat esille väitöstutkimuksessani (Kyrö-Ämmälä 2007). Tarkastelen kognitiivisten taitojen luonnetta sekä erilaisia opetustilanteissa vaikuttavia tekijöitä, joiden kautta kognitiivisten taitojen kehittymistä voidaan tukea. Oppilaiden kognitiivisten taitojen kehittyminen on yksilöllistä, mikä tulisi huomioida myös opetuksessa. Opettaja voi omalla toiminnallaan korjata puutteellisia kognitiivisia prosesseja ja samalla tukea oppilaan oppimisen ja työskentelytaitoja.

Kognitiiviset taidot ovat oppimisen lähtökohtana

Kognitiiviset taidot ovat ympärillä olevan informaation käsittelyyn tarvittavia taitoja. Ne vaikuttavat siihen, kuinka ihminen vastaanottaa ja sisäistää sekä ymmärtää ympäristössään olevaa informaatiota, kuinka hän käyttää hyödyksi aiempia kokemuksiaan uusiin tilanteisiin sopeutumisessa sekä siihen, kuinka hän säätelee itseään ja käyttää tietoa uuden tiedon soveltamiseen ja luomiseen, käyttäytymisen suunnitteluun ja jäsentämiseen tietyn tavoitteen saavuttamiseksi (Vrt. Das 1989; Das & Kirby & Jarman 1979; Feuerstein ym. 1980; Lidz 1987, 445, 450.)

Tiedonkäsittely on moniulotteinen tapahtuma ja samalla yhtenäisen kokonaisuuden muodostama prosessi. Tiedon vastaanottamisen prosessissa vaikuttavat olennaisesti tarkkaavuus (tarkkaavaisuus) ja toiminnan ohjaaminen. **Tarkkaavuus** on kykyä ohjata omaa havainnointiaan tilanteen tai tehtävän kannalta olennaisiin ympäristön piirteisiin sekä kykyä valita soveltuvat toimintatavat (Ahonen ym. 1995, 173; Vygotski 1982, 154). Se on yksi olennainen koululaisen kognitiivisiin valmiuksiin sisältyvä taito (Hautamäki ym. 2001, 25; Lyytinen 1995, 1). Tarkkaavuus on sidoksissa **oman toiminnan ohjaamiseen**, jolla tarkoitetaan toiminnan suunnittelua, suoritustavan

valintaa, kykyä ylläpitää ja vaihtaa suoritustapaa, etsimistä, sujuvuutta ja impulssien hillintää. (Feuerstein ym. 1988; Korkman 1997, 55). Sopiva vireystila luo edellytykset tarkkaavuudelle, mikä puolestaan mahdollistaa muut kognitiiviset toiminnot (Das & Naglieri & Kirby 1994, 32–38).

Ihminen prosessoi keräämäänsä tietoa. Tiedon prosessointi liittyy **ajatteluun ja muistiin**. Ajattelussa muodostetaan henkisesti representaatio tai uskomus, jotta saataisiin aikaan jonkin tavoitteen saavuttamiseksi tarvittavia uusia representaatioita tai uskomuksia (Hautamäki 1995, 219). Lapsen kyky ajatella ja päätellä vaikuttaa hänen tiedonkäsittelytapojensa laadullisuuteen. Näin ollen ajattelun taidot ovat tärkeä osatekijä lapsen kognitiivisten taitojen kehityksessä. Ennen kouluikää lapsen ajattelun periaatteina on ollut lyhytjännitteisyys ja hyppälehtivyyys, tiedonkäsittelykyvyn ajallinen suppeus, suunnitelmattomuus, keskittymiskyvyttömyys ja epäjohdonmukaisuus. Hautamäen (1995, 227) mukaan operationaalisessa ajattelussaan kouluikäinen lapsi alkaa suhteuttaa aistimuksensa ja havaintonsa kokemukseksi käyttämällä tiettyjä operaatioita eli tiettyjä rakenteellisia prosesseja. Konkreettisuus tarkoittaa yleisesti sitä, että havainnolle annetaan tietynlainen merkitys, jolloin konkreettisen ajattelun voi määrittellä ajattelun avulla tapahtuvaksi keinoksi kuvata todellisuutta. Konkreettisiksi operaatioiksi Hautamäki määrittelee järjestämisen, luokittelun, säilyvyys-toiminnot ja numero-operaatiot.

Tiedon käsittelyyn kuuluu myös informaation tuottaminen, joka liittyy uuden tiedon synnyttämiseen ja soveltamiseen, itseilmaisuuksiin, kieleen ja kommunikointiin sekä toimintaan toisten kanssa (Lyytinen 1995, 105; Munter 1995).

Onko kyvykkyys pysyvää?

Kouluoppiminen tapahtuu vuorovaikutustilanteissa, jossa oppijalle olennaista on varttuneemman ihmisen tietoinen ja ohjaava läsnäolo. Oppija on aktiivinen, monipuolisesti tietoa prosessoiva olento, joka valikoi opittavaa ainesta ja tulkitsee sitä. Oppijan toiminta ja tietorakenne ohjaavat hänen tarkkaavaisuuttaan, valikointiaan ja tulkintojaan. Uusi aine puolestaan muokkaa ja muuntaa aiempaa tietorakennetta ja oppijan toimintaa. (Vrt. Engeström 1990; Tynjälä 1999.) Tutkimusten (mm. Salonen & Lehtinen & Olkinuora 1998) mukaan ohjaajan suhtautuminen oppilaaseen toimii itseään toteuttavana ennusteena: luottamus oppilaan kykyihin heijastuu parantuneena koulusaavutuksena ja vastaavasti kielteinen suhtautuminen

oppilaan itseluottamusta ja älyllistä ponnistelua heikentävänä tekijänä (nk. Pygmalion-efekti).

Optimistisen oppimiskäsityksen mukaan oppijan taitoja voidaan – ja niitä myös pitää – kehittää ja kuntouttaa. Oppimisen ongelmien nähdään johtuvan virheellisistä tai riittämättömistä kognitiivisista prosesseista, jotka ovat korjattavissa. Näkemys johtaa optimistiseen käsitykseen myös älykkyydestä ja kyvykkyydestä. Vaikka älykkyys sinällään on melko staattinen, se kuvaa vain osaa lapsen menestymisen tai epäonnistumisen syistä. Tämä on myös opetustyössä tuttu tilanne: lapsi menestyy koulussa joko paremmin tai huonommin kuin perinteisen testauksen perusteella näyttäisi olevan mahdollista. Jopa noin 10–50 prosenttia oppimistuloksista voi olla seurausta pelkästään hyvistä opiskelutaidoista (Leino & Leino 1990). Lapsen kognitiivis-motivatioonalliset työskentelytavat ja kouluoppiminen muodostavat joko myönteisiä tai kielteisiä kehityskulkujia; yhtäältä innostuneisuus ja tehtävään keskittyminen vie kehitystä eteenpäin ja toisaalta ahdistuneisuus ja haastavien tehtävien välttely lisää oppimisen ongelmia (Nurmi & Aunola & Onatsu-Arviolommi 2001). Kognitiivisia taitoja kehittämällä voidaan vaikuttaa oppimiseen liittyviin strategioihin, mutta myös oppilaiden käsityksiin itsestään oppijoina.

Kognitiivisen kehityksen tarkastelussa on olennaista kyvykkyyden näkeminen dynaamisena ominaisuutena, joka syntyy ihmisten, oppijan ja ohjaajan välisessä vuorovaikutusprosessissa. Oppija on muuntautumiskykyinen ja rakenteellinen kognitiivinen muovautuvuus on mahdollista. (Feuerstein ym. 1980; Haywood & Brooks & Burns 1992).

Opetus on oppimisen ohjausta

Oppimisessa on tärkeää ohjatun oppimiskokemuksen syntyminen (Feuerstein ym. 1980). Käsite perustuu oletukseen siitä, että inhimillistä kehitystä ei voi ymmärtää pelkästään neurofysiologisen kypsymisen tuotteena, eikä sitä voi pitää myöskään yksinkertaisena tuotteena siitä, mitä yksilö sattumalta kohtaa ja millaisille ärsykkeille hän on alttiina. Näiden tekijöiden lisäksi kognitiiviset toiminnot kehittyvät siinä informaatiovirrassa, jonka ohjaus itsessään tuottaa ja joka välittyy yksilölle ohjausprosessissa.

Oppijan ja ympäristön välillä voi olla kahdenlaista, suoraa ja epäsuoraa vuorovaikutusta, jonka lopputuloksena voi olla oppiminen (Feuersteinin ym. 1980, 15–16). Suora oppiminen tapahtuu suorista ympäristöärsykkeistä. Jo Vygotsky (1978, 13) korosti sitä, että ympäristöärsykkeen ja oppimisen välille tarvitaan myös välittäviä tekijöitä, mutta nimenomaan Feuersteinin,

Rand ja Ryndess (1988) painottavat sitä, että tuon tekijän on oltava inhimillinen ohjaaja. Oppiminen on tällöin ohjattua eli epäsuoraa; ohjaaja auttaa oppijaa toimimaan tehokkaammin oppimateriaalien kanssa, tulkitsee oppijoiden reaktioita ärsykkeisiin ja tarpeen vaatiessa muokkaa reaktioita ymmärryksen lisäämiseksi. Ohjaajan vaikutus ei saa olla liian voimakas, ettei oppijan ja ympäristön välinen suora yhteys estyisi. Vaikutus ei myöskään saa olla liian heikko, jottei oppilaan ohjaus jäisi puutteelliseksi ja sitä kautta hänen kehityksensä estyisi. Ohjaaja muokkaa informaatiota vaikuttamalla ärsykkeiden järjestykseen, intensiteettiin ja esiintymistiheyteen sekä sisältöön muodostaen yhdessä lapsen kanssa ajallisia, avaruudellisia ja kausaalisia suhteita. (Jensen & Feuerstein 1987, 383–384; Feuerstein ym. 1979.)

Lapsen kognitiiviseen järjestelmään voidaan vaikuttaa esimerkiksi valikoimalla ärsykeitä, organisoimalla tapahtumajärjestystä ja -aikaa, säätelällä ärsykkeiden voimakkuutta, jäljittelemällä sekä toistamalla tiettyjä ärsykeitä. Ohjaaja voi synnyttää ohjattuja oppimiskokemuksia eli luoda keinotekoisesti tilanteita, joiden avulla asioiden väliset suhteet havaitaan ja opitaan. (Feuerstein ym. 1980, 15–16.) Suuri osa lasten ja aikuisten välisestä vuorovaikutuksesta voi olla ohjattuja oppimiskokemuksia (Haywood ym. 1992, 5). Ohjatun oppimiskokemuksen syntymisen keskeiset osatekijät ovat tarkoituksellisuus, vastavuoroisuus ja merkityssisältö (Feuerstein ym. 1980; Feuerstein & Klein & Tannenbaum 1991; Tzurriel 2001).

1. Oppimistilanteen on oltava **tarkoituksellinen** ja vastavuoroinen, jolloin sekä ohjaaja että oppija ovat sitoutuneet tehtävään. Ohjaajan täytyy olla lyhyellä ja pitkällä tähtäimellä tietoinen siitä, mihin oppimistilanteessa pyritään – mikä merkitys opetettavalla asialla on oppijalle nyt ja tulevaisuudessa. Oppimistilanteen täytyy sisältää tekijöitä, jotka sekä tuottavat palautetta tässä ja nyt -tilanteessa että viittaavat oppijan tulevaisuudessa tarvitsemiin taitoihin ja ominaisuuksiin (transkendenttisyys). Oppija itse ei välttämättä ole tietoinen näistä myöhemmin toteutuvista oppimisen päämääristä tai oppimisesta koituvasta hyödystä, jolloin ohjaajan tehtävä on tuoda ne oppijan tietoisuuteen.
2. **Vastavuoroisuus** liittyy oppimistilanteessa käytävään keskusteluun: ohjaajan tehtävänä on saada oppija valppaana seuraamaan tarjolla olevaa tietoa. Ohjaajan tehtävänä on myös järjestää vuorovaikutustilanne siten, että oppija tulee tietoiseksi ihmisten välisestä erilaisuudesta oppimisessa, ajattelussa, tunteissa ja käyttäytymisessä, ja että tilanne itsessään kontrolloi oppijan omaa käyttäytymistä. Oppimistilanne ei sisällä kil-

pailua tai paremmuusjärjestykseen liittyviä tekijöitä, vaan pikemminkin jakamisen periaatteen. Ohjaaja itse on tilanteessa mallina. Ohjaajan tehtävänä on niin ikään toimia suodattimena oppijan ja ulkoisen ärsykemaailman välissä. Ohjaaja tuntee ja tietää tarkkaan oppijan kyvyt ja tarpeet ja muokkaa valinnoillaan oppimistilanteet oppijalle sopiviksi. Olennaista on se, että tehtävät tukevat oppijan käsitystä omista kyvyistään omaksua uutta tietoa ja että ne tuottavat oppijalle pätevyyden tunteen (tunteen siitä, että juuri tällaisena henkilönä oppija on hyvä).

3. Toimiessaan suodattimena ohjaaja selittää ja avaa opetuksessa käytettävät käsitteet siten, että niiden merkitys välittyy oppijalle toivotulla tavalla. Tällöin käsitteillä on yhtenäiset **merkityssisällöt**. Ohjaavalla opetustyyllillä ohjaaja johdattaa oppijan opiskelemaan päämäärätietoisesti sekä etsimään uutta, jolloin haasteellisuus toimii motivaatiotekijänä. Oppijalle muodostuu ymmärrys omista muuntumismahdollisuuksistaan sekä optimistinen käsitys omista oppimisedellytyksistään.

Jokaisen lapsen täytyy oppia kognitiiviset perustoiminnot, jotta hän voisi ilman ohjaustakin ajatella loogisesti, näkisi maailman organisoidusti, järjestelmällisellä ja järkevällä tavalla sekä tietäisi, miten oppia ja soveltaa älykkyyttään uusissa tilanteissa. Lasten lähtökohdat ja edellytykset ovat kuitenkin hyvin erilaisia. Osa lapsista oppii suurimman osan kognitiivisista toiminnoistaan suoraan ympäristöärsykkeistä havainnoimalla, eivätkä he tarvitse ohjausta. Osalla lapsista taas edellytykset suoraan oppimiseen ovat vähäisemmät johtuen älykkyyden tai esimerkiksi aistitoimintojen heikkoudesta, jolloin he tarvitsevat nimenomaan aikuisen tai itseään kykenevämmän toisen ihmisen ohjausta. Ohjaamisen määrä, laatu, intensiivisyys, toistuvuus ja kesto vaihtelevat oppijan yksilöllisten erojen mukaan. (Haywood ym. 1992, 11–12.)

Ohjaavaan opetustyyliin sisältyy tiettyjä piirteitä, joiden avulla autetaan oppijoita kehittämään kognitiivisia prosessejaan (Haywood ym. 1992, 21–25).

1. **Prosessikysymysten** avulla ohjaaja vie oppijan ajatteluprosessia eteenpäin, auttaa oppijoita keskittämään huomionsa omiin ajatteluprosesseihin sekä keskustelemaan itsensä kanssa. Prosessikysymykset ovat kysymyksiä, jotka auttavat prosessia aukenemaan oppilaalle, ja niissä käytetään kysymyssanoja kuinka, miksi, miten muutoin, mistä tiedät:

”Mistä tiedät tämän?”, ”Mitä sinun täytyy tehdä ensin?”, ”Miten saat selville, mitä teet seuraavaksi?”.

2. Yksi ohjaamisen peruselementeistä on **siltaaminen**, jolla tarkoitetaan sitä, että opetuksen aiheena olevat kognitiiviset toiminnot liitetään oppijalle tuttuun ympäristöön. Silloin käydään keskustelua siitä, miten kognitiiviset periaatteet ja strategiat voidaan soveltaa eri yhteyksiin ja sisältöihin esimerkiksi koulussa, kotona tai kaveriryhmässä toimiessa. Ajatellaan, että lapsi oppii nimenomaan siltaamisen – ei niinkään muistamisen – avulla. Opetuksessa ei pyritä siltaamaan opetuksen sisältöjä, vaan nimenomaan harjoittelun kohteena oleva kognitiivinen toiminta. Esimerkiksi harjoiteltaessa vertailua ei tarkoituksena ole, että lapsi oppii tiettyjen ominaisuuksien vertailemisen. Olennaista on, että lapsi oppii käyttämään vertailuoperaatiota myös muissa eteensä tulevissa tilanteissa. Siltaaminen täytyy tapahtua huolellisesti sekä mahdollisimman pitkälti oppijalähtöisesti, jolloin oppija itse keksii siltaamisen. Tutkimuksessani totesin siltaamisen haasteellisuuden, jolloin ohjaajan vastuullisena tehtävänä on auttaa oppilasta keksimään tilanteita, joissa harjoiteltua operaatiota tarvitaan. Siltaamisesimerkkien tulisi olla mahdollisimman yksinkertaisia ja loogisesti suoraviivaisia, jotta oppija itsekin oivaltaa kognitiivisen toiminnon yhteyden esimerkkiin.
3. Kolmas ohjaavaan opetustyyliin liittyvä elementti on **haastaminen** eli perusteiden vaatiminen. Ohjaaja kysyy perusteluja sekä oikeisiin että vääriin vastauksiin kannustaen oppijaa selittämään omaa ajatuksenkulkuun: *”Kyllä, asia voisi olla noin, mutta voisitko tarkastella sitä toisella tavalla?”* tai *”Olet oikeassa. Miten päädyit tähän ratkaisuun?”*. Ohjaaja käyttää apuna kognitiivisia kysymyksiä, joihin vastaaminen ei onnistu pelkästään ”kyllä” tai ”ei” -vastauksena, vaan vastaukseen täytyy sisällyttää täsmällistä ja tarkkaa perustelua. Haywoodin mukaan kognitiiviset kysymykset ovat ajattelua vaativia kysymyksiä, jotka kohdistuvat havainnointiin, muistamiseen ja toimintastrategioihin. Niiden avulla ohjaaja johdattelee oppilasta pohtimaan vastausta, sen sijaan, että hän vastaisi kysymyksiin nopeasti suoraan. Ohjaaja voi oman kielenkäytön sekä kysymysten ja vastausten esittämisen mallin avulla tukea oppilaiden siirtymistä kohti tarkkaa ja täsmällisempää kielenkäyttöä.
4. Ohjaavaan opetustyyliin kuuluu myös **sääntöjen muodostamisen opettaminen** siten, että oppija ymmärtää säännön tarpeellisuuden ja sitä

kautta sen yleistettävyyden. Ohjaaja rohkaisee oppijoita muodostamaan yleistettäviä sääntöjä opetettavista sisällöistä. Silloin oppija tietää, mitä tehdä tulevaisuudessa samankaltaisessa tilanteessa. Sääntöjen muodostamisen lisäksi ohjaavassa opetuksessa pohditaan myös sääntöjen käytökelpoisuutta eri tilanteissa.

5. Ohjaavan opettajan asenne tulisi sisältää näkemyksen maailman järjestyksestä, mihin kuuluu ennustettavuuden, peräkkäisyyden ja strategioiden tähdentäminen. Tämän yleisen järjestelmällisyyden periaatteen **opettaminen** sisältyy myös ohjaavaan opetustyyliin. Oppija oppii ymmärtämään, että tapahtumat, henkilöt ja esineet voidaan järjestellä ryhmiin. Hän oppii ymmärtämään säännönmukaisuuksien merkityksen ennustettavuuden suhteen sekä sen, että ongelmanratkaisussa on kyse nimenomaan tehokkaan strategian löytämisestä.

Näiden viiden elementin lisäksi hyvään ohjaamistyyliin sisältyy Haywoodin ym. (1992) mukaan aina myös oppijoilta saaman palautteen huomioiminen ja sen pohjalta oman ohjaustyylin ja strategian kehittäminen.

Ohjaava opetustyyli tarkoittaa käytännössä oppilaan toiminnan kielellistä ohjausta. Se on opettajan tapa olla vuorovaikutuksessa oppilaan ja hänen ympäristönsä kanssa. Kyse on siis siitä, *miten* opettaja menettelee, ei niinkään siitä, *mitä* opetus sisältää. Ohjaava opetustyyli edellyttää ohjaajalta monia asioita. Ohjaajan tulee tuntea oppijat riittävän hyvin ja hänen tulee uskoa kognitiivisten prosessien kehittymiseen. Ohjaajalta vaaditaan herkkyyttä relevanteille oppilaan oppimista tukeville ärsykeille (vrt. Oksanen 2001, 25–26). Ohjaavan opetustyyli mahdollistaa oppijalle ohjatun oppimiskokemuksen syntymisen. Tarkoituksena on varmistaa, että oppilas suoriutuu niin hyvin kuin hänen kykyrakenteellaan suinkin on mahdollista. Ohjaajan vastuullisena tehtävänä on löytää kunkin oppilaan oman osaamisen raja. Keskeistä on myös työskentely Vygotskyn (1978, 85–86) määrittelemällä lähikehityksen vyöhykkeellä.

Kognitiivisten taitojen kehittäminen

Tutkimuksessani (Kyrö-Ämmälä 2007) käytin kognitiivisen kuntouttamisen interventio-ohjelmina Bright Start ja Instrumental Enrichment -opetusohjelmien harjoitteita. Bright Start (BS) on Haywoodin, Brooksian ja Burnsian (1992) kehittämä pienten lasten (3–6 v.) ymmärtämis- ja ajatteluprosessien laajentamiseen tähtäävä harjoitusohjelma. Instrumental Enrichment (IE)

-harjoitusohjelman ovat kehittäneet Feuerstein, Rand, Hoffman ja Miller (1980) ja se on tarkoitettu yli 7-vuotiaan oppijan kognitiivisen prosessoinnin harjaannuttamiseen. Toteutin opetustuokiot ohjelmien seikkaperäisiä ohjeita soveltaen oppilaiden edellytysten pohjalta sekä koulun normaalin arkityöskentelyn huomioiden.

Kognitiivisen opetustuokion aluksi ohjaaja esittelee oppilaille oppitunnin päämäärän, määrittelee harjoiteltavan **kognitiivisen toiminnon** ja selittää tämän toiminnon roolin lasten kehityksessä. Olennaista on, että oppilas ymmärtää tehtävän tarkoituksellisuuden ja sen haasteellisuuden motivaation luojana. Ohjaajan on etukäteen tarkkaan suunniteltava ja valmisteltava kukin opetustuokio. (Adey & Shayer 1994, 61–62; Feuerstein ym. 1980; Haywood ym. 1992, 7.)

Varsinainen toiminta pienryhmässä harjoiteltaessa aloitetaan **päätoiminnolla**, joka alkaa sääntöjen tai prosessien kuvauksella ja esittelee tarvittavat materiaalit. Päätoimintojen ohella harjoitustuokioon liittyy usein **muunnelmia**, vaihtoehtoisia toimintoja kognitiivisten toimintojen opettamiseksi. Muunnelman poikkeaminen päätoiminnosta on varsin pieni (*”close transfer”*). Metakognitioon liittyvä taito käyttää transferia eli siirtovaikutusta tarkoittaa sitä, että jonkin opitun asian rakenne kyetään siirtämään toiseen asiisisältöön (Tynjälä 1999). Tällöin nähdään yhtäläisyydet asioiden välillä ja osataan käyttää tehokkaasti aiemmin opittua uuden oppimisen apuna.

Olennaista opetustuokion toiminnassa on **yleistäminen**. Yleistävä toiminto poikkeaa päätoiminnosta ja muunnelmasta materiaaliltaan tai sisällöltään, mutta sen kognitiivinen toiminto pysyy samana. Yleistämisen tarkoituksena on auttaa oppilaita ymmärtämään kognitiivisen toiminnon käyttämistä ja soveltamista yleisemmällä tasolla (*”far transfer”*). Yleistävä toiminto johtaa löytämään yleisen säännön, jolloin oppilaat tulevat tietoisiksi siitä, että opitulla asialla on yleistä merkitystä ja sitä voidaan käyttää uudelleen ja uudelleen. Yleistävä toiminto tarjoaa samalla siirtymisen olennaiseen **siltaamisen** prosessiin. Ohjaajan tehtävänä on ”rakentaa siltaa” välittämällä oppilaille tarvittavat käsitteellistämisen sekä yhteyksien tekemisen ja näkemisen mekanismit. Ohjaaja voi osoittaa suoraan tiettyjen taitojen tai tietojen takana olevat yleiset periaatteet tai kannustaa oppilaita itse keksimään siltaamisen esimerkkejä jokapäiväisistä tilanteista, joissa he käyttävät kyseistä kognitiivista toimintoa.

Kognitiivisen kuntouttamisen kulmakiviä alkuopetuksessa

1. Oppilaan oma halu oppimiseen

Kognitiivisten taitojen kehittämisessä korostuu oppilaan sisäisen motivaation merkitys tehokkaassa oppimisessa. Olennaista on se, että lapselle syntyy halu oppimiseen ilman ulkoista pakotetta tai palkkiota. Heikon oppilaan tehtävään suuntautuminen, sisäisen motivaation synnyttäminen on opettajalle haaste. Sisäisen motivaation syntymiseen vaikuttaa suuresti opettajan oma asennoituminen opetukseen ja tehtävään. Kun opettaja on innostunut opettamastaan aiheesta ja tehtävistä, tarttuu into ainakin osittain oppilaisiin. Tämän vuoksi on tärkeää, että opettaja jo opetustuokion alkuvaiheessa perustelee innostavasti oppilaille tehtävien ja harjoitusten tarkoituksen. Toisaalta tehtävien haasteellisuus lisää sisäistä motivaatiota: tehtävät eivät saa olla liian helppoja, mutta eivät myöskään liian vaikeita. Ohjauksen tarve ei ole merkki siitä, että tehtävä olisi liian vaikea.

Ulkoisten palkkioiden, kuten tarrojen, käyttö opetuksessa on varsin tavallista alkuopetuksessa ja erityisopetuksessa, mutta niiden käyttäminen voi tehdä oppilaasta entistä riippuvaisemman niistä (Haywood ym. 1992, 29). Tällöin opiskelu ilman ulkoista palkkiota ei innosta, vaikka jo oppiminen sinänsä ja tehtävän loppuun saattaminen on oppilaalle tavallaan palkkio. Ulkoisten palkkioiden sijaan opettaja voi halutessaan käyttää tehtävään liittyviä palkkioita, kuten uuden ja haastavamman tehtävän tai jopa uuden ja vaativamman oppikirjan antamista. Oppilaille mieluisa palkitsemistapa on myös se, että antaa oppilaalle enemmän vastuuta opiskelun etenemisessä sekä se, että antaa oppilaan toimia apuopettajana. Mallina tai opettajan roolissa toimiminen lisää oppilaan pätevyyden tunnetta, mikä puolestaan vahvistaa itsetuntoa.

2. Leikkiessään lapsi on päätä pidempi itseään

Leikki kuuluu selkeästi esi- ja alkuopetusikäisen koululaisen ajatusmaailmaan ja siihen halutaan käyttää aikaa. Koulumaailmaan päiväkodista siirtyminen tarkoittaa kuitenkin valitettavan usein leikkien loppumista, vaikka jo kokemuksellisen oppimisen isä John Dewey (1859–1952) korosti oppimisenäkemyksessään lapsilähtöisyyttä. Deweyn mukaan koulun suurimpana ongelmana on oppiaineksen ja tavoitteiden yhdenmukaisuus eli se, että opittava aines on järjestetty valmiiksi tuotoksiksi ja saavutuksiksi, jotka kaikkien lasten tulee saavuttaa annetussa ajassa. Tällöin oppimisen

painopiste ei suinkaan ole lapsessa itsessään tai hänen toiminnoissaan, vaan lapsen ulkopuolella. (Dewey 1957/1899, 22–38; Väkevä 2004, 112–113.)

Myös Vygotsky korosti leikin merkitystä oppimisessa. Hänen mukaansa lapsi oppii ja kehittyy ollessaan sosiaalisessa kanssakäymisessä ympäristönsä kanssa. Leikki on tärkein edellytys ajatusten, tahdon ja tunteen kehittymiselle, eikä näitä kolmea osa-aluetta voi leikissä erottaa toisistaan. Jatkokehityksen kannalta merkitykselliset uudet kyvyt ja taidot kehittyvät leikkitoiminnassa, ja lapselle syntyy uudenlainen suhde ympäristöönsä. Leikkiessään lapsi toimii koko ajan lähikehityksen vyöhykkeellä. Leikin avulla hän käsittelee ja jäsentää uutta tietoa suhteessa kokemuksiinsa ja sijoittaa sen aiemmin oppimaansa. Itsenäisesti selviytyminen ei vielä olisi mahdollista, mutta kykenevien toisten kanssa lapsi onnistuu. Vygotsky on osuvasti todennut, että leikkiessään lapsi on päätä pidempi itseään. (Vygotsky 1981, 196.)

Päiväkodissa ja vielä esiopetuksessa leikki on opetuksen ydin, ja leikin kautta oppiminen on keskeistä (ks. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000). Koulujen tilat eivät sen sijaan useinkaan mahdollista monipuolista leikkiä. Koulut ovat keskittyneet opetukseen ja opettamiseen, ja ympäristö on rakennettu sen mukaisesti. (Korhonen 2005; Lindqvist 1998, 64.) Koulun näkemys oppimisstruktuurista kirjapainotteisine piirteineen nojaa vuosikymmenten perinteeseen, ja oppimisen ehtona pidetään luokkahuonetta ja pulpetteja. Leikin merkityksen oivaltaminen oppilaan kehitystä edistävänä tekijänä sekä oppilasta kokonaisvaltaisesti tukevana toimintana antaa myös alkuopetukselle uusia mahdollisuuksia. Leikin kautta oppimiselle syntyy motivaatiopohja, kun lasta ei tarvitse houkutella harjaannuttamaan kehittymässä olevia taitojaan. Leikin kautta lapsi oppii kuin itsestään uutta, sillä mukaansa tempaava leikki saa lapsen ylittämään itsensä ja omat taitonsa. (Miettinen 1990, 11, Pietilä 2005, 98, 104–105; Pulkkinen 1999, 5.) Tutkimukseni yhteydessä lasten innostuminen yksinkertaisestakin leikistä yllätti minut monta kertaa.

3. Konkreettisuus ja eri aistikanavien käyttö opetuksessa

Esi- ja alkuopetuksessa välittömät kokemukset opetettavasta aineksestä ovat olennainen osa opetusta. Konkreettisten välineiden käyttö tai piirtäminen konkretisointikeinona luo pohjaa myöhemmälle abstraktille ajattelulle. Konkreettinen opetus on niin lähellä oppilaan elämää ja todellisuutta, että opitut asiat saavat kokemuksen avulla ymmärrettäviä sisältöjä, ne si-

säistetään osaksi aikaisempaa tietorakennetta. Toiseksi kokemuksellisuus ja konkreettisuus lisäävät opiskelumotivaatiota. (Vrt. Engeström 1990).

On tärkeää, että opettaja käyttää opetuksessa avuksi useampia aistikanavia kuin yhtä. Usein opetus etenee liiaksi pelkästään kuulo- tai näköaistin kautta tapahtuvana, vaikka oppilaiden kapasiteetit käyttää eri aistikanavien kautta tulevaa tietoa vaihtelevat suurestikin; oppilaiden tyyli oppia, toimia ja ajatella vaihtelee. Oppilaat hankkivat tietoa ulkomaailmasta aistiensa avulla, havainnoimalla, joka on yhteydessä myös ajatteluun, mieleen painamiseen ja tiedon prosessointiin. Eri ihmisillä aistikanavat ovat eri tavalla painottuneet: yksi oppii ensisijaisesti näkemällä (visuaalinen oppija), toinen kuulemalla (auditiivinen oppija), kolmas itse tekemällä (kinesteettinen oppija) ja neljäs käyttämällä tuntoaistia hyväkseen (taktiilinen oppija). Kaikilla lapsilla ei ole yhtä selkeää ja vahvaa tiedon vastaanottokanavaa, vaan he käyttävät mieluummin monia kanavia. Tämänkin vuoksi opettajan on tietoisesti huolehdittava siitä, että hän mahdollistaa opetuksessaan useiden eri aistikanavien käytön. (Huisman & Nissinen 2005, 38.)

Aistitiedon käsittelykeskukset kehittyvät ihmisellä eri tahtiin. Aluksi pieni lapsi oppii parhaiten kokemalla koko kehonsa avulla (kinesteettinen modaliteetti), jonka jälkeen kehittyy taktiilinen modaliteetti eli aistimieltymys, jolloin lapsi oppii koettelemalla ja olemalla vuorovaikutuksessa esineiden ja ihmisten kanssa. Alkuopetuksessa lapset omaksuvat tietoa havainnoimalla ja tarkkailemalla ympäristöään, jolloin näköaistista tulee tärkeä oppimisväline (visuaalinen modaliteetti). Noin 11 vuoden iässä lapsille alkaa kehittyä auditiivinen modaliteetti, jolloin he oppivat helposti kuulonsa avulla. Prashnigin mukaan useimmilla kouluikäisillä kinesteettinen ja taktiilinen modaliteetti säilyvät koko alakouluvaiheen ajan, mitä opettajat eivät tiedosta, vaan tukeutuvat opetuksessaan kuulo- ja näköaistin varaan. (Prashnig 1997, 67–71.)

4. Virheistä voi oppia

Opetustilanteessa on ratkaisevan tärkeää oppilaiden ja ohjaajan luottamuksen ja yhteistyön tunne sekä yhteinen ymmärrys siitä, että koulussa toimitaan nimenomaan oppimisen ja ymmärryksen lisäämiseksi. Opetustapa on interaktiivinen, ja siihen liittyy opettajan ja oppilaan välinen vuoropuhelu sekä oppilaan itsenäinen työskentely luottamuksellisessa ilmapiirissä.

Opetusryhmän yhteenkuuluvaisuuden tunteen kehittymisen myötä myös virheistä voidaan keskustella avoimesti ilman pelkoa siitä, että yksittäinen virheen tehnyt oppilas joutuu naurunalaiseksi. Opettaja ohjaa oppituntia

huolellisesti ja seuraa tarkasti jokaisen oppilaan edistystä koko ajan. Opettaja ottaa heti esiin virheet sekä keskustelee vaihtoehtoisista ratkaisumenetelmistä tai yleisistä väärinkäsityksistä. Yleisistä virheistä keskustelu on tarpeellista ennen kuin kovin moni oppilas ennättää tehdä niitä. Samoin yksittäisen oppilaan virheet otetaan käyttöön koko luokan opetuksessa. Yksittäisistä virheistä voi oppia kaikki oppilaat.

5. Oman toiminnan ohjaaminen ääneen ajattelemalla

Kognitiivisten taitojen opetuksessa käytin kuvia, joiden avulla harjoiteltiin paitsi tarkan tiedon etsimistä, myös – ja ennen kaikkea – sanoittamista; sitä, kuinka omaa toimintaa voi ohjata kielen avulla. Kaikki oppilaat eivät spontaanisti sanoita toimintaansa, toisin sanoen he eivät automaattisesti käytä itsenäistä puhetta toimintansa ohjaukseen, jolloin toiminnassa korostuu kokeilu ja yritys–erehdys-tekniikka. Ohjaajana rohkaisin oppilaita kertomaan kuvasta ääneen ja käyttämään tuossa kerronnassa mahdollisimman tarkkaa kieltä, mikä osoittautui haasteelliseksi tehtäväksi.

Käsitteiden ja ongelmanratkaisujen käsittely sanallisesti, niiden verbaliointi, auttaa oppimisessa (vrt. Sahlberg & Leppilampi 1994). Samalla, kun oppilaat keskustelevat ja perustelevat omia käsityksiään, he myös joutuvat huomioimaan toisten mielipiteitä, neuvottelemaan ja tekemään kompromisseja. Tämän prosessin kautta voi tapahtua myös omien käsitysten ja tietojen muuttumista, oman tietorakenteen uudelleen konstruointia (vrt. Piaget 1988). Opettajan merkitys sanoittamisen, eli ääneen mallintamisen ohjaajana, motivoijana sekä harjoittelutilaisuuden, luojana on ratkaiseva (vrt. Silvén 1990).

Sanoittaminen kognitiivisena strategiana auttaa oppilasta jäsentämään opittavaa ainesta sekä ylläpitämään itsekontrollia. Kyse on oppijan yksityisestä puheesta, jota hän käyttää itseään varten ohjatakseen omaa toimintaansa. Vähitellen yksityinen puhe muuttuu sisäiseksi puheeksi, joka on hiljaista, itsekseen tapahtuvaa puhetta, ajattelua.

6. Eri oppilaat tarvitsevat oppimiseen eri tavalla aikaa

Oppilaiden taidot suoriutua erilaisista tehtävistä ja harjoituksista vaihtelevat sekä tehtävittäin että oppilaittain. Yksilöllistä ohjausta tarvitaan. Tällaisessa eriyttämistilanteessa pohtii opettajana sitä, kokeeko oppilas ylimääräisen ohjauksen sanktiona vai myönteisenä asiana? Jos oppilaalla on esimerkiksi suuri halu päästä välitunnille samalla, kun opettaja pyytää häntä jäämään

yksilölliseen ohjaukseen, on melko varmaa, että oppilas kokee ohjaustilanteen kielteisenä seikkana. Toisaalta, jos oppilas on tehtävään sitoutunut ja sisäisesti motivoitunut oppimisessa, häntä motivoi nimenomaan tehtävän loppuun saattaminen. Tällöin yksilöllisen ohjauksen saaminen tehtävän onnistumiseksi koetaan palkkiona. Tässä yhteydessä voi pohtia ajan variointia myös opetustuokion keston osalta: onko tavallisen oppitunnin kesto (45 minuuttia) optimaalinen aika uuden asian oppimiseen oppijalle, jonka oppiminen on hidasta ja vaatii asioiden konkretisointia?

Yksilöllisen ohjauksen tarpeen problematiikka liittyy myös siihen, että oppilaiden opetus on sidottu ikäluokittain etenevään opetukseen, jossa luokalta seuraavalle siirrytään samaan tahtiin. Oletetaan, että kaikki oppilaat saavuttavat vuosiluokittain määritellyt opetussuunnitelman tavoitteet samankäisenä, ja että he voivat siirtyä tai heidät voidaan siirtää seuraavalle luokka-asteelle. Perusopetusasetuksessa (852/1998 § II) säädetään opinnoissa etenemisestä ja vuosiluokalta siirtymisestä siten, että oppiaineissa vähintään välttävä suoriutuminen riittää siirtymään seuraavalle vuosiluokalle. Lisäksi luokalle jättämisen perusteena voi olla yleinen heikko koulumenestys. Myös koulutuksen tai opetuksen kehittämiseksi järjestettävässä kokeilussa, johon opetusministeriö on myöntänyt luvan, voidaan poiketa vuosiluokalta toiselle siirtämisen perusteista.

Luokalle jääminen ja luokalle jättäminen ei ole tavallista (Opetushallitus 2006). Luokan kertaamiseen liitetään usein negatiivinen leima, vaikka se tulisi nähdä oppilaan etuna: yhteiskunta lahjottaa oppilaan parhaaksi ylimääräisen oppimisvuoden. Varsinkin alkuopetuksessa sekä nivelvaiheessa alkuopetuksesta eteenpäin siirryttäessä voisi opetuksellisen lisäajan antaminen luokan kertaamisen myötä lisätä joidenkin oppilaan kognitiivisten perustaitojen hallintaa huomattavasti. Toiseksi esi- ja alkuopetuksen luokattomuus voisi olla toimiva ratkaisu. Oppilaan kerratessa vuosiluokkaa tulisi huomiota kiinnittää nimenomaan oppilaan kognitiivisten taitojen hallintaan, joita voimassa olevassa opetussuunnitelmassa jo mainitaan, mutta jotka käytännössä ehkä jäävät ainekohtaisten tavoitteiden painotuksen alle.

7. Pienen ryhmän merkitys oppimisessa ja arviointitilanteessa

Oppimisen onnistumista, opetuksen mielekkyyttä sekä opettajan ja oppilaan välistä kontaktia ja kommunikointia säätelee ryhmäkoko; mitä pienempi ryhmä, sitä laadukkaammin ja yksilöllisemmin opettaja kykenee oppilaan huomioimaan. Perusopetusta säätelevissä säädöksissä ei määrätä valtakunnallisesti muiden kuin erityisopetuksen ryhmien koosta. Koulu-

tuksen järjestäjä määrittää perusopetusryhmin oppilasmäärien rajat kuntakohtaisesti. Perusopetuslain (628/1998) 30 §:n mukaan ”*Opetusryhmät tulee muodostaa siten, että opetuksessa voidaan saavuttaa opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet*”. Säädos on sitova, mutta toisaalta määrittelemätön. Perusopetusryhmien koon kasvusta oppimisen ongelmia lisäävänä tekijänä on sekä virallisissa yhteyksissä että epävirallisesti keskusteltu paljon, mutta keskusteluilla koon kasvua ei toistaiseksi ole pystytty pysäyttämään (vrt. Kiviniemi 2000, 178).

Tutkimuksessani ryhmän koon merkitys tuli esille myös arvioinnin yhteydessä. Jopa seitsemällä koe- tai vertailuryhmän 11 oppilaasta oli ainakin yhden tehtävän tulos parhain nimenomaan väliarvioinnissa, kun mittaus-tilanteessa oli läsnä ainoastaan 9–10 oppilasta. Tämä tulos kertoo pienen ja rauhallisen ryhmätilanteen merkityksestä mittaus-tilanteessa: oppilas ylsi parempaan suoritukseen väliarvioinnin pienessä ryhmässä kuin kahdeksan kuukautta myöhemmin tapahtuneessa loppumittauksen isossa ryhmässä (21–23 oppilasta), vaikka oletettavasti hänen taitonsa olivat mittausten välisenä aikana kohentuneet. Tulos on merkityksellinen tieto opetusjärjestelyjen kannalta: pienellä opetusryhmällä on merkitystä paitsi opetustilanteessa myös arviointitilanteessa. Heikko oppilas ylittää parhaimpaan suoritukseensa pienryhmässä työskennellessään.

Tarvitaanko peruskoulussa erillistä kognitiivisten taitojen opetusta?

Perusopetuksessa opettajan tehtävänä on hankkimansa oppilaantuntemuksen pohjalta sekä sopivan ja oikeanaikaisen tuen avulla saattaa jokainen oppilas oppimisprosessissaan eteenpäin. Alkuopetuksessa oppilaiden reppuun tarttuvat mukaan eväät, joiden turvin he läpikäyvät kouluretkensä. Opetus ei voi perustua pelkästään ainekohtaisiin sisältöihin, jotka muuttuvat vuosien myötä, vaan opetuksessa tulee huomioida myös oppilaan oppimisen taidot, kyvyt kerätä ja käsitellä tietoa. Näin ollen perusopetuksen tehtävänä on myös kognitiivisten taitojen opettaminen; oppilaita ohjataan löytämään omat, sopivat oppimisstrategiat sekä huomaamaan omien opiskelurutiineidensa vahvuudet ja kehittämisen alueet (vrt. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004).

Keskustelua siitä, pitäisikö kognitiivisten taitojen opettaminen erottaa oppiaineiden sisällöistä sekä sisällyttää valtakunnallisiin opetussuunnitelman perusteisiin omana oppiaineena, on käyty sekä Suomessa että muualla maailmassa (Kivi 1995; McGuinness 1999). Maassamme noudatettava perusopetuksen tuntijako ei toistaiseksi sisällä erillistä kognitiivisten taitojen

opetusta, vaan oppimaan ohjaaminen toteutuu oppiaineiden sisältöihin ja erilaisiin oppimisympäristöihin kytkettynä. Oletuksena on, että oppijan kognitiiviset taidot kehittyvät tätä kautta. Useiden oppilaiden kohdalla näin tapahtuukin, mutta ei kuitenkaan kaikkien – ainakaan riittävästi, mikä tulee esille myös erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden määrän kasvuna. Puutteellisten kognitiivisten taitojen vuoksi opetussuunnitelman ainekohtaiset tavoitteet ja omaksuttu tietopohja jäävät usein oppijalle irrallisiksi, spesiaalitiedon paloiksi, joista oppilas ei kykene hahmottamaan kokonaisuutta (vrt. Tzurriel ym. 1999). Tutkimuksessani saatoin todeta heikkojen oppilaiden hyötynneen erillisistä kognitiivisten taitojen opetustuokioista erityisesti tarkkailemisprosessin kehittymistä, keskittymistä ja kuuntelemista sekä spatiaalisia taitoja mittaavissa tehtävissä (Kyrö-Ämmälä 2007).

Järjestämällä oppilaille mahdollisuuksia harjoitella itsensä ohjaamista sekä ohjausta siitä, kuinka tiedostaa oman toimintansa ohjaamiseen liittyviä seikkoja, oppilaan taidot oppimiseen ja tiedon käsittelyyn kasvavat. Oppilasta tulee ohjata luomaan yhteyksiä, siltaamaan tietoa eli abstrahoimaan sääntöjä ja periaatteita kokemuksesta. Opettajan rooli oppimisprosessin ohjaajana on merkityksellinen: opettaja auttaa oppilasta löytämään yhtymäkohtia opetettavan asian ja oppilaan todellisuuden välillä. Vasta toimivien kognitiivisten taitojen hallinta mahdollistaa koulussa opetettavien perustietojen ja -taitojen oppimisen.

Lähteet

- Adey, P. & Shayer, M. 1994. Really Rising Standards. Cognitive Intervention and Academic Achievement. London: Routledge.
- Adey, P. & Shayer, M. 2002. Cognitive Acceleration Comes of Ages. Teoksessa M. Shayer & P. Adey (toim.) Learning Intelligence. Cognitive Acceleration across the Curriculum from 5 to 15 Years. Philadelphia: Open University Press, 1–17.
- Ahonen, T. 1990. Lasten motoriset koordinaatiohäiriöt. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 78. Jyväskylän yliopisto.
- Ahonen, T. & Aro, T. 1999. Neurokognitiivisen tiedon soveltaminen kehityksen tukemiseen. Teoksessa T. Ahonen & T. Aro (toim.) Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena. Jyväskylä: Atena-kustannus-WSOY, 14–23.
- Ahonen, T. & Lamminmäki, T. & Närhi, V. & Räsänen P. 1995. Koulun aloittaminen ja varhaiset oppimisvaikeudet. Teoksessa P. Lyytinen & M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY, 168–187.
- Das, J.P. 1989. A System of Cognitive Assessment and its Advantage over IQ. Teoksessa D. Vickers & P. L. Smith. (toim.) Human Information Processing: Measures, Mechanisms and Models. North-Holland: Elsevier Science Publishers B.V, 535–546.
- Das, J. P. & Kirby, J. & Jarman, R. F. 1979. Simultaneous and successive cognitive processes. New York, San Francisco, London: Academic Press.
- Das, J. P. & Naglieri, J. A. & Kirby, J. R. 1994. Assessment of Cognitive Processes. The PASS Theory of Intelligence. Des Moines, Ill. Boston, USA: Allyn & Bacon.
- Dewey J. 1957. Koulu ja yhteiskunta. Alkuperäisteos School and Society (1899). Otava, Helsinki.
- Engeström, Y. 1990. Perustietoa opetuksesta. 2.–5. painos. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. Opetushallitus.
- Feuerstein, R. & Klein, P. & Tannenbaum, A. 1991. Mediated Learning Experience (MLE). Theoretical, Psychosocial and Learning Implications. London: Freund Publishing House.
- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M. B. & Miller, R. 1979. Cognitive Modifiability in Retarded Adolescents: Effects of Instrumental Enrichment. American Journal of Mental Deficiency, 83, 539–550.
- Feuerstein, R. & Rand, Y. & Hoffman, M.B. & Miller, R. 1980. Instrumental Enrichment: An Intervention Program for Cognitive Modifiability. Baltimore, USA: University Park Press.
- Feuerstein, R., Rand, Y. & Ryndess, J.E. 1988. Don't Accept Me as I am. New York: Plenum Press.
- Hautamäki, J. 1984. Peruskoululaisen loogisen ajattelun mittaamisesta ja esiintymisestä. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 1. Joensuu: Joensuun yliopisto.

- Hautamäki, J. 1995. Älyllinen kehitys ja koulutus. Teoksessa P. Lyytinen & M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan: kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY, 219–247.
- Hautamäki, J. 1996. Oppilaiden ikäkausi ja edellytykset: hyvä opetus yksilöllisenä palveluna. Teoksessa H. Blom & R. Laukkanen & A. Lindström & U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila (2. tarkistettu painos). Opetushallitus Arviointi 2/96. Helsinki: Yliopistopaino, 35–50.
- Hautamäki, J. & Arinen, P. & Hautamäki, A. & Ikonen-Varila, M. & Kupiainen, S. & Lindblom, B. & Niemivirta, M. & Rantanen, P. & Ruuth, M. & Scheinin, P. 2000. Oppimaan oppiminen yläasteilla. Oppimistulosten arviointi 7. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino Oy.
- Hautamäki, J. & Arinen, P. & Hautamäki, A. & Lehto, J. & Lindblom, B. & Kupiainen, S. & Outinen K. & Pekuri, M. & Reuhkala, M. & Scheinin, P. 2001. Ensi-asteleht – oppimisen edellytykset. Luokanopettajille tarkoitetun seulan toimivuus Helsinki-aineiston perusteella. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A17.
- Haywood, H. C. & Brooks P. & Burns, S. 1992. Bright Start. Kognitiivisten taitojen opetusohjelma pienille lapsille (suom. käsikirjoitus). Watertown, Massachusetts, USA: Charlesbridge publishers.
- Huisman, T. & Nissinen, A. 2005. Oppiminen, oppimistyylit ja liikunta. Teoksessa P. Rintala & T. Ahonen & M. Cantell & A. Nissinen(toim.) Liiku ja opi. Liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy – PS-kustannus, 25–46.
- Jensen, M. R. & Feuerstein R. 1987. The Learning Potential Assessment Device: From Philosophy to Practice. Teoksessa C. S. Lidz (toim.) Dynamic assessment: An Interactional Approach to Evaluating Learning Potential. New York: Guilford, 379–402.
- Kivi, T. 1995. Pääkirjoitus. Tiedonpuu ry -lehti. Tiedonpuu ry:n tiedotteita ja raportteja. 1. vuosikerta 1. Lahti.
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Opetushallitus.
- Korhonen, R. 2005. Pedagoginen draamaleikki kuusivuotiaiden esiopetuksessa. Opettajien kokemuksia draamaleikistä lasten oppimis- ja opetustilanteissa. Turun yliopiston julkaisuja – Annales Universitatis Turkuensis sarja C osa 224. Turku.
- Korkman, M. 1997. Lurian menetelmän soveltaminen lapseen: NEPSY-testistön kehittäminen. Teoksessa T. Ahonen & T. Korhonen & T. Riita & M. Korkman & H. Lyytinen (toim.) Aivot ja oppiminen. Kliinistä lasten neuropsykologiaa. Niilo Mäki Instituutti ja Atena-kustannus Oy. Juva: WSOY, 52–72.
- Kyrö-Ämmälä, O. 2007. Opettaja tiedonkäsittelytaitojen kuntouttajana alkuopetuksessa. Mixed methods –tutkimus oppimista tukevista harjoitteista ja opetusjärjestelyistä. Acta Universitatis Lapponiensis 113. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

- Laakso, K. 1992. Kouluvaikeuksien ennustaminen. Käyttäytymishäiriöt ja kielelliset vaikeudet peruskoulun alku- ja päättövaiheessa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 89. Jyväskylä yliopisto.
- Leino, A-L. & Leino, J. 1990. Oppimistyyli: teoriaa ja käytäntöä. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Lidz, C. S. 1987. Cognitive Deficiencies Revisited. Teoksessa C. S. Lidz (toim.) *Dynamic Assessment: an Interactional Approach to Evaluating Learning Potential*. New York: Guilford, 444–475.
- Lindqvist, G. 1998. Leikin mahdollisuudet. Luovaa leikkipedagogiikkaa päiväkotiin ja kouluun. Jyväskylän yliopisto Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Lyytinen, P. 1995. Lapsen kielen ja kommunikointitaitojen kehitys. Teoksessa P. Lyytinen & M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. Porvoo: WSOY, 105–121.
- McGuinness, C. 1999. From Thinking Skills to Thinking Classrooms. Research Brief No 115. Department for Education and Employment. [www-dokumentti] www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RB115.doc (ladattu 2.8.2006).
- Miettinen, R. 1990. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Helsinki: Gaudeamus.
- Munter, H. 1995. Minä muiden kanssa: minuuden sosiaalinen synty. Teoksessa P. Lyytinen & M. Korhonen & H. Lyytinen. *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. Porvoo: WSOY, 240–247.
- Nurmi, J-E. & Aunola, K. & Onatsu-Arviolommi, T. 2001. Työskentelytavat oppimisvaikeuksien selittäjinä. *Psykologia* 1–2, 68–73. Suomen psykologisen seuran julkaisu.
- Oksanen, E. 2001. Tarkkaavaiseksi oppijaksi ohjaavalla opetustyyllillä. *EriKa – Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto* 3, 25–26. Jyväskylän yliopisto Täydennyskoulutuskeskus.
- Opetushallitus 2006. Suomen koulutusjärjestelmä: Perusopetus. [www-dokumentti] www.oph.fi/page.asp?path=1,438,4171,4198 (ladattu 25.7.2006).
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki = PL 628/1998. 21.8.1998.
- Perusopetusasetus = PA 852/1998. 20.11.1998.
- Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Porvoo: WSOY.
- Pietilä, M. 2005. Leikki psykomotorisessa ryhmäkuntoutuksessa. Teoksessa P. Rintala & T. Ahonen & M. Cantell & A. Nissinen (toim.) *Liiku ja opi. Liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin*. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy – PS-kustannus, 93–105.
- Prashnig, B. 1997. Eläköön erilaisuus. Oppimisen vallankumous käytännössä. Jyväskylä: Atena-kustannus – PS-viestintä Oy.
- Pulkkinen, L. 1999. Unohdettu keskilapsuus? *NMI-Bulletin*, 1999, Vol. 9, No. 1, 3–8. Niilo Mäki Säätiö.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa – post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*, 119.

- Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1994. Yksinään vai yhteisvoimin? Yhdessä oppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Salonen, P. & Lehtinen, E. & Olkinuora, E. 1998. Expectations and beyond: The development of motivation and learning in a classroom context. Teoksessa J. Brophy (toim.) *Advances in Research on Teaching*. Vol. 7, 111–150. JAI Press.
- Silvén, M. 1990. Miten hyödynnän metakognitioita lukemisen opetuksessa? Ymmärtämis- ja oppimistaidon kehittämisohjelma. Turun yliopisto. *Psykologian tutkimuksia* 87.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tzuriel, D. 2001. *Dynamic Assessment of Young Children*. USA: Springer.
- Tzuriel, D. & Kaniel, S. & Kanner, E. & Haywood, H.C. 1999. Effects of the “Bright Start” program in kindergarten on transfer and academic achievement. *Tiedonpuu* 2. Lahti.
- Vygotsky, L.S. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. 1981. The Genesis of Higher Mental Functions. Teoksessa J. V. Wertsch (toim.) *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. New York: Sharpe, 144–188.
- Vygotsky, L.S. 1982. Ajattelu ja kieli. Espoo: Weilin & Göös.
- Väkevä, L. 2004. Kasvatuksen taide ja taidekasvatus. Estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Deweyn naturalistisessa pragmatismissa. *Acta Universitatis Ouluensis Scientiae Rerum Socialium* E 68. Oulun yliopisto.
- Wang, M. C. & Haertel, G. D. & Walberg, H. J. 1994. What Helps Students Learn? *Educational Leadership* 51(4), 74–79.

INKLUUSIOON PYRKIVÄ OPETUS – SAMANLAISUUDEN VAI ERILAISUUDEN PEDAGOGIIKKA?

Tässä artikkelissa kuvaan inklusiivisen koulutuksen puitteita ja toimintaedellytyksiä. Tarkastelen inklusiivista koulutusta myös opettajan näkökulmasta. Valotan niitä pedagogisia strategioita, jotka edistävät heterogeenisen, epäyhtenäisen oppilasryhmän oppimaan ohjaamista.

Oltuani kymmenen vuotta laaja-alaisena erityisopettajana siirryin erityiskouluun opettajaksi. Ensimmäisinä päivinä välituntivalvonnassa katselin hämmentyneenä ympärilleni. Oppilaat olivat mielestäni niin kovin erilaisia kuin ne oppilaat, joihin olin tottunut. Vähitellen oppilaat tulivat minulle tutuiksi ja läheisiksi, ja käsitykseni heistä muuttui. Erilaisuudesta tuli luonnollista monenlaisuutta, ja aloin nähdä, että oppilaat olivat aivan tavallisia nuoria ihmisiä omine iloineen ja suruineen.

Aloittaessani erityiskoulun opettajana tiedostamaton samanlaisuuden ja erilaisuuden ryhmittely tuli esiin. Koin niin paljon uutta ja erilaista, että en heti voinut sulattaa kaikkea näkemääni ja kokemaani. Olin ollut pitkään laaja-alaisena erityisopettajana. Siihen aikaan yleisopetuksessa oli vain sellaisia oppilaita, jotka eivät poikenneet yleisistä normeista, sillä erityistä tukea tarvitsevat lapset lähetettiin erilliseen erityiskouluun.

Vielä vuonna 1995 erityisoppilaita opetettiin pääosin erityiskouluissa tai erityisluokissa, mutta vuonna 2006 kaikista erityisoppilaista 49 prosenttia kävi koulua kokonaan tai osittain tavallisessa yleisopetuksen ryhmässä. Osa-aikaista erityisopetusta saa noin 22 prosenttia perusopetuksemme oppilaista. (Tilastokeskus 15.6.2007.) Kaikki opettajat tulevat kohtaamaan opettajan uransa aikana erilaisia erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Kouluilla tulee olemaan merkittävä rooli lasten kouluttamisessa paikallisissa olosuhteissa riippumatta oppilaiden taustasta tai kyvyistä. (Winter 2006, 85.)

Suomalaisen koulujärjestelmän muutosten taustalla ovat maailmanlaajuiset inklusiopyrkimykset. Muutokset näkyvät kaikkien, niin erityisopettajien kuin yleisopetuksen opettajienkin, työssä. Monet opettajat ovat käyneet

omassa työssään läpi samanlaisia prosesseja kuin minä erityiskoulun opettajaksi mennessäni. Muuttuneet olosuhteet ravistelevat erilaisuutta koskevia asenteita ja vaativat opettajilta uutta pedagogista otetta.

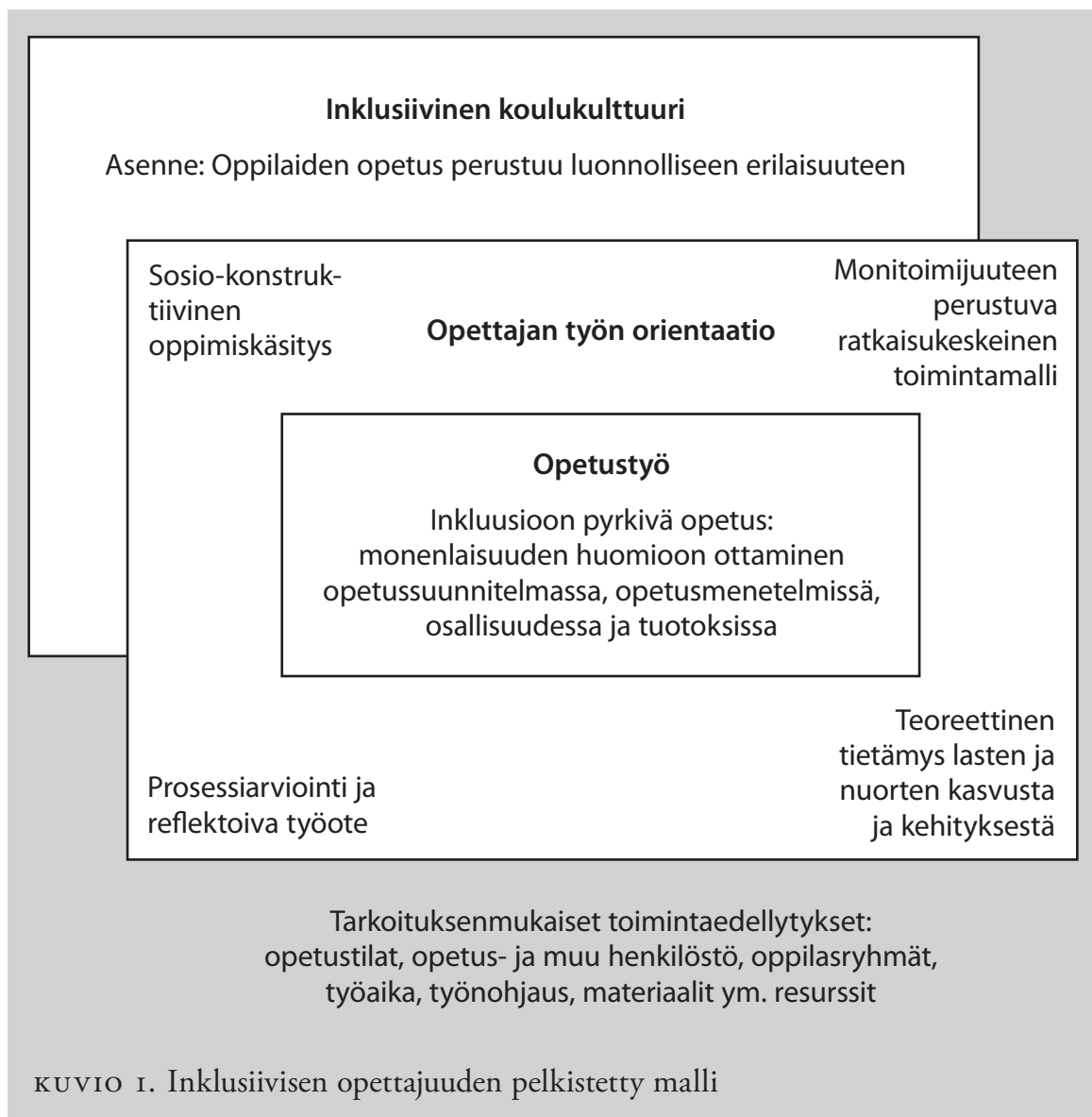
Opettajan työn sisältö on muuttunut yksintekijän ammatista ihmissuhdeammattiksi. Opettajien on oltava nykyään aivan eri tavalla tietoisia siitä, millä tavalla heidän tulee tehdä yhteistyötä eri alojen asiantuntijoiden kanssa ja miten heillä on mahdollisuus rajata työtään. Inklusion toteuttaminen edellyttää myös monenlaisia organisatorisia, hallinnollisia ja resursseihin liittyviä muutoksia koulussa.

Väitöskirjani käsittelee inklusion problematiikkaa. Tutkimukseni tavoitteena oli kehittää sellaisia käytännön pedagogisia ratkaisuja, jotka auttavat opettajia huomioimaan luokan heterogeenisyyden sekä antavat heille valmiuden tehdä yhteistyötä eri toimijoiden kanssa. Kehittämistyö toteutettiin toimintatutkimuksena, ja perustana oli luokanlehtorin ja erityisopetuksen lehtorin yhteistyö. Luokanopettajaksi opiskelevat opetusharjoittelijat kehittivät opetusta yhteistyössä lehtoreiden kanssa.

Tutkimuksessa tarkasteltiin ja kehitettiin inklusiivista opettajuutta ja opetusta. Olen hahmotellut inklusiivisen opettajuuden pelkistetyn mallin inklusiivisen koulutuksen kehittämistä kuvaaviin esityksiin sekä sellaisiin opetuksen teoriamalleihin, joissa opetus nähdään osana laajempaa kontekstia (Aebli 1991, 21; Booth & Ainscow 2005, 19; Lahdes 1997, 47; McGuire & Scott & Shaw 2006, 170; Orkwis & McLane 1998, 4; Uljens 1997, 65; Uusikylä & Atjonen 2005, 26–35).

Inklusiivisen opettajuuden pelkistetty malli

Tutkimuksessani tulevien opettajien opetuksen painopiste pyrittiin siirtämään samanlaisuuden tavoittelusta erilaisuuden huomioon ottamiseen. Sen sijaan, että oppilaita olisi yritetty puristaa samaan muottiin, otettiin lähtökohdaksi oppilaiden luonnollinen erilaisuus. Täyden inklusion toteutumista ei kukaan osaa tyhjentävästi kuvitella, mutta tulevat opettajat tiedostivat hyvin ne laajemmat puitteet, joita inklusioon pyrkiminen vaatii.



Inklusiivisen opettajuuden pelkistetyn mallin uloimman kehikon muodostaa sen arvopohjana oleva *inklusiivinen koulukulttuuri*. Inklusio pyrkii sosiaaliseen ja kognitiiviseen oikeudenmukaisuuteen ja tasa-arvoon. Siinä ihmisten erilaisuus nähdään luonnollisena opetuksen lähtökohtana. (Vrt. Booth & Ainscow 2005, 17; Slee 2006, 109–117.) Inklusiivisessa koulussa karkeat rajat tavallisten ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden väliltä ovat häipyneet, eikä tuen saamisen ehtona ole virallinen diagnoosi. Oppilaat ovat kasvaneet suvaitsevaisuuteen toisia oppilaita kohtaan. (Vrt. Thomas & Loxley 2001, 87; Väyrynen 2006, 373.)

Inklusion toteutuminen edellyttää tarkoituksenmukaisia puitteita. Se vaatii paljon enemmän resursseja kuin perinteinen koulu. Jotta oppilaita voitaisiin opettaa yhdessä, mutta kuitenkin joustavasti, opetustilojen täytyy olla muunnettavissa erilaisiksi opiskelupisteiksi (vrt. Happonen 2002,

338, 344). Mikään oppilasryhmä ei saa olla niin suuri, että oppilaiden erilaisuutta ei voitaisi ottaa huomioon. Opettajien työajan on mahdollistettava päivittäisen luokassa tehtävän työn lisäksi opettajien ja muun henkilöstön yhteissuunnittelu sekä yhteistyö eri tahojen kanssa. Uloin kehä ei ole yksittäisen opettajan ulottuvilla, vaan se vaatii arvovalintoja ja panostusta yhteiskunnan päättäjiltä.

Keskimmäisessä kehikossa on *inklusiivisen opettajan työn orientaatiopohja*, johon voidaan vaikuttaa opettajan perus- ja täydennyskoulutuksella. Se tarjoaa opettajille välineitä monenlaisten oppilaiden huomioimiseen. Se perustuu sosiokonstruktiiviseen oppimiskäsitykseen, jolloin opetus nähdään oppilaan oppimisprosessiin paneutuvana oppimisen ohjaamisena. Oppilasta lähestytään hänen kokonaistilanteensa, ei vain oppimiskykynsä, pohjalta. Tämä vaatii opettajalta tietämystä lasten ja nuorten kasvusta ja kehitymisestä. (Vrt. Anderson 2007, 50–51; Carrington & Robinson 2006, 324; Jones 2004, 165.)

Inklusiivisen opettajan työn orientaatioon kuuluu monien toimijoiden mukaan ottaminen oppilaiden ohjaamiseen. Vanhempien kanssa tehdään säännöllistä yhteistyötä. (Vrt. Pinkus 2005, 184–187.) Inklusiiviseen kouluun kuuluu eri ammattien edustajista koostuva henkilökunta, joka huolehtii oppilaiden tarpeista koulussa. Opettajat tekevät intensiivistä, säännöllistä yhteistyötä, jolloin he havainnoivat, pohtivat ja suunnittelevat yhteisesti, miten eri asioita hoidetaan (prosessiarviointi ja oman työn reflektointi). Yhteistyön lähtökohtana on ratkaisukeskeisyys. Opettajat ja vanhemmat etsivät keinoja, joilla ongelmia aletaan ratkaista (vrt. Aro & Närhi 2003, 68). Tarvittaessa mukaan otetaan muita asiantuntijoita, kuten terveydenhoitaja, terapeutteja, koulupsykologi, perheneuvolan työntekijöitä ja lääkäri. Henkilöstön määrä riippuu siitä, millainen oppilasryhmä on kulloinkin kyseessä. Päävastuun jakavat luokanopettaja ja erityisopettaja, jotka opettavat kaikkia oppilaita. Yhteistyö koulunkäyntiavustajien kanssa on säännöllistä. Opettajan työ on ihmissuhdeammatti, joten myös työnohjausta on saatavilla. (Vrt. Carrington & Robinson 2006, 326; Evans 2000, 37; Frattura & Capper 2007, 16–19; Johnson 1999, 72–77; Koski & Rytivaara 2004, 21; Naukkarinen 2003; Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 99–100.)

Mallin sisimmässä kehikossa on itse opetustyö, jota kutsun *inkluisioon pyrkiväksi opetuksiksi*. Se perustuu erilaisuuden pedagogiikkaan, jossa oppimisympäristöt rakennetaan siten, että monenlaiset oppilaat huomioidaan jo opetussuunnitelmassa, opetuksen toteuttamistavoissa, osallisuuden varmistamisessa sekä oppilaiden tuotoksissa. (McGuire ym. 2006, 168–169; Orkwis & McLane 1998, 4.)

Inkluusioon pyrkivä opetus

Inklusiivinen opetussuunnitelma tuottaa monenlaisia opetuksen esitystapoja (joihin sisältyvät erilaiset tehtävät), opitun ilmaisukeinoja sekä useanlaisia opettajan ja oppilaiden kohtaamistapoja. Keskeistä on, että opettajan käyttämät ohjausstrategiat mahdollistavat kognitiivisilta taidoiltaan eritasoisten oppilaiden oppimisen ja osallistumisen. Inklusiivisessa opetuksessa otetaan huomioon oppilaiden valmiudet ja oppimisprofiilit jo tehtäviä suunniteltaessa (McGuire ym. 2006, 168–169; Orkwis & McLane 1998, 4; Tomlinson 2005, 15; Vaughn & Bos & Schumm 2000, 43.) Esimerkiksi äidinkielessä oppilaiden tehtävät suunnitellaan heidän luku- ja kirjoitustaitonsa mukaan. Myös tuotokset ovat erilaisia, koska oppilailla on mahdollisuus käyttää omia taitojaan sen hetkisiä edellytyksiään vastaavalla tavalla. Oppilaiden kiinnostuksen kohteet muokkaavat sisältöjä ja edistävät motivaatiota. (Tomlinson 2005, 48.) Esimerkki äidinkielen tunnista on liitteessä 1.

Monet tutkimukseeni osallistuneista opetusharjoittelijoista kokivat inkluusioon pyrkivän opetuksen antoisaksi mutta monimutkaiseksi. Heidän mielestään myös kahden opettajan yhteinen työnjako vaatii pitkällistä perehtymistä. Minkä tahansa luokan, mutta erityisesti inklusiivisen luokan, oppimisympäristön järjestäminen sisältää monia elementtejä, jotka ovat kuin palapelin palasia. Edellisen palan muoto määrää, millainen osa viereen mahtuu. Pelkät palat eivät vielä muodosta valmista kuvaa, vaan tarvitaan koko ajan harkintaa, jotta osat saadaan sopimaan keskenään. Kaikkien palojen nimeäminen ei olisi tarkoituksenmukaista. On hedelmällisempää kuvata niitä järjestämisen periaatteita, joilla kokonaiskuva saadaan syntymään.

Oppilasryhmän hallinta ja organisointi ovat ratkaisevia tekijöitä inkluusioon pyrkivässä opetuksessa. Järjestelyjen tulisi olla oppimisteoreettisesti perusteltuja sekä yhdensuuntaisia arvojen ja asetettujen oppimistavoitteiden kanssa. Organisointi tulisi toteuttaa niin, että opettajille jää enemmän aikaa oppilaiden oppimisen etenemisen diagnosointiin ja tarkoituksenmukaisten oppimistavoitteiden asettamiseen, eikä aika hukkaannu rutiininomaiseen valvontaan. (Pollard 2005, 217–218.)

Heterogeenista oppilasryhmää opettaessaan opettajan on tarkkailtava myös oppilaiden itsesäätelykykyä, jotta hän voisi sen mukaan arvioida ohjauksen tarvetta ja muuntaa ohjaustaan. Oppilaat, jotka osaavat säädellä omaa käyttäytymistään, tarvitsevat vähemmän apua kuin sellaiset, joilla itsesäätely on puutteellista. Jotkut oppilaat voivat olla taidoiltaan samalla tasolla, mutta ovat emotionaalisesti erilaisia sen suhteen, kuinka paljon

frustraatioita he kestävät. (Larkin 2001, 33; Rasku-Puttonen & Eteläpelto & Arvaja, & Häkkinen 2003, 390.)

Lähikehityksen vyöhykkeeseen perustuva ohjausstrategia

Tutkimuksessani yhdeksi luokan oppimisympäristön järjestämisen päästrategiaksi otettiin lähikehityksen vyöhykkeen ja aktuaalisen osaamisen alueen vuorottelu luokassa. Lähikehityksen vyöhykkeeseen perustuva ohjausstrategia ei huomioi oppilaita, jotka tarvitsevat itsesäätelyä, oman toiminnan ohjauksen, keskittymiskyvyn tai muun käyttäytymisen vuoksi paljon ohjausta. Jokaista oppilasryhmää täytyy tarkastella tapauskohtaisesti. Niemämällä näitä tapauskohtaisia seikkoja opettajat muuntelevat esimerkiksi luokan opiskelutiloja ja -nurkkauksia, opiskeluun käytettävää aikaa, tehtäviä, materiaalia, apuvälineitä ja henkilökunnan määrää. (Happonen 2002, 338, 344; Pollard 2005 227–236.)

Puhtaasti oppimisen kannalta tarkasteltuna oppimisprosessi voidaan jakaa neljään osaan, jotka ovat rakenteen konstruointi, opitun syventäminen, opitun lujittuminen/automatisoituminen sekä opitun soveltaminen. Utta asiaa konstruoidessaan oppilas saa ohjaajalta ja muulta ryhmältä monenlaisia menettelytapoja ja oivallusmalleja, joita hän soveltaa itselleen sopivalla tavalla (Aebli 1991, 303–384; Pollard 2005, 148–150; Tomlinson 2005, 38–40.) Tiedon syventyessä se muuttuu aiempaa joustavammaksi ja käyttökelpoisemmaksi. Harjoittelun ja kertaamisen avulla opitut asiat lujittuvat ja automatisoituvat. Viimeisenä vaiheena oppimisessa on tiedon soveltaminen. (Aebli 1991, 339, 357, 383.)

Aina, kun oppilaat ovat konstruoimassa uutta, he ovat lähikehityksen vyöhykkeellä ja saavat intensiivistä tukea. Silloin, kun he lujittavat ja automatisoivat jo opittua, he työskentelevät aktuaalisen osaamisen alueella. Silloin he voivat opiskella suhteellisen itsenäisesti taitojaan harjoitellen ja kerraten. Utta tietoa soveltaessaan oppilaat ovat taas lähikehityksen vyöhykkeellä, jolloin he tarvitsevat jälleen ohjausta.

Kognitiivisilta valmiuksiltaan heikot, paljon ohjausta tarvitsevat oppilaat eivät saa joutua olemaan koko ajan lähikehityksen vyöhykkeellä, koska silloin he stressaantuvat ja väsyvät ja heidän suoritustasonsa voi laskea. Heidän tavoitteensa tulee asettaa siten, että hekin pääsevät harjoittelemaan ja kertaamaan opetettuja perusasioita. Työskennellessään jakson aikana myös aktuaalisen osaamisen tasolla he saavat onnistumisen elämyksiä ja pystyvät opiskelemaan suhteellisen itsenäisesti. (Lehtonen 2004, 33; Äystö & Das 1995, 28.) Kognitiivisten taitojensa puolesta perusasiat hallitsevia ja edisty-

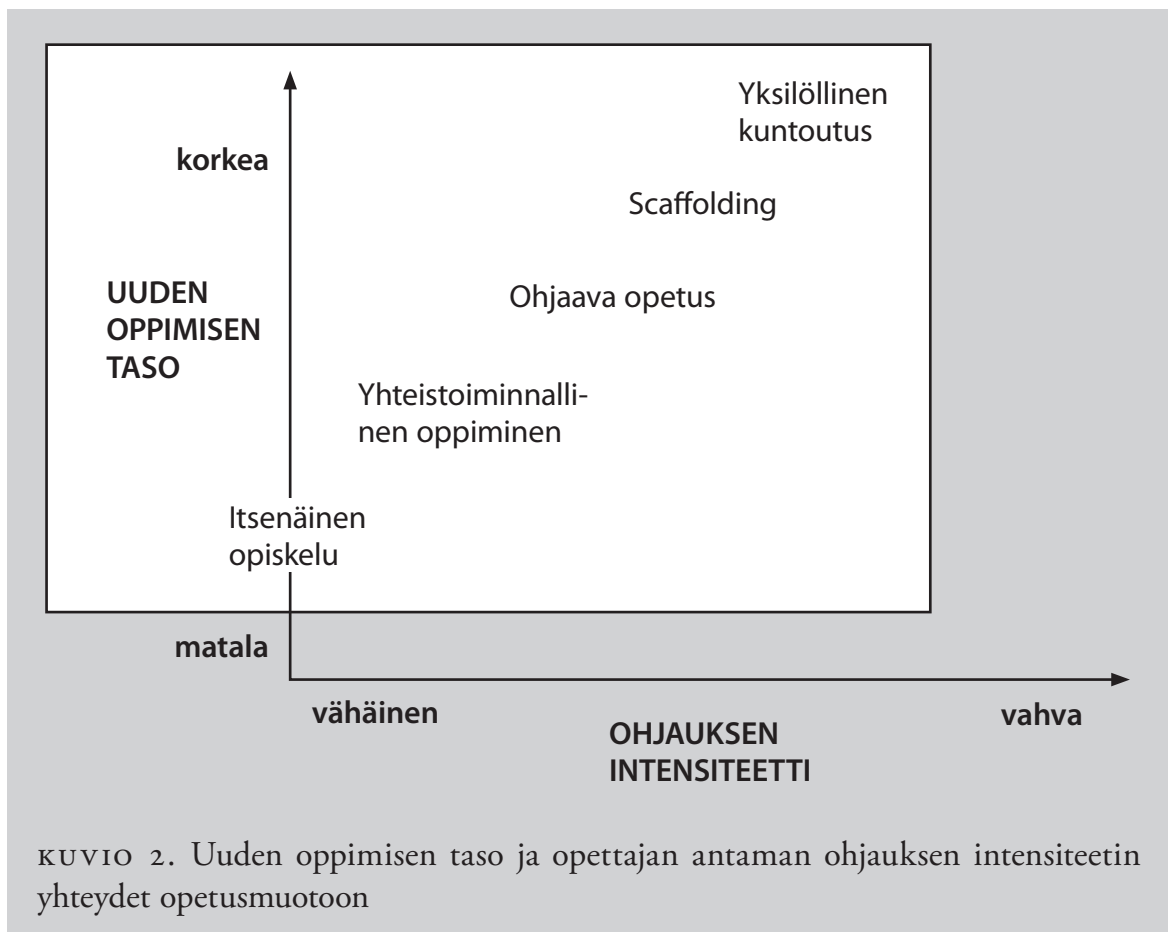
neitä oppilaita opetetaan samalla periaatteella. Heilläkin on mahdollisuus olla jakson aikana omalla lähikehityksen vyöhykkeellään ja saada siten haasteita oppimiseen.

Lähikehityksen vyöhykkeeseen perustuvan ohjausstrategian yhteys opetusmuotoihin

Tutkimusluokassa ohjauksellisia lähestymistapoja sovellettiin ohjattavien kehitystarpeen mukaan erilaisella intensiteetillä. Jos ohjattavalla oli vakavia vaikeuksia, kuten hahmotushäiriöitä, hän sai yksilöllistä kuntouttavaa opetusta (Das 1998, 7-13), joka vaatii ohjaajalta asiantuntemusta. Kuntouttava ohjaus on yleensä puhe-, toiminta- ym. terapeuttien vastuulla. Myös erityisopettajat voivat antaa kuntouttavaa luki- tai matematiikan opetusta.

Jos taas vaikeudet olivat lievempiä, oppilaita voitiin ohjata tarkasti heidän edistymistään sekä tiedonkäsittely- ja työtapojaan tarkkaillen. Tästä tavasta käytetään nimeä *scaffolding*. (Ks. esim. Chen & Kao & Sheu 2003, 117; Palinscar 1986, 74-75.) Samaan ohjaukseen voi tuolloin osallistua muutama oppilas yhtä aikaa. Suurempia oppilasryhmiä opetettiin vuorovaikutuksellisella tavalla, jota kutsutaan ohjaavaksi opetukseksi. Ohjaava opetus on opettajien tapa olla oppilaiden kanssa vuorovaikutuksessa siten, että he voivat auttaa lapsia tulemaan tietoisiksi ajatteluprosesseistaan ja kehittämään niitä. Se perustuu sosiokonstruktiiviseen oppimiskäsitykseen ja sen keskeisenä pyrkimyksenä on ymmärtää oppijan sisäisiä tiedonkäsittely- ja oppimisprosesseja. (Haywood & Brooks & Burns 1992, 11-12; Kyrö-Ämmälä 2007, 59; Pollard 2005, 158-159.)

Jos oppilaiden tiedonkäsittelystrategiat olivat hyvät ja he olivat opiskeleluun sitoutuneita, he voivat opiskella myös yhteistoiminnallisesti, jolloin he kehittyivät tasavertaisina kumppaneina toinen toistensa oppimista edistäen (*vastavuoroisen kehittymisen kenttä*). Yhteistoiminnallinen oppiminen on syvällistä oppimista ja sosiaalisia taitoja kehittävä työmuoto, jota voidaan toteuttaa itsenäisesti oppilaiden vertaisryhmänä vain, jos osallistujilla on halua sitoutua ja kykyä ajatella innovatiivisesti. Jos taas osallistujat haluavat vain suoriutua tehtävästä nopeasti ilman syvällistä ongelmanratkaisua, tarvitaan opettajan ohjausta. (Kumpulainen 2004, 12-22; Mercer 2000, 105.) Opittua syvennettäessä ja kerrattaessa oppilaat työskentelivät suhteellisen itsenäisesti. Ohjauksen intensiteettiä muuttamalla ja työtapoja vaihtelemalla ohjaaja voi siten vastata erilaisiin oppimisen vaiheisiin. Uuden oppimisen tason ja ohjauksen intensiteetin yhteydet opetusmuotoon on esitetty kuviossa 2 sekä esimerkki matematiikan tunnista on nähtävänä liitteessä 2.



Inklusioon pyrkivän opetuksen periaatteeksi muodostui opetusjakson systemaattinen suunnittelu. Opetuksessa edettiin opetussuunnitelmasta johdettujen jaksosuunnitelman tavoitteiden mukaan (Uusikylä & Atjonen 2005, 66). Esimerkiksi viikon mittaisen matematiikan jakson aikana oppilaat työskentelivät sekä lähikehityksen vyöhykkeellä uutta oppien että aktuaalisen osaamisen tasolla, jolloin he syvensivät tai kertasivat jo opittuja asioita. Lisähaasteena annettiin soveltavia tehtäviä niille oppilaille, jotka olivat jo omaksuneet jakson tavoitteet. Jos valmiuksiltaan heikot oppilaat omaksuivat uuden asian, loppuviikosta he jo tekivät syventäviä ja lujittavia harjoituksia aika itsenäisesti. Silloin toinen opettaja ohjasi edistyneitä oppilaita heidän lähikehityksensä vyöhykkeellä, esimerkiksi soveltavien tehtävien parissa.

Lähteet

- Aebli, H. 1991. Opetuksen perusmuodot. Juva: WSOY.
- Anderson, K. A. 2007. Differentiating Instruction to Include All Students. *Preventing School Failure*, 51 (3), 49–54.
- Aro, T. & Närhi, V. 2003. Tarkkaavuushäiriöinen oppilas luokassa. Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja. Niilo Mäki Instituutti. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Booth, T. & Ainscow, M. 2005. Koulu ja inklusio – työkirja osallistavan opetuksen järjestämiseksi. Kehitysvammaliitto. Helsinki: Yliopistopaino.
- Carrington, S. & Robinson, R. 2006. Inclusive school community: why is it so complex? *International Journal of Inclusive Education*, 10 (4-5), 323–334.
- Chen, Y. S. & Kao, T. C. & Sheu, J. P. 2003. A mobile learning system for scaffolding bird watching learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19, 347–359.
- Das, J.P. 1998. PREP. PASS-teoriaan perustuva lukemisvalmiuksien harjaannuttamisohjelma. Kehitysvammaliitto ry.
- Evans, P. 2000. Including students with disabilities in mainstreaming schools. Teoksessa H. Savolainen & H. Kokkala & H. Alasuutari (toim.) *Meeting Special and Diverse Educational Needs. Making Inclusive Education a Reality*. Helsinki: Hakapaino Oy, 31–39.
- Frattura, E. M. & Capper, C. A. 2007. New Teacher Teams to Support Integrated Comprehensive Services. *Teaching Exceptional Children*, 39 (4), 16–21.
- Happonen, Heikki. 2002. Erityisoppilaat ja fyysinen oppimisympäristö. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Juva: WS Bookwell Oy, 333–344.
- Haywood, H.C. & Brooks, P. & Burns, S. 1992. *Bright Start. Kognitiivisten toimintojen opetusohjelma pienille lapsille*. (suom. käsikirjoitus). Watertown, Massachussets: Charlesbridge Publishers.
- Johnson, M. 1999. Inclusive Education: Fundamental Instructional Strategies and Considerations. *Preventing School Failure* 43 (2), 72–79.
- Jones, S. 2004. Attitudes, inclusion and widening participation: a model of interactive teaching and leadership. *Westminster Studies in Education*, 27 (2), 157–173.
- Koski, I. & Rytivaara, A. 2004. ”Tää on niinku mejän luokka.” Laadullinen tapaus-tutkimus kahden opettajan yhteistoiminnallisuudesta yleisopetuksen luokan ja pienluokan muodostamasta luokassa. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Kumpulainen, K. 2004. Lapset, yhteistoiminta ja oppiminen vertaisryhmässä. Teoksessa P. Hyvönen & M. Lehtonen & R. Rajala (toim.) *Let’s Play. LAPSET – seminaarin artikkelijulkaisu 2004*. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 7, 12–26.
- Kyrö-Ämmälä, O. 2007. Opettaja tiedonkäsittelytaitojen kuntouttajana alkuopetuksessa. *Mixed methods – tutkimus oppimista tukevista harjoitteista ja opetusjärjestelyistä*. *Acta Universitatis Lapponiensis* 113.
- Lahdes, E. 1997. *Peruskoulun uusi didaktiikka*. Helsinki: Otava.

- Larkin, M. 2001. Providing Support for Student Independence Through Scaffolded Instruction. *Teaching Exceptional Children*, 34 (1), 30–34.
- Lehtonen, M. 2004. Leikki ja simulaatiot ajattelun välineinä. Teoksessa P. Hyvönen & M. Lehtonen & R. Rajala (toim.) LAPSET-seminaarin artikkelijulkaisu 2004. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 7, 27–47.
- McGuire, J.M. & Scott, S.S. & Shaw, S.F. 2006. Universal Design and its applications in educational environments. *Remedial and Special Education*, 27 (3), 166–175.
- Mercer, N. 2000. *Words and Minds. How we use language to think together*. London: Routledge.
- Naukkarinen, A. 2003. Inklusiivista koulua rakentamassa. Tutkimus yleisopetuksen ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista. *Opetushallitus. Moniste 9/2003*.
- Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa P. Murto & A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 96–124.
- Orkwis, R. & McLane, K. 1998. *A curriculum every student can use: Design principles of student access*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Palinscar, A. S. 1986. The Role of Dialogue in Providing Scaffolded Instruction. *Educational psychologist*, 21 (1 & 2), 73–98.
- Pinkus, S. 2005. Bridging the gap between policy and practice: adopting a strategic vision for partnership working in special education. *British Journal of Special Education*, 23 (4), 184–187.
- Pollard, A. 2005. *Reflective teaching. Evidence-informed professional practice*. London: Continuum.
- Rasku-Puttonen, H. & Eteläpelto, A. & Arvaja, M. & Häkkinen, P. 2003. Is successful scaffolding an illusion? – Shifting patterns of responsibility and control in teacher-student interaction during long-term learning project. *Instructional Science*, 31, 377–393.
- Slee, R. 2006. Limits and possibilities for educational reform. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (2-3), 109–119.
- Thomas, G. & Loxley, A. 2001. *Deconstructing special education and constructing inclusion*. Buckingham: Open University Press.
- Tilastokeskus/Erityisopetus 15.6.2007. [www-dokumentti], Saatavissa: <http://www.stat.fi/til/erop/index.html>, [Viitattu 10.8.2007].
- Tomlinson, C. A. 2005. *The differentiated classroom. Responding to the needs of all learners*. Upper Saddle River: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Uljen, M. 1997. *School didactics and learning: a school didactic model framing an analysis of pedagogical implications of learning theory*. Hove: Psychology Press.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.
- Vaughn, S. & Bos, C.S. & Schumm, J. S. 2000. *Teaching exceptional, diverse, and at-risk students in the general education classroom*. Boston (MA): Allyn & Bacon.
- Väyrynen, S. 2006. Kuka kuuluu mukaan ja ketä arvostetaan? Esimerkki osallistavien ja ei-osallistavien käytänteiden suhteesta suomalaisessa ja eteläafrikkalaisessa koulussa. *Kasvatus* 37 (4), 371–385.

- Winter, E. C. 2006. Preparing new teachers for inclusive schools and classrooms. *Support for Learning*, 21, (2), 85–91.
- Äystö, S. & Das, J.P. 1995. Älykkyyden PASS-teoria. Kuntouttavan harjaannuttamisen periaatteet. Kehitysvammaliitto ry. Helsinki: Valtakunnallinen tutkimus- ja kokeiluyksikkö.

Liite 1

INKLUSIIVINEN ÄIDINKIELI 1. lk. 30.11.2005 (Aihe: K-kirjain/ääne)

(Tämä tunti toteutettiin äidinkielen jakotunneilla, jossa oli 9–10 oppilasta, molemmissa ryhmissä yksi erityistä tukea tarvitseva oppilas. Opettajia oli kaksi.)

I Tunnin aloitus

Oppilaat asettuvat piiriin istumaan luokanopettajan johdolla. Oppilaille kerrotaan kertomus Sanojen maan valtakunnan vartijoista, jotka marsivat kopistellen portilla. Harjoitellaan marsimista ja huomataan, että liike muistuttaa k-kirjainta ja kopsahtelu k-äännettä. Vartijat ovat jättäneet lapsille tehtävän. Rasiassa on kirje, jonka yksi lapsista lukee:

Hei 1b – luokka!
Olette saapuneet Sanojen maan portille.
Portilla vartioi kolme vartijaa.
Heillä on hallussaan 3 lukkoa.
Tänään aukaisette ensimmäisen lukon.
Lukko aukeaa salakielellä.
Muistakaa leimata passinne tehtävän jälkeen.
Terveisin Sanojen maan kuningas

II Tehtävät

Luokanopettaja jakaa salakielisen viestin oppilasryhmille. Viestissä on ohje, mistä löytyy tämän päivän tehtävä. Ratkaistaan salakirjoitus ja haetaan tehtävät. Luokanopettaja ja erityisopettaja ohjaavat ryhmiä.

Ryhmä 1. Luetun ymmärtäminen: lausetaso <ul style="list-style-type: none">- Monisteessa on kolmesanaisia lauseita (k-sanoja)- Lue lause. Mitä se tarkoittaa?- Piirrä siitä kuva lauseen yllä olevaan kehikkoon.	Ryhmä 2. Luetun ymmärtäminen: sanataso <ul style="list-style-type: none">- Sanakortteja (k-sanoja)- Lue sana. Mitä se tarkoittaa?- Piirrä siitä kuva monisteeseen ja kirjoita sana alle.
Ryhmä 3. Kirjoittaminen: omien lauseiden tuottaminen <ul style="list-style-type: none">- Verbikortteja- Lue sana. Kuka voisi tehdä näin?- Keksi ja kirjoita lause vihkoon	Ryhmä 4. Kirjoittaminen: sana-/tavutaso <ul style="list-style-type: none">- Sanakortteja (k-sanoja)- Lue sana. Mitä se tarkoittaa?- Käännä kortti toisinpäin.- Tavuta sana ja kirjoita se tavuittain vihkoon.

Eriyttäminen ja ohjaus

Eniten ohjausta annetaan ryhmille 3 ja 4, mutta kaikkien työtä seurataan ja tuotokset tarkistetaan.

III Tunnin lopetus

Tehtävän suorittamisen jälkeen leimataan sanojen maan passiin uusi leima.

Liite 2

INKLUSIIVINEN MATEMATIIKKA (2.lk, 12.4.07) Alekkainlasku ja lainaaminen
(19–20 oppilasta, joista kaksi erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta, toisella e-kirja, opettajia kaksi)

I ALOITUS: yhteinen taulutyöskentely

OPPILAIDEN RYHMITTELY	TEHTÄVÄT	OHJAUS
Kaikki oppilaat seuraavat yhteistä opetusta. Valmiuksiltaan heikot oppilaat (5) istuvat hevosenkenkämuodostelmassa luokan etuosassa (myös HOJKS-oppilas)	Taululla ratkaistaan tehtävät sekä 10-järjestelmävälineillä että numerosymboleilla. Oppilaat selostavat ratkaisujaan ja näyttävät esimerkkien ratkaisut sekä 10-järjestelmävälineillä että ilman välineitä.	Luokanopettaja ohjaa koko luokkaa (ohjaava opetus). Erityisopettaja ohjaa samaan aikaan 10-järjestelmävälineillä työskenteleviä oppilaita istuen heidän keskellään hevosenkenkämuodostelmassa (scaffolding).
HOJKS-oppilas tukea tarvitsevien ryhmässä	HOJKS-oppilaan ops:ssa ei ole lainaamista, joten hän vahvistaa jo opetettua asiaa tekemällä e-kirjan allekkainlaskutehtäviä. Muut ryhmän oppilaat opiskelevat lähikehityksen vyöhykkeellä.	HOJKS-oppilaalle ohjaavaa opetusta / itsenäistä työtä.

II OMATOIMINEN TYÖSKENTELY: laskutehtävät ja paripeli

OPPILAIDEN RYHMITTELY	TEHTÄVÄT	OHJAUS
HOJKS-oppilas (tukea tarvitsevien ryhmässä)	1. Tekee samalta sivulta omasta e-kirjasta kuin muutkin + mahdolliset havainnollistamisvälineet 2. Yhteinen paripeli, jossa lukualuetta on supistettu (opitun syventäminen/lujittaminen)	Erityisopettaja ohjaa tarvittaessa. Pariksi tulee oppilas, joka osaa huomioida HOJKS-oppilaan mahdolliset vaikeudet.
Vähäiset valmiudet	1. Perustehtäviä kirjasta + mahdolliset havainnollistamisvälineet 2. Yhteinen paripeli, jossa lukualue on opetettavalla alueella (opitun syventäminen)	Erityisopettaja ohjaa tarvittaessa

Perusasiat osaavat	<ol style="list-style-type: none"> 1. Perustehtäviä kirjasta + eriyttävät tehtävät (opitun syventäminen) 2. Yhteinen paripeli (opitun syventäminen/lujittaminen) 	Luokanopettaja ohjaa tarvittaessa
Edistyneet	<ol style="list-style-type: none"> 1. Perustehtäviä kirjasta + eriyttävät + lisätehtävät (voidaan valikoida) 2. Soveltavien tehtävien paripeli (yhteistoiminnallinen oppiminen) 	Luokanopettaja ohjaa tarvittaessa + vertaistuen avulla oppilaat neuvottelevat keskenään lähikehityksen vyöhykkeellä

AUTISTISTEN LASTEN VUOROVAIKUTUKSEN TUKEMINEN

Johdanto

Autismi on kehityksellinen häiriö, jonka vaikutukset voidaan nähdä sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kommunikaation puutteina. Autismi ilmenee myös toistavana käyttäytymisenä sekä rajoittuneina mielenkiinnonkohteina. Häiriön vaikutukset autistisen henkilön jokapäiväiseen elämään vaihtelevat. (Hill & Frith 2003, 1; Psykiatrian luokituskäsikirja 1997, 134–135.) Syitä näihin kehityksellisiin häiriöihin ei vielä täysin tunneta. Siitä ollaan kuitenkin varmoja, että oireiden taustalla on neurologinen syy. Neurokognitiivisina syinä on esitetty toisen henkilön mielenliikkeiden lukemisen vaikeutta (ks. esim. Baron-Cohen 1995), häiriöitä toiminnanohjauksessa (ks. esim. Bogdashina 2005; Hill & Frith 2003). Lisäksi autistisen henkilön voimakkaat mielenkiinnonkohteet vaikuttavat siihen, miten hän havainnoi ympäristöönsä ja millaista tietoa hän siitä saa (ks. myös Hill & Frith 2003; Frith 1989). Ympäristön havainnointiin vaikuttavat myös autismiin liittyvät aistihäiriöt.

Autismia esiintyy 4–10 (15) / 10 000 henkilöllä riippuen siitä, miten laajasti autismi määritellään. Autismi on kolme neljä kertaa yleisempi pojilla kuin tytöillä. Siihen liittyy usein erilaisia liitännäisvammoja, kuten kehitysvammaisuutta ja epilepsiaa. (Ks. esim. Frith 1989; Happé 1994; Psykiatrian luokituskäsikirja 1997; Hill & Frith 2003.)

Kontaktien luominen on vaativaa kenelle tahansa. Erityisesti näin on autistisella lapsella, jonka vuorovaikutusaloitteen kohteena on usein aikuinen ja jonka aloitteet ovat luonteeltaan jonkin tarpeen täyttämiseen pyrkiviä. Sosiaaliseen mielihyvään pyrkiviä aloitteita autistiset lapset tekevät vain harvoin.

Puutteellisesta tai poikkeavasta sosiaalisesta vuorovaikutuksestaan ja kommunikoinnistaan huolimatta myös autistiset lapset pystyvät vuorovaikutukseen ja leikkiin, vaikka se onkin ikätasoa yksinkertaisempaa. Jotta heidän vuorovaikutuksensa kehittyisi, tulee siihen kiinnittää huomiota. Tässä omaan tutkimukseeni (Kangas 2008) pohjautuvassa artikkelissa tarkastelen sitä, miten autististen lasten vuorovaikutusta ja leikkiä voidaan tukea ja ke-

hittää. Aikuisten toimenpiteet pitää suunnata vuorovaikutustapahtuman eri osiin; aloitteen tekemiseen, siihen vastaamiseen, vuorovaikutuksen ylläpitämiseen ja viimeisenä vuorovaikutuksen päättymiseen.

Vuorovaikutuksen havainnoiminen

Havainnoin vuosien 2003–2006 aikana yhtätoista autististen lasten ryhmää kutakin noin kahden viikon ajan. Havainnoituja autistisia lapsia oli yhteensä 45, heistä tyttöjä oli 11 ja poikia 34. Havainnointi tapahtui kenttämuistiinpanoja tehden ja videokameralla kuvaten. Varsinkin videon käyttäminen havainnointivälineenä antoi mahdollisuuden paneutua autistisen lapsen vuorovaikutukseen tavallista havainnointia tarkemmin.

Videoita analysoidessani kiinnitin huomiota ensin vuorovaikutuksen aloittamiseen. Tämän jälkeen tarkastelin autistisen lapsen tapaa vastata vuorovaikutusaloitteeseen ja jatkaa vuorovaikutusta. Lopuksi havainnoin vuorovaikutuksen loppumisvaihetta lähemmin. Videoita analysoidessani huomasin sellaisia tapahtumien kulkuun vaikuttaneita seikkoja, joita en itse tilanteessa ollut havainnut. Autistisia lapsia kuvataan eri tavoin aistiherkiksi, näin ollen he esimerkiksi saattavat kuulla ääniä, jotka meiltä muilta jäävät huomaamatta. Nämä tilanteet tulivat näkyviin videoita analysoidessa.

Kokemukseni rohkaisemana suosittelen ennen vuorovaikutuksen opetuksen aloittamista videoimaan lasta hänen toimintaympäristössään jonkin aikaa, jotta tilanne kokonaisuudessaan hahmottuisi kuntoutusta tai opetusta suunnitteleville aikuisille. Samalla kerätään arvokasta tietoa niistä taidoista, joita lapsella on. Arvokasta on myös se tieto, joka saadaan niistä tilanteista, joissa lapsi on kiinnostunut toisista, mutta ei osaa vielä liittyä mukaan toimintaan.

Vuorovaikutuksen tukemisen menetelmiä

Kontaktialoitteen tekeminen

Vuorovaikutusta tutkiessani havaitsin, että autistiset lapset ottavat kontaktia enemmän aikuisiin kuin läsnä oleviin lapsiin. Tuo kontaktialoite oli lapsen tarpeiden tyydyttämiseen pyrkivää, tiedon tai huomion hakemista. (Ks. myös Jackson ym. 2003.) Lapsen keinot aloittaa vuorovaikutus läsnä olevan aikuisen kanssa vaihtelivat suuresti. Aloitteet olivat sanallisia, koskettamista, kuvan näyttämistä jne. Vain harvoin lapsen tavoitteena oli sosiaalinen kanssakäyminen aikuisen kanssa.

Näyttää siltä, että autistinen lapsi on kiinnostunut myös toisista lapsista. Tutkimuksessani havaitsin, että lapset vaeltelivat tilassa paljon ja havainnoivat ainakin osan aikaa toistensa tekemisiä. He saattoivat pysähtyä tai kääntyä katselemaan toisiaan ja varsinkin erilaiset äänet saivat heidän huomionsa kiinnittymään. Voisiko olla, että näissä tilanteissa lapsi haluaisi mennä mukaan toimintaan, mutta hän ei osaa aloittaa vuorovaikutusta? Miten lasta voisi auttaa juuri näissä tilanteissa, joissa motivaatio vuorovaikutukseen on valmiina?

Aiemmat yritykset kehittää autististen lasten käyttäytymistä olivat aikuisjohtoista opettamista, mikä on osoittautunut tehokkaaksi (Rogers 2000, 399). Aikuisjohtoiset opetusmuodot liittyvät usein kommunikaatioon ja vuorovaikutuksen aloittamisvaiheeseen. Alkuvaiheen kommunikaatioharjoituksiin ja vuorovaikutusaloitteen tekemiseen on Suomessa ehkä eniten käytössä kuvan vaihtomenetelmä, *Picture Exchange System* (PECS).

Ennen harjoitusten aloittamista on selvitettävä, mistä lapsi varmasti pitää. Tämän avulla varmistutaan siitä, että aikuisella on hallussaan esine tai sellaista syötävää, jonka lapsi haluaa. Picture Exchange System on kuvakommunikaation opetusmenetelmä, jossa opetetaan lapselle, että hän saa aikuisella olevan esineen vaihtamalla sen kuvaan. Vaihtaessaan kuvan esineeseen (tai muuhun lapsen mielenkiinnon kohteeseen) lapsi tekee kommunikaatioaloitteen, jonka palkkio on konkreettinen ja liittyy tapahtumahetken sosiaaliseen kontekstiin. Menetelmän ensimmäisessä vaiheessa lapsi saa haluamansa esineen heti, kun hän antaa aikuiselle kuvan. Toisessa vaiheessa lapsi joutuu hakemaan kuvan edellistä kauempaa ja viemään sen vähän matkan päässä olevalle aikuiselle saadakseen haluamansa. Kolmannessa vaiheessa lapsella olevien kuvien määrää lisätään. Vasta tässä vaiheessa aikuinen antaa lapselle sanallisen vihjeen kysyen: ”Mitä haluat?”

PECS-menetelmän etu verrattuna aiempiin kuvakommunikaatiomenetelmiin on se, että sen avulla opetetaan lapselle vuorovaikutustilanteen aloittamista. Menetelmän alusta alkaen lapsi opetetaan antamaan kuva aikuiselle, joka palkitsee lapsen antamalla hänelle kuvan osoittaman asian. Myöhemmin kuvavalikoimaa laajennetaan ja vuorovaikutuksen kohteita laajennetaan käsittämään lapsia. Heterogeenisessä ryhmässä olen onnistunut saamaan lievemmin autistisia lapsia opettelevan lapsen vuorovaikutuskumppaneiksi, jolloin lapsen motivaatio kommunikoida on suurempi. Edetessään menetelmä opettaa myös asioiden kommentointia ja lauseenmuodostusta kuvien avulla (esim. Minä haluan..., Se on...). (Ks. esim. Bondy & Frost 1994.)

Aikuisjohtoista vuorovaikutusaloitteen tekemisen kehittämistä on myös ympäristön muokkaus sellaiseksi, että lapselle syntyy tarve kommunikoi-

da. Tämä vaatii usein aikuisen havahtumista vuorovaikutuksen tärkeydelle, minkä jälkeen esimerkiksi lapsen mielilelut nostetaan niin ylös, ettei hän saa niitä ilman aikuisen apua. Lapselle luodaan tilanteita, joissa edetäkseen hänen on aloitettava vuorovaikutus. Lisäksi myös puhuvat autistiset lapset tarvitsevat usein ohjausta ja rohkaisua vuorovaikutuksen aloittamiseen tilanteeseen sopivalla tavalla.

Tutkimuksessani autistiset lapset pyrkivät vuorovaikutukseen myös toisten lasten kanssa. He hakeutuivat lähelle näitä katsellen lasten tekemistä useinkaan osaamatta liittyä mukaan toimintaan. Nykyisin lasten vuorovaikutukseen pyritään vaikuttamaan luonnollisemmissa asetelmissä, pääpainon ollessa lapsen vuorovaikutuksessa ikätovereihinsa. Ikätovereita voidaan opettaa aloittamaan vuorovaikutus autistisen lapsen kanssa, vastaamaan tämän tuettuna tekemään aloitteeseen. Lisäksi ikätoverit voidaan opettaa tukemaan ja auttamaan autistista lasta koulunkäynnissä ja vapaa-ajan toiminnoissa (Rogers 2000, 399).

Lasten tapa olla vuorovaikutuksessa toistensa kanssa sisältää yleensä leikkiä. Kallialan (2000) mukaan leikki ei ole niinkään määrätynlaista tekemistä kuin suhtautumista. Isolta kiveltä hyppääminen, pienen kiven heittäminen, toisen kiinniottaminen, jopa kysyminen tai jonkun ihmisen puheen jäljittäminen, voivat olla leikkiä tai ei-leikkiä (Kalliala 2000, 2). Autistisen lapsen leikki on usein sensomotorista, aistitoimintojen säätelemää leikkiä.

Kuinka sitten voi opettaa autistista lasta leikkimään? Tutkimukseni mukaan lapsen mielenkiinnonkohteisiin liittynyt tapahtuma saattoi siirtyä lapsen yksinleikkiin. Usein tapahtuma oli koettu yhdessä lapselle tärkeän henkilön kanssa. Tällöin lapsen leikki saattoi muuttua ainakin hetkellisesti palikoiden koputtelusta pitkän episodin esittämiseksi.

Leikinopetus

Varsinaista leikinopetusta voidaan järjestää strukturoiduissa, järjestetyissä tilanteissa joko siten, että opettajana on aikuinen tai toinen taidoiltaan taitavampi lapsi. Tepstran ym. (2002) mukaan tällaisia leikin opettamismetodeja on neljä: yksittäisen leikkitaidon opettaminen, yksinkertaisen leikkiepisodin opettaminen käsikirjoituksen mukaisesti, leikin mallintaminen parityöskentelyn avulla ja keskitetty harjoittelemine.

Yksittäinen leikkitaito, esimerkiksi pallon heittäminen ja kiinniottaminen, voidaan opettaa lapselle yksilöllisesti eriytetyssä tilassa. Näitä leikkitaitoja lapsi voi käyttää yksikseen tai ryhmässä. *Käsikirjoituksen* mukaan etenevää harjoitusta käytetään opettamaan leikkitaitoja pienissä ryhmissä ja

tukemaan sosiaalista vuorovaikutusta leikkitoimintojen aikana. Kun lapsi oppii käsikirjoituksen, hän voi käyttää sitä tukenaan leikissä ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muulloinkin (Tepstra ym. 2002, 102). Käsikirjoitukset voidaan laatia kuvien avulla, jolloin lapsi ei tarvitse lukemistaitoa ymmärtääkseen ohjeita. Näitä ohjeita tai käsikirjoituksia voidaan laatia esimerkiksi fyysisiin pihaleikkeihin tai vaikka nukkeleikkiin, jolloin lapsi leikkii kuvissa esiintyvillä esineillä ikään kuin näytellen niillä sarjakuvaa. Aikuisen ja autistisen lapsen parityöskentelyssä voi aikuinen antaa lapselle leikkimisen mallin. Lapsi leikkii jäljitellen aikuista. Kahdella autistisella lapsella voi olla erilaiset käsikirjoitukset, jotka yhdistämällä voidaan leikkiä vuorovaikutteista leikkiä. Tätä voidaan harjoitella aikuisen kanssa siten, että aikuinen ottaa alussa toisen lapsen roolin.

Parityöskentelyä ja mallintamista käytetään opettamaan monimutkaisempia leikin muotoja. Tällöin parin käyttäminen leikkitalanteiden tukena ei hyödytä vain autistista lasta vaan myös hänen ei-autistista pariaan rohkais-ten tätä kohtaamaan erilaisia lapsia sosiaalisissa tilanteissa ja auttaen tätä paitsi luomaan ystävyys-suhteita heihin myös opettamaan heitä toiminnan ja leikin kautta. Neljänneksi leikkitaitojen opettamisen menetelmäksi Tepstra ym. (2002) mainitsevat *keskitetyn harjoittelun*, jossa kaikki lapsen kanssa tekemisissä olevat henkilöt keskittyvät ennalta sovittuihin yhteen tai kahteen keskeiseen leikin osa-alueeseen, esimerkiksi kommunikaatioon tai sosiaali-seen vuorovaikutukseen, tarkoituksena muuttaa useampaa osa-aluetta. Positiivinen vaikuttaminen käyttäytymisen keskeiseen osa-alueeseen vaikuttaa positiivisesti myös muilla alueilla. (Tepstra 2002, 120.)

Integroidut ryhmät

Nykysuuntauksen mukaisesti autistiset lapset integroidaan päiväkotien ja koulujen pienryhmiin. Useimmiten perusteluna on lapsen sosiaalisten taitojen kehittyminen. Autistinen lapsi jää usein leikin ulkopuolelle ilman aktiivista opetusta: toiset lapset sulkevat hänet leikkiryhmän ulkopuolel-le huomaamattaan tai hänen puutteellisten sosiaalisten taitojensa vuoksi. Toisaalta autistisen lapsen vapaa leikki on esineiden toistavaa käsittelyä tai kapea-alaisten mielenkiinnon kohteiden tarkastelua. (Wolfberg & Schuler 1999, 42.) On siis tärkeää havahtua siihen tosiasiaan, ettei pelkkä fyysinen integraatio auta kaikkia autistisia lapsia saamaan leikkikavereita ja ystäviä, vaan aikuisen on tehtävä suunnitelmallisesti töitä sen mahdollistamiseksi. Pienryhmien sisällä voidaan muodostaa niin sanottuja integroituja leikki-ryhmiä tukemaan autistisen lapsen kehitystä.

Integroidut leikkiryhmät tarjoavat autistisille lapsille mahdollisuuden osallistua leikkiin kyvykkäämpien, tyypillisesti kehittyneiden ikätoverien kanssa luonnollisissa ympäristöissä, kuten kotona, koulussa ja iltapäiväkerhoissa. Yleensä ryhmään kuuluu kolmesta viiteen sosiaalisesti taitavampaa lasta (eksperttiä) jokaista erityislasta (noviisia) kohti. Ryhmällä on ohjaaja, joka organisoii kehityksen kannalta sopivia leikkitoimintoja ja tukee autistista lasta osallistumaan leikkiin tälle sopivalla tavalla. Tutkimusten mukaan lapset nauttivat leikistä sosiaalisten ja symbolisten leikkien kehittyessä ja monipuolistuessa.

Integroitujen leikkiryhmien malli perustuu sosiokulttuuriseen teoriaan, ja sitä leimaa lasten aktiivinen osallistuminen kulttuurisesti arvostettuun toimintaan ohjauksen, tuen ja taitavampien kavereiden aiheuttaman haasteen avulla. Kehitystä tapahtuu ensin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa aikuisten kanssa sekä kyvykkäämpien kavereiden kanssa, jotka pystyvät mukauttamaan omaa toimintaansa noviisin tasolle. Malli perustuu Vygotskin teorialle leikistä sosiaalisena ja kulttuurisena toimintana, joka vaatii symbolisia kykyjä, henkilökohtaista taitoa ja sosiaalista tietoisuutta. (Wolfberg & Schuler 1999.)

Ystäväpiiri on yksi suosituista menetelmistä lisätä esimerkiksi päiväkotiryhmään tai yleisopetuksen luokkaan integroidun autistisen lapsen vuorovaikutusta ikätovereihin. Toimintamalli vaatii luokanopettajalta viikoittain noin 30 minuuttia. Tämän jälkeen ulkopuolinen asiantuntija keskustelee erityislapsen tulevan luokan kanssa esitellen lapsen vahvuudet ja heikkoudet ennakkoiden mahdollisesti eteen tulevia seikkoja. Lopuksi hän pyytää lapsia auttamaan ystäväpiirin muodostamisessa integroitavalle lapselle. Ystäväpiiriin valitaan 6–8 vapaaehtoista oppilasta, jotka tapaavat ensin lapsen tuki-joukot ja sitten lapsen itsensä. Näitä tapaamisia järjestetään alkuvaiheessa viikoittain.

Whitaker ym. (1998) havaitsivat ystäväpiirillä olevan vaikutuksia sekä autistiseen lapseen että hänen ystäviinsä. Autistinen lapsi integroitui paremmin lapsiryhmään ja otti kontaktia ystäviin eikä vain aikuisiin vaatien jotain. Lapsen levottomuus väheni myös, samoin käyttäytymiseen liittyneet ongelmat. Ystäväpiirin jäsenten empatiakyky ja ymmärrys ja yhteistyötaidot lisääntyivät. (Whitaker & Barrat & Joy, Potter & Thomas 1998, 62.)

Suomessa on toteutettu Autismi- ja Aspergerliiton tukemana luokkatoveriprojekti, jossa yleisopetukseen integroidulle lapselle järjestettiin luokkatoveri auttamaan koulunkäymiseen liittyvissä asioissa. Luokkatoverina toimi jokainen luokan oppilas vuorollaan. Oppilaat auttoivat integroitua lasta muun muassa ohjeiden noudattamisessa, läksyjen merkitsemisessä ja väli-

tuntitoiminnoissa. Projektiin liittyvässä tutkimuksessa lapsi, jolla oli Aspergerin syndrooma, hyötyi luokkatoverin avusta, ja vuorovaikutus hänen ja toisten oppilaiden välillä lisääntyi (Nieminen & Rautakallio 2003). Vaikka tutkimukseen osallistui lapsi, jolla oli Aspergerin syndrooma, on menetelmä varteenotettava vaihtoehto mietittäessä autistisen lapsen sopeutumisen helpottamista, kuuluuhan myös Aspergerin syndrooma autismikirjoon.

Sosiaaliset tarinat (Social Stories)

Yksi eniten tutkituista menetelmistä on viime vuosina ollut sosiaalisten tarinoiden käyttäminen vuorovaikutuksen edistäjänä. Tämä Carol Grayn 1990-luvulla kehittänyt menetelmä sisältää lyhyitä tarinoita siitä käyttäytymisestä, jota halutaan muuttaa. Siinä on aluksi selkeä johdanto-osa, joka täsmentää aiheen. Seuraavaksi tarina vastaa wh-kysymyksiin, when (milloin), who (kuka/ketkä), what (mitä), how (kuinka) ja viimein perustelut (why) pitää tehdä kuten tarinassa. Tarina kirjoitetaan ensimmäisessä persoonassa ja siihen voidaan liittää lapsen tason mukaan monimutkaisempia lauseita tai kuvia. (Howley & Arnold & Gray 2005, 149–150.)

Tutkimusten mukaan sosiaalisten tarinoiden käyttö lisää joidenkin autististen lasten vuorovaikutteista leikkiä vapaa-aikana ja luokkakavereiden kanssa (Barry & Burlew 2004; Scattone & Tingstrom & Wilczynski 2006) ja vähentää ongelmakäyttäytymistä (Kuoch & Mirenda 2003). Sosiaalisia tarinoita on kirjoitettu ja kuvitettu myös tietokoneella luettaviksi (ks. esim. Hagiwara & Myles 1999).

Video-mallintaminen

Useimmat tutkimukseeni osallistuneet autistiset lapset olivat kiinnostuneita videoiden katselusta. Uusimmat tutkimukset autististen lasten vuorovaikutuksen ja leikin tukemisesta käyttävät avukseen videoita. Monilla autistisilla henkilöillä on vaikeuksia kuulonvaraisten ohjeiden ymmärtämisessä. Sen sijaan he ovat kiinnostuneita visuaalisista esityksistä. Visuaalisina oppijoina video antaa heille mahdollisuuden nähdä itsensä toisten silmin. (Parsons 2006, 32.) Videon käyttämisen edellytyksenä on se, että lapsi osaa katsoa televisiota hetken aikaa.

Videomallintaminen on tekniikka, joka näyttää katsojalle halutun käyttäytymismallin videon välityksellä. Se sisältää lyhyen videon katsomista ja esitetyn käyttäytymisen jäljittelyä heti katsomisen jälkeen. Videomallintamista voidaan käyttää parien, aikuisten ja autistisen lapsen, välillä tai ku-

vaamalla lapsen omaa haluttua käyttäytymistä ja työstämällä sitä. (Bellini & Akullian & Hopf 2007, 81.) Näin voidaan saada autistinen lapsi tietoiseksi esimerkiksi häiritsevistä käyttäytymisistä tai vaikkapa puutteesta hygienias- sa ennen kuin asiasta muodostuu sosiaalisen kanssakäymisen este.

Toinen videomallintamisen käyttömahdollisuus on leikin opettaminen autistiselle lapselle. Reagon ym. (2006) opettivat neljävuotiaalle autistiselle pojalle ja hänen isoveljelleen neljä kuvitteluleikkiä käyttäen videomallintamista. Videolla isoveli leikki kohtaukset ystävänsä kanssa. Videon katsomisen jälkeen autistista lasta kehoitettiin leikkimään vastaavilla leluilla vanhemman veljensä kanssa. Tutkimuksen aikana hän pystyi oppimaan leikit ja hän leikki niitä myös kotona äitinsä kanssa. (Reagon & Higbee & Endicott, 2006.) Opetusvideota kuvattaessa tulee kiinnittää huomiota tilanteen selkeyteen. Useissa videoissa ei näytetä mitään ylimääräistä, jotta lapsen huomio kiinnittyy oleelliseen. Toinen huomioitava asia on videon pituus; se ei voi kestää muutamaa minuuttia pidempään.

Elektroniset pelit

Teknologian kehittyminen ja yleistyminen vaikuttaa myös lasten leikkikulttuuriin. Erilaiset elektroniset pelit ovat nyt lähes jokaisen lapsen saatavilla. *Elektroninen peli tai leikki* on laadullisesti erilaista kuin perinteinen leikki. Useimmissa leikin muodoissa sen varsinainen muoto rakentuu vuorovaikutuksessa leikkiin osallistujien ja fyysisen tekijän, esimerkiksi nukan, auton ja palikoiden, kesken. Elektroninen leikki tapahtuu leikkijöiden ja erilais- ten ohjelmistojen tarjoamien rajattomien mahdollisuuksien välillä. (Scarlett ym. 2005, 114.)

Vaikka elektronisia pelejä pelataan monesti yksin, saattavat ne myös rohkaista lapsia vuorovaikutukseen sekä pelin että toisen lapsen kanssa. Useimmissa konsolipeleissä peliin voi osallistua monta lasta kerrallaan tietokoneen mahdollistaessa eri maiden lasten osallistumisen samaan peliin. Näin elektroniset pelit luovat myös uusia ystävyys-suhteita mielenkiinnon kohteen ympärille. Useimmiten lapset pelaavat mieluummin myös elektronisia pelejä fyysisesti läsnä olevan ystävän kanssa. (Scarlett ym. 2005, 120–121.)

Tutkimuksessani yllättäväksi vuorovaikutuksen aktivaattoriksi nousi tietokone. Autistiset lapset pelasivat yleensä mielellään erilaisia tietokonepelejä. Yhden lapsen pelatessa toiset kerääntyivät katsomaan tai vaellellessaan kävivät katsomassa ja kommentoimassa peliä. Taitavimmat lapset ohjasivat heikompia ja heikommat katselivat ja jännittivät. Välineenä tietokone myös mahdollistaa etäällä olemisen ja samaan peliin osallistumisen. Nykyaikaiset

keskustelupalstat ovat myös yksi vuorovaikutuskanava lievemmin autistisille lapsille ja nuorille.

Bauminger ja Kasari haastattelivat 22 korkeatasoista autistista lasta (7v. 11kk. – 14v. 8kk.) ja heidän äitejään tutkiessaan lasten käsityksiä yksinäisyydestä ja ystävyydestä. Autististen lasten äidit kertoivat, että suurin osa heidän lastensa toiminnoista ystävien kanssa tapahtuu joko koulussa tai kotona. Toiminnot, kuten videoiden katselu tai tietokoneen pelaaminen, vaativat vain vähän vuorovaikutusta lasten välillä. Autistisilla lapsilla tuntui olevan vain harvoin leikkiä naapuruston lasten kanssa. Lisäksi suurimmalla osalla autistisia lapsia oli ainakin yksi ystävä, joka itse oli erityisopetuksessa. (Bauminger & Kasari 2000, 447–452.)

Elektronisia pelejä kohtaan on esitetty myös kritiikkiä. Useimmiten se liittyy peleissä esiintyvään väkivaltaan, jonka sanotaan joidenkin lasten kohdalla siirtyvän heidän käyttäytymiseensä. Toinen huolenaihe on ollut lasten tuleminen riippuvaisiksi näistä peleistä. (Scarlett ym. 2005, 127–130.)

Vuorovaikutustilanteen päättäminen

Tuntuu nurinkuriselta puhua vuorovaikutuksen lopettamisen opettamisesta autistiselle lapselle, kun on juuri kertonut, kuinka tukea lasta pääsemään vuorovaikutukseen. Autismikirjoon kuuluu hyvin erilaisia lapsia. Yhden ryhmän Lorna Wing (1997) nimeää aktiivisiksi ja erikoisiksi. Nämä lapset ovat vuorovaikutuksessa yleensä aikuisen kanssa kertoen hänelle kyllästymiseen asti omasta mielenkiinnon kohteestaan. Tällaiselle lapselle täytyy opettaa vuoropuhelua ja toisen kuuntelua.

Vuorovaikutustilanteen päättymisen voi olla vaikea asia myös toisenlaisille autistisille lapsille. Videoidessani lapsia tutkimustani varten pääsin osaksi erään tytön toistavaa leikkikuviota. Tuo osallistuminen sai aikaa vuorovaikutuksellisen leikin keskelle laajempaa kuviota. Kun jatkoin kuvaamistani, tyttö tuli perääni, repi vaatteistani minua takaisin istumaan ja toisti ”Minun vuoro!”. Hän käyttäytyi tavalla, jota en ollut aiemmin havainnut. En esimerkiksi ollut kuullut hänen puhuvan kahden sanan lauseita.

Edelliset esimerkit kertovat vuorovaikutustilanteen palkitsevuudesta, mutta myös lapsen vaikeudesta lopettaa se. Samanlainen lopettamisvaikeus liittyy riehumisleikkeihin, kun autistinen lapsi ei ymmärrä toisen lapsen halua lopettaa leikkiä. Tämä puolestaan on seurausta toisen mielenlukemisen vaikeudesta. On siis tarpeen opettaa lapselle vuorovaikutus- ja leikkitalanteen lopettaminen samalla kun opettaa sen sisältöä. Useimmiten autistiselle lapselle opetetaan selkeä merkki, jolla vuorovaikutuksen tai leikin opetusti-

lanne päättyy. Tämä merkki voi olla sanallinen, kuvallinen tai jokin ele. Se voi olla myös laulu tai leikki, joka toistuu jokaisella tapaamiskerralla. Puhuille lapsille opetetaan tietty aika, jonka he voivat puhua. Samalla heille useimmiten joudutaan opettamaan välimatka kuuntelijaan ja muita sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyviä kulttuurisidonnaisia tapoja.

Lopuksi

Autistisen lapsen vuorovaikutuksen tukemisen tulee olla yksilöllistä ja sen tulee perustua tarkkaan havainnointiin. Tuki ja opetus kohdistetaan siihen kohtaan, jossa lapsen oma halu vuorovaikutukseen on jo herännyt. Tällöin sopivin keinoin ohjataan lasta osallistumaan: kysymään, aloittamaan vuorovaikutus tai vastaamaan toisen aloitteeseen. Jokainen vuorovaikutustapahtuman osa-alue on siis tärkeä, jotta vuorovaikutus sujuisi. Lisäksi havainnointi auttaa ohjaavia aikuisia ymmärtämään autistisen lapsen tarkoituksia paremmin kuin pelkkä omiin lähtökohtiin perustuva päättely.

Autistisen lapsen motivaatioon vaikuttaminen on myös oleellista. Se voi tapahtua järjestämällä ympäristöä. Jordan (2007) esitti Kansainvälisessä Euroopan autismikongressissa erääksi vaihtoehdoksi pyytää ei-autistisia lapsia leikkimään autistisen lapsen hallitsemaa leikkiä. Hänen mukaansa lapset keksivät useita tapoja leikkiä esimerkiksi autonrenkaita pyöritellen, mikä on tyypillistä autistiselle lapselle autolla ajamisen sijasta. Näin autistiselle lapselle osoitetaan vuorovaikutuksen merkitys. Juuri tämän merkityksen oppimisen vuoksi autistisen lapsen on hyvä kokea erilaisia ryhmiä: integroituja, joissa hänen taitonsa kehittyvät ja ryhmiä, joissa hän pärjää omilla taidoillaan ja hänen itsetuntonsa kehittyä.

Koska aikuisen rooli ympäristön järjestäjänä ja leikin ohjaajana on tärkeä, on autistisen lapsen kanssa työskentelevien aikuisten hyvä saada koulutusta sekä autismiin että leikin tukemiseen. Lisäksi näen tärkeänä heidän tukemisensa koko työskentelyn ajan. Tuo tukeminen voi olla esimerkiksi vertaisryhmän tukea. Jos ei autistisia lapsia saa jättää yksin, ei myöskään heidän kanssaan työskenteleviä aikuisia saa jättää yksin.

Lähteet

- Baron-Cohen, S. 1995. *Mindblindness: an essay on autism and theory of mind*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Barry, L. M. & Burlew, S. B. 2004. Using social stories to teach choice and play skills to children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19 (1), 45–51.
- Bauminger, N. & Kasari, C. 2000. Loneliness and friendship in high-functioning children with autism. *Child Development* 71(2), 447–456.
- Bellini, S. & Akullian, J. & Hopf, A. 2007. Increasing social engagement in young children with autism spectrum disorders using video self-modelling. *School Psychology review*, 36(1), 80–90.
- Bogdashina, O. 2005. *Theory of mind and the triad of perspectives on autism and Asperger syndrome: a view from the bridge*. Lontoo: Jessica Kingsley Publishers. <http://site.ebrary.com/lib/ulapland/Doc?id=10130570ppg>.
- Bondy, A. S. & Frost, L. A. 1994. The Picture Exchange communication system. *Focus on autistic behaviour*, 9(3).
- Frith, U. 1989/1992. *Autism: explaining the enigma*. Uusintapainos. Cambridge: Blackwell.
- Frith, U. & Hill, E. L. (toim.) 2003. *Autism: mind and brain: papers of a theme issue*. Lontoo: The Royal Society.
- Hagiwara, T. & Smith Myles, B. 1999. A Multimedia Social Story Intervention: Teaching Skills to Children with Autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14(2). 82–95.
- Happé F. 1994. *Autism: an introduction to psychological theory*. 3. painos. Lontoo: UCL Press.
- Hill, E. & Frith, U. 2003. *Understanding autism: insights from mind and brain*. Teoksessa U. Frith & E. Hill. (Toim.) *Autism: mind and brain*. Oxford: The Royal Society, 1–19.
- Howley, M. & Arnold, E. & Gray, C. 2005. *Revealing the hidden social code: social stories for people with autistic spectrum disorders*. Lontoo: Jessica Kingsley Publishers. <http://site.ebrary.com/lib/ulapland/Doc?id=10115266&ppg>. Viitattu 18.10.2007.
- Jackson, C. T. & Fein, D. & Wolf, J. & Jones, G. & Hauck, M. & Waterhouse, L. & Feinstein, C. 2003. Responses and sustained interactions in children with mental retardation and autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 33, 115–121.
- Jordan, R. 2007. Social inclusion and the education of children with Autism Spectrum Disorder. Puheenvuoro. Kansainvälinen Euroopan autismikongressi. 1.9.2007.
- Kalliala, M. 2000. Leikistä kiinni. Teoksessa *Leikki kaikkiällä*. Työryhmä T. Tarkkonen et. al. Espoo: Cultura, 2–3.
- Kangas, S. 2008. Sateenvarjon alla. Etnografinen tutkimus autististen lasten vuorovaikutuksesta ja leikistä. *Acta Universitatis Lapponiensis* 136. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

- Kuoch, H. & Mirenda, P. 2003. Social story interventions for young children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18 (4). 219–227.
- Leikki kaikkialla. 2000. Työryhmä T. Tarkkonen et. al. Espoo: Cultura.
- Nieminen, S. & Rautakallio, M. 2003. Luokkatoveri-ohjelma. Asperger-lapsen tukeminen koulussa. Toim. Sipilä, I-M. & Mäkelä, K. Autismi- ja aspergerliitto ry. Resursiprojektin julkaisu 12. Helsinki: Hakapaino.
- Parsons, L. D. 2006. Using video to teach social skills to secondary students with autism. *Teaching exceptional children* 39(2), 32–38.
- Psykiatrian luokituskäsi kirja. Tautiluokitus ICD-10. Psykiatriaan liittyvät diagnoosit. 1997. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Ohjeita ja luokituksia 4. Rauma: West Point.
- Reagon, K. A. & Higbee, T. S. & Endicott, K. 2006. Teaching pretend play skills to a student with autism using video modeling with a sibling as model and play partner. *Education and treatment of children*. 29(3), 517–528.
- Rogers, S. J. 2000. Interventions that facilitate socialization on children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30 (5), 399–409.
- Scarlett, W., G. & Naudeau, S. & Saloniemi-Palsternak, D. & Ponte, I. 2005. Children's play. Thousand Oaks: Sage.
- Scattone, D. & Tingstrom, D. H. & Wilczynski, S. M. 2006. Increasing appropriate social interactions of children with autism spectrum disorder using Social stories™. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21 (4). 211–222.
- Tepstra, J. E. & Higgins, K. & Pierce, T. 2002. Can I play? Classroom-based interventions for teaching play skills to children with autism. *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities* 17 (2), 119–127.
- Vygotsky, L.S. 1978. *Mind in Society*. Toim. Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. & Souberman, E. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Whitaker, P. & Barrat, P. & Joy, H. & Potter, M. & Thomas, G. 1998. Children with autism and peer group support: using “circle of friends”. *British Journal of Special Education* 25 (2), 60–64.
- Wing, L. 1997. The autistic spectrum. *Lancet* 350, 1761–1766
- Wolfberg, P. J. & Schuler, A. L. 1999. Fostering peer interaction, imaginative play and spontaneous language in children with autism. *Child language teaching and therapy* 15(1), 41–52.

Kannustavaksi ja vahvaksi opettajaksi

Marita Kilpimaa

MITEN LUODA TOIVOA JA TURVALLISUUTTA ITSETUHOISILLE LAPSILLE JA NUORILLE?

Jokelassa 7.II.2007

Klo 08.47 Abiturientti **Pekka-Eric Auvinen** kirjautuu ulos Battlefield 2 -ammuntapelin nettisivuilta.

11.21 Auvinen jättää vihanjulistuksensa löydettäväksi internetin suosittuun irc-galleriaan. Hän lataa tiedostonjakopalveluun tiedostopakettin, joka sisältää kuvia, musiikkia ja tekstejä suomeksi ja englanniksi.

11.40 Jokelan koulukeskuksessa on meneillään lukiolaisten ruokatunti. Auvinen saapuu koululle pitkässä, mustassa nahkatakissa. Mukanaan hänellä on Sig Sauer Mosquito -pistooli, noin 400 patruunaa sekä pullollinen polttonestettä.

11.44 Hätäkeskus saa soiton oppilaalta, joka ilmoittaa ammuskelusta.

11.45 Koulun rehtori kuuluttaa keskusradiossa. Hän käskää oppilaita haakeutumaan luokkiin ja lukitsemaan ovet. Auvinen teloitaa rehtorin pihalle. 20 minuutin sisällä hän tappaa aulaan ja käytäville seitsemän ihmistä: aikuisopiskelijanaisen, koulun terveydenhoitajan ja viisi lukiolaispoikaa. Hän ampuu jokaista useita kertoja. Yläkerrassa hän yrittää sytyttää polttonestettä tuleen.

11.55 Ensimmäiset poliisipartiot ovat paikalla.

12.04 Poliisi havaitsee Auvisen ulko-ovella ja yrittää käskyttää tätä. Auvinen ampuu kohti poliisia. Poliisi ei vastaa tuleen, koska pihalla on pakenevia oppilaita. Auvinen vetäytyy sisään.

12.20 Poliisin Karhu-ryhmä saapuu koululle.

12.30 Eräät internetin käyttäjät ovat jo selvittäneet ampujan henkilöllisyyden.

12.52 Wikipedia-tietosanakirjaan tulee hakusana **Jokelan yhteiskoulu** ja tieto ammuskelusta.

13.30 Karhu-ryhmä tunkeutuu sisään kouluun. Kouluun linnoittautuneita evakuoidaan huone kerrallaan.

13.53 Poliisi löytää Auvisen vakavasti loukkaantuneena koulun wc:stä. Hän on ampunut itseään päähän.

14.45 Auvinen tuodaan Töölön sairaalaan kriittisessä tilassa.

16.00 Viimeiset oppilaat ovat päässeet ulos koulusta. Poliisi jää tutkimaan koulua. Hylsyjä löytyy 76.

22.15 Auvinen menehtyy tajuihinsa tulematta Töölön sairaalassa.

Yön laskeuduttua koulun ympärillä syttyvät surutulet. Seuraavana iltana koko Suomen kodeissa sytytetään kynttilät uhrien muistoksi.¹

Ensin tuli epäusko

Eihän tällaista voi tapahtua Suomessa! Suomi on turvallinen maa pohjoisessa. Meillä on korkea elintaso, hyvä sosiaaliturva ja lapsemme ja nuoremme ovat saavuttaneet huipputuloksia Pisa-tutkimuksissa, joissa mitataan osaamista tiedollisissa aineissa. Luonnontieteissä kärkimaat ovat Suomi, Hongkong ja Kanada, lukemisessa Etelä-Korea, Suomi ja Hongkong ja matematiikassa Taiwan, Suomi ja Hongkong.² Jo ainakin seitsemän vuoden ajan suomalainen koulutusjärjestelmä on ollut kansainvälisesti esittelykelpoinen ja poikkeava ylpeyden aihe. Koulutusjärjestelmämme kantavana ja yhtenäisenä aatepohjana on ollut tasa-arvo, joka perustuu ennen toista maailmansotaa koettuihin vaikeisiin vaiheisiin ja yhtenäisyyden tarpeisiin. Lapsille tarjotaan tasalaatuinen perusopetus, joka antaa yleisen jatko-opiskelukelpoisuuden. Pisa-testien tuloksen arvoa lisää lyhyt koulupäivä esimerkiksi japanilaisiin ja eteläkorealaisiin verrattuna.³ Koulujärjestelmämme on myös kustannustehokas: huipputulokset on saavutettu keskimääräisin menoin. Esimerkiksi muissa Pohjoismaissa käytetään oppilasta kohti enemmän rahaa kuin Suomessa.⁴

Se, mitä pidettiin uskomattomana, kuitenkin tapahtui. Media toi tapahtumat jokaisen suomalaisen tietoisuuteen mutta myös ulkomaille. Kuin henkeä pidätellen odotettiin seuraavaa uutislähetystä: Mitä Jokelan koululla on oikeasti tapahtunut? Montako uhria vielä löytyy? Miten ampujan itsensä laita on? Onko hän hengissä? Minkälainen ihminen ampuja on? Minkälaisesta perheestä hän on? Kysymyksiä oli loputon määrä. Joihin-

1. Heikkinen 2007. SK 46/2007, 30–33.

2. Liiten 2007. HS 5.12.2007.

3. Loima 2008. HS 12.4.2008.

4. Liiten 2007. HS 5.12.2007.

kin kysymyksiin saatiin vastauksia jo samana päivänä. Seuraavina päivinä saatiin lisää tietoja lehtien palstoilta. Tiedotusvälineistä tuntui tuleva uusi uhka. Ei ole mitään niin henkilökohtaista kuin kuolema, eikä mitään niin yksityistä kuin suru. Kun tällainen yksityisyys törmää maksimaaliseen julkisuuteen, syntyy uusia mielenjärkytyksiä. Julkisuudesta tuli jokelalaisille ongelma, joka herätti jopa vihaa tiedotusvälineitä kohtaan. Mutta muutkin kuin jokelalaiset halusivat tietää, mistä oli kysymys, myötäelää ja tulla kosketetuksi.⁵

Julkisuuteen syntyi nopeasti lukuisa määrä viiltäviä analyyseja, kannanottoja, näkemyksiä ja ehdotuksia. Monet niistä eivät varmaankaan olleet syntyneet yhdessä yössä, vaan ne olivat jo olleet olemassa, ennalta harkituina, mietittyinä ja valmiina käytettäväksi. Ei tämä äärimmäinen tragedia sittenkään tainnut olla täydellinen yllätys kaikille. Onhan Suomessa nuoret ja vanhuksset jo pitkän aikaa säästetty marginaaliin. Kummatkin ovat olleet helppoja ryhmiä syrjäytettäväksi yhteiskunnassa, jossa arvot merkitsevät lähinnä ylläpitokustannuksia. Kunnissa niin kuin muuallakin mennään päin tulevaisuutta taskulaskin edellä. Päämääränä ovat säästötavoitteet, ei hyvinvointi. Suomessa on kouluterveydenhoitajia, jotka ovat yksin huolehtimassa tuhansista eri-ikäisistä ja erilaisista oppilaista.⁶

Hyvin pian surmatyön jälkeen tuotiin julkisuuteen siihen mennessä saatuihin tietoihin perustuva kuva Pekka-Eric Auvisesta. Hän oli 18-vuotias abiturientti, joka asui vanhempiansa ja nuoremman veljensä kanssa omakotitalossa Tuusulan Jokelassa. Auvinen kampasi vaaleat hiuksensa taakse, pukeutui yleensä mustaan nahkatakkiin ja ruudulliseen kauluspaitaan. Koulussa hän kantoi aina mukanaan mustaa salkkua. Hän oli kaupallisen Helsinki Shooting Clubin jäsen, ja aseenkantoluvan hän oli saanut kolme viikkoa ennen surmatyötä. YouTube -videopalveluun Auvinen lähetti useita videoita nimimerkillä Sturmgeist89. Lisäksi hän julkaisi eri internetfoorumeilla kirjoituksia nimimerkeillä NaturalSelector89, Natural Selector, Sturmgeist ja Eric von Auffoin. Hän kertoi pitävänsä nopeasta ja aggressiivisesta musiikista, väkivaltaisista elokuvista, naisten alistamisesta, eksistentiaalisista, sarkasmista ja luonnonkatastrofeista. Vihaamukseen asioiksi hän ilmoitti tasa-arvon, ihmisoikeudet, tekopyhyiden, saippuaopperat, rap-musiikin, demokratian ja ihmisrodun. Nettiin lähettämässään viesteissä Auvinen kertoi käyttävänsä psyykenlääkkeitä, mutta lähettämässään *SSRI-*

5. Lindstedt, 2007. SK 46/2007, 20.

6. Lindstedt 2007. SK 46/2007, 20.

One Pill A Day Makes You Happy -videossa hän kritisoi medikalisaatiota ja masennuslääkkeiden syömistä.⁷

Omaisilleen jättämänsä jäähyväiskirjeen Auvinen oli otsikoinut: *Isä, Äiti, Veli*. Verkkoon Auvinen lähetti itsemurhaviestin jo maanantaina 5. marraskuuta – kaksi päivää ennen surmia. Viestissään hän kertoo ajatusmaailmaansa ja syistä, jotka saivat hänet tarttumaan aseeseen: *Olen oman elämäni diktaattori ja jumala. Olen valinnut tieni. Olen valmis taistelemaan ja kuolemaan asiani puolesta. Minä, luonnonvalitsija, eliminoin joukostamme kaikki, jotka ovat epäkelpoja ja häpeällisiä ihmisrodun edustajia, luonnonvalinnan virheitä*. Auvinen korosti toimineensa yksin ja pyysi, ettei hänen teostaan syytettäisi kirjoja, elokuvia, musiikkia, videopelejä eikä hänen vanhempiaan.⁸

Kaikki alkaa varhaisesta vuorovaikutuksesta

Kaikkiin lapsen kehitysvaiheisiin sisältyy stressiä aiheuttavia seikkoja ja ristiriitoja. Jos lapsi ei onnistu selviytymään stressitilanteista ja ratkaisemaan ristiriitoja, seuraa kehityksellinen kriisi. Kriisin aiheuttaa havaittu uhka, menetys tai vaikeus. Lapsen reagointi traumaattisiin tapahtumiin on hyvin yksilöllistä. Trauman kokemiseen vaikuttavia tekijöitä ovat lapsen ikä, persoonallisuus, elinympäristö, läheisten aikuisten käyttäytyminen ja saatu tuki. Turvallinen tai turvaton kiintymysmalli aktivoituu stressaavissa tilanteissa. Eniten selviytymismalleja on turvallisesti kiintyneillä lapsilla. Tosin tällainen lapsi voi olla hyvinkin haavoittuvainen joutuessaan esimerkiksi aikuisen väkivallan uhriksi. Erityisen haavoittuvia ovat kuitenkin lapset, joilla on aiempia traumoja ja joiden perheolot ovat vaikeat.⁹

Useissa tutkimuksissa on todettu, että vanhemman ja vauvan välisen vuorovaikutuksen ongelmat voivat hoitamattomina johtaa lapsen psyykkisen kehityksen häiriöihin, jotka heijastuvat koko myöhempään elämään, myös koulunkäyntiin. Tavallisin syy lasten ja nuorten huostaanottoon on vanhempien päihteiden väärinkäyttö. Kaikkein vaikeimmissa tapauksissa alkoholin, huumeiden ja lääkkeiden sekakäyttöön liittyy aggressiivisuus ja mahdollisesti myös rikollisuus. Tällaisissa oloissa lapsen arki muodostuu turvattomaksi ja uhkaavaksi. Lapsi voi olla pitkään kohtuuttoman psyykkisen kuormituksen alla. Lapsi ei myöskään välttämättä näytä pahoinvointiaan ulospäin, ja tällaisissa tapauksissa ei koulun oppilashuoltokaan huomaa

7. Sharma 2007. SK 46/2007, 33.

8. Sharma 2007. SK 46/2007, 33.

9. Poijula 2007. Sit. Marie Rautava.

lähteä auttamaan. Jos vanhemmuuden ongelmiin pystyttäisiin puuttumaan tarpeeksi varhain, voitaisiin odotettavissa oleva ongelmakierre ehkä katkaista. Lapsen kotona ja koulussa saama arvostus vaikuttaa voimakkaasti hänen minäkuvansa vahvistumiseen ja hänen käsitykseensä omasta itsestään ihmisenä ja oppijana.¹⁰

Poliisiammattikorkeakoulun ja Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen tutkijat ovat aloittaneet tutkimuksen lasten ja nuorten joutumisesta väkivallan uhreiksi. Tutkimus on vielä keskeneräinen, mutta tähänastiset tulokset kertovat, että noin 40 prosenttia yhdeksäsluokkalaisista pojista ja hieman pienempi joukko kuudesluokkalaisista pojista joutuu väkivallan teon, yrityksen tai uhkauksen kohteeksi. Tyttöjen kohdalla luvut ovat jonkin verran pienempiä, mutta ikäryhmästä riippuen heistäkin joka kolmas tai joka neljäs tutustuu väkivaltaan jossain muodossa vuosittain. Tutkimuksen tulokset järkyttävät, sillä tutkijat ovat pyrkineet rajaamaan väkivallan käsitteen todelliseen väkivaltaan, johon ei lasketa poikien keskinäistä nahinointia eikä painimista. Surullisinta tuloksissa on se, että nuoret joutuvat väkivallan uhreiksi useammin kuin aikuiset. Väkivalta kohdistuu niihin, joilla on pienimmät mahdollisuudet puolustautua sitä vastaan. Osa lasten ja nuorten kokemasta väkivallasta on nuorten keskinäistä väkivaltaa, mikä herättää kysymyksen, mistä väkivallan kulttuuri syntyy ja miksi se elää. Jos yhteiskunta suhtautuisi jyrkemmän kielteisesti perhe- ja katuväkivaltaan, tuskin nuoretkaan omaksuisivat väkivaltaa keskinäisten riitojensa ja erimielisyyksiensä ratkaisukeinoksi. Eri tutkimuksissa on osoitettu, että väkivallan ja koulukiusaamisen uhreja ja tekijöitä uhkaa väkivallan kierteen jatkuminen myös aikuiselämässä. Lapsena koettu väkivalta jättää ihmiseen syvät jäljet, joista osa ei pääse koskaan irti.¹¹

Media tarjoaa lapsille ja nuorille monenlaisia malleja. Mediaväkivaltaa voi kohdata mitä erilaisimmissa yhteyksissä. Sitä löytyy uutisissa, urheiluhjelmissa, jopa lastenohjelmissa. Taklausten ja tappeluiden katsotaan kuuluvan peleihin, ja paareilla verissä päin makaava pelaaja toimii mallina väkivallan luonnollisuudesta. Televisiosarjoissa ja elokuvissa lyödään, potkitaan ja tapetaan. Myös henkinen väkivalta, kuten nimittely ja ilkeä juoruilu, ovat selkeästi ujuttautuneet mediaan. Mediaväkivallan antama malli on sitä tehokkaampi, mitä helpommin väkivallan harjoittajaan samaistutaan. Näin voi käydä varsinkin silloin, kun väkivallan käyttäjä on samanikäinen ja samaa sukupuolta kuin katsoja. Tietokonepeleissä tekijään on hyvin

10. Ojala 2007. Opettaja 11/2007, 30–31.

11. *Lapsiuhrien määrä pelästyttää*. 9.3.2008. HS.

helppo samaistua. Huumorilla höystetty väkivalta monissa piirretyissä elokuvissa ja sarjoissa voi myös kasvattaa väkivallan hyväksyntää. Olisi kuitenkin tärkeää, että median antamista malleista keskusteltaisiin lasten ja nuorten kanssa avoimesti. Näin heille annetaan mahdollisuus käydä läpi merkityksiä, joita mediamallit sisältävät. Kun myös nuorten näkökulmia ja ajatuksia arvostetaan, voidaan saavuttaa molemminpuolinen luottamus ja tasavertaisuus.¹²

Noin viidesosalla Suomen koululaisista on paha olla. Eeva-Liisa Peltokorpi on väitöstutkimuksessaan pohtinut, korostuuko koulussa kylmä tieto tunteiden kustannuksella vai pitäisikö koulussa opettaa tiedollisten taitojen ohella myös tunne-elämän taitoja. Pisa-tutkimuskin on tietoon päin kallellaan, ja sen mukainen tiedon korostaminen vie tilaa aineilta, jotka voisivat kasvattaa oppilaita tunteidensa tunnistamiseen ja huomioon ottamiseen. On tärkeää oppia tunne-elämän taitoja, sillä tunteiden hallinnan oppiminen jo varhaisina vuosina heijastuu koko elämäkulkuun. Peltokorpi korostaa, että ihmissuhdetaidot ja niiden juurruttaminen lasten elämäntapoihin ovat korvaamattomia lapsen tulevaa elämää ajatellen. Tulevaisuudessa ongelmat tulevat olemaan entistä monimutkaisempia ja niiden ratkaiseminen edellyttää suvaitsevaisuutta, joustavuutta, luovuutta, neuvottelutaitoa ja yhteistyökykyä.¹³

Jokelan väärät ja oikeat kysymykset

Jokelan koulusurma johti tiedotusvälineetkin huomioimaan lasten ja nuorten kasvavan pahoinvoinnin Suomessa. Otsikot kertovat minkälaisia ongelmia on hyvinvointisuomen kodeissa ja kouluissa:

HS (Helsingin Sanomat) 30.II.2007: *Jokelan koulusurmien jälkihoito kestää vuosia ja maksaa miljoonia.*

HS 11.2.2008: *Lasten ja nuorten mielenterveysoireet lisääntyvät nopeammin kuin palvelut.*

HS 9.3.2008. Pääkirjoitus: *Lapsiuhrien määrä pelästyttää.*

LK (Lapin Kansa) 20.3.2008: *Uusi nettikiusaamisen muoto ahdistaa lapsia.*

LK 22.3.2008: *Suuret ryhmäkoot haittaavat opetusta.*

LK 28.3.2008: *Vauvan pakkaseen jättänyt äiti sai ehdollista.*

HS 4.4.2008: *Lasten kaltoinkohteluun on puututtava rohkeasti.*

12. Manner-Raappana 2007, 124–125, 129.

13. Peltokorpi 2007, 34.

- HS 5.4.2008: *Vauvojen väkivaltainen kohtelu lisääntyy.*
 LK 8.4.2008: *Perheväkivalta ei lopu salailemalla*
 Uusimaa 10.4.2008: *Äidit salaavat väsymistään.*
 HS 10.4.2008: *Keskiluokan kriisi näkyy jo äitien ahdistuksena.*
 LK 11.4.2008: *Uupumus vaivaa monia opettajia.*
 HS 12.4.2008: *Yhteiskunnalla on suuri vastuu lasten hyvinvoinnista.*
 HS 17.4.2008: *Jokelan koulusurmat herättivät koulut varautumaan kriiseihin.*
 HS 19.4.2008: *Koulujen työtä pitää tukea.*
 LK 18.4.2008: *Jokelan kouluampuja halusi historiaan.*
 LK 21.4.2008: *Turvallinen koulu, perustana luottamus.*

Jokelan koulusurman jälkeen suomalainen media lähti etsimään syytä tapahtumiin. Samantapaisia verilöylyjä on tapahtunut monessa muussakin maassa 1990-luvulta lähtien, joten sattumasta tuskin on kyse tässäkään tapauksessa. Jotkut ovat turvautuneet helppoihin ratkaisuihin ja selitysmalleihin. On syytetty internetiä, tietokonepelejä, amerikkalaista kulttuuria, Nietzscheä, Linkolaa ja Unabomberia¹⁴. Henkisesti häiriintyneet ihmiset etsivät usein maailmankuvalleen ja teoilleen tukea aatteista, uskonnoista ja kirjallisuudesta. Se ei kuitenkaan vielä tee heistä tappajia ja terroristeja.¹⁵

Jokelan koulusurman tutkinta saatiin päätökseen huhtikuussa 2008. Keskusrikospoliisi piti tiedotustilaisuuden 17.4.2008. Neljän rikostutkijan ryhmä kertoi tragedian vaiheista. Teon taustalla ei ollut yhtä motiivia. Monet tutkinnassa paljastuneet seikat sen sijaan valottivat sitä, millainen ihminen Auvinen oli.¹⁶ Yksinäinen nuorukainen oli suunnitellut ammuskelua jo yli puoli vuotta ennen sen toteuttamista. Hän halusi jäädä historiaan massiivisella iskulla. Hän halusi tappaa mahdollisimman monta ihmistä ja aiheuttaa suurta tuhoa. Jo maaliskuussa hän kirjoitti päiväkirjassaan: *Parhaimmassa tapauksessa syntyisi massiivista tuhoa ja kaaosta tai jopa vallankumous. Haluan joka tapauksessa, että tämä muistetaan ikuisesti ja että siitä jää jatkuva vaikutus maailmaan. Ehkä saan seuraajikin, olenhan yli-ihminen,*

14. Unabomberina tunnetun Theodore Kaczynskin teoksella *Teollinen yhteiskunta ja sen tulevaisuus* on väkivaltainen maine. Unabomber sai manifestinsa julki aluksi sanomalehdissä uhkaamalla jatkaa kirjepommikampanjaansa, ellei tekstiä julkaista. Kaczynski on tunnettu amerikkalainen terroristi, joka pommitti metsäyhtiöiden johtajia, geenitutkijoita ja atk-väkeä. Tiedot ovat Timo Hännikäisen artikkelista *Jokelan väärät ja oikeat kysymykset*. Hännikäinen on Unabomberin manifestin suomentaja. 19.4.2008. HS.

15. Hännikäinen 19.4.2008. HS.

16. Leino 18.4.2008. LK.

lähes Jumala. Auvinen oli myös valmistautunut itsekin kuolemaan iskussa, jolle hän oli antanut nimen *Main Strike*.¹⁷

Keskusrikospoliisi julkaisi 17.4.2008 myös Pekka-Eric Auvisen äidin kuulustelukertomuksen, joka sisältyy esitutkintamateriaaliin. Auvisen isä oli kieltäytynyt todistamasta. Äidin mukaan poika yritti löytää elämäänsä suuntaa filosofian, politiikan ja aatteiden kautta. Kouluaineista historia herätti hänen ajatusmaailmansa jo ala-asteella. Kun Auvinen oli neljännellä luokalla, häntä alettiin kiusata, ja kiusaaminen paheni koko ajan, vaikka vanhemmatkin puuttuivat asiaan. Äidin mukaan poika oli tavallista kiltimpi. Hän ei hyväksynyt kirosanoja eikä rivoja juttuja, joita viljeltiin varsinkin koulun seksuaalivalistustilaisuuksien jälkeen. Hän pukeutui kauluspaitaan ja suoriin housuihin ja vieroksui muotivaatteita. Jossakin vaiheessa äiti kuitenkin alkoi pelätä, että jotain pahaa voisi tapahtua. Lukioaikana pojalla alkoi esiintyä jyrkkiä mielipiteitä ja väkivallan hyväksymistä yhtenä keinona. Äiti kertoi välillä miettineensä Myyrmannin räjäytystä ja toivoneensa, ettei poika ryhtyisi sellaiseen. Hän luotti kuitenkin siihen, ettei niin voi käydä, koska poika kuitenkin pystyi puhumaan asioista. Kotona keskusteltiin Yhdysvaltojen väkivallanteoista, ja äiti tilasi pojan toivomuksesta Unabomber-kirjan, jossa kerrottiin yliopiston professorin suorittamista pommi-iskuista. Äiti luotti siihen, että pojalla oli aatteellista pohjaa erottaa kirjasta hyvät ja huonot asiat. Äidin mukaan poika ei kuitenkaan löytänyt mistään oikeaa aatetta, ja osittain siitä syystä hän alkoi masentua. Hänelle määrättiin lääkitys masennukseen ja paniikkihäiriöön. Hän ei kuitenkaan ottanut lääkkeitä säännöllisesti, ja hänen mielialansa alkoivat vaihdella. Aggressiivisuuttakin ilmeni. *Välillä tuntui, ettei hän voi hillitä itseään*. Kirjastossakaan Auvinen ei kiusaajiensa takia pystynyt käymään, vaan äiti kävi siellä hänen puolestaan. Pojan ajatukset synkistyivät ja ulkona käyminen väheni vähemmistään. Hän viihtyi yhä enemmän internetin keskustelupalstoilla.¹⁸

Internetissä viihtynyt nuorukainen kärsi yksinäisyydestä, univaikeuksista ja sosiaalisten tilanteiden pelosta. Netistä hän löysi hengenheimolaisia, joiden kanssa hän vaihtoi tietoja kouluiskuista ja niiden tekijöistä. Hänellä oli kymmenkunta keskustelukumppania, joista noin puolet oli suomalaisia. Hänellä oli myös nettisuhde, joka kariutui juuri ennen tragediaa. Poliisin mukaan se yksin ei kuitenkaan selitä kouluiskua. Tutkinnassa varmistui, että Auvinen oli toiminut yksin. Kukaan ei tiennyt hänen suunnitelmistaan eikä yllyttänyt häntä. Suunnitelmansa iskuista Auvinen laittoi nettiin puo-

17. Santavuori 18.4.2008. Uusimaa.

18. Santavuori 18.4.2008. Uusimaa.

li tuntia ennen ammuskelun aloittamista. Poliisin mielestä iskut olisi ehkä pystytty estämään, jos joku olisi tajunnut reagoida videoon tuona aikana.¹⁹

Suomalaisnuorten itsetuhoisuus

Tuula Uusitalo on tutkinut suomalaisten nuorten itsetuhoisuutta. Päättyyhän joka vuosi noin 130 suomalaisnuoren elämä omaehtoiseen kuolemaan. Itsemurhayrityksiä oletetaan olevan 10–15-kertainen määrä. Uusitalon tekemät vertailut kansainvälisiin tilastoihin osoittavat, että maamme nuoriso on yksi maailman itsetuhoisimmista. Väestötutkimukset kertovat, että vakavia ja toistuvia itsemurha-ajatuksia on noin 10–15 prosentilla nuorista. Nuoruusiän kuluessa itsemurhaa yrittää noin 3–5 prosenttia nuorista. Vuonna 2004 itsemurha oli toiseksi yleisin kuolinsyy ikäluokassa 15–24. Tapaturmissa nuoria menehtyi vain niukasti enemmän. Itsemurhatilastot osoittavat, että melkein 80 prosenttia nuorten itsemurhista on miesten tekemiä. Erikoista ilmiössä on se, että itsemurhan yrittäjä on kuitenkin useimmiten nainen. Naisten itsemurhayritykset tulkitaankin usein äärimmäisiksi keinoiksi saada huomiota. Tuula Uusitalo tähdentää tässä yhteydessä, että kaikkiin ulkoisesti vaatimattomiinkin itsetuhoyrityksiin olisi suhtauduttava vakavasti. Arviolta noin 90 prosenttia itsemurhan tehneistä nuorista on kärsinyt mielenterveysongelmista ja 30–50 prosenttia on saanut psykiatrasta hoitoa.²⁰

Itsemurhan syitä tutkittaessa on joskus törmätty käsityksiin, että se on ennen kaikkea läheisten syytä. Oletetaan, että jos läheiset olisivat tarpeeksi vastuullisia ja tarkkanäköisiä, itsemurhia ei pääsisi tapahtumaan. Syiden uskotaan olevan aina pohjimmiltaan sosiaalisia. Nykyisin ajattelu on kuitenkin muuttumassa, ja puhutaan myös biologisten ja psyykkisten syiden vaikutuksesta itsetuhoisuuteen. Psykiatriassa puhutaan stressiherkkyydestä, joka tarjoaa yhden vaihtoehdon tulkita sitä, miksi jotkut saattavat sosiaalis-kulttuurisista lähtökohdista riippumatta olla taipuvaisempia käyttäytymään itsetuhoisemmin kuin toiset. Itsemurhaa ja siihen liittyviä tekijöitä pohdittaessa on nykyisin luovuttu syy-seuraus -ajattelusta. Itsemurhaa tutkitaan enemmänkin prosessiluonteisena ilmiönä. Ihminen, joka päätyy itsemurhaan, on käynyt läpi elämänprosessin, johon on kuulunut monenlaisten traumaattisten kokemusten lisäksi ihmisarvoa, itsetuntoa ja elämänotetta rakentavien kokemusten puute. Tällaiset yksilölliset kokemukset voivat

19. Santavuori 18.4.2008. Uusimaa.

20. Uusitalo 2007, 52–53.

syntyä esimerkiksi arjen erilaisissa elämäntilanteissa ja niihin punoutuneissa vuorovaikutussuhteissa ja elinoloissa.²¹

Joskus esitetään sellaisiakin mielipiteitä, että vaikka itsemurha on monien syiden summa, se on kuitenkin viime kädessä aina ihmisen oma henkilökohtainen ratkaisu. Lapsilta ja nuorilta ei tällaista vastuunkantoa mitenkään voida vaatia, sillä tutkimustulosten mukaan itsetuhoisuuden taustalla on useimmiten turvattomuutta ja pysyvien aikuissuhteiden puutetta, hylkäämistä ja nöyryytyksen kokemuksia, koulukiusaamista, kaltoinkohtelua tai seksuaalista hyväksikäyttöä. Ulkoisesti ehjätäkään perhesuhteet eivät aina pysty takaamaan turvallisuuden tunnetta. Kun mielenterveysongelmat, päihteiden käyttö ja työelämän kiireet ovat yhä lisääntyvä ongelma aikuisten maailmassa, nuoret saattavat tuntea, ettei heille ole siellä tilaa. Masentuneelle ja itsetuhoiselle nuorelle voi muotoutua usko siihen, että hänen on selviydyttävä elämässä yksin omine murheineen. Kaikki eivät kuitenkaan jaksu selviytyä, vaan osa tällaisista nuorista väsyä elämään. Yhteiskunnassa pitäisikin entistä enemmän ottaa kollektiivista vastuuta siitä, että niin monet lapset ja nuoret voivat huonosti. Tie lasten hyvinvointiin vie vanhemmuuden ja aikuisuuden tukemisen kautta. Aikuisetkin saattavat tarvita apua ja tukea kyetäkseen huolehtimaan jälkikasvustaan tai niistä lapsista ja nuorista, jotka he ovat huostaansa saaneet.²²

Siitä, mistä voi puhua, voi selviytyä

Suomalaisten itsetuhoisuutta on joskus selitetty sosiaalisella estyneisyydellä, masennukseen taipuvaisuudella, heikolla itsetunnolla sekä tukahdutetuilla tunteilla, mustasukkaisuudella ja kateudella. Tuula Uusitalo lisää tähän luetteloon yksinäisyyden. Itsetuhoissa on usein kyse yksinäisyydestä ja siihen liittyvästä häpeän, mitättömyyden ja tarpeettomuuden tunteesta. Jos nuori ei koe olevansa kenellekään tärkeä, hän ei opi olemaan arvokas itselleenkin.²³

Yksinäisyys on kipeä ongelma nykynuorten keskuudessa. Jopa 10–15 prosenttia kouluikäisistä lapsista ja nuorista kokee itsensä kroonisesti yksinäiseksi. Kroonisesta yksinäisyydestä voidaan puhua, jos ihmisellä ei kuukausiin tai jopa vuosiin ole tyydyttäviä sosiaalisia suhteita. Stakesin kouluterveyskyselyssä ilmenee, että 17 prosentilla suomalaisista yläkoulun pojista ei ole yh-

21. Uusitalo 2007, 60–61

22. Uusitalo 2007, 61.

23. Uusitalo 2007, 30–31.

tään läheistä ystävää, jolle voisi puhua luottamuksellisista asioista. Tytöistä 7 prosenttia on ilman tosiystävää. Noin neljänneksellä nuorista on vain yksi todella läheinen ystävä. Jos nuori sitten menettää tämän ainoankin ystävänsä, voi tilanne olla todella traumaattinen. Myös turvallisten aikuissuhteiden puute ja kaipuu on yksi lasten ja nuorten yksinäisyyden piirteistä. Mannerheimin Lastensuojeluliiton ylläpitämään Lasten ja nuorten puhelimeen tulee vuosittain kymmeniätuhansia soittoja. Joinakin vuosina on rekisteröity jopa puoli miljoonaa yhteydenottoyritystä. Kaikkiin ei valitettavasti pystytä vastaamaan. Soitot kertovat, miten valtava puute nuorilla on luotettavista aikuiskontakteista. Luonnollisin aikuiskontakti olisi tietenkin suhde omiin vanhempiin. Valitettavasti vain yhä harvemmalla vanhemmalla on kiinnostusta, aikaa tai taitoa keskustella nuorten kanssa asioista, jotka näiden mieltä askarruttavat. 14–18-vuotiaista nuorista noin viidesosa kertoo kokevansa vanhemmuuden puutetta, ja kolmannes nuorista ilmoittaa, etteivät vanhemmat tiedä missä he viettävät viikonloppujaan. Herää kysymys, tutaanko yhteiskunnassamme nuorten itsenäisyyttä ja vastuun ottamista omasta elämästään liian aikaisin. Joutuvatko nuoret irtaantumaan turvallisen kodin kontrollista ennen kuin heillä on siihen riittävästi henkistä kykyä ja luonteen lujuuutta.²⁴

Nykyään lapsille ja nuorille tarjoutuu runsaasti tilaisuuksia sosiaalisten taitojen harjoittamiseen. Kontakti toisiin lapsiin ja uusiin aikuisiin saadaan viimeistään päiväkodissa ja koulussa. Lastemme elämän perusta ja hyvinvointi ovat niiden ihmisten vastuulla, joiden kanssa he elävät: vanhempien, muiden lähikasvattajien, opettajien ja toveripiirin. Kasvattajien pitäisi tuntea ne päämäärät, joihin kasvatuksella pyritään, ne ominaisuudet, jotka ovat tärkeitä lapsen hyvinvoinnin ja elämän suotuisan rakentumisen kannalta. Tällaiset ominaisuudet voisivat olla lasten kasvatuksen painopisteitä. Kasvatustieteen professori Kaarina Määtän mielestä tällaisia keskeisiä piirteitä voisivat olla terve itseluottamus ja itsetunto, tasapainoinen tunne-elämä, harkintakyky ja vastuuntunto, kyky kontrolloida omaa käytöstä, empatia sekä kyky arvostaa muita ihmisiä. Nämä sisällöt rakentuvat vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Ne eivät ole valmiina ihmisen perimässä. Nuorilla on runsaasti elämän suunnannäyttäjiä. Heidän kasvuaan säätelevät vahvasti yhteisössä laajasti vaikuttavat ilmiöt, kuten nuorisokulttuuri ja media sekä yhteiskunnan arvot ja ihanteet.²⁵

24. Uusitalo 2007, 24–25.

25. Määttä 2007, 220–221.

Ruokkiiko koulujärjestelmämme pahoinvointia ja väkivaltaa? Katsotaanko koulukiusaamista läpi sormien? Pönkittääkö kouluilmapiiri julmaa sosiaalista nokkimisjärjestystä, kilpailua ja suoritusmentaliteettia? Timo Hännikäinen kohdistaa nämä kysymykset ennen kaikkea tiedotusvälineille, jotta herättäisiin pohtimaan, onko Jokelan koulusurmassa todellinen syy ampujan ja hänen lukemiensa kirjojen sijasta sittenkin hänen ympäristössään.²⁶ Koska Jokelan verilöyly tapahtui kouluympäristössä, on aivan luonnollista, että huomio on nyt kiinnittynyt koulujärjestelmään, ja keskustelua käydään kiivaasti monilla eri foorumeilla. Keskustelu olisi vain saatava ulottumaan myös sinne, missä päätöksiä tehdään, sillä ilman yhteiskunnan ja valtion tukea, siis rahaa, ei tilannetta pystytä korjaamaan. Lamavuosina Suomessa syntyi noidankehä. Lasten peruspalveluita supistettiin vähentämällä päiväkoteja ja kouluja. Keskityttiin suuriin yksiköihin ja kasvatettiin ryhmäkokoja. Samanaikaisesti perheiden voimavaroja söivät työttömyys ja talousongelmat tai työpaineet ja epävarmuus työn jatkumisesta. Vanhempien mahdollisuudet lasten tukemiseen kotona heikentyivät. Sosiaali- ja terveysalan tukipalveluja olisi tarvittu yhä enemmän, mutta sen sijaan niitä vähennettiin. Taloudellisen kasvun vuosina noidankehää ei kuitenkaan ryhdytty purkamaan. Vedotaan siihen, että useimpien lasten ja heidän perheittensä hyvinvointi on viime vuosina kohentunut. Päättäjien keskuudessa vallitsee niin sanottu rakenteellinen välinpitämättömyys. Tämä termi kuvaa yhteiskuntapolitiikassa vallitsevaa ristiriitaa: on olemassa tietoa lapsen hyvän kasvun edellytyksistä ja huoli lapsista on yleistä, mutta mahdollisuudet tukea lapsen arkea vesitetään poliittisilla päätöksillä.²⁷

KT, luokanopettaja Eeva-Liisa Peltokorpi peräänkuuluttaa avointa keskustelua erilaisissa foorumeissa, jotka voisivat koostua opettajista, rehtoreista, lasten vanhemmista ja päättäjistä. Keskustelufoorumien ei tarvitse olla koulukohtaisia, vaan päätösten tekemisessä pyrittäisiin ennen kaikkea avoimuuteen ja yhtenäisyyteen. Peltokorpi korostaa koulun ja opettajan merkitystä hyvien ja toimivien vuorovaikutussuhteiden luomisessa. Tällaisten suhteiden perustana on luottamus. Opettajan ja oppilaiden välinen sekä oppilaiden keskinäinen luottamus syntyy vähitellen ja hyvin pienin askelin. Siihen tarvitaan henkilökohtaista kontaktia ja rauhallisia yhdessäolon hetkiä koulupäivän aikana. Yksittäisistä tragedioista huolimatta, koulu on lap-

26. Hännikäinen 19.4.2008. HS.

27. Salmi 12.4.2008. HS.

selle turvallinen paikka. Joillekin lapsille se saattaa olla turvallisempi kuin koti. Lapsen turvallisuutta koulussa uhkaa eniten ajan riittämättömyys.²⁸

Päiväkodissa ja koulussa on lapsena olemisen ongelmana tarve tulla nähdyksi ja kuulluksi omana persoonanaan. Hyvään kasvuun lapsi tarvitsee vakaita ihmissuhteita sekä tilaa ja aikaa rakentaa omaa elämänymmärrystään ja pohtia omia valintojaan. Tämä vaatii pysyvää, taitavaa ja hyvinvoivaa henkilökuntaa sekä vuosien työn. Valtiovallan ja kuntien tekemien lyhyen aikavälin säästöjen johdosta suurimmassa syrjäytymisvaarassa olevien lasten tunnistaminen ja auttaminen on tullut miltei mahdottomaksi tehtäväksi, ja ongelmat vain pääsevät pahenemaan. Päiväkodeissa on liian vähän kasvattajia, koulut pyritään keskittämään suuriksi mammuttiyksiköiksi ja ryhmäkokoja suurennetaan. Koulujen ylemmillä asteilla opettajat ennättävät hädin tuskin oppia oppilaittensa nimet tavatessaan päivittäin jopa pari sataa oppilasta kuuden viikon välein vaihtuvissa ryhmissä. Lyhyen aikavälin säästöt ovat johtamassa pitkän aikavälin kustannuksiin.²⁹

Laupiaan samarialaisen perintö

Maailman terveysjärjestön WHO:n mukaan itsemurha on vakava maailman laajuinen ongelma, johon yhteiskunnan tulisi kiinnittää erityistä huomiota. Itsemurhien ehkäisy ja kontrollointi edellyttää sitä, ettei katsetta kiinnitetä ainoastaan itsemurhien riskitekijöihin ja tehokkaaseen mielenterveystyöhön. Erityisiä voimavaroja tulisi keskittää uusille sukupolville, jotta lapsille ja nuorille taattaisiin parhaat mahdolliset kasvu- ja kehitysedellytykset. Suomi on toiminut pioneerinä itsemurhien ehkäisytyössä. 1990-luvun taitteessa laadittiin ja toteutettiin ensimmäisenä maailmassa koko maata koskeva itsemurhien ehkäisyohjelma. Synkimmät itsemurhavuodet Suomessa olivat 1990-luvun alkuvuosina koko maata koetelleen laman aikana. Näiden vuosien jälkeen itsemurhat ovat vähentyneet lähes 35 prosenttia.³⁰

Suomessa tehdään joka vuosi noin 1000 itsemurhaa. WHO:n mukaan Suomi kuuluu niihin maihin, joissa tehdään väkimäärään suhteutettuna eniten itsemurhia maailmassa. Suomessa erityisen merkillepantavaa on nuorten korkea itsemurhakuolleisuus. Erityisen huolissaan itsemurhatutkijat ovat nuoren miesväestön korkeasta itsemurhakuolleisuudesta. WHO:n viimeisimmän tilaston mukaan Suomea huonommassa tilanteessa ovat vain

28. Peltokorpi 21.4.2008. LK.

29. Salmi 12.4.2008. HS.

30. Uusitalo 2007, 206–207.

Kazakstan, Venäjä, Liettua ja Valko-Venäjä. Yhtä lailla huolta herättää myös se, että 15–24-vuotiaat suomalaisnaiset tekevät väestömäärään suhteutettuna toiseksi eniten itsemurhia koko maailmassa.³¹

Suomi on jo pitkään ollut edelläkävijämaa niin monessa hyvässä asiassa. Mikä meillä on mennyt vikaan, kun kuitenkin niin moni nuori ihminen kokee elämänsä niin sietämättömäksi, että epätoivossaan päätyy riistämään itseltään elämän, ja joskus vielä kanssaihmisiltäänkin? Toimittaja Erkki Toivanen kertoo erään vastauksen: *Nuori apupappi oli toimittamassa uransa ensimmäisiä hautajaisia vuonna 1935. Arkussa oli 13-vuotias tyttö. Hän oli tehnyt itsemurhan, koska oli pelännyt sairastuneensa häpeälliseen tautiin. Hän oli uskonut sen vievän hänet hitaasti ja tuskien kautta ennenaikaiseen hautaan. Hän oli kokenut elämänsä ensimmäiset kuukautiset. Tytön haudalla seisoesaan 24-vuotias pappi lupasi omistaa elämänsä pelkojen ja ennakkoluulojen eristämien nuorten auttamiseksi. Sen hän tekisi taivuttamalla koulut ottamaan seksuaalivalistuksen opetusohjelmaansa ja toimimalla epätoivoon joutuneiden auttamiseksi tarjoamalla heille henkistä tukea ennen kuin nämä riistäisivät itseltään hengen.*³²

Pastori Chad Varah kuoli marraskuussa 2007. Hän oli toteuttanut lupauksensa perustamalla Britanniassa Samaritans-järjestön, jossa yli 17 000 vapaaehtoista ”samarialaista” on puhelimitse auttanut epätoivoon joutuneita lähimmäisiään kaikkina vuorokauden aikoina yli viidenkymmenen vuoden ajan. Vuodessa tulee hätäpuhelimiin nykyään yli viisi miljoonaa soittoa. Tällaisia vapaaehtoisjärjestöjä toimii jo yli 40 eri maassa. Vielä ollessaan 90-vuotias Chad Varah matkusti opastamassa järjestöjen jäseniä toimimaan oikealla tavalla: kuuntelemaan ystävän lailla, mutta välttämään neuvomista ja saarnaamista. Aidsin iskiessä nuoriin Varah kutsuttiin sairastuneita tukevan säätiön suojelijaksi prinsessa Dianan rinnalle. Myöhemmin hän perusti järjestön vastustamaan afrikkalaisnaisten ympärileikkausta. Pappina Varah oli sielunpaimen, johon epätoivoon joutuneet ja ahdistuneet seurakuntalaiset mieluiten turvautuivat. Hän auttoi monia heistä uuden elämän alkuun ja välttämään itsemurhan. Varah ymmärsi, että epätoivoiselle hädänalaiselle ihmiselle oli psykiatria ja lääkäriä tärkeämpi myötätuntoinen tuntematon, jolle sai uskoutua ja purkaa ongelmiaan. Samaritans-järjestö perustettiin marraskuussa 1953 Lontoossa St. Stephen Walrook -kirkon kryptassa, jonne myös asennettiin ensimmäiset hätäpuhelimet. Siellä olivat Varah ja hänen kouluttamansa laupiaat samarialaiset valmiina kuuntelemalla auttamaan

31. Uusitalo 2007, 13–14.

32. Toivanen 2007.

lähimmäisiään, oli sitten päivä taikka yö. Pian järjestö alkoi värvätä vapaaehtoisia toimijoita molemmiin puolin Atlantin tunnuskauseella: *Oletko tarpeeksi tavallinen ihminen kyetäksesi toimimaan samarialaisena?*³³

Jokelan koulusurma sai muun maailman kiinnittämään huomion Suomen itsemurhatilastoihin. Erkki Toivanen kysyy, riittäisikö meillä tarpeeksi tavallisia ihmisiä toimimaan samarialaisina. Samarialaisjärjestöjen hätäpuhelimet toimivat jo viroksi ja unkariksikin. Eikö meillä Suomessakin pitäisi löytyä valmiutta vastata tähän haasteeseen, johon Chad Varah tarttui jo 72 vuotta sitten siunatessaan hautaan nuorta tietämättömyyden ja pelon uhria?³⁴ Luotetaanko meillä siihen, että kun asioita tutkitaan, tuloksia esitetään, ja tulosten perusteella esitetään toimenpiteitä päättäjille ja asiantuntijoille, kaikesta on huolehdittu? Yksityisellä ihmisellä ei enää sen jälkeen ole vastuuta tekemisistä tai tekemättä jättämisestä.

Hyvinvointi on lisääntynyt Suomessa, mutta niin on lisääntynyt myös huono-osaisuus. Jos kotona voidaan huonosti, eivät vanhemmat pysty lapsiaan auttamaan. Silloin katse kohdistuu päiväkotiin ja kouluun. Jokelan murheellisten tapahtumien jälkeen kyseiseen kouluun palkattiin lisää terveydenhoitohenkilökuntaa. Jälkihoito-operaatiossa on mukana lääkäreitä, psykologeja, kuraattoreita ja sosiaali- ja terveysministeriön asiantuntijoita. Jälkihoitoa tarvitsee lähes puolet koulukeskuksen oppilaista ja henkilökunnasta. Hoitojen on laskettu kestävän vuoteen 2011 saakka.³⁵ Kymmeniä kouluja on uhkailtu Jokelan koulusurmien jälkeen. Onneksi uhkaukset ovat osoittautuneet perättömiksi, mutta ne puhuvat omaa kieltään siitä, että murhenäytelmä voi toistua. Kouluihin on jäänyt tietoisuus ja pelko kriisin mahdollisuudesta. Nyt on päättäjien huolehdittava siitä, että saadaan tarpeeksi henkilökuntaa ennaltaehkäisemään koulukiusaamista, masentuneisuutta ja syrjään jäämistä. Ja kun ongelma tunnistetaan, siihen olisi voitava puuttua heti.

Asiantuntija- ja viranomaisapu ei kuitenkaan pysty tunnistamaan ja auttamaan jokaista kriisissä elävää lasta ja nuorta. Terapeuttien määrää ei voi loputtomasti lisätä. Emme voi enää ummistaa silmiämme ja korviamme, vaan on löydettävä uusi, vastuullisempi tapa elää. Suomessakin on ollut aika, jolloin perhe, suku ja naapurit toimivat tukiverkostona. Tähän ei ilmeisesti enää ole paluuta, mutta olisiko mahdollista aloittaa uudenlainen asennekasvatus, joka opettaisi sosiaalisen vuorovaikutuksen taitoja, välittä-

33. Toivanen 2007.

34. Toivanen 2007.

35. Vainio 30.II.2007. HS.

mistä, auttamisen halua, tuen antamista heikommalle, kuuntelemista. Tällainen asennekasvatus pitäisi aloittaa jo lapsen varhaisvuosina. Kuka sitten olisi pätevä ja valmis tällaista opetusta antamaan? Olisiko laupiaan samarialaisen perinnössä jotain oppimista meille kaikille?

Lähteet

- Heikkinen, Susan: Jokelassa 7.11.2007. Suomen Kuvalehti 16.11.2007. SK.
- Hännikäinen, Timo: Jokelan väärät ja oikeat kysymykset. Helsingin Sanomat 19.4.2007. HS.
- Lapsiuhrien määrä pelästyttää. Pääkirjoitus Helsingin Sanomat 9.3.2008. HS.
- Lindstedt, Risto: Paluu turvallisuuteen. Suomen Kuvalehti 16.11.2007. SK.
- Loima, Jyrki: Holahtaako Pisa-lapsi viemäriin yliopistouudistuksen myötä. Helsingin sanomat 12.11.2008. HS.
- Manner-Raappana, Tanja: Mediamaailma kasvattajana. Teoksessa Helposti särkyvää. Nuoren kasvun turvaaminen. Toim. Kaarina Määttä. Helsinki 2007.
- Määttä, Kaarina: Vanhempainrakkaus – suurin kaikista. Teoksessa Helposti särkyvää. Nuoren kasvun turvaaminen. Toim. Kaarina Määttä. Helsinki 2007.
- Ojala, Ulla: Oppilaan väkivalta on mallioppimista. Opettaja 11/2007.
- Peltokorpi, Eeva-Liisa: Kouluissa tulisi opettaa myös tunne-elämän taitoja. Kide. Lapin yliopiston yhteisölehti 5/2007.
- Peltokorpi, Eeva-Liisa: Turvallinen koulu, perustana luottamus. Lapin Kansa 21.4.2008. LK.
- Pojjula, Soili: Lapsi ja kriisi. Selviytymisen tukeminen. Helsinki 2007.
- Salmi, Minna: Yhteiskunnalla on suuri vastuu lasten hyvinvoinnista. Helsingin Sanomat 12.4.2008. HS.
- Santavuori, Heikki: Jokelan kouluampuja Pekka-Eric Auvinen halusi jäädä historiaan massiivisella iskulla. 18.4. 2008. Uusimaa.
- Sharma, Leena: Pekka Eric Auvinen. Tämän verran tiedetään Jokelan surmaajasta. Suomen kuvalehti 16.11.2007. SK.
- Toivanen, Erkki: Laupiaan samarialaisen perintö. Voisitko sinä olla myötätuntoinen tuntematon lähimmäisesellesi? Kotiliesi 23/2007. 4.12.2007.
- Uusitalo, Tuula: Nuoren itsemurha. Teoksessa Helposti särkyvää. Nuoren kasvun turvaaminen. Toim. Kaarina Määttä. Helsinki 2007.
- Uusitalo, Tuula: Nuoruusajan yksinäisyys. Teoksessa Helposti särkyvää. Nuoren kasvun turvaaminen. Toim. Kaarina Määttä. Helsinki 2007.
- Uusitalo, Tuula: Yli mahdolloman. Itsemurha ja läheinen. Helsinki 2007.
- Vainio, Riitta: Jokelan koulusurmien jälkihoito kestää vuosia ja maksaa miljoonia. Helsingin Sanomat 30.11.2007. HS.

ILOITEN KUKIN OPETTAKOON

Ilon vaikutukset oppimiseen on tunnettu jo kautta aikojen. Martti Haavio (1954) on tarkastellut ilomielisyyden ja oppimisen välisiä suhteita historiallisesta näkökulmasta, sillä jo Augustinus korosti ilon merkitystä opettajan näkökulmasta usein toistetuin sanoin *iloista opettajaa Jumala rakastaa* samoin kuin *iloiten kukin opettakoon*. Keskiajalla elänyt Hrabanus Maurus määritteli koko koulun toiminnan ilon näkökulmasta, jolloin iloisuuden vaatimukselta ei välttynyt rehtorikaan: *iloiset oppilaat, iloiset opettajat ja rehtori kaikkein iloisin*. Vaikka Pisan tulokset ovat kiistattomasti suomalaisen koulujärjestelmän ja opettajankoulutuksen kannalta upeat, on Suomessa ihmetelty oppilaiden huonoa kouluviihtyvyyttä (koulunkäynnistä pitäminen) jo parinkymmenen vuoden ajan (Ahonen 2005, 63.) Onko ilo paennut kouluista ja kannattaako sen perään edes lähteä? Koulumaaailman tunteet, kouluviihtyvyys sekä ilon kokeminen koulussa ovat tällä hetkellä tutkimuksen kohteena niin Suomessa (Juurikkala 2008; Korpinen 2007a; Korpinen 2007b) kuin ulkomaillakin (Black 2008; Melanson 2007).

Päätin lähestyä koulun tunteita tutkivana opettajana oppimisen ilon näkökulmasta (Rantala 2005). Liian usein kasvatustieteellistä keskustelua käydään tavallisen opettajan pään yli. Halusin tuoda kuuluville kasvatustieteelliseen keskusteluun tutkivan opettajan äänen. Hain luokastani toiveikkaasti iloa, sillä Stanfordin yliopiston J. Marchin mukaan hyvän opettajuuden tunnusmerkeistä yksi on optimismi. Jotta pystyisi Haavion (1954) ajatusten siivittämäänä *iloiten opettamaan*, vaaditaan opettajalta uskallusta, rohkeutta itsetuntemusta ja -tuntoa. Opettajan itsetuntoon liittyy aina kasvatusoptimismi, johon perustuu opettajan kunnioitus oppilaita kohtaan. Kasvatusoptimismin ja hyvän itsetunnon avulla opettaja luottaa siihen, että oppimistavoitteet saavutetaan ja opettaja kykenee vaikuttamaan tähän prosessiin oman toimintansa ja ennen kaikkea positiivisen ja kannustavan vuorovaikutuksen avulla. Opettajan työn keskeinen seikka on opettajan vankka itsetunto, jolloin opettaja antaa mahdollisuuden oppilaiden keskinäiseen vuorovaikutukseen sekä yksilölliseen tukeen. Koska

luokkahuone on sosiaalisen oppimisen ympäristö, luo positiivisesti itseensä suhtautuva opettaja luokkahuoneeseen kannustavan ilmapiiriin. (Korpinen 1996, 29). Ilo ja itsetunto kulkevat käsi kädessä.

Ilo tuo elämään järjestyä

Ilo edustaa positiivisen tunneperheen prototyyppiä, jota on tutkittu ja pohdittu useiden vuosisatojen ajan, sillä jo Aristoteles korosti kaiken ihmisen toiminnan tähtäävän ilon kokemiseen. Ilon filosofi Spinoza¹ puolestaan pitää kaikkien tunteiden perustana iloa ja surua. Spinoza näkee ilon siirtymisenä kohti suurempaa täydellisyyttä. Ilo ilmenee itsearvostuksena, toivona, luottamuksena, arvostuksena sekä mielenrauhana. Ilon tärkein ilmenemismuoto on kuitenkin aktiivinen ilo, joka syntyy myötäsyntyisesti aktiivisen ihmisen sisällä. Aktiiviseen iloon liittyy oleellisesti omaehtoinen toiminta, aktiivinen ajattelu. (Pietarinen 2001, 20.)

Jokainen haaveilee joskus tulevansa rikkaaksi, kuuluisaksi, uudestaan nuoreksi tai menestyneeksi. Emme itse asiassa halua olla rikkaita, kuuluisia ja menestyneitä, vaan me haluamme näiden seikkojen tekemän meidät iloisiksi ja onnellisiksi. Huomioitavaa on myös, että materiaallinen hyvinvointi ja valtiollinen tasapaino ei tuo automaattisesti lisää iloa, toisin kuin äkkiä kuvittelisi. Tragedioiden ja kaaosten keskellä ihmiset määrittelevät itsensä enemmän iloisiksi kuin surullisiksi, sillä iloa voidaan käyttää myös minän puolustuskeinona². (Varila & Viholainen 2000, 35.)

Ilo voidaan määritellä positiiviseksi perustunteeksi. Positiiviset tunteet ovat järjestyksen ja hyvinvoinnin perustana (Isokorpi & Viitanen 2001, 26; Varila & Viholainen 2000, 21). Varila ja Viholainen (2000, 19) puhuvat positiivisiin tunteisiin liittyen toiminnan sujuvuudesta, jolloin asiat loksahtelevat paikoilleen kuin itsestään. Perustunteet voidaan jakaa narsistisiin,

1. Benedictus Spinozan (1632–1677) filosofinen järjestelmä yhdistää maailmankaikkeuden ja pienen ihmisen yhden, kaiken kattavan selityksen piiriin. Hänen tuotoksiaan leimaa ajattelun valoisuus. (Pietarinen 2001, 6.)
2. Festinger ja Carlsmith (1959) suorittivat kokeen, joka liittyi kognitiiviseen dissonanssiin. Koehenkilöille maksettiin osallistumisesta kokeeseen, joka oli tylsä. Toiselle ryhmälle maksettiin suuri ja toiselle ryhmälle pieni summa rahaa. Ne, jotka saivat vähemmän rahaa, kokivat tutkimuksen vähemmän tylsänä, sillä pienen palkkion seurauksena syntyi kognitiivinen dissonanssi- eli tasapainottomuustila. Pienen palkkion saaneet osallistujat pyrkivät tasapainotilaan uskottelemalla kokeen olevan mielenkiintoisempi kuin se todellisuudessa oli. (Varila & Viholainen 2000, 35.)

defensiivisiin ja eksistentiaalisiin tunteisiin. Narsistiset tunteet laittavat toiminnan liikkeelle. Ahneus, kyltymättömyys, itsekeskeisyys, omahyväisyys sekä vallanhalu ovat toimintaa aktivoivia ja ylläpitäviä tunteita. Defensiiviset (puolustavat) tunteet puolustavat minuutta. Kateus, pelko ja viha tulevat esille silloin, kun jokin ulkoinen uhka kohdistuu ihmiseen. Eksistentiaaliset (paljastavat) tunteet pysäyttävät toiminnan. Avuttomuus, häpeä, tyhjiys ja ahdistus tulevat esille ihmisen sisäisissä levottomuustilanteissa. Tasapainotunteet tulevat esille, kun ihmistä eivät uhkaa sisäiset eikä ulkoiset uhat. Onni, ilo ja tyytyväisyys luovat harmoniaa ja järjestystä. Näin ihminen saa voimaa kohdata toisia ihmisiä. (Isokorpi & Viitanen 2001, 26.)

Iloinen persoona

Iloa voidaan lähestyä myös ihmisen persoonallisuuden näkökulmasta. Yksi tapa lähestyä tunteiden laajaa kenttää on ollut liittää tunteet temperamenttiin sekä mielialoihin (Rosenberg 1998, 247–270). Keltikangas-Järvinen (2004a, 10) määrittelee temperamentin synnynnäiseksi erilaisuudeksi, johon liittyy ihmisen persoonallinen tapa reagoida asioihin. Ihmisen persoonallisuus kehittyy ympäristön vuorovaikutuksen sekä synnynnäisen temperamentin välisen vuorovaikutuksen tuloksena. Temperamentti on ollut yksi kriteeri selitettäessä tunnekokemusta. Persoonalliset ominaisuudet ovat merkityksellisiä koettaessa iloa. Eri tilanteissa esiintyy negatiivisia ja positiivisia tunteita, ja erilaiset temperamentit selittävät ihmisten välisiä eroja koettaessa ja luotaessa näitä tunnetiloja. Temperamentti määrää, miten ihminen hallitsee tunteita ja kuinka hän sopeutuu eri tilanteisiin. (Puttonen 2004, 72.)

Eri ihmisillä on erilainen kyky kokea iloa. Joillakin ihmisillä on kyky iloita, mutta iloitsemisen kyky ei määrittele, mistä iloitaan, miten iloitaan ja milloin iloitaan. (Varila & Viholainen 2000, 35–39.) Terve, ekstrovertti, itseään arvostava ja uskonnollinen ihminen sanoo todennäköisemmin kokevansa iloa ja onnea (Csikszentmihalyi 1997, 18–21). Ihmisen kognitiiviset seikat, voimavarat sekä persoonallisuus vaikuttavat siihen, miten ihminen kokee työniloa (Varila & Viholainen 2000, 39). Toisilla ilon tunne on hetkittäinen, toiset hahmottavat ilon elämänvalinnan kautta. Joillekin ilo merkitsee hersyvää ja vallatonta tunnetta, toiset arvostavat rauhallista ja tasaista ilon tunnetta. Joillekin ilon tunteen kokeminen on helpompaa kuin toisille. Vaikka ihmiset ovat erilaisia kokiessaan ja ilmentäessään iloa, on olemassa myös tilanteita, jotka aiheuttavat kaikille osallistujille iloa. Ihmiset ovat erilaisia myös kokiessaan iloa. (Varila & Viholainen 2000, 74–76.)

Miksi iloa?

Iloa kannattaa oppimistilanteessa ja koulussa tavoitella, sillä ilolla on runsaasti oppimisen laatua parantavia vaikutuksia sekä yksilötasolla että yhteisöllisesti. Usein on hankala, suorastaan mahdotonta erottaa edes toisistaan yhteisön ja yksilön etua, sillä kun ilo vaikuttaa positiivisesti henkilön oppimiseen ja työskentelyyn, on tilanteella luonnollisesti positiivisia seurauksia koko yhteisölle. Ilo antaa oppijalle voimaa, jonka avulla jaksaa vaikeiden tilanteiden ohi. Elinvoimaa ja elämänmyönteisyyttä voi tuottaa itse aktiivisesti ajattelun avulla, jolloin iloa halutaan kokea uudestaan ja uudestaan. Yhteisö ja oppimistilanne, jotka tekevät mahdolliseksi ilon kokemisen, koetaan sitoutumisen arvoiseksi, jolloin ilo sitoo oppijan oppimisprosessiin ja oppimistilanteeseen. Ilon tunne on kokoava ja integroiva tunne, jonka vallitessa neuvottelutilanteessa koko yhteisö pääsee nopeammin lopputulokseen. Ilo on positiivinen tunne, joka kehittää sekä yksilöä että yhteisöä tehostamalla sosiaalista vuorovaikutusta. (Rantala 2005.)

On kuitenkin liian yksioikoista väittää, että positiiviset tunteet toimivat aina oppimista edistävinä ja negatiiviset tunteet oppimista estävinä tunteina. Kielteiset tunteet saattavat toimia oppimistilanteessa myös katalysaattoreina, jotka auttavat oppijaa kohdistamaan huomion oppimisen sisältöön. Tunnekokemukset vaikuttavat myös muistamiseen, joka voi olla kaksiteräinen miekka. Koska tunnekokemukset ovat oppijalle merkityksellisiä, oppija muistaa ne varmasti. Tunnekokemusten muistaminen voi olla myös oppimisen este, joka on syntynyt aikaisemmin epämiellyttävistä oppimiskokemuksista.³ (Isokorpi & Viitanen 2001, 44–45.)

Myös Csikszentmihalyi (1997, 18) korostaa tunteiden dualistista ominaisuutta: ne voivat olla positiivisia ja viehättäviä tai negatiivisia ja pakottavia. Tunteet auttavat meitä valitsemaan asioita, jotka ovat meille hyväksi. Tietyt tunteet voivat toimia sekä negatiivisina että positiivisina tekijöinä oppimisprosesseissa. Esimerkiksi kilpailunhalu toimii monimutkaisena probleemana oppimiseen nähden: joissakin tilanteissa se on tärkeä toiminnan käynnistäjä ja ylläpitäjä, mutta joillekin se voi olla toiminnan este tai pysäyttävä. Positiiviset tunteet ovat pääsääntöisesti oppimista edistäviä ja katalysoivia tekijöitä (Csikszentmihalyi & Hunter 2003, 196–198; Hakkarainen ym. 2004, 193;

3. Oppimisprosessissa klassinen ehdollistuminen on merkityksellinen ilon kokemisen kannalta. Mikäli oppimisympäristössä, esimerkiksi matematiikan tunnilla, oppilas pettyy riittävän monta kertaa, syntyy oppilaalle negatiivinen yleiskuva matematiikasta. (Varila & Viholainen 2000, 58.)

Isokorpi & Viitanen 2001; Linnenbrink & Pintrich 2002, 72–73; Meyer & Turner 2002, 111–112). Ilon merkitys oppimistilanteessa näkyy selkeimmin sen puutteena.

Itseohjautuen kohti iloa

Eräs iloa tuottava hyvän työn kriteeri on mahdollisuus itsenäiseen toimintaan. Työ koetaan mielekkäänä ja kannustavana, kun työntekijällä on mahdollisuus osallistua oman työn sisällön ja toteuttamisen suunnitteluun. On myös tärkeää, että oppilaalla on unelmia ja tavoitteita, joita kohti hän pyrkii, sillä työtehtävien sisällön kokeminen mielekkääksi on ilon kannalta merkityksellistä. Kuka muu voisi arvioida tehtävän mielekkyyttä ja merkitystä paremmin kuin tekijä itse? Pienet päämäärät sekä niiden saavuttaminen toimivat katalyytteinä, kun edetään kohti isompia tavoitteita. Yksittäisten toteutuneiden oppimisprojektien sijaan oppimisprojekteja tulisi tarkastella sarjana, jossa toiminnot seuraavat toisiaan. Oppimisprojektin mielekkyyden kokemuksen kannalta tehtävän sarjoittaminen on merkityksellistä. Sarjoittamisen avulla päästään kohti suurempia tavoitteita, sillä sarjoittaminen lisää oppijan itseohjautuvuutta. Sarjoittamisen avulla kylvettyä satoa ei korjata heti, vaan sen merkitys tulee esille aikaa myöten. (Varila & Viholainen 2000, 80.)

Vaikeuksien kautta voittoon- tai *lopussa kiitos seisoo-* sanonnat näyttävät liittyvän myös oppimisen ilon kokemiseen. Oppimisen iloa koetaan koulussa todennäköisemmin pitkän ponnistelun seurauksena. (Rantala 2005.) Oman toiminnan kautta syntynyt aktiivinen ilo voi olla luonteeltaan kognitiivista, jolloin ilo on syntynyt pitkän ponnistelun tuloksena (Varila & Viholainen 2000, 23). Toimijan aktiivisuuden tuloksena syntynyt työnilo vahvistaa itseohjautuvuuden tunnetta. Itseohjautuvuus on osa metakognitiivisia prosesseja, joiden avulla oppija kykenee ohjaamaan ja säätämään omaa toimintaansa. Pelkkä yksittäinen taito ei ole kuitenkaan niin merkityksellinen kuin yksittäistä taitoa seuraava oppimisprojektien sarja. Oppimisprojektien sarja ei välttämättä sisällä aina samankaltaisia opittavia taitoja, mutta oleellista on sarjojen tuottama itseohjautuvuuden tunne. (Varila & Viholainen 2000, 80.) Itseohjautuvuus on hyvän oppimisen kriteeri. Itseohjautuva oppilas osallistuu omien oppimistavoitteidensa suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 28; Pintrich 2003, 667–686.)

Oppilaat itseohjautuvuuden kehittymistä voidaan tukea scaffolding-tekniikan avulla. Oppimisen ohjaukseen liittyvä termi scaffolding (suom.

oppimisen oikea-aikainen tukeminen) korostaa ohjaajan roolia ajattelu- ja oppimisprosessien tukijana, joka puuttuu oppimisprosessiin silloin, kun oppijan taidot eivät enää riitä tehtävän suorittamiseen. (Järvelä & Salovaara 1998, verkko.) Scaffolding-tekniikka on ollut tutkimuksen kohteena erityisesti modernien oppimisympäristöjen tutkimisessa ja luomisessa (Chen ym. 2003, 349–359; Roschelle & Pea 1999, 24).

Scaffolding antaa oppilaalle mahdollisuuden suorittaa tehtävä ensin avustettuna, jonka jälkeen oppilas voi suorittaa tehtävä itsenäisesti. Egbertin (2003, 502) mukaan oppijan kyvyt kehittyvät, kun hän kohtaa haastavampia tehtäviä omien taitojen lisääntyessä. Scaffolding tukee oppijaa, kunnes hänellä on riittävät taidot suorittaa tehtävä itsenäisesti. (Larkin 2001, 30.) Oppijalla on mahdollisuus liikkua kykyjensä ylärajoilla, sillä opittuaan strategiat hänellä on mahdollisuus lähestyä potentiaalisia tavoitteita, joita hänellä ei olisi ollut kykyä tavoitella ilman ohjauksen antamia valmiuksia. Tavoitteen on kuitenkin oltava tavoitettavissa eikä omien kykyjen ulottumattomissa (Csikszentmihalyi 2000, 39). Scaffolding rohkaisee oppijaa kohti itseohjautuvaa oppimista (Chen ym. 2003, 349).

Itseohjautuvan oppimisen käsite on pääasiassa liitetty aikuiskasvatukseen (Ahteenmäki-Pelkonen 1994, 159–172; Varila & Viholainen 2000, 82). Itseohjautuvuus on kuitenkin ominaisuus, joka kehittyy ja jota voi oppia. Tämän vuoksi itseohjautuvuuden käsitettä sekä itseohjautuvaa oppimista on syytä pohtia jo alkuopetusluokilla. Toiset oppilaat ovat kuitenkin itseohjautuvampia kuin toiset, jolloin opettajan on huomioitava erilaisten oppilaiden tarvitsema erilainen ohjauksen tarve. (Järvelä & Salovaara 1998.) Varila ja Viholainen (2000, 85) varoittavat tarkastelemasta itseohjautuvuuden käsitettä kahden vastakkaisen dimension avulla, jolloin oppija nähdään joko kyvyttömänä, autettavana ja opetettavana tai vastakohtaisesti vastuullisena, sitoutuneena ja aktiivisena oppijana, joka ei tarvitse opettajan ohjausta. Itseohjautuva oppiminen ei ole oppimista ilman opettajan tukea. Itseohjautuvan oppimisen vastakohta on ulkoa ohjattu oppimisprosessi, jolloin joku ulkopuolinen tekee päätöksen oppimisen ja opetuksen päämäärästä sekä tavoista, joilla päämäärään päästään. (Varila & Viholainen 2000, 85.)

Myös Sahlberg ja Leppilampi (1994, 28) kuvaavat hyvää ja tehokasta oppimista itseohjautuvuuden käsitteen avulla. Varila ja Viholainen (2000, 79) korostavat itseohjautuvuuden merkitystä aktiivisen työn ilon perustana. He tuovat esille itsenäisen toiminnan merkityksen pohtiessaan hyvän työn ominaisuuksia. Työ koetaan kannustavana ja positiivisena, kun työntekijällä on mahdollisuus osallistua oman työnsä suunnitteluun sekä arviointiin. Vaikka itseohjautuva oppiminen ja itseohjautuvuus ovat positiivisia ilmiöi-

tä, on itseohjautuvuutta syytä tarkastella myös kriittisesti. Varilan ja Viholaisen (2000, 82) mukaan itseohjautuvan työntekijän toiminnan tavoitteet saattavat muistuttaa liiaksi työnantajan asettamia tavoitteita. Vanha sananlasku sanoo, että *sen lauluja laulat, kenen leipää syöt*. Toisaalta toiminnan tavoitteiden toteuttamiseen ja niihin sitoutumiseen vaikuttavat myönteisesti työntekijän mahdollisuus osallistua oman työnsä päämäärien ja toteuttamisen suunnitteluun.

Vaikka itseohjautuvuuden käsitteen englanninkielisiä vastineita on runsaasti (mm. autonomous learning, contract learning, independent learning, inquiring method ja self-education), on onnistuneen oppimisprosessin tulos yhteinen: itseohjautunut oppimisprosessi tuottaa myönteisen, positiivisen tunnekokemuksen. Itseohjautuneeseen oppimisprojektiin liittyy tarkkarajainen tavoitteen arviointi, jolloin oppimisprosessin jälkeen on mahdollista arvioida, miten tavoitteen saavuttamisessa on onnistuttu. (Varila & Viholainen 2000, 80.) Csikszentmihalyi korostaa flow-ilmiön yhtenä edellytyksenä selkeää tavoitetta (Csikszentmihalyi 1997; Csikszentmihalyi 2000, 47). Iso-korpi ja Viitanen (2001) tarkastelevat tavoitteita yhteisöllisestä näkökulmasta käsin positiivisina loppuunsaatettuina toimintoina, jolloin yhteisö kehittyy ja monipuolistuu. Selkeä tavoite auttaa suuntaamaan tehtävän aikana kaiken huomion tehtävän kannalta merkityksellisiin seikkoihin, jolloin oppija on jälleen askeleen lähempänä tietoisuuden järjestystä, harmoniaa.

Jokaisella ihmisellä on tarve iloita

Tunteiden tutkimuksen historiaa on käsitteiden sekavuuden ja tutkijoiden eripuraisuuden vuoksi haastavaa tarkastella (Rantala 2005). Eripuraisuudesta huolimatta tunteiden tutkijat ovat kuitenkin yksimielisiä emootioiden spontaanista luonteesta sekä taipumuksesta välttää tahdonalaista kontrollia (Varila 2004, 93). Vaikka tunteita on tutkittu ja tarkasteltu useasta eri näkökulmasta, yhteistä niille on ihmisen pyrkimys kohti positiivisia tunnekokemuksia. Tunne, joka koetaan kielteiseksi, viestittää kokijalleen vetäytymistä epämiellyttävästä tilanteesta. Myönteinen tunne puolestaan tukee kohteen lähestymistä. Yksilö lisää energiaansa saavuttaakseen lisää myönteisiä kokemuksia ja niiden myötä positiivisia tunteita miellyttäväksi kokemassaan tilanteessa (Varila & Viholainen 2000, 32). Pyrkimys kohti onnea ei ole uusi tavoite, sillä jo Aristoteles julisti ihmisen tavoittelevan onnea enemmän kuin mitään muuta. Aktiivinen hyvinolontunteen hakeminen on ihmiselle luontaista.

Lapsella on myötäsyttyinen taipumus iloita. Ilon tunne oppimisessa luo pedagogisesti haastavan tilanteen, sillä se syntyy muun toiminnan ohessa eikä sinänsä ole oppimisprosessin ja opetuksen tavoitteena. Oppimisen ilo perustuu pitkäjännitteiseen työskentelyyn, jolloin oppimisen iloa koetaan työprosessin kuluessa ja/tai sen päätteeksi. Ilon kokemiseen ja näkemiseen tarvitaan taitoa, joka kehittyy harjoittelemalla. Iloa ei voi antaa toiselle, vaan se tuotetaan omilla teoilla. Iloa ei voi suunnitella ja aikatauluttaa, vaan se on Varilan ja Lehtosaaren (2001, 42) sanoin *tässä ja nyt*.

Iloa ei voi suunnitellusti tuottaa. Se on yhtä mahdotonta kuin komen-
taa toista ihmistä olemaan aidosti iloinen. Oppitunnilla opettaja voi enna-
koida jonkin seikan tuovan luokkaan iloa, mutta tämän seikan voi täysin
yllätyksellinen seikka muuttaa toiseksi. Ilo viivähtää luokassa hetken ka-
dotakseen taas ehkä pitkäksi aikaa pois. Vapaus, yllätyksellisyys sekä ar-
vaamattomuus kuuluvat ilon luonteeseen. (Varila & Viholainen 2000, 36.)
Myös Freinet (1987) korostaa vapauden merkitystä lapsen olemusta koske-
vissa perusväittämissään:

*Ei kukaan tee mielellään pakkotyötä, vaikei hänellä olisi mitään erityistä
tätä työtä vastaan. Juuri pakko vaikuttaa lamaannuttavasti. (Freinet 1987,
183.)*

Ilon kokeminen vaatii rohkeutta

Ilon kokeminen ja ilolle suotuisien olosuhteiden luominen vaatii uskallusta myös opettajalta. Rohkeus tarkoittaa itsetuntoa, kykyä ja uskallusta kohdata haasteita, palautetta – joskus kritiikkiäkin. Liisa Keltikangas-Järvinen (2004b) on pohtinut hyvään itsetuntoon liittyviä tekijöitä. Eira Korpinen Jyväskylän yliopistossa on pohtinut opettajan itsetuntoa luovuuteen liittyvässään artikkelissaan (2007a). Martti Haavio (1956) ei puhu vielä itse-
tunnosta vaan nöyryydestä, jonka avulla opettaja voi oppia muilta ja siten kehittyä omassa työssään.

1. Opettajat, joilla on alhainen itsetunto, käyttävät perinteisiä opettajakeskeisiä työtapoja. Hyvällä itsetunnolla siunattu opettaja antaa oppilaan loistaa astuen itse oppimistapahtuman keskiöstä sivuun suosien työtapoja, jotka tukevat oppilaan aktiivisuutta ja itseohjautuvuutta. Oppilaskeskeiset työtavat ovat yllätyksellisiä, eikä opettaja voi huolellisesta valmistutumisesta huolimattakaan olla aina varma, millaisia seikkoja

tulee eteen. Hyvän itsetunnon omaava opettaja näkee yllättävät tilanteet haasteena, ei uhkana.

2. Hyvällä itsetunnolla siunattu opettaja pyrkii vuorovaikutukseen oppilaiden, vanhempien sekä kollegojen kanssa suosien myös työtapoja, jotka vaativat runsaasti vuorovaikutusta. Mitä haastavammasta oppimistehtävästä on kysymys, sitä enemmän tarvitaan sekä opettajan ja oppilaiden että oppilaiden keskeistä vuorovaikutusta ja keskustelua. Opettaja kokee vuorovaikutuksen vanhempien kanssa usein työnsä haastavimmaksi tekijäksi. Vaatii hyvää itsetuntoa ottaa vastaan palautetta, joskus kritiikkiä omasta työstään.
3. Jos opettaja suhtautuu optimistisesti omaan työhönsä, arvostaa hän myös oppilaitaan. Opettaja uskoo oppilaiden kykenevän saavuttamaan tavoitteensa. Itseensä uskova opettaja uskoo myös voivansa auttaa oppilastaan kohden oppimistavoitteita. Vaikeudet ovat voitettavissa, hidas- teita, ei kuitenkaan esteitä. (Korpinen 1996.)

Jos opettaja hyväksyy itsensä, kykenee hän hyväksymään myös oppilaat vahvuuksineen ja heikkouksineen. (Korpinen 2007a, 5-17.) Martti Haavio (1954) kehottaa opettajaa tunnistamaan omat vikansa nöyrästi sekä suhtautumaan oppilaiden puutteisiin myötätuntoisesti. Opettaja, jolla on hyvä itsetunto antaa oppilaalle mahdollisuuden olla aktiivinen omassa oppimisprosessissaan. Itseohjautuvuus on eräs hyvän oppimisen kriteeri ja oppimisen ilon perusta. Itseohjautuva oppilas kykenee hallitsemaan omaa toimintaansa sekä ymmärtämään sitä. Itseohjautuva oppilas suorittaa tehtävän loppuun saakka. Kaikki oppilaat eivät ole yhtä itseohjautuvia, mutta itseohjautuvuutta voi oppia ja sitä voi kehittää. Itseohjautuvuuden kehittyminen tapahtuu opettajan oikea-aikaisen ohjaamisen avulla. Opettaja tukee oppilasta yhdessä vanhempien kanssa tekemään päätöksiä, jotka koskevat oppilaan itsensä omalle oppimiselleen asettamia tavoitteita sekä niiden toteuttamistapoja. Itsetunnon lujaa opettaja luo luokkaan ilmapiiriin, jossa oppilaan itseohjautuvuuteen liittyvät ominaisuudet kehittyvät. Nauru ja ilo vapauttavat opettajan ohjaamaan ja oppilaan oppimaan.

*Kun vakavuus kahlitsee meidät toivottomiin tilanteisiin,
nostaa nauru meidät niiden yläpuolelle ja vapauttaa meidät niistä.
Nauru ei paina ihmistä maahan,
se vapauttaa hänet. (Bahtin, 1987.)*

Lähteet

- Ahonen, A. 2005. Inarilaiskoulun 6-8. luokan oppilaiden kouluviihtyvyyttä selittävien tekijöiden tarkastelua regressioanalyysien avulla. Teoksessa *Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat – Kasvatustieteen päivien verkkojulkaisu*. [www-dokumentti] <http://ebooks.jyu.fi/isbn9513923843.pdf> (luettu 23.6.2008). 63–71.
- Ahteenmäki-Pelkonen, L. 1994. Itseohjautuvuus elinikäisessä oppimisessä. Teoksessa A. Kajanto & J. Tuomisto (toim.) *Elinikäinen oppiminen*. Vapaan sivistystyön 35. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Saarijärvi: Gummerus.159–172.
- Bahtin, M. 1987. *The Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Black, S. 2008. Getting Into the Flow. *American School Board Journal*, Vol. 195 Issue 3, s. 40–42.
- Chen, T. & Kao, T. & Sheu, J. 2003. A Mobile Learning System for Scaffolding Birds Watching Learning. *Journal of Computer Assisted Learning* 19. 347–359.
- Csikszentmihalyi, M. 1997. *Finding Flow, The Psychology of Engagement with Everyday Life*. New York: Basic Books.
- Csikszentmihalyi, M. 2000. *Beyond Boredom and Anxiety: Experiencing Flow in Work and Play*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Csikszentmihalyi, M. & Hunter, J. 2003. Happiness in Everyday Life: The Uses of Experience Sampling. *Journal of Happiness Studies* 4, 2, 185–199.
- Egbert, J. 2003. A Study of Flow Theory in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal* 87, 499–518.
- Festinger, L. & Carlsmith, J. 1959. Cognitive Consequences of Forced Compliance. *Journal of Abnormal Social Psychology* 58, 103–210.
- Freinet, C 1987. *Ihmisten koulu*. Helsinki: Elämäkoulu – Livets skola ry.
- Haavio, M. 1954. *Opettajapersoonallisuus*. Jyväskylä: K. J. Gummerus osakeyhtiö.
- Hakkarainen, K. & Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. *Tutkiva oppiminen – järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. Helsinki: WSOY.
- Isokorpi, T. & Viitanen, P. 2001. *Tunnevoimaa!* Helsinki: Tammi.
- Juurikkala, J. 2008. Ilon pedagogiikka-vaarallista nautittavaksi. *Tutkiva opettaja-hankkeen julkaisu 1/2008*.
- Järvelä, S. & Salovaara, H. 1998. *Oppiminen ja sen ohjaaminen*. Oulun yliopisto. [www-dokumentti]. <http://wwwedu oulu.fi/okl/lo/kt2/> (luettu 29.3.2008).
- Keltikangas-Järvinen, L. 2004a. *Temperamentti – ihmisen yksilöllisyys*. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2004b. Itsetunto vaarassa jatkuvan arvioinnin vuoksi. *Liisa Keltikangas-Järvisen selkeitä näkemyksiä ydinkysymyksistä*. *Eryityiskasvatus* 1, 7–9.
- Korpinen, E. 1996. *Opettajuutta etsimässä*. Kunnallisan kehittämissäätiön julkaisuja. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.
- Korpinen, E. 2007a. Ilon pedagogiikkaa etsimässä. Teoksessa M-L Visanti & H. Järnefelt & P. Bäckman (toim.) *Luovuuspedagogiikka*. Opetushallitus, 5-15.

- Korpinen, E. 2007b. Kohti ilon pedagogiikkaa. Tutkiva opettaja/Journal of Teacher Researcher 1/2007.
- Lange, K. & Wilenius, R. 1997. Mitä tekevät tunteet tunnilla? Opettaja 12–13, 36–38.
- Larkin, M. 2001. Providing Support for Student Independence Through Scaffolded Instruction. Teaching Exceptional Children 34, 1, 30–34.
- Linnenbrink, E. & Pintrich, P. 2002. Achievement Goal Theory and Affect: An Asymmetrical Bidirectional Model. Educational Psychologist 37, 69–78.
- Melanson, J. 2007. Obsessive competition stamps out joys of learning, USA Today.
- Meyer, D. & Turner, J. 2002. Discovering Emotion in Classroom Motivation Research. Educational Psychologist 37, 107–114.
- Opetusministeriö 2005. Oppilaat, opettajat ja viihtyminen koulussa. [www-dokumentti] <http://www.edu.fi/itsearviointi/suomi/ilmapiir/opopviih.html> (luettu 29.3.2008).
- Pietarinen, J. 2001. Spinoza, Ilon filosofia. Spinozan käsitys aktiivisesta ihmisestä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Pintrich, P. 2003. A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. Journal of Educational Psychology 4, 95, 667–686.
- Puttonen, S. 2004. Temperamentti ja emootiot. Psykologia 1, 67–72.
- Rantala T. 2005. Oppimisen iloa etsimässä – kokemuksen etnografiaa alkuopetuksessa. Acta Universitatis Lapponiensis 88.
- Roschelle, J. & Pea, R. 1999. Trajectories From Today's WWW to a Powerful Educational Infrastructure. Educational Researcher, 28, 5, 22–25.
- Rosenberg, E. L. 1998. Levels of Analysis and the Organization of Affect. Review of General Psychology 2, 247–270.
- Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1994. Yksinään vai yhteisvoimin. Helsinki: Yliopiston painopaikka.
- Varila, J. & Viholainen, T. 2000. Työnilo tutkimuksen kohteeksi. Mitä uusia tuulia ja virikkeitä työnilon kokemukset tarjoavat henkilöstön tai organisaation kehittämiseen? Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 79.
- Varila, J. & Lehtosaari, K. 2001. Työnilo – Ahkeruudella ansaittu, sattuman synnyttämää vai oppivan organisaation vaatimaa? Joensuun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan julkaisuja 80.
- Varila, J. 2004. Tunteet aikuiskasvatustieteen kohteeksi. Aikuiskasvatus 2, 92–101.

OPETTAJAN AMMATTI-IDENTITEETIN KEHITTYMINEN

Opettajaksi kouluttautuminen on osa opettajan koko työhön kestävästä ammatillisesta kasvusta. Kasvun keskeisinä alueina ovat opettajan oma persoonallisuus, kognitiiviset prosessit sekä ammatilliset perusvalmiudet. Opettajaksi kasvaminen on yksilöllinen prosessi, jonka lähtökohtana on opettaja oman työnsä kehittäjänä ja laaja-alainen opettajuus-käsitys. (Honka & Lampinen & Vertanen 2000, 44.)

Tämän päivän suomalaisen opettajan työkenttä laajenee ja uudistuu kaiken aikaa. Yhteiskunta ja työelämä edellyttävät uudenlaista opettajan ammatillisesta osaamisesta. Opettajuuden käsite on muuttunut. Aiemmasta yksin luokassa puurtavasta perinteistä kunnioittavasta opettajasta on kasvanut ajan muutoksen mukana yhdessä tutkiva ja ajatuksistaan puhuva, omaa opetustaan kyseenalaistava, opetustilanteita analysoiva, tavoitteensa tiedostava, ajatusmalleja uudistava ja ongelmanratkaisukykyään kehittävä sekä tilanneherkkä ammattilainen. (Ojanen 1993, 36.) Maamme koulujärjestelmä on kansainvälisten tutkimustulosten valossa hyvä, ja säilyttääksemme asemamme arvostetun ja laadukkaan koulutuksen tarjoajana olemme kunnianhimoisten tavoitteiden edessä. Opettajien työtaakka kasvaa kaiken aikaa. Oman haasteensa opetustyöhön tuovat myös itse asiakkaat, oppijat, joiden lähtökohdat oppimiseen, osaamiseen ja elämälle ovat kirjavat.

Miten opettaja rakentaa identiteettiään ajassa, joka ei näytä opettajan työn kannalta kovinkaan ihanteelliselta? Huomioiden edellä mainitut taustatekijät pohdin opettajan työuran aikaista ammatti-identiteetin kehittymistä ja sen merkitystä opetustyössä kehittymiselle. Tarkastelen aihetta kahden näkökulman, kollektiivisen identiteettiminän ja persoonallisen identiteettiminän, valossa. Artikkelini pohjautuu vuonna 2007 valmistuneeseen pro-gradu tutkielmaani (Koski-Heikkinen 2007).

Heikkisen (2000, 13–14) mukaan persoonallisen identiteetin kehitys on jatkuvaa ja se on aina yhteydessä elämässä edeltäviin kanssa-rakennettuihin vaiheisiin. Persoonallisen identiteetin muodostumista, persoonaksi tulemisesta, pidetään ihmisenä olemisen koko elämän kestäväksi projektiksi. Kollektiiv-

tiivinen identiteetti puolestaan muotoutuu ihmisen sosiaalisten yhteisöjen ja ryhmien erityislaatuksien mukaan. Se työyhteisö ja ammattikunta, jossa ihminen toimii, on omalla tavallaan muovaamassa hänen identiteettiään.

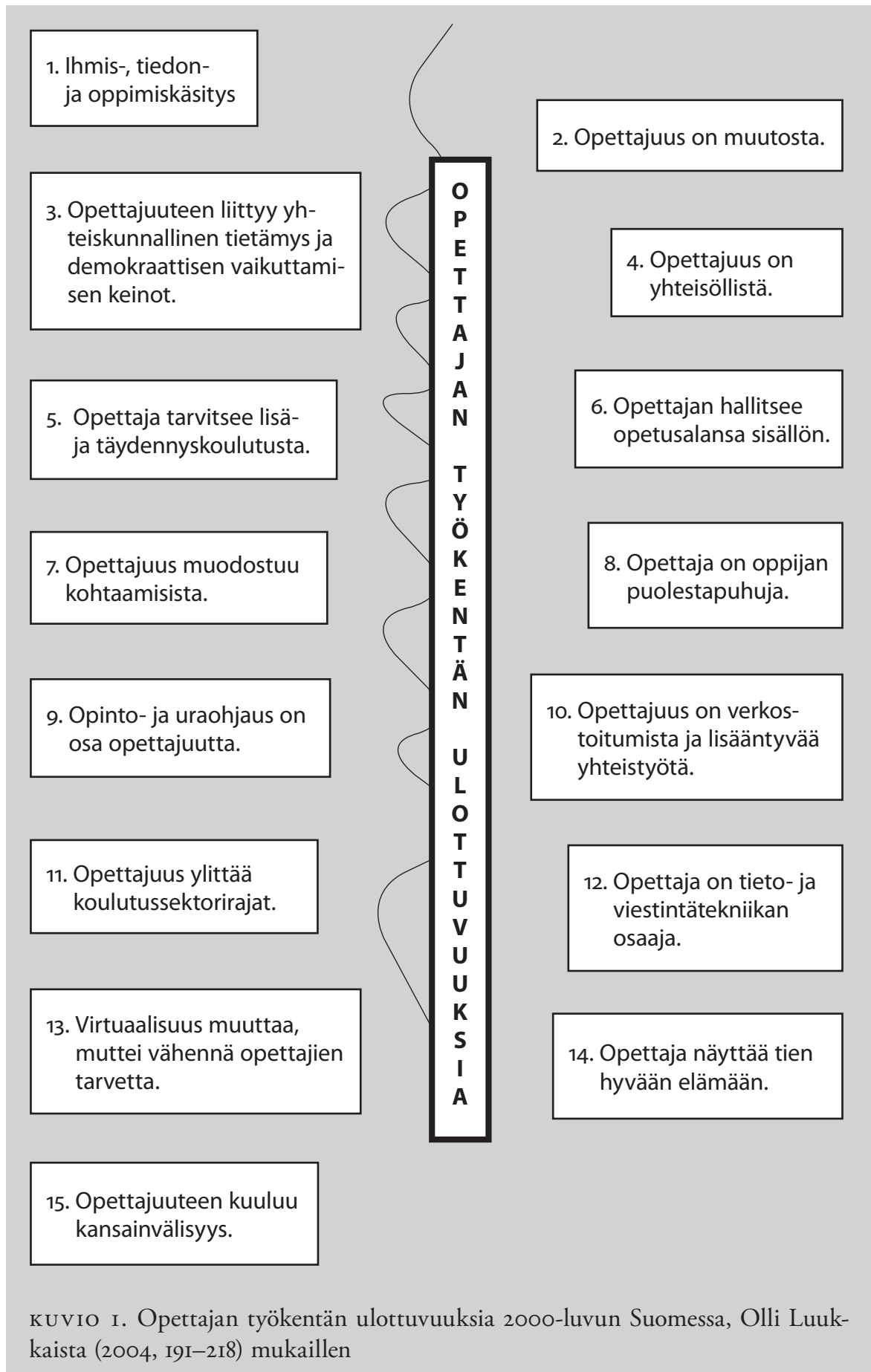
Opettajan ammatti-identiteetti ja muuttuva opettajuuskäsite

Vuorikosken (2004, 169–170) mukaan koulumaailmassa ei ole enää muodikasta puhua kasvatuksesta ja opetuksesta vaan oppimisesta ja ohjaamisesta. Individualistinen yhteiskunta korostaa itseohjautuvuutta ja kasvatussuhteen mahdollisimman suurta tasavertaisuutta. Opettajan työ suuntautuu yhä enemmän oppimisprosessin ohjaamiseen, mentorointiin ja valmentamiseen. Opetustehtävät ovat muotoutumassa yhä enemmän opetusteknisten innovaatioiden avustamina oppimistoiminnan organisoimisen suuntaan. Opettajien tulisi kyetä olemaan yhtä aikaa oppijoiden kokonaisvaltaisen kehityksen tukijoita, opetustaan uudistavia tiedon etsijöitä ja yhteiskunnallisia vaikuttajia. Tulevaisuuden opettajien odotetaan myös olevan valmiita ottamaan koulutus uudistukset joustavasti vastaan ja innovatiivisia työyhteisön kehittäjiä. Välijärvi (2006, 22) toteaa, että tulevaisuuden opettajuus on jatkuvasti uuden etsimistä ja kokeilemistä, ei ”ainoiksi oikeiksi” koettujen mallien toistamista. Tämä heijastaa työelämän ja koko yhteiskunnan muutossuuntaa.

Luukkainen (2004, 191–218) on tulevaisuuden opettajuutta käsittelevässä väitöskirjatutkimuksessaan muodostanut kattavan skenaarion opettajuuden kehityssuunnasta vuoteen 2010 mennessä. Hänen skenaarionsa tukeutuen olen koonnut opettajien työkentän ulottuvuudet kuvioon 1.

Edellä kuvaamaani viitekehyksen perusteella opettajalla tulee olla jo heti uransa alussa valmiudet kehittyä vahvan ammatti-identiteetin omaavaksi ammattilaiseksi selviytyäkseen haasteellisesta työstään. Tämä on helpommin sanottu kuin tehty. Karin ja Heikkisen (2001) mukaan identiteetin käsite kuvaa ihmisen olemassaolon ja tiedostamisen ulottuvuutta. Identiteetin katsotaan viittaavan siihen, millä tavoin ihminen kokee oman olemassaolonsa jatkuvuuden. Toisaalta se on samana pysymistä, mutta myös vähittäistä koko ajan muuttumista. Laine (2004, 51–52) toteaa, että identiteetin muodostumien on aikaan sidottu psyykinen tapahtuma, joka vaatii ympärilleen ihmisyyhteisön ja sosiaalista vuorovaikutusta.

Ammatillinen identiteetti liittyy ihmisen sisäisiin tuntemuksiin siitä, millaisena hän näkee harjoittamansa ammatin edellyttämät tiedolliset ja taidolliset valmiutensa. Tämän lisäksi hän on myös tietoinen resursseistaan ja omista rajoituksistaan. Samalla kun henkilö lisää tietojaan ja ke-



hittää taitojaan, hän samaistuu ammattiryhmänsä normeihin ja etiikkaan. Ammatillinen kasvu on elimellinen osa inhimillistä kasvua ja kytkeytyy kiinteästi ihmisenä olemiseen ja persoonallisuuden kokonaiskehitykseen. (Arasola 2005.)

Opettajan kollektiivinen ja persoonallinen identiteettiminä

Kollektiivinen identiteettiminä edustaa opettajan ajatuksissa sisäisen minän käsityksiä ja oletuksia siitä, mitä opettajan ympärillä olevat ihmiset ajattelevat hänestä opettajana ja ihmisenä. Työelämäkontekstissa kollektiivinen identiteettiminä ilmenee opettajan omassa käyttäytymisessä siinä, miten hän itse vastaa omilla toiminnoillaan näihin sisäisen minän käsityksiin ja oletuksiin. Opettajan kollektiivinen identiteettiminä elää vuodesta toiseen sosiaalisen ympäristön muokkaamassa jatkuvassa muutos- ja kehitystilassa. Tämä aiheuttaa joidenkin opettajien kohdalla väsymystä ja opettajien pitkät kesälomat ovat työssä jaksamisen kannalta välttämättömiä. Toisaalta se, että työskentelykonteksti muokkaa opettajan kollektiivista identiteettiminää, on myös voimavaroja antava tekijä. Näin on erityisesti silloin, kun opettajat käyvät työyhteisöissään kollegiaalisia ja työtänsä reflektioivia keskusteluja. (Koski-Heikkinen 2007, 65–66.)

Opettajan persoonallinen identiteettiminä edustaa opettajan omia sisimpiä ja henkilökohtaisimpia käsityksiä omasta itsestä opettajana sekä ihmisenä olemisesta yleensä. Näitä käsityksiä opettaja lausuu erittäin harvoin ääneen. Opettajan persoonallinen identiteettiminä sisältää hänen sisäisen, persoonallisen ja henkilökohtaisen ammatillisen minän olemuksen. Ajatuksissaan opettaja käy persoonallisen identiteettiminänsä äänellä hyvin henkilökohtaista itseään koskevaa ja analysoivaa keskustelua. Keskusteluun ovat vaikuttamassa kaikki elämän kuluessa koetut syvällisintä persoonallisuutta koskettaneet ja muokanneet tapahtumat ja sattumat. Sillä, millaiseksi opettaja kokee ja näkee sisimmässään oman persoonallisen identiteettiminänsä, on suuri merkitys hänen koko työuran ajan muotoutumisvaiheessa olevalle ja kehittyvälle ammatti-identiteetilleen. Persoonallinen identiteettiminä on vaikuttamassa myös työssä menestymiseen, jaksamiseen ja viihtymiseen. Myönteisenä koettu persoonallisen identiteettiminän kehitys vahvistaa opettajan uskoa siihen, että hän on työssään hyvä ja kehityskelpoinen. Vahvuuden tunteet ovat luonnollisesti tavanomaista yleisempiä iäkkäillä jo kokeneille opettajilla. Myös nuoret opettajat kokevat voimaantumisen tunteita persoonallisen identiteettiminän kehittyessä. (Koski-Heikkinen 2007, 68–69.)

Kahden ammatti-identiteettiminän sisäinen keskustelu

Opettaja kehittää ammatti-identiteettiään koko työuransa ajan. Opetustyötä tehdessään hän arvioi työtään käymällä ajatuksissaan vuoropuhelua edellä esittelemäni kahdenlaisen ammatti-identiteettiminänsä kesken. Vuoropuhelussa opettaja peilaa kollektiivisen identiteettiminän muotoilemia kokemuksia opettajana olemisestaan oman persoonallisen identiteettiminän mielipiteisiin, käsityksiin ja uskomuksiin omasta itsestään. Vuoropuhelun kautta hän muodostaa käsityksen ammatillisesta itsestään ja identiteetistään. Kuka olen opettajana, mitä haluan tässä työssä saada aikaan, miten opetustyötä tulee tehdä ja miten hyvä opettaja käyttäytyy?

Eniten opettajan ammatti-identiteetin muodostumista pyrkii ohjaamaan kollektiivinen identiteettiminä. Usein se ei kuitenkaan ole todellinen realistinen minä, vaan oletusten ja mielikuvituksen luoma ilmiö, jolla on epärealistiset käsitykset ja odotukset opetustyötä kohtaan. Ajan ja iän myötä opettaja vahvistuu ja rohkaistuu. Persoonallisen identiteettiminän realististen ja rohkaisevien sisäisten puheiden avustamana opettaja oppii tekemään työtä omalla persoonallaan. Tämän seurauksena opettajan on mahdollista päästä persoonallisen identiteettiminänsä ohjaamaan opetustyöhön. Opettaja ei yritä olla joku muu kuin todellisuudessa on. Hän pystyy kohtaamaan koulukontekstin omana rehellisenä itsenään. Kun opettaja tunnistaa persoonallisen identiteettiminänsä vahvuudet, hän kykenee rakentamaan opetustyötänsä näiden vahvuuksiensa varaan.

On kuitenkin hyvä muistaa, että joskus kollektiivisen identiteetin muovaama minä voi olla opettajan työssä myös eräänlainen suojakilpi. Se voi ensinnäkin suodattaa opettajan käytöstä niin, ettei opettaja tuo työskennellessään esille sellaisia hänelle ominaisia temperamentin piirteitä, jotka eivät sovi opettajan ammatin kontekstiin. Toiseksi, kollektiivisen identiteetin muovaama minä voi auttaa opettajaa jaksamaan äärimmäisillä hetkillä silloin, kun opetustyö on kiireistä, väsyttävää ja tuntuu pelkältä yksitoikkoiselta puurtamiselta. Näissä tilanteissa opettaja voi varustautua hetkittäin kollektiivisen identiteettiminänsä suojakilpeen. Hän voi viedä oppitunnit läpi rutiininomaisesti kiinnittämättä sen enempää huomiota siihen, mitä oppijoiden ajatuksissa tapahtuu. (Koski-Heikkinen, 2007 68–70.)

Tarkasteltaessa erityisesti opettajan ammatti-identiteettiä voidaan sen myös havaita rakentuvan kiinnostavalla tavalla suhteessa itse kasvatustehtävään. Opettaja on vaikuttamassa merkittävällä tavalla siihen, miten oppijat alkavat vastata ihmisen identiteettiä selvittäviin kysymyksiin, kuten ”Kuka olen?” ja ”Keitä olemme?”. Näin tapahtuu, koska kulttuurimme keskeisim-

mät pääomat välittyvät opetuksen ja oppimisen kautta. Opettaja on tärkeänä henkilönä välittämässä oppijoilleen niitä tietoja, taitoja ja ennen kaikkea arvoja, joita pidetään yhteiskunnassa arvokkaina ja oppimisen arvoisina. Sekä oman että yhteiskunnan arvomaailman perusteella opettaja valitsee opetustarjottimelle tärkeinä pidettyjä aineksia, joista oppija puolestaan rakentaa omaa persoonallista ja kollektiivista identiteettiään. Huomion arvoista on, että opettaja ei ole toistamassa kulttuurimme perinteitä retorisesti sellaisenaan, vaan arvottaa niitä osittain myös uudella tavalla. Hän samalla sekä siirtää että rakentaa uudelleen kollektiivista identiteettiään yhdessä oppijoiden kanssa vastaamalla aina uudella tavalla kysymykseen ”Keitä olemme?”. Tällä tavoin oppijoiden vastaukset tähän kysymykseen toisaalta heijastuvat takaisin ja ovat samalla myös vaikuttamassa siihen, miten opettaja identifioi itseään. (Kari & Heikkinen 2001.) Tässä yhteydessä viittaa myös Naskaliin (2001, 289), jonka mukaan opettaja on olemassa vain oppijoiden kautta ja näin ollen hän tarvitsee ympärilleen ”opetuslapsia”, jotka luottavat johtajaansa ja pitävät häntä viisaana ja tietävänä.

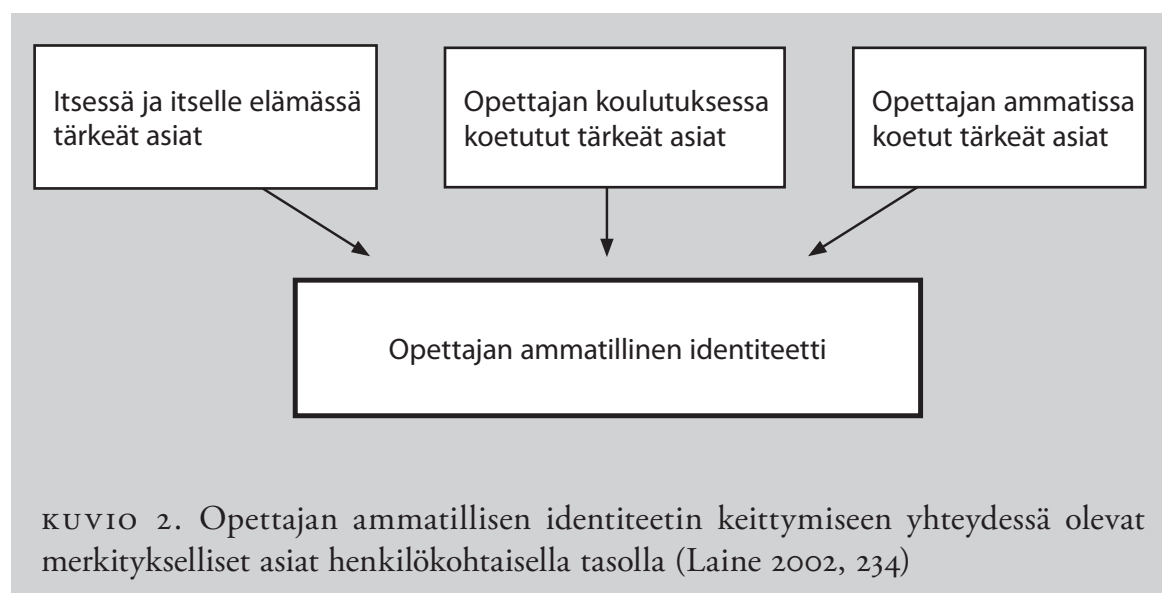
Opettajan ammatti-identiteetin kehittyminen on elämän mittainen prosessi

Se elämänpolku, jota pitkin ihminen päätyy opettajan uralle, ohjaa selkeästi sitä, minkälaiseksi hän kokee ammatti-identiteettinsä ja miten/millaiseksi se hänen työurallansa kehittyy. Tietoisesti opettajan uralle pyrkineet opettajat ovat muodostaneet jo lapsuudessa ja koulutusaikanaan sekä mahdollisen työkokemuksen kautta myönteisen käsityksen opettajuudesta. Tähän käsitykseen he ajatuksissaan kiinnittyvät ja nojaavat erityisesti uransa alkuaikoina. Opettajakoulutus on ollut yleensä vahvistamassa ennakkokäsityksiä. Nämä opettajat kokevatkin, että heidän kollektiivinen ammatti-identiteettiminä on heti uran alkutaipaleilla vahva. Uran alkuaajan opetuskokemusten jälkeen ennako-käsitykset opettajan työstä kuitenkin yleensä romahtavat. Vaikka useimmat opettajat kokevat nämä romahdukset erittäin ahdistavina, ne johtavat opettajan ammatti-identiteetin kehityksen todelliseen alkuun.

Opettajan ammatti-identiteetti ja erityisesti sen uraa eteenpäin vievä kehittyminen vaativat opettajalta jatkuvaa ja vahvaa sisäistä kollektiivisen ja persoonallisen ammattiminän dialogia. Tällöin opettaja vertailee aiempien elämäkokemusten kautta omaksumiaan ideaalin opettajuuden merkitysrakenteita todellisuuden käytännön opettajakokemuksiinsa. Dialogin kuluessa opettaja peilaa omaa työtään ja käsityksiään sen oikeasta/hyvästä

tekemisestä opetuskontekstiin yleensä ja muodostaa tämän avulla käsityksen itsestään opettajajana. (Koski-Heikkinen 2007, 82–83.)

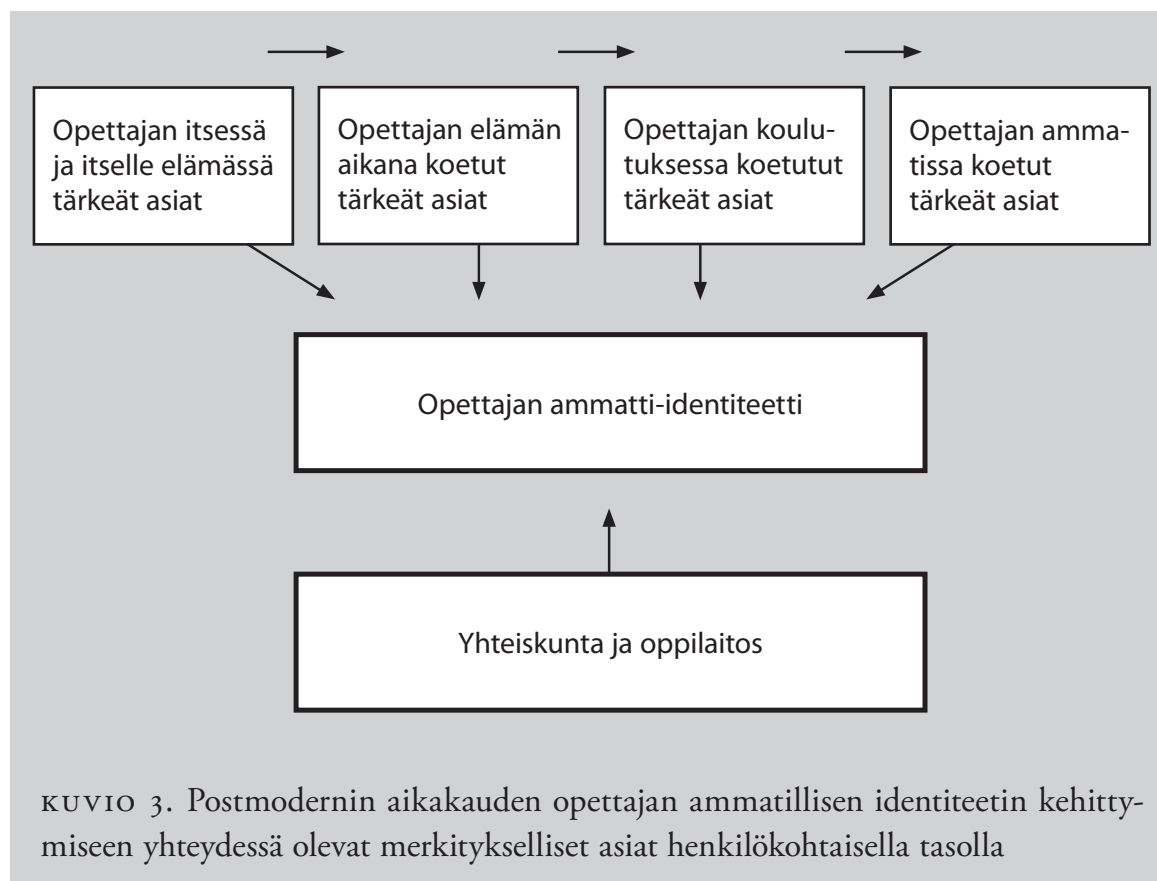
Edellisiä johtopäätöksiäni on vahvistamassa Laineen (2004) väitöskirjatutkimus, jossa hän on tutkinut luokanopettajakoulutusta ammatillisen identiteetin rakentajana. Tutkimuksen yhteenvedossa Laine esittää osuvan toteamuksen; opettajien ammatillinen identiteetti näyttää rakentuvan pitkälle sille kasvattajan ideaalille, mikä opiskelijalla on jo olemassa opettajan koulutukseen tullessaan, ja tälle missiolle hän sitten etsii uransa alussa vahvistusta. Hän toteaa myös, että ammatillinen kehittyminen edellyttää epäilyä ja kysymistä, palautteiden analysointia sekä aiempien käytänteiden muuttamista uuden tiedon ja osaamisen seurauksena. Vertaisryhmän yhteisyyden kokemukset vahvistavat yksittäistä opettajajaksilöö. Tämä liittyy hänet entistä tiukemmin yhteisöön ja mahdollistaa kollektiivisen tuen. Yhteenvetonsa Laine kokoaa seuraavin sanoin: ”*Ammatillinen identiteetti rakentuu menneisyyden, nykyisyyden ja ennakoitun tulevaisuuden pohjalle.*” Toteamuksen Laine pelkistää Kuviossa 2 esitettyyn muotoon. (Laine 2004, 232–234.)



Voidaanko Laineen 2000-luvun alkupuolella laatimaa kuviota sitten suoraan soveltaa tämän päivän postmodernin aikakauden opettajien ammatti-identiteetin muodostumiseen? Savan ja Kataisen (2004) mukaan moderni ihmiskäsitys sisälsi vahvan ajatuksen siitä, että jokaisella ihmisellä on sisäinen aito ydinminuus, joka pysyy koko elinajan olennaisesti samanlaisena. Postmodernissa ajattelussa epävarmuus ja muutos on alettu ymmärtää pysyväksi olotilaksi. Identiteetillä yleensä ei ole enää samanlaista pysymä-

töntä ja muuttumatonta perustaa. Postmoderni aikakausi näyttää siis asettavan opettajan työhön jatkuvassa arvomaailman muutoksessa elämisen kontekstin.

Edellä kuvaamaani ajatukseen nojautuen olen Kuviossa 3 laajentanut Laineen kuviota (kuvio 2) ja tuonut siihen mukaan opettajan elämässä koetut tärkeät tapahtumat ja oppilaitos- sekä yhteiskuntakontekstin. Suomalaista koulutusta tarkasteltaessa on yhteiskuntakonteksti oltava kuviossa vahvasti mukana. Koulutusjärjestelmän yleinen tehokas toimivuus on yhteiskunnan talouden ja koko sen rakenteellisen toiminnan kannalta oleellista. Vaikka Laineen alkuperäisessä kuviossa olikin kysymys opettajan ammatillisen identiteetin kehittymisen henkilökohtaisesta tasosta, ovat yhteiskuntakonteksti ja sen koulutukselle asettamat vaatimukset opettajan työssä kiinteästi tänä päivänä mukana. Ne ovat vaikuttamassa opettajan ammatti-identiteetin kehittymiseen myös henkilökohtaisella tasolla. Tämän lisäksi myös oppilaitos ja siellä työskentelevät henkilöt, opiskelijat mukaan lukien, ovat muovaamassa opettajan ammatti-identiteettiä.



KUVIO 3. Postmodernin aikakauden opettajan ammatillisen identiteetin kehittymiseen yhteydessä olevat merkitykselliset asiat henkilökohtaisella tasolla

Opettajan ammatti-identiteetin rakentuminen on elämän mittainen tehtävä. Se on koko ajan sisäisen ristiriidan ja keskeneräisyyden sietämistä.

Opettajan olisi tärkeää muistaa, ettei kukaan voi olla kerralla valmis. Usein juuri itselle uran alussa asetetut vaatimukset täydellisestä opettajuudesta voivat itse asiassa estää opettajan ammatti-identiteetin kehittymistä ja ihmisenä kasvua. Heikkinen (1999) kuvailee samaa asiaa eräänlaiseksi opettajien vahvuuden oireyhtymäksi: opettajan on vaikea löytää tilaa omalle keskeneräisyydelleen työskennellessään persoonallaan toisen hyväksi. Tästä johtuen opettaja voi rakentaa itselleen onnellisuusmuurin. Muurin avulla hän haluaa osoittaa hallitsevansa työnsä ja elämänsä. Paljastumisen pelko ja oman avuntarpeen kohtaaminen voi muodostua monelle opettajalle liian isoksi nöyryytykseksi. (Mt.)

Se, että opettaja jaksaa sekä rohkenee tehdä matkaa omassa sisimmäsään ja käydä siellä jatkuvaa ja rehellistä vuoropuhelua molempien ammatti-identiteettiä rakentavan minänsä – kollektiivisen ja persoonallisen – kesken, auttaa häntä inhimillisen ja ammatillisen kasvun alkuun. Oman rajallisuuden ja keskentekoisuuden hyväksyminen ja oivallus siitä, että opettajan ammatti-identiteetti ei ole koskaan valmis, vaan se jatkaa rakentumistaan ajan kuluessa työn ja elämäntilanteen muutosten kautta, auttaa opettajaa jaksamaan työssään luottavaisin ja iloisin mielin. Tämän saman toteaa myös Heikkinen (1999) viittaamalla Jukka Petäjän sanoihin:

Kysymys on yksinkertainen: Miten tulla siksi mitä on? Vastaus? Se ei olekaan enää yhtä yksinkertainen kuin tämä viattomalta näyttävä kysymys, joka paljastuu salakavalaksi liukumiinaksi. Vastausta kysymykseen haetaan usein koko elämän ajan – eikä sitä välttämättä edes löydetä. Tulla siksi mitä on. Se on elämän mittainen haaste. Se on elämä itse.

Jukka Petäjä 1998

Lähteet

- Arasola, P. 2005. Ammatti-identiteetti ja sen muutos työnohjauksessa. *Osviitta*, 3/2005. Saatavilla *www-muodossa*: <http://www.suomentyonohjaajat.fi/Osviitta/index.html>. (Viitattu 29.5.2007)
- Heikkinen, H.L.T. 1999. Opettajankoulutus – modernissa vai postmodernissa? Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettajankoulutus modernin murroksessa*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy, 38–58.
- Heikkinen, H.L.T. 2000. Opettajan ammatin olemusta etsimässä. Teoksessa K. Harra (toim.) *Opettajan professiosta*. Helsinki: OKKA-säätiö, 8–19.
- Honka, J. & Lampinen, L. & Vertanen, I. (toim.) 2000. Kohti uutta opettajuutta toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Skenaariot opettajan työn muutoksista ja opettajien koulutustarpeista vuoteen 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys.
- Kari, J. & Heikkinen, L.T. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa J. Kari & P. Moilanen & P. Räihä (toim.) *Opettajan taipaleelle*, 48–57.
- Koski-Heikkinen, A. 2007. Ammattiopettajan ammatti-identiteetin kehittyminen hänen työuransa aikana. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylä.
- Laine, T. 2004. Huomisen opettajat. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy- Juvenes Print.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämisestä. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy Juvenes Print.
- Naskali, P. 2001. Sukupuolitettu subjekti pedagogisella näyttämöllä. *Aikuiskasvatus* 4/2001, 284–294.
- Ojanen, S. 1993. Tieteen ja tutkimuksen merkitys opettajan ammatillisessa kehityksessä. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) *Tutkiva opettaja*, 27–29.
- Sava, I. & Katainen A. 2004. Taide ja tarinallisuus itsen ja toisen kohtaamisen tilana. Teoksessa Sava, I. & Vesanen-Laukkanan, V. (toim.) *Taiteeksi tarinoitu elämä*. Juva: WS Bookwell Oy. 22-39.
- Vuorikoski, M. 2004. Hyvinvointivaltion kasvatit. Teoksessa M. Vuorikoski & T. Törmä (toim.) *Opettaja peilissä. Katse ammatilliseen kasvuun*. Vantaa: Dark Oy. 169–170.
- Väljjarvi, J. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa A. Nummenmaa & J. Väljjarvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 9–26.

Hyvä koulukasvatus kantaa

Tuula Uusitalo

OPETTAJA OPPILAAN VOIMAANNUTTAJANA IHANNEOPETTAJAN MYYTTIÄ UHMATEN

Istun koulun ruokasalissa ja keskityn nauttimaan lautaselle keräämääni koululounasta. Salin täyttää oppilasjoukon pulputus ja toisiinsa kolahtelevien ruokailuvälineiden kalske. Näen läheisessä pöydässä istuvan hauraanoloisen sänkitukkaisen pojan, oman ekaluokkalaiseni, nousevan ylös. Hän lähtee empien kävelemään minua kohti. Arvelen hänen astelevan luokseni pyytääkseen lupaa vessassa käyntiin. Näin on käynyt jo useasti syksyn aikana. Olen tullut tiheään oppituntien ja ruokailun aikaisen WC:ssä asiainnin johtuvan koulujännityksestä.

Poika lähestyy minua ja hänelle tyypillinen pingottunut vakavailmeisyys hälvänee. Askeleet varmistuvat, muuttuvat päättäväisiksi. Onnellinen hymy levenee hänen kasvoillaan sitä mukaa, kun etäisyys välillämme lyhenee. Hänen silmänsä sädehtivät. Posket hehkuvat avointa iloa ja osin hampaaton pieni suu avautuu. Oikea käsi kohoaa veikeästi koukkuun ja laiha peukalo on pontevasti pystyssä kuin jollekulle onnea toivottamassa. Katseemme kohtaavat. ”Ope, minun äiti täytti eilen kolkyt vee!”. Lasken haarukan lautaselle. Minäkin puolestani nostan peukaloni pystyyn ja hihkaisen hämmentyneenä: ”Jess!”. Kömpelö vastineeni ei ole pelkkää pojan ilon jakamista. Sisimmässäni helmeilee kihelmöivä ilo siitä, että pieni ja aiemmin varautunut lapsi haluaa jakaa minun kanssani elämänsä tärkeimpään ihmiseen, äitiinsä, liittyvän asian.

Riemullisen uutisen kerrottuaan poika ei sen koommin jää kertaamaan eilispäivää, vaan kääntyy ja palaa kepeästi hyppelehtien jatkamaan ruokailuaan. Samalla ymmärrän, että olen osin tietämättäni jo aloittanut hiljaisen raivausmatkani herkän pojan sisimpään. Minusta on tulossa merkityksellinen aikuinen nupullaan olevalle ihmiselle, enkä saa turmella hänen osoittamaansa vilpitöntä luottamusta.

Koulun arki on toisinaan puuduttava vuosi vuodelta toistuvine rutiineineen ja haasteineen. Leipääntymisen vaara on suuri niin opettajalla kuin oppilaalla, eikä uusien asioiden oppiminen ja opettaminen aina jaksa innostaa.

Edellä kertamani tapaus on kuitenkin esimerkki niistä lukemattomista tilanteista, jolloin olen kokenut sanoinkuvaamatonta iloa opettajan työstä. Oma työssä jaksamiseni kumpuaa pitkälti niistä hetkistä, jolloin koen saavuttaneeni oppilaiden luottamuksen tai pystyväni turvalliseen vuorovaikutussuhteeseen heidän kanssaan. Antoisia ovat myös tilanteet, jolloin lapsi minussa pääsee valloilleen ja saatamme yhdessä oppilaitteni kanssa ilakoida vaikkapa siitä, että joku luokassa on päässyt eroon pitkään riesana heiluneesta hampaastaan tai saanut uudet, hienot saappaat.

Oppilaan luottamus on polku hyvään ja avoimeen oppilaan ja opettajan väliseen vuorovaikutukseen. Suotuista opettaja-oppilas suhde puolestaan pehmittää maaperän oppilaan voimaannuttamiseen ja henkiseen hyvinvointiin. Pohdinkin artikkelissani, millä tavalla opettaja voi omassa työssään voimistaa oppilaansa, nähdä hänen persoonansa ja kuulla hänen sisimpiä toiveitaan. Huomioni kohdistuu erityisesti oppilaan osallistamiseen sekä hyvän opettajuuden rakentumiseen vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa.

Opettaja-oppilas suhteen kantava merkitys

Lapselle merkitykselliset aikuiset ovat ”peilejä” lapsen muodostaessa käsitystä itsestään. Jos peilit ovat himmeät tai säröiset – toisin sanoen lapsi ei tule sisäisesti, omana persoonanaan, nähdyksi, kuulluksi ja hyväksytyksi –, lapsen minäkäsitys vääristyy, hänestä tulee itsetunnon ja sosiaalisilta taidoiltaan hauras.

Vanhemmat ja opettaja ovat yleensä eniten läsnä lapsen arjessa. Opettaja lapsen ja nuoren sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen tukijana on kuitenkin jäänyt suomalaisen hyvinvointitutkimuksen katveeseen. Muualla maailmassa oppilaan ja opettajan vuorovaikutussuhteen ulottuvuuksia on tutkittu jo parin vuosikymmenen ajan (Murray & Pianta 2007). Esimerkiksi Murray ja Greenberg (2006) viittaavat useisiin tutkimuksiin todetessaan, että hyvä opettaja-oppilas suhde vähentää oppilaan ongelmakäyttäytymistä, parantaa hänen sosiaalisia taitojaan ja koulutyöhön sitoutumistaan sekä edistää hänen koulumenestystään (myös Rimm-Kaufman ym. 2003). Kehno opettaja-oppilas suhde vastaavasti ennustaa oppilaan käyttäytymisen ongelmia, ahdistuneisuutta ja kouluhaluttomuutta. (Pianta & Stuhlman 2004; Rishel ym. 2005). Pahimmassa tapauksessa huono vuorovaikutussuhde johtaa oppilaan jatkuvaan alisuoriutumiseen ja kykyihin nähden vaatimattomaan koulutustasoon (Pianta & Stuhlman 2004).

Reddy, Rhodes ja Mulhall (2003) toteavat, että hyvä opettaja-oppilas suhde suojaa oppilaita masennukselta ja itsetunnon pulmilta. Al-Yagon ja

Mikulincer (2004) ovat puolestaan havainneet, että opettajan ja oppilaan läheisyydellä, oppilaan kokemalla hyväksynnällä ja opettajan saatavilla ololla on yhteys oppilaiden yksinäisyyteen ja että opettajan torjumiksi joutuneet oppilaat kärsivät tavanomaista enemmän yksinäisyyden tunteista. Myös Rishel, Sales ja Koeske (2005) tähdentävät oheiskasvattajien osuutta lasten ja nuorten hyvinvoinnissa. Heidän mukaansa yksikin hyvä suhde kodin ulkopuoliseen aikuiseen – etenkin opettajaan tai harrasteryhmän ohjaajaan – suojaa lasta psyykkisiltä ja sosiaalisilta vaikeuksilta. Lapset, joilla on merkityksellinen oheiskasvattaja, syyllistyvät muita harvemmin kiusaamiseen, raakuuksiin ja ilkeilyyn. He ovat tottelevaisempia ja tulevat paremmin toimeen toisten lasten kanssa. Heillä on myös tavanomaista vähemmän mielialan vaikeuksia, eivätkä he esimerkiksi kärsi samalla tavalla alakuloisuudesta ja masennuksesta kuin ne lapset, joilta tällainen turvallinen aikuissuhde puuttuu. (Rishel & Sales & Koeske 2005.)

Konun (2004) mukaan opettaja-oppilassuhteella on erityinen merkityksensä kouluhyvinvoinnin kannalta. Tärkeää ei ole pelkästään se, että opettajat pitävät työstään, toisistaan ja oppilaistaan, vaan heidän tulee myös olla sitoutuneita oppilaisiin ja heidän hyvinvointiinsa. Tunnustellessaan lasten kouluviihtyvyyttä aikuiset saattavat tiedustella, mitä mieltä lapset ovat koulusta. Konu (2004, 35) tuo esille tärkeän näkökulman: vastatessaan oppilaat eivät niinkään puhu koulusta, vaan kertovat ennemminkin, mitä pitävät opettajastaan. Voidaan siis kysyä, kuinka ratkaisevasti opettajasta saatu vaikutelma heijastuu oppilaiden koulutyytyväisyyteen ja mitkä tekijät määräävät opettajasta syntyvän mielikuvan?

Oppilaat haluavat tulla kuulluiksi

Savolaisen (2001) mukaan yläkouluikäiset mielivät kehitystä oppilaan ja opettajan välisiin vuorovaikutussuhteisiin sekä opettajan rooliin ja toimintatapoihin. Oppilaat odottavat opettajilta aiempaa enemmän tukea, rohkaisua ja osallistumismahdollisuuksien järjestämistä. Nuoret toivoivat, että opettajan ja oppilaiden välinen suhde olisi tasa-arvoinen ja että suhdetta sävyttäisi molemminpuolinen kunnioitus. He haluavat myös tulla paremmin kuulluiksi ja että opettajat suhtautuisivat heidän ehdotuksiinsa vakavasti. (Mt., 64.)

Koulua on usein syytetty opettajan yksinvaltiudesta. Oppilaat kokevat, että opettaja ei pelkästään määrää, mitä koulussa opiskellaan, vaan myös päättää siitä, miten opetussuunnitelman mukaiset tavoitteet saavutetaan parhaiten. Savolaisen (2001) mukaan jopa kaksi kolmasosaa oppi-

laista kokee, ettei voi osallistua koulutyönsä ja opetuksen toteuttamistavan suunnitteluun. Oppilaat eivät mielestään saa riittävästi palautetta eivätkä tukiopetusta. (Mt., 69.) Valtakunnalliset kouluterveyskyselytkään eivät juuri mairittele, sillä lähes kolmannes oppilaista ilmoittaa, ettei tule kuuluksi koulussa ja yli kymmenesosa kertoo jäävänsä täysin vaille tukea koulunkäynnin vaikeuksissa (Luopa & Pietikäinen & Jokela 2006; ks. myös Savolainen 2001, 75).

Vaikuttaisi siis osin siltä, että oppilaat jäävät yksilöinä opettajalta huomaamatta. Ylisuurten ryhmien ja vaativien opetussuunnitelmien puristuksessa opettajalla ei ole tarpeeksi aikaa huomioida yksittäisiä oppilaita, heidän erityisyyttään ja ainutkertaisuuttaan. Oppilaat itsekin ymmärtävät, että ylipaisuneet ryhmät ja kiire ovat este opettajan ja oppilaan kohtaamiselle (Arponen 2007, 24–25). Arposen (2007) mukaan yli puolet perusopetuksen oppilaista kokee, ettei opettajalla ole aikaa kuunnella oppilaita koulussa. Opettajien ja oppilaiden kävellessä toistensa persoonien ohi on uhkana, että opetus- ja kasvatustehtävä muodostuu stressin uuvuttamalle opettajalle vain tuskastuttavaksi pakkotyömaaksi, jossa välttämättömät työtehtävät hoidetaan viran puolesta ilman henkilökohtaista sitoutumista oppilaan hyvinvointiin. Samaan aikaan oppilaat turhautuvat, koska eivät voi halustaan ja taidoistaan huolimatta vaikuttaa työympäristöönsä.

Oppilaiden kokemaan koulutyytymättömyyteen tulee suhtautua vakavasti, sillä koulutyytyväisyys, toisin sanoen koulutyöstä pitäminen, siitä selviytyminen ja kouluinnostus, ovat yhteydessä subjektiiviseen hyvinvointiin (ks. Konu 2004, 31; myös Joronen 2005). Konu (2004) korostaa, että oppilaan akateemiset tavoitteet voivat toteutua vain, jos huolehditaan oppilaan hyvinvoinnin edellytyksistä. Huomio tulee kiinnittää niin opetussuunnitelman luonteeseen, oppimisympäristön parantamiseen kuin arjessa selviytymisen taitoihin. Tärkeää on myös, että kodin ja koulun tavoitteet liittyvät oppilaan yksilöllisiin tavoitteisiin ja voimavaroihin ja että lapsi saa niin kotoa kuin koulusta sellaisia kokemuksia, joiden pohjalta hänen on mahdollista luoda myönteinen käsitys itsestä ja muista. (Mt., 29.)

Valtakunnalliset opetussuunnitelmat raamittavat koulutyöskentelyä. Oppilaan näkökulmasta ongelma saattaa kuitenkin piillä siinä, ettei hän tarkalleen tiedä, mihin kaikkeen tarvitsee niitä tietoja ja taitoja, joita koulu häneen yrittää istuttaa. Hän ei useinkaan ole itse voinut vaikuttaa oppimisympäristöönsä – puhumattakaan hänelle opetussuunnitelman muodossa asetettuihin tavoitteisiin.

Oppilaiden osallistaminen tärkeää

Nousiainen ja Piekkari (2007) puhuvat ”osallisuuden portaista” ja siitä kuinka Suomessa on vallinnut osattomuuden käytäntö, jossa oppilaat on totutettu sopeutumaan valmiisiin aikuisten laatimiin suunnitelmiin (ensimmäinen porras). Askel kohti osallistumista on otettu silloin, kun oppilaita on kuultu ilman todellista päätöksentekoon vaikuttamista (toinen porras). Kolmannessa portaassa oppilaat ovat aikuisten suunnittelun viiteryhmä; he osallistuvat suunnitteluun aikuisten ehdoilla. Neljännelle portaalle – osallistumisesta osallisuuteen – siirtyminen edellyttäisi sellaista suunnitteluyhteistyötä, jossa sekä oppilaat että aikuiset saavat tuoda näkemyksensä esiin tasavertaisesti (Nousiainen & Piekkari 2007, 25.)

Aikuiset ajattelevat helposti, ettei lapsilla ole riittäviä edellytyksiä oman elinympäristönsä kehittämiseen. Niinpä ani harvalla suomalaislapsella on kokemusta siitä (Kiili 2006, 11). Vuonna 2006 voimaan tullut nuorisolaki korostaa kuitenkin lasten ja nuorten oikeutta vaikuttaa heitä koskevaan päätöksentekoon (Nuorisolaki 27.1.2006/72). Lasten ja nuorten osallisuus ei saa olla vain osa alueellista nuoriso- ja kunnallispolitiikkaa, vaan se tulee nähdä voimavarana ja mahdollisuutena myös koulussa.

Jo vuoden 1998 perusopetuslaissa (21.8 1998/629) säädettiin, että kouluilla voi olla sen oppilaista muodostuva oppilaskunta. Oppilaskunnan toiminnan järjestäminen jätettiin opetuksen järjestäjän organisoitavaksi. Käytännössä koulut ovat olleet hyvin heterogeenisessä asemassa oppilaskuntatoiminnan kehittämisessä. Opetushallitus kartoitti lokakuussa 2005 oppilaskuntatoiminnan laajuutta ja tuolloin kyselyyn vastanneista peruskouluista 68,5 prosentilla ei ollut lainkaan oppilaskuntatoimintaa. Todellisuudessa tilanne on saattanut olla vieläkin synkempi, sillä vain 43,2 prosenttia peruskouluista vastasi kyselyyn. (Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelma 2007–2011, 37.)

Oppilaskunnilla on merkittävä rooli oppilaiden osallisuuden edistäjinä. Opetusministeriö toteutti vuosina 2005–2007 OSALLISTUVA OPPILAS – YHTEISÖLLINEN KOULU -kehittämishankkeen, jossa oli mukana 240 opettajaa 90 kunnasta ja kaikki normaalikoulut. Hankkeen tavoitteena oli lasten ja nuorten osallisuuden ja osallistumismahdollisuuksien lisääminen niin peruskouluissa, toisen asteen oppilaitoksissa kuin omassa kunnassa. Hankkeen vaikuttavuus oli hyvä. Yksilötasolla osallistujien itseluottamus lisääntyi. Myös asenteet oppilaskuntatoimintaa ja oppilaiden osallisuutta kohtaan kehittyivät aiempaa myönteisimmäksi. Hankkeeseen liittyvä koulutus tuotti uutta osaamista antaen tuoreita työkaluja ja malleja osallistavan

toiminnan kehittämiseen. Hanke lisäsi oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia erityisesti koulujen järjestyssääntöihin ja toimintasuunnitelmiin liittyvissä asioissa. Hanke synnytti kuntatasolla uusia nuorten osallistumista tukevia yhteistyörakenteita, kuten nuorisovaltuustoja ja muita foorumeita. (Manninen 2008.)

Erityishuomion kiinnittäminen osallistamiseen ja oppilaskuntatoimintaan on ollut tarpeen, sillä kansainvälisesti tarkasteltuna suomalaisoppilaat kokevat vaikutusmahdollisuutensa kouluissa heikoiksi. Suomessa osallistuminen oppilaskuntatoimintaan tai koulun päätöksentekoon on olennaisesti vähäisempää kuin muissa Pohjoismaissa. (Kouluhyvinvointityöryhmän muistio 2005, 23.)

Osallistaminen vaatii opettajien sitoutumisen

OSALLISTUVA OPPILAS – YHTEISÖLLINEN KOULU -hankkeen loppuraportissa ilmeni, että osallistamisen juurruttaminen koulun arkeen on haastavaa, sillä hanketta sivusta seuranneiden opettajien asenteissa ja tuessa ei tapahtunut merkittäviä muutoksia hankkeen aikana. Hankkeen loppumittauksissa selvisi, että kolmasosa hankkeisiin osallistuneiden koulujen muista opettajista suhtautui edelleen vähätellen oppilaskuntatoimintaan ja lähes kaksi kolmasosaa hankkeen oppilaskuntatoiminnan kehittäjistä koki, ettei saanut juuri lainkaan tukea muilta opettajilta. Tuloksen arvellaan kertovan paitsi opettajantyön yksinäisestä luonteesta myös siitä, että yhteisölliset työ-
kulttuurin muutokset etenevät kovin hitaasti. (Manninen 2008.)

Ajatus oppilaiden osallisuuden lisäämisestä ei siis näytä saavan opettajien varauksetonta vastaanottoa. Opettajat kenties pelkäävät osallisuuden lisäävän heidän muutenkin ankaraa työtaakkaansa (ks. Kiili 2006, 153.) Kentän (riviopettajan) vikurointi – olipa sitten kyse vähättelystä, ajan tai tiedon puutteesta tai vaikkapa haluttomuudesta ja arkuudesta poiketa totutuista työrutiineista – ei ole masentanut päättäjiä, jotka edelleen jaksavat uskoa oppilaiden osallistamisen tärkeyteen. Opetusministeriö on laatinut lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelman vuosille 2007–2011. Kehittämisohjelman yhtenä tavoitteena on, että jokaisessa Suomen peruskoulussa ja toisen asteen oppilaitoksessa on toimiva oppilaskunta, jolla on hyvät toimintaedellytykset niin koulussa kuin laajemmin koko kunnassa. Tavoitteen toteutumista pyritään edistämään parantamalla opettajien valmiuksia tukea oppilaskuntaa ja toimia yhteistyössä sen kanssa. (Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelma 2007–2011, 37.)

Vuonna 2007 perusopetuslakiin (1.3.2007/239) laadittiin lisäys, jossa opetuksen järjestäjä velvoitetaan huolehtimaan, että oppilailla on mahdollisuus ilmaista mielipiteensä heitä yhteisesti koskettavista asioista. Oppilaiden osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksia lisäävät rakenteet on tarkoitettu vakiinnuttamaan osaksi peruskoulun toimintaa (Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämishjelma 2007–2011, 37). Mikäli nämä vakiinnuttamistavoitteet toteutuvat, suomalainen peruskoulu on ponnistanut aimo loikan eteenpäin lasten ja nuorten äänen kuulemisessa. On tärkeää, että lasten kuuleminen aloitetaan heidän ikätasolleen sopivilla tavoilla jo päivähoidossa ja alkukouluilla. Tutkimuksissakin on todettu, että lapset ja nuoret ottavat mielellään osaa esimerkiksi oman ympäristönsä ja ajankäytön suunnitteluun sekä yhteisten sääntöjen luomiseen (esim. Kiili 2006; Savolainen 2001; myös Manninen 2008).

Lasten ja nuorten vaikutusmahdollisuuksien lisääminen on osa valtakunnallista koulutuspolitiikkaa, jonka vuoksi se velvoittaa myös yksittäisiä kouluja ja opettajia kehittämään oppilaidensa osallisuutta. Kiilin (2006) mukaan oppilaiden äänen kuulemisessa on ennen muuta kyse vallan keskitämisen kyseenalaistamisesta. Opettajien ei tarvitse olla huolissaan lasten mukaan ottamisesta päätöksentekoon, sillä lapset tietävät realisteina, ”*että ei kannata tavoitella mahdottomia, vaan pyrkiä kehittämään sellaista osallistumista, jonka aikuiset todennäköisesti ottavat tosissaan ja hyväksyvät*” (Kiili 2006, 204).

Hyvä opettaja – hyvinvoiva oppilas?

Oppilaan kouluhyvinvointi ei rakennu pelkästään yhteisöllisen osallisuuden varaan. Merkityksensä on myös sillä, miten oppilas kokee toisten tulevansa persoonana nähdyksi ja kuulluksi toisten ihmisten taholta. Oppilas tarvitsee hyvän opettajan voidakseen hyvin koulussa. Toki oppilaan kouluyhteisössä ja elinpiirissä on monia muitakin hyvinvoinnin kannalta olennaisia tekijöitä, eikä hyvä opettajuus ole vielä riittävä, joskin monesti olennainen ehto.

Kysymys siitä, millainen on hyvä opettaja, on oletettavasti askarruttanut ihmiskuntaa koko sen inhimillisen historian ajan. Opettajuutta on kaikkialla siellä, missä on elämää. Vanhemmat opettavat lapsiaan, työnantajat työntekijöitään, puoliset toisiaan, valmentajat valmennettaviaan ja niin edelleen (Gordon 2006, 21). Luontevin yhteys arvioida hyvää opettajuutta on kuitenkin aina ollut koulumaailma, onhan lähestulkoon kaikilla aikuisikäen ehtineillä siitä henkilökohtaisia, niin hyviä kuin huonoja, kokemuksia.

Koululaisten ajatuksissa hyvä opettajuus ei ole pelkkää vahvaa aineenhallintaa tai kykyä tehdä oppimistilanteista hauskoja ja haastavia. Pelkistetty luonnehdinta on, että hyvä opettaja välittää oppilaistaan sekä osaa kannustaa ja rohkaista heitä. (Esim. Sexton 2007; Skinnari 2007, 158.) Käsitteet hyvästä opettajuudesta ovat kuitenkin osittain kulttuurisidonnaisia. Alan-komaissa toteutetun tutkimuksen tulokset ovat kiintoisia: mitä nuoremmita oppilaista (7–11-vuotiaat) oli kyse, sitä enemmän he arvostivat opettajaa tietoja ja taitoja jakavana kouluttajana. Tiedon arvostaminen laski tasaisesti vanhemmissa ikäryhmissä. Tiedon jakamisen sijaan vanhemmat oppilaat (12–17-vuotiaat) pitivät tärkeänä persoonallisia suhteita ja vuorovaikutusta. Lisäksi he arvostivat itsenäisyyttä ja autonomisuutta. Kaikkien ikäryhmien opettajat korostivat ennen muuta persoonallisia suhteita ja vuorovaikutusta. Tutkijat ehdottavatkin, että opettajien pitäisi huomioida oppilaiden arvostusten erot, jotta opetustavat vastaisivat paremmin oppilaiden odotuksia. (Beishuizen & van Putten & Bouwmeester & Asscher 2001.)

Englannissa Yongerin ja Warringtonin (1999) tutkimukseen osallistuneet 11-vuotiaat tytöt ja pojat arvostivat opettajan innokkuutta ja subjektiivista tietämystä sekä sitä, että opettajalla on kyky vaihdella opetusmenetelmiään. Oppilaat eivät halunneet opettajia ystävikseen, vaan toivoivat heidän säilyttävän auktoriteettiasemansa luokassa. Hyvää opettajaa kuvattiin ihmiseksi, joka osoittaa olevansa sitoutunut luokkaansa ja oppilaisiinsa, on kiinnostunut heidän oppimisestaan ja herkkä oppilaiden yksilöllisille tarpeille. (Younger & Warrington 1999.)

Israelilaiset Al-Yagon ja Mikulincer (2004) ovat tutkineet opettajan ja oppilaan vuorovaikutusta kiintymyssuhdeteorian (Bowlby 1969) näkökulmasta. Heidän mukaansa lapset odottavat opettajan olevan aina saatavilla ja antavan heille paljon huomiota. Oppilaille on tärkeää, että opettaja saa heidät tuntemaan itsensä tervetulleiksi ja tarpeellisiksi luokassa. Oppilaat punnitsevat opettajan hyvyyttä myös sillä, kuinka perusteellisesti tämä on selvillä heidän kyvyistään ja myönteisistä ominaisuuksistaan. Pelkkä kykyjen näkeminen ja niihin uskominen ei kuitenkaan riitä oppilaille, vaan opettajan tulisi vahvistaa oppilaiden itsetuntoa kehumalla heidän kykyjään toisten kuullen. Oppilaat odottavat opettajan osoittavan tyytyväisyytensä heihin, heidän käyttökseen tai tuotoksiinsa. Hyvän opettajan turvissa oppilaat kokevat vapautuvansa ja saavansa lohtua vastoinkäymisissä. Oppilaat toivovat opettajalta ymmärrystä ja arvostusta myös epäonnistuessaan. Al-Yagonin ja Mikulincerin mukaan työhönsä sitoutunut opettaja haluaa, että oppilaat kokevat hänet itselleen merkitykselliseksi ja läheiseksi. (Al-Yagon & Mikulincer 2004.)

Myös Suomessa lukuisat tutkijat ja kasvatusalan asiantuntijat ovat jäsennelleet opettajan ammattia, opettajan työtä sekä hyvää opettajuutta. Räsänen ym. (2002) toteavat eri tutkimustuloksia kooten, että opettajan työtä on tarkasteltu esimerkiksi taitona, taiteena, sovellettuna tieteenä, eettisenä ammattina ja opettaja oman työnsä tutkijana -lähestymistapana. Tuoreimmat suomalaiset hyvän opettajuuden määritelmät julkituovat muun muassa opettajan työn eettisyyttä ja tähdentävät pedagogisen rakkauden merkitystä opettajan työssä (esim. Määttä 2005; Skinnari 2007; Uusikylä 2006).

Opetusalan ammattijärjestö (OAJ 2008) tekee verkkosivuillaan selkoa opettajan työn eettisistä periaatteista ja tuo ensimmäisenä esille opettaja-oppilas-ulottuvuuden: ”*Opettaja hyväksyy ja pyrkii ottamaan huomioon oppijan ainutkertaisena ihmisenä. Opettaja kunnioittaa oppijan oikeuksia ja suhtautuu häneen inhimillisesti ja oikeudenmukaisesti. Opettaja pyrkii oppijan lähtökohtien, ajattelun ja mielipiteiden ymmärtämiseen sekä käsittelee tahdikkaasti oppijan persoonaan ja yksityisyyteen liittyviä asioita. Opettaja ottaa erityisesti huomioon huolenpitoa ja suojelua tarvitsevat oppijat, eikä hyväksy missään muodossa esiintyvää toisen ihmisen hyväksikäyttöä. Opettajan vastuu oppijasta on sitä suurempi mitä nuoremman oppijan kanssa hän työskentelee. Opettaja toimii yhteistyössä lapsesta vastuussa olevien aikuisten kanssa.*” (OAJ 2008.) Nämä oppilaan parasta ajattelevat periaatteet ovat opettajan työn ohjenuora. Niistä ei kuitenkaan ilmene, mitä henkilökohtaisia ominaisuuksia vaaditaan eettisesti sensitiiviseltä ja tasavertaiseen inhimilliseen vuorovaikutukseen kykenevältä opettajalta.

Superopettajan myytti

Totutut kuvaukset ihanneopettajasta ovat vaativia. Esimerkiksi Martti Haavio (1954) pitää hyvän opettajan kriteereinä *auktoriteettia, oppilasyksilöllisyyksien ymmärtämistä, pedagogista tahdikkuutta* (sielullista herkkätunteisuutta valita kulloiseenkin tilanteeseen sopivat menettelytavat), *tietoelämää* (älykkyyttä ja vahvaa aineenhallinta), *pedagogista rakkautta ja esteettisyyttä* (oppilaiden herkkää ymmärtämistä), *kärsivällisyyttä ja sielullista tasapainoa, aitoutta, oikeamielisyyttä ja nöyryyttä* (esim. kykyä tunnustaa oma rajallisuutensa, halua oppia muilta, oppilaiden ja opettajatovereiden kunnioittamista), *kutsumusta* (halua antamaan parhaansa työlle) ja *velvollisuudentuntoa* (lämmintä antaumusta työlle), *ilomielisyyttä ja huumorintajua, kykyä vaalia suhdetta työtovereihin, siveellisyyttä* (esikuvana oloa) sekä *kristillistä vakaumusta*. Haavion mukaan opettaja saavuttaa oppilaansa luottamuksen ja rakkauden edellä mainittujen ominaisuuksien avulla. Hänen perusajatuksensa on, että

oppilas ottaa ”*elämän matkaevästä... mielummin vastaan rakastamaltaan opettajalta*”. (Haavio 1954, 73.)

Uusikylän (2006) luettelo hyvän opettajan ominaisuuksista on niin ikään pitkä. Hänen mukaansa hyvä opettaja kohtaa oppilaansa ihmisinä ja saa oppilaat tuntemaan, että opettaja välittää heistä ja auttaa heitä parhaansa mukaan. Hyvällä opettajalla ei ole oppilaiden sukupuoleen tai älykkyyteen liittyviä ennakkoluuloja. Kelpo opettaja on innokas, hänellä on hyvät opetustaidot ja hän osaa paitsi eriyttää myös tarpeen tullen joustaa suunnitelmistaan. Hän osoittaa aitoa kiinnostusta oppilaita ja heidän tuotoksiaan kohtaan. Hänellä on kyky ylläpitää niin työrauha kuin myönteistä luokkahenkeä. Hyvä opettaja on oikeudenmukainen ja reilu, hän kuuntelee ja kunnioittaa oppilaiden vanhempia. Hänellä on taito ja halu selittää oppilaan epäonnistumiset yrittämisen puutteella, eikä esimerkiksi lahjattomuudella. Hän pyrkii motivoimaan oppilaitaan itse hankkimansa tiedon pohjalta eikä hyväksy ennalta lyötyjä ”leimoja”. (Uusikylä 2006.)

Luettelo hengästyttää, nostattaa sisikunnan maitohapuille ja saa niin kokeneen kuin kokemattoman opettajan kysymään, onko minusta kaikkeen tähän. Uusikylä (2006) jatkaa: Hyvä opettaja on aikuinen auktoriteetti, oikeudenmukainen kannustaja, opetustaitoinen rohkaisija, humaani, tunneälykäs persoona, empaattinen, pelkojen poistaja, kiusaamisen estäjä, ihminen, jolla on kyky pyytää ja antaa anteeksi. Hän arvostaa jokaista, on huumorintajuinen, pitää oppilaistaan ja opettamisesta, on hyvämuistinen, päättäväinen, ystävällinen, vastuuntuntoinen, äidillinen, isällinen, osaa valita joustavat opetusmenetelmät, hän on lahjakas ja luova... (Ks. Uusikylä 2006.) Onko hyvä opettaja siis superihminen, jonka pedagoginen rakkaus – apostoli Paavalin (I. Kor. 13) sanoja lainatakseni – uskoo ja toivoo kaikessa, kestää ja kärsii kaiken?

Kuin vastapainoksi edellä mainituille kuvauksille Gordon (2006, 1979) kyseenalaistaa omaksumamme käsitykset hyvän opettajan ihannepiirteistä. Hänen mukaansa on esimerkiksi virheellistä ajatella, että ihanneopettaja on aina rauhallinen ja tyyni, eikä menetä koskaan hermojaan tai näytä voimakkaita tunteita. Gordonin mukaan paikkansapitämätön on myös käsitys, ettei hyvällä opettajalla olisi oppilaisiin liittyviä asenteita ja ennakkoluuloja. Niin ikään hän kyseenalaistaa otaksuman, jonka mukaan hyvällä opettajalla ei ole suosikkioppilaita tai että hän kykenee hyväksymään kaikki oppilaat yhtäläisesti. Gordon pitää myös arveluttavana kuvitelmaa, jonka mukaan hyvän opettajan luoma oppimisympäristö olisi alinomaa jännittävä, innostava ja vapaa ja kuitenkin hiljainen ja järjestyksessä. Hän tähdentää, että hyväkin opettaja syyllistyy toisinaan epä johdonmukaisuuteen, puolueelli-

suuteen, unohtaa asioita, kiihtyy, masentuu ja tekee virheitä. Opettaja ei aina tiedä oikeita vastauksia eikä useinkaan ole taitavampi kuin oppilaansa. Vihoviimeiseksi, kuin nonparelliksi kerman päälle, Gordon ehdottaa, että aikansa elänyt saisi olla myös näkemys, jonka mukaan hyvä opettaja tukee aina toisia opettajia ja edustaa oppilaiden edessä opettajakunnan yhteistä mielipidettä riippumatta omista ajatuksistaan, tunteistaan ja arvoistaan. (Gordon 2006, 43–44; Myös Gordon 1979, 20.)

Gordon pitää hyvän opettajuuden ”mystifisointia” perusvirheenä, sillä ihannekäsitykset edellyttävät, että opettajan on kiellettävä inhimillisyytensä – hänen täytyy tulla täydellisemmäksi kuin ihmiset keskimäärin ovat. Superopettajan on noustava inhimillisen heikkouden yläpuolelle ja kyettävä olosuhteista riippumatta tasa-arvoisuuteen, järjestelmällisyyteen, johdonmukaisuuteen, huolenpitoon ja empatiaan. (Gordon 2006, 44). On siis vaarana, että – todellisuudessa kyvykkäätkin – opettajat arvioivat omaa pystyvyyttään edellä mainittujen ideaaliopettajan kriteerien valossa ja kokevat epäonnistuneensa työssään, koska eivät täytä vaadittua mittaa.

Myös Biklen (1985) on kirjoittanut koulumaaailmaa sokeuttavasta ”superopettajan” myytistä, jonka mukaan millään muulla ei ole koulussa ole merkitystä, kunhan lapsella on hyvä opettaja. Hänen arkirealistinen ajatuksensa on, etteivät kaikki oppilaat suinkaan tarvitse menestyäkseen tai selvitäkseen koulutyön haasteista täydellistä opettajaa ja ettei superopettajuuskaan takaa kaikissa olosuhteissa laadukasta koulutusta. Hänen mielestään kouluun kohdistuva kritiikki kulminoituu usein pelkkään opettajan etevyyden arviointiin ja jättää huomiotta sen tosiasian, että osaavankin opettajan – kuten kenen tahansa työntekijän – tehokkuus ja tuottavuus on monien tekijöiden summa. Saman voi todeta oppilaista ja heidän työskentelystään. Mikäli työ on tarpeeksi palkitsevaa, kuka tahansa – niin opettaja kuin oppilas – on valmis sitoutumaan siihen. (Biklen 1985.)

Oppilaan hyvinvointi rakentuu opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhteessa

Hyvää opettajuutta ja oppilaiden hyvinvointia ei pidä yksipuolisesti tarkastella opettajan kyvykkyyden ja persoonallisten ominaisuuksien valossa. Kouluhuvinvoinnin kannalta parhaat onnistumisen edellytykset on niillä opettajilla ja oppilailla, joilla on voimavaroja työskennellä yhteisten tavoitteiden suuntaan hyvässä vuoropuhelussa, motivoituneesti ja toinen toistaan kunnioittaen. Rakentavan dialogin luominen on ensisijaisesti kahden

– opettajan ja oppilaan – kauppa, joskin opettaja joutuu työnsä ja koke-
muksensa puolesta uurastamaan sen eteen oppilaitaan enemmän.

Gordon (2006) luettelee toimivan opettaja-oppilas vuorovaikutuksen piirteiksi (1) *avoimuuden ja rehellisyyden*, (2) *toisen huomioonottamisen*, (3) *vapauden tukea toinen toistaan*, (4) *erillisyyden* ja (5) *molempien tyytyväisyyden*. Avoimuus ja rehellisyys merkitsevät sitä, että opettaja ja oppilas voivat puhua rehellisesti toistensa kanssa. Toisen huomioonottamisessa on kyse ilmapiiristä, jossa sekä opettaja että oppilas kokevat, että toinen välittää ja kunnioittaa. Vapaus tukea toinen toistaan (vastakohtana riippuvaisuudelle) ja erillisyys mahdollistuvat luokassa, jossa opettaja ja oppilaat sallivat toinen toisensa ainutlaatuisen kasvun, luovuuden ja yksilöllisyyden. Molempien tyytyväisyyttä kuvaa se, ettei kumpikaan osapuoli täytä omia tarpeitaan toisen kustannuksella esimerkiksi silloin, kun joudutaan ratkomaan ongelmatilanteita. (Gordon 2006, 46–47; Gordon 1979. 22.)

Opettajalta vuorovaikutus edellyttää erityistä herkkyyttä oppilaan tarpeille. Clarkin (1995; tässä Spoofo 2007) mukaan oppilaalla on kymmenen tarvetta: tarve tulla rakastetuksi, tarve tulla ohjatuksi, tarve olla haavoituttu, tarve saada ymmärtää, tarve saada miellyttää muita, tarve saada toivoa, tarve oppia tuntemaan totuus, tarve olla huomattu, tarve olla turvassa ja tarve saada vaikuttaa. Näihin oppilaan tarpeisiin opettajan tulisi pystyä vastaamaan yhteisöllisin hyvein, joita ovat ehdoton rakkaus, kasvamaan auttaminen, ystävällisyys, oikeudenmukaisuus, kärsivällisyys, toivo, rehellisyys, kunnioitus, vastuullisuus ja autonomia. (Ks. Spoofo 2007, 21.)

Oppilaan tarpeita sivuavat myös Pekki ja Tamminen (2002) kiteyttäessään lapsen hyvinvoinnin ja tasapainoisen kehityksen edellytykset seitsemään perustarpeeseen: kiintymykseen, turvaan, hoivaan, tunteiden jakamiseen, oppimiseen, leikkiin ja kontrolliin. Nämä perustarpeet ilmenevät ja toteutuvat lapsen ja aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa. Nykylapsi on aiempaa enemmän tekemisissä erilaisten aikuisten kanssa, jolloin nämä inhimilliset perustarpeet korostuvat myös lapsen ja oheiskasvattajien välisissä suhteissa. (Pekki & Tamminen 2002.) Kouluhyvinvoinnin näkökulmasta erityisen merkityksellistä on taata oppilaalle mahdollisuus kiintymykseen, tunteiden jakamiseen, oppimiseen ja itsekontrolliin.

Lapsen keskeisin perustarve, kiintymyksen tarve, merkitsee koulua käyvän lapsen kannalta sitä, että hän tarvitsee opettajan kiintymystä, mutta myös mahdollisuuden itse kiinnittyä opettajaan. Mitä nuoremasta oppilaasta on kyse, sitä tärkeämpää on opettajan pysyvyys, koska kiinnittymisen ei mahdollistu ilman aikaa ja jatkuvuutta. Myöhäistä huolenpidon ja hoivan osoittaminen ei ole oppilaalle myöhempinäkään kouluvuosina.

Tunteiden jakaminen on lapsen hyvinvoinnin ja kehityksen kannalta oleellinen, mutta opettajan työn kannalta vaativa oppilaan perustarve. Lapsi tarvitsee yhä enenevässä määrin kodin ulkopuolisia aikuisia, joiden kanssa jakaa vastavuoroisesti tunteitaan. Kuten edellä on käynyt ilmi, opettajan emootioiden – etenkin kielteisten tunteiden – ilmentämisen ei ole katsottu täyttävän hyvän opettajuuden kriteerejä. Pekki ja Tamminen (2002) tähdentävät kuitenkin, että aikuinen säätelee ja ohjaa lasta omilla tunteillaan. Heidän mukaansa lapsi tarvitsee koulussakin aikuisen tunteita, jotta voisi säädellä ja jäsentää olemistaan, käyttäytymistään ja oppimistaan. Omia emootioita jakamalla lapsi puolestaan oppii hallitsemaan tunteitaan ja toimintaansa erilaisissa tilanteissa. (Mt.) Opettajan ”kielteisilläkin” tunteenilmauksilla on siis oma merkityksensä. Inhimillisyytensä – niin myönteiset kuin kielteisetkin tunteensa – näyttävä opettaja voi luottaa siihen, ettei oppilas mene rikki, vaikka opettaja joskus suuttuu. Oppilaallakin on lupa ilmaista pahanolon tuntemuksensa menettämättä opettajan välittämistä.

Lapsella on pohjaton oppimisen tarve. Oppimisen tarve ei koske vain tiedollista oppimista, vaan myös sosiaalista ymmärrystä siitä, mitä elämä on, mihin voi luottaa ja mihin ei sekä miten omien tarpeiden ja toiveiden kanssa selviää. Oppilaan tiedollinen oppiminen ja sosiaalinen kasvu edellyttävät vuorovaikutuksellista oppimismahdollisuutta ja persoonallisesti, henkilökohtaisesti läsnä olevaa opettajaa. (Pekki & Tamminen 2002.)

Kontrollin tarve, eli vuorovaikutuksellisten rajojen, sääntöjen, ohjeiden ja jopa kurin tarve, on lapsen perustarve, joka korostuu nykykoulun arjessa. Lapsen kyky oman elämänsä hallintaan ja itsekontrolliin kasvaa siitä kokemuksesta, että aikuinen hallitsee hänen arkielämäänsä. Opettajien tulisikin kyetä sitoutumaan ja laatimaan yhdensuuntaiset ohjeet oppilaan rajojen suhteen koulussa. (Pekki & Tamminen.) Turvallisten rajojen asettaminen ei kuitenkaan tarkoita sitä, että oppilaalta evättäisiin oikeus osallisuuteen tai mahdollisuus omien henkilökohtaisten vahvuuksiensa esille tuomiseen.

Hyvä opettaja ymmärtää oman rajallisuutensa ja työnsä realiteetit. Oman inhimillisyytensä hyväksyminen ei saa kuitenkaan laannuttaa opettajan sitkeää pyrkimystä nähdä yhä paremmin oppilaansa mahdollisuudet ja voimavarat. Opettajan työn haaste on tähytä totuttujen ajatusmallien ohi, kääntää katse pois oppilaan puutteista ja heikkouksista ja suunnata se sellaisiin vahvuuksiin, joiden avulla oppilaan on mahdollista selviytyä kaikista elämänsä haasteista. Tällaisia ovat esimerkiksi uteliaisuus, into, ahkeruus, sitkeys, rehellisyys, ystävällisyys, oikeudenmukaisuus, anteeksianto, optimismi, toiveikkuus, leikkisyys ja huumori (ks. Seligman & Peterson 2006). Viimeisten vuosien aikana niin sanotun myönteisen psykologian asiantun-

tijat ovat korostaneet, ettei ihminen ole passiivinen alistuja, vaan päätöksentekijä, jolla on oma tahto ja mieltymykset ja joka voi hallita elämäänsä olosuhteista riippumatta. Myös lapsen tulee aikuisen tapaan saada tuntea, ettei hän ole ajopuu, jota olosuhteiden virrat vievät minne haluavat.

Hyvä opettaja jättää lähtemättömän muiston

Oppilastoverini juoksevat kilvan välitunnille kevään ensirapakoiden houkuttelemina. Minä hiippailen koulun portaikossa ja aprikoin, tohdinko keskeyttää kahden opettajan käytäväkeskustelun. Nuorempi, vasta uransa aloittanut naisopettaja näkee minut. Sen sijaan, että hän patistaisi minua kiiruhtamaan ulos, hän tiedusteleeikin lempeästi, mikä minun on.

Kysymyksen nostattamat kyyneleet valuvat poskipäilleni. Kurkkua alkaa oudosti kiristää, sanat tuntuvat ruuhkautuvan yhdeksi isoksi möykyksi. Ennen kuin itku purkautuu valtoimeksi, saan kähistyä: ”Me muutetaan pois täältä.”

Opettaja kävelee luokseni ja ottaa minut syliinsä. Hän puristaa lujat ja turvalliset kätensä ympärilleni. Tunnen, kuinka hän keinuttaa minua. Pakahdunutta itkuani lukuun ottamatta mikään ei riko käytävälle laskeutunutta hiljaisuutta. Opettajan rauhallinen olemus ja kiireetön heijaus ovat sanattomia viestejä siitä, että itku saa tulla ja että on lupa surra. Pettämättömältä tuntuva lämmin syli saa minut hetkeksi toivomaan ajan seisahtumista. Maailmaani ei sillä hetkellä mahdu ketään muuta kuin me kaksi; minä, pieni tyttö, ja tuo autuas enkeli.

Itkun vihdoinkin asetuttua totean edelleen olevani opettajan lohduttavassa syliilyssä. Hän on siinä vain minua varten ja niin kauan kuin tarvitsen. Lopulta tunnen täyttyneeni rakkaudesta ja huolenpidosta. Kohotan pääni ja hän irrottaa otteensa. Lähden rauhallisin askelin ulos ja liityn toisten lasten seuraan.

Lähteet

- Al-Yagon, M. & Mikulincer, M. 2004. Socioemotional and Academic Adjustment Among Children with Learning Disorders: The Mediational Role of Attachment-Based Factors. *Journal of Special Education* 39, 111–123.
- Arponen, A-L 2007. "Miten nuo pienet ossaa ajatella niin fiksusti?" Lasten mielipiteitä arkiympäristöstään. *Lapsiasiavaltuutetun toimiston selvityksiä 1: 2007*. <http://www.lapsiasia.fi/Resource.phx/lapsiasia/aineistot/julkaisut/index.htx.11500.pdf>.
- Baumeister, R.F. 1991. *Meanings of Life*. New York: The Guilford Press.
- Beishuizen, J.J. & van Putten, C. M. & Bouwmeester, S. & Asscher, J.J. 2001. Students' and teachers' cognitions about good teachers. *British Journal of Educational Psychology* 71, 185–201.
- Biklen, D. P. 1985. Mainstreaming: From Complicance to Quality. *Journal of Learning Disabilities* 18 (1), 58–61.
- Bolwby J. 1969. *Attachment and loss*. Vol. 1: Attachment. New York: Basic Books.
- Gordon, T. 2006. *Toimiva koulu*. Helsinki: Lasten Keskus.
- Gordon, T. 1979. *Viisas opettaja*. Helsinki: Tammi.
- Haavio, M. 1954. *Opettajapersoonallisuus*. Jyväskylä: Gummerus.
- Joronen, K. 2005. Adolescents' subjective well-being in their social contexts. *Akateeminen väitöskirja*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kiili, J. 2006. *Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta. Akateeminen väitöskirja*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Konu, A. 2002. *Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Akateeminen väitöskirja*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kouluhyvinvointityöryhmän muistio 2005. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005: 27.
- Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämissuunnitelma 2007–2011. Opetusministeriön julkaisuja 2007: 41. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/opm41.pdf?lang=fi>.
- Luopa, P. & Pietikäinen, M. & Jokela, J. 2006. Nuorten elinolot, koulutyö, terveys ja terveystottumukset 1996–2005. *Kouluterveyskysely 2005*. Stakes. <http://www.stakes.fi/verkkojulkaisut/tyopaperit/T25-2006-VERKKO.pdf>
- Manninen, J. 2008. *Matkalla osallisuuteen. Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu -kehittämishankkeen vaikuttavuuden arviointi*. Opetusministeriön julkaisuja 2008: 8.
- Murray, C. & Pianta, R. C. 2007. The Importance of Teacher-Student Relationships for Adolescents with High Incidence Disabilities. *Adolescent Mental Health* 46(2), 105–112.
- Murray, C. & Greenberg, M. T. 2006. Examining the Importance of Social Relationships and Social Contexts in the Lives of Children With High-Incidence Disabilities. *The Journal of Special Education* 39(4), 220–233.
- Määttä, K. 2005. *Pedagoginen rakkaus ja hyvä opettajuus*. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) *Kaksitoista teesiä opettajalle*. Jyväskylä: PS-kustannus. 205–218.

- Nousiainen, L. & Piekkari, U. 2007. Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu. Koulun kehittämisen kansio. Opetusministeriö.
- Nuorisolaki 27.1.2006/72.
- OAJ 2008. Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet. http://extra.oaj.fi/portal/page?_pageid=515,447767&_dad=portal&_schema=PORTAL.
- Pekki, A. & Tamminen, T. 2002. Lapsen ehdoilla. Kunnallisan kehittämissäätiön tutkimusjulkaisut, nro 33. <http://www.polemiikki.fi/files/library/attachments/tutkimus33.pdf>.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/629.
- Perusopetuslaki 2.3.2007/239.
- Pianta, R. C. & Stuhlman, M. W. 2004. Teacher-Child Relationship and Children's Success in First Year of School. *School Psychology Review* 33(3), 444–448.
- Reddy, R. & Rhodes, J. & Mulhall, P. 2003. The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology* 15, 119–138.
- Rimm-Kaufman, S. E. & Voorhees, M. & Snell, M. E. & La Paro, K.M. 2003. Improving the Sensitivity and Responsivity of Preservice Teachers Toward Young Children with Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education* 23, 151–163.
- Rishel, C. & Sales, E. & Koeske, G. F. 2005. Relationships with Non-Parental Adults and Child Behavior. *Child and Adolescent Social Work Journal* 22 (1), 19–34.
- Räsänen, R. & Jokikokko, K. & Järvelä M-L. & Lamminmäki-Kärkkäinen, T. 2002. Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla. Oulu: Oulun yliopisto.
- Savolainen, A. 2001. Koulu työpaikkana. Työolojen itsearviointi ja kehittämistarpeet oppilaiden ja henkilöstön näkökulmasta. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Seligman, M. E. P. & Peterson, C. 2006. Myönteinen kliininen psykologia. Teoksessa L. G. Aspinwall & U. M. Staudinger (toim.) *Ihmisen vahvuuksien psykologia*. Helsinki: Edita. 312–325.
- Sexton, S. S. 2007. Voices Echoing the Past: “I Decided to Do Teaching Because of the Teachers That I Had.” Thirteen Female Secondary Entry-Level Teacher Candidates Teaching Not Only What But Also How They Were Taught. *Australian Journal of Teacher Education*, August 2007.
- Skinnari, S. 2007. Pedagoginen rakkaus. Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Spoo, Marja 2007. ”Pintaa syvemmälle” – eettinen pohdinta opettajan voimavarana luokanopettajan ja erityisopettajan silmin. Akateeminen väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto. <https://oa.doria.fi/bitstream/handle/10024/3876/pintaasy.pdf?sequence=1>
- Uusikylä, K. 2006. Hyvä, paha opettaja. Helsinki: Minerva Kustannus.
- Younger M. & Warrington M. 1999. 'He's Such a Nice Man, But He's so Boring, You Have to Really Make a Conscious Effort to Learn': the views of Gemma, Daniel and their contemporaries on teacher quality and effectiveness. *Educational Review* 51(3), 231–241.

Kirsi-Marja Saurén

KOULUTON JA KASVATTAVA YHTEISKUNTA – ILLICHIN UTOPIA

Olen tutkinut Iván Illichin (1926-2002) tuotantoa systemaattisen analyysin avulla väitöskirjassani. Keskityn tässä artikkelissani hänen ajatuksiinsa koululaitoksen vallasta. Illich on yksi kasvatusalan kriittisimpiä ja laaja-alaisimpia teoreetikkoja, joka myös käytännössä toteutti kasvatustutkimustaan Cuernavacassa Meksikossa, vapaan tiedon ja taidon oppimiskeskukseksi (Finger & Asún 2001). Erich Frommin (1970, 7) mukaan Illichin ajattelu edustaa *humanistista radikalismia*, jossa radikaali epäily tarkoittaa kyseenalaistamista, ei niinkään mitätöintiä ja kieltämistä. Illich on tuotannossaan halunnut avata *harhakuvia*, jotka ruumiillistuvat teollistuneen yhteiskunnan instituutioissa. Hän on huomauttanut, että emme voi vain ajatella tietämme kohti inhimillisyyttä, sillä tie humanismiin kulkee tekojen kautta. *Meidän tulee elää ja tehdä töitä, meidän tulee olla malli siitä ajasta, jonka me haluamme luoda* (Illich 1970, 15; 100.) David Cayleyn (1992, 4) mukaan Illich on ollut poikkeus modernien oppineiden joukossa väittäessään, että *sydämentavat* ovat aivan yhtä tärkeitä oppineisuudelle kuin *pääntavat*.

Vuonna 1971 julkaistussa teoksessaan *Deschooling Society* Illich on ottanut kritiikkinsä kohteeksi koululaitoksen. Hänen tavoitteenaan on osoittaa, että yhteiskunta on puristettu koulun kaavaan ja että olemme riippuvaisia institutionalisoiduista asiantuntijapalveluista, samalla tavalla kuin oppilaat ovat kouluissa riippuvaisia opetussuunnitelmaa noudattavista opettajista. Kritiikin ohessa on kuvattu vaihtoehtoinen malli koululaitokselle: oppimisverkot, joissa oppiminen voisi tapahtua oppijan omilla ehdoilla ilman ennalta määriteltyä suunnitelmaa. Kasvatustieteen näkökulmasta Illichin tuotannon keskeisin anti on vaatimus koulutuksen vapauttamisesta, autonomian säilyttämisestä ja itseopiskelun arvon nostamisesta.

Koulun määritelmä

Illich on nähnyt tärkeäksi määritellä sanan *koulu*, koska sen merkitys on muuttunut itsestään selväksi. Koulun määritelmän Illich (2004, 25) perustaa *koulun fenomenologiaan*, jossa koulua määrittäviä tekijöitä ovat opettajat, oppilaat, oppilaiden ikä ja läsnäolovelvollisuus. Samalla koulun fenomenologia tuottaa *myytin*, että oppilaat oppivat, koska vain opettaja osaa opettaa. Koulun fenomenologiaa ylläpitää Illichin (2004, 88) mukaan ajatus, jonka mukaan toisille taitoja opettavien pitää osata eritellä oppimisvaikeudet sekä kyetä motivoimaan ihmisiä niin, että he tahtovat oppia taitoja.

Koulun *fenomenologia* kouluttaa mielikuvituksen ja totuttaa asiantuntija-valtaan, jonka jälkeen ihmiset hyväksyvät ammattimaisen palvelun ystävän palvelun sijaan. Sen seurauksena ihmiset eivät enää luota omaan osaamiseensa. Tästä ilmiöstä Illich (2002) on käyttänyt myös termiä *vastatuottavuus*. Vastatuottavuutta tapahtuu silloin, kun palvelu ylittää tarjonnassaan tason, jonka jälkeen palvelun kohteen autonomia alkaa olla uhattuna. Illichin mukaan tämä palvelun taso ylittyy kouluissa, ja seurauksena on autonomian mureneminen. Koulun fenomenologia tuottaa rakenteen, jossa koulu on instituutio, opettajat asiantuntijoita ja oppilaat asiakkaita. Tällaisessa rakenteessa murtuvat oppilaiden autonomiset pyrkimykset tiedon äärelle ja koulun keskeiseksi tehtäväksi tulee *koulurituaalin* toteuttaminen ja samalla *kuluttaja* -roolin omaksuminen. Koulun *fenomenologiaan* liittyvä keskeinen kritiikin aihe onkin koulun tuottama *asiantuntijavallan* alaisuuden antautuminen. Illich (2004, 30; 2005, 15) pitää ongelmana sitä, että ammattimainen opettaja synnyttää pyhyiden ilmapiirin. Samalla hän tuottaa käsityksen, jonka mukaan opettamisen arvovaltaa tulee käyttää vain sille pyhitetyssä ympäristössä, kouluissa.

Koulun luonteeseen kuuluu asettaa opettajalle kolme roolia – terapeutin, moralisoijan ja valvojan – jonka seurauksena opettajalta saadulla palautteella tai rangaistuksella on oppilaille moninkertaiset vaikutuskertoimet. Näiden roolien yhdistyminen ja pakollinen läsnäolo johtavat siihen, että *lapsilla ei ikänsä perusteella ole oikeutta nauttia niistä suojatoimenpiteistä, jotka kuuluvat aikuisille missä tahansa hoitopaikassa; sairaalassa tai vankilassa* (Illich 2004, 30–31). Illich (2004, 32) moittiikin sitä, kuinka opettaja voi käyttää lapsien persoonaan valtaa ja kuinka oppilaiden vangitseminen moneksi vuodeksi opettajalle *pyhitetylle alueelleen* luo erillisalueen, jonka piirissä tavanomaisen todellisuuden säännöt lakkautetaan ja moraalin, laillisuuden sekä persoonan arvon rajat hämärtyvät.

Kouluissa lapset oppivat joustamaan omien arvojensa suhteen. He muuttuvat vallitseviin normeihin kyseenalaistamatta niitä, koska kolminkertaisen vallan antama palaute on iskostanut heidät tottelevaisuuteen. Tämän asetelman myötä koulu myös lupaa palkkion tulevaisuudessa: hyvän yhteiskunnallisen aseman ja taloudellisen menestyksen. Samalla koulu synnyttää uskomuksen siihen, että kaikki on mitattavissa.

Koulutettu mielikuviutus

Illich kirjoittaa tuotannossaan koulutetusta mielikuviutuksesta yksilöiden vapautta rajoittavana ilmiönä. Koulutetun mielikuviutuksen tuottamisessa Illich (2004) näkee koululaitoksen kouluttavana instituutiona, joka pakottaa asiakkaansa antautumaan asiantuntijoiden arvostelulle. Koulun ylläpitämät rakenteelliset vallankäytön asetelmat näkyvät ihmisten suhteessa yhteiskuntaan, ja koulujen piilo-opetussuunnitelma saa aikaan myyтин, jonka mukaan lisääntynyt tuotanto johtaa parempaan elämään. Yhteiskunnan kehitys, jossa tarpeet tyydytetään valmiiksi pakatuilla ja ennalta arvatavilla *institutionalisoiduilla palveluilla*, johtaa lopulta maailmanlaajuiseen saastumiseen ja frustraatioon (Illich 1970, 179).

Illich (2004) on arvioinut, että koulu johdattaa loputtoman kulutuksen myyttiin. Loputtoman kulutuksen myytti perustuu ajatukseen, jonka mukaan kehitys väistämättä tuottaa jotain arvokasta. Hänen mukaansa *koulu opettaa, että opetus tuottaa oppimista, että läsnäolon tuloksena tapahtuu arvokasta oppimista, oppimisen arvo lisääntyy mitä enemmän opetetaan ja oppimista voidaan edelleen mitata ja varmentaa* todistuksilla. (Mt.) Illich (2004, 40) onkin moittinut sitä, kuinka olemme oppineet arvostamaan vain mitattavaa oppimista. On tärkeää huomata, että Illichin ajattelun mukaan tämä malli kouluttaa myös opettajien mielikuviutuksen, sillä se kahlitsee opettajat arvostamaan vain opetussuunnitelman mukaisen opetuksen tuottamaa oppimista ja samalla ohjaa opettajat näkemään oppilaat yksipuolisesti. Tämä kuvaa sitä, kuinka opettajat ajautuvat asiantuntijan rooliin suhteessa oppilaisiin, kun taas oppilaat antautuvat asiakkaiksi. Näin *koulutetun mielikuviutuksen* -ilmiö syntyy yksilöiden autonomiaa murtavan rakenteellisen asetelman seurauksena. Koulu muokkaa ihmisen suhdetta itseensä ja yhteiskuntaan, kouluttamalla mielikuviutuksemme opetussuunnitelman rajoihin. Samalla kouluissa määritellään jokaiselle paikka ja rajat yhteiskunnassa.

Kun kansalaisuutta toteutetaan kuluttamalla, köyhyys kohtaa kahdelta suunnalta: kulutusihanteesta jälkeen jäämisenä ja psykologisena kyvyttömyytenä. Tämä kulutuskeskeinen teollistunut voimattomuus kohtaa

Illichin (2004; 2005) mukaan meitä kaikkia: elämä tulee riippuvaiseksi kulutushyödykkeistä ja institutionalisoiduista hyödykkeistä ja seurauksena on kansalaisen itsenäisen vaikuttamisen voimattomuus ja *modernisoidun köyhyyden* kokemus.

Toivon ja odotuksen ero

Yksilön ja ympäristön välinen tasapaino onnistuu vain, jos arvot vapautetaan instituutioista, sillä *koulujen tarvitsemalla olennolla ei ole vapautta eikä aihetta kasvaa itsenäisesti* (Illich 2004, 104). Autonomian säilymisen ja kasvattavan yhteiskunnan toteutumisen edellytyksenä on toivon ja odotuksen välisen eron ymmärtäminen. *Toivo on täydessä merkityksessään luottavaa uskoa luonnon hyvyyteen ja odotus on tukeutumista ihmisten suunnittelemiin ja valvomiin tuloksiin* (Illich 2004, 105).

Illich (2005, 33) arvioi, että mitä pidempään ihmiset ovat koulutuksen otteessa, sitä vähemmän heillä on taipumusta ja mieltymystä aprikoinnille ja yllätyksille. Kasvattavan yhteiskunnan merkittävin este on, että *mielikuvituksemme on kouluttu, sallimme valtion varmistaa kansalaistensa kasvatukselliset vajavaisuudet ja omaksumme harhakuvitelman, että pystymme erottamaan, mikä on kenellekin välttämätöntä kasvatusta ja mikä ei* (Illich 2004, 23–24). Tämän ajatuksen mukaan yksilön antautuminen arvostelulle lisää odotusta ja vähentää toivoa. Toivo ja tietoisuus muutoksesta eivät ole ainoastaan kutsu juhlaan vaan myös työhön: *eliminoimaan esteet, jotka tekevät toisille mahdottomaksi vapauttaa itsensä aherruksesta ja illuusioista* (Illich 1970, 101). Illich on pyrkinyt kuvaamaan sitä, miten tekemisen tulisi liittyä keskeisesti oppimiseen. Luomalla uuden kasvatussuhteen voimme lisätä kykyämme hoitaa, suojella ja palvella toisiamme. *On arvostettava enemmän toivoa kuin odotusta, rakastettava ihmisiä enemmän kuin tuotteita, nähtävä kaikki yksilöllisiä sekä rakastettava maailmaa, jossa ihmiset voivat tavata toisensa ja tehdä yhdessä töitä* (Illich 2004, 116).

Uuden kasvatussuhteen luominen

Ensimmäinen muutosaskel kohti kasvattavaa yhteiskuntaa on opetuksen tarjonnan vapauttaminen, mikä avaisi kyvykkäille ja taitaville ihmisille mahdollisuuden jakaa tietojaan ja taitojaan. Uuden kasvatussuhteen luomisessa on myös ymmärrettävä, että tiedon äärelle pääseminen ja tiedon jakaminen ei ole tae oppimisesta. (Illich 1978, 88.) Oppimisen uudistamisen edellytyksenä on ymmärtää, että henkilökohtaista oppimista ja yhteis-

kunnallista tasa-arvoa ei voida lisätä koulurituuaalin avulla. Illich (2004, 47) arvioi, että *monet niin sanotut vaihtoehtoista koulua ajavat vallankumouksellisetkin ovat koulun uhreja, koska he uskovat vapautumisen olevan laitospaikkajärjestelmän sarjan tulosta.*

Kasvattavan yhteiskunnan toteuttamiseksi tarvitaan sellaista uutta tutkimussuuntausta, jonka tavoitteena on luoda yksilöllisiä, luovia ja autonomisia toimintoja palvelevia instituutioita (Illich 2004, 2). Illichin (2004, 92) mukaan nykymuotoista koulua parempi vaihtoehto olisi rohkaista lapsia tapaamaan toisiaan niin, että se kannustaisi myöhemminkin etsimään kumppaneita uusia oppimisen yrityksiä varten. *Koulun vastakohtana voisi olla instituutio, joka lisäisi samasta aiheesta kiinnostuneiden ihmisten mahdollisuutta kohdata tiettyinä ajankohtana, jolloin heillä on sama harrastus, riippumatta siitä, kuinka paljon heillä on muuten yhteistä* (Illich 2004, 92).

Uuden tutkimussuuntauksen avaajaksi Illich (2004) on mallintanut oppimisverkot, joissa oppiminen ei ole sidottu aikaan tai paikkaan. Oppimisverkkomallissa oppiminen ei ole myöskään sidottu ikään ja aiempiin opintoihin, ja siinä oppiminen tapahtuu ilman opintosuunnitelmaa. Oppimisverkoilla Illich on halunnut esittää mallin kasvattavasta yhteiskunnasta, jossa oppiminen ja keskinäinen kohtaaminen ovat autonomisia tapahtumia. Illich (2004, 73) on halunnut osoittaa, että koulun vastakohta on mahdollinen ja että voimme luottaa omatoimiseen oppimiseen sen sijaan, että palkkaamme opettajat lahjomaan tai pakottamaan oppilaita opiskelemaan. Kolme tai ainakin neljä opintoyhteyttä tai kanavaa riittää kattamaan oppimiseen liittyvät resurssit ja luomaan näin oppimisen mahdollisuuksien verkko. Illichin (2004, 76) mukaan oppimista tukee se, että

- » *lapsi kasvaa asioita täynnä olevassa maailmassa*
- » *aikuiset toimivat taitojen ja arvojen malleina*
- » *ikätoverit innostavat lasta väittelemään, kilpailemaan, ymmärtämään ja toimimaan yhteistyössä*
- » *lasta arvostelee häntä arvostava kokenut ja vanhempi henkilö*

Ongelmana kuitenkin on Illichin (2004, 2) mukaan se, että eivät ainoastaan kasvatus ja koulutus ole koulutettuja, vaan koko sosiaalinen todellisuus on koulutettu. Siksi myös yhteiskunta tarvitsee poiskouluttamista (*Deschooling*), jotta nämä opintoyhteydet voisivat toteutua. *Kasvatuksen muutos ja kumppaneiden yhteen saattaminen on pelottava ajatus, koska koulu on asettanut meihin pelon, joka tekee meidät valikoiviksi* (Illich 2004, 18). Yksi keskeinen idea Illichin utopiassa on vapaus, jossa kenenkään ei tarvitse pakolla

jatkaa tapaamisia. Uuden kasvatussuhteen luominen tavoittelee muutosta, jossa arvostuksen painopisteet muuttuvat. Kasvattavaan yhteiskuntaan siirtymisessä toteutuisi Illichin (2004, 70) mukaan seuraavat asiat:

- » *semanttinen sisältö on arvokkaampaa kuin jäykän lauseopin tehokkuus* – on tärkeämpää miten sanoo kuin mitä sanoo
- » *merkityksen rikkaus on arvokkaampaa kuin rakenteen rikkaus* – sydämentavat ovat arvossaan merkittävämpiä kuin rituaalit
- » *itse valitun henkilökohtaisen tapaamisen arvaamaton tulos on arvokkaampaa kuin ammattimainen opetus* – nostaa itsenäisten valintojen ja itseopiskelun arvostusta.

Illich uskoo, että tällainen uusi sisältöä, merkitystä ja itsenäisiä valintoja suosiva suuntaus johtaa henkilökohtaiseen yllätykseen ja ihmisten vapautumiseen laitosmaisesti suunnitelluista arvoista. Tämä nivoutuu Illichin koululaitoksen kritiikin sanomaan, jossa yksilön autonomian säilyminen on keskeistä itsenäisen ja toiveikkaan elämän rakentamisessa. Kasvatuksen muutoksen ja tutkimuksen uuden suuntauksen edellytys on koulun ja ympäristön välisen suhteen ymmärtäminen.

Luodaksemme uusi kasvatussuhde meidän tulee pyrkiä ymmärtämään muuttuvaa maailmaa ja erilaisten sosiaalisten muutosten aiheuttamaa uhkaa sekä niitä haasteita, jotka ovat seurausta taloudellisesta ja teknologisesta kehityksestä. Voidaksemme siis todella vaikuttaa kouluihin ja kouluissa tapahtuvaan koulutukseen meidän tulee kysyä: mikä tekee koulusta koulun? Kasvatussuhteen muutoksessa on Illichin (2004, 70) mukaan keskeistä tutkimuksen uusi suuntaus ja uudelleen nimeäminen. Illich (2004, 47) esittää, että *jokainen meistä vastaa itse siitä, että vapautuu koulusta ja vain meillä on valta toteuttaa se*. Mielenkiintoisia kysymyksiä ovatkin: Mitä voisi olla koulujen tilalla? Miten on mahdollista tuottaa kokonaan uudenlaista koulujärjestelmä ja millainen on koulutusjärjestelmä, jossa yksilöt voisivat kasvaa kohti autonomiaa, vapautta? Tarvittavassa muutoksessa on Illichin (1970, 17) mukaan tärkeää *elää tulevaisuutta ja lopettaa pakkovoiman ja auktoriteetin käyttö sekä hylätä byrokraattisten koneiden tehostaminen voimien painopisteitä muuttamalla*.

Huomattavaksi kouluissa tarjottavan kasvatuksen ongelmaksi Illich (2004, 1) näkee sen, että *oppilaat koulutetaan sekoittamaan opetus oppimiseen, arvosanat kasvatukseen, todistukset pätevyYTEEN ja sujuvuus kykyyn sanoa jotain uutta*. Oppimisen vapauttamisen edellytys on, että tavallinen fyysinen ympäristö on käytettävissä oma-aloitteiseen oppimiseen (Illich 2004,

80). Uuden oppimistavan kehittämistä Illich (2004, 72) perustelee arvioltaan, että suurimman osan tiedoistaan ihmiset saavat koulun ulkopuolelta. Uudenlaisen kasvatussuhteen ja oppimistavan edellytyksenä onkin kasvatukseen kohdistuvien asenteiden, oppimiseen käytettävien apuneuvojen ja jokapäiväisen elämän laadun rakenteen yhtäaikainen muuttuminen.

Koulun haasteen muuttuvassa yhteiskunnassa voi tiivistää kysymykseen, miten uudennainen kasvatussuhte on luotavissa ihmisen ja ympäristön välille. Illich (2004, 12) on halunnut osoittaa, että koulun vastakohtan kehittäminen ja omatoimiseen oppimiseen luottaminen on mahdollista. Hartin (2001, 69) mukaan Illich on ollut edellä aikaansa, sillä *maailmanlaajuinen tietoverkko* mahdollistaisi kaikille tasa-arvoisen oppimisen iästä ja aiemmasta koulutuksesta riippumatta.

Toivon ja tasa-arvon pedagogiikka

Illichin (2004; 1978) mukaan kasvamisen tulee olla luokatonta ja kehityksen tulee kulkea kohti kasvattavaa yhteiskuntaa, koska koulujärjestelmä lamaannuttaa ja estää ihmisiä kontrolloimasta omaa oppimistaan. *Modernisoidun köyhyyden* -käsitteessä yhdistyykin Illichin (2004, 3) mukaan henkilökohtaisen vaikutusvallan menettäminen ja tilanteiden hallinnan kyvyttömyys. Illich uskoo, että koulutusyhteiskunnassa ei saavuteta tasa-arvoa, mutta kasvattavassa yhteiskunnassa tasa-arvo voi toteutua.

Illichin ajattelu sijoittuu 1970-luvun koulujärjestelmää kritisoiineseen liikehdintään. 1960- ja 1970-lukujen vaihde oli tuotteliasta kriittisen kasvatustajatteluun klassikoiden julkaisuajaksi, ja sitä voidaan kutsua kasvatustajatteluun klassikoiden julkaisuajaksi, ja sitä voidaan kutsua kasvatustajatteluun klassikoiden julkaisuajaksi. Illichin esittämää koululaitoksen kritiikkiä myötäilevinä voidaan mainita Postman & Weingartner (1970, 27), jotka ovat arvioineet koulun välttämättömäksi tehtäväksi *kasvattaa innokkaita kuluttajia, siirtää kolme minuuttia sitten kuolleita ajatuksia, arvoja ja tietoa sekä kasvattaa notkeasti toimivia byrokraatteja*. Näin kuluttajakulttuuri on merkittävä tekijä sosiaalistamisprosessissa ja kuluttajafantasiasta tulee elämäntapa (Halton 1997, 272). Reimer (1971, 51) on puolestaan kysynyt: *mikä koulu on?* Vastaamalla, että koulu on instituutio, jossa määrittäjinä ovat ikä, läsnäolo, opettajat ja opintosuunnitelma, Reimer myötäilee Illichin esitystä koulun fenomenologiasta. Pohjoismaissa kouluttomuutta käsittelevä ja osin Illichin koululaitoksen kritiikkiin verrattavissa oleva norjalaisen Nils Christien teos *Hvis skolen ikke fantes* julkaistiin vuonna 1971.

Illichin esittämässä koululaitoksen kritiikistä ilmenee, että rakenteelliset muutokset koulun sisällä eivät ole riittäviä, sillä todellisen oppimisen tasa-

*arvoistavan muutoksen taustalla on koulujen korvaaminen oppimisverkoilla. Tämän esityksen voidaankin sanoa edustavan radikaalille kasvatukselle ominaista pyrkimystä lisätä ihmisten mahdollisuutta tasa-arvoiseen elämään ja yhteiskunnalliseen muutokseen. Perinne ja sen siirtäminen ovat tärkeitä syitä koulun kannalta, mutta tämä ketju ei voi kuitenkaan synnyttää itsenäisiä ja vapaita ajattelijaita (Varto 2005, 211). Illichin koululaitoksen kritiikin tuottama kysymys onkin: miten hankalaa on ajatella oppimista ilman ohjausta ja kouluja, vaikka oppimista tapahtuu joka hetki ilman ohjausta? Illichin ajatukset ovat herättäneet erilaisia mielipiteitä, mutta meille kaikille kuitenkin lienee selvää, että tulevaisuuttamme määritellään kouluissa joka päivä. Postmanin (1985, 5) sanoin: *lapset ovat eläviä viestejä, joita lähetämme oman aikamme ohi tulevaisuuteen.**

Lopuksi

Illich on kritisoinut yhteisöllisyyden katoamista, maailman muuttumista samanlaiseksi sekä teknologian ottamaa valtaa suhteessa ihmisiin. Merkittävä ongelma yksilön autonomian kannalta on Illichin tuotannon tulkinnan perusteella asiakkaan rooliin mukautuminen, *koulutettu mielikuviutus*.

Koulun haasteena on opetuksen toteuttaminen niin, että oppiminen kehittäisi itseohjautuvuutta ja että koulun rakenne ei rikkoisi autonomiaa. Puhuttaessa koulutuksen kehittämisestä puhutaan innovaatioiden tarpeellisuudesta, jotta pysytään globalisaation vaatimuksissa mukana. Tähän sisältyy mielenkiintoinen ristiriita: tavoitteena on ohjelmoida luovuus palvelemaan yksilön autonomiaa rajoittavaa *koulutettua mielikuviutusta*, joka voi hyväksyä vain ammattimaisen luovuuden tuotteet. Tästä näkökulmasta onkin helppo ymmärtää, miksi Illich on vaatinut kouluja lakkautettavaksi; koulun muuttaminen sen rakenteiden sisällä ei tuota muutosta siihen suurempaan rakenteeseen, mihin koulujen olemassaolo perustuu. Lopulta Illichin tuotannosta nouseva vanhentumaton ja keskeisin kysymys kuuluu: *mikä tekee koulusta koulun?*

Lähteet

- Cayley, David 1992. *Ivan Illich in Conversation*. Toronto: House of Anansi Press Ltd.
- Christie, Nils 1972. *Om skolan inte fanns*. (Alkuteoksesta *Hvis skolen ikke fantes* kääntänyt Maj Frisch) Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Finger, Matthias & Asún, Jose Manuel 2001. *Adults Education at Crossroads – Learning Our Way Out*. Leicester UK: NIACE, The National Organisation of Adult Learning.
- Fromm, Erich 1970. Introduction. *Teoksessa Iván Illich: Celebration of Awareness. A Call for Institutional Revolution*. New York: Doubleday & Company, Inc. Garden City.
- Halton, Eugene 1997. *The Modern Error: Or, the Unbearable Enlightenment of Being*. Teoksessa Mike Featherstone & Scott Lash & Roland Robertson (toim.) *Global Modernities*. London SAGE Publications LTD. 260–277.
- Hart, Ian 2001 *Deschooling and the Web: Ivan Illich 30 Years On Educational Media International EMI 38:2/3 – ICEM-CIME Geneva Conference 2000*.
- Illich, Iván 1970. *Celebration of Awareness. A Call for Institutional Revolution*. New York: Doubleday & Company, Inc.
- Illich, Iván 1978. *Toward a History of Needs*. Berkeley, CA: Heyday Books.
- Illich, Iván 2002. *Limits to Medicine. Medical Nemesis: The Expropriation of Health*. London: Marian Boyars.
- Illich, Iván 2004. *Deschooling Society*. London: Marion Boyars.
- Illich, Iván 2005. *Disabling Professions*. Teoksessa Iván Illich & Irving Zola & John McKnight & Jonathan Caplan & Harley Shaiken (toim.) *Disabling Professions*. London: Marian Boyars.
- Postman, Neil 1985. *Lyhenevä lapsuus*. (Alkuteoksesta *The Disappearance of Childhood 1982*. suomennanut Ilkka Rekiaro). Juva: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Postman, Neil & Weingartner, Charles 1970. *Uutta luova opetus*. (Alkuteoksesta *Teaching as Subversive Activity 1969* suomennanut Olli Arrakoski). Jyväskylä: K. J. Gummerus Osakeyhtiö.
- Reimer, Everet 1971. *School is Dead. Alternatives in Education. An Indictment of the System and The Strategy of Revolution*. New York: Doubleday & Company, Inc.
- Varto, Juha 2005. *Koulun syytä etsimässä. Tiedon ja taidon erilaiset tehtävät kasvatuksessa*. Teoksessa Tomi Kiilakoski & Timo Tomperi & Marjo Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatusta? Kriittisen pedagogiikan ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino. 197–216.

*Selviytymisen voimavarat
elämän koettelemuksissa*

IRTI ANOREKSIAN KAHLEISTA

Johdanto

Arviolta 5–10 miljoonaa tyttöä ja naista sekä lähes miljoona poikaa ja miestä sairastaa jonkinlaista syömishäiriötä (Michel & Willard 2003, 1). Suomessa noin kaksi prosenttia 15–20-vuotiaista naisista sairastuu syömishäiriöön ja jopa 15 prosentilla on ongelmia syömisensä kanssa (Ruuska 2006, 22). Syömishäiriöt yhdistetäänkin yhdeksi tavallisimmista nuorten naisten mielenterveyshäiriöistä, jotka äärimmilleen vietyinä ovat itsemurhan kaltaisia tapoja katkaista matka maailmaan. Yleisimmät ja varsinaiset syömishäiriömuodot ovat laihuushäiriö anorexia nervosa (anoreksia) sekä ahmimishäiriö bulimia nervosa (bulimia). (Rissanen 2005, 575.) Uusin syömishäiriömuoto, josta on olemassa vielä kovin vähän tutkimuksia, on orthorexia nervosa (ortoreksia), jossa terveellisestä ruokavaliosta tulee pakkomielle (Kinzl & Hauer & Traweger & Kiefer 2006, 396). Lisäksi on olemassa epätyypillisiä syömishäiriöitä, joista tunnetuin on ahmimishäiriö nimeltä binge eating disorder (BED), jossa ihminen ahmii suuria määriä ruokia oksentamatta niitä kuitenkaan ruokailun päätteeksi. Epätyypilliset syömishäiriöt muistuttavat anoreksiaa tai bulimiaa, mutta jokin niille tyypillinen keskeinen oire puuttuu kokonaan. (www.syomishairioliitto.fi/syomishairiot/.)

Tässä artikkelissa keskityn käsittelemään yhtä syömishäiriömuotoa, anoreksiaa, siihen sairastumisen arvoituksellisuutta sekä siitä selviytymistä. Artikkelini pohjautuu väitöskirjatutkimukseeni, jossa 11 tutkittavaani kertoo omakohtaisia kokemuksiaan anorektisesta matkastaan ja siitä selviytymisestä. Olen toteuttanut tutkimuksen haastatteleamalla anorektikoita sekä keräämällä anorektikoiden kirjoittamia kokemustarinoita.

Painottuessaan anorektikoiden selviytymiseen tutkimukseni nojautuu positiivisen psykologiaan. Haluan tutkimuksellani valaa nykyisille ja tuleville anorektikoille sekä heidän läheisilleen toivoa terveemmästä huomisesta. Pyrin tutkimukseni avulla tarjoamaan keinoja selvitä voittajana taistelussa anoreksiaa vastaan unohtamatta anoreksian kipeitä kokemuksia.

Anoreksian tunnuspiirteet ja hoito

Anoreksian tyypillisimmät tuntomerkit ovat Yhdysvaltain Psykiatrisen yhdistyksen vuonna 1987 julkaiseman määritelmän (DSM-IV) mukaan seuraavanlaiset:

- » Henkilö laihtuu niin paljon, että hänen painonsa laskee vähintään 15 prosenttia alle normaalipainon.
- » Henkilö pelkää painonnousua ja lihomista huolimatta siitä, että on jo alipainoinen.
- » Henkilö näkee itsensä lihavana, vaikka todellisuudessa on jo sairaalloisen laiha.
- » Naispuolisten henkilöiden amenorrea, kuukautisten poisjääminen.

Anoreksiaan liittyviä tuntomerkkejä ovat myös hiustenlähtö, alentunut ruumiinlämpö, jatkuva viluisuus, lanugokarvoitus, huono verenkierto, kuiva iho, unettomuus, kynsien haurastuminen, yltiöpäinen liikunta, liika kiinnostus ruokaan ja kaloreihin, huono itsetunto, eristäytyminen, yksinäisyys ja kyvyttömyys keskittyä muuhun kuin laihtuttamiseen. (Duker & Slade 2003, 91–92; Bryant-Waugh 2006, 76–77.) Anorektikoksi luokitellaan henkilö, jonka BMI (Body Mass Index = paino jaettuna pituuden neliöllä) on alle 17,5 (Abraham & Llewellyn-Jones 2001, 26–27). Erityisen alttiita anoreksialle ovat tietyt ryhmät, kuten urheilijoista tanssijat, voimistelijat ja kehonrakentajat. Anoreksia on yleistä myös laihuutta ihannoivissa ammattilaisissa, esimerkiksi malleilla. (Lieberman 1995, 134.) Anoreksiasta toipuu joidenkin tutkimusten mukaan alle kymmenessä vuodessa vain noin puolet (Zandian & Ioakimidis & Bergh & Södersten 2007, 238), kun taas tuoreen suomalaisen tutkimuksen mukaan kaksi kolmannesta paranee jo viidessä vuodessa (ks. Keski-Rahkonen & Hoek & Susser & Linna & Sihvola & Raevuori & Bulik & Kaprio & Rissanen 2007, 1259–1265). Anoreksiaan kuolee keskimäärin joka kymmenes sairastunut (Seller & Ravalia 2003, 437). Tutkittavieni kulkemien anoreksiapolkujen pituudet vaihtelivat hyvin paljon: lyhin matka oli kestänyt noin kolme vuotta, kun taas pisintä taivalta oli pitänyt tarpoa yli 30 vuotta.

Anoreksia saa usein alkunsa nuoruusiän uusissa elämäntilanteissa (Engblom 1998, 13). Sysäys anoreksiaan voi lähteä pelkästä aikuistumisen pelosta. Nuori haluaisi jäädä nuoreksi nuoruuden ikävaiheeseen ja välttää näin aikuisuuden mukanaan tuomat välttämättömyydet, kuten vastenmieliseltä kuulostavat kuukautiset sekä vastuunoton itsestään ja tekemisistään. (Char-

pentier 1998, 13.) Nuori elää myllerrysten keskellä hakien identiteettiään ja etsien paikkaansa maailmassa, minkä lisäksi hän kohtaa oman seksuaalisuutensa ja haavoittuvuutensa (Jaffe & Worobey 2006, 117). Tällaisten kehityskriisien takia nuorella voi herätä halu katkaista itsessään tapahtuvat muutokset ja vastata yhteiskunnan haasteisiin alkamalla tuhota itseään anoreksian avulla. Samalla nuori kokee saavansa paremman kontrollin kypsävistä kehostaan estäessään sen kehittymisen aikuismaisen naiselliseksi.

Anorektisen merkitysjärjestelmän ydin onkin useimmiten muuttumisessa: anorektiseksi tuleminen on eräänlaista suuntautumista, kääntymistä pois jostakin itselle tarkoituksenmukaisesta, pyrkimystä mallikansalaisuuteen tai vielä johonkin suurempaan. Anoreksiaa ei saada kuten flunssaa, vaan anorektisen käytöksen takana on usein tavoite ja sitoumus tehdä asiat oikein. Anorektiseksi tuleminen näyttäytyykin teoissa, joita suomalaisessa kulttuurissa tavoitellaan. Aika usein teot kohdistuvat oman ruumiin kontrolliin tai muille sellaisille elämänalueille, jotka kaipaavat kehittämistä. Pää tarkoituksena on muuttaa itsensä paremmaksi ihmiseksi kehittämällä anoreksiaa aina vain pidemmälle. Itsen muuttaminen ei ole kuitenkaan tarkoituksellista toimintaa, vaan sen avulla anorektikko kokee huolehtivansa itsestään paremmin kuin aiemmin. (Puuronen 2004a, 262–263, 265; Puuronen 2004b, 360–361.)

Maffesoli (1995, 40–41) näkee anorektikon oikein tekemiseen sitoutumisen olevan omaan itseen kääntymistä, itsensä pelastamista. Oleellista anorektiseksi tulemisessa on huomion kiinnittäminen omaan itseensä, mikä ilmenee muun muassa oman elämän tarkkana analysointina: elätkö tarpeeksi terveellistä elämää? Onko painoni ihannepainoindeksin rajoissa? Menestynkö elämässäni? Anorektiseksi tuleminen on eräänlainen itseen takertuva elämäntapana, joka ulkopuolisen silmin katsottuna vaikuttaa erittäin itsekkäältä toiminnalta. (Puuronen 2004b, 362; Michel & Willard 2003, 34–35.)

Anoreksiaa voidaan pitää karikatyyrinä niistä tapahtumista, joita tapahtuu, kun yleinen suositus laihduttamisesta otetaan liian kirjaimellisesti ja viedään äärimilleen. Ruokavalio muuttuu normaalista hyvin niukka, ja anorektikon itselleen sallimat ruoat ovat yltiöterveellisiä. Aluksi ruokavaliosta poistetaan kaikki rasvainen, seuraavaksi sokeria sisältävät tuotteet ja tätä jatketaan, kunnes jäljellä on enää tuotteet, joiden energiamäärä on lähellä nollaa. Näläntunne on päivän suurin nautinto, kun taas ruokailutapahtuma on jopa niin pelottava ja ahdistava kokemus, että anorektikkoa ei näy enää muiden kanssa yhtä aikaa ruokapöydässä. (Lucas 2004, 58; Thurffjell 2005, 18.) Anorektikko on itsekurinsa suhteen järkkymätön, hän on mestari

syömisensä rajoittamisessa ja ahdistuu, jos edes joutuu maistamaan ”vahingollista”, kiellettyä, ruokaa. Hän pelkää menettävänsä hallintansa itsestään, jos erehtyy syömään päätöksistään huolimatta (Riihonen 1998, 145; Bordo 1993, 160). Minkä, miten ja milloin tahansa syöminen ei ole anoreksiassa mahdollista, sillä se rikkoisi anorektisuuden ”sääntöjä” vastaan (Puuronen 2004b, 364). Muille ruoanlaittaminen on ihanaa, sillä anorektikko nauttii katsellessaan toisten syömistä. Anorektikko kerää ruokareseptejä ja kiertelee kaupoissa ihailemassa kiellettyjä hedelmiä, ylitsepursuvia herkkuhyllyjä, joihin hänellä itsellään ei ole oikeutta. (Lucas 2004, 58–59.)

Anoreksiaan liittyy useimmiten erilaiset pakkomielteet, ääretön halu laihduttaa sekä valtava pelko lihomista kohtaan. Anorektikon elämä näyttääkin pyörivän vain ruoan ja laihduttamisen ympärillä. Salaisena päämääränä on tappa oma ruokahalu kokonaan. Elämä on kontrolloitua ja ylisäännöllistä, samojen rutiinien toistamista päivästä toiseen kontrollin menettämisen pelon takia. Anorektikko uskoo kontrolloinnin osoittavan kurinalaisuutta ja itsensä hallitsemista. Vasta hoikkuus ja läskittömyys tekevät anorektikosta hänen omissa silmissään kelvollisen ja antavat oikeuden elämään. (Bordo 1993, 146; Mussell & Mitchell & Binford 2001, 9–10.) Anoreksia on yritys käsitellä ja purkaa vaikeita ajatuksia, tunteita ja pelkoja rankaisemalla niistä itseään. Puurosen (2004a, 99) mukaan anoreksia on kuin peliä, jossa anorektisuus on elämäntapa ja jossa uhrattava uhri, uhrin antaja sekä vastaanottaja ovat yksi ainoa henkilö eli anorektikko itse. Giddens (1996, 102) puolestaan pitää anoreksiaa yhtenä myöhäismodernin ajan riippuvuuden muotona, joiksi hän luettelee anoreksian lisäksi kahvin, huumeet, alkoholin, työn, kuntoilun, seksin sekä rakkauden. Giddensin mukaan anoreksia osoittaa yhteiskunnan negatiivisen vaikutuksen yksilöön: anoreksian avulla yksilö yrittää ratkaista kysymystä, kuinka olla hyvä kansalainen suorittamista ja tehokkuutta arvostavassa yhteiskunnassa. (Myös Michel & Willard 2003, 34–35, 42.)

Anoreksian perimmäistä syytekijää ei ole saatu selvitettyä, sillä ei ole olemassa vain yhtä selkeää syytä, miksi osa ihmisistä haluaa tuhota itseään laihduttamalla (Michel & Willard 2003, 31). Turner (1984, 109–111) yhdistää anoreksian alkusyyt yhteiskunnan terveysterrorismiin, Charpentier (1998, 8–9) puhuu median luomien kauneusihanteiden vaikutuksesta, Reuter (1997, 143) paikantaa anoreksian alkusyyyn tyydyttämättömien tunteiden hallintayritykseksi, kun taas Abraham ja Llewellyn-Jones (2001, 14–16) ymmärtävät anoreksian osasyiksi äärettömän laihdutusvimman. Lääketieteessä anoreksian syytä etsitään elimistön toimintahäiriöistä, syyksi on esitetty esimerkiksi sinkin puutetta tai liian vilkasta serotoniiniaineenvaihduntaa (Ab-

raham & Llewellyn-Jones 2001, 55; Michel & Willard 2003, 34). Äskettäin julkaistu ruotsalaistutkimus puolestaan väittää, että yli puolet anoreksiata-pauksista johtuu geneettisistä syistä, eli kyseessä olisi perinnöllinen alttius (ks. Bulik & Sullivan & Tozzi & Furberg & Lichtenstein & Pederson 2006, 305–312). Omassa tutkimuksessani anoreksian syytekijät paikantuivat perheen sisäisiin ongelmiin (köyhään tunneilmapiiriin, aikuisten kiireeseen ja henkilökohtaisiin ongelmiin, kiltin tytön syndroomaan), kyvyttömyyteen kontrolloida erilaisia ristiriitoja (epäonnistunutta perfektionismia, kiusaamista), kadonneeseen elämänhallintaan (kelpaamattomuuden tunteeseen, tunneherkkyyteen), liialliseen kiinnostukseen ruoasta sekä liikunnasta, yhteiskunnallisen kauneushanteen palvontaan (mediassa, vääristyneeseen käsitykseen kauneudesta, ympäristön paineeseen) sekä traumaattisiin kokemuksiin (kuolemaan, kumppanin pettämiseen, fyysiseen pahoinpitelyyn, raiskaukseen)

Anorektikon hoito näyttää olevan sekä tiedettä että taidetta. Tiedettä siinä mielessä, että aliravitsemustilan hoitamiseksi on keksitty keinoja, taidetta siksi, että jokainen anorektikko on hoitotilanteessa oman persoonansa ja kokemustensa kanssa ainutlaatuinen tapaus. Suurista tapauskohtaisista eroista johtuen kaikki hoidot eivät sovi kaikille. (Lucas 2004, 102, 109.) Hoitojen järjestäminen voi kuitenkin olla vaikeaa anorektikoiden heikon hoitomyöntyväisyyden takia. Erityisen vaikeaksi ja pitkäkestoiseksi anorektikon hoidon tekee anoreksian kanssa usein käsi kädessä kulkevat muut ongelmat, kuten pakko-oireinen häiriö, ahdistuneisuushäiriö, persoonallisuushäiriö, vakavan masennustila, valtava väsymys, sekavuus, itsemurha-ajatukset, perheongelmat sekä alkoholin, huumeiden ja lääkkeiden väärinkäyttö. (Seller & Ravalia 2003, 438.) Anoreksiasta selviytyminen ei olekaan ihmeeseen verrattavissa oleva ilmiö, vaan useimmiten pitkä, epämiellyttävä ja mutkainen matka kohti sisäistä sekä ulkoista muutosta, johon halun on lähdettävä anorektikosta itsestään. Ammattilaiset hoitokeinoineen sekä ystävät ja läheiset ovat kuitenkin äärimmäisen tärkeä tuki ja turva uuteen matkaan suuntautuvalla anorektikolle.

Anoreksiasta selviytyminen

Anoreksiasta selviytymisessä on keskeistä anorektikon tapa löytää ja tunnistaa itsensä ja oma elämänsä. Tärkeitä ovat ne asiat, jotka anorektikko itse kokee elämässään merkityksellisiksi. Anoreksiasta ylipääsemistä voidaan tarkastella eräänlaisena kehityskääntymyksenä, jonka aikana anorektikko alkaa havainnoida ympäröivää maailmaa uudella tavalla samalla, kun ano-

reksia vähitellen heikkenee. Prosessi on hidaskoska anorektikko joutuu opettelemaan uudelleen niin sanottua normaalia elämää. Paranemisprosessi pitäisikin nähdä pitkän aikavälin projektina, kokeiluna ja sisäisenä löytöretkenä, jonka aikana anorektikolla on lupa epäonnistua ja hapuilla kohti onnistumista. Muistettava on, että tie litteään vatsaan kulkee turvonneen vatsan kautta, ja parantumisprosessin aiheuttaman ahdistuksen ja pahan olon jälkeen tulee vapaus, jonka ansiosta pään sisässä elävät pakkoajatukset ja myytit romuttuvat. (Ster 2006, 17, 26.)

Tutkimukseeni osallistuneiden anorektikoiden puhuessa selviytymisestään korostui heidän tarinoissaan henkisen selviytymisen tapojen erittely, eli ne prosessit, joiden kautta kukin anorektikko kävi mielessään tai läheistensä kanssa läpi kokemuksiaan ja tuntemuksiaan. Näitä esimerkiksi sosiaalisen tuen etsimiseen tähtääviä selviytymiskeinoja nimitetään myös tunnekeskeiseksi selviytymiseksi, jonka perimmäisenä tarkoituksena on Hoghin ja Doftadottirin (2001, 485) mukaan vähentää sisäisen stressin aiheuttamaa emotionaalista epämukavuutta. Tunnekeskeisen selviytymisen avulla anorektikot pyrkivät työstämään negatiivisia tunteita, kuten vihaa, kiukkua ja katkeruutta, sekä opettelemaan elämään näiden tunteidensa kanssa. Yhtä lailla siinä on kysymys niin unohtamisesta, anteeksiantamisesta kuin merkitysten hakemisesta ja löytämisestä omille kipeille kokemuksille. (Vrt. Endler & Parker 1994, 50 Lazarus & Folkman 1984, 150–152.) Anorektisessa selviytymisessä olisikin tämän mukaan kyse pitkälti yksilön sisäisistä stressinsäätelykeinoista, lähinnä uhan (muiden muassa anorektisten elintapojen) poistamisesta, ongelmien ratkaisusta, tunteiden käsittelystä ja osittain myös niiden torjunnasta. Anorektisessa selviytymisessä anorektikko ei kuitenkaan pysty muuttamaan elämää mieleisekseen, vaan hänen on muututtava itse. Tällainen selviytyminen anoreksiasta lähestyykin Giddensin (1991, 53–54) mainitsemaa ajatusta identiteettiprojektista, jossa anorektikko arvioi omaa minäänsä reflektiivisesti uudelleen, jotta hän jaksaisi jatkaa ponnisteluja selviytymisensä eteen, vaikka eteen tulisi välillä myös vastoinkäymisiä ja ajoittaisia paluumatkoja anorektiseen arkeen.

Anorektisessa selviytymisessä keskeisiksi näyttivät nousevan myös ne käytännön keinot, joiden kautta anorektikko itse yrittää vaikuttaa tilanteeseensa tai joiden avulla hän koettaa saada itselleen apua. Lazarus ja Folkman (1984, 150–152) nimittävät näitä keinoja ongelmasuuntautuneiksi ja Endler ja Parker (1994, 50) puolestaan tehtäväsuuntautuneiksi selviytymiskeinoiksi. Tällaisia keinoja oli tutkimillani henkilöillä esimerkiksi hakeutuminen yleisen terveydenhuollon piiriin, kouluterveydenhoitoon tai vertaistukiryhmiin. Myös liikunta ja harrastukset sekä osittain jopa lääkeaineiden käyt-

tö osoittautuivat yrityksiksi ratkaista ongelmia aktiivisesti. (Vrt. Latack & Havlovic 1992, 492–493.)

Anorektinen selviytyminen näyttäisi siis rakentuvan sekä henkisen selviytymisen prosessista, jonka keskeisenä tavoitteena voidaan pitää eroon pääsemistä anorektisten kokemusten aiheuttamista tunteista sekä oppimista elämään näiden tunteiden kanssa, mutta myös ongelmanratkaisuun pyrkivistä käytännön keinoista, joiden kautta tarjoutuu mahdollisuus ulkopuoliseen apuun (ks. Latack & Havlovic 1992, 492–493). Selviytymiseen vaikuttaa kuitenkin myös ympäristö asenteineen sekä jokapäiväisen elämän mukanaan tuomat haasteet, kuten työ, opiskelu ja perhe-elämän yhteensovittaminen. Tärkeää on kuitenkin huomata, että hyvinkin erilaiset selviytymiskeinot saattavat toimia eri yksilöiden kohdalla mielekkäällä tavalla. Yksilö voi kokea jonkin tietyn tavan selviytyä hyvänä ja mielekkäänä samaan aikaan, kun kyseinen tapa voi ulkopuolisten silmissä näyttää turhalta ja tehottomalta. (Ks. myös Vitaliano & Maieiro & Russo & Katon & Hall 1990, 348–349.) Siksi selviytymisen tehokkuuden arviointi ei olekaan ensisijaista, vaan tärkeämpää on yksilön oma kokemus selviytymisestä, oli se sitten aktiivista toimintaa tilanteen muuttamiseksi tai passiivista, esimerkiksi hoitojen kieltämistä (vrt. Lazarus & Folkman 1984, 141–143; Rajala 2001, 9).

Selviytymiseen käytetään aina yhtä tai useampaa selviytymismallia tai -strategiaa, mutta niiden käyttö on harvoin tiedostettua. Useimmiten yksilö hyödyntääkin aiemmin omaksumiaan selviytymiskanavia, siis niitä selviytymiskeinoja, jotka kuuluvat yksilön jokapäiväiseen arkeen ja elämänhallintaan. (Punamäki & Puhakka 1995, 119–120; Uusitalo 2006, 284.)

Anorektista selviytymistä voidaan kuvata myös Ayalonin (ks. 1995, 25–27) kehrittelemän kokonaisvaltaisen selviytymismallin kautta, jonka sisältämien ulottuvuuksien avulla kukin selviytyjä rakentaa oman selviytymiseen tähtäävän yhdistelmänsä. Mallinsa pohjalta Ayalon on hahmotellut myös erilaisia selviytyjätyyppejä. *Kognitiivinen selviytyjä* käyttää selviytymisstrategioinaan tiedon keruuta, ongelmanratkaisua, oman suunnan etsimistä, sisäistä dialogia sekä toiveiden ja tärkeysjärjestyksen listaamista. *Emotionaalinen selviytyjä* hyödyntää ennen kaikkea emotionaalista selviytymiskanaansa ilmaistemalla kokemuksiaan itkien, nauraen, puhuen ja ei-kielellisesti piirtäen, tanssien tai musiikin avulla. *Sosiaalisesti suuntautunut selviytyjä* hakeutuu sosiaalisiin tilanteisiin ottamalla vastaan tukea ja vastavuoroisesti antamalla tukea toisille. *Luovan selviytyjän* selviytyminen perustuu mielikuvitukseen, jonka avulla hän välttelee epämiellyttäviä tosiasioita tai ratkaisee ongelmia. *Henkisesti suuntautunut selviytyjä* kokee uskonsa, arvo-

järjestelmänsä, ideologiansa tai sosiaalisen vastuunkannon turvaavan elämän merkityksen. *Fysiologiset selviytyjät* purkavat stressinsä liikkumalla ja toimimalla fyysisesti, mutta myös syömällä, nukkumalla tai käyttämällä päihteitä. (Ayalon 1995, 28; Myös Latack & Havlovic 1992, 492–493.)

Tutkittavani edustavat Ayalonin selviytyjätyyppiluokittelun mukaisesti kaikkia selviytyjätyyppejä. Haastateltavani ovat etsineet itse ratkaisuja ongelmiinsa (kognitiivinen selviytyjä), ilmaisseet tunteitaan monin tavoin, muun muassa itkien ja puhuen (emotionaalinen selviytyjä), hakeneet ja antaneet tukea puhumalla esimerkiksi vertaistukiryhmissä (sosiaalinen selviytyjä), päässeet jaloilleen uskon kautta (henkinen selviytyjä) sekä purkaneet ahdistustaan ja mielipahaansa muun muassa liikkumalla (fysiologinen selviytyjä).

Anorektinen selviytymisprosessi näyttääkin rakentuvan eri selviytymismalleista, -tyypeistä ja -strategioista, joista kukin yksilö valitsee oman elämäntilanteensa ja persoonansa kautta toimivimmat yhdistelmät. Selviytymisprosessi ei ole yksioikoinen ja nopea matka vaikeuksista voittoon, vaan välillä voi joutua harhateille, jolloin selviytymisprosessi luonnollisesti hidastuu. Selviytymisprosessi kulkeekin sekä eteen- että taaksepäin muun muassa takapakkien johdosta. Anorektista selviytymistä ei kuitenkaan voida kuvailla minkään yksittäisen mallin tai strategian avulla, sillä mallien taustalla vaikuttavat yksilöiden selviytymismatkallaan kohtaamat elämäntilanteet ja välilaskut. Selviytyminen on loppujen lopuksi myös hyvää tuuria ja onnenkantamoisia, täynnä erilaisia selviytymistekijöitä, joiden kautta motivaatio selviytymiseen syntyy.

Selviytymisen edellytyksiä

Tutkimukseni keskeisenä tehtävänä oli selvittää, mitkä selviytymistekijät ovat auttaneet tutkittaviani löytämään kadoksissa olleen elämän punaisen langan, eli kuinka he ovat selvinneet voittajina vaikeasta vastustajastaan anoreksiasta. Anoreksiaan sairastumiseen ei ole olemassa vain yhtä syytä ja saman voi sanoa myös anoreksiasta selviytymisestä. Selviytyminen on usean tekijän summa, johon vaikuttavat niin yksilön käytössä olevat voimavarat ja vahvuudet kuin koko hänen aiempi elämänsä, sosiaalinen asemansa sekä persoonansa. Siten tutkimukseni on vain tienviitta ja avaava puheenvuorona niille tekijöille, joiden kautta murretaan anoreksian voimakas ja kaikki nielevä suojamuuri.

Tutkimani aineiston perusteella havaitsin muutamia selkeitä selviytymiseen vaikuttavia yhtäläisyyksiä, jotka toistuivat lähes jokaisessa selviytymis-

tarinassa. Yksi tällainen yhtäläisyys oli sitkeys. Sitkeä ihminen mielletään useimmiten yksilöksi, joka ponnistelee vastoinkäymisistä huolimatta niin kauan, kunnes asetettu tavoite on saavutettu. Sitkeyteen liittyy myös sitoutuminen tavoiteltavaan asiaan sekä luottamus sitä kohtaan, että tavoite on todella saavutettavissa. (Carver & Scheier 2003, 88–91.) Eisenbergin ja Wangin (2003, 122–125) mukaan sitkeät ihmiset myös kykenevät säätelemään tahdonalaisesti omaa käytöstään, mikä lisää sitkeiden ihmisten sopeutuvaisuutta, kokonaisvaltaista toimivuutta sekä hyvinvointia. Tutkimani henkilöt osoittautuivat sisukkaiksi ainakin siltä osin, että ensin he muuttivat elämänsä hyvin järjestelmällisesti ja periksi antamatta täydellisyyttä tavoittelemaan anorektiseen elämäntapaan, mutta myöhemmin he käyttivät tuon saman sitkeyden palatakseen takaisin kiinni niin sanottuun normaaliin elämään. Pelkästään itse sairastaminen siis jo osoitti, että tutkittavani ovat periksi antamattomia tavoitteensa edessä, mutta vieläkin suurempaa sinnikkyyttä he osoittivat selviytymällä monien vastamäkienkin jälkeen pitkästä paranemisprosessistaan.

Toinen tutkittaviani yhdistävä piirre oli luopuminen. Luopuminen näkyi ennen kaikkea kokonaisvaltaisena muuttumisena, jossa tutkittavani vaihtoivat vanhat anorektiset ajatukset, syömistottumukset ja jopa pieneksi käyvät vaatteet uuden elämän mukaisiksi. Selviytymiseen liittyvä luopuminen näkyi myös ihmissuhteiden muuttumisena, paikkakunnan vaihtamisena, oman itsekurin höllentämisenä ja laiskottelun opettelemisena. Luopumisessa oli siis tutkittavieni kohdalla kyse koko anorektisen elämän heittämisestä romukoppaan ja kaiken aloittamisesta lähes tyhjästä.

Toisaalta selviytyminen ei kuitenkaan onnistunut tutkittaviltani pelkästään sitkeyden ja luopumisen avulla, vaan he tarvitsivat siihen aikaa, takapakkeja, myötämäkiä sekä kompromisseja niin läheisten kuin itsensäkin kanssa. He tarvitsivatkin tilaa ja aikaa kasvaa, mutta myös mahdollisuuden kehittää ja rakentaa omaa keskeneräistä identiteettiään elämään oppimisen avulla. Anorektinen selviytyminen muistuttaakin Wengerin (2002, 175–176) mainitsemaa ajatusta yksilön sisäisestä dialogista joksikin tulemisen ja joksikin tulemisen välttämisen välillä. Anorektikko näyttäisi rakentavan selviytymisprosessinsa aikana identiteettiään muun muassa sosiaalisten suhteiden kautta sekä toimimalla erilaisissa yhteisöissä, kuten vertaistukiryhmissä. (Myös Mahoney 2002, 748–749; Wenger 2002, 175–176.) Anoreksiasta selviytyminen on siten eräänlaista kasvun aikaa. Se vaatii ajatusten kypsymistä sekä itsensä kokonaisvaltaista hyväksymistä, joka tapahtuu useimmiten vasta aikuisiässä, kun anoreksiaan sairastutaan usein jo nuoruusiän kehityskriisien aikana. Kasvuun liittyy myös itsetunnon kohentuminen, joka

näkyä ennen kaikkea itsensä kunnioittamisena sekä sosiaalisten suhteiden onnistumisena. (Esim. Mäkikangas 2007, 17.)

Anoreksiasta selviytyminen lähestyy väistämättä ajatusta, jossa selviytymisen yhtenä tavoiteltavana päämääränä on saavuttaa hyvä elämänhallinta. Tie hyvään elämänhallintaan taas käy etsimällä syitä, tietoja ja neuvoja sekä positiivista elämänasennetta ja käyttämällä hyväksi jo olemassa olevia tai vasta heräämässä olevia sisäisiä vahvuustekijöitä. Fernández-Ballesterosin (2003, 138) tekemän vahvuusluokittelun perusteella löysin tutkittavieni selviytymiseen keskeisesti vaikuttavia vahvuustekijöitä. Niitä olivat ennen kaikkea optimismi, sisäinen motivaatio, itsensä toteuttaminen, sosiaalinen verkko ja tuki, sosiaaliset mahdollisuudet sekä osittain myös pystyvyysusko, viisaus sekä onnellisuus.

Optimismi näkyi tutkittavillani ennen kaikkea uskalluksena kääntyä pois tutusta ja turvallisesta ja ottaa vastaan uuden elämän mukanaan tuomat haasteet (myös Folkman, & Lazarus & Dunkel-Schetter & DeLongis & Grue 1986, 995). Sisäinen motivaatio kuvastaa tutkittavieni omaa halua selviytyä ja saavuttaa loppuelämän kestävä paraneminen. Sisäisen motivaation avulla kuvataankin muun muassa yksilön tarvetta oppia uutta ja kehittyä, mutta se sisältää myös yksilön persoonallisuuden rakenteen sekä motivaation kehittymiseen. (Nurmi & Salmela-Aro 2006, 182–185; Ryan & Deci 2000, 70.) Itsensä toteuttaminen avasi tutkittavilleni tien kääntää ajatukset pois anorektisista mietteistä ja nauttia elämästä liikunnan, taiteen, eläinten sekä musiikin avulla. Sosiaalinen tuki tarjosi tilaisuuden puhua vaikeuksista ja ristiriidoista jonkun kanssa, mutta se oli myös kanava saada uutta tietoa ongelmista. Sosiaalinen tuki mahdollisti niin ikään avun pyytämisen ja vastaanottamisen sekä turvallisuuden tunteen. (Myös Scheff 1990, 20–25.) Sosiaalinen tuki olikin tutkittavilleni eräänlainen väylä selviytymiseen, minkä avulla usko muiden hyväksyntään ja oman itsensä kelpuuttaminen onnistuivat. Sosiaaliset kontaktit avasivat tilaisuuden nähdä normaalia elämää ja mahdollisuuden peilata siihen omia vääristyneitä käsityksiään.

Onnellisuus ilmeni ennen kaikkea saavutettuna rakkautena joko puolisoa tai lasta kohtaan, mikä synnytti voimaa pysyä selviytymispolulla. Aito, onnellisuuteen sitoutuva rakkaus antoi tutkittaville mahdollisuuden kasvaa ihmisinä ja saavuttaa asettamansa päämäärät. (Myös Hendricks & Hendricks 2002, 474–475.) Pystyvyysuskon kautta tutkittavillani heräsi luottamus omaan tekemiseensä. Pystyvyysuskon avulla he kokivat selviytymisen saavutettavana olevana päämääränä. Maddux (2002, 277) toteaa, että juuri usko omien tavoitteiden saavuttamismahdollisuuksiin on yksi tärkeimmistä menestymiseen johtavista tekijöistä. Näiden kaikkien vahvuuksien pohjalla

on viisaus, jonka antamat sisäiset voimavarat ovat auttaneet tutkittaviani löytämään ja tarvittaessa löysäämään oman elämänsä lankoja ja kokoamaan uuden elämän palapeliä pala palalta. (vrt. Baltes & Freund 2003, 31–33).

Lopuksi

Anorektisen matkansa päättäneiden anorektikoiden on usein vaikea löytää elämästään ne tekijät, jotka ovat nostaneet heitä ylöspäin kohti päämääränä olevaa selviytymistä. Anorektinen aika on osittain pyyhkiytynyt mielestä, ja koetut kipeätkin muistot ovat saaneet ajan kultaaman reunan, jolloin anoreksiasta on jäänyt jäljelle pirstaleisia, unenkaltaisia mielikuvia. Hyvä niin, sillä muutenhan elämän jatkaminen olisi todella vaikeaa. Tämä kuitenkin vaikeuttaa anorektisen selviytymisen pohtimista. Osa kokemuksista on saanut suuremman arvon kuin joku toinen ja osa on voinut jäädä kokonaan huomioimatta ja kertomatta. Kokoamani selviytymistekijät voivat kuitenkin jollakin tapaa synnyttää ymmärrystä siitä, millaisten asioiden avulla selviytyminen on mahdollista. Saavuttamani tutkimustulokset ovat lähinnä esimerkinomaisia tapoja lähestyä anorektikoita ja heidän auttamistaan: tulokset avaavat tilaisuuden pohtia niitä keinoja, joiden avulla anorektikko voidaan ottaa huomioon yksilöllisenä kokonaisuutena, eikä ahtaa häntä johonkin tiettyyn ja ehkä jo käytettyyn hoitomuottiin.

Tutkimuksen tekeminen sensitiivisestä aiheesta on usein vaikeaa tutkittaville, mutta myös tutkija asettaa siinä itseensä alttiiksi äärettömälle tunnevyörylle. Itse tutkijana kohtasin tunteiden kirjon lukemattomia kertoja aineistoni kanssa keskustellessani: olin välillä täysin ymmällä siitä omien tunteiden määrästä, jota tunsin ilon, surun, hämmennyksen, pettymyksen ja välillä jopa ahdistuksen muodossa. Entisenä anorektikkona olen itse läpikäynyt paljon haavoittavia kokemuksia ja tallannut selviytymispolkuni monien vaikeiden mutkien kautta, minkä takia epäilin, saisinko tutkittavani puhumaan minulle vaikeista asioista. Paljon tuli asioita sanotuksi, suurin osa niistä kirjoitetuksikin, mutta varmasti on vielä lukuisia kokemuksia ja asioita, joita tutkimukseni ei tuonut julki anorektisen todellisuuden hälventämisestä. Kuulemani tarinat saivat minut kuitenkin vakuuttuneeksi tällaisen tutkimuksen tärkeydestä sekä huomaamaan yksilöllisen elämän herkän haurauden ja äärettömän kauneuden. Elämästä ja sen eteen tuomista vaikeuksista selviytyminen ei suinkaan ole kenellekään itsestään selvyys, vaan se on jotakin paljon enemmän:

*Katso tätä päivää, sillä se on elämä.
Sen lyhyessä hetkessä on koko totuus.
Siinä on koko olemassaolosi todellisuus,
kasvun riemu, toiminnan loisto, kauneuden rikkaus.
Eilinen on vain unta,
huominen vain näky.
Mutta jos elät tämän hetken hyvin,
on eilinen uni onnesta,
jokainen huominen toivenäky.
Katso siis tarkkaan tätä päivää,
aloita joka aamu uusi elämä.*

(Goethe, kirjasta Jakobsen & Wiegand 1996, 107.)

Lähteet

- Abraham, S. & Llewellyn-Jones, D. 2001. *Eating Disorders. The Facts*. Oxford: Oxford University Press.
- Ayalon, O. 1995. Selviydyn! Yhteisön tuki ja selviytyminen. Alkuteos: Rescue! Community Oriented Preventive Education. Suom. K. Absetz. Mannerheimin Lastensuojeluliitto. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Baltes, P.B. & Freund, A.M. 2003. Human strengths as the orchestrations of wisdom and selective optimization with compensation. Teoksessa L.G. Aspinwall & U.M. Staudinger (toim.) *A psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology*. San Francisco: Berrett-Koehler. 23–35.
- Bordo, S. 1993. *Unbearable Weight. Feminism, Western Culture and Body*. Berkeley: University of California Press.
- Bryant-Waugh, R. 2006. Recent Developments in Anorexia Nervosa. *Child and Adolescent Mental Health*. Volume 11, No. 2. 76–81.
- Bulik, C.M. & Sullivan, P.F. & Tozzi, F. & Furberg, H. & Lichtenstein, P. & Pederson, N.L. 2006. Prevalence, Heritability and Prospective Risk Factors for Anorexia Nervosa. *Archives of General Psychiatry* 63, 305–312.
- Carver, C.S. & Scheier, M.F. 2003. Three human strengths. Teoksessa L.G. Aspinwall & U.M. Staudinger (toim.) *A psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology* San Francisco: Berrett-Koehler. 87–102.
- Charpentier, P. 1998. Anoreksia ja bulimia. Teoksessa: P. Charpentier (toim.) *Nuorten syömishäiriöt ja lihavuus*. Jyväskylä: Kirjapaino Oma. 7–24.
- Duker, M. & Slade, R. 2003. *Anorexia Nervosa and Bulimia. How to Help*. Buckingham: Open University Press.
- Eisenberg, N., & Wang, V.O. 2003. Toward a positive psychology: Social developmental and cultural contributions. Teoksessa L.G. Aspinwall & U.M. Staudinger (toim.) *A psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology*. San Francisco: Berrett-Koehler. 117–129.
- Endler, N.S. & Parker, J.D.A. 1994. Assessment of multidimensional coping: task, emotion and avoidance strategies. *Psychological Assessment*, 6 (1), 50–60.
- Engblom, P. 1998. Naisen itsekokemus, identiteetti ja psykodynaaminen psykoterapia syömishäiriöissä. *Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia* 33. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Fernández-Ballesteros, R. 2003. Light and dark in the psychology of human strengths: The example of psychogerontology. Teoksessa L.G. Aspinwall & U.M. Staudinger (toim.) *A psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology*. San Francisco: Berrett-Koehler. 131–147.
- Folkman, S. & Lazarus, R.S. & Dunkel-Schetter, C. & DeLongis, A. & Gruen, R.J. 1986. Dynamics of a Stressful Encounter Outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 50, No 5, 992–1003.

- Giddens, A. 1991. *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. 1996. Elämää jälkitraditionaalisessa yhteiskunnassa. Teoksessa: U. Beck, A. Giddens & S. Lash (toim.) *Nykyajan jäljillä. Refleksiivinen modernisaatio*. Tampere: Vastapaino. 83–152.
- Hendricks, S. & Hendricks, C. 2002. Love. Teoksessa C.R. Snyder & S.J. Lopez (toim.) *Handbook of Positive Psychology*. Oxford: Oxford University Press. 472–484.
- Hogh, A. & Dofradottir, A. 2001. Coping with bullying in the workplace. *European Journal of Work and Organizational Psychology* 10 (4), 485–495.
- Jaffe, K. & Worobey, J. 2006. Mothers' attitudes toward fat, weight and dieting in themselves and their children. *Body Image*. Vol.3, Issue 2, 113–120.
- Jakobsen, M. & Wiegand, E. 1996. Muutosvoima minussa. Nuoren selviytyminen arkielämän paineissa ja kriisitilanteissa. Mannerheimin Lastensuojeluliiton julkaisu. Gummerus Kirjapaino Oy.
- Keski-Rahkonen & A., Hoek, H.W. & Susser, E.S. & Linna, M. S. & Sihvola, E. & Raevuori, A. & Bulik, C. M., & Kaprio, J. & Rissanen, A. 2007. Epidemiology and Course of Anorexia Nervosa in the Community. *American Journal of Psychiatry*, Vol. 164, Issue 8, 1259–1265.
- Kinzl, J.F. & Hauer, K. & Traweger, C. & Kiefer, I. 2006. Orthorexia nervosa in dieticians. *Psychotherapy and Psychosomatics* 75, 395–396.
- Latack, J.C. & Havlovic, S.J. 1992. A conceptual evaluation framework for coping measures. *Journal of Organizational Behavior*. Vol.13, Issue 5, 479–508.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. 1984. *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lieberman, S. 1995. Anorexia Nervosa: the tyranny of appearances. *Journal of Family Therapy*. Vol.17 (1), 133–138.
- Lucas, A.R. 2004. *Demystifying Anorexia Nervosa: An Optimistic Guide to Understanding and Healing*. Oxford: Oxford University Press.
- Maddux, J.E. 2002. Self-Efficacy. The Power of Believing You Can. Teoksessa C.R. Snyder & S.J. Lopez (toim.) *Handbook of Positive Psychology*. Oxford: Oxford University Press. 277–287.
- Maffesoli, M. 1995. *Maaailman mieli: yhteisöllisen tyylin muodoista*. Suom. M. Määttänen. Helsinki: Gaudeamus.
- Mahoney, M.J. 2002. Constructivism and Positive Psychology. Teoksessa C.R. Snyder & S. J. Lopez (toim.) *Handbook of Positive Psychology*. Oxford: University Press. 745–750.
- Michel, D.M. & Willard, S.G. 2003. *When Dieting Becomes Dangerous. A Guide to Understanding and Treating Anorexia and Bulimia*. Yale: Yale University Press.
- Mussell, P.M. & Mitchell, J.E. & Binford, R.B. 2001. Anorexia Nervosa. Teoksessa: J.E. Mitchell (toim.) *Outpatient Treatment of Eating Disorder: A Guide for Therapist, Dietitians and Physicians*. Minnesota: University of Minnesota Press. 5–25.
- Mäkikangas, A. 2007. *Personality, Well-Being and Job Resources. From Negative Paradigm towards Positive Psychology*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

- Nurmi, J-E. & Salmela-Aro, K. 2006. What Works Make You Happy: The Role of Personal Goals in Life-Span Development. Teoksessa: M. Csikszentmihalyi & I.S. Csikszentmihalyi (toim.) *Life Worth Living: Contributions of Positive Psychology*. Oxford: Oxford University Press. 182–199.
- Punamäki, R-L. & Puhakka, T. 1995. Psyykkisten selviytymiskeinojen sisältö ja tehokkuus traumaattisissa oloissa. Teoksessa: K. Räikkönen & J-E. Nurmi (toim.) *Persoonallisuus, terveys ja hyvinvointi*. Helsinki: Suomen psykologinen seura. 118–131.
- Puuronen, A. 2004a. Rasvan tyttäret. Etnografinen tutkimus anorektisen kokemustiedon kulttuurisesta jäsentymisestä. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Puuronen, A. 2004b. Anoreksia uskontotieteen tutkimuskentällä. Teoksessa: O. Fingerroos, M. Opas & T. Taira (toim.) *Uskonnon paikka. Kirjoituksia uskontojen ja uskontoteorioiden rajoista*. Tietolipas 205/SKS. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Rajala, R. 2001. Stressinhallinta opettajien kertomuksissa: onnistunut ja epäonnistunut stressinhallinta kouluyhteisössä. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Reuter, M. 1997. Anorektisen ruumiin fenomenologia. Teoksessa: S. Heinämaa, M. Reuter & K. Saarikangas (toim.) *Ruumiin kuvia. Subjektin ja sukupuolen muunnelmia*. Tampere: Tammer-Paino Oy. 136–167.
- Riihonen, E. 1998. Syömishäiriöitä. Pieksämäki: Kirjapaino Raamattutalo Oy.
- Rissanen, A. 2005. Syömishäiriöt. Teoksessa: A. Aro & M. Mutanen & M. Uusitupa (toim.) *Ravitsemustiede*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Ruuska, J. 2006. *The Impact of Eating Disorders on the Adolescent Process*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. 2000. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being. *American Psychologist* 55 (1), 68–78.
- Scheff, T. 1990. *Microsociology. Discourse, Emotion, and Social Structure*. London: The University of Chicago Press, Ltd.
- Seller, C.A. & Ravalia, A. 2003. Anaesthetic Implications of Anorexia Nervosa. *Anaesthetic* 58 (5), 437–443.
- Ster, G.V.D. 2006. Lupa syödä. Opas syömishäiriöiden hoitoon. Suom. R. Bergroth. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Thurfjell, B. 2005. *Adolescent Eating Disorders in a Sociocultural Context*. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Turner, B.S. 1984. *Body and Society: Explorations in Social Theory*. Oxford: Basil Blackwell.
- Uusitalo, T. 2006. Miten päästä yli mahdottoman? Narratiivinen tutkimus itsemurhamenetyksistä. Rovaniemi: Lapin Yliopistopaino.
- Vitaliano, P. & Maieiro, R. & Russo, I. & Katon, W. & Hall, G. 1990. Coping Profiles Associated With Psychiatric, Physical Health, Work, and Family Problems. *Health Psychology* 9(3), 348–376.
- Wenger, E. 2002. Communities of practice and social learning systems. Teoksessa F. Reeve, M. Carrewright & R. Edwards (toim.) *Supporting lifelong learning 2: organizing learning*. London & New York: RoutledgeFalmer. 160–179.

Zandian, M. & Ioakimidis, I. & Bergh, C. & Södersten, P. 2007. Cause and Treatment of Anorexia Nervosa. *Physiology & Behavior* 92 (1-2), 283–290.

Painamattomat lähteet

www.syomishairioliitto.fi/syomishairiot/ [viitattu 2.2.2008]

TÄYTYY ELÄÄ, KUN KOSKA TAHANSA VOI KUOLLA

Lottien selviytymisen voimavarat sodassa

Sota jättää lähtemättömät jälkensä jokaiseen sen kokijaan, mutta yhtä lailla se muuttaa ja rakentaa koko kansan identiteettiä. Kustannuspäällikkö Jan Erola ja kirjailija Markku Sipilä keskustelivat Yle Radio 1:n Kultakuume-ohjelmassa 7.12.2007 sotakirjallisuuden suosiosta. Yhdessä he totesivat paljonpuhuvasti, ettei suomalaista kansallista identiteettiä, ainakaan historiallisessa valossa, voida ymmärtää ottamatta huomioon suomalaista kokemusta toisessa maailmansodassa ja talvi- ja jatkosodassa. Olssonin (2005) mukaan sotatila merkitsi muutosta kaikilla osa-alueilla. Sodan ehdoilla muuttuivat niin ihmissuhteet, työelämä kuin aineellinen hyvinvointikin. Näin myös kontrolli omaan elämään väheni tapahtumien sattumanvaraisuuden ja yhteiskunnan kontrollin lisääntyessä. (Olsson 2005, 37.)

Tämä artikkeli perustuu keväällä 2008 valmistuneeseen kasvatustieteiden pro gradu-tutkielmaani Riemujen rikkaus ja surujen summa – Lottien selviytymiskeinot sodassa 1939–1945. Mikrohistoriallisessa tutkielmassani tarkastelin lottien selviytymistä sodan kriisissä. Miten arjesta selvittiin, mikä sai ihmiset jaksamaan sekä mistä löytyivät voimavarat sodan koettelemuksissa – nämä kysymykset olivat työni keskiössä. Suomi pystyi antamaan yli 200 000 lottaa, joista huomattava osa toimi rintamien läheisyydessä, esimerkiksi lottakanttiineissa ja kenttäsairaloissa, pääosa kuitenkin koti-Suomen sotasairaloissa sekä ilmavalvonta- ja viestitehtävissä. Suurin osa lottista oli hyvin nuoria, moni jopa alle kahdenkymmenen. Useimmilla heistä ei ollut komennukselle lähtiessään kunnan käsitystä tehtävän laadusta, saati sen vaarallisuudesta. Tämä luo selviytymisen tutkimiselle mielenkiintoisen tutkimuskentän. Lotille sota muodostui merkittäväksi ja unohtumattomaksi elämänvaiheeksi. Se oli ennen kaikkea kasvun ja muutoksen vaihe heidän elämänkaarensa.

Sotaa on luontevaa lähestyä kriisinä, sillä luonnehdinnat kriisistä sopivat yhtä lailla kuvaamaan sotaa, sen poikkeuksellista ja väistämättä jälkensä jättävää luonnetta. Kriisi, kuten sotakin, on elämäntilanne, jossa yksilön

aiemmat kokemukset ja opitut reaktiot eivät riitä uuden, äkillisen tilanteen ymmärtämiseen, sen psyykkiseen hallitsemiseen ja siitä selviytymiseen (Kauppinen 1997, 174; myös Cullberg 1991, 17). Oma persoonallisuus, elämäkokemukset, aiemmat kriisit ja sen hetkinen elämänvaihe vaikuttavat siihen, millaisen merkityksen kriisi saa. Myös sosiaalisella verkostolla ja sen tuella on merkittävä vaikutus kriisin kokemiseen. (Ikonen 2000, 31; Kauppinen 1997.)

Lottien selviytymiskeinojen tutkiminen avartaa käsitystä sodan arkipäivästä ja sen kokemisen moninaisuudesta, mutta osoittaa myös ihmisen sisäisen maailman rikkauden ja siinä piilevät voimavarat. Ihmisen sopeutuvaisuuden ihme on tarkastelun ytimessä. Miten ihminen reagoi yllättävään, ennen kokemattomaan järkytykseen? Mistä ja miten hän saa apua vaikeaan tilanteeseen? Miten hän säilyttää elämänilonsa vastoinkäymisten keskellä, mistä ammentaa sitä? Muun muassa näitä kysymyksiä pyrin artikkelissa avaamaan.

Sotakokemukset osana elämäntarinaa

Tutkielmassani selvitin lottien selviytymiskeinoja Suomen sotavuosina 1939–1945. Talvi- ja erityisesti jatkosodan tapahtumat olivat tutkielmani keskiössä, mutta osa kokemuksista on myös Lapin sodan ajoilta. Tutkielman pääaineisto koostui kymmenen lappilaisen lotan haastattelusta. Haastatteluaineistoa tukivat ja samalla sen ja koko tutkielman luotettavuutta lisäsivät runsas muilta lotilta aiemmin kerätty aineisto sekä sota-ajan dokumentit, kuten kirjeet, päiväkirjamerkinnät, aikakauslehdet ja valokuvat. Henkilöhaastattelut toteutin avoimen haastattelumenetelmän avulla keväällä ja kesällä 2007. Lotat olivat haastatteluhetkellä iältään 83–93-vuotiaita. Kaikki heistä, yhtä Etelä-Pohjanmaalta kotoisin olevaa lottaa lukuun ottamatta, olivat syntyperältään lappilaisia. Haastatteluhetkellä kaikki haastateltavat asuivat kuitenkin Lapin läänissä. Lotista kolme toimi koko sota-ajan kotirintamatyössä ja seitsemän kotirintamatyön lisäksi rintamatehtävissä joko pohjoisella tai itäisellä rintamalla tai molemmilla. Haastateltavien nimet on muutettu. Sovin näin helpottaakseni arkiluonteisiksikin koetuista asioista puhumista.

Tutkimusaihe on hyvin ajankohtainen, sillä niin kutsutut ”isot lotat”, joihin tutkielmani keskittyi, ovat nuorimmatkin tämän kirjan ilmestyessä jo 80-vuotiaita. Jatkosodan alkaessa rintamalotaksi pääsi alle 20-vuotias vain erikoisluvalla. Sodan loppupuolella isojen lottien ikärajaa alennettiin kuitenkin työvoimapolun takia ja jopa 16-vuotiaatkin kelpuutettiin rinta-

malle. (Kirves 2008, 120, 126.) Pian on aika, jolloin lotat eivät ole enää itse kertomassa kokemuksistaan. Asian tärkeydestä muistuttaa puhuttelevasti jo yhden haastateltavani poismeno muutama kuukausi ennen tutkielmani valmistumista.

Lottien selviytymiskanavat sodassa

Tarkastelen lottien sodassa selviytymistä terveydenhuollon tohtori Tuula Ikosen (2000) ja israelilaisen kriisipsykologi Ofra Ayalonin (1995) selviytymisteorioiden pohjalta. Ikosen (2000) teoria rakentuu selviytymisen ankkurivoimavaroihin. Ayalon (2000) puolestaan erottaa kuusi erilaista selviytymistyyppiä. Omassa lottatutkimuksessani puhun selviytymiskanavista. Selviytymiskanavien käsitteeseen päätyminen perustui havaintoihini lottien sodassa selviytymisen moniulotteisuudesta. Ketään tutkittavaani ei olisi voinut selkeästi luokitella yhdeksi selviytyjätyypiksi, sillä jokaisen lottan selviytymiseen kietoutui useita erilaisia ominaisuuksia. Jaottelin lottien selviytymiskanavat (ja niihin sisältyvät selviytymisvoimavarat) seuraavasti:

- » Henkinen selviytyminen (uskonnollisuus, kodin voima, isänmaallisuus, vastuuntunto)
- » Emotionaalinen selviytyminen (esim. nauru, itku, pelko, suuttumus), kielellinen / ei-kielellinen tunteiden ilmaiseminen (esim. piirtäminen, kirjoittaminen, laulu, tanssi)
- » Sosiaalinen selviytyminen (järjestöön ja yhteisöön kuuluminen, roolin omaksuminen, tuen antaminen ja saaminen)
- » Luova selviytyminen (unelmointi, intuitio, taide, käsityöt, lukeminen, musiikki)
- » Kognitiivinen selviytyminen (tiedon keruu, ongelmanratkaisu, toimintasuunnitelmat, itseohjautuvuus, opiskelu)
- » Fysiologinen selviytyminen (työnteko, urheilu, ulkoilu, herkuttelu, nukkuminen, päihteet)

Näitä selviytymiskanavia valotan seuraavaksi tarkemmin, vaikkei tämäkään luokitus anna kattavaa tai riittävää kuvaa lottien selviytymisen monitasoisuudesta. Jokaiselle lotalle on lopulta omanlainen tapa selviytyä. Heitä yhdistää vahva selviytymis- ja elämäntahto sekä sisäinen eheys.

Vahva selviytymis- ja elämäntahto

Elämisen tahdonvoima on seurausta motivaatiosta selviytyä vastoinkäymisistä, kyvystä ymmärrykseen ja hyväksyntään koettelemusten äärellä sekä elämänhalusta (Ikonen 2000, 59–61). Lotille muodostui sotaoloissa vahva selviytymis- ja elämäntahto. Tahdonvoimaa synnytti etenkin se, ettei tarvinnut jäädä sodan sivustaseuraajaksi, vaan sai olla aktiivisena toimijana osallistumassa tapahtumien kulkuun.

Selviytymis- ja elämäntahtoa saatiin myös kyvystä vertailla omaa elämäntilannetta toisten kohtaloihin. Ashby Willsin (1987) mukaan stressaantuneella ihmisellä on tapana etsiä ympäriltään vielä vaikeampia elämänkohtaloita ja -tilanteita. Vertailijalle on lohdullista negatiivisia tapauksia tarkastellessaan huomata, ettei oma tilanne niin toivoton olekaan. Toisen suuremmat vastoinkäymiset antavat stressaantuneelle voimia ja saavat hänet ajattelemaan: huonomminkin voisi mennä. Miesten kokemuksista muodostui vertailun pääkohteita (ks. esim. Hopeapeili 1942; Karvinen-Kopteff 1993, 116; Villa 2006, 243). Kysyessäni esimerkiksi eteläpohjanmaalaiselta, Itä-Karjalassa lääkintälottana toimineelta Katrilta, tuliko komennuksella koskaan sellainen tunne, että halusi kotiin, hän vastasi topakasti: *”No eii, no ei oikeastaan, kun ajattelee, että se oli velvollisuus. Ei siitä päässy, ja kun oli ne pojatkin, niin täyty sitä olla flikkojenki”*. Miesten kokemukset rintamalla valoivat lottiin selviytymistähtoa, auttamisen halu oli suuri.

Lääkintälottana ympäri Suomea 6. divisioonassa kulkenut Kerttu sai kuulla usein kehuja niin omastaan kuin yleensäkin pohjoisen tyttöjen ahkeruudesta. Ylpeänä hän kertoi: *”(Lääkäri) sano niin, että pohjolan tytöt on niin kovia työntekijöitä. Ja sairaanhoitajathan oli vähän semmosia, että ne alkoivat juopottelemaan ja lääkäreitten kanssa, mutta mehän elettiin semmosta hyvää aikaa ja tehtiin kaikki työt. -- Sitte kun jäljestä kun vastaanottamassa oltiin, kun tuli lisää ihmisiä sinne (sotasairaalaan Lappeenrantaan), kun oli niin kauhiasti töitä, nii ne oli heti semmosia, jotka lähti johonki kulkemaan ja muuta, ei ne pysyny siellä. Nii siitä juuri lääkäri sano, että te ette ole koskaan lähteneet mihinkään, aina ootte ollu paikalla silloin ku tarvittiin. Että se oli kauhian hyvä juttu. -- Se oli, että kyllä siellä piti olla vähän semmonen reipas.”* Vertailun merkitys tuli esiin myös tässä Kertun kommentissa. Oman työpanoksen merkityksellisyyttä haluttiin tuoda esiin vertailemalla omaa käytöstä muihin, tässä sairaanhoitajien siveettömään elämään ja uusien työntekijöiden välinpitämättömyyteen.

Sisäinen eheys

Sisäisellä eheydellä Ikonen (2000) tarkoittaa yksilön tapaa ymmärtää ympäristöään, hänen luottamustaan tulevaisuuteen ja asioiden myönteiseen kehitykseen. Lujaa sisäistä eheyttä Ikonen kuvailee ”ikään kuin rokotukseksi selviytyä tulevista vaikeuksista”, sillä se vahvistaa ihmisen elämänhallintakykyä (Ikonen 2000, 29, 33). Sisäisestä eheydestä puhuvat etenkin lottien kerronnasta ilmenevä määrätietoinen reippaus ja rohkeus tarttua työhön. Ilman uutteruuttaan ja sisukkuuttaan eivät lotat olisi selviytyneet sotaolojen jatkuvan paineen, muutosten ja epävarmuuden ahdingossa, jossa kuolema, haavoittumiset, sairaudet ja syöpäläiset olivat arkipäivää.

Sotaoloihin tottuminen oli kuitenkin usein nuorille kokemattomille työille hankalaa. Liika tunteilu ja ujostelu olivat haitaksi. Lääkintälotta-Briitta kertoi Kemin sotasairaалassa sotatavoille opettelustaan: ”*Mutta siinä käviksi niin hullusti, että se oli saksalaisten haavoittuneiden huone ja siellä niitä hoidettiin ja ne johtajalotat, joilleka mie olin ilmottautunu, ottivat sitten minut ja lähtivät viemään sinne huoneeseen. Ja sieltä kuulu niin kauhian surkia valituksen ääni, kun ne oli päähän haavottuneita ne miehet ja minä rupesin itkemään. Ja ne huomaa ne lotat, että ei minusta oo siihen hommaan. No, sitten minut pantiin suomalaiselle osastolle, jossa ei ollu niin sairaita. Yksi sotamies siellä oli, ainoa, joka oli vuoteeseen sidottu, se ei pystynyt kävelemään. Joo, mutta ensimmäinen työ, joka ois tullu siellä osastolla, oli peräruiskeen antaminen sotilaalle. Ja minä olin ujo nuori tyttö ja se oli minusta niin hirviä asia, se oli niin hirviä asia, että minä karkasin, enkä kerta kaikkiaan mennyt sinne. Sitten joku toinen lotta joutu menemään minun tilalle sinne ja sitten kun se (johtajalotta) tuli, se oli niin vihanen mulle ja sano, että hän on nyt haukkunu minut siinä koko huoneessa niin pahaksi, että kaikki sotilaat siellä vihaavat minua (*nauraa*). Mutta ei ne nyt kuitenkaan. No, kyllä minä jatkoin sitten ja karaistuini niin, että pystyini. Kolme kertaa oli yhtenäki kertana miehiltä pylly pestävä, kyllä mie karaistuini sitten.*”

Sisäiselle eheydelle ominainen myötäelämisen kykykin kehittyi sodan kuluessa. Kokemusten ja vastoinkäymisten kautta lotat oppivat elämään sodan uhrien, niin sotilaiden, evakkojen, sukulaiskansojen kuin sotavankienkin tukena.

Uskonto, koti ja isänmaa

Selviytymisen kannalta keskeistä on omistaa jokin merkittävä asia henkisen elämän kiinnekohtana, toteaa Ikonen (2000, 59). Ayalon (1995, 26) uskoo

uskonnon, arvojärjestelmän, ideologian tai vastuunkannon olevan henkisesti suuntautuneen selviytyjätyypin kiinnekohtia. Ankkurivoimavarana henkinen kiinnekohta pitää yllä elämisen jatkumiseen tarvittavaa toivoa tulevaisuuteen sekä suojelee ihmistä periksi antamiselta ja rohkeuden menettämiseltä (Ikonen 2000, 59). Lottien tehtävänä oli suojella uskontoa, kotia ja isänmaata. Nämä kolme tekijää näyttävät olleen lottien tärkeimpiä henkisiä voimavaroja sodassa. Yhteisen tärkeäksi koetun asian eteen ponnistelu yhdisti ihmisiä ja kansallinen yhteishenki oli voimakas. Rovaniemellä Rajavartiostossa ja Kivennavalla Karjalankannaksella muonitus- ja kanttiinilotana toiminut Elsa tiivistää paljon puhuvasti: *”Mie en ole missään elämäni vaiheessa nähnyt niin hyvää henkeä, ja mie olen 83, mitä sota-aikana oli. Ainoa oli, että sota-aika oli, poras jokaiseen jäsen. Yhteenkuuluvuus, henki oli hyvä.”* Lääkintälottana pohjoisella rintamalla Petsamossa ja itäisellä rintamalla Syvärillä toiminut Annikki jatkaa: *”Sillonhan se oli aivan ilmiömäinen (yhteishenki) kun talvisota alkoi, no kyllä se sittenkin oli (jatkosodassa), ei se koskaan häipynyt, että aivan valtavaa, että kerta kaikkiaan että Suomea piti puolustaa, että se oli jotenki valtavan ihmeellistä.”* Isänmaallisuus oli tavallisesti vahvasti lottien selkärangassa opittuna ja verenperintönä jo ennen sotia (ks. esim. Lehväslaiho 2006, 158, 186, 286), kuten eräs ilmavalvontalotta toteaa: *”Olen usein ajatellut kuinka tärkeitä oli nuorisomme 30-luvulla saama isänmaallinen kasvatus. Olisimmeko ilman sitä kestäneet sotiamme?”* (Hakko 1988, 30). Isänmaallisuus ja järjestötoiminta olivat tulleet tutuiksi useimmille lotille jo lapsesta lähtien pikkulotan työssä tai perheen jäsenten kautta.

Henkisellem selviytyjätyypille ominainen sosiaalinen vastuuntunto toi myös osaltaan merkitystä lottien sota-ajan elämään. Hämmäntävän selkeästi tämä ilmenee Rovaniemen keskuskansakoululla muonittamassa olleen Iidan kerronnasta: *”Ei oikeastaan (seurusteltu ihmisten kanssa). Mie eristin itteni siitä, että mulle ei kuulu mikään tämmönen. Että minä tein ne tehtävät, mitkä minulle kuulu, että se oli toisenlaista. Mie olin niin yksitoikkonen ihminen että minä en muuta kuin tehnyt työtä. Ja kaiken aikaa.”* Iida omistautui lottatyölle niin tiiviisti, että kaikki muu elämä jäi voimakkaan vastuuntunnon varjoon. Vastoin yleistä mielipidettä sodan ihmisiä yhdistävästä vaikutuksesta Iida koki, ettei yhteenkuuluvuus lisääntynyt sodassa. Voimakas vastuuntunto ja ahkera työnteko ei jättänyt sijaa seurustelulle. Sosiaalinen vastuuntunto pilkahti usein myös muiden haastateltavien kerronnan lomasta. Velvollisuus työhön mainittiin usein. *”Se on niin, että pelasta! Kyllä sitä sodassa oppi.”* tiivistää Katri.

Itku luomien takana – piilotetut tunteet

Sodan kokemiseen liittyvät voimakkaat tunteet, kuten viha, tuska, suru ja ahdistus. Näiden tunteiden tunnistaminen ja näyttäminen on yksi selviytymisen peruslähtökohdista. Vaikeista asioista puhuminen ja ääneen lausuttu paha olo auttavat saamaan etäisyyttä vaikeuteen ja mahdollistavat niiden jakamisen toisen kanssa. Puhumalla tilanteen hahmottaminen helpottuu, kun asioista saa paremman otteen ja niitä pystyy käsittelemään. (Kauppinen 1997, 187.) Emotionaaliselle selviytyjälle tunteiden ilmaiseminen joko kielellisesti tai ei-kielellisesti on selviytymisen avain. Kielellistä tunteiden ilmaisemista helpottaa, että saa jakaa surunsa ja huolensa, mutta myös ilonsa jonkun kanssa. Lotat iloitsivat etenkin työyhteisön usein lämpimästä ilmapiiiristä. Moni sai kokea itsensä lottatyössään arvokkaaksi ja hyväksytyksi, mutta myös pidetyksi ja vapaaksi olla oma itsensä. Ystäville sai estoitta näyttää ja jakaa ilonsa, surunsa ja suuttumuksensa. Ei-kielellinen tunteiden ilmaisu puolestaan näkyi lotilla erityisesti erilaisina harrastuksina ja vapaaajan viettotapoina. Lotat ilmaisivat tunteitaan etenkin laulun, instrumentin soittamisen, piirtämisen ja kirjoittamisen kautta.

Tunteiden ilmaiseminen sodassa ei kuitenkaan aina ollut helppoa, sillä tunteiden piilottaminen oli hyvin yleistä ja jaksamisen kannalta myös osaksi välttämätöntäkin. Jos ahdistukselle antoi vallan, saattoi siihen hukkuu, eikä rationaaliselle toiminnalle jäänyt sijaa. Kerttu kuvailikin tätä tunteiden ilmaisun kieltämistä arvostelevaan sävyyn. Hän oli juuri saanut kuulla järkyttävän suru-uutisen ystävänsä ja vasta heränneen ihastuksensa kohteen kuolemasta rintamalla. ”*Nii sitte ku ne (taisteluista palaavat miehet) aamulla tuli meän kenttäsairaalaan ja paljon tullee sieltä hyvin vaikeasti haavottuneita ja mie kysyin että miten tämän johtajan kävi, nii ne sano, että se ensimmäiseksi kaatu. Mie menin ulos sieltä sitten ja aloin siellä itkemään. Lääkäri, että hei Kerttu, minne sie olet menny. Et sie voi mennä, ku täällä on niin paljo potilaita, että et sie saa ruveta itkemään. Että täällä ei saa kuule itkiä, voi kauhia. Se oli ensimmäinen kerta kun näin mulle tapahtu, vaikka tuli mulle serkkujakin kaks haavottuneena.*” Lääkärin toiminta hädän ja kiireen keskellä on ymmärrettävää, mutta samalla tapaus on todiste tunteiden näyttämisen tärkeydestä. Tunteiden ilmaisun kieltäminen voi vain lisätä tuskaa ja ahdistusta.

Tunteiden vapaa ilmaisu usein myös lisää ymmärrystä ja kirkastaa asioita. Tästä esimerkkinä toisen lääkintälotan kertomus itkun helpottavasta vaikutuksesta. Lotta oli järkyttynyt niin suuresti sairaalan edustan täyttävistä haavoittuneista, kuolevista ja kuolleista ja verestä, joka ”*juoksi noroina*

alas nurmelle”, että puhkesi itkuun. Itkun kautta hän ”heräsi ikään kuin unesta”: *”Ikevä hoitaja, oho! Heitä ei täällä tarvita.”*, hän muistaa havah-tuneensa. (Karvinen-Kopteff 1993, 117.) Näyttääkin siltä, että tunteita oli sodassa hyväksyttävämpää ilmaista ei-kielellisesti, kuten lääkärit Kertun mukaan ilmaisivat laulamalla vaikeasti haavoittuneiden potilaiden vyöryn äärellä. Itku olisi herättänyt pintaan myös muiden sisäisen, peitetyn tuskan. Siksi siihen suhtauduttiin kielteisesti, usein jopa vihaisesti.

Lottasiskoja ja rintamaperheitä

Sosiaaliselle selviytymiselle olennaista on ryhmään kuuluminen, jonkin tehtävän ottaminen, jonkin roolin omaksuminen, johonkin järjestöön kuu-luminen sekä tuen vastaanottaminen ja antaminen (Ayalon 1995, 26–28). Lotille sosiaalinen selviytymiskanava oli ominainen jo järjestöön kuulumi-sen ja työhön ryhtymisen perusteella. Sodan koettelemukset ja sydämen asiaksi koettu työ isänmaan hyväksi sitoivat lottia tiiviisti yhteen. Järjes-töön ja yhteisöön kuuluminen lisäsi turvallisuuden tunnetta ja toi merkitys-tä ja sisältöä elämään. Itsensä merkitykselliseksi kokeminen sekä yhteinen, arvokkaaksi koettu työ ja päämäärä olivat omiaan vähentämään stressiä. Selvimmin sosiaalinen selviytyminen näkyi lottien sodassa ystävyys- ja per-hesuhteissa. Tiiviit ystävyysuhteet toivat turvaa ja iloa lottien arkeen ja yh-teisöllisyyden tunne sitoi ihmisiä yhteen.

Lottaystävät ja muut työtoverit muodostuivat sodassa hyvin läheisiksi ja tärkeiksi selviytymisen tukipilareiksi, kuten Kertun kerronta osoittaa: *”Kai-sakin (lottaystävä) aina kun soittaa, että muistako sen ja sen. Mie kysyin, että missä me siellä Sodankylässäkin mentiin nukkumaan. Että mie en varmana ole nukkunu siellä ollenkaan. Se sano, että me vissin istuttiin vähän aikaa. -- Se sattuu semmonen kaveri, se oli kauhian hyvä, että oli semmonen kaveri. Joku, joka teki, jonka kanssa yhtä kyytiä mentiin --. On ne (ystävät) ollu, joitten avulla on jaksettu. Jos ois aina ollu uusia, ei sitä ois jaksanu. Ja semmosia epämääräisiä, niitähän oli semmosiaki.”* Haastateltavieni kokemuksista ilme-nee, että kenttälottien ystävyysuhteet muodostuivat usein tiiviimmiksi ja pitkäaikaisemmiksi kuin kotirintamalotilla. Kenttälottat olivat komennuk-sella tavallisesti kotirintamalottia pidempiä aikoja kerrallaan. Myös pitkä välimatka kotiin yhdisti kenttälottia, ja turvaa haettiin toisista. Kotirinta-matyössä monet lotat nukkuivat yöt kotonaan ja työ oli usein jaksottais-ta. Kotirintamalottina koko sodan ajan palvelleiden Iidan ja Briittan sekä Rovaniemen liepeillä ilmailvalvontalottana toimineen Ellin ystävyysuhteet työtovereiden kanssa eivät muodostuneetkaan kovin pitkäikäisiksi.

Konkreettisimmin sosiaalinen selviytyminen ilmeni niin kutsuttujen ”rintamaperheiden” muodostumisena, kuten Itä-Karjalassa radistilottana toimineen Kyllikki Villan (2006) kirjeistä äidilleen erityisen hyvin ilmenee. Villalle muodostui jokaisessa kolmessa komennuspaikassaan, niin Sortavalassa, Lieksassa kuin Tiiksjärvelläkin, rintamaväen kesken tiivis ystävyysuhde, jota hän tovereineen nimittää perheeksi (Villa 2006). Myös haastateltavilleni muodostui sodassa tiiviitä yhteisöjä, joskaan he eivät nimittäneet niitä varsinaisesti perheiksi. Muiden lottien kertomuksissa sitä vastoin verrataan usein koko työyhteisöä perheeseen (ks. esim. Karvinen-Kopteff 1993, 121). Lisäksi ihastukset sekä enemmän tai vähemmän vakavat rakkaussuhteet toivat jännitystä ja romantiikka sodan keskelle. Lähes jokaisella haastateltavallani oli sota-aikana kevyitä ihastumisia. Osalla oli myös vakavampia rakkaussuhteita, löysipä neljä tutkimukseeni osallistunutta haastateltavaani tulevan aviopuolisonsakin sodasta. Yleensä lottien seurustelu oli kuitenkin viatonta toveruutta, kuten Katrilla, joka jatkosodassa Karhumäessä tapaili yhtä legendaarisinta suomalaista sotasankaria ja Mannerheim-ristin ritaria Lauri Törniä! *”En seurustellu, mitä nyt olin sitten sen Törnin kanssa sitten vähän, mutta se ei ollu niin, se oli vaan suurta kaveruutta. Et sitä ei seurusteltu sillä tavalla ollenkaan. Eikä sodassa, se oli vähän niinku lotiltakin tavallansa melkeen kielletty, ei saanu kenekään kans oikeen ruveta.”* Kuri oli lotilla kova.

Koti taas säilyi lohdun ja turvan tyyssijana lottien mielen pohjalla vieraassa ja epävakaaassa ympäristössä. Kodin lämpö ja voima ajatuksissa valoi lottiin uskoa ja luottamusta. Koti ja vanhemmat olivat lääkintä- ja yhteyslotta-Jennille ainoa vaikeasta tilanteesta toipumisen lähde. Koskettavasti hän kertoi, miten talvisodassa Rovaniemen sotasairaalan pommituksissa haavoittuneena makasi sairaalassa kovissa tuskissa: *”Minä olin niin pahasti haavottunu, että kaikki luuli, että minä kuolen siihen. Mutta minä aatelin, että minä oon ainoa lapsi, että isä ja äiti jää, että minä niinku kaikkeni yritin, että minä en kuolis siihen, vaikka oikeestaan ois kauhian hauska ollu kuolla. Tuntu niin kauhian mukavalta, että antas mennä vain, mut sitten mie aina taistelin vastaan, että ei, että minä en voi, että se on äitille ja isälle niin kauhia asia.”*

Mielikuvituksen siivin

Luovan selviytyjän selviytymiskanavia ovat mielikuvitus, unet ja intuitio. Myös taide eri muodoissaan voi edistää hänen selviytymistään. (Ayalon 1995, 26–28.) Lotille päiväunelmointi oli yleinen keino poistaa ahdistusta

(ks. esim. Villa 2006, 91). Unelmia ruokkivatkin sota-aikana poikkeuksellisen suuri romanttisten elokuvien, radio-ohjelmien, teatteriesitysten, lehtien ja kirjallisuuden määrä. Viihdeteollisuus teki parhaansa suunnatakseen ihmisten ajatukset edes hetkeksi pois sodan ahdingosta. (Skog 1995, 200.) Intuition hyötyä selviytymiselle osoittaa Jennin esimerkki. Hän oli jatkosodassa hyvin vaikeassa tilanteessa odottaessaan esikoistaan tuoreen aviomiehen joutuessa sotavangiksi Uralille saakka. Tuolloin Jennillä ei kuitenkaan ollut mitään tietoa miehensä kohtalosta, mutta tästä huolimatta hän jaksoi pitää toivoa yllä ja valaa sitä myös miehen vanhempiin. Hänellä oli vahva usko miehen pelastumiseen. Ihmeellisesti Jenni saikin tiedon miehensä hengissä olost ja kotiinpaluusta samana päivänä, jolloin lapsi syntyi. Silloisia tuntejaan Jenni kertasi seuraavasti: ”*Oli tietenki raskasta. Mutta raskauden aikana sitä on jotenki semmonen niinku suojattu, että en minä sitä, kyllä mie surin tietenki, mutta minä toivoin että hän tulis takasin. Mutta sitten kun mie kuulin että hän on lihotusleirillä siellä (Hangossa), niin sitten mie rupesin itkemään ja itkin joka päivä, että hän ei varmastikaan pääse tänne, kerkiä. Sitten se vasta lakkas kun hän oli tullu tänne.*”

Luovalle selviytyjälle taide tarjosi värikkään kirjon jaksamisen voimavaroja. Taide, kirjallisuus ja musiikki eri muodoissaan olivat vahvasti esillä lottien vapaa-ajan vietossa ja rentoutumisen välineinä. Lottien keskuudessa oli paljon innokkaita kulttuurin harrastajia. Teatterin, elokuvien ja konserttien ohella huvia sodan keskelle toivat erilaiset viihdytystapahtumat, -kierueet ja illanvietot. Lotat olivat myös itse aktiivisesti vaikuttamassa yleiseen viihtyvyyteen. Näytelmien, pelien ja leikkien sekä erilaisten tapahtumien järjestäminen oli yleistä. Myös juhla- ja merkkipäivien vietto mahdollisimman tavanomaiseen tapaan piristi osaltaan normaaleja arkirutiineja. Radion kuuntelu ja lukeminen olivat vapaa-ajanviettotavoista suosituimpia. Niiden parissa sodan ankuruus saattoi hetkeksi jäädä taka-alalle.

Luovan selviytymisen alueeseen voidaan luokitella kuuluvaksi myös luonnossa rentoutumisen. Lotat hakeutuivat luontoon rauhoittumaan ja tuuletumaan. Luonto tarjosi sodan melskeen keskelle rauhoittavan lepopaikan käsitellä tunteita ja nauttia yksinäisyydestä. Rintamaelämä oli usein hyvin sosiaalisesti painottunutta ja omaa tilaa ei juuri ollut. Luonnossa saatiinkin levätä ja lottien sanoin ”ladata akkuja” omassa rauhassa. Lisäksi sisustaminen oli yksi luovan selviytymisen muoto. Sotaoloista haluttiin tehdä mahdollisimman kodinomaiset ja viihtyisät yleisen hyvinvoinnin ja jaksamisen säilyttämiseksi.

”Jos sota otti paljon, niin se antoiinkin”

Talvisodassa kuoli 64 ja jatkosodassa 228 lottaa. Moninkertainen määrä haavoittui ja sairastui. (Hakko 1988, 6; Latva-Äijö 2007; Rautio 2001, 30.) Haavoittumiset, sairastumiset, kuoleman kohtaamiset sekä läheisten menettämiset eivät ole traumaattisista kokemuksista ainoita. On myös lottia, jotka joutuivat sota-aikana esimerkiksi raikatuiksi tai venäläisten vangeiksi (ks. esim. Lupaus 2007). Näistä lotista ei ole tarkkaa lukumäärää, eikä heidän kohtaloistaan ole juuri puhuttu. Myös haastateltavani joutuivat kohtaamaan lottakomennuksellaan hengenvaarallisia tilanteita. Näissä tilanteissa kognitiiviset selviytymiskeinot, kuten ongelmanratkaisukyky, korostuivat. Katrin neuvokkuus toimia ripeästi ja viisaasti yllättävissä vaaratilanteissa todistaa kognitiivisten taitojen merkitystä. Hän oli Karhumäessä lääkintälottana toimiessaan ensimmäisenä herättämässä ja pelastamassa muita talon asukkaita palavasta rakennuksesta sekä osasi harhauttaa juopuneet juhanusyon naisenkaipuiset sotilaat kintereiltään. Katrin mukaan sotilaat olisivat epäilemättä raiskanneet hänet heti, jos vain olisivat kiinni saaneet.

Muita kognitiivisen selviytyjän selviytymisstrategioita ovat esimerkiksi tiedon keruu, oman suunnan etsiminen, sisäinen dialogi ja toimenpiteiden tai toiveiden tärkeysjärjestyksen listaaminen (Ayalon 1995, 27–28). Lottatyö tarjosi mahdollisuuden myös oman suunnan etsimiseen. Selviytymistä edisti työn mieltäminen merkitykselliseksi ja mielekkääksi. Elämäntarkoituksen löytäminen ja mieltäminen olivat olennainen osa lottien sodassa selviytymisen kognitiivista ulottuvuutta. Elämäntarkoituksen pohtiminen väritti voimakkaasti myös lottien kerrontaa. Sen läpi rakennettiin kertomusta omasta sodasta, sen kriisissä selviytymisestä. Sota näyttäytyi ja näyttäytyy yhä lottille järjettömänä ja julmana. Lottakokemusta muistellaan kuitenkin positiivisena ja antoisana elämänvaiheena Osa lotista kuvailee paljonpuhuvasti sen olleen jopa elämän rikkainta aikaa (esim. Hakko 1988, 176).

Jokaisen tutkimukseeni osallistuneen haastateltavan kerronnasta välittyi lämmin ja positiivinen sävy heidän puhuessaan lottatyöstään. Lotat kokivat kiitollisuutta ja ylpeyttä saadessaan olla *”lenkkinä mukana”* palvelemissa isänmaata (myös Lehväslaiho 2006, 152, 187). Muun muassa säähavaintolottana Petsamossa toiminut, nyt jo edesmennyt Fanni pohti syvemmin lottakokemuksen rikkautta ja sen antia elämälleen, mutta myös koko Suomelle: *”Se on ollu hirmusen tärkeä asia minulle, että oon saanu tutustua sodanaikana tapahtuneisiin tilanteisiin ja niihin ihmisiin, jonka kanssa olen saanut osallistua tämän maan töihin”*. Merkitykselliseksi ja rikastuttavaksi koettiin myös sukulaiskansoihin tutustuminen. Syvärillä muonittajana toiminut lotta

muisteli ”lottakomennuksen vepsien mailla” olleen ”ennen kaikkea kansantieteellisesti opettava ja havainnollinen”. (Sadaniemi ym. 1979, 227.)

Kokemuksista järjestön piirissä oli usein hyötyä myöhemmässä elämässä (esim. Hakko 1988, 278). Monet lotat suuntasivat ammattiin, jota olivat toteuttaneet jossain muodossa jo lottatyössään. ”*Tuo aika on viitoittanut tien koko tulevalle elämälleni*”, tiivistää eräs lääkintälotta, joka lähti sodan jälkeen opiskelemaan sairaanhoitajaksi (Hakko 1988, 301). Ammattitaitojen ohella lottakokemus opetti myös rikkaan kirjon arkielämän taitoja. Erityisesti elämänhallinta ja stressinsietokyky paranivat. Isänmaallisuus muodostui sodassa entistä tärkeämmäksi arvoksi. ”*Jos sota otti paljon, niin se antoikin. Se antoi varmuuden tunteelle, että tämä maa on meille rakas ja kallis*”, pohtii eräs lotta sodan opetusta (Hakko 1988, 341). Lisäksi kognitiivinen selviytyminen ilmeni lottien sodassa vapaa-ajan harrastuksissa. Opiskelu ja itsensä sivistäminen oli yleistä. Sodan olosuhteet tarjosivat harvinaislaatuisen ympäristön kielten opiskelulle. Lotat kun olivat työssään paljon tekemisissä ulkomaalaisten, etenkin saksalaisten sotilaiden ja venäläisten sotavankien, kanssa. Koulua käytiin komennuksen ohessa se mitä ehdittiin. Moni kävi tenttimässä lomillaan.

Työniloa, herkuttelunhimoa ja liikuntaa

Fysiologinen selviytyjä reagoi stressiin pääasiassa toimimalla fyysisesti ja liikkumalla. Fysiologiset selviytymisstrategiat voivat ulottua rentoutumisesta liikunnallisiin harjoituksiin ja toimintaan aina stressin lievittämiseen nukkumisen, syömisen tai päihteiden avulla. (Ayalon 1995, 28.) Lotat hyödynsivät paljon fysiologista selviytymiskanavaa. Liikunta ja ulkoilu virkistivät mieltä ja urheilu eri muodoissaan oli suosittu harrastus. Järjestöt ja rintamaväki järjestivät myös erilaisia urheilukilpailuja.

Syöminen korostui sota-aikana. Ruoka oli kortilla ja ruuan puute näkyi monella lotalla jatkuvana makeanhimona. Herkuttelunhalussa keksittiin mitä eriskummallisimpia ruokalajeja piristämään muutoin niin yksipuolista ruokavaliota. Herkuttelu toi virkistävää vaihtelua sodan arkeen ja yhteinen ruuan valmistaminen ja hankkiminen myös lisäsi yhteenkuuluvuutta. Ruuan lomassa seurusteltiin, ja siviilipakettien jakaminen tapahtui usein erilaisten kestien merkeissä. Riittävä nukkuminen oli välttämätön edellytys lottatyössä jaksamiselle. Työ oli usein raskasta ja työpäivät pitkiä. Vapaa-aikaa ei juuri ollut. Työntekoa voidaankin pitää merkittävimpänä lottien fysiologisena selviytymiskanavana. Työssä uurastaminen toi tyydytystä sen jättäessä omat huolet taka-alalle ja lisätessä merkityksellisyyden tunnetta.

Tulivathan juuri työnteossa oman työpanoksen tärkeys ja hyöty konkreettisesti esille.

Ayalon (1995) on listannut myös päihteet fysiologisen selviytyjän selviytymiskeinoksi. Lottia koskivat ankarat käyttäytymismääräykset. ”Oikealta” lotalta edellytettiin ehdotonta raittiutta, kohteliasta käytöstä ja korkeaa sukupuolimoraalia. (Kallioniemi 1995, 20–21.) Sodan pitkittyessä alkoi lottien alkuajan innostus kuitenkin vähetä ja he kaipasivat yhä enemmän vapaaajan suomaan kevennystä arkeensa. Joidenkin lottien sotaväsytys näkyi piittaamattomuutena lottakuria kohtaan. Kerrotaan, että oli lottia, jotka esimerkiksi tupakoivat tai seurustelivat kevyesti miehistön kanssa. (Olsson 2005, 132; myös Hakko 1988, 258; Lehväslaiho 2006, 208.) Järjestön sääntöjä rikottiin myös laiminlyömällä sota-aikana vallinnutta tanssikieltoa ja juomalla alkoholia (esim. Lehväslaiho 2006, 100–102) sekä kapinoimalla määräyksiä vastaan (Olsson 2005, 148–152).

Lottien rikkeiden tilastointi kertoo kuitenkin, että vain noin 0,76 prosenttia toimivista jäsenistä ja kuusi prosenttia komennuksella olleista lotista jouduttiin kotiuttamaan tai heille joko jouduttiin antamaan rikkeiden takia eroamiskehotus tai heidät suorastaan erotettiin lottatehtävistä. Näistäkin 392 eronneesta, 201 eroamaan kehoitetusta ja 508 kotiutetusta lotista suurin osa oli niitä, jotka jatkosodan loppuvaiheen suuren työvoimapulan takia oli jouduttu hyväksymään jäseniksi joustamalla vaatimuksista. Itsekin lottana toiminut Rautio (2001) painottaa, että työvoimapulan täyttäjien koulutus oli useimmiten hyvin vähäistä. Pikakoulutuksen kesto oli vain 4–5 päivää, jos sitäkään. (Olsson 2005, 149; Rautio 2001, 40.)

Nuoruuden kipeä kepeys

”Minkäs ikäinen lotta on?”, oli marsalkka Mannerheim kysynyt nuorelta kanttiinilotta-Esalta vierailullaan Itä-Karjalassa. Elsa oli vastannut olevansa 19-vuotias. ”Voi, voi, teidän paikka olisi kyllä vielä kotona”, oli Mannerheim lausahtanut. Suurin osa sotakomennuksella olleista lotista olikin hyvin nuoria. Karvinen-Kopteffin (1993) tutkimista rintamalle sairaalatyöhön lähteneistä naisista 80 prosenttia oli 17–26-vuotiaita talvisodan syttyessä. Monet heistä asuivat vielä vanhempiensa kodissa tai olivat juuri aloittaneet opiskelunsa tai oman itsenäisen elämänsä, aivan kuten suurin osa haastateltavistakin. Vain harvat olivat avioituneet ja suurin osa heistäkin oli lapsettomia. (Karvinen-Kopteff 1993, 103.) Mannerheimin huoli lottien nuoruudesta ei ollut aiheeton, sillä nuoruus saattoi olla joillekin lotille haitaksi sodassa selviytymisessä. Hyvänä esimerkkinä tästä on vasta 16-vuotiaan muonitus-

lotan turvautuminen rintamakomennuksella vanhempaan lottaan ”*kuin äitiinsä*”. ”*Hän nukkui kangasteltassa vieressäni ja tunsin kuinka hän vapisi jopa oman tykistön ampuessa. Kovaa paukettahan se tietysti oli, mutta tyttöä ei tuntunut rauhoittavan ollenkaan huomautuksemme, että omathan siinä vain ampuvat*”, kertoo tuo vanhempi lotta. (Hakko 1988, 91–92.)

Haitoista huolimatta nuoresta iästä on ollut myös apua sodassa selviytymisessä. Komennukselle lähteminen oli usein nuorille lotille jännittävä seikkailu. Moni oli ensimmäistä kertaa pitemmän aikaa poissa kotoaan. Elämä näyttäytyi nuorille lotille valoisana ja toiveikkaana sodassakin. Nuoremmuttaan ei osannut pelätä, toteaa usea heistä. ”*Ei sitä osaa peljätä, että sitä vaan lähti niinku suureen seikkailuun semmoseen. Sitä oli niin paljon semmosta rohkeutta*”, kuvaili Annikki nuoren lotan huoletonta asennetta. Elämänrohkeus selviytymisen ankkurivoimavarana ilmeneekin erityisen hyvin nuorten lottien sodassa selviytymisessä. Ikosen (2000) mukaan rohkeutta ja urheutta voidaan pitää välttämättömänä kokemuksena motivoituneelle ja dynaamiselle elämälle. Elämänrohkeus liittyy uskallukseen. (Ikonen 2000, 65.) Myös Kertun kerronnassa sanat rohkeus ja uskallus vilahtivat näkyvästi. Uskalluksensa ja avoimuutensa uusille kokemuksille hän tulkitsi itsekin voimavarakseen, kuten seuraava ote osoittaa: ”*Että kyllä mie olen niin monta asiaa käynny elämässäni läpi, että mie tiiän kaikki nuo tuommoset, että siinä juuri että mie olen aina uskaltanu mennä johonki aina.*”

”*Maailmansodan alkamisesta tulee viisi vuotta. Viisi vuotta parasta nuoruutta, ja mitä siitä on jäljellä, kun sota loppuu?*”, kysyy Villa (2006, 442) sota-ajan päiväkirjassaan. Sodan kokeneita nuoria nimitetäänkin usein ”sukupolveksi, jonka nuoruus päättyi sotaan” (esim. Waltari 1943). Ankarissa oloissa lotat kuitenkin pyrkivät tekemään elämästään mahdollisimman tavanomaista ja viihtyisää. Sodan arki normalisoitui tavalliseksi elämäksi iloineen ja suruineen. Pelko omasta, läheisistä ja koko Suomen kohtalosta väistyi työn- ja vapaa-ajan vuorottelevaan rytmiin, sen rutiineihin ja sitä pirstaviin poikkeuksiin. Sodan olosuhteet pakottivat ihmiset selviytymään. Raskaat rauhanehdot ja toimiminen Neuvostoliiton rinnalla katkeroitivat, mutta niitä ei käynyt kieltäminen. Isänmaan säilyttämiseksi oli alistuttava määräyksiin ja hyväksyttävä mitä tuleman piti.

”Luota siihen, että elämä kantaa”

Villan (2006) pohdinta Tyttö sodassa -teoksensa esipuheessa on ajatuksia herättävää: ”*Psykologinen tosiasia, jonka Väinö Linna on hyvin oivaltanut (itsen kokeneena), että vaikeat olot ja epä tietoisuus tuottavat paljon enemmän*

huumoria kuin turvallisuus ja hyvinvointi”. Käydessään jälkikäteen läpi kirjeitään Villa kertoo vasta silloin tajunneensa, miten paljon he sota-aikana nauroivat ja lauloivat, ”sodan lopulla yhä enemmän”. ”Tietämättämme etsimme ja loimme vaihtelua, rytmiä jota vailla ei voi elää, ei ainakaan pysyä terveenä. Kuinka usein ilolla on traaginen tausta! Mozart ja Aleksis Kivi esimerkiksi. Olen viime aikoina yleensäkin pohtinut ”kevytmielisyyttä” uudessa merkityksessä: ei moraalittomuutena, vaan raskasmielisyyden vastakohtana. Näissä kirjeissä, kumpaisenkin (äidin ja Villan), on ehkä sellaista kevytmielisyyttä.” (Villa 2006, 14.)

Lottien sodassa selviytymistä tarkasteltaessa nousee vahvasti esiin ilon merkitys. Ilo sodan keskellä hämmentää. Miten voidaan ylipäättään puhua ilosta, kun on kyse sodasta, voisi joku kysyä. Ilo saatetaankin sulkea kokonaan sodan ulkopuolelle, kuten teki Iida, joka ei osannut hyödyntää huumoria selviytymiskeinona ja keskittyi vain tekemään lujasti työtä. Ilo sodan keskellä muodostui kuitenkin lottien merkittävimmäksi selviytymistä edistäväksi tekijäksi. Sodan usein ankarissa oloissa huumori kukki, ja iloisen ja toiveikkaan mielialan säilyttäminen oli koko kansan yhteinen huolenaihe. Haastattelemieni lottien suurimpana vahvuutena sodassa voidaan pitää heidän positiivista elämänsäasettämistä.

Peltosen (1993) tutkimuksessa kotirintaman naisista eräs toimistolottana työskennellyt nainen kertoo sota-ajan ihmisen kyvyn mukautua muuttuviin tilanteisiin perustuvan siihen, että sota-ajan ihminen ei voi täydellä tunne-elämällään läpikäydä kaikkea kokemaansa. Tapahtumavyöryt tallennetaan sellaisenaan ja pois mielestä, ehkä vasta myöhemmin ne nousevat esille. On tutkittu, että sellaiseen olotilaan, missä mitä tahansa voi tapahtua milloin tahansa, saatetaan reagoida yrittämällä elää niin kuin ei mitään odottamatonta tai järkyttävää voisi tapahtua. (Peltonen 1993, 29–30.) Selviytyminen edellyttää kuitenkin myös vastoinkäymisten hyväksymistä. Tilanteeseen ei voida löytää ratkaisua, jos tapahtuman herättämät tunteet tukahdutetaan ja pyritään elämään kuin kaikki olisi ennallaan. (Maves 1987, 115–116.) Suru säilyy muistoissa, mutta jos ihminen onnistuu löytämään uusia asioita, joihin käyttää aikaa ja energiaa, voi muistoista ammentaa ymmärtämystä ja myötätuntoa muita kohtaan sekä saada uudenlaista näkökulmaa elämään (Maves 1987, 53). Lottien kertomukset osoittavat, että sota saattoi kaiken raakuuden ja julmuuden keskelläkin olla hämmästyttävän huoletonta ja kepeää. Villa (2007) kertoo naistenlehden haastattelussa häkellyttävästi: ”*Lot-tatovereideni kanssa muistelemme, miten paljon hassuttelimme sota-aikana. Hälytysten jälkeen meihin iski aina euforinen eloonjäämisen ilo. Paistoimme räiskäleitä ja nauroimme.*”

Kuoleman läheisyys on sodan arkipäivää, sitä ei voi kieltää ja siten se on hyväksyttävä selviytyäkseen. Uskonkin että, kuoleman läheisyys, kaiken aikaa läsnä oleva tieto siitä, että ystävä tai itse on olemassa tässä viimeistä kertaa, on opettanut elämään hetkessä. Menettämisen ja katoavaisuuden läsnäolo ilmenee usein haastattelemieni lottien kertomuksista. Kerttu kertoi koskettavasti nuorista lentäjistä, jotka olivat yleisesti sodassa vallinnutta tanssikieltoa uhmaten pyytäneet lottia tanssimaan heidän viimeisenä iltanaan ennen taisteluun lähtöä. *”Kuulkaa tytöt, se on sillä tavalla, että voi olla ettei me ikinä enää tulla takasin, ku me lähetään sinne (etulinjaan), että teän pittää lähtiä meän kans tanssimaan (sanoivat pojat) ”--mutta ei me silloin, ei siitä kukkaan muu tienny, ku ei me voitu (olla lähtemättä) ku ne raukat sano, että ei sitä tiiä tullaanko enää takasin.”* Hetkessä eläminen ja siitä iloitseminen auttoivat saamaan sodan armottomuuden taka-alalle.

Niin kuin lotat toivat sota-ajan elämään lämpöä, iloa, valoa ja toivoa, tuovat heidän tarinansa sitä yhä, niin nykypäivään kuin tulevaankin. Selviytymisen ihme sodan vaativissa oloissa ei lakkaa hämmästyttämästä. Lottien sodassa selviytymisestä, heidän moninaisista selviytymiskeinoistaan voimme kuitenkin saada arvokasta tietoa ja apua myös omiin vastoinkäymisiimme. Sodan kokeneiden ihmisten sopeutuvaisuus ja sisukkuus tuovat lohtua arjen vaikeuksissa ja kärsimyksissä kamppailevalle. Lottien kokemusten avulla voimme myös oppia elämäniloa ja hetkessä elämisen taitoa. ”Luota siihen, että elämä kantaa”, rohkaisee 83-vuotias radistilotta Villa (2007). Optimismin voima on valtava.

Lähteet

- Ashby Wills, Thomas 1987. Downward Comparison as a Coping Mechanism. Teoksessa Meichenbaum, Donald (toim.) Coping with negative life events. Clinical and Social Psychological Perspectives. New York.
- Ayalon, Ofra 1995. Selviydyn! Yhteisön tuki ja selviytyminen. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto, Suomen Punainen Risti, Suomen mielenterveysseura.
- Cullberg, J. 1991. Tasapainon järkkyyssä – psykoanalyttinen ja sosiaalipsykiatrinen tutkielma. Alkuteos: Kris och utveckling. Suom. Mirja Rutanen. Helsinki: Otava.
- Hakko, Mirja (toim.) 1988. Naiset kertovat sodasta. Rintamanaisten Liiton julkaisuja. Oulu: Kaleva.
- Hopeapeili 1942. ”Se oli lokakuun kuudentena...” Artikkelin lehdessä 9/1942. Helsinki: Otava.
- Ikonen, Tuula 2000. Tuhkasta uusi elämä. Selviytymisen teoreettiset ja käytännölliset lähtökohdat. Helsingin yliopisto.
- Kallioniemi, Jouni 1995. Naiset isänmaan asialla 1939–1945. Jyväskylä: Gummerrus.
- Karvinen-Kopteff, Outi 1993. Naisten kokemuksia sotasairaanhoidosta. Teoksessa Riikka Raitis & Elina Haavio-Mannila (toim.) 1993. Naisten aseet. Suomalaisena naisena talvi- ja jatkosodassa. Juva: WSOY.
- Kauppinen, Anni 1997. Kriisi – uhka ja mahdollisuus. Teoksessa Tarja Heiskanen & Mirja Vallisaari (toim.) Elämäntaidon ja selviytymisen kirja. Porvoo Helsinki Juva: WSOY.
- Kirves, Jenni 2008. Pikkulottien ja lottatyttöjen vaativat tehtävät. Teoksessa Sari Näre & Jenni Kirves & Juha Siltala & Juho Strandberg (toim.) Sodassa koettua. Uhrattu nuoruus. Porvoo: WSOY.
- Latva-Äijö, Annika 2007. Kadonnutta aikaa etsimässä. [www-dokumentti]. <http://personal.inet.fi/koti/annika.latva-aijo/index.html>. (Viitattu 9.9.2007).
- Lehväslaiho, Reino 2006. Lottien sota. Juva: WSOY.
- Lupaus 2007. [www-dokumentti] <http://www.lupaus.fi> (Viitattu 12.4.2007).
- Maves, Paul B. 1987. Pitkä ikä ja elämänilo. Juva: WSOY.
- Olsson, Pia 2005. Myytti ja kokemus. Lotta Svärd sodassa. Keuruu: Otava.
- Peltonen, Eeva 1993. Miten kotirintama kesti – miten siitä kerrotaan. Teoksessa Riikka Raitis & Elina Haavio-Mannila (toim.) Naisten aseet. Suomalaisena naisena talvi- ja jatkosodassa. Juva: WSOY.
- Rautio, May-Bee 2001. Opi rakastamaan maatasi ja kansaasi. Rintamalottien elämää. Helsinki: Edita.
- Sadeniemi, Salme & Saarenheimo, Kerttu & Palme, Toini & Vuorjoki, Elsa 1979. Yhteinen tulikoe. Naisten kertomaa vuosilta 1939–44. Keuruu: Otava.
- Skog, Tapio 1995. Vapaa-ajan sisältöä. Teoksessa Martti Sinerma (toim.) Nainen sodassa. Kotona ja rintamalla 1939–1945 Suomen vapauden puolesta. Valitut palat.
- Villa, Kyllikki 2007. Toivoniemi, Jenni. Luota siihen, että elämä kantaa. Artikkelin Olivia-lehdessä 4/07.
- Villa, Kyllikki 2006. Tyttö sodassa. Kentätöiden kirjeitä 1939–1945. Keuruu: Like.
- Waltari, Mika 2002 (Alkuoperäispainos 1943). Rakkaus vainoaikaan. WSOY.

Uusien unelmien toteuttaminen aikuisuudessa

KUINKA TYÖSSÄ MENESTYJÄKSI TULLAAN?

Johdanto

Työmenestykseen liitetään usein ajatus korkeasta asemasta, vallasta ja huipputulosta. Tällöin tullaan korostaneeksi kovia arvoja ja ainaista pyrkimystä edetä uralla. Tavallisia työntekijöitä ei ajatella menestyjinä tästä näkökulmasta katsottuna; kuinka valtahierarkian pohjalla työskentelevä, ilman mahdollisuuksia ja ilman haluakaan pyrkiä ylemmäs, voisi olla työssä menestyjä? Entäpä, jos työmenestyksen ajateltaisiin kuvaavan huippuosaimista, pätevyyttä ja onnistumisia? Tällöin työssä menestymiseen johtavat työntekijästä lähtevä sisäinen työn ja tekemisen palo sekä osaamisen tunne ja ilmiö näyttäytyykin myönteisenä ja hyvinvoinnista kertovana. Kun työssä menestyminen määritellään haluksi kartuttaa monipuolinen ammatiosaaminen, korkealaatuiseksi työnjäljeksi ja ylpeydeksi omasta työstä, menestyvä työntekijä voi olla jokainen ammattialasta ja asemasta riippumatta – niin suuryrityksen johtaja kuin siivoojakin.

Viimeaikaiset työelämän tutkimukset ovat kiinnittäneet huomiota työn rasittavuuteen: tutkimuksissa vilisevät negatiivissävytteiset termit, kuten stressi, burnout ja työuupumus. Kiivastahtiset työelämän muutokset ja tehokkuusvaatimukset toki kuormittavat työntekijöitä, jolloin väsymyksen, kyynisyyden ja tehottomuuden tunteet voivat johtaa jopa ammatilliseen kriisiytymiseen. (Hutri 2002, 282–283; Ks. myös Elo 2000; Leppänen 1999.) Kuva työelämästä muodostuu kuitenkin yksipuoliseksi, jos keskitytään vain työn kielteisiin puoliin ja ongelmiin (Mäkikangas & Feldt & Kinnunen 2005, 72; ks. myös Riikonen & Makkonen & Vilkkumaa 2002, 22).

Tavoitteeni on suunnata keskustelua työn myönteisiin puoliin esittelemällä, kuinka työssä ei ainoastaan selviydytä, vaan jopa menestytään. Artikkelini pohjautuu väitöskirjatutkimukseeni ”*Tänään teen elämäni parhaan työn*” *Työmenestys Vuoden Työntekijöiden kertomana*, jossa tutkin työmenestystä ja työssä menestyjäksi tulemistä Vuoden Työntekijöiksi valittujen näkökulmasta (ks. Uusiautti 2008). Tarkastelen työmenestystä myös positiivisen psykologian lähtökohdista.

Positiivinen psykologia ja työhyvinvointi

Työelämän ongelmiin keskittynyttä tutkimusta on tullut täydentämään hyvinvointiin, onnellisuuteen, elämänlaatuun ja positiivisiin tunteisiin liittyvät työelämä tutkimuksen teemat. Kiinnostus näihin käsitteisiin on peräisin positiivisesta psykologiasta, jossa huomion kohteena ovat myönteiset piirteet ja tunteet sekä instituutiot, jotka mahdollistavat positiivisten tunteiden kokemista ja edistävät myönteisten piirteiden esiintuloa. (Aspinwall & Staudinger 2006; Seligman ym. 2005; Ks. myös Gable & Haidt 2005; Seligman & Parks & Steen 2004.)

Positiivinen psykologia tarkastelee tapoja, joilla ihmiset kokevat nautintoa ja iloa, osoittavat pyyteettömyyttä ja epäitsekkyyttä, luovat toimivia perhemalleja ja instituutioita. Näin saavutetaan ihmisten kokemusten koko kirjo. Positiivisen psykologian keskittymistä ihmisten vahvuuksiin ja myönteisiin toimintatapoihin on kritisoitu siitä, että sen kiinnostus kohdistuu periaatteessa aivan tavallisiin, hyvinvoiviin ihmisiin, kun huomio pitäisi kiinnittää pahoinvoivien ja ongelmaisten tutkimiseen ja auttamiseen. Toisaalta ongelmiin keskittyminen on vienyt huomion sen tutkimiselta, miksi pahoinvoinninkin keskellä suurin osa ihmisistä (kuitenkin) voi henkisesti, fyysisesti ja sosiaalisesti hyvin. (Gable & Haidt 2005, 105.) Työssä menestymistä tutkimalla saadaan siten tietoa siitä, miten ja miksi työssä menestytään sekä siitä millaiset ihmiset menestyvät.

Kiinnostuksen kohteena on myös, ovatko myönteisesti toimivien aikuisten elämänkaaret erilaisia kuin muiden yksilöiden elämänkaaret. Jos näin on, mitkä tekijät ovat ihmisen vahvuutta ja myönteistä toimivuutta osoittavien yksilöiden elämänkaarien taustalla ja miten ne voidaan tunnistaa? (Magnusson & Mahoney 2006, 240.) Jälkimmäinen kysymys on oleellinen tutkittaessa Vuoden Työntekijöiden kokemuksia: mitä tekijöitä menestyjät tunnistavat elämänkaarissaan työssä menestymistä edistävinä tekijöinä.

Työssä menestymisen avaimet

”Työn sisältö on se mikä palkitsee”

Työssä menestymistä tarkasteltaessa ei voi olla ohittamatta *motivaatiota*. Motivaatio kuvaa johonkin kohteeseen ja jostakin tarpeesta suuntautuvaa käyttäytymistä (esimerkiksi oppimistilanteesta suoritustarpeesta vs. oppimistarpeesta suuntautuva käyttäytyminen), ja sitä voidaan pitää olennaisena tekijänä yrittäessä ennustaa ja selittää käyttäytymistä ja suoritusta (Mitchell

1997, 58). Tutkiessani työssä menestymistä selvitin menestäjien motivaation sisä- ja ulkosyntyisyyttä sekä sitä, mitkä tekijät olivat työmotivaation taustalla.

Työssä menestyjät ovat korkeasti motivoituneita työntekijöitä. Menestäjien motivaatio on usein enemminkin työskentelymotivaatiota kuin uramotivaatiota, sillä he pitävät työstä sellaisenaan. Haluamansa aseman saavuttaneiden ei tarvitse enää työskennellä ahkerasti uralla etenemisen puolesta. Toisille taas uralla eteneminen toisi muutoksia työn sisältöön, eivätkä ne välttämättä lisäisi työn kiinnostavuutta. Esimerkiksi hoitajan työssä auttaminen, ihmisten parissa työskentely, on työn suola. Korkeamman aseman saavuttaminen tarkoittaisi työn painopisteen muuttumista hallinnollisiin tehtäviin, jolloin itse hoitotyö jäisi vähemmälle. Sen sijaan ammatitaidon kartuttaminen ja monipuolistaminen, oman alan ajan hermolla pysyminen sekä sitä kautta pyrkimys työskennellä yhä paremmin, voivat tuntua motivoivammilta kuin johtotehtäviin eteneminen. Tämyntyyppinen työskentely kuvaa sisäisesti motivoitunutta toimintaa.

Sisäsyntyinen motivaatio on tärkeä tekijä menestyksen taustalla, sillä se saa ihmiset etsimään uusia tilanteita ja haasteita, laajentamaan ja käyttämään kapasiteettiaan sekä tutkimaan ja oppimaan. Sisäisesti motivoituneilla on tarve kehittää ammatillista osaamistaan eli *kompetenssiaan* ja sitoutua haastaviin toimintoihin. (Ks. Ryan & Deci 2000, 70–71.) Työkompetenssi kuvaa työntekijän kykyä vastata työelämän haasteisiin ja suoriutua työssään (White 1959, 297, 318; ks. myös Adler 1982; Kanfer & Ackerman 2005). Näin kompetenssi on sisäisen motivaation tärkeä elementti. Hieman erilaisen näkökulman suoriutumiseen antaa *self-efficacy* käsite. Sillä tarkoitetaan yksilön arviota omista kyvyistään hyödyntää voimavarojaan ja säännellä käyttäytymistään jonkin tietyn tehtävän suorittamiseksi (Bandura 1997, 22, 42–43).

Menestyjiä motivoivat asiat kertovat sisäisestä motivaatiosta työskentelyyn. Ensinnäkin Vuoden Työntekijöitä motivoi jatkuva *työskentelyn parantaminen ja itsensä kehittäminen*. Menestyjille on myös tärkeää, että työ tuo mukanaan yhä uusia haasteita. *Haasteet* luovat mahdollisuuden kehittää itseään sekä testata ja päivittää osaamistaan. Kun haasteet ovat työntekijän kykyjä vastaavia, niitä pidetään työn motivoivana ominaisuutena. Tällöin on mahdollista myös korkean suoritusasteen sykli (ks. Locke & Latham 1990, 240–245), jolloin suoriutuminen haasteellisista tehtävistä johtaa muun muassa työtyytyväisyyteen ja positiiviseen asennoitumiseen tulevia haasteita kohtaan.

Tärkeää on myös se, että *työn eteneminen on hahmotettavissa* ja päämäärä selvillä. Lisäksi työn tavoitteiden pitää olla saavutettavissa. Nämäkin tekijät ovat yhteydessä koettuun työtyytyväisyyteen ja parempaan työmotivaatioon (Basom & Frase 2004, 243). Sen sijaan palkka tai muut taloudelliset kannustimet eivät ole tärkeimpien menestyjiä motivoivien asioiden joukossa.

Palautteen antaminen ja vastaanottaminen kuuluu olennaisena osana työyhteisössä hyvän työilmapiirin ylläpitämiseen, ja monien työpaikoilla siihen on kiinnitetty ihan tietoisesti huomiota. Onnistumiset pyritään tuomaan esille, mutta kielteistä palautettakaan ei saa unohtaa. Kielteisen palautteen antamisessa oleellista on sen esittämistapa (rakentavasti vs. syyttävästi) ja tilanne, jossa se tuodaan esille (henkilökohtaisesti vs. julkisesti).

Palautteen saaminen työskentelystä vaikuttaa olennaisesti motivaatioon. Työssä menestyjille tärkeintä on itseltä tuleva palaute työstä. Tämä tarkoittaa työntekijän henkilökohtaista kokemusta siitä, onko tehnyt työnsä hyvin vai huonosti. Tämäkin vahvistaa käsitystä siitä, että menestyjät ovat vahvasti sisäisesti motivoituneita, eivätkä he selvästikään työskentele muualta tulevan kiitoksen takia. Toki asiakkailta tuleva palaute on tärkeää niille, jotka työskentelevät ammateissa, joissa toimeentulo riippuu asiakkaiden tyytyväisyydestä. Silti myös näiden menestyjien mielestä saadun kiitoksen tai moitteen tulee olla sopusoinnussa sen kanssa, miten itse kokee työskentelynsä onnistuneen. Kollegoilta tuleva palaute on sekin merkityksellistä. Kollegat edustavat oman alan asiantuntemusta, jolloin heiltä tuleva positiivinen palaute tuntuu erityisen hyvältä. Myös kollegoilta saatu kritiikki on tärkeää, sillä se sysää kehittämään itseään ja tarkastamaan osaamistaan.

“Se on suuri siunaus et sä pääset uppoamaan siihen työhös niin paljon”

Työn positiivista kokemista kuvaava termi *työn imu* on uusi, myönteinen työhyvinvointikäsite. Työn imun osa-alueita ovat omistautuminen, uppoutuminen ja tarmokkuus. Sille tunnusomaista on korkea aktivaatiotaso ja työhön liittyvä mielihyvä (Hakanen 2002, 42–44.) Aktiivinen *työnilo* sen sijaan syntyy ihmisen toiminnan seurauksena – ahkeran, innostuneen ja sitoutuneen työnteen, oman jutun, kylkiäisenä tai lopputuloksena (Varila & Lehtosaari 2001, 117–118). Työn imun ja ilon kokemukset voivat muistuttaa myös *flow*-tilaa, joka kuvastaa täydellistä työhön uppoutumista, jolloin toiminta on erittäin tarkkaavaista ja motivoitunutta, ja asioita tehdään niiden itsensä takia (Csikszentmihalyi 1997).

Pääosin menestyjät kokevat työskentelynsä myönteiseksi. Työssä menestyjät pitävät työtään haastavana: työssä pitää olla jotain, mikä pitää mie-

lenkiinnon yllä ja saa työntekijän ponnistelemaan voittakseen haasteet. Olennaista on myös se, että haasteiden pitää tuntua voitettavilta. Muutoin työ kuormittaa liiaksi ja odotukset ja suorituspainee painavat vaakakupissa enemmän kuin työntekijän kyky vastata haasteisiin. Sopiva määrä haasteita pitää työn imua yllä ja edistää työmotivaatiota, liiallinen määrä taas saa aikaan stressiä ja ahdistuneisuutta.

Työssä menestyjät kokevat työn imun voimakkaana. E erityisen innostavaa työnteko on silloin, kun saa kehitellä jotain uudenlaista ratkaisua tai kehittää itseään ja työtään. Tässä myös omien osaamisalueiden tietäminen ja tunnistaminen on tärkeää. Innostumisen konkreettisenä osoituksena on tunne siitä, että työpaikalle on joka aamu mieluisaa tulla. Jos työkaverit toimivat samassa hengessä, tukee työilmapiirikin innostuneisuutta.

Myös *flown* kokemus on Vuoden Työntekijöille tuttu. *Flown* kokemukseen johtavat olosuhteet voivat olla hyvinkin erilaisia, eikä *flown* kokemus ole kaikille samanlainen: täydellinen uppoutuminen työhön onnistuu toisilla ylhäisessä yksinäisyydessä, toiset kokevat sen voimakkaimmin yhteistyössä kollegojen kanssa. *Flown* kokemusta menestyjät kuvaavat siten, että kelloa ei katsota eikä työtunteja lasketa ja työ vie mukanaan, kunnes jossain vaiheessa palaa taas takaisin todellisuuteen. Tämä vastaa täydellisesti Csikszentmihalyin (1997) muotoilemia *flown* kokemuksen tunnusmerkkejä.

Yksi merkittävimmistä työssä menestyjiä koskevista havainnoista liittyy työssä kohdattaviin vastoinkäymisiin. Menestyjät liittävä t vastoinkäymiset enemmänkin työn sisältämiin haasteisiin. Se kertoo paljon heidän ajattelutavastaan ja suhtautumisestaan työskentelyynsä, sillä vastoinkäymisten sijaan he puhuvat mieluummin haastavista tehtävistä ja ratkottavista ongelmista. Aina ei voi onnistua, eivät edes menestyjät, mutta merkityksellistä on se, kuinka epäonnistumisiin ja ristiriitoihin suhtaudutaan. Vuoden Työntekijät edustavat siinä mielessä positiivisesti asennoitunutta työntekijäryhmää, että he eivät näe vastoinkäymisiä lannistavina, vaan haasteina, joihin vastataan kykyjen mukaan. Tämä vastaa myös Schunkin ja Pajaresin (2005, 87) kuvausta työntekijöistä, joilla on korkea käsitys tehokkuudestaan. He pitävät yllä korkeaa suoritustasoaan mieluummin kuin kohtaavat epäonnistumisen. Epäonnistumisen jälkeenkin he palautuvat nopeasti ja selittävät tapahtunutta yrittämisen puutteella ja riittämättömillä tiedoilla ja taidoilla, joita tehtävän suorittamisessa olisi tarvittu.

*”Työni on haasteellista, monipuolista
ja kehittymisen mahdollisuudet ovat rajattomat”*

Työmotivaatio sekä työn ja työskentelyn positiivinen kokeminen eivät määrydy pelkästään yksilön sisäisten ominaisuuksien kautta, vaan työ itsessään on tärkeä tekijä menestyksen taustalla (Peltonen & Ruohotie 1987, 23–24). Työn ominaisuuksien (ks. esim. Hackman & Oldham 1976) ja työn hallinnan (ks. esim. Karasek & Theorell 1990) teorit auttavat ymmärtämään, miten työ vaikuttaa työntekijän suoriutumiseen ja motivaatioon. Esimerkiksi työ, jossa on hyvät hallintamahdollisuudet ja korkeat psykologiset vaatimukset, kannustaa työntekijää kehittymään aktiivisesti ja oma-aloitteisesti. Vastakohtana voidaan pitää työtä, jossa työntekijä on passiivinen, työn vaatimukset ovat olemattomat ja hallintamahdollisuudet huonot. (Karasek & Theorell 1990, 32.) Työn koettu tärkeys ja vastuu työn tuloksista voivat johtaa parhaimmillaan korkeaan sisäiseen motivaatioon, korkeatasoiseen työsuoritukseen ja työtyytyväisyyteen (Hackman & Oldham 1976, 256).

Kehittymismahdollisuudet ja työn haasteellisuus ovat menestyjien arvostamia työn ominaisuuksia. Haasteiden merkitys työtyytyväisyyden edistäjänä pantiin merkille jo 1970-luvulla (Hall & Lawler 1970, 271, 278). Työn sisältämien haasteiden ja vastuun huomattiin johtavan sekä korkeampaan työtyytyväisyyteen että parempaan suoriutumiseen työssä. Vaativa työ koetaan tyydyttäväksi erityisesti silloin, kun haasteet edellyttävät tehtävien syvällistä ymmärtämistä. Tällöin työntekijä kokee hallitsevansa tehtävät, pystyy sitoutumaan luovaan ongelmanratkaisuun ja saa käyttää kykyjään.

Haastava työ kuvaa myös sitä, että työn psyykkinen rasittavuus harvoin liittyy työtytymättömyyteen. Yleensä ihmiset eivät arvosta sitä, että pääsevät työssään liian helpolla, vaan suurimman tyydytyksen työssä tuottavat ne tulokset, jotka on saavutettu oman ponnistelun ansiosta. Työn piirteistä vaativuudella ja haasteellisuudella on paljon merkitystä työmenestykselle ja -viihtyvyydelle. Ammatillinen itseohjautuvuus on mahdollista, kun työ on vaikeudeltaan optimaalista, työn sisällöstä voi päättää jossain määrin itse, eivätkä työtehtävät ole vahvasti rutinoituneita. (Jokisaari 2002, 78–79; Karasek & Theorell 1990, 32.)

Kannustava ja avoin työilmapiiri, tiimityö, toisten auttaminen ja yhdessä ideointi luovat pohjaa työssä menestymiselle. Tyytyväisyys työpaikan ihmissuhteisiin sekä horisontaalisesti kollegojen kesken että vertikaalisesti esimiesten tai alaisten kesken on myös olennainen työtyytyväisyyden osa (ks. myös Argyle 1987, 22–23). Menestyksekkään työskentelyn näkökulmasta työntekijöiden yhteishengen ja keskinäisen sosiaalisen tuen merkitystä ei

voi vähätellä. Sosiaalinen tuki voi olla käytännön apua, tietotukea tai henkistä tukea, se on myös eräs tärkeimmistä voimavaroista työelämän stressin hallinnassa. (Posti 2006, 26–27.)

Menestyjät kokevat tärkeäksi sen, että työkaverit tukevat toisiaan ja antavat palautetta työstä. Lisäksi arvostetaan esimiehen tukea: esimiehen rooli nousee erityisen tärkeäksi muun muassa työyhteisön ristiriitojen ratkaisemisessa. Työkavereiden hyvät keskinäiset suhteet ovat arvokkaita. Mukavassa työyhteisössä työt tulee tehtyä paremmin. Hyvien suhteiden ylläpitäminen ja avoin tiedonkulku on menestyjien mielestä tärkeää. Vastavuoroiset suhteet työtovereihin vaikuttavat monella tavalla: Tuottavuus lisääntyy työkavereiden auttaessa toisiaan. Vahva yhteishenki ja hyvät työkaverit muodostavat sosiaalisen tukijärjestelmän ja stressin suojan edistäen sekä henkistä että fyysistä terveyttä. Myös vaikeiden työtehtävien suorittaminen sujuu helpommin, kun saa tukea ja ideoita kollegoilta. Näin voi onnistua työssään entistä paremmin.

Menestyjien arvostama työn ominaispiirre on myös *mahdollisuus työskennellä itsenäisesti*. Työn haasteellisuus ja mahdollisuus osallistua työtehtävien suunnitteluun vaikuttavat kokemukseen työn autonomisuudesta (Jokisaari 2002, 78–79). Sisäisen motivaation ja tyytyväisyyden välillä on useissa tutkimuksissa löydetty vahva yhteys muun muassa autonomisuuden tarpeeseen (Ryan & Deci 2000, 71). Tällöin itsenäinen työ edistäessään työmotivaatiota ja -tyytyväisyyttä on omiaan edistämään myös työssä menestymistä.

Tie työssä menestyjäksi

Työssä menestyjien työuria voidaan kuvata erilaisten työuramallien ja -tyyppien valossa. Driverin (1982, 24–25) jaotteluun (*linear, steady state, spiral*) sijoitettuna huomataan, että menestyjien uratyypit ovat erilaisia: Osa on edennyt urallaan lineaarisesti ”tikapuita” pitkin. Osan ura taas on tasainen, jolloin uravalinta edustaa ensisijaisesti pitkäaikaista sitoutumista ammattiin ja työhön sekä työn monipuolista hallintaa, eikä niinkään pyrkimystä nousta tasolta toiselle. Osan ura edustaa Driverin uratyypeistä sekä spiraalista että lineaarista uraa, jolloin uraa kuvastaa vaihtelun löytäminen työhön ja uusiin työtehtäviin siirtyminen muutaman vuoden välein. Samalla tapahtuu uralla etenemistä.

Työssä menestyjäksi tuleminen prosessia voidaan havainnollistaa myös menestyksen tie -metaforan avulla. Yhtä tietä menestyjäksi ei siis ole, vaan toisilla se on suurempi ja sileämpi, toisilla mutkaisempi ja kuoppaisempi.

Tien myötämäkiä edustavat toisaalta oman alan löytämistä, toisaalta uralla etenemistä edistävät tekijät. Menestyjille itselle sopivan ammatin löytäminen on usein monen eri tapahtuman summa. Näin ei kuitenkaan ole kaikilla, vaan osa tietää jo nuorena, mille alalle suuntautuu.

Kasvatuksen perustana olevat arvot ja niiden pohjalta muodostetut kasvatustavoitteet heijastavat käsityksiä elämän tarkoituksesta eli siitä, mitä ihminen haluaa saada aikaan tai miten elää tietynlaista elämää (Puolimatka 1999, 119–122). Koti on lapsen tärkein elämänympäristö, sillä lapsi on sidottu kodin kohtaloon ja kodin vaikutuksen alaisuuteen. Kodissa muovautuvat asenteet ja suhtautumistavat muita ihmisiä ja asioita kohtaan – niin myös opiskelua ja työtä kohtaan. (Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 57–59.) Kotiympäristön vaikutus kasvutapahtumassa on merkittävä, ja tämän vuoksi myös työssä menestymisen prosessin hahmottelukin voidaan aloittaa menestyjien lapsuudesta ja nuoruudesta.

Opiskelun ja työnteon lähtökohtia 1960-, -70- ja -80-luvuilla kuvasivat ajatukset uraratkaisun teosta, opiskelujen loppuun suorittamisesta, vakaan ja turvallisen uran tavoittelusta sekä virheiden välttämisestä (Sundvall-Huhtinen 2007, 20–21). Nämä asenteet kuvasivat myös menestyjien kotoaan saamia opiskelua ja työntekoa koskevia neuvoja. Kotikasvatuksella on siten enemmänkin merkitystä asenteisiin kuin varsinaiseen ammatinvalintaan menestyjien kohdalla.

Myös kokemukset koulun oppilaanohjauksen hyödyllisyydestä ja toteutuksesta vaihtelivat. Tutkimani työssä menestyjät suorittivat oppivelvollisuuttaan 1950–70-luvuilla, jolloin ohjaus on ollut sisällöltään täysin erilaista kuin nykypäivän kouluissa. Yksilöllisten opinto-ohjelmien ja joustavuuden teemoja alettiin hyödyntää koulujärjestelmämme kehittämisessä vasta 1970-luvulta lähtien (Sundvall-Huhtinen 2007, 15). Mielenkiintoista olisikin selvittää nykyaikaisen oppilaanohjauksen merkitystä tulevaisuuden menestyjien työurilla.

Koulujärjestelmän muutosten lisäksi opinto-ohjaukseen vaikuttavat myös yhteiskunnassa tapahtuvat, ennen kaikkea työelämän, muutokset (Numminen ym. 2002, 41). 1990- ja 2000-luvuilla asenteet ovat muuttuneet ja nykyään korostetaan monien mahdollisuuksien avoimena pitämistä, oppimista läpi elämän, elämästä nauttimista ja virheistä oppimista (Sundvall-Huhtinen 2007, 20–21). Maailmankuvan muuttuminen, aiempaa suuremman epävarmuuden keskellä eläminen sekä osaamisen jatkuva ylläpito ja osoittaminen työikäntänteissä peräänkuuluttavat tehokkaita tukitoimia, jolloin ohjauk-

sen asema myös ammatillisen kehittymisen muotona entisestään korostuu (Kangasmetsä 2006, 72).

Koulun merkitys kasvatuksessa lisääntyy myös, kun kodin ja perheen resurssit eivät riitä antamaan riittävästi tietoa ja virikkeitä. Snyder ja Lopez (2002, 760–761) näkevät tässä opettajilla tarvetta positiivisen psykologian perusteiden hallintaan. Sen avulla voidaan tukea oppilaiden kehitystä heidän vahvuuksiaan hyödyntämällä. Myös Arnold, Robertson ja Cooper (1993) painottavat, että tietoisuus omista vahvuuksista ja heikkouksista, arvoista ja kiinnostuksen kohteista sekä tieto erilaisista ammasteista ovat ensisijaisen tärkeitä työuran edistämisen kannalta. Tässä voi suurena apuna olla koulussa tapahtuva ohjaus. Koulun oppilaanohjauksen päämääränä on oppilaiden persoonallisen, sosiaalisen, moraalisen ja ammatillisen kehityksen tukeminen. Sen kautta on mahdollisuus saada monipuolinen käsitys työelämästä, ammasteista ja koulutusmahdollisuuksista sekä valintojen merkityksestä (Sundvall-Huhtinen 2007, 14–17, 21.)

Menestymisprosessin näkökulmasta uusien haasteiden vastaanottaminen ja erilaisiin työtehtäviin hakeutuminen ovat tärkeitä menestymistä edistäviä siirtymiä työuralla. Samoin menestyjät panostavat ammatillisen osaamisen ajan tasalla pitämiseen täydennyskoulutuksen avulla ja erityisesti omaehtoiseen opiskeluun ja kouluttautumiseen. Niihin käytetään paljon aikaa, ja nämä tekijät nousevat hyvin merkityksellisiksi työmenestyksen taustalla. Työssä menestyjiä kuvaa erinomaisesti Ruohotien (1994, 37–38) käyttämä termi ”ammatillisesti ajan tasalla oleva työntekijä”.

Työn ja perhe-elämän yhdistäminen on ajankohtainen kysymys, joka koskee myös työssä menestyjiä. Monet aiheetta käsittelevät teoriat puhuvat ratkaisusta yksilöllisinä päätöksinä (ks. Barnett & Lundgren 1998), eikä niissä yleensä kuvata päätöstä puolisoiden tai koko perheen välisenä. Työssä menestyjät näkevät asian kuitenkin toisin: menestyjien mielestä ehdottomasti tärkein kriteeri ja onnistumisen tae on se, että päätökset tehdään yhdessä puolison kanssa. Työn ja perheen yhteensovittamisen kysymykset ovat tuttuja erityisesti niille, joilla on lapsia, ja ratkaisut liitetään pääasiassa ajanjaksoon, jolloin lapset ovat pieniä. Ratkaisut ovat menestyjilläkin yksilöllisiä vaihdellen aina tasavertaisesta työnjaosta puolisoiden kesken selkeään työnjakoon, jossa toinen huolehtii perheestä ja toinen käy töissä. Riippumatta siitä, minkälainen ratkaisu työn ja perhe-elämän yhteensovittamisessa tehdään, tärkeää on, että päätös perustuu yhteisymmärrykseen ottaen huomioon molempien tilanteet ja toiveet niin, ettei kumpikaan parisuhteen osapuolista tunne luopuneensa urastaan tai perheroolistaan toisen osapuolen vuoksi.

Harrastaminen ja vapaa-aika jäävät usein vähälle huomiolle, kun tarkastellaan ihmisen hyvinvointia, koska niitä ei pidetä niin tärkeinä elämän osa-alueina kuin esimerkiksi työtä tai perhe-elämää. Nautinnon ja myönteisten tunteiden kokeminen on kuitenkin tärkeää jokapäiväiselle hyvinvoinnille, ja vapaa-aika tarjoaa oivallisen kontekstin näiden kokemiselle. Positiivinen psykologia haluaa kiinnittää enemmän huomiota vapaa-ajan merkitykseen, sillä myönteisillä tunteilla on yhteys fyysiseen terveyteen (esim. fyysisten stressioreiden ehkäisyssä), psyykkiseen terveyteen (esim. positiiviset coping-strategiat) ja sosiaaliseen terveyteen. Jälkimmäinen viittaa esimerkiksi siihen, että onnelliset ihmiset luovat todennäköisemmin onnellisia ja vasta-uuoroisia ihmissuhteita. (Carruthers & Hood 2005, 32–33.) Myönteisiä kokemuksia tuottavalla sekä onnellisuutta ja tasapainoista elämää edistävällä vapaa-ajan harrastuksella on siten merkitystä myös työssä menestymiseen – tarvitaanhan työssäkin niin fyysistä ja psyykkistä terveyttä kuin kykyä luoda sosiaalisia suhteita ja toimia niissä.

Harrastukset ovatkin tärkeä osa työssä menestyjän elämää. Hyvä harrastus ei pelkästään auta purkamaan paineita tai suuntaamaan ajatuksia pois työstä. Siitä voi hyötyä muutenkin työssä ja muilla elämänalueilla. Harrastus tuo lisäeväitä jaksamiseen ja osaamiseen, mutta sillä voi olla merkitystä esimerkiksi sosiaalisten suhteiden ja verkoston luomisessa ja ylläpitämisessä. Harrastus voi tarjota hyvän vastapainon vaativalle työlle tai se voidaan nähdä vaihtoehtoisena ammattina. Harrastuksesta voi siten saada lisäeväitä työhön tai jopa takaportin, mikäli alan vaihto tuntuu jossain vaiheessa mielekkäältä. Harrastuksesta voi olla yllättävääkin hyötyä työssä: julkisuutta ja näkyvyyttä tuovan harrastuksen sekä aktiivisuuden ja esillä olon myötä tulee huomatuksi ja saa luotua kontakteja, jotka voivat olla monella tapaa hyödyllisiä. Harrastus on paitsi työn vastapaino, myös tulevan työn korvike esimerkiksi eläkkeelle siirryttäessä. Tällöin on hyvä olla olemassa jokin rakas ja antoisa harrastus, joka auttaa täyttämään menestyjälle tärkeän työn jättämän aukon elämässä.

Vastamäet, mutkat ja sivupolut

Menestyjien positiivinen asenne työtä ja yleensä elämää kohtaan näkyy siinä, että menestyksen tiellä kohdatut vastoinkäymiset nähdään mieluummin haasteina. Suurimpia vastamäkiä menestyjien tiellä ovat ristiriidat työpaikoilla, ja ne koetaan erityisen vaikeina tilanteina. Tämäkin korostaa hyvän työyhteisön merkitystä. Sen sijaan muihin vastoinkäymisiin ja epäonnistumisiin (esim. tulipalon aiheuttamiin vahinkoihin yrityksessä tai

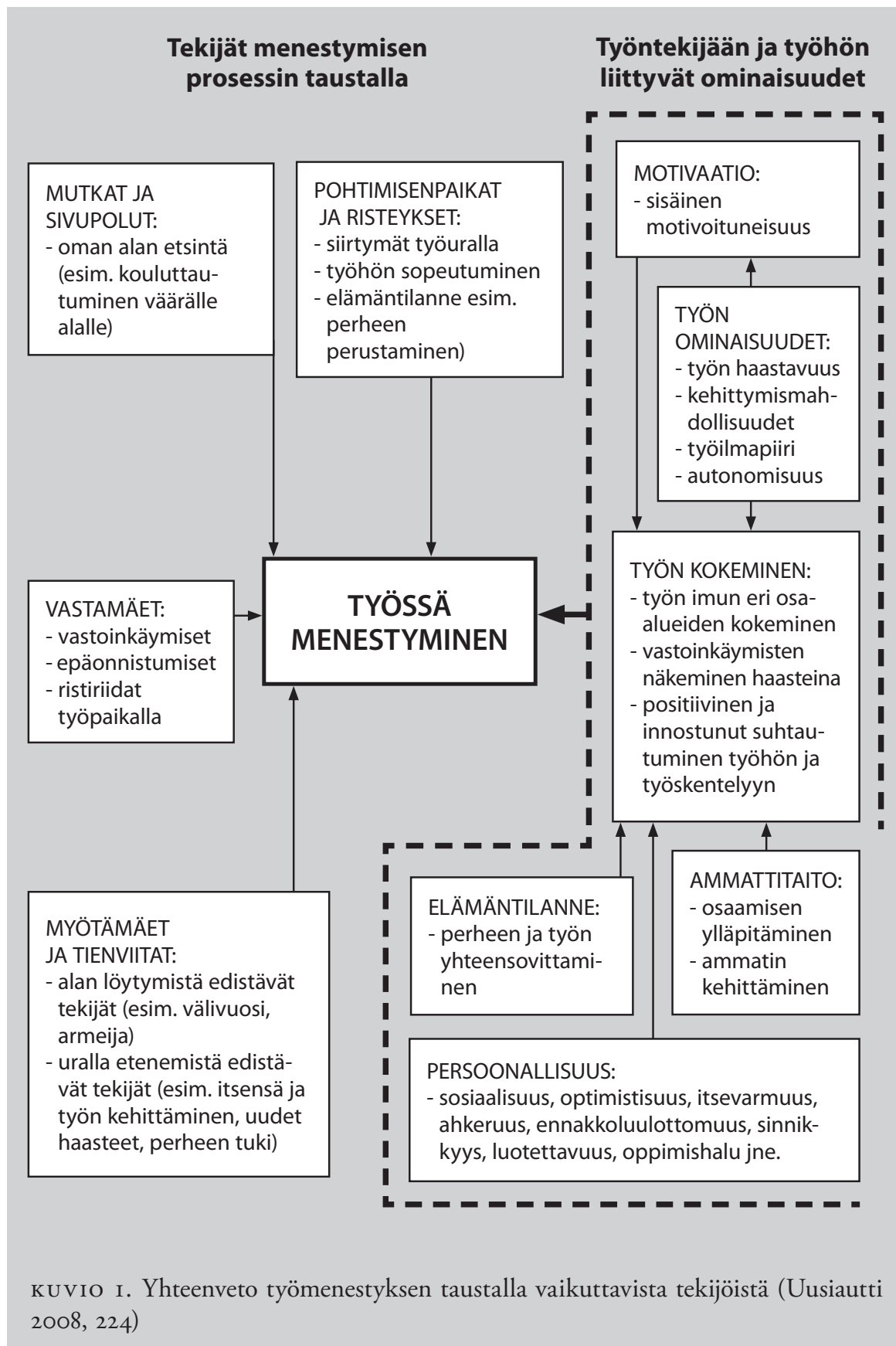
siihen, ettei läpäise pääsykokeita) suhtaudutaan realistisemmin ja optimistisella asenteella.

Epäonnistumiset eivät siten nekään kuvaa menestyjän työuraa. Tämä ei tarkoita sitä, että menestyjät onnistuisivat aina kaikessa, esimerkiksi johtamisen ongelmat ovat tuttuja myös esimiesasemassa oleville työssä menestyjille. Kyse on siitä, että epäonnistumisia ei jäädä suremaan ja muhimaan, vaan etsitään ongelman syy ja korjataan asia. Vastamäet ja epäonnistumiset nähdään voitettavina asioina ja kehittymisen paikkoina.

Mutkat ja sivupolut sijoittuvat menestymisprosessissa pääasiassa nuoruusvuosiin, kun ei vielä täysin tiedetä, mihin suuntaan haluaisi matkata. Esimerkiksi kouluttautuminen alalle, josta vasta myöhemmin huomaa, ettei se sovi itselle, kuvastaa tällaista menestyjän uran sivupolkua. Kasvattajana jää pohtimaan, olisivatko tällaiset sivupolut vältettävissä asianmukaisen ohjauksen avulla. Toisaalta kuvaukset mutkista ja sivupoluista opettavat, että aina ei tarvitse löytää suoraan omalle alalle ilman minkäänlaista hapa-rointia. Sivupoluilla kulkeminen ei aina olekaan hukkaan heitettyä aikaa, vaan menestyjät arvostavat elämäkokemusta ja perspektiivisyyttä, joka erilaisten kokemusten myötä syntyy. Tärkeintä kuitenkin on jaksaa etsiä ja kuunnella tuntemuksiaan.

Mitä menestys siis on?

Kuvaavatko edellä esitetyt seikat ainoastaan menestyjiä vai kaikkia työntekijöitä? Tuoreessa työolotutkimuksessa (ks. Miettinen 2006) työhönsä erittäin tyytyväiset palkansaajat nimesivät eniten työssä viihtyvyyttä lisääviksi tekijöiksi työn mielenkiintoisuuden, itsenäisyyden ja vaihtelevuuden sekä suhteet työtovereihin. Myös muut palkansaajat nimesivät nämä ominaisuudet neljän tärkeimmän joukkoon. (Miettinen 2006, 282.) Näistä työn itsenäisyys ja suhteet työtovereihin ovat myös työssä menestyjien eniten arvostamien työn piirteiden joukossa. Sen sijaan kehittymismahdollisuudet ja työn haasteet eivät yleisessä työolotutkimuksessa olleet aivan suomalaisten palkansaajien arvostamien työn ominaisuuksien kärkipäässä, kun taas menestyjien arvostuksissa ne korostuivat selvästi. Lisäksi kyseisen työolotutkimuksen mukaan kehittymistä nykyisessä työssään erittäin tärkeänä piti kaksi kolmasosaa ylemmistä toimihenkilöistä, puolet alemmista toimihenkilöistä ja kolmasosa työntekijöistä (Aitta 2006, 28). Tämän perusteella työssä menestyjät näyttäisivät suomalaisiin palkansaajiin verrattuna erityisen kehittymis- ja kouluttautumishalukkailta ammattialasta riippumatta.



KUVIO 1. Yhteenveto työmenestyksen taustalla vaikuttavista tekijöistä (Uusiautti 2008, 224)

Työssä menestymisen ilmiötä voidaan hahmotella kuvion 1. avulla. Työn ja työskentelyn kokeminen nousee keskeiseksi asiaksi menestystä selitettäessä (vrt. esim. Ruohotie & Honka 2003, 72). Menestyvä työntekijä pitää työstään, ja hänelle ovat tuttuja positiivissävytteiset kokemukset työskentelystä. Olennaista on kokonaisvaltainen positiivinen kokemus (vrt. Seligman & Csikszentmihalyi 2000; ks. myös Mäkikangas & Feldt & Kinnunen 2005). Tasapaino yksilön edellytyksien ja työhön kohdistamien odotusten sekä työn vaatimusten ja sen tarjoamien mahdollisuuksien välillä johtaa parantuneeseen työsuoritukseen, työtyytyväisyyteen sekä motivaation ja itseluottamuksen kasvuun (Mäkikangas & Feldt & Kinnunen 2005, 57).

Olennaista on työntekijän kompetenssi ja pätevyys eli ammattitaito. Ilman ammatin vaatimia tietoja ja taitoja työntekijä ei voi kokea osaamisen ja hallinnan tunteita, jotka muodostavat olennaisen osan työntekijän positiivisesta kokemuksesta työskentelystä.

Saadakseen työskentelystään myönteisiä kokemuksia täytyy työntekijän olla myös motivoitunut tekemään työtään ja työskentelemään saavuttaakseen asetetut tavoitteet tai suorittaakseen annetut tehtävät. Motivoivia tekijöitä voi olla monenlaisia, mutta menestyjille yhteistä on se, että he ovat enemmänkin sisäisesti kuin ulkoisesti motivoituneita. Työ itsessään voi jo motivoida tarpeeksi. Toisaalta yhtymäkohta työn ominaisuuksiin korostuu esimerkiksi silloin, kun työ itsessään ei ole kovin erikoista, mutta muilta ominaisuuksiltaan, haastavuudeltaan, autonomisuudeltaan tai työilmapiirin osalta miellyttää työntekijää. Tällöin työn ominaisuuksilla voi olla motivaatioon suurikin myönteinen vaikutus. Vastaavasti se voi vaikuttaa myös kielteisesti.

Persoonallisuuden piirteet määrittelevät pitkälti sen, miten ihminen suhtautuu itseensä ja työhönsä sekä myös sen, miten muut suhtautuvat häneen. Persoonallisuus voi vaikuttaa ratkaisevasti siihen, miten yksilö kokee työnsä ja siihen, millaisia ovat työn piirteiden vaikutukset yksilön työhyvinvointiin (Feldt & Mäkikangas & Kokko 2005, 86).

Menestyjä ei ole kuitenkaan maailmassa yksin työnsä kanssa, vaan menestykseen vaikuttavat myös työn ulkopuoliset asiat. Yksilön myönteistä kehitystä ei voi ymmärtää erillään tämän ympäristöstä (Magnusson & Mahoney 2006, 235). Menestykseen vaikuttavia työn ulkopuolisia asioita ovat muun muassa elämäntilanne, perhe, ystävät, harrastukset ja terveys, joilla on nykyisin yhä suurempi rooli työntekijän elämässä. Vielä 1970-luvulla suomalaiset arvostivat työn elämänsä tärkeimmäksi asiaksi, tärkeämmäksi kuin kotielämän ja vapaa-ajan kodin ulkopuolella. Kuitenkin 1980-luvun puolivälin jälkeen arvostukset ovat alkaneet muuttua huomattavasti, jolloin

kodin piirissä toiminnan arvostaminen on kohonnut selvästi työn arvostamisen kustannuksella. (Maljojoki 1989, 27–28.)

Työssä menestyminen ei ole luonteeltaan vain hetkellinen tila, vaan prosessi. Siksi merkityksellisiä ovat myös menestymisen prosessiin vaikuttavat tekijät (ks. Kuvion 1. vasemmanpuoleiset osat), joita on hahmoteltu menestyksen tie-metaforan mukaisesti.

Menestyjäksi kasva(tta)misen mahdollisuus ja haaste

Menestyjien etenemistä uralla ei voi nähdä kaikilla yhtä loogisena, järjestytyneenä, kontrolloituna ja vaihteittaisena, vaan tietoisena urasuunnittelun sijaan voidaan käyttää esimerkiksi termiä urataidot. Tällöin uraan liitetään ajatus tarkoituksenmukaisuudesta ja uran rakentamisesta käsityönomaisen prosessin kautta, jolloin ihminen itse on aktiivisesti ja innovatiivisesti etsimässä itselleen sopivia reittejä. (Amundson 2005, 15.)

Menestyjät eivät ole samasta puusta veistettyjä, vaan tärkeämpää on uskallus olla oma itsensä ja tuoda oma persoonallisuutensa esiin. Ennakoluuloton eteneminen haasteesta toiseen sekä optimistinen ja sinnikäs asennoituminen vaikeinakin aikoina näyttävät myös kuvaavan työssä menestyjää. Positiivista työmenestystä kuvastaa intohimoinen suhtautuminen työhön, palava halu kehittää ja laajentaa osaamista opiskelemalla uusia tietoja ja taitoja sekä ottamalla vastaan monipuolisia ja haastavia työtehtäviä.

Myös koulu- ja kasvatuskokemuksilla on suuri merkitys (menestyksekkään) kehittymisen taustalla. Kotikasvatuksen rooli on tärkeä, sillä se vaikuttaa asenteisiin työntekoa ja opiskelua kohtaan. Vanhempien tuki ja hyväksyntä on olennaista. Mäkikangas (2007, 43) havaitsi väitöskirjatutkimuksessaan, että lapsikeskeinen kasvatus ennustaa optimistisuutta myöhemmin aikuisiällä. Optimistinen asennoituminen kuvaakin erityisen hyvin myös työssä menestyjiä. Tämä ei varmasti ole sattumaa: esimerkiksi Carverin ja Scheierin (2002) mukaan optimistisuus on myönteisen kehityksen keskeisimpiä rakenteita.

Positiivisella psykologialla voi olla erityinen sija myös koulupsykologiasa: jos opittavana olevan tiedon tai taidon hallinta johtaa menestykseen ja jos positiivinen tunne on oppimisen yksi kulmakivistä, on mielekästä ottaa tämä huomioon myös opetuksessa ja kasvatuksessa (Chafouleas & Bray 2004, 1). Huomio kiinnittyneekin tulevaisuudessa yhä enemmän optimaalisten sosiaalisten olosuhteiden luomiseen sen sijaan, että vain hoidettaisiin sellaisia olosuhteita, joita halutaan välttää (Carruthers & Hood 2005, 30).

Positiivinen psykologia keskittyy pohtimaan, mitä voidaan tehdä, jotta oppilaista saataisiin parhaimmat puolet esiin ja käyttöön (Snyder & Lopez 2002, 761). Peruskoulun jälkeen nuoren täytyy tehdä tärkeitä valintoja, jotka vaikuttavat koko hänen loppuelämäänsä. Valitseminen helpottuu, jos oppilas on tietoinen omista vahvuuksistaan ja heikkouksistaan sekä erilaisista mahdollisuuksistaan. Ammatinvalinnanohjauksessa otetaankin nykyään yhä enemmän huomioon myös elämäntavan ja persoonallisuuden sekä elämänhallinnan keskinäiset suhteet (ks. esim. Maljojoki 1989, 39). Kaikkia karikkoja ja kompastumisia ei voida kuitenkaan estää. Ne kuuluvat väistämättä kasvuprosessiin. (Kurikkala 2006, 60.) Olennaista olisi saada nuori oivaltamaan oman tulevaisuutensa mahdollisuudet ja innostumaan niistä (Sundvall-Huhtinen 2007, 21). Työssä menestymistä kartoittavan tutkimuksen myötä päällimmäiseksi nousseekin kysymys siitä, kuinka kasvattaja voisi mahdollistaa yhä useammalle kokemuksen oman tiensä löytämisestä ja itsensä toteuttamisesta.

Lopuksi

Menestyminen on mahdollista jokaisessa ammatissa, sillä työn positiivinen kokeminen, työn imu ja ilo, ovat jo itsessään menestymistä. Toki menestyksen eteen on tehtävä myös paljon työtä, kehityttävä ja kehitettävä jatkuvasti. Työstä nauttii, kun kuuntelee itseään ja toimii siten, että tuntee olevansa sinut itsensä ja tekemistensä kanssa. Eräs Vuoden Työntekijöistä kiteytti tämän ajatuksen oivasti. Olkoon se osviittana muillekin menestyksen tiellä:

Mä en tiedä, mistä sitten niistä tilanteista, kun on aina vähän semmonen valintatilanne tai että kääntyyks tää tie nyt tänne vai tonne, otanksmä ton vai ton, niin oon kuitenkin sitten saanut semmosen viisauden ajatella, että mitä mä nyt oikeesti haluan. Että mihinkä mun näillä kyvyillä ja lahjoilla kannattaa nyt sitten satsata. Ja vaikka, että tuokin ois kauheen mielenkiintoista ja toisaalta, mutta kuitenkin ehkä ei sittenkään ihan sitä omaa. Että aina vahvan semmosen keskustelun käyny itseni kanssa. Mutta noin ammatillisesti aika paljon oon kyllä miettiny ihan sitä, että mihin nämä lahjat, nämä vahvuudet kannattaa käyttää, missä ne on parhaassa käytössä Koska sitten siitä seuraa semmonen oma tyytyväisyys ja mielihyvä, jota ei suinkaan voi mitata rahalla eikä työn arvostettavuudella.

Lähteet

- Adler, Peter T. 1982. An Analysis of the Concept of Competence in Individuals and Social Systems. *Community Mental Health Journal* 18 (2), 34–45.
- Aitta, Ulla. 2006. Ylemmät toimihenkilönaiset työ- ja aikapaineiden ristiaallokossa. Teoksessa Anna-Maija Lehto & Hanna Sutela & Arto Miettinen (toim.) Kaikilla mausteilla. Artikkeleita työolotutkimuksesta. *Työmarkkinat 2006. Tutkimuksia* 244. Helsinki: Tilastokeskus, 17–35.
- Amundson, Norman E. 2005. Aktiivinen ohjaus. Opas uraohjauksen ammattilaisille. Juva: WS Bookwell Oy.
- Argyle, Michael. 1987. *Psychology of Happiness*. USA, N.Y.: Routledge.
- Arnold, John & Robertson, Ivan T. & Cooper, Cary L. 1993. *Work Psychology. Understanding Human Behavior in the Workplace*. UK, Lontoo: Pitman Publishing.
- Aspinwall, Lisa G. & Staudinger, Ursula M. 2006. Ihmisen vahvuuksien psykologia: kehittyvän tutkimuskentän kysymyksiä. Teoksessa Lisa G. Aspinwall & Ursula M. Staudinger (toim.) *Ihmisen vahvuuksien psykologia*. Helsinki: Edita, 21–33.
- Bandura, Albert. 1997. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Barnett, Rosalind C. & Lundgren, Lena. 1998. Dual-Earner Couples and the Decision to Work Less: A Conceptual Model. *Community, Work & Family* 1 (3), 273–295.
- Basom, Margaret R. & Frase, Larry. 2004. Creating Optimal Work Environments: Exploring Teacher Flow Experiences. *Mentoring and Tutoring* 12 (2), 241–258.
- Carruthers, Cynthia & Hood, Colleen D. 2005. The Power of Positive Psychology. *Parks & Recreation* Oct 2005, 30–37.
- Carver, Charles S. & Scheier, Michael F. 2002. Optimism. Teoksessa C. R. Snyder & Shane J. Lopez (toim.) *Handbook of Positive Psychology*. Oxford: Oxford University Press, 231–243.
- Chafouleas, Sandra M. & Bray, Melissa A. 2004. Introducing Positive Psychology: Finding a Place within School Psychology. *Psychology in the Schools* 41 (1), 1–6.
- Csikszentmihalyi, Mihaly. 1997. Finding Flow. *Psychology Today* 30 (4), 46–48 & 70–71.
- Driver, Michael J. 1982. Career Concepts – A New Approach to Career Research. Teoksessa Ralph Katz (toim.) *Career Issues in Human Resource Management*. USA, N.J.: Prentice-Hall, 23–32.
- Elo, Anna-Liisa. 2000. Psykkinen kuormitus ja kehittymismahdollisuudet työssä Teoksessa Helena Piirainen & Anna-Liisa Elo & Mikko Hirvonen & Kaisa Kauppinen & Ritva Ketola & Heikki Laitinen & Kari Lindström & Kari Reijula & Riitta Riala & Marja Viluksela & Simo Virtanen (toim.) *Työ ja terveys -haastattelututkimus 2000. Taulukkoraportti*. Helsinki: Työterveyslaitos, 15–16.
- Feldt, Taru & Mäkikangas, Anne & Kokko, Katja. 2005. Persoonallisuus ja työhyvinvointi. Teoksessa Ulla Kinnunen & Taru Feldt & Saija Mauno (toim.) *Työ leipälajina. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. Keuruu: Otava, 75–94.
- Gable, Shelly L. & Haidt, Jonathan. 2005. What (and Why) is Positive Psychology? *Review of General Psychology* 9 (2), 103–110.

- Hackman, J. Richard & Oldham, Greg R. 1976. Motivation through the Design of Work: Test a Theory. *Organizational Behavior and Human Performance* 16, 250–279.
- Hakanen, Jari. 2002. Työuupumuksesta työn imuun – positiivisen työhyvinvointikäsitteen arviointimenetelmän suomalaisen version validointi opetusalan organisaatioissa. *Työ ja ihminen* 16 (1), 42–58.
- Hall, Douglas T. & Lawler, Edward E. 1970. Job Characteristics and Pressures and the Organizational Integration of Professionals. *Administrative Science Quarterly* 15 (3), 271–281.
- Hutri, Merja. 2002. Ammatillinen kriisiytyminen – käsite työhön ja työuraan liittyvien ongelmien varhaiseen tunnistamiseen ja työkyvyn tukemiseen. *Psykologia* 37 (4), 282–285.
- Jokisaari, Markku. 2002. Vuorovaikutusta tavoitteellisen toiminnan, sosiaalisen pääoman ja työelämän välillä. Teoksessa Katariina Salmela-Aro & Jan-Erik Nurmi (toim.) *Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet*. Keuruu: Otava, 67–83.
- Kanfer, Ruth & Ackerman, Phillip L. 2005. Work Competence: A Person-Oriented Perspective. Teoksessa Andrew J. Elliot & Carol S. Dweck (toim.) *Handbook of Competence and Motivation*. New York & London: The Guilford Press, 336–353.
- Kangasmetsä, Eeva-Riitta. 2006. Kokemuksellinen oppiminen ohjauksen teoriana. Teoksessa Jaakko Helander (toim.) *Reunamerkinöt ja ohjaukseen I – tieteellisiä, ammatillisia ja kokemuksellisia puheenvuoroja opinto-ohjauksesta*. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 8/2006. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 72–78.
- Karasek, Robert & Theorell, Töres. 1990. *Healthy Work. Stress, Productivity, and Reconstruction of Working Life*. USA: Basic Books.
- Kurikkala, Heli. 2006. Ohjaajan ammatillinen kasvu hyvän ohjauksen perustana. Teoksessa Jaakko Helander (toim.) *Reunamerkinöt ja ohjaukseen I – tieteellisiä, ammatillisia ja kokemuksellisia puheenvuoroja opinto-ohjauksesta*. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 8/2006. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 59–65.
- Lehtovaara, Arvo & Koskenniemi, Matti. 1978. *Kasvatuspsykologia*. 9. painos. Keuruu: Otava.
- Leppänen, Anneli. 1999. Työn muutos ja työntekijä – stressi, kriisi vai oppimismahdollisuus. Teoksessa Pekka Sallila & Jukka Tuomisto (toim.) *Työn muutos ja oppiminen. Aikuiskasvatuksen 38. vuosikirja*. Saarijärvi: Gummerus, 56–73.
- Locke, Edwin A. & Latham, Gary P. 1990. Work Motivation and Satisfaction: Light at the End of the Tunnel. *Psychological Science* 1 (4), 240–246.
- Magnusson, David & Mahoney, Joseph L. 2006. Holistinen lähestymistapa myönteisen kehityksen tutkimuksessa. Teoksessa Lisa G. Aspinwall & Ursula M. Staudinger (toim.) *Ihmisen vahvuuksien psykologia*. Helsinki: Edita, 232–250.
- Maljojoki, Pentti. 1989. Ammatinvalinnanohjauksen taustoja ja kehityspiirteitä Suomessa. *Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita* 32. Joensuu: Joensuun yliopisto.

- Miettinen, Arto. 2006. Työhönsä erittäin tyytyväiset. Teoksessa Anna-Maija Lehto, Hanna Sutela & Arto Miettinen (toim.) *Kaikilla mausteilla. Artikkeleita työolotutkimuksesta. Työmarkkinat 2006. Tutkimuksia 244.* Helsinki: Tilastokeskus, 275–292.
- Mitchell, Terence R. 1997. Matching Motivational Strategies with Organizational Contexts. *Research in Organizational Behavior* 19, 57–149.
- Mäkikangas, Anne. 2007. Personality, Well-Being and Job Resources. From Negative Paradigm towards Positive Psychology. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 320. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Mäkikangas, Anne & Feldt, Taru & Kinnunen, Ulla. 2005. Positiivisen psykologian näkökulma työhön ja työhyvinvointiin. Teoksessa Ulla Kinnunen & Taru Feldt & Saija Mauno (toim.) *Työ leipälajina: Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet.* Keuruu: Otava, 56–74.
- Numminen, Ulla & Jankko, Tuire & Lyra-Katz, Anna & Nyholm, Nina & Siniharju, Marjatta & Svedlin, Renata. 2002. Opinto-ohjauksen tila 2002. Opinto-ohjauksen arviointi perusopetuksessa, lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa sekä koulutuksen siirtymävaiheissa. Arviointi 2/2002. Helsinki: Opetushallitus.
- Peltonen, Matti & Ruohotie, Pekka. 1987. *Motivaatio. Menetelmiä työhalun parantamiseksi.* Keuruu: Otava.
- Posti, Paula. 2006. Yhteispeli tuottaa hyvinvointia. *Opettaja* 12/2006, 24–27.
- Puolimatka, Tapio. 1999. *Kasvatus ja filosofia.* Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Riikonen, Eero & Makkonen, Mikko & Vilkkumaa, Ilpo. 2002. *Hullun työn tauti. Lukemisto tulevan työhyvinvointikeskustelun pohjaksi.* Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Ruohotie, Pekka. 1994. Ammatillinen uusiutuminen ja kehittyminen. Teoksessa Seppo Helakorpi (toim.) *Ihminen – työ – koulutus. Symposium '93.* Riihimäki: Riihimäen Kirjapaino Oy, 33–54.
- Ruohotie, Pekka & Honka, Juhani. 2003. Ammatillinen huippuosaaminen. Kompetenssitutkimusten avaama näkökulma huippuosaamiseen, sen kehittämiseen ja johtamiseen. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Ryan, Richard M. & Deci, Edward L. 2000. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist* 55 (1), 68–78.
- Schunk, Dale H. & Pajares, Frank. 2005. Competence Perceptions and Academic Functioning. Teoksessa Andrew J. Elliot & Carol S. Dweck (toim.) *Handbook of Competence and Motivation.* New York & London: The Guilford Press, 85–104.
- Seligman, Martin E. P. & Csikszentmihalyi, Mihaly. 2000. Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist. Special Issue on Positive Psychology.* Saatavilla [www.muodossa: <http://www.ppc.sas.upenn.edu/apintro.htm>](http://www.ppc.sas.upenn.edu/apintro.htm) (Luettu 20.10.2006)
- Seligman, Martin E. P. & Parks, Acacia C. & Steen, Tracy A. 2004. A Balanced Psychology and a Full Life. *Philosophical Transactions of the Royal Society B* 359 (1449), 1379–1381.

- Seligman, Martin E. P. & Steen, Tracy A. & Park, Nansook & Peterson, Christopher. 2005. Positive Psychology Progress. Empirical Validation of Interventions. *American Psychologist* 60 (5), 410–421.
- Snyder, C. R. & Lopez, Shane J. 2002. The Future of Positive Psychology. A Declaration of Independence. Teoksessa C. R. Snyder & Shane J. Lopez (toim.) *Handbook of Positive Psychology*. Oxford: University Press, 751–767.
- Sundvall-Huhtinen, Airi. 2007. Tulevaisuusorientaation huomioiminen nuoren ohjauksessa. Teoksessa Jaakko Helander (toim.) *Reunamerkintöjä ohjaukseen II – avauksia ja aavistuksia opinto-ohjauksen nykyisyydestä ja tulevaisuudesta*. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 1/2007. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 13–22.
- Uusiautti, Satu. 2008. ”Tänään teen elämäni parhaan työn” Työmenestys Vuoden Työntekijöiden kertomana. *Acta Universitatis Lapponiensis* 138. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Varila, Juha & Lehtosaari, Kati. 2001. Työnilo – Ahkeruudella ansaittua, sattuman synnyttämää vai oppivan organisaation vaatimaa? *Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia* 80. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- White, Robert W. 1959. Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. *Psychological Review* 66 (5), 297–333.

AIKUISIÄLLÄ TUTKINTO-OPISKELIJAKSI YLIOPISTOON

Avoimessa yliopistossa ahkerointi väylänä tutkinto-opiskeluun

”..mitkä on mielenkiintoisia, mistä nauttii ja mitä suorastaan rakastaa, niille antaa kaiken intohimensa sitten, että se on tällainen niinku sielun palo”

Näin kuvaa opiskeluintoaan eräs avoimen yliopiston väylän kautta tutkinto-opiskelijaksi edennyt opiskelija, jota olen haastatellut väitöskirjatutkimukseeni.¹ Avoimen yliopiston kautta avautui tiedon rajaton maailma, ja ahkera opiskelija keräsi työn ja perheen ohessa avoimen yliopiston väylään tarvittavat opintopisteet.

Työssäni Lapin yliopiston avoimessa yliopistossa tapaan useita vuosia avoimessa yliopistossa opiskelleita, jotka päättävät hakeutua yliopiston tutkinto-opiskelijaksi niin sanotun avoimen väylän kautta. Useille motivoitio tutkinto-opiskelijaksi hakeutumiseen on syntynyt vähitellen kertyvien opintosuoritusten myötä.

Avoim yliopisto-opetus rakentuu tasa-arvon, demokratian ja sivistyksen ihanteille. Myös ajatus elinikäisestä oppimisesta on avoimen yliopiston keskeisimpiä arvoja. Elinikäinen oppiminen sisältää lupauksen ihmisen mahdollisuudesta oppia varhaislapsuudesta vanhuuteen ja säädellä oppimisensa kohteita, intensiteettiä ja järjestelmällisyyttä kulloisenkin elämäntilanteen mukaan (Ojala 2005, 51). Avoimen yliopiston väylä antaa tutkinto-opiskeluedellytyksen niille elinikäisille oppijoille, jotka ovat avoimen opinnoillaan osoittaneet halunsa ja kykynsä yliopistotasoiseen opiskeluun. Suomalainen korkeakoulutusjärjestelmä on avautunut ja laajentunut siten, ettei opiskelulle ole varsinaisia rakenteellisia umpikujia tai esteitä.

Tämän päivän yliopisto saattaa yhteen hyvin erilaisia ihmisiä; koulutustaustaltaan erilaisia ja elämänsä varrella monenlaisissa tilanteissa ja

1. Tutkin avoimen yliopiston väylän kautta tutkinto-opiskelijoiksi edenneiden kokemuksia. Olen haastatellut tutkimustani varten 17 Lapin yliopistoon avoimen yliopiston väylän kautta valittua opiskelijaa.

paikoissa elämänkokemustaan sekä tietojaan kartuttaneita opiskelijoita. Avoimen yliopiston kautta yliopisto-opintoihin tulijat ovat pääsääntöisesti jo työelämässä olevia aikuisopiskelijoita. Väylään tarvittavien opintojen suorittaminen, useimmiten työn ohessa, on vienyt vuosia. Väyläopiskelijat ovat opiskelleet joko avoimen yliopiston yhteistyöoppilaitoksissa (kansalais-, kansan- tai työväenopistoissa), avoimen yliopiston itse järjestämissä opinnoissa tai niin sanotuissa Pia-opinnoissa (perusopetukseen integroidussa avoimessa yliopisto-opetuksessa).

Tutkinto-opiskelijaksi siirtyminen voi merkitä suurta opiskelukulttuurin ja koko elämäntilanteen muutosta. Opiskeluympäristö muuttuu etenkin niillä avoimen yliopiston opiskelijoilla, jotka ovat suorittaneet väyläopintonsa kampusalueen ulkopuolella, avoimen yliopiston yhteistyöoppilaitoksissa. Myös opiskelumuodot ja – tavat voivat muuttua tutkinto-opiskelijaksi siirryttäessä.

”..et mie hoksaan aina kattoo opinto-oppaasta että mihin, et missä järjestyksessä opinnot pitää suorittaa, et silloin ko avoimen kautta suoritti siinä järjestyksessä ku näki ilmoituksia ja mietti että mikä on tässä vaatimus, et mitä pitää olla tätä ennen suoritettu, et voi hakeutua tälle kurssille, niin ne oli jotenki niin paljon selkeempiä et aina lähetettiin kirje, et nyt ois tämmösiä ja tämmösiä opintoja, että kiinnoistaisko että tulisitko meille opiskelijaksi tähän ryhmään ja nyt on se että ku pitää ite olla koko ajan selvillä, niin mä oon muutaman kerran missannu kurseja sen takia et mie en oo ottanu aikataulusta riittävän ajoissa selvää..”

Tutkinto-opiskelussa korostuu opiskelijan aktiivinen ja oma-aloitteinen rooli ohjauksen saamiseksi. Perinteisesti avoimen yliopiston opinnoissa on pyritty joustaviin opiskelutapoihin ja aktiiviseen opintoneuvontaan, jotka mahdollistavat opiskelun esimerkiksi työn ohessa.

Avoimen yliopiston historiaa

Avoimen yliopiston juuret ovat 1800-luvun kansansivistystyössä. Jo tuolloin nähtiin tärkeänä sivistyksen levittäminen kaikelle kansalle: nuoria ylioppilaita kiersi maaseudulla luennoimassa. Yliopistolaitos oli kuitenkin hyvin suljettu vielä tuolloin. Esimerkiksi voidakseen opiskella yliopistossa naisella

tuli olla keisarin myöntämä erivapaus, joka vapautti hänet sukupuolensa aiheuttamasta esteestä². (Naiset yliopistossa 2003–04.)

Avoin yliopisto-opetus käynnistyi varsinaisesti kesäyliopistojen myötä 1900-luvun alkupuolella. Jyväskylässä ja Turussa ennen toista maailmansotaa kesäyliopistot toteuttivat opetusta ensimmäistä kertaa avoimuuden periaatteella: kaikki halukkaat saivat osallistua opetukseen pohjakoulutuksesta riippumatta. Kesäyliopistojen määrä moninkertaistui 1950- ja 1960-luvuilla. Tähän laajenemiseen johti muun muassa koulutuserojen tasoittaminen, maakuntien kehittämisyrittämykset sekä yliopistojen kesälukukauden puuttuminen. Yliopistojen tutkinto-opiskelu oli kuitenkin vielä 1960- ja 1970-luvuilla tarkoitettu vain ylioppilaille, ja opiskeluoikeuden sai vain pääsykokeen kautta.

Avoimen yliopiston kehittämistyö aloitettiin yliopistolaitoksessa 1970-luvulla. Suomessa alkaneen keskustelun taustalla oli muun muassa Ison-Britannian Open Universityn perustaminen vuonna 1969. Open University on erillinen, autonominen yliopisto, jossa opetuksen sisältö on muokattu sopivaksi ei-ylioppilaille. Suomessa avoin yliopisto organisoitiin eri tavalla; jokaisella yliopistolla ja korkeakoululla on oma avoimen yliopiston yksikkönsä. Avoin yliopisto-opetus (aluksi avoin korkeakouluopetus) laajeni koskemaan maamme kaikkia yliopistoja ja korkeakouluja seuraavana kahtena vuosikymmenenä. Suomessa avoimen yliopiston perustaminen ajoittui laajentuvan aikuiskoulutuksen aikakauteen, jolloin keskeiseksi aikuiskasvatusta ohjaavaksi periaatteeksi oli nousemassa elinikäisen oppimisen ideologia. (Halttunen 2005; Rinne & Jauhiainen & Tuomisto & Alho-Malmelin & Halttunen & Lehtonen 2003, 37.)

Nykyään avoin yliopisto-opetus järjestetään yhteistyössä yliopistojen tiedekuntien ja muiden opetusta antavien yksiköiden kanssa. Se vastaa tavoitteiltaan ja vaatimuksiltaan tutkinto-opiskelijoille annettua opetusta. Avoimessa yliopistossa ei voi suorittaa tutkintoa, mutta suoritettuja opintoja

2. 1850-luvun lopulta naisilla oli vapaa kuunteluoikeus Venäjän yliopistoissa. Naiset olivat tosin voineet opiskella lääketiedettä yliopistossa jo vuodesta 1871 – olematta kirjoilla yliopistossa. Helsingissä naisilla oli 1870-luvulta alkaen oikeus anoa erillisoikeutta suorittaakseen yliopisto-opintoja. Oikeuden opiskeluun yliopistossa naiset saivat vuonna 1901 ja 1910-luvulla he muodostivat jo 40 prosenttia ylioppilaista. Mahdollisuus ylioppilaaksi kirjoittamiseen ja yliopisto-opintoihin avautui Suomessa naisille 1870-luvulla eli hieman myöhemmin kuin uranuurtajamaissa Sveitsissä ja Saksassa. Vuodesta 1901 lähtien ei erivapautta tarvinnut enää anoa lainkaan, vaan naiset pääsivät miesten tavoin yliopisto-opiskelijoiksi.

voi hyödyntää, jos opiskelee myöhemmin yliopistossa. Opetusta annetaan iltaisin ja viikonloppuisin, jotta mahdollisimman moni voi osallistua siihen. Opiskelu on avointa kaikille halukkaille iästä ja pohjakoulutuksesta riippumatta, ja sitä järjestetään lähes kaikilla koulutusaloilla. Avoimen yliopiston tehtävänä on yliopistotasaisen opetuksen tarjoaminen kaikille mitään ryhmää pois sulkeutumatta.

Avoimen yliopiston opiskelijat

Avoimen yliopiston opiskelijoita on vuosien varrella tutkittu melko paljon. Kun 1800-luvun lopulla nainen yliopistolla oli harvinaisuus, on nykyään naisia selvästi miehiä enemmän sekä tutkinto-opiskelijoina että avoimen yliopiston opiskelijoina. Avoimen yliopiston tyyppiopiskelijasta on piirtynyt kuva keski-ikäisestä perheellisestä naisesta, jolla on hyvä perus- ja ammatillinen koulutus ja joka työskentelee julkisen sektorin naisvaltaesillä palvelualalla. (Esim. Haapakorpi 1994; Varila 1990.) Naisten osuus on viime aikoina voimistunut entisestään: nyt kolme neljästä avoimen yliopiston opiskelijasta on naisia. Iältään opiskelijat ovat olleet nuorehkoja, alle 40-vuotiaita. Alle 25-vuotiaita opiskelijoita avoimessa yliopistossa on aina ollut huomattavan paljon, vaikka vuoteen 1993 asti oli suosituksena 25 vuoden ikäraja. Väestön ja yliopisto-opiskelijoiden ikääntyessä avoimen opiskelijat nuortuvat koko ajan; yli 60-vuotiaat avoimen opiskelijat ovat tilastoharvinaisuuksia. Sukupuolen osalta naisenemmistö on vain vahvistanut otettaan, vaikka monia erilaisia yrityksiä miesten saamiseksi opiskelun piiriin onkin tehty. (Esim. Mannisenmäki & Manninen 2004; Rinne ym. 2003.)

Avoimen yliopiston opiskelijat voidaan karkeasti ottaen jakaa kahteen sukupolveen. Perinteisiä aikuisopiskelijoita ovat keski-ikäiset, joille opiskelu ja itsensä kehittäminen on itseisarvo, laadukkaamman elämän lähde ja jopa kokonainen elämäntapa. Monille opiskelu voi kytkeytyä myös elämänmuutosten tai kriisien hallintaan, usein mielekkäämmän työn tavoitteluun ja saamiseen. Utta avoimen yliopiston opiskelijapolvea edustavat nuoret, alle 25-vuotiaat. Heille opinnot merkitsevät selkeää ja tietoista valintaa sekä kilpailuvalttia tavoiteltaessa jatko-opiskelupaikkoja akateemisella koulutuksen kentällä.

Miksi aikuisena opintielle?

Tutkimuksissa ei ole löydetty yhtä ja ainoaa syytä opiskelun aloittamiseen. Opinnot aloitetaan erilaisista yksilöllisistä syistä, myös erilaisissa elämän-

tilanteissa voi opiskella. Usein pääasiallisina motiiveina mainitaan työelämään ja itseen liittyvät sekä sosiaaliset tekijät. Koulutuksen aloittamisen myötä elämään lähdetään usein hakemaan jotakin uutta, ja käsitykset itsestä tai omasta elämästä saattavat muuttua. Koulutuspäätös on usein elämän muutosvaihe. (Kilpeläinen 2004, 6.)

Useimmille haastateltavilleni päätös tutkinto-opiskeluun siirtymisestä oli syntynyt opintojen edetessä. Näin oman alan löytymistä ja opintojen kertymistä kuvaa eräs nuorimmista haastatelluistani:

”..ja oli tosiaan vähäsen ala hukassa, tai että mikä mua kiinnostaa ja mikä minusta isona tulis ja sitten päätin kokeilla, että no käyvään kattoon että minkälaista siellä on ja tuota..siitähän se sitten lähti ja innostuin tosiaan kasvatustieteestä, että tämähän se vois ollakin se oma ala, ja sitten se vaan mennä hupsahti niin äkkiä, että kasvatustieteen approsta jatkoin kasvatustieteen aineopintoihin ja vähän enemmänkin suoritin niitä ja sitten tuota mulla tuli semmonen suunnitelma että niinkö väylän kautta haen yliopistoon.”

Monesti aikuisopiskelun takana on muodollisen pätevyyden hakeminen. Työkokemusta ja mahdollisesti työpaikkakin löytyy, mutta esimerkiksi virran hoitaminen vaatii ylemmän korkeakoulututkinnon. Toisaalta opiskelu tarjoaa mahdollisuuden elämäntavan muutokseen.

”mulla oli ne vaadittavat opintoviikot suoritettuna, että sosiaalityötä haluan opiskella tai se oli nyt tietysti, mitä mä olin tehnyt muodollisesti epäpätevänä jonkun verran jo sitä, ja ajattelin että, no niin, minäpä vielä hankin pätevyyden.”

Nykyisessä nopeasti muuttuvassa maailmassa ihmiset joutuvat rakentamaan elämänsä yksilöllisesti, eivätkä yksi ura ja ammatti aina riitä. Usein työ, opiskelu ja työttömyysjaksot lomittuvat, ja yksilöt joutuvat erilaisissa elämänvaiheissa ottamaan uusia alkuja elämänkulussaan. Näissä tilanteissa opiskelulle usein löytyy sijaa. Myös nyky-yhteiskunta odottaa, että ihmiset ovat valmiita oppimaan uutta jatkuvasti, koko elämänsä ajan. (Kilpeläinen 2004, 6)

Haastatteluaineistossani näkyy myös, kuinka opiskelu limittyy osaksi ”elämän ruuhkavuosia”: työn, perheen ja opiskelun yhteensovittaminen oli monelle tuttua.

”..mulla on tosiaan muksut kotona ja mie oon kuitenkin tehnyt ja äitiyslomalla oon ko odotin tätä toista lasta tai ei se äitiyslomaa ollut, mutta odotusaikana mulla oli tämä vanhempi kotona ja siltikin mie opiskelin ja nousin viideltä yöllä kirjoittaan esseitä..”

Useat haastatelluista kertoivat opiskelun merkitystä elämälleen pohtiessaan opiskelun olevan heille ”henkireikä” tai ”oma juttu”, monille opinnot ovat antaneet rohkeutta ja voimaa käynnistää jokin muutos elämässään, kuten työpaikan vaihto tai avioero. Opiskelu on myös selviytymisen resurssina elämän kriisitilanteissa esimerkiksi avioeron yhteydessä. Aikuisopiskelija voi siis käyttää opiskelua strategiana elämän erilaisten ongelmien ja haasteiden ratkaisemiseen.

”ja se oma elämä siellä kotipuolella, se oli semmosta hirveen ahdistavaa niin minä koin aina semmosen hirveen hyvän olon kun mä pääsin Rovaniemelle... jos sanon ihan suoraan niin kyllä tämä nyt sitten sen verran minulle on luonut vahvuuksia antanut voimavaroja, että mää oon ottanu avioeron viime talveksi, mää sanoin et loppukoon tämä tähän.”

Haastateltujen tarinoissa opiskeluun tuntuu liittyvän vahvasti voimaantumisen, valtautumisen tai elämönhallinnan käsitteet. Ne on yleensä kytketty läheisesti itseohjautuvaan opiskeluun, ja niitä on kuvattu subjektiuden vahvistumisena ja toimijuuden kohentumisena (Peavy 1999; Richardson 2000, 197–211; myös Juutilainen 2003, 26).

Väylä ja sen opiskelijat

Avoimen yliopiston väylällä tarkoitetaan siirtymistä yliopiston tai korkeakoulun tutkinto-opiskelijaksi avoimen yliopiston opintojen perusteella. Perinteisesti yliopistoon pääsyyn on vaadittu ylioppilastodistus ja/tai menestyminen pääsykokeessa. Opiskelijoiden tulee osoittaa, että heillä on valmiudet suoriutua oppiaineen syventävistä opinnoista. Yliopistoittain ja oppiaineittain määritellään myös avoimen väylän kiintiöt, eli kuinka monta opiskelijaa voidaan enintään ottaa sisään. Lopullinen opiskelijavalinta tehdään aina yliopistojen tai korkeakoulujen tiedekunnissa.

Viimeisimmässä avointa yliopistoa koskevassa valtakunnallisessa arvioinnissa todetaan, että avoimesta yliopistosta ei ole helppo edetä tutkinto-opiskelijaksi. Raportissa nähtiin erityisenä ongelmana se, että avoimen yliopiston tutkintoväylä on edelleenkin pysynyt hyvin ahtaana: vuonna

2000 yhteensä noin 600 avoimen yliopiston opiskelijaa, eli 0,7 prosenttia sen kaikista opiskelijoista, oli siirtynyt väylää pitkin tutkinto-opiskelijaksi. (Kess & Hulkko & Jussila & Kallio & Larsen & Pohjolainen & Seppälä 2002,19; myös Jäppinen 2004.)

Opetusministeriö on seurannut avoimen yliopiston väylän kehitystä vuodesta 1996 alkaen osana yliopistojen kanssa käytävää tulosohjausprosessia. Osana opetusministeriön seurantaa on yliopistoilta kerätty vuodesta 2003 lähtien väylää koskevaa tarkentavaa tietoa, kuten aineopintojen aloittaneiden määrä, mikä on selvä edellytys väylän toteutumiselle. Vuonna 2006 siirtyi Lapin yliopistossa niin sanotun avoimen väylän kautta eri tiedekuntiin opiskelemaan 35 opiskelijaa, kun tavoite oli 50. Tämä on valtakunnallisesti kohtalainen tulos, sillä suuret yliopistot ovat jääneet väylätavoitteestaan kauas. (Avoinyliopisto.fi.)

Avoimen yliopiston väylän kautta yliopistoon siirtyneet opiskelijat ovat hyvin heterogeeninen ryhmä, aivan kuten avoimen yliopiston opiskelijat yleensäkin. Nykyajan yliopisto-opiskelijat ovat heterogeenisia niin ikärakenteeltaan, elämäntilanteiltaan kuin opiskelumotiiveiltaan. (Kess ym. 2002; Rinne ym. 2003.) Avoimen väylän kautta tutkinto-opiskelijaksi hakeutuvat ovat erittäin motivoituneita; useimmat näistä opiskelijoista ovat yliopistoon siirtyessään suorittaneet jo suurimman osan pääaineensa opinnoista, mistä johtuen opiskelijat myös valmistuvat tavanomaista nopeammin. Väylän kautta yliopistoon siirtyneiden joukossa on vähemmän keskeyttäneitä tai pääainetta vaihtaneita kuin normaalivalinnan kautta päässeissä opiskelijoissa. (Hyvärinen 2003; Piesanen 2005; Väänänen & Hynninen 2005.)

Siirtyminen väylän kautta sujuvaa, mutta ohjausta tarvitaan

Vaikka avoimessa yliopistossa suoritettavat opinnot näyttävät antavan riittävät valmiudet tutkinto-opiskeluun ja tutkinnon suorittamiseen nopeassakin aikataulussa (Väänänen & Hynninen 2005), voi siirtymävaiheeseen kuitenkin liittyä vaikeuksia etenkin opiskelijayhteisöön integroitumisessa ja opiskelukulttuurin omaksumisessa. Tämä ilmenee myös omassa tutkimusaineistossani. Vaikka avoimessa yliopistossa opiskelleiden valmiudet yliopistossa opiskeluun ainesisällöllisesti ja opiskeluteknisesti ovatkin riittävät ja jopa paremmat kuin muilla opiskelijoilla, ovat avoimen yliopiston ja tiedekuntien opiskelukulttuurit ja -muodot kuitenkin sen verran erilaisia, että ohjaukselle on usein tarvetta opintojen alkuvaiheessa. Yleensä avoimen yliopiston väylän kautta tulevat opiskelijat poikkeavat yliopisto-opinnot suoraan lukion jälkeen aloittavista opiskelijoista niin iän, koulutuksen

kuin työkokemuksenkin suhteen, niinpä myös heidän ohjaustarpeensa ovat erilaiset.

”on se kyllä itsenäistä ja kun on aikuisopiskelija, joka täältä eri paikkakunnalta vielä opiskelee, että mulla ei oo niinko ketään luokkakavereita tai kurssikavereita että mää oon niinko oman onnen seppä että kaikki on itse selvitettävä ja..”

Oma haastatteluaineistoni sekä myös Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa tehdyt väylään liittyvät selvitykset (Hurri 2003; Väänänen & Hynninen 2005) osoittavat, että opiskelijat kokevat siirtymisen avoimesta yliopistosta tutkinto-opiskelijaksi yleensä ottaen suhteellisen helpoksi. Siirtyminen yliopiston tutkinto-opiskelijaksi on ikään kuin luonnollinen jatku- mo avoimessa yliopistossa opiskelun jälkeen.

”.. ja hän sanoi, että vitsit sulla on niin paljon niitä pisteitä, että kyllähän sä suoritat maisterin tutkinnon ja ja tuota.. no sitten hain ja tuli varmaan kahden päivän päästä tieto, että minut hyväksyttiin opiskelemaan..”

Lopuksi

Korkeakoulujärjestelmä on neljän viimeisen vuosikymmenen aikana laajentunut huomattavasti sekä alueellisesti että opiskelijamäärältään. Nykypäivän yliopisto-opiskelijat eivät myöskään ole mikään homogeeninen ryhmä; eri-ikäisinä sekä erilaisin työ- ja elämäkokemuksin he haastavat yliopiston perinteisiä toimintatapoja.

Myös avoimen yliopiston kasvu on osaltaan vaikuttanut yliopistokoulutuksen laajentumiseen. Avoin yliopisto on tehnyt yliopisto-opinnot mahdolliseksi hyvin erilaisille ja eri-ikäisille ihmisille. Osalle avoin yliopisto on ollut keino kehittää ammatillisia taitojaan ja luoda uraansa, osalle se on väylä yliopiston varsinaiseksi opiskelijaksi. Avoimen yliopiston opinnot sekä rakentavat mahdollisuutta käyttää avoimen yliopiston tutkintoväylää että tutustuttavat yliopisto-opiskeluun ja oppiaineisiin ja ruokkivat näin mielenkiintoa jatkaa eteenpäin. Avoimen yliopiston väylä yhtenä vaihtoehtoisena opintopolkuna on mahdollistanut yliopisto-opiskelun sellaisille ryhmille, jotka eivät joko peruskoulutuksensa tai muun tekijän vuoksi ole aiemmin voineet hakeutua yliopistoon. Väyläopiskelijat kulkevat pitkän tien, mikä vaatii voimakasta motivoitumista ja sitoutumista intensiiviseen ja tavoitteelliseen opiskeluun.

Lähteet

- Avoinyliopisto.fi. Avoin yliopisto-opetus tilastoina 2006. <http://tilastot.avoinyliopisto.fi/Default.aspx?ID=59>. [23.4.2008]
- Haapakorpi, A. 1994. Avoimen yliopiston opiskelijamuotokuva lama-Suomessa. Selvitys opiskelijoiden taustasta, motiiveista ja suunnitelmista työllisyyspoliittisin perustein järjestetyssä avoimessa yliopistossa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen raportteja ja selvityksiä 20/1994.
- Halttunen, N. 2005. Avoimen yliopiston historian murroskohdat. *Aikuiskasvatus* 1, 6-16.
- Hurri, R. 2003. Joustava siirtyminen. Avoimen yliopiston opiskelijasta yliopiston perusopiskelijaksi. Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto.
- Hyvärinen, A-L. 2003. Avoimen yliopiston väylä – koulutuspolku yliopistoon. Lisensiaatintyö. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Juutilainen, P-K 2003. Elämään vai sukupuoleen ohjausta? Tutkimus opinto-ohjauskeskustelun rakentumisesta prosessina. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 92. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Jäppinen, A. 2004. Puhe Helsingin yliopiston Avoimen yliopiston avajaisjuhlassa 22.4.2004. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Kess, P. & Hulkko, K. & Jussila, M. & Kallio, U. & Larsen, S. & Pohjolainen, T. & Seppälä, K. 2002. Suomen avoin yliopisto. Avoimen yliopiston arviointiraportti. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 6. Helsinki: Edita.
- Kilpeläinen, A. 2004. Aikuiskoulutus elämänkulun rakentajana. <http://www.aedu.sakky.fi/noste/materiaali/arjakilpelainen.pdf> [23.4.2008]
- Mannisenmäki, E. & Manninen, J. 2004. Verkko-opiskelijan muotokuva. Tutkimus opetuksesta, opiskelusta ja opiskelijoista verkossa. Helsingin yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenian raportteja ja selvityksiä 44.
- Naiset yliopistossa. 2003–2004. Helsingin yliopistomuseo Arppeanum. http://www.museo.helsinki.fi/nayttelyt/naiset_yliopistossa/naiset_etusivu.htm [23.4.2008]
- Ojala, H. 2005. Ikääntyneenä naisena opiskelemissa. Hyödyn ja sivistyksen rajankäyntiä. Teoksessa R. Mietola & E. Lahelma & S. Lappalainen & T. Palmu (toim.) Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä. Erontekoja ja yhdessä tekemistä. Kasvatusalan tutkimuksia 22. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, Turku. 53–68.
- Peavy, R.V. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Suomentanut Petri Auvinen. Psykologian kustannus Oy. Helsinki: Työministeriö.
- Piesanen, E. 2005. Yliopisto-opiskelijaksi vaihtoehdoisin poluin. Näkökulmia ammattillisten ja avoimen yliopiston opintojen kautta yliopisto-opiskelijaksi siirtymisestä. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Richardson, M. S. 2000. A new perspective for counsellors: From career ideologies to empowerment through work and relationship practices. Teoksessa A. Collin & R. A. Young (toim.) *The future of career: Death of transfiguration?* Cambridge, England: Cambridge University, 197–211.

- Rinne, R. & Jauhiainen, A. & Tuomisto, H. & Alho-Malmelin, M. & Halttunen, N. & Lehtonen, K. 2003. Avoimen yliopiston opiskelija – kokovartalokuvasta eriytyneisiin muotokuvaan. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 200.
- Varila, J. 1990. Monimuoto-opiskelija avoimessa korkeakouluopetuksessa. Sosiodemografiset ominaisuudet, osallistumisyyt ja monimuoto-opetuksen arviointi. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen tutkimuksia. No 1.
- Väänänen, S. & Hynninen, O. 2005. Väylä maisteriksi. Avoimen yliopiston väylän kautta vuosina 2000–2003 Jyväskylän yliopistoon siirtyneiden opiskelijoiden opintojen eteneminen. Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston tutkimuksia ja selvityksiä 6. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

VÄITTELIJÄN KIVINEN JA KASVATTAVA MATKA

Väitöstilaisuuden vakavilmeiset, akateemisen tradition mukaisesti täysmustiin pukeutuneet päähenkilöt odottavat jännittyneinä väitössalin takana. Ennen väitössalin oven avaamista virastomestari yrittää vielä katkaista hiljaisuutta ja helpottaa väittelijän jännitystä: *”Kyllä se hyvin menee!”* Väitössalin ovi avautuu 15 minuuttia yli tasatunnin, ja yleisö kunnioittaa seisalleen nousten väittelijän, kustoksen ja vastaväittäjän sisääntuloa. Kustos ja vastaväittäjä kantavat tohtorinhattua kädessään. Arvokas kulkue asettuu salin eteen varattujen pöytiensä ääreen, vastaväittäjä ja kustos laskevat hatut pöydilleen lyyra saliin päin. Väittelijän pöydällä on kukka-asetelma. *”Väitöstilaisuus alkaa”*, toteaa kustos, ja väittelijä pääsee lectionsa luentaan.

Jokaiselle väittelijälle jää lähtemätön muistikuva väitöstilaisuuden kuluksista, sen verran sitä on kerrattu väitöstä edeltävien viikkojen ja vuorokausien aikana. Vaikka väitöstilaisuuksien määrä yliopistoissa on huikkeasti kasvanut viime vuosina, niiden hohdokkuus ei katoa. Väitöstilaisuus julkisena väitöskirjan tarkastuksena osoittaa väittelijän monikyvykkyyden ja osaamisen karttuneisuuden, mutta silti väitösprosessin koko kuva ei avaudu väitöstilaisuudessa eikä painetussa väitöskirjassa. Mitä väitöskirjan tekijät tästä prosessista ajattelevat, ja mitä vaiheita väitöstutkimuksen valmistuminen pitää sisällään? Avaan seuraavassa väitösprosessin kulkua väitöskirjaa suunnittelevien, aloittaneiden tai jo väitelleiden kertomana. Artikkelini pohjautuu 25 kirjoittajan ajatusten teemoitteluun ja kuvailuun. Kirjoittajat ovat antaneet luvan vastaustensa julkistamiseen. Vastaajat ovat kaikki naisia, mikä luo oman erityissävynsä kokemuksille. Heidän ajatuksistaan muotoutuu monisärmäinen kuva väittelijän kivisestä ja kasvattavasta taipaleesta, joka eräistä yhteisistä piirteistä huolimatta on jokaiselle väittelijälle ainutkertainen.

Alkuun lähtö

”Väitöskirjaa tekemään? Minäkö? En ikinä.” Väitöskirjatutkimusta harkitsevan ensimmäiset ajatukset voivat olla hyvin epäröiviä. *”Ajattelin, josko kat-*

soisit voisiko tästä tulla. Paljon työtä en halua tehdä ja siinä tapauksessa saa jäädä.”

Väitöskirjatyön alkumetreillä ilmenee epävarmuutta, itsesuojelua, mystisiäkin odotuksia. *”Sehän on kuin pyydetäisiin kuljettamaan ufoa pisteestä a pisteeseen b.”* Mieltä askarruttaa epäilykset omista voimavaroista, eikä kukaan halua tieteen tahtoen tuottaa itselleen pettymystä tai asettaa liian suuria vaatimuksia omalle osaamiselleen.

”Miksi ihmeessä minä tekisin väitöskirjaa? Voisin muuten vaan tutkia mielenkiintoista ilmiötä.

Vai olisiko minusta? Jos tästä ei tule väitöskirja, ehkä joku muu kirja sitten.”

Väitöskirjatyön käynnistämisen ajatus voi kiehtoa ja houkuttaa pitkään. Heiluriliike aloittamisen ja epäämisen välillä myllertää. Työmäärä ei sinänsä pelota. Moni on valmis kovaan aherrukseen, mutta epävarmuus ja epäilyt omasta selviytymisestä kaivertavat mieltä. Väitöskirja on yleensä tekijälleen ensimmäinen ja ainut, eikä siitä ole aiempia omakohtaisia kokemuksia.

Monen väittelijän tarkoitus ei alun perin ole ollut tehdä väitöskirjaa. Kyse on ollut enemmänkin tarpeesta löytää jotain itseä kehittävää tai uutta haastetta omaan työhön. *”Koko väitöskirjaprosessi alkoi eräänä talvisena päivänä, kun työpäivän jälkeen olin sopinut tapaamisen ohjaajani kanssa. Keskustelimme kaikenlaista, lähinnä lisensointityöstä, mutta sitä väitöskirjasanaa ei saanut sanoa ääneen.”* Väitöskirjasanaa ei ollut lupa käyttää vielä lisensointityönkään jälkeen, ei siitäkään huolimatta, vaikka tekijä kertoo, kuinka *”prosessin käynnistyessä tein väitöskirjan niin nopeasti, etten muista koko prosessista paljon mitään.”*

Joillekuille päätös ryhtyä väitöskirjatutkimukseen on kirkas ja selkeä jo ennen pro gradu -tutkielman valmistumista. Tie näyttää selvältä ja päämäärätietoiselta ajankäyttösuunnitelmiseen kaikkineen. Päätös siitä, että väitöskirja tehdään ja esteet voitetaan, tuli mitä tuli, on kullannarvoinen varsinkin väitöstyön loppusuoralla. Silloin asioiden eteneminen ei ole pelkästä omasta tahdosta ja toiminnasta kiinni. Esitarkastuslausuntoja, työn painatusta ja väitöspäivää saattaa joutua odottelemaan pitkäänkin, ja on osattava varautua siihen, että väitösprosessissa voi tapahtua paljon sellaista, jota ei ole pystynyt ennakoimaan.

Keskeinen syy hakeutua jatko-opiskelijaksi on tutkijanuran houkuttelevuus. Maisterin tutkinto antaa tieteelliset valmiudet ja joillekin opiskelijoille

kipinän jatkaa tutkimustyötä sekä halun kokea tutkimisen jännittämätöntä ja paineetonta iloa. Akateeminen maailma, meriitit ja kunniakkuus voivat nekin olla johtotähtenä tutkimisen mielekkyyden katoamatta. Nykyisin kuitenkin yhä useampi väitöskirja syntyy tutkijakoulun tai muiden yliopiston tarjoamien tutkijakoulujen ulkopuolella muun työn ohessa.

Työn ohessa jatko-opiskeluun ryhtymisen motiivit ovat mitä moninai-
simmat. Toisen onnistumisen esimerkki voi innostaa: *”Kun istuin kollegani väitöstilaisuudessa, sain innostuksen kipinän aloittaa väitöskirjan kirjoittamisen. Aikaisemmin olin ajatellut, etten moiseen ryhdy eikä minusta siihen olekaan. Kuvittelin tekemisen olevan sellaista utopiaa, joka on kaukana todellisesta elämästä.”*

Ennakkoluulot ovat silti monella tiukassa, ja ohjausprosessissa vaaditaan realiteetteja normaalistaa väitöskirjan tekemisen työ sitä mystifioimatta. Väitöskirjan myötä avautuu mielenkiintoinen polku. *”Mukavinta on, jos ohjaaja kykenee näkemään tutkimuksen mahdollisen yleisen hyödyn niin, että tutkijanalku kokee ryhtyvänsä johonkin muidenkin kuin itsensä hyväksi.”*

Väitöskirjatutkimuksen avulla halutaan auttaa kipeän kohtalon koke-
neita, avata muidenkin silmät näkemään tai antaa toivoa: *”Toivon, että tutkimukseni saisi edes jonkun itsensä kanssa kamppailevan näkemään, että selviytyminen ei ole mahdoton ajatus. Toivon myös, että kaikki tutkimukseni lukevat heräisivät jollakin tasolla pohtimaan omaa mahdollisuuttaan auttaa minkä tahansa ongelman kanssa painivaa lähimmäistään.”*

Joku taas kokee velvollisuudekseen ryhtyä hankkimaan lisätietoa. Monella on mahdollisuus ja etuoikeus tavoittaa erityinen maailma: *”Minua on hämmästyttänyt se, kuinka helposti kaikki näyttää sujuvan. Minulla on verkosto luotuna ja kaikki ovat ilomielin mukana sekä hyvillään, on kuin punaista mattoa levittäisiin eteeni.”*

Työtehtävät voivat jo sinällään tarjota luontevan tutkimuskontekstin: *”Jouduin työssäni jatkuvasti hankkimaan lisää tietoa ja osaamista nopeasti uudistuvalla alalla, miksei siis tekemään tutkimusta.”*

Erityisesti opetustyössä halu kehittyä omassa työssä on tärkeä motiivi. Pitkä työkokemus auttaa näkemään ja toisaalta synnyttää tarpeen ja haasteen tarttua johonkin uuteen. Innostus voi syttyä hetken mielijohteesta tai jatkuvasta ja pysyvästä halusta oppia ja opiskella. Opiskelu vain tuntuu mukavalta. *”Omaa väitöskirjaani aloin tehdä siitä pitkään haaveiltuani. Olen aina nauttinut opiskelusta. Lisäksi tutkimukseni tekeminen sopi siihen elämäntilanteeseen hyvin. Lastenhoitajan tultua aamuisin kotiimme sain aloittaa väitöskirjan tekemisen ja käytin siihen aikaa keskimäärin kuusi tuntia päivässä.”*

Puolisolleni annan suuren kiitoksen siitä, että hän kannusti minua tutkimusprojektissani ja jakoi arjen askareet kotonamme”

Sattumatkin ovat tärkeitä, samoin ohjaajan ja ohjattavan yllättävät kohtaamiset milloin lentokentällä, milloin luentotilaisuudessa eri puolilla Suomea. Erästä väitöskirjatyötään nyt aloittaneelle oli jäänyt vaivaamaan toteamukseni kansalaisopiston luennolla. Hänen erinomaisesti suoritetusta maisteritutkinnostaan oli kulunut reilut kaksi vuosikymmentä ja ilahduin hänet nähdessäni: *”Eipä ole Sinua yliopistolla näkynyt?”* Saatoin verrata itseäni *”Sokrateen kuvaamaan sähkörauskuun, jonka aikaansaaman sähköiskun vaikutuksesta ajatukset hyppäävät uusille radoille.”* Paljastui kuitenkin, että väitöskirjatyöhön sittemmin ryhtyneelle jatko-opiskelijalle oli jäänyt kytämään into jatkaa opintojaan. Hän ei halunnut piinata itseään ajatuksella *”takana loistava tulevaisuus”* ja ryhtyi toimeen. Hän tuli ohjauskeskusteluun luokseni ja muistelimme, että ensitapaamisestamme oli kulunut 25 vuotta. Hän oli kuunnellut omalla koulullaan lukion toisluokkalaisena esittelyäni Lapin korkeakoulusta vuonna 1981 ja sittemmin vuonna 1983 kokenut saaneensa eväitä alkaneiden yliopisto-opintojensa suunnitteluun luennollani *”Korkeakoululaitos ja opintojen suunnittelu”*. Hänen väitöskirjansa valmistuu vuonna 2009.

Väitösprosessin koukku

Väitöskirja on ensisijaisesti väittelijän kunnioitettava ja mittava aikaansaannos, mutta oma merkityksensä on myös ohjaajalla, väittelijän tukijoukoilla (perheellä, ystävillä, jatkotutkinnon kanssa kamppailevilla kollegoilla sekä jatkokoulutusseminaarilaisilla), työskentelyolosuhteilla sekä kirjasto- ja tukipalveluilla.

Tuskin kukaan pystyy kattavasti luettelemaan väittelijältä vaadittavia piirteitä. Tutkimustyössä painottuvat erilaiset ominaisuudet, mutta tulosta ei synny ilman keskittymistä ja paneutumista, kirjoittamisen taitoa sekä sitkeyttä ja lahjakkuutta. Väitöskirjaprosessiin kuuluu onnekkaita sattumuksia sekä kyky sietää epävarmuutta ja pettymyksiä. Sen verran lujille ponnistelu voi ottaa, että todellisuuskin hetkellisesti hämärtyy.

Vaikka moni kertoo käyneensä *”oudolla planeetalla”*, *”mielen avaruuksissa”* tai *”vieraantuneensa muusta maailmasta”*, työn ja tekemisen palo sekä osaamisen tunne ovat vieneet mukanaan tuottaen myös ääretöntä työniloa.

”Kotiäitiyden jälkeen tutkimuksen tekeminen edusti minulle omaan maailmaan sukeltamista. Sain omassa yksinäisyydessäni etsiä tietoa ja kirjoit-

taa aiheesta, joka oli projektin loppuun saakka ja on edelleen mielestäni kiinnostava.”

”Välillä oma erityinen tutkimusavaruuteni tai -maailmani lähti mukaan luokkaani, kun huomasin kutsuvani tutkimukseeni osallistuvia oppilaita tutkimusnimillä. Voi vain arvata, kuinka eräänkin oppilaan kasvat venähtivät, kun kutsuin häntä tuntemattomalla nimellä.”

”Väitöskirjani valmistumista edeltävä kesä meni minulta täysin ohi. Oli kuulemma ihana kuuma kesä, mutta minä sitä en juuri ehtinyt huomata, kun istuin koneen ääressä. Eräskin kuvaava tilanne oli se, että sukulaiseini tuli yllättäen asioimaan ja menin ulos häntä tervehtimään. Olin kirjoittanut muutaman päivän sisällä kymmeniä sivuja analyysia enkä ollut huomannut, että on kamala helle ja minulla on yllä mustat paksut housut, villatakki ja villasukat!

Aamuyöstä saamani viestit osoittavat, kuinka näppäimistön äärellä viihtyvä väitöskirjan tekijä ei aina huomaa ajan kuluu: *”Kiitos, että jaksat olla niin pitkämielinen. Olen pelännyt, että voit jo sulkea oven. Minua niin harmittaa. Nyt kun sain sisällysluettelo luoduksi uudelleen, innostuin taas. Enkä kyllä tiedäkään, kuinka paljon kello on.”* (lähetetty klo 2.23)

Joku vain toteaa innostaville ajatuksille vihkiytyessään, kuinka *”ehdi jo vuorokausikin vaihtua.”*

Työtahdissa voi olla kyse äärettömästä aherruksesta tai flow’n kaltaisesta henkisen energian ja tarkkaavaisuuden voimistumisesta ja palkitsevuudesta. Väitöskirjatyö innostaa keskittymään ja ehkäisemään keskeytyksiä. Harva valittelee väsymystä, enemmänkin tilaa saavat *”tekemisen palo”* ja *”draivi”*. Elämäntavat voivat siinä menossa uudistua: *”Jos hyviä puolia tästä kovasta työtahdistä etsitään, niin olen epähuomiossa lopettanut tupakoinnin, kun siihen ei enää ole aikaa. Taidan jatkossakin jättää moisen tavan sikseen, kun on niin hyvä alkua!”*

”Nyt on vauhti päällä. Huomenna on työpäivä, mutta herään taas aamulla aikaisin väittärini kimppuun. Kun joka päivä ahertaa, niin eiköhän se tule valmiiksi.”

”En oikein älyä, mikä vimma minulla on vain päästä eteenpäin ja uusiin haasteisiin. Olen niin tavattoman malttamaton enkä osaa pysyä erossa tästä.”

Arjen unohtuminen

Väitöskirjaan paneutuessa kotityöt ja siivous jäävät monella sikseen, ”*jätetään pölyt pyyhkimättä ja kaapit siivoamatta*”. Väittelijä voi katsoa oikeudekseen ottaa aikaa itselleen ja sivuuttaa arkiset työt: ”*Perheeni on aivan ihmeissään, kun äiti vaan aina kirjoittaa. Lapseni ovat isoja, mutta ovat tottuneet siihen, että olen käytettävissä. Nyt en ole. Ihanaa olla itsekäs. Pihallakin kasvit kasvavat, vaikken ole tehnyt tänä keväänä mitään pihatöitä. Tilasin jopa ulkopuolisen kaatamaan vesakoita, jotka yleensä kaadan itse.*”

Eräs väittelijä sai karonkassaan lahjaksi työtovereiltaan *Marketan Siivouskirjan* (Levanto, M. 2004, Tammi), jossa oli hänelle kirjoitetut ikimuistoiset ja osuvat sanat: ”*Mundus mutatur, pulvis remanet – Maailma muuttuu, tomu pysyy*”. Karonkka muistutti paluusta väitöstilaisuuden jälkeiseen arkeen ja todellisuuteen.

Omasta hyvinvoinnista huolehtiminenkin voi unohtua, eikä aikaa tahdo riittää lepoon, liikuntaan tai ruokailuunkaan: ”*Tämä työmyyrä on istunut koko päivän eli noin 13 tuntia tietokoneella. Katkoja on tullut ainoastaan parin puhelun vuoksi ja ruokailun takia. Tiedätkö, pitää tunnustaa tällainenkin asia: kaikkein kiireisimpinä aikoina olen valmistanut pikaruokaa, jota olen syönyt seisten suoraan kattilasta! Ei ole aikaa kattauksiin saatikka tiskauksiin. Että tällainen tutkija. En tiedä, onko tämä kovin järkevää...*”

Litteroinnista voi tulla ”*vaarallinen urheilulaji*”, jonka seuraukset koettelevat terveyttä. Joillekuille yksitoikkoinen koneella istuminen aiheuttaa jännetuppitulehduksen, säären rasisurmurtuman, pohjelihasten jumiutumisen tai akillesjänteen äitymisen, joku voi pelätä vielä pahempaa: ”*Jaloista ja ristiselästä alkoi nyt minun rappeutumiseni, toivottavasti ei etene kovin vauhdilla ylöspäin.*”

Toki joukossa on paljon heitäkin, joille väitöskirjan tekeminen on arkista puurtamista, askel askeleelta etenevää systemaattista työskentelyä:

”Väitöskirjatyö vaatii täsmällistä työtä. Tiedostot ja lähteet täytyy ryhmitellä, merkitä muistiin ja pitää järjestyksessä. Myös aineisto täytyy tallettaa huolellisesti ja järjestää luettavaa muotoon, ennen kuin varsinaista aineiston käsittelyä edes pääsee tekemään. Tutkimukseen liittyy myös yllättävän paljon raakaa työtä. On vain istuttava ja luettava sinnikkäästi kulloiseenkin aiheeseen liittyvää kirjallisuutta. Aineistoa on litteroitava huolellisesti, vaikka se onkin välillä puuduttavaa puuhaa. Aineiston perinpohjainen tunteminen palkitsee sitten aineiston analyysivaiheessa.”

Ihmissuhteet koetuksella

Väitöskirjan viimeistelyvaiheessa myös sosiaaliset seurustelutaidot ovat jäissä, eikä tavanomainen ajatustenvaihto ole välttämättä parhaassa terässä. Väitöskirjan maailmaan uppoutunut tutkija voi näyttää ulkopuolisista hahmotelmiselta ja poissaolevalta.

”Pökkyräisenä sekavia puhuessani mieheni totesi usein illalla, että on tainnut olla vähän raskas päivä. Silti tätä tutkimustyötä leimasi hyvä filis eli se oli kyllä antoisaa, vaikka tietenkkin raskastakin ajoittain.”

Vuorovaikutus ja kanssakäyminen muiden kanssa ontuvat, ja oma ajatuksenkulkukin tuntuu epänormaalilta. Väittelijä voi menettää aiempia ystävyysuhteita keskittyessään voimakkaasti omaan tutkimukseensa. Entiset ystävät tuntuvat muuttuneen. Vastakaikua ei saa, eivätkä aiemmat puheenaiheet enää kiinnosta. Jotkut ilmaisevat huolestumisensa erakoitumishalustaan, pyrkimyksensä vetäytyä omaan maailmaan sekä kyvyttömyydestään olla kiinnostunut muiden ”jonninjoutavista” asioista: *”Ei kai tämä ole pysyvää?”*

Moni ymmärtää vaiheen ohimenevyyden: *”Melkoista kohellusta tämä kanssakäyminen muiden kanssa. Seuraavaksi yritän käyttäytyä rauhallisesti ja sivistyneesti”*. Silti tunne vieraantumisen ihmetyttää väitöskirjan tekijää itseäänkin: *”En tunne itseäni. Olenkohan minä minä vai joku muu?”* Saada olla yksin väitöstutkimuksensa kanssa on kaksiteräinen miekka, siitä nauttii ja se vapauttaa mutta myös raastaa: *”Yksin tekeminen ja irrallisuus onkin kaikkein raskainta tässä väitöskirjan teossa.”*

Jatkokoulutusseminaarin ”pidot”

Toisaalta yksinpuurtamisen tuskaa lievittää myös upouudet väitösprosessin myötä tulevat kannustavat kontaktit. Tutkimustyö tutustuttaa uusiin ihmisiin, ja samaa kokemusta jakavien kesken saattaa syntyä pitkäaikaisia ystävyysuhteita: *”Opin myös, että mikään tutkimus ei ole yhden ihmisen tuotos. Seminaareissa keskustelut, ohjaajan apu, tutkimuskursseille osallistuminen ym. pöytäkeskustelut tutkimuksesta muokkaavat omaa tutkimusta ja tuovat uusia ideoita.”*

Ohjaajan ja jatko-opiskelijan välinen kumppanuus on erityinen ja merkityksellinen ihmissuhde. Jatkokoulutusseminaari tarjoaa mahdollisuuden testata omien ajatusten ja ratkaisujen käyttökelpoisuutta turvallisessa ja

luottamuksellisessa ilmapiirissä. Seminaareista voi kehkeytyä ”pidot”, jota ilmentää kannustava kokemusten vaihto, selkiyttävien kysymysten ja näkökulmien esittäminen sekä arvostus. Ohjaajan tehtävä sokraattisen vertauskuvan mukaisena ”pitojenvetäjänä” toteutuu, jos oppijat pääsevät rikastavaan vuorovaikutukseen. (Himanen, *Suomalainen unelma*, 2007, 105.)

Jatkokoulutusseminaari antaa parhaillaan puhtia ja voimavaroja jatkaa väitöskirjatyötä. Monesti väitöskirjatyön loppusuoralla on myös haikeutta: yhteinen matka ohjattavan kanssa näyttää päättyvän ja lisäksi tulee ohjaajana murehdituksi sitä aukkoa, jonka seminaariin aktiivisesti ja muita kannustaen osallistunut jättää. Kuka paikkaa tämän aukon ja miten käy seminaarin ilmapiirin? Onneksi usein on voinut todeta, että jokaisen väittelijän konkreettinen loppukiri ja maalisuoralle pääsy antavat uudenlaiset eväät alkuverryttelyssä oleville. Yhden valmistuminen valaa muihin uskoa siihen, että väitöskirja on konkreettisesti mahdollinen saattaa loppuun.

Puolison kärsivällisyyden mitta

Parisuhteelle väitöskirjan tekeminen on riski. Tätä eräs väitöskirjan tekijä pohdiskelee puolitosissaan: *”Väitöskirjaa tekevän tulee välttää vastakkaisen sukupuolen edustajia (tai saman jos se suuntaus väitöskirjan tekijää enemmän miellyttää). Vaarana vastakkaisen sukupuolen edustajiin törmäämisessä on, että heihin voi ihastua ja se on pahinta mitä väitöskirjan tekijälle tapahtua saattaa. Väitöskirjan tekijä (mikäli mielih nopeasti tehdä opuksensa) kun on epänormaalissa tilassa ja on siten erityisen alttiina väärille valinnoille. Jos väitöskirjan tekijä kuitenkin rohkenee solmia suhteita vastakkaiseen sukupuoleen, niin tulee ymmärtää siihen liittyvät riskit. Joillekin kun väitöskirjaprosessin (nopeankin) on tiedetty tulleen maksamaan kaksikin parisuhdetta.”*

Puolison tai elämänkumppanin sietokyky joutuu koetukselle, jos väitöskirjan tekijä uppoutuu omaan tutkijankammioonsa, vetäytyy yhdessäolosta eikä jaksa osallistua yhteiseen tekemiseen tai keskusteluun. Yhteisistä harrastuksista joudutaan tinkimään. Silti moni kiittää väitösprosessin päätyttyä juuri puolisoa tai elämänkumppania ymmärtäväisyydestä, tuesta ja kannustuksesta:

”Puolisoni on osoittanut aikamoista kärsivällisyyttä hajamielisen vaimonsa rinnalla (en tosin pysty lupaamaan, että hajamielisyys nyt paranee) ja jaksanut kuunnella loputtomia pohdiskelujani. Kiitos hänelle myös kuumista tinkauksistamme, ”esiväitöstilaisuuksista” saunanlauteilla, yrittäessäni selittää jotain tutkimukseen liittyvää ongelmaa.”

Ystävien tuki on voinut ilmetä myös rohkeutena palauttaa väitöskirjantekijä aina ajoittain maan pinnalle, arkisempiin tekemisiin. Moni väittelijä pitää lopulta tärkeänä sitä, että läheiset ovat ehdottaneet lenkkeilykumppanuutta tai lounashetkeä ja estäneet näin tutkijaa täysin hautautumasta tutkijakammioonsa. Kiitosta saavat niin ystävien tarjoamat ilon ja naurun hetket, huumorilla kuorrutetut kannanotot sekä pienetkin arjen irtiotot.

Aikataulun sovittelu

Väitöskirjatyön loppuunsaattamiselle ei ole asetettu takarajaa. Kiireen ei pitäisi väittelijää stressata, koska väitöskirjan valmistumiseksi ei ole mitään ulkoista pakkoa tai määräpäivää. Silti väittelijän oma loppuunsaattamisen tarve voi muodostua melkoiseksi piiskuriksi. Monella on into saada viedä työtä eteenpäin vauhdilla, ja pyrkimys tehdä se valmiiksi on ylitsepääsemätön. Viis siitä, vaikkei väitöskirjan valmistuminen johtaisi mihinkään ulkoiseen palkintoon, palkankorotukseen, uusiin työtehtäviin tai aseman muutokseen työyhteisössä. Jokin vimma saa pusertamaan ja takomaan siitä samalla aidosti nauttien. Tuskin kukaan kykenee kattavasti selittämään kirin syytä, eikä liene tarpeenkaan. Paljolti on kyse näyttämisestä itselle, jolloin katalysaattoreina ovat oma suoriutuminen, voimakas tavoitehakuisuus sekä sisäinen motivaatio. Lupaukset omasta valmistumisaikataulusta auttavat perhettä ja lähipiiriä ymmärtämään ja tukemaan prosessia, ja määrätietoinen työskentely helpottuu:

”Vaikeaa on ollut malttaa mielensä perheenäitinä ja vaativan työn tekijänä, ettei väsytä itseään liikaa. On laadittava realistinen aikataulu ja pidettävä siitä myös kiinni. Työtä ei kannata yrittää tehdä joka välissä, jos lapset kaipaavat seuraa, huutavat ruokaa ja puhtaita vaatteita. On edettävä etukäteen tehdyn suunnitelman mukaan, vaikka aikataulu tuntuisikin pitkältä.”

Aikataulutus yleensä sitouttaa, mutta liian tiukalle vedettynä se voi myös olla rasite tai stressaava painolasti: *”Sitten tämä kurjempi juttu. Teen tätä työtä liian nopeasti. Ja olen rytmittänyt tekemisen ihan väärin. Nyt marisen tätä omaa tahtiani. Pitääköhän sitten vain tehdä omakustanneväikkäri! Sen enempiä en nyt kiukuttele.”*

Joskus etäisyyden ottaminen omaan työhön on välttämätöntä. Väittelijä itse oivaltaa usein pysähdyksen merkityksen: *”Nyt on myönnettävä, että koko aihe tuntuu vastenmieliseltä. Pidän vähän taukoa, jos se auttaisi jatkamaan”,* *”Olen siinä määrin ylensyönyt tätä tekstiä, että tauko voisi olla hyväksi”* tai

”Hyvä tulos ei synny hosumalla tai hätäilemällä.” Silti väitöskirjan kirjoittamisen imusta voi olla vaikeaa malttaa irrottautua. Pysäyttämisen saattaa kolauttaa ja masentaakin, vaikka *”ikäväntä kuitenkin olisi antaa ohjattavan luulla mahdolliseksi jotain, jota ei voi toteuttaa.”*

Vauhtisokeuteen voi ajautua ohjaajakin. Ripeä eteneminen ei kuitenkaan ole vaaraksi tai vaivaksi heille, jotka kykenevät etenemään päämäärätietoisesti ja oivaltavat myös sen, että tieteellinen ajattelu, mutkikkaiden ilmiöiden tutkimus ja ymmärtäminen edellyttävät ajallista paneutumista, vaativaa puntarointia, perehtymistä ja harkintaa:

”Opin tutkimuksen tekemisestä sen, että asioiden valkeneminen tapahtuu asteittain. Erilaisia ajatuksia on koetettava, tutkittava kirjallisuutta ja aineistoa. Niitä on sovitettava yhteen monta kertaa niin kuin ommeltavaa pukuja ylle. Kun sain yhden aihekokonaisuuden tehtyä ja tuloksen kirjoitettua, aloin nauttia tutkimuksen tekemisestä. Tiesin, että tulokset löytyvät oikealla tutkimisella”

Epävarmuuden abdingossa

Epävarmuus oman tien suunnasta kalvaa ajoittain kenen tahansa tutkijan mieltä. Kannattaako jatkaa valitulla tiellä, olisiko jokin muu suunta parempi vai johtaako oma ratkaisu lainkaan riittävään tulokseen? Miten ja missä järjestyksessä pitäisi edetä? Onko teksti riittävän tieteellistä tai ylipäänsä tieteellisesti vakuuttavaa?

”Millä nimellä tätä tautia kutsutaan? Oireet: uutta tekstiä ei synny ja aiempikin tuntuu ontolta ja tyhjänpäiväiseltä?”

Monenlaiset kysymykset askarruttavat väittelijää. Ohjaajille ne ilmaistaan huolina, avuntarpeina tai neuvonpyyntöinä:

”Olen taas vääntänyt teoriataustaa. Paljon on varmaan asian vierestä. Katsoisitko, miten kannattaa edetä ja etten kovin hakoteille ehtisi. Välillä on melkoista tuskaa, mutta mukavaa tämä silti on, kun ei ole työpaineita ja saa rauhassa ”värkätä”.

”Kuinkahan paljon tämä vaatii korjauksia?”

”Elämä on ollut vähän alakuloista, välillä synkkääkin ja suden hetkiä on riittänyt. Välillä olin jo lyömässä kinttaat tiskiinkin tämän tutkimusasian kanssa.”

Epävarmuus voi myös olla epäilyä siitä, tuleeko koko väitöskirjasta mitään tai riittävätkö omat kyvyt kaikkeen siihen, mihin pitäisi yltää. Ohjaajaan turvaututaan haettaessa varmistusta sille, täyttyvätkö väitöskirjalle asetetut edellytykset.

”Tiedän, ettei ohjaajana olo ole helppoa ja ymmärrän työsi tavoitteet edellyttää ja vaatia väitöskirjatyon tieteellisten kriteerien täyttymistä. Tiedän, että kaikki eivät pysty saavuttamaan riittävää tasoa. Katsotaan, onko kohdallani näin.”

”Olen pyöritellyt väitöstekstiä mielessäni paljon, ehkä liikaakin, sillä jopa unissani olen nähnyt tiettyjen kappaleiden uudet korjatut versiot. Intoa on riittänyt ja olen nauttinut tekemisestä. En voi silti kieltää, etteikö välillä olisi ahdistanutkin aika paljon, nyt on lähinnä sellainen tyhjä olo: tuntuu vain, että olen antanut nyt näiltä osin kaikkeni. En tiedä, mitä vielä voisin tehdä, kun olen omasta mielestäni jo käynyt miljoonaan kertaa lävitse korjausvinkin”.

Epävarmuuden ilmaisu voi saada piirteitä, jota leimaa toiveikas odotus rohkaisusta ja kannustuksesta. Samalla väittelijää voi myös huolestaa, miten ja milloin ohjaaja rohkenee lähestyä. Hän saattaa varoa häiriötä ja vaivaimista ja ehkä myös ohjaajan reaktiota:

”En ole oikeasti pystynyt tekemään mitään tuolle väitöskirjalleni. Olen jopa miettinyt että jos alkaisikin tehdä jostain muusta aiheesta kokonaan uudestaan, mutta se ei kai nyt enää kannata?”

Pohjimmiltaan itsen kohdistetun kritiikin takana on vain toive saada vahvistus valitulle suunnalle. Mieltä vaivaavia kysymyksiä satelee ohjaajan sähköpostiin eniten viikonloppuisin, jolloin monella on aikaa keskittyä väitöskirjatyöhön.

”Kysyn mielipidettäsi jo heti ensi metreillä. Puututko asiaan, jos mielestäsi näkökulma tai kokonaisuus ontuu jotenkin pahemman kerran? Viikonloppu ei ole työaikaasi, joten vastaus tulee silloin kuin tulee.”

”Et varmaan enää katso sähköpostia, mutta ajattelin vain laittaa tiedon, että olen saanut korjaukset ja saatteen nyt valmiiksi. Ajatus alkaa nyt olla tönkköä.”

”Kyllä sinä olet ihana, kun sunnuntainakin luet sähköpostia! Kiitos palautteesta, olo helpotti. Suksi luisti hyvin sunnuntain hiihtoretkellä viestisi jälkeen.”

Ajatusten sanallinen ilmaiseminen niin, että tulee ymmärretyksi oikein, on vaativaa niin väittelijälle kuin ohjaajalle. Kirjoittamisen ja sähköpostitse viestimisen etuna on se, että kirjoitetussa muodossa tekstiä voi lukea moneen kertaan ja rauhassa miettien. Silti väärinymmärryksen riskit ovat suuret, ja kirjallisessa viestinnässä huolettava se, *”miten osaa paketoida sanomisensa ja kysymisensä niin taitavasti, ettei ole harhautumisen vaaraa.”* Sanna Vehviläinen eritteleekin tutkimuksessaan *”Ohjaus vuorovaikutuksena”* (Gaudeamus 2001) ohjaajan erilaisia vastauselementtejä: yllättyneisyyden ja samaistumisen ilmauksia, neuvoja, avuntarjouksia, vastaväitteitä, normalisointiin pyrkiviä vastauksia sekä tulkintaa. Vuorovaikutuksesta voi tulla näkemysten mittely, jossa ohjaajan kysymykset ja näkemykset joko hyväksytään, sivuutetaan tai torjutaan. Vastavuoroinen aktiivisuus ja vuoropuhelu tuottavat lisäperusteita, uusia vaihtoehtoja ja erilaisia näkökulmia työskentelyn etenemiseksi. Oman tietämättömyyden myöntäminen, ihmettelyn tilan hyväksyminen sekä kyky asettaa kysymyksiä ja ongelmia ovat kaiken oppimisen alku, ja väitösprosessi on jatkuvaa opiskelua niin väittelijälle kuin ohjaajalle.

Voimaantumisen ja tasapainon löytämisen hetkiä

Tutkimustyössä innoittavimpia hetkiä ovat prosessin myötä saadut oivallukset ja pienetkin teoreettisesti tai käytännöllisesti osuvat löydöt ja havainnot. Toimivien ratkaisujen löytäminen ja selkeyttävän suunnan varmistuminen vaihtoehtoviidakoista voivat tuottaa haltioittavia voimaantumisen kokemuksia.

”Nyt loppui minun narinat! Nyt minulla nakshti päässä jotain ja nyt loppui narinat! En enää itsekään jaksa tätä omaa kurjuuttani kuunnella! Minun vahvuuteni on aina ollut aikataulutaminen ja nyt en oikein muista, miksi sen olen hylännyt. Seuraavat kuukauden aikataulutetaan ja sen mu-

kaan tämä etenee (liitteenä aikataulusuunnitelma). Kiitos, kun olet jaksanut kannustaa. Nyt taisin taas löytää uuden vaihteen”

”Kiitos ja hyviä yöunia Sinulle ohjaajani, kun varmistit ne minulle! Prosessointiahan tämä on ja siinä lajissa oikein mielenkiintoista. Olen tänään ollut ihan tyytyväinen, kun olen saanut täsmennettyä jotain. Öitä.”

Ohjattavan kannalta huolten sävyttämien tilanteiden käsittely olisi tarpeen tehdä ripeästi. Vastaaminen ”heti”, ”välittömästi” tai ”nopeasti” on ohjattavan kannalta helpottavaa ja innostavaa varsinkin silloin, kun kyse on ongelmien lieventämisestä tai poistamisesta, ratkaisujen tarjoamisesta tai ihan vain valitun tien vahvistamisesta. Yksinkertaisilta tai pieniltäkin tuntuvat asiat voivat muodostua tulpaksi, jos oma epävarmuuden tunne paisuu.

”Ohoh. Se on siinä! Kiitos. Nyt kolahti..”

”Kiitos taas ripeästi avustasi. Tuli hyvä mieli ja nyt edelleen motivoituneena tiedän nyt miten jatkan ja pääsen eteenpäin.”

”Lämmin kiitos nopeasta palautteestasi – olen mykistynyt ja pöllämystynyt. Minua niin pelotti. Voisiko tosiaan olla, että loppu hämmöittäisi tälle touhulle jossain lähitulevaisuudessa!”

Kritiikin sietäminen

Väitöskirjan tulee täyttää korkeimmalle opinnäytetyölle asetetut vaatimukset. Tämän päämäärän saavuttaminen tapahtuu harvoin käden käänteessä. Osa väittelijöistä etenee harkitusti ja huolella, työtään vaihe vaiheelta ja askel askeleelta edistäen. Joskus tekijä ahertaa pitkiä vaiheita itsekseen ”eikä kehtaa luettaa keskeneräisiä tekeleitänsä”. Etenipä työ miten tahansa – harkittujen vaiheiden kypsyttelynä ohjaajan kanssa vuorovaikutteisesti tai yksinpuurtamisen punnerruksena – viimeisissä tarkastusvaiheissa kyky antaa ulkopuolisten arvioitavaksi joutuu koetukselle. Moni voi kokea tuomioksi sen tiedon, ettei tutkimus ole vielä ”valmis”. Vaikka ohjaaja kuinka vakuuttaisi työn kohentuvan palautteen johdosta entistä paremmaksi, ohjattava voi pettyä, harmistua, tuntea kipua ja loukkaantua korjauksia ehdottavista kommentteista. Työ, jonka eteen on tehty työtä vuosikausia ja johon on uhrattu aikaa ja kärsivällisyyttä ääri rajoilla ponnistellen, ei kelpaakaan.

Monen on vaikea kuulla, että tekstiä pitää supistaa, tiivistää, lisätä tai täydentää: ”*Voisit vielä katsoa*”, ”*etsiä lisää*” tai ”*jatkaa*”.

Väitöskirjan tarkastus käynnistyy virallisesti, kun työ on tekijän ja ohjaajan mielestä valmis. Jatko-opintoja koskevien ohjeidemme mukaan käsikirjoitus menee ensin tieteellisen neuvoston käsittelyyn. Neuvosto voi joko esittää tiedekuntaneuvostolle työn tarkastamista ja sille tarkastajiksi sopivia asiantuntijoita tai sopia jatko-opiskelijan kanssa tarvittavista korjauksista ennen sen tarkastamista. Kun tieteellinen neuvosto pitää työtä esitarkastuskelpoisena, tiedekuntaneuvosto päättää esitarkastajien kutsumisesta.

Työn jättäminen tieteelliselle neuvostolle on väittelijälle iso askel. Edessä on uskaltautuminen ensimmäiseen tiedeyhteisön arviointiin.

”Kun tieteellinen neuvosto piti tutkimustani riittämättömänä väitöskirjaksi, tämä oli oikeastaan pahimmalta tuntuva takapakki. Vaikka nyt jälkikäteen ajateltuna itsekin olen samaa mieltä, että työ vaati tuolloin täydennystä.”

Jatko-opintoja koskevat viralliset ohjeet edellyttävät, että esitarkastajien tulee antaa yhdessä tai erikseen perusteltu kirjallinen lausunto, jossa esitetään väittelyluvan myöntämistä tai epäämistä. Esitys ei voi olla ehdollinen, vaan väitöskirjaksi tarkoitettu käsikirjoitus on korjattava hyväksymisen edellyttämällä tavalla ennen puoltavan esityksen tekemistä. Väittelijälle varataan tilaisuus antaa vastineensa esitarkastajan lausunnosta ennen kuin tiedekuntaneuvosto päättää väittelyluvasta. Tiedekuntaneuvosto myöntää väittelyluvan esitarkastajien lausunnon perusteella. Jos esitarkastajat eivät puolla väittelylupaa, väittelijällä on mahdollisuus korjata käsikirjoitus ohjaajien kanssa sovitulla tavalla. Sen jälkeen kirjoitus jätetään uudelleen tarkastettavaksi. Väittelyluvan lisäksi tiedekuntaneuvosto määrää yhden tai kaksi vastaväittäjää. Väitöskirjan tekijälle varataan tilaisuus esittää tiedekunnalle huomautus vastaväittäjien valinnasta.

Esitarkastajien valinta ja työn saaminen esitarkastuskelpoiseksi on monelle keskeinen helpottava vaihe:

”Minä kyttäsin tänään sitä asialistan ilmestymistä tiedekunnan nettisivuille ja oli pakko tulostaa esitarkastusesitys. Vaikka määrätietoisesti lähdin työtäni tekemään, niin kuitenkin on sitten aika suurta lopulta, kun sen saa tähän vaiheeseen”

Esitarkastuslausunnot odotuttavat

Esitarkastuslausuntojen odottamisesta alkavat uudenlaiset härkäviikot. Taas otetaan väittelijästä mittaa, kun pitää malttaa odottaa, eikä tarkastusprosessia voi omalla toiminnallaan nopeuttaa. Myös väsymys painaa, vaikka *”maratonillakin todellinen kisa alkaa vasta viimeisellä neljänneksellä.”*

Korjausehdotuksia tai -vaatimuksia sisältävä palaute voi tuntua kritiikiltä, joka aiheuttaa harmistumista, vähättelyä, puolustautumista, selittelyä, mitätöintiä, luopumisaikeita (*”nyt saa kyllä jäädä”*), epätoivoa ja masennusta (*”ei tästä tule mitään”*), loukkaantumista ja syyttelyä sekä vian hakemista muista (*”se ei ymmärrä”*). Oppien ja vihjeiden vastaanotto voi olla sekä väittelijälle että ohjaajalle iso ponnistus.

Esitarkastusvaiheen arvoa ei ole aina helppo nähdä lausuntojen ensilukemisen jännityksessä. Työhön paneutuneiden esitarkastajien merkitys on arvoltaan suurin viime kädessä juuri työn tekijälle. Lausunnoissa voidaan vaikuttaa siihen, ettei väitöskirjaan jäisi sellaisia puutteita, jotka voivat erityisesti kirjoittajaa jälkikäteen harmittaa. Mutta miten saada väittelijä jatkamaan lannistumatta?

Jännitys voi vain muuttaa muotoaan: *”Kun lopulta puoltavat lausunnot tulivat, ilo oli ylimmillään ja sai alkaa jännittää itse väitöstä.”*

Jonkun tie näyttää nousevan totaalisesti pystyyn: *”Onpas hurjaa tekstiä. Tulee vaikutelmaksi, ettei tässä ole mikään kohdallaan. Samalla olen täysin lamaantunut. Minä pidän nyt muutaman viikon tauon. Lähetän tämän nyt vielä näin myöhään ja toivottavasti et pahastu. Mitä sitä turhaan peittelemään, että kyllähän nuo palautteet nyt varmasti veivät yöunet minulta pitkäksi aikaa. Onko työstäni oikeasti mitään positiivista sanottavaa? Muutan ulkomaille! Tai ainakin alan erakoksi. Tai vielä yksi vaihtoehto on, että teen tämän väitöskirjan loppuun.”*

Joku taas tarkastelee hyvin rauhaisin mielin työtään ja sen etenemistä: *”Väitöskirjan kirjoittaminen edellyttää itsekuria. Minulle sopi hyvin itselleni asettamat välitavoitteet, joista pyrin pitämään kiinni. Pienin askelin eri tutkimuksen osat valmistuivat.*

Oman tien kulkeminen varmistuu: *”Esitarkastuslausunnot olivat kriittiset ja ehdottivat muutoksia. Näin olin ajatellutkin. Minulle nuo korjausehdotukset olivat tie tehdä raportistani entistä parempi. Väittelylupaa puollettiin, eli kaikki korjaukset olivat ehdotuksia. Pyrin niiden valossa parhaaseen mahdolliseen huomioon ottaen ne resurssit, jotka minulla on. Myös se, että lausunnot olivat ristiriitaisia, toi varmuutta omaan näkökulmaan ja osoitti joidenkin asioiden olevan mielipidekysymyksiä.”*

Saatu palaute voi lopulta herättää ajatukseen ”miksi tätä heti huomannut”. Ennemmin tai myöhemmin ohjaaja saattaa kokea saman. Kaikkea ei aina voi nähdä. Vaihe vaiheelta edetessä huomio kiinnittyy kulloinkin keskeisiltä näyttäviin kohtiin. Kun työn rakenne ja jäsentely on lopulta oikeasti valmis, ulkopuolisen voi olla vaikea nähdä, millainen urakka on takanapäin yksinkertaisen tai selkeän kokonaisuuden rakentumiseksi.

Väitöstilaisuuteen valmistautuminen

Väitöstilaisuuden ajankohdan varmistumisen pitäisi jo helpottaa väittelijää. Päällimmäisenä tunteena on huojennus: *”Itse väitöstilaisuus ja sen odottelu tuntuivat mukavilta asioilta. Työ tuntui tehdyltä, loppu hämmötti ja mielessä oli iloinen ajatus: nyt mennään ja laitetaan tämä pitkä projekti pakettiin.”* Silti edessä olevat käytännön järjestelyt saattavat yllättää.

Eräs väittelijä totesi, kuinka väitöskirjan tekeminen jälkikäteen ajatellen onkin helppoa verrattuna kaikkeen siihen työhön, joka alkaa väittelyluvan saamisen jälkeen. Tässäkin vaiheessa ohjaus koetaan tarpeelliseksi. Kysymysten määrä konkretisoituu viestissä, jonka sain eräänä lauantai-iltapäivänä:

”Käytännön järjestelyistä.

Hei, vielä olisi monta kysymystä vailla vastausta väitöstilaisuuteen ja karonkkaan liittyen. Tässä nyt tärkeimmät:

- Milloin kutsut kannattaa lähettää? Kutsutaanko karonkkaan yleensä myös toinen esitarkastaja? Kutsutaanko yliopistolta vastaväittelijän ja kustoksen lisäksi muita henkilöitä (esim. rehtoria)?

- Millainen on karonkan istumajärjestys?

- Saako vastaväittäjää sinutella karonkkapuheessa?

- Onko tavallista, että tohtorivieraat ottavat hatut mukaan karonkkaan?

- Onko lektioon jotakin virallista ohjetta? Eli mitä siihen pitää sisällyttää?

Luetko lektion vielä ennen väitöstilaisuutta vai onko se minun asiani päätää sen sisällöstä?

- Onko yliopistolla jotakin yhteistyötahoa työn taiton suhteen?

- Kustannanko itse myös väitöskahvit yliopistolla vai meneekö ne tiedekunnan ”piikkiin”?

- Teenkö itse työn takakansitekstin? Onko siihen jotakin virallista ohjetta?

Paljon on kysymyksiä ollut mielenpäällä, varmaan joudun vielä monta kertaa Sinulta kysymään niihin vastauksia. Ehkäpä nämä asiat selviävät vähitellen!

Mukavaa viikonloppua toivotellen”

Vielä väitösviikolla voi tulla hätäviesti väittelijältä hänen valmistellessaan väitöstilaisuuden alkupuheenvuoroaan, *lectio praecursoriaansa*, joka saa kestää enintään 20 minuuttia: ”*Apua, nyt tuli paniikki. En saa lectiota millään luontevaksi ja unohdin kaikki vanhat mallit!*” Siihen vastattuani tilanne helpottui: ”*Kiitos taas vastauksestasi. Eivätköhän kaikki asiat ala olla jo selvillä. Lektioni pituudesta on meillä täällä kotona otettu aikaa. Poikani toimi ajanottajana ja kysyi otetaanko kierrosaika vai väliaika. Se kestää 13 minuuttia.*”

Väitöspäivää edeltävänä iltana tunnelma tiivistyy: ”*Sain juuri lectioni valmiiksi. Se kestää 19 minuuttia 59 sekuntia. Ei auta aivastaa eikä yskäistä välillä.*” Jokainen tuleva väitöstilaisuuden minuutti on tärkeä. ”*On kahtiajakoinen olo. Voi olla, että olen vahva ja rohkea tai heikko ja hiirulainen. Itse en osaa ennakoida, tämä on minun ensimmäinen väitöstilaisuuteni.*”

Onko kaikki hyvin, kun loppu on hyvin?

Mitä lopulta koko väitösprosessi antaa ja millaiset jäljet se jättää? Kokeemukset ja merkitykset ovat erilaiset, eivätkä seuraukset tai saadut hyödyt aina vastaa odotuksia. Silti kokemusta ja väitöskirjamatkaa tuskin kukaan katu.

Kaikille väittelijöille yhteistä on oma muuttuminen ja vahvistuminen. Väitöstutkimuksen tekeminen ja sen julkinen puolustaminen merkitsevät henkistä rajanylitystä. Siitä selviytyminen vakuuttaa omasta osaamisesta, antaa voimavaroja sekä rohkeutta tarttua uusiin haasteisiin. Asiantuntemus kasvaa, oma itseluottamus voimistuu ja ehkä myös suopeus lisääntyy.

”Väitöspäivää en unohda koskaan ja olin tyytyväinen itseeni: minä tein sen. Pitkä ja monivaiheinen prosessi oli takana, ja sitten yhtäkkiä tuntuu kuin se kaikki olisikin mennyt yhdessä hujauksessa. Ehkä sen prosessointi on vielä vähän kesken pääkopassa.”

”Viime metreillä kirjoitin väitöskirjaani sellaisella vimmallalla, että käsikirjoituksen jätettyäni olin toki helpottunut, mutta oli outoa, kun elämässäni pitkään pääroolia edustanut projekti oli ohi. Minun kohdallani ennustukset uusien ovien avautumisesta ovat pitäneet paikkansa. Karonkkajuhla ihani ne yksityiskohtineen oli yhtä mieleenpainuva kuin lasten syntymät – uurasuus, odotus ja jännitys palkittiin. Väitöskirjani ei enää muutu, mutta minä muutuin sitä tehdessäni ja se kasvatti ja kasvattaa minua edelleen!”

”Väitöspäivä oli elämäni huippupäivä ja paras kaikista”

Väittely takaa harvoin uusia koulutusta vastaavia työtehtäviä. Tutkijan tointa tai yliopistouraa ei ole hevin luvassa. Paluu arkeen ja entisiin työtehtäviin tohtorin tutkinnon suorittaneena ei ole välttämättä pelkkää iloa. Jatko-opinnot ovat kuitenkin antaneet valmiudet ja asiantuntemuksen oman työn kehittämiseen, ja jäljet näkyvät vähitellen.

”Arkeen palaaminen karonkan jälkeen sujui nopeasti. Töissä riitti tekemistä vapaiden aiheuttamien työpaineiden vuoksi. Uutta työpaikkaa katselen koko ajan, ja minusta tuntuu, että minulla olisi annettavaa.”

”Usein ajatellaan, että asiat jotenkin päättyvät väitöskirjaan, mutta sitten vasta työ alkaakin: väitöskirjan jälkeen ei aukene automaattisesti uraputki, vaan pääsee vasta mukaan kamppailuun haastavista työtehtävistä. Minulle väitöskirjaprosessi on antanut itseluottamusta, stressinsietokykyä, kykyä sietää epävarmuutta, kykyä hallita suuria kokonaisuuksia ja ennen kaikkea kykyä tarkastella asioita monelta kantilta. Hakeuduin uuteen tehtävään, johon en olisi uskaltanut ilman väitöskirjaprosessia. Väitöskirjan myötä ei taivas aukene, yhä edelleen tuota taivasta pitää kurotella ihan itse, mutta usko omiin mahdollisuuksiin, kykyihin ja selviytymiseen on vahva.”

Vaikkei väitösprosessi toisikaan mitään konkreettista hyötyä, sen ikimuisuutta ja palkitsevuutta ei kukaan väittelijä kiistä. Väitöskirjan jälkeen tekijä ei ole entisensä, ja jotain on pysyvästi muuttunut. Väittelijä on saanut vahvistuksen omista kyvyistään ja voimavaroistaan. Harva jää pitkään huipulle viivyttämään.

Kysymykset ohjaajalle eivät lopu väitöstilaisuutta ja karonkkaa koskeviin valmisteluihin. Yhteinen taival jatkuu vuosienkin jälkeen, ja edessä on ajatuksia ja suunnitelmia yhteisistä uusista tutkimusprojekteista, refereeartikkeleista tai apurahoista. Käytännön kysymykset jatkuvat nekin heti karonkan jälkeisenä arkipäivänä...

”Nyt kun karonkkakin on takanapäin, haluan osoittaa Sinulle sydämelliset kiitokset omasta ja läheisten puolesta kaikesta saamastani ohjauksesta, tuesta ja rohkaisusta. Nyt olo alkaa rauhoittua. Koko viikonlopun vielä adrenaliini kihelmöi elimistössäni. Väitöskirjaani ja lectioon olen suhteellisen tyytyväinen. Vastaväittäjän kysymyksiin olisin kylläkin voinut vastata jämmämmin. Miten se menikään tästä eteenpäin? Minun on ilmeisesti anottava tutkintoa? Kenelle soitan?”

KIRJOITTAJAT

Seija Kangas, KT, erityisopettaja, Myllärin koulu / Kolpeneen palvelukeskuksen ky

Marita Kilpimaa, KM, FM, eläkkeellä oleva luokanopettaja

Anne Koski-Heikkinen, KM, opinto-ohjaaja, Kuusamon kaupunki

Outi Kyrö-Ämmälä, KT, kasvatustieteen, erityisesti opettajankoulutuksen lehtori, kasvatustieteiden tiedekunta, Lapin yliopisto

Suvi Lakkala, KM, erityisopettajana toimiva lehtori, harjoittelukoulu, kasvatustieteiden tiedekunta, Lapin yliopisto

Kaarina Määttä, KT, kasvatopsykologian professori, kasvatustieteiden tiedekunta, Lapin yliopisto

Eeva-Liisa Peltokorpi, KT, luokanopettaja, Rovaniemen kaupunki

Kaisa-Maria Peltokorpi, KM

Sirpa Purtilo-Nieminen, KM, koulutussuunnittelija, avoin yliopisto, Lapin yliopisto

Taina Rantala, KT, koulunjohtaja, Rovaniemen kaupunki

Marika Savukoski, KT, luokanopettaja, Vihdin kunta

Kirsi-Marja Saurén, KM, markkinointijohtaja

Satu Uusiautti, KT

Tuula Uusitalo, KT, luokanopettaja, Rovaniemen kaupunki