

5 Opettaja tunturin takana

Eila Estola & Raija Erkkilä

Tiivistelmä

Artikkeli kuvaa saamelaisen opettajan, Annan, koulutietä lapsuudesta aikuisuuteen saakka. Kertomuksen kautta avataan paikkaan ja luontoon sitoutuvan kasvatuksen merkitystä sekä sitä, miten paikkaperusteisuutta käytännössä voidaan toteuttaa. Paikkaperusteisella kasvatuksella vahvistetaan lasten yhteyksiä ympärillä oleviin ihmisiin, sukuun ja yhteisöön ja siihen paikkaan, jossa he elävät. Vahva paikkatunne yhdessä yhteisöllisyyden ja kuulumisen tunteen kanssa vahvistaa osallisuuden kokemusta, mikä puolestaan voi parhaimmillaan estää yksinäisyyttä ja syrjäytymistä. Annan kertomus tuo esiin opettajan merkityksen arvokasvattajana. Artikkelin on aiemmin julkaistu teoksessa *Ihmisen näköinen opettaja: Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä* (Estola, Heikkinen & Räsänen, 2007¹).

Čoahkkáigeassu

Artihkal govvida sápmelaš oahpaheaddji, Anna, skuvlabálgá mánnávuodas gitta rávesolmmožin. Muitalusa bokte rahppojuvvo báikái ja lundui čatnaseaddji bajásgeassima mearkkašupmi sihke dat, mo báikevuodustusa sáhtta geavadagas ollašuhhtit. Báiki bajásgeassimis nanne mánáid oktavuoda birra olbmuid, sohki ja servošii ja dan báikái, gos sii ellet. Nana báikedovdu ovttas searvvušlašvuodain ja gullama dovduin nanosmahtta oasálašvuoda vásáhusa, mii fas sáhtta buoremus dilis easttadit oktonasvuoda ja eret duvdima. Anna muitalus buktá ovdan oahpaheaddji mearkkašumi árvobajásgeassin. Artihkal lea ovdal almmustahtton girjjis *Ihmisen näköinen opettaja: Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä* (Estola, Heikkinen & Räsänen, 2007).

Johdanto

Kasvatuksen suunta on tulevaisuudessa. Siitä muistuttaa Kahlil Gibranin runo, jossa hän toteaa, että lapset asuvat tulevaisuudessa, johon aikuisella ei ole sijaa. Usein sanotaan myös, että kasvamiseen tarvitaan juuret ja siivet. Jokainen opettaja

¹ Estola, E & Erkkilä, R. (2007). Opettaja tunturin takana. Teoksessa Eila Estola, Hannu Heikkinen, Rauni Räsänen (toim.), *Ihmisen näköinen opettaja: Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä*. University of Oulu. Haettu osoitteesta <http://jultika.oulu.fi/Record/isbn978-951-42-8593-6>

ja kasvattaja on vaikuttamassa niiden juurien kehittymiseen, joiden avulla lapsi voi ponnistaa tulevaisuuteen.

Tässä artikkelissa kerromme saamelaisesta opettajasta, Annasta. Vaikka hän työskentelee isompien oppilaiden kanssa, uskomme, että hänen kertomuksessaan on paljon yhteistä kaikenikäisten kasvatustyöhön. Annan näkemystä työstään kehystää suhde luontoon ja paikkaan, porotalouden tuntemus ja sosiaaliset verkostot kietoutuvat toisiinsa ja määrittävät hänen opettajaidentiteettiään. Annalla on asujan paikallista tietoa ja vahva paikkatunne. Tämä kaikki auttaa siinä, että Anna tuntee emotionaalista läheisyyttä oppilaisiinsa.

Mitä pienemmistä lapsista on kysymys, sitä perustavampaa pohjaa luodaan paikkasuhteelle ja identiteetin kehittymiselle: vastausta siihen, kuka minä olen. Siksi ei ole yhdentekevää, miten lapsia opetetaan. Paikkaperusteisella kasvatuksella vahvistetaan lasten yhteyksiä toisiin ihmisiin ja siihen paikkaan, jossa he elävät. Näin Annakin tekee. Samalla hän tunnistaa tulevaisuuden kuvista nousevat haasteet, mutta myös mahdollisuudet. Paikkaperusteinen kasvatus ei ole vain menneisyyteen katsomista. Pikemminkin paikan ja luonnon kokemisessa on kysymys kaikkien aistien avulla koetusta tiedostamisesta, joka mahdollistaa osallisuuden tunteen kehittymisen, juurien kasvamisen.

Hyvät lähdöt elämän tielle voidaan tarjota varmistamalla, että lapset oppivat oman kielensä ja tuntevat oman kulttuurinsa. Siihen ohjaa varhaiskasvatuslain velvoite tarjota varhaiskasvatusta myös saamen kielillä. Samoin varhaiskasvatussuunitelman perusteissa todetaan, että lasten kasvaminen kykeneväksi toimimaan 'kulttuurisesti, kielellisesti ja katsomuksellisesti moninaisessa maailmassa' edellyttää 'oman ja muiden kulttuurin ja katsomuksellisen taustan ymmärtämistä ja kunnioittamista'. Siihen, miten paikkaperusteista kasvatusta toteutetaan, Annan kertomus antaa vihjeitä. Varhaiskasvatuksessa on tärkeää muistaa, että lapsen elämä on tässä ja nyt, kaiken keskellä eikä syrjässä mistään. Myös aikuisen elämä on kiinni paikassa. Annan kertomus elämästään ja työstään tunturien keskellä on tästä hyvä esimerkki.

Jokaisella on paikkansa

Mitä paikka sinulle merkitsee? Kysymys voi olla ensi alkuun hämmentävä. Entäpä jos kysymmekin: mikä paikka on sinulle merkittävä? Ehkä nyt alkaa mielessäsi näkyä erilaisia maisemia ja muistot alkavat herätä. Mahdollisesti myös tunteet nousevat pintaan. Opettajien elämää tutkivassa projektissamme aloitimme uuden tutkimusjuonteen suurin piirtein tuollaisilla kysymyksillä. Esitimme kysymykset

aluksi itsellemme ja kirjoitimme omakohtaisia kuvauksia itse kullekin tärkeistä paikoista. Sen jälkeen luimme ne toisillemme. Puhuimme myös mielenmaisemasta. Oli mielenkiintoista huomata, että jokin maisema tai paikka, joka oli toiselle kaunis, saattoi olla toiselle juuri se vähiten kiinnostava. Näin kävi esimerkiksi *suon* kohdalla. Paikkoihin liittyi paljon muistoja ja useat meistä kertoivatkin lapsuuden paikoista. Niin myös Leena, joka kertomuksessaan palasi Höytiäisen rannalle. Meistä Raija nosti lapsuuden maisemistaan esille joen. Vaikka muuton myötä paikkakunta oli vaihtunut, oli rakkaille maisemille yhteistä läheisyydessä virtaava vesi. Eri joki, mutta kuitenkin eräällä tavalla sama maisema. Eila puolestaan pohti, mistä kummasta löytyisi hänen mielenmaisemansa. Lapsuudenkodin oman huoneen ikkunasta avautuva kylämaisema, jota halkaisi tie. Siinä se oli. Tärkeää oli erityisesti tie. Sitä pitkin pääsee pois ja takaisin. Mitäpä me olisimmekaan ilman noita merkittäviä paikkoja, jotka ovat kuvina ja tunnetiloina osa identiteettiämme.

Paikat ovat tärkeitä – asiat tapahtuvat aina jossakin tietyssä paikassa –, ja kertoessaan itsestään ja elämästään ihmiset yleensä kuvaavat suhteitaan eri paikkoihin. Myös tutkimusprojektillämme saapuneissa opettajien elämäkertoissa paikat olivat keskeisesti esillä. Opettajat saattoivat esimerkiksi kuvata, kuinka koulun kaunis sijainti sai nuorena opettajassa aikaan tunteen: ”Tämä on minun paikkani.” Opettajien kertomuksissa koulu ja kirkko olivat maalaiskylien kauneimmilla paikoilla. Kerrotut paikat alkoivat kiinnostaa meitä yhä enemmän tutkimuksen kohteena.

Merkittävä tiennäyttävä paikkatutkimuksessamme on ollut humanistisen maantieteen esille nostama näkökulma, joka korostaa aisteilla ja tunteilla tapahtuvaa kokemusta. Humanistisen maantieteen tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää ihmistä tutkimalla hänen suhdettaan ympäristöönsä: hänen tunteitaan ja ajatuksiaan suhteessa tiettyyn paikkaan (Shields 1991, s. 11; Tuan, 1976, s. 266). Ajan ja tilan solmukohdissa – paikoissa – kehkeytyy myös minuus, kirjoittaa humanistimaantieteilijä P. T. Karjalainen (2004, s. 60).

Karjalainen (2004, s. 60) kuvaa paikkasuhteen olevan ruumiillisesti ja kaikilla aisteilla koettavia tunnetiloja, havainnointia, kokemista, tulkitsemista. Ruumiissa risteytyvät kulttuuriset rakenteet ja järjestelmät yksilön ominaisuuksien, tarpeiden ja halujen kanssa (Jokinen, Kaskisaari & Husso, 2004, s. 8). Tämä tulee esille, jos ajatellaan esimerkiksi, miten eri kulttuureissa säädellään eri sukupuolten pukeutumista ja ulkonäköä yleensä tai sitä, mikä on toivottavaa tai sallittua tytöille ja pojille. Se, miten meitä kasvatetaan ja kohdellaan, tallentuu eri aistien kautta ei suinkaan ainoastaan meidän päähme sisään vaan myös osaksi ruumiillista muistia. Itse asiassa ilman näitä ruumiillisia, aistimellisiä kokemuksia, meidän päässämme

ei voisi olla mitään muistettavaa. Fenomenologisesti ymmärrettynä, kuten Karjalainenkin näkee, ruumiillisuus on tapa olla olemassa. Tällaisessa paikkatutkimuksessa kiinnitetään huomio siihen, että paikalla ja sen kokijoilla on kiinteä yhteys, eikä niitä siksi voi erottaa toisistaan ilman, että se vaikuttaisi toiseen (Relph, 1996, s. 907). Näkökulmassa korostuu kokemuksellinen suhde paikkaan, millaisia mahdollisuuksia paikassa tarjoutuu tai millaisia rajoituksia siihen sisältyy. Paikka lyö leimansa sen asukkaaseen, mutta myös asukas lyö leimansa paikkaan. Ihmisen näkökulmasta alueet ja paikat eivät ole koskaan yksinkertaisesti, maantieteellisesti rajattuja, vaan ne ovat paikkoja, jotka merkitsevät jotakin jollekin ihmiselle (Shields, 1991, s. 6). Näin konkreettinen kokemus, ruumiillisuus on läsnä jokaisessa paikkakokemuksessa.

Yksittäisen ihmisen kokemuksellista suhdetta paikkaan kuvataan tutkimuskirjallisuudessa termillä *paikkatunne*² (Relph, 1996, s. 910). Paikkatunteen kehittymisen kannalta paikan läheisyys kokijalle on osoittautunut erityisen tärkeäksi tekijäksi. Läheisyyttä kuvataan tutkimuskirjallisuudessa asujan näkökulmalla, erotuksena vierailijan näkökulmasta. Vierailija katsoo paikkaa ulkoapäin kohteena ja toimii abstraktin tiedon varassa. Sen sijaan asuja ymmärtää paikan sisältäpäin ja paikka voikin olla enemmän tunnetila. Kuvaamme tässä artikkelissa paikkatunteita yhden esimerkin avulla. Kertomuksemme etenee saamelaisen opettajan, Annan³ tarinan avulla, jossa koti ja koulu muodostavat kaksi hänelle läheistä paikkaa.

1950-luvun puolivälissä syntyneen Annan kertomus on vastatarina niille kertomuksille, joissa henkilö vaihtaa paikkaa, elää postmodernin ajan nomadina ja ehkä vaihtaa asumistaan maasta, maanosasta ja kulttuurista toiseen. Opettajat, jotka ovat tulleet muualta, ja opettajat, jotka ovat ikänsä eläneet kyseisellä paikkakunnalla, tuovat erilaisen näkemyksen paikasta luokkahuoneeseen. Opettajatutkimuksessa tarvitsemme myös eräänlaisia marginaaleista esitettyjä kertomuksia, sillä ne voivat toimia vapauttavina kokemuksina uusille opettajille. Erityisesti monikulttuuristuvassa yhteiskunnassamme, jossa opettajilta vaaditaan yhä enemmän osaamista yhä useammalta alueelta, olisi tärkeää kuulla mallitarinoita purkavia kertomuksia. Tälläkin hetkellä koululaitoksemme opettajat toimivat hyvin erilaisissa kouluissa ja erilaisissa oloissa. Heidän kertomustensa kuuleminen on tärkeää.

Artikkelimme päähenkilö, saamenkieltä opettava Anna on elänyt ikänsä pohjoisessa ja tehnyt tärkeitä elämänsä valintoja sillä perusteella, että saisi elää omalla

² Englannin kielessä: *sense of place*.

³ Annan tarina perustuu empiiriseen haastatteluideistoon, joka on osa Raija Erkkilän väitöskirjan (2005) tutkimusmateriaalia. Anna on peitenimi.

kotiseudullaan. Lähteminen paikasta ei ole koskaan ollut Annalle helppoa. Opiskelu, ammatinvalinta ja työpaikkojen hakeminen on perustunut haluun pysyä kotiseudullaan. Annan aikuiset lapset ovat jo muuttaneet pois kotoa. Tällä hetkellä Anna toimii saamenkielen opettajan työnsä ohella tiivisti porotaloudessa, yhdessä aviomiehensä kanssa.

Kotoa kouluun

Mehän asuttiin, tietenkin Utsjoki jo on syrjäinen paikka, mutta minä asuin vielä Utsjoellakin hyvin syrjässä, eli se oli semmonen paikka, joka oli tiettömän taipaleen takana. Sinne ei ollut tietä, siellä oli vaan kaksi taloa, eli meidän talo ja naapurin talo. Niitten välillä oli vain 150–200 metriä. Sitten siellä oli onneksi leikkikaverikin vielä. Se oli vähän vanhempi poika, mutta kyllä me hyvin leikittiin silti. Mulla oli kaksi siskoa vielä. Minä olin vanhin. Kielen suhteen oli semmosta, että meillä puhuttiin vain saamea, ei koskaan suomea. Pohjoissaamea. Minä en osannut oikeastaan sanakaan suomea, kun minä menin kouluun.

Anna vietti lapsuutensa seitsemän ensimmäistä vuotta joen rannalla kahden talon yhteisössä, jonka Anna kuvaa olleen tiettömän taipaleen takana. Tämä, Annan sanojen mukaan syrjäinen paikka, tarjosi Annalle turvallisen kasvuympäristön. Pieni sosiaalinen yhteisö muodostui oman perheen lisäksi naapurin väestä, jossa oli yksi leikkiverikin. Vuorovaikutuksessa lähipiirinsä kanssa Anna oppi kaiken, mitä elämässä siellä vaadittiin. Oma kielikin, pohjoissaame, oli ja sitä puhuivat kaikki Annan lapsuuden ihmiset. Saame olikin Annalle ainoa mahdollinen ja ”oikeasti” olemassa oleva kieli.

Vaikka Anna nyt kuvaa lapsuutensa kotipaikan syrjäiseksi, tämä lienee pikemminkin tämän hetken synnyttämä ilmaisu kuin Annan lapsuuden ajan kokemus. Annan varhaiset vuodet omassa yhteisössä, omien läheisten ihmisten, tutun maiseman ja oman kielen keskellä, vaikuttavat lukijasta idylliseltä ajanjaksolta, joka oli Annalle kaikki mitä hän tarvitsi. Pieni Anna-tyttö näki tilanteen niin, että hän eli kaiken keskellä eikä ollut syrjässä mistään.

Hiljainen ja turvallinen elämänmeno vaihtui äkkinäisesti ja totaalisesti koulun aloittamiseen. Kaikki muuttui. Annan kotipaikka, siellä olevat ihmiset ja jopa oma kieli oli jätettävä, kun Anna matkasi äitinsä kanssa kohti kylää, jossa koulu oli. Anna itse muistele:

Selkein muisto on siitä, kun ensimmäisen kerran lähin kouluun. Sillonhan koulu alko syyskuun eka päivä. Me lähettiin äidin kanssa silloin elokuun viimenen päivä käveleen ja mentiin tähän [kylään], jossa minun eno asui. Minun eno, jolla oli hevonen lähti seuraavana päivänä viemään omat lapsensa kouluun ja minä pääsin sitte siinä mukana, mutta äiti kääntyi siinä kotiin. Ja minä olin kauhean innoissani ja olin hirveästi odottanut sitä kouluun pääsyä. Minä muistan kun se kylä ilmesty näkyviin. Ja minusta se oli kauhean iso, kun siinä oli niin monta taloa enkä ollut koskaan käynyt Nuorgamissa. Minä muistan kun tuli kylä näkyviin, minua alko hirveästi pelottaan. Sydän pomppi rinnassa ja oli semmonen kauhea, teki mieli kääntyä oikeastaan ja lähtä takaisin kottiin. Sinne asuntolaan mentiin ja sillon sattuu olemaan semmonen vanha asuntolanhoitaja, jolla oli vihanen maine, kova kurin pitäjä. Minä vähän pelkäsin sitäkin aluksi. Ja minä olin päättänyt visusti, että minä en itke siellä. Seuraavana aamuna yksi tyttö alko itkeä ja minä olin päättänyt, että minä en itke. Minä aika monta minuuttia onnistuin olemaan itkemättä, mutta kun se toinen tyttö itki niin sydäntä särkevästi, niin minäkin aloin itkeen.

Ensimmäistä kertaa elämässään Anna oli nyt ”kauhean isossa” kylässä, jossa oli monta taloa. Uteliaisuuteen sekoittui pelkoa uudesta ja tuntemattomasta. Sydän pomppii rinnassa pelosta. Seitsemänvuotiaan tytön mielessä kodin täytyy olla suunnattoman kaukana, onhan sieltä lähdetty jo edellisenä päivänä. Kuljettu kävelen, yövytty enon talossa ja taitettu loppumatka hevosella. Koulun asuntolassa on vastassa hieman pelottava aikuinen, eikä sitä ainoaa kieltä, jota osaisi, saa puhua. Kielen Anna kuitenkin oppi omien sanojensa mukaan muutamassa viikossa niin, että alkoi pärjällä suomenkielellä. Kotona ei käyty edes viikonloppuisin vaan ehkä kaksi, kolme kertaa lukukaudessa. Anna muistelee:

Se on aivan uskomatonta nyt kun ajattellee, että joutuu olemaan kotoa koko elämänsä poissa, minä olin lähtenyt seitsemänvuotiaana ja ne kotona käynnit. Syksyllä ehkä päästiin ennen joulua kaksi tai kolme kertaa käymään kotona. Se oli käytännössä niin ku lähti seitsemänvuotiaana kotoa pois. Se oli semmosta laitospelämää ja ainakin minä olin kauhian sopeutunut siihen ja mukautunut, mutta sitten kuitenkin, kun tuli murrosikä, niin semmonen totaalinen väsyminen ja kyllästyminen siihen elämään. Se väsytti niin, että kerta kaikkiaan, jos piti ajatella esimerkiksi lukiota, niin se suorastaan oksetti. Ja yleensä kouluun lähtö, vielä koulun jatkaminen jossakin, niin se oli täysin pois laskuista. Siihen liittyi seki, että kun joutuu olemaan tosiaan asuntolassa ja kuri oli aika kova sillä tavalla, että piti olla minuutilleen siellä ja minuutilleen täällä ja ei saanut

tuota eikä tätä, että koko elämä oli hirveen ohjelmoitu, niin se varmaan siinä iässä alko tympiin.

Koulun aloittamien merkitsi sitä, että Anna on joutunut omien sanojensa mukaan *”olemaan kotoa koko elämänsä poissa”*. Turvallisen perhe-elämän sijalle tuli asuntolaelämä, vieraat aikuiset, tiukat säännöt. Ainakin alussa Anna poti koti-ikäväää ja yksinäisyyttä. Samoin vanhemmat ikävöivät vanhinta lastaan. Anna kertoo, kuinka isä tuli häntä yllättäen katsomaan kahden viikon päästä koulun alettua ja miten hän ripustautui itkien isän kaulaan, kun isä oli lähdössä. Annan kokemukset laitoselelämästä ja poissa kotoa olemisestä ovat vaikuttaneet hänen myöhempiin valintoihinsa. Koulun jatkaminen lukioon olisi merkinnyt vielä pitempiä kotimatkoja ja niin Anna valitsi toisen tien. Hän jätti koulun, perusti perheen ja ryhtyi poromiehen vaimoksi.

Lähteminen kouluun merkitsi lähtemistä toiseen kulttuuriin, toisen kielen alueille. Annan kertomuksessa kuvataan tätä kahden kulttuurin eroa ja siitä aiheutuvia ristiriitoja. Samankaltaisista kokemuksista on kirjallisuudessa muitakin esimerkkejä. Saamelainen Kerttu Vuolab (Helander & Kailo, 1999, s. 73) kuvaa omasta vastaavasta kouluun lähdestään: *”Koko elämä, perhesuhteet, oli kertaheitolla pistetty jäihin...”* ja *”Me emme saaneet mitään koulutusta koska meidät kiskaistiin kotoa pois ja vietiin neljän seinän sisälle asuntolaan (...) Sinä aikana jäimme paljon paitsi siitä mitä kotona tapahtui.”* Paradoksaalisesti, saamelaislasten näkökulmasta kouluun lähtö on merkinnyt lähtemistä pois ”koulutuksesta”, sillä saamelaiseen elämäntapaan on olennaisena osana kuulunut se, että äidinkielen avulla välitetään uudelle sukupolvelle elämäntapaa, arvoja ja tietoa (Helander, 1996, s. 2). Oma kulttuuri ei välittynyt osana arkipäivän elämää niin kuin aiemmin, koska kotonakäynnit olivat harvassa.

Autoja ei ollut eikä niistä tietysti kärrytien varrella olisi ollut paljon apuakaan. Sen sijaan käveleminen, veneellä kulku, polkupyörä ja hevonen olivat kulkuvälineitä. Tässä vaiheessa lienee syytä mainita, että Annalla kodin ja koulun välinen matka tuolloin oli 12 km.

Opettajan arkea

Tällä hetkellä Anna opettaa saamenkieltä ryhmissä, joissa osa opiskelijoista puhuu saamea äidinkielenään ja osan äidinkieli on suomi. Saame on ollut historiallisesti enemmän puhuttu kieli, eikä sen lukeminen tai kirjoittaminen ole ollut yleistä. Saamenkielisestä oppimateriaalista on edelleen huutava pula, ja se vaikuttaa monella

tavalla Annan työhön. Jos opettaa saamea tai saameksi, se tarkoittaa samalla, että työ on erilaista kuin suomalaisilla opettajilla, vaikka olisi samassa koulussa opettajana. Saamelaisena opettajana täytyy ratkaista monia käytännön ongelmia. Puute oppimateriaalista aiheuttaa sen, että hänellä ei ole esimerkiksi malleja, kuinka opettaa eri asiat, vaan ne on aina itse kehitettävä. Se, että Annan opetusryhmissä on vain muutamia opiskelijoita helpottaa läheisten suhteiden luomista oppilaisiin. Oleelliseksi kuitenkin on, että Annalla itsellään on opettajuudesta laaja-alainen näkemys, joka tulee esille, kun Anna kertoo, mitä hän haluaa oppilailleen välittää.

Vähän vaihtelee oppilaiden mukaan. Jotkut oppilaat ovat hirveän vastaanottavaisia. Esimerkiksi viime vuoden ryhmä oli semmonen, puhuttiin elämästä yleensä. Joskus tuntuu, että pääpointti on tulevat ylioppilaskirjoitukset ja niissä menestyminen ja joskus taas tuntuu, että se jossakin aivan muualla. Me jaamme kokemuksia. Minä olen niiden vanhempien koulukaveri. Se vaikuttaa suoraan. Ehkä tekee minusta jotenkin läheisemmän heti lähtiessä. Keskusteltiin siitä, että mikä on saamelainen näkemys joistakin asioista.

Annan opettajuutta sävyttää läheisyys ja luottamus oppilaisiin. Siitä hän mainitsee useammankin kerran. Anna tuntee saamelaisen elämäntavan, arvostaa sitä ja toimii sen eteen itse asiassa myös koulun ulkopuolella. Hän tietää, että saamelaisessa kulttuurissa lapsilla on joissakin asioissa paljon enemmän itsenäisyyttä kuin suomalaisessa kulttuurissa. Tästä seuraa ongelmia, kun koulunjärjestys ei ota tätä huomioon. Esimerkiksi poroerotteluaikana oppilaiden odotetaan osallistuvan siihen täysinäärisesti.

Onnen hetket työssä liittyvät kanssakäymiseen oppilaiden kanssa.

No tämmöistä varsinaisista onnen hetkistä. Oikeestaan ne varmaan liittyy siihen oppilaitten kanssa kanssakäymiseen. Semmosiin hetkiin, kun ne tulevat ja sinä näet, että ne luottavat, ne sanovat jotakin mukavaa tai hymyilevät. Ne on tämmösiä. Semmosia, jotka tuntuvat ihan pieniltä ja mitättömiltä, että semmoseen inhimilliseen kanssakäymiseen ne nyt varmaan liittyy. Että ei ehkä niinkään opetustilanteeseen.

Annan kertomus vahvistaa jälleen kerran sen, että opettajille suhteet oppilaisiin ovat keskeisintä ja niihin liittyvät sekä työn parhaimmat että raskaimmat, puolet (Estola, Erkkilä & Syrjälä, 2003; Estola, Kaunisto, Keski-Filppula, Syrjälä & Uitto, 2006; Kelchtermans, 2005; Lauriala, 1997).

Myös Annan koulussa oppilaat käyttäytyvät välillä vastoin koulun sääntöjä. He karkaavat tupakalle nurkan taakse, jättävät takin ja pipon päähän tunnilla tai jättävät

koulutehtävät tekemättä. Näissä tilanteissa Anna joskus kokee joutuvansa eri leiriin opettajatovereidensa kanssa. Anna pohtiikin, että kasvatustehtävä on erityisen herkkä ja pohdittava asia.

Minä oon miettiny kaks vuotta, että onko oikein vai väärin antaa jälki-istuntoja, yleensäkin. En ikinä oo antanu. Kun arvaan, että oppilas menee nurkan taakse tupakalle, niin minä käännyin muualle. Että siinä minulla on, sanosko vastuuttomuus, että minä en halua semmosiin. En halua tämmösiin inhottaviin puoliin osallistua ollenkaan ellei ole ihan pakko. Minä en oo vielä ratkaissut, että onko oikein, mutta minä en oo selvittänyt vielä ittelleni sitä, että onko siitä mitään hyötyä. Täällä koululla oli semmosia sääntöjä, että pitää vaatia takit ja lakit pois tunnilta, niin minä en aina ees huomaa, että niillä on lakki päässä. Olkoot kunhan tekevät tehtävänsä. Kun opettajanhuoneessa keskustellaan tätä, minä vain olen hiljaa. Minä onneton kun en pidä tästä linjasta kiinni. Minä oon ajattelut, että minun ei oo pakko. Se tuo vaan riitaa, huonoja välejä.

Sen sijaan, kun oppilas jättää tekemättä tehtävänsä, Anna voi ottaa yhteyttä vanhempiinkin. Vaikuttaa siltä, että tässäkin Anna pyrkii toimimaan niin, että luottamus säilyisi.

Että minä mietin jo aina etukäteen, että en vaan soita vanhemmille niin, että nyt tämä sinun poikas ei viitti mitään. Minä yritän ehdottaa jotakin, että mitä me voitais tehdä, mitä vois tehdä isänä tai äitinä ja mitä minä sitten olen täällä jo tehnyt ja mitä minä olen aikonut.

Usein sanotaan, että yhteistyö koulun ja kodin välillä on opettajan ja äitien välistä. Annan kertomuksessa kulkee kuitenkin isä koko ajan mukana. Ehkä se kertoo siitä, että saamelaisessa kulttuurissa kasvatusta on yhteinen asia. Sitaatti myös paljastaa Annan pyrkimyksen olla samalla puolella vanhempien kanssa. Eräessä esimerkissä Anna kertoo, miten hän pyysi isää tarkistamaan, että poika tekee kotitehtäväksi annetun tehtävän, jotta opettaja voi antaa numeron. Annan kokemuksen mukaan vanhemmat suhtautuvat yleensä näihin yhteydenottoihin hyvin positiivisesti.

Koulussa Anna kuuluu opettajayhteisöön, joka koostuu suuremmaksi osaksi muualta tulleista, suomalaisista opettajista. Poromiesperheen jäsenenä ja saamelaisena hän tuntee oppilaiden taustoja ja kotikasvatusta, opettajana hän näkee koko koulua koskevia toimintatapoja ja on osa opettajayhteisöä. Anna toimii koulussa kulttuurien rajapinnalla ja hänen tehtävänsä onkin usein toimia välittäjän asemassa. Tietyissä tilanteissa hän etäännyttää itsensä koulun muista opettajista. Kuulomalla

samankaltaiseen yhteisöön oppilaidensa kanssa Anna tiedostaa asioita, jotka eivät välttämättä näy oppilaiden arjessa koulussa.

Paikkaperusteista opetustyötä

Opettajat ovat kasvatus- ja opetustyössään jatkuvasti kohdakkain lasten ja nuorten kanssa, joiden maailmankuva on vasta rakentumassa. Siksi opettajalle on tärkeää tiedostaa oman ajattelunsa perustaa. Elämäkerrallisesti koettu ympäristö ja niistä kerrotut tarinat sekä kehkeytyneet paikkatunteet vaikuttavat osaltaan opettajan ajatteluun. Annan kertomus osoittaa hyvin kuvaavalla tavalla, miten hänen opettajan työssään tarvitsema tieto on syntynyt osana paikkatunnetta ja ympäröivää kulttuurista yhteisöä.

Minä tiedän esimerkiksi, mitkä on niitten isien ja äitien toiset nimet, että ne niinku, mistä sinä voit tietää, että minun isän toinen nimi on Ilmari. Johan minä sen tiedän ja ne niin ku kattoo, että ai jaa tuo tietää aika paljon heidän perheestään ja heidän vanhemmistaan ja isovanhemmistaan. Se vaikuttaa niin ku, ehkä se tekee minusta jotenkin läheisemmän heti lähtiessä. Ne niin ku uskaltavat ja ne voivat sitä kautta myöskin pohtia omia perheitään, kun ne kyselevät minulta asioita.

Paikkaperusteisen kasvatuksen⁴ käsite liitetään erityisesti maaseutujen kouluihin, joissa opettajat ovat perinteisesti olleet paikkatietoisia ja opetussuunnitelmissa huomioineet paikalliset piirteet (Jennings, Swidler & Koliba, 2005, s. 44). Paikkaperusteinen kasvatus laajentuu virallisten kasvatustieteiden ulkopuolelle ja näkee myös arkipäivän kokemusten kasvatuksellisen merkityksen. Paikkaperusteisessa kasvatuksessa vahvistetaan lasten yhteyksiä toisiinsa ja siihen paikkaan, jossa he elävät (Jennings, Swidler & Koliba, 2005). Paikkaperusteisen kasvatuksen tutkijat ovat olleet erityisen kiinnostuneita siitä, miten nykyinen koulutuspolitiikka, koulu-uudistukset, yhtenäiset kansalliset ja kansainväliset arviointikäytännöt oikein sopivat yhteen sen tosiasian kanssa, että kasvamisessa keskeistä on se kulttuurinen konteksti ja paikka, jossa ihmiset elävät eikä vain formaali koulumaailma (Gruenewald, 2003). Eräät tutkijat ovatkin todenneet, että koulu-uudistukset eivät ota huomioon paikkaa (Gruenewald, 2003; Jennings, Swidler & Koliba, 2005). Annan kertomus on hyvä paikallisen tiedon kertomus siitä, että formaali kasvatus on

⁴ Englanninkielisissä teksteissä ”place-based education”.

vain osa elämää, oppimista ja kasvatusta ja että tärkeimmät asiat eivät olekaan määrällisiä ja tilastollisesti vertailtavissa.

Paikkaperusteinen kasvatustutkimus saa aivan omat mittasuhteensa ”erityisissä” paikoissa. Paikka nousee esille väistämättä ja opettajat joutuvat ottamaan kantaa siihen kiinnittyviin merkityksiin. Esimerkki tämänkaltaisesta erityisestä paikasta on Annan saamelaisalue. Annalle on ehdottoman tärkeää, että hän huomioi työssään saamelaisen paikan erityisen historian ja kulttuurin. Paikan monimuotoisten suhteiden esimerkkinä käy myös Freema Elbaz-Luwischin (in press) artikkeli, jossa hän kirjoittaa Israelin kasvatustutkimuksesta. Siellä paikka on erityisen monimutkainen, täynnä erilaisia kertomuksia ja konflikteja. Tämä tuo opettajille aivan erilaiset odotukset ja haastaa muun muassa rauhankasvatukseen (Elbaz-Luwisch, 2005).

Paikkaperusteisessa kasvatustutkimuksessa tunnustetaan paikan merkitys ja kunnioitetaan paikkojen erityisyyttä, niiden historiallisia ja kulttuurisia ominaispiirteitä. Eräät tutkijat näkevätkin, että paikkaperusteinen kasvatustutkimus tukee välittämiseen perustuvien yhteisöjen kehittymistä (Gruenewald, 2003; Wisneski & Goldstein, 2004). Annan kertomus on siitä hyvä esimerkki.

Opettajan toiminta oppilaiden parissa heijastaa sitä arvoperustaa, johon opettaja itse on sitoutunut. Opettajat ovat aina eräänlaisia malleja oppilailleen ja voivat toiminnallaan vaikuttaa oppilaidensa myönteiseen identiteetin kehitykseen (Kelchtermans, 1993a, s. 200). Tällä hetkellä elämme aikaa, jossa tarjolla on suuri määrä lapsia ja nuoria eri suuntiin repiviä arvoja ja ihanteita. Katseet kohdistuvat kouluun ja opettajiin, joilta odotetaan opetusaineiden välittämisen lisäksi myös kokonaisvaltaista kasvatusta ja hyvän opettamista. Vaikka tämä on aina kuulunut opettajan tehtävään, on välillä eletty aikaa, jolloin esimerkiksi opettajan merkitys eettisenä toimijana ei ollut vahvasti esillä (Atjonen, 2004; Launonen, 2000). Paikkaperusteinen kasvatustutkimus voisi toimia tässä suhteessa yhtenä yhteisenä arvopohjana opettajien toiminnassa.

Paikkaperusteinen kasvatustutkimus, jonka juuret ovat opettajan persoonallisessa paikallisessa tiedossa, todentuu Annan opetustyössä esimerkiksi keskusteluissa arvoista, jotka hänen mukaansa kuuluvat hyvin oleellisesti opetustyöhön. Samankaltainen kulttuurinen tausta oppilaiden kanssa tarjoaa luontevan pohjan kokonaisvaltaiselle opetus- ja kasvatustyölle. Anna kuvaa, miten tärkeää on opetuksessa tuoda esille saamelaista kulttuuria. Näin oppilaat tulevat tietämään omasta menneisyydestään, siitä keitä he ovat ja mistä he ovat.

No se on ihan varma, että ne kieliopit kyllä unohtuu, mutta yks, joka minun sydäntä lähellä niin ku aineena muutenkin, on historia. Minä aina yritän ujuttaa sinne opetukseen mukaan saamelaista historiaa, kun sitä historian opetusta ei saa mistään. Niin ku omasta historiasta ei niin ku kuule missään. Niin tuota, historian minä yritän sinne aina ujuttaa ja minä niinku, minusta historia on hirveän tärkeä ihmiselle, oma historia, oma kansan historia, oma valtion historia ja kaikki tämmöset, että minusta se omaan historiaan tutustuminen ja sen muistaminen on, minusta se on tärkeää. Minä aina mietin, aina kun minä luen, että mihin minä voisin tämän ujuttaa sinne opetukseen mukaan. Minä tunnen paikalliset asiat ja esimerkiksi oman sukuni ja tämmöstä, mutta tämmöstä koko saamelaisten, koko tämmöstä saamelaisten historiaa kansana, niin kyllä minä olen ne lukenut, lukemalla oppinut ja minä aika paljon luen sitä historiaa ihan omasta mielenkiinnosta.

Anna aloitti oman koulunkäyntinsä sekä henkisesti että fyysisestikin etäällä omasta kodistaan. Hänen kertomuksensa toiminnastaan opettajana antaa väistämättä vaikutelman, että hän aktiivisesti luo paikkaa omille oppilailleen. Kuvatessaan opettajan arkea Anna kertoo, miten hän sitoo oppilaansa saamelaiseen historiaan. Anna uskoo siihen, että oman paikan tunteminen ja arvostaminen antaa tukevan pohjan ponnistaa kauemmaskin. Toisaalta, sama tukeva pohja voi toimia myös siten, että nuoret haluaisivat tulevaisuudessa palata takaisin kotiseudulleen.

Annan kertomuksessa paikkaperusteinen kasvatus näkyy myös huolena tulevaisuudesta. Huolenpidon etiikka liittyy erityisesti ihmisten välisiin suhteisiin, jossa keskeistä on halu vastata toisen tarpeisiin ja tunteisiin. Huolella on siten läheinen yhteys välittämisen etiikkaan. Suhtautuminen oppilaisiin, heidän kuuntelemisensa tai kuulematta jättäminen ilmentävät opettajan arvomaailmaa ja eettisyyttä. Annan paikkatunnetta ilmentävä huoli liittyi, paitsi huoleen paikallisen elämäntavan säilymisestä, myös huoleen siitä, miten hänen nykyiset ja tulevat oppilaansa saisivat käydä kouluaan omalla paikkakunnallaan, omalla kielellään.

Annan huoli näyttää liittyvän kysymykseen siitä, miten hän voisi tukea oppilaidensa mahdollisuuksia juurtua omaan paikkaansa ja kieleensä, rakentaa identiteettiään saamelaisina. Tällaista Annan elämänpiiristä nousevaa moraalista huolta ja huolenpitoa voi kuvata hyvin paikkaperusteisen kasvatuksen käsitteen avulla. Tämähän käy hyvin esiin Annan tavassa pohtia oppilaiden tehtäviä ja vastuita koulussa ja kotona.

Tuntuu, että koko ajan vaikuttaa johonkin ja minun mielestä tärkeätä on se, että sanotaan siitä oravanpyörästä, jossa pyöritään, että puhutaan siitä aika

negatiivisella tavalla, mutta minusta se on aika tärkeää, että saamelaisetkin pysyvät siinä oravanpyörässä mukana koko ajan sinä vauhdissa, millä se pyörii. Jos siitä tippuu pois, niin sitten kaikki on mennyttä. Siihen voi vaikuttaa, että pysyy siinä mukana.

Annan mielestä opettajan ammatti on yhteiskunnan avainammattia. Kun hän puhuu nuorten tulevaisuudesta, hänen kertomuksessaan kuuluu erilaisia, ristiriitaisiakin ääniä. Tulevaisuus näyttäytyy ongelmallisena. Anna toisaalta pitää tärkeänä, että nuoret pysyvät kehityksen vauhdissa mukana. Hän ymmärtää lähtijöitä. Mutta siihen liittyy huoli pohjoisen elämäntavan tulevaisuudesta. Anna kertoo, kuinka monet hänen oppilaansa kuvittelevat, että he lähtevät välillä muualle ja tulevat sitten vanhoina takaisin kotiseudulle. Vaikka Anna on sitä mieltä, että hänen koulunsa on ihan tavallinen suomalainen lukio, hän kuitenkin katsoo omaa opettajan työtään paikkakunnan tarpeiden pohjalta.

Opettajan työ alkaa näyttää ristiriitaiselta, koska opiskelu todennäköisesti vauhdittaa pois lähtöä, ja kuitenkin Anna haluaa rohkaista nuoria opiskelemaan. Annan kiintymys omaan kotiseutuun on syvä. Opettajana hän on huolissaan tulevaisuudesta suhteessa omaan paikkaansa, kotiseutuunsa.

Minä en voi niin kuin sitäkin käsittää, kun monet nuoret, ne haluaa mahdollisimman äkkiä lähteä. Ristiriidan tunteita aiheuttaa se, että toisaalta kun niitä kouluttaa ja niitä innostaa lukemaan ja kouluttautumaan, niin se myöskin tarkoittaa sitä, että opettaa niitä oppilaita miten sitä sanos, muita varten, jotakin Nokiaa varten, joka on siellä kaukana. Että minä en ollenkaan opeta niitä tätä seutua varten, vaan mitä pitemmälle ne lukee, sen varmemmin niitten on lähdeittävä. Toisaalta kuitenkin halusin, että kun minä niitä opetan, niin minä näkisin ne sitten aikuisinakin täällä töissä ja tekemässä työtä paikkakunnan hyväksi. Mutta se ei oo jotenkin mahdollista, tuntuu, että se ei oo mahdollista. Tuo semmosia ristiriidan tunteita.

Anna – Opettaja paikallaan

Opettajaidentiteetti voidaan määritellä vastaukseksi kysymykseen ”Kuka minä olen opettajana?” Kysymykseen voi vastata monella tavalla. Meille läheinen tapa on ajatella, että vastauksen voi esittää kertomuksen muodossa: mistä tulen, missä olen ja mihin olen menossa? Vastausta näihin kysymyksiin on vaikea antaa sisällyttämättä kertomukseen paikkaa. Nykyisin ajatellaan usein, että ihmisellä on

monta identiteettiä, joista näkyviksi tulevat ne identiteetit, jotka kulloisessakin tilanteessa ovat relevantteja. Kotona lasten parissa äitinä tai isänä oleminen on tärkeämpää kuin oma ammatillinen identiteetti ja työpaikalla taas päinvastoin.

Meitä tämän artikkelin kirjoittajia viehättää ajatus, että huolimatta ihmisen identiteettien moninaisuudesta, useille meistä jotkut asiat ovat niin tärkeitä ja arvokkaita, että ne muodostavat oman elämäntarinan läpi kulkevan punaisen langan. Charles Taylor (1992, s. 27) kuvaa tällaista identiteettiä horisontiksi tai paikaksi, josta ihminen katsoo maailmaa. Tämä horisontti sisältää aina myös arvoja ja moraalisia kannanottoja. Taylor kutsuukin niitä vahvoiksi arvioinneiksi erotukseksi heikoista arvioinneista, joista henkilö voi luopua ilman että kokee keskeisen osan itsestään katoavan. Annan kertomuksessa saamelainen horisontti näyttäytyy vahvana arviointina, joka on osa hänen identiteetikertomustaan. Arvot tulevat esille erityisesti juuri saamelaisen äänen kohdalla. Horisontin rakentuminen Annan elämäntarinassa on selvästi näkyvässä. Hän on kasvanut ja elänyt elämänsä samoilla seuduilla, hänen ihmissuhteensa vaikuttavat pitkäkestoisilta, ja monet hänen oppilaistaan ovat hänen omien ystäviensä ja sukulaistensa lapsia. Taylorin mukaan ihmisen identiteetti on sidoksissa siihen yhteisöön, jossa hän elää. Ihminen on yksilö sen verran ja siinä muodossa kuin yhteisö sen sallii. Siksi ruumiillisuus, paikka ja elämän konkreettisuus ovat identiteetin, myös opettajaidentiteetin perusta.

Rakkaus omaan paikkaan ei ole abstraktio vaan perustuu konkreettiseen kokemukseen, jossa ruumiillisuus, aistimellisuus on välttämätöntä ja jota kautta paikkatunne identiteetin osana rakentuu. Suhde paikkaan kehittyy siinä saatujen kokemusten ja tunteiden kautta, jotka ovat aina ruumiillisia. Näkeminen, kuuleminen, maistaminen, haistaminen, koskettaminen ovat se tie, jonka kautta kokemukset saadaan. Niistä kertominen voi parhaimmillaankin tavoittaa vain osan kokemuksista. Koska länsimainen ajattelu on korostanut juuri ajattelun ja mielen keskeisyyttä, ruumiillisuus on jäänyt vähälle huomiolle ja tullut vähäteltyksikin. Mikko Lehtonen (2004) kysyykin kolumnissaan Opettajalehdessä kasvatammeko päätä vai ihmistä. Vastatessaan tähän kysymykseen, hän kritisoi sitä, että kieli asetetaan ”kognitiivisen pyramidin” huipulle ja unohdetaan, että mitä ilmeisimmin kielen edeltäjä on ollut ruumiillinen toiminta. Eräät toiset tutkijat (Lakoff & Johnson, 1999) ovat samaa mieltä. Kertomuksissa ruumiillisuus tulee kerrotuksi epäsuorasti. Eräät tutkijat (mm. Burdett, 1999) ovatkin sanoneet, että niin sanottu kielellinen käänne, jonka mukaan ihmisen elämä on pikemminkin kielipelejä ja sosiaalisia konstruktioita kuin fyysistä ja konkreettista, on vaikuttanut siihen, että tutkimuskaan ei ole ollut kiinnostunut ruumiillisuudesta. Tässä suhteessa humanistinen maantiede ja esimerkiksi

Merleau-Pontyn fenomenologia tarjoavat kiinnostavan vaihtoehdon ja mahdollistavat ruumiillisuuden tutkimuksellisen tarkastelun. Aivan viime aikoina myös feministinen teologia on korostanut ihmisen elämän holistisuutta ja ruumiillisuutta (Kainulainen, 2005).

Palataan nyt Annan tarinaan ja tarkastellaan vielä hänen kertomustaan sen valossa, miten Annan paikkatunne ja kiintymys kotiseutuun ruumiillistuvat. Annan koulukokemukset niin oppilaana kuin opettajanakin tarjoavat valaisevan esimerkin siitä, miten koulun kulttuuriset järjestykset ruumiillistuvat ja kohtaavat Annan aiemmin opitun tavan elää ja olla olemassa. Annan lapsuuden kuvausten perusteella voi päätellä, että elämä kotipiirissä oli elämää luonnon vuodenvaihtelun tarjoaman aikakäsityksen ja rytmin mukaan. Porotaloudessa eletään edelleen niin. On hyvin konkreettista ja ruumiissa koettua, jos oppilaat ensin ovat työssä poroerottelussa ja sitten väsyneinä yrittävät käydä vielä koulua, koska koulun järjestys ja aikakäsitys vaatii läsnäoloa. Luontaistaloudessa aika on luonnon kiertokulun aikaa, mutta koulu mittaa aikaa kalenterin ja kellon mukaan. Molemmat aikakäsitykset määrittelevät ihmisen konkreettista elämää, mutta johtavat erilaiseen arkeen. Luonnon säätelemässä aikakäsityksessä tietyt tehtävät tehdään silloin, kun luonto määrää. Modernissa aikakäsityksessä katsotaan kalenterista ja kellosta, mitä pitää tehdä. Työssä ollaan kahdeksasta neljään eikä välillä oteta nokosia, vaikka luonnollinen rytmi ehkä niitä edellyttäisikin.

Kouluopetuksen päättä korostava formaatti ja aikakäsitys eivät istu aina saamelaisuuteen. Saamelaisen kulttuurin näkökulmasta tärkeää olisi oppia myös kokemuksellisesti tekemällä niitä asioita, jotka olennaisesti kuuluvat saamelaiseen kulttuuriin. Poroerotusaika on jälleen tästä hyvä esimerkki. Koulu rajaa oppimisen kuitenkin helposti seinien sisäpuolelle. Näin pää menee luokkaan ja ruumis jää ulkopuolelle. Erotusajan väsymys näkyy oppilaissa, ja opettajat eivät tunnista väsymyksen syytä. Vaikka tämän ongelman tiedostaisikin, ratkaisuja ei ole aina helppo löytää.

Eletyistä paikoista tulee ruumiillista muistia. Tietyt aistilliset kokemukset heittävätkin meissä muistoja. Kenellepä meistä ei tietyistä hajuista tule mieleen koulu! Samalla aktivoituvat ne tunteet, joita kyseiseen paikkaan liittyy. Ruumis muistaa ja tuntee. Esimerkiksi Ulla Kososen (1997) koulumuistoja koskevassa tutkimuksessa, liikuntatuntien häpeän kokemukset olivat hyvin ruumiillisia. Samoin Nykyri (1998) kuvailee kirjassaan, miten naisen vihan tunne tuntuu vatsassa, iholla, päässä. Jos palaamme vielä Annan ensimmäiseen matkaan kotoa kauas kouluun ja ensimmäisiä viikkoja oppilasasuntolassa, Annan lapsen ruumiiseen tallentui paljon uusia ja pelottavia kokemuksia. Koko kouluajan Annan koulunkäynti liittyi jatkuvaan

poissaoloon kotoa ja läheisten luota. Pakollinen poissaolo vain vahvasti rakkautta omaan paikkaan.

Mitä voimme oppia tunturin takaa?

Mitä voimme oppia Annan opettajan työstä koulussa ”tunturin takana”? Ensinnäkin sen, että koulu ja paikka, joista Anna on kertonut, sijaitsevat meidän kirjoittajien näkökulmasta tunturin takana. Anna puolestaan on kertonut paikasta sisältä päin, sekä mentaalisenä paikkana että konkreettisenä, ruumiillisena paikkana. Annan kuvauksesta välittyy huolenpito suhteessa omiin oppilaisiinsa sekä emotionaalinen läheisyys, joka syntyy yhteisestä ja jaetusta paikassa syntyneestä ymmärryksestä. Tutkimusten mukaan emotionaalinen läheisyys opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa on tärkeä tekijä luotaessa hyvää oppimisen ilmapiiriä. Emotionaalinen läheisyys ja etäisyys muodostuvat Hargreavesin (2002, s. 9) mukaan viidestä eri osa-alueesta, joita ovat sosio-kulttuurinen, moraalinen, ammatillinen, poliittinen ja fyysinen läheisyys. Annan kertomuksen tarkastelu tukee tutkimuksia siitä, että juuri pienet koulut tarjoavat paikan, jossa monella Hargreavesin mainitsemilla alueilla opettajalla on mahdollisuus saavuttaa sopiva emotionaalinen läheisyys.

Toiseksi voimme oppia, että vahva paikkatunne voi olla identiteetin vahvuus. Ainakaan kaikki ihmiset eivät kaipaa jatkuvia muutoksia uusien maisemien muodossa vaan kokevat elämän mielekkääksi omilla historiallisilla ja kulttuurisilla juurillaan. Tällainen opettaja tuntee kuuluvansa siihen ympäristöön ja yhteisöön, jonka osana hän opettajantyötään tekee. Tämä ei kuitenkaan tarkoita ristiriidatonta työtä. Vahva paikkatunne johti ainakin Annan kohdalla myös koulun edustaman valtakulttuurin ja oman paikkatunteen välisiin ongelmiin.

Kolmanneksi Annan kertomus herättää kysymyksen, miten paikkaperusteinen opetus voisi tulla vahvemmin yhdeksi näkökulmaksi myös tulevien opettajien koulutuksessa. Opetussuunnitelmien laadinnassa paikkaperusteisuus merkitsee koulujen entistä suurempaa vapautta painottaa omia paikassa ilmeneviä vahvuuksiaan ja erityispiirteitään. Koska koulut heijastavat ympäröivää yhteisöä, tulisi tätä yhteyttä edelleen vahvistaa, ja koulujen ja opetussuunnitelmien kehittymistä tähän suuntaan tulisi tukea. Paikkaperusteisessa opetustyössä ovat keskeisellä sijalla tunteet, ihmissuhteet, arvot sekä monet niihin liittyvät järjestykset ja säännöt. Opettajaidentiteetin kehittyminen on kiinni niissä paikoissa, joissa opettaja on elänyt, elää ja työskentelee. Koska paikat, joissa olemme eläneet, jättävät meihin jälkensä, tulisi opettajien pohtia näitä jälkiä. Vaikka muuttuvassa maailmassa meistä vain harva haluaa tai pystyy valitsemaan yhden paikan tai seudun, jossa elää, se ei vähennä

paikan ja fyysisen läheisyyden merkitystä, pikemminkin päinvastoin. Mitä enemmän liikumme ja saamme virtuaalisia kokemuksia, sitä tärkeämmäksi tulevat ne paikat, joista meillä on tunteita ja muistoja.

Lähteet

- Atjonen, P. (2004). *Pedagoginen etiikka koulukasvatuksen karttana ja kompassina*. Kasvatustieteen tutkimuksia 20. Suomen kasvatustieteellinen seura, Turku.
- Burkitt, I. (1999). *Bodies of thought: Embodiment, identity, modernity*. Lontoo: Sage Publications.
- Elbaz-Luwisch, F. (2005). Teachers' voices: Storytelling and possibility. A volume in *Issues in Curriculum Theory, Policy and Research*. Greenwich: Information Age Publishing.
- Elbaz-Luwisch, F. (in press). Multiculturalism, conflict and struggle: Place as meeting ground in Israeli education. Teoksessa D. Gruenewald & G. Smith (toim.), *Local diversity: Place-based education in the global age*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Erkkilä, R. (2005). *Moniääninen paikka – Opettajien kertomuksia elämästä ja koulutyöstä Lapissa*. Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.
- Estola E., Erkkilä, R. & Syrjälä, L. (2003). A moral voice of vocation in teachers' narratives. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 9(3), 239–256.
- Estola, E., Kaunisto, S-L., Keski-Filppula, U., Syrjälä, L. & Uitto, M. (2006). Lupa kertoa, aikaa kuunnella, tilaa kasvaa. Työsuojelurahaston tutkimus- ja kehityshankkeen ”Kerontona opettajien työssä jaksamisen ja uusiutumisen tukena” loppuraportti. <http://herkules oulu.fi/isbn9514280873/isbn9514280873.pdf>
- Gruenewald, D. (2003). Foundations of place: A multidisciplinary framework for place-conscious education. *American Educational Research Journal* 40(3), 619–654.
- Hargreaves, A. (2002). Teaching in a box: Emotional geographies of teaching. Teoksessa C. Sugue & C. Day (toim.), *Developing teachers and teaching practice: International research perspectives* (s. 3–25). Lontoo ja New York: Routledge/Falmer.
- Helander, E. & Kailo, K. (toim.). (1999). *Ei alkua ei loppua. – Saamelaisten puheenvuoro*. Helsinki: LIKE.
- Helander, E. (1996). Sustainability in the Sami area: The X-file factor. Teoksessa E. Helander (toim.), *Awakened voice: The return of Sami knowledge*. Kautokeino: Nordic Sami Institute.
- Jennings, N., Swidler, S. & Koliba, C. (2005). Place-based education in the standards-based reform era – Conflict or complement? *American Journal of Education* 112(1), 44–64.
- Jokinen, E., Kaskisaari, M. & Husso, M. (2004). Ruumiin taju: rakenteet, kokemukset, subjekti. Teoksessa E. Jokinen, M. Kaskisaari & M. Husso (toim.), *Ruumis töihin: käsite ja käytäntö* (s. 7–14). Tampere Vastapaino.
- Kainulainen, P. (2005). *Maan viisaus: Ivone Gebaran ekofeministinen käsitys tietämisestä ja teologiasta*. Joensuun yliopiston teologisia julkaisuja 13. Joensuu: Joensuun yliopisto.

- Karjalainen, P. T. (2004). Ympäristö ulkoa ja sisältä: Geografiasta geobiografiaan. Teoksessa R. Mäntyselä (toim.), *Paikan heijastuksia: Ihmisen ympäristösuhteen tutkimus ja representaation käsite* (s. 49–68). Oulun yliopisto. Ympäristöalan julkaisuja. Jyväskylä: Atena kustannus.
- Kelchtermans, G. (2005). Professional commitment beyond contract. Teachers' self-understanding, vulnerability and reflection. Paper presented at the ISATT (International Study Association on Teachers and Teaching) Conference, Sydney, Australia, July 3rd–6th, 2005.
- Kelchtermans, G. (1993). Teachers and their career story: A biographical perspective on professional development. Teoksessa C. Day, J. Calderhead & P. Denicolo P (toim.), *Research on teacher thinking: Understanding professional development* (s. 198–220). London: The Falmer Press.
- Kosonen, U. (1997). Nähyksi tulemisen kaipuu ja häpeä. Teoksessa: Jokinen, E. (toim.), *Ruumiin siteet: Tekstejä erosta, järjestyksestä ja sukupuolesta* (s. 21–41). Vastapaino, Tampere.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books.
- Launonen, L. (2000). *Eettinen kasvatustajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 168. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lauriala, A. (1997). *Development and change of professional cognitions and action orientations of Finnish teachers*. Oulun yliopisto.
- Lehtonen, M. (2004). Kasvatammeko päätä vai ihmistä? *Opettaja* 18, 44–45.
- Nykyri, T. (1998). *Naisen viha*. Jyväskylä: SopHi.
- Relph, E. (1996). Place. Teoksessa I. Douglas, R. Hugget, & M. Robinson (toim.), *Companion encyclopedia of geography: The environment and humankind* (s. 906–922). Lontoo ja New York: Routledge.
- Shields, R. (1991). *Places on the margin: Alternative geographies of modernity*. Lontoo ja New York: Routledge.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the self: The making of the modern identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tuan, Y. F. (1976). Humanistic geography. *Annals of Association of American Geographers* 66(2), 266–276.
- Wisneski, D. B. & Goldstein, L. S. (2004). Questioning community in early childhood education. *Early Child Development and Care* 174(6), 515–526.