

NÄYTÖN VOIMALLA JA VARJOSSA OPINTIELLÄ

Tutkimus mieleenpainuneista kouluoppimisen
kokemuksista

VAPPU
SUNNARI

Oulun opettajankoulutuslaitos

OULU 1999

Abstract and Summary in English



VAPPU SUNNARI

**NÄYTÖN VOIMALLA JA VARJOSSA
OPINTIELLÄ**

Tutkimus mieleenpainuneista kouluoppimisen
kokemuksista

(Abstract and summary in English)

Copyright © 1999
Oulu University Library, 1999

Käsikirjoitus vastaanotettu 12 elokuuta 1999
Hyväksytty 13 syyskuuta 1999

Esittäneet
Professor Leena Kurki
Professor Rauni Räsänen

ISBN 951-42-5392-2
(URL: <http://herkules.oulu.fi/isbn9514253922/>)

ALSO AVAILABLE IN PRINTED FORMAT

ISBN 951-42-5383-3
ISSN 0355-323x

OULU UNIVERSITY LIBRARY
OULU 1999

*Mieleepainuneiden
oppimiskertomusten
kirjoittajille*

Sunnari, Vappu, Strengths and weaknesses derived from the need to show along the road to learning. Research on memorable experiences in school learning

Department of Teacher Education, University of Oulu, FIN-90571, Oulu,
Finland

1999

Oulu, Finland

(Manuscript received 12 August 1999)

Abstract

The research focused upon stories on memorable learning events. There was a total of 314 stories. Most of the writers were women. Content and discourse analysis were the research tools used for looking at the stories. Content analysis was used to seek out the learning environments and focuses, and established what were typical and untypical accounts in each environment and focus. Discourse analysis was used to establish how difficulties in different school subjects were expressed, how the learning society was structured in the stories, and how the learner conceived of her/himself in relation to the teacher, the school subject and other pupils. It was also used to see how different discourse was actualised and modified within individual accounts of different school subjects and different learning environments.

School did not emerge as a particularly memorable environment in the learning experiences. Only 44 % of the memoirs concentrated on learning in school, despite the fact that in five out of the seven rounds of collecting material people were specifically asked to write in the first instance about learning in school. There were differences in the discourse of the memoirs according to the school subject being described, but the central messages that rose above the specific subjects were *showing, the instrument value of learning, hierarchy, competition, lack of time, and external definitions of time*. These messages were repeated in memoirs written by both men and women, although the stories otherwise did differ according to gender.

Many memorable learning experiences were not particularly meaningful from the learning perspective. Meaningful learning required confidence in one's own abilities, boldness to step into an uncertain world, and a desire to learn. It was also characterised by a sense of *challenge, testing one's independence* in relation to the experts in the actual teaching process, *a sense of security* in relation to external threats, a *lack of hurry* yet accompanied by time limits, and *rather than a need to show, a need to use* what was being learned.

The research material contain many such stories that left a negative feeling. However, along with the negative memoirs, there were some descriptions of extremely positive learning experiences. One group of positive accounts was formed from those who spoke of an excellent teacher. Positive feelings also stemmed from exceptional circumstances allowing one to make an effort, or from succeeding in showing just what one can do. One clear group of negative memoirs was formed from those cases where difficulties stemmed from the teacher behaving in an unjust manner. Another group was formed from accounts in which the teacher had in some other way caused problems: the teacher had been frighteningly authoritarian or extremely strict. Fear of failure and fears related to one's own status among other pupils were also frequently mentioned.

Keywords: learning at school, stories on learning, gendered discourse on learning.

Sunnari, Vappu, Näytön voimalla ja varjossa opintiellä. Tutkimus mieleenpainuneista kouluoppimisen kokemuksista

Opettajankoulutuslaitos, Oulun yliopisto, FIN-90571 Oulu

1999

Oulu

(Käsikirjoitus jätetty 12. elokuuta 1999)

Tiivistelmä

Tutkimus kohdistui kouluoppimiseen mieleenpainuneiden oppimiskertomusten kautta. Kertomusten määrä oli 314. Pääosa kirjoittajista oli naisia. Kertomusten analysoinnissa käytettiin sekä sisällön- että diskurssianalyttisiä tutkimusvälineitä. Sisällönanalyttisin keinoin etsittiin kertomusten oppimisympäristöt ja kohteet sekä oppimisympäristöittäin ja kohteittain tyypilliset ja tyypillisestä poikkeavat kertomukset. Diskurssianalyttisin metodein selvitettiin, miten vaikeuksista kerrottiin eri oppiaineissa, millaiseksi kertomuksissa rakennettiin oppimisyhteisö, miten oppija paikansi itsensä suhteessa opettajaan, oppiaineeseen ja toisiin oppilaisiin sekä miten erilaiset diskurssit aktualisoituivat ja muuttuivat yksittäisten kertomusten sisällä, kertomuksissa eri oppiaineista ja eri oppimisympäristöissä.

Koulu ei osoittautunut erityisen mieleenpainuneeksi oppimiskokemusten ympäristöksi. Vain 44 prosenttia kertomuksista kohdistui kouluoppimiseen, vaikka viidellä aineistonkeruukerralla seitsemästä pyydettiin kirjoittamaan ensisijaisesti kouluoppimisesta. Kertomusten diskursseissa oli oppiainekohtaisia eroja. Oppiainespesifien viestin yli nousivat kuitenkin keskeisiksi viestit *näytöstä, oppimisen välineellisestä arvottumisesta, hierarkisuudesta, kilpailusta* sekä *ajanpuutteesta ja ajan ulkopuolisesta määrittymisestä*. Nämä viestit toistuiivat sekä miesten että naisten kirjoittamissa kertomuksissa, vaikka niissä muutoin oli myös sukupuolispesifejä eroja.

Monet mieleenpainuneista oppimiskokemuksista eivät olleet oppimisen näkökulmasta erityisen mielekkäitä. Mielekäs oppiminen näytti edellyttäneen liikkeellelähtöä. Ja liikkeellelähteminen puolestaan oli edellyttänyt luottamusta omiin taitoihin, uskallusta astua epävarmuuden ja outouden ympäristöön sekä halua oppia. Mielekkästä oppimista luonnehtivat myös *haasteellisuus, itsenäisyyden kokeminen* suhteessa ekspertteihin varsinaisissa opettelu prosesseissa, *turvallisuuden kokeminen* suhteessa ulkoisiin, itsestä riippumattomiin uhkiin, *kiireettömyys*, mutta samalla ajan rajallisuus sekä *näytön sijasta tarve käyttää* opittavana ollutta asiaa. Myös tarpeesta jakaa oppimisen ilo viestittiin.

Tutkimusaineistossa oli runsaasti sellaisia kertomuksia, jotka jäivät lopputulokseltaan kielteisiksi. Kielteisten kertomusten ohella oli kuitenkin myös myönteisiä kertomuksia. Yhden ryhmän myönteisiä kertomuksia muodostivat tapaukset, joissa kerrottiin erinomaisesta opettajasta. Myönteisyys saattoi rakentua myös onnistumisesta ponnisteluisia tai onnistumisesta näytössä. Yksi selvä ryhmä kielteisiä oppimiskertomuksia olivat tapaukset, joissa vaikeuksia perusteltiin ensisijaisesti opettajan epäoikeudenmukaisella toiminnalla. Toisen ryhmän muodostivat kertomukset, joissa opettajan muusta syystä kerrottiin aiheuttaneen ongelmia. Opettaja oli ollut joko pelottava auktoriteetti tai erityisen ankara. Myös viesti vähätellyksi tulemisen kokemuksesta saattoi sisältyä tällaiseen kertomukseen. Ongelmana oli saattanut olla myös jokin muu pelko kuin opettajan pelko. Useissa kertomuksissa toistuneita olivat epäonnistumisen pelko ja pelot, jotka liittyivät omaan asemaan muiden oppilaiden keskuudessa.

Avainsanat: kouluoppiminen, oppimiskertomus, sukupuolistuneisuus oppimisdiskursseissa

Sisältö

Abstract

Tiivistelmä

1. Abstraktista konkreettiseen	11
2. Tutkimusaineistojen kontekstointi, tutkimusaineistot ja tutkimuksen metodiset ratkaisut	20
2.1. Kertomusten konteksti ja kertomukset	20
2.2. Kertomusten kirjoittajat	25
2.3. Tutkimustehtävät	27
2.4. Tutkimuksen metodiset ratkaisut	28
3. Kertomusten oppimisympäristöt	34
4. Kertomusten oppimiskohteet	39
4.1. Kohdetarkastelun sisältö	39
4.2. Oppimiskertomukset koulusta	40
4.2.1. Matematiikka	41
4.2.2. Äidinkieli	45
4.2.3. Vieraat kielet	46
4.2.4. Muut koulun oppimiskertomukset	48
4.3. Kertomukset muista oppimisympäristöistä	50
4.3.1. Kertomukset aikuisopiskelusta	50
4.3.2. Autolla ajon opettelu ja armeija kertomusten kohteina	52
4.3.3. Työssä oppimisen kertomukset	52
4.3.4. Kertomukset harrastusryhmistä	53
4.3.5. Kertomukset oppimisesta instituutioiden ulkopuolella	53
4.4. Yhteenveto ja kertomusten diskursiivisen tarkastelun asetelmat	54
5. Kouluoppimisen diskurssit	59
5.1. Matematiikka	60
5.1.1. Vaikeuskertomukset	61
5.1.2. Havahtumiskertomukset	71
5.1.3. Sai kerrankin pinnistellä -kertomukset	73
5.1.4. Kertomukset matematiikan alkuoppimisesta	75
5.1.5. Kertomukset pähänpönttöksestä	75
5.1.6. Yhteenveto	78

5.2.	Fysiikka ja kemia	81
5.3.	Vieraat kielet	83
5.3.1.	Vaikeuskertomukset	85
5.3.2.	Vieraat kielet antoisana haasteena	91
5.3.3.	Kielen rakenne päänvaivana	92
5.3.4.	”Leijonet ryter” – kertomukset ulkoläksyistä	95
5.3.5.	Yhteenveto	95
5.4.	Äidinkieli	97
5.4.1.	Kohtaamisia äidinkielen rakenteen kanssa	98
5.4.2.	Näyttö ongelmana ja haasteena itseilmaisun opettelemisessa	99
5.4.3.	Ulkoläksy kertomuksen kohteena	103
5.4.4.	Yhteenveto	104
5.5.	Liikunta ja käsityöt	106
5.5.1.	Liikunta	106
5.5.2.	Käsityöt	108
5.5.3.	Yhteenveto	109
5.6.	Biologia	110
5.7.	Vaikeuksista voittoon kouluoppimisessa	112
5.7.1.	Naisten kirjoittamat vaikeuskertomukset eri oppiaineissa ...	112
5.7.2.	Miesten kirjoittamat vaikeuskertomukset	115
5.7.3.	Kertomukset poikkeuksellisista pinnistelyistä oppimisen vuoksi	116
5.7.4.	Alkuoppimisen kertomukset	117
5.7.5.	Kertomukset ulkoläksyjen opettelemisesta	117
5.7.6.	Muuttuvat ajat – muuttuvat diskurssit?	118
6.	Vaihtelevat oppimisen kohteet, vaihtelevat oppimisympäristöt	120
6.1.	Koulun oppiaineet aikuiskoulutuksessa	120
6.2.	Kertomus liikunnasta lapsuudenajan harrastuskokemuksena	127
6.3.	Pyörällä ajon opettelu kertomuksen kohteena	128
6.4.	Kertomukset opetus- ja ohjaustyössä oppimisesta	131
7.	Näytön voimalla ja varjossa koulutiellä: yhteenveto ja pohdinta	134
8.	Lähteet	154
9.	Liitteet	165

1. Abstraktista konkreettiseen

Tutkimukset osoittavat, että suomalainen koulu ei ole paikka, jossa lapset viihtyisivät erityisen hyvin (Linnakylä ym. 1996, 241, 243–244, 261; Tynjälä-Törmäkangas 1995, 193; Kannas ym. 1995, 134–135) tai josta heillä olisi kokemuksellisesti erityisen elinvoimaisia oppimismuistoja (Antikainen 1996, 262; Houtsonen 1996, 212). Kuitenkin suomalainen lapsi viettää seitsenvuotiaasta aikuisuuteen merkittävän osan ajastaan koulussa ja kouluun liittyvien asioiden parissa. Tuona aikana hän myös varttuu pienestä lapsesta aikuiseksi. Koululla voi siitä syystä väittää olevan suuri velvoite, mutta myös suuret potentiaaliset mahdollisuudet ihmisen sivistystehtävässä ja kunkin yksilön persoonallisuuden ja hänen elämänsä intohimojen rakentumisessa.

Kouluoppimisen ongelmat ovat askarruttaneet mieltäni kauan. Erityisiä haasteita näille pohdinnoille ovat antaneet 20 vuoden työskentelyni ensin luokanopettajana ja sittemmin luokanopettajien kouluttajana. Kouluttajana toimiessani askarrutin asialla myös opiskelijoita. Tein tämän pyytämällä opiskelijoita kirjoittamaan mieleenpainuneista oppimiskokemuksista pitäessäni heille luentoja oppimisesta ja opetuksesta. Tavoitteenani oli tukea sitä, että opiskelijat alkaisivat rakentaa persoonallista suhdetta opiskelemissään asioita kohtaan ja että he omassa oppimisessaan pääsisivät subjektin asemaan (ks. esim. Murphy 1996, 18; Huotelin 1996, 14; Gomez 1996; Gomez & Abt-Perkins 1995; Gomez & Tabachnick 1992; Kruse 1992; Wood 1992). Tutkimuksellinen mielenkiinto kirjoituksia kohtaan heräsi siitä, kun huomasin opiskelijoiden kirjoittavan mieluummin koulun ulkopuolisista kuin koulun oppimiskokemuksista. Mielenkiintoa monipuolista tuntuma siitä, että naiset ja miehet kirjoittivat kouluoppimisesta toisistaan poikkeavasti.

Aloittaessani oppimiskertomusten keräämisen oli kasvatustieteen perusopin-toihin kuuluneilla oppimisen psykologian ja oppilaantuntemuksen opintojaksolla Oulun yliopistossa tentittävänä Veikko Heinosen ja Jouko Karin kirjoittama teos *Oppimisen psykologia*. (ks. Opas 1988/89, 33; 1989/90, 33; 1990/91; 1991/92). Teoksessa kuvataan oppimista seuraavasti:

"Oppiminen voidaan määritellä käyttäytymisessä esiintyväksi muutokseksi, joka säilyy aina jonkin aikaa ja vaikuttaa yksilön tulevaan toimintaan. Se voi tuottaa edullisina pidettäviä tai kielteisiä tuloksia. Olennaista on, että yksilön suhtautumistapa tehtävään tai reagointi siinä muuttuu tai molemmat muuttuvat." (Heinonen & Kari, 1981, 43.)

Heinosen ja Karin oppimisen määritelmä ei tee eroa muistamisen ja osaamisen välillä. Onkin ollut tavallista, että silloin kun kouluoppimisen yhteydessä puhutaan osaamisesta, tarkoitetaan muistamista ja lähinnä vain sitä (ks. Lehtinen 1989, 10; Engeström 1983, 1984; Rauste-von Wright 1994). Muistaminen ja oppiminen liittyvät toki toisiinsa (ks. esim. Weckrooth 1992, Räsänen 1999).

Olin tullut vakuuttuneeksi pelkän muistinvaraisen oppimisen ongelmallisuudesta toimiessani 1980-luvulla samanaikaisesti luokanopettajana ja kouluikäisten lasten luontoharrastuksen ohjaajana. Luontoharrastuksen parissa kohtasin lapsia, jotka olivat saattaneet osata koulussa tietyn luontoon liittyvän asian kiitettävästi, mutta joille sama asia koulun ulkopuolella näytti tuntemattomalta. Esimerkkinä olkoon eräs luontoretki. Tiesin retkellä mukana olleiden lasten opiskelleen samana keväänä pihapiirin kasveja ja lintuja. Eräs opiskelun kohteena olleista linnuista oli ollut kottarainen. Retken aikana pyrähti puuhun varis. Yksi lapsista tunnisti linnun innoissaan kottaraiseksi. Linnun tunnistaja oli saanut vähän aiemmin koulussa olleesta pihapiirin biologian kokeesta kiitettävän numeron. Jollekin omista oppilaistani olisi ilmeisesti voinut käydä samoin. En kuitenkaan olisi opettajana välttämättä huomannut osaamisen näennäisyyttä, sillä koulutyöskentely oli minulle, kuten se hyvin usein on, pääasiassa työskentelyä luokahuoneessa, jossa lasten spontaani itseilmaisuus on usein rajoitettua ja rajoituneempaa kuin harrastustoiminnassa.

Sekä varis että kottarainen ovat tummia lintuja ja molemmat niistä voi nähdä pihapiirin puussa. Tällaisten tunnusmerkin varassa variksen voi sekoittaa kottaraiseen. Lapsella ei ollut sellaista tietoa, jonka varassa hän olisi kyennyt erottamaan kottaraisen jostakin muusta mustasta, pihapiirissä liikkuvasta ja puuhunkin lennähtävästä linnusta.

Sen pohtiminen, mikä kulloinkin voisi rakentaa oppijan mielenkiintoa hetkellistä muistamista syvällisempiin oppimisen prosesseihin, on opettajan työssä tärkeää. Mielenkiintoisen näkökulman tällaisille pohdintoille sytyttivät minussa 1980-luvun alkuvuosina kohtaamani venäläisen tutkijan, Vasili V. Davydovin, kirjoitukset. Näkemysteni tavoin myös hän katsoi, että koulu toteuttaa huonosti perustehtävänsä, ihmisen kasvun tukemista. Erityisenä syynä tähän Davydov piti sitä, että lapsia ei ohjata teoreettiseen ajatteluun eikä heitä opeteta etsimään olennaista opetettavista asioista. Koulussa ei hänen mukaansa edes kiinnitetä huomiota erilaisten ajattelumuotojen olemassaoloon. Davydov itse tekee jaon empiirisen ja teoreettisen ajattelumuodon välillä ja väittää, ettei kouluopetuksessa tunnisteta näiden ajattelumuotojen olemuksellista erilaisuutta. Erilaisuuden tunnistamisen sijasta ne rinnastetaan keskenään. Lähdetään siitä, että ne noudattavat samaa logiikkaa, mutta teoreettinen ajattelu olisi vain tarkempaa, systemaattisempaa ja pitemmälle abstrahoitua. (Davydov 1980, 13; 1984; 1988.)

Davydovin kuvaamalla tavalla painottuneen tieteellisen ja ei-tieteellisen ajattelun erottelun löytää myös suomalaisesta kasvatustieteellisestä kirjallisuudesta. Esimerkiksi *Kasvatustieteen käsitteistö* -teoksessa määritellään tieteellinen ajattelu seuraavasti:

"Tieteelliselle ajattelulle on luonteenomaista abstraktisuus, teoreettisuus, systemaattisuus ja kriittisyys. Kuitenkaan nämä ominaisuudet eivät ole välttämättä

vieraita niin sanotulle arkiajattelulle, johon tieteellinen ajattelu usein rinnasteaan. Tärkeää on käsitteiden huolellinen ja systemaattinen käyttö: käsitteen vastine kielessä, termi, valitaan harkitusti. (...) Tieteellisen ajattelun kohteena ovat usein abstraktit ilmiöt, joten ajattelussa tarvittavat käsitteet poikkeavat teoreettisuuden asteeltaan arkiajattelun konkreettisia ilmiöitä kuvaavista käsitteistä. (...) Tieteessä ei yleistetä asioita niin nopeasti ja niin epäsystemaattisesti havaintojen pohjalta kuin arkielämässä.” (Hirsijärvi 1983, 189.)¹

Davydov siis pitää empiiristä ja teoreettista ajattelua ja käsitteenmuodostusta laadultaan erilaisina. Eron ydin on siinä, miten käsitteet muodostetaan. Empiiriset käsitteet rakennetaan havainnoimalla ilmiöiden ulkoisia ominaisuuksia, etsimällä yhtäläisyyksiä ja eroja ja tekemällä tältä pohjalta vertailuja, luokitteluja ja yleistyksiä. Davydov kritikoit tällaista asioiden käsittelyä sillä perusteella, että siinä ei selviä, mitkä kohteen piirteet kuuluvat välttämättä yhteen ja mitkä piirteet vain näyttävät yhteenkuuluvilta. Kuitenkin juuri tämän asian selvittäminen on Davydovin mukaan välttämätöntä silloin, jos tarkoituksena on tukea teoreettisen ajattelun kehittymistä. (Davydov 1977, 130, 252, 301.)

Sen selvittäminen, mitkä tarkasteltavana olevan kohteen piirteistä kuuluvat välttämättä yhteen ja mitkä eivät, ei Davydovin näkemyksen mukaan kuitenkaan onnistu siten, että opettaja kuvaa ja selittää tiedot, eikä muutenkaan pelkästään verbaalisessa muodossa. Tällaisella menetelmällä lapsi oppii teoreettisen ajattelun sijasta muistamaan sanoja. Opettajajohtoisen, pelkän verbaalisen työskentelyn sijasta teoreettisen käsitteen muodostaminen edellyttää opeteltavana olevan kohteen käytännöllistä muuntelua ja tutkimista. Parhaimmillaan tämä tapahtuu lasten omana tutkivana ja keskinäisenä työskentelynä. Davydov näkee tällä olevan enemmän potentiaaleja tuottaa elinvoimaisia oppimisen prosesseja kuin työskentelyllä, joka rakentuu lasten ja opettajan varaan. (Davydov 1980, 13; 1988, 30. Ks. myös Leontjev 1977, 210–213; Iljenkov 1984.)

Davydov käyttää rakentamastaan pedagogisesta mallista nimitystä *abstraktista konkreettiseen nouseminen*. Abstrakti tässä yhteydessä tarkoittaa yhteyksistään irrotettua ja konkreettinen yhteyksissään olevaa, systeemistä. (Davydov 1977, 252; 1980; 1984.)

Davydovin pedagogisten näkemysten perusta on venäläisessä kulttuurihistoriallisessa traditiossa ja tältä pohjalta rakennetussa toiminnanteoriassa. Kulttuurihistoriallisen koulukunnan peruslähtökohtina ihminen–maailma-suhteen tarkastelussa ovat oletukset tämän suhteen systeemisydestä, välittyneisyydestä ja kontekstisidonnaisuudesta sekä oletamus toiminnan erityisestä merkityksestä ihminen–maailma-suhteen olemassaololle ja ihmisen kehitykselle. (Vygotsky

1 Hirsjärven määritelmässä käytetään termejä *tieteellinen* ja *arkiajattelu*. Davydov sen sijaan käyttää termejä *teoreettinen* ja *empiirinen* ajattelu. Syy siihen, että Davydov käyttää nimenomaan termejä *teoreettinen* ja *empiirinen*, on siinä, että hänen mukaansa arkiajattelua ja teoreettista ajattelua ei voi asettaa laadultaan erilaisiksi ajattelumuodoiksi, koska myös arkiajattelu voi olla teoreettista. (Davydov 1980, 13; myös esim. Lompscher 1988, 297; Iljenkov 1984.)

1982; Leontjev 1977; Engestöm 1987; Davydov 1977, 1984.) Oppimisen näkökulmasta nämä kaikki tekijät ovat tärkeitä.

Aleksei N. Leontjev² kuvaa elämänprosessia vaihtuvien toimintojen järjestelmäksi ja toimintaa yhdeksi yksilöiden elämää kuvaavista kolmesta peruskategoriasta. Hänen nimeämänsä kaksi muuta peruskategoriaa ovat ihmisen tietoisuus ja persoonallisuus. (Leontjev 1977, 44–45; 1990, V.)

Toiminnan perusfunktiona Leontjev pitää subjektin orientoitumista esineellisessä maailmassa. Hän korostaa tällä sitä, että inhimillinen elämä ei rakennu ensisijaisesti sopeutumisen ja reagoitien varaan, vaan että ihminen rakentaa omaa elämäänsä ja orientoituu siihen omalla tavallaan. Pelkkä sopeutuminen ei Leontjevin näkemyksen mukaan olisi edes mahdollista ihmisen lajiolemuksesta johtuen. (Ks. Leontjev 1977, 24, 77.)

Leontjevin näkemyksenä on, että kutakin toimintaa ja siinä toteutuvaa inhimillistä kehitystä määrittävät mm. toiminnan kohde, subjektin ja hänen asemaansa toiminnassa sisältyvät objektiiviset ehdot sekä niiden ja niiden merkitysten persoonallinen kokeminen. Olennaisimpana toiminnan määrittäjänä hän pitää toiminnan kohdetta. Toiminnan kohteella hän ei kuitenkaan tarkoita mitä tahansa inhimillisen maailman ja luonnon esinettä, olioita tai rakennelmaa. Kohteiksi ne tekee se, jos niihin kohdistuu subjektin toiminta. (Leontjev 1977, 44–45; 1990, V.)

Kohde kulttuurihistoriallisessa ja toiminnanteoreettisessa käsitejärjestelmässä ei tarkoita pelkästään ulkoista kohdetta. Asiaa valaisee Sylvia Scribnerin tekemä vertailu karteesiolaisen ja toiminnanteoreettisen ajattelun välillä. Karteesiolaisen näkemyksen mukaan maailma jakaantuu toisaalta ulkoiseen maailmaan, johon kuuluvat sekä materiaaliset kohteet että ulkoinen toiminta ja toisaalta sisäisten ilmiöiden ja prosessien maailmaan. Nämä kaksi maailmaa oletetaan toisistaan erillisiksi ja riippumattomiksi. Toiminnanteoreettisessa ajattelussa oletetaan maailman jakaantuvan toisaalta kohteelliseen ja toisaalta toiminnan maailmaan. Kohteellinen maailma käsittää sekä materiaaliset kohteet että niitä koskevat tajunnalliset muodostumat, eli mielikuvat, käsitykset ja käsitejärjestelmät, joita ihmisillä on materiaalisesti olemassa olevasta. Toiminnan maailmaan puolestaan sisältyvät sekä ulkoiset että sisäiset toiminnan muodot. (Scribner 1988, 222.) (Ks. kuvio 1.)

2

Aleksei N. Leontjev on kulttuurihistoriallisessa traditiossa aloittanut toiminnan tutkimisen ihminen-maailma -suhteen realisoitumisen funktiona.

KARTEESIOLAINEN NÄKEMYS	
ULKOINEN MAAILMA materiaaliset objektit ulkoiset prosessit	SISÄINEN MAAILMA ideaaliset objektit sisäiset prosessit
TOIMINNANTEORIA	
KOHTEELLINEN MAAILMA materiaaliset kohteet ideaaliset kohteet	TOIMINNAN MAAILMA ulkoiset prosessit sisäiset prosessit

Kuvio 1. Karteesiolainen ja toiminnanteoreettinen näkemys ihminenmaailma-suhteesta (Scribner 1988, 222).

Välittyneisyyden olettamuksella tarkoitetaan sitä, että ihmisen ei oleteta kohtaavan maailmaa ja sen erilaisia ilmiöitä sellaisenaan vaan kulttuurisesti ja historiallisesti sekä tilannespesifisti määräytyvien esineellisten ja symbolisten tätä suhdetta välittävien tekijöiden kautta (ks. esim. Davydov 1977; Iljenkov 1984; Vygotski 1978; 1987, Leontjev 1977). Välittyneisyyden tutkimisen on kulttuurihistoriallisessa traditiossa aloittanut Vygotski.³ Hän teki eron ulkoisesti käytettävien välineiden ja symbolisten välineiden, eli merkkien ja merkitysten välillä ja tutki nimenomaan symbolisia välineitä ja niiden laatua ihmisen kehityksen kannalta. (Ks. Vygotski 1978, 54–55; Leontjev 1977, 118, 119.)

Merkityksen ja subjektiivisesti koetun maailman välissä puolestaan oletetaan olevan linkin, josta käytetään termiä *persoonallinen mieli* (ks. Vygotski 1987; Leontjev 1977; Bratus 1990). Persoonallisen mielen tarkastelu lähtee ajatuksesta, jonka mukaan merkitykset eivät toteudu yksilöllisessä tietoisuudessa sellaisenaan, vaan ne toteuttaa konkreetin subjektin itseään varten olemisen prosessi. Tässä yksilöllisessä tietoisuuden liikkeessä merkitysten katsotaan taittuvan sen mukaan,

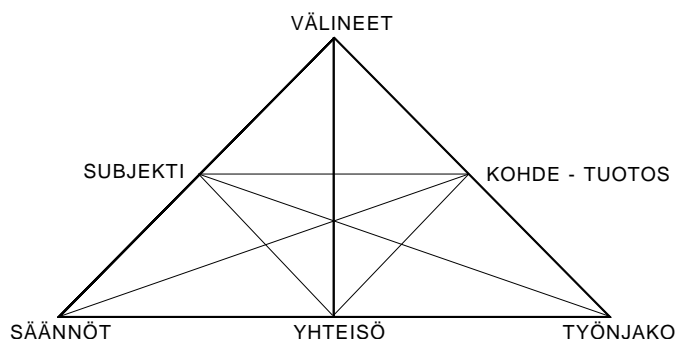
3 Omassa tieteellisessä työssään Vygotski paneutui ennen kaikkea mikrotasoisien instrumentaalisen välittyneisyyden symboliseen osa-alueeseen, mutta hän piti ihmisen kehityksen kannalta tärkeinä myös tätä laajempia kulttuurisia ja historiallisia välittyneisyyden muotoja. Tämä näkyi jopa siinä, miten Vygotski nimitti rakentamaansa psykologian teoriaa. Hän käytti tästä sekä termiä "kulttuurinen" että "historiallinen" ja "instrumentaalinen". (Ks. esim. Lurija 1986.)

mikä henkilökohtainen merkitys tarkastelun kohteena olevalla asialla on kyseiselle yksilölle. (Leontjev 1977, 125, 127–128.)

Persoonallisen mielen ja merkityksen käsitteet kytkeytyvät toisiinsa siis siten, että merkitykset edustavat yksittäisen subjektin tajunnasta tai tahdosta riippumatonta maailmaa ja persoonallinen mieli sitoo merkitykset yksilön subjektiiviseen maailmaan. (ibid.)

Leontjevin ja Vygotskin tarkasteluissa jäävät yksittäisiä merkityksiä ja merkitysstruktuureja ja niiden psykologisia konstruktioita laajemman kulttuuris-ideologisen sekä mm. instituutiospesifin välittyneisyyden tarkastelu vähäiseksi, vaikka sekä Vygotski että Leontjev pitivätkin näitä asioita tärkeinä.⁴ Näihin asioihin ovat paneutuneet eräät myöhemmät kulttuurihistoriallisen koulukunnan työlle rakentuneen toiminnanteorian kehittäjät (ks. esim. Iljenkov 1984; Engeström & Hakkarainen 1984; Engeström 1987; 1991; Wertsch 1991a; b). Suomessa tätä työtä ovat tehneet esimerkiksi Yrjö Engeström ja hänen työtoverinsa. He ovat tutkineet välittyneisyyttä ennen kaikkea institutionaalisessa kontekstissa.

Engeströmin ja hänen työtovereidensa rakentama välittyneisyyden malli sisältää kuusi peruskomponenttia, jotka ovat subjekti, toiminnan kohde ja tulos, välineet, normit, työnjako ja yhteisö. (Ks. kuvio 2.) Mallia voi välittyneisyyden näkökulmasta tarkastella siten, että systeemin jokainen komponentti toimii välittäjänä ja säännöittäjänä niiden komponenttien välillä, jotka se yhdistää toisiinsa (ks. Engeström & Hakkarainen 1984; Engeström 1987; 1990; 1992; 1995).



Kuvio 2. Engeströmin kuvio toimintajärjestelmästä ja toiminnan välittyneisyydestä (Engeström 1987, 127).

4 Leontjev (1977, 129) esimerkiksi toteaa, että konkreettisten yksilöiden toiminta tapahtuu aina vuorovaikutuksessa yksilöä ympäröivän inhimillisen ja esineellisen ympäristön kanssa eikä sitä voi tarkastella irrallaan yhteiskunnallisista eikä historiallisista yhteyksistään.

Engeström on tutkinut myös kouluoppimista. Hänen näkemyksensä on, että koulunkäyntiin liittyvä olennainen piirre kulttuurissamme on oppimisen kohteen ja välineiden muuttuminen. Yhteiskunnallisessa käytännössä teksti on yleinen toisen asteen väline, mutta koulussa se on saanut kohteen aseman. Engeström kutsuukin kouluopiskelua oppimistoiminnan sijasta koulunkäyntitoiminnaksi. (Engeström 1987, 102–103.)

Davydovin näkemyksistä ja toiminnanteoriasta innostuneena organisoin yhden lukukauden mittaisen opetuskokeilun koululla, jossa tuolloin työskentelin. Tarkoitukseni oli jatkaa kokeilua, mutta se jäi, koska siirryin työskentelemään opettajankoulutukseen. Johdannon alussa mainitsemieni oppimiskertomusten keräämisen aloittaminen sisälsi kuitenkin pedagogisen yhteyden Davydovin ajatuksiin. Pyrin oppimiskertomusten kirjoittamisella siihen, että opiskelijat pääsisivät subjektin asemaan oppimisessaan ja että he saisivat oppimisen kohteen elämysvoimaisella tavalla läsnäolevaksi ja pohdittavakseen.

Aloitin oppimiskertomusten keräämisen lukuvuonna 1988–1989. Uusimmat kertomukset ovat syksyltä 1997. Pääosa niistä on kerätty pitämälläni kasvatustieteen perusopintoihin kuuluneilla oppilaantuntemuksen, oppimisen psykologian ja didaktiikan opintojaksoilla. Kertomusten kirjoittajat ovat olleet Oulun yliopiston ja Oulun avoimen yliopiston sekä luokan- ja lastentarhanopettajakoulutuksen opiskelijoita. Parikymmentä kertomusta on myös sellaisilta, jotka kirjoitusajankohtana työskentelivät opetus- ja tutkimustehtävissä yliopistossa tai ammattikorkeakoulussa.

Keräämieni kertomusten yhteismäärä on yli 900, mutta tässä tutkimuksessa käytän niistä vain noin kolmasosaa. Nämä kertomukset on kirjoitettu vuosina 1989–1993 ja niiden kirjoittajat opiskelivat kirjoittamisajankohtana Oulun avoimessa yliopistossa.

Käytin aineistonkeruussa ilmausta *mieleenpainunut oppimiskokemus*. Termi *mieleenpainunut* viittaa muistiin ja kysymykseen siitä, mitä kukanenkin muistaa ja miksi. Tässä tutkimuksessa intressi ei kuitenkaan ole muistiin, vaan kouluoppimiseen liittyvissä asioissa. Käyttämällä aineistonkeruussa termiä *mieleenpainunut* halusin vaikuttaa siihen, että opiskelijat kirjoittaisivat itselleen tavalla tai toisella merkityksellisestä oppimisesta. Muistin osalta on kuitenkin todettava, kuten esimerkiksi David Middleton ja Derek Edwards toteavat, ettei se ole irrallaan muistin välittämistä – ja kertomuksiksikin konstruoiduista – kokemuksista.⁵ (Middleton & Edwards 1990a, 7; 1990b, 29.)

Termi *kokemus* puolestaan viittaa persoonallisen mielen maailmaan (ks. s. 15–16), aiheeseen, jota myös naistutkimuksessa on korostettu, kun on haluttu saada naiset ja heidän elämänsä näkyväksi ja äänensä kuulluksi (ks. esim. Acker et al 1991; Fonow & Cook 1991). Tähän teemaan liittyvät läheisesti kysymykset kokijan asemasta ja toiminnan ehdoista sekä näkyvyyden, kuulluksi

5 Middleton ja Edwards (1990a, 7; 1990b, 29) korostavat, ettei muistin toiminnoista voi erottaa kontekstia, josta tapahtumat ovat, tapahtumien merkitsevyyttä toimijalle eikä hänen asemaansa niissä.

tulemisen että kokemussisällön kannalta (ks. esim. Perttula 1999, 43; Allcoff 1989; Benhabib 1992).

Käytän opiskelijoiden kirjoittamista kokemuksista termiä *oppimiskertomus* tai *kertomus*. Kyseisten termien käytöllä haluan korostaa sitä, että en tarkastele kertomuksia ensisijaisesti totuuden kuvauksina vaan kirjoittajiensa konstruktiivina heidän kokemusmaailmaansa yhteydessä olevista tapahtumista (ks. esim. Alasuutari 1994, 23; 1989; Clandinin & Connelly 1991).

Suomessa on ennen 1990-lukua tehty vähän sellaista koulututkimusta, joka perustuu koulutettavien elämänhistoriallisiin kokemuksiin. 1990-luvulla sen sijaan on virinnyt useampiakin tällaisia hankkeita. Laajin niistä näyttää olevan Ari Antikaisen johtama tutkimusprojekti *Koulutuksen merkitystä etsimässä* (ks. esim. Antikainen 1991; Antikainen ym. 1994; Kauppila ym. 1995; Antikainen & Huotelin 1996; Antikainen 1998). Antikainen ja hänen työtoverinsa tutkimus kohdistui koulutuksen ja oppimisen merkitykseen suomalaisten elämässä. Tutkimusta jäsentäviä teemoja olivat elämäntyyli, identiteetti ja merkittävät oppimiskokemukset. Projektin tutkimusmateriaali koostuu kolmesta erillisestä haastattelemana kerätystä elämäntyylistä aineistosta. *Erilaiset suomalaiset*-aineisto sisältää 44 henkilön haastattelut. Haastattelut tehtiin kolmivaiheisesti siten, että aluksi haastateltavat kertoivat suullisesti elämäntarinansa. Tämän jälkeen haastateltaville järjestettiin lyhyet teemahaastattelut. Näistä aineistoista poimittiin oppimiskokemukset, jotka tutkijat tulkitsevat merkittäviksi. Jatko-haastattelujen teemat rakennettiin merkittävien oppimiskokemusten ympärille. (Antikainen 1991, 302.) Haastateltavat edustivat eri sukupolvia, sukupuolia, sosiaaliryhmiä ja eri etnisiä ryhmiä. *Erilaiset suomalaiset*-aineiston lisäksi tutkimusmateriaali sisältää ensimmäisen aineiston suuruisen *kunta*-aineiston sekä 20 työläistäustaisen nuoren ja 25 opettajan haastattelut (Antikainen & Huotelin 1996, 8–9).

Ulla Kosonen (1998) käsittelee tutkimuksessaan *Koulumuistoja naiseksi kasvamisesta* naiseksi kasvamista ja sen kompleksisuutta koulussa. Tutkimus sisältää kolme eri tavoin ja eri ihmisryhmiltä kerättyä aineistoa. Ensimmäinen aineisto koostuu 11 naistutkimusopiskelijan ja 3 tutkijan koululiikuntaan liittyvästä muistelukirjoituksesta. Toinen aineisto sisältää neljä kertaa kokoontuneen yhdeksänhenkisen muistelutyöryhmän tuotokset. Muistelutyöryhmän naiset olivat edellisen ryhmän naisia iäkkäämpiä, mutta kuitenkin alle 50-vuotiaita. Kolmas aineisto koostuu kuuden eläkeikäisen naisen haastattelumateriaaleista.

Seija Keskitalo-Foley (1998) on tutkinut koulutuksen merkitystä pohjois-suomalaisten naisten elämän jäsentäjänä. Hän käytti tutkimusmateriaalinaan Lapin lääniin maaseudulla asuvan 10 naisen kertomusta elämästään. Keskitalo-Foley tarkasteli tutkimuksessaan erityisesti koulutuksen asettamia rajoja ja sen tarjoamia mahdollisuuksia pohjoisen, maaseudulla asuvan naisen näkökulmasta.

Tapio Aittola työtovereineen on tutkinut 151 lukiolaisen ja 28 yliopisto-opiskelijan mieleenpainuneita oppimiskokemuksia (ks. Aittola et al. 1995) osana *Kasvatus ja kulttuurinen modernisaatio*-projektia. Risto Honkonen ja Virve Kallioniemi (1998) puolestaan ovat tutkineet kuuden kasvatustieteen opiskelijan ja yhden aikuiskasvatuksen opiskelijan elämäntyylien ja pienryh-

mäkeskustelujen avulla sitä, miten aikuisopiskelijat merkityksellistävät koulutukseen hakeutumistaan ja koulutuksessa oloaan.

Myös luokanopettajakoulutuksessa olevien opiskelijoiden persoonallisesti merkittäviä oppimiskokemuksia on tutkittu. Raimo Silkelän tutkimuksen perusjoukkona olivat Savonlinnan luokanopettajakoulutuksen yhden vuosikurssin opiskelijat. Silkelä järjesti opiskelijoille opintojen kuluessa 6 teemahaastattelua, joihin osallistui 8–18 henkilöä kullakin kerralla. (Ks. Silkelä 1997a; b.)

Oma tutkimukseni kohdistuu kouluoppimiseen pedagogisesta näkökulmasta. Tutkin sitä, millä tavalla oppimiskertomusten kirjoittajat kirjoittavat eri oppiaineiden kouluoppimisesta ja millä tavalla samoista oppimisaiheista kirjoitetaan sellaisissa tapauksissa, joissa oppimisympäristönä on jokin muu kuin koulu.

Käytän sekä kvalitatiivisia että kvantitatiivisia analyyseja. Kvantitatiivisten analyysien avulla selvitän, mihin oppiaineisiin oppimiskertomukset kohdistuvat ja mihin oppiaineisiin ne eivät kohdistu ja millainen on kohteiden vaihtelu tehtävänannon vaihteluun suhteutettuna. Kvalitatiivisten analyysien avulla analysoin kertomusten diskursseja.

Selostan luvussa kaksi kertomusten kirjoittajien taustoja, kertomusten kirjoittamiselle antamiani instruktioita ja instruktioita muuntelua aineiston keruun eri vaiheissa sekä tutkimusmetodisia ratkaisuja. Esittelen tässä luvussa myös tutkimustehtävät. Luvussa kolme tarkastelen, mistä oppimisympäristöistä tutkimusaineiston kertomukset ovat ja luvussa neljä tarkastelen, mitkä ovat kertomusten oppimiskohteet. Oppimiskohteiden selvittämisen lisäksi selostan luvussa neljä oppiaineittain ja oppimisympäristöittäin, mikä oli kertomuksille tyypillistä osaamattomuutta ja sen syitä kuvanneiden kertomusosuuksien osalta.

Luvussa viisi tarkastelen kouluoppimisen diskursseja ja luvussa kuusi sellaisten kertomusten diskursseja, jotka ovat muista oppimisympäristöstä kuin koulusta. Tähän tarkasteluun valitsin kertomuksia, joiden oletin voivan antaa lisäperspektiiviä kouluoppimisen tarkasteluun.

2. Tutkimusaineistojen kontekstointi, tutkimusaineistot ja tutkimuksen metodiset ratkaisut

2.1. Kertomusten konteksti ja kertomukset

Tutkimusaineistoni koostuu opiskelijoiden kirjoittamista oppimiskertomuksia. Olen kerännyt kertomuksia ennen kaikkea Oulun avoimen yliopiston talvilukausien opiskelijoilta. Tämän lisäksi olen kerännyt kertomuksia kesäyliopiston opiskelijoilta, ammattikorkeakoulun opiskelijoilta sekä luokanopettaja- ja lastentarhanopettajakoulutuksen opiskelijoilta vuosien 1988 ja 1997 välisenä aikana. Kertomusten kerääminen on tapahtunut kyseisille opiskelijaryhmille pitämälläni luennoilla. Lisäksi olen kerännyt noin 20 kertomuksen aineiston henkilöiltä, jotka kirjoittamisajankohtana työskentelivät tutkijoina tai opettajina yliopistossa tai ammattikorkeakoulussa. Erillisiä aineistonkeruukertoja ja samalla erillisiä tekstistöjä on 16 ja kirjallisina dokumentteina olevia kertomuksia yhteensä noin 900. Tämän tutkimuksen tutkimusaineisto muodostuu 314 kertomuksesta, jotka olen kerännyt seitsemällä aineistonkeruukerralla ja jotka sillä perusteella muodostavat seitsemän tekstistöä.

Kertomusten kirjoittamisen funktio oli alkujaan pedagoginen. Toteutin tehtävän ensimmäisellä kerralla siten, että pyysin opiskelijoita kertomaan jostakin mieleenpainuneesta oppimiskokemuksestaan. Yllätyksekseni havaitsin, että vain harvat opiskelijat kertoivat kouluoppimisesta. Sen sijaan he kertoivat ennen kaikkea autolla tai pyörällä ajon opettelusta. Tämän havainto haastoi tarttumaan kysymykseen, millaisia olisivat kertomukset mieleenpainuneista kouluoppimisen kokemuksista. Aloinkin pyytää kertomuksia nimenomaan kouluoppimisesta ja aloin pyytää niitä kirjallisina. Ryhmä luokanopettajakoulutuksen opiskelijoita, joka kirjoitti ensimmäisenä tämän tehtävänannon mukaisesti, kirjoitti kertotaulun opettelusta, lukemaan oppimisesta, pianonsoitosta, liikunnasta jne.⁶. Samoista teemoista kirjoittivat myös tuolloisen lastentarhanopettajakoulutuksen opiskelijat⁷. Mutta antaessani saman tehtävän avoimen yliopiston opiskelijoille,

6 Nämä kertomukset muodostavat tekstistön L.

7 Tekstistö K

kohtasin uuden yllätyksen. Osa opiskelijoista ei alkanut kirjoittaa lainkaan. Pyydettyäni kirjoitusta vaihtoehtoisesti kouluaikaisesta, mutta koulun ulkopuolisesta oppimiskokemuksesta sain kirjoituksen kaikilta paikalla olleilta opiskelijoilta⁸.

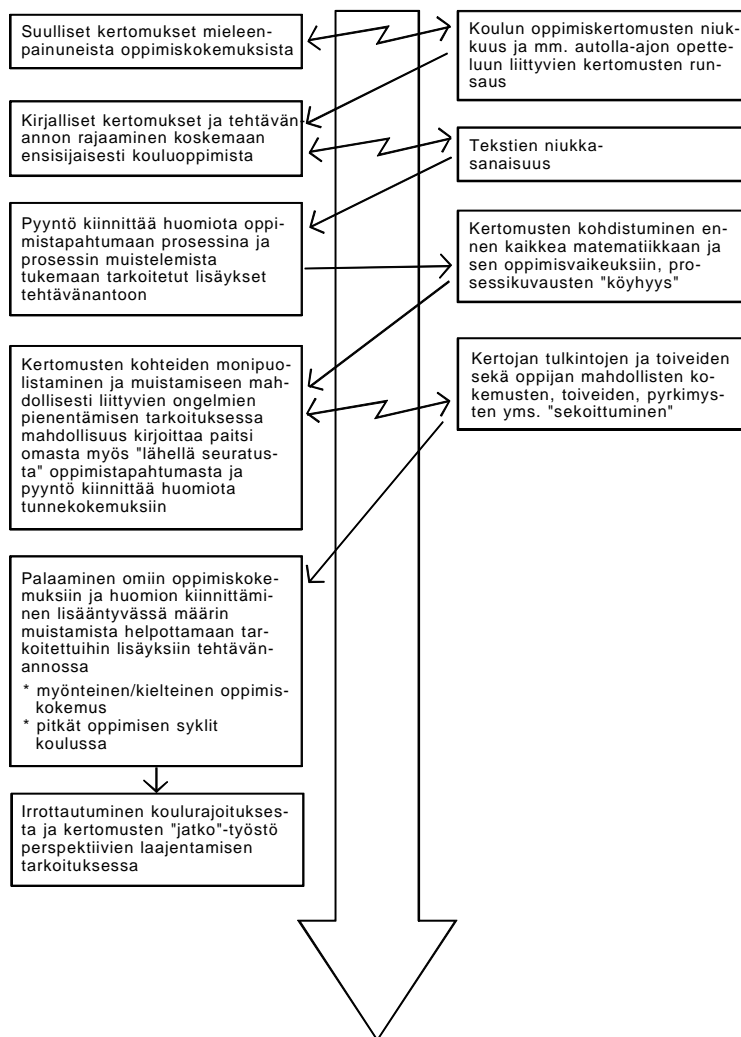
Lähes kaikilla myöhemmillä aineistonkeruukerroilla olen nimennyt ensisijaisen ja toissijaisen kirjoituskohteen. Ensisijaisena kirjoituskohteena on ollut kouluoppiminen. Toissijaista kirjoittamiskohdetta olen vaihdellut. Jollakin aineistonkeruukerralla olen pyytänyt kirjoittamaan lapsuuden- tai kouluaikaisesta koulun ulkopuolisista oppimiskokemuksista⁹ ja jollakin kerralla oppimiskokemuksesta, jonka ympäristönä on ollut jokin aikuiskoulutusinstituutti¹⁰. Yhdellä aineistonkeruukerralla annoin toissijaiseksi tehtäväksi kirjoittaa läheltä eletystä oppimistapahtumasta¹¹ ja eräällä kerralla pyysin kertomukset sekä myönteisestä että kielteisestä kouluoppimisen kokemuksesta¹². Erillinen aineisto on kerätty myös erääseen sellaiseen oppiaineeseen liittyvistä kokemuksista, joista vuoteen 1994 mennessä en ollut saanut yhtään kertomusta¹³. Kaksi aineistoa olen kerännyt ilman kohderajauksia¹⁴.

Kertomusten kohteen lisäksi olen varioinut myös jonkin verran instruktiota, jonka olen antanut kirjoittamistilanteessa. Lisäksi olen vaihdellut kirjoittamisen ajankohtaa. Alkujaan kertomukset kirjoitettiin ennen oppimiseen ja opetuksen liittyvien asioiden käsittelyä luennoilla ja ilman mitään täsmentävää instruktiota. Kirjoittamiseen käytettiin aikaa 15–20 minuuttia. Tuloksena oli niukkasanaisia kertomuksia. Niissä oli lähinnä vain nimetty oppimisen kohde ja kuvattu muutamilla sanoilla oppimistapahtumaa tai siihen liittyneitä erityistekijöitä. Oletin kertomussisältöjen niukkuuteen vaikuttaneen sekä kirjoittamistilanteen että vaikeuden muistaa ajallisesti etäällä olleita asioita. Niinpä aloinkin etsiä keinoja muistamisen tukemiseksi ja aloin muunnella kirjoittamistilannetta. Kirjoittamisajankohdan osalta tämä tarkoitti suuntautumista omana aikana – eli kotona – kirjoittamiseen tai kirjoittamiseen siten, että kertomukset aloitettiin luennoilla ja niitä sai jatkaa kotona. Yksi aineisto on kerätty opintojakson luento-osuuden päätyttyä kotona. Tässä tapauksessa pyysin opiskelijoita kirjoittamaan yksittäistä oppimistapahtumaa laajemmista oppimisen prosesseista ja analysoimaan niitä luentosisältöjen perusteella¹⁵. Muistelemisen helpottamiseksi aloin myös pyytää, että opiskelijat mieltisivät oppimisprosessiin liittyneitä tunnekokemuksia ja niiden vaihteluita ja annoin muistelemista tukemaan tarkoitettuja lisäkysymyksiä.

8 Tekstistö A
 9 Tekstistöt A, B ja C
 10 Tekstistöt D ja E
 11 Tekstistö C
 12 Tekstistö X
 13 Tekstistö M
 14 Tekstistö F ja G
 15 Tekstistö H

Ajallisesti vanhin oppimiskertomusten ryhmä, jonka instruktio sisälsi muistelemista tukemaan tarkoitettuja lisäkysymyksiä, on kerätty Kainuun opistolla vuonna 1990. Instruktio oli seuraava: ”Muistele jotakin kouluun liittynyttä oppimiskokemustasi. Mistä oli kyse? Kuvaa prosessia osaamattomuudesta osaamiseen.” Lisäkysymykset olivat: ”Mistä tiesit, ettet alkujaan osannut? Miksi halusit oppia vai halusitko? Mitä tapahtui oppimisprosessissa? Mikä oli oppimisen merkitys?”

Myöhemmillä aineistonkeruukerroilla instruktio on näiltä osin ollut sama. Kuvio 3 ilmenee aineistonkeruun prosessi.



Kuvio 3. Aineiston keruu, sen jännitteet ja ajallinen muotoutuminen.

Rajaan tutkimuksen vuosina 1989–1993 keräämiini tekstistöihin. Kuviosta 4 ilmenee tuona aikavälinä keräämäni tekstistöt ja tekstistöjen keräämiseen sisällyneet erityisintressit.



Kuvio 4. Oppimiskertomukset keräysajankohdan ja erityisintressien mukaan esitettynä.

Otan tutkimusaineistooni tekstistöt A, B, C, D, E, F ja G. Ne ovat kaikki avoimesta yliopistosta. Tekstistöt A, C, D ja G ovat avoimen yliopiston talvilukukausien opiskelijoilta ja tekstistöt E ja F avoimen yliopiston kesälukukauden opiskelijoilta. Kultakin opiskelijalta on yksi kertomus¹⁶. Kertomusten lukumäärät aineistoryhmittäin näkyvät taulukosta 1. Tekstistöjen B, C ja G kertomukset ovat kirjoittajansa nimellä varustettuja¹⁷. Muiden tekstistöjen kertomuksista osa on nimellä varustettuja, osa nimettömiä. Olen merkinnyt kirjoittajan sukupuolen nimettömiin kertomuksiin. Tutkimusaineiston kertomusten luettelo on liitteessä 1.

16 Tästä on neljä poikkeusta. Kolme tekstistön A kirjoittajista ja yksi tekstistön B kirjoittajista nimittäin kirjoitti kahdesta eri oppimiskokemuksesta. Analysoin ne erillisinä kertomuksina.

17 En kuitenkaan laita kirjoittajien nimiä näkyville kertomuksia lainatessani.

Taulukko 1. Kertomusten määrät eri tekstistöissä.

Tekstistö	Kertomusten lukumäärä
A	29
B	19
C	54
D	51
E	68
F	34
G	59
Yht.	314

Tekstistöjen A, B, C ja D kirjoittajia olen pyytänyt kirjoittamaan ensisijaisesti kouluoppimisen kokemuksista. Tekstistöissä F ja G koulurajausta ei ole. Vaihtoehtoiseksi kirjoittamiskohteeksi nimesin tekstistöjen A, B ja C kirjoittajille lapsuudenaikaisen koulun ulkopuolisen oppimiskokemuksen ja tekstistöjen D ja E kirjoittajille oppimiskokemuksen muusta koulutusinstituutiosta kuin koulusta.

Kaikki tutkimusaineiston kertomukset on kirjoitettu ainakin jossain määrin tutulle henkilölle, sillä olen henkilökohtaisesti ollut antamassa kirjoitusinstruktion ja se on yleensä tapahtunut vaiheessa, jolloin minulla jo on ollut luentokontakteja kirjoittajiin. Toimin näin siksi, että halusin sitoa opiskelijoiden omaan elämään liittyvät oppimiskertomukset osaksi heidän opiskeluaan ja halusin, että heidän intressinsä kirjoittaa lähtisi siitä eikä muodollisesta velvoitteesta tehdä asioita, joiden mieltä ei tiedostaisi.

Tekstistöjen A, D, F ja G opiskelijat ovat kirjoittaneet kertomuksensa luennoilla ja tekstistöjen B ja C opiskelijat kotona ennen kuin oppimiseen liittyviä asioita käsiteltiin luennoilla.

Kertomukset ovat eritasoisia ja erilaajuisia ja kirjoittamisen motiivit näyttävät vaihdelleen muodollisesta tehtävän täyttämisestä kokemuksellisestikin voimakkaisiin muistelu- ja työstöprosesseihin. Pituudeltaan kertomukset vaihtelevat muutamasta sanasta useampaan sivuun, ja jotkut kertomukset ovat tapahtumista, jotka ovat olleet kirjoittajalleen jopa käänteentekeviä.

Yhteenvetona tutkimusaineistosta voidaan todeta seuraavaa:

- a) Tutkimusaineistossa olevien kertomusten määrä on 314.
- b) Kertomusten kirjoittajat opiskelivat kirjoittamisajankohtana kasvatustieteen perusopintoja Oulun avoimessa yliopistossa. Osa kirjoittajista oli avoimen yliopiston talvilukukausien, osa kesälukukausien opiskelijoita.
- c) Kertomukset on laadittu ennen kuin luennoilla on käsitelty oppimiseen ja opetukseen liittyviä asioita.
- d) Tehtävänanto on edellyttänyt mieleenpainuneen oppimiskokemuksen kirjoittamista joko siten, että ensisijainen kirjoituskohde on liittynyt kouluoppimiseen ja toissijainen johonkin muuhun kuin kouluoppimiseen tai siten, että kirjoituskohdetta ei ole rajattu.

2.2. Kertomusten kirjoittajat

Tutkimusaineiston muodostavien kertomusten kirjoittajia yhdistävät monet tekijät. Ensinnäkin, lähes kaikki heistä olivat naisia. Toiseksi, he opiskelivat kirjoittamisajankohtana kasvatustieteen perusopintoja Oulun avoimessa yliopistossa. Määritelmänsä mukaan avoin yliopisto-opetus on koulutuksellista tasa-arvoa edistämään tarkoitettu opintojärjestelmä. Sen tehtävänä on tarjota aikuisille koulustausta riippumatta mahdollisuus korkeakoulutasoisin opintoihin. Suoraa tutkintojen antamisoikeutta avoimilla yliopistoilla Suomessa ei kuitenkaan ole. (Avoin 1997, 11–12; Seppälä 1994.)

Kolmas useimpia kirjoittajia yhdistänyt tekijä on se, että opiskelu oli sivutoimista. Tämä on mahdollista siksi, että valtaosa kertomuksista on avoimen yliopiston talvilukukausien opiskelijoiden kirjoittamia. Neljäs kirjoittajia yhdistänyt tekijä on se, että he opiskelivat saman opinto-ohjelman mukaan riippumatta siitä, olivatko he kesä- vai talvilukukauden opiskelijoita. Avoimen yliopiston talvi- ja kesälukukausien opinto-ohjelmat kasvatustieteen perusopinnoissa olivat nimittäin sisällöllisesti samat. Opintojen organisoinnin osalta ne kuitenkin poikkesivat toisistaan. Kasvatustieteen perusopintojen kontaktiopeutukseen osallistuminen kesäyliopistossa edellytti kokopäiväistä opiskelua. Talvilukukausina kontaktiopeutus oli järjestetty iltaisin ja viikonloppuisin, joten opiskelu saattoi tapahtua sivutoimisesti, esimerkiksi työn ohessa.

Edellä mainittujen tekijöiden lisäksi kirjoittajia yhdisti asuinalue. He asuivat kertomusten kirjoittamisajankohtana Oulun läänin alueella, Oulun lisäksi pääasiassa Ylivieskassa, Raahessa ja Kajaanissa sekä näiden ympäristökunnissa.

Edellä kuvaamani yhtäläisyyksien ohella kirjoittajia luonnehti koulutuksellinen, ammatillinen sekä ikään liittyvä moninaisuus. Moninaisuus rakentuu siitä, että avoimen yliopiston opiskelijat ovat taustoiltaan hyvin heterogeeninen ryhmä verrattuna monien muiden koulutusalojen opiskelijoihin.

Tarkastelen kirjoittajien taustoja, ikäjakaumia, koulutusta, ammattialaa ja asuinaluetta kolmen avoimen yliopiston talvikauden opiskelijaryhmän ja yhden kesäyliopiston ryhmän avulla. Talvilukukausien osalta otan tarkasteluun tekstistöjen B, C ja G kirjoittajat. Kirjoittajat olivat Oulun, Ylivieskan ja Paltamon toimipisteiden opiskelijoita. Oulu on alueen suurin kaupunki ja yliopistopaikkakunta. Ylivieska puolestaan on keskisuuri kaupunki, suurin piirtein sadan kilometrin etäisyydellä Oulusta, ja Paltamo pieni maalaiskunta vajaan kaksisataa kilometriä itään Oulusta. Kesäyliopiston opiskelijoiden osalta otan tarkasteltavaksi vuoden 1991 opiskelijaryhmän. Tekstistön F kirjoittajat ovat kyseisen kesäyliopistolukukauden opiskelijoita.

Tekstistöissä B, C ja G on yhteensä 132 kertomusta¹⁸. Kirjoittajista on 122 naisia ja 9 miehiä. Kirjoittajista iäkkäin on syntynyt vuonna 1941 ja nuorin

18

Kirjoittajia on yhtä vähemmän, koska tekstistöissä B on kaksi kertomusta yhdeltä kirjoittajalta.

vuonna 1974. Noin 60 prosenttia kirjoittajista on syntynyt 1960-luvulla tai sen jälkeen. Kirjoittajien ikä kertomuksen kirjoittamisajankohtana vaihteli 19 vuoden ja 49 vuoden välillä. Neljäsosa kirjoittajista oli 21-vuotiaita tai sitä nuorempia. Suurin piirtein sama osuus kirjoittajista oli iältään 22 ja 30 vuoden välillä. 31–40-vuotiaita oli hieman enemmän, 34 prosenttia kirjoittajista. Muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta kaikki kirjoittajat olivat Oulun läänistä. Erilaisia kotipaikkamerkintöjä oli tekstistöjen B, C ja G kirjoittajien rekisteritiedoissa noin 20.

Tekstistöjen B, C ja G kirjoittajien tyypilliseen koulutushistoriaan sisältyivät peruskoulu tai kansakoulu ja ammatillinen koulu tai opisto. Tällainen koulutustausta oli tekstistön B kirjoittajista 44 prosentilla, tekstistön C kirjoittajista 52 prosentilla ja tekstistön G kirjoittajista 71 prosentilla. Kirjoittajien joukossa oli neljä ylemmän korkeakoulututkinnon suorittanutta¹⁹. Pelkästään lukion käyneitä oli tekstistön B kirjoittajista puolet ja tekstistöjen C ja G kirjoittajista noin 20 prosenttia.

Valtaosa tekstistöjen B, C ja G kirjoittajista kävi kirjoittamisajankohtana ansiotyössä. Opiskelijarekisteristä kerättyjen tietojen perusteella kyseisten tekstistöjen 131 kirjoittajasta 90, eli lähes 70 prosenttia, oli työssäkäyviä. Kokopäiväisiä opiskelijoita heistä oli vajaa viisi prosenttia²⁰. Suurin piirtein sama osuus kirjoittajista oli työttömänä. Kokopäiväiset opiskelijat opiskelivat kansanopistossa.

Erilaisia työnimikkeitä oli runsaasti vaihdellen siivooja-vahtimestarista auton asentajaan, myyjään, insinööriin, terveydenhoitajaan ja opettajaan. Työnimikkeiden joukosta oli kaksi ammattialuetta, joiden edustus oli jonkin verran painottunut. Nämä olivat terveydenhuolto, johon liittyvä työnimike oli noin 20 prosentilla kirjoittajista ja erilaiset opetuksen ja ohjauksen tehtävät. Täämänsuuntainen työnimike oli 12 prosentilla kirjoittajista.

Kiteyttäen voidaan todeta, että kaksi tyypillisintä avoimen yliopiston talvilukukausien kertomusten kirjoittajaa olivat 21-vuotias tai sitä nuorempi vastikään lukion päästötodistuksen saanut nainen, joka toimii jonkinlaisissa harjoittelu- tai avustustehtävissä eikä ollut vielä aloittanut ammattiin suuntautuvia tai muita kokopäiväisiä aikuisopintojaan ja 30–40-vuotias, ammatillisen koulutuksen läpikäynyt ja opiskelua työn ohessa harjoittava nainen.

Avoimen yliopiston kesälukukauden, eli kesäyliopiston, opiskelijat poikkesivat jossain määrin avoimen yliopiston talvilukukausien opiskelijoista sekä iän, koulutustaustan että elämäntilanteen osalta. Kesäyliopistossa kasvatustiedettä kesälukukaudella 1991 opiskelemaan ilmoittautuneita henkilöitä oli yhteensä 222. Vain parikymmentä prosenttia heistä oli 1950-luvulla tai sitä ennen syntyneitä, loput olivat syntyneet 1960-luvulla tai sen jälkeen. 1970-luvulla syntyneitä heistä oli 30 prosenttia. Heidän ikänsä vaihteli 18 ja 53 vuoden

19 noin 3 prosenttia kirjoittajista

20 Tämä on olennaisesti vähemmän kuin valtakunnallinen keskiarvo (ks. Piesanen 1996, 108).

välillä. Myös koulutuksellinen tausta oli heterogeenisempi kuin avoimen yliopiston talvilukukausien opiskelijoilla. Talvilukukausien opiskelijoiden joukossa ei ollut yhtään sellaista henkilöä, jolla olisi ollut vain peruskoulu tai sitä vastaava koulutus. Kesäyliopiston opiskelijoiden joukossa tällaisia tapauksia oli muutama. Toisaalta ylemmän korkeakoulututkinnon oli suorittanut 10 prosenttia kyseisen kesän kasvatustieteen opiskelijoista. Ammattinimikkeet vaihtelivat autokoulunopettajasta ja toimistotyöntekijästä arkkitehtiin ja yliopisto-opettajaan. Runsaat 40 prosenttia oli kokopäiväisiä opiskelijoita. Pääasiallisin opiskelupaikka oli yliopisto.

Kesäyliopiston opiskelijat poikkesivat avoimen yliopiston talvilukukausien opiskelijoista myös siinä, millä perusteella kukin oli hakeutunut opiskelemaan. Molemmissa ryhmissä näytti olevan henkilöitä, jotka opiskelivat kasvatustiedettä hankkiakseen lisäpisteitä yliopistoon sisäänpääsyä varten ja sellaisia, jotka suorittavat kasvatustiedettä osana opettajaksi pätevöitymisen opintoja. Näiden henkilöryhmien lisäksi erityisesti avoimen yliopiston talvilukukausien opiskelijoiden joukossa oli suhteellisen paljon sellaisia keski-ikäisiä naisia, jotka olivat saaneet lapsensa isoiksi ja halusivat alkaa toteuttaa haaveitaan kouluttautua ja kehittää itseään²¹. Kesäyliopiston opiskelijoista puolestaan osa suoritti kasvatustiedettä suoraan tutkintoa varten. Tällaisia tapauksia ei ollut avoimen yliopiston talvilukukausien opiskelijoiden joukossa.

2.3. Tutkimustehtävät

Tutkimustehtävät ovat seuraavat

1. Mitkä ovat kertomusten oppimiskohteet ja -ympäristöt?
2. Mikä oppimiskertomuksille on oppimisympäristöittäin tyypillistä?
3. Millaisia ovat kouluoppimisen diskurssit eri oppiaineissa?
4. Miten kouluoppimisen diskurssit eroavat toisistaan

21 Tällainen kuva syntyi esimerkiksi sekä tekstistön H kertomuksista että tekstistön G kirjoittajille tekemästäni erillisestä kyselystä. Tekstistön H kirjoittajia pyysin kirjoittamaan yksittäistä oppimistapahtumaa laajemmista omaan elämään liittyneistä oppimisen prosesseista ja tekstistön G kirjoittajille tein erillisen kyselyn, jossa tiedustelin heidän elämänhistoriaansa liittyneitä asioita. Vastaavanlaisia merkityksenantoja koulutuksessa ololle löytyy myös useista aikuisopiskeluun liittyvistä tutkimuksista (ks. esim. Nieminen 1990; Komulainen & Soininen 1991; Katajisto 1991; Nurmi 1995). Tutkimusten perusteella näyttää myös siltä, että oman itsensä toteuttamiseen liittyvien haaveiden realisoimisen siirtäminen lasten ja perheen vuoksi keski-ikään luonnehtisi voimakkaammin ja pikemminkin tämän päivän keski-ikäisiä ja sitä iäkkäämpiä naisia kuin nuorempien sukupolvien edustajia (ks. esim. Komulainen & Soininen 1991; Naumanen 1994).

- a.) saman oppiaineen erityyppisissä kertomuksissa
- b.) eri oppiaineiden kertomuksissa
- c.) miesten ja naisten kirjoittamissa kertomuksissa?

5. Eroavatko ja miten kertomukset kouluoppimisesta sellaisista koulun oppiaineisiin liittyvistä kertomuksista, jotka koulun sijasta kirjoitettiin jostakin muusta oppimisympäristöstä kuin koulusta?

2.4. Tutkimuksen metodiset ratkaisut

Tutkimusaineistoni koostuu opiskelijoiden kirjallisina dokumentteina olevista teksteistä, joista käytän termiä kertomus. Määrittelen kertomuksen Connelyn ja Clandinin (1997, 80) tavoin suullisessa tai kirjoitetussa muodossa olevaksi tuotteen, joka kytkeytyy kirjoittajan elämänhistoriaan ja jota suuntaavat ja välittävät sekä kirjoittamisen ja kirjoittamistilanteen historiallis-kulttuuriset ja institutionaaliset reunaehdot että kirjoittajan aktuaaliset pyrkimykset (ks. myös Clandinin & Connelly 1991, 275; Taylor 1995; Wolff 1995, 29; Saljö 1997, 101). Konteksti- ja kirjoittajasidosten seurauksena oletan kertomuksia luonnehtivan myös diskursiivisuuden ja moniäänisyyden (Connelly & Clandinin 1997, 81; Denzin 1997, 60; 1994).

Pääosa kirjoituksista on muodoltaankin kertomuksia. Ensinnäkin ne ovat formaalisen kertomusskeeman mukaisesti jäsenyneitä kuvauksia määrätyn ajallisen ulottuvuuden sisällä toteutuneista tapahtumista tai tapahtumasarjoista. Toiseksi, kirjoittaja konstruoi niissä tietynlaisen kehikon, johon hän sijoittaa itsensä sekä kertomansa kannalta muut tarpeelliset toimijat. (van Dijk 1987, 65; 1980, 122; Harre 1993; Myers 1993; Nätkin 1997; Routarinne 1997.) Kertomustyyppisten kirjoitusten lisäksi tutkimusaineistossa on jonkin verran tekstejä, jotka ovat ikään kuin lyhyitä, erillisiä vastauksia kysymyksiin, jotka oli tarkoitettu täsmentämään kertomusten kirjoittamisen perusinstruktiota. En poista kyseisiä tekstejä tutkimusaineistosta, koska ei-kertomusrakenteisten kirjoitusten poistaminen saattaisi vääristää tutkimusaineistoa.

Kokonaisten kertomusten poistamisen sijasta olen kuitenkin jossain määrin pelkistänyt kertomuksia ja tehnyt niihin joitakin oikeinkirjoitukseen liittyviä korjauksia. Tämä on tapahtunut kertomusten luettavuuden parantamiseksi. Pelkistäminen näkyy tutkimusraporttiin sisällyttämissäni kertomuksissa siten, että kohdat, joista olen poistanut tekstiä, olen merkinnyt kolmella kaarisukujen sisällä olevalla pisteellä.

On olemassa erilaisia tapoja tutkia kertomuksia. Sisällönanalyysi lienee suomalaisessa yhteiskunta- ja kasvatustieteellisessä tutkimuksessa niistä tunnetuin. Sisällönanalyysillä etsitään vastauksia kysymyksiin, mitä tekstissä sanotaan ja kuinka usein (Tesch 1990, 80; Grönfors 1982, 161). Sisällönanalyysin avulla tekstejä voidaan luokitella ja niistä voidaan rakentaa erilaisia sisältökategorioita, mutta sen avulla on mahdollista paneutua tekstien kautta välittyvään kulttuuriseen maailmaan vain hyvin kapeasti. Kehysanalyytisessä, narratiivisessa

ja diskurssianalyttisessä tutkimusotteessa nimenomaan tekstien kautta avautuva kulttuurinen maailma sen sijaan on keskeisessä asemassa (ks. Wolff 1995, 29; Suoninen 1997; van Dijk 1988; Hoikkala 1989; 1993; Peräkylä 1990; Simola 1995; Nätkin 1997; Jokinen 1996).

Kehysanalyysi on tullut tunnetuksi Erving Goffmanin tutkimusten kautta. Sitä on käytetty erityisesti vuorovaikutustilanteiden analysoinnissa. *Kehys*-termi viittaa näkemykseen, jonka mukaan ihmisten vuorovaikutustilanteet rakentuvat sidoksissa vuorovaikutustilanteen akuuttiin kontekstiin sekä vuorovaikutustilanteen osapuolten erilaisiin vuorovaikutustilanteessa aktualisoituihin positioihin. Näiden oletetaan rakentavan erilaisia kehikkoja sille, mitä kukin puhuu. Kaksi keskeistä Goffmanin nimeämää vuorovaikutustilanteiden erilaista positiota ovat esittämismuotti ja osallistumiskehikko. Osallistumiskehikkojen Goffman olettaa olevan jatkuvassa liikkeessä vuorovaikutustilanteessa. (Goffman 1981, 144–145.)

Anssi Peräkylä (1990) on käyttänyt Goffmanin kehysanalyysia tutkiessaan sairaalaympäristössä, kuolevan potilaan luona, käytyjä keskusteluja. Oman aineistoni tutkimiselle kehysanalyttinen lähestymistapa ei anna kovin paljoa. Aineistonkeruuvaiheessa olen kuitenkin tietoisesti pyrkinyt purkamaan kasvatustieteen opiskelijan asemasta mahdollisesti rakentuvia kehkyksiä. Oletin, että opiskelijoita saattaisi kertomusten kirjoitustilanteessa alkaa vaivata kysymys, tulisiko heidän kasvatustieteen opiskelijoina käyttää kasvatustieteellistä käsitteistöä ja kasvatustieteelliselle diskurssille tyypillisiä kirjoittamisen tapoja. Pyrin tietoisesti vaikuttamaan siihen, että kirjoittajat eivät tekisi niin. Osaltaan tästä syystä kertomukset on pääasiassa kirjoitettu ennen kuin oppimisen ja opetuksen kysymyksiä on käsitelty luennoilla.²² Lisäksi pyrin tehtävänantotilanteissa vaikuttamaan siihen, että opiskelijat keskittyisivät muistelemaan nimenomaan omaan historiaansa liittyviä asioita ja että he kirjoittaisivat niistä eivätkä esimerkiksi kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa kohtaamistaan asioista.

Kuitenkin kasvatustieteen opiskelijan kehys näkyy joissakin kertomuksissa eksplisiittisestikin. Ennen kaikkea kertomuksen yhteenveto tai loppupäätelmä on paikka, jossa se näkyy. Jossain kertomuksissa kyseinen kehys näyttää jopa harmillisella tavalla rajoittavan sitä, miten kirjoittaja vetää yhteen kertomusta oppimisestaan. Joka tapauksessa, kyseisen kehkyksen voi olettaa olevan tavalla tai toisella läsnä kaikissa kertomuksissa, koska kaikki kirjoittajat olivat kirjoittamisajankohtana opiskelijoita. Tästä syystä kyseinen kehys saattaa olla myös etu silloin, kun vertaillaan eri tekstistöjen ja eri kohdealueiden kertomuksia keskenään, verrattuna siihen vaihtoehtoon, että kirjoittajien positio kirjoittamistilanteessa olisi vaihdellut tekstistöittäin.

Narratiivista tutkimuksellista lähestymistapaa on käytetty ennen kaikkea kirjallisuustieteessä (Hakulinen 1990, 4), mutta nyttemmin sitä käytetään myös sekä yhteiskuntatieteissä että historiassa ja terapiassa (Connelly & Clandinin 1997, 81; Birch 1997; Alasuutari 1989).

22

Tutkimusaineistona olevat kertomukset on kaikki kirjoitettu ennen kuin luennoilla käsiteltiin oppimisen ja opetuksen kysymyksiä.

Yhteistä erilaisille narratiivisille lähestymistavoille on tutkia kertomuksia. Mutta sille, miksi niin tehdään tai miksi niin oletetaan olevan mielekästä tehdä, on erilaisia perusteluja. Ihmistieteiden näkökulmasta perustelut on jaettavissa ainakin kolmeen erilaiseen lähtökohtaan. Ensinnäkin, ihmisten kertomuksia elämästään voidaan tutkia olettaen, että kertomus elävästä elämästä kuvaa elämää sellaisena kuin se on eletty. Toiseksi, voidaan olettaa, että kertoessaan elämästään ihminen samalla merkityksellistää elämänsä sekä itselleen että sosiaaliselle ympäristölleen. Kolmas mahdollisuus perustella narratiivisen lähestymistavan mielekkyyttä lähtee olettamuksesta, jonka mukaan ihmisen elämää sellaisenaan luonnehtii narratiivisuus. (Hänninen 1996, 110–111.) Ensimmäisen vaihtoehdon mukaan narratiivista lähestymistapaa voitaisiin pitää yhtenä mahdollisena keinona kerätä tutkimusaineisto. Kahdesta jälkimmäisestä lähtökohdasta, joita kutsutaan konstruktiviseksi ja ontologiseksi lähtökohdaksi, narratiivista lähestymistapaa voidaan pitää lähtökohtalettamuksiin perustuen mielekkäänä tapana kerätä ihmistä koskevaa tutkimusaineistoa ja tutkia sitä.

Erilaisista lähtökohtalettamuksista riippumatta narratiivisessa tutkimuksessa nostetaan keskeisiksi tarkastelun kohteiksi kertojien konstruktiot maailmastaan ja heidän käyttämänsä argumentaatio maailmaansa koskevien tulkintojen teossa. Näiden tekijöiden lisäksi narratiivista tutkimusotetta luonnehtivat kertomusten lukemisen, niiden tulkitsemisen ja niiden rekonstruktion kerroksellisuus ja syklisyys. (Connelly & Clandinin 1997, 81; Nätkin 1997, 260; Birch 1997; Clandinin & Connelly 1991; Gomez 1996; Gomez & Abt-Perkins 1995; Gomez & Tabachnick 1992.)

Suomessa kehysanalyysia ja narratiivista tutkimusta yleisempi yhteiskuntatieteellinen välineistö löytyy diskurssianalyttisistä kertomusten analysointitavoista. Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa tarkastellaan kielen käyttöä ja muuta merkitysvälitteistä toimintaa, mutta tarkastelun keskeisenä kohteena ei ole kielellinen tuote sinänsä eikä yksilö, vaan pikemminkin se, miten sosiaalista todellisuutta tuotetaan sosiaalisissa käytännöissä (Suoninen 1997, 14, 75; Leino & Pietikäinen 1996; Wilkinson & Kitzinger 1995). Diskurssi voidaankin määritellä sellaiseksi tiettyjen sääntöjen mukaan muotoutuvaksi puheen yksiköksi, joka rakentuu sosiaalisessa käytännössä ja joka samalla rakentaa sosiaalista käytäntöä sellaisenaan ja suhteessa toisiinsa eli intertekstuaalisesti. Diskurssin oletetaan representoivan kohdettaan, mutta sen ei oleteta kuvaavan tai heijastavan sitä sellaisenaan. Sosiaalisen käytännön ja kunkin toimijan diskursiivisen sijainnin katsotaan kehystävän sekä kunkin toimijan henkilökohtaista kokemusta että hänen tekstejään siitä. (Wilkinson & Kitzinger 1995, 3; Widdicombe 1995, 107; Gill 1995; Jokinen ym. 1993, 24, 27; Fairclough 1992, 36. Ks. myös Nätkin 1997, 265; Tesch 1990.)

Diskurssianalyttistä tutkimusotetta on käytetty aluksi kielitieteessä, mutta myöhemmin myös mm. yhteiskunta- ja kasvatustieteissä, sosiologiassa, naisyhtymä- ja historiallisessakin tutkimuksessa (ks. esim. Hakulinen 1990; Holli 1992; Simola 1995; Jokinen 1996; Lindroos 1997; Nätkin 1997; Sunnari 1997). Diskurssianalyysi terminä viittaakin laajaan kenttään erilaisia metodisia ratkaisuja. Vastaava moninaisuus luonnehtii diskurssianalyttisten töiden metodologisia perusolettamuksia. Ne ovat liikkuneet sekä moderneilla että post-

moderneilla kentillä ja sekä relativistisissa että realistisissa ihminen–maailma-suhteen perusolettamuksissa. (Ks. esim. Suoninen 1997, 32; Leino & Pietikäinen 1996, 102–103; Wilkinson & Kizinger 1995; Jokinen ym. 1993; Burman & Parker 1993.)

Diskurssianalyysia käyttävien tieteenalojen ja teoreettisten lähtökohtaolettamusten moninaisuudesta huolimatta erilaisia diskurssianalyttisiä lähestymistapoja näyttävät yhdistävän seuraavat tekijät:

- a) Oletetaan, että kieli ei vain kuvaa kohdettaan, vaan että se myös rakentaa sitä.
- b) Oletetaan, että kieli on osa sosiaalista käytäntöä ja että kielenkäyttö ja valta nivoutuvat yhteen.
- c) Oletetaan, että myös tieto konstruoidaan sosiaalisesti.
- d) Kyseenalaistetaan koherentin, yksiselitteisen subjektuuden olemassaolo.
- e) Ollaan kiinnostuneita puhetapojen, eli diskurssien sisällöistä ja organisaatioista ja siitä, mitä varten kieltä käytetään. (Gill 1995, 166–167; Suoninen 1997, 41–62; Jokinen ym. 1993.)

Totuuden problematisoiminen, olettamus kielen punoutumisesta osaksi sosiaalista käytäntöä ja sen rakentumista sekä olettamus vallan yhteydestä kielenkäyttöön ovat teemoja, joita myös naistutkimus on tuonut tieteelliseen keskusteluun (ks. esim. Gill, 1995, 168; Harding 1983; 1992; Acker et al. 1991; Benhabib 1992; Davies 1993; Mies 1994; Olesen 1994; Shiva 1994; Holland & Ramazanoglu 1995; Alldred 1997; Edwards & Ribbens 1997). Edellä lueteltuihin diskurssianalyttisiin olettamuksiin saattaa kuitenkin sisältyä myös vaaroja. Rosalind Gill kiinnittää huomiota erityisesti kolmeen tällaiseen vaaraan. Ensinnäkin, sellainen diskurssianalyttinen lähestymistapa, jossa valtaa tarkastellaan mikrotasolla, voi jättää näkymättömäksi rakenteellisen, ja myös mikrotasoa määrittävän vallan. Toiseksi, totuuden problematisoiminen voi johtaa kaiken kyseenalaistavaan relativismiin. Kolmanneksi, subjektin fragmentoituneisuuden ja moninaisuuden liiallinen korostus voi kadottaa subjektin kokonaan. (Gill 1995, 168. Ks. myös esim. Hollway 1995.)

Rosalind Gill ei kritiikillään kuitenkaan halua kyseenalaistaa diskurssianalyttisten tutkimusmetodien käytön hedelmällisyyttä naisnäkökulmasta kokonaisuudessaan. Se, mitä hän haluaa kyseenalaistaa, on arvojen merkitystä vieroksuva tai väheksyvä epistemologinen skeptisyys, joka on punoutunut erityisesti osaan postmodernia diskurssianalyttistä keskustelua. Arvojen merkityksen väheksymisen sijasta ne tulisi hänen näkemyksensä mukaan pyrkiä tekemään näkyviksi sekä tutkimusaineistojen että tutkijan omien arvojen osalta (Gill 1995, 182).

Diskurssianalyysia käyttävien tieteenalojen ja teoreettisten lähtökohtaolettamusten moninaisuudesta seuraa, että ei ole olemassa mitään yhtenäistä ja yleispätevää diskurssianalyttistä tutkimusvälineistöä (Suoninen 1997, 75), vaikka hyvinkin yksityiskohtaisia ja tarkkoja välineistöjä diskurssianalyysia varten on rakennettukin (ks. esim. van Dijk 1980; 1985; 1988). Valmiiden muottien käyttämisen sijasta analysointivälineistö on pikemminkin rakennettava tapauskohtaisesti (ks. Suoninen 1997, 75; Alldred 1997; Wilkinson & Kitzinger 1995).

Tämän tutkimuksen metodisiin ratkaisuihin ovat vaikuttaneet ennen kaikkea diskurssianalyttiset ja narratiiviset tutkimusmethodiset keskustelut, vaikkakin tutkimuksessa tehdään sekä kvantitatiivisia sisällönanalyttisiä kartoituksia että analysoidaan kertomuksia kvalitatiivisesti.

Sisällönanalyttisenä kartoituksena voidaan pitää kertomusten tutkimisen ensimmäistä vaihetta. Tämä vaihe sisältää kertomusten oppimisympäristöjen ja oppimisen kohteiden kartoituksen sekä kertomusten lukumäärän selvittämisen kohteittain. Nimeän kohteet ja oppimisympäristöt kertomuksissa eksplisiittisesti ilmenevän perusteella. Tämän jälkeen lajitellen kertomukset kohdealueen laajuuden perusteella ja erottelen kohdealueittain ja oppimisympäristöittäin osamattomuuden/oppimisen ongelman perusteella tyypilliset ja tyypillisestä poikkeavat kertomukset. Ensimmäisessä vaiheessa suorittamiini systemaattisiin selvityksiin perustuen valitsen ja ryhmittelen kertomukset diskursiivisia analyyseja varten (vrt. Jayarante & Stewart 1995, 224; Lovering 1995, 224. Ks. myös Suoninen 1997; 1993; Alasuutari 1989, 1994).

Toisessa vaiheessa analysoin kertomusten diskursseja. Diskurssianalyttisessä tarkastelussa etsin kertomuksista oppimisteoreettisiin lähtökohtaolettamuksiini perustuen²³ minään, oppiaineeseen, opettajaan ja oppimisyhteisöön, oppimistoimintaan/oppimisprosesseihin ja oppimisen tulokseen liittyviä diskursseja. Tämän lisäksi tutkin diskurssien intertekstuaalisia suhteita ja diskursseissa kertomuksen aikana tapahtuvia muutoksia. Kriittistä feminististä diskurssianalyttistä perinnettä noudattaen (Leino & Pietikäinen 1996, 103–104; Gill 1995) pyrin tekemään näkyviksi myös teksteihin sisältyviä viestejä vallasta, positioista ja arvoista. Tästä syystä kiinnitän erityistä huomiota kielellisiin valintoihin ja niissä ilmeneviin variaatioihin eri oppiaineiden kertomuksissa. Toinen erityinen seikka, johon edellä mainitusta syystä kiinnitän erityistä huomiota, on se, miten oppija, luokkatoverit, avustajat ja opettajat positioidaan kertomuksissa.

Sisällytän raporttiini kokonaisia tai lähes kokonaisia tutkimusaineiston kertomuksia ja merkitsen kertomuksen perään kulloisenkin kirjoittajan. Teen tämän siksi, että kertomukset eivät pirstoutuisi eikä kirjoittajasubjekti katoaisi. Tarkastellessani kertomuksiin sisältyviä diskursseja merkitsen alaviitteisiin, mistä kaikista kertomuksista tarkastelemani diskurssit löytyvät. Tämän teen tutkimuksen luotettavuuden vuoksi. Käytän kustakin kirjoittajasta ja kertomuksesta samaa koodia. Koodi rakentuu tekstistön tunnuskirjaimesta ja numerosta, joka ilmaisee, mistä tekstistön kertomuksesta on kyse. Niinpä esimerkiksi kirjoittaja- ja kertomuskoodi B5 tarkoittaa sitä, että kertomus on tekstistöstä B ja että tekstistössä B kyseessä on kertomus 5 ja kirjoittaja 5.

Kokonaisten kertomusten lisäksi raportissa on sitaatteja opiskelijoiden kertomuksista. Näitä on ennen kaikkea luvussa 4, jossa selvittelen kertomusten kohteita ja etsin osamattomuuden argumentoinnin perusteella tyypillisiä ja tyypillisestä poikkeavia kertomuksia. Näitä sitaatteja käytän apuna osoittamaan, millaisia kertomuksia ja millä perusteilla olen sijoittanut eri kategorioihin.

Pyrkimys objektiivisuuteen on tarkoittanut tässä työssä tietoisista pyrkimystä kerätä tutkimusaineisto tendenssejä välttämällä ja pyrkimystä tehdä tulkinnat aineistosta siten, että ne tekevät sille oikeutta (ks. Huotelin 1996, 19–21; Sulkunen 1990, 273–274).

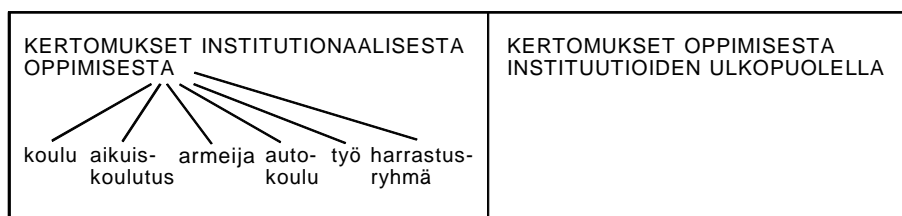
Tutkimuksen pätevyyden ja luotettavuuden turvaamiseksi ja suojautuakseni erilaisilta vinoumilta olen noudattanut tutkimuksen teossa tiettyjä periaatteita. Ensinnäkin olen pyrkinyt noudattamaan reflektiivisyyden ja systemaattisuuden periaattetta sekä aineiston keruussa että sen analysoinnissa (ks. Alldred 1997, 155; Edwards & Ribbens 1997, 4; Jayaratne & Stewart 1995, 231; Lather 1995, 301; Wilkinson & Kitzinger 1995) ja olen myös kirjoittanut sitä tutkimusraporttiin näkyville. Toiseksi, pyrin rakentamaan demokraattiset ja luottamukselliset suhteet kertomusten kirjoittajien kanssa. Patti Latherin (1995, 293) termiä käyttäen, pyrin tukemaan tutkimussubjektieni valtautumista sekä opiskelussa että kertomusten kirjoittamisessa. Tärkeässä asemassa ovat olleet myös tutkimusasetelmalliset tekijät ja tähän liittyen aineistotriangulaatio (ks. Kelly et al. 1995, 246; Altheide & Johnson 1994; Suoninen 1997, 28). Olen myös tietoisesti pyrkinyt kehittämään itsessäni tutkijana kykyä vaihtaa perspektiiviä kyetäkseni sekä asettumaan kertomusten kirjoittajien asemaan että ottamaan heistä ja kertomuksista etäisyyttä (ks. Harding 1992, 188–190; Haraway 1992, 293; Keller 1988, 127).

Edellä kuvattujen yleisten periaatteiden lisäksi oppimiskohteiden ja oppimisympäristöjen kartoituksen on tehnyt minun lisäksi myös toinen, minusta riippumaton tutkija²⁴ ja tapaukset, joissa luokitukset poikkesivat toisistaan, on tarkistettu yhteisesti. Tällaisia tapauksia oli koko aineistossa vain muutamia. Kertomusten diskursiivisen tarkastelun puolestaan olen pyrkinyt rakentamaan siinä määrin näkyväksi, että myös lukija voisi käydä keskustelua tekemieni tulkintojen oikeutuksesta (ks. Altheide & Johnson 1994, 488).

Ajallisten ulottuvuuksien ja oppimisympäristöspesifien ulottuvuuksien osalta olen itse tehnyt kyseiset jaottelut useampaan kertaan. Jaottelut, niiden perustelut ja menettelytavat rajatapauksissa olen kirjoittanut näkyviin.

3. Kertomusten oppimisympäristöt

Otin kertomusten oppimisympäristöjen selvittelyn lähtökohdaksi tehtävänannossa mainitut oppimisympäristöt, eli koulun ja aikuiskoulutuksen sekä oppimisympäristöt, joiden oppimistapahtumat olisivat koulutusinstituutioiden ulkopuolelta ja liittyisivät lapsuuteen tai aikuisuuteen. Jaottelin koulutusinstituutioiden ulkopuolisten oppimiskertomusten ryhmän tutkimusaineiston perusteella vielä työssä, harrastusryhmässä, armeijassa ja autokoulussa oppimisen kertomuksiin. Jako on samansuuntainen Coombsin (1973, 30) kolmitahoisen oppimisympäristöjä koskevan jaottelun kanssa. Coombs jakaa oppimisen oppimisympäristöjen perusteella formaaliin, nonformaaliin ja informaaliin. Formaali oppimisella hän tarkoittaa yhteiskunnan organisoimaa koululaitoksessa tapahtuvaa toimintaa, nonformaalilla esimerkiksi työpaikkakoulutusta ja informaalilla muussa elämässä tapahtuvaa oppimista. Kertomusten oppimisympäristöt ilmenevät kuviosta 5.



Kuvio 5. Kertomusten oppimisympäristöt.

Perhepiiristä olevat oppimiskertomukset sijoitin instituutioiden ulkopuolisiin, vaikka myös perhe on instituutio (ks. esim. Peräkylä 1997, 179). Sillä on omat normistonsa, työnjakonsa, välineistönsä ja oppimisen kohteensa. Perheissä myös suunnataan oppimista ja sen tapaa. Siihen, että en kuitenkaan sijoittanut perhepiiristä olevia kertomuksia institutionaaliin oppimisen kertomuksiin, oli kaksi erityistä syytä. Ensinnäkin perhe on saattanut olla – tavalla tai toisella – osallisena lähes missä tahansa aineistoni oppimiskertomuksista. Kertomusten perusteella ei kuitenkaan ole mahdollista tietää, minkä kaikkien kertomusten oppimistapahtumissa se on ollut osallisena ja minkä ei. Toisaalta, institutionaalista oppimista luonnehtii suhteellisen yleisesti se, että opiskelun haaste tulee instituutiosta käsin. Perheympäristöön sijoittuneissa kertomuksissa sen sijaan opiskelun haasteen lähtökohdat ovat väljemmät. Kimmokkeen opiskelulle olivat

saattaneet antaa esimerkiksi perheenjäsenet, mutta he olivat voineet pyrkiä myös estelemään oppijaa tämän opiskeluaikeissa. Kumpiakin edellä mainituista viesteistä sisältyi esimerkiksi kertomuksiin polkupyörällä ajon oppimisesta.

Osa kertomuksista sijoittuu useampaan kuin yhteen oppimisympäristöön. Pidin oppimisen perusympäristönä sitä ympäristöä, josta kertomuksessa pääasiallisesti kerrottiin ja jolla kertomuksen perusteella näytti olleen erityinen oikeus säännöittää ja kontrolloida kerrottua oppimista. Niinpä luokittelin kouluoppimisen kertomukseksi esimerkiksi sellaisen kertomuksen, jossa kuvattiin koululäksyjen opetteluun yhteydessä tapahtunutta oppimista, vaikka opettelu tapahtuikin kotona. ”Pääasiallisen” oppimisympäristön nimeäminen oli kuitenkin ongelmallista sellaisissa kertomuksissa, joissa kerrottiin jonkin oppiaineen, vaikkapa vieraan kielen, oppimisesta useammassa perättäisessä oppimisympäristössä. Tällaisissa tapauksissa pidin ensisijaisena koulua, koska tutkimus kohdistuu kouluoppimiseen.

Nimesin oppimisympäristöt kertomuksissa eksplisiittisesti ilmenevän perusteella. Sijoitin koulun oppimiskertomuksiin kansakoulusta, kansalaiskoulusta, peruskoulusta, keskikoulusta ja lukiosta olleet kertomukset seuraavin rajauksin:

- a) Mikäli opiskelija kertoi harrastustoimintaan liittyneestä oppimisesta, sitä en luokitellut koulun oppimiskertomuksiin, vaikka se olisi tapahtunut kouluikässä ja koulun järjestämässä kerhossa.
- b) Mikäli kertomus oli peruskoulusta, kansakoulusta tai lukiosta, mutta opiskelu oli tapahtunut aikuisikässä, en luokitellut kertomusta koulun vaan aikuiskoulutuksen oppimiskertomuksiin²⁵.

Aikuiskoulutuksen oppimiskertomuksiin sijoitin tapaukset, joiden oppimisympäristöinä olivat yleissivistävät, ammatilliset ja muut aikuiskoulutuksen instituutiot. Tähän ryhmään sijoitin myös kansanopistojen oppimiskertomukset, vaikka kansanopistot muodostavatkin tietynlaisen rajatapauksen aikuiskoulutuksen kentässä. Esimerkiksi Aulis Alasen (1985, 41) jaottelussa kansanopistot edustavat tietynlaista siirtymävaihetta aikuisuuteen. Erillisinä institutionaalisen oppimisen ryhminä ovat myös oppimiskertomukset autokoulusta ja armeijasta.²⁶

Harrastusryhmien oppimiskertomukset jaottelin aikuisiän ja lapsuuden kertomuksiin. Aulis Alanen (1985) määrittelee harrastusopinnoiksi opinnot, joita oppija harjoittaa oman yleissivistyksensä ja persoonallisten taipumustensa kehittämiseksi ja joiden tavoitteet määräytyvät ensisijaisesti omaehtoisen harrastuksen mukaan sen sijaan, että ne määräytyisivät esimerkiksi jonkin organisaation

25 Rajaus vastaa Suomen virallisen tilaston käyttämää rajausta (ks. Havén 1998, 19).

26 Suomen virallinen tilasto tekee jaon koulujärjestelmäkoulutuksen ja aikuiskoulutuksen välillä (ks. Havén 1998, 9–10; Blomqvist 1998, 156). Tämän jaottelun mukaisesti aikuiskoulutuksella tarkoitetaan ohjattujen oppimistilaisuuksien järjestämistä aikuisille, jotka aikaisemmin päätyneen tai keskeytyneen koulujärjestelmäkoulutuksen jälkeen tavallisesti toimivat tai ovat toimineet työelämässä. Tällainen jaottelu ei ollut tämän tutkimuksen kannalta mielekäs.

ammatti- tai muiden tehtävien kelpoisuusvaatimusten perusteella. Käytin ryhmittelyssäni hyväksi Alasen määritelmää asiasta, mutta rajasin tämän kategorian koskemaan vain sellaista harrastustoimintaa, jonka kerrottiin tapahtuneen tätä varten olevissa instituutioissa. Rajaus perustuu siihen, että tein jaon institutionaalisten ja ei-institutionaalisten kertomusten välillä.

Rajaus näkyy ennen kaikkea musiikin opiskeluun liittyvien kertomusten oppimisympäristön määrittämisessä. Osa musiikkiharrastuksen kertomuksista on musiikkiopistosta, osa kansalais- ja työväenopistoista ja osa on kertomuksia, joissa musiikkia on opiskeltu yksityisopettajan opastuksella kotona. Sijoitin sekä musiikkiopiston että kansalais- ja työväenopistojen oppimiskertomukset institutionaalisiin oppimiskertomuksiin. Yksityistunteja musiikista ottaneen oppimiskertomuksen sen sijaan sijoitin institutionaalisten kertomusten ulkopuolelle. Tein tämän sillä perusteella, että oletin työskentelyn vapausasteiden voivan olla suurempia yksityisopetuksessa kuin toimittaessa instituution opetusohjelman mukaisesti. Tämä ei kuitenkaan sulje pois sitä, että yksityisopetuksessakin voidaan noudattaa hyvinkin institutionalisoitunutta opetus- ja opiskeluohjelmaa.

Aikuisuuden ja lapsuuden välisen rajan määrittäminen ei ollut tässä aineistossa vaikeaa. Lapsuuden ajan harrastuskertomukset liittyivät selvästi koulu-aikaan ja aikuisuuden harrastuskertomukset kypsään aikuisuuteen.

Työpaikan oppimiskertomuksiin sijoitin tapaukset, joissa opiskelija kuvaa työpaikalla tapahtunutta oppimista ja tapaukset, joissa ilmenee, että kertomuksessa kuvatun koulutuksen on järjestänyt tai kustantanut työnantaja. Sijoittaminen ei kaikissa tapauksissa ollut ongelmantonta. Aikuisopiskeluun hakeutumisen perusteluiksi esitettiin nimittäin useissa tapauksissa työssä koettuja ongelmia ja työssä ilmenneitä itsensä kehittämisen tarpeita, vaikka koulutukseen hakeutumisen saatettiin kertoa olleen kirjoittajan henkilökohtaisen ratkaisun ja koulutus oli toteutunut työajan ulkopuolella. Näitä tapauksia en sijoittanut työssä oppimiseen, vaan koulutuksen luonteen perusteella joko harrastusryhmässä tai aikuisopiskelussa oppimisen kokemuksiin.

Instituutioiden ulkopuolisten oppimiskertomusten ryhmään kuuluvat tapaukset, joihin kuvausten perusteella ei liittynyt missään instituutiossa – perheinstituutioita lukuun ottamatta – annettua opetusta. Harrastusryhmien oppimiskertomuksia vastaten ryhmittelin myös nämä kertomukset kokemuksen ajankohdan mukaan lapsuudenaikaisiin ja aikuisiän oppimiskokemuksiin. Aikuisuuden ja lapsuuden raja määräytyi aineiston perusteella. Tutkimusaineistossa on vain kaksi kertomusta, joissa oppija on 10 ja 20 vuoden välillä. Muissa tapauksissa kertomuksen oppija on alle kouluikäinen tai selvästi aikuinen.

Kertomukset, joista ei voinut päätellä, oliko kyse aikuiskoulutuksesta vai esimerkiksi työpaikkakoulutuksesta tai harrastusryhmässä oppimisesta, sijoitin tekstistöittäin erilliseen luokittelemattomien kategoriaan.

Taulukoista 2a ja 2b ilmenevät eri oppimisympäristöihin sijoittamieni kertomusten lukumäärät ja prosentuaaliset osuudet.

Taulukko 2a. Kertomusten lukumäärät eri oppimisympäristöissä.

Tekstistö	Koulu	Aik. opiskelu	Autokoulu	Työ	Harrastus	Armeija	Instituutioiden ulkopuoliset		Yleisluonteiset	Eiluokitellut	Yhteensä
							A	L			
A	20	3	1	1	-	-	-	3	-	1	29
B	11	2	1	1	-	-	-	2	1	1	19
C	29	7	-	6	3	-	2	6	1	-	54
D	26	15	-	1	2	-	1	2	-	4	51
E	37	19	1	4	2	1	2	1	1	-	68
F	7	8	2	4	1	-	2	6	1	3	34
G	9	18	6	14	5	1	5	1	-	-	59
	139	72	11	31	13	2	12	21	4	9	314

Taulukko 2b. Kertomusten prosentuaaliset osuudet* eri oppimisympäristöissä.

Tekstistö	Koulu	Aik. opiskelu	Autokoulu	Työ	Harrastus	Armeija	Instituutioiden ulkopuoliset		Yleisluonteiset	Eiluokitellut	Yhteensä
							A	L			
A	69	10,5	3,5	3,5	-	-	-	10,5	-	3,5	100
B	58	11	5	5	-	-	-	11	5	5	100
C	53	13	-	11	6	-	4	11	2	-	100
D	51	29	-	2	4	-	2	4	-	8	100
E	54	28	1,5	5	3	1,5	3	1,5	1,5	-	100
F	20,5	23,5	6	11,5	3	-	6	17,5	3	9	100
G	15	31	10	24	8	2	8	2	-	-	100

* prosenttiluvut pyöristetty puolen prosentin tarkkuudelle

Tutkimusaineiston 314 kertomuksen joukossa on 139 kertomusta koulusta, mikä on 44 prosenttia kaikista kertomuksista. Aikuis- ja ammatillisen koulutuksen oppimiskertomusten osuus on 22 prosenttia. Koulutusinstituutioiden ulkopuolisista instituutioiden oppimiskertomuksista sijoittuu 10 prosenttia työelämään ja 13 prosenttia erilaisiin harrastusryhmiin. Noin 11 prosentissa kertomuksista tapahtui oppiminen kertomussisältöjen perusteella instituutioiden ulkopuolella, edellyttäen että perhettä ei tarkastella instituutiona.

Mutta vaikka koulusta olevien kertomusten osuus koko aineistossa on 44 prosenttia, osuus vaihtelee tekstistöittäin 15–70 prosenttiin. Tekstistössä A on koulusta olevien kertomusten prosentuaalinen osuus suurin. Tämän tekstistön kirjoittajia pyydettiin kirjoittamaan nimenomaan kouluun sijoittuvista oppimiskokemuksista. Mahdollisuuden kirjoittaa vaihtoehdoissa oppimisympäristössä

tapahtuneesta oppimisesta he saivat vasta myöhemmin. (Ks. s. 21.) Niissä tekstistöissä, joiden instruktiossa annettiin suoraan mahdollisuus kirjoittaa ensisijaisesti kouluoppimisesta ja vaihtoehtoisesti jossakin muussa oppimisympäristössä tapahtuneesta oppimisesta, koulun oppimiskertomusten osuus on 50–60 prosenttia. Tekstistöissä F ja G, joiden instruktioon ei sisältynyt koulurajasta, on kertomuksista vain 15–20 prosenttia koulusta.

Se, että koulusta on vähän oppimiskertomuksia, on samassa suunnassa Ari Antikaisen tutkimustuloksen kanssa. Hän tutki kokemuksellisesti merkittäviä oppimiskokemuksia ja joutui toteamaan, että kokemuksellisesti merkittävä oppimismuisto oli harvoin tai tuskin koskaan pelkästään oppivelvollisuuskoulusta Antikainen tulkitsee asian olevan yhteydessä koulun institutionalisoitumisen syvyyteen. Koulu olisi tämän mukaan niin institutionalisoitunut ympäristö, että se ehkäisee kokemuksellisesti merkittävien oppimiskokemusmuistojen olemassaoloa. (Antikainen 1996, 255.)

4. Kertomusten oppimiskohteet

4.1. Kohdetarkastelun sisältö

Teoreettisiin lähtökohtiini perustuen lähdin kertomusten analysoinnissa liikkeelle kertomusten oppimiskohteista. Ennen kohteiden tarkastelua ryhmittelin kertomukset kuitenkin niihin sisältyneen ajallisen ulottuvuuden perusteella kolmeen ryhmään: kertomuksiin, jotka kohdistuvat koko oppiaineeseen tai työskentelyyn valitussa oppimisympäristössä, toiseksi kertomuksiin, jotka kohdistuvat oppiaineen tai työkokonaisuuden jollekin osa-alueelle tai asiakokonaisuuteen ja kolmanneksi kertomuksiin, joissa kerrotaan yksittäisen tehtävän tms. opiskelusta. Erotin omaksi ryhmäkseen myös sellaiset kertomukset, joissa kuvataan oppiaineen tai muun oppimiskohteen alkuoppimista. Lisäksi varasin tilan mahdollisille oppiaine- tai oppimisympäristöspesifeille kertomuksille. Kohteiden ryhmittely muotoutui kokonaisuudessaan seuraavanlaiseksi:

1. oppiaine: koko oppiaineeseen tai työskentelyyn valitussa oppimisympäristössä kohdistuvat kertomukset
2. osa-alue: oppiaineen tai työkokonaisuuden jollekin osa-alueelle tai asiakokonaisuuteen kohdistuvat kertomukset
3. tehtävä: kertomukset yksittäisen tehtävän tms. oppimisesta
4. alkuoppiminen: oppiaineen tai työyhteisössä työskentelyn alkuoppiminen
5. spesifit: oppimisympäristö- tai oppiainepesifit ryhmät sekä
6. erilliset: ns. erillistapaukset, eli kertomukset, joita ei näyttäisi mielekkäältä sijoittaa mihinkään em. ryhmistä.

Jotkut kertomuksista on tekstisisältöjen perusteella sijoitettavissa useampaan kuin yhteen kategoriaan. Tällaisia kertomuksia on ennen kaikkia sellaisissa tapauksissa, joissa kuvataan sekä koko oppiaineen että sen jonkin osa-alueen opiskelua. Sijoitin nämä kertomukset joko ensimmäiseen tai toiseen kategoriaan sillä perusteella, kummalla alueella katsoin kertomussisällön pääasiallisesti olevan. Valaisen asiaa kertomusten B15 ja C35 avulla.

”Matematiikka oli minulle aina vaikeaa. Logaritmit ihan täyttä hebreaa. (...) Jollakin tavalla rimaa hipoen selvitin muut matematiikan alueet, mutta logaritmioppi ei sijautunut käsitysmaailmaani. (...) ykskaks jokin jossakin kolahti ja

salaisuus selkeni! Oli ihan kuin matikan vaihde olisi lonksahtanut pykälään ja minä osasin laskea, enkä vain logaritmeja, vaan kaikenlaista algebran yhtälöistä avaruusgeometrian tilavuuksiin. (...) Vaki vitonen muuttui pian yhdeksiköksi.“ (B15.)

”(...) kun prosentti- ja korkolasku alkoivat keskikoulun toisella luokalla, meidät oli ylempiluokkalaisten taholta pohjustettu varsin hyvin: ‘Sitten ette kyllä ymmärrä mitään (...) Lieneekö tästä johtunut, etten todellakaan ymmärtänyt – sain ensimmäisestä prosenttilaskukokeesta viitosen. (...) Aloin miettimään prosenttilaskuja ja laskin kaiken vapaa-aikani, niin että huonetovereitanikin ärsytti. Tuloksena oli, että aloin kiinnostua matematiikasta ja sain seuraavista kokeista kymppjä. (...)’ (C35.)

Sijoitin kertomuksen B15 kertomuksiin koko oppiaineen opiskelusta ja kertomuksen C35 kertomuksiin oppiaineen jonkin osa-alueen opiskelusta. Tulokintani mukaan kertomuksessa B15 logaritmilaskujen kertomusosuutta käytetään kuvaamaan koko matematiikan opiskeluun liittyneiden vaikeuksien kärjistymistä. Kertomuksessa C35 puolestaan tulkitsin kuvauksen kohteena olevan ennen kaikkea prosenttilaskujen opiskelun, vaikka prosenttilaskujen kanssa tehty työ toimi käänteenä koko oppiaineen opiskelussa.

Ryhmitellessäni kertomukset kohdetarkastelua varten käytän edellä kuvaamiani kategorioita. Ryhmittelyn jälkeen etsin kertomuksista kategorioittain tyypillisiä ja tyypillisestä poikkeavia osaamattomuuden ja/tai oppimisen kuvauksia. Tarkastelun pääpaino on kouluoppimisen kertomuksissa. Kohdetarkasteluun perustuen kokoon luvun lopussa tekstikokonaisuudet kertomusten diskursiivista tarkastelua varten.

4.2. Oppimiskertomukset koulusta

Perusaineiston 139 kouluoppimisen kertomuksesta kohdistuu 53 kertomusta, eli lähes 40 prosenttia, yhteen oppiaineeseen, matematiikkaan. Toiseksi suurin ryhmä ovat kielet: äidinkieli, ruotsi ja vieraat kielet. Kieliin kohdistuvien kertomusten yhteismäärä on 42. Reaali- tai ns. taito- ja taideaineista on muutamia kertomuksia kustakin: biologiasta kuusi, fysiikasta ja kemiasta kolme, maantiedosta kaksi, liikunnasta seitsemän ja musiikista neljä. Psykologiasta, yhteiskuntaopista, käsityöstä, kotitaloudesta ja historiasta on yksi tai kaksi kertomusta. Uskonnon opiskelusta ei kirjoittanut kukaan.²⁷ Kertomusten jakaantuminen eri oppiaineisiin ilmenee taulukoista 3a ja 3b.

27 Oppiaineisiin kohdistuvien kertomusten lisäksi koulusta on viisi yleisluonteista kertomusta sekä kaksi sellaista kertomusta, joissa oppimisen kohde on hyvin kirjoittajaspesifi.

Taulukko 3a. Kouluoppimiseen kohdistuneiden kertomusten lukumäärät eri oppiaineissa.

Tekstis- tö	MA	AI	VK/RU	LI	BI	MU	KS	GE	FY/KE	Muu	Ei oppi- aine	Yh- teen- sä
A	8	3	4	-	-	1	1	-	-	2	1	20
B	4	1	1	-	3	-	1	-	-	1	-	11
C	14	1	8	1	-	1	-	1	-	1	2	29
D	11	2	4	1	-	1	2	-	1	3	1	26
E	12	2	9	5	1	1	2	1	1	1	2	37
F	3	1	1	-	-	-	-	1	-	-	1	7
G	1	3	2	-	2	-	-	-	1	-	-	9
	53	13	29	7	6	4	6	3	3	6	7	139

Taulukko 3b. Koulun eri oppiaineisiin kohdistuneiden kertomusten prosentuaaliset osuudet kaikista kouluun kohdistuneista kertomuksista tekstistöittäin.*

Tekstis- tö	MA	AI	VK/RU	LI	BI	MU	KS	GE	FY/KE	Muu	Ei oppi- aine	Yh- teen- sä
A	40	15	20	-	-	5	5	-	-	10	5	100
B	36,5	9	9	-	27,5	-	9	-	-	9	-	100
C	48	3,5	27,5	3,5	-	3,5	-	3,5	-	3,5	7	100
D	42	8	15	4	-	4	8	-	4	11	4	100
E	32,5	5,5	25	14	2,5	2,5	5,5	2,5	2,5	2,5	5,5	100
F	43	14	14	-	-	-	-	14	-	-	14	100
G	11	34	22	-	22	-	-	-	11	-	-	100

* prosenttiluvut pyöristetty puolen prosentin tarkkuudelle

Aloitin kohdetarkastelun isoimmasta tekstiryhmästä, eli matematiikasta, ja etenen sen jälkeen kieliin ja muihin oppiaineisiin.

4.2.1. Matematiikka

Kertomukset matematiikan opiskelusta sijoittuvat muodostamiini kategorioihin taulukon 4 osoittamalla tavalla.

Taulukko 4. Matematiikkaan kohdistuvat kertomukset kategorioittain

Kategoria	Kertomusten lukumäärä
1. oppiaine	19
2. osa-alue	14
3. tehtävä	4
4. alkuoppiminen	1
5. kertotaulu	12
6. erilliset	3

Sekä kategoriassa 1 että 2 on ennen kaikkea kertomuksia matematiikan opiskelun vaikeuksista. Kategorian 1 yhdeksästätoista kertomuksesta viidessätoista ja kategorian 2 neljästätoista kertomuksesta yhdessätoista vaikeusteema on eksplisiittisesti mukana. On kuitenkin huomattava, että tehtävänannolla on ilmeisesti ollut merkitystä vaikeuskertomusten määrään.

Tyypillistä kategorioiden 1 ja 2 vaikeuskertomuksille on, että vaikeuksia kuvataan suhteellisen pitkäaikaisiksi, jopa useiden vuosien mittaisiksi tai jonkun kouluvaiheen ylittäviksi. Vaikeusteemalla on myös erityisasema kertomuksissa: nimenomaan vaikeudet matematiikassa pakottivat etsimään muutosta oppiaineen opiskelussa. Perusrakenteeltaan kertomukset ovatkin kertomuksia vaikeuksista, käänteistä ja käänteiden jälkeisistä kokemuksista siten, että pääpaino on vaikeuksien kärjistymiseen ja ratkaisuun liittyvissä teksiosuuksissa²⁸. Kertomuksesta B15 ilmenee vaikeustyyppisten kertomusten tyypillinen juonirakenne.

”Matematiikka oli minulle aina vaikeaa. Logaritmit ihan täyttä hebreaa. Kieli-linjalaisenakin piti logaritmiopin pääpiirteet hallita. Jollakin tavalla rimaa hi-poen selvitin muut matematiikan alueet, mutta logaritmioppi ei sijautunut käsi-tysmaailmaani. Ongelma tuli puheeksi (...) poikakaverini kanssa. Hän (...) otti asiakseen opastaa minut logaritmien mystiseen maailmaan. Ilta illan jälkeen teimme matikan tehtäviä: minä tuhertaen numeroita ja hän kädestä pitäen neu-voen (...) Ja ykskaks jokin jossakin kolahti ja salaisuus selkeni! Oli ihan kuin matikan vaihde olisi lonksahtanut pykälään ja minä osasin laskea, enkä vain logaritmeja, vaan kaikenlaista algebran yhtälöistä avaruusgeometrian tilavuuk-siin.

Ja taas numerot nousivat! Vaki vitonen muuttui pian yhdeksiköksi. Olin kieli-linjan tytöistä paras matikassa, ja olipa joskus minun kotitehtäväni oikein, vaikka pojillakin ne olivat väärin! (...).“ (B15.)

28 Tämä kertomusrakenne luonnehtii erityisesti tekstistöjen B, C, D, E ja G kertomuksia. Lisäksi on joukko kertomuksia, joissa tätä juonirakennetta ei selväpiirteisesti ole, vaan tekstissä vain lähinnä todetaan vaikeus. Tämän tyyppisiä kertomuksia on ennen kaikkea tekstistöissä A ja F, joiden tehtä-vänannossakaan ei edellytetty asian tarkempaa kuvausta.

Katson kertomuksessa B15 neljän ensimmäisen virkkeen rakentavan pääosan käännettä edeltävästä vaikeuksien kuvauksesta. Neljä seuraavaa virkettä edustavat käännettä. Loppuosa kertomuksesta on kuvausta käänteen jälkeisistä kokemuksista matematiikan opiskelussa.

Diskurssit vaikeuksien syistä jakavat naisten kirjoittamat vaikeuskertomukset kolmeen ryhmään: kertomuksiin, joissa vaikeuksista kerrotaan suunnassa "minulla ei ollut matemaattisia taitoja"²⁹, kertomuksiin, joissa vaikeudet liitetään ensisijaisesti opettajaan³⁰ ja kertomuksiin, joissa vaikeudet liitetään matematiikkaan oppiaineena³¹. Miesten kirjoittamia kertomuksia on kategorioissa 1 ja 2 yhteensä viisi³². Yhdessä niistä vaikeuksien aiheuttajana pidetään ongelmia omissa matemaattisissa taidoissa ja yhdessä opettajan epäoikeudenmukaisuutta. Lopuissa kolmessa miehen kirjoittamassa kertomuksessa diskurssi vaikeuksien aiheuttajasta on moniselitteisempi.

Vaikeustyyppisten kertomusten lisäksi kategorioissa 1 ja 2 on kuusi kertomusta, jotka nimesin havahtumiskertomuksiksi^{33, 34}

"Olin ala-asteen kuudennella luokalla, kun huomasin/tajusin huonon matematiikan numeroni (6) vaikka olin aina pitänyt laskemisesta. Keväällä sitten aloin harjoittelemaan laskemista ja kun ensimmäinen kokeeni sinä keväänä lähestyi, huomasin "kärsiväni" suurista suorituspainesta (olotilani oli kauhea – hyvin luettu kokeeseen – täytyi pärjätä, saada hyvä numero). (...)" (E12).

Kertomukseen E12 ei sisälly teemaa matematiikasta vaikeana oppiaineena eikä teemaa matematiikasta oppiaineena, jossa oli vaikeuksia. Kertomuksessa havahdutaan siihen, että yläasteelle siirtymisen myötä olisivat edessä matematiikan tasokurssivalinnat³⁵. Huono matematiikan numero suuntasi valitsemaan toisin kuin itsestä tuntui mielekkäältä.

Osaan kertomuksista, jotka nimesin havahtumiskertomuksiksi, vaikeusteema sisältyy. Vaikeusteema ei kuitenkaan ole niissäkään muutokseen pyrkimisen näkökulmasta merkittävässä asemassa. Muutokseen eivät aja vaikeudet, vaan jostakin muusta syystä tapahtuva havahtuminen.

Yksittäisiin tehtäviin kohdistuu neljä kertomusta. Yksikään näistä kertomuksista ei ole *vaikeustyyppinen*. Vaikeuksien sijasta matematiikkaa kuvataan pikemminkin helppona oppiaineena. Näiden kertomusten lähtökohtana on poikkeuksellinen tilanne ja kertomukset ovatkin tyyppiä "sai kerrankin pinnistellä"³⁶.

29 Kertomukset B15, C16, C21, E1, E18, E53 ja G26

30 Kertomukset A21, B10, C12, C19, C54, D48 ja E6

31 Kertomukset A1, C13, D18 ja D34

32 Kertomukset A19, A26, E29, E41 ja E56

33 Kertomukset C35, D1, D8, E12, E13 ja E21

34 Lisäksi on neljä kertomusta, jotka ovat tekstisisällöltään joko siinä määrin abstrakteja tai niukkoja, että en katsonut mahdolliseksi sijoittaa niitä mihinkään nimeämistäni ryhmistä. Nämä ovat kertomukset A22, C3, D43, ja F18.

35 Kertomuksen tapahtumat ovat vaiheesta, jolloin Suomen peruskoulujen yläasteilla valittiin, opiskeltiinko esimerkiksi matematiikkaa suppean, laajan vai keskitasoisien ohjelman mukaan.

“(…) on ollut matematiikan tehtäviä, jotka eivät ei ole heti selvinneet. Niitä sai miettiä, ihmetellä. Harmitti, kun ei osannut – tavallisesti osasi. (…)“ (E68.)

Tähän kategoriaan sijoittamieni kertomusten kirjoittajista kolme opiskeli kirjoittamisajankohtana matematiikkaa yliopistossa.

Sijoitin yhden kertomuksen matematiikan alkuoppimiseen³⁷. Varsinaisesti tässäkin kertomuksessa ei ole kyse matematiikan alkuoppimisesta, vaan numeroiden kirjoittamisen oppimisesta. Tämän lisäksi parissa muussa kertomuksessa viitataan matematiikan opintojen alkuvaiheeseen. Toisessa niistä kuvataan jakolaskun opiskelua³⁸ ja toisessa siirtymistä kansakoulusta oppikouluun³⁹.

Muodostin kertotaulun opiskeluun kohdistuvista kertomuksista erillisen kategorian, vaikka nämä kertomukset olisi voinut sijoittaa myös kategorioihin 2 tai 3. Ratkaisu perustui siihen, että kertotaulun opettelu kertomukset muodostavat selvästi muista poikkeavan kokonaisuuden matematiikkaan kohdistuvien kertomusten joukossa.

”Muistan aina, kuinka vaikea minulle oli (...) kertotaulun oppiminen. Koulun meno niinä päivinä, kun oli matematiikkaa, oli erittäin vaikeaa, varsinkin, kun tiesi, että opettaja nostatti meidät ylös ja kyseli kertotaulua, antoi pari kolme sekuntia vastausaikaa ja ne jotka tiesivät, saivat istua. (...) Kotona luin ja luin ja itkin ja luin kertotauluja (...) Koulussa menin aivan lukkoon enkä osannut (...) No, sekin selvisi aikoinaan.” (C43.)

Ensinnäkin, kertomuksia kertotaulun opettelusta on runsaasti. Toiseksi, kertotaulun opettelemisen kertomuksiin sisältyy lähes poikkeuksetta kuvaus mekaanisesta ulkoa opettelemisesta. Kolmanneksi, lähes kaikki kertomukset kertotaulun opettelemisesta sisältävät samansuuntaisen kuvauksen kertotaulun osamisen kontrolloinnista⁴⁰. Lisäksi, kahta tapausta lukuun ottamatta⁴¹ kaikki muut kertotaulun oppimiskertomukset ovat vaiheesta, jolloin kirjoittaja opiskeli niitä koulussa ensimmäistä kertaa.

Sijoitin kolme kertomusta alaryhmään erillistapaukset. Nämä kaikki ovat erilaisia. Yksi kertomus kohdistuu matematiikan opiskeluun oppikouluun pääsemiseksi, toisessa kerrotaan poissaolojen aiheuttamista ongelmista matematiikan opiskelussa ja kolmannessa huolimattomuudesta ja siihen liittyen tapauksesta, jonka seurauksena kirjoittaja toteaa oppineensa olemaan huolellinen numeroiden kirjoittamisessa.

36 Kertomukset D21, E33, E68 ja F29

37 Kertomus A6

38 Kertomuksessa E13

39 Kertomuksessa C13

40 Kertomukset A17, B8, B14, C26, C34, C43, D9 ja F6

41 Poikkeavat tapaukset ovat kertomukset A17 ja D2.

4.2.2. Äidinkieli

Matematiikkaan kohdistuvien kertomusten määrään verrattuna on äidinkielestä selvästi vähemmän kertomuksia. Äidinkielen 13 kertomusta sijoittuivat kategoriioihin taulukon 5 osoittamalla tavalla.

Taulukko 5. Äidinkieleen kohdistuvat kertomukset kategoriittain.

Kategoria	Kertomusten lukumäärä
1. oppiaine	0
2. osa-alue	6
3. tehtävä	1
4. alkuoppiminen	4
5. ulkoläksyt	2

Tutkimusaineistossa ei ole yhtään sellaista kertomusta äidinkielestä, joka kohdistuisi koko oppiaineen opiskeluun. Kertomukset kohdistuivat joko äidinkielen tiettyjen osa-alueiden opiskeluun tai lukemiseen ja lukemaan opetteluun. Itse asiassa kertomusten sisältöjä voi kuvata vieläkin yksinkertaisemmin. Siinä missä matematiikkaan kohdistuvia kertomuksia voi luonnehtia kertotaulun ja matematiikan vaikeuksien kuvauksiksi, voi äidinkieleen kohdistuvia kertomuksia luonnehtia ennen kaikkea kuvauksiksi itsensä suullisesta ja kirjallisesta ilmaisemisesta⁴². Näiden lisäksi aineistossa on kaksi kertomusta äidinkielen rakenteen opiskelusta⁴³, kaksi ulkoläksyistä⁴⁴ ja yksi kertomus tutkielmatyyppisen kirjoituksen laatimisesta⁴⁵.

Itsensä suulliseen ja kirjalliseen ilmaisemiseen kohdistuvista kertomuksista osa on vaikeustyyppisiä⁴⁶ ja osa sellaisia, joissa itseilmaisua kuvataan palkitsevana ja mielihyvää tuottavana⁴⁷.

"(...) Olen aina ollut 'vähemmän hyvä' ilmaisutaidossani. (...) kun lukioaika koitti, ainekirjoituksen palautetunneista tuli painajainen(...)" (C5.)

"Ala-asteella opin kirjoittamaan raflaavia (...) aineita. Syy: Koska parhaat (hauskimmat?) aineet luettiin, siis opettaja luki. Tuloksena oli suosittu oppilaan asema. Jatkuu ylä-asteelle, jopa lukioon, jossa karahti; piti vaihtaa tyyliä tietopohjaiseen, taas opittiin." (F1.)

42 Kertomukset B11, C5, D41, E11, E45, F1, G19 ja G57

43 Kertomukset A13 ja G33

44 Kertomukset A24 ja D17

45 Kertomus E55

46 Kertomukset B11, C5, D41, E11 ja E45

47 Kertomukset F1 ja G19

Niistä kertomuksista, joissa perusproblematiikka liikkuu itsensä suullisen ilmaisemisen taidoissa, kohdistuu kolme lukemisen opetteluun⁴⁸, yksi f-äänteen opetteluun⁴⁹ ja yksi extempore-esityksiin⁵⁰. Molemmissa kielen rakenteeseen kohdistuvissa kertomuksissa opetellaan sijamuotoja⁵¹, toisessa tämän lisäksi sanaluokkia⁵².

"(...) En enää muista, minkä luokan opetussuunnitelmaan äidinkielen sanaluokkien opettelu kuului. (...) voi sitä vaikeutta, että maailmassa voikin olla jotakin niin vaikeasti opittavaa, substantiivi, adjektiivi, verbi (...) niin outoja, vieraita sanoja jo pelkät nimetkin ja sitten ne taivutusmuodot myöhemmin. (...) (G33)."

Kummassakin kielen rakenteeseen kohdistuvassa kertomuksessa on kyse kielen rakenteeseen liittyvän osa-alueen ensimmäisistä tietoisista kohtaamisista.

Tutkielmatyyppisen kirjoitelman laadinnassa on erityisenä oppimisen kohteena tämän tyyppisen työskentelytavan oppiminen. Ulkoa olivat opeteltavina loru⁵³ ja aakkoset⁵⁴.

4.2.3. *Vieraat kielet*

Vieraista kielistä ja ruotsin kielestä on yhteensä 29 kertomusta. Eksplisiittisesti ruotsin kieleen kohdistuu kahdeksan, englantiin kymmenen ja saksaan viisi kertomusta.⁵⁵ Ryhmittelin kertomukset taulukon 6 osoittamalla tavalla.

48 Kertomukset D41, G19 ja G57

49 Kertomus E11

50 Kertomus E45

51 Kertomuksissa A13 ja G33

52 Kertomuksessa G33

53 Kertomuksessa A24

54 Kertomuksessa D17

55 Lopuissa kertomuksista kirjoituksen kohteena ollut vierasta kieltä ei nimetä ja joissakin tapauksissa vieraiden kielten kategoriaan näyttää sisältyvän myös ruotsin kieli. Käytänkin jatkossa ryhmää vieraat kielet tarkoittamaan sekä ruotsin kieltä että varsinaisia vieraita kieliä. Käytännössä myös ruotsin kieli oli kirjoittajille vieras kieli heidän äidinkieleensä, suomeen, verrattuna.

Taulukko 6. Vieraisiin kieliin ja ruotsiin kohdistuvat kertomukset kategorioittain.

Kategoria	Kertomusten lukumäärä
1. oppiaine	16
2. osa-alue	9
3. tehtävä	0
4. alkuoppiminen	1
5. ulkoläksyt	2
6. erillistapaukset	1

Matematiikkaan kohdistuvia kertomuksia vastaten myös kertomuksille vieraiden kielten ja ruotsin opiskelusta on tavallista, että ne kohdistuvat koko oppiaineeseen. Ja edelleen, matematiikan opiskeluun kohdistuvia kertomuksia vastaten, vieraisiin kieliin kohdistuvista kertomuksista on kaksitoista tyypiltään lähinnä vaikeuskertomuksia⁵⁶. Vaikeustyyppisten kertomusten ohella koko oppiaineesta kerrotaan kuitenkin myös suunnassa "siinä oppiaineessa opin todella paljon"⁵⁷ ja suunnassa "siitä oppiaineesta en välittänyt ollenkaan"⁵⁸.

"Ainoa muisto kouluajoilta, jolloin muistan todella oppineeni on ruotsin tunnit yläasteella ja myöhemmin lukiossa" (G39).

"Ruotsin kielen opiskeluun ei minulla ole ollut kovinkaan paljon kiinnostusta yläasteella ja varsinkaan lukiossa. (...) pidin ruotsin kieltä 'puhevikana' (...)" (E28).

Kertomuksista on kaksi havahtumistyyppistä⁵⁹. Matematiikkaan kohdistuvia havahtumiskertomuksia vastaten ei näissäkään kertomuksissa viestitä erityisistä kielen opiskelun vaikeuksista. Opiskelu oli vain jäänyt muista syistä hoitamatta, kunnes havahtui toimimaan toisin.

Vieraiden kielten ja ruotsin eri osa-alueille ja asiakokonaisuuksiin kohdistuvat kertomukset ovat kertomuksia vieraiden kielten rakenteen opiskelusta⁶⁰. Vieraiden kielten alkuoppimisesta on yksi kertomus⁶¹. Kertomuksen kohteena on englanninkielisen sanan kirjoitetun ja äännetyn muodon eron huomaaminen. Ulkoläksyistä on kaksi kertomusta⁶². Toisessa niistä kohteena on sanaston, toisessa yksittäisen lauseen oppiminen.

Erillistapauksiin sijoitin kertomuksen, jossa aiheena on hollannin kielen opiskeleminen vaihto-oppilana⁶³. Kertomuksen ytimenä on vieraan kielen

56 Kertomukset A14, B15, C51, D15, D25, D37, E17, E37, E50, E59, E66 ja G58

57 Kertomus G39

58 Kertomus E28

59 Kertomukset E19 ja E58

60 Kertomukset A23, C7, C24, C32, C44, C46, D44, E57 ja F33

61 Kertomus C47

62 Kertomukset A5 ja A25

63 Kertomus C19

oppiminen kuulemalla, kuuntelemalla ja puhumalla sitä. Vastaavia kertomuksia ei ole yhtään tavallisesta koulukontekstista. Muutamia mielenkiintoisia mainintoja vieraan kielen kuuntelemisesta ja puhumisesta tavanomaisessa koulukontekstissa tosin löytyy. Yhdessä kertomuksessa todetaan vieraan kielen kuuntelemisen olleen erityisen vaikeaa⁶⁴. Vieraan kielen puhumisesta on maininta yhdessä kertomuksessa. Kertomuksessa todetaan, että puhe paljasti kieliopin osaamattomuuden⁶⁵. Muissa koulukontekstiin sijoituvissa kertomuksissa, joissa vieraan kielen puhuminen on läsnä, se on sijoitettuna koulun ulkopuoliseen maailmaan: koulupäivän jälkeisiin puhelinkeskusteluihin⁶⁶, kesätöihin⁶⁷, kesäloman kielikursseille⁶⁸ tai kokonaan kouluajan jälkeiseen aikaan⁶⁹.

4.2.4. Muut koulun oppimiskertomukset

Liikuntaan kohdistuu yhteensä seitsemän kertomusta. Viisi niistä on kuitenkin yhdestä tekstistöstä, mikä viittaa mahdollisuuteen, että jokin tilannespesifi tekijä viritti muistelmia tästä oppiaineesta⁷⁰. Liikuntaan kohdistuvista kertomuksista sijoittuu kuusi kategoriaan 2, eli kertomuksiin liikunnan eri osa-alueiden opiskelusta. Näistä kertomuksista kohdistuu kolme telinevoimisteluun⁷¹ ja loput neljä ovat yksittäisiä kertomuksia eri alueilta. Tyypillistä kertomuksille liikunnan opettelusta on se, että ne sisältävät viestejä ahdistuneisuudesta ja vastenmielisyyden tunteista liikunnan opiskelua kohtaan.

"Pidin koulusta ja lähes kaikista teoria-aineista, mutta liikuntatunnit olivat painajaiseni. (...) inhosin ja pelkäsin voimistelua, eritoten telinevoimistelua.(...)" (E25.)

Yhteen kertomukseen sisältyy edelliseen verrattuna selvästi erilaisiakin viestejä.

"Peruskoulun ala-asteella 3.–4.–5. luokilla voimistelutunnit eivät mitenkään olleet mieliaineitani. Olin (olen edelleenkin?) hieman pulska, kömpelö, saamaton. (...)

Muistaakseni ollessani 10-vuotias menin balettiin (omasta tahdosta vai äidin pakottamana?) ja jostain syystä tämän lajin harrastus onnistui minulta (ainakin vuoden ajan, jonka jälkeen lopetin). Samanaikaisesti voimistelutunnit alkoivat

64 Kertomuksessa D25

65 Kertomuksessa C7

66 Kertomuksessa E66

67 Kertomuksessa B15

68 Kertomuksessa G58

69 Kertomuksissa A25 ja D25

70 Tilannespesifinä tekijänä saattoivat toimia kirjoitusajankohtaan sattuneet kansainväliset yleisurheilukilpailut.

71 Kertomukset F35, F60 ja F64

käydä mielenkiintoisemmiksi, olinhan minä luokan ainoa, joka esim. sai spagatin. Tämän kyllä muistaakseni muistin näyttää joka tunti (...)” (D6.)

Koulun musiikinopiskeluun kohdistuu neljä kertomusta. Varsinaisesti kuitenkin vain yksi kertomus on tavanomaisesta koulun musiikinopiskelusta⁷². Tämä on kategoriaan 3 sijoittuva ei-oppimisen kertomus. Loppujen kolmen kertomuksen oppimisympäristönä on musiikkiluokka. Musiikkiluokilta olevat kertomukset ovat kaikki kertomuksia musiikin oppimisesta.

Biologiaan kohdistuu kuusi kertomusta. Ne sijoittuvat kategoriaan 3, eli kertomusten kohteina ovat yksittäiset tapaukset. Kaikissa näistä kertomuksista kuvataan onnistuneita ja kirjoittajien tulkinnan mukaan ymmärtävää oppimista tuottaneita tapahtumia. Biologian oppimiskertomuksiin nähden erilaisia ovat kertomukset historian ja maantiedon oppimisesta. Molemmissa historian kohdistuvassa kertomuksessa viestitään historian olleen oppiaineen, jota opeteltiin ulkoa. Toisessa näistä kertomuksista kirjoittaja tosin toteaa opiskelleensa historiaa omatoimisesti koulutyön ulkopuolella rakentaakseen itselleen kokonaiskuvan oppiaineesta⁷³. Maantietoon kohdistuvat kaksi kertomusta ovat vieläkin selkeämmin ulkolukukertomuksia kuin kertomukset historian opettelusta. Toisessa näistä kertomuksista opetellaan ulkoa Japanin saaria ja toisessa Afrikan karttaa.

Fysiikasta ja kemiasta on maininta viiden opiskelijan teksteissä, mutta varsinaisesti kolme kertomusta⁷⁴. Nämä kertomukset ovat samansuuntaisia matematiikkaan kohdistuvien vaikeuskertomusten kanssa. Kaikki kolme kertomusta ovat kertomuksia fysiikan ja/tai kemian opiskelun vaikeuksista. Vaikeuksien aineksetkin näyttävät olleen samantyyppiset: koko oppaine oli tuntunut hyvin vieraalta, eivätkä opettajan käyttämät käsitteet olleet ”sanoneet mitään”. Kertomuksista kohdistuu kaksi koko oppiaineeseen ja yksi oppiaineen tietylle osa-alueelle.

Käsitöihin kohdistuu kuusi kertomusta. Ne ovat kaikki tekstiilityön puolelta, mikä on hyvinkin ymmärrettävää siitä syystä, että lähes kaikki kertomusten kirjoittajat ovat naisopiskelijoita. Kaikki kuusi kertomusta sijoittuvat kategoriaan 2.

Perusaineistossa on lisäksi kuusi sellaista kouluoppimisen kertomusta, jotka luokittelin yleisluonteisiksi. Yhdessä niistä opitaan itsehillintää⁷⁵, kahdessa viestitään vaikeudesta löytää mieleenpainuneita oppimiskokemuksia ja varsinkin positiivisia ja mieleenpainuneita oppimiskokemuksia koulusta⁷⁶, yhdessä kerrotaan reuttamisesta ylioppilaskirjoituksissa⁷⁷, yhdessä opettajan ymmärtämättömästä suhtautumisesta vasenkätisyyteen⁷⁸ ja yhdessä oppimisen kannalta liian nopeasta etenemisestä lukiassa⁷⁹.

72 Kertomus D33
 73 Kertomuksessa D19
 74 Kertomukset E5, G15 ja D42
 75 Kertomuksessa A16
 76 Kertomuksissa A11 ja F30
 77 Kertomuksessa E49
 78 Kertomuksessa D23
 79 Kertomuksessa C36

4.3. Kertomukset muista oppimisympäristöistä

4.3.1. Kertomukset aikuisopiskelusta

Aikuiskoulutuksesta on 56 kertomusta. Kertomusten spesifit oppimisympäristöt vaihtelevat puutarhurin ja tekstiilialan koulutuksesta yliopistoon. Määrällisesti oppimisympäristöistä erottuu kolme: terveydenhuolto, yliopisto ja avoin yliopisto. Terveydenhuollosta on 14 ja avoimesta yliopistosta 8 kertomusta. Samaa suuruusluokkaa on kertomusten määrä myös yliopistosta.

Se, että kaksi kolmesta tyypillisimmistä aikuisopiskelun oppimisympäristöistä ovat yliopisto ja avoin yliopisto on ymmärrettävää, sillä oppimiskertomukset on kerätty nimenomaan avoimessa yliopistossa pidetyillä kasvatustieteen luennoilla. Se, että kertomuksia on runsaasti myös terveydenhuollon alueelta, perustuu siihen, että Oulussa koulutetaan terveydenhuollon opettajia ja heidän opintoihinsa ovat kuuluneet yliopiston tai avoimen yliopiston järjestämät kasvatustieteen perusopinnot.

Kohdealueiden perusteella aikuisopiskelun kertomuksia luonnehtii kaksi erityistekijää. Ensimmäinen niistä on se, että kertomuksista kohdistuu aika monta johonkin aikuiskoulutukseen kokonaisuutena. Tulkitsen tämän voivan perustua toisaalta siihen, että tehtävänannoissa pyydettiin kertomuksia kouluoppimisesta, ja jos kouluoppimisesta ei tuntunut mielekkäältä kirjoittaa, saattoi se jo sinänsä haastaa kirjoittamaan jostakin muusta koulutuksesta kokonaisuutena. Toisaalta ne koulutukset, joista kirjoitetaan kokonaisuutena, näyttävät olevan suhteellisen lyhyitä, 1–2 vuoden pituisia, mikä myös on saattanut vaikuttaa mielekkyyteen kirjoittaa niistä nimenomaan kokonaisuuksina.

Sen seurauksena, että aikuiskoulutuksesta on kertomuksia, jotka kohdistuvat koko koulutukseen, varasin kategorian 1 näille kertomuksille. Vastaavasti kategoria 2 on sellaisten kertomusten kategoria, joissa kerrotaan jostakin oppiaineesta kokonaisuutena tai jonkin oppiaineen jostakin osa-alueesta.

Toinen erityistekijä liittyy kategoriaan 3, eli kertomuksiin, joissa kuvataan yksittäisiä oppimistapahtumia. Näiden kertomusten joukosta erottuu kolme spesifiä ryhmää: yksittäisten toimenpiteiden tai laitteiden käytön oppiminen, tenttiin luku ja tutkielmatyöppinen työskentely. Ryhmitellessäni aikuisopiskelun oppimiskertomuksia muodostinkin näistä kolme kategorian 3 alayksikköä.

Aikuisopiskelun kertomusten kategoriat ja eri kategorioihin sijoittuvien kertomusten määrät ilmenevät taulukosta 7.

Taulukko 7. Aikuiskoulutukseen kohdistuvien kertomusten kategoriat ja kertomusten määrät kategorioittain.

Kategoria	Kertomusten lukumäärä
1. koko koulutus	7
2. osa-alue	12
3a. toimenpide	27
3b. tenttiin luku	10
3c. tutkielma	5
4. erilliset	10

Koko koulutukseen kohdistuvien seitsemän kertomuksen oppilaitokset vaihtelevat iltaoppikoulusta ammatilliseen oppilaitokseen ja työllisyyskoulutukseen. Näiden kertomusten tekstisisällöille ovat tyypillisiä vaikeuksien, ponnistelujen ja onnistumisen kuvaukset. Koulutuksen eri osa-alueelle kohdistuvista kertomuksista pääosa kohdistuu koulun oppiaineita vastaaviin oppiaineisiin: vieraisiin kieliin, kemiaan ja matemaattisiin aineisiin. Näiden lisäksi ovat kertomukset anatomian ja lääkeaineopin opiskelusta. Koko koulutukseen kohdistuvien kertomusten tavoin myös näitä kertomuksia voi luonnehtia kertomuksiksi vaikeuksista, käännteistä ja käännteiden jälkeisistä kokemuksista.

Yksittäisen toimenpiteen tai laitteen käytön opiskeluun, tenttiin lukemiseen ja seminaarityön tai tutkielman tekoon kohdistuvien kertomusten oppimisympäristöjä ovat pääasiassa yliopisto, avoin yliopisto ja terveydenhuollon koulutus. Näihin kertomuksiin sisältyy oppimisen kannalta eräs mielenkiintoinen piirre. Kertomukset tenttiin lukemisesta ovat avoimesta yliopistosta tai yliopistosta, samoin seminaaritöiden ja tutkielmatyyppisen tehtävän tekemiseen liittyvät kertomukset. Yksittäisen toimenpiteen tai laitteen käytön oppimista koskevat kertomukset puolestaan ovat terveydenhuollon alueelta. Mielenkiintoiseksi asian tekee se, että terveydenhuollon oppimisympäristöihin sijoittuvien kertomusten joukossa ei ole yhtään kertomusta tenttiin lukemisesta tai tutkielmatyyppisten kirjoitelmien tekemisestä, vaikka tekstuaalisesti painottuneita opintoja sisältyy myös terveydenhuollon opetusohjelmiin. Toimenpiteen tai laitteen käytön oppimiseen liittyvät kertomukset tosin useinkin sisältävät mainintoja myös tekstuaalisista opinnoista.

“Oppimiskokemus, joka pienen muistelemisen jälkeen tuli mieleeni, on verenpaineen mittaaminen. (...) Teoriassa asian opiskelu oli helppoa. Ei ollut montakaan kohtaa, jotka tuli muistaa tehtäessä ko. toimenpidettä. Mutta sitten kun itse toimenpiteen harjoittelu käynnistyi, hämmästyin itsekin kuinka vaikeaa verenpaineen mittaaminen olikaan.(...)” (G23.)

4.3.2. Autolla ajon opettelu ja armeija kertomusten kohteina

Autokoulusta on tutkimusaineistossa 11 kertomusta. Tarkastelemalla taulukkoa kertomusten oppimisympäristöistä (ks. Taulukko 2) saa käsityksen, jonka mukaan autokoulu olisi ollut suosittu oppimiskertomusten kohde nimenomaan tekstistön G kirjoittajille, mutta ei muille. Vaikutelma ei kuitenkaan vastaa todellisuutta. Autolla ajon oppiminen näytti olevan kiinnostava kertomuksen kohde kaikissa kirjoittajaryhmissä. Se, että näitä kertomuksia on runsaasti tekstistössä G, perustuu siihen, että tekstistön G kirjoittamistilanteessa ei annettu mitään rajoituksia kertomusten kohteesta.

Autokoulusta olevien kertomusten oppimiskohteena on autolla ajamisen oppiminen käytännössä. Kertomuksissa kuvataan tilanteita, joissa istutaan auton sisällä ja ollaan aloittamassa autolla ajon opettelua:

"En ollut koskaan käynnistänyt autoa, saati sitten ajanut sitä. Autokoulussa teoriatunnit menivät kun kauhulla ajatteli 1. ajotuntia. (...) Ensimmäiselle ajotunnille mennessä sormet ja jalat tärisivät (...). Varoittelin jo ajo-opettajaakin raskaasta tunnista. (...)" (G38.)

Armeijasta on kolme kertomusta. Yhdessä niistä lähinnä vain nimetään armeija mieleenpainuneena oppimisympäristönä, yhdessä kerrotaan kuorma-autolla ajamisen opettelusta ja yhdessä tenttikirjallisuuden asiiasisältöjen uudelleen opettelemisesta tilanteessa, jossa joutui opettamaan muille aiemmin itse tenttimäänsä. Missään näistä kertomuksista ei kuvata armeijalle spesifien asioiden oppimista.

4.3.3. Työssä oppimisen kertomukset

Työssä oppimiseen kohdistuu 33 kertomusta. Sijoitin kertomukset kategorioihin taulukon 8 osoittamalla tavalla.

Taulukko 8. Työssä oppimiseen kohdistuvien kertomusten kategoriat ja kertomusten määrät kategorioittain.

Kategoria	Kertomusten lukumäärä
1. koko työ	5
2. osa-alue	15
3. tilanne/tehtävä	10
4. alkuoppiminen	3

Spesifimmän kohteen perusteella kertomukset on mahdollista jakaa karkeasti seuraaviin kolmeen ryhmään: opetustyö, atk-sisältöinen toimisto-, suunnittelu- yms. työ ja muu kuin atk-sisältöinen toimisto- ja kaupallinen työ. Lisäksi

perusaineistossa on pari terveydenhuoltoon liittyvää kertomusta sekä muutamia muita yksittäisiä kertomuksia eri kohteista. Oppimisympäristöjen yksiselitteinen erittely on työssä oppimisen kertomusten osalta vaikeampaa kuin esimerkiksi kouluoppimiseen tai aikuiskoulutukseen kohdistuvien kertomusten osalta. Kertomuksessa saatetaan kuvata vaikkapa työhön liittyvää tietokoneen käytön tai jonkin tietokoneohjelman oppimista ilman, että työympäristö tulee eksplisiittisesti esille. Vastaava ilmiö luonnehtii opetustyössä oppimiseen kohdistuvia kertomuksia.

4.3.4. Kertomukset harrastusryhmistä

Harrastusryhmässä oppimisesta on 13 kertomusta, joista 2 on aikuis- ja 11 lapsuusvaiheesta. Aikuisvaiheisten harrastustoiminnassa oppimiseen kohdistuvien kertomusten vähäisyys selittyy ainakin osittain sillä, että suurin osa kirjoittajista on naisia, ja naisten harrastusmahdollisuudet näyttävät kulttuurisin perustein olevan pienemmät kuin miesten (ks. esim. Melkas 1998, 18–19).

Lasten harrastuskokemuksista suurin osa kohdistuu musiikkiin⁸⁰ ja musiikissa erityisesti pianonsoittoon. Oppimisprosessien osalta korostuvat näissä kertomuksissa ponnistelut ja oppimisen ilo. Muut harrastusryhmissä oppimisen kertomukset kohdistuvat liikuntaan. Liikuntaan kohdistuvat kertomukset liittyvät telinevoimisteluun, aitajuoksuun, balettiin ja tanssiin.

4.3.5. Kertomukset oppimisesta instituutioiden ulkopuolella

Olin sijoittanut instituutioiden ulkopuolisten kertomusten ryhmään tapaukset, joissa oppimisesta kerrottiin omaehtoisena toimintana ja joihin ei kertomussisältöjen perusteella voinut olettaa liittyvän muita instituutioita perhettä lukuun ottamatta. Tällaisia aikuisikään liittyviä instituutioiden ulkopuolisia oppimiskertomuksia on yhteensä 12 ja lapsuuteen liittyviä 21.

Aikuisuuteen sijoittuvien instituutioiden ulkopuolisten oppimiskertomusten teemat ovat moninaiset autonrenkaan vaihtamisesta kankaankudontaan ja kasvatus tehtävässä oppimiseen. Oppimisprosessien perusteella kertomukset jakaantuvat kahteen toisistaan poikkeavaan ryhmään sillä perusteella, oliko oppimisprosessissa apu läsnä vai ei ja oliko se määräävässä asemassa.

Lapsuudenaikaiset instituutioiden ulkopuoliset kertomukset ajoittuvat kaikki alle kouluikään. Pääosa niistä kohdistuu pyörällä ajon oppimiseen. Tällaisia tapauksia on yhdeksän. Tämän lisäksi kohdistuu kolme kertomusta kirjoittamisen

opetteluun ja erilaisiin matemaattisiin suorituksiin sekä yksittäiset kertomukset lukemaan oppimiseen, uinnin opetteluun, palapelin rakentamiseen, ruotsin kielen kohtaamiseen, kellonaikojen oppimiseen ja lehmän lypsämiseen.

Tavallisin koulun ja harrastusryhmien ulkopuolelta olevan lapsuudenajan oppimiskertomuksen kohde on siis pyörällä ajon oppiminen ja pyörällä ajon oppimisessa nimenomaan se vaihe, jolloin opittiin ajamaan ilman apurattaita tai kun opittiin ajamaan isojen ihmisten pyörällä. Aikuisuuteen liittyvien kertomusten mukaisesti myös lapsuusajan instituutioiden ulkopuoliset kertomukset eroavat toisistaan ennen kaikkea sillä perusteella, tapahtuiko opettelu jonkun avustuksella vai itsenäisesti ja mahdollisesti luvattakin. Tämä tekijä; kysymys siitä, oliko joku avustamassa vai ei, näyttää jakavan polkupyörällä ajon opettelun lisäksi kaikki muutkin lapsuudenajan oppimiseen kohdistuneet kertomukset oppijan subjektiivisuuden ja oppimistekoihin liittyvän päätöksenteon kannalta kahteen erilaiseen ryhmään. Seuraavista kahdesta kertomuksesta kertomus C15 edustaa tapauksia, joissa oppimisprosessista kerrottiin ennen kaikkea omaehtoisena toimintana ja kertomus C23 tapauksia, joissa oppiminen tapahtui toisten avustuksella.

"(...) päätin, että minun täytyy oppia ajamaan pyörällä. (...) Meillä oli kotona yksi iso aikuisten pyörä, jonka pystyssä pitäminenkin oli tosi vaikeaa(...)

Vaikka tielle oli kielletty menemästä, en malttanut olla lähtemättä näyttämään naapurin Marjatalle, kuinka hyvin osasin ajaa.(...) Hädissäni katsoin taakseni ja näin, että auto sieltä oli tulossa (...) näen vieläkin silmissäni mustan auton ja sen tien kohdan, missä auto silloin oli.

Muistan kuinka kurkin ojasta häpeissäni ohimenevää autoa, näkivätköhän ne. Sitten rupesi käymään kipeää. Risut raapivat joka puolelta ja pyörä oli tehnyt isoja mustelmia kun se kaatuen rymisteli päälleni. En mennyt naapuriin enkä itkenyt.(...) Muutaman päivän kuluttua ajoin ylpeänä naapuriin näyttämään, kuinka hyvin osaan ajaa." (C15.)

"Tarve oppia ajamaan pyörällä ilman apurattaita heräsi 7-vuotiaana, kun kouluun meno alkoi lähestyä.(...) Aluksi harjoittelu ilman tukirattaita oli todella pelottavaa ja olisin oikeastaan halunnut lopettaa koko touhun. Pelkäsin kaatuvani, vaikka isä tai äiti oli koko ajan tukemassa ja antamassa vauhtia. Meni useita päiviä ennen kuin mitään edistymistä tapahtui. (...) Kun tukijani tunsu, että olen tasapainossa, hän päästi irti ja kaikki sujui hyvin kunnes minun piti tehdä muutakin kuin istua kieli keskellä suuta, esim. polkea tai kääntyä. (...)" (C23.)

4.4. Yhteenveto ja kertomusten diskursiivisen tarkastelun asetelmat

Perusaineiston 314 kertomuksen joukossa on 139 kertomusta kouluoppimisesta. Näistä kertomuksista lähes 40 prosenttia kohdistuu matematiikkaan. Toiseksi suurimman ryhmän muodostavat kielet: äidinkieli, ruotsi ja vieraat kielet yhdessä. Niiden osuus on noin 30 prosenttia kouluoppimisen kertomuksista. Reaali- tai ns.

taito- ja taideaineista on vain muutamia kertomuksia kustakin. Uskonnon opiskelusta ei kirjoittanut kukaan.

Matematiikan opiskelusta eniten kerrotut aiheet olivat kertotaulun opetteleminen ja koko oppiaineen tai sen jonkin osa-alueen opiskelun vaikeudet. Yksittäisten tehtävien tms. yhteydessä tapahtuneesta oppimisesta tai matematiikan alkuoppimisesta kirjoitti hyvin harva.

Matematiikan vaikeuskertomukset olivat kategorioista 1 ja 2. Nämä kirjoitukset jakaantuivat karkeasti kolmeen ryhmään sillä perusteella, mistä vaikeuksien kerrottiin johtuneen:

- kertomuksiin, joiden vaikeuskuvaukset rakentuivat ensisijaisesti viestille siitä, että kirjoittajalla ei ollut matemaattisia taitoja
- kertomuksiin, joissa ongelmien viestittiin olleen oppiaineessa ja
- kertomuksiin, joissa vaikeuksien aiheuttajana pidettiin pääasiassa tai yksinomaan opettajan epäoikeudenmukaista toimintaa.

Koko oppiaineeseen tai sen jollekin osa-alueelle kohdistui myös muutama sellainen kertomus, joita ei varsinaisesti voi pitää kertomuksina matematiikan opiskelun vaikeuksista, vaan pikemminkin kertomuksina, joissa opiskelun lähtökohdan muodostaa jonkinlainen havahtuminen. Yksittäisiin tehtäviin kohdistuneet kertomukset olivat kaikki kertomuksia siitä, että yllättäen pitikin tai sai ponnistella. Kertotaulun opiskelun kertomukset olivat ulkoläksyn opettelemisen kertomuksia.

Koko oppiaineeseen kohdistuvia kertomuksia on matematiikan lisäksi runsaasti vieraista kielistä. Matematiikan tavoin pääosa näistäkin kertomuksista oli tyypiltään kertomuksia kielen oppimisen vaikeuksista. Tämän lisäksi vieraista kielistä oppiaineena kirjoitettiin kuitenkin myös suunnassa "se oppiaine ei kiinnostanut ollenkaan" ja suunnassa "siitä oppiaineesta sain paljon". Yksittäisten aihekokonaisuuksien osalta vieraiden kielten kertomukset kohdistuivat kielen rakenteen opiskeluun. Vieraan kielen puhumisen tai kuuntelemisen oppimiseen tavanomaisessa koulukontekstissa ei kohdistunut yhtään kertomusta.

Vieraisiin kieliin nähden toisentyyppisesti painoutuivat kertomukset äidinkielen oppimisesta. Ensinnäkään koko oppiaineen opiskelusta ei kirjoittanut kukaan. Toiseksi, kielen rakenteen sijasta kirjoitettiin pikemminkin itsensä suullisesta ja kirjallisesta ilmaisemisesta ja niihin liittyneistä vaikeuksista. Äidinkielen alkuoppimisesta oli myös muutama kertomus. Näissäkin kertomuksissa näyttivät olevan tekstit itsensä suullisesta ilmaisemisesta keskeisiä.

En alkujaan nimennyt kategorioita ulkoläksyille. Tämä kategoria muodostui matematiikkaan kohdistuneiden kertomusten ryhmittelyn yhteydessä. Matematiikan lisäksi ulkoa opetteluun kertomuksia löytyi suurin piirtein kaikista sellaisista oppiaineista, jotka kohdistuivat muihin koulun oppiaineisiin kuin niin sanottuihin taito- ja taideaineisiin.

Aikuisopiskelussa oli kolme toisistaan poikkeavaa oppimisympäristöspesifiä kertomuskohdetta: toimenpiteen tai laitteen käytön oppiminen, tenttiin lukeminen ja tutkielmatyyppisen työn tekeminen. Nämä kertomukset eriytyivät oppimisympäristöittäin siten, että niistä oppimisympäristöistä, joista oli kertomuksia toimenpiteen tai laitteen käytön oppimisesta, ei ollut kertomuksia tenttiin lukemisesta tai tutkielmien tekemisestä.

Autolla ajon opetteluun kohdistuneet kertomukset oli kaikki fokusoitu terveydenhuollosta olevia kertomuksia vastaavasti, eli tilanteeseen, jossa istutaan autossa ja opetellaan ajamaan, tai joissa ollaan juuri aikeissa ryhtyä tähän. Työssä oppimisen kertomukset kohdistuivat pääasiassa opetustyöhön ja atk-säältäöisen toimisto-, suunnittelu- yms. työn oppimiseen, eli asioihin, joiden voi olettaakin olevan lähellä kasvatustiedettä opiskelevien henkilöiden elämää ja/tai asioihin, jotka ovat olleet akuutteja työpaikkakoulutuksen kohteita lähimmän kymmenen vuoden aikana.

Harrastusryhmässä oppimiseen kohdistuneet kertomukset olivat lähes kaikki lapsuudesta. Kaksi tavallisinta oppimiskohdetta olivat pianonsoiton oppiminen ja liikunta. Instituutioiden ulkopuolisten oppimiskertomusten joukossa oli kertomuksia sekä lapsuudesta että aikuisuudesta. Aikuisvaiheen kertomuskohteet olivat moninaiset. Lapsuusvaiheen kertomuksista erottuu kertomususeuden perusteella yksi, nimittäin polkupyörällä ajon opetteleminen.

Kertomukset tarjoavat mahdollisuuden erilaisille diskursiivisen tarkastelun asetelmille. Yksi mahdollisuus olisi asettaa tarkastelun kohteeksi toisaalta kouluoppimisen kertomukset ja toisaalta instituutioiden ulkopuolisen oppimisen kertomukset. Tällaisen asetelman avulla voisi yrittää paneutua kouluoppimista koskevien diskurssien institutionalisoituneeseen erityislaatuun. Vaikeutena kuitenkin olisi esimerkiksi se, että vain hyvin harvoissa kertomuksissa instituutioiden ulkopuolisen oppimisen kohde on sama kuin kouluoppimisen kohteet ovat. Vaikeutena olisi myös se, että instituutioiden ulkopuolisissa kertomuksissa saattaa olla läsnä erilaisia instituutioita implisiittisessä muodossa.

Toisaalta voitaisiin tutkia kouluoppimisen kertomuksia ja verrata niitä kertomuksiin aikuiskoulutuksessa oppimisesta, tai kertomuksiin polkupyörällä ja autolla ajon oppimisesta, koska nämä olivat suosittuja vaihtoehtoja kouluoppimisen kertomuksille. Mutta koska tutkimusintressini kohdistuu kouluoppimiseen nimenomaan pedagogisesta näkökulmasta, tutkin kouluoppimisen kertomuksia oppiaineittain ja kertomuksia, jotka ovat koulun ulkopuolelta ja joissa kerrotaan samoista oppiaineista kuin kouluoppimisen kertomuksissa. Tämän lisäksi otan tarkasteltaviksi kertomukset opettajan työssä oppimisesta sekä polkupyörällä ajon opettelusta. Polkupyörällä ajon opetteluun kohdistuvat kertomukset otan analysoitaviksi siitä syystä, että kyseessä oli suosituin vaihtoehtoinen, lapsuuteen liittyvä kirjoituskohde.

Rakennan matematiikkaan kohdistuvista kouluoppimisen kertomuksista kahdeksan tekstikokonaisuutta. Kategorioiden 1 ja 2 vaikeuskertomuksista muodostan neljä tekstikokonaisuutta. Tekstikokonaisuuksista määräytyy kolme kertomusten erilaisten vaikeusdiskurssin perusteella. Tarpeen neljännen tekstikokonaisuuden muodostamiseen aiheuttaa se, että kategorioissa 1 ja 2 on muutama miehen kirjoittama kertomus. Muodostan niistä oman ryhmänsä. Havahtumiskertomuksista muodostan niin ikään oman tarkasteluyksikön. Vaikeus- ja havahtumiskertomusten lisäksi tarkastelen omina tekstikokonaisuuksinaan sellaisia matematiikkaan kohdistuvia kertomuksia, joiden ytimen muodostaa sen toteaminen, että "sai kerrankin pinnistellä", sekä kertomuksia matematiikan alkuoppimisesta ja kertotaulujen opettelemisesta.

Mielenkiintoisen vertailukohdan matematiikkaan kohdistuville kertomuksille tarjoavat toisaalta kertomukset fysiikan ja kemian opiskelusta ja toisaalta kertomukset vieraiden kielten opiskelusta. Fysiikkaan ja kemiaan kohdistuvia kolmea kertomusta tarkastelen yhtenä tekstikokonaisuutena. Vieraiden kielten opiskeluun kohdistuvista kertomuksista otan diskursiiviseen tarkasteluun kuusi tekstikokonaisuutta: kertomukset ulkoläksyjen opiskelusta, kertomukset vieraiden kielten opiskelusta taakkana, kertomuksen, jossa viestitään vieraan kielen opiskelun haastavuudesta ja kertomukset, jotka kohdistuvat vieraiden kielten rakenteen opiskeluun. Edellä mainittujen neljän tekstikokonaisuuden sijasta erillisinä analysoitavia tekstikokonaisuuksia on kuitenkin kuusi, koska "vieraat kielet taakkana" -tekstikokonaisuudessa on kaksi miehen kirjoittamaa kertomusta ja koska vaikeusdiskurssit jakavat, matematiikkaan kohdistuneiden kertomusten mukaisesti nämäkin kertomukset toisistaan poikkeaviin alaryhmiin. Tässä tapauksessa muodostan kaksi alaryhmää. Toisessa alaryhmässä koostuu teksti vaikeuksien aiheuttajasta pääasiassa opettajadiskurssista ja toisessa pääasiassa muusta kuin opettajadiskurssista.

Äidinkielen kouluoppimisen kertomukset jaan diskursiivista tarkastelua varten kolmeen tekstikokonaisuuteen, jotka ovat kertomukset itsensä suullisesta ja kirjallisesta ilmaisemisesta, kertomukset äidinkielen rakenteen opiskelusta ja sekä kertomukset ulkoläksyistä. Lukemaan oppimiseen kohdistuvien kertomusten joukossa on yksi miehen kirjoittama teksti. Analysoin sen erillään naisten kirjoittamista lukemaan oppimisen kertomuksista.

Liikuntaan kohdistuvien kertomusten joukossa on yksi miehen kirjoittama kertomus, mistä syystä analysoin liikuntaan kohdistuvat kertomukset kahtena tekstikokonaisuutena. Kertomuksista viisi sisältää oppimiskokemuksen osalta kielteisiä viestejä. Kielteisyys ja ei-kielteisyys onkin sukupuolen ohella toinen niistä tekijöistä, jonka perusteella rakennan liikuntaan kohdistuvien kertomusten diskursiivisen tarkastelun asetelmaa. Käsitöihin kohdistuvia kertomuksia tarkastelen yhtenä tekstikokonaisuutena.

Koulun ulkopuolisten kertomusten osalta tarkastelen toisaalta sitä, miten aikuisopiskeluun kohdistuvissa kertomuksissa sekä kertomuksissa harrastustoiminnassa oppimisesta kuvataan niiden oppiaineiden opiskelua, joista kerrotaan myös koulukontekstissa. Toisaalta tarkastelen sitä, miten oppimista kuvataan opetustyössä oppimisen kertomuksissa ja kertomuksissa pyörällä ajon opettelusta.

Aikuiskoulutuksesta on tutkimusaineistossa yksitoista kertomusta, pyörällä ajon opettelusta yhdeksän kertomusta ja opettajan työssä oppimisesta kolmetoista. Otan nämä kaikki analysoitaviksi. Harrastustoiminnassa oppimiseen kohdistuneista kertomuksista sen sijaan otan analysoitavaksi vain yhden kertomuksen. Nimittäin, kuten kertomusten kohdetarkastelu osoitti, kohdistuu lapsuuden harrastuksiin liittyvistä oppimiskertomuksista suurin osa musiikkiin. Muut lapsuuden harrastuskertomukset kohdistuivat liikuntaan. En pidä mielekkäänä analysoida musiikkiin kohdistuvien harrastuskertomusten diskursseja, koska koulukertomuksissa on vain yksi nuikkasanainen kertomus tavanomaisen koululuokan musiikinopiskelusta. Liikunnasta sen sijaan on yksi naisen kirjoittama lapsuusaikaan sijoittuva harrastuskertomus, jonka diskursseja pidän mielekkäänä analysoida. Kertomuksessa on runsaasti yhtymäkohtia vastaavaan naisen kir-

joittamaan kertomukseen koululiikunnasta. Molemmissa tapauksissa kyse on telinevoimistelun oppimisesta ja molemmat kertomukset sisältävät viestin suoritusvuoron odottamisesta jonossa ja viestin epäonnistumisesta.

5. Kouluoppimisen diskurssit

Ryhmittelin kouluoppimiseen kohdistuvat kertomukset diskursiivista tarkastelua varten erillisiksi oppiaineen ja kohdetarkastelun määrittämiksi tekstikokonaisuuksiksi edellisen luvun lopussa esittämälläni tavalla. Tekstikokonaisuuksien rakentamisessa oli tavoitteena, että niistä muodostuisi oppiaineiden sisäisten, oppimisongelmien määrittämien erityispiirteiden ja oppiaineiden välisten erityispiirteiden analysoinnin kannalta mielekkäitä kokonaisuuksia.

Teemat, joiden diskursseja analysoin, perustuvat tehtävänantoon ja sitä kautta toiminnanteoreettisiin lähtökohtiini oppimisen ymmärtämisessä. Teemat ovat seuraavat:

- minä oppivana subjektina
- opettaja ja opiskelu-/luokkayhteisö
- oppiaine
- oppimistyöskentelyyn liittyvä toiminta ja
- oppimisprosessin tulos.

Minää koskevilla tekstiosuuksilla tarkoitan sellaisia kertomusten osia, joissa kuvataan millainen minä olin koululaisena ja kertomuksen kohteena olevan oppiaineen oppijana. Opettaja- ja opiskeluyhteisö -teeman osalta puolestaan etsin, mitä kirjoittaja viestii näistä asioista, suhteestaan niihin ja niiden suhteesta itseensä. Lisäksi paneudun siihen, miten opettaja ja luokkayhteisö ovat läsnä oppimista kuvaavissa tekstiosuuksissa. Oppiaineisiin kohdistuvien tekstiosuuksien osalta etsin diskursseja siitä, millaisena kirjoittaja kertoi kokeneensa kertomuksensa oppiaineen ja miten hän suhtautui siihen. Toimintadiskurssien osalta etsin sisältöjä sille, miten osaamattomuutta kuvataan, mitä kertoja kirjoittaa tehneensä kuvaamisessaan oppimisprosesseissa ja mitä kertomuksen toiset henkilöt tekivät samoissa tilanteissa. Tuloksen osalta tarkastelen, mitä kirjoittaja sisällyttää tekstiosuuksiin, joissa hän kuva oppimisprosessin ja oppimisen tulosta.

Niiden kertomusten analysoinnissa, joissa kuvataan koko oppiaineen opiskeluun liittyneitä pitempiäaikaisia vaikeuksia, jaan tarkastelun kertomusten rakenteen mukaisesti kolmeen osaan. Nämä osat ovat seuraavat: käännettä edeltävä kertomusosuus, käänne ja käänteen jälkeinen kertomusosuus.

Etsin kertomuksista edellä nimeämiini teemoihin, eli minään, opettajaan ja luokkayhteisöön, oppiaineeseen, oppimistyöskentelyyn ja tulokseen sisältyviä diskursseja sinänsä. Tämän lisäksi analysoin tekstejä myös intertekstuaalisesti, eli paneudun nimeämiini teemoihin sisältyvien diskurssien muuttumiseen ja

eri teemoihin sisältyvien diskurssien keskinäisiin suhteisiin sekä yksittäisten kertomusten sisällä että tekstikokonaisuuksien välillä.

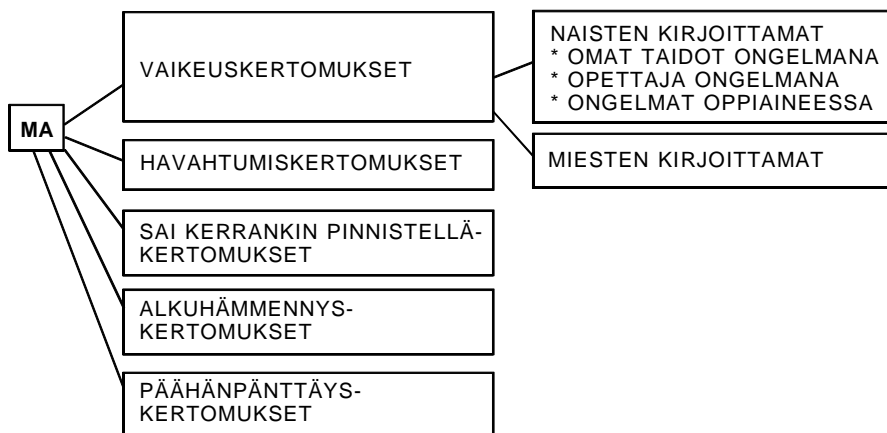
Kuten aiemmin on ollut esillä, pääosa kertomuksista on naisten kirjoittamia. Niissä tapauksissa, joissa johonkin muodostamaan tekstikokonaisuuteen kuuluu sekä naisten että miesten kirjoittamia kertomuksia, tarkastelen niitä erikseen.

Tässä luvussa tarkastelen kertomuksia kouluoppimisesta ja seuraavassa luvussa kertomuksia, jotka ovat koulun ulkopuolelta ja joiden avulla etsin lisäperspektiiviä kouluoppimista koskevien kertomusten tulkinnoille.

5.1. Matematiikka

Kuten luvussa 4.4. selostin, analysoin matematiikan kouluoppimiseen kohdistuvien kertomusten diskursseja kahdeksana tekstikokonaisuutena. Tekstikokonaisuuksien runsaus johtuu siitä, että muodostin vaikeuskertomuksista neljä tekstikokonaisuutta. Tämä perustui kahteen tekijään. Ensinnäkin, kertomuksissa esitetyt vaikeuksien syyt jakoivat kertomukset kolmeen selvästi toisistaan poikkeavaan ryhmään. Toiseksi, vaikeuskertomuksista on muutama miehen kirjoittama ja pidän tarpeellisena analysoida miesten ja naisten kirjoittamia kertomuksia erillisinä ryhminä.

Matematiikan kouluoppimiseen kohdistuvien kertomusten diskursiivisen tarkastelun tekstikokonaisuudet ilmenevät kuviosta 6 ja kertomusten määrät eri tekstikokonaisuuksissa taulukosta 9.



Kuvio 6. Matematiikan kouluoppimiskertomusten diskursiivisen tarkastelun tekstikokonaisuudet.

Taulukko 9. Matematiikkaan kohdistuvien kertomusten määrät diskursiivisen tarkastelun eri tekstikokonaisuuksissa

Tekstikokonaisuus	Kertomusten lukumäärä
matematiikan vaikeuskertomukset	
ongelmana omat taidot	7 ⁸¹
ongelmana opettajan taidot	7 ⁸²
ongelmat oppiaineissa	4 ⁸³
miesten kirjoittamat	5 ⁸⁴
havahtumiskertomukset	6 ⁸⁵
sai kerrankin pinnintellä -kertomukset	4 ⁸⁶
alkuhämmennyskertomukset	1 ⁸⁷
päähänpänttäyskertomukset	12 ⁸⁸

5.1.1. Vaikeuskertomukset

Omat taidot ongelmana naisten kirjoittamissa kertomuksissa

”Matematiikka oli minulle aina vaikeaa. Logaritmit ihan täyttä hebreaa. Kieli-
linjalaisenakin piti logaritmiopin pääpiirteet hallita. Jollakin tavalla rimaa hi-
poen selvitin muut matematiikan alueet, mutta logaritmioppi ei sijautunut käsi-
tysmaailmaani. Ongelma tuli puheeksi (...) poikakaverini kanssa. Hän (...) otti
asiakseen opastaa minut logaritmien mystiseen maailmaan. Ilta illan jälkeen
teimme matikan tehtäviä: minä tuhertaen numeroita ja hän kädestä pitäen neu-
voen (...) Ja ykskaks jokin jossakin kolahti ja salaisuus selkeni! Oli ihan kuin
matikan vaihde olisi lonksahtanut pykälään ja minä osasin laskea, enkä vain
logaritmeja, vaan kaikenlaista algebran yhtälöistä avaruusgeometrian tilavuuk-
siin.

Ja taas numerot nousivat! Vaki vitonen muuttui pian yhdeksiköksi. Olin kieli-
linjan tytöistä paras matikassa, ja olipa joskus minun kotitehtäväni oikein,
vaikka pojillakin ne olivat väärin! (...).“ (B15.)

81	Kertomukset B15, C16, C21, E1, E18, E53 ja G26
82	Kertomukset A21, B10, C12, C19, C54, D48 ja E6
83	Kertomukset A1, C13, D18 ja D34
84	Kertomukset A19, A26, E29, E41 ja E56
85	Kertomukset C35, D1, D8, E12, E13 ja E21
86	Kertomukset D21, E33, E68 ja F29
87	Kertomus A6
88	Kertomukset A17, B8, B14, C6, C26, C33, C34, C43, D2, D9, D31 ja F6

Kertomus B15 edustaa sellaista kertomustyyppiä, jossa pääasiallinen vaikeusdiskurssi rakentuu omien matemaattisten taitojen kyseenalaistamiselle. Matematiikka oli oppiaine, jossa oli aina ollut vaikeaa ja jossa menestyminen oli ollut heikkoa. Minädiskurssin avulla otetaan lisäetäisyyttä matematiikasta: olin kielilinjalainen. Viestejä matematiikan vaikeudesta vahvistetaan diskursseilla matematiikan mystisyydestä ja salaluonteisuudesta.

Opettaja- ja luokkayhteisödiskursseja kertomuksen käännettä edeltävään osuuteen ei sisälly. Toimintadiskurssi on niukkasanaista nipin napin selviytymisen diskurssia: kurssit tulivat juuri ja juuri selvitetyiksi.

Kertomuksen käänne rakentuu diskurssille muutospakosta. Opiskelutapaa oli muutettava, mikäli aikoi saada kurssin läpi. Käänteen katalysaattoriksi nostetaan kertojalle tärkeä henkilö ja tämän harjoittama yksityisopetus. Käänteen toimintateema rakentuu viesteille vaivalloisesta ja sinnikkästä puurtamisesta.

Käänteen jälkeistä vaihetta kuvaavassa kertomusosuudessa palataan minä- ja oppiainediskursseihin. Aiempi kyvyttömyys laskea matematiikan laskuja muuttuu taidoksi laskea niitä ja menestymättömyys menestykseksi. Menestystä verrataan luokan muiden oppilaiden menestykseen. Tapa, millä tämä tehdään, viestii sekä arvostetuksi tulemisen ja menestymisen välisestä yhteydestä että vallalla olevasta stereotypiasta, jonka mukaan matemaattiset erityistaidot ovat pikemminkin miehisinä kuin naisille ominaisia taitoja.

Muissa tämän tekstikokonaisuuden kertomuksissa saatetaan omien matemaattisten taitojen puuttumisen ohella viestiä vaikeuksien syistä diskursseilla opettajasta ja oppiaineesta. Matematiikan opettajan saatettiin viestiä olleen pelottavan ja matematiikan merkkien merkityksettömiä häkkyröitä⁸⁹. Vaikeusvaiheen toimintateemaa hallitsevat diskurssit yrittämisestä ja vähitellen muodostuneesta haluttomuudesta yrittää⁹⁰. Yrittämiskurssia voidaan pitää vieraantuneen yrittämisen diskurssina sillä perusteella, että kirjoittaja viestii vaikeudesta löytää yhteyttä merkeistä merkityksiin, kovasta yrittämisestä huolimatta.

Vaikeuksien myötä oli saattanut alkaa tuntua kyseenalaiselta, kannattiko matematiikan eteen nähdä vaivaa⁹¹. Vaivannäön kyseenalaistaminen saattoi tarkoittaa sitä, että matematiikan tehtävät tehtiin viimeisenä, jos niille jäi aikaa. Matematiikan kotitehtävien tekeminen saattoi myös jäädä epämääräiseksi matematiikan kirjan selailuksi⁹². Lisäksi vaikeudet olivat saattanut tuottaa vähättelevän asenteen koko oppiainetta kohtaan⁹³.

Kertomusten käänne rakentuu muutospakon⁹⁴, oppimisympäristön vaihdoksen⁹⁵ tai vaihdoksen tavoittelun⁹⁶ ympärille. Muutospakko on pakkoa selviy-

89 Kertomuksissa C16, E1 ja G26
 90 Kertomuksissa C16, C21, E1 ja G26
 91 Kertomuksissa C21, E1 ja G26
 92 Kertomuksissa C21 ja G26
 93 Kertomuksissa C21
 94 Kertomuksissa B15, C16, C21, E1, E53 ja G26
 95 Kertomuksissa C21, E1, E18 ja E53
 96 Kertomuksissa C16

tymisen vuoksi. Oli läpäistävä koe tai vuosikurssi. Yhdessä kertomuksessa käänne edellytti asioiden kohtaamista käytännön elämässä kouluvaiheen jälkeen⁹⁷.

Kuten kertomuksessa B15, myös monissa muissa tämän tekstikokonaisuuden kertomuksissa on läsnä oppimisen avustaja. Avustajana toimi yhdessä tapauksessa oma matematiikan opettaja⁹⁸, muissa tapauksissa joku muu opettaja kuin oma opettaja⁹⁹, poikakaveri, tai joku perheenjäsen¹⁰⁰. Kertomuksessa B15 kuvataan avustajaa ja hänen toimintaansa diskursseilla luotettavuudesta ja ajan antamisesta oppijalle sekä diskurssilla kärsivällisyydestä. Muihin näistä kertomuksista ei sisälly viestejä avustajan ominaisuuksista tai hänen toimintansa laadusta.

Käännettä edeltäneen ja käänteen jälkeisen kertomusosuuden toimintadiskurssit poikkeavat toisistaan siten, että käännettä edeltävän vaiheen vieraantuneen yrittämisen diskurssista siirrytään käänteen jälkeisissä tekstiosuuksissa diskursseihin sinnikkäistä ponnisteluista ja itsenäistyvästä toiminnasta¹⁰¹. Muutosta ei kuitenkaan välttämättä kuvata suoraviivaiseksi:

”Vaikeuksiakin oli ihan kiitettävästi. Joitakin asioita ei kertakaikkiaan ymmärtänyt ja motivaatio ylimääräiseen laskemiseen tahtoi joskus olla kateissa” (E18).

Muutosta viestitään vaikeuttaneen kyvyttömyyden tunteen, jonka rakentumisen alku saattoi olla vuosien takana. Kyvyttömyyden tunteen viestitään muun muassa vaikeuttaneen keskittymistä matematiikan opiskeluun¹⁰². Kyvyttömyyden tunteesta pois pääsemistä kuvataan diskursseilla sitkeästä puurtamisesta¹⁰³, tietoisemmasta päämääräorientaatiosta¹⁰⁴ ja yllättävästä menestymisestä kokeessa¹⁰⁵. Uuden päämääräorientaation syntyä saattoivat vauhdittaa poikakaveri, kuten kertomuksessa B15, tai lähestyvät ylioppilaskirjoitukset. Kertomuksessa, jossa mainitaan yllättävästä koemenestyksestä, sen viestitään pysynen yllätyksenä siihen asti, kunnes opettaja palautti kokeet. Onnistunut suoritus ei siis tuottanut omaa arviota onnistumisesta, vaan arvion epäonnistumisen jatkumisesta. Omien taitojen kyseenalaistaminen saattoi myös jatkua, vaikka akuutista kokeesta oli selvinnyt hyvin¹⁰⁶.

Opettajateema on enimmäkseen niukka tai sitä ei ole ollenkaan kertomusten käännteeseen liittyvissä ja käänteen jälkeisissä osuuksissa. Tästä on kuitenkin kaksi poikkeusta. Toisessa niistä nimenomaan uuden opettajan antama tukiopetus paikannetaan merkittäväksi käänteen tekijäksi¹⁰⁷ ja toisessa kertomuksessa

97 Kertomuksessa E53
 98 Kertomuksessa E1
 99 Kertomuksessa E18
 100 Kertomuksissa B15, C16, D34 ja E53
 101 Kertomuksissa B15, C16, E1, E18 ja G26
 102 Kertomuksissa C16, G26 ja E53
 103 Kertomuksissa C16, E1 ja E18
 104 Kertomuksissa B15 ja C21
 105 Kertomuksessa G26
 106 Kertomuksessa E53
 107 Kertomuksessa E1

nimenoman se, että opettaja kehui poikkeuksellista onnistumista, asetetaan tähän asemaan¹⁰⁸.

Mikäli koulukavereita on läsnä tämän tekstikokonaisuuden kertomuksissa, heitä on läsnä lähinnä vain niissä tekstiosuoksissa, joissa kuvataan omaa osaamisen tasoa. Käännettä edeltävissä tekstiosuoksissa osaamisen tasoa saatetaan kuvata diskurssilla riippumisesta muiden mukana tai diskurssilla putoamista muiden alapuolelle¹⁰⁹. Vain yhdessä kertomuksessa luokkakaverit ovat läsnä käänteiden jälkeisessä tekstiosuudessa. Tässäkin tapauksessa he ovat läsnä tekstiosuudessa, jossa kuvataan osaamisen tasoa. Kuvaus toteutetaan tavalla, joka osoittaa vallitsevaa hierarkista ajattelua matemaattisen kyvykkyyden jakaantumisesta: osaamisen taso oli parempi kuin kellään saman luokan tytöistä ja joskus jopa parempi kuin hyvin matematiikassa menestyneillä pojilla.

Tuloksen osalta viestitään mukana pysymisestä¹¹⁰, paremmasta menestymisestä matematiikan numeron kohoamisen muodossa¹¹¹ ja vaikeuksista todetaan opitun, että kova työ kannattaa¹¹².

Opettaja ongelmana naisten kirjoittamissa kertomuksissa

"(...) Olin aina pitänyt matematiikasta. (...) Nipan¹¹³ tultua huomasin olevani Nipan silmätikku. Pikku hiljaa huomasin kauhukseni, etten osannut mitään, en tunnilla, kokeessa enkä kotona läksyjä tehdessäni. Ahdistavaa! Sitten tuli uni-häiriöt, en saanut unta öisin, ennen kuin menin isän ja äidin viereen, vaikka hävettikin, kun olin jo iso tyttö. Pelkäsin opettajaa ja matematiikkaakin niin paljon, etten osannut enkä oppinut mitään. Kevääseen mennessä oli matematiikan numeroni pudonnut kaksi pykälää.

Kesä tuli ja pääsin pälkähästä. Lomalla en muistanut matematiikkaa enkä opettajaakaan ja nukuin yöni normaalisti omassa sängyssä. Syksyllä (...) helpotus oli valtava, kun huomasin vanhan opettajamme tulleen takaisin työhönsä. Asia unohtui ja opetuksessa ja opiskelussa ei sen jälkeen ollut mitään vaikeaa. Myöhemmin sain siskoltani kuulla, että Nipa-napero oli ollut ihastunut siskooni ja kun hän ei Nipasta välittänyt, niin Nipa puski vihansa minuun. (...) Enpä tiedä, ehkä näin saattoi ollakin, mutta se aika oli minulle koulunkäyntiaikanani ahdistavin kokemus. (...)" (C54.)

108 Kertomuksessa G26

109 Kertomuksissa E18, E1 ja C16

110 Kertomuksissa B15, D34, E1 ja E18

111 Kyseinen viesti on kaikissa tämän tekstikokonaisuuden kertomuksissa. Laajimmillaan numero kohosi neljä numeroa.

112 Kertomuksissa B15, C16, C21 ja E1

113 Nipa oli kertomuksen sijaisopettaja.

Kertomuksessa C54 kuvataan sijaisopettajan aiheuttamia matematiikan opiskelun vaikeuksia. Kertomus sisältää kaksi käännettä: käänteeseen, joka tuotti ongelman ja toisen, jonka seurauksena ongelmasta päästiin pois.

Kertomuksen ensimmäistä käännettä edeltävä tekstiosuus on lyhyt. Siinä lähinnä vain viestitään kertojan alkujaan myönteisestä suhtautumisesta matematiikkaa kohtaan. Käännettä ja samalla vaikeuksien syntyä kuvaavan tekstiosuuden hallitsevat diskurssit liittyvät opettajaan ja minään. Keskeisenä on pelkodiskurssi. Uusi opettaja aiheutti pelkoa, mikä puolestaan tuotti osaamattomuutta, unettomuutta ja itsetunnon murenemistä. Osaamattomuusdiskurssin sisältönä on, että kovasta yrittämisestä huolimatta ei osannut mitään. Kuvausta vahvistetaan diskurssilla numeron merkittävästä putoamisesta. Viestejä siitä, että ongelmien aiheuttajana oli nimenomaan opettajan pelko, vahvistetaan diskurssilla ongelmien poistumisesta sijaisopettajan poistumisen myötä.

Kertomuksessa ei varsinaisesti ole diskurssia omien matemaattisten taitojen puuttumisesta. Diskurssi vaikeudesta oppia matematiikkaa opettajan aiheuttaman pelon vuoksi sen sijaan sisältyy kertomukseen. Myöskään diskurssia matematiikasta ongelmallisena oppiaineena sinänsä ei kertomuksessa ole. Matematiikka oli oppiaine, joka oli alkujaan tuntunut miellyttävältä ja joka tuntui kiinnostavalta taas sen jälkeen, kun ongelmia aiheuttanut opettajasuhde päättyi. Kertomuksen loppu sisältää yhden mahdollisen selityksen sijaisopettajan epäoikeudenmukaiselle käyttäytymiselle. Selitys liittyy vallankäyttöön. Vallankäytön muoto on kostaminen, ja kostamisen syy opettajan tahdon toteutumatta jääminen parisuhdeasiassa, jonka toisena osapuolena olisi ollut kertojan sisko.

Kertomuksen C54 lisäksi *opettaja ongelmana* -tekstikokonaisuudessa on yksi muu kaksikänteinen kertomus¹¹⁴. Tässäkin kertomuksessa lähtökohtana on menestyminen matematiikassa ja siitä pitäminen. Käänteeseen kohti ongelmia paikannetaan yläasteelle siirtymiseen ja siihen liitetään sekä opettaja- että oppimisympäristöteemat. Opettajan ei viestitä olleen epäoikeudenmukaisen, vaan opetustaidoissaan kirjoittajan tyylille sopimattoman. Hän ei ollut välittänyt siitä, opiskeltiinko asioita ja tehtiinkö kotitehtäviä. Myönteinen käänteeseen sijoitetaan seuraavaan oppimisympäristön ja opettajan vaihdokseen.

Muut *opettaja ongelmana* -tekstikokonaisuuden kertomukset ovat yhden käänteeseen kertomuksia, eli kertomuksia, joissa kuvataan vaikeuksien ilmaantumista ja niistä pois pääsemistä. Yhdessä kertomuksessa vaikeudesta ei tosin päästä koulukontekstissa pois¹¹⁵.

Diskurssit vaikeuksien syistä tai vaikeuksien pääasiallisista syistä liittyvät, kahden edellä olevan kertomuksen vaikeusdiskurssien tavoin, koko tekstikokonaisuudessa opettajan opetustaitoihin¹¹⁶ ja/tai tämän pelottavuuteen¹¹⁷. Kertomuksen C54 opettaja oli pelottava epäoikeudenmukaisen kohtelun vuoksi.

114 Kertomus C12
 115 Kertomuksessa E6
 116 Kertomuksissa B10, C12, C17, D48 ja E6
 117 Kertomuksissa A21, B10, C17 ja C54

Epäoikeudenmukaisuuden sijasta pelkodiskurssi saatettiin liittää myös tämän vaativuuteen¹¹⁸ tai vaaraan leimaantua opettajan silmissä¹¹⁹. Opettaja saattoi herättää myös turvattomuutta¹²⁰.

Niissä kertomuksissa, joissa vaikeuksien syyt liitetään opettajan opetustaitoon, viestitään tämän olleen välinpitämätön kirjoittajan oppimista¹²¹ tai joidenkin oppilasryhmien oppimista kohtaan¹²² tai hänen viestitään olleen ylipäättään välinpitämättömän siitä, opiskellaanko ja opitaanko koulussa vai ei¹²³. Ongelmallisten opetustaitojen osalta saatetaan myös viestiä, ettei opettajalla ollut kiinnostusta tai aikaa paneutua siihen, mistä oppimisen ongelmat kulloinkin johtuivat¹²⁴. Lisäksi saatetaan viestiä opettajan toimineen joidenkin muiden oppilaiden oppimisen ehdoilla¹²⁵.

Opettajan opetustaitojen pohtimisen lisäksi lähes kaikissa tämän tekstikonaisuuden kertomuksissa kuvataan vaikeusvaiheessa olleen ongelmia myös omissa matemaattisissa taidoissa¹²⁶. Tämä ei kuitenkaan tapahdu yhdessäkään näistä kertomuksista kyseenalaistamalla omat matemaattiset kyvyt sinänsä.

Kertomusten käänne rakennetaan pääasiassa opettajan¹²⁷ tai oppimisympäristön vaihdoksen ympärille¹²⁸. Yhdessä kertomuksessa käänne paikannetaan pelkästään omiin ponnisteluihin¹²⁹. Niissä kertomuksissa, joissa käänne sijoitetaan opettajan vaihtumiseen, kuvataan vaihdoksen seurauksia diskursseilla osaamattomuuden muuttumisesta osaamiseksi¹³⁰, sammuneen kiinnostuksen muuttumisesta kiinnostukseksi¹³¹ ja turvattomuuden muuttumisesta luottavaisuudeksi¹³². Myös kertomuksessa, jossa käänne paikannetaan uuteen koulutusvaiheeseen, liitetään käänne opettajan vaihdokseen. Käännevaiheen opettaja oli innostava, hän ”todella opetti” ja neuvoi. Käännettä edeltävää opettajaa olivat kiinnostaneet vain ”etevät”¹³³.

-
- | | |
|-----|--|
| 118 | Kertomuksessa A21 |
| 119 | Kertomuksessa A21 |
| 120 | Kertomuksissa A21 ja C17 |
| 121 | Kertomuksissa B10, C17 ja E6 |
| 122 | Kertomuksissa C17 ja D34 |
| 123 | Kertomuksissa B10, C17 ja C12 |
| 124 | Kertomuksessa D48. Kyseisessä kertomuksessa pidetään ongelmien syihin paneutumista edellytyksenä sille, että kykenisi auttamaan ongelmissa. |
| 125 | Kertomuksissa C17 ja D34. Kertomusten "muut" olivat matematiikassa menestyjiä. |
| 126 | Kertomuksissa B10, C12, C17, D48 ja E6 |
| 127 | Kertomuksissa A21, C12, C54, D48 ja E54 |
| 128 | Kertomuksissa B10, C12 ja E6 |
| 129 | Kertomuksessa C17 |
| 130 | Kertomuksen C54 lisäksi kertomuksessa A26 |
| 131 | Kertomuksissa C54 ja D18 |
| 132 | Kertomuksessa A21 |
| 133 | Kertomuksessa E6. Kertomuksen lopussa kirjoittaja toteaa opiskelleensa samana lukuvuonna tilastotiedettä ja menestyneensä siinä hyvin vaikka hän ei ollut käynyt lukiota eikä opiskellut pitkää matematiikkaa ja vaikka hän oli pitkään kantanut mielessään kyvyttömyyden tunnetta matematiikan oppimisen suhteen. |

Oppiaine- ja toimintadiskurssit punoutuvat opettajateemaan sekä ongelmavaihetta edeltävissä että tämän jälkeisissä tekstiosuoksissa. Ongelmavaihetta edeltävissä tekstiosuoksissa viestitään jälkeenjäämisestä matematiikan perustiedoissa. Tämän viestitään tapahtuneen joko siksi, että ei uskaltanut pelon vuoksi kysyä opettajalta neuvoja¹³⁴ tai siksi, että ei välittänyt opiskella, koska osaamisesta ei välitetty¹³⁵. Jälkeenjäämisen sijasta voidaan viestiä myös asioiden puuroutumisesta¹³⁶. Jos ongelmavaiheen jälkeiset tekstiosuudet sisältävät kuvauksia matematiikasta oppiaineena ja toiminnasta matematiikan oppimiseksi, viestit liittyvät pääasiassa edellä mainittujen ongelmien purkamiseen. Lisäksi käännettä edeltävä tekstiosuus saattaa sisältää diskurssin tuloksettomasta, mutta kovasta työstä¹³⁷ ja käännevaihe diskurssin kovasta mutta tuloksellisesta työstä¹³⁸.

Kertomuksessa C54 kuvataan prosessin lopputulosta helpotuksen diskurssilla. Muissa kertomuksissa diskurssit ovat samansuuntaiset kuin lopputulos-teeman diskurssit *omat taidot ongelmana* -tekstikokonaisuuden kertomuksissa: matematiikan numero nousi¹³⁹, laskutaito löytyi¹⁴⁰ ja itsetunto parani¹⁴¹. Tiettyjä lisävivahteita näihin diskursseihin kuitenkin sisältyy verrattuna *omat taidot ongelmana* -kertomuksiin. Matematiikan numero saattoi nousta ”kiitettävälle tasolle”¹⁴², suhtautumistapa aiemmin pelkoa herättänyttä opettajaa ja oppiainetta kohtaan saattoi muuttua myönteiseksi¹⁴³ ja koulumenestys saattoi parantua paitsi matematiikassa myös muissa oppiaineissa¹⁴⁴.

Oppiaine ongelmana naisten kirjoittamissa kertomuksissa

”Lukion aikana matematiikassa opiskelimme derivoimista. Sana ei merkinnyt minulle yhtään mitään, eikä sen lyhenne D:kään. En tiennyt mitään mistään derivoimisesta. Tuntui typerältä ruveta opettelemaan sellaista asiaa, joka ei ollut koskaan elämässä tullut eteen ja jolle ei voinut kuvitella mitään käytännön arvoa. Opettajan opastuksella opin tietenkin ajan myötä derivoimaan. Ei sillä ole vielääkään mitään käytännön merkitystä, mutta onhan se mukavaa aivojumpsaa pyöritellä erilaisia lukuja. (...)” (A1.)

Oppiaine ongelmana -kertomusten vaikeusdiskurssit rakentuvat viesteistä matematiikan tietyn aihealueen outoudesta. Kertomuksessa A1 derivoiminen

-
- | | |
|-----|--|
| 134 | Kertomuksissa A21 ja C17 |
| 135 | Kertomuksissa C12 ja E6 |
| 136 | Kertomuksessa D48 |
| 137 | Kertomukset C17 ja C54 |
| 138 | Kertomus C17 |
| 139 | Kertomuksissa C12, C17, C54, D48 ja E6 |
| 140 | Kertomuksissa C12 ja D48 |
| 141 | Kertomuksissa B15, C12, C54, D48 ja E6 |
| 142 | Kertomuksissa C54, D48 ja E6 |
| 143 | Kertomuksissa B10 ja C17 |
| 144 | Kertomuksissa B10 |

ja sen symboli D olivat merkkejä ilman merkitystä. Niille ei tuntunut olevan paikkaa eikä käyttöä elämässä oppiaineen ulkopuolella. Yhdessä kertomuksessa outoutta aiheuttaa ”kirjaimilla laskeminen”¹⁴⁵. Sellainen ei tuntunut kuuluvan matematiikkaan. Myöskään sanallisten tehtävien tai ylipäättään sanojen ei pitänyt kuulua tähän oppiaineeseen¹⁴⁶. Yhdessä kertomuksessa ongelmaksi asetetaan matematiikan luonteen muuttuminen kansakoulusta oppikouluun siirtymisen myötä¹⁴⁷. Kansakoulussa oli opeteltu laskemaan valmiiksi muotoiltuja numerolaskuja. Oppikoulussa matematiikka ei ollutkaan pelkästään valmiiksi muotoiltujen laskutehtävien suorittamista.

Opettaja toimi kertomuksessa A1 outouden tunteen poistajana. Muissa tämän tekstikokonaisuuden kertomuksissa opettajasta viestitään päinvas-
taisessa suunnassa. Hän oli pelottava tai muuten autoritatiivinen henkilö, eikä häneltä uskaltanut kysyä apua¹⁴⁸ tai hän eteni opetuksessa liian nopeasti¹⁴⁹.

Oppiaine ongelmana -kertomuksiin ei sisälly viestejä matematiikan opiskelun kyseenalaistumisesta, kuten niihin vaikeuskertomuksiin, joissa kyseenalaistetaan omat matemaattiset taidot. Matematiikka oli oppiaine, jonka ongelmat tuli selvittää. Kertomukseen A1 ei sisälly viestiä siitä, mikä toimi varsinaisena haasteena outouden ylittämiseksi. Tilanne on sama yhdessä muussakin kertomuksessa¹⁵⁰. Yhdessä kertomuksista haasteeksi asetetaan halu käydä oppikoulu¹⁵¹ ja yhdessä häpeällisyys olla osaamatta¹⁵².

Häpeällisyysviestiin voi tulkita sisältyvän luokkayhteisön muiden jäsenten. Muuten heistä ei juuri ole mainintoja näissä kertomuksissa.

Toimintaa kuvaavat tekstiosuudet rakentuvat idealle *pikkuhiljaa aloin oppia*. Tällainen lisäajan tarvitsemisen viesti sisältyy kaikkiin tämän tekstikokonaisuuden kertomuksiin. Lisäajan lisäksi outouden ylittämiseen saatettiin tarvita avustajaa. Kertomuksessa A1 avustajana toimi opettaja, yhdessä muussa kertomuksessa isosisko¹⁵³ ja yhdessä isä^{154, 155}.

Tulosten osalta kertomuksissa viestitään outouden ylittämisen aikaansaamasta onnistumisen ja mielihyvän tunteesta¹⁵⁶. Myös itsetunnon paranemisesta kirjoitetaan¹⁵⁷.

145 Kertomuksessa D18

146 Kertomuksessa C13

147 Kertomuksessa D34

148 Kertomuksissa C13 ja D18

149 Kertomuksessa D34

150 Kertomuksessa D34

151 Kertomuksessa D18

152 Kertomuksessa C13. Kirjoittajan toisena vaihtoehtona olisi ollut palata kansakouluun.

153 Kertomuksessa D34

154 Kertomuksessa C13

155 Yksi kertomuksista, kertomus D18, ei sisällä kuvausta avustajista: kirjaimilla laskeminen opetettiin ensin ulkoa ja opettajan vaihduttua opittiin myös ymmärtämään kyseisiä laskuja ja kiinnostuttiin niistä.

Miesten kirjoittamat vaikeuskertomukset

Matematiikan vaikeuskertomuksiin sisältyy viisi miesopiskelijoiden kirjoittamaa kertomusta¹⁵⁸. Vaikeuksien syihin liittyvien viestien perusteella ne ovat kaikki erilaisia. Yhdessä kertomuksessa vaikeuksia kuvataan ensisijaisesti *omat taidot ongelmana*- ja yhdessä *opettaja ongelmana* -mukaisesti. Yhdessä kertomuksessa ei ollut aikaa koululäksyille, yhdessä vaikeusviestit ovat moniaineksiset ja yhdessä vaikeuksien syitä ei käsitellä. Tarkastelen kertomusta *opettaja ongelmana* erikseen ja muita kertomuksia yhdessä. Aloitan jälkimmäisistä kertomuksista.

Kertomuksessa, jossa vaikeuksien syitä kuvataan omat matemaattiset taidot kyseenalaistavalla diskurssilla, opiskellaan trigonometriaa.

”En ole koskaan ollut hyvä matematiikassa ja olin eräällä luokalla kauan tuskastellut trigonometrian laskujen kanssa, kun en ymmärtänyt enkä saanut niitä oikein lasketuksi. Koetta edeltävän illan (ja kauan ennen sitä) luin ja pääntäsin, saamatta sen enempää aikaan. Seuraavana iltapäivänä oli koe, johon menin jo täysin lannistuneena. Laskin laskut ja kokeesta poistuin lannistuneena. Olin hyvin masentunut osaamattomuudestani. Kokeen palautuspäivänä hämmästys oli suuri. (...) Numero oli 9 ja vain yksi tehtävä väärin. Sen jälkeen olen alkanut pitää matematiikasta ja se nosti itseluottamusta tuntuvasti. (...)” (E41.)

Kertomus E41 sisältää naisten vastaavaan tekstikokonaisuuteen sisältyvien kertomusten kanssa monia yhtäläisyyksiä. Ensinnäkin käännettä edeltävää toimintaa kuvataan diskurssilla sinnikkäästä mutta tuloksettomasta ja vieraantuneesta toiminnasta. Toiseksi, vaikeusvaiheeseen viestitään liittyneen vaikeuksia ymmärtää matematiikkaa. Kolmanneksi, vaikeuksien viestitään vieneen luottamuksen omiin taitoihin ja neljänneksi, tilanteen todetaan masentaneen. Yhtäläisyyttä on myös siinä, että käänteen jälkeen kuvataan suhteen matematiikkaan muuttuneen ja itseluottamuksen parantuneen. Myös toteamus siitä, että yllättävässä onnistumistilanteessa ei osannut itse arvioida onnistuneensa, löytyy melkein sellaisenaan yhdestä naisen kirjoittamasta *omat taidot ongelmana* -kertomuksesta. Ero kertomuksen E41 ja naisten kirjoittamien *omat taidot ongelmana* -kertomusten tekstisisältöjen välillä on ennen kaikkea siinä, että kertomuksessa E41 käänteen ei kuvata rakentuneen tilanteen kärjistymiselle eikä tietoisille ponnisteluille muutoksen aikaansaamiseksi.

Kertomuksen E41 tavoin ei muissakaan tarkasteltavana olevista neljästä kertomuksesta viestitä muutoksesta omaehtoisena ja tietoisena vastauksena tilanteen kärjistymiselle. Käänteeseen paikannetaan kertomuksessa E41 yllättävään

156 Kertomuksissa A1 ja C13

157 Kertomuksissa C13, D34 ja D18

158 Kertomukset A19, A26, E29, E41 ja E56

koemenestykseen. Yhdessä toisessa kertomuksessa käänne paikannetaan asioiden oppimiseen ehtolaiskursilla¹⁵⁹. Loppuihin kahteen kertomukseen ei sisälly käännetekstejä ollenkaan.

Käänteeseen jälkeisestä toiminnasta matematiikan opiskelussa ei ole kuvausta muissa tämän ryhmän kertomuksista kuin kertomuksessa E41. Tuloksen osalta tilanne on sama.

Kertomuksessa E56 todetaan vaikeuksien syynä olleen opettajan. Myös tämä kertomus sisältää samansuuntaisia viestejä kuin vastaava naisen kirjoittama kertomus.

”(...) Kysymykseen tulee lukioaika (-79–82). Matematiikassa menestyin hyvin aina ala-asteelta yläasteelle saakka. Lukiossa ilmeni masentavia ongelmia.

Omana tapanani oli opiskella matematiikkaa (laaja kurssi) kirjoista vuotta etuajassa ja kerrata aiempaa oppimista normaalin opetuksen yhteydessä. Aloitin ‘systeemin’ yhdeksännellä luokalla.

Opettajani lukiassa oli täysi ‘PÖNTTÖ’. Vaikka esim. kotilaskuja tutkittaessa tunnilla olin usein ainut joka oli saanut ne laskettua ja laskinkin ne sitten taululle (tapa). Kuitenkaan en koskaan saanut hyvää arvosanaa todistukseen, vaikka kokeiden arvosanat puhuivat toista.

Kolmannella luokalla tilanne oli tosi huono. Ennen kirjoituksia opettaja laski laskujen esim. vastauksia (vanhat yo-kys.), kuitenkin hän itse oli laskenut väärin ja ‘minä poika’ tietenkin oikaisin asian esittämällä oman ratkaisuni – olin oikeassa.

Tilanne oli se – minulle sanottiin aina suoraan, ettei asioita VOI tehdä niin kuin minä tein. Muut aineet kärsivät, sillä keskityin pakosta matematiikkaan.

Vielä mennessäni yo-kirj. opettaja suoraansanoen haukkui ovella ja sanoi: ‘Turhaan edes yritäkään. TYHYMÄ!’ No mielestäni yo-kirj. meni matematiikan osalta hyvin, muuten penkin alle. Opetuksella voi olla myös negatiivinen vaikutus!!

Olen katkera vielä tänäänkin, sillä lopputulos on vaik. opiskelumahdollisuuksiini.

Mikäli joskus toimin opetustehtävissä niin tiedänpähen ainakin mitä vääränlainen opettaja–oppilas -suhde voi saada aikaan. En ollut ‘ongelmanuori’, vaan ilmeisesti olin mallioppilas, koska 9-luokalla sain palkinnon esimerkillisestä opiskelusta ja toisiin oppilaisiin myönteisestä vaikuttamisesta.

Opiskelu -89–91, siellä sain aina stipendit ja mallioppilaan palkinnon. Pidin lukioaikana itseäni erittäin aktiivisena.” (E56.)

Naisen kirjoittaman *opettaja ongelmana* -kertomuksen tavoin kertomuksessa E56 pidetään ongelmien aiheuttajana opettajan epäoikeudenmukaista toimintaa. Opettaja nimitteli, tulkitsi kirjoittajan toimintatapaa epäkelvolliseksi, laski itse virheellisesti ja arvosteli epäoikeudenmukaisesti. Kertomuksen minäteksteissä viestitään kyvykkyydestä matematiikassa, ongelmatilanteen masentavuudesta ja pakosta käyttää runsaasti aikaa matematiikan tehtävien parissa, kuten vastaavassa naisenkin kirjoittamassa kertomuksessa viestittiin. Mutta selvä ero naisen ja miehen kirjoittaman *opettaja ongelmana* -kertomuksen välillä on siinä, että

naisen kirjoittamassa kertomuksessa oppilas yritti olla näkymätön ongelmana pitämälleen opettajalle, mutta kertomuksen E56 oppilas mitteli arvovaltaista opettajan kanssa uhmaamalla tämän auktoriteettia oppiaineeseen liittyvissä asioissa.

Kertomuksen E56 loppupuolen minäteksteissä vahvistetaan ongelmien olleen opettajassa. Tämä tehdään mainitsemalla kertojan erityisestä ansioituneisuudesta sosiaalisten suhteiden alueella: kertoja oli palkittu mallioppilana sekä ennen konfliktista opettajasuhdetta että tämän jälkeen.

Kertomus E56 on ainoa miesten kirjoittamista matematiikkaan kohdistuvista kertomuksista, jossa luokkakaverit ovat läsnä. He ovat läsnä samassa tehtävässä kuin naistenkin kirjoittamissa kertomuksissa, eli oman aseman määrittämisen tehtävässä.

5.1.2. Havahtumiskertomukset

Tutkimusaineistossa on kuusi *havahtumiskertomusta* matematiikan opiskelusta.

”Olin ala-asteen kuudennella luokalla, kun huomasin/tajusin huonon matematiikan numeroni (6) vaikka olin aina pitänyt laskemisesta. Keväällä sitten aloin harjoittelemaan laskemista ja kun ensimmäinen kokeeni sinä keväänä lähestyi, huomasin ”kärsiväni“ suurista suorituspaineista (olotilani oli kauhea – hyvin luettu kokeeseen – täytyi pärjätä, saada hyvä numero). Sain kokeista 8- ja sehän nosti motivaatiotani ja loppukevään kokeet menivät kaikki hyvin.

Sitten loppukeväästä meidän täytyi valita minkä tason kurssille (keski, lyhyt, vai pitkä) sitä yläasteella mennään. Opinto-ohjaajani suositteli keskitason kurssia, mutta menin laajalle ja menestyin (opin) siellä hyvin sillä näyttämisen tarve oli suuri (ja tietysti pidin aiheesta).

Matematiikasta tuli suosikkiaineeni ja nyt olenkin yliopistossa opiskellut matematiikkaa ja tietojenkäsittelyoppia jo kuusi vuotta (valmistuminenkin näyttää mahdolliselta).“ (E12).

Vaikeuksista voittoon -tyyppisten kertomusten juonirakenteen tavoin voi kertomusta E12 luonnehtia juonirakenteeltaan kertomukseksi havahtumisesta, havahtumista edeltäneestä toimintatavasta ja havahtumisen jälkeisestä toimintatavasta. Havahtumista edeltänyt tekstiosuus sisältää diskurssit matematiikasta oppiaineena sekä minästä suhteessa laskemiseen ja matematiikassa menestymiseen. Tekstissä kuvataan toisaalta laskemisen mukavuutta, toisaalta ulkopuolista suhdetta matematiikkaan oppiaineena ja matematiikassa menestymisen tavoitteluun. Diskurssia matemaattisten taitojen puuttumisesta kertomukseen ei sisälly. Minän suhdetta matematiikkaan kuvataan diskurssilla sen tietynlaisesta itsestäänselvästä arvostuksesta.

Kertomuksen havahtuminen rakentuu edellä mainittujen minä- ja oppiainediskurssien ja toisaalta tulossa olleeseen oppimisympäristön vaihdokseen liittyneiden diskurssien varaan: ylä-asteelle siirtymisen seurauksena joutuisi valitsemaan matematiikan opiskelemisen tason, mutta matematiikan numerot eivät tuntuneet

vastaavan kirjoittajan omaa käsitystä hänen matemaattisista taidoistaan. Sama ongelma sisältyi siihen, miten opinto-ohjaaja arvioi hänen taitojaan. Kertomuksessa ei ole diskurssia matematiikan opettajasta ollenkaan.

Havahtumisen seurauksia kuvataan kertomuksessa E12 ennen kaikkea diskursseilla toimintatavan muutoksesta sekä minästä matematiikan opiskelijana itsearvostuksen ja ulkopuolisen arvostuksen jännitekentässä. Kirjoittaja uskoi matemaattisiin taitoihinsa ja kiinnostukseensa matematiikkaa kohtaan ulkopuolista arvioijaa enemmän ja halusi näyttää olevansa oikeassa. Toimintakuvaus muuttuu ei-harjoittelemisen diskurssista diskurssiin harjoittelemisesta.

Omat taidot ongelmana -kertomuksissa painosti käännettä edeltänyt osaa-mattomuus, mutta kertomuksessa E12 paineet sijoittuvat käänteen jälkeiseen aikaan; tarpeeseen saada hyvä numero, koska oli tehnyt töitä numeron eteen. Toinen selvä ero omat matemaattiset taidot kyseenalaistaviin vaikeuskertomuksiin nähden on diskurssissa itsearvostuksesta. Kuten omat taidot kyseenalaistaneissa vaikeuskertomuksissa, niin tässäkin tapauksessa menestyminen lisäsi itsearvostusta, mutta lähtökohdiltaan itsearvostus oli kertomuksessa E12 vähemmän kyseenalaistunut kuin *omat taidot ongelmana* -kertomuksissa.

Kertomus E12 on tietyiltä osin tyypillinen tämän tekstikokonaisuuden kertomus. Ensinnäkin, yhdessäkin *havahtumiskertomuksessa* tekstin kirjoittaja ei kyseenalaista omia matemaattisia taitojaan. Suhdetta matematiikkaan ei kuvata ei matikkapäätä -tyyppisellä diskurssilla, vaikka matematiikassa olisi ollut selviä vaikeuksiakin. Toiseksi, kaikkien *havahtumiskertomusten* minädiskursseja luonnehtii tietynlainen luottamus työnteon voimaan oppimisessa. Edelleen, kertomuksen E12 sisältöjen tavoin opettajadiskurssi puuttuu yhtä lukuun ottamatta kaikista muista tämän tekstikokonaisuuden kertomuksista. Yhdessä kertomuksessa matematiikan opettaja on läsnä. Kertoja kuvaa tilannetta, jolloin hän kohtasi uutena asiana jakokulmassa laskemisen. Häntä ihmetytti, millä perusteella opettaja ”nakkeli lukuja ylös ja alas”¹⁶⁰. Muuta opettajasta ei viestitä tässäkin kertomuksessa.

Luokkatoverit ovat eksplisiittisesti läsnä yhdessä *havahtumiskertomuksessa*¹⁶¹. Läsnäolo liittyy diskursseihin vaikeuksien mahdollisesta syystä ja kipinästä kamppailla niistä pois. Kirjoittaja kuvaa viettäneensä aikaa oppitunneilla juttelemalla muiden oppilaiden kanssa ja pohtii, mahtoiko muutokseen sysätä oman position muuttuminen matematiikan taitajasta luokkayhteisössä seuraavasti:

”(...) kai se oli turhaantumista, kun entinen matematiikkanero olikin yhtäkkiä luokan osaamattomin. (...)” (D1).

Minän suhdetta matematiikkaan oppiaineena luonnehtii kaikissa *havahtumiskertomuksissa* tietynlainen positiivinen arvostus. Matematiikkaa kuvataan oppiaineena, johon ei tulisi suhtautua välinpitämättömästi ja joka ei saisi

160 Kertomuksessa E13

161 Kertomuksessa D1

mennä huonosti, vaikka se käytännössä oli saattanut mennä huominkin kuin olisi ollut suotavaa ja vaikka siihen oli saattanut suhtautua välinpitämättömästi¹⁶².

Havahtumisen aiheuttaja vaihteli eri kertomuksissa¹⁶³, mutta yhteistä niille oli jännite matematiikan osaamisen ja siinä menestymisen ja matematiikan oman kiinnostavuuden tai arvotuksen välillä tilanteessa, jossa osaaminen joutui punnittavaksi¹⁶⁴. Erotuksena kertomuksille, joissa kyseenalaistettiin omat matemaattiset taidot ja joissa muutokseen pakotti akuutti selviytymisongelma, toimi näissä kertomuksissa jonkin uuden tilanteen ennakoiti¹⁶⁵, yllätyksellinen tilanne¹⁶⁶ tai tilannekohtainen havahtuminen¹⁶⁷ muutoksen katalysaattorina.

Aiemmin analysoitujen tekstikokonaisuuksien mukaisesti myös *havahtumis-*kertomuksissa kuvataan havahtumisen tuottamia muutoksia. *Omat taidot ongelmana* -kertomusten tavoin muutos näissäkin kertomuksissa on muutosta sekä toimintatavoissa että matematiikassa menestymisessä. Edellä mainitut kaksi viestiä sisältyvät kaikkiin tämän tekstikokonaisuuden kertomuksiin. Lisäksi matematiikalle annettiin aikaa¹⁶⁸, sen opetusta kuunneltiin tunneilla¹⁶⁹ ja laskuja alettiin harjoitella säännöllisemmin ja systemaattisemmin¹⁷⁰.

Kaksi tämän tekstikokoanaisuuden kirjoittajista kertoo opiskelleensa matematiikkaa myöhemmin yliopistossa¹⁷¹.

5.1.3. *Sai kerrankin pinnistellä -kertomukset*

Yksittäisiin tehtäviin kohdistuu neljä kertomusta, jotka kaikki ovat samantyyppisiä. Ne ovat kertomuksia siitä, kun joutui poikkeuksellisesti pinnistelemaan matematiikan yksittäisten laskujen kanssa.

”Oma koulu aika on kovin kaukana: tuntuu vaikealta löytää sopivaa esimerkkiä. Ja ne ‘en osaa’ -tilanteet eivät tunnu liittyvän kouluun – ellei sitten liikunta- tai ehkä käsityötunneilla, jolloin asia lienee ollut todellisuudessa: ‘en osaa tarpeek-

162 Tällainen *toivottua huominkin menemisen ja siitä havahtumisen* diskurssi sisältyvät kertomuksiin C35, D1, E12 ja E21.

163 Kertomuksissa D1 havahduttiin juttelusta opiskelemaan oppitunneilla, kertomuksissa C35 ja D8 tulossa olleesta opintojaksosta ylempiluokkalaisilta saadun ennakkokuvan vuoksi, kertomuksissa E13 havahduttiin yllätykseen, että ei oppinutkaan heti opeteltavana ollutta asiaa ja kertomuksissa E21 havahduttiin aina kokeiden ennen.

164 Tämä jännite on eksplisiittisesti läsnä kertomuksissa D8, E12 ja E21.

165 Kertomuksissa C35, D8, E12 ja E21

166 Kertomuksissa E13

167 Kertomuksissa D1

168 Kertomuksissa C35, D8, E12, E21 ja D1. Kertomuksissa E21 tämä tarkoitti kuitenkin systemaattisesti vain paria iltaa ennen kutakin matematiikan koetta.

169 Kertomuksissa D1

170 Kertomuksissa C35, D1, D8, E12 ja E21

171 Kertomusten C35 ja E12 kirjoittajat

si hyvin’. Eikä minusta koskaan ole tullut urheilijaa tai käsityöihmistä, niin että voin vieläkin sanoa ‘en osaa’. (...)

Mitä sitten muistaisin oppimisprosessin esimerkiksi? Ehkä on ollut matematiikan tehtäviä, jotka eivät ei ole heti selvinneet. Niitä sai miettiä, ihmetellä. Harmitti, kun ei osannut – tavallisesti osasi. Tietysti halusin oppia, halusin ymmärtää. Miksi? Siksikö, että se kuului asiaan? Ei kai pelkästään niin. Jostakin tuo ymmärtämisen halu tuli (...) Entä miten oppiminen tapahtui? (...) Tietysti ensin oli oppitunti, ja minä kai suunnilleen oletin, että silloin jo ehtii oppia ainakin jollakin tavoin. Mutta oppiminen edellytti siis tehtävän miettimistä, paluuta äsken ja aikaisemminkin opetettuun. Ehkä tehtävän jättämistä hetkeksi, paluuta siihen. Joskus myös avun kysymistä; ja kysyessä saattoi solmu aueta.” (E68.)

Kertomuksen E68 minä- ja oppiainediskursseissa viestitään taitavuudesta matematiikassa ja kiinnostuneisuudesta sitä kohtaan. Poikkeuksellinen tilanne rakentuu siitä, että suoritettavana ollut tehtävä ei selvinnyt heti. Myös toimintadiskurssi poikkeaa olennaisesti *omat taidot ongelmana* -kertomusten toimintadiskursseista. Toimintadiskurssi on diskurssia normaalisti sujuvasta toiminnasta. Poikkeuksellinen tilanne tuo tullessaan katkoksia, harmittelua ja tarpeen poistuakin tekemättömän tehtävän luota.

Kertomus E68 on tyypillinen *sai kerrankin pinnistellä* -tekstikokonaisuuden kertomus. Kaikissa tämän tekstikokoanaisuuden kertomuksissa viestitään taitavuudesta matematiikassa, poikkeuksellisesta katkoksesta tehtävien suorittamisessa ja/tai matematiikan oppimisessa ja kyseisen katkoksen tarjoamasta haasteesta. Poikkeuksellisen haasteen tarjonnut tehtävä saattoi tuntua niin vaikealta, että oli miltei annettava periksi¹⁷². Poikkeuksellinen tilanne tuo tullessaan katkoksen lisäksi ponnisteluja¹⁷³, harmittelua¹⁷⁴ ja tarpeen poistuakin välillä tehtävän ääreltä¹⁷⁵. Ratkaisun löytyminen sijoitetaan kahdessa tapauksessa muualle kuin varsinaiselle tehtävän suorituspaikalle. Toisessa näistä tapauksista se sijoitetaan uneen¹⁷⁶ ja toisessa piha-askareiden lomaan¹⁷⁷.

Opettajateeman diskurssit poikkeavat muiden matematiikkaan kohdistuvien kertomusten opettajadiskursseista siinä, että mikäli opettaja on läsnä kertomuksissa, hän on läsnä asian opettajana ja henkilönä, jonka opetuksen aikana normaalisti oppi. Yhteenkään tämän tekstikokonaisuuden kertomuksista ei sisälly viestiä opettajasta pelon aiheuttajana eikä niissä muutenkaan viestitä kertojan erityisestä suhteesta opettajaan. Opettajan lisäksi tämän tekstikokonaisuuden kertomuksissa ei mainita muita luokkayhteisön jäseniä.

172 Kertomuksessa D21
 173 Kertomuksissa D21, F29, E33 ja E68
 174 Kertomuksissa D21, E33 ja E68
 175 Kertomuksissa D21, E33 ja E68
 176 Kertomuksessa E33
 177 Kertomuksessa D21

5.1.4. Kertomukset matematiikan alkuoppimisesta

Matematiikan alkuoppimisen kategoriassa on yksi kertomus¹⁷⁸. Se on miehen kirjoittama. Varsinaisesti tässäkin kertomuksessa ei ole kyse matematiikan alkuoppimisesta, vaan numeroiden ensikohtaamisista ja niiden kirjoittamisen oppimisesta. Kertomus on tekstistön A kertomuksena niukka. Siitä löytyvät diskurssit hämillään joutumisesta uuden oppiaineen merkkien vuoksi, vieraudesta kyseisten symbolien käytössä sekä diskurssi tuloksellisen toiminnan välineellisestä ja tavoittelemisen arvoiseksi koetusta palkkiosta.

”Kansakoulun ekaluokalla laskeminen oli hyvin mielenkiintoinen tapahtuma. Ensin oli hyvin hämillään, kun paperille piti muotoilla eri näköisiä viivoja ja koukeroita. Sitten niille annettiin omat nimet.

Mutta asiahan tuntui mielenkiintoiselta, kun näillä koukeroilla sai aikaan uusia koukeroita. Sitten laitettiin koukeroiden – numeroiksi aloimme niitä kutsumaan – väliin viivaa ja ristiä. Helmitaulu oli suureksi avuksi tässä tapahtumassa. Sitten, kun oppi laskemaan, niin oli mukava kun laskennossa sai tehtävät tehtyä sai palkinnoksi lukea Risto Roopenpoikaa.” (A6.)

Kertomuksen A6 lisäksi parissa muussa kertomuksessa viitataan matematiikan opintojen alkuvaiheeseen; kertomuksessa, jossa kuvataan jakolaskujen opiskelua¹⁷⁹ ja toisessa, jossa kuvataan siirtymistään kansakoulusta oppikouluun¹⁸⁰. Näissä molemmissa kertomuksissa tuodaan esille matematiikan alkuopiskelun helppoutta. Toinen kirjoittajista toteaa, että jakokulma oli ensimmäinen asia, joka ei ollut itsestään selvä heti ja toinen kuvaa joutuneensa vaikeuksiin sanallisten tehtävien myötä, koska hänen mielestään matematiikkaan kuuluivat numerot, kuten oli ollut alaluokilla, mutta eivät sanalliset tehtävät.

5.1.5. Kertomukset pähänpänttävyydestä

Hallitseva diskurssi kertomuksissa kertotaulun opettelemisesta liittyy toimintateemaan.

”Muistan aina, kuinka vaikea minulle oli (...) kertotaulun oppiminen. Kouluun meno niinä päivinä, kun oli matematiikkaa, oli erittäin vaikeaa, varsinkin, kun tiesi, että opettaja nostatti meidät ylös ja kyseli kertotaulua, antoi pari kolme sekuntia vastausaikaa ja ne jotka tiesivät, saivat istua. Eihän ketään haluttanut jäädä viimeisenä seisojaksi, ei ainakaan minua. Kotona luin ja luin ja itkin ja luin kertotauluja, kunnes yhtäkkiä jotain naksautti ja opin ne. Koulussa menin aivan lukkoon enkä osannut vaikka kotona äidin kysellessä osasin kaikki. No,

178 Kertomus A6
179 Kertomus E13
180 Kertomus C13

sekin selvisi aikoinaan. Opettajallakin oli osasyynsä siihen, mutta opin kerto-
taulun, vaikka ensin tuntuu, ettei se mene minun päähäni ikinä.” (C43.)

Kertomuksessa C43 opiskellaan kertotaulua mekaanisena päähän pönttöyksenä. Kertotaulun osaamista kontrolloidaan siten, että osaaminen tarkoittaa samaa kuin vastata nopeasti oikein. Tietäminen tai ei-tietäminen tehdään kaikille näkyväksi ja siitä, osaako vai ei normien edellyttämällä tavalla, on julkisia seurauksia. Toimintatapa ahdistaa. Voimakasta ahdistavuus-diskurssia lukuun ottamatta kertomus C43 on tyypillinen kertomus kertotaulun opettelemisesta.

Omat taidot ongelmana -kertomuksille tyypillisiä omia matemaattisia kykyjä kyseenalaistavia diskursseja ei juuri ole kertotaulun opettelu kertomuksissa. Sama koskee oppiainediskurssia. Näiden diskurssien sijasta kertomuksissa kertotaulun opettelusta korostuu kertomuksen C43 sisältöjen tavoin diskurssi toimintatavasta, jonka ydinsisältö rakentuu kaikissa kertotaulun opettelu kertomuksissa opettajan ja oppilaiden tietynlaisen, tarkoin normitetun työnjaon ympärille. Oppilaan tehtävänä oli täyttää kertotaulujen päähän pönttöyksen¹⁸¹ normi.

Kertotaulun opettelemisen ja osaamisen normit edellyttivät, että kertotau-
lukokeista tuli saada tietty määrä täysiä pisteitä ja kertotaulut piti muistaa nopeasti ilman muistamista tukevien apuneuvojen käyttöä. Opettajan tehtäviin kuului huolehtia normien täyttymisestä. Normikontrolli sisälsi palkkiorangais-
tus-systeemin, joka saattoi tarkoittaa istumaan pääsyä mahdollisimman nopeasti tai sitten jäämistä seisomaan viimeisten joukkoon¹⁸², tavoiteltavaa merkkiä vihkossa tai sitä paitsi jäämistä¹⁸³, simpukankuorta tai muuta esineellistä palkkiota myönteisessä tapauksessa¹⁸⁴ tai vaikkapa välttymistä nuhteilta tai koulun jälkeen jäämiseltä¹⁸⁵. Kontrollitilanne toimi samalla näyttötilanteena.

Sisällöltään normintäyttödiskurssit ovat diskursseja normikontrollista selviä-
misestä ja sitä varten tehdystä työstä. Normin täytyminen tai täyttymättömyys puolestaan määrittävät oppilaan kokemusta asemastaan koululaisena¹⁸⁶.

Diskursseja kertotaulun opettelu vaikeudesta sisältyy lähes kaikkiin tämän tekstikokonaisuuden kertomuksiin¹⁸⁷. Myös toimintatavan ahdistavuutta kuva-
taan. Ja kuten kertomuksessa C43, liitetään muissakin ahdistavuus-diskurssin sisältävissä kertomuksissa ahdistavuus opettajan synnyttämään pelkoon. Tämän lisäksi ahdistavuus liitetään pelkoon toimia väärin nopeaa muistinvaraista työskentelyä edellyttäneessä tilanteessa, ja pelkoon joutua sen vuoksi luokka-

181 Päähen pönttöyksen lisäksi opiskelua käsitteellistetään *ulkoa opettelu* ja *jankkauksen* termein.

182 Kertomuksissa B14 ja C43

183 Kertomuksissa B8

184 Kertomuksissa C26 ja C34

185 Kertomuksissa C6, D2 ja F6

186 Kertomuksissa A17, B8, B14, C6, C33, C43 ja D9

187 Vaikeusdiskurssi on eksplisiittisesti läsnä kertomuksissa B8, B14, C6, C26, C33, C34, C43 ja D9.

tovereiden ja opettajan silmissä kyseenalaiseen tai aiempaa huonompaan asemaan¹⁸⁸.

Kuten aiemmin jo oli esillä, eivät matemaattisiin taitoihin liittyvät kuvaukset ole tyypillistä kertomuksille kertotaulun opettelusta. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö kertomuksissa olisi kykydiskurssia. Kertotaulun opettelemisen kykydiskurssit ovat diskursseja kunnollisesta tai kelvottomasta oppilaasta¹⁸⁹.

Kuvaukset kertotaulun osaamiselle alkujaan asetettujen normien täyttövelvoitteista sisältyvät paitsi niihin kertomuksiin, joissa kerrotaan kertotaulujen varsinaisesta opettelusta koulussa, myös sellaiseen kertomukseen, jossa opettaja kysyy kertotaulua myöhemmin, kuten kertomus A17 osoittaa.

"(...) Jouduin paniikin valtaan, kun opettaja kysyi yhtäkkiä seitsemän kertotaulua ja yhtä en muistanut – en sitten millään. Opettaja sai raivarin. Sitten hän kysyi muilta eikä kukaan tiennyt. Seuraavaksi hän kirjoitti taululle koko taulun korkeudelta $7 * 8 = 56$. Sen jälkeen olen muistanut sen aina. Suurimpana asiana muistan sen kun opettaja raivostui ja menin aivan lukkoon. Lohdukseni huomaisin muidenkin lukkiutuneen." (A17.)

Yhdessä kertomuksessa kirjoitetaan kertotaulujen opettelemisesta etukäteen, kesälomalla. Myös tässä kertomuksessa on kysymys normien täyttämisestä läsnä:

"Olen aina ollut kiinnostunut laskennosta. Serkkupoikani maalla, enolassa oli minua muutaman vuoden vanhempi ja oli saanut opettajaltaan tehtäväksi opetella kertotaulun kesälomalla. Mutta ei hän jaksanut siitä kiinnostua vaan huiteli pitkin kylää tovereidensa kanssa. Olin ekaluokkalainen. Koulussa ei ollut vielä opetettu kertotaulua, mutta serkkupojan laskentokirja oli mielenkiintoisen näköinen. Niinpä istahdin ladon seinustalle ja opettelini ulkoa kaikki kymmenen kertotaulua. (...)" (D2.)

Kertomus alkaa oppiaine- ja minädiskurssilla, joissa viestitään matematiikan kiinnostavuudesta. Kertomuksen kohteena olevan kertotaulun opettelu ympäristönä on kesäpäivä maalla ladon seinustalla. Sukulaispojasta ei ollut täyttämään asetettuja normeja. Seurauksena siitä, että tämä oli jättänyt normit täyttämättä kouluaikana, hänen olisi pitänyt opetella kertotauluja kesällä, mutta taaskin hän huiteli kylällä. Niinpä kertoja yhtenä kesäpäivänä, ensimmäisen kouluvuotensa jälkeen, opeteli kaikki kertotaulut. Teon palkitsevuudesta ei eksplisiittisesti viestitä. Implisiittisesti se on läsnä kertomuksessa.

188 Kertomuksissa A17, B8, B14, C33 ja C43

189 Vastaava kykydiskurssi löytyy myös kertomuksista A17, B8, C33 ja C43 ja D9.

5.1.6. Yhteenveto

Olin jakanut matematiikkaan kohdistuvat kertomukset diskursiivista tarkastelua varten kahdeksaan tekstikokonaisuuteen, jotka olivat naisten kirjoittamat kolme vaikeuskertomusten ryhmää, *havahtumiskertomukset*, *sai kerrankin pinnistellä* -kertomukset, alkuhämmennyskertomukset ja kertomukset päähänpänttäyksestä sekä miesten kirjoittamat vaikeuskertomukset. Ryhmien nimeäminen perustui kertomusten kategorisoinnissa tekemiini havaintoihin siitä, miten kertomukset niihin sisältyneen ajallisen ulottuvuuden ja osaamattomuuteen ja/tai oppimisprosessien erityislaatuun liittyvien tekstisisältöjen osalta jakaantuivat.

Omat taidot ongelmana -kertomuksissa olivat minään, oppiaineeseen ja opiskelutoimintaan liittyvät diskurssit hallitsevia. Vaikeuksista viestittiin ennen kaikkea omien matemaattisten taitojen heikkoutena. Tämän lisäksi vaikeusdiskurssit saattoivat sisältää viestejä opettajan pelosta, oppiaineen mystisyydestä sekä hankaluudesta löytää yhteyttä matematiikan merkkikielestä merkityksiin. Opettajateema oli *omat taidot ongelmana* -kertomuksissa suhteellisen niukka ja sijoittui lähinnä vaikeusvaiheen tekstiosuuksiin. Näissä tekstiosuuksissa hänestä viestittiin vaikeuksien olemassaoloa pönkittäneessä suunnassa. Kahdessa kertomuksessa opettajateema sisältyi myös käänteeseen jälkeiseen tekstiosuuteen. Tällöin hänestä kerrottiin muutosta edistäneessä suunnassa. Kummassakin tapauksessa opettaja kuitenkin vaihtui käännösvaiheessa. Samaa opettajaa ei siis kuvattu sekä vaikeuksien pönkittäjänä että niistä vapauttajana.

Käänteeseen sisältyivät lähes kaikissa naisten kirjoittamissa *omat taidot ongelmana* -kertomuksissa diskurssit tilanteen kärjistymisestä ja muutospakosta. Muutospakon perusteet olivat välineelliset. Matematiikassa oli saatava aikaan muutos luokalta tai opintojaksosta selviytymisen tai paremman koulumenestyksen vuoksi.

Muut luokkayhteisön jäsenet olivat kertomuksissa läsnä niukasti. Jos he olivat läsnä, he ovat läsnä niissä viesteissä, joissa paikannettiin itseä ja itsen asemaa matematiikan oppijana. Kertomuksissa pudottiin luokkakavereiden alapuolelle, riiputtiin heidän tasollaan tai saavutettiin heidän tasonsa. Oppiaineeseen liittyneissä, käännettä edeltäneen vaiheen teksteissä viestittiin oppiaineen mystisyydestä ja vieraudesta sekä sen kyseenalaistumisesta, kannattiko matematiikalle uhrata aikaa. Vaikeusvaiheen jälkeisissä oppiainediskursseissa purettiin edellä mainittuja kyseenalaistumisia.

Omat taidot ongelmana -kertomuksissa muuttuivat paitsi opettaja- ja oppiainediskurssit, myös minä- ja toimintadiskurssi siirryttäessä käännettä edeltävästä tekstiosuudesta käänteeseen jälkeiseen. Minä-diskurssissa siirtymä oli itsearvostuksen ja omien taitojen kyseenalaistavista viesteistä viesteihin itsearvostuksen noususta ja matematiikan osaamisen sekä sen arvosanojan paranemisesta. Toimintadiskurssin osalta muutos oli vieraantuneesta yrittämisestä tai haluttomuudesta uhrata matematiikalle aikaa kohti ponnistelua ja kohti itsenäistävää toimintaa.

Opettaja ongelmana -kertomusten vaikeusdiskursseissa viestittiin opettajan opetustaidosta ja epäoikeudenmukaisuudesta tai muusta syystä johtuneesta

pelottavuudesta. Opetustaito-viestien sisältönä oli, että opettaja opetti tavalla, joka ei tukenut kertojan oppimista tai hänen haluaan nähdä vaivaa matematiikan oppimiseksi. Käänte sijoitettiin yleensä opettajan vaihtumiseen. Vaihtoehtoisesti tai edelliseen liittyen se voitiin sijoittaa myös oppimisympäristön vaihtumiseen. Viestit matematiikasta oppiaineena ja matematiikan opiskelusta punoutuivat yhteen. Vaikeusvaiheen tekstiosuoksissa matematiikasta ja sen opiskelusta viestittiin pääasiassa jälkeenjäämisdiskursseilla. Jälkeenjäämisen viestittiin johtuneen joko siitä, ettei uskaltanut kysyä opettajalta neuvoa, tai siitä, että ei välittänyt opiskella, koska osaamisesta ei välitetty. Lopputuloksen osalta diskurssit olivat enimmäkseen samansuuntaisia kuin vastaavan teeman diskurssit *omat taidot ongelmana* -kertomuksissa. Hallitsevana oli diskurssi matematiikassa menestymisestä. Mutta siinä missä *omat taidot ongelmana* -kertomuksissa kerrottiin pääsemisestä muiden tasolle, oli menestymisdiskurssi useissa tämän tekstikonaisuuden kertomuksissa pääsemistä kiitettävälle tasolle.

Oppiaine ongelmana -kertomuksissa vaikeuksista kerrottiin outousdiskursseilla. Outous liittyi matematiikkaan oppiaineena. Matematiikassa kohdattiin jotakin, minkä ei pitänyt aikaisempien mielikuvien perusteella kuulua matematiikkaan. Outousdiskurssien ohella vaikeuksia kuvattiin näissä kertomuksissa diskurssilla opettajan pelottavuudesta. Opettajalta ei voinut kysyä neuvoa. Matematiikkaan oppiaineena ei sisällynyt kyseenalaistumisdiskurssia: matematiikka oli oppiaineena, jossa ongelmat tuli ratkaista. Toiminnan osalta jokaiseen tämän tekstikonaisuuden kertomukseen sisältyi viesti ylimääräisen ajan tarvitsemisestä outouden ylittämiseksi. Tulodiskurssi ei niinkään ollut diskurssia menestymisestä, vaan diskurssia onnistumisen tunteesta ja itsetunnon paraneemisesta outouden ylittämisen seurauksena.

Matematiikkaan kohdistuneiden vaikeuskertomusten joukossa oli viisi miehen kirjoittamaa kertomusta. Kahdessa näistä kertomuksesta olivat vaikeusdiskurssit samat kuin naisten kirjoittamissa vaikeuskertomuksissa. Diskurssit olivat *omat taidot ongelmana* ja *opettaja ongelmana*. Yhdessä kertomuksessa vaikeuksien aiheuttaja jätettiin osittain auki, osittain ongelmien aiheuttajaa etsittiin opettajan opetustavasta ja oman motivaation puuttumisesta. Yhteen kertomukseen vaikeuksien syydiskursseja ei sisällynyt ollenkaan ja yhdessä kertomuksessa todettiin harrastusten mielenkiintoisempaan asiana vieneen ajan matematiikan opiskelulta. Harrastusten viestittiin olleen syynä vaikeuksille myös yhdessä naisen kirjoittamassa kertomuksessa. Harrastuksista ja siitä seuranneesta ajan riittämättömyydestä ei kuitenkaan naisen kirjoittamassa kertomuksessa kerrottu ensisijaisena syynä matematiikan vaikeuksille.

Miesten ja naisten kirjoittamien kertomusten diskurssit erosivat muutenkin toisistaan. Ensinnäkin diskurssi omien matemaattisten kykyjen puuttumisesta oli suhteellisen tavallinen naisten kirjoittamissa vaikeuskertomuksissa. Miesten kirjoittamissa kertomuksissa niin ei ollut, vaikka useimmissa miestenkin kirjoittamissa kertomuksissa todettiin, että tietyssä vaiheessa jotkut matematiikkaan liittyvät asiat menivät yli ymmärryksen. Toiseksi, naisten kirjoittamille *omat taidot ongelmana* -kertomuksille oli tyypillistä, että vaikeuksista kamppailtiin pois. Miesten kirjoittamissa kertomuksissa tämä ei ollut niinkään selvää.

Kertomuksissa ei kerrottu erityisistä tarpeista kamppailla pois vaikeuksista, vaikka esimerkiksi osaamattomuuden masentavuudesta saatettiinkin viestiä.

Kolmanneksi, sekä yksi mies että yksi nainen kirjoittivat kertomuksen, jossa ainoana ongelmien aiheuttajana todettiin ollen epäoikeudenmukainen opettaja. Molemmissa tapauksissa kirjoittajan päällimmäiseksi syyksi opettajan epäoikeudenmukaisesta toiminnasta nousivat (arvo)valtakysymykset. Miehen kirjoittamassa kertomuksessa arvovaltakiistan aihe liittyi asiantuntijuuteen matematiikassa ja naisen kirjoittamassa kertomuksessa torjutuksi tulemiseen parisuhdeasiassa. Jälkimmäisen tapauksen parisuhdeongelma ei liittynyt kouluun eikä suoraan kirjoittajaan.

Havahtumiskertomuksia voisi luonnehtia kertomuksiksi havahtumisesta toimintaan. Kertomuksissa olivat toimintaan liittyvät diskurssit vahvoina. Havahtumista ennen ei ollut tullut tehneeksi työtä matematiikan oppimiseksi, mutta havahtumisen jälkeen alkoi tehdä. Nämä kertomukset eivät sisältäneet minän taitoja kyseenalaistavia diskursseja eivätkä varsinaisia vaikeusdiskursseja. Oppiainediskurssin osalta merkillepantavaa oli tietynlainen, *oppiaine ongelmana* -kertomuksia vastaava matematiikkamyönteisyys. Luokkatoverit olivat läsnä niukasti. Yhdessä kertomuksessa luokkakaverit olivat ne, joiden kanssa tuli viettäneeksi oppitunneilla aikaa opiskelun sijasta. Ja, kuten *omat taidot ongelmana* ja *oppiaine ongelmana* -kertomuksissa, luokkakaverit olivat näissäkin kertomuksissa taho, jota vasten omaa osaamattomuutta ja osaamista peilattiin.

Kertomukset siitä, kun *sai kerrankin pinnistellä* muodostivat pienen ja selvästi muista poikkeavan ryhmän matematiikan oppimiskertomusten joukossa. Tämän tekstikokonaisuuden kertomukset olivat pikemminkin matematiikan helpous- kuin vaikeuskertomuksia. Myös näissä kertomuksissa oli toimintadiskursseilla keskeinen asema, mutta toiminnasta ei kerrottu yhtämittäisenä puurtamisena, vaan pikemminkin puurtamisen ja puurtamisen parista poistumisen vuorotteluna. Opettaja ei juurikaan ollut läsnä näissä kertomuksissa. Sama koskee muita oppimisen avustajia. Luokkayhteisöistä ei ollut viestejä ollenkaan.

Matematiikan alkuoppimiseen kohdistuneessa kertomuksessa oli vaikeusdiskurssien osalta samanlaisuutta *oppiaine ongelmana* -kertomuksen kanssa. Kertomuksessa viestittiin tietynlaisesta outouden tunteesta ja hämmentyneisyydestä matematiikan merkkikielen ensikohtaamisissa. Hämmentyneisyys jopa fokusoitui samaan aiheeseen kuin yhdessä *oppiaine ongelmana* -kertomuksessa. Kyse on kertomuksesta, jossa kohdattiin ensi kertaa matematiikka sanallisen tehtävän muodossa. Alkuhämmennyskertomuksessa oudoksuttivat matematiikan merkit, *oppiaine ongelmana* -kertomuksessa, joka sijoittui myöhempään kouluvaiheeseen, se, että matematiikkaan kuului myös muun tyyppisiä tehtäviä kuin mekaanista työskentelyä numeroilla ja matematiikan omalla merkkikielellä.

Päähänpääntäyksestä näyttöön -kertomukset liittyivät kaikki kertotaulujen opiskeluun. *Havahtumis-* ja *sai kerrankin pinnistellä* -kertomuksia vastaten myös näissä kertomuksissa oli toimintateema vahva, mutta *päähänpääntäys-* kertomusten toimintateemaan sisältyneet diskurssit olivat olennaisesti erilaiset *havahtumis-* ja *sai kerrankin pinnistellä* -kertomuksiin verrattuna. Siinä missä kahden viimeksi mainitun tekstikokonaisuuden kertomuksissa viestittiin itseenäisistä ponnisteluista ja ymmärtävään oppimiseen suuntautuvasta työskentelystä,

viestittiin *päähänpänttävyydestä näyttöön* -kertomuksissa normintäyttötyyppisestä mekaanisesta opiskelutavasta ja oppilaiden ja opettajan selvästä työnjaosta tässä. Toki muihinkin kertomuksiin matematiikan opiskelusta sisältyi viestejä mekaanisesta työskentelystä, mutta niissä tällaiset viestit sijoittuivat lähinnä käännettä edeltäneisiin tekstiosuuksiin.

Myös minä-diskurssit olivat *päähänpänttävyydestä näyttöön* -kertomuksissa voimakkaasti läsnä. Niissä viestittiin normintäytön ahdistavuudesta tai palkitsevuudesta. Ahdistavuus tuli pelosta jäädä viimeiseksi tai viimeisten joukkoon normintäyttöön liittyvissä kontrollitilanteissa ja viimeisten joukkoon jäämisen seurauksista. Normintäyttötilanteisiin liitetyt palkitsevuusviestit rakentuivat samoista aineksista: palkitsevuus tuli menestymisestä näytössä.

Päähänpänttävyydestä näyttöön -kertomuksissa oli muiden oppilaiden läsnäolo vahvempi kuin muissa matematiikkaan kohdistuneissa kertomuksissa. Mutta paikka, jota muut oppilaat pääasiallisesti pitivät *päähänpänttävyydestä näyttöön* -kertomuksissa, oli sama kuin muissakin matematiikkaan kohdistuneissa kertomuksissa: muiden oppilaiden avulla määritettiin oma asema luokkahuoneessa.

5.2. Fysiikka ja kemia

Mielenkiintoisen vertailukohdan matematiikan vaikeuskertomuksille tarjoavat kertomukset fysiikan ja kemian opiskelusta.

”Minulle tuotti suuria vaikeuksia kemian ja fysiikan opiskelu yläasteella. Tunnit kuuluivat lähinnä ihmetellessä sitä mitä opettaja puhui ja mikään asia ei tarttunut päähän. Se oli todella ahdistavaa. Asiaa ei yksinkertaisesti pystynyt ymmärtämään. Olin koulussa muissa aineissa hyvä oppilas ja ilmeisesti kunnianhimoni ajoi minut tilanteeseen, jossa päätin että minähän saan hyvän numeron myös kemiasta ja fysiikasta. Toisaalta tämä ei tarkoittanut sitä, että välttämättä halusin ymmärtää asiat.

Niinpä aloin ahkeroinnin. Luin teorian lähes kokonaan ulkoa ja tein kirjassa esiintyneet laskutehtävät. Kokeessa osasin vastata vain teoriakysymyksiin ja laskut olivat minulle todella vaikeita. Tottakai, koska en osannut soveltaa niihin teoriaa kun en ollut omaksunut sitäkään.

Minulla on ystävä, joka oli todella hyvä matemaattisissa aineissa. Hän lupautui opettamaan minulle laskujen laskemista. Siinä kävi ilmi, että en osannut teoriasta mitään. Hän aloitti opettamisen alusta asti ja pikkuhiljaa asiat menivät paikoilleen aivoissani. Seuraavassa kokeessa osasin jopa laskea laskutkin. Lisäksi ymmärsin että kaikkiin luonnossa esiintyviin ilmiöihin liittyy kemia ja fysiikka.

Minulle näiden asioiden oppiminen oli aika tärkeää. Kemiasta ja fysiikasta tuli aineita, joista todella kiinnostuin. Valmistun syksyllä Jyväskylän yliopistosta pääaineenani kemia.” (E5.)

Kertomuksen E5 rakenne on vahvasti *vaikeuksista voittoon* -tyyppinen. Kertomus alkaa diskurssilla suurista vaikeuksista fysiikan ja kemian tunneilla ja päättyy siihen, että kirjoittaja on valmistumassa yliopistosta pääaineena

kemia. Mutta siinä missä matematiikan *vaikeus* -tyyppisten kertomusten vaikeudet rakentuivat ensisijaisesti omien taitojen kyseenalaistamisen diskursseille tai diskurssille opettajan epäoikeudenmukaisuudesta, kerrotaan tässä kertomuksessa ensisijaisesti oppiaineen erityisestä vaikeudesta. Fysiikka ja kemia olivat oppiaineita, joita ei ymmärtänyt, vaikka muissa oppiaineissa menestyi hyvin. Opettaja on läsnä oppiaineensa, kertojalle vieraan maailman, edustajana ja välittäjänä.

Kertomuksen E5 vaikeusosuuden minädiskursseissa kerrotaan suurten vaikeuksien ohella välineellisestä kunnianhimosta hyvän tuloksen saavuttamiseksi ja ahdistavuudesta, jonka aiheutti se, että ei pystynyt muistamaan opeteltavina olleita asioita. Toimintateemaa hallitsee diskurssi vieraantuneesta yrittämisestä, jota luonnehtivat ulkolukutyypinen työskentely ja epäonnistumiset.

Kertomuksen käänne tapahtuu kahdessa vaiheessa. Molemmissa vaiheissa käänteen tarvetta kuvataan fysiikan ja kemian osaamisen välineellisestä merkityksestä viestivällä diskurssilla. Oli tarve saada parempi numero. Diskurssit toiminnasta ja toiminnan tukijasta ovat erilaiset käänteen eri vaiheissa. Käänteen ensimmäisessä vaiheessa toimintaprosessia kuvataan diskurssilla muistinvaraisesta työskentelystä. Käänteen toisessa vaiheessa toimintaa kuvataan diskurssilla ymmärtävästä oppimisesta.

Opettajateemaa ei sisälly kumpaankaan näistä tekstiosuuksista, kuten ei käänteen jälkeiseen tekstiosuuteenkaan. Opettajan sijasta kertomukseen tuodaan itselle tärkeä muu henkilö, jonka viestittää opettaneen ”alusta alkaen” ja jolla oli aikaa toimia kirjoittajan oppimisprosessin ehdoilla. Kertomuksen vaikeusosuuden jälkeiset minädiskurssit muuttuvat suhteessa oppiaineeseen ja sen edustamaan maailmaan. Fysiikka ja kemia alkoivat tuntua kiinnostavilta ja niiden edustamat asiat tärkeiltä myös oppiaineen ulkopuolisessa maailmassa.

Kertomus G15 alkaa samansuuntaisesti kuin kertomus E5.

"Kun ensimmäistä kertaa koulussa tutustuin oppiaineeseen kemia, luulin etten varmaan koskaan ymmärtäisi siitä yhtään mitään. Se tuntui niin vieraalta, että muistan vieläkin, miten katselin ympärilläni, että miltä muut luokassa näyttivät, ymmärsivätkö tosiaan kaverit jotain. (...)" (G15.)

Kertomuksessa G15 kerrotaan kemian vieraudesta oppiaineena vieläkin voimakkaammin kuin kertomuksessa E5. Sen lisäksi, että ei itse ymmärtänyt, mitä opettaja kemian tunnilla puhui, oli tarve tarkistaa, näyttikö joku ymmärtävän. Kertomuksen jatkos ainekset ovat myös samansuuntaiset kuin kertomuksessa E5. Käänteeseen haastaa tydyttävän koe- ja todistusnumeron tavoittelu. Toiminta, joka tapahtuu yhdessä luokkakaverin kanssa, on määritelmien ja kaavojen ulkoa opettelua.

Kertomuksen G15 opettajaa ei jää yhtä etäiseksi kuin kertomuksen E5 opettaja jäi. Siinä missä kertomuksen E5 opettaja edustaa ja välittää vieraan maailman asioita, on kertomuksen G15 opettaja ystävällisempi ja ”yrittää parhaansa”. Yhtä kaikki, oppimisen näkökulmasta hänet jätetään kertomuksessa ulkopuoliseksi. Oppimisen avustajaksi tulee luokkakaverin veli. Häntä kuvataan henkilönä, joka kykenee auttamaan, joka on innostunut kemiasta ja joka on

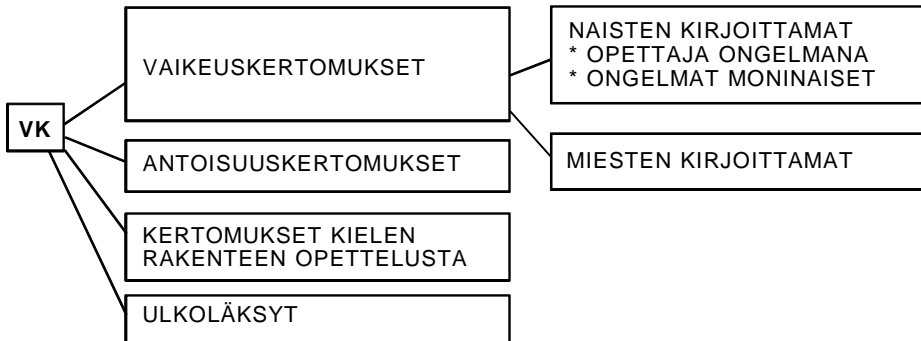
hyvin luotettava. Diskurssi on siis samansuuntaista kuin vastaavan tekstiosuuden diskurssi kertomuksessa G15.

Kolmas kertomus poikkeaa kahdesta edellisestä siinä, että oppiaineen outouden lisäksi viestitään vaikeuksien aiheuttajana olleen opettajan epäoikeudenmukainen kohtelu¹⁹⁰. Opettaja oli ivallinen henkilöille, jotka eivät opiskelleet sekä kemiaa että fysiikkaa. Teksti siitä, miksi kertoja halusi ja päätti oppia ymmärtämään kemiaa, rakentuukin sitten diskurssille halusta näyttää. Näiltä osin tilanne on sama kuin miehen kirjoittamassa kertomuksessa, jossa vaikeusviestit olivat viestejä opettajan epäoikeudenmukaisesta toiminnasta. Kertomuksen G15 näyttödiskurssien ero kertomuksen C54 näyttödiskurssiin verrattuna on siinä, että tässä kertomuksessa näytöstä ei kerrota näkyvänä arvovaltataisteluna opettajan kanssa.

Yhteenvetona fysiikkaan ja kemiaan kohdistuneiden kertomusten diskursseista voidaan todeta, että näissä kertomuksissa nousivat keskeisiksi oppiaine- ja toimintadiskurssit. Opiskelun lähtökohtana näyttivät olleen tarve muistaa itselle vieraan maailman asioita ja tarve näyttää ja ongelmaksi asettuivat kyky käyttää opeteltua tietoa ja ymmärtää sitä. Fysiikasta ja kemiasta kerrottiin alkujaan vieraina oppiaineina, joissa korostuvat määritelmät ja kaavat. Niitä opiskeltiin ulkoa ja toimintaa motivoi tarve saada hyvä numero. Kääntein kautta toimintatavan todettiin muuttuneen ymmärtävän oppimisen suuntaan. Muutokseen kuvattiin haastaneen joko sen, ettei muistinvaraisella työskentelyllä selvinnytkään tai sen, että muistinvarainenkin työskentely alkoi herättää kiinnostusta oppianetta kohtaan. Ymmärtävän oppimistavan oppiminen saattoi edellyttää avustajaa. Avustajana ei toiminut fysiikan tai kemian opettaja, vaan muu henkilö. Tämän muun henkilön kerrottiin olleen luonnontieteilijä, alastaan innostunut ja luotettava. Hänellä oli myös ollut aikaa tukea oppimisprosessia oppijan lähtökohtien ja tarpeiden mukaan.

5.3. Vieraat kielet

Matematiikkaan kohdistuvien kertomusten ohella toinen iso ryhmä kouluoppimisen kertomuksia ovat kertomukset vieraiden kielten opiskelusta. Analysoin näiden kertomusten diskursseja kuutena tekstikokonaisuutena. Tekstikokonaisuudet ja niiden muodostamisen kriteerit ilmenevät luvusta 4.4. Tekstikokonaisuudet näkyvät myös kuvioista 7 ja kertomusten määrät eri tekstikokonaisuuksissa taulukosta 10.



Kuvio 7. Vieraisiin kieliin kohdistuvien kertomusten diskursiivisen tarkastelun tekstikokonaisuudet.

Taulukko 10. Vieraisiin kieliin ja ruotsin kieleen kohdistuvien kertomusten määrät diskursiivisen tarkastelun eri tekstikokonaisuuksissa

Tekstikokonaisuus	Kertomusten lukumäärä
ulkoläksyt	2 ¹⁹¹
vaikeuskertomukset	
naisten kirjoittamat	
ongelmat moninaiset	8 ¹⁹²
opettaja ongelmana	4 ¹⁹³
miesten kirjoittamat	2 ¹⁹⁴
antoisuuskertomukset	1 ¹⁹⁵
kertomukset kielen rakenteen opettelusta	9 ¹⁹⁶

Vieraisiin kieliin kohdistuvien kertomusten joukossa on analysoitavien tekstikokonaisuuksien lisäksi *havahtumiskertomus* ja kertomus vieraan kielen *alkuoppimisesta*. En tarkastele näiden kertomusten diskursseja erikseen. Tähän on kaksi erityistä syytä. Ensinnäkin, kummassakin kategoriassa on vain yksi kertomus. Toiseksi, molemmat kertomukset ovat niukkasansaisia. Muutamia havaintoja näistä kummastakin kertomuksesta haluan kuitenkin esittää.

191 Kertomukset A5 ja A25

192 Kertomukset A14, B15, D15, D25, E17, E50, E59 ja G58

193 Kertomukset C51, E37, E57, E66. Yksi tämän ryhmän kertomuksista, kertomus E57, ei alkujaan kohdistu koko oppiaineeseen. Konfliktista opettajan kanssa kertova tekstiosuus kääntää kertomuksen koskemaan koko oppiainetta.

194 Kertomukset D37 ja E28

195 Kertomus G39

196 Kertomukset A23, C7, C24, C32, C44, C46, D44, E57 ja F33

Havahtumiskertomuksessa viestitään pitkäaikaisesta ”laiskuudesta” vieraiden kielten opiskelussa. Havahtuminen paikannetaan opettajanvaihdokseen lukioon siirtymisen yhteydessä¹⁹⁷. Aikaisempi opettaja oli ollut mukava, mutta ei vaativa. Lukion opettaja oli vaativa ja hän valvoi, että tehtävät oli suoritettu. Nimenomaan tämä havahdutti opiskeleman vieraita kieliä. Vieraan kielen alkukohtaamisiin liittyneessä kertomuksessa ongelmana oli englanninkielisen sanan kirjoitetun ja äännetyn muodon ero¹⁹⁸. Matematiikan alkuoppimiseen liittyneen kertomuksen tavoin tässäkin kerrotaan tietynlaisesta hämmennyksestä asian vuoksi¹⁹⁹.

5.3.1. Vaikeuskertomukset

Naisten kirjoittamat ongelmat moninaiset -kertomukset

”Koko kouluajan, yläasteelta lukioon, minulla oli luulo, ettei minulla ole kieli-päätä ja että en voi oppia kieliä. Halusin oppia ja toisaalta en, koska kielten teoria, kielioppi oli vaikeaa eikä mennyt perille.

Eräässä englannin ainekirjoituksessa oivalsin sattumalta erään lauserakenteen, en vielä tietoisesti siinä tilanteessa, vaan kun aine palautettiin, sain siitä hyvän numeron ja tämä kyseinen lause oli alleviivattu ja sen perään opettaja oli kirjoittanut ‘hyvä T()²⁰⁰!’ Tämä tapahtuma poisti minulta ‘näkyvämmän esteen’ kielten oppimista vastaan. Numerollisesti kielet eivät juuri parantuneet, mutta sain itseluottamusta ja uskallan ilmaista itseäni englannin kielellä.“ (D15.)

Kertomuksen D15 vaikeusteemassa ovat läsnä diskurssit minästä ja oppiaineesta. Vaikeusdiskurssissa viestitään omien kielellisten taitojen puuttumisesta ja tästä seuranneista ristiriidoista sen suhteen, halusikokaan oppia koko kieltä. Teksti kuitenkin sisältää tärkeän lisäyksen, jonka seurauksena kertomuksen kielellisen kyvyttömyyden diskurssi kääntyy diskurssiksi kyvyttömyyslulosta. Kertomuksessa nimittäin todetaan, että kertoja luuli, että häneltä puuttuisi taito oppia vieraita kieliä. Oppiainediskurssissa viestitään vieraiden kielten kieliopin vaikeudesta. Se ”ei mennyt perille”. Opettajadiskurssia vaikeusteema ei sisällä.

197 Kertomuksessa E19

198 Kertomus C47

199 Teksti on niukka huolimatta siitä, että se sisältyy tekstistöön C, jonka tehtävänantoon sisältyi pyyntö prosessin kuvauksesta.

200 Kirjoittajan nimi

Kertomuksen käänne sisältää sekä toiminta-, opettaja- että minädiskurssit. Ytimen ja lähtökohdan käänneteksteille muodostavat kirjoittajan ja opettajan toiminnan diskurssit. Vieraan kielen ainekirjoituksessa oppilas tuli yllätykseen kirjoittaneeksi tietyn asian rakenteellisesti oikein ja sai tästä myönteistä palautetta opettajalta. Näille tapahtumille puolestaan rakentuukin diskurssi käänneestä vieraiden kielten opiskelussa.

Käänneen jälkeistä aikaa kuvataan minädiskurssilla itsetunnon paranemisesta, oppiainediskurssilla, jossa viestitään kirjoittajan suhtautumistavan muuttuneen myönteiseksi oppiainetta, sen oppimista ja käyttöä kohtaan. Erikseen kerrotaan, ettei oppiaineen arvosana muuttunut.

Kertomuksen D15 diskurssien ei voi sanoa olevan tyyppillisiä vieraiden kielten vaikeuskertomusten diskursseja. Tässä tekstikokonaisuudessa ei ylipäätään ole varsinaista tyyppitapausta. Vaikeuksien aiheuttajista kerrotaan kyvyttömyysluulo- tai kyvyttömyys-, haluttomuus- ja oppiainediskurssien ohella tai sijasta muissa tämän tekstikokonaisuuden kertomuksissa toimintadiskurssilla suunnassa ”ehkä en tehnyt riittävästi töitä asian vuoksi”,²⁰¹ ”ehkä yritin liikaa”²⁰² tai ”ehkä muut toiminnot veivät liiaksi aikaa”²⁰³. Viimeksi mainitun kertomuksen muu toiminta oli toimintaa teinikunnassa.²⁰⁴

Vaikeuksiin saatetaan liittää myös diskurssi opettajan opetustaidon tai ennen kaikkea hänen motivointitaitonsa puutteista²⁰⁵. Yhdessä tapauksessa vaikeuksiin sisällytetään diskurssi ”väärin sanomisen” aiheuttamasta häpeän-tunteesta ja yrittämisen edellyttämän rohkeuden puuttumisesta²⁰⁶. Vaikeusdiskurssissa saatetaan myös viestiä, että jossain koulunkäynnin vaiheessa, jostain mahdollisesti käsittämättömästä, syystä oppiminen oli sujunut huonosti²⁰⁷. Yhdessä kertomuksessa vaikeusdiskurssi on diskurssia koulun ulkopuolisista vaikeuksista²⁰⁸.

Vaikeusvaiheen tekstiosuoksien toimintateemat ovat niukat. Kertomuksessa D15 toiminnasta kerrotaan näkymättömien esteiden täyttämänä. Parissa kertomuksessa toiminnan todetaan olleen muistinvaraista²⁰⁹ ja parissa ”ilmeisesti liian vähäistä”²¹⁰.

Kertomuksen D15 käänne-diskursseja ei ole yhdessäkään muussa tämän tekstikokonaisuuden kertomuksessa. Ylipäätään käännettä ei välttämättä sisälly

201 Kertomuksessa E50

202 Kertomuksessa A14

203 Kertomuksessa B15

204 Tässä tekstikokonaisuudessa on kolme kertomusta, joissa kykydiskurssi on läsnä. Yhdessä se on diskurssia kyvyttömyysluuloista kielissä (D15), yhdessä diskurssia yleisemmästä kyvyttömyydestä koulussa (B15) ja yhdessä diskurssia kyvykkyydestä kielissä huolimatta siitä, että yllättäen tulikin ongelmia (G58).

205 Kertomuksissa E17, E59 ja G58

206 Kertomuksessa D25

207 Kertomuksissa A14, D25 ja E17

208 Kertomuksessa E59

209 Kertomuksissa A14 ja E59

210 Kertomuksissa B15 ja E50

tämän tekstikokonaisuuden kertomuksiin ainakaan koulukontekstissa²¹¹. Mutta niissä kertomuksissa, joissa kerrotaan käänteestä, se tavallisimmin paikannetaan kielen käyttötärpeen ilmaantumiseen koulun ulkopuolella²¹². Tämän lisäksi se voidaan paikantaa päättävyyteen olla antamatta periksi²¹³ tai todetaan, ettei käänteelle ollut selitystä²¹⁴.

Käänteiden jälkeisen toiminnan diskurssit ovat vaihtelevat. Ensinnäkin niitä on vain muutamassa kertomuksessa ja toiseksi, ne saattavat olla poikkeuksellisen moniaineksiset²¹⁵, tai niukat²¹⁶. Kertomuksen D15 käänteiden jälkeisissä toimintadiskursseissa kerrotaan, miten löytyi rohkeus ilmaista itseään vieraalla kielellä. Muissa kertomuksissa saatetaan kertoa vaihto-oppilaaksi menemisestä²¹⁷, koulun ulkopuoliselle vieraan kielen kurssille osallistumisesta²¹⁸ tai ylimääräisen opiskelumateriaalin hankkimisesta²¹⁹. Vieraan kielen opiskeluun saatettiin käyttää myös runsaasti aikaa²²⁰.

Diskurssi pyrkimyksestä selviytyä lukemalla ulkoa sijoitettiin yhdessä tapauksessa käännettä edeltäneeseen kertomusosaan, eräässä toisessa välittömästi käänteeseen. Käännevaiheen työskentelyn saatettiin kuvata olleen muutenkin hankalaa:

”Kun sitten asiaan (saksan kielioppi, VS) ensimmäisiä kertoja paneuduin, se tuntui yhtä epämiellyttävältä kuin aikaisemminkin. Kuitenkin löysin tarpeeksi tuttuja kohtia, joihin kykenin tarttumaan. Vähitellen mielenkiinto asiaa kohtaan kasvoi, ja pakko muuttui haluksi oppia. (...)” (C44.)

Luokkakaverit eivät ole kertomuksessa D15 eksplisiittisesti läsnä. Useimmissa muissakaan tämän tekstikokonaisuuden kertomuksissa he eivät ole läsnä. Yhden kertomuksen vaikeusvaiheen tekstiosuudessa kerrotaan pysymisestä nipin napin toisten mukana²²¹ ja yhdessä virheiden häpeämisestä koulukontekstissa²²². Opettajaa kuvataan kertomuksessa D15 oppimisen innoittajiksi. Muissa tämän tekstikokoanaisuuden kertomuksissa ei ole vastaavaa diskurssia siitä opettajasta, joka opetti käännettä edeltäneessä vaiheessa. Käänteiden jälkeisen vaiheen opettajaa kuvataan kahdessa kertomuksessa kyvykkääksi motivoimaan²²³ ja yhdessä kertomuksessa tehokkaammaksi opetuksessaan²²⁴. Tehokkuuden viestitään tässä

-
- 211 Käännetdiskursseja ei sisälly koulukontekstissa kertomuksiin D25, E17, E50 ja E59.
- 212 Kertomuksissa B15, D25, E57 ja G58
- 213 Kertomuksessa E59
- 214 Kertomuksessa A14
- 215 Kertomuksessa G66
- 216 Kertomuksissa D55, E17 ja E50
- 217 Kertomuksissa E57 ja G58
- 218 Kertomuksessa G58
- 219 Kertomuksessa G58
- 220 Kertomuksissa A14, B15 ja G58
- 221 Kertomuksessa B15
- 222 Kertomuksessa D25
- 223 Kertomuksissa G58 ja E17
- 224 Kertomuksessa G58

tapauksessa tarkoittaneen sitä, että opettaja kontrolloi edelliseen opettajaan verrattuna paremmin, oliko tehtävät tehty.

Diskursseja tuloksista koulukontekstissa sisältyy vain neljään tämän teksti-kokonaisuuden kertomuksista. Ne ovat diskursseja tavoitellun tai paremman menestymisen saavuttamisesta kielissä²²⁵ sekä diskursseja oppimisesta²²⁶ ja itseluottamuksen paranemisesta²²⁷.

Naisten kirjoittamat opettaja ongelmana -kertomukset

"Kuvaamani todellinen oppimisprosessi on tapahtunut jo kaksikymmentäkuusi vuotta sitten, mutta negatiivisuudellaan se on jäänyt jäytämään itsetuntoani, enkä vieläkään voi ymmärtää opettajani käytöstä. (...) Jostakin syystä englannin opiskelu ei ottanut luontuakseen. Opettelin sanoja epätoivoisesti ja kielioppia vieläkin epätoivoisemmin. Ulkooppimiseksihan se meni. Pelkäsin vastata tunnilla, koska ulkoa opittua oli vaikea aina soveltaa käytäntöön. Luikertelin tunnista toiseen joten kuten. Tilannetta ei auttanut opettajan kovääninen ivalisuus. Jos joku vastasi hiljaa ja väärin, niin opettaja toisti sen hyvin kuuluvasti ja väärin. Niin huono en ollut ettenkö selvinnyt luokaltani. (...)

En ollut todellakaan suunnitellut kesäksi englannin opiskelua, mutta monien syiden yhteistuloksena sen tein, vaikkakin silloin tiedostamattomana. (...) Suurin vaikuttaja opiskeluun oli Beatles. (...) Heidän musiikkiaan tulvi radiosta ja televisiosta. Nuoriso oli aivan hulluna näihin poikiin. Itse en ollut Beatles-fani, mutta heidän musiikkiaan tulvi radiosta ja televisiosta. Lauloin matkassa ja pian osasin monta heidän kappalettaan ulkoa. Osaamiseni teki vaikutuksen pikku sisariini. Tunsin itseni onnelliseksi, vaikkakin isä tuhahteli ja karjui metelin ja turhuuden vuoksi monen monta kertaa. Jossakin vaiheessa huomasin tärkeän seikan: en ymmärtänyt sanojen merkityksiä lauluissani. Kaivoin englannin kirjat esiin ja opiskelu oli helppoa. Suorastaan innostuin opiskelemaan ylimääräistäkin. (...)

Sain ensimmäisistä sen syksyn englannin kokeista täyden kympin. Kukaan muu ei yltänyt vastaavaan suoritukseen. Mutta (...) opettaja oli vihainen kokeita palauttaessaan. Ojentaessaan koepaperia hän sanoi kuuluvalla äänellään: 'Jo sekin, että M()²²⁸ ainoana sai kympin, osoittaa kokeen helppouden!'

Halusin rynnätä luokasta heti pois, mutta palasin apeana paikalleni. Masennuksesta selvittyäni sisuunuin. Olin suorastaan vihamielisen uhmakas opettajaa kohtaan. Opin varmasti helpommin ja enemmän vain, koska halusin näyttää, ettei asia ollut sattumaa. (...) Opettaja ei ollut mikään vanha 'tantta' (...) kouluajanani ei ollut tavallista, että opettaja puhui koko tunnin englantia ja laittoi myös oppilaansa puhumaan. (...)" (C51.)

225 Kertomuksissa B15 ja G58
 226 Kertomuksissa B15 ja G58
 227 Kertomuksessa D15
 228 Kirjoittajan nimi

Kertomuksen C51 käännettä edeltävä kertomusosuus sisältää diskurssit minästä, opettajasta, oppiaineesta ja toimintatavasta. Määrältään hallitsevina ovat toimintaan liittyvät diskurssit, mutta niitä määrittävät diskurssit opettajasta. Toimintadiskursseissa viestitään epätoivoisesta yrittämisestä, vaivannäöstä, pelosta ja luovimisesta, jonka ytimen muodosti tilanteesta toiseen selviämisen tarve. Oppiaineen osalta kerrotaan vaikeuksista sekä sanaston että kieliopin opettelusta. Opettajakurssi on diskurssia opettajan nöyryyttävästä sanktio-käytännöstä osaamattomuuden vuoksi ja hänen piittaamattomuudestaan oppilaiden arkuutta kohtaan.

Kertomuksen käänteessä ovat Beatlesit keskeisessä asemassa. Kiinnostus Beatles-musiikkia kohtaan herätti tarpeen oppia englannin kieltä ja tuotti myös tuloksia siinä. Tämä puolestaan nosti statusta suhteessa sisareen ja kehitti itsenäisyyttä suhteessa isään. Englannin kielen opiskelun Beatlesien innoittamana viestitään vaikuttaneen myös kouluosaamiseen. Opettajan suhtautumisesta tähän rakentuikin sitten kertomuksen nöyryytys: kirjoittajan menestyminen tulkittiin julkisesti testin helpoudeksi sen sijaan, että se olisi tulkittu kertojan kielellisten taitojen parantumiseksi.

Kertomus C51 on tyypillinen tämän tekstikokoaisuuden kertomus siinä mielessä, että kaikissa näissä kertomuksissa viestitään keskeisenä ongelmana olleen opettajan nöyryyttävän toiminnan. Kolmessa kertomuksessa viestit nöyryytyksestä ovat viestejä henkilökohtaisesta nöyryytyksestä²²⁹ ja yhdessä nöyryyttävästä käyttäytymisestä yleisemmällä tasolla²³⁰.

Henkilökohtainen nöyryyttäminen oli kertomuksen C51 lisäksi yhdessä toisessakin kertomuksessa osaamisen mitätöimistä. Opettaja otti kertojaa onnistuneen kokeen jälkeen hihasta kiinni ja julisti tämän olevan huonompi kuin hän luuleekaan. Mitätöiminen tapahtui julkisessa tilanteessa. Kirjoittaja selittää tapahtumaa diskurssilla opettajan arvovaltaongelmasta suhteessa toiseen opettajaan. Kertoja oli ottanut tukiovetusta luokanopettajalta, mitä vieraan kielen opettaja ei ollut hyväksynyt. Kolmannessa henkilökohtaisen nöyryytyksen tapauksessa nöyryytyksen muotoa ei kuvata²³¹. Kertomuksessa, jossa kuvataan opettajan nöyryyttävää käyttäytymistä yleisemmällä tasolla, oli nöyryyttämisen sisältönä se, että mikäli ei osannut läksyjään, oli uhkana tulla ulosajetuksi luokasta.

Nöyryytyksen viestitään aiheuttaneen vaikeuksia opiskella kyseistä vierasta kieltä²³² tai kiinnostuksen menettämistä kyseisen kielen opiskelua kohtaan²³³, pitkäaikaista pelkoa tai vastenmielisyyttä oppiainetta²³⁴, kyseistä opettajaa²³⁵ tai yleensä vieraan kielen opettajia kohtaan²³⁶.

229 Kertomuksen C51 lisäksi kertomuksissa E57 ja E66

230 Kertomuksessa E37

231 Kertomuksessa E66

232 Kertomuksissa E37 ja E57

233 Kertomuksessa E66

234 Kertomuksessa E57

235 Kertomuksissa C51 ja E57

236 Kertomuksessa E37

Kertomuksen C51 tavoin päädytään yhdessä toisessakin kertomuksessa osaamiseen, joskin katkeraan osaamiseen, koulukontekstissa²³⁷. Kahdessa muussa kertomuksessa diskurssit vieraan kielen oppimisesta sijoitetaan koulukontekstin ulkopuolelle²³⁸. Yhdessä kertomuksessa vieraiden kielten osaaminen jäi samanaikaiseksi osaamiseksi ja ei-osaamiseksi: osaamiseksi koulun ulkopuolella ja ylioppilaskirjoituksissa ja ei-osaamiseksi koulun oppitunneilla²³⁹.

Kolmessa tämän tekstikokonaisuuden kertomuksista palataan kertomuksen lopussa opettajaan. Kertomuksessa C51 tämä tehdään palaamalla kertomuksen alussa esitettyyn kysymykseen siitä, miten opettaja voi toimia kuten hän toimii. Hän ei ollut vanha ja tavallaan hän oli edistyksellinenkin. Hän käytti oppitunnilla englannin kieltä ja toimi niin, että myös oppilaat käyttivät sitä. Eräissä toisessa kertomuksessa päädytään toteamukseen: ”Vieläkin huomaan välillä, että minulla on asennoitumisvaikeuksia kielten opettajiin.”²⁴⁰ Tämän suhtautumisen syynä kirjoittaja pitää opettajan nöyryyttäviä sanoja.

Kertomusten toimintadiskurssit vaihtelevat. Niissä saatetaan viestiä luovimisesta, kuten kertomuksessa C51, vähitellen muotoutuneesta haluttomuudesta opiskella kyseistä oppiainetta²⁴¹, vieraantuneesta yrittämisestä²⁴² tai toiminta-tema saattoi puuttua kertomuksesta. Vieraantunutta yrittämistä kuvataan merkityksettömien sanojen ja kielioppisääntöjen ulkoa opettelulla.

Miesten kirjoittamat vaikeuskertomukset

Miesten kirjoittamista kahdesta vaikeuskertomuksesta molemmat ovat suhteellisen lyhyitä ja vaikeasti sijoitettavissa niihin kertomustyyppeihin, joihin sijoitin naisten kirjoittamat vaikeuskertomukset. Nämä kertomukset ovat lähinnä tyyppiä ”siitä oppiaineesta en pitänyt”. Kuitenkin kummassakin näistä kertomuksista todetaan, että vieraan kielen opiskelu meni tiettyssä vaiheessa heikosti tai että sen kanssa oli vaikeuksia. Tämän vuoksi tarkastelen näitä kertomuksia vaikeuskertomuksina.

”Sain kokeista koulussa numeroita 4–6 enkä pystynyt ymmärtämään mitään, mitä tunneilla puhuttiin. Syynä oli varmasti se, etten koskaan luenutkaan. Kun kiinnostuin erään soitin instrumentin oppimisesta ja ainoastaan englannin kielellä oli kirjallisuutta tästä aiheesta, motivaatio oli erittäin suuri oppia.” (D37.)

Kertomuksen D37 käännettä edeltävä tekstiosuus sisältää diskurssin ymmärtämättömyydestä kaikessa siinä, mitä englannin kielen tunneilla puhuttiin.

237 Kertomuksessa E57
 238 Kertomuksissa C51 ja E37
 239 Kertomuksessa E66
 240 Kertomus E37
 241 Kertomuksessa E66
 242 Kertomuksissa C51 ja E66

Osaamattomuutta selitetään ”en koskaan lukenutkaan” -diskurssilla. Kumpaakaan edellä mainituista diskursseista ei sisälly yhteenkään naisen kirjoittamaan vieraan kielen opiskelukertomukseen. Kun naisten kertomuksissa kerrotaan ymmärtämättömyydestä vieraissa kielissä, se liitetään johonkin asiaan, ei vieraiden kielten oppitunteihin sinänsä. Ja kun naisten kirjoittamissa kertomuksissa kerrotaan haluttomuudesta edes paneutua opiskeltaviin asioihin, ei siihen yhdessäkään tutkimusaineistoni tapauksessa sisällytetä ”ei-koskaan” -määrettä.

Kertomuksen D37 käänne kiinnitetään englannin kielen käyttömerkityksen löytymiseen harrastuksen kautta. Harrastus oli musiikki. Oppiakseen soittamaan musiikki-instrumenttia, josta oli kiinnostunut, joutui käyttämään vierasta kieltä ja siksi kiinnostui myös opettelemaan sitä.

Toisessa miehen kirjoittamassa kertomuksessa, kertomuksessa E28, jää koko koulu aika käännettä edeltäneeksi ajaksi vieraan kielen opiskelussa. Tätä aikaa kuvataan diskurssilla ”se oppiaine ei kiinnostanut”. Tuolloista mielenkiinnostomuutta vahvistetaan käyttämällä kyseisestä kielestä ilmausta ”puhevika”. Se, että oppiaine ei kiinnostanut, merkitsi myös sitä, ettei sen eteen tehnyt töitä. Tätä perustellaan kiinnostuksen puuttumisen ohella harrastuksilla, jotka veivät ajan. Sama diskurssi, jolla toisessa miehen kirjoittamassa kertomuksessa perustellaan kiinnostuksen löytymistä vierasta kieltä kohtaan, toimi siis tässä tapauksessa yhtenä perusteluna sille, että kiinnostusta ei riittänyt vieraalle kielelle. Ja kummassakin tapauksessa harrastus arjen toimintojen määrittäjänä meni edelle vieraan kielen opiskelusta koulussa.

Kumpikaan kertomuksista ei sisällä opettajateema. Niissä ei kerrota muista oppilaistakaan.

5.3.2. Vieraat kielet antoisana haasteena

"Ainoa muisto kouluajoilta, jolloin muistan todella oppineeni on ruotsin tunnit yläasteella ja myöhemmin lukiossa. Aloittaessani yläasteen en ollut koskaan lukenut ruotsia, kuullut ainoastaan televisiosta, alaasteellahan olin lukenut englantia. (...) Molempien kouluasteiden opettajat olivat mahtavia persoonia. Heidän ulkoisesta olemuksestaan jo aisti heidän (...) mielenkiintonsa ko. aineeseen. (...) Muistan vielä tänäkin päivänä, kuinka ruotsin tunnilta tullessani huomasin, etten ollut koko tunnin aikana ajatellut mitään muuta kuin ruotsia (varsinkin lukiossa). Ihan käsittämätöntä, sillä muilla tunneilla ajatukset ehtivät liikkua missä tahansa. (...) Lukion ruotsin opettajalla oli ihan ihmeellinen kannustava olemus. Hänen tunneillaan ei halunnut olla huono. (...) Opettaja oli jollain tavalla tietyn välimatkan päässä meistä oppilaista, mutta kuitenkin hän oli kannustavana voimana 'seisomassa' siinä vierellä.

Lukiossa kuunteleminen alkoi tuottaa ongelmia. Opettaja antoi minulle ison kasan kotiin kuuntelukasetteja. Hän totesi antaessaan ne, että kyllä sinä opit (...)" (G39.)

Kertomuksen G39 keskeinen teema on opettaja ja keskeisintä on diskurssi opettajan erinomaisuudesta. Kertojan kaksi vieraankielenopettajaa olivat itse

kiinnostuneita opettamastaan kielestä. He olivat mukaansatempaavia ja kannustavia. Heidän tunnillaan oli läsnä paitsi fyysisesti myös tajunnallisesti ilman että asiaan tarvitsi kiinnittää huomiota. Vaikeuksien ilmaantuessa nämä opettajat olivat valmiit näkemään ylimääräistä vaivaa auttaakseen vaikeuksiin joutunutta. Diskurssia opettajan luotsauksesta kertomus ei kuitenkaan sisällä – pikemminkin päinvastoin: opettaja antoi opiskelijalle tilaa selvittää itse kulloinkin eteen tulleet ongelmat eikä tullut liian lähelle.

Kertomuksen minä- ja toimintadiskurssit punoutuvat opettajadiskursseihin. Opettaja sai kiinnostumaan ruotsin kielestä. Hän sai uppoutumaan ruotsin opiskeluun niin, että ajatukset eivät harhailleet muualla. Hänen ansiostaan prosessien aikana muodostuneista vaikeuksista ei muodostunut ongelmia. Toimintateeman sisältyvät myös diskurssit ponnisteluista ja itsenäisestä vaivanäöstä. Lopputuloksen osalta viestitään osaamisesta ja menestymisestä sekä mielihyvystä.

5.3.3. *Kielen rakenne päänvaivana*

Kaikki yhdeksän vieraiden kielten eri osa-alueille tai asiakokonaisuuksiin kohdistuvaa kertomusta ovat kertomuksia vieraiden kielten rakenteen opiskelusta ja tähän liittyneistä vaikeuksista. Yksi näistä kertomuksista poikkeaa muista siinä suhteessa, että keskeiseksi nousee opettajan epäoikeudenmukaisuusteema kielen rakenteen opetteluun liittyvien kysymysten sijasta²⁴³.

Juonirakenteeltaan tämän tekstikokonaisuuden kertomukset noudattavat vaikeuskertomusten juonirakennetta, muuta ajallisesti suhteellisen pienissä puitteissa. Ne ovat kertomuksia vaikeuksien ilmaantumisesta sekä tekijöistä, jotka haastoivat opettelemaan ja oppimaan.

”Asia, jota en millään meinannut oppia, tuli vastaan lukion 1. luokalla, c-kiellessä, saksassa. Saksan kielen eräs sijamuoto, datiivi, aiheutti uskomattomasti päänvaivaa, eikä tuloksia näkynyt syntyvän.

Se, etten ymmärtänyt datiivia ja sen oikeaoppista käyttämistä, aiheutti ongelmia sekä käänöslauseissa että erityisesti koevastauksissa. Kielet, ja nimenomaan saksa, olivat lukioaikana ‘lempiaineitani’ ja datiivi harmitti todella paljon. Opettajana minulla oli henkilö, jonka mielestä osasin datiivin ihan hyvin enkä siis saanut häneltä lisäopetusta. Siksi minä ostin kieliopin harjoituksineen kirjakaupasta ja istuin pari viikkoa illat nenä kiinni saksan kieliopissa. Mutta se tuotti tuloksen. Osaan saksan datiivin ja tiedän sen käyttötarkoituksen. Asian

243 Kyse on kertomuksesta E57. Kertomus ei poikkea muista tämän tekstikokonaisuuden kertomuksista siinä, etteikö siinä olisi kerrottu kielen oppimiseen liittyneistä sellaisista vaikeuksista, joista myös selvittiin. Poikkeavuus tuli siitä, että selviäminen tuotti arvovaltaongelman opettajan kanssa. (Ks. edellinen luku.)

oppiminen itsenäisesti tuotti sisäistä mielihyvää, sekä kohotti itsetuntoa, sillä olinhan selvinnyt asiasta kunniallisesti ja kaiken lisäksi oppinut asian itseohjautuksen avulla. (...)“ (C24.)

Kertomuksen C24 vaikeusteemaan sisältyvät sekä minä-, oppiaine-, opettaja- että toimintadiskurssit. Minädiskurssi yhdistyy oppiainediskurssiin ja viestittää kirjoittajan myönteistä suhdetta saksan kieltä kohtaan. Diskurssia kyvykkyyden puuttumisesta ei kertomukseen sisälly, mutta kuitenkin kuvataan sitä, että oltiin aihealueella, jota kirjoittaja ei ponnisteluista huolimatta ymmärtänyt. Toimintadiskurssissa kerrotaan ponnistelujen lisäksi tietyn kielen rakennesäännön virheellisestä käyttötavasta. Kertomuksen muutosdiskurssissa viestitään omasta päättävyydestä ja itsenäisestä toiminnasta ongelmaksi muodostuneen asian oppimiseksi. Peräänantamattomuusdiskurssi on diskurssia peräänantamattomuudesta tulkinnalle, jonka mukaan kertoja olisi jo osannut asian ”riittävän hyvin”.

Koko oppiaineeseen kohdistuvien kertomusten tavoin vieraiden kielten rakenteen opiskeluun kohdistuvista kertomuksista rakentuu suhteellisen moniaineinen kuva rakenteen opiskelun vaikeuksista. Yhtäläiset ainekset löytyvät siitä, että opiskeltiin nimenomaan kielen rakennetta, että jostakin syystä tietty opiskeltava asia tuotti vaikeuksia ja asian oppiminen edellytti ylimääräisiä ponnisteluja. Lähes kaikkiin näistä kertomuksista sisältyy myös diskurssi siitä, että kyseessä oli nimenomaan ongelma ymmärtää opittavana ollut asia²⁴⁴. Osaamattomuutta kuvitetaan mm. viesteillä päässä risteilleistä kysymyksistä, sekavasta ja epävarmasta olotilasta²⁴⁵ sekä tekstillä asian ”yli pyyhkimisestä”²⁴⁶. Myös *salaisuus*-termiä, joka oli suhteellisen yleinen matematiikkaan kohdistuneissa kertomuksissa, käytetään²⁴⁷.

Vaikeuksien ja niiden perustelujen osalta saatetaan viestiä paitsi kertomuksessa C24 esille tulleita asioita myös edellisestä opettajasta liian vähän vaatineena²⁴⁸, epämiellyttävyydestä opetella asioita ulkoa²⁴⁹ ja opeteltavana olleen asian erityisestä vieraudesta²⁵⁰. Viimeksi mainitussa tapauksessa oli opeteltavana asia, joka ei kuulu suomen kieleen ja jota siitä syystä pidettiin aluksi vaikeana ymmärtää.

Vaikeusvaiheen toimintaa kuvataan diskurssilla koti- ja koetehtävien väärin tekemisestä, huolimatta huolellisesta yrittämisestä²⁵¹. Myös ulkoa opetteluun tarpeesta viestitään²⁵².

244 Kertomuksissa A23, C7, C24, C32, C46, D44, E44 ja E57

245 Kertomuksissa C32 ja E44

246 Kertomuksessa A23

247 Kertomuksessa C24

248 Kertomuksessa F33

249 Kertomuksessa D44

250 Kertomuksessa C46

251 Kertomuksissa C7, C24, C32, C46 ja D44

252 Kertomuksissa A23 ja D44

Kertomuksen C24 vaikeusvaiheen opettajadiskurssi, joka oli tyyppiä ”opettaja ei pitänyt osaamattomuuttani ongelmana”, oli poikkeuksellinen. Yleisempää oli, että opettajadiskurssi puuttui näiden kertomusten vaikeusvaiheen tekstiosuuksista. Yhdessä kertomuksessa todetaan, että osana ongelman muodostumista oli se, että edellinen opettaja vaati liian vähän ja että hän ei kontrolloinut sitä, oliko tehtävät tehty vai ei. Ja eräässä toisessa kertomuksessa todetaan, että osaamattomuudesta oli seuraamuksia²⁵³.

Kertomuksessa C24 opetteluun haaste tuli siitä, että kirjoittaja koki, ettei osannut asiaa kunnolla huolimatta siitä, että sai opettajalta arvion riittävästä osaamisesta. Vastaavaa opetteluun haastetta ei sisälly muihin tämän tekstikonaisuuden kertomuksiin, vaikka diskurssi siitä, että ”ei haluttanut antaa periksi” sisältyy erääseen toiseenkin kertomukseen²⁵⁴. Molemmissa näistä kertomuksista viestitään halusta näyttää. Muutokseen saattoivat haastaa myös lähestymässä olleet ylioppilaskirjoitukset tai kokeet²⁵⁵, tilanteen vapaaehtoisuuden oivaltaminen²⁵⁶, opettajan peräänantamattomuus ja sen synnyttämä oma motivaatio²⁵⁷ tai se, että opettaja nuhteli osaamattomuudesta²⁵⁸.

Muutosvaiheen toimintateema ja sen viestit ovat niukahkot. Tässä teemassa kerrotaan alusta lähteneestä ja aikaakin vieneestä kertaamisesta²⁵⁹ ja mahdollisesti myös tämän epämielilyttävyydestä ja pyrkimyksistä minimoida ongelman selvittämiseen tarvittava aika²⁶⁰. Lisäksi saatetaan kertoa oivalluksesta²⁶¹, joka seurauksena ”päässä risteilevät palaset asettuivat paikoilleen”. Joissakin kertomuksissa muutosvaiheen toimintateemaan sisällytetään diskursseja henkilöistä, jotka avustivat. Auttajana saattoi olla opettaja²⁶², sisko²⁶³ tai täti.²⁶⁴ Yhteistä heille oli se, että he olivat kaikki naisia toisin kuin kertomuksissa fysiikan ja kemian kouluoppimisesta. Fysiikan ja kemian oppimisen avustajat olivat kaikki miehiä. Avustajan toimintatavoista ei teksteissä kerrota.

Tuloksen osalta viestitään jokaisessa kertomuksessa oppimisesta. Sen lisäksi näistä kertomusosuuksista saattaa löytyä diskurssi paremmasta menestymisestä²⁶⁵ ja oppimisen tuottamasta mielihyvystä²⁶⁶.

253	Kertomuksessa A23
254	Kertomus C32
255	Kertomuksissa C7, C46 ja D44
256	Kertomuksessa D44
257	Kertomuksissa C7 ja F33
258	Kertomuksessa A23
259	Kertomuksissa C32, C46 ja F33
260	Kertomuksissa A23, C32 ja D44
261	Kertomuksessa E44
262	Kertomuksissa C7 ja F33
263	Kertomuksessa C46
264	Kertomuksessa C32
265	Kertomuksissa C7, C24, D44 ja F33
266	Kertomuksissa C7, C24, C32 ja F33

5.3.4. ”Leijonet ryter” – kertomukset ulkoläksyistä

Ulkoläksyihin sijoittamistani kahdesta kertomuksesta toisessa on kohteena vieraan kielen sanaston²⁶⁷ ja toisessa yksittäisen lauseen, ”leijonet ryter”²⁶⁸, opiskelu. Molemmista näistä kertomuksista kerrotan ulkoluvun epämiellyttävyydestä. Korostuneempi tämä on kertomuksessa, jossa osaamattomuus kohdistuu yksittäiseen lauseeseen, ”leijonet ryter”. Lauseen osaamattomuus näyttää sisältävän matemaatiikan ulkoläksyn osaamattomuutta vastaavan sanktioseuraamuksen:

”(…) en ollut (…) opetellut riittävän hyvin muistamaan ruotsinkielistä lausetta ‘Leijonet ryter’. Koulussa opettaja oli vihainen ja karjui: leijonet ryter ja pilkkasi siitä etten ollut viitsinyt opetella ulkoa yhtä kokonaista lausetta.’ Minulla oli opiskelutekniikka pettänyt, en ollut ymmärtänyt aloittelevana kieltenopiskelijana, että sanat ja lauseet pitää opetella ulkoa.” (A5.)

Kertotaulun opetteluun kohdistuneiden kertomussisältöjen tavoin myös kertomuksessa A5 kuvataan läksynä olleen lauseen osaamattomuuden seurauksia diskurssilla kelvottomuudesta koululaisena. Osaamattomuus oli näyttö siitä, että ei ollut noudattanut kelvollisen oppilaan työmoraalia. Toimintadiskurssi on lähinnä diskurssia siitä, miten olisi pitänyt toimia: ruotsin kielen läksyt olisi pitänyt opetella ulkoa.

Toiseen vieraiden kielten ulkoläksyihin kohdistuvaan kertomukseen sisältyvät minä-, oppiaine- ja toimintateemat. Perusviestinä on, että vieraiden kielten kouluopiskelussa piti sanasto opetella ulkoa ja että tämä tuotti ongemia ja aiheutti kielteisen suhteen näitä oppiaineita kohtaan. Myöhemmin, kun vieraita kieliä oli voinut opetella puhetilanteissa, oli niitä oppinut paljon helpommin. Kirjasidonnaisuus on toinen asia, josta tekstissä viestitään ongelmallisena kokemuksena vieraiden kielten kouluoppimisessa. Opettaja oli kiinnostuneempi kirjan teksteistä kuin vieraan kielen ilmaisutaidoista käytännössä.

5.3.5. Yhteenveto

Olin jakanut vieraisiin kieliin kohdistuvat kertomukset diskursiivista tarkastelua varten kuuteen tekstikokonaisuuteen: naisten kirjoittamiin kertomuksiin, joissa vaikeusteema rakentui diskurssista *opettaja ongelmana*, kertomuksiin, joissa vaikeusteema rakentui pääasiassa muista kuin edellä mainitusta diskurssista, kertomuksiin kielen rakenteen oppimisesta, alkuoppimisesta ja ulkoläksyjen opettelusta sekä miesten kirjoittamiin vaikeuskertomuksiin.

Niiden vaikeuskertomusten, joiden vaikeusteema rakentui pääasiassa muista kuin *opettaja ongelmana* -diskurssista, käännettä edeltäneen vaiheen vaikeus-

267 Kertomus A25

268 Kertomus A5

diskurssit olivat moninaiset. Niissä viestittiin omasta kyvyttömyysluulosta, liiallisesta tai liian vähäisestä yrittämisestä, haluttomuudesta opiskella kyseistä vierasta kieltä ja opettajan motivointitaitojen kyseenalaisuudesta. Kutakin diskurssia oli yhdessä tai kahdessa kertomuksessa. Yhdessä kertomuksessa todettiin yhtenä tekijänä olleen myös ajan niukkuuden teiniyhdistystoiminnan viemän ajan vuoksi. Mikäli opettaja oli läsnä käännettä edeltäneissä tekstiosuuksissa, hänestä viestittiin oppimisongelmien lisääjänä. Käänne diskurssi rakentui niissä kertomuksissa, joihin sisältyi käänne, kuvauksille vieraan kielen käyttötärpeen ilmaantumisesta. Kuitenkin on huomautettava, että tämän tekstikokonaisuuden kertomuksista vain puolet oli kertomuksia, jotka sisälsivät käänteen koulu-kontekstissa.

Toimintaviestit vaihtelivat tämän tekstikokonaisuuden kertomuksissa. Muistinvaraista toimintaa kuvattiin niissä kertomuksissa, joissa toimintateema sisältyi käännettä edeltäneen vaiheen tekstiosuuteen. Käänteen jälkeisissä tekstiosuuksissa toimintakuvaukset olivat yksittäisiä ja variaatio iso. Niissä kerrottiin ylimääräisen materiaalin hankinnasta, koulun ulkopuolisille vieraan kielen kursseille osallistumisesta ja vaihto-opiskelusta ulkomailla tavanomaisempien asioihin paneutumisen viestien ohella, tai koko teema-alue saattoi puuttua kertomuksesta. Jotkut siis kertoivat toimineensa omaehtoisesti monin eri tavoin oppiakseen paremmin vieraita kieliä ja jotkut eivät kirjoittaneet asiasta mitään. Jos opettaja oli läsnä käänteen jälkeisissä tekstiosuuksissa, hänestä kerrottiin oppimista tukeneesta suunnassa. Luokkayhteisöstä oli pari mainintaa. Niissä kuvattiin osaamattomuuden tuottamaa häpeän tunnetta ja oman osaamisen määrittämistä toisten avulla.

Opettaja ongelmana -kertomuksissa asettuivat keskeisiksi vaikeusdiskursseiksi kuvaukset nöyryytyksestä, vaikka kaikissa näissä kertomuksissa todettiin vaikeusvaiheeseen sisältyneen myös ongelmia vieraan kielen oppimisessa. Kertomusten nöyryytys oli joko henkilökohtaista tai yleisempää. Kahdessa tapauksessa nöyryytyksen todettiin nostaneen muurin vieraan kielen opiskelua kohtaan.

Opettaja ongelmana -kertomusten oppimisprosessit tuottivat osaamista ja vastenmielisyyttä. Vastenmielisyyttä saattoi merkitä vastenmielisyyttä yleensä vieraan kielen opettajia kohtaan, vastenmielisyyttä kyseistä opettajaa kohtaan tai vastenmielisyyttä kyseistä vierasta kieltä kohtaan. Toiminnan osalta viestit olivat viestejä luovimisesta, vieraantuneesta yrittämisestä ja ulkoa opettelemisesta vaikeusvaiheessa. Toinen mahdollisuus oli, että toimintateemaa ei sisällynyt kertomukseen ollenkaan.

Miesten kirjoittamissa kahdessa kertomuksessa vaikeuksien kerrottiin johduneen lähinnä siitä, että kyseinen vieras kieli ei kiinnostanut eikä sitä opiskellut. Toisessa kertomuksessa käännettä ei koulukontekstissa tapahtunut. Harrastukset veivät ajan. Toinen kertomus sisälsi käänteen ja se paikannettiin harrastuksesta nousseeseen haasteeseen selvittää asia, josta oli olemassa vain englanninkielistä tietoa.

Kertomus vieraasta kielestä antoisana haasteena oli ennen kaikkea kertomus erinomaisista vieraan kielen opettajista. Opettajista kerrottiin mukaansatempaavina, kannustavina, tilaa antavina ja tarpeen mukaan auttavina. Attribuutit ovat siten samat kuin kuvauksissa matematiikan, fysiikan ja kemian avustajista.

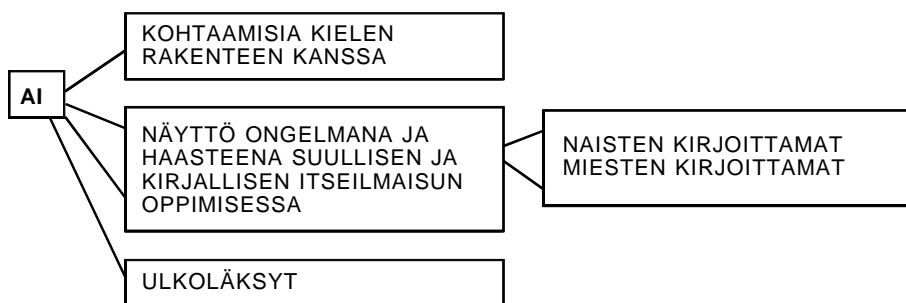
Erityistä läheisyyden komponenttia diskursseihin tämän kertomuksen erinomaisista opettajista ei sisällynyt. Oppiminen edellytti vaivannäköä ja se tuotti perinpohjaista osaamista, menestystä ja mielihyvää.

Kielen rakenteeseen kohdistuneet kertomukset olivat myös kaikki oppimisen kertomuksia. Diskurssit vaikeuksien syistä liitettiin pääasiassa oppiaineeseen, tai/ja opettajaan. Oppiaineessa oli asia, joka ei välttämättä kuulunut suomen kieleen, jota ei ymmärtänyt suomen kielelläkään tai joka muuten vain oli jostakin syystä outo, tai joka olisi tarvinnut opetella ulkoa. Viestit ovat siis osittain samansuuntaisia kuin vastaavan tekstiosuuden viestit matematiikan kertomuksissa *oppiaine ongelmana*. Opettaja puolestaan saattoi olla huono motivoimaan. Tämän tekstikokonaisuuden niissä toimintadiskursseissa, joissa ponnistellaan vaikeuksista pois, viestitään kertaamisesta, harjoittelemisesta ja työstä, joka vei aikaa. Viimeksi mainittu asia saattoi myös harmittaa, koska lähtökohtana saattoi olla pyrkimys selvittää ongelma nopeasti. Lopputuloksen osalta tämän tekstikokonaisuuden kertomuksissa viestittiin osaamisesta, menestyksen parantumisesta ja mielihyvää oppimisen seurauksena.

Ulkoläksyihin kohdistuneista kahdesta kertomuksesta toisessa opeteltiin vieraan kielen sanastoa ja toisessa lorua. Nimenomaan lorun opetteluun kohdistuneessa kertomuksessa kerrottiin osaamattomuuden seurauksista diskurssilla kelvottoman koululaisen leimasta. Ja matematiikan ulkoläksyihin kohdistuneiden kertomusten tavoin myös tässä kertomuksessa kelvottomuus-leiman antoi opettaja.

5.4. Äidinkieli

Äidinkielen kouluoppimiseen kohdistuvien kertomusten diskursiivisen tarkastelun tekstikokonaisuudet ilmenevät kuvioista 8 ja kertomusten määrät eri tekstikokonaisuuksissa taulukosta 11.



Kuvio 8. Äidinkielen kohdistuvien kertomusten diskursiivisen tarkastelun tekstikokonaisuudet.

Taulukko 11. Äidinkielen kohdistuvien kertomusten määrät diskursiivisen tarkastelun eri tekstikokonaisuuksissa.

Tekstikokonaisuus	Kertomusten lukumäärä
kohtaamisia kielen rakenteen kanssa	2 ²⁶⁹
näyttö ongelmana ja haasteena suullisen ja kirjallisen itseilmaisun oppimisessa	
naisten kirjoittamat	8 ²⁷⁰
miehen kirjoittama	1 ²⁷¹
ulkoläksyt	2 ²⁷²

5.4.1. Kohtaamisia äidinkielen rakenteen kanssa

"(...) En enää muista, minkä luokan opetussuunnitelmaan äidinkielen sanaluokkien opettelu kuului. Se tuli varmaan joskus lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen jälkeen uutena asiana, joka jokaisen oppilaan kuului opetella. Joka tapauksessa, voi sitä vaikeutta, että maailmassa voikin olla jotakin niin vaikeasti opittavaa, substantiivi, adjektiivi, verbi (...) niin outoja, vieraita sanoja jo pelkät nimetkin ja sitten ne taivutusmuodot myöhemmin. Monta hikipisaraa piti valuttaa ennenkuin opin ne. Opettaja tietysti yritti parhaansa. Ja suuren kiitoksen annan äidilleni, joka iltaisin jaksoi olla kanssani ja auttaa yhä uudelleen ja uudelleen sanaluokkien opettelussa." (G33.)

Kertomuksen G33 ytimen muodostaa outojen termien ja niihin sisältyvien asioiden kohtaaminen ja näiden aikaansaama hämmennys. Hämmennyneisyyden viesti onkin keskeisin minäviesti. Esimerkiksi minän suhteesta äidinkielen tai minän kyvyistä äidinkielen opiskelussa ei ole kuvauksia. Mutta vaikka omia kykyjä ei kyseenalaistetakaan, viestitään kertomuksessa vaikeuksista, joihin joutui uuden, hämmentävän asian kohtaamistilanteessa. Oppiainediskursissa viestitään, että opeteltavana olleen asian ei pitänyt kuulua äidinkielen. Kertomuksen toimintadiskurssi on niukka ja muodoltaan lähinnä metaforinen: oppiminen edellytti "hikipisaroiden valuttamista". Vastaava niukkuus luonnehtii myös opettajadiskurssia. Varsinaiseksi avustajaksi oppimisessa nostetaan äiti, joka "jaksoi tukea" ja "auttaa yhä uudelleen ja uudelleen".

Myös toisessa äidinkielen rakenteen opetteluun kohdistuvassa kertomuksessa rakentuu diskurssi osaamattomuudesta oudon, äidinkielen ikään kuin kuulumattoman ja aiemmin kohtaamattoman asian kohtaamisesta.

269 Kertomukset A13 ja G33

270 Kertomukset B11, C5, D41, E11, E45, E55, F1 ja G57

271 Kertomus G19

272 Kertomukset A24 ja D17

“Istun suomen kielen oppitunnilla ja kuuntelen opettajan puhetta. Mitähän tämäkin muka taas on? ‘Essiivi, partitiivi (...) jne’. Suomen kielen sanatko muka taipuvat. (...)” (A13.)

Kertomus A13 on kokonaisuudessaan niukka. Siinä mainitaan opettaja, joka oppimisen näkökulmasta jää ulkopuoliseksi, lisäksi mainitaan asian opetteleminen ja kertaileminen kotona. Oppiainediskurssissa viestitään, kuten edellisessäkin, että äidinkieleen ei pitänyt kuulua sellaisia asioita, joita oltiin opettelemassa. Oppiminen edellytti toisaalta oppiainetta koskevien mielikuvien muuttamista, toisaalta ponnistelemista oppimiskohteen kanssa.

5.4.2. Näyttö ongelmana ja haasteena itseilmaisun opettelemisessä

Naisten kirjoittamat kertomukset

Tutkimusaineistossa on useita sellaisia äidinkieleen kohdistuvia kertomuksia, joissa diskurssi näytöstä nousee keskeiseen asemaan. Nämä kertomukset liittyvät kirjoitelmien laadintaan, extempore-esityksiin ja lukemaan opetteluun. Aloitan kertomuksella extempore-esityksistä.

“Kansakoulun äidinkielen tunneilla pidettiin ns. extempore-esityksiä jostakin aiheesta, jonka opettaja antoi. Täytyi mennä joksikin aikaa käytävään miettimään aihetta ennen esitystä. Onneksi tunti ehti aina loppua ennen kuin minun täytyi astua luokan eteen. Olin ns. hyvä oppilas, luokan priimus, mutta pelkäsin esiintymistä kuin ‘ruttoa’. Ajattelin, etten koskaan hakeutuisi sellaiseen työhön tai paikkaan, jossa minun täytyisi esiintyä. (...) 2–3 vuotta sitten hakeuduin erikoiskoulutukseen. (...) Jouduin esiintymään (...) opetustilanteissa. Esitys oli enimmäkseen lukemista, mutta minulle jännittävä ja pelottavakin kokemus. Huomasin, etteivät sanat menneenkään sekaisin (...) Aikaisemmin minusta tuntui, ettei minulla tule sanoja, en osaa enkä pysty, koska pelotti. (...)” (E45.)

Kertomusta E45 voi pitää ahdistavan oppimisen kertomuksena tai kertomuksena haluttomuudesta oppia. Kertomuksen minädiskurssissa kerrotaan toisaalta koulumenestyksestä ja tämän seurauksena muodostuneesta korkeasta arvoasemasta luokassa ja toisaalta pelosta astua luokan eteen esiintymistarkoituksessa. Kertomuksen toimintadiskurssissa ei kerrota oppimistoiminnasta, vaan toiminnasta, jonka avulla kertoja pyrkii välttämään extempore-esitykset.

Tutkimusaineiston kolmesta kirjoitelmien laatimiseen kohdistuvasta kertomuksesta kaksi muodostaa mielenkiintoisen tarkastelukokonaisuuden, sillä molempiin kertomuksiin sisältyy teksti kirjoitelmien lukemisesta luokalle²⁷³, mutta

toisessa tapauksessa tämän käytännön viestitään olleen palkitsevan, toisessa ahdistavan.

"Ala-asteella opin kirjoittamaan raflaavia, täysin mielikuvituksellisia aineita. Syy: Koska parhaat (hauskimmat?) aineet luettiin, siis opettaja luki. Tuloksena oli suosittu oppilaan asema. Jatkuu ylä-asteelle, jopa lukioon, jossa karahti; piti vaihtaa tyyliä tietopohjaiseen, taas opittiin." (F1.)

Kertomuksessa F1 viestitään ennen kaikkea taidosta toimia odotetulla tavalla ja taidosta muuttaa toimintatapaa sen mukaan, mitä odotettiin. Ja nimenomaan se, että parhaina pidetyt, odotetun suuntaiset tuotokset esitettiin koko luokalle, kannusti tähän. Se, että kirjoitelmia luettiin tunnilla ääneen, kannusti laatimaan sellaisia kirjoitelmia, joista sai myönteistä palautetta. Kertomuksessa kuvataan kirjoittamista ja kirjoittamistyylin vaihtamista ikään kuin pelinä, jota pelataan sen mukaan, millaiset säännöt kulloinkin annettiin.

Toisessa kirjoitelmiin kohdistuvassa kouluoppimisen kertomuksessa pelitilanne on toisenlainen:

"Kuvauksessa on kysymys lukioajasta ja ainekirjoituksesta. Olen aina ollut 'vähemmän hyvä' ilmaisutaidossani ja myös aikaisempien kouluvuosien ainekirjoitusarviot olivat viitanneet siihen. Sinänsä kieliopillinen puoli oli kyllä hyvää, mutta sisällöllinen 'ilmaisuni' oli köyhää. Kuitenkin ainekirjoitus oli mennyt suhteellisen mutkattomasti. (...) mutta kun lukioaika koitti, ainekirjoituksen palautetunneista tuli painajainen. Nimittäin sillä opettajalla oli tapana lukea oppilaiden aineita kaikille ja mulla on jäänyt mieleen, että vain huonoja aineita luettiin ja niille hymähdeltiin. Tietysti siellä oli usein minunkin ainekirjoituksen naurun kohteena. (...) Selvitin kuitenkin ylioppilaskirjoituksen.

Lukion jälkeen, kun olen sitä opettajaa nähnyt, kuullut tms. on aina palautunut mieleen kauhistuttavat palautustunnit. Lisäksi, aikuisena ollessani olen harrastanut itsekasvatusta ilmaisutaitokursseilla, neuvottelutaitoja opiskelemalla ja ihmissuhdetyön kautta myös on tullut luovuutta, vapautumista ilmaisutaidoissa. (...)" (C5.)

Kertomus C5 alkaa diskurssilla kirjoittajan ilmaisutaidon köyhydestä. Tämän todetaan jatkuneen aikuisuuteen asti. Varsinainen kertomus ajoitetaan lukioaikaan ja nimenomaan kirjoitelmien palautetunteihin, joiden kuvataan muodostuneen ahdistaviksi. Ahdistavuuden aiheuttajana kerrotaan olleen opettajan tavan lukea epäonnistuneita kirjoitelmia koko luokalle. Kertomuksen opettaja oli myös rakentanut ja ylläpitänyt ilmapiiriä, joka oli sallinut hymähdellä ja nauraa epäonnistumisille. Opettajan toiminnan aiheuttaman ahdistuksen syvyydestä kerrotaan toteamalla ahdistavuusmuistojen palaavan mieleen aina, kun kirjoittaja kohtaa kyseisen opettajan.

Kertomusten F1 ja C5 diskurssit ovat monilta osin vastakkaiset tapahtumaympäristöjen, eli kirjoitelmien palautetuntien samuudesta huolimatta. Ensimmäkin, kuten jo aiemmin oli esillä, kerrotaan palautetunneista kokemuksellina muistoina vastakkaisin viestein. Toisekseen, kertomuksen F1 kirjoittaja viestii luottamuksesta kirjallisen viestinnän taitoihinsa kun taas kertomuksen C5 kirjoittaja kyseenalaistaa kyseisiä taitojaan. Kolmanneksi, edellisen kertomuksen opettajan viestitään tukeneen kirjoittajan oppimista ja arvostetuksi tuleamista, jälkimmäisen kertomuksen opettajan viestitään aiheuttaneen päinvastaisia seu-

raamuksia. Siitä, toimiko opettaja ensimmäisessä ja toisessa tapauksessa eri tavoilla, ei kertomusten perusteella voi tehdä päätelmiä. Kirjoittajien F1 ja C5 näkökulmasta päätelmiä voi tehdä. Kirjoitelmien lukeminen luokan edessä palveli kertomuksen F1 oppijan innostusta kehittää itseään kirjoittamalla, mutta toimi esteenä asiassa kertomuksen C5 oppijalle.

Kirjoitelmiin nähden erilainen kirjallisen itsensä ilmaisemisen foorumi avautuu kertomuksesta, jossa on kohteena tutkielmatyyppisen kirjoituksen laatiminen.

"Kuvittelin aluksi, etten osaa tehdä tutkielmia lainkaan. Olin nähnyt, kun luokamme priimukset veivät paksuja ja oikean näköisiä paperinippuja opettajalle. (...) Otin monesti kirjan käteen ja mietin, osaanko vai en. Tuli mieleen kaikenlaisia ajatuksia, pelko myös siitä, että jos en tee tutkielmaa, mitähän luokka sanoo ja etenkin opettaja. Näkyykö se numerossa jne. Sitten aloin ajatella järkevästi. (...) Kyllähän minäkin osaan samalla tavalla kuin muutkin, tiedä vaikka paremminkin. Aloin valmistelemaan tutkielmaa. Katsoin muista tutkielmista mallia. (...) Tutkielman teon aikana tuntui, että haluaisin tehdä enemmänkin niitä. Välillä tuntui, että en osakaan ja se masensi, mutta taas aloin ajatella, että teen tämän vaikka vängällä loppuun. (...) Tuntui myös siltä, että olisin saanut enemmän rohkeutta tehdä asioita. Jälkimmäiset tutkielmat ovat luonnistuneet jo paljon paremmin. (...)" (E55.)

Kertomus on *vaikeuksista voittoon* -tyyppinen. Se sisältää tekstiosuudet vaikeuksista, käännteestä ja käänteen jälkeisestä toiminnasta. Kertomuksen alussa kuvataan minää ei-priimustasoisena ja epävarmana uudentyyppisen tehtävän edessä. Toiminnan osalta viestitään yrityksistä, jotka tuottivat ennen kaikkea pohdintoja siitä, tulisiko tehtävä lainkaan tehtyä sekä mitä seuraamuksia tekemättömyydestä olisi luokkahuoneen sosiaalisissa suhteissa ja miten tekemättä jättäminen vaikuttaisi arvosanaan oppiaineessa.

Kertomuksen käänne on niukkasanainen. Se rakentuu viestille minästä suhteessa luokan muihin oppilaisiin: miksen minä, jos muutkin.

Käänteen jälkeisessä tekstiosuudessa hallitsevat edelleen toiminta- ja minäteemat. Toiminnan viestitään muuttuneen ponnisteluiden, jonka vähemmän tuottoisissa vaiheissa autoivat toisten tekemät tutkielmat ja vahva päämääräorientaatio. Prosessin merkittävydestä kerrotaan toteamalla sen tuottaneen paitsi taitoa tutkielmatyyppisten kirjoitelmien laadinnassa, myös laajaalaisempaa rohkeutta tehdä asioita.

Äidinkielen alkuoppimisen ryhmään sijoittamistani naisten kirjoittamista kertomuksista on kahdessa kohteena lukemaan oppiminen. Näiden lisäksi on yksi kertomus f-äänteen opettelemisesta. Kakki näistä kertomuksista ovat *vaikeuksista voittoon* -tyyppisiä ja niihin kaikkiin sisältyvät diskurssit opettelusta yhdistettynä samanaikaiseen näyttöön.

"Kaikista parhaiten mieleeni oppimiskokemuksistani on jäänyt se hetki, kun opin ensimmäisellä luokalla tavaamaan. (...) Ennen kouluun menoa tunsin kyllä kirjaimet, mutta en osannut vielä lukea. Koulu, jossa kävin ensimmäisen luokani, oli pieni kyläkoulu. Meidän luokallamme oli seitsemän oppilasta, jotka kaikki olimme tyttöjä. Yksi tyttö meistä osasi jo tavata, hän oli opettajan tyttö, me muut sitten olimmekin samalla lähtöviivalla. Aluksi tavaamaan oppiminen oli tietenkin hankalaa, ehkä siihen suurimpana syynä oli se, että tunsin ujutta

sanoa tavuja ääneen. Mutta sitten, kun tavasin ensimmäisen sanan, tuntui, etteihän tässä olekaan mitään vaikeutta.

Tavaamaan oppimisessa minua ja muita tietenkin ohjasi opettajani ja (...) opettajan tyttö oli myös hyvä kannustajani. (...) Haitalliseksi silloin oppimisessani tunsin sen, että opettelimme kukin yksi kerrallamme tavaamaan ja muut sitten kuuntelivat, minua ainakin ujostutti se tavattomasti. Hyvältä tuntui sitten toisaalta se, kun tavasi ensimmäisen sanan, onnistumistani todistamassa oli sitten useampi henkilö." (G57.)

Diskurssit näytön ja opetteluun samanaikaisuudesta ja tämän ongelmaisuudesta punoutuvat kertomuksessa G57 minäteemaan, jossa viestitään arkuudesta. Arkuuteen ei kuitenkaan liitetä huonommuuden tunnetta suhteessa luokan muihin oppilaisiin. Arkuus oli arastelua sen vuoksi, että joutuisi opettelemaan lukemista ääneen toisten kuunnellessa suorituksen sujumista. Kertomuksessa G57 oppilasyhteisö asettuu paitsi uhkaksi, myös onnistumisen ilon lisääjäksi. Näinhän ei ollut kirjoitelmiin liittyneissä kertomuksissa. Niissä yhteisö edusti jompaa-kumpaa; joko uhkaa tai onnistumisen tunteen varmistajaa. Oppiaineteemaa kertomus G57 ei sisällä ollenkaan ja opettajateemakin on sivuasemassa. Opettaja opetti. Merkittäväksi toiseksi oppimisen tukijaksi nostetaan opettajan tytär.

Toisessa naisen kirjoittamassa lukemaan oppimisen kertomuksessa näyttö asettuu keskeiseen asemaan eri syystä²⁷⁴. Tässä kertomuksessa se, että antoi näyttötilanteessa vaikutelman osaamisesta, pakotti opettelemaan lukutaidon nopeasti, jotta olisi kyennyt lunastamaan näytössä synnytetyn vaikutelman.

Myös kertomuksessa, joka kohdistuu yksittäisen äänteen opetteluun, on opetteluun ja näyttämisen välinen jännite vahvasti läsnä:

"Tulee mieleen kokemus, I luokalta peruskoulusta. Kun opettelimme aakkosia, niin jostain syystä f-kirjain tuntui erityisen vaikealta. F-kirjaimen lausuminen tuntui ylivoimaiselta minulle. Muistan vieläkin (...) sen kirjan sivun, missä oli f-kirjain. Siinä sivulla oli vaaleanpunainen flamingo. (...) Vanhempani huomauttivat, että olin kotona tavallista levottomampi. Kun kerroin heille syyn, niin he kehottivat minun veljeäni opettamaan minulle f-kirjaimen lausumista. Muutaman harjoituksen jälkeen veljeni sanoi minulle, että osaathan sinä lausua f-kirjaimen. (...)" (E11.)

Kertomukseen f-äänteen osaamattomuudesta sisältyy myös diskurssi hämillään olosta. Hämillään olon erityisisältönä tässä tapauksessa on se, että ei osannut asiaa, joka asian kohtaamistilanteessa, luokkahuoneessa asettui sosiaalisesti ikään kuin ns. itsestäänselvän osaamisen alueelle. Nimenomaan tähän tekijään yhdistyy kertomuksen diskurssi ahdistavuudesta, joka tietyllä tavalla patologisoi asian omaehtoisen opetteluun. F-ääntettä piti harjoitella, jotta sen osaisi ääntää, mutta toisaalta sitä ei voinut harjoitella koulussa, koska sitä ei osannut ääntää! Tämä jännite, muodossa tai toisessa on mukana kaikissa lukemaan opetteluun kertomukissa, joissa oppimisympäristönä on koulu.

Miehen kirjoittama kertomus

Miehen kirjoittama lukemaanoppimisen kertomus²⁷⁵ on sisällöltään niukka. Kertomuksessa opetellaan lukemaan kontekstissa, joka sisältää näytön, mutta tämän kertomuksen näyttö asettuu pelkästään palkitsevaksi asiaksi. Kertomus ei sisällä diskurssia näytöstä lukutaidon opettelemisen tilanteessa, vaan diskurssin näytöstä ja sen palkitsevuudesta oppimisen seurauksena. Kertomuksen näyttö ja näytön palkitsevuus toteutuvat siten, että kertojan täti, naapurikoulun opettaja, nauhoitti kertojan lukemista antaakseen omien oppilaidensa kuunnella sitä näyttönä hyvästä suorituksesta. Kertomuksessa eivät ole ollenkaan läsnä oman luokan oppilaat.

Näyttödiskurssien erityisyyden lisäksi tässä kertomuksessa rakennetaan lukemaan oppimisen merkitys erityisellä tavalla verrattuna naisten kirjoittamiin lukemaan oppimisen kertomuksiin. Lukutaidon opettelemisen motiivina viestitään olleen halun oppia lukemaan kirjoja ja sarjakuvia omatoimisesti. Naisten kirjoittamat lukemaan oppimisen kertomukset eivät sisältäneet viestejä lukutaidon opettelemisen motiiveista.

5.4.3. Ulkoläksy kertomuksen kohteena

"Muistan kun itkin ensimmäisellä luokalla, kun en osannut sanoa: 'Aina anna Annin nanna.' Tämä kirjoitus oli aapisessa ja se piti osata ulkoa. En tiedä, enkä muista, mikä oli syy, että en sitä osannut sanoa, vaan se on jäänyt mieleeni, kun itkin illalla sängyssä seuraavaa koulupäivää ja pelkäsin. En muista sitäkään, osasinko sen ulkoläksyn silloin. Seuraavat ulkoläksyt kyllä osasin, jos muistin lukea." (A24.)

Ulkoläksyihin kohdistuvat kaksi kertomusta²⁷⁶ ovat molemmat sisällöltään siinä määrin niukkoja, että niistä ei ole mielekästä lähteä etsimään erikseen minä-, opettaja-, oppiaine- tai toimintatapadiskursseja.²⁷⁷ Joitakin huomioita näistäkin kertomuksista voi kuitenkin tehdä. Matematiikan ulkoläksyjä, eli kertotaulun opettelua, vastaavasti molempiin näistäkin kertomuksista sisältyy ahdistavuus-diskurssi.

Kertomukseen A24 ei sisälly kuvausta osaamisen kontrolloinnin tavasta eikä osaamattomuuden seurauksista. Toiseen ulkoläksykertomukseen nämä sisältyvät. Opeteltavina olleiden aakkosten hallinta tuli osoittaa kirjoittamalla ne oikeassa järjestyksessä paperille ja mikäli tähän ei pystynyt, joutui harjoittelemaan asiaa koulun jälkeen. Tämä toistui niin kauan, kunnes suoriutui tehtävästä.

275 Kertomus G19

276 Kertomukset A24 ja D17

277 Molemmat kertomukset olivat tekstistöstä A, jonka tehtävänantoon ei kuulunut prosessitarkastelupyntöä.

Kummassakaan kertomuksessa ei olennaiseksi asetu opeteltavana olleen asian opiskelu, vaan kysymys siitä, kykeneekö täyttämään asetetun normin, joka edellytti muistinvaraista toimintaa ja siinä onnistumista julkisessa tilanteessa.

5.4.4. Yhteenveto

Kohdetarkastelussa suorittamaani ryhmittelyä noudattaen analysoin äidinkielen oppimiskertomusten diskursseja erikseen kielen rakenteisiin ja itsensä suulliseen ja kirjalliseen ilmaisemiseen kohdistuneista kertomuksista sekä kertomuksista, joissa kohteina olivat ulkoläksyt.

Itsensä suullisen ja kirjallisen ilmaisemisen opetteluun kohdistuneiden kertomusten joukko oli kirjava: kirjoitelmista extempore-esityksiin ja lukemisen opetteluun. Näiden kertomusten hallitseva diskurssi on näyttö: näyttö siinä merkityksessä, että joutui laittamaan oman osaamisensa tuotteen julkisesti arvosteltavaksi tai siinä merkityksessä, että joutui näyttämään osaamisensa samoissa prosesseissa ja samanaikaisesti kun yritti opetella asiaa. Kirjoitelmien laatimiseen kohdistuneissa kertomuksissa saatettiin näyttödiskursseissa kuvata joko näytön ahdistavuutta tai miellyttävyyttä. Kertomuksessa, jonka näyttödiskursseissa kerrottiin kirjoitelmien ääneen lukemisen miellyttävyydestä, kerrottiin myös kyvystä kirjoittaa siten, että se miellytti muita ja kyvystä muuttaa kirjoitustyyliä sen mukaan, mitä edellytettiin. Kertomukseen, jonka näyttödiskursseissa viestittiin tämän ahdistavuudesta, sisältyi myös kykydiskurssi. Siinä viestittiin kyvyttömyydestä laatia hyviä kirjoitelmia. Mutta vaikka ahdistavuuden tai miellyttävyyden rakentuminen paikannettiin nimenomaan kirjoitelmien palautetilanteisiin, liitettiin kumpikin tunne kirjoitelmien laatimisen prosesseihin kokonaisuudessaan, eikä pelkästään vaiheisiin, joissa laadittuja kirjoitelmia luettiin ääneen.

Kirjoitelmien laatimiseen liittyneiden kertomusten tavoin myös extemporeesityksen opetteluun, äänen ääntämiseen ja lukemisen opetteluun liittyneissä kertomuksissa olivat näyttödiskurssit hallitsevassa asemassa. Osataksaan piti harjoitella, mutta toisaalta oli vaikea harjoitella koulussa, koska ei osannut ja koska toiset kuulisivat sen. Tämä jännite, muodossa tai toisessa, oli mukana kaikissa näissä kertomuksissa.

Kertomus tutkielmatyyppisen kirjoitelman laadinnan oppimisesta oli *vaikeuksista voittoon* -tyyppinen, mitä tavallaan olivat myös kertomukset lukemaan oppimisesta. Myös tähän kertomukseen sisältyy näyttödiskurssi. Tässä tapauksessa näyttö oli kuitenkin paitsi näyttöä muille, myös näyttöä itselle, eikä näyttöä tarvinnut tehdä samalla, kun opettelii asiaa.

Molemmissa niistä kertomuksista, joissa kohteina olivat kielen rakenteeseen liittyvät asiat, kerrottiin kyseisten rakenteellisten tekijöiden hämmennystä heittäneistä ensikohtaamisista. Matematiikan *oppiaine ongelmana* -kertomusten tavoin olennaisena ongelmana oli, että oli tultu aihealueelle, jonka olemassaoloa

ei ollut aiemmin tiedostanut ja jonka ei pitänyt kuulua äidinkieleen oppiaineena. Oli myös tultu termien pariin, jotka olivat outoja.

Lukemaan opetteluun kohdistuneissa kertomuksissa oli myös kaikissa läsnä näyttödiskurssi. Kaikissa näistä kolmesta kertomuksesta sillä oli kuitenkin eri paikka. Yhdessä kertomuksessa viestittiin opettelua vaikeuttaneen sen, että opetellessaan luokkahuoneessa lukemaan, joutui samalla näyttämään osaamisensa tai osaamattomuutensa. Toisessa kertomuksessa se, että antoi näyttötilanteessa vaikutelman osaamisesta, pakotti opettelemaan lukutaidon nopeasti, jotta olisi lunastanut näytössä synnytetyn vaikutelman. Kolmannessa, miehen kirjoittamassa kertomuksessa, näyttö toimi myönteisenä asiana. Näyttö oli ikään kuin palkka saavutetusta taidosta. Näytön organisoivat kertojan opettajatäti, joka äänitti kertojan lukemista aikoen antaa omien oppilaidensa kuunnella sitä osituksena hyvästä suorituksesta.

Myös ulkoa opetteluun kertomukset rakentuivat näytön ympärille. Annetun läksyn osaaminen tuli näyttää ja osaamattomuus tai sen pelko aiheuttivat ongelmia.

Yhteenvedona voidaan todeta, että äidinkieleen kohdistuneissa kertomuksissa korostuivat näyttödiskurssit. Opettajateema oli opetuksen näkökulmasta vähäistä. Opettaja opetti, kuten hänen kuuluukin tehdä. Oppimisen arvioimisen yhteydessä opettaja-teema sen sijaan nousi keskeiseksi niissä kertomuksissa, joissa arviointi sisälsi julkista toimintaa. Tällainen arviointi ahdisti. Poikkeuksellisesti se saattoi olla myös palkitsevaa.

Kertomusten osaamattomuus jäi useissa tapauksissa osaamattomuudeksi koulukontekstissa. Merkille pantavaa on, että kuvatussa osaamattomuuden poistamiseksi saatettiin tehdä töitä aikuisuudessa. Toinen mahdollisuus oli, että osaamattomuuden eteen tehtiin töitä kotona. Merkittäväksi opettajaksi tai oppimisen tukijaksi asettuikin usein äiti tai joku muu perheenjäsen. Lukemaan opetteluun kertomukset muodostavat tässä suhteessa osittaisen poikkeuksen. Lukemista opeteltiin koulussa tilanteessa, jossa saattoi olettaa kaikkien toisten kuuntelevan, tuntui tämä pelottavalta tai ei.

Toimintadiskurssi oli niukkaa. Ulkoläksyjen yhteydessä toiminta oli muistinvaraista, mutta se saattoi olla sitä myös kielen rakenteen opettelussa, jossa toimintaa kuvattiin yhä uudelleen ja uudelleen toistuneiksi ponnisteluiksi. Moniaineksisemmän toiminnan vaikutelman sai kertomuksesta, jossa kerrottiin ensimmäisen tutkielmatyypin kirjoituksen laatimisesta. Itsensä suullisen ja kirjallisen ilmaisemisen kertomuksissa ideana näytti olevan, että henkilöllä joko on tai ei ole erityisiä taitoja tällä alueella ja jos taitoja ei oletettu olevan, toiminta oli ennen kaikkea toimintaa sen mukaan, miten selviytyä tilanteista ilman, että osaamattomuuttaan ja siihen liittyneitä pelkoja ja ahdistusta joutuisi näyttämään.

5.5. Liikunta ja käsityöt

5.5.1. Liikunta

Naisten kirjoittamat kertomukset

"Olen kirjoittanut ylioppilaaksi v. 1991. Pidin koulusta ja lähes kaikista teoria-aineista, mutta liikuntatunnit olivat painajaiseni. Pidin kyllä eri palloilulajeista kuin myös yleisurheilusta ja talvilajeista, mutta inhosin ja pelkäsin voimistelua, eritoten telinevoimistelua. Olen inhonnut telinevoimistelua jo ala-asteelta asti. Pelkäsin sitä, että täytyi kiivetä korkealle ja hypätä tai rokkua eri telineillä.(...) Aluksi vain koetin 'lintsata' telineiltä; siirryin koko ajan jonossa taaksepäin ja sopivan hetken tullen livahdin telineen jo suorittaneiden joukkoon, mutta kyl-lähän opettaja sen huomasi. Hän pakotti jokaisen telineelle vuorollaan, lintsaa-jien kohdalla hän otti pari 'hyvää' oppilasta avuksi pitämään huonompia teli-neellä. Se itketti ja nöyryytti.

Pelkäsin joka kerta enemmän. Aloin lintsata liikuntatunneilta silloin kun oli voimistelua. Joskus valitin mahakipua, joskus olin hammaslääkärillä, joskus oli yskä. Hieman vanhempana keksin keinon, millä helposti pääsin voimistelusta pois: olen melko lailla allerginen. (...) Hankin – tahallani – itselleni allergisen ihottuman. Silloin minun ei tarvinnut osallistua liikuntaan, ei hiostaa itseäni eikä käydä suihkussa. Eli sain vapautuksen voimistelusta. (...) Tosin iho kutitti muutaman päivän, mutta se oli pieni hinta vapautuksesta. Joskus minun kuiten-kin tarvitsi osallistua voimisteluun, ja se oli hirveää." (E25.)

Kertomuksen E25 minädiskurssit rakentuvat suhteessa oppiaineeseen ja muihin luokan oppilaisiin. Niissä viestitään vastenmielisyydestä telinevoimistelua koh-taan sekä telinevoimistelutuntien peloista ja niillä kohdatusta nöyryytyksestä. Nöyryytys paikannetaan tilanteisiin, joissa opettaja oli laittanut hyvin teline-voimistelua hallitsevia oppilaita apuopettajiksi. Toimintateeman osalta keskeisenä on diskurssi selviämisestä. Selviämisdiskurssi ei kuitenkaan ole diskurssia oppimisesta, vaan diskurssia oppimistilanteiden välttämisestä.

Minää tarkastellaan myös muissa tämän tekstikokonaisuuden kertomuksissa suhteessa muihin luokan oppilaisiin. Ja nimenomaan minän suhde muihin luokan oppilaisiin on voinut toimia tekijänä, joka on tehnyt kertomuksen oppimiskohteesta opettelun kannalta epämiellyttävän²⁷⁸.

Kertomuksen E25 tapauksessa ei viestitä telinevoimistelun oppimista tapah-tuneen. Kolmessa muussa tämän tekstikokonaisuuden kertomuksessa kerrotaan taidon myöhemmästä, koulun ulkopuolella tapahtuneesta oppimisesta²⁷⁹. Toi-

278 Kertomuksissa E35 ja E53

279 Kertomuksissa C53, E35 ja E64

minnan vapaaehtoisuuden ohella oppimisympäristön hyväksyvä ilmapiiri ja opettelutilanne, jossa ei tarvitse näyttää muille ovat tekijöitä, joiden avulla näissä kertomusosuuksissa rakennetaan liikunnan opettelusta kuvaa mielekkäänä toimintana.

“(...) neljä vuotta kouluajan jälkeen uudet ystäväni pyysivät minua pelaamaan pesäpalloa. Silloin minulla heräsi voimakas halu yrittää. Halusin uhastakin näyttää itselleni, että varmasti opin pelaamaan tuota aina inhoamaani peliä niin, että olen siihen itse tyytyväinen. Aloinkin kehittyä hyvää vauhtia. Tähän oppimisprosessiin vaikutti oma motivaationi. Ilmapiiri jossa ei vaadittu mitään (pelasimme omaksi iloksemme) ja tieto siitä, että minut hyväksytään ihmisenä, ei suoritusteni perusteella. (...)” (C53.)

Naisten kirjoittamien koululiikuntaan kohdistuvien kertomusten joukossa on yksi kertomus, joka sisältää viestin toiminnan palkitsevuudesta.

"Peruskoulun ala-asteella 3.–4.–5. luokilla voimistelutunnit eivät mitenkään olleet mieliaineitani. Olin (olen edelleenkin?) hieman pulska, kömpelö, saamaton. (...)

Muistaakseni ollessani 10-vuotias menin balettiin (omasta tahdosta vai äidin pakottamana?) ja jostain syystä tämän lajin harrastus onnistui minulta (ainakin vuoden ajan, jonka jälkeen lopetin). Samanaikaisesti voimistelutunnit alkoivat käydä mielenkiintoisemmiksi, olinhan minä luokan ainoa, joka esim. sai spagatin. Tämän kyllä muistaakseni muistin näyttää joka tunti, muka niin, ettei muiden tarvitsisi asiaa huomioida eikä välittää siitä, mutta kuitenkin toivorikkaana, että toivottavasti kaikki huomaavat. Tämän merkitys oli itsekeskeinen ja toisinaan opettajakin kiinnitti osaamiseeni huomiota, oli se tosi kivaa." (D6.)

Kertomuksessa D6 kerrotaan myönteisestä kokemuksesta liikunnassa, vaikka kertomus alkaa toteamuksella, jonka mukaan liikunta ei normaalisti ollut kertojan mieliaine. Esteeksi sille, että liikunta olisi voinut olla mieliaine, asetetaan fyysinen erilaisuus verrattuna ihanteellisina pidettyihin fyysisiin ominaisuuksiin. Käännös liikuntatuntien miellyttävyyksymyksessä sijoitetaan kuitenkin fyysisen muutoksen sijasta baletti-harrastuksen aloittamiseen. Baletti-harrastus tuotti mahdollisuuksia näyttää kyvykkyyttä liikuntatunneilla ja nimenomaan näytöt muuttivat liikuntatunnit miellyttäväksi kokemuksiksi.

Miehen kirjoittama kertomus

”Liikuntatunneilla lukiossa – ja yläasteella – meillä oli epäpätevä opettaja, josta en tykänny. Niillä tunneilla ei yleensä tehty muuta kuin lihaskuntotestejä tai pelattiin lentopalloa. Minä en pitänyt liikunnasta, koska oma kuntoni ei siihen aikaan ollut paras mahdollinen.

Kerran kuitenkin tavallisuudesta poiketen teimme rekkiliikkeitä ja opettaja pakotti jokaisen tekemään ‘neulansilmän’ ja koko kiepin. Tiesin kuitenkin heti, etten selviä kuin ‘neulansilmästä’, enkä olisi halunnut edes yrittää kieppiä. Kaikki muut pojat olivat liikuntaintoilijoita ja selvisivät tehtävästä, kun opettaja oli ensin näyttänyt, kuinka liike tehdään. Opettaja neuvoi vain sen missä

jalat ovat missäkin kohdassa. Minä en tajunnut – enkä edes halunnut tajuta opetusta. Kuitenkin olin päättänyt yrittää, koska muutkin selvisivät.

Yritin ensin muutaman kerran tuloksetta ja sätkin ja roikuin rekillä. Kertasin mielessäni vaiheita ja neljännellä kerralla kieppi onnistui lähes virheettömästi. Sen jälkeen en sitä edes yrittänyt, enkä ole yrittänyt vieläkään. Minulle niistä opeista ei ollut minkäänlaista merkitystä, mutta hyvän suorituksen jälkeen ei tarvinnut kuunnella muiden poikien ilkeilyä.” (E60.)

Naisten kirjoittamien koululiikuntaan kohdistuvien kertomusten tavoin myös miehen kirjoittama koululiikuntaan kohdistuva kertomus on sävyiltään kielteinen. Tässäkin kertomuksessa kielteisyyden diskurssi liitetään sekä opettajan toimintaan että oppimisympäristön näyttöviritteiseen ilmapiiriin. Opettaja oli epäpätevä ja epämiellyttävä jatkuvan testauttamisen vuoksi. Testauttamisen epämiellyttävyys liitetään naisten tekstien tavoin siihen, että testien avulla oppilaita laitettiin paremmuusjärjestykseen. Luokkatovereihin palataan myöhemmässä tekstiosuudessa, jossa viestitään epämiellyttävän kiepin suorittamisen motiiveista: hyvän suorituksen jälkeen ei tarvinnut kuunnella muiden poikien ilkeilyä. Kieppi onnistui, mutta siitä kerrotaan diskurssilla pelkästä näytöstä: suoritus tuotti mielihyvää vain siksi, ettei tarvitsisi kuunnella toisten ilkeilyä ja se oli suoritus, jota ei ole myöhemmin toistettu.

5.5.2. *Käsityöt*

Käsitöistä on kuusi kertomusta. Ne ovat kaikki vaikeustyypisiä kertomuksia. Neljässä tapauksessa ne ovat myös kertomuksia opittavana olleen taidon oppimisesta ja siihen liittyneen tuotteen tekemisestä²⁸⁰. Kahdessa tapauksessa oppiminen ja tuotteen tekeminen jäivät kesken²⁸¹.

”Ala-asteelta on jäänyt mieleen neulomaan oppiminen, vaikka tänään asia on itsestään selvää. Muistan, kuinka vaikeaa oli hallita puikot, saati, että siitä olisi tulosta syntynyt ja kuinka vieruskaverit saivat neulottua niin nopeasti. Ehkä vielä tänäänkään en osaisi neuloa ilman isoäidin kannustusta ja kovaa harjoittelua ja useita kyyneleitä, mutta halu osata oli valtava. Pikku hiljaa huomasin hallitsevani erinäisiä asioita, mutta suuren painon laitan valtavalle harjoittelulle ja näkemisen ilolle, kun huomasin osaavani jotain.” (B18.)

Kertomuksessa B18 minää tarkastellaan suhteessa oppiaineeseen ja vieruskavereihin. Minä olin hidas ja kömpelö käsityön opettelemisessa, mutta vieruskaverit näyttivät olevan nopeita. Diskurssit omasta hitaudesta ja/tai taitamattomuudesta ja toisten nopeudesta ja/tai taitavuudesta löytyvät myös muista käsityön oppimisen kertomuksista. Opetettavana olevan käsityötaidon oppiminen on vaikeaa²⁸², hankalaa²⁸³, vaivalloista ja/tai hidasta²⁸⁴. Luokkakaverit puolestaan

280 Kertomuksissa A10, B18, D30 ja E4

281 Kertomuksissa D45 ja E47

ovat nopeita²⁸⁵ tai saattavat kilpailla nopeudesta²⁸⁶. He saattavat myös työskennellä vaivattomasti²⁸⁷. Myös oma äiti saattaa olla läsnä kertomuksessa. Häinkin saattoi olla taitamaton²⁸⁸ mutta myös liian taitava²⁸⁹. Äiti tai äidin sijasta isoäiti saattoi olla kertomuksessa läsnä myös varsinaisena opettajana tai opetteluun kannustajana²⁹⁰.

Kertomuksessa B18 ei opettaja ole läsnä ollenkaan. Tilanne on sama yhdessä toisessakin tämän tekstikokonaisuuden kertomuksessa²⁹¹. Oppimista edistävissä diskurssissa opettaja on läsnä kahdessa kertomuksessa²⁹². Läsnäolo on joko sitä, että opettaja näytti, kuinka työ tehdään tai hän kannusti yrittämään. Muissa kertomuksissa, joissa opettaja on läsnä, hänestä kerrotaan kielteisesti. Hän saattoi hermostua ja luovuttaa²⁹³, tai vaikeuttaa asenteellaan opettelua²⁹⁴. Yhdessä kertomuksessa opettaja ei kykene ohjaamaan vasenkätistä neulomisen oppimisessa²⁹⁵.

Kertomuksessa B18 todetaan, että halu osata neuloa oli valtava. Vastaava diskurssi sisältyy myös yhteen muuhun kertomukseen²⁹⁶. Muissa tämän tekstikokoituksen kertomuksissa todetaan halun oppia käsitöitä ja käsityön arvostuksen syntyneen vasta kouluvaiheen jälkeen²⁹⁷.

5.5.3. Yhteenveto

Liikuntaan kohdistuneissa kertomuksissa olivat diskurssit näytöstä asetettu keskeisiksi oppimistilanteen ongelmiksi, olipa kyse naisten tai miehen kirjoittamista kertomuksista. Näytön ongelmallisuus on samansuuntainen kuin äidinkieleen kohdistuvissa itsensä suullisen ja kirjallisen ilmaisemisen kertomuksissa. Ongelmana oli se, että samalla kun opetteli, joutui näyttämään osaamisensa. Tässä asetelmassa pärjäisivät ne, jotka olivat hankkineet tarvittavat taidot oli hankittu muualta. Jos niin ei ollut, saattoi näyttämislampiin tuottaa tarvetta rakentaa sellaisia selviyty-

282	Kertomuksissa A10, B18 ja D30
283	Kertomuksissa A10, D30 ja E4
284	Kertomuksissa B18, D30, E4 ja E47
285	Kertomuksissa B18 ja D30
286	Kertomuksessa E4
287	Kertomuksissa B18 ja D30
288	Kertomuksessa D45
289	Kertomuksessa E47
290	Kertomuksissa B18 ja E4
291	Kertomuksessa D30
292	Kertomuksissa A10 ja D30
293	Kertomuksessa D45
294	Kertomuksessa E47
295	Kertomuksessa E4
296	Kertomukseen A10
297	Kertomuksissa D30, D45 ja E4

misen strategioita, joilla selvisi koko tilanteesta. Omaleimaista liikunnan opettelu kertomuksille oli voimakas minän ja oman aseman pohtiminen luokan muiden oppilaiden silmissä. Tämän voi tulkita johtuvan siitä, että liikunta on oppiaine, jossa osaaminen tai osaamattomuus on suuremmin nähtävissä kenelle tahansa kuin esimerkiksi matematiikassa tai vieraissa kielissä, joihin oppiaineisiin kohdistuvat kertomukset olivat enemmänkin kertomuksia kyseisten oppiaineiden rakenteiden opettelusta. Niissä osaamisen yksinomaisempi kontrollioikeus saattoi olla opettajalla.

Näyttö oli keskeisenä teemana myös kertomuksissa käsitöiden oppimisesta. Liikuntaan kohdistuvien kertomusten tavoin myös näissä kertomuksissa olivat näytoissä keskeisesti läsnä luokkahuoneen muut oppilaat.

5.6. Biologia

Biologiaan kohdistuvat kuusi kertomusta ovat kertomuksia oppimisesta, mielekkäistä oppimisen järjestelyistä ja mieleenjääneistä oppimisprosesseista.

”Muistan erään kokemuksen ala-asteen ajalta, kun piti opetella biologian tunnilla sydämen rakenne ja toiminta. Koko asia tuntui aluksi hyvin monimutkaiselta ja veren kulkeutumisreitti elimistössä ei tahtonut painua mieleen. (...) Asian opettelu tuli tavallaan pakon sanelemana, koska biologian koe oli tulossa ja opettaja aikoi tällaisesta aiheesta kysyä. (...) Äitini kanssa yksinkertaistin asiaa ja tein itse kaavakuvan ja omatoimisen selityksen avulla pystyin mieltämään opeteltavaa asiaa. Kertasin asiaa opettamalla sen muulle perheelle. (...) Tuntui mukavalta, kun asian oli oppinut. Aluksi tavallaan pakon tuoma painostus oppia laittoi opiskelemaan. Äidin havainnollinen selitys asiasta tuntui auttavan minua paremmin kuin kirjan abstrakti teksti. (...)” (G9.)

Kertomuksen G9 toimintateema sisältää viestejä omatoimisista teoista muuttaa abstrakti asia ymmärrettäväksi. Kirjoittaja laati kuvion, jonka avulla hän opetteli asiaa ja opetti sen myös muille perheenjäsenille. Kertomuksen minädiskurssissa viestitään tarpeesta ymmärtää opittavana ollut asia. Ymmärtämiseen liittyvien ponnistelujen tarvetta ei kuitenkaan perustella minän ongelmilla ymmärtää asioita tai merkkien ja merkitysten välisellä kuilulla, kuten usein tapahtui matematiikassa ja vieraissa kielissä, vaan oppimisen kohteen poikkeuksellisella kompleksisuudella. Tämä onkin tyypillistä sellaisille biologian kertomuksille, joissa kerrotaan poikkeuksellisista opettelemisen prosesseista²⁹⁸. Biologian opettaja ei ole läsnä kertomuksessa G9. Opiskelun avustajana toimii äiti. Neljässä biologian kertomuksessa opettaja on läsnä. Kaikissa näissä tapauksissa opettajan toimintaa kuvataan oppimista edistäneessä suunnassa. Yhdessä kertomuksessa opettaja viritti haasteen pohtia tiettyä ongelmaa, ja hän antoi oppilaille riittävästi tilaa etsiä erilaisia ratkaisuja siihen ja keskustella

niistä²⁹⁹. Hän saattoi herättää motivoivan tiedollisen ristiriidan myös muilla tavoin: saamalla oppilaat huomaamaan osaamisensa pinnallisuuden suhteessa tehtävän ratkaisemiseksi tarvittavaan tietoon³⁰⁰, suosimalla itsenäisiä tai ryhmissä tehtäviä esitelmätyyppisiä tehtäviä³⁰¹ tai organisoimalla oppimisympäristön monipuoliseksi ja luokkahuonerajat ylittäväksi³⁰².

Mutta vaikka opettaja onkin läsnä useimmissa biologian kertomuksissa, ei opettajadiskurssi ole niissä hallitseva. Hallitsevana on toimintadiskurssi. Kertomuksen G9 opiskelija piirsi kuvion, jonka avulla hän visualisoi itselleen sydämen toimintaa. Sen lisäksi hän laati oman selostuksen sydämen toiminnasta ja kertoi sydämen toimintaperiaatteen myös muille. Kuvioita piirretään ja omin sanoin kirjoitetaan selostus opittavasta asiasta myös kahdessa muussa tämän tekstikokonaisuuden kertomuksessa³⁰³. Ymmärtämistä saatetaan myös testata³⁰⁴ ja opittavaan asiaan saatetaan paneutua eri tietolähteiden avulla³⁰⁵.

Kertomuksissa tuntuu myös olevan ajallista tilaa työskennellä opeteltavana olevan asian kanssa. Ajallista tilaa saattoi löytyä myös oppitunnilla:

”Muistan erään biologian tunnin ollessani peruskoulun yläasteen 7. Luokalla. Tunnin aiheena oli linnut ja luonto. (...) Opettaja (...) esitti luokalle kysymyksen, mikä kuulosti helpolta, mutta osoittautuikin yllättävän vaikeaksi: miksi monet pikkulinnut tulevat kesäksi pohjoiseen, esim. Suomeen?

Arvauksia tuli hyvinkin erilaisia. Opettaja kertoi, että vastaus selvenisi yhdellä sanalla. Koko luokka mietti, ajatteli kysymystä. Opettaja odotti. Aikaa kului. Sitten vihdoinkin joku keksi oikean vastauksen; valo. Minulle tuli sellainen ahaa-elämys. Olin pohtinut kysymystä, mutta en osannut liittää Suomen valoisia öitä lintuihin. Näin kysymyksen nyt uudella tavalla, laajemmin.

Tuolla tunnilla tapahtui oppimisprosessina jotain sellaista, minkä vieläkin muistan monen vuoden päästä. Jos opettaja olisi ’luovuttanut’ parin kolmen väärän vastauksen jälkeen ja kertonut oikean vastauksen, mitään ei olisi tapahtunut. Mutta hän ’pakotti’ luokan ajattelemaan, pohtimaan kysymystä. Tuossa tilanteessa aistin vieläkin koko luokasta lähtevän syvän oppimismotiivi-ilma-
piirin. Meitä yhdisti uudella tavalla tieto, ajattelu. (...)” (B17.)

Kertomuksessa B17 kuvataan kolmea erityistekijää, jotka vaikuttivat siihen, että oppimistilanteesta tuli merkityksellinen. Ensimmäinen oli se, että opettaja antoi haasteen, joka tuntui kiinnostavalta ottaa vastaan ja toinen se, että opettaja antoi aikaa vastata ja kolmas se, että ainakin kertojan saaman vaikutelman perusteella opettaja sai kysymyksellään haastettua suuren joukon oppilaita pohtimaan asetettua kysymystä. Kertomuksessa B17 selostetaan myös yhteisen etsivän ilmapiirin rakentumisesta.

299 Kertomuksessa B17
300 Kertomuksessa G41
301 Kertomuksessa B6
302 Kertomuksessa B3
303 Kertomuksissa E52 ja G41
304 Kertomuksessa G41
305 Kertomuksessa B6

5.7. Vaikeuksista voittoon kouluoppimisessa

5.7.1. Naisten kirjoittamat vaikeuskertomukset eri oppiaineissa

Naisten kirjoittamien kouluoppimiseen kohdistuvien kertomusten joukossa oli vaikeustyyppisiä kertomuksia ennen kaikkea matematiikasta, vieraista kielistä, fysiikasta ja kemiasta. Näiden lisäksi vaikeuskertomuksia oli myös käsitöistä ja liikunnasta sekä itseilmaisuun ja kielen rakenteeseen liittyvistä asioista äidinkiellässä. Sellaisia vaikeuskertomuksia, jotka kohdistuivat koko oppiaineen opiskeluun ja joissa vaikeuksien ajallinen ulottuvuus oli yksittäistä tilannetta ja yksittäisen aihealueen opiskelua laajempi, oli äidinkieltä lukuun ottamatta kaikista muista edellä luetelluista oppiaineista.

Koko oppiaineeseen kohdistuneet vaikeuskertomukset olivat rakenteeltaan kertomuksia käännettä edeltäneestä vaiheesta, käännteestä ja käänteen jälkeisestä vaiheesta siten, että käänne ja käänteen jälkeinen vaihe painottuivat. Tämä rakenne oli hyvin selvä matematiikkaan, fysiikkaan ja kemiaan kohdistuvissa kertomuksissa. Vieraisissa kielissä, liikunnassa ja käsitöissä käänne sen sijaan sijoitettiin usein koulun ulkopuolelle.

Vertailen eri oppiaineiden vaikeuskertomusten diskursseja käyttäen aiempien analyysien tavoin jakoa käännettä edeltäneeseen vaiheeseen, käännteeseen ja käänteen jälkeiseen vaiheeseen.

Käännettä edeltäneeseen vaiheeseen sisältyneet diskurssit vaikeuksien syistä vaihtelivat jonkin verran oppiaineittain. Matematiikassa vaikeusteemoja hallitsivat diskurssit omasta kyvyttömyydestä. Kyvyttömyysdiskurssin rinnalla kirjoitettiin useissa kertomuksissa vähitellen muodostuneesta haluttomuudesta nähdä vaivaa asian vuoksi, jota ei tuntunut ymmärtävän. Näiden diskurssien lisäksi vaikeudet saatettiin liittää opettajaan tai oppiaineeseen, jonka merkitykset eivät tahtonet avautua outojen merkkien takaa. Mikäli vaikeudet liitettiin opettajaan, diskurssi opettajan epäoikeudenmukaisesta toiminnasta saattoi olla vaikeuksien pääasiallinen perustelu. Niissä tapauksissa, joissa opettajan ei viestitty varsinaisesti olleen epäoikeudenmukaisen, hänestä saatettiin kuitenkin kirjoittaa vaikeuksien lisääjänä. Hän toimi joidenkin muiden kuin kirjoittajan oppimisen ehdoilla tai hän saattoi herättää pelkoa. Myös luokkayhteisö oli läsnä useiden kertomusten vaikeusteemassa. Se oli läsnä kyvyttömyysdiskurssin kautta: kyvyttömyyden matematiikassa viestittiin tuottaneen alemmuudentunnetta suhteessa muihin oppilaisiin.

Fysiikka ja kemia puolestaan edustavat oppiaineita, joissa diskurssit vaikeuksien aiheuttajista olivat ennen kaikkea diskursseja oppiaineen vieraudesta. Luokkayhteisö saattoi olla näissä kertomuksissa läsnä viesteissä pyrkimyksistä jakaa opeteltavan asian outous ja ihmettely muiden oppilaiden kanssa.

Vieraisissa kielissä vaikeusteeman diskurssit olivat moniaineksisemmat. Vaikeuksia ei perusteltu yhdessäkään näistä kertomuksista oppiaineen erityisellä vaikeudella ja vain yhdessä kertomuksessa vaikeuksia perusteltiin omien taitojen

puuttumisella. Näiden perustelujen sijasta vaikeuksia perusteltiin pikemminkin sillä, että kyseinen oppiaine ei kiinnostanut tai että sen eteen ei tullut tehdyksi töitä. Töiden tekemättömyyden sijasta vaikeuksia saatettiin perustella myös päinvastaisella diskurssilla, diskurssilla töiden liiallisesta tekemisestä.

Aika monissa vieraisiin kieliin kohdistuvissa kertomuksissa vaikeuksia perusteltiin myös opettajan toiminnalla. Matematiikkaan kohdistuvista kertomuksista poiketen vieraisiin kieliin kohdistuvissa kertomuksissa opettajan ei kuitenkaan yleensä viestitty olleen pelottavan, vaan pikemminkin heikon motiivointitaidoissa. Mutta niissä kertomuksissa, joissa ongelmien pääasiallisena aiheuttajana pidettiin opettajaa, hänen kerrottiin olleen epäoikeudenmukaisen aivan kuten matematiikkaan kohdistuvissakin kertomuksissa.

Myös liikunnassa ja käsitöissä oli vaikeusteemalla omaleimaisuutensa. Kertomuksissa näistä oppiaineista asetettiin vaikeuksien erityiseksi aiheuttajaksi näytön ja opettelu kietoutuminen toisiinsa samoissa oppimisen prosesseissa sekä tähän liittyen oppilastoverit ja heidän keskinäinen kilpailunsa.

Sekä matematiikassa että vieraissa kielissä sisällytettiin käännettä edeltävän vaiheen toimintaa koskeviin tekstiosuuksiin vieraantuneen yrittämisen, liikaa yrittämisen ja liian vähän yrittämisen viestejä. Vieraantuneen yrittämisen viestit olivat tyypillisimpiä matematiikkaan kohdistuneissa kertomuksissa, joissa toimintateema oli muutenkin vahvempi kuin kertomuksissa vieraista kielistä. Näiden lisäksi matematiikkaan kohdistuvissa kertomuksissa kirjoitettiin myös haluttomuudesta uhrata aikaa asialle, jota ei tuntunut oppivan. Ulkolukutyypisestä selviytymisstrategiasta käännettä edeltäneen toimintakuvauksen osalta kerrottiin vieraissa kielissä ja kertomuksissa fysiikan ja kemian opiskelusta.

Vieraan kielen osaamattomuuden ei juurikaan kerrottu tuottaneen alemmuudentunteita eikä arvoaseman menettämistä suhteessa muihin oppilaisiin, kuten viestittiin matematiikkaan kohdistuvissa kertomuksissa.

Kertomusten käännettä rakennettiin sekä matematiikassa, vieraissa kielissä että fysiikassa ja kemiassa pääasiassa kuvauksilla tarpeesta päästä läpi kokeesta tai läpäistä vuosikurssi. Vieraissa kielissä käännteeseen liitettiin useammin kuitenkin viesti tarpeesta saada riittävän hyvä numero. Sekä matematiikassa että vieraissa kielissä saatettiin käänne sijoittaa myös oppimisympäristön ja/tai opettajan vaihdokseen. Oppiainespesifejä sen sijaan olivat matematiikan käännetemaahan sisällytetyt diskurssit tilanteen kärjistymisestä ja vieraisiin kieliin liitetyt diskurssit vieraan kielen käytöstä kesätöissä tai harrastustoiminnoissa.

Liikuntaan ja käsitöihin kohdistuvissa kertomuksissa käänne sijoitettiin yleensä kouluvaiheen sijasta aikuisuuteen. Näytöstä vapaa ilmapiiri ja kokemus hyväksytyksi tulemisesta vaikka ei osaisikaan, olivat tekijöitä, joiden näissä kertomuksissa viestittiin saaneen innostumaan kouluvaiheen jälkeen asiasta, jota koulussa pelkäsi tai ei halunnut oppia.

Käänteen jälkeistä toimintaa kuvattiin diskursseilla ponnisteluista sekä matematiikassa että vieraissa kielissä. Mutta matematiikassa käänteen jälkeiseen toimintaan sisällytettiin myös diskurssi itsenäisestä tai itsenäistyvästä työkentelystä, mitä vieraisiin kieliin kohdistuviin kertomuksiin ei voi sanoa sisältyneen. Nämä oppiaineet erosivat toisistaan tähän kertomusosuuteen liitettyjen diskurssien osalta myös siinä, että matematiikkaan kohdistuvissa ker-

tomuksissa oli opettaja vähemmän läsnä käänteen jälkeisissä tekstiosuoksissa kuin vieraisissa kielissä. Lisäksi mainintoja ylimääräisistä materiaaleista, kursseista, vaihto-opiskelijaksi menemisestä jne. sisältyi vain vieraisiin kieliin kohdistuviin kertomuksiin.

Fysiikassa ja kemiassa muutos käännettä edeltäneen ja käänteen jälkeisen tekstiosuuden toimintadiskursseissa oli ulkoa opettelusta vähitellen kohti ymmärtävää oppimista. Kohti ymmärtävää oppimista todettiin muutoksen suuntautuneen myös matematiikassa, mutta lähtökohtana ei matematiikkaan kohdistuvissa kertomuksissa ollut ulkoa oppiminen vaan vieraantunut, mutta sitkeä ja tulokseton yrittäminen. Mikäli edellä mainitun muutoksen viestittiin tapahtuneen, muutokseen tavallisesti lisättiin diskurssi mielenkiinnon heräämisestä opiskeltavana ollutta asiaa kohtaan, oli sitten kyse fysiikasta kemiasta, matematiikasta tai vieraista kielistä.

Vieraisiin kieliin, matematiikkaan, fysiikkaan ja kemiaan kohdistuvien kertomusten käänteen jälkeisissä kertomusosuuksissa on selvä ero toisiinsa verrattuna siinä, kerrottiinko oppimista avustaneista henkilöistä. Matematiikkaan, fysiikkaan ja kemiaan kohdistuvissa kertomuksissa on usein tekstiä avustajista, jotka enimmäkseen olivat henkilöitä, joihin kertojalla oli ystävyysuhde. Avustaja saattoi olla uusi poikakaveri, ystävän veli tai oma veli ja avustajaa koskevaan tekstiosuuteen saatettiin sisällyttää diskurssi tämän innostuneisuudesta kyseistä oppiainetta kohtaan sekä diskurssit kärsivällisyydestä ja luottamuksellisesta suhteesta. Myös vieraisiin kieliin kohdistuvissa kertomuksissa saattoi olla oppimisen avustaja. Tällaisena saattoi toimia oma opettaja tai perheenjäsen. Avustajan erityiskvalifikaatioista ei kerrottu.

Mitä sitten oppiminen tuotti? Matematiikassa, vieraisissa kielissä, fysiikassa ja kemiassa oppiminen tuotti ennen kaikkea menestymistä arvosanojen paranemisenä. Lisäksi se paransi itsetuntoa. Itsetunnon paranemisen viestit sisältyvät selvimminkin matematiikkaan kohdistuviin kertomuksiin. Matematiikkaan kohdistuvista kertomuksista löytyy viestejä myös siitä, että menestys parani paitsi matematiikassa, myös muissa oppiaineissa ja että kirjoittaja alkoi kunnioittaa enemmän itseään ja pääsi irti huonommuudentunteesta muiden oppilaiden keskuudessa.

Muut oppilaat olivat läsnä vaikeuskertomuksissa vaihtelevasti. Matematiikassa he olivat läsnä ennen kaikkea sellaisissa diskursseissa, joissa kerrottiin omasta asemasta: huonommuuden ja kyvyttömyyden tunteista ja niistä vapautumisesta. Fysiikassa ja kemiassa muut oppilaat olivat läsnä myös kuvauksissa pyrkimyksistä jakaa oppiaineen ja opetettavana olleen asian outous. Muut oppilaat eivät olleet juuri ollenkaan läsnä kertomuksissa vieraiden kielten oppimisesta.

Kaksi erillistä vaikeuskertomusten ryhmää muodostivat äidinkielen ja vieraiden kielten rakenteen opiskeluun kohdistuvat kertomukset ja samoihin oppiaineisiin kohdistuvat kertomukset, joissa vaikeuksien kerrottiin johtuneen opettajasta.

Rakenteellisten tekijöiden sama-alaisuudesta huolimatta vieraiden kielten ja äidinkielen rakenteiden opetteluun kohdistuvat kertomukset poikkesivat toisistaan olennaisesti. Äidinkielen rakenteeseen kohdistuvat kertomukset olivat kertomuksia kielen rakenteeseen liittyvien asioiden ensikohtaamisista diskursseineen hämmennytyisyydestä ja siitä, että outouden ylittämiseen tarvitaan aikaa. Vie-

raiden kielten rakenteeseen kohdistuvat kertomukset sen sijaan olivat kuvauksia hankalasta opittavasta asiasta ja tähän liittyen mahdollisesti myös opettajasta, joka oli heikko opetustaidoiltaan.

Tutkimusaineistossa oli kuusi naisen kirjoittamaa kertomusta, joiden vaikeusteema rakentui viesteille opettajan epäoikeudenmukaisuudesta ja/tai pelotavuudesta. Näiden kertomusten vaikeusteemojen ytimen muodostivat viestit, joiden mukaan opettaja oli pelottava, nöyryyttävä ja/tai hänellä ei ollut aikaa kirjoittajalle. Diskurssi opettajan nöyryyttävästä toiminnasta oli tyypillisin. Viestit nöyryytyksen syistä liittyivät valtaan ja opettajan oikeuteen ja tehtävään arvioida oppilasta osajana. Opettaja saattoi olla pelottava ja hänen toimintansa saattoi tuntua nöyryyttävältä hänen autoritatiivisen asemansa vuoksi sinänsä. Mutta opettaja saattoi nöyryyttää myös siten, että hän tulkitsee oppilaan osaamista väärin tai siksi, että oppilas oli ottanut tukiovetusta toiselta opettajalta. Yhdessä kertomuksessa opettajan nöyryyttävän käyttäytymisen mahdollisena syynä pidettiin tämän kohtaamaa arvovaltaongelman kirjoittajan sisaren suhteen.

5.7.2. Miesten kirjoittamat vaikeuskertomukset

Tutkimusaineistossa oli yhdeksän miehen kirjoittamaa kertomusta kouluoppimisesta: viisi kertomusta matematiikasta, kaksi vieraista kielistä, yksi lukemaan oppimisesta ja yksi liikunnasta. Lukemaan oppimiseen kohdistunutta kertomusta lukuun ottamatta luokittelin kaikki muut näistä kertomuksista vaikeuskertomuksiksi, vaikka luokitus oli jossain määrin ongelmallinen.

Miesten ja naisten kirjoittamissa vaikeuskertomuksissa oli selviä eroja. Ensinnäkin, naisten kirjoittamille vaikeuskertomuksille oli tyypillistä, että ne sisälsivät käänteeseen, joka jakoi kertomukset rakenteellisesti kolmeen osaan: käännettä edeltävään tekstiosuuteen, käänteeseen ja käänteeseen jälkeiseen tekstiosuuteen. Miesten kirjoittamat kertomukset eivät yleensä ole tällaisia. Miehen kirjoittama kertomus saattoi kohdistua pelkästään vaikeusvaiheeseen tai kertomuksessa saatettiin kuvata vaikeusvaihetta ja lisäksi saatettiin mainita käänteestä, mutta ei kerrottu käänteeseen jälkeisestä vaiheesta.

Toiseksi, diskurssit vaikeuksien syistä olivat osittain erilaiset. Miesten kirjoittamasta kahdeksasta vaikeuskertomuksesta yhdessä todettiin vaikeuksien syynä olleen omien taitojen puuttuminen. Tämän lisäksi näistä kertomuksista löytyivät diskurssit oppiaineen epäkiinnostavuudesta, harrastuksista, jotka oppiainetta kiinnostavimpina veivät ajan sekä diskurssit opettajan epäoikeudenmukaisuudesta ja tämän epäpätevyydestä. Viesti saattoi myös olla muotoa: ”en koskaan luenutkaan” tai vaikeuksien syistä saatettiin olla kertomatta mitään. Edellä luetelluista diskursseista ei kahta sisältynyt naisten kirjoittamiin kertomuksiin ollenkaan. Nämä olivat diskurssi harrastuksista, jotka oppiainetta kiinnostavimpina veivät ajan ja ”en koskaan luenutkaan” -diskurssi.

Kertomus, jossa vaikeuksien syynä pidettiin ongelmia omissa taidoissa, oli matematiikasta. Tämä kertomus oli muilta viesteiltäänkin hyvin samansuuntainen

naisten kirjoittamien vastaavien kertomusten kanssa. Kertomus sisälsi kuvaukset luottamuspuolan muodostumisesta omiin kykyihin ja masennuksesta, sitkeistä ja tuloksettomista ponnisteluista vaikeusvaiheessa ja itseluottamuksen palauttamisesta yllättävän menestymisen seurauksena. Miehen kirjoittaman *omat taidot ongelmana* -kertomuksen käänne ei kuitenkaan sisältänyt erityistä kärjistymisdiskurssia eikä diskurssia tietoisesta päätöksestä tai pakosta muuttaa tilanne, jollaiset diskurssit olivat tavallisia naisten kirjoittamien *omat taidot ongelmana* -kertomusten käänneteksteissä.

Kolmanneksi, sen lisäksi että miesten kirjoittamissa kertomuksissa harrastusten saatettiin todeta vieneen ajan koulutyöltä, nimenomaan harrastusten saatettiin kertoa myös saaneen aikaan käänteen. Miehet siis saattoivat asettaa harrastukset koulutyötä merkittävämmiksi arjen määrittäjiksi kertomuksissaan. Naiset eivät tätä tehneet.

Neljänneksi, miesten ja naisten kirjoittamien *opettaja ongelmana* -kertomusten diskurssit ongelmien syistä poikkesivat toisistaan. Tutkimusaineistossa oli kaksi miehen kirjoittamaa kertomusta, joiden vaikeusteema rakentui viesteille opettajan epäoikeudenmukaisuudesta. Toisessa kertomuksessa opiskeltiin matematiikkaa ja toisessa liikuntaa. Molemmissa kertomuksissa oli kyse arvovaltaongelmasta opettajan ja kirjoittajan välillä ja molemmissa kertomuksissa arvovaltaongelman ydin liittyi taitavuuteen oppiaineessa. Naisten kirjoittamien *opettaja ongelmana* -kertomusten tavoin myös nämä kertomukset sisälsivät viestejä nöyryytyksestä.

Viidenneksi, naisten kirjoittamille vaikeuskertomuksille oli suhteellisen tyypillistä, että vaikeuksista kamppailtiin pois koulukontekstissa. Miesten kirjoittamissa kertomuksissa tämän ei voi sanoa olleen tyypillistä. Sen lisäksi, että vain osa näistä kertomuksista sisälsi tekstin vaikeuksista pois pääsemisestä, se saatettiin sijoittaa myöhempään koulutukseen.

5.7.3. Kertomukset poikkeuksellisista pinnistelyistä oppimisen vuoksi

Kertomukset poikkeuksellisista pinnistelyistä olivat erittäin epätavallisia tutkimusaineistossa. Itse asiassa luokittelin tällaisiksi vain neljä matematiikkaan kohdistuvaa kertomusta. Kertomusten kirjoittajista kolme opiskeli kirjoittamisajan kohtana matematiikkaa yliopistossa, mikä niin ikään oli poikkeuksellista tutkimusaineistossa.

Kertomukset olivat poikkeuksellisia myös siinä mielessä, että näissä kertomuksissa oppiminen tuntui yleensä tapahtuneen tilanteessa, jossa asia opetettiin. Vastaavaa viestiä ei juuri sisältynyt muihin kertomuksiin. Oppimisprosessien kuvauksen osalta merkillepantavia olivat viestit liikkeestä yhdistettynä ongelmana olleen asian oivaltamiseen. Oivaltaminen ei välttämättä tapahtunut matematiikan tehtävän äärellä, vaan poissa siitä.

5.7.4. Alkuoppimisen kertomukset

Päättyessäni erillisestä alkuoppimiseen kohdistuvien kertomusten kategoriasta, oli mielenkiintonani paneutua siihen, mitä ja miten eri oppiaineiden alkuoppimisesta kerrotaan ja kerrotaanko eri oppiaineiden alkuoppimisesta toisistaan poikkeavasti. Alkuoppimisen kysymykset eivät kuitenkaan osoittautuneet koulukontekstissa suosituiksi kertomuskohteiksi, sillä tutkimusaineistosta löytyi vain kuusi kertomusta, jotka sijoitin oppiaineiden alkuoppimiseen. Näistä kertomuksista kohdistui yksi matematiikan numerosymbolien ja yksi äidinkielen f-äänteen oppimiseen. Yksi kertomus kohdistui englannin kielen sanojen kirjoitetun ja äännetyn muodon eron ensikohtaamisiin ja kolme kertomusta oli lukemaan oppimisesta.

Odotusteni vastaisesti kertomukset eivät sisältäneet juuri lainkaan viestejä oppiaineiden alkuoppimisen prosesseista. Pikemminkin ne sisälsivät kuvauksia uusien, omaan elämään aiemmin kuulumattomien asioiden alkukohtaamisista punoutuneena tietoisuuteen luokkahuoneesta yhteisönä, joka määrittä minää ja minän toimintaa. Näiden viestien yhteyteen saatettiin lisäksi sisällyttää hämillään olemisen viesti. Viimeksi mainittua viestiä ei sisällytynyt kertomukseen matematiikan symbolikielen ensi kohtaamisista. Vieraiden merkkinen kohtaamista ja niiden kanssa toimimista kuvattiin pikemminkin diskurssilla leikistä, jota toteutettiin tiettyjen sääntöjen mukaan ja jonka menestyksekkäästä leikkimisestä sai mieluisan palkkion.

Sitä, että koulun oppiaineiden alkuoppimisesta oli hyvin vähän kertomuksia, voidaan selittää sillä, että kirjoittajien ajallinen etäisyys oman koulunkäynnin alkuun oli iso. Kuitenkin esimerkiksi kertotaulun opetteleminen tapahtuu peruskoulun ensimmäisillä luokilla ja polkupyörällä ajon opettelemiseen kohdistuneet kertomukset olivat kaikki vaiheesta, jolloin kirjoittaja ei vielä ollut koulussa. Kertomuksiin polkupyörällä ajon oppimisesta palaan seuraavassa luvussa.

5.7.5. Kertomukset ulkoläksyjen opettelemisesta

Tyypillisin perusaineiston ulkoläksykertomus liittyi kertotaulujen opetteluun. Tämän lisäksi varsinaisia ulkoläksykertomuksia löytyi myös vieraista kielistä, äidinkielenä ja maantiedosta. Kertomusten kohteina olivat kertotaulujen lisäksi yksittäisten lauseiden ”Anna aina Annin nanna” ja ”Leijonet ryter” opettelu sekä Japanin saaret ja Afrikan kartta.

Ulkoläksyjen opettelua hallitsivat toiminta-, opettaja- ja minäteemat. Toiminnasta viestittiin mekaanisena päähänpänttäyksenä, oli sitten kyse kertotaulujen, vieraan kielen sanaston tai yksittäisen lauseen opettelusta. Opettajateemaa luonnehtivat myös toimintadiskurssit, diskurssit kontrollista ja seuraamuksista, joita hän pani toimeen, mikäli oppilas ei yltänyt normien mukaiseen suoritukseen osaamisen näytössä. Osaamisen normeihin kertotaulussa sisältyivät nopeus, apuvälineiden käyttökielto ja useammalla eri kerralla osoitettu erehtymättömyys.

Muiden oppiaineiden osalta normien sisältöjä ei nimetty. Osaamattomuuden seurauksena oli vähintäänkin pelko joutua nolatuksi koko luokkayhteisössä. Nolaamisen ydin oli siinä, että ei ollut toiminut kelvollisen oppilaan tavoin.

Minäteema sisälsi lähes kaikissa tapauksissa oppiaineesta riippumatta diskurssin ahdistavuudesta ja pelosta. Pelon ydin näytti olevan siinä, kykeneekö vai eikö täyttämään näytölle asetetut osaamisen normit.

5.7.6. *Muuttuvat ajat – muuttuvat diskurssit?*

Rajaan tapahtuma-ajankohdan perusteella kaukaisimpien ja uusimpien kertomusten vertailun tekstistöjen B, C ja G matematiikkaan kohdistuviin kertomuksiin. Oppiainerajaus perustuu siihen, että matematiikka on oppiaine, josta on eniten kertomuksia. Se on myös oppiaine, josta löytyvät tapahtuma-ajankohdan perusteella sekä vanhimmat että uusimmat kertomukset kouluoppimisesta. Vanhimmat matematiikan oppimiskertomusten kirjoittajat olivat aloittaneet koulunsa 1940-luvulla. Tapahtuma-ajankohdan mukaisesti uusien kertomus puolestaan sijoittuu 1990-luvun alkuun. Toisen rajauksen, eli tekstistöihin B, C ja G pidättäytymisen, osalta rajaus perustuu siihen, että nimenomaan näiden kertomusten muodostamissa tekstistöissä ovat kaikki kertomukset nimellä varustettuja ja kirjoittajien syntymävuodet olivat käytettävissäni.

Vanhimpien vertailtavina olevien, matematiikkaan kohdistuvien kertomusten tapahtumat sijoittuvat 1950-luvulle. Tällaisia kertomuksia on kolme. Ne ovat kaikki vaikeustyypisiä.^{306 307} Tapahtuma-ajankohdan perusteella uusimmassa, eli 1990-luvulle sijoittuvassa, kertomuksessa on kyse kertotaulun opettelusta. Kertojana on asiaa sivusta seurannut äiti.³⁰⁸ Muistakin matematiikkaan kohdistuvista uusimmista kertomuksista on pääosa kuvauksia kertotaulun opettelumisesta: vuosilta 1975–1991 on tekstistöissä B, C ja G kuusi matematiikkaan liittyvää kertomusta. Näistä on neljä kertotaulun opettelusta ja kaksi matematiikan opiskelun vaikeuksista.

Kuten aiemmin jo on ollut esillä, painoutuivat kertotaulun opettelu kertomuksissa tapahtuma-ajankohdasta riippumatta samansuuntaiset asiat. Mutta näkykö *vaikeus*-tyyppisissä kertomuksissa eroja, jotka voisivat ilmentää matematiikan opiskelukulttuurissa tapahtuneita muutoksia siirryttäessä 1950-luvulta 1980-luvulle?

Tällaisia eroja on. Ne eivät kuitenkaan välttämättä kuvasta eroja matematiikan opiskelukulttuurissa, vaan koulunkäyntikulttuurissa. Ensinnäkin, vanhimmissa

306 Kertomukset B15, C16 ja C35

307 Olin sijoittanut yhden näistä kertomuksista kategoriaan 6, koska siinä kerrotaan matematiikan harjoittelusta oppikouluun pääsemiseksi.

308 Kertomus on tekstistöistä C, jonka tehtävän antoon oli sisällytetty mahdollisuus kirjoittaa joko omasta tai läheltä seurattua koulun oppimistapahtumasta.

kertomuksissa tuodaan esille joitakin sellaisia asioita, joita myöhempään, 1970-luvulta alkaneeseen koulunkäytkulttuuriin sen kummemmin Suomessa kuin Oulussa ja Oulua ympäröivässä maakunnassakaan ei ole sisällytetty. Näitä ovat yksityiskoulut, oppikoulut sinänsä, oppikouluun pyrkiminen ja asuminen vieraalla paikkakunnalla, jotta ylipäättään olisi mahdollista käydä oppikoulua.³⁰⁹ Toisaalta joissakin tapahtuma-ajankohdan suhteen uudemmissa kertomuksissa tulee esille tukiopetuksen saannin mahdollisuus, mitä ei sisällytetty 1970-lukua edeltäneeseen koulujärjestelmäämme.

Edellä lueteltujen erojen lisäksi eroja on ennen kaikkea diskursseissa opettajasta ja minästä. Tapahtuma-ajankohdan perusteella vanhimmissa kertomuksissa opettajasta kirjoitetaan enemmän auktoriteettina, joka on etäällä oppilaista ja jota myös pelättiin hänen autoritatiivisuutensa vuoksi. Opettajan taitoa opettaa tai hänen tiedollista asiantuntijuuttaan ei näissä kertomuksissa juuri kyseenalaisteta. Ajankohdaltaan uudemmissa kertomuksissa sen sijaan saatetaan olla kriittisempiä opettajaa kohtaan. Sama ilmiö oli havaittavissa myös esimerkiksi Tapio Aittolan tutkimuksissa (Aittola 1998a, 173–174; Aittola & Pirttijärvi 1996. Ks. myös esim. Ziehe 1991, 205–207). Opettajan taitoja saatetaan kyseenalaistaa sekä hänen asiantuntijuutensa että hänen pedagogisten taitojensa osalta. Vaihtoehtoisesti saatetaan kertoa, ettei opettajan opetustyyli sopinut kirjoittajalle.

Minäteeman osalta viestit eroavat ensinnäkin siten, että uudemmissa kertomuksissa minä yksilönä on keskeisempi. Toiseksi saatetaan todeta oppimisen vaikeutena olleen sen, viitsikö vai ei opiskella, mitä diskurssia ei sisälly aikaisimmilta vuosilta oleviin kertomuksiin.

Kertomuksissa ilmenevät erot vastaavat mielenkiintoisella tavalla Ari Antikaisen ja hänen tutkimusprojektinsa tutkimustuloksia. Kyseisen tutkimuksen mukaan aika 1920-luvulta nykypäivään on jaksotettavissa neljään vaiheeseen sillä perusteella, mikä asema koulutuksella on ihmisen elämässä ollut. Ennen vuotta 1935 syntyneet nimettiin niukan koulutuksen sukupolveksi, vuosina 1936–1945 syntyneet koulutuskasvun ja eriarvoisuuden sukupolveksi, vuosina 1946–1965 syntyneet koulutuskasvun ja hyvinvoinnin sukupolveksi. Tämän ajankohdan jälkeen syntyneet nimettiin nuoriksi. Vanhimmissa ikäryhmässä syntyneille koulutus oli ihanne ja elämä oli kamppailua. Koulutuskasvun ja eriarvoisuuden sukupolvelle koulutus on väline ja työ elämän sisältönä. Koulutuksen ja hyvinvoinnin sukupolvelle koulutus on hyödyke, oma minä ongelma ja nuorimmalle sukupolvelle koulutus on itsestäänselvyys ja harrastukset elämän sisältö. (Ks. Kauppila 1996, 47; Kauppila ym. 1995, 25–26.)

309 Suomen koulujärjestelmän historiasta ks. esim. Isosaari 1973; Nurmi 1983; 1989; Kivinen 1988; Havén 1998, 9–12; Lindström 1996.

6. Vaihtelevat oppimisen kohteet, vaihtelevat oppimisympäristöt

Kuten luvun 4 lopussa totesin, tarkastelen koulun ulkopuolisista oppimiskertomuksista sellaisia, joiden voi olettaa suoraan antavan lisäperspektiiviä kouluoppimiseen kohdistuvien kertomusten oppimista koskevien diskurssien ymmärtämiseen. Luvun 4 lopussa totesin myös, että tällaista lisäperspektiiviä oletan saatavan toisaalta koulun ulkopuolisista lapsuusaikaan sijoittuvista kertomuksista ja toisaalta kertomuksista, jotka kohdistuvat sellaisiin oppiaineisiin, joita opiskellaan koulussakin, mutta jotka sijoittuvat koulun ulkopuolelle, aikuiskoulutukseen tai harrastusryhmään. Näiden lisäksi katsoin mielekkääksi tarkastella opetustyössä oppimiseen kohdistuvia kertomuksia.

Edellä mainituilla perusteilla valitsin tarkastelun kohteiksi harrastusryhmästä olevan, liikuntaan kohdistuvan kertomuksen, yksitoista aikuiskoulutuksesta olevaa kertomusta, yhdeksän pyörällä ajon opetteluun kohdistuvaa kertomusta ja opetus- ja ohjaustyössä oppimiseen kohdistuvat kertomukset, joita on yhteensä kolmetoista.

6.1. Koulun oppiaineet aikuiskoulutuksessa

Matematiikka

Matematiikkaan kohdistuvista viidestä aikuiskoulutuskertomuksesta on kolme yliopistosta ja kaksi ammatillisesta koulutuksesta. Yksi yliopistosta oleva kertomus on miehen kirjoittama³¹⁰. Tarkastelen yliopistosta ja ammatillisesta koulutuksesta olevia kertomuksia erikseen. Aloitan miehen kirjoittamalla kertomuksella, koska se on ajoittumiseltaan lähinnä kouluvaiheen kertomuksia.

”Vuosi sitten aloittaessani opinnot (...) olin päättänyt kirjoitusten jälkeen etten tule enää pönttämään kirjoja kannesta kanteen. Matematiikan peruskurssi meni ihan hyvin vanhasta muistista, mutta toinen matematiikan kurssi, joka oli jo uutta tietoa, meni tosi korkealta otsan yli. Laskuissa yritin olla mukana, mutta oli suuria vaikeuksia. Tuli ensimmäinen välikoe ja reputin sen kirkkaasti. Motivaatio romahti kokonaan ja usko omaan kykyihin romahti. Lopuilla luennoilla en jaksanut käydä ja laskuissakin vain kirjaamassa vastaukset.

Toinen koe läheni ja olin varma, että viikatemies tulee. Sitten osittain vanhempieni painostuksen, osittain oman ylpeyteni vuoksi menin viikkoa ennen tenttiä kotiin ja rupesin lukemaan. Luin sillä aikaa, kun muut olivat koulussa ja työssä (...) laskin kaikki laskut uudelleen. Jos en ensi yrittämällä onnistunut, uusin, kunnes onnistuin. Tuli sitten tentti ja ilokseni huomasin suorittaneeni sen melkein täydellisellä tuloksella. Kurssi meni läpi ja tajusin, etten voi laiminlyödä lukemista jatkossa. Kevät olikin sitten opintomenestyksen puitteissa ‘napakymppi’.” (E43.)

Kertomus E43 on monien koulumatematiikkaan kohdistuneiden kertomusten tavoin kuvaus vaikeuksista, käänteestä ja käänteeseen jälkeisestä toiminnasta/kokemuksista. Käännettä edeltävässä kertomusosuudessa kerrotaan tarpeesta muuttaa lukioaikaista toimintatapaa, jota kuvataan pähänpönttökykseksi. Vaihtoehtona viestitään olleen lukemattomuus. Tilanteen kuvataan kärjistyneen siihen, kun aiemman tiedon varassa ei enää selviytynytkään. Tilanteen kärjistymisen ei kuvata suoraan tuottaneen tarvetta alkaa opiskella, vaan päinvastoin. Epäonnistuminen johti aluksi luovuttamiseen: luovuttamiseen luennoilla käynnistä ja harjoittelusta. Toiminta rajautui tehtävien kopioinniksi. Tätä vaihetta kuvataan myös diskursseilla uskon romahtamisesta omaan kykyihin.

Käänteeseen kerrotaan ajaneen toisaalta omien vanhempien, toisaalta oman ylpeyden. Käänteeseen jälkeisessä tekstiosuudessa korostuu koulumatematiikkaan kohdistuvien kertomusten tavoin toimintateema diskursseineen ponnisteluista ja sitkeästä yrittämisestä. Oppimisen merkitys paikannetaan hyviin tuloksiin ja sen tajuamiseen, että oppiakseen oli opiskeltava.

Yhdessä toisessakin tämän tekstikokonaisuuden kertomuksessa suoritetaan ensimmäisiä matematiikan yliopistokursseja välikokeilla³¹¹. Myös tässä kertomuksessa meni ensimmäinen välikoe läpi. Tämän jälkeen kerrotaan sairastelemisen asettunen esteeksi etenemiselle matematiikan perusopinnoissa: aina, kun välikoe oli tulossa, tuli angiina. Tilanteen kokemista kuvataan diskursseilla stressaantumisesta, masennuksesta, itsearvostuksen huononemisesta ja huonomuudesta. Käänteeseen sijoitetaan valmistumiseen, jonka esteeksi suorittamattomat peruskurssit olivat asettumassa. Käänteeseen jälkeistä vaihetta kuvataan edelliselle kertomuksille ja vastaaville kouluoppimisen kertomuksille tyypillisillä diskursseilla: diskursseilla sitkeistä ponnisteluista ja määrätietoisesta yrittämisestä. Käänteeseen jälkeinen osuus sisältää myös viestin siitä, että matematiikka alkoi tuntua kiinnostavalta. Myös itsevarmuuden palaamisesta ja ”loistavista” suorituksista viestitään.

Kolmannen yliopistosta olevan matematiikan oppimiskertomuksen sisältö poikkeaa kahdesta edellisestä toimintadiskurssien osalta olennaisesti. Tässä tapauksessa kirjoittaja menee yliopistoon usean vuoden työelämäkokemuksen jälkeen. Ennakoasennetta tilastotiedettä kohtaan kuvataan diskurssilla itsestään selvästä ei-ymmärrettävyydestä. Tämän vaiheen opiskelua kuvataan seuraavasti. "Aluksi tehtävien tekeminen sujui täysin mekaanisesti, joko toisilta katsoen tai opettajan ohjeen mukaan."³¹² Hankaluuksien seurauksena kirjoittaja alkoi opiskella tilastotiedettä muutaman muun opiskelijan kanssa yhdessä. Käänteeseen jälkeiseen vaiheeseen sisällytetään ponnistelu- ja onnistumisdiskurssien lisäksi myös kuvaus onnistumisen yhteisestä riemusta ja voimakkaan innostuksen viriämisestä onnistumisten myötä.

Yhteenvetona yliopistoon sijoittuvista matematiikkaan kohdistuvista kertomuksista voidaan todeta, että ne olivat vaikeuskertomuksia ja kertomuksia *vaikeuksista voittoon*, kuten suurin osa matematiikkaan kohdistuvista kouluoppimisen kertomuksista. Vaikeuksien ei kuitenkaan viestitty johtuneen niinkään kyvyttömyydestä matematiikassa, kuten usein oli laita vastaavissa kouluoppimisen kertomuksissa, vaan kyvyttömyysluulosta. Kyvyttömyysluulo oli joko ennakoasenne tai vaikeuksien aikana muodostunut suhtautumistapa omia taitoja kohtaan. Vaikeudet saatettiin liittää myös sairasteluihin tai haluun muuttaa lukion opiskelutyyliä. Kertomuksessa, jossa kerrottiin halusta muuttaa lukion opiskelutyyliä, tämän todettiin olleen "päähän pönttämistä ja oppikirjojen tekstien opettelemista kannesta kanteen".

Vaikeuksien viestittiin tuottaneen kielteistä suhtautumista vaikeuksia aiheuttaneita asioita kohtaan, kuten kouluoppimisenkin kertomuksissa, sekä ahdistusta. Käänteeseen liitettiin siihen, että oli pakko tarttua asioihin ja ponnistella joko siksi, että päästötodistuksen saaminen oli kiinni kyseisen kurssin suorituksesta tai siksi että koko opiskelu alkoi muussa tapauksessa näyttää kyseenalaiselta. Kolmas vaihtoehto käänteeseen katalysaattoriksi oli se, että jo alkujaan ennakoitiin oppiaineen vaikeaksi ja suhteellisen varhaisessa vaiheessa alkoi organisoida opiskelua yhteisesti muutaman muun opiskelijan kanssa.

Onnistumisen kannalta olennaisiksi tekijöiksi nostetaan ponnistelut ja itsenäinen päätöksenteko tilanteen muuttamiseksi. Ponnistelujen myötä alkujaan epämiellyttävä tai prosessin aikana epämiellyttäväksi muotoutunut asia alkoi saada myös kiinnostavia piirteitä, aivan kuten vastaavissa kouluoppimisen kertomuksissa.

Yliopiston ulkopuolisissa kahdessa matematiikan aikuisoppimisen kertomuksessa ei ole kyse erityisesti vaikeuksien kuvauksista. Näitä kertomuksia luonnehtivat pikemminkin itsenäinen pohtiminen ja käytäntöyhteys.

"Pari vuotta sitten suoritin laskentatutkimuksen (MSK). Opittavat asiat sisäistin paremmin kuin kauppaopistoajana, koska olin työelämässä joutunut osaa niistä tavalla tai toisella sivuamaan. (...) Tietyt laskentakaavat (yritysten kannattavuuteen, investointien tuottolaskelmat yms.) kirkastuivat vasta, kun ajattelin niitä

kokonaisvaltaisesti, mitä ne todella käytännössä tarkoittavat (...) Asioiden unohtamista on tapahtunut, mutta pari viikkoa sitten jouduin tilanteeseen, jossa mieleen palauttaminen osoittautui yllättävän helpoksi (...)” (B2.)

Kauppaopistossa ollessani kustannuslaskenta oli sellainen aine, jossa usein törmäsi asioihin, joissa koki ‘ahaa’ -elämyksiä. Tunnilla selitettiin perusasiat, esimerkiksi kaavat. Kotitehtävät olivat sanallisia tehtäviä, joihin täytyi perusteellisesti soveltaa opittuja asioita. Se ei onnistunut, ellei ymmärtänyt, mikä aiheessa on ideana. Tunnilla opittujen perusasioiden jälkeen kun rupesi tekemään tehtäviä, ei tajunnut ensin ollenkaan, mikä tehtävässä on takana. Kun asioita oikein mietiskeli ja kävi välillä kahvilla niin ‘lamppu syttyi’ ja se oli mahtava tunne. (...) Ongelmana oli se, ettei voinut keneltäkään kysyä neuvoa: asia piti vain itse ymmärtää. Näissä tilanteissa huomasin, että asian jauhaminen mielessä kovin kauan ei tuota tulosta vaan kun tekee välissä jotain muuta, niin asian hautuminen mielessä vie tehokkaammin tavoiteltuun lopputulokseen.” (G35.)

Kemia

Kemian opiskelusta aikuiskoulutuksessa on kaksi kertomusta. Toisessa kertomuksessa opiskellaan reaktioyhtälöitä³¹³, toisessa kerrotaan kemian opiskelusta laajemmin^{314, 315}.

Toisessa kemian opiskeluun kohdistuvassa aikuiskoulutuskertomuksessa muodostuu ongelmaksi oppisisältöjen vieraus.

(...) Opiskeluaikani alussa ensimmäisiä kurseja oli kemian kurssi (sisälsi ravintokemiaa) ja laskutehtäviä hirvittävästi. Ja nämä laskut eivät sujuneet, mutta prosessit ja kaaviot kylläkin. Pidin sen vuoksi kemiaa vaikeana ja tympeänä asiana. Toisena vuotena kemia ja myös laskutehtävät tulivat uudessa muodossa ravintoaineiden ym. ravintokemian yhteydessä. Sillä oli huomattava osuus ravinto-opin opiskelussa. Kun opiskelin ravinto-opin kautta kemiaa, se (myös laskut) helpottuivat minulle, koska tuli konkreettisia yhteenliittymiä esim. ravintoaineiden tarpeista - ihmisen kehon vaatimuksista, l. puutostiloista ym. yhteenliittymistä. Lopulta huomasin, että kemian laskuilla ym. on selvää yhteyttä esim. ravintoainelaskujen kanssa. (...)” (E54.)

Kertomuksessa E54 toistuvat osittain samat diskurssit kuin fysiikan ja kemian koulukertomuksissa. Kemia tuntui alkujaan oudolta ja vastenmieliseltäkin. Outous yhdistetään opeteltavina olleiden asioiden irrallisuuteen kertojan maailmasta, kaavoihin, ja niiden käyttövaikeuksiin laskutoimituksissa. Käänteenä toimi se, että kemiaa tarkasteltiin seuraavana vuonna yhteyksissä, jotka kirjoittaja

313 Kertomuksessa E22

314 Kertomuksessa E54

315 Kummastakaan näistä kertomuksista ei ilmene, mistä aikuiskoulutuksen instituutioista ne ovat.

koki tärkeiksi. Se muutti suhtautumisen kemiaa kohtaan ja vahvisti taitoa suoriutua oppiaineesta. Kertomukseen E54 ei sisälly diskurssia opettajasta eikä opiskeluyhteisöstä. Toimintateemakin on vain niukkasanaanaisesti läsnä. Ennen käännettä ”laskut eivät sujuneet” ja käänteeseen jälkeen ne alkoivat sujua.

Kertomuksessa reaktioyhtälöiden opettelusta on kyse yksittäisestä tapauksesta tai tilanteesta, jossa opittavana ollut asia ei tahtonut selvitä. Kertomuksen lähtökohtana on tehtävä, jonka todetaan tuntuneen mahdottomalta. Tehtävän suoritusintressin kuvataan olleen alkujaan välineellisen. Asia alkaa kuitenkin vaivata mieltä myös sinänsä. Vastaavien matematiikkaan kohdistuvien kertomusten tavoin myös tässä kertomuksessa ongelma selviää varsinaisen opettelutilanteen ulkopuolella, lenkkipolulla.

Äidinkieli

Aikuiskoulutuksesta on yksi äidinkielen opiskeluun kohdistuva kertomus. Kertomuksen oppimisympäristönä on iltaoppikoulu ja asiana kouluoppimisen kertomuksista tuttu kirjoitelmien laatimisen opettelu.

"Puhtainta oppimisen iloa koin lukioaikani äidinkielessä ja ainekirjoituksessa. Olin ollut vuosia työelämässä ja tottunut käyttämään kankeaa virastokieltä (...) Ihmettelen vieläkin, mikä oli se voima, jonka avulla jaksoin työpäivän jälkeen mennä kouluun, huolehtia perheestäni ja koti- ja koulutehtävistä. (...) halu oppia ja onnistua kasvoi minussa, ehkä siinä oli halua näyttää, että minäkin pystyn vielä johonkin. (...) Luulin kirjoittaneeni kohtalaisen aineen, mutta ihmeissäni luin opettajan kommentteja kappalejaosta, viivoitetuista konseptista ym. jotka yhdessä surkean numeron kanssa paljastivat osaamattomuuteni. En kehdannut kysyä ohjeita, mutta seuraavalla kurssilla 'imin' itseäni kaiken tiedon ja ohjeet, mitkä liittyivät ainekirjoitukseen.

Opettajani vaihtui ja hän antoi kaavion, miten, ja missä järjestyksessä asioita käsitellään asia-aineissa. (...) onnistuin paremmin, mutta en kuitenkaan ollut vielä tyytyväinen. (...) Opettajani poimi kaikki hyvät puolet aineestani ja kirjoitti niistä repliikkejä aineisiini. (...) Mielessäni on vieläkin tunti kun hän kannusti meitä kirjoittamaan vapaasti. (...) Voi sitä riemua, kun viimeisessä aineessa ennen ylioppilaskirjoituksia luki: 'Sinä vaan paranet koko ajan.' Tuloksena oli uskomaton L ylioppilaskirjoituksissa. (...) merkitys oli käänteentekevä koko elämälleni. Uskalsin luottaa omiin kykyihini aivan kuin olisin saanut ne taas takaisin. (...) " (C29)

Kertomus C29 on *vaikeuksista voittoon* -tyyppinen. Siinä kerrotaan prosessista, jonka lähtökohtana on pitempiaikainen poissaolo koulumaailmasta ja paluu sinne sekä kirjoitelmien laatimisessa siirtyminen kuivasta virastokielestä toimivien kirjoitelmien laadintaan ja niissä menestymiseen. Kertomuksen minäteemassa viestitään halusta näyttää. Näyttämistarve kohdistui kuitenkin itseän ja sen tavoitteena oli oppiminen. Kohdistuiko se myös muihin, ei kertomuksesta ilmene eikä tarpeella näyttää perustella kirjoittamien laadinnan opettelua.

Koulun kirjoitelmakertomusten tavoin myös kertomuksessa C29 ovat kirjoitelmista saatavat palautteet ja niiden merkitys vahvasti läsnä, mutta kirjoitelmien lukemisesta koko luokalle ei kerrota, kuten kertomuksissa kirjoitelmien opettelusta koulussa. Kertomuksen ensimmäisen opettajan kerrotaan kiinnittäneen huomiota virheisiin. Hän antoi niistä henkilökohtaista, kirjallista palautetta. Myös toinen opettaja antoi kirjallista palautetta, mutta hän kiinnitti huomiota ennen kaikkea kirjoitelmien onnistuneisiin kohtiin. Tämän palautteen eron yhdistettynä kannustukseen kirjoittaa vapaasti, todetaan olleen merkittävän tekijänä siinä, että kirjoitelmien kirjoittamisesta ja siinä menestymisestä tuli käänteentekevä asia kirjoittajan elämässä. Käännöksen tarkoitti sitä, että luottamus omaa kyvykkyyttä kohtaan palasi.

Vieraat kielet

Vieraisiin kieliin kohdistuvista neljästä kertomuksesta yhdessä kerrotaan kieliopin, toisessa ääntämisen, kolmannessa sanaston ja neljännessä tekstin tuottamisen opettelusta. Kertomusten pienestä määrästä huolimatta ne siis kohdistuvat laajemmalle alueelle kuin koulusta olevat kertomukset vieraiden kielten opiskelusta. Kirjoittajista kolme opiskeli kirjoittamisvaiheessa vieraita kieliä yliopistossa. Näiden kertomusten oppimisympäristönä onkin yliopisto. Neljäs kirjoittaja kertoo vieraiden kielten opiskelusta iltalukiossa. Tämä tarjoaakin mielenkiintoisen lähtökohdan vieraiden kielten aikuisopiskelukertomusten ja kouluoppimisen kertomusten vertailemiselle.

"Vieraita kieliä voi osata ilman kielioppiakin oli ajatuksenani aina vuoteen -88. Iltalukioon meno muutti kuitenkin mielipiteeni toiseksi. 33-vuotiaana, saksan ja ruotsin tunneilla, täysin vailla kieliopin tuomaa turvallista pohjaa. Korvakuulolla pelasin pitkälle, jopa kiitettäviin numeroihin asti. Sitten tuli halu enemään, oli pakko saada selville perfektin ja pluskvanperfektin ero. (...) Opettajille, ainakin iltakoulussa, näky jääneen epäselväksi, kuinka 'ulkona' kieliopista opiskelijat ovat: harva uskaltaa tunnustaa, ettei tiedä mitään kyseisestä asiasta. (...) vähän väliä täytyy ottaa esille yksinkertainen suomen kielen peruskieloppi. (...) Sitä vanhaa inhoa kielioppia kohtaan on edelleenkin jäljellä, tosin nyt tiedän syyn inhoon, osaamattomuus, sehän se on pohjalla: mitä et hallitse, sitä inhoat. (...)" (E10.)

Kertomukseen E10 sisältyvät sekä minä-, oppiaine-, opettaja- ja opiskeluyhteisö- että toimintateemat. Minästä kerrotaan selviytyjänä, joka toimii vieraan kielen kanssa oman intuition varassa, koska oli unohtunut aiemmin opittu, jonka varassa oletettiin toimittavan. Minään liitetään myös viesti haluttomuudesta tunnustaa osaamattomuus. Sama ilmiö liitetään myös kanssaopiskelijoihin. Toiminnan osalta viestitään tilannekohtaisen selviytymisorientaation ohella epämiellyttävyydestä tarttua syvällisemmin asiaan, joka tuntui vaikealta. Epämiellyttävyydsdiskurssi sijoitetaan myös muutoksen jälkeiseen tilanteeseen ja laajennetaan koskemaan ylipäätään asioita, joita ei osaa. Muutokseen toimintatavassa

todetaan haastaneen sisällöllisen intressin heräämisen ongelmina olleita asioita kohtaan.

Kertomuksen E10 lähtökohdan muodosti se, että aiemmista opinnoista oli kulunut aikaa. Myös eräessä toisessa tämän tekstikokonaisuuden kertomuksessa on sama lähtökohta: aiemmista opinnoista oli kulunut runsaasti aikaa ja paitsi aiemmin opittu, myös opiskelun käytäntö oli unohtunut. Tässä kertomuksessa on kohteena sanaston opiskelu. Sanaston opiskelua kuvataan diskurssilla mekaanisesta ulkoluvusta:

”(...) Ensin luin vain ulkoa sanoja ja yritin painaa ne mieleen. Kun käänsin sivua olin unohtanut sanat ja niiden suomenkieliset vastineet. Paljon sanoja oli samanlaisia omasta mielestäni, en huomannut eroa.” (E23.)

Kertomus jatkuu diskurssilla vähittäisestä merkitysten löytymisestä:

”Vähitellen yksittäiset sanat merkitsivät jotain ja ne erottuivat. Havaitsin englannin kielen sanoja ympärilläni kaikkialla: mainoksissa ja televisiossa. (...)” (E23.)

Kouluoppimiseen kohdistuvien kertomusten joukossa on kaksi kertomusta, jotka liittyvät kielen ääntämiseen. Toisessa näistä tapauksista on kohteena f-äänteen opettelu suomen kielessä ja toisessa englannin kielen ääntäminen. Ongelmaksi f-äänten opettelussa kuvattiin sitä, että ei osannut asiaa suoraan. Ja koska ei osannut, täytyi yrittää opetella kotona. Englannin kielen ääntämisen opetteluun kohdistuneessa kirjoituksessa kuvattiin lähinnä hämmentyneisyyttä asian ensikohtaamisissa. Myös yhdessä aikuiskoulutuksesta olevassa, vieraaseen kieleen kohdistuvassa, kertomuksista opetellaan englannin kielen ääntämistä.

”Olen englannin opiskelija ja yksi kurssistamme on ääntämisen harjoittelu. Harjoittelussa tuli usein vastaan pitkiä ja vieraita sanoja, joiden ääntämystä ja painoja en tiennyt. (...) Oppimisprosessissa matkin opettajan mallia kunnes opin oikean tavan, myös tietyt teoreettiset säännöt auttoivat joissakin tapauksissa, joten aina opettajan mallia ei tarvinnut lopputulokseen pääsemisessä. Tarkistus tietenkin tapahtui mallin avulla. (...)” (E24.)

Kertomuksessa E24 matkitaan opettajan ääntöä ja käytetään hyväksi ääntösääntöjä vaikeiden sanojen oikean äännön oppimiseksi. Olennainen ero kouluoppimisen vastaaviin kertomuksiin verrattuna on se, että ääntämistä opetellaan ilman diskursseja näytöstä ja ahdistavuudesta.

Myös neljännessä tämän tekstikokonaisuuden kertomuksessa asettuu mahdollisuus itsenäiseen omaehtoiseen toimintaan keskeiseksi. Kertomuksessa opetellaan vieraskielisen tekstin kirjoittamista, mikä teema ei varsinaisesti ollut yhdenkään vieraisiin kieliin kohdistuvan koulukertomuksen joukossa. Vieraan kielen tekstien rakentaminen oli tosin läsnä joissakin koulun oppimiskertomuksissakin: niihin viitattiin kotitehtävien yhteydessä. Nimenomaan vaikeusvaiheessa kotitehtävien mainittiin olleen aina väärin. Myös tässä kertomuksessa kirjoitetaan virheistä. Mutta sen sijaan, että ne olisivat olleet ensisijaisesti osaamattomuuden todisteita, ne olivat asioita, joiden avulla sai selvittää itselleen, mitä ei osaa, ja missä tekee virheitä. Virheet siis asettuivat näiden kertomusten diskursseissa palvelemaan eri asioita kuin kertomuksissa kouluoppimisesta, joissa ne asettuivat pikemminkin osoittaman asemaa suhteessa muihin oppilaisiin.

”(...) Omien virheiden etsiminen tekstistä lause lauseelta niin, että rakenne sisäistyi. (...) Syntyi ajattelun malli, joka alkoi ohjata toimintaani oikein. (...) äärimmäisen palkitseva tapahtuma, motivoiva, kyky ratkaista omia ongelmia itse, kehittyi.” (D26.)

6.2. Kertomus liikunnasta lapsuudenajan harrastuskokemuksena

Lapsuudenajan harrastuksiin liittyvistä oppimiskertomuksista kohdistui suurin osa musiikkiin³¹⁶ ja musiikissa erityisesti pianonsoiton opetteluun. Muut lapsuudenajan harrastuskertomukset kohdistuivat liikuntaan ja liittyivät voimistelun, aitajuoksun, baletin ja tanssin opetteluun³¹⁷. Ne olivat kaikki kertomuksia ponnisteluista, oppimisesta ja oppimisen ilosta, vaikka ne saattoivat sisältää viestejä epäonnistumisenkin kokemuksista, mikä oli tyypillistä koululiikuntaan kohdistu-neille kertomuksille. Kertomus G50 kohdistuu telinevoimisteluun, mistä kerrottiin myös koululiikuntaan kohdistuvissa kertomuksissa.

"Aloitin telinevoimistelukerhon ollessani n. 1.–2. luokalla ala-asteella. (...) Ne, jotka eivät osanneet liikettä (esim. kuperkeikka, puolivoltti tms.) siirtyivät pois jonosta. Koska olin vasta aloittanut ja vielä suhteellisen nuori iältäni en vielä ollut oppinut tekemään esim. kärrynpyörää. Siinä kuitenkin jonottaessa vuoroni olin unohtanut sen, etten osannutkaan ja todella tajusin sen vasta kun olin pyllähtänyt patjalle mukkelis makkelis ja kaikki muut pyrähtivät nauruun. (...) Tämä olikin kipinä alkaa sitä todella opettelemaan. Itse asiassa tässä hämmen-tävässä tilanteessa ohjaaja yritti opettaa sitä minulle (...) mutta olin jämähtänyt niin täydelliseen paniikkiin siinä muiden tuijottamana, ettei oppimisesta tullut mitään.

Kun pääsin kotiin, sai olohuoneen pöytä kyytiä ja päätin alkaa todella opettelemaan. (...) illan mittaan (...) tein ihan oikeita kärrynpyöriä.

Kärrynpyörän oppimisella oli hyvä merkitys. Telinevoimistelua ajatellen pysy-tiin etenemään vaikeampiin liikkeisiin ja toisaalta tulin sosiaalisesti hyväksy-tymmäksi, kun pystyin samaan kuin muut.(...)" (G50.)

Kertomuksessa G50 korostuu toimintateema. Siinä viestitään osaamattomuuden tuottamasta epäonnistumisesta, määrätietoisista ja itsenäisistä ponnisteluista ja oppimisesta. Osaamattomuuden osalta on merkillepantavaa, että sitä ei perustella kykyjen puuttumisella, kuten koululiikunnassa, vaan sillä, että ei vielä ollut opetellut kyseistä asiaa. Myös toimintaa ohjaavissa normeissa on sekä saman-laisuutta että eroja vastaavaan koululiikuntakertomukseen verrattuna. Molem-missa kertomuksissa odotetaan suoritusvuoroa jonossa ja suoritus tehdään yksi kerrallaan toisten seurattessa tapahtuman kulkua. Mutta kertomuksessa G50

316 7 kertomusta

317 4 kertomusta

siitä, suorittaako liikkeen vai ei, sai itse päättää. Koululiikuntaan kohdistuvassa kertomuksessa liike oli pakko yrittää suorittaa. Kertomuksesta G50 löytyvät myös koululiikuntakertomuksille tutut ahdistusdiskurssi sekä diskurssi naurun kohteeksi joutumisesta. Tässä kertomuksessa nämä tekijät eivät kuitenkaan patologisoi oppimista, vaan toimivat virikkeenä päätökselle opetella asia.

6.3. Pyörällä ajon opettelu kertomuksen kohteena

Pyörällä ajon opettelu oli tyypillisin koulua edeltäneeseen lapsuuden aikaan sijoitettava oppimiskertomus. Näitä kertomuksia on tutkimusaineistossa yhdeksän. Kertomukset vaihtelevat pituudeltaan muutamasta sanasta³¹⁸ kymmeneen virkkeisiin³¹⁹, mutta tekstien laajuuteen liittyvistä eroista huolimatta kertomuksia yhdistävät tietyt tekijät. Ensinnäkin, pyörällä ajon oppimisen kertomukset ovat kaikki kertomuksia kyseisen taidon oppimisesta. Toiseksi, yhtä kertomusta lukuun ottamatta kaikkiin muihin pyörällä ajon opetteluun kertomuksiin sisältyy vähintäänkin maininta vaiheesta, jolloin vapaudutaan apurattaista tai opitaan ajamaan ”isojen” pyörällä. Kolmanneksi, pyörällä ajon oppimisen kertomuksiin sisältyy viestejä aseman muutoksesta: ajotaidon oppiminen merkitsi siirtymistä pikku tytön asemasta ison tytön asemaan. Kertomuksissa toistuvat myös teemat opetteluprosessin haavereista ja elämänpiirin laajenemisesta ajotaidon saavuttamisen myötä.

Otan tarkempaan tarkasteluun ne neljä kertomusta, jotka olivat tekstisisällöiltään muutamaa sanaa laajempia.

”Muistan erittäin hyvin, kuinka pienenä tyttönä (...) päätin, että minun täytyy oppia ajamaan pyörällä. Sillä kun pääsee liikkumaan nopeasti. Meillä oli kotona yksi iso aikuisten pyörä, jonka pystyssä pitäminenkin oli tosi vaikeaa, kun ei kunnolla yltänyt ohjaustankoon kiinni. En saanut mennä harjoittelemaan maantielle, vaikka autoja kulki siihen aikaan tosi harvoin.

Aluksi pyysin aikuista naapurin Heikkiä pitämään pyörää tasapainossa ja pukkaamaan. Minä poljin ja ohjaustanko tuijasi puolelta toiselle. Kauan ei aikuisen apua riittänyt, mutta olin päättänyt, että nyt minä opettelen ja opin ajamaan. Hilasin itseni polkimille ja poljin vähän matkaa niin paljon kuin jaksoin, sitten kaatua kupsahdin ja kävi kipeää. Koska olin päättänyt oppia, en lannistunut vastoinkäymisestä. Kun osasin polkea vähän pidemmän matkan suoraan, en osannutkaan ohjata. Ajoin ensin pahki saunan seinään, sitten pirtin seinään. Sen päivän kipuannos oli täynnä. Allapäin ajattelin, että en minä taida oppia kukaan ajamaan.

Seuraavana päivänä vaivat olivat unohtuneet, jäljellä oli vain kova oppimisen halu. (...) Iltapäivällä olin omasta mielestäni jo melkoinen mestari. Vaikka tielle oli kielletty menemästä, en malttanut olla lähtemättä näyttämään naapurin

318 Kertomukset A7, A8, A18, F12 ja F19

319 Kertomukset B13, C15, C23 ja G29

Marjatalle, kuinka hyvin osasin ajaa. Aluksi meni hyvin siihen asti, kun kuulin takaani auton äänen. Hädissäni katsoin taakseni ja näin, että auto sieltä oli tulossa, vaikkakin aika kaukana vielä.

Kummasti kaikki tapahtumat ja tunteet muistan näin vuosikymmenienkin jälkeen, näen vieläkin silmissäni mustan auton ja sen tien kohdan, missä auto silloin oli.

Oppilaan hyvä ajotaito ei kestänyt tällaisia ylimääräisiä kuvioita. (...) Muistan kuinka kurkin ojasta häpeissäni ohimenevää autoa, näkivätköhän ne. Sitten rupesi käymään kipeää. Risut raapivat joka puolelta ja pyörä oli tehnyt isoja mustelmia kun se kaatuen rymisteli päälleni. En mennyt naapuriin enkä itkenyt. (...) Muutaman päivän kuluttua ajoin ylpeänä naapuriin näyttämään, kuinka hyvin osaan ajaa." (C15.)

Kertomuksen C15 minädiskursseissa viestitään omasta päätöksestä oppia ajamaan polkupyörällä ja omaehtoisesta toiminnasta kyseisen taidon oppimiseksi. Toiminnan aloitus tosin edellyttää naapurin apua. Avustaja mahdollistaa sen, että saadaan tuntuma opeteltavana olleeseen asiaan. Opetteluprosessia kuvataan diskursseilla sitkeästä ja peräänantamattomasta sekä uhkarohkeastakin yrittämisistä, epäonnistumisista ja uudelleen yrittämisestä. Viesteillä haavereista vahvistetaan kuvaa ponnistelujen rankkuudesta, mutta toisaalta niissä kerrotaan siitä, etteivät haaverit estäneet opettelun jatkamista. Pikemminkin niitä kuvataan sellaisiksi episodeiksi opettelun prosesseissa, joista pyritään pääsemään pois nopeasti ja toisten huomaamatta. Mutta mikäli haaveri kuitenkin tuottaa tarpeen keskeyttää opettelu, keskeytys rajataan tilapäiseksi.

Aloitusvaiheen avustajan lisäksi kertomukseen ei sisälly muita avustajia. Kertomuksen oppimisyhteisö on kokonaisuudessaankin pääosin itse valittu sekä sen mukaan, keitä välittömään oppimisyhteisöön kuului että sen mukaan, milloin nämä ovat läsnä. Oman valinnan perusteella prosessin alkuvaiheessa on avustaja ja vaihetta, jolloin alkoi olla tuntuma taidon osaamisesta, tekee mieli saada naapurin tyttö todistamaan. Osittain kertomuksen C15 oppimisyhteisö oli sattumanvarainen. Sattumanvaraista ja ei-toivottua yhteisöä edustavat yllättäen takaa tulleen auton matkustajat, jotka saattoivat nähdä yllättävän tilanteen tuottaman haaverin.

Kertomus C15 sisältää myös näyttödiskurssin, kuten edellä jo oli esillä. Näyttödiskurssissa kerrotaan halusta näyttää osaaminen naapurin työlle. Siihen ei sisälly viestiä näytöstä paremmuuden osoittamisen merkityksessä, mikä diskurssi oli tavallinen kouluoppimisen kertomuksissa.

Polkupyörällä ajamisen taidon oppimisen merkityksen todetaan olleen siinä, että pääsi nopeammin paikasta toiseen.

Muissa kolmessa tarkasteluun valitsemassani polkupyörällä ajon oppimisen kertomuksessa ei minä- ja toimintadiskursseissa viestistä vastaavasta itsenäisyydestä kuin kertomuksessa C15. Yhdessä kertomuksessa sekä oppimisprosessin alun haaste että sen ohjaus tulevat ulkoa päin, vanhemmilta³²⁰, yhdessä

kertomuksessa halusta päästä mummon kanssa pyöräretkille³²¹ ja yhdessä tarpeesta päästä itseään isompien kavereiden mukaan³²². Kahdessa viimeksi mainitussa kertomuksessa oppijan subjektiutta oppimisprosesseissa kuvataan laajempina kuin kertomuksessa, jossa vanhempien kuvataan olleen oppimisprosessin alkamisessa ja etenemisessä keskeisessä asemassa. Kahteen jälkimmäiseen kertomukseen sisältyy myös haavereita – mustelmia³²³ ja haava, jota piti käydä lääkärissä ompeluttamassa³²⁴ – kertomuksen C15 haaverikuvauksen tavoin. Haavereista ei kerrota kertomuksessa, jossa olennaisen osan oppimisprosessikuvausta muodostavat oppimista avustavat vanhemmat.

"Tarve oppia ajamaan pyörällä ilman apurattaita heräsi 7-vuotiaana, kun kouluun meno alkoi lähestyä. Koska kukaan näkemäni koululainen ei käyttänyt apurattaita, myös minun piti päästä niistä eroon.

Aluksi harjoitteleminen ilman tukirattaita oli todella pelottavaa ja olisin oikeastaan halunnut lopettaa koko touhun. Pelkäsin kaatuvani, vaikka isä tai äiti oli koko ajan tukemassa ja antamassa vauhtia. Meni useita päiviä ennen kuin mitään edistymistä tapahtui. Tasapainon saavuttaminen ja pitäminen ajaessa ei ole lainkaan niin helppoa, kuin miltä se näyttää. Aluksi hetkelliset tasapainotilat ilman tukea olivat hyvin sattumanvaraisia. Enkä oikeastaan tiennyt, kuinka tasapainoon päästään. Kun tukijani tunsu, että olen tasapainossa, hän päästi irti ja kaikki sujui hyvin kunnes minun piti tehdä muutakin kuin istua kieli keskellä suuta, esim. polkea tai kääntyä (...) Pyörällä ajamaan oppiminen merkitsi minulle sitä, että tunsin olevani kypsä kouluun. Olin nähnyt koululaisten pyöräilevän kouluun ja nyt kun itsekin osasin ajaa uskoin sopeutuvani joukkoon." (C23.)

Kertomuksessa C23 tulee opettelemisen haaste ulkoa päin: kouluun meno edellytti siinä määrin ison tytön osaan astumista, että tuli luopua apurattaista. Avustajat pitivät kiinni, kontrolloivat osaamista ja pyrkivät kannustamaan seuraavaan oppimisprosessin vaiheeseen siirtymistä. Opettelijan oma subjektiivisuus oli kapea. Vaikeus näyttää punoutuneen siihen, että oppijalla ei subjektina ollut otetta opeteltavasta asiasta.

Kertomuksessa C23 paikannetaan oppimisen merkitys siihen, että sai vastattua haasteeseen, joka oli asettunut eteen: oli riittävän iso tyttö sopeutuakseen kouluun. Saavutetun taidon avulla siis näytettiin, että oli kykenevä siihen, mikä oli edessä. Nimetty merkitys on olennaisesti erilainen kuin kertomuksessa C15 sekä kahdessa muussa tämän ryhmän kertomuksessa. Kaikissa niissä ajotaidon oppimisen merkitys paikannetaan ensisijaisesti käyttöön: polkupyörällä päästiin nopeammin paikasta toiseen ja elämänpiiri laajeni. Näiden merkitysten lisäksi ajotaidolla näytettiin kavereille, että oltiin isoja tyttöjä.

321 Kertomuksessa G29
 322 Kertomuksessa B13
 323 Kertomuksessa B13
 324 Kertomuksessa G29

6.4. Kertomukset opetus- ja ohjaustyössä oppimisesta

Opetus- ja ohjaustyössä oppimiseen kohdistuu 13 kertomusta. Näistä on 11 naisen ja 2 miehen kirjoittamaa. Jaoin kertomukset kolmeen kategoriaan sillä perusteella, mistä uuden asian oppimisen haasteen kerrotaan tulleen. Haasteet olivat seuraavat:

1. Oli pakko yrittää opetella ”talon tavat”, koska oli uusi työyhteisössä ja koska myös opettajan työ oli uutta. Tällaisia kertomuksia on kaksi³²⁵.
2. Kirjoittaja oli toiminut pitempään tietyssä työympäristössä ja hänen työtehtävänsä olivat joiltain osin muuttumassa tai hänen työkontextinsa oli laajenemassa ja hän oli katsonut mielekkääksi opiskella muutokseen liittyviä asioita etukäteen. Tällaisia kertomuksia on viisi³²⁶.
3. Oli tarve oppia välittömästi opetettavana ollut asia. Tällaisia kertomuksia on kuusi³²⁷.

Sekä kategoriassa 2 että 3 on yksi miehen kirjoittama kertomus.

Ensimmäiseen kategoriaan sijoittamistani kahdesta kertomuksesta toisessa opetellaan ”käsittelemään” lapsia tavalla, joka oli vallalla yhteisössä, johon tuli työhön³²⁸ ja toisessa käyttämään työyhteisössä käytössä ollutta periaatetta koearvosanojen määräämisessä³²⁹. Molemmissa kertomuksissa opetellaan yhteisön normeja ja yhteisön mukaiseen toimintatapaan mukautumista.

Toiseen kategoriaan sijoittamistani neljästä naisen kirjoittamasta kertomuksesta yhdessä opetellaan tuotevastuulakia, yhdessä virkaehtolainsäädäntöä, yhdessä viittomakieltä ja yhdessä kankaankudontaa. Miehen kirjoittamassa kertomuksessa on oppimisen kohteena Turbo Pascal -ohjelmointikieli. Kertomuksia yhdistää edellisen kategorian kertomuksiin verrattuna suurempi vapaaehtoisuus ja haasteellisuus. Haasteellisuus tulee siitä, että uuden oppiminen liittyy uuteen haasteelliseen tehtävään ja sen ennakointiin.

Kouluoppimiseen kohdistuvan tutkimusintressini kannalta mielenkiintoisimman ryhmän muodostavat kategorian 3 kertomukset, koska ne liittyvät konteksteihin, jotka suorimmin rakentavat oppilaan oppimiskontekstia koulussa. Kolmannen kategorian kertomuksia edustaa kertomus G52.

"Kysymys oli energiaravintoaineiden aineenvaihdunnasta (...) valmistelin ko. asiaa seuraavalle ravinto-opin tunnille. En osannut selittää sitä itselleni kuin päällisin puolin. Tunsin, että tämä asia jäisi myös oppilaille epäselväksi.

325 Kertomukset B4 ja C4

326 Kertomukset C28, G2, G8, G11 ja G24

327 Kertomukset E32, F26, G30, G44, G49 ja G52. Sijoinin kertomuksen E32 kategoriaan 3, mutta sen olisi voinut sijoittaa myös kategoriaan 1 sillä perusteella, että se alkaa siitä, kun tullaan aloittelevana sijaisopettajana uuteen työympäristöön. Kertomuksessa kuitenkin varsinaisesti kuvataan teknisen työn opettamista ja välttämättömyyttä oppia siihen liittyviä, välittömästi opetettavina olleita asioita.

328 Kertomuksessa C4

329 Kertomuksessa B4

Tarve opetella asia ensin itse kunnolla lähti siitä, että en kerta kaikkiaan kehdannut mennä luokan eteen ja 'räpäistä' asiaa vähän pinnalta ja tiesin myöskin, että luokassa oli oppilaita, jotka varmasti halusivat saada asiasta kunnolla selon ja he varmasti kyselisivät minut penkin alle tässä asiassa. (...) Ensin en tahtonut tajuta mitään koko asiasta. Luin tekstin varmaan kolmekymmentä kertaa läpi, eikä asia tullut sen selvemmäksi. Sitten huomasin, että piirtäminen, 'rautalangasta vääntäminen', voisi helpottaa tilannetta. Se auttoi ja asia meni jotenkin jakeluun. Harjoittelemalla ja kertaamalla sain asiaan varmuutta lisää. Asian oppimisella oli se merkitys, että pystyin opettamaan saman asian myös omille oppilailleni ja löysin myös hyvän tavan opettaa se." (G52.)

Kertomuksessa G52 tulee opetteluun haaste siitä, että joutui opettamaan asian, joka oli itsellekin outo ja joka tuntui vaikealta oppia tavanomaisella tavalla. Lisähaasteen tarjoaa tietoisuus siitä, että luokassa oli oppilaita, jotka halusivat oppia asian kunnolla ja tulisivat vaatimaan pätevää opetusta. Opiskeluprosessin kuvataan aluksi olleen kouluoppimiselle tyypillisen: asiaa luettiin ja luettiin ja yritettiin osata. Yrittämisen tuloksettomuuden viestitään pakottaneen muuttamaan toimintatapaa. Muutos tarkoitti sitä, että aineenvaihdunnan opetteluun otettiin avuksi piirtäminen. Tämän jälkeen piirroksot ja teksti yhdessä toimivat asian opetteluun välineinä. Kertomus G52 ei sisällä avustajia. Oppimisyhteisö on yhteisö, jolle asian joutui opettamaan. Vastaava tilanne on kahdessa muussa tämän tekstiryhmän kertomuksessa³³⁰.

Kuvion käyttö saattaa myös auttaa oppimisessa³³¹. Tällainen on tilanne kertomuksessa, jossa joudutaan sijaisopettajana opettamaan tanssin askelkuvioita ja opetus epäonnistuu ensimmäisen oppilasryhmän kanssa. Epäonnistuminen tarkoittaa sitä, että askelkuvioiden opetteluun sijasta tanssia opetellaan vapaan harjoittelun avulla, mihin opettaja oli saanut tuntuman omasta tanssiharrastuksestaan. Askelkuvioiden ja niiden opettamisen oppiminen tapahtuu tutkimalla askelkuvioita kirjallisuudesta ja avustamalla toista opettajaa saman asian opettamisessa. Prosessi tuotti onnistuneen oppitunnin. Onnistumisen mahdollistajaksi käytettävissä olleen ajan niukkuuden vuoksi asetetaan asiantuntija-apu. Asiantuntija-avustaja oli henkilö, jolta saattoi kysyä kirjallisuutta ja joka otti omalle samaan asiaan liittyneelle oppitunnilleen seuraajaksi. Ilman apua oletetaan tanssinopetuksesta muodostuneen oppitunteja sählyn parissa.

Yhdessä tämän tekstikokonaisuuden kertomuksessa sisällytetään opetteluun haasteeseen mielenkiintoinen väite. Väitteen mukaan erityisesti silloin, kun opettaa pieniä lapsia, tulee opettavan asian olla itselle "täysin selvän". Tulkitsen väitteen liittyvän siihen, että lukutaidottomien lasten kanssa työskennellessä ei voi pidättäytyä teksteissä, ja nimenomaan siksi on tunnettava se, mistä teksti kertoo. Kyseisessä kertomuksessa olivat opettavina viljalajit alle kouluikäisistä lapsista koostuneelle lapsiryhmälle. Viljalajien oppiminen niiden opettamiseksi edellytti viljalajien tunnistamista ulkonäön ja maun pe-

330 Kertomuksissa F26 ja G11

331 Kertomuksessa G30

rusteella ja niiden käyttötarkoitusten tietämistä. Asian opettelu ja sen opettamiseen valmistautuminen sisälsi käynnit viljapelloilla, viljojen maistelun ja viljoihin liittyvien asioiden etsimisen tietokirjoista. Lisäksi tarvittiin kirjoja, joissa viljalajeihin liittyviä asioita käsitellään lapsenomaisesti. Tarvittiin myös kuvia eri työmuodoista ja oman osaamisen varmistamista asiantuntijalta. Opettelun prosessin ”kruunasi” se, että pääsi myöhemmin syksyllä tutustumaan myllyyn. Oppilaille prosessi oli niukempi, sillä viimeinen vaihe tapahtui eri lapsiryhmän kanssa³³².

Miehen kirjoittamassa tähän kategoriaan sijoittamassani kertomuksessa opetetaan teknistä työtä tilanteessa, jossa ei ollut saanut koulutusta tehtävään eikä kokemusta ollut. Työskentely aloitetaan käsitöiden tekemisen sijasta teksteistä: kalvoista, jotka liittyivät kone- ja sähköoppiin. Kirjoittamisen sijasta oppilaat olisivat kuitenkin halunneet tehdä käsitöitä. Myöhemmin kirjoittaja hankki työmallit ja teki itse opetettavat työt ja sai tätä kautta otteen opettamaansa asiaan ja myös oppilaat innostumaan³³³.

332 Kertomuksessa G44

333 Kertomuksessa E32

7. Näytön voimalla ja varjossa koulutiellä: yhteenveto ja pohdinta

Tutkimus kohdistui kouluoppimiseen mieleenpainuneiden oppimiskertomusten kautta. Olin kerännyt kertomukset kasvatustieteen perusopintoihin kuuluneilla luennoilla Oulun avoimessa yliopistossa vuosina 1989–1993. Kertomusten määrä oli 314. Lähes kaikki kertomusten kirjoittajat olivat naisia. Käytin kertomusten analysoinnissa sekä sisällön- että diskurssianalyttisiä tutkimusvälineitä. Sisällönanalyttisin keinoin etsin kertomusten oppimisympäristöt ja kohteet sekä oppimisympäristöittäin ja kohteittain tyypilliset ja tyypillisestä poikkeavat kertomukset. Tämä työ edelsi ja pohjusti diskurssianalyttisten tekstikokonaisuuksien ja analysointiasetelmien rakentamista. Diskurssianalyttisin metodein selvittelin, miten vaikeuksista kerrottiin eri oppiaineissa, millaiseksi kertomuksissa rakennettiin oppimisyhteisö, miten oppija paikansi itsensä suhteessa opettajaan, oppiaineeseen ja toisiin oppilaisiin sekä miten erilaiset diskurssit aktualisoituivat ja muutuivat yksittäisten kertomusten sisällä, kertomuksissa eri oppiaineista ja eri oppimisympäristöissä.

Kertomukset erosivat toisistaan monin tavoin. Ensinnäkin ne erosivat toisistaan aikaulottuvuudeltaan. Aikaulottuvuuksiin liittyneet erot olivat kahtalaisia. Ne olivat eroja sen perusteella, millä vuosikymmenellä tapahtuneesta oppimisesta kerrottiin ja eroja sen mukaisesti, kerrottiinko kestoaltaan lyhytaikaisesta vai pidemmästä oppimistapahtumasta. Ajallisesti vanhimmat kertomukset sijoituivat 1950-luvulle ja uusimmat 1990-luvun alkuvuosille, joskin pääosa kertomusten oppimistapahtumista sijoittui 1970- ja 1980-luvuille. Oppimistapahtuman keston suhteen lyhimmissä kertomuksissa viestittiin yksittäisen tehtävän oivaltamisesta ja pisimmissä useiden vuosien mittaisista ja useiden eri oppimisympäristöjen yli ulottuneista prosesseista.

Toiseksi, kertomukset erosivat toisistaan sen mukaan, mihin oppimisympäristöön, tai mihin oppimisympäristöihin, ne oli sijoitettu. Tehtävänannossa pyydettiin viidellä aineistonkeruukerralla seitsemästä kirjoittamaan ensisijaisesti mieleenpainuneesta kouluoppimisesta ja kahdella aineistonkeruukerralla mieleenpainuneesta oppimisesta ilman oppimisympäristörajausta. Tällä perusteella olisi olettanut, että pääosa kertomuksista olisi kohdistunut kouluoppimiseen. Näin ei kuitenkaan ollut. Tutkimusaineiston 314 kertomuksen oppimistapahtumasta kohdistui vain 44 prosenttia kouluoppimiseen. Kouluoppimisen sijasta

kerrottiin 22 prosentissa kertomuksista aikuiskoulutukseen, 10 prosentissa työelämään ja 11 prosentissa instituutioiden ulkopuolelle sijoittuneesta oppimisesta. Myös harrastustoiminnassa oppimisesta ja autolla ajon oppimisesta kirjoitettiin.

Kolmanneksi, kertomukset erosivat toisistaan sen mukaan, millaisia viestejä tunnekokemuksista niihin oli sisällytetty. Yllättävää, joskin aiempien tutkimustulosten suuntaista (ks. esim. Kannas 1995, 112–120; Laine 1997) oli, että nimenomaan kouluoppimiseen kohdistuneisiin kertomuksiin sisältyi runsaasti viestejä kielteisistä tunnekokemuksista.

Kertomukset erosivat toisistaan myös oppimiskohteen kompleksisuuden ja oppimistapojen perusteella sekä sellaisten tekijöiden perusteella, millaisista oppimisen intresseistä niissä kerrottiin ja oliko kirjoittaja nainen vai mies. Kouluoppimiseen kohdistuneissa kertomuksissa oppimisen intressit olivat ensisijaisesti välineellisiä. Keskeisinä oppimistyöskentelyä motivoineina tekijöinä kerrottiin olleen joko tarpeen selviytyä kokeesta tai tarpeen menestyä siinä hyvin tai menestyä hyvin koulussa. Paljon harvemmin kerrottiin intresseistä, jotka olisivat rakentuneet oppiaineen tai opittavana olleen asian erityisestä mielenkiintoisuudesta. Sitä paitsi, niissäkin tapauksissa, joissa kerrottiin sisällöllisen mielenkiinnon heräämisestä opittavana ollutta asiaa kohtaan, sen kerrottiin rakentuneen pikemminkin opiskeluprosessin aikana kuin luonnehtineen opiskelua lähtökohtaisesti. Viimeksi mainittu seikka sinänsä tukee esimerkiksi Davydovin ja toiminnanteoreettisen tutkimusyhteisön käsityksiä opiskelumotiivaatiosta ja sen muotoutumisesta. Heidän näkemystensä mukaan oppimisen motiivit ovat muuttuvia ja ne sekä rakentuvat että muuttuvat subjektin oppimiskohteeseen suuntautuvien oppimistekojen prosessissa (ks. Hakkarainen 1990; Engeström 1984; Davydov 1984).

Kertomuksista oli myös erotettavissa oppimistapahtuman perusteella selvästi rajautuvia tapauksia, ja tapauksia, jotka eivät olleet ajallisesti selvärajaisia Ari Antikaisen ja hänen tutkimusryhmänsä tutkimustulosten tavoin (ks. Antikainen 1996, 254–256). Pääosa kertomuksista, jotka eivät olleet selvärajaisia, oli kertomuksia kouluoppimisesta ja kohdistui jonkin oppiaineen tai sen osalueen opiskeluun. Koulun lisäksi joitakin tällaisia kertomuksia oli yliopisto-opiskelusta. Lähes kaikki ei-selvärajaiset kertomukset olivat vaikeuskertomuksia ja pääosa niistä kohdistui matematiikkaan. Mutta kaikki matematiikkaan kohdistuneet vaikeuskertomukset eivät kohdistuneet ensisijaisesti matematiikan oppisisältöihin. Osa kyseisistä kertomuksista kohdistui pikemminkin tietynlaisen, matematiikan oppimisen esteeksi käyneen suhtautumistavan oppimiseen matematiikkaa kohtaan ja tästä suhtautumistavasta irtaantumiseen.

Antikaisen ja hänen tutkimusryhmänsä tuloksia vastaa myös se, että koulu ei osoittautunut ensisijaiseksi ympäristöksi, kun kerrottiin mieleenpainuneesta oppimiskokemuksesta (ibid.; ks. myös Aittola ym. 1995; Laine 1997). Koulun kohdistuneiden kertomusten kokonaisuuden ohella koulun toissijaisuutta mieleenpainuneiden oppimiskokemusten ympäristönä osoitti myös se, että vaikka aineistonkeruussa yritettiin saada oppimiskertomuksia nimenomaan koulusta, kirjoitettiin kouluoppimisen sijasta mieluummin vaikkapa autolla tai pyörällä ajon oppimisesta, mikäli tähän annettiin mahdollisuus. Oppivelvollisuuskouluun ja lukioon sijoittuneiden kertomusten osuus oli vain 15–20 prosenttia kaikista

kertomuksista kahdella sellaisella aineistonkeruukerralla, jolloin sai kirjoittaa mihinkä tahansa oppimisympäristöön sijoittuneesta oppimiskokemuksesta. Sellaisilla aineistonkeruukerroilla, joilla pyydettiin ensisijaisesti kirjoittamaan kouluoppimisesta ja vaihtoehtoisesti jostakin muusta, oli kouluoppimiskertomusten osuus noin 50 prosenttia kaikista kertomuksista.

Koska käsillä oleva tutkimus kohdistui nimenomaan kouluoppimiseen, tarkastelen tutkimuksen tuloksia kouluoppimiseen kohdistuneiden tutkimustehtävien ehdoilla. Mielenkiintonani kouluoppimisen osalta oli selvittää, mistä oppiaineista kertomukset olivat, mikä oli kertomuksille tyypillistä ja tyypillisestä poikkeavaa ja miten eri oppiaineiden oppimisessa kerrottiin minästä oppijana, oppiaineesta, oppimisyhteisöstä sekä oppimistoiminnasta ja oppimisen tuloksesta. Tarkastelen näitä teemoja erikseen naisten ja miesten kirjoittamien kertomusten osalta. Aloitan naisten kirjoittamista kertomuksista.

Vaikeuksista voittoon kertomuksissa matematiikan oppimisesta

Sekä naisten että miesten kirjoittamien kouluoppimiseen kohdistuneiden kertomusten suurimman ryhmän muodostivat kertomukset matematiikan opiskelusta. Tätä on helppo selittää esimerkiksi sillä, että matematiikkaa opiskellaan läpi kouluajan ja matematiikan oppituntien määrä on suhteellisen suuri. Mutta myös esimerkiksi äidinkieltä opiskellaan läpi kouluajan ja senkin tuntimäärät ovat melko isot. Äidinkielestä oli kuitenkin vain neljäsosa kertomuksia matematiikkaan kohdistuneiden kertomusten määrään verrattuna.

Matematiikkaan kohdistuneiden kertomusten runsautta on mahdollista selittää myös sillä, että matematiikassa kohtaa helposti tilanteita, joissa tiedostaa osaamattomuutensa. Osaamattomuuden tiedostamista voidaan pitää tietoisien oppimiskokemuksen muodostumisen kannalta tärkeänä asiana (ks. esim. Davydov 1977, 286; 1984; 1988; Engeström 1983).

Edellä mainittujen kahden tekijän lisäksi matematiikkaan kohdistuneiden kertomusten runsautta on mahdollista selittää myös kahdella sekä tämän tutkimuksen kertomuksista että muista tutkimuksista esille tulleella erityistekijällä. Ensinnäkin, matematiikan opiskeluun ja siinä menestymiseen tai menestymättömyyteen liitetään kulttuurissamme keskimääräistä enemmän oppijan koko persoonaa ja tulevaisuuttakin määrittäviä tekijöitä. Jatkokoulutusmahdollisuuksiin liitettyjen tekijöiden ohella, ja niihin liittyen, toinen tällainen tekijä on oletamus älyllisen kyvykkyyden erityisestä yhteydestä matematiikassa menestymiseen – ja toisin päin, usko älyllisen kyvykkyyden puuttumisesta, mikäli matematiikassa on vaikeuksia (ks. esim. Burton 1996, 141).

Myös tämän tutkimusaineiston kertomuksissa pidettiin matematiikkaa oppiaineena, jossa menestyminen tai menestymättömyys ovat kiinni henkilön kyvyistä. Samalla matematiikka osoittautui oppiaineeksi, jossa menestymättömyyden viestittiin muita oppiaineita selvemmin tuottaneen huonommuuden- ja alemmuudentunteita sekä vieraantuneita ja tuloksettomia yrittämisen prosesseja. Sen

menestyikö vai ei matematiikassa, kuvattiin olleen merkityksellisen myös sen kannalta, minkä aseman luokassa sai. Kertomuksissa ”roikuttii” toisten alapuolella, oltiin ”samalla tasolla” kuin toiset tai toisten ”yläpuolella”. Eriyis-asemassa tässä valtastruktuurissa oli opettaja. Hänet kuvattiin suhteellisen etäiseksi ja autoritatiiviseksi; etäisemmäksi, autoritatiivisemmaksi ja pelottavammaksi kuin esimerkiksi biologian, äidinkielen tai vieraiden kielten opettaja.

Merkillepantavaa matematiikkaan kohdistuneissa naisten kirjoittamissa kertomuksissa oli myös se, että käänne saattoi sisältää viestin kertojalle merkittävän uuden ihmissuhteen ilmaantumisesta ja että käänteen jälkeinen tekstiosuus useissa tapauksissa sisälsi viestejä toiminnan itsenäistymisestä ja omaehtoisuudesta. Uusi ihmissuhde ei tarkoittanut uutta opettajaa, vaan esimerkiksi poikakaveria. Uuden ihmissuhteen kuvaukseen sisällytettiin viestejä tämän luotettavuudesta, ystävällisyydestä ja valmiudesta antaa aikaa toiselle. Itselle merkittävän ihmisen avustuksella ei pelkästään parannettu matematiikan osaamista eikä pelkästään nostettu koe- ja todistusnumeroita. Näiden lisäksi saattoivat lisääntyä myös usko omiin kykyihin³³⁴ ja itsearvostus.

Käänteen jälkeisiin kertomusosuuksiin sisällytetyt viestit toiminnan itsenäistymisestä pitävät sisällään viestin toiminnan aiemmasta epäitsenäisyydestä. Toiminnan epäitsenäisyys näyttikin olevan erityinen komponentti kertomuksissa matematiikan oppimisen vaikeuksista kyvyttömyys-, huonommuus- ja pelkoviestien ohella sekä sen ohella, että viestittiin uskon menettämisestä matematiikan oppimiseen. Avain ongelmista pois pääsemiseen ei ollut pelkästään eikä ensisijaisesti entistä ankarammassa yrittämisessä, vaan siinä, että alkoi uskoa itseensä ja omiin mahdollisuuksiinsa oppia.

Opettaja ei ollut juuri lainkaan läsnä matematiikkaan kohdistuneiden kertomusten käänneosuuden teksteissä eikä teksteissä, joissa kuvattiin käänteen jälkeistä aikaa. Poikkeuksen muodosti kertomus, jossa sijaisopettajan epäoikeudenmukaisuuden viestittiin olleen ensisijaisena ongelmien aiheuttajana. Tässä kertomuksessa sijaisopettajan poistumisen ja oman opettajan tulemisen takaisin viestittiin merkinneen käännettä pois peloista ja ahdistuksesta matematiikan tunneilla.

Aikuiskoulutuksesta olleista viidestä matemaattisiin aineisiin kohdistuneesta kertomuksesta kaksi yliopistoon sijoittunutta kertomusta sopivat edellä olevaan kuvaan ja vahvistivat sitä, vaikkakaan ne eivät sisältäneet kuvauksia opettajasta. Kolmas yliopistosta ollut kertomus oli poikkeuksellinen kaikkien matematiikkaan kohdistuneiden kertomusten joukossa. Poikkeus oli siinä, että opiskelijat rakensivat yhteisen opiskeluryhmän. Opiskelijoiden keskenään organisoiman yhteistyön viestittiin muuttaneen ”ei minusta ole” -asenteen ennakoivaksi, tulokselliseksi ja riemulliseksikin oppimiseksi.

Toinen matematiikkaan kohdistuneisiin kertomuksiin liittynyt erityistekijä, jolla oletan olevan mahdollista selittää matematiikkaan kohdistuneiden kerto-

334 Itseensä uskomisen tärkeydestä ihmiselämässä on mielenkiintoisella tavalla kirjoittanut esimerkiksi Boris Bratus (ks. Bratus 1990, 29).

musten runsautta, löytyi kertotaulun opettelu kertomuksista. Kertomukset kertotaulujen opettelusta olivat koko oppiaineeseen tai sen jollekin osa-alueelle kohdistuneiden vaikeuskertomusten ohella toinen matematiikan kouluoppimisen kertomusten suuri ryhmä. Näitä kertomuksia yhdistivät viestit normeista, normikontrollista ja normien täyttämisen tai täyttämättä jäämisen seurauksista. Kertotaulun opettelemisen kertomukset olivatkin ennen kaikkea kertomuksia toiminnasta moraaliltaan kelvollisen oppilaskoodin saavuttamiseksi. Tämän koodin tunnusmerkkejä olivat ehdoton kuuliaisuus auktoriteettia kohtaan, nopeus ja virheettömyys. Tunnusmerkit sopivat hyvin kuvaan, jonka esimerkiksi Ulrich Beck (1986, 237–248) on rakentanut koulusta oppilaita teollisuustyyppiseen palkkatyöhön valmentavana instituutiona (ks. myös esim. Aittola 1998a, 173–174; Salomaa 1998; Denscombe 1985).

Se, että kaikki kertomukset kertotaulun opettelusta olivat naisten kirjoittamia, saattaa puolestaan viestiä eräissä tutkimuksissa esille nousseesta sukupuolisuuteen liittyneen ilmiöstä, eli siitä, että koulunormisto asettuisi tyttöjen kouluarkea määrittäväksi tekijäksi merkittävämmällä tavalla kuin se määrittää poikien kouluarkea (ks. Stanworth 1987, 205–206, 208; Sadker & Sadker 1992, 66; Riddell 1992; Harris et al. 1993; Thorne 1993).

Matematiikkaan kohdistuneiden kertomusten runsautta on siis mahdollista selittää paitsi sillä, että matematiikkaa opiskellaan läpi kouluajan ja että matematiikan opiskelussa on helppo tiedostaa osaamattomuutensa, myös sillä, että samalla kun kirjoitettiin matematiikan opiskelusta, saatettiin kirjoittaa myös oman position etsimisestä suhteessa koulun ylläpitämiin oletuksiin kunkin älyllisistä kompetensseista ja kelvollisen oppilaan statuksesta.

Naisten kirjoittamat matematiikkaan kohdistuneet vaikeuskertomukset olivat pääasiassa tyyppiä *vaikeuksista voittoon*, mikä tarkoitti sitä, että kertomukset sisälsivät paitsi sellaisen tekstiosuuden, jossa kerrottiin vaikeuksista, myös tekstiosuudet, joissa kerrottiin käänteestä, joka tavalla tai toisella ratkaisi ongelmia, ja käänteiden jälkeisestä toiminnasta. Tämä oli yksi mahdollinen vaikeuskertomusten tyyppi myös naisten kirjoittamien vieraisiin kieliin, fysiikkaan, kemiaan ja käsitöihin kohdistuneiden kertomusten joukossa, mutta ei ainoa. Lopputuloksen osalta vaikeuskertomukset voidaan nimittäin jakaa kolmeen ryhmään: kertomuksiin *vaikeuksista voittoon*, kertomuksiin *vaikeuksista katkeraan osaamiseen* ja kertomuksiin *vaikeuksista haluttomuuteen oppia*.

Vaikeuksista voittoon -tyyppisiä kertomuksia kirjoitettiin matematiikasta, fysiikasta, kemiasta ja vieraista kielistä. Sekä matematiikasta että vieraista kielistä oli myös kertomuksia, joiden viestinä oli *vaikeuksista katkeraan osaamiseen*. Kaikkia näitä kertomuksia yhdisti diskurssi opettajasta ongelmien aiheuttajana. Haluttomuusdiskurssi puolestaan sisältyi useiden vaikeuskertomusten käännettä edeltäneisiin tekstiosuuksiin, mutta erityisesti liikuntaan ja käsitöihin kohdistuneissa kertomuksissa haluttomuusdiskurssilla saatettiin kuvata myös lopputulosta.

Vaikeuksista voittoon -tyyppiset kertomukset olivat nimensä mukaisesti kertomuksia, joissa ikään kuin voitettiin jotakin. Se, mitä voitettiin, liittyi oppimisvaikeuksiin matematiikassa. Kertomuksissa vaikeuksista katkeraan osaamisen ja haluttomuuteen oppia ”voitettiin” myös, mutta erilaisia asioita kuin

vaikeuksista voittoon -tyyppisissä kertomuksissa. Edellisessä ”voitto” oli siinä, että pääsi eroon vaikeasta opettajasuhteesta ja jälkimmäisessä siinä, että oppi keinoja välttää hankalilta tuntueneet opiskelutilanteet kokonaan.

Fysiikka ja kemia ”vieraina kielinä”

Fysiikkaan ja kemiaan kohdistuneita kolmea kouluoppimisen kertomusta yhdistivät diskurssit näiden oppiaineiden outoudesta. Fysiikan ja kemian kuvattiin tuntu-neen alkujaan ”kuin vieraalta kieleltä” ja niiden opiskelun ulkoluvulta. Kaikki kolme kertomusta olivat kuitenkin kertomuksia käänteentekevistä oppimisen prosesseista ja kertomusten kirjoittajat ilmoittivatkin opiskelevansa luonnontieteitä yliopistossa. Käänteen aikaansaaminen oli edellyttänyt joko luotettavan ja läheisen luonnontieteistä kiinnostuneen ihmisen ja avustajan kohtaamista tai uhmakkaan määrätietoisia ponnisteluja kyvykkyyden näyttämiseksi.

Diskurssi oppiaineen vieraudesta oli myös kemiaan kohdistuneessa aikuis-koulutuksen kertomuksessa. Tässä tapauksessa käänne kontekstoitii kemian oppisisältöjen muuttumiseen. Kemia oli muuttunut mielenkiintoiseksi ja tutuksi sen jälkeen, kun sitä oli alettu tarkastella ruoanvalmistuksen yhteydessä, eli kontekstissa, jota kertoja oli opiskelemassa.

Fysiikan ja kemian vieraus oli siis sekä koulussa että aikuiskoulutuksessa yhteyksistään irrallaan olemista, abstraktiutta Davydovin tarkoittamassa merkityksessä (ks. s 13; Davydov 1977, 130–131).

Fysiikan jääminen koulukontekstissa vieraaksi elämänalueeksi suurelle osalle oppilaita ja ennen kaikkea suurelle osalle tyttöjä, on todettu useissa sekä kotimaisissa että kansainvälisissä tutkimuksissa (ks. esim. Erwin & Maurutto 1998, 51–53; Burton 1996, 140–142; Harding 1996, 111; Wolfensperger 1993; Keller 1983. Ks. myös esim. Häkkinen ym. 1998). Yhtenä syynä tähän pidetään kertomuksissakin esillä ollutta asiaa, eli sitä, että kouluissa rakennetaan yhteyksiä fysiikan oppisisällöistä reaali maailmaan sellaisille elämänalueille, jotka ovat tuntemattomia osalle oppilaita. Tuttuja niiden on väitetty olevan lähinnä vain osalle pojista (Erwin & Maurutto 1998, 51–53; Häkkinen ym. 1998; Jauhiainen 1998; Räsänen 1994). Toisena asiaan vaikuttavana tekijänä pidetään sitä, että länsimaisissa kulttuureissa mielikuvat luonnontieteilijöistä ja luonnontieteestä ovat miehisä (Harding 1996, 111; Longino & Hammonds 1995; Wolfensperger 1993; Häkkinen ym. 1998). Tämän lisäksi monet tutkimustulokset osoittavat, että erityisesti fysiikassa tyttöjä voidaan pitää myös vähemmän kyvykkäinä ja että heidän mahdollisuuksiaan oppia voidaan väheksyä. Lisäksi on todettu, että tytöt voivat myös itse luottaa poikia heikommin omiin kykyihinsä oppia luonnontieteitä ja erityisesti fysiikkaa ja että tyttöjen joukossa on poikia enemmän sellaisia, jotka eivät pidä koko oppiaineen opiskelua erityisen mielekkäänä (Erwin & Maurutto 1998, 66–66; Häkkinen ym. 1998; Kärkäs 1998; Jauhiainen 1998).

Itseilmaisu haasteena ja ongelmana äidinkielen opettelussa

Äidinkieleen kohdistuneet kouluoppimisen kertomukset jakautuivat karkeasti tarkasteltuna kahteen ryhmään: kertomuksiin kielen rakenteen opettelusta ja kertomuksiin itsensä ilmaisemisesta suullisesti tai kirjallisesti. Pääosa kertomuksista oli jälkimmäisestä ryhmästä. Muodollisesti kyseiset kertomukset kohdistuivat lukemaan opettelusta extempore-esityksiin ja kirjoitelmien laadintaan.

Kertomuksissa itsensä suullisesta ja kirjallisesta ilmaisemisesta olivat viestit julkisuudesta keskeisessä asemassa. Julkisuus joko kannusti, vaikeutti tai jopa patologisoi oppimista.

Vain yhdessä kertomuksista viestittiin julkisuuden kannustaneen opiskelua. Kyseisessä tapauksessa kirjoittaja viesti latineensa kirjoitelmia, jotka hauskuuttivat koko luokkaa ja joiden avulla sai suositun oppilaan aseman. Muissa kertomuksissa julkisuuden todettiin olleen merkityksellisen kielteisellä tavalla.

Kirjoitelmien osalta julkisuus realisoitui kirjoitelmien palauttamisen tilanteissa. Viestit palautteesta punoutuivat yhteen oppijan identiteettiä ja luokahuoneen sosiaalisia suhteita koskevien diskurssien kanssa. Sellaisten tekijöiden, kuten luettiin kirjoitelmia koko luokalle ja jos luettiin, luettiin niitä huonoina vai hyvinä esimerkkeinä ja mitä palautetta annettiin, kerrottiin suunnan sekä myöhempiä kirjoittamisen prosesseja että suhtautumista koko kirjoittamiseen. Kertomusten palautetilanteita koskevissa tekstiosuuksissa saatettiin kertoa myös opettajan keskittymisestä virheisiin ja tämän tilanteen ahdistavuudesta sekä pelosta, että omaa tekstiä luettaisiin huonona esimerkkinä. Näiden diskurssien lisäksi palautetta koskevissa tekstiosuuksissa saatettiin kirjoittaa oman kirjoituksen kuulemisen aiheuttamasta epävarmuudesta ilman edellä mainittua pelkoakin ja sellaisen palautteen palkitsevuudesta, jossa oli huomattu asioita, joissa kirjoittaja oli omasta mielestäänkin oivaltanut jotakin erityistä.

Kirjoitelmien laadinta oli teemana myös ainoassa aikuiskoulutuksesta olleessa äidinkieleen kohdistuneessa kertomuksessa. Tässäkin kertomuksessa nousi palautte edellä kuvatuin painotuksin keskeiseen asemaan. Ero aikuiskoulutuksesta ja koulusta olleiden kirjoitelmakertomusten välillä oli lähinnä siinä, että aikuiskoulutuksesta olleessa kertomuksessa ei kuvattu kirjoitelmia luetun ääneen.

Äidinkielen rakenteisiin kohdistuneissa kouluoppimisen kertomuksissa oli kyse hämmästelystä uuden ja itselle oudolta tuntuneen asian kohtaamistilanteessa. Yksi tällainen hämmästelyn kohde oli suomen kielen sanojen taipuminen, eli asia, jonka suomen kieltä äidinkielenään puhuva suorittaa kielen käyttötilanteessa spontanisti. Ongelmien olennaisena aiheuttajana viestittiin olleen mielikuvan oppiaineesta. Tämä tarkoitti sitä, että oppilaalla olleen mielikuvan mukaan äidinkieleen ei pitänyt kuulua sen tyyppisten asioiden, joita oltiin opettelemassa.

Äidinkielen lisäksi myös matematiikasta oli kertomuksia, joissa kerrottiin vastaavasta ongelmasta. Matematiikkaan ei pitänyt kuulua sanoja eikä kirjaimia, vaan numeroita. Kummatkin tapaukset ovat mielenkiintoisia kouluoppimisen ja sen organisoimisen näkökulmasta. Ensinnäkin herää kysymys siitä, millaiset mielikuvat meille rakentuvat opiskelemistamme oppiaineista, miten ne rakentuvat

ja millaista työtä tehdään sen eteen, millaisiksi niiden halutaan rakentuvan. Toiseksi, erityisesti matematiikkaan kohdistunut tapaus viestii paitsi kapeasta mielikuvasta siinä, mitä matematiikka oppiaineena on, myös merkkien ja merkitysten välisestä kuilusta matematiikan oppimisessa. Havainto liittyy johdannossa mainitsemaani Vasili Davydovin väitteeseen, jonka mukaan koulussa opetetaan lapsille verbalismia, eli pelkkiä merkkejä merkitysten sijasta. Tämä johtuu Davydovin näkemyksen mukaan siitä, että lasta ei opeta menemään erilaisten symbolien taakse, eli siihen, mitä vaikkapa numeroilla on tarkoitus kuvata. (Ks. s 13.)

Rakenteet haasteena ja ongelmana vieraiden kielten opettelussa

Tutkimusaineistossa oli kertomuksia kielen rakenteen opettelusta, paitsi äidinkielenstä myös vieraista kielistä. Itse asiassa vieraista kielistä niitä olikin paljon enemmän kuin äidinkielestä. Suullisesta itseilmaisusta vieraiden kielten koulukertomuksissa sen sijaan ei kirjoitettu muuten kuin siinä tapauksessa, että kertomus varsinaisesti kohdistui muuhun kuin kouluoppimiseen. Tästä on mahdollista tehdä sellainen päätelmä, että vieraissa kielissä vaikeudet keskittyisivät pikemminkin rakenteen opiskeluun ja äidinkielessä pikemminkin itsensä ilmaisemiseen omalla kielellä kuin kielen rakenteeseen. Päätelmä ei kuitenkaan ole oikea. Sen sijaan voidaan todeta, että tutkimustulos tukee aiempia tutkimustuloksia ja arvioita, joiden mukaan vieraiden kielten opiskelu koulussa on ollut rakenteiden opiskeluun keskittyynyttä (ks. esim. Saleva 1993, 2, 11; SUKO 1993, 38–39; Kaikkonen 1994). Maija Saleva katsoo, että siihen, että vieraiden kielten opetus koulussa on painotunut rakenteiden opiskeluun, on vaikuttanut toisaalta pitkä perinne ja toisaalta ajattelutapa, jonka mukaan ajattelun oppiminen olisi kouluoppimisessa ensisijaista ja vieraiden kielten rakenteen opiskelu olisi erityinen väline tässä asiassa (ks. esim. Saleva 1993, 2).

Siitä, että vieraiden kielten kouluoppiminen on ollut rakenteiden opetteluun painottunutta, löytyi mainintoja myös sellaisista tämän tutkimusaineiston kertomuksista, joiden oppimisympäristönä oli muu kuin koulu.

Vieraista kielistä olevien kertomusten joukossa oli matematiikkaan kohdistuneiden kertomusten tavoin runsaasti sellaisia kertomuksia, jotka kohdistuivat koko oppiaineen opiskeluun. Matematiikkaan kohdistuneista vastaavista kertomuksista poiketen näissä kertomuksissa ei kuitenkaan välttämättä kerrottu vieraan kielen opetteluun vaikeuksista. Tämän sijasta saatettiin vieraasta kielestä kertoa suunnassa *se oppiaine ei kiinnostanut ollenkaan*, ja yhdessä tapauksessa vieraasta kielestä viestittiin suunnassa *siitä oppiaineesta sain eniten*. Viimeksi mainittu kertomus oli ennen kaikkea kertomus kahdesta erinomaisesta opettajasta.

Matematiikan kouluopiskeluun kohdistuneista kertomuksista poiketen vieraasiin kieliin kohdistuneissa kouluoppimisen kertomuksissa ei juurikaan kerrottu sellaisista vieraiden kielten opiskelun vaikeuksista, joiden olisi tulkittu johtuneen kyvykkyyden puuttumisesta. Itsensä kyseenalaistamisen sijasta vaikeuksien

aiheuttajia etsittiin pikemminkin itsen ulkopuolelta, eli opettajasta ja oppiaineesta. Mikäli vaikeuksien aiheuttajia etsittiin itsestä, niiksi nimettiin motivaation puute tai omien intressien suuntautuminen muualle.

Aikuiskoulutuksesta oli neljä vieraan kielen opiskeluun kohdistunutta kertomusta. Kertomusten oppimisympäristönä oli yliopisto. Kertomuksista kohdistui yksi rakenteen opiskeluun, yksi tekstin tuottamiseen, yksi vieraan kielen ääntämiseen ja yksi vieraalla kielellä puhumiseen. Kertomusten aihealueet olivat siis väljemmät kuin vastaavien kouluoppimiseen kohdistuneiden kertomusten aihealueet. Toinen tekijä, joka erotti vieraan kielen yliopisto-opiskeluun kohdistuneita kertomuksia vastaavista kouluoppimiseen kohdistuneista kertomuksista oli se, että oppiminen tuntui aikuiskoulutuksessa olevan enemmän subjektin omaa ja omaehtoisempaa toimintaa. Alkuoppimisympäristöön sijoitetussa kertomuksessa vieraan kielen ääntäminen oli kauhistus ja f-äänteen osaamattomuus jopa niin suuri kauhistus, että asia täytyi salata koulussa. Yliopistossa sen sijaan saattoi näyttää osaamattomuuden ja vieraan kielen ääntämistä saattoi opetella käyttäen apuna oman yrittämisen ohella myös esimerkiksi opettajan mallia ja peiliä.

Useista koulun oppiaineista oli vain harvoja kertomuksia

Matematiikan, äidinkielen ja vieraiden kielten ohella muista koulun oppiaineista oli vähän kertomuksia. Yllättävää oli myös se, että kuvaamataidosta ja musiikin opiskelusta tavallisessa koululuokassa kirjoitti vain yksi henkilö kummastakin. Siihen, miksi näin oli, ei tutkimusaineiston perusteella voi antaa vastausta. Arvailuja kuitenkin voi tehdä. Ehkäpä nämä oppiaineet eivät ole asettuneet merkittävään asemaan kouluopiskelun arvojärjestelmässä. Ehkä meiltä puuttuu myös termejä, joiden avulla käsitteellistää itselle ja kuvata toisille visuaalista ja akustista oppimista.

Reaaliaineiden osalta ilmeni selvä ero kertomuksissa historiasta ja maantiedosta verrattuna biologiaan. Historiasta ja maantiedosta oli kertomuksia ulkoluvusta. Biologian kertomuksista ei yksikään ollut ulkolukukertomus. Sen sijaan biologiasta kirjoitettiin kertomuksia mieleenpainuneista oppimisen prosesseista ja mieleenpainuneista oppimisen järjestelyistä.

Diskurssi näytöstä tai joutumisesta näyttämään oli tavallinen kertomuksissa kouluoppimisesta. Joissakin oppiaineissa ja joillakin oppimisen alueilla näyttödiskurssit olivat erityisen painottuneet. Tällainen painottuminen ilmeni erityisesti sellaisissa kertomuksissa, joissa diskurssit näyttämisestä ja/tai näyttämisen pakosta punoutuivat yhteen opetteluprosessia kuvanneiden diskurssien kanssa. Tämä tarkoittaa sitä, että kertomusten mukaan tilanteessa, jossa oppijan tehtävänä oli yrittää oppia, hän joutui tekemään sen siten, että kaikki muut seurasivat oppijan suoritusta ja oppijoita laitettiin ja he myös itse laitoivat toinen toisiaan paremmuusjärjestykseen. Tällaisia kuvauksia oli ennen kaikkea kertomuksissa liikunnan, käsitöiden ja lukemisen opettelusta.

Kertomuksissa liikunnan ja käsitöiden opettelusta koulussa sekoittuvat näyttö ja opetteleminen ehkä vieläkin selvemmin kuin kertomuksissa muista oppiaineista. Ja erityisesti kertomuksia liikunnan opettelusta hallitsivat diskurssit näytöstä yhdistettynä kilpailuun voittajista ja häviäjistä sekä diskurssit näiden aiheuttamasta pelosta, nöyryytyksestä, vastenmielisyydestä ja haluttomuudesta oppia opeteltavana ollutta asiaa. Diskurssit liikunnallisten taitojen oppimisesta pal-kitsevina ja kertojalle myönteisinä kokemuksina löytyivät koulukontekstissa sellaisesta kertomuksesta, joka sisälsi myös viestin opeteltavana olleen taitoalueen hallinnasta muualla kuin koulussa tapahtuneen opettelu-avulla: balettia har-rastaneelle oli liikunta mieluisaa nimenomaan silloin, kun harrasti balettia. Mieluisuus tuli siitä, että sai näyttää taitojaan.

Myös harrastusryhmästä oli liikuntaan kohdistuva kertomus, joka sisälsi diskurssin epäonnistuneesta suorituksesta julkisessa näyttökontekstissa. Näytön ei tässä tapauksessa kuitenkaan viestitty tuottaneen haluttomuutta olla tekemisissä liikuntaharrastuksen kanssa eikä haluttomuutta oppia epäonnistunutta suoritusta, vaan päinvastoin. Tämä tekijä haastaakin pohtimaan näkyvillä olemisen erityisrasitteita kouluoppimisessa. Tekijät, jotka erottivat harrastusryhmässä ta-pahtuneen näyttösuorituksen koululiikunnan vastaavatyypisistä suorituksista, olivat harrastussuorituksen vapaaehtoisuus ja se, että suoritustilanteeseen ei kerrottu sisältyneen paremmuusjärjestykseen asettamista. Onkin syytä olettaa, että näyttö nimenomaan silloin, kun se oppimistilanteessa on ikään kuin pakollista ja kun tilanteeseen on sisäänrakennettuna paremmuusjärjestykseen asettaminen ja/tai kilpailu paremmuusjärjestyksestä, tekee suorituksesta erityisen herkän ahdistavuudelle ja luovuttamisen mielialalle.

Ulla Kosonen havaitsi omassa tutkimuksessaan myös sen, että koululiikunnasta kerrottiin usein kielteisin tunneilmaisuin. Hänen näkemyksensä mukaan kou-luliikunta herättää voimakkaita tunteita myös siksi, että koulun liikunnanopet-tajalla on valta suoraan oppilaan ruumiiseen (Kosonen 1998, 109). Vastaavan asian voi tulkita olleen läsnä tämän tutkimuksen koululiikuntaan kohdistuneissa kertomuksissa. Mutta näissä kertomuksissa kyse oli paitsi opettajan vallasta määrätä, millä tavalla ruumista pyritään muokkaamaan, myös oppilastovereiden vallasta, tai kuvitellusta vallasta, määrittää ruumiin kelvollisuutta sekä suhteessa muihin oppilastovereihin että kulttuurisiin ruumiille asetettuihin ihannenormeihin.

Käsitöihin kohdistuneissa kertomuksissa vastenmielisyydiskurssi ei ollut yhtä voimakas kuin liikuntaan kohdistuneissa kertomuksissa eikä se sisältynyt kaikkiin käsitöiden opettelu-avun kertomuksiin. Kuitenkin tässäkin oppiaineessa kerrottiin näytön ja opettelu-avun ongelmallisuudesta nimenomaan oppilastovereiden keskuudessa.

Luokkakavereiden avulla määritettiin omaa asemaa

Luokkakaverit olivat merkittäväällä tavalla läsnä liikunnasta ja käsitöistä olevissa kertomuksissa. Läsnäolo oli sidottu oppilaiden keskinäiseen kilpailuun. Luokkatovereita oli läsnä myös muissa kouluoppimisen kertomuksissa, vaikkakin heidän läsnäolonsa oli kauttaaltaan hyvin niukkaa. Ja aivan kuten kertomuksissa liikunnan ja käsitöiden oppimisesta, olivat kertomuksissa muistakin oppiaineista luokkakaverit läsnä ennen kaikkea sellaisissa konteksteissa, joissa määriteltiin oppijan asemaa luokassa. Oppimisen avustajan merkityksessä heistä kerrottiin vain poikkeuksellisesti. Yksi tällainen poikkeus oli kertomus, jossa opettajan tyttö toimi apuopettajana lukutaidon opettelussa. Toinen esimerkki oli kertomus, jossa liikunnassa hyvä oppilas avusti taitamattomampaa. Edellisessä tapauksessa avustajasta kerrottiin myönteisenä asiana, jälkimmäisessä ei. Tässä tapauksessa taitavan asettaminen avustajaksi taitamattoman suoritukselle kuvattiin korostaneen tilanteen nöyryyttävyyttä.

Kertomussisällöt vahvistavat näkemystä, jonka mukaan osallisuus yhteisön jäsenenä ja osallisuuden laatu ovat tärkeitä tekijöitä sekä oppimisessa että oppijan identiteetin rakentumisessa (ks. kuvio 2. Ks. myös Davies & Banks 1995, 43; Taylor 1995, 4, 12; Lave 1991, 63, 65). Kuitenkin osalliseksi tuleminen kouluyhteisön opiskelutoimintoihin tarkoitti tutkimusaineiston kertomuksissa ennen kaikkea aseman määrittymistä suhteessa muihin yhteisön jäseniin. On kuitenkin huomattava, että tutkimusaineiston kertomukset kohdistuivat tehtävänannon perusteella nimenomaan oppimiseen koulussa. Monet tutkimustulokset osoittavat, että oppilaat pitävät koulun vertaissuhteita itselleen sinänsä tärkeinä. Esimerkiksi Tapio Aittolan tutkimuksen lukiolaisnuoret pitivät kavereita ja hyvää luokkahenkeä itselleen parhaimpina asioina koulussa (Aittola ym. 1995, 35). Saman tuloksen saivat Jouni Välijärvi ja Pertti Tuomi suorittamassaan valtakunnallisessa lukiolaisten nuorten koulukokemuksiin kohdistuneessa kyselytutkimuksessa. Tässä tutkimuksessa on merkillepantavaa kuitenkin myös se, että koulumenestys korreloi selvästi sen kanssa, arvioitiinko kaverisuhteet koulussa myönteisiksi vaiko ei. ”Menestyjien” arviot olivat myönteisempiä kuin muiden. (Välijärvi & Tuomi 1995, 55; vrt. myös Välimaa 1995, Linnakylä ym 1996.)

Osa kertomuksista oli erityisen myönteisiä, osa kielteisiä

Tutkimusaineistossa oli kouluoppimisesta yllättävän runsaasti sellaisia kertomuksia, jotka jäivät lopputulokseltaan kielteisiksi. Kielteisiä viestejä sisältäneiden kertomusten ohella oli kuitenkin myös sellaisia kertomuksia, joissa kerrottiin erityisen myönteisistä oppimiskokemuksista. Tästä syystä onkin mielenkiintoista katsoa, millä tavalla diskursseiltaan myönteiset kuluoppimisen kertomukset eroavat kielteisistä.

Aineistossa oli neljästä eri syystä myönteisiä kertomuksia. Yhden tällaisen ryhmän muodostavat kertomukset, joissa myönteisyys rakentui diskursseille erinomaisesta opettajasta. Toisenlaisesta myönteisyydestä kirjoitettiin sellaisissa kertomuksissa, joissa myönteisyys rakentui diskursseille poikkeuksellisesta mahdollisuudesta ponnistella. Myönteisyydestä saatettiin kertoa myös diskurssilla onnistumisesta pitempiaikaisissa ponnisteluissa tai onnistumisesta näytössä.

Ensimmäistä myönteisyysvaihtoehtoa edustaa koko aineistossa selvimmän vieraisiin kieliin kohdistunut kertomus, jossa todettiin vieraiden kielten opiskelun olleen erityisen antoisaa. Kertomus alkoi kuvauksella, jonka mukaan kirjoittajan ainoat kouluaikeihin liittyvät muistot todellisesta oppimisesta ovat vieraan kielen tunnit yläasteella ja lukiossa. Toista myönteisyystyyppiä edustavat matematiikkaan kohdistuneet *sai kerrankin pinnistellä* -kertomukset. Valitsin tutkielmatyyppisen kirjoitelman laatimiseen kohdistuneen kertomuksen edustamaan kolmatta myönteisyystyyppiä. Neljättä myönteisyysvaihtoehtoa puolestaan edustavat liikuntaan ja kirjoitelmiin liittyneet kaksi kertomusta, joissa menestyttiin näytössä.

Ruotsin kieleen kohdistunut *vieraat kielet antoisana haasteena* -kertomuksessa viestittiin siis ennen kaikkea kahdesta opettajasta opiskelun ja oppimisen innoittajina. Opettajat olivat innostuneita alastaan, mukaansatempaavia ja kannustavia. Heidän tunneillaan oli huomaamatta mukana eivätkä ajatukset harhailleet missä vain. Nämä opettajat eivät tunkeutunut liian lähelle, vaan kannustivat opiskelijaa itseään ottamaan haasteita omasta oppimisestaan. Kuitenkin he auttoivat tarvittaessa.

Sai kerrankin pinnistellä -kertomuksissa opettaja sen sijaan ei ollut ollenkaan keskeisessä asemassa. Yhdessä näistä kertomuksista opettaja mainittiin henkilönä, jolta saattoi kysyä neuvoa, mikäli tarvitsi sitä. Ainoa muu yhteys, jossa opettaja oli läsnä, oli yhdessä kertomuksessa ollut toteamus, jonka mukaan normaalisti oppi asiat silloin, kun opettaja opetti. Opettajateeman sijasta *sai kerrankin pinnistellä* -kertomuksissa korostui oman oppimistoiminnan teema. Tätä kuvattiin toisaalta viesteillä normaalista toiminnan sujumisesta ja oppimisesta silloin, kun asiat opetettiin ja toisaalta viesteillä ponnisteluista, katkoksista ja tarpeesta poistuaikin tehtävän ääreltä silloin, kun asiat poikkeuksellisesti eivät sujuneet normaaliin tapaan.

Tutkielmatyyppisen kirjoitelman opettelu sisälsi muihin myönteisten kertomusten ryhmiin verrattuna myönteisten kuvausten ohella myös viestejä kielteisistä tunnekokemuksista. Kielteiset tunnekokemukset saattoivat vuorotella myönteisten kanssa opettelu prosesseissa. Lopputulokseltaan kertomus tutkielmatyyppisen kirjoitelman opettelemisesta oli kuitenkin hyvin myönteinen. Sen lisäksi, että sai aikaan vaaditun kirjoituksen, oppi laatimaan niitä jatkossakin ja koki saaneensa enemmän rohkeutta tehdä asioita. Yksi tutkielmatyyppisen työn tekemistä luonnehtinut seikka oli myös se, että se salli aidon opettelemisen. Vaikka opittavana ollut asia ei alkujaan osannut ja vaikka osaamattomuuteen liittyi myös epävarmuutta omista taidoista ja epäuskoa onnistumisen suhteen, eivät nämä tekijät asettuneet ylitsepääsemättömäksi muuriksi oppimisen prosessissa.

Viimeistä tyyppiä myönteisten oppimiskertomusten ryhmässä edustavat kirjoitelmiin ja liikuntaan kohdistuneet kertomukset, joissa molemmissa myönteisyyden kuvattiin tulleen mahdollisuudesta näyttää ja onnistumisesta siinä. Kummassakin tapauksessa tärkeää oli se, että kohtasi näytön vuoksi ihailua. Kirjoitelmien laatijalle ihailu tuli siitä, kun osasi kirjoittaa kirjoitelmia, jotka miellyttivät luokkakayhteisöä. Liikunnassa näyttämään kyenneelle erityistaidot tulivat siitä, että harrasti balettia.

Yksi selvä ryhmä kielteiseksi jääneitä oppimiskertomuksia olivat kertomukset, joissa vaikeuksia perusteltiin ensisijaisesti ja lähinnä opettajan epäoikeudenmukaisella toiminnalla. Toisen ryhmän muodostavat kertomukset, joissa opettajan muusta syystä kerrottiin aiheuttaneen ongelmia. Opettaja oli ollut joko pelottava auktoriteetti tai erityisen ankara. Myös viesti vähätellyksi tulemisen kokemuksesta saattoi sisältyä tällaiseen kertomukseen. Edellä mainitut kaksi kielteisten oppimiskokemusten ryhmää löytyvät myös esimerkiksi Ari Antikainen ja hänen tutkimusryhmänsä oppimiskokemuksiin kohdistuneesta tutkimuksesta. Näiden lisäksi aineistossa oli sellaisia kielteisiä kertomuksia kouluoppimisesta, jotka liittyivät katkeriin muistoihin siitä, ettei ollut päässyt koulutukseen. (Ks. Antikainen 1996, 262.) Tämän tutkimuksen aineistossa vastaavia tapauksista ei ollut. Niissä tämän tutkimusaineiston kertomuksissa, jotka sisälsivät katkeruusdiskurssin, se punoutui yhteen opettajan epäoikeudenmukaisuusdiskurssin kanssa.

Kolmannen lopputulokseltaan kielteisten kertomusten ryhmän tässä tutkimusaineistossa muodostivat kertomukset, joissa ongelmana oli jokin muu pelko kuin opettajan pelko. Useissa kertomuksissa toistuneita olivat epäonnistumisen pelko ja pelot, jotka liittyivät omaan asemaan muiden saman luokan oppilaiden keskuudessa. Epäonnistumisen pelko liitettiin ennen kaikkea sellaisiin oppimistilanteisiin, joissa joutui nopeasti ja yllätyksellisestikin näyttämään osaamisensa ja joissa osaamattomuus oli erityisellä tavalla sanktioitu ja tilanteisiin, joissa joutui yhdistämään opettelemisen ja näytön. Perussyynä kielteisyydelle viimeksi mainituissa tapauksissa pidettiin vaaraa tulla – tai tilannetta, jossa oli tullut – julkisesti nolatuksi. Näihin kertomuksiin sisältyi myös kuvauksia ahdistuksen ja häpeän tunteista sekä naurunalaiseksi joutumisesta (ks. Mäntynen 1999, 129; Kosonen 1998). Kielteistä lopputulosta saattoi tuottaa myös joutuminen julkisuuteen asioissa, joissa koki olevansa vähemmän etevä.

Kertomusten diskursseissa oli sukupuolistuneisuutta

Miesten kirjoittamien kouluoppimiseen kohdistuneiden kertomusten joukossa ei ollut yhtään sellaista kertomusta, jonka katson mahdolliseksi sijoittaa erityisen myönteisiin oppimiskertomuksiin koulusta. Miesten tapa kirjoittaa kouluoppimisesta oli pikemminkin kielteinen. Lopputulokseltaan kielteiseksi jäi yksi miehen kirjoittama kertomus. Tässä tapauksessa viestit ongelmista olivat viestejä epäoikeudenmukaisesta ja kompetensseiltaan kyseenalaisesta opettajasta. Opettajan

epäoikeudenmukaisuus sijoitettiin kertomuksessa arvovaltakysymysten kontekstiin. Arvovaltakiistat kohdistuivat pätevyyyteen matematiikassa. Vastaavia arvovaltakiistoja ei sisällynyt naisten kirjoittamiin kertomuksiin.

Miesten ja naisten kirjoittamiin kertomuksiin kouluoppimisesta sisältyi muitakin eroja. Ensinnäkään matematiikkaan kohdistuneissa kertomuksissa miehet eivät perustelleet yhtä poikkeusta lukuun ottamatta oppimisen ongelmia omien kykyjen puuttumisella, kuten naiset useissa tapauksissa tekivät. Mieluumminkin miehet perustelivat ongelmia oppiaineen epämiellyttävyydellä tai harrastuksilla, jotka kiinnostavampina veivät ajan.

Toiseksi, miesten kirjoittamissa kertomuksissa osaamattomuudesta ei eksplisiittisesti kerrottu ongelmana, jonka poistumiseksi olisi ollut pakko ponnistella. Niinpä käänne vain kahdessa kertomuksessa kahdeksasta miehen kirjoittamasta vaikeuskertomuksesta sijoitettiin koulukontekstiin. Kolmanneksi, naisten kirjoittamissa kertomuksissa ei ollut sellaista oppiainetta, jonka osaamattomuuden seurauksena olisi viestitty olleen toisten tyttöjen suoranaisen pilkan kohteeksi joutumisen. Miesten kirjoittamissa kertomuksissa tällainen viesti sisältyi liikuntaan.

Neljänneksi ”kuin vierasta kieltä” -kuvauksen löysi naisten kirjoittamista teksteistä fysiikasta ja kemiasta. Vastaava ilmaus löytyi miehen kirjoittamasta kertomuksesta vieraista kielistä. ”Kuin vierasta kieltä” liitettiin kuitenkin miehen kirjoittamassa kertomuksessa siihen, että ei tehnyt vieraan kielen opintojen kanssa ollenkaan töitä. Naisten kirjoittamissa kertomuksissa tällaiset kuvaukset kontekstoititiin kyseisten oppiaineiden outouteen oppiaineena, niiden sisältämien asioiden irrallisuuteen omasta elämästä.

Viidenneksi, vain miehet selittivät osaamattomuutta koulussa ja kouluvaikeuksia harrastuksilla, vaikka monet tutkimukset osoittavat, että harrastukset ovat tärkeitä sekä tytöille että pojille (ks. esim. Aittola ym. 1997, 34–35; 1995; Aittola & Pirttijärvi 1996; Aittola 1994; Hoikkala 1993; Kosonen 1992).

Myös valta- ja arvovaltakysymysten ja niiden asettumisen eri syistä akuuttien ongelmien lähteiksi voi tulkita ilmentävän sukupuolistuneita eroja sekä koulumaailmassa että siitä käytävissä keskusteluissa.

Erot saattavat olla sattumanvaraisia. Kuitenkin kaikki edellä kuvatut erot ovat samansuuntaisia kuin ne erot, joita on todettu tyttöjen ja poikien koulunkäyntitoiminnan sukupuolistuneisuudesta useissa sekä kotimaisissa että ulkomaisissa tutkimuksissa ja joiden on katsottu ilmentävän sukupuolen mukaan eriytyneitä kulttuurisia jakoja ja vastaavia tapoja kertoa elämysmaailmaan liittyvistä asioista. Ensinnäkin, monet tutkimustulokset osoittavat, että tyttöjen ja naisten oppimiseen liittyviä vaikeuksia on tyypillisempää selittää heidän taitojensa puutteella kuin poikien ja että poikien kouluvaikeuksia puolestaan selitetään pikemminkin heidän mielenkiintonsa suuntautumisella muualle tai ongelmilla, joiden puhujasta riippuen tulkitaan johtuvan vaikkapa koulusta tai kodista (ks. esim. Cohen 1996, 124; White 1996, 126–132; Sunnari 1996; 1995; Thorne 1993; Riddell 1992).

Toiseksi, kuten monet tutkimustulokset osoittavat, on liikunta oppiaine, johon on historiallisesti sidottu erityinen yhteiskunnalliseen sukupuolten työnjakoon liittyvä mieheyden ja naiseuden rakentamisen ja ylläpitämisen funktio.

Niinpä naisten liikunnassa on korostettu siroutta, joustavuutta ja notkeutta ja miesten liikunnassa voimaa, kilpailullisuutta ja voittamista. (Ks. Scraton 1995, 95; Koivusalo 1982; Meinander 1994; Sunnari 1997; Veijola 1998.)

Kolmanneksi, monet tutkimukset osoittavat, että naiset ja tytöt ovat historiallisesti ottaneet ja ottavat koulunkäynnin kokonaisuutena vakavammin kuin pojat ja miehet. Tämä tarkoittaa sitä, että tytöt ja naiset näyttävät pyrkivän poikia ja miehiä enemmän siihen, että he sukupuolistuneesta eriytymisestä huolimatta oppisivat mahdollisimman monia opetettavia aineita. Pojat puolestaan opettelevat ja saavat tyttöjä helpommin hyväksynnän opetella pikemminkin niitä oppiaineita, jotka heitä kiinnostavat tai joita he esimerkiksi vallitsevan sukupuolten työnjaon perusteella pitävät itselleen hyödyllisinä (ks. esim. Häkkilä ym. 1998; Sunnari 1997; Cohen 1996; White 1996; Aittola & Pirttijärvi 1996; Jakku-Sihvonen ym. 1996).

Neljänneksi, ja edelliseen liittyen, poikien koulumenestyminen tuntui olevan enemmän joko – tai tyyppistä kuin tyttöjen: koulussa menestytään tai sitten ei. Jos ei menestytä, asian hyväksi ei ole niin suuria paineita tehdä mitään kuin tytöillä. Viidenneksi, sukupuolistunut luokkahuonekulttuuri tuntuu sallivan pojille arvovaltaa oppiaineen auktoriteetista paremmin kuin tytöille. Tyttöillä ja naisilla näyttää institutionaalisissa oppimisympäristöissä olevan poikia ja miehiä enemmän vaikeuksia vakuuttaa omaa auktoriteettiaan. (Ks. Fennema 1996; Belenky et al. 1986, 202.)

Harrastusdiskurssissa ilmenneiden erojen osalta on huomattava, että tämän tutkimusaineiston uusimmat koulukertomukset sijoituivat 1980–1990-lukujen vaihteeseen ja vanhimmat 1950-luvulle. Naisten ja miesten erilaista harrastusdiskurssin käyttötappaa on siten mahdollista selittää sillä, että se vastaisi harrastusten aseman erilaisuutta heidän elämässään tuona aikana. Toinen ja myös todenmukaiselta tuntuva vaihtoehto selittää eroa on se, että miesten on kulttuurisesti ollut sallitumpaa valita harrastukset ylitse kouluopiskelun kuin naisten. Mahdollisista harrastuksista huolimatta naisille on ollut enemmän paheksuttavaa perustella vaikeuksia koulussa sillä, että harrastukset olisivat vieneet ajan.

Kouluoppimisen "tuote" näkyi arvoaseman muutoksena

Koulutukseen on perinteisesti liitetty kolme yhteiskunnallista erityistehtävää, kvalifikaatioiden tuottaminen, sosiaalistaminen ja valikointi (ks. esim. Antikainen 1986, 95; Kivinen 1988; Rinne & Salmi 1998, 173). Tämän tutkimuksen aineistossa painottuivat koulun osalta kaksi jälkimmäistä aluetta. Aseman rakentuminen näytti olevan se, mitä kouluoppiminen ennen kaikkea tuotti numeroiden, eli välineellisten merkitysten ohella. Samaa tekijää korostivat myös Tapio Aittolan ja hänen tutkimusryhmänsä tutkimusinformanteina toimineet lukiolaiset (ks. Aittola & Pirttijärvi 1996, 49–50; ks. myös Silkelä 1997a, 180).

Oleellinen omaan asemaan vaikuttanut tekijä tässä tutkimusaineistossa näytti olevan se, millainen mielikuva oppijalle oli rakentunut itsestään ja millainen mielikuva hänestä oli rakentunut muille. Tämän mielikuvan olennaisena määrittäjänä tuntui kertomuksissa olevan menestyminen. Mutta toisaalta mielikuva itsestä oli merkityksellinen sen kannalta, mihinkä henkilöstä oppijana oli ja miten opinnoissa menestyi. Erityisen selvästi tämä näkyi kertomuksissa matematiikan oppimisesta.

Sivistyksellisten kvalifikaatioiden osalta tulokset kertomuksissa jäivät kaapeiksi. Osaamisella tarkoitettiin ennen kaikkea muistamista tai valmiin struktuurin oppimista. Muistinvaraisen oppimisen viestejä sisältyi kertomuksiin lähes kaikista koulun oppiaineista. Valmiiden struktuurien oppimiseen liittyviä viestejä puolestaan sisältyi ennen kaikkea kertomuksiin matematiikan ja vieraiden kielten rakenteen oppimisesta. Se, että valmiiden struktuurien opettelua perustellaan ajattelutaitojen kehittämisen tarpeella, ei kuitenkaan välttämättä tarkoita sitä, että tällainen työskentely mielekkäällä tavalla tukisi ajattelun kehittymistä (Ks. s. 12–13. Ks. myös Burton 1996, 141; Gipps 1996, 261–262.) Viestejä osaamista siinä merkityksessä, että joutuisi toiminnassaan käyttämään oppimaansa, työskentelemään sen kanssa, oli koulukontekstissa vain vähän. Kuitenkin sellaisiakin löytyi.

Ihmisen toimintaa ja oppimista yhtenä sen osana tai muotona on mahdollista jäsentää käsiteparin *struktuuri – prosessi* avulla (ks. esim. Otte 1984; 1988; Leontjev 1990). Näitä käsitteitä käyttäen voidaan todeta, että tutkimusaineiston sisältämien, kouluun sijoitettujen, kertomusten oppiminen oli vinoutunutta struktuurien suunnassa. Prosessit sen sijaan pyrkivät olemaan sisäisiä prosesseja. Ulkoisia prosesseja edellyttäneet oppimisprosessit olivat aiheuttaneet opiskelun riemun sijasta pikemminkin pelkoa ja ahdistusta. Sinänsä ilmiö ei ole outo, mutta sitä on selitetty suomalaisella kansanluonteella. Pitäisikö sitä pikemminkin, tai ainakin myös, selittää koulutyöskentelyn järjestelyillä?

Tutkimusaineistossa oli myös kertomuksia, joissa kuvattiin tapauksia, jotka olivat olleet kertojan elämänhistorian kannalta käännteentekeviä. Vastaavia tapauksia löytyi myös Ari Antikaisen ja hänen työtovereidensa elämänkerralliseen kontekstiin sijoitetusta oppimiskokemusaineistosta (ks. Antikainen & Huotelin 1996, 8–9). Antikaisen tutkimusryhmä määritteli tutkimuksessaan merkittäviksi oppimiskokemuksiksi nimenomaan sellaiset kokemukset, jotka jollakin tavalla olivat ohjanneet yksilön elämänkulkua ja muuttaneet tai vahvistaneet hänen identiteettiään. Toisaalta koulutusinstituutio tekee sitä ilman kokemuksellisesti merkittäviksi tai mieleenpainuneiksi asettuneita kokemuksiakin (ks. esim. Nummenmaa 1996, 8–10). Tähän liittyen puhutaan jopa minän ja elämänkulun muuttumisesta entistä enemmän institutionalisoituneeksi ja instituutioiden määrittämäksi. Tällä tarkoitetaan paitsi sitä, että ihmiset käyttävät entistä suuremman osan ajastaan erilaisissa instituutioissa, myös sitä, että määrittäessään itseään ja muodostaessaan henkilökohtaista käsitystä itsestään, se tapahtuu entistä enemmän instituutioiden määritysten varassa. (Meyer 1987, 249–251; Näsman 1994.)

Oppiminen käyttöä varten tuottaa mieleenpainuneempia oppimiskokemuksia kuin perinteinen kouluoppiminen

Aikuiskoulutuksesta oli kolme toisistaan poikkeavaa, oppimisympäristöspesifiä, kertomuskohdetta: toimenpiteen tai laitteen käytön oppiminen, tenttiin lukeminen ja tutkielmatyypin työn tekeminen. Kaksi jälkimmäistä teemaa olivat läsnä myös kertomuksissa kouluoppimisesta. Ensimmäistä teemaa niihin ei sisällynyt. Oppimisympäristöspesifiyteen liittyi toinenkin mielenkiintoinen piirre: terveydenhuollon alalta, josta oli suurin osa niistä kertomuksista, jotka kohdistuivat toimenpiteen tai laitteen käytön oppimiseen, ei ollut kertomuksia tenttiin lukemisesta tai tutkielmatyypin työn tekemisistä eikä muistakaan tekstuaalisista opinnoista. Näitä kaikkia kuitenkin sisältyy myös terveydenhuollon koulutusohjelmiin ja tekstuaalisia opintoja sisältyy myös toimenpiteen tai laitteen käytön opiskeluun. Ilmiötä voi selittää sillä, että kokemuksellisesti merkittävää ja mieleenpainuvaa olisi pikemminkin sellainen oppiminen, johon liittyy toimintaa erilaisten välineiden kanssa kuin oppiminen, jossa pyritään vain kartuttamaan tietoja. Tämä tekijä ei voi kuitenkaan yksin selittää asiaa, koska koulusta oli suhteellisen vähän kertomuksia kuvaamataidosta, käsitöistä, liikunnasta ja musiikista, jotka kaikki sisältävät oppimista, joissa on myös välineitä ja joissa opetellaan käyttämään niitä.

Pyörällä ja autolla ajon opettelu olivat suosittuja kertomuskohteita silloin, kun koulun sijasta kirjoitettiin oppimisesta koulun ulkopuolella, eikä näistä kirjoittamisen mahdollisuutta rajattu pois. Molemmat näistä taidoista laajentavat konkreettisesti oppijan maailmaa. Ne tuottavat mahdollisuuden liikkua nopeammin paikasta toiseen ja saavuttaa laajemmat arjen puitteet. Molempiin näistä kertomuskohteista sisältyi myös aseman nousu aikuiseksi kasvun prosessissa. Polkupyörällä ajon oppimiseen kohdistuneissa kertomuksissa, joita tässä tutkimuksessa tarkastelin autolla ajon kertomuksia yksityiskohtaisemmin, tämä näkyi mahdollisuutena tulla luokitelluksi isoksi tytöksi. Tämän ei kuitenkaan viestitty edellyttäneen kilpailemista toisia vastaan, kuten kouluoppimiseen kohdistuneissa kertomuksissa useinkin viestittiin tapahtuneen.

Kertomukset autolla ja pyörällä ajon oppimisesta fokuoituivat samalla tavalla kuin kertomukset terveydenhuollon alalta. Esimerkiksi polkupyörällä ajon opetteluun kohdistuneissa kertomuksissa kirjoittaja oli nimenomaan pyörän selässä ja opetteli ajamaan. Kaikissa kolmessa kohderyhmässä kertomuksen ydin oli tilanteessa, jossa kirjoittaja oli opettelemassa asiaa käytännössä: rokottamassa, mittaamassa verenpainetta tai yrittämässä ajaa autoa tai polkupyörää ensimmäisiä kertoja – tai ensimmäisiä kertoja vaikeissa olosuhteissa, kuten ajamassa polkupyörällä ilman apurattaita.

Opettajan työssä oppimiseen kohdistuneet kertomukset muodostivat edellä kuvatuista tapauksista poikkeuksen. Näissä kertomuksissa ei kerrottu siitä vaiheesta toimintaprosessia, kun oltiin opettamassa, vaan vaiheesta, jolloin opiskeltiin asiaa, jonka joutuisi opettamaan. Tämän voi tulkita liittyvän siihen, että luokkahuone ei ole erityisen hyvä paikka oppimisympäristönä, mitä kysymystä on pohdittu sekä aiemmin että myös näinä aikoina paljonkin (ks. esim. Engeström 1987; Miettinen 1990). Se voi liittyä myös siihen, että

tilanne, jossa on organisointivastuu, pyrkii olemaan organisoijalle oppimisnäkökulmasta kapea (ks. esim. Davydov 1988; Jarvis 1997).

Opettajan työssä oppimiseen kohdistuneet kertomukset sisälsivät kouluoppimisen pohtimisen kannalta toisenkin mielenkiintoisen piirteen. Näissä kertomuksissa olivat kuvaukset opetettavana olleen asian opettelusta monipuolisempia kuin kertomuksissa, joissa kouluoppimisesta kerrottiin oppilaan näkökulmasta. Opetettavan asian oppimiseksi saatettiin haistella, maistella, piirtää kuvioita ja kysyä ekspertiltä apua sen lisäksi, että asioita tutkittiin kirjallisuuden ja kuvien avulla.

Kertomusten mieleenpainunut ja mielekäs

Mistä kaiken kaikkiaan näytti mieleenpainunut kouluoppimisen kokemus nousseen? Se näytti nousseen siitä, että

- oli voinut näyttää osaavansa
- oli tiedostanut tarpeen ponnistella, oli nähnyt vaivaa ja saanut tulosta. Tulos on voinut olla numeron parantaminen tms. välineellinen tulos mutta sen lisäksi siitä oli voinut tulla myös sisällöllisesti merkityksellinen.
- oli kohdannut jotakin elämyksellisesti kiehtovaa
- oli oivaltanut
- oli opettajan taholta kohdannut jotakin merkittävällä tavalla epämiellyttävää.

Monet mieleenpainuneet oppimiskokemukset eivät olleet opittavina olleiden asioiden oppimisen näkökulmasta välttämättä mielekkäitä. Mielekäs oppiminen näytti edellyttäneen liikkeellelähtöä. Ja liikkeellelähteminen puolestaan näytti edellyttäneen luottamusta omiin taitoihin, uskallusta astua epävarmuuden ja outouden ympäristöön sekä halua oppia. Mielekästä oppimista luonnehtivat myös seuraavat asiat:

- haasteellisuus
- ilon ja mielihyvän kokemukset
- itsenäisyyden kokemus suhteessa eksperteihin varsinaisessa opettelu prosesseissa
- turvallisuuden kokeminen suhteessa ulkoisiin, itsestä riippumattomiin uhkiin
- kiireettömyys, mutta samalla ajan rajallisuus esimerkiksi opittavana olleen asian käyttötärpeen vuoksi
- näytön ensisijaisuuden sijasta tarve käyttää opittavana ollutta asiaa
- kompleksisten asioiden yhteydessä vähintäänkin tarve konsultoida asiantuntijoiden kanssa
- tarve jakaa osaamisen tai uuden löytämisen kokemus sekä
- oppimisen kytkeytyminen aitoihin elämäntilanteisiin.

Ylipäätään se, että oli joutunut näkemään vaivaa ja ponnistelemaan oppimistilanteessa, tuntui olleen merkityksellistä. Mutta tämän oli täytynyt tapahtua kontekstissa, jossa vaivannäkö ei ollut tuntunut ylitsepääsemättömältä eikä siihen ollut liittynyt uhkia oman identiteetin kannalta. Myönteiset ponnistelun kokemukset näyttivät liittyvän ennen kaikkea niihin oppimiskokemuksiin, joissa

opitun asian kanssa oli joutunut työskentelemään – ei vain ilmaisemaan verbaalisesti osaamistaan, vaan käyttämään osaamaansa tietoa muiden tehtävien ratkaisemisessa.

Kun palataan johdannossa mainittuihin Vasili V. Davydovin väitteisiin kouluoppimisesta, joiden mukaan

- koulussa ei etsitä olennaista tietoa
- ei kiinnitetä riittävässä määrin huomiota teoreettisen ajattelun kehittymiseen eikä tehdä eroa empiirisen ja teoreettisen ajattelun ja käsitteenmuodostuksen välillä
- ei organisoida toimintaa, joka synnyttäisi teoreettista ajattelua ja tukisi sen kehittymistä
- ei anneta riittävästi tilaa lapsen omalle tutkivalla toiminnalle koulussa (Davydov 1977, 118; 1980; 1988),

voidaan todeta, että tutkimusaineiston kertomukset tukevat tällaisia väitteitä monilta osin (ks. myös esim. Leontjev 1977; 1981; Iljenkov 1984; Engeström 1983; 1987; Miettinen 1990, 1993; Piaget 1988; lehtinen 1989; Aebli 1991; Laurinen 1998). Ensinnäkin, kouluoppimiseen kohdistuneiden kertomusten oppimistapahatumat sijoitettiin yleensä vain niiltä osin kouluun, kun kertomuksissa kuvattiin osaamisen kontrolloimista tai osaamisen tason määrittämistä suhteessa muihin oppilaisiin. Toiseksi, kouluun sijoittuneiden kertomusten oppimisprosessit eivät yleensä vaikuttaneet prosesseilta, joita olisi alkujaan suunnannut ymmärrystä etsivä oppiminen. Ne näyttivät pikemminkin prosesseilta, joita oli organisoitu muistamisen suunnassa ja joiden kanssa oppilaat olivat yksin silloin, kun varsinainen opettelemisen työ vaikeustilanteissa tapahtui. Kolmanneksi, ne näyttivät prosesseilta, joissa olennaisempaa oli välineellinen hyöty kuin itse opittava asia. Neljänneksi, vain harvoissa kertomuksissa edes pohdittiin kysymystä opittavan asian ytimeistä. Viidenneksi, muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta kouluyhteisö ei ollut yhteisö, jossa olisi todettu rakennetun yhteisiä oppimisen ponnisteluja.

Kirjoituksia lukiessa joutui pohtimaan sitä, miten kirjoittajat ymmärsivät, ja miten meidän kulttuurissamme ymmärretään oppiminen. Miten koetaan esimerkiksi kaunokirjallisuudesta oppiminen ja opetetaanko ja opetellaanko sitä oppimisen vai tutustumisen mielessä? Saman kysymyksen voi esittää kulttuurissamme vallitseville käsityksille eräiden oppiaineiden, esimerkiksi kuvaamataidon ja musiikin opiskelusta. Tähän liittyy myös vinoutunut rajautuminen ajattelun alueelle ja mielikuva siitä, että nimenomaan ajattelu valmiiden struktuurien avulla olisi se, mitä pitäisikin ensisijaisesti oppia ja että tämä oppiminen ei edellyttäisi ulkoista toimintaa.

Näytönkö voimalla ja varjossa?

En halua tutkimani aineiston perusteella väittää, että kouluoppiminen olisi tai olisi ollut juuri sellaista, millainen kuva siitä välittyy oppimiskertomuksista. En tee sitä ensinnäkään siksi, että kertomusten kirjoittajat eivät ole yleistettyjä, abstrakteja oppijoita, vaan tiettyihin tilanteisiin sidoksissa olleita oppijoita; ennen kaikkea

Oulun läänin alueelta olevia naisia, jotka kirjoittamisajankohtana opiskelivat kasvatustieteen perusopintoihin kuuluneita opintojaksoja avoimessa yliopistossa. En tee sitä myöskään siksi, että oppimisen kokemukset ovat paitsi kulttuurisesti ja yhteisöllisesti jaettuja, myös henkilökohtaisia (ks. Stepulevage & Plumeridge 1998, 313; Taylor 1995, 12, Blair 1995; Cole & Engeström 1993, 15; Brooks 1997). Niitä voi olettaa suunnanpäämäärien, välineiden ja muiden toimintasetelmaan liittyneiden tekijöiden ohella mm. sellaisten tekijöiden kuin yhteiskuntaluokka, maantieteellinen positio (Brooks 1997, 12), sukupuoli (Cole & Engeström 1993, 13) ja kunkin tulevaisuusperspektiivit välittömiä päämääriä laajemminkin (Taylor 1995, 12). Kuitenkin yllättävän systemaattisesti yksittäisten kertomusten kautta piirtyi oppiaineittain ja oppimisympäristöittäin tietyiltä osin hyvin samanlainen ja tietyiltä osin selvästi eriytyviä kuvia kouluoppimisesta. Yllättävän pitkälle kertomuksista piirtyvät kuvat vastaavat myös muista tutkimuksista saatuja kuvia kouluoppimisesta. On tietenkin syytä kysyä, selittykö piirtyvien kuvien samankaltaisuus sillä, että kulttuurissamme olisi hyvin pitkälle vakiintuneet tavat puhua kouluoppimisesta. Yhtä kaikki, kouluoppimisen ja oppilaiden koulunkäynnin kannalta merkityksellistä ja totta on paitsi se, miten toiminta koulussa tapahtuu myös se, mitä siitä puhutaan.

Oppiainespesifien viestin yli nousivat tässä tutkimuksessa kouluoppimisen diskursseista keskeisiksi viestit

- näytöstä
- yleissivistyksen nimissä toteutetun oppimisen välineellisestä arvottumisesta
- hierarkisuudesta
- kilpailusta sekä
- ajanpuutteesta ja ajan ulkopuolisesta määrittymisestä.

Tutkimustulosten perusteella asettuu tärkeäksi kysymys, voiko, ja millä ehdoilla kehittää sitä, mitä ei vielä osaa, kontekstissa, jossa se, mitä yrittää kehittää/oppia, on opetteluprosessissaan julkisen arvostelun kohteena. Tällä vuosikymmenellä tapahtuneen arvostelukäytännön muuttumisen seurauksena edellä oleva kysymys vaatii jatkokysymyksiä. Muuttaako arvostelukäytäntöä lohdullisemmaksi, ja millä ehdoilla, se, että arviointi/arvostelu on tehty entistä elimellisemmäksi osaksi koko kouluoppimista – jatkuvaksi, kuten sanonta kuuluu?

Liikkeen ja liikkumisen nivoutuminen sekä suosittuihin kertomuskohteisiin että kertomuksiin, joissa poikkeuksellisesti jouduttiin pinnistelemaan uuden oppimiseksi haastavat puolestaan kysymään, eikö fyysisesti pysäytetty liike voi asettua esteeksi myös älylliselle liikkeelle.

8. Lähteet

- Acker J, Barry K & Esseveld J (1991) Objectivity and truth. Problems in doing feminist research. In: Fonow, M. et al. (eds) *Feminist scholarship as lived research*. Indiana University Press, Bloomington, p 133–153.
- Aebli H (1991) *Opetuksen perusmuodot*. WSOY, Juva.
- Aittola T (1998a) Nuorten arkipäivän oppimisympäristöt. Teoksessa: Laurinen L (toim) *Koti kasvattajana. Elämä opettajana. Kasvatus- ja oppimiskulttuurit tutkimuskohteina*. WSOY, Juva, s 172–189.
- Aittola T (1998b) Yliopisto oppimisympäristönä. Teoksessa: Laurinen L (toim) *Koti kasvattajana. Elämä opettajana. Kasvatus- ja oppimiskulttuurit tutkimuskohteina*. WSOY, Juva, s 190–212.
- Aittola T, Jokinen K & Laine K (1994) Nuoret, koulu ja uudet oppimisympäristöt. *Kasvatus* 25(5): 472–482.
- Aittola T ym. (1995) ”Koulua käydään tulevaisuutta varten, mutta vapaa-ajasta nautitaan nyt”. *Nuorisotutkimus* 13(3): 33–42.
- Aittola T & Pirttijärvi E (1996) Nuorten monet oppimisympäristöt. Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, *Opetuksen perusteita ja käytänteitä* 23: 47–54.
- Alanen A (1985) *Johdatus aikuiskasvatukseen*. Yleisradio. Opetusohjelmat.
- Alasuutari P (1989) *Erinomaista rakas Watson. Johdatus yhteiskuntatutkimukseen*. Hanki ja Jää, Helsinki.
- Alasuutari P (1994) *Laadullinen tutkimus*. Vastapaino, Tampere.
- Alcoff L (1989) Cultural feminism versus poststructuralism: The identity crisis in feminist theory. In: Malso M et al. (eds) *Feminist theory in practice and process*. The University of Chicago Press, Chicago, p 295–326.
- Allred P (1997) Ethnography and discourse analysis. Dilemmas in representing the voices of children. In: Edwards R & Ribbens J (eds) *Feminist dilemmas in qualitative research*. Sage, London, p 147–170.

- Altheide DL & Johnson JM (1994) Criteria in assessing interpretative validity in qualitative research. In: Denzinger NK & Lincoln Y (eds) *Handbook of qualitative research*. Sage, London, p 485–499.
- Antikainen A (1986) *Koulutuksen tulevaisuus ja koulutuspolitiikka*. Gaudeamus, Jyväskylä.
- Antikainen A (1991) *Koulutuksen merkittävyyttä etsimässä*. Teoksessa: Raivola R & Ropo E (toim) *Jatkuva koulutus ja elinikäinen oppiminen*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisuja A 49: 297–320.
- Antikainen A (1996) *Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen*. Teoksessa: Antikainen A & Huotelin H (toim) *Oppiminen ja elämänhistoria*. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Gummerus, Jyväskylä, s 251–297.
- Antikainen A (1998) *Kasvatus, elämäntilanne ja yhteiskunta*. WSOY, Helsinki, Porvoo.
- Antikainen A, Houtsonen J, Huotelin H & Kauppila J (1994) *Elämäntilanne, sukupolvet ja koulutus nyky-Suomessa*. Aikuiskasvatus 14(2): 102–112.
- Antikainen A & Huotelin H (1996) *Koulutuksen ja elinikäisen oppimisen merkitystä etsimässä*. Teoksessa: Antikainen A & Huotelin H (toim) *Oppiminen ja elämänhistoria*. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Gummerus, Jyväskylä, s 8–10.
- Avoin (1997) *Avoin yliopisto-opetus. Opinto-opas 1997–1998*. Täydennyskoulutuskeskus. Oulun yliopisto.
- Beck U (1986) *Risikogesellschaft*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Belenky MF et al. (1986) *Women's ways of knowing*. Basic Books, New York.
- Benhabib S (1992) *Situating the self, gender, community and postmodernism in contemporary ethics*. Blackwell, Oxford.
- Birch M (1997) *Re/constructing research narratives*. In: Edwards R & Ribbens J (eds) *Feminist dilemmas in qualitative research*. Sage, London, p 171–185.
- Blair M (1995) 'Race', class and gender in school research. In: Holland, J. et al. (eds) *Debates and issues in feminist research and pedagogy*. WBC Ltd, Bridgend, p 248–261.
- Blomqvist I (1998) *Aikuiskasvatus ja suomalaisten kielitaito*. Teoksessa: Havén H (toim) *Koulutus Suomessa*. Suomen virallinen tilasto. Tilastokeskus. Koulutus 1998:1. Paino-Center oy, Helsinki, s 155–168.
- Brown AL & Campione JC (1996) *Guided discovery in a community of learners*. In: McGilly K (ed) *Classroom lessons—integrating cognitive theory and classroom practice*. The MIT press, Cambridge, p 229–270.
- Bratus BS (1990) *Anomalies of personality*. Paul M. Deutsch Press, Orlando.
- Brooks A (1997) *Academic women*. Society for research into higher education. Open university press, Bristol.
- Burman E & Parker I (1993) *Introduction—discourse analysis: the turn to the text*. In: Burman E & Parker I (eds) *Discourse analytic research: Repertoires and readings of texts in action*. Routledge, London, p 1–19.
- Burton L (1996) *A socially just pedagogy for the teaching of mathematics*. In: Murphy PF & Gipps CV (eds) *Equity in the classroom*. UNESCO Publishing. Falmer Press, London, p 136–146.
- Clandinin DJ & Connelly FM (1991) *Narrative and story in practice and research*. In: Schön D (ed) *The reflective turn. Case studies in and on educational practice*. Teachers College Press, New York, p 258–281.

- Cohen M (1996) Is there a space for the achieving girl. In: Murphy PF & Gipps CV (eds) *Equity in the classroom*. UNESCO Publishing. Falmer Press, London, p 124–135.
- Cole M & Engeström Y (1993) Cultural-historical approach to distributed cognition. In: Salomon G (ed) *Distributed cognition. Psychological and educational considerations*. Cambridge University press, Melbourne.
- Connelly FM & Clandinin DJ (1997) Narrative inquiry. In: Keeves JP (ed) *Educational research, methodology, and measurement: an international handbook*. Second edition. Cambridge University Press, Cambridge, UK, p 81–86.
- Coombs P (1973) *The world educational crisis: A systems analysis*. Oxford University Press, London.
- Davies B (1993) Beyond Dualism and Towards Multiple Subjectivities. In: Christian-Smith L (ed) *Texts of desire: Essays on Fiction, Femininity and Schooling*. Falmer Press, London, p 145–173.
- Davies B & Banks C (1995) The gender trap: A feminist poststructuralist analysis of primary school children's talk about gender. In: Holland J et al. (eds) *Debates and issues in feminist research and pedagogy*. WBC Ltd, Bridgend, p 45–69.
- Davydov VV (1977) *Arten der Verallgemeinerung im Unterricht*. Volk und Wissen, Berlin.
- Davydov VV (1980) Psychological problems in the education and upbringing of the rising generation. In: Tabachnick BR et al. (eds) *Studying teaching and learning. Trends in Soviet and American Research*. Praeger, Comparative Education Center, State University of New York, p 183–197.
- Davydov VV (1984) Substantial generalisation and the dialectical-materialistic theory of thinking: In: Hedegaard M et al. (eds) *Learning and teaching on a scientific basis*. Aarhus Universitetsforlag, Aarhus p 11–32.
- Davydov VV (1988) Learning activity: The main problems needing further research. *Activity Theory* 1(1/2): 29–36.
- Denzin NK (1994) The art and politics of interpretation. In: Denzin NK & Lincoln YS (eds) *Handbook of qualitative research*. Sage, London, p 500–515.
- Denzin NK (1997) Biographical research methods. In: Keeves JP (ed) *Educational research, methodology, and measurement: an international handbook*. Second edition. Cambridge University Press, Cambridge, UK, p 55–70.
- Denscombe M (1985) *Classroom Control. A sociological perspective*. London George Allen & Unwin, London.
- van Dijk TA (1980) *Macrostructures. An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction and cognition*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ.
- van Dijk TA (1985) Introduction: The role of discourse analysis in society. In: van Dijk TA (ed) *Handbook of discourse analysis. Volume 4. Discourse analysis in society*. Academic Press, London, p 1–8.
- van Dijk TA (1987) *Communicating racism. Ethnic prejudice in thought and talk*. CA Sage, Newbury Park.
- van Dijk TA (1988) *News as discourse*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ.
- Edwards R & Ribbens J (1997) Living on the edges. Public knowledge, private lives, personal experience. In: Edwards R & Ribbens J (eds) *Feminist dilemmas in qualitative research*. Sage, London, p 1–21.
- Engeström Y (1983) *Oppimistoiminta ja opetustyö*. Tutkijaliitto. Julkaisuja 24.

- Engeström Y (1984) Orientointi opetuksessa. Valtion painatuskeskus. Julkaisuja B 29.
- Engeström Y (1987) Learning by expanding. An activity theoretical approach to developmental research. Orienta Konsultit, Helsinki.
- Engeström Y (1990) Learning, working, and imagining. Twelve studies in activity theory. Orienta-Konsultit, Helsinki.
- Engeström Y (1991) Activity theory and individual and social transformation. *Activity Theory* 4(7/8): 6–16.
- Engeström Y (1992) Interactive expertise. Studies in distributed working intelligence. University of Helsinki. Department of education. Research bulletin 83.
- Engeström Y (1995) Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita. Hallinnon kehittämiskeskus. Painatuskeskus, Helsinki.
- Engeström Y & Hakkarainen P (1984) On the methodological basis of research in teaching and learning. In: Hedegaard M et al. (eds) Learning and teaching on a scientific basis. Aarhus Universitetsforlag, Aarhus p 119–190.
- Erwin L & Maurutto P (1998) Beyond Access: considering gender deficits in science education. *Gender and Education* 10(1): 51–69.
- Fairclough N (1992) Discourse and social change. Polity Press, Cambridge.
- Fennema E (1996) Scholarship, gender and mathematics. In: Murphy PF & Gipps CV (eds) Equity in the classroom. UNESCO Publishing, Falmer Press, London, p 73–80.
- Fonow MM & Cook JA (1991) Back to the future: A look at the second wave of feminist epistemology and methodology. In: Fonow MM & Cook JA (eds) Beyond methodology: Feminist scholarship as a lived research. Indiana University Press, Bloomington, p 1–15
- Gill R (1995) Relativism, reflexivity and politics: Interrogating discourse analysis from a feminist perspective. In: Wilkinson S & Kitzinger C (eds) Feminism and discourse. Psychological perspectives. SAGE, London, p 165–186.
- Gipps C (1996) Review and conclusions: A pedagogy or a range of pedagogic strategies. In: Murphy PF & Gipps CV (eds) Equity in the classroom. UNESCO Publishing, Falmer Press, London, p 260–271.
- Goffman E (1981) Forms of talk. Basil Blackwell, Oxford.
- Gomez ML (1996) Telling stories of our teaching, reflecting on our practices. *Action in teacher education* 18(3): 1–12.
- Gomez ML & Tabachnick BR (1992) Telling teaching stories. *Teaching Education* 4(2): 129–38.
- Gomez ML & Abt-Perkins D (1995) Sharing teaching stories for practice, analysis and critique. *Education Research and Perspectives* 22(1): 39–52.
- Grönfors M (1982) Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. WSOY, Porvoo.
- Hakkarainen P (1990) Motivaatio, leikki ja toiminnan kohteellisuus. Orienta Konsultit, Helsinki.
- Hakulinen A (1990) Kuka puhuu kertomuksessa eli naisten kutsut. *Naistutkimus* 3(1): 4–19.
- Hakulinen A (1997) Vuorottelujäsennys. Teoksessa: Tainio L (toim) Keskusteluanalyysin perusteet. Vastapaino, Tampere, s 32–55.
- Haraway D (1992) Primate visions. Gender, race, and nature in the world of modern science. Verso, London.

- Harding J (1996) Girls' achievement in science and technology—implications for pedagogy. In: Murphy PF & Gipps CV (eds) *Equity in the classroom*. The Falmer Press, London, p 111–123.
- Harding S (1983) Why has the sex/gender system become visible only now? In: Harding S & Hintikka M (eds) *Discovering reality. Feminist perspectives on epistemology, metaphysics, methodology, and philosophy of science*. D. Reidel Publishing Company, Dordrecht, p 311–324.
- Harding S (1992) Subjectivity, experience, and knowledge: An epistemology from/for rainbow coalition politics. *Development and Change* 23 (3): 175–193.
- Harre R (1993) Some narrative conventions of scientific discourse. In: Nash C (ed) *Narrative in culture. The use of storytelling in the sciences, philosophy and literature*. Routledge, London, p 81–101.
- Harris S, Nixon J & Rudduck J (1993) School work, homework and gender. *Gender and Education* 5(1): 3–15.
- Havén H (1998) Oppilaitokset ja oppilaat. Teoksessa: Havén H (toim) *Koulutus Suomessa. Suomen virallinen tilasto. Tilastokeskus. Koulutus 1998:1*. Paino-Center oy, Helsinki, s 7–49.
- Heinonen V & Kari J (1981) Oppimisen psykologia opetus- ja kasvatustyötä varten. OTAVA, Keuruu.
- Hirsjärvi S (1983) *Kasvatustieteen käsitteistö*. OTAVA, Helsinki.
- Hoikkala T (1989) *Nuorisokulttuurista kulttuuriseen nuoruuteen*. Gaudeamus, Helsinki.
- Hoikkala T (1993) *Katoaako kasvatusta, himmeneekö aikuisuus*. Gaudeamus, Helsinki.
- Holland J & Ramazanoglu C (1995) Accounting for sexuality, living sexual politics: Can feminist research be valid? In: Holland J et al. (eds) *Debates and issues in feminist research and pedagogy*, The Open University. Multilingual Matters Ltd, Clevedon, p 273–291.
- Holli AM (1992) Miehisestä tasa-arvosta kohti naisten käsitteellistä tilaa: tasa-arvoasiain neuvottelukunnan tasa-arvopoliittinen diskurssi. Helsingin yliopisto, valtio-opin laitos. Julkaisematon lisensiaatin tutkielma.
- Hollingsworth S (1989) Prior beliefs and cognitive change in learning to Teach. *American Educational Research Journal* 26: 160–189.
- Hollway W (1995) Feminist discourses and women's heterosexual desire. In: Wilkinson S & Kitzinger C (eds) *Feminism and discourse. Psychological perspectives*. SAGE, London, p 86–105.
- Honkonen R & Kallioniemi V (1998) Elinikäisen oppijan narratiivit: Aikuiskoulutus elämän kuteena. *Aikuiskasvatus* 18(4): 291–301.
- Houtsonen J (1996) Koulutusidentiteetin kulttuurisen rakentumisen ainekset: Identiteettien tyypittelyt ja elämäkerralliset teemat. Teoksessa: Antikainen A & Huotelin H (toim) *Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja*. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Gummerus, Jyväskylä, s 199–215.
- Huotelin H (1996) Menetelmällisiä lähtökohtia elämäkertatutkimukseen. Teoksessa: Antikainen A & Huotelin H (toim) *Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja*. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Gummerus, Jyväskylä, s 13–42.
- Häkkilä J, Kärkäs M, Aksela H, Sunnari V & Kylli T (1998) Tytöt, pojat ja fysiikka. Lukiolaisten käsityksiä fysiikasta oppiaineena. Oulun yliopiston opinto toimiston julkaisuja A:14.

- Hänninen V (1996) Tarinallisuus ja terveystutkimus. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 33(2): 109–118.
- Isosaari J (1973) Suomen koululaitoksen rakenne ja kehitys. OTAVA, Keuruu.
- Iljencov EV (1984) Dialektinen logiikka. *Esseitä historian ja teorian alalta*. Progress, Moskova.
- Jakku-Sihvonren ym. (1996) Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? Opetushallitus. *Arviointi 1/96*. Yliopistopaino, Helsinki.
- Jarvis P (1997) Oppimisen paradokseja. *Aikuiskasvatus* 17(1): 12–17.
- Jauhiainen J (1998) Pakollisen kurssin vaikutus fysiikan opintojen jatkamiseen lukiossa. *Dimensio* 62(3): 33–35.
- Jayarathne TE & Stewart AJ (1995) Quantitative and qualitative methods in the social sciences: Feminist issues and practical strategies. In: Holland J et al. (eds) *Debates and issues in feminist research and pedagogy*, The Open University. Multilingual Matters Ltd, Clevedon, p 217–234.
- Jokinen A (1993) Poliitikkojen puheet puntarissa: kaupunginvaltuutettujen asunnottomuuspuheiden retoriikka. Teoksessa: Jokinen A ym. (toim) *Diskursianalyysin aakkoset*. Gummerus, Jyväskylä, s 189–226.
- Jokinen A, Juhila K & Suoninen E (1993) Diskursiivinen maailma. Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa: Jokinen A ym. (toim) *Diskursianalyysin aakkoset*. Gummerus, Jyväskylä, s 17–47.
- Jokinen E (1996) Väsynyt äiti. Äitiyden omaelämäkerrallisia esityksiä. TammerPaino, Tampere.
- Kaikkonen P (1994) Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen. WSOY, Porvoo.
- Kannas L, Välimaa R, Liinamaa A & Tynjälä J (1995) Oppilaiden kokemuksia kouluviihtyvyydestä ja kuormittuneisuudesta sekä koulukiusaamisesta Euroopassa ja Kanadassa. Teoksessa: Kannas L (toim) *Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys*. WHO-koulutustutkimus. Opetushallitus, Helsinki, s 131–149.
- Katajisto J (1991) Aikuiskoulutukseen osallistuminen kasautuu entistä enemmän hyväosaisille–kehityspiirteitä kahden vuosikymmenen ajalta. *Aikuiskasvatus* 11(4): 229–238.
- Kauppila J ym. (1995) Ihanne, itsestänselvyys vai haaste? Sukupolvittaiset koulukokemukset ja työläistäustaisten nuorten opintie. *Nuorisotutkimus* 13(4): 21–37.
- Kauppila J (1996) Koulutus elämäkulun rakentajana. Teoksessa: Antikainen A & Huotelin H (toim) *Oppiminen ja elämänhistoria*. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Gummerus, Jyväskylä, s 45–108.
- Keller EF (1983) Gender and science. In: Harding S & Hintikka M (eds) *Discovering reality. Feminist perspectives on epistemology, metaphysics, methodology, and philosophy of science*. D. Reidel Publishing Company, Dordrecht, p 187–205.
- Keller EF (1988) Tieteen sisarpuoli. Gummerus, Jyväskylä.
- Kelly L, Regan L & Burton S (1995) Defending the invisible? Quantitative methods and feminist research. In: Holland J et al. (eds) *Debates and issues in feminist research and pedagogy*. The Open University. Multilingual matters Ltd., Clevedon, p 235–247.

- Keskitalo-Foley S (1998) Minne koulutus kuljettaa? Elämänkertanäkökulma pohjoisen maaseudun naisten koulutukseen. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisematon lisensiaatin tutkielma.
- Kivinen O (1988) Koulutuksen järjestelmäkehitys. Turun yliopisto. Julkaisusarja C XX.
- Koivusalo I (1982) Voimistelu maamme oppikoulujen oppiaineena vuosina 1843–1917. Liikuntatieteellisen seuran julkaisu 83. Etelä-Saimaan Kustannus, Lappeenranta.
- Komulainen K & Soininen S (1991) Työllisyyskoulutus naisen elämäkulussa. Haastattelututkimus laitossiivoja- ja turkisompelijakurssin naisopiskelijoista. Joensuun yliopisto, *Psykologia*, Keskustelualoitteita 16.
- Kosonen P (1992) Lukiolaisten ajankäyttö ja työ määrä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A 46.
- Kosonen U (1998) Koulumuistoja naiseksi kasvamisesta. Jyväskylän yliopisto. *SoPhi*, yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 21.
- Kremer-Hayon L (1991) The stories of expert and novice student teachers' supervisors: Perspectives on professional development. *Teaching and Teacher Education* 7 (5/6): 427–438.
- Kruse A-M (1992) We have learned not just to sit back, twiddle our thumbs and let them take over. *Gender and Education* 4(1/2): 81–103.
- Lather P (1995) Feminist perspectives on empowering research methodologies. In: Holland J et al. (eds) *Debates and issues in feminist research and pedagogy*. WBC Ltd, Bridgend, p 292–307.
- Laine K (1997) Ameba pulpetissa. Koulun arkikulttuurin jännitteitä. Jyväskylän yliopisto. *SoPhi*. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 13.
- Laurinen L (1998) Lukea ja oppia ikä kaikki. Tehokkaan oppimisen tunnuspiirteet voi havaita jo satukirjojen äärellä. Teoksessa: Laurinen L (toim) *Koti kasvattajana. Elämä opettajana*. Kasvatus- ja oppimiskulttuurit tutkimuskohteina. WSOY, Juva, s 100–126.
- Lave J (1991) Situating learning in communities of practice. In: Resnick LB et al. *Perspectives on socially shared cognition*. Book Crafters, Chelsea, MI, p 63–82.
- Lehtinen E (1989) Vallitsevan tiedonkäsityksen ilmeneminen koulun käytännössä. *Kouluhallituksen julkaisuja* 18. Valtion painatuskeskus, Helsinki.
- Leiwo M & Pietikäinen S (1996) Kieli vuorovaikutuksen ja vallankäytön välineenä. Teoksessa: Palonen K & Summa H (toim) *Pelkkää retoriikkaa*. Vastapaino, Tampere, s 85–108.
- Leontjev AN (1977) *Toiminta, tietoisuus, persoonallisuus*. Savon Sana, Kuopio.
- Leontjev AN (1981) *Problems of the development of the mind*. Progress, Moscow.
- Leontjev AN (1990) Notes of consciousness. Translation of an unknown manuscript from year 1933. Part 2. *Activity Theory* 3(5/6): I–VII.
- Lindroos M (1997) Opetusdiskurssiin piirretty viiva. Tyttö ja poika luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteiden laitoksen tutkimuksia 153.
- Lindström A (1996) Tasa-arvoiset koulutusmahdollisuudet suomalaisen peruskoulun tavoitteeksi. Teoksessa: Jakku-Sihvonen R ym. (toim) *Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? Arviointi 1:1996*. Opetushallitus. Yliopistopaino, Helsinki, s 7–35.
- Linnakylä P, Brunell V & Kankaanranta M (1996) Miten oppilaat kokevat koulun? Kouluelämän laatu ja sen kehittyminen 90-luvulla. Teoksessa: Jakku-Sihvonen

- R ym. (toim) Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? Arviointi 1:1996. Opetushallitus. Yliopistopaino, Helsinki, s 241–265.
- Lompscher (1988) *Lerntätigkeit. Volk und Wissen*, Berlin.
- Longino HE & Hammonds E (1995) Conflicts and tensions in the feminist study of gender and science. In: Holland, J. et al. (eds) *Debates and issues in feminist research and pedagogy*. WBC Ltd, Bridgend, p 70–89.
- Lovering KM (1995) The bleeding body: adolescents talk about menstruation. In: Wilkinson S & Kitzinger C (eds) *Feminism and discourse. Psychological perspectives*. SAGE, London, p 10–31.
- Luriija AR (1986) Elettyä ja ajateltua. Osa 1. *Psykologia* 21(6): liitesivut.
- Meinander H (1994) Towards a bourgeois manhood. Boys' physical education in Nordic secondary schools 1880–1940. *Societas Scientiarum Fennica. Commentationes Scientiarum Socialium* 47.
- Melkas T (1998) Tasa-arvobarometri 1998. Tasa-arvoasian neuvottelukunta. Tilastokeskus, Elinolot 1998:1. Tummavuoren Kirjapaino Oy, Helsinki.
- Meyer JW (1987) Self and life course. Teoksessa Thomas, G.M. et al. (eds) *Institutional structure. Constituting state society, and the individual*. Sage, London, p 242–260.
- Middleton D & Edwards D (1990a) Introduction. In: Middleton D & Edwards D (eds) *Collective remembering*. Sage, London, p 1–22.
- Middleton D & Edwards D (1990b) A conversational remembering: A social psychological approach. In: Middleton D & Edwards D (eds) *Collective remembering*. Sage, London, p 23–45.
- Mies M (1994) Feminist research: Science, violence and responsibility. In: Mies M & Shiva V (eds) *Ecofeminism*. Zed Books, London, p 36–54.
- Miettinen R (1990) Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. *Gaudeamus*, Helsinki.
- Miettinen R (1993) *Oppitunnista oppimistoimintaan*. Gaudeamus, Tampere.
- Murphy P (1996) Defining pedagogy. In: Murphy PF & Gipps CV (eds) *Equity in the classroom*. Falmer Press, London, p 9–22.
- Mäntynen P (1999) Sosiaalisen jännittämisen psykologiaa. Teoksessa: Räsänen P ym. *Opettajuuden psykologia*. Yliopistopaino, Jyväskylä, s 119–170.
- Myers G (1993) Making a discovery: Narratives of split genes. In: Nash C (ed) *Narrative in culture. The use of storytelling in the sciences, philosophy and literature*. Routledge, London, p 102–125.
- Naumanen P (1994) Tiedon, taidon ja vallan tiellä. Miesten ja naisten kouluttautuminen ja työ. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportti 22.
- Nieminen H (1990) Aikuisopiskelu naisen elämäkokonaisuudessa, opiskeluun liittyvät motiivit ja niiden muuttuminen. Tampereen yliopisto. Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja 26.
- Nummenmaa AR (1996) Koulutus, sukupuoli ja elämäntyyli. Nuoruudesta aikuisuuteen yhteiskunnallisessa muutoksessa. Työministeriö. Työpoliittinen tutkimus 149.
- Nurmi K (1995) Miksi aikuinen opiskelee? Tutkintotavoitteisen opiskelun edut ja haitat aikuisen elämäkokonaisuudessa. Turun yliopiston julkaisusarja C 111.
- Nurmi V (1983) *Maamme koulutusjärjestelmä*. WSOY, Juva.
- Nurmi V (1989) *Kansakoulusta peruskouluun*. WSOY, Juva.

- Näsman E (1994) Individualization and institutionalization of childhood in today's Europe. In: Qvortrup J et al. (eds) *Childhood matter. Social Theory, practice and politics*. European Centre Vienna, Vol. 14. Avebury, London p 165–187.
- Nätkin R (1997) *Kamppailu suomalaisesta äitiydestä. Maternalismi, väestöpolitiikka ja naisten kertomukset*. Tammer-Paino, Tampere.
- Olesen V (1994) Feminisms and models of qualitative research. In: Denzin, N. & Lincoln, Y. (eds) *Handbook of qualitative research*. Sage, Thousand Oaks, p 158–174.
- Opas 1988/89, 1989/90, 1990/91, 1991/92. *Opinto-opas*. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Monistus- ja kuvakeskus, Oulu.
- Otte M (1984) The work of E. G. Judin (1930–1976) on activity theory in the light of recent tendencies in epistemological thinking. In: Hedegaard M et al. (eds) *Learning and teaching on a scientific basis*. Aarhus Universitetsforlag, Aarhus p 68–84.
- Otte M (1988) *Wege durch das Labrint*. In: Hedegaard M et al. *Proceedings 1. Proceedings of the 1st international congress on activity theory*. Druck und Verlag System Druck, Berlin, p 171–200.
- Pehkonen E (1996) *Peruskoulun oppimistuloksia tasa-arvonäkökulmasta: tytöt, pojat ja matematiikka*. Teoksessa: Jakku-Sihvonen R ym. (toim) *Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? Arviointi 1:1996*. Opetushallitus. Yliopistopaino, Helsinki, s 336–351.
- Perttula J (1999) *Mitä opettajuus on?* Teoksessa: Räsänen P et al. (toim) *Opettajuuden psykologia*. Yliopistopaino, Jyväskylä, s 12–61.
- Peräkylä A (1990) *Kuoleman monet kasvot*. Vastapaino, Tampere.
- Peräkylä A (1997) *Institutionaalinen keskustelu*. Teoksessa: Tainio L (toim) *Keskusteluanalyysin perusteet*. Vastapaino, Tampere, s 177–203.
- Piaget J (1988) *Lapsi maailmansa rakentajana: kuusi esseetä lapsen kehityksestä*. WSOY, Porvoo.
- Piesanen E (1996) *Avoin yliopisto nuoren aikuisen uranäkemyksen muotoutumisessa*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitoksen julkaisusarja A 67.
- Rauste-von Wright ML (1994) *Oppiminen ja koulutus*. WSOY, Porvoo.
- Riddell S (1992) *Gender and the politics of the curriculum*. Routledge, London.
- Rinne R & Salmi E (1998) *Oppimisen uusi järjestys*. Vastapaino, Tampere.
- Routarinne S (1997) *Kertomuksen rakentaminen*. Teoksessa: Tainio L (toim) *Keskusteluanalyysin perusteet*. Vastapaino, Tampere, s 138–155.
- Räsänen L (1994) *Tytöt, pojat ja koulufysiikka*. *Arkhimedes* 46(3): 187–204.
- Räsänen P (1999) *Opetus ja unohdus: Muistin ja oppimisen psykologiaa*. Teoksessa: Räsänen P ym. (toim) *Opettajuuden psykologia*. Yliopistopaino, Jyväskylä, s 62–118.
- Sadker M & Sadker D (1992) *Sexism in the schoolroom of the '80s*. In: Kesselman A et al. (eds) *Women images and realities. A multicultural anthology*. Mayfield Publishing Company, London, p 66–70.
- Saleva M (1993) *Ceterum censeo: Suullisen taidon opetusta olisi lisättävä*. Teoksessa: Takala S (toim) *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B 77: 1–14.
- Saljö R (1997) *Self-report in educational research*. In: Keeves JP (ed) *Educational research, methodology, and measurement: An international handbook*. Second edition. Cambridge University Press, Cambridge, UK, p 101–106.

- Salomaa P (1998) Opettajan asenteet ja vallankäyttö opetusdiskurssissa. Oulun yliopisto. Suomen ja saamen kielen ja logopedian laitoksen julkaisuja 12.
- Scruton S (1995) Gender and girls' physical education: Future policy, future directions. In: Holland J et al. (eds) *Debates and issues in feminist research and pedagogy*. WBC Ltd, Bridgend, p 90–107.
- Scribner S (1988) Mental and manual work: an activity theory orientation. In: Hildebrand-Nilshon M & Rckriem G (eds) *Proceedings 2. Proceedings of the 1st international congress on activity theory*. Druck und Verlag System Druck, Berlin, p 221–241.
- Seppälä K (1994) Koulutusyksiköistä osaamisverkostoihin. Korkeakoulujen täydennyskoulutuskeskusten muutoksesta. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan linjan julkaisusarja B 15.
- Shiva V (1994) Reductionism and regeneration: A Crisis in science. In: Mies M & Shiva V (eds) *Ecofeminism*. Zed Books, London, p 22–35.
- Silkelä R (1997a) Mitä persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset ovat? *Psykologia* 32(3): 174–182.
- Silkelä R (1997b) Elämänkulun merkityksiä punomassa. Opettajaksi opiskelevien elämänviivat. *Nuorisotutkimus* 15(2): 4–14.
- Simola H (1995) Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137.
- Stanworth M (1987) Girls on the margins: a study of gender divisions in the classroom. In: Weiner G & Arnot M (eds) *Gender under scrutiny*. New inquiries in education. The Open University, London, p 198–212.
- Stepulevage L & Plumeridge S (1998) Women taking positions within computer science. *Gender and Education* 10(3): 313–326.
- SUKO (1993) Suullisen kielitaidon kokeen työryhmän (SUKO) raportti. Teoksessa: Takala S (toim) *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B 77: 35–61.
- Sulkunen P (1990) Ryhmähaastattelujen analyysi. Teoksessa: Mäkelä P (toim) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Gaudeamus, Jyväskylä, s 264–285.
- Suoninen E (1993) Kielen käytön vaihtelevuuden analysoiminen. Teoksessa: Jokinen E ym. (toim) *Diskurssianalyysin aakkoset*. Gummerus, Jyväskylä, s 48–73.
- Suoninen E (1997) Miten tutkia moniäänistä ihmistä. *Acta Universitatis Tamperensis* 580. Vammalan kirjapaino oy, Vammala.
- Sunnari V (1995) Student teachers' interpretation on male and female pupils after their first practising periods. In: Ruotonen H et al. (eds) *Content and gender: Transforming the curriculum in teacher education*. PAVIC, Sheffield, p 173–198.
- Sunnari V (1996) Shared interpretations of "overconscientiousness" as an illustration of gendering in pedagogical interaction. In: Befring E (ed) *Teacher education for equality*. Oslo College, Oslo, p 235–249.
- Sunnari V (1997) Gendered structures and processes in primary teacher education—challenge for gender-sensitive pedagogy. *Northern Gender Studies* 4. Oulun yliopistopaino, Oulu.
- Taylor S (1995) Feminist classroom practice and cultural politics: 'Girl number twenty' and ideology. In: Holland J et al. (eds) *Debates and issues in feminist research and pedagogy*. The Open University. Multilingual Matters Ltd, Clevedon, p 3–22.

- Tesch R (1990) *Qualitative research: Analysis types and software tools*. Falmer Press, London.
- Thorne B (1993) *Gender play. Girls and boys in school*. Open University Press, Buckingham.
- Tynjälä J & Törmäkangas K (1995) WHO-Koululaistutkimuksen aineistot 1994. Teoksessa: Kannas L (toim) *Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys*. Opetushallitus, Hakapaino, Helsinki, s 193–197.
- Vygotsky LS (1978) *Mind and society*. Harvard University Press, London.
- Vygotsky LS (1982) *Ajattelu ja kieli*. Weilin & Göös, Espoo.
- Vygotsky LS (1987) *The collected works of L. S. Vygotsky. Vol. I. Problems of general psychology*. Plenum Press, London.
- Väljjarvi J & Tuomi P (1995) *Lukio nuorten valintojen ja oppimisen ympäristönä*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A 60.
- Välimaa R (1995) *Oppilaiden kokemuksia sosiaalisesta tuesta koulussa*. Teoksessa: Kannas L (toim) *Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys*. WHO-koululaistutkimus. Opetushallitus, Hakapaino, Helsinki, s 177–192.
- Weckrooth K (1992) *Toiminnan psykologia*. Hanki ja Jää, Helsinki.
- Wertsch J (1991a) *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action*. Harvester, London.
- Wertsch J (1991b) *A sociocultural approach to socially shared cognition*. In: Resnick L. et al. (eds) *Socially shared cognition*. Learning Research and Development Center, University of Pittsburg. BookCraftres, Chelsea, p 85–100.
- White J (1996) *Research on English and the teaching of girls*. In: Murphy PF & Gipps CV (eds) *Equity in the classroom*. UNESCO Publishing. Falmer Press, London, p 97–110.
- Widdicombe S (1995) *Identity, politics and talk: A case for the mundane and the everyday*. In: Wilkinson S & Kitzinger C (eds) *Feminism and discourse. Psychological perspectives*. SAGE, London, p 106–127.
- Wilkinson S & Kitzinger C (1995) *Introduction*. In: Wilkinson S & Kitzinger C (eds) *Feminism and discourse. Psychological perspectives*. SAGE, London, p 1–9.
- Wolff J (1995) *Resident alien. Feminist cultural criticism*. Blackwell Publishers, Oxford.
- Wolffensperger J (1993) *'Science is truly a male world.'* The interconnectedness of knowledge, gender and power within university education. *Gender and Education* 5(1): 37–54.
- Wood DR (1992) *Teaching narratives: A Source for faculty development and evaluation*. In: *Harvard Educational Review* 62(4): 535–550.
- Ziehe T (1991) *Uusi nuoriso*. Vastapaino, Tampere.