



Alamikkellä Kaisu

Etnografinen tutkimus avautuvan kouluympäristön arjesta

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajakoulutus
2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Etnografinen tutkimus avautuvan kouluympäristön arjesta (Kaisu Alamikkela)

Pro gradu tutkielma, 70 sivua, 1 liitesivu

Joulukuu 2019

Tässä tutkimuksessa on tarkasteltu avautuvan kouluympäristön toimintakulttuurin rakentumista erään pohjoissuomalaisen koulun uudistetuissa työskentelytiloissa. Tutkimuksen toteutusajankohdalla uudistetut tilat olivat olleet käytössä lähes yhden kokonaisen lukuvuoden. Tutkimuskoulussa sekä oppilaat että henkilökunta olivat koulun vanhoja käyttäjiä.

Toimintakulttuurin rakentumista on tarkasteltu poststrukturalismin keskeisten käsitteiden, valan ja diskurssin, sekä niihin liittyvien skeemojen, skriptien ja toimijuuden valossa. Feministinen poststrukturalistinen ajattelutapa on tarjonnut mahdollisuuden lähestyä koulua moniulotteisena ja kompleksisena ilmiönä. Tutkimuksessa keskeisenä metodina on ollut nomadisen tutkimuksen tekemisen tapa ja kuljeskeleva tutkimus. Etnografinen tutkimusaineisto on kerätty havainnoimalla tutkimuskoulun arkea sekä haastattelemalla kahden eri luokan oppilaita. Lisäksi tutkimusaineisto sisältää yhden luokan oppilaiden kirjoitelmat, joiden aiheena on “Minun kouluni”.

Oppimisympäristöjen muutoksissa todettu haasteellisuus on osoittanut, että avautuvat oppimisympäristöt vaativat koulussa suurta toimintakulttuurin muutosta, jonka kehittäminen vaatii muutoksia kaikilla koulun tasoilla. Koulun toimintakulttuuri sisältää paljon perinteitä ja käytänteitä, jotka ovat muotoutuneet niin itsestäänselvyyksiksi, ettei niiden toiminnan merkityksiä tai vaikutuksia kyseenalaisteta, mikä hidastaa koulun uudistumista.

Tämä tutkimus ottaa osaa oppimisympäristöjen muutoksesta käytävään keskusteluun. Tutkimus esittää, että koulun perinteiset diskurssit ja niiden sisältämät työrauhan, kuuliaisuuden ja osallistumisen skeemat ja skriptit joutuvat törmäyskurssille uusien tilojen mahdollisuuksien kanssa. Vaikka aktiivisen oppijan ja sosiaalisen oppimisen diskurssit tiedostetaan, vastavoimina on diskursseja, jotka vaikuttavat siihen, miten toiminta ja vuorovaikutus koulussa järjestetään. Tutkimuksen mukaan koulun toimintakulttuurissa näyttää edelleen olevan vahvana ajatus siitä, että oppiminen ja opetus liitetään rauhalliseen ja hiljaiseen ympäristöön.

Avainsanat: avautuva oppimisympäristö, toimintakulttuuri, diskurssi, skeema, skripti

University of Oulu

Faculty of Education

An ethnographic study of everyday life in an open learning environment (Kaisu Alamikkela)

Master's thesis, 70 pages, 1 appendix

December 2019

This research observes the development of a school culture in an open learning environment at a recently renovated elementary school in northern Finland. At the beginning of the research, the renovated environment has been in use for nearly one semester. Both the pupils and the staff have worked at the research school before the renovation.

The development of the school culture is being observed in the light of the concepts of post-structuralism, power and discourse, in addition to schemas, behavioral scripts and human agency relating to them. The feministic post-structural mindset offers the possibility to observe the school as a multi-dimensional, complex phenomenon. The practice of nomadic research acts as the main method of the study. The ethnographic research material has been assembled by observing the everyday life at the research school and interviewing pupils from two different classes. Furthermore, the material includes essays from one class, entitled "My School".

The challenges in changing learning environments have indicated that open learning environments require a significant change in the school culture, the development of which requires changes on every level inside the school system. The school culture includes several traditions and settled practices that have become self-evident. Their meanings and consequences are not being questioned, which slows down the development of the school system.

This study joins the conversation on the transformation of learning environments. The study indicates that traditional discourses, including the schemas and behavioral scripts of discipline and participation, end up on a collision course with the potential of the new environments. Even though the discourses of an active learner and social learning are recognized, there are opposing discourses that affect how education, interaction and other activities are being carried out inside the school. This study indicates that the school culture still strongly relies on an idea of learning and education in a peaceful, quiet environment.

Keywords: open learning environment, operating culture, discourse, schema, script

Sisältö

1	Johdanto.....	5
2	Tutkimuksen teoriatausta	8
2.1	Oppimisympäristöajattelu muutoksessa	8
2.2	Valta koulussa.....	11
2.3	Diskurssit omaksutaan diskursiivisissa käytännöissä.....	13
2.4	Diskurssit sisältävät skeemoja ja skriptejä	14
2.5	Osallistumisen ja toimijuuden mahdollisuudet koulun skripteissä.....	17
3	Tutkimuksen toteutus	22
3.1	Kuljeskeleva ja rihmastomainen nomadisuus.....	24
3.2	Lapsiin ja kouluun kohdistuvan etnografisen tutkimuksen eettisyydestä	27
3.3	Tutkimuskoulun kuvaus	31
3.4	Aineiston kuvaus	35
3.5	Analyysin kuvaus	37
4	Tulokset: Havaintoja kouluarjen skripteistä.....	39
4.1	Luottamuksen skriptit näkyvät toimintamahdollisuuksissa.....	39
4.2	Tilankäytön kontrolli näkyy vuorovaikutuksessa.....	43
4.3	Uudet tilat mobilisoituvat valtaneuvotteluissa	45
4.4	Koulun käytännöt tuottavat sisä- ja ulkopuolisuuksia.....	48
5	Johtopäätökset.....	51
5.1	Eettisyys ja uskottavuus.....	57
5.2	Tutkimuksen tarkastelua tutkimuskysymysten valossa	58
	Lähteet	60

1 Johdanto

Koulurakentamisessa oli avoimien oppimistilojen käyttökokeiluja jo 1960–1970-luvuilla, mutta vasta 2010-luvun alusta lähtien on alkanut vahvistumaan uudelleen ajatus siitä, että tilojen tulisi olla joustavia sekä fyysisesti että pedagogisesti. (esim. Blackmore ym. 2011; Mäkelä & Helfenstein 2016). Nyt 1960-, 70- ja 80-luvun suomalaisia kouluja puretaan ja uusitaan huonon sisäilman tai homevaurioiden vuoksi, ja Suomessa myös rakennetaan uusia kouluja enemmän kuin aiempina vuosikymmeninä. Ylen uutisten (2016) mukaan Suomessa noin 400 koululla oli jotakin sisäilmaongelmaa ja noin 200 koululla oli kosteus- ja homeongelmia vuonna 2015. Kun koulurakennuksia joudutaan joka tapauksessa korjaamaan, on samalla mahdollisuus tehdä myös uudenlaisia ratkaisuja oppimistilojen suhteen. Myös opetussuunnitelman päivitys on tullut voimaan vuoden 2016 syksyllä ja uuden opetussuunnitelman mukainen pedagogiikka edellyttää muutoksia myös tilojen käytölle.

Etnografinen tutkimukseni paikantuu pohjoissuomalaiseen 1980-luvun peruskouluun, jota on viime vuosina peruskorjattu laajasti ja tiloja muutettu avautuvammiksi. Tutkimuksen toteutuksen ajankohdassa uudet tilat olivat olleet käytössä hieman alle yhden kokonaisen lukuvuoden ja sekä oppilaat että henkilökunta olivat koulun vanhoja käyttäjiä.

Tutkimuksessani tarkastelen toimintakulttuurin rakentumista uudistetuissa oppimistiloissa. Toimintakulttuurilla ja käytettävällä pedagogiikalla on huomattu olevan merkitystä sille, miten hyvin avoimet tilat toimivat käytännössä. (mm. Kattilakoski, 2018, 162; Blackmore 2011; Imms ym. 2017). Tutkimuskoulussani fyysinen oppimisympäristö muuttui, minkä voisi ajatella olevan tietynlainen toimintakulttuurin häiriö, joka käynnistää toimintakulttuurin muutoksen. Nostan esille sellaisia asioita, jotka ovat muuttuneet aiempaan verrattuna, kuten uusien kalusteiden tarjoamia mahdollisuuksia sekä opettajan toiminnan vaikutuksia vertaisryhmässä tapahtuvaan kanssakäymiseen. Tämä nousee tutkimuksessani esille, sillä vapaampi kanssakäyminen vertaisryhmässä on lisääntynyt ja lisääntyy opetuksessa sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen myötä, jonka mukaan tiedon konstruointi eli rakentaminen tapahtuu vuorovaikutussuhteissa ja sosiaalisissa konteksteissa. (POPS, 2014).

Avautuva oppimisympäristö ja oppiminen voivat tarjota uusia mahdollisuuksia jaettuun tiedonmuodostukseen, joka ei ole aiemmin ollut mahdollista. Se vaatii kuitenkin opettajilta pedagogista ja moniammatillista yhteistyötä (Kumpulainen ym. 2011, 46) ja oppilailta "riittävää kypsyä sekä perustietoja ja -taitoja" avoimessa ympäristössä työskentelyyn (Meisalo ym. 2000, 66–67). Toimintakulttuuri ei välttämättä muutu, vaikka koulun fyysisiä ympäristötekiä korjattaisiinkin (Higgins, Hall, Wall, Woolner & McCaughey 2005, 6), vaan institutionaalisesti rajautuneet toiminnan tilat vaikuttavat sosiaalisten suhteiden käytäntöihin ja seurauksiin.

Kuvaan tutkimuksessani esimerkkien avulla, miten ajatus "oikeanlaisesta" opiskelutavasta uusissa tiloissa tuotetaan. Pohdin poststrukturalistista teoretisointia apuvälineenä käyttäen, millaista osallisuutta koulun käytännöt tuottavat, millaisia kulttuurisia diskursseja niiden taustalla voidaan erottaa sekä miten niiden muokkaava valta tulee hyväksytyksi ja totutuksi. Lahelma & Gordon (2003) ovat ehdottaneet myös, että koulun käytäntöjen kohdalla tulisi pysähtyä tarkastelemaan, minkälaisia asioita niiden noudattamisesta voi seurata.

Tutkimuksessa keskeisenä metodina on ollut nomadisen tutkimuksen tekemisen tapa ja kuljeskeleva tutkimus (Braidotti, 2006; 2011). Minulle kuljeskelevan tutkimuksen tekemisen tapa on tarkoittanut, etten tutkimusta tehdessäni ole en vielä tiennyt, minne tulen päätyväni ja toisaalta myös hyväksynyt, ettei mitään täydellistä ymmärtämistä ole saavutettavissakaan. Kuljeskeleva menetelmä on auttanut myös aineiston ja teorian kahtiajaon ylittämässä. Nomadisessa tutkimuksessa uusi tai yllättävä alkaa hahmottua nimenomaan teoreettisten ja empiiristen aineistojen erilaisista yhdistelmistä tai sommitelmista (Guttorm 2014; Hohti 2016), eikä niinkään yksittäisestä tapahtumasta tai kohdasta empiirisessä aineistossa.

Teoreettiselta viitekehykseltään tutkimus nojaa viimeaikaisen yhteiskuntatieteellisen lapsuudentutkimuksen näkemykseen, jossa lapsi nähdään aktiivisesti yhteisönsä toimintaan osallistuvana ja siihen monin tavoin vaikuttavana toimijana. (Tammi & Hohti, 2017; Karlsson, 2012; Alanen, 2009; Corsaro & Johannesen, 2007; Kallio, 2006). Tutkimuksessani pyrin ymmärtämään koulun vuorovaikutussuhteiden valtaa ja eri tavoin paikantuneille subjekteille tarjoutuvia toiminnan mahdollisuuksia. Tämä kytkee tutkimukseni myös feministiseen kouluetnografiaan (esim. Lahelma & Gordon 2007; ks. myös Paju ym., 2014). Feministinen teoretisointi mahdollistaa koulun toiminnan tarkastelun sekä muuttuvana että paikantuneena yhteis-

kunnallisten rakenteiden, odotusten ja yksilöiden välisissä suhteissa. Kohdistan huomioni siihen, miten vallan positiot sijoittuvat liikkuviin ja uudelleenmuotoutuviin diskursiivisiin käytäntöihin. Tilanteissa vaikuttavat diskurssit avaavat tai tekevät mahdolliseksi subjektipositioita, joiden kautta ihminen on vuorovaikutuksessa ympäröivän maailman kanssa.

Brownyn Daviesin (1994, 23) mukaan yksilö on muodostunut ja muodostaa itsensä niissä diskursseissa, joihin hänellä on pääsy.

Oppimisympäristöjen muutoksissa on todettu haasteita (esim. Kattilakoski, 2018). Haasteellisuus on osoittanut, että toimintakulttuurin rakentumiseen vaikuttavat vanhat totutut arvot ja toimintamallit eli diskursiiviset käytännöt, skeemat ja skriptit. Ne ovat niin voimakkaita, etteivät fyysisten tilojen muutokset saa niitä muuttumaan ilman tietoista ja pitkäjänteistä työkentelyä. Aineistoa tuottaessani otan osaa oppimisympäristöjen muutoksesta käytävään keskusteluun. Pohdin, voitaisiinko joustavan ympäristön kouluarjen sisältämiä diskursseja ymmärtää paremmin. Tutkimuskysymykseni on:

Millaisia diskursiivisia skriptejä avautuvan ympäristön koulun arkisessa toimintakulttuurissa on havaittavissa?

Lähestyn tutkimuskysymystäni avaamalla ensin tutkittavana olevia käsitteitä. Teoreettisen viitekehyksen avauduttua kerron tutkimukseni toteutuksesta. Kuvaan, mitä tutkimuksen tekeminen on pitänyt sisällään ja esittelen tutkimuskouluni ja -aineistoni. Sen jälkeen esittelen tutkimukseni tulokset, jotka ovat rakentuneet nomadisen tutkimuksen mukaisesti kuljeskelemalla sekä aineiston ja teorian kohtaamisissa. Viimeinen luku punoo yhteen tutkimuksessa esiin nousseita tuloksia ja tietämisen myötä tapahtuneita muutoksia.

2 Tutkimuksen teoriatausta

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys koostuu jälki- eli poststrukturalismin keskeisistä käsitteistä vallasta ja diskurssista, sekä niihin liittyvistä skeemoista, skripteistä ja toimijudesta. Feministinen poststrukturalistinen ajattelutapa tarjoaa mahdollisuuden lähestyä koulua moniulotteisena ja kompleksisena ilmiönä, tutkien niitä jännitteitä ja kerrostumia, joita eri aikoina voimakkaasti vaikuttaneet diskurssit tuovat tähän aikaan ja paikkaan (Davies 1993, 11). Vallan käsittämisen lähtökohtana toimii Michel Foucault'n dynaaminen valtakäsitys (Gore 1995).

Aloitin teoriaosuuden tarkastelemalla oppimisympäristöihin liittyvien muutosten; avautumisen ja joustavuuden, taustalla vaikuttavia tekijöitä ja avaan muutoksen haasteita aikaisempien tutkimusten perusteella. (mm. Kattilakoski, 2018; Norrena, 2013; Saarelainen, 2016).

2.1 Oppimisympäristöajattelu muutoksessa

Oppimisympäristöjen suunnittelu heijastelee tiettyjä yhteiskunnallisia, sosiaalisia, poliittisia, taloudellista tai muita arvomaailmoja. Koulusuunnittelulla voidaan vaikuttaa esimerkiksi tiedon valikointiin, organisointiin ja jakamiseen sekä koulun sosiaalisten suhteiden ja käytänteiden muotoihin (Abdullah 2011, 27–28). Lisäksi jokaisella oppimistilalla voi olla oma piilopetussuunnitelmansa, jolloin kouluarkkitehtuurilla tavoitellaan aina tietynlaista toimintaa ja pedagogiikkaa (Gordon 2003, 62).

Avoimempia oppimisympäristöjä on alettu suosimaan, jotta koulu voisi vastata yhteiskunnan tarpeisiin paremmin. Tilojen muutokseen on pyritty vastaamaan mahdollisuuksilla yhteisopettajuuteen, erilaisilla monimuotoisemmilla tiloilla sekä helposti muokattavilla ja siirreltävillä kalusteilla. (Kattilakoski 2018, 101). Kattilakosken mukaan avoimien oppimisympäristöjen tavoitteena on monipuolisempi tilojen käyttö ja niin sanotusta frontaaliopetuksesta eroon pääsy, eli että opettaja ei enää ole luokan edessä eivätkä oppilaat istu koko aikaa hiljaa omilla paikoillaan. Kattilakoski viittaa Toloseen (2001, 94), jonka mukaan jo pelkästään se, että oppilaat istuvat hiljaa pulpetissa, ja heidän ääntään ja liikettään kontrolloidaan opettajan ja ohjaajien taholta, ”osoittaa samalla nuorten kulttuurisen paikan oppimisen kohteena”.

Avoimet oppimisympäristöt vaativat koulussa suurta toimintakulttuurin muutosta, jonka kehittäminen esimerkiksi Norrenan (2013) mukaan vaatii muutoksia kaikilla koulun tasoilla. Koulun toimintakulttuuri sisältää paljon perinteitä ja käytänteitä, jotka ovat muotoutuneet niin itsestäänselvyyksiksi, ettei niiden toiminnan merkityksiä tai vaikutuksia kyseenalaisteta, mikä hidastaa koulun uudistumista. (Norrena 2013, 38).

Avoimien oppimisympäristöjen myötä koulujen äänimaailmaan on alettu kiinnittämään enemmän huomiota. Avoimia oppimisympäristöjä on muun muassa verrattu avokonttoreihin, jotka Ampujan (2017) tutkimuksen mukaan koetaan haastaviksi ja häiriöllisiksi työympäristöiksi. Ampujan tutkimuksessa monet kokivat avokonttorin voimia kuluttavana työpaikkana; työstä suoriutumiseen ja keskittymiseen vaikuttivat eniten muiden ihmisten ymmärrettävä puhe. (Ampuja 2017, 135-137). Myös Kattilakosken (2018) tutkimuksen avoimessa oppimisympäristössä työskentelevä henkilöstö kaipasi hiljaisuutta ja rauhallisuutta ympärilleen sekä mahdollisuuksia ärsykkeiden säätelyyn. Ampujan (2017) tutkimuksessa yhteisistä toimintaohjeista tilassa työskentelyyn liittyen oli tärkeää sopia, ja niin myös Kattilakosken (2018) aineistossa arvostettiin muita tilassa olevia, ja oppilaita muistutettiin työrauhan antamisesta muille tilassa työskenteleville. Myös Shield kumppaneineen (2010) kuvaavat Aireyn, MacKenzien ja Craikin (1998) tutkimukseen perustuen, että avoimen oppimistilan pienempään melutasoon vaikuttaa se, että opettajat kontrolloivat avoimessa tilassa oppilaita enemmän ja ohjaavat hiljaisempiin aktiviteetteihin, jotta ei häiritäisi muita luokkia.

Luokkahuonemelulla on todettu olevan negatiivisia vaikutuksia muun muassa oppimistuloksiin, kognitiivisiin prosesseihin (mm. hidastuminen), keskittymiseen, muistiin ja lukutaitoihin. (Canning ym. 2015, 4; Crandell & Smslino 2000; Shield ym. 2010). Oppimisympäristö vaikuttaa hiljaisuuden ja äänen määrään koulussa, eli mahdollisuuksiin käyttää ääntä tai hiljaa olemiseen. Kattilakoski (2018) huomauttaa, että avoimessa tilassa saattaa olla jopa hiljaisempaa kuin luokkahuoneessa. Ampuja (2017, 28) toteaa, että hiljaisuuden arvo ymmärretään vasta melun lisääntymisen seurauksena. Perinteiseen luokkahuonetyöskentelyyn liitetään työrauha, jota yleisesti pidetään edellytyksenä oppimiselle, opettamiselle ja luokkahuoneen toiminnalle. Saloviidan (2014, 22) mukaan opettajat määrittelevät työrauhan luokassa vallitsevaksi, rauhalliseksi oloksi ja häiriytymättömäksi tilaksi.

Opetuksen muuttuminen toiminnallisempaan suuntaan on tarkoittanut erilaista työrauhaa, ja tällöin työrauhaa ei ole mahdollista rinnastaa yksin hiljaisuuteen. Toiminnallisuuteen liitetään yleensä puhetta ja liikettä, ja se vaatii erilaisen työskentelyrauhan ja -ympäristön. Saloviidan (2014) mukaan osallistava oppiminen tai projektityöskentelyn tekeminen eivät poissulje työrauhan ja oppimisen mahdollisuutta: toiminnallisuus tuo luokkaan liikettä, mutta kyse ei ole työrauhaongelmasta, jos tilanne säilyy hallittuna ja oppilaiden työskentely tavoitteiden mukaisena. (Saloviita 2014, 23).

Saarelaisen (2016, 85) tutkimus avoimien oppimistilojen käytöstä osoitti, että avoimiin oppimistiloihin sopii opettajien mielestä tietynlainen pedagogiikka, kuten yhdessä oppiminen ja toiminnallisuus, paremmin kuin perinteinen frontaaliopetus. Avoimiin oppimisympäristöihin liitetäänkin oppilas- ja prosessikeskeisyys, monimuotoiset opetusmenetelmät, erilaisten työtapojen ja vuorovaikutustilanteiden joustava käyttö, tutkiva oppiminen, luovuus ja innostavuus, ympäröivään yhteiskuntaan liittäminen sekä oppilaan itseohjautuvuus (Nuikkinen 2009, 49). Heikki Kontturin (2016) mukaan huomiota tulisi kiinnittää oppimistilanteen, fyysisen oppimisympäristön sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen muodostamaan kokonaisuuteen. Kontturin tutkimuksessa oppilaskeskeiset työtavat, kuten tutkiva oppiminen, tuki oppimisen itsesäätelyä, ja sitä edesauttoi fyysisen ympäristön monipuoliset työskentelymahdollisuudet sekä oppilaan itsenäiset valinnat niiden suhteen. (Kontturi, 2016).

Oppimisen pitäisi siis tilojen ja opetussuunnitelman (2014) mukaan olla sosiaalisesti aktiivista, mutta vastavoimana on työrauhan diskursseja, jotka voimallisesti vaikuttavat siihen, miten vuorovaikutus luokkahuoneessa lopulta järjestetään. Sosiaalisen oppimisen diskurssin toteutumista on käytännössä estämässä historian aikana määräytyneet käsitykset työrauhasta ja oppimisesta, joissa ajatellaan, että työrauhan ja oppimisen välillä on synergia, ja että työrauha vahvistaa oppimista. Tällöin saatamme olla näkemättä minkäänlaisia ongelmia tässä diskurssissa. Ollaan törmäyskurssilla.

Myös koulun tavoitteiden taustalla vaikuttaa toisilleen vastakkaisia näkemyksiä. Järventie & Sauli (2001, 15) ovat esittäneet, että peruskoulun toimintaa läpäisee kasvatuksellinen paradoksi: oppilaiden yhteisöllisyyden kokemuksia pyritään kehittämään ja edistämään yksilöllisiä vaihtoehtoja ja yksilökeskeisyyttä korostamalla. Yksilöllisyyden huomioimisen kasvatuk-

selliset ihanteet vaikeutuvat kuitenkin ryhmässä toimimisen ja saman tahtisen etenemisen vaatimusten (ja resurssien) kanssa. Opetussuunnitelman taustalla oleva abstrakti oppija ja vielä abstraktimpi sosiaalisuus eivät kohtaa koulun arkista todellisuutta.

Oppimisen sosiaalisuuden diskurssi ottaa kantaa siihen, miten oppiminen tapahtuu: ei yksilön omana, ulkomaailmasta erillisenä prosessina, vaan vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Sosiokulttuurisessa teoriassa, joka pohjaa pitkälti Vygotskin oivalluksiin, keskeinen ajatus on, että oppiminen on kulttuurisesti muotoutuneiden ajattelutapojen välittymistä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Vähitellen on myös pystytty ottamaan askeleita irti asetelmasta, jossa opettajalla on subjekti- ja lapsella objekti-asema. Näkemys lapsesta oman tietonsa aktiivisena konstruoijana on saavuttanut yhteiskuntamme koulua koskevat asetukset 90-luvulta alkaen. Vaikka Vygotskin omaa käsitystä vertaisvuorovaikutuksen hyödyllisyydestä on problematisoitu (mm. Lehtinen & Kuusinen 2001) on sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen ansiota, että useimmissa viime vuosikymmenten oppimista koskevissa innovaatioissa on sosiaalista vuorovaikutusta pyritty lisäämään ja kehittämään. (Brown & Campione 1996, 294-295).

2.2 Valta koulussa

Oppimisympäristöajattelun muutokseen liittyen, Yuk Yung Li (2017, 284) on korostanut, että muutos tyypillisesti muuttaa olemassa olevia valtasuhteita ja kohdentaa resursseja eri tavoin. Jotta siis muutosta voisi tapahtua tai edes tarkastella koulun toimintakulttuurin tasolla, on palattava arvoihin ja pinnan alla oleviin tiedostamattomiin rakenteisiin, normeihin ja asenteisiin. Lisäksi vallan ymmärtäminen tuottavaksi, ruumiiseen ankkuroituneeksi, ei-yksisuuntaiseksi ja ei-staattiseksi ilmiöksi on välttämätöntä, jos halutaan paikantaa koulun valtaa ja käsitteellistää sitä hienosyisesti. Vallan ymmärtäminen dynaamisina suhteina eikä staattisina rakenteina (Gore, 1995, 100) tarkoittaa ajattelun laajentamista kompleksisemmän ajattelun suuntaan. Lapsuudentutkijat Riikka Hohti ja Tuure Tammi (2017, 78) ovat huomioineet, että valta ei ole erillinen abstraktio, vaan se esiintyy materiaalisena ja kytkeytyy heterogeenisiin tilallisiin ja ajallisiin prosesseihin, jossa esimerkiksi osallistumisen hetkiin tulee mukaan lukemattomia erilaisia voimia ja toimijoita.

Tarkastelen tutkimuksessani uusiin oppimistiloihin liittyviä toimintatapoja ja järjestyksiä poh-tien konkreettisia vallan vaikutuksia esimerkiksi osallistumisen mahdollisuuksiin. Teoreetti-sena lähtökohtana ja tarkasteluni tukena sovellan Foucaultn' dynaamista valtakäsitystä, joka tuo vaihtoehdon staattiselle valtakäsitykselle. Nojaan Foucaultn' teoreettiseen ajatteluun siitä, miten valta sulautuu diskurssiin muodostaen tietynlaiset toivottavan olemisen tavat. Koulussa esiintyy järjestyksen, valvonnan ja säätelyn diskursseja, joilla on ”oikea”, mutta myös rajoittava tapa olla. Tulen pohtineeksi, miten tutkimuskoulussani valta sulautuu diskurs-siin sekä millaisia vaikutuksia näillä ”toivottavan olemisen toimintatavoilla” voi olla yhtei-seen toimintakulttuuriin. Foucaultn' mukaan ihmiset usein tietävät, mitä tekevät ja miksi, mutta eivät välttämättä ymmärrä tekojensa tai toiminnan seurauksia. (Dreyfus & Ra-binow 1982, 187).

Foucault'n valtakäsitys tarjoaa välineen luokkahuoneen vallankäytön kompleksisen ilmiön ymmärtämiseen. Jennifer M. Gore (1995, 100) on tutkinut Foucault'n valtakäsityksen toteutu-mista luokkahuoneen vuorovaikutuksen mikrotasolla. Hän esittää, että vaikka valta läpäisee kaiken toiminnan ja on läsnä kaikkialla, voidaan valtasuhteita myös tunnistaa, kun kysytään, miten ja missä käytännöissä valtasuhteet toteutuvat. Foucault'n valtakäsityksen koulutodelli-suuteen yhdistää Goren (1995, 99) mukaan ainakin valta, joka tuottaa ”normaalia” ja luokitte-luja, valta tarkkailun ja rankaisemisen kautta, valta tuottavana eikä ainoastaan alistavana (esi-merkiksi oppiminen) sekä valta, joka kiertelee eikä ainoastaan ole jonkun hallussa. Valta näyttäytyy myös toiminnassa ja toimii ruumiin tasolla, ruumiin hyväksyttävänä toimintana, kuten kuuliaisuutena ja huolellisuutena. Gore (1995) näkee toimintojen suuntaviivoina järjes-täytymisen aikaan ja tilaan, vallan yhteydet tietoon sekä vallan itsen muokkaamisessa.

Foucaultn' teoria (2005) tarjoaa myös kulttuurisen ja historiallisen ymmärryksen ”kohtuutto-muuden ja normaalin” rajojen muodostumisesta vuosisatojen aikana. Koulutuksen historia on myös valvonnan, kurin, ruumiin kontrolloinnin ja rangaistusten historiaa. Esimerkiksi Mika Ojakankaan (1997) tutkimukset kertovat, että suomalaisessa koululaitoksessa on koettu hidas muutos avoimesta kurinpitovallasta normaalistavaan, kätkeytympään vallankäyttöön. Petersen & Millei (2016, 3-4) kuvailevat, miten yksilöitymisen ajatus (Foucault, 2005) on johtanut ver-tailuihin ja mittauksiin niin sanotulle normaalille kehitykselle, oletuksena, että tuntemalla ih-minen ja ihmisen käyttäytyminen, ja arvioimalla yksilöä tästä näkökulmasta, voidaan kehittää toimintatapoja yksilön kehittämiseksi. Järjestyksen avulla ihmiset saadaan myös käyttäyty-mään tietyllä tavalla ja niin sanotusti omasta tahdostaan, kun uskotellaan heille, että toiminta

on heille hyväksi. Järjestysten käyttäminen edellyttää tietämystä kurinalaisuuden tehokkaista muodoista, mikä puolestaan edellyttää ihmisen “tuntemista” sekä termistön kehittämistä ihmisen kuvailemiseksi ja mittaamiseksi. Psykologia on toiminut paljolti hallintoteknologiana, joka säätelee ihmisiä oman vapautensa kautta tarjoamalla ja ehdollistamalla mahdollisuuksia, joista he voivat itse valita. Psykologisilla diskursseilla on ainakin ollut valta, joka säätelee yksilöiden tulemistä tietyiksi subjekteiksi, ja yhdenmukaistamalla heidän toimintansa rationaalisen valinnan kautta pakottamisen sijaan. (Rose, 1999).

2.3 Diskurssit omaksutaan diskursiivisissa käytännöissä

Diskurssit ovat historiallisesti muuttuvia ideoiden ja tiedon kokonaisuuksia (Foucault 2005; Youdell 2011). Ne ovat kytköksissä valtaan, tietoon ja kieleen. Ne antavat toisille subjekteille mahdollisuuden tulla lausumien subjekteiksi samalla kun tekee toisista niiden objekteja. Tiedon diskurssit synnyttävät siten hallinnan kohteita ja erilaiset hallinnan tavat puolestaan tuottavat tietoa tuekseen (Alhanen 2007, 194, 196). Diskursiivisuus pitää sisällään ajatuksen materiasta, käytännöistä ja ruumiista, sillä diskurssit järjestävät ajatteluumme ja toimintaamme maailmassa (St Pierre 2000, 485). Vaikka diskurssit tiedon järjestelminä ovat muodostuneet myös kielen ehdoilla, eivät ne siitä huolimatta ole vain puhetta. (Butler 1993; Foucault 2005; St. Pierre 2013). Diskursseja omaksutaan diskursiivisissa käytännöissä usein päällekkäin ja limittäin entisten diskurssien kanssa. Niiden merkitys vaihtelee kontekstin ja toimijan mukaan synnyttäen jännitteitä ja ristiriitoja, joiden voi nähdä kertovan niistä erilaisista todellisuuden muodostamisen tavoista, joita yksilöt toteuttavat.

Diskurssit sisältävät tietylle ajalle, kulttuurille ja kontekstille tyypillisiä ymmärryksiä ja merkityksiä. Diskurssit eivät ole tulkintoja, joita opetetaan, vaan ne omaksutaan syvällisesti kietoutuneena tietämisen, olemisen ja näkemisen tapoihin (Davies 1993, 10). Myös Foucault oli kiinnostunut käytännöistä, jotka asettavat totuuden järjestelmiä. Foucault’n analyyttinen käsite ei siten ollut diskurssi vaan diskursiivinen käytäntö. (Foucault, 2005). Foucault halusi tehdä eron yhtäältä ideoiden tutkimiseen ja toisaalta strukturalismiin tai rakenteiden analyysiin. (Bacchi & Bonham 2014; Foucault 2005; ks. myös Alhanen 2007). Carol Bacchin ja Jen-

nifer Bonhamin mukaan Foucault'n diskurssi viittaa tietoon, eli siihen, mitä "totuus" pitää sisällään. Foucault teki näkyväksi, kuinka tieto muodostuu monien ja melko sattumanvaraisten ja eri paikoissa tapahtuvien käytäntöjen seurauksena. (Bacchi & Bonham 2014, 173–174.)

Varhaisimmissa teoksissaan Foucault on tarkastellut diskursseja irrallaan sosiaalisista käytännöistä ja instituutioista, joihin ne liittyvät, joten hänen diskurssin käsitteensä on toisinaan harhaanjohtavasti ymmärretty strukturalistisessa mielessä vain kielen järjestelmien analyysinä. (Ikävalko, 2016, 99-100). Paul Rabinow (1984) on esittänyt, ettei Foucault'n tarkoitus ole ollut diskurssien ja sosiaalisten käytäntöjen erottaminen toisistaan, vaan hän on halunnut välttyä tarkastelemasta diskursseja perustahakuisesti jonkun aidomman ja syvemmän totuuden heijastumina. Rabinow'n mukaan Foucault'n orientaatio onkin ollut hyvin materialistinen esimerkiksi siinä, miten ruumiit ja niihin liittyvät sosiaaliset instituutiot ovat tulleet poliittisiksi kysymyksiksi. (Rabinow 1984, 10.)

Jos vallan ajatellaan olevan kytköksissä diskursseihin, saavat diskursseissa tapahtuvat muutokset aikaan muutoksia myös vallassa. Toisin ajattelemisen tulee näin mahdolliseksi, sillä diskurssit eivät ole suljettuja systeemejä. Diskursseihin sisältyvät hiljaisuudet tai kummallisuudet tekevät niiden muokkaamisen mahdolliseksi, sillä ne saavat löytämään uusia käsitteellistyksiä ja muuttamaan yleisesti hyväksytyiltä vaikuttavia totuuksia. (St. Pierre 2000, 485).

2.4 Diskurssit sisältävät skeemoja ja skriptejä

Koulun toimintakulttuurissa on käytännön tasolla usein kyse yhteisesti jaetuista konkreettista tai piiloisista ajattelu- ja toimintamalleista, jotka ovat muodostuneet käyttäjilleen itsensänselvyyksiksi. Näiden skeemojen, eli sisäisten mallien, ja paradigmojen avulla tehdään olettamuksia todellisuudesta, kuten ajasta, tilasta, ihmisistä ja suhteista. Niihin liittyvät ajattelu- ja toimintamallit ovat suhteellisen pysyviä ja saattavat ilmetä muun muassa arvoina, normeina, rituaaleina ja vuorovaikutustyyleinä. Ne näkyvät ihmisten välisessä kanssakäymisessä käytettynä kielenä, hienotunteisuuden sääntöinä tai hyvän käytöksen rituaaleina. Ne ohjaavat organisaation toimintaa, ajattelua, tavoitteita ja jäsenten käyttäytymistä, ja ne opitaan organisaatiossa ja ryhmässä toimimisen kautta oppimalla. (Kattilakoski, 2018, 31).

Koululuokassa toiminta järjestyy suurelta osin skeemojen mukaan. Valmiit skeemat organisoivat muistitietoa ja vapauttavat osallistujien tarkkaavaisuutta muuhun toimintaan. Ensimmäisen luokan tehtävänä oleva “koululaiseksi oppiminen” on pitkälti tällaisten skeemojen ja niihin liittyvien aika-tila-polkujen (ks. Lahelma & Gordon, 2003) opettelemista. Skeemat voivat helpottaa orientoitumista tilanteisiin ja sen vaatimaan vuorovaikutukseen. Skemaattisiin järjestelmiin kuuluvat skriptit, jotka tuovat skeemoihin mukaan teot ja päämäärän. Tekojen ansiosta skriptit ovat myös ainutkertaisia skemaattisia rakenteita. Teot sijoittuvat aikaan ja tilaan ja seuraavat toisiaan jonkinlaisessa suhteessa toisiinsa. (Nelson, 1986, 13). Niin lapset kuin aikuisetkin rakentavat skriptejä, mutta aikuisten ammatillisuuteensa tukeutuen rakentamat skriptit ovat usein lapsiin nähden ylivertaisia. Lasten skriptit saattavat jäädä aikuisilta näkemättä, tai niiden perustavan ymmärtämisen vaikeutta saatetaan selittää ”kulttuurierolla” (Karlsson, 2006). Kris Gutierrezin ym. (1995) mukaan oppilaat saattavat myös ottaa käyttöön omia vastaskriptejä opettajan hallitsevien skriptien rinnalle. Tällöin vastaskripti syntyy ja elää yhteydessä opettajan skriptiin, ja molemmat skriptit elävät toisiaan vahvistavassa suhteessa. (Gutierrez ym. 1995, 447).

Koulun sosiaaliin tilanteisiin liittyy myös emotionaalisia skriptejä. Aholan, Hämäläisen ja Lanaksen (2017) tutkimus osoittaa, että opettaja on luokassa “tunnekeskus”, johon luokkayhteisön tunteet kohdistuvat monesta eri suunnasta – esimerkiksi useiden eri oppilaiden ilmaisemina, eri tavoilla, eri syistä ja erilaisten elämäkokemusten rakentamina. Ahola ym. (2017) esittävät, että kouluarjen tilanteisiin liittyy emotionaalisen käsikirjoituksen ilmiö, joka opitaan sosiaalistuessa koulun arkeen. Käsikirjoitukseen on kirjattu kunkin tilanteen luonnolliset tunteet, joita eri toimijoiden odotetaan performoivan, kuten esimerkiksi suuttumusta tai häpeää. Opettaja voi murtaa käsikirjoitusta pieninä näyttäytyvillä teoilla, jotka kuitenkin liittyvät suuriin kysymyksiin valtasuhteista ja oppilaiden ja opettajien roolista sekä kyseenalaistavat “tottelemattomuuden” kaltaisia keskeisiä oletuksia koulussa. (Ahola ym. 2017, 298).

Poststrukturalistinen eli niin kutsuttu interaktionistinen tunneteoria korostaa, että tunteita tulisi tarkastella yhtä aikaa sekä sosiokulttuurisesti rakentuneina että henkilökohtaisesti koettuina (Zembylas & Fendler, 2007). Teorian mukaan tunteet voidaan nähdä performatiivisina diskursseina (esim. Ahmed, 2004), jotka tuotetaan olemassa olevaksi arjessa toimimalla, sosiaalisessa kanssakäymisessä. Tunne siis nousee jollain tavalla ympäröivistä tunnediskursseista.

Tunteet muotoutuvat sosiaalis-kulttuuris-historiallisesti, ja esimerkiksi yhteiskuntaluokka oppilaiden taustalla rakentaa käsityksiä itsestä ja toisista ja tulee ilmi kaikessa koulussa koetussa niin, että näitä ajatuksia on vaikea jäsentää esimerkiksi yksin virallisen tai epävirallisen koulun ajatuksen kautta. (Hyvärinen, Riitaoja & Särkelä 2014, 70-71). *“Children’s well-being can be affected by all their experiences within and outside of their early childhood settings”* (AGDEEWR 2009, 30). Lasten ja nuorten kokemukset syntyvät tilassa, jossa virallinen koulu, epävirallinen koulu ja näiden ulkopuolinen henkilökohtainen elämismaailma sulautuvat yhdeksi, ristiriitaiseksi ja jännitteiseksi tilaksi. ”Koulun ulkopuolisista ympäristöistä” tulevat asiat, ilmiöt ja suhteet ovat olemassa myös koulutilassa, eivätkä koulu ja koulun ulkopuolinen tila ole rinnakkaisia tai toisiinsa kietoutuvia, vaan yhdeksi todellisuudeksi sulautuvia moninaisia, päällekkäisiä ja ristiriitaisia yksilön kokemuksia. (Hyvärinen ym. 2014, 70-71).

Koulussa koetut tunteet elävät yhteiskunnallisessa ja historiallisessa kontekstissa. Kun tarkastellaan tunteisiin liittyvää teoreettista keskustelua emergenttinä, kiinnitetään huomiota erityisesti siihen, miten tunteet voidaan nähdä yhteisöllisesti tuotettuina ilmiöinä, jotka nousevat esiin tilannekohtaisesti mutta kumpuavat yhteiskunnallisesta kontekstista ja historiasta. Koulun arkisissa tilanteissa nousevia tunteita saatetaan kuitenkin tarkastella enemmänkin tunteiden säätelyn näkökulmasta. Tunteiden säätely voi auttaa yksilöä toimimaan ympäristön tilanteissa erilaisten tunteidensäätelystrategioiden avulla, kuten ei-toivottujen tunteiden ilmentämättä jättämisellä tai toivottujen tunteiden performoinnilla. Tällöin tunteiden sosiokulttuurinen ulottuvuus jää piiloon ja tunteet nähdään pelkästään yksilön ominaisuuksina, joita yksilö säätelee erilaisilla strategioilla. (Ahola ym. 2017).

Skriptit eivät ole staattisia, mutta niiden muuttuminen on hidasta ja epävarmaa. Sosiaalisten tilanteiden skripteihin liittyy kysymyksiä sekä valtasuhteista että opettajan ja oppilaiden rooleista. Ahola ym. (2017) havaitsivat tutkimuksessaan, että hallintaan, hiljaisuuteen ja järjestykseen liittyvät toimenpiteet, kuten suuttumus tai häpeä, vahvistavat emotionaalista skriptiä, ja luonnollistavat viihtyvyyden kannalta haitallisia tunteita kouluarjessa. Kouluviihtyvyyden ilmapiirin tukemiseksi Ahola ym. (2017) esittävät emotionaalisen skriptin ja vakiintuneiden käytänteiden murtamista myönteisemmän kohtaamisen ja oppilaan kuuntelemisen suuntaan tilannekohtaisesti.

2.5 Osallistumisen ja toimijuuden mahdollisuudet koulun skripteissä

Kuten edellisissä kappaleissa on ilmennyt, diskurssit ovat toiston ja variaatioiden kautta kiteytyneitä käytäntöjä tietystä aihealueesta. Diskurssit opitaan ja osataan niin hyvin, ettei niitä enää tunnisteta opituiksi. Myös osallistumisella on vahvoja diskursseja, joihin liittyviä skriptejä toistetaan niin, että opimme ajattelemaan, että tietynlainen toiminta on osallistumista ja toisenlainen ei ole.

Osallistumisen diskurssi urittaa koulukäytänteitä. Osallistuminen näyttää sisältävän kahtiajakoisia ajatuksia aktiivisuudesta osallistumisesta ja passiivisesta ei-osallistumisesta. Itseen toistavien ja tukahdutettujen osallistumisen tapojen sijaan, pyrin tarkastelemaan tutkimuksessani osallistumista materiaalis-diskursiivisena yhdistelmänä, jonka sisältöä en vielä etukäteen voi tietää.

Koulussa vuorovaikutus tapahtuu aina erinäisten sosiaalisten, kulttuuristen, taloudellisten ja fyysisten reunaehtojuen vaikutuskentässä. Reunaehtoja voivat olla ainakin kohtuullisen vakiintuneet opettajan ja oppilaan sosiaaliset asemat ja vuorovaikutuksen tavat, joihin liittyvät erilaisten osallistumistapojen palkitseminen tai rankaisu, sekä lainsäädäntö ja lukuisat auki kirjoittamattomat sosiaaliset säännöt. (Reich, 2007, 195). Sosiaaliset asemat välittyvät fyysisen ympäristön käytänteiden, esimerkiksi istumajärjestysten kautta.

Harisen ja Suurpään (2003) mukaan osallistumisessa on paljon kyse valtasuhteista ja mahdollisuudesta määrittää osallistumisen ehtoja. Osallisuutta voidaan tarkastella kysymällä, millä tavalla yksilö on osallinen omaa elämäänsä koskevassa päätöksenteossa ja mikä marginalisoi osallisuuden. Ylitapio-Mäntylän ym. (2017) mukaan feministisellä tutkimuksella voidaan vahvistaa osallisuutta, kunhan ensin tunnustetaan ja nähdään yksilöille mahdollistuvat eri tasoiset valinnat. Jos valinnat eivät ole neuvoteltavissa, ne voivat osoittautua näennäisiksi ja osallisuus rakentuukin odotettujen kasvatuskäytäntöjen toistoilla. (Ylitapio-Mäntylä ym. 2017, 146). Kun lapsi osallistuu niillä tavoin, jotka aikuinen on raamittanut ja instituutio hyväksyy, saattaa osallistuminen tyypistyä ja pelkistyä kuuliaisien koululaisen performoinniksi. (Tammi & Hohti, 2017, 70; Ahola ym., 2017). Osallistumista ajateltaessa onkin otettava hu-

mioon, että se voi olla yhtä aikaa niin voimauttava kokemus kuin pakottava, etäältä hallitsemisen tekniikkakin (Vandenbroeck & Bouverne-de Bie, 2006), joka tuottaa oikealla tavalla osallistumaan ja täten itseään tietyllä tavoin hallitsemaan kykeneviä subjekteja.

Osallisuutta tutkinut Ragnhild Lund (2007, 145) esittää, että osallistumisen merkitystä on syytä tarkastella muutenkin kuin positiivisena asiana. Kontekstista riippuen osallisuus voi olla tavoite tai keino, se voi olla yhtä lailla passiivista kuin aktiivistakin, sisällyttävää ja ulossulkevaa, pakotettua tai vapaaehtoista; se voi olla mahdollistava voima ja vapauttaa, mutta se voi olla myös rajoittava voima ja lamauttaa. Lundin (2007) tapaan myös Tammi ja Hohti (2017) pohtivat osallistumista normatiivisesta positiivisesta osallistumisesta pois päin kohti monenlaisia osallistumisen ulottuvuuksia ontologisella tasolla posthumanistisen filosofian kanssa teoretisoiden. Tammi ja Hohti (2017, 71) kumoavat uusmaterialistisen ja posthumanistisen filosofian vaikuttamina ihmisyksilön ensisijaisuuden ja kohdistavat mielenkiinnon sen sijaan suhteeseen, kehkeytyvään ja “sotkuiseen” todellisuuteen, jossa huomioidaan myös ei-inhimillisten toimijoiden osuus osallistumisen tilanteissa. Hohti ja Tammi (2017, 78) viittaavat uritetuun ja emergenttiin osallistumiseen, jossa Deleuzen & Guattarin (1987) termein uritettu osallistuminen rajaa toiminnan suhteellisen pysyviin rakenteisiin, kun taas emergentti osallistuminen ei ole ennalta määriteltyä, mutta ei myöskään sivuuta uriutuvaa toimintaa.

Oppimista laajassa mielessä tarkastelevissa teorioissa sosiaalisuuden, osallistumisen ja kontribuution metaforat ovat vahvistuneet, mahdollistaen muutoksen myös vuorovaikutuksen näkökulmaan. Kun perinteistä oppimisen ajatusta kuvaa omaksumisen metafora, uudemman keskustelun teorioissa vastaava metafora olisi osallistumisen metafora. Osallistumismetafora kohdistaa tarkastelun toimintaan ja tekemiseen, enemmän kuin tiedon ja taitojen omistamiseen. (Lehtinen & Kuusinen 2001, 136). Osallistumismetaforassa oppimisen prosessilla ei ole olemassa selkeää päätepistettä, vaan se on jatkuvaa yhteisön osaksi tulemistä toimintaan osallistumisella. Lehtinen ja Kuusinen (2001) huomauttavat, että huippuasiantuntijoidenkaan toimintaa ei pidetä enää erikoislaatuisen yksilön osaamisena, vaan korostetaan taustalla vaikuttavaa yhteisöä. Samoin osaamista voidaan pitää yhteisön omaisuutena. (Lehtinen & Kuusinen 2001, 136, 173).

Kun osallisuutta tarkastellaan kokemuksena yhteisön jäsenenä olemisesta, keskeistä osallisuuden rakentumisessa on ihmisten välisen vuorovaikutuksen laatu ja toimintaympäristöt. Kiilakoski, Gretschel & Nivala (2012) ovat todenneet, että osallisuudessa on muodollisen yhteisön

jäsenyyden lisäksi kyse sekä yhteisöllisistä kuulumisen ja kohdatuksi tulemisen tunteista että vallan jakamisesta ja todellisista mahdollisuuksista vaikuttaa esimerkiksi itseä koskevaan päätöksentekoon. Suomalaisissa kouluissa opetusmenetelmät ovat yhä usein opettajan yksinpuhe- luun perustuvia ja epätasa-arvoisia. Koulun tavanomaisen vuorovaikutuksen on esitetty nou- dattelevan kaavaa, jossa opettaja pitää hallussaan kysymysten esittäjän ja oppilaiden vastaus- ten arvioijan positiota. (Howe & Abedin, 2013). Suutarinen (2006, 64-65) on havainnut, että edes suomalainen keskustelukulttuuri ei usein mahdollista osallistujilleen kokemuksia kuul- luksi tulemisesta.

Tammi, Raisio & Ollila (2014, 239) tuovat esille deliberatiivista demokratiaa tutkivassa ai- neistossaan, että vaikuttamisen mahdollisuudet olivat nuorten tavallisesta arjesta poikkeavia “pääsyjä uudenlaiseen asemaan”, jotka lisäsivät osallistujien kokemuksia niin omasta kuin muidenkin osallisuudesta ja edistivät kiinnostusta demokraattista yhteiseloä ja arvomaailmaa kohtaan. Samassa aineistossaan Tammi ym. (2014) toivat esiin myös monia problematisointia sisältävän asetelman noviisien riippuvuudesta eksperttejä kohtaan osallisuuden tilan avaajina. Tammi ym. (2014) tutkivat opettajan toimintaa tavoitteenaan purkaa sellaisia tavanomaistu- neita koulun vuorovaikutuksen muotoja, joiden myötä opettaja positioituu ekspertiksi ja oppi- laat noviiseiksi. Tammi esittää, että sellainen opettajan toiminta, jossa opettaja asettuu pu- heenvuorojen “välittäjän” rooliin sen sijaan, että toimisi niiden arvioijana, vaikutti hedelmälli- seltä deliberaation laventamisen kannalta. Deliberaatio tarkoittaa tasapuolista, erilaiset näkö- kulmat huomioonottavaa keskustelua. Tammen ym. (2014) tutkimuksessa opettaja esimer- kiksi kysyi toiselta oppilaalta mitä tämä oli ehdotuksesta mieltä, sen sijaan että olisi kommentinut ehdotuksia itse suoraan. Toiminnallaan opettaja teki asioista yhteisiä ja osoitti, ettei asi- oihin ole yhtä oikeaa ratkaisua. Tämä on oleellista, sillä se liittyy kysymykseen vallan jakau- tumisesta luokassa. Tammi ym. (2014) esittävät, että ehkäpä “noviisien” riippuvuussuhdetta olisikin syytä tarkastella valtasuhteen sijasta luonnollisena riippuvuussuhteena, jossa “eks- perttien” mahdollisuutena on avata osallistumisen tiloja “noviiseille” heidän omalla tavallaan, eikä niin että osallistumisen mahdollisuudet olisivat eksperttien sanelemat. (Ks myös Scanlan, 2016).

Myös Leena Knif (2017) esittää osallisuutta tarkastelevassa tutkimuksessaan, että osallisuus peräänkuuluttaa toimijuutta, joka kehittyy ja toteutuu vuorovaikutuksessa. Hänen mukaansa osallisuutta vahvistava kasvatus vaatii osallistavaa pedagogiikkaa. Knif (2017) ehdottaa kriit-

tisen pedagogiikan ajatuksia mukaillen vallan ja tiedon suhteeseen liittyvien ristiriitojen tarkastelua sekä kyseenalaistamista. Knifin tutkimuksessa osallisuuden tiloja löytyi esimerkiksi tiedon käsityksestä ja –muodostuksesta, ja taidetyöskentelyn avulla hahmotettiin toiseuden representaatioiden rakentumista sekä osallistuttiin kulttuurin luomisen prosesseihin. Niissä oman osallisuuden ymmärtäminen johdatti valmiin maailman ajatuksesta luopumiseen ja tuki tasa-arvoa rakentavaan toimijuuteen kasvamista. (Knif, 2017).

Toimijuus käsitteenä kattaa mitä erilaisimpia olemisen, toiminnan ja toimimattomuuden muotoja. Se ilmenee monin eri tavoin ja hyvin erilaisissa tilanteissa. Stenvallin ym. (2015) mukaan toimijuus voi olla tietoista ja rationaalista tai harkitsematonta, hiljaista ja arkista. Toisaalta kyse voi olla ulkopäin määriteltyjen ehtojen vastustamisesta ja uudelleen tulkitsemisesta, näennäisestä toimimattomuudesta, mutta yhtä lailla toimijuus voi olla ehtojen hyväksymistä ja uusintamista. Stenvallin ym. (2015) mukaan olennaista ei ole se, mihin toiminnalla pyritään, vaan toimijan oma kokemus aktiivisesta roolistaan muutoksen tai pysyvyyden prosesseissa. Myös Marja-Liisa Honkasalo (2009) on tutkinut toimijuutta, joka ei pyri sosiaaliseen muutokseen tai vastarintaan. Näkyvän, merkittäviä tekoja kohti pyrkivän toiminnan, sijaan hän puhuu sellaisesta toimijuudesta, joka muodostuu toistuvista jokapäiväisistä teoista. Tällainen toimijuus on Honkasalon mukaan pientä, koska se on nöyrää ja minimaalista, jos sitä verrataan yleisempään tapaan liittää toimijuus tekoihin. (Honkasalo 2009, 62) Myös Elina Paju (2013) toteaa tutkimuksessaan ruumiillisuudesta ja materiaalisuudesta päiväkodissa, että ihmisten toiminnan tarkastelussa toiminnan aloittajaa on lopulta vaikea määrittää. Paju päätyi esittämään, että toimijuus on myös kantavaa, toimintaa ylläpitävää tekemistä ja tapahtumista, ei ainoastaan alkuun panevaa tai muutosta aikaan saavaa. (Paju 2013, 200).

Daviesin (1993) mukaan ihminen toimii tietyssä diskurssissa tai siirtyy diskurssista toiseen usein sen määrittelemänä, millainen positio hänelle siinä on tarjolla. Tällöin subjekteja ei voida tarkastella lukkoonlyötyinä, vaan jatkuvassa prosessissa olevina ja muotoutumassa yhä uudelleen niiden diskurssien kautta, joihin heillä on pääsy (Davies (1993, 11). Toimijuus ymmärretään tavallisesti yhdistelmäksi yksilöllisiä valintoja, valtaa ja oikeanlaista subjektipositiota, mutta poststrukturalistisen ajattelutavan mukaan toimijuuden voi ymmärtää kyvyksi tunnistaa diskursseja ja niiden yksilöitä ja yhteisöjä muokkaavaa valtaa. "Toimijuus on kykyä paikantaa diskurssi silloin, kun se muokkaa halua, käsityksiä tai tietoa." Viimein toimijuus voisi olla myös osallistumista yhteiseen uudelleen nimeämisen, kirjoittamisen ja positioimisen prosessiin (Davies 1993, 199.)

Aktiivisen lapsen ja lapsuuden sosiaalisen konstruktion teoretisointi on haastanut kehityspsykologisen ja ikävaiheisiin nojautuvan lapsitutkimuksen ylivaltaa, mutta se on myös luonut kahtiajakoa kulttuurin ja luonnon, mielen ja ruumiin sekä aikuisuuden ja lapsuuden välillä (esim. Prout, 2005). Kahtiajakoista erontekoa on viime aikoina kyseenalaistettu, ja lapsuudentutkijat ja kasvatustieteilijät ovat esittäneet kielellisen ja aineellisen, diskursiivisen ja materiaalisen, kietoutuvan erottamattomalla tavalla inhimillisessä toiminnassa (Prout, 2005; 2011; Barad, 2007). Ihmiskeskeiset teoriat ovat osoittautuneet riittämättömiksi tämän hetken lapsuuksien ja tulevaisuuden globaalien ongelmien monimutkaisuuden edessä (Tammi & Hohti, 2017, 71). Niinpä osallisuutta on kiinnostuttu tarkastelemaan ihmiskeskeisistä teorioista kohti posthumanistista ja uusmaterialistista filosofointia (mm. Deleuze & Gattari, 1987; Barad, 2007), jotka korostavat suhteisuutta, verkottuneisuutta ja materiaalisuutta sekä haastavat inhimillisen yksilön ensisijaisuuden ja irrallisuuden. Posthumanistinen ajattelu kietoo kielellisen ja aineellisen, diskursiivisen ja materiaalisen yhteen (Barad, 2007) eivätkä posthumanistiset ajatukset pakota valitsemaan “puolta” biologisen, kehitysvaiheisiin tukeutuvan tai sosiaalisesti konstruoidun lapsuuskäsityksen välillä. Alan Proutin (2005, 81) mukaan lapsuudentutkimuksen tulisi tutkia lapsuutta emergenttinä, eli kiinnittää huomio siihen, miten erilaiset lapsuuden ja aikuisuuden versiot nousevat erilaisten luonnollisten, diskursiivisten, kollektiivisten ja hybridien materiaalien yhdistelmistä (Deleuze & Guattari, 1987).

Koulun tapahtumat eivät välity lapsille neutraaleina, itsestä ulkopuolisina tapahtumina, vaan lapset hyödyntävät erinäisiä tarjolla olevia vihjeitä pyrkiessään ymmärtämään näitä tapahtumia. Samalla he positioivat itseään ja muita. Usein osallistumisen sisältämä kahtiajakoinen ajatus saa meidät olettamaan, että osallistuminen voisi olla myös täyttä ja puhdasta yhtä lailla kuin vajavaista ja olematonta. Dualistinen ja dikotominen ajattelu tuottaa kääntöpuolia. Jos osallistumisen tavat ovat ennalta määrättyjä, tuottaa se automaattisesti myös epä-osallistumisen tapoja.

3 Tutkimuksen toteutus

Olen tutkimuksessani käsittänyt luokkahuoneen vuorovaikutuksen ja siihen sisältyvät valtasuhteet moniulotteisiksi, kompleksisiksi ilmiöiksi, ja sen vuoksi myös lähestymistapani aiheistoani kohtaan on laaja-alainen. Laadullinen tutkimus tarjoaa mahdollisuuden liikkua yksilönäkökulman ja yhteiskunnallisen näkökulman välillä, ja vaikka lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa painottuu nykyään metodikeskeisyys, esimerkiksi Kurki, Ikävalko & Brunila (2016) ovat muistuttaneet, että tutkimus on paljon muutakin kuin metodi, eikä monimutkainen todellisuus ole helposti mitattavissa.

Postkvalitatiivinen tutkimus liikkuu niin ikään yksilön ja yhteiskunnan välillä, mutta pyrkii luomisen sijaan avaamaan havaittuja rajoja (Nordstrom & Ulmer, 2017). Postkvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija paikantuu tutkimuksen sisälle, kehkeytyy osana tutkimuksessa rakentuvia kietoutumia (Barad, 2007) ja yhdistelmiä (Deleuze & Guattari, 1987), jotka eivät kuitenkaan ole kokijoiden, vaan pikemminkin suhteiden ominaisuuksia. *“Matter is a dynamic and shifting entanglement of relations”*. (Barad, 2007, 224).

Feministinen teoretisointi mahdollistaa koulun toiminnan tarkastelun muuttuvana sekä paikantuneena yhteiskunnallisten rakenteiden, odotusten ja yksilöiden välisissä suhteissa. Uudenlaisten merkityksien tulkitseminen, kyseenalaistaminen ja toisesta näkökulmasta kysyminen kuuluvat feministisen kasvatuksen ja koulutuksen tutkimuksen keskiöön. Monipuolista tietoa esimerkiksi koulun valtasuhteista saavutetaan tutkittaessa koulutuksen ja kasvatuksen käytäntöjä, kuten oppitunteihin ja oppilaiden kohtaamisiin, oppilaiden keskinäiseen vuorovaikutukseen sekä opettajien toimintaan liittyvien erontekojen yhteisvaikutusta. (Ylitapio-Mäntylä ym., 2017, 147-148). Ylitapio-Mäntylän ym. (2017) mukaan diskursseja tulee esille, kun herkistytään diskursiivisille käytännöille ja äänille, joita tutkimukseen osallistuvat tuottavat.

Tutkimukseni kytkeytyy feministiseen kouluetnografiaan, sillä tarkastelen valtaa ja eri tavoin paikantuneille subjekteille tarjoutuvia toiminnan mahdollisuuksia (Lahelma & Gordon 2007; ks. myös Paju ym., 2014). Lähestymistapani poikkeaa ymmärtämään pyrkivistä etnografisista lähestymistavoista, sillä postkvalitatiivisesta näkökulmasta tällaista kokemukseen kiinni pääsemistä ei pidetä tarpeellisena, vaan sen sijaan analyysini kohteeksi muodostuu, millaisten diskurssien ja valtasuhteiden tuloksena jokin kokemus voi tulla mahdolliseksi (Davies ym.

2001). En myöskään tarkastele subjektia identiteettinä, vaan pyrin kiinnittämään huomioni prosessiin, jossa kokemukset muodostuvat. Kuitenkin kokemukset muodostuvat moninaisten diskurssien välittämänä ja prosessit ovat siten useimmiten ristiriitaisia. Ikävalko (2016) muistuttaa, että prosessien analysoinnissa tulisi tunnistaa tämä ristiriitaisuus, tulkintojen vastakohtaisuudet, moninaisuudet ja yhtäaikaisuudet.

Etnografiaan liittyy paradoksaalisuutta. Tutkimuksessani vien lukijan omaan kokemukseeni. Aineisto saa inhimillisyytensä muun muassa sen sisältämisestä ristiriidoista. Pyrin avaamaan luokkahuoneen vuorovaikutuksellisia ominaispiirteitä, jotka jollain tavalla liittyvät uusiin tiloihin. Ikävalko (2016, 82) muistuttaa, että etnografinen kirjoittaminen tai kertomisen käytännöt eivät voi olla jo olemassa olevien todellisuuksien vangitsemista, vaan kyse on erityisten totuuden versioiden luomisesta ja siitä, miten jotkut totuudet tulevat luonnollistetuiksi tietona. Mihin ja kenen kulttuuriin siis lukijan vienkään? Länsimaisen “maailmaa erillisiin osiin jakavan ajattelun” historia on pitkä ja voimakas, joten kuuntelemme aina myös tavalla, jota Davies (2014) kutsuu ”tavanomaiseksi”. Kuuntelemisen vaatimus ohjaa ajattelemaan puhetta ja perustelemista, mutta tällöinkään ei ole helppoa käsitteellistää sitä, mitä ja miten lopulta tulemme kuulleeksi, sillä tulemme kuunnelleeksi jotain jo tietämäämme. (Tammi, 2017, 25, 48).

Tavanomainenkin tilanne on ainutkertainen. Emergentti kuunteleminen kysyy, mitä uutta ja ainutkertaista tilanteessa on meneillään. Mitä äänet ja liikkeet tekevät, miltä ne tuntuvat, mitä ne *tartuttavat*? Vaikuttaa siltä, että joillakin lausumilla on suuremmat tarttumisen kapasiteetit kuin toisilla: viritymme niille herkemmin, ne liikuttavat ja vetävät meitä puoleensa enemmän kuin toiset, niitä on vahvistettu enemmän kuin toisia. Havaintomme syntyy yhteistyössä ympäristön kanssa, koulun tilat ja siellä toimijat kietoutuvat jatkuvasti yhteen. (Tammi, 2017, 48-49). Tartunnoilla voi olla erilaisia intensiteettejä ja nämä voivat vaihdella riippuen kapasiteeteista vaikuttua ja vaikuttaa (Deleuze & Guattari, 1987; Sampson, 2012). Kaikki eivät esimerkiksi koe hiljaisuuteen tai hälyyn liittyviä olosuhteita koulussa samalla tavalla. Huoli keskittymisestä ei siis tartu samalla tavoin kaikkiin lapsiin tai kaikkiin aikuisiin. Kaikki eivät myöskään koe yhteiseen työskentelyyn liittyviä olosuhteita koulussa samalla tavalla.

Todellisuuksien monikerroksisuus mahdollistaa sen, että koulun elämästä voi kertoa monenlaista tositarinaa (ks. Bardy, 2005, 54). Etnografinen tutkimus sopii tällaisten todellisuuksien

tutkimiseen, sillä se ottaa etäisyyttä oletukseen, että tiede tuottaisi neutraalia tietoa. Lähtökoh-
tana on pikemminkin, että tutkimus tarjoaa yhden mahdollisen konstruktion monien joukosta.

3.1 Kuljeskeleva ja rihmastomainen nomadisuus

Sovellan tutkimuksessani Rosi Braidottin (2011) kehittelemää identiteettejä vastustavaa no-
madisen subjektin ideaa sekä Deleuzen & Guattarin (1987) rihmaston ajatusta monensuuntai-
sesti etenevän muutoksen hahmottamiseksi. Nomadisen lähestymistavan vahvuutena on, että
se auttaa luopumaan syys-seuraussuhteen logiikasta ja muutoksen käsitteellistämistä yksi-
löstä lähtevänä. (Ikävalko, 2016, 109).

Nomadinen ajattelu korostaa paikantumisten liikkuvaa luonnetta ja olemisen jatkuvaa tapah-
tumista (Braidotti 2011, 31.) Kuljeskelun ajatus korostaa arkipäiväisen toiminnan poliitti-
suutta ja uusien yhteyksien etsimistä tutkimuksen ja aktivismin välille. Nomadinen tutkimus
etsii epävarmaa, tunnustelevaa suhdetta erilaisten asioiden välillä sekä kokeilee ja koettelee
näkyvän, itsestään selvänä pidetyn takana olevaa. (Ikävalko, 2016, 83). *It's Deleuzen flow,
producing something that is not expected.* (Braidotti, 2011).

Kuljeskelevan ja rihmastomaisen tutkimuksen kehitys voidaan jäljittää muun muassa Rans-
kassa 1950–70-luvuilla vaikuttaneisiin kansainvälisiin situationisteihin (esim. Pyhtilä 2005) ja
näistä innoitusta saaneiden jälkistrukturalististen filosofien, kuten Michel Foucault'n, Gil-
les Deleuzen ja Felix Guattarin kirjoituksiin. Myöhemmin feministiteoreetikko Rosi Brai-
dotti on Deleuzen ja Foucault'n vallan analyysien pohjalta luonut nomadisen subjektiviteetin
käsitteen ja kehittänyt nomadista tutkimusta, joka vastustaa ajatusta muuttumattomasta ja yh-
tenäisestä subjektista. Nomadinen filosofia on Braidottin (2011, 3) mukaan foucaultlaisit-
tain diskursiivinen käytäntö, joka on sitoutunut ajattelun liikkeeseen, joka kokoaa ja ryhmitte-
lee erilaisia tietorakennelmia kokonaisuudeksi. Se vastustaa dikotomista ja dualistista ajatte-
lua ja tarjoaa vaihtoehdon liberaalin individualismin diskursseille. (Kurki, Ikävalko, Brunila,
2016, 128).

Judith Butlerin mukaan uusien poliittisten asetelmien syntyminen edellyttää, että poliittisen
toiminnan lähtökohtana eivät ole enää pysyvät identiteetit: poliittista ei siis pidä ymmärtää

käytäntöinä, jotka nojautuvat ennalta määrättyjen subjektien oletettuihin intresseihin. (Butler 1990, 149.) Braidottin (2011, 136–137) nomadisen politiikan ajatus pohjaa erilaisiin ontologisiin lähtökohtiin kuin Butlerin, mutta myös Braidotti on esittänyt identiteetteihin kiinnittämätöntä subjektia, ja muistuttanut sellaisen uuden luomisen tarpeellisuudesta, joka ei pyri hylkäämään vanhaa tai aloittamaan alusta, vaan keskeltä, jotakin säilyttäen mutta uusia yhteyksiä luoden. (Braidotti, 2011; Ikävalko, 2016, 124-125).

Kuljeskeleva metodologia voi tarkoittaa tutkimuksen liikettä erilaisten teoreettisten lähestymistapojen välillä ja väleissä. Tutkija voi kokeilla erilaisia lähestymistapoja ja aineistoja suhteessa aiheeseensa ja antaa niiden keskustella vapaasti, olla ristiriidassakin, ilman että niiden pitäisi päästä ”lopulliseen” ratkaisuun. Kuljeskeleva ote viittaa myös tutkimuksen kuluessa ja tutkijan tietämisen muuttumisen myötä tapahtuvaan muutokseen. Aineistot saavat olla rajoiltaan epämääräisiä, eikä niitä voi tai ole tarpeenkaan kiinnittää tarkasti tiettyyn paikkaan, aikaan tai henkilöön. Kuljeskeleva tutkija osallistuu tutkimusaineistojen syntyyn ja elää tutkimusaihettaan ja -aiheessaan (ks. esim. Brunila 2016: Guttorm 2014). Aineistoa tuottaessaan tutkija samalla ottaa osaa siitä käytävään keskusteluun, kyselee ja kyseenalaistaa, esittää kantojaan ja näkemyksiään ja voi yrittää puuttua havaitsemiinsa epäkohtiin. (Ikävalko, 2016, 79.)

Nomadisessa tutkimuksessa korostuu teoreettisen ajattelun aktiivisuus. Perinteisen tieteellisen käsitteistön tilalle etsitään uusi kuvia ja pysyvien totuuslauseiden sijalle jatkuvia transformatioita. Nomadinen metodologia ei johdata alkuperien tai olemusten etsimiseen, vaan korostaa teoreettisten käsitteiden elävyyttä ja kontekstisidonnaisuutta. (Lempiäinen 1997, 8, 13). Nomadinen subjektiviteetti ei jää diskurssin vangiksi, vaan jokainen kohtaaminen sisältää ainakin mahdollisuuden avautua uutta luovalle yhteydelle toisten kanssa. Jokainen suhde on siten yhteisesti määrittyvä, eikä sitä leimaa tunnistamisen tarpeen ja sen puutteen dialektiikka (Braidotti 2011, 3–4). Nomadinen ajattelu auttaa erilaisten paikantumisten suhteiden ja niiden avaamien poliittisen toiminnan mahdollisuuksien pohtimista koulumaailmassa (Ikävalko, 2016, 96-97).

Kuitenkaan nomadikaan ei ole rajaton. Aina alkaa hahmottua raja ja aina avautuu myös paon viiva. Tuure Tammi (2017, 55) yhdistää tämän ajatuksen Deleuze & Guattarin (1987) käsitteellistämään territorialisaation, re-territorialisaation ja de-territorialisaation triadiin. Territorio on reviiri, alue, järjestys, säännönmukaisuus tai systeemi. De-territorialisaatio on territo-

riosta irtautumisen tai sen laajentamisen prosessi, ja re-territorialisaatio on territorioon kiinnittymistä tai uuden territorion muodostamista. De-territorialisaatiossa asiat menevät sijoiltaan ja muuttuvat, re-territorialisaatiossa asiat muodostavat uuden sommitelman. (Deleuze & Guattari, 1987).

Paikka, jossa yhteiskunnalliset ilmiöt tapahtuvat, ei ole kiinteä, kivetty historiallinen territorio, vaan kemiallinen ympäristö, jossa kulttuurit taistelevat, kohtaavat, sekoittuvat ja vaihtavat jatkuvasti maisemaa. Jos käytämme kokoonpanon käsitettä, voimme ymmärtää paremmin, mitä autonomia tarkoittaa: ei subjektien konstituutiota, ei ihmisten vahvaa identifioitumista historialliseen kohtaloon, vaan jatkuvaa yhteiskunnallisten suhteiden muutosta. (Tammi, 2017). Tutkimuksessani koinkin usein liikkuvan sellaisia affekteja, jotka eivät mahtuneet niiden joukkoon, jotka jo tiesin.

Nomadinen tietäminen kiinnittää huomion tutkivaan subjektiin. Tutkimuksen kuluessa se syntyy ja muuttuu aineistojensa ja aiheensa mukana paikantuen muutoksiin ja niiden muodostumiseen. Myös tutkijan suhde tutkimuksessa mukana oleviin ihmisiin vaihtelee asiassa pysyttelevästä etäisyydestä kohti kokemusten jakamisesta syntyvää läheisyyttä. (Ikävalko, 2016, 79). Kuljeskelu ja nomadinen tietäminen kuvaavat tutkimuksen tekemisen monensuuntaisuutta, rihmastomaisuutta (Deleuze & Guattari 1987) ja ajattelun loppumatonta liikettä. Kulkeminen ja uusien yhteyksien syntyminen eivät koskaan lakkaa.

“We don’t obtain knowledge by standing outside the world; we know because we are of the world.” (Jackson & Mazzei, 2012, 117). Nomadisen tutkimuksen tekemisen metaforana kuljeskelu haastaa tutkijan auktoriteetin ja akateemisen tiedon ensisijaisuuden. Se vastustaa ennakoitavuutta, valmiita päämääriä ja käytännönläheisiä tutkimustuloksia. Se ei pyri puhumaan toisten puolesta tai asettumaan toisten asemaan, vaan tekemään toisten kanssa, oman senhetkisen paikantumisensa tunnustaen ja liittolaisuuksia luoden. (Kurki ym. 2016, 129-130).

Tammi ja Hohti (2017) puhuvat kanssakulkemisestä. Tätä voi pitää myös eettisenä lähtökoh-tana, nomadisena tutkimuksen etiikkana, jossa tutkija pyrkii pysymään epävakana, eikä yritä hallita tai merkityksellistää kaikkea tutkimuksessaan huomaamaansa tai tutkimuksessa mukana olevien tietämistä (Ikävalko, 2016, 110). Olen pohtinut niin tutkimukseni yhteiskunnallista merkitystä ja seurauksia, kuin omaa paikkaanikin tulkintojen tekijänä. En ole pyrkinyt uusintamaan tai tavoittamaan tutkimuksessa mukana olevien kokemuksia sellaisenaan, vaan

lähestymään ja etääntymään sekä tekemään näkyväksi ja vieraannuttamaan aineistojen kertomusten liikkeitä.

Deleuzen (1992) mukaan nomadisessa tutkimuksessa teorian ja aineiston vastavuoroinen tietäminen ja johtopäätöksiin tuleminen tapahtuvat rihmastoisesti ja kuljeskellen. Kuljeskelemalla voi löytää risteysalueille tai kynnyksille, jotka avaavat uusia suuntia ja kokoavat merkityksiä yhteen saaden aikaan reaktion, mikä näkyy vain tässä yhdistelmässä. Merkitystihentymien rakenteet ja vuorovaikutukset eivät koske pelkästään kehoja eikä sanoja, vaan ne ovat sekä subjektiivisuuksien että performatiivisten tekijöiden vastavuoroista tuotantoa. (Jackson & Mazzei, 2012, 111).

3.2 Lapsiin ja kouluun kohdistuvan etnografisen tutkimuksen eettisyydestä

Kouluarkea on problematisoitu laajasti, ja sen menetelmällinen haasteellisuus on nostettu esiin usein. (esim. Taguchi & Palmer, 2013; Gallacher & Gallagher, 2008; Tammi, 2017; Hohti, 2016; Lanas, 2013; Paju, 2011; Kiilakoski, 2014, 2017; Manninen, 2010). Erityisesti tutkijan reflektiivisyyden ja oman aseman merkityksellisyyttä on tutkimuksissa korostettu (esim. Kallio, 2010; Karlsson, 2012) ja sen huomioiminen etnografisessa tutkimuksessa on tärkeää (esim. Taguchi & Palmer, 2013, 674-675). Reflektiivisyys tarkoittaa, että tutkija on osa tutkimusympäristön affektiivista eli tunnevaltaista ilmapiiriä, ja myös tutkijassa nousevat tunteet ovat diskursiivisia. Tutkijan olisi oltava valppaana omaksumiensa käytäntöjen ja niihin liittyvien ennako-oletusten suhteen. Ikävalko (2016) muistuttaa, ettei refleksiivisyys ole tunnustuksellinen tai parantava teko tai käytäntö, jonka tarkoituksena on tehdä tuntematon tutuksi, vaan kriittinen käytäntö, joka auttaa meitä myöntämään tietämistemme rajat ja jättämään tuntematon tuntemattomaksi. (Ikävalko, 2016, 95).

Reflektioni on kohdistunut erityisesti tutkimuksen toteutukseen. Nomadinen, kuljeskeleva tutkimus haastaa tutkijan auktoriteetin ja akateemisen tiedon ensisijaisuuden (Ikävalko, 2016, 126). Minulle se on tutkimuksessani tarkoittanut, etten yritä hallita tai saattaa merkitykselliseksi kaikkea tutkimukseni osallistujissa tapahtuvaa tai heidän tietämistään. Olen pohtinut sitä, millaisia odotuksia lasten osallistumiselle asetan ja kuinka avoimesti pystyn tilannetta

tarkastelemaan. Osallistujien tietäminen ei välttämättä ole sovitettavissa tutkimuksessa kysytyihin, tutkijan näkökulmasta kiinnostaviin kysymyksiin. Esimerkiksi Gallacher ja Gallagher (2008) ovat esittäneet, että lapsen omat luonnolliset tavat osallistua jäävät näkemättä, jos osallistumisen tavat ovat tutkijan ennalta asettamat (Gallacher & Gallagher, 2008, 510-513). Myös Lanas (2013) kuvailee tutkimuksensa perusteella, miten tutkijan ennalta määräämät aineistonkeruumuodot rajoittivat olennaisilta osin lapsen mahdollisuuksia tuottaa aineistoa. Ennalta suunnitelluista aineistonkeruumenetelmistä luopuminen vei Lanaksen lasten arkisten kokemusten äärelle heidän oman elämänsä keskelle. Riikka Hohti (2016) on painottanut aineistossaan, että sadutuksen mahdollistama valtapositiio näyttäytyi tärkeänä, kun kysymyksessä oli monin eri tavoin vallan alaportaalle sijoittuva lapsi.

Koulu tilana pysyy melko samana päivästä toiseen, mutta tapahtumat ja toiminnot vaihtuvat päivittäin, tunneittain ja hetkittäin. “Yhteistä” koulun kontekstia lukuun ottamatta koulupäivissä risteilevät erilaiset sosiaaliset, kulttuuriset, yhteiskunnalliset ja ympäristön kontekstit. Tammen (2017) mukaan “luokkahuoneiden, koulun käytävien, ruokaloiden ja pihojen virtauksissa kehkeytyy jatkuvasti ja samanaikaisesti jotain tuttua ja jotain erilaista”. Paju (2011) puolestaan kirjoittaa kouluetnografiastaan, ettei hänellä ollut koskaan tiedossa, mitä seuraavana päivänä koulussa odottaa, mutta jokaisena päivänä siellä oli jotain menossa. Niinpä koulukokemuksia tarkastelemalla voidaan tavoittaa parhaimmillaankin vain ohuita ja satunnaisia kosketuspintoja siihen, millaisia yksittäisen lapsen tai nuoren kokemukset ovat. Niiden sisältämä tieto on yhteydessä tiettyihin olosuhteisiin ja aikoihin sekä tietyille intresseille. (MacLure, 2013.) Koulun “äänet” syntyvät ja elävät monisuuntaisesti prosesseissa, joissa vaikuttavat erilaiset materiaaliset, diskursiiviset ja sosiaaliset elementit, kuten arkkitehtuuri, esteetiikka, tarinat, ruumiillisuus ja valtasuhteet. Tutkimuksissa ne eivät ole tutkijasta irrallaan olevia tietovarastoja, vaan tutkija on osa äänien kanssa syntyviä, tilanteissa kehkeytyviä sanallisia ja sanattomia, yllätyksellisiäkin yhdistelmiä. Sen vuoksi kuuntelemista tärkeämmäksi muodostuu asettuminen samaan tilaan muiden kanssa, äänien ja eleiden sävyjen ja voimakkuuden kuuntelu, jopa jännityksen, hiljaisuuden ja väkivallan aistiminen (Pösö, 2004).

Lasten ja nuorten kokemukset siitä, että heillä on vain vähän mahdollisuuksia vaikuttaa heitä itseään koskevaan tietoon, ajankohtaistuvat tutkimussuhteessa. Nuoret osallistujat voivat pohdita, millaista kuvaa ja tietoa heistä tutkimuksessa tuotetaan ja miten tätä käytetään (Strandell 2010, 105). Esimerkiksi hyvää lapsuutta määrittelemään pyrkivissä keskusteluissa aikuiset asettuvat usein lasten edustajiksi ja nostavat esiin toimenpiteitä, joiden katsovat olevan

lapsille parhaaksi (esim. Karlsson, 2012), eikä lapsilla ole useinkaan suoraa pääsyä esimerkiksi heidän oikeuksistaan käytävään keskusteluun (Alanen, 2009). Karimäen (2012) leikinmaailmaa kuvailevassa tutkimusaineistossa kävi ilmi, etteivät lapset kokeneet heillä olevan juurikaan valtaa vaikuttaa siihen kuvaan, joka heistä luodaan. Nuorten kanssa työskennellyt Fanny Vilmilä (2016; ks. myös Oikarinen-Jabai, 2015) esittää, että niin sanotut asiantuntijat saattavat arvioida nuorten tuotoksia omista lähtökohdistaan sivuuttaen kokonaan esimerkiksi työskentelyn ja siihen liittyvän dialogin. Julkisessa keskustelussa saatetaan myös katsoa vain tietynlaista kuvaa lapsuudesta.

Tutkimuksen osallistujien anonyymisyys tekee heistä myös ikään kuin sivuhenkilöitä tutkijan luomassa maailmassa, jossa tutkija puhuu omalla nimellään ja osallistujat pseudonyymeillä tai nimettöminä. Toisaalta myös yksilöityjen toimijoiden välttäminen voi näyttää toimijuuden viemiseltä tutkimukseen osallistuneilta henkilöiltä. Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena ovat nimenomaan käytännöt, eikä tarkoituksena ole palauttaa havaintoja tai päätelmiä yksittäisiin ihmisiin tai kouluun. Käytännöt pitävät sisällään enemmän tietoa kouluarkeen liittyvistä toiminnan mahdollisuuksista. (Ikävalko, 2016, 78.) Toisaalta, jos toimijuus ja kokemukset ymmärretään autenttisena ja yksilöstä lähtevänä, on prosessien tarkastelu ilman toimijoita haastavaa (Ikävalko, 2016, 84).

Lasten ja nuorten kanssa tehtävässä tutkimuksessa nostetaan usein esiin lapsen ja nuoren oman äänen kuulumisen merkitys. Tuure Tammi ja Riikka Hohti (2017) kysyvät: Miten voimme virittyä ja herkistyä moneudelle, joka tuottaa sitä, mitä kutsumme ääneksi, lapsiksi ja aikuisiksi, tiedoksi ja osallistumiseksi? Kaikki äänten kaiut eivät useinkaan ole niin sanotun tietoisien tarkastelun tavoitettavissa.

Etnografisessa aineistossa lapsen ja nuoren ääni on monella tavalla institutionaalisen kontekstin muovaamaa. Oppilaat oppivat, missä, miten ja millainen oppilaan ääni koulussa tulee kuulluksi oikein. Kun etnografi asettuu kuulemaan haastateltavaa ja hänen käsityksiään ja kokemuksiaan, kuuluvatkin puheessa usein instituution normit ja normatiiviset käytännöt, joissa haastateltavien käsitykset, toiveet ja äänet muotoutuvat. Davies (1993, 45) sanoo, että koulun yksisuuntaisessa vuorovaikutusympäristössä lapset oppivat nopeasti, että kysymys "mitä ajattelet" tarkoittaa oikeasti: "tiedätkö mitä sinun pitäisi ajatella?" Kun etnografi pyrkii kenttätyössään rakentamaan toisenlaista tutkijapositionia ja tuottamaan tilaa toisenlaisille kohtaami-

selle (esim. Paju 2013; Strandell 2010), hän törmää usein instituution vakiintuneisiin käytäntöihin. Haastateltavien aiemmat kokemukset kohtaamisista ja kohtaamattomuudesta aikuisten kanssa ja kuulluksi tulemisesta aktualisoituvat myös, kun he kohtaavat etnografin (Paju ym., 2014). Haastattelutilanne tarjoaa haastateltavalle erityisen puhujan paikan, joka edellyttää tietynlaista ääntä ja kerronnan tapaa. Koulu on muutenkin haasteellinen paikka oppilaan kuuntelemiselle, sillä koulu itsessään asettaa oppilaalle sellaisia rajoituksia, jotka vaikuttavat toimintaan omalla luonnollisella tavallaan. Koulussa lasten ja nuorten toiminta ja persoona ovat jatkuvan arvioinnin kohteena ja oppilaat ovat tästä niin tietoisia, että arvioivat itsekin omaa ja muiden toimintaa virallisen koulun ihanteiden perusteella.

Lasten ja aikuisten välistä tilaa tutkinut Mari Krappala (2004) toteaa, että äänen etsiminen lähtee toisen vakavasti ottamisesta ja yrityksestä ymmärtää puheen ja puhumattomuuden merkityksiä. Tutkittavien äänet eivät ole valmiina odottamassa jossakin erillisessä elämässä, vaan äänet syntyvät aina uudelleen tutkijan, tutkittavien ja muiden tutkimukseen liittyvien osien yhteisessä välitilassa. Niinpä tutkijan ei tarvitse kyetä vierailemaan syvällä tutkittavan todellisuudessa. Feministisessä etnografiassa refleksiivisyys, omien oletusten aukikirjoittaminen ja kontekstintaju ovat tärkeitä (Skeggs 2001), jolloin kysymys siitä, onko haastattelija katsonut ja kuunnellut haastateltavaa riittävän lujasti ja syvästi, kääntyy pikemminkin kysymykseksi siitä, mikä kehystää tutkijan katsomista ja kuuntelemista (Paju ym., 2014).

Hohti & Karlsson (2012) esittävät, että ”äänet” syntyvät kehkeytyen prosesseissa, joissa vaikuttavat monenlaiset materiaaliset, diskursiiviset ja sosiaaliset elementit, kuten historia, ruumiillisuus ja valtasuhteet. Tutkija ei voi koskaan täysin asettua tutkimukseen osallistuvien asemaan, ja hänen on mahdotonta varmasti tietää, mitä tutkittavat milläkin ilmaisullaan tai teollaan tarkoittavat. Kirsi Pauliina Kallio (2010) tähdentää, ettei lapsen näkökulma ole irrallinen ilmiö, joka olisi sellaisenaan tavoitettavissa, vaan tutkittavien itse tuottamat tiedot ovat rakentuneet suhteessa elinaikaan, asuinpaikkaan, sukupuoleen ja -polveen, etniseen kulttuuri-primään, poliittiseen järjestelmään ja moneen muuhun. Tiedot sisältävät toistuvia tilanteita ja rutiineja erilaisissa instituutioissa ja arjessa, jotka suuntaavat toiminnan rakentumista esimerkiksi lasten kesken juuri sen hetkisessä tilanteessa. Rutasen (2012) mukaan lapset luovat jatkuvasti uusia koodeja, rutiineja ja merkityksiä; he synnyttävät yhteistä historiaa, joka aktualisoituu taustalla myös tulevilla tilanteilla. Näin ollen lasten välinen historia sisältää jo tietyt koodit, joita tutkija ei voi täysin oppia tuntemaan. (Rutanen, 2012, 101).

Tammi ja Hohti (2017) ehdottavat, että sen sijaan, että pyrkisimme kasvattajina ja tutkijoina selittämään, mitä nämä elämät ovat ja keitä nämä ihmiset ovat, voisimme tehdä tilaa myös hetkessä ja liikkeessä kehkeytyvälle kanssa-ajattelemiselle ja kanssakulkemiselle. Äänen syntyemiselle ja kehkeytymiselle tutkijan ja tutkittavan välille on uskallettava päästää tilaa. Lasten ja aikuisten tavat käsitellä elämän eri ilmiöitä eroavat usein toisistaan. Esimerkiksi Karlssonin (2012) aineistossa syömiseen liittyvissä kertomuksissa lasten osalta korostui aktiivisen toimijuuden vauhdikas ja moninainen tekeminen, kun taas aikuisten tekstejä leimasi huoli syömiseen liittyvistä, muun muassa terveydellisistä, tekijöistä. Strandellin & Forsbergin (2005) aineistossa lasten selvitykset tietokonepelaamisen suhteen poikkesivat merkittävästi julkisesta puheesta. Lapset kuvasivat pelaamista kiehtovana, jännittävänä ja omien taitojen ylittämistä ja oppimista tarjoavana harrastuksena, kun taas julkisessa keskustelussa pelaaminen nähtiin enemmänkin huonona ajanvietteenä. Myös Stenvallin, Korkiamäen & Kallion (2015) haastatteluaineisto kuvasi, miten pojan verkkopelaamiseen aikuisilta kohdistuva kielteinen huomio sivuutti monia myönteisiä elementtejä, jotka poika itse liitti pelaamiseen, ja toisaalta pihapelien myönteinen huomio sivuutti pojan itsensä kokemia kielteisiä tuntemuksia, kuten syrjinnän kokemista.

Seuraavassa kappaleessa siirryn tutkimuksessani uuteen aika-tilaan; tutkimuskouluuni ja muuttaman vuoden takaiseen kevääseen, jolloin aloitin tutustumisen koulun uusiin tiloihin ja toimintakulttuuriin. Olen suuresti kiitollinen tutkimuskoululleni, ja erityisesti tutkimusluokkani oppilaille ja opettajalle siitä, että he luovuttivat palasen elämäänsä minun tutkittavakseni.

3.3 Tutkimuskoulun kuvaus

On kevät 2018. Tutkimuskoulussani on toteutettu sisustuksellisia muutoksia jo usean vuoden aikana, ja muutostyöt jatkuvat edelleen. Muutostöiden aikana tiloja ja toimintoja on suljettu ja ihmisiä on siirretty eri tiloihin ja kuljetettu eri kouluihin. Vielä edelleen katossa kulkee työmaasta kertova paksu putki ja ruokalan ikkunasta avautuu sisäpihanäkymä, jossa on työkooneita, työmaatarvikkeita ja -henkilökuntaa. Kerran yksi pienluokan oppilas kertoi minulle nähneensä pressun takaa kaivinkoneen koulun sisällä.

Väliseiniä on korvattu paksuilla ääntä pehmentävillä verhoilla ja käytävätiloja on muutettu yleisiksi opiskelu- ja oleskelutiloiksi. Kalusteita on uusittu ja lattiamateriaali on vaihtunut tiili- ja muovilattioista kokolattiamattoon. Oppilaat ovat olleet evakossa toisella koululla yhden lukuvuoden ajan ja he ovat opiskelleet osittain myös koulun juhlasaliin sermien avulla rakennetuissa pienissä luokkatiloissa. Sittemmin sermit ovat purettu ja juhlasali toimii nyt ruokalana koulun varsinaisen ruokalan ollessa remontissa. Astiat kuljetetaan paikkakunnan toiselta koululta ja kuljetuksen vuoksi ne ovat kevyitä muovisia, punaisia lautaisia sekä vihreitä ja keltaisia kahvallisista mukeja.

Eletään murrosvaiheessa: Tällä hetkellä 4-luokkaa käyvät oppilaat elävät materiaalisilta puitteiltaan hyvin erilaisen alakouluajan kuin esimerkiksi muutaman vuoden päästä aloittavat, tai jo joitakin vuosia sitten alakoulunsa päättäneet oppilaat. Koulussa ollaan hiljattain siirrytty 60 minuutin oppitunteihin 45 minuutin sijasta ja myös opetussuunnitelma on päivittynyt vuonna 2016, kaksi vuotta ennen uusien tilojen käyttöönottoa. Joidenkin opettajien puheiden mukaan muutos on ollut liian laaja; liian monta asiaa on tapahtunut yhtä aikaa, eivätkä oppilaat ja opettajat ole olleet valmiita siihen. Tuntien pituudesta eräs opettaja kommentoi, että *“toisille 45 minuuttia on ihan maksimi, että siihen vielä 15 minuuttia päälle, niin on tosi vaikeaa. Että ei mitenkään jaksa niin kauaa istua”*.

Oppilaat eivät tuntuneet pitävän koulun fyysisten tilojen muutoksia erityisen merkittävänä. He kommentoivat muutoksia lähinnä toteamuksin *“olihan se ihan siistiä nähdä minkälainen tästä oli tullut”* ja *“ei se ees niin paljon eriltä tuntunu”*. Kun kysyin haastatteluissa, mikä tuntui aluksi suurimmalta muutokselta koulun tiloissa, eräs oppilas arvioi suurimman muutoksen olleen se, kun käsienpesualueen tilalle oli tullut naulakot.

Naulakoille jätetään kengät ja ulkovaatteet. Oppilaat kertoivat, että ruokalan käytävän tiililattiat ovat kesällä mukavan viileät, mutta talvella inhottavan kylmät. He kertoivat myös, että kokolattioiden takia sukat kuluvat helposti puhki. Tai kuluivat ennen, mutta eivät enää niin paljon. Joillakin oppilailla on käytössään sisäkengät. Tekstiilipinnat pehmentävät ääntä, mutta kokolattiamatot ovat herkkiä tahriintumaan. Ääntä ja likaa imevät tekstiilipinnat ovat tyypistäneet musiikin ja kuvaamataidon tuntien järjestelyjä, sotkua aiheuttavaa työskentelyä varten on kuvaamataidon luokka erikseen, se on 6-luokasta lasiovella eristetty pienehkö tila. Muovilattia ja kovat pinnat korostavat kaikuisuutta muuten niin pehmeä-äänisissä tiloissa. Musiikin tunnit pidetään luokissa toiset huomioiden.

Siitä, onko toiminta uusissa tiloissa yhteistoiminnallisempaa, ei ole epäilystäkään. Äänet kuuluvat koko kerrokseen ja toisten huomioiminen korostuu täällä. Vaikka omassa luokassa olisi rauhallista, on tiloissa usein muuta hälyä, eikä useimpiin työskentelytapoihin soveltuvaa “työrauhaa” ja hiljaisuutta ole helppo saada aikaiseksi. Siitä kertovat lukuisat hiljaa olemisen kehotukset ja käskyt. Myös keskittymiselle on tullut uusia vaatimuksia. Kun istun luokan takaosassa, kuulen oman luokkani opettajan lisäksi takana olevan luokan opetuksen sekä myös viereisessä luokassa olevan opetuksen. Keskittymisen avuksi luokissa on muutamia kuulosuojaimia, jotka ovat kaikkien yhteisesti käytettävissä. Luokissa tuntuu olevan meluisinta silloin, kun koko ryhmä on paikalla. Jos koko kerroksen luokat ovat paikalla, äänen käyttöön kiinnitetään enemmän huomiota, sillä äänet kuuluvat luokista toisiin. Oppilaan kertoman mukaan *“verhot on yleensä kiinni, paitsi aamutunneilla, jos ei ole muita paikalla.”*

Koulun toiminta on pääosin luokkahuonemaista, ja myös oppilaat ja henkilökunta käyttävät termejä luokka ja käytävä. Avoimiin oppimistiloihin liittyvässä ihanteessa korostetaan, että kaikki tilat ovat oppimistiloja, joten esimerkiksi aiemmin kulkuväylinä toimineiden käytävien ja portaikkojen mieltäminen sellaiseksi vaatii entisten olettamusten haastamista ja toisenlaista ajattelua. Kuitenkin vaikuttaa siltä, että koulun tiloissa työskennellään jo tottuneesti. Portaikossa saattaa olla pieniä muutaman oppilaan ryhmiä i-padin kanssa, joku saattaa maata lattialla sohvan takana niin, että vaan matematiikan kirja pilkistää sohvan takaa, porukoita saattaa istua rennosti käytävien sohvilla työskentelemässä. Yleisissä oppimistiloissa työskentely tuntuu olevan tarkkailun alla niin opettajien kuin oppilaidenkin toimesta. Kulkiessani koulun tiloissa loosseista saattoi näkyä kurkkuvia päitä ja kehotuksia olla hiljaa tai keskittyä tehtäviin. Jotkut oppilaat eivät näyttäneet välittävän ohikulkemisista, vaan jatkoivat keskittyneesti työskentelyä ympäröivästä liikehdinnästä huolimatta.

Oppilaiden mielestä koulu tuntui nyt paremmalta kuin ennen. *“Tämä on nyt modernimpi ja rennompi”, “täällä on enempi värejä, niin se piristää”, “enemmän valoa”, “parasta on, että saa vähän vapaammin tehdä ja saa olla rauhassa”* Koulussa yhdeksi parhaista asioiksi mainittiin myös yhteishenki. Haastattelujen perusteella ilmapiiriin vaikuttavat myös esimerkiksi värit, jotka vaikuttivat piristävästi. Yksi haastatelluista kertoi, että nykyisissä tiloissa on paljon mukavampi, koska koulussa on *“paljo erilaisia värejä ja se vaikuttaa sellaselta hyvältä ilmapiiiriltä”*. Osa tutkimusluokkani oppilaista kertoi, että valitsisivat työskentelypaikaksi mielellään portaikon ylätasanteen, jossa *“saa olla rauhassa, mutta näkee muita”*.

Avoimuutta oli rajattu tilojen käyttöönoton myötä muutamilla toimenpiteillä. Luokan ja käytävän välisiin “kioskeihin” oli asennettu ovet käytävän ja luokan puolelle, erityisopettajan tilan lasiseiniin oli lisätty kaihtimet ja 6-luokan ja kuvataiteen luokan välisen verhon rinnalle oli asennettu äänieristetty lasiseinä ja liukuovi. Lyhyen havainnointijaksoni aikana en nähnyt tiloja muunneltavan millään tavalla. Pulpetit pysyivät samassa järjestyksessä, samoin käytävätilojen kalusteet. Asia ei tullut erikseen esille, mutta havaintojeni mukaan oppilaat osallistuvat tilojen ja kalusteiden muunteluun hyvin vähän ja muuntelu näyttäisi vaativan myös aikuisen antaman luvan.

Koululla viettämästäni ajasta kahtena ensimmäisenä päivänä tutkimusluokkani rinnakkaisluokan opettaja oli pois koulusta, jolloin luokkien välinen verho oli kokonaan auki, oppilaat istuivat omilla paikoillaan ja meidän luokkamme opettaja kulki luokkien välillä opettaen molempia luokkia. Kun toisen luokan opettaja palasi, luokkien välinen verho pysyi yleensä kiinni. Eräs opettaja kertoi minulle, että *“ilmapiiri on parantunut, ja opettajat ja oppilaat puhaltavat nyt enemmän yhteen hiileen.”* Että oppilaan tunteminen on parantunut uusien tilojen myötä, kun kaksi opettajaa ovat nyt tiiviimmin yhdessä, että esimerkiksi jos toinen opettaja on pois niin toinen voi ottaa molemmat luokat paremmin. *“Että on eri asia kuin että toiset vaan “otoilis”, että ne on silleen syvempiä asioita. Että oppilaan tuntemus on paljon parempi ja sen myötä turvallisempi yhteisö oppilaalle, kun kaksi opea tuntee molemman luokan oppilaat”.*

Tutkimusluokassani näin usein tilanteita, joissa jotkut oppilaat kertoivat kuulumisiaan oppituntien alussa opettajalle. He kertoivat iloisina uudesta tramboliinistaan, huolestuneena rikkinäisestä pyöräilykypärän tai repun hihnasta, suihkuun unohtuneesta kellosta, mutta myös itkuisena välitunnilla tapahtuneesta potkimisesta. Luokan opettaja suhtautui näihin oppilaiden keskustelualoitteisiin usein myönteisesti. Tähän liittyen eräs ylemmän luokan opettaja esitti huolensa oppilaan kuulemisen mahdollisuuksista uusissa tiloissa. Katkelma päiväkirjastani:

Opettaja pohtii asioita, joita kaipaisi uusiin tiloihin. Jos hänelle tulee puhelu, minne hän menee? Jos oppilas näyttää surulliselta takapenkissä, ja haluaa jutella kahden kesken, minne he menevät? Jos välituntivalvoja tulee kahden oppilaan kanssa: “Nämä tappelivat”, tai jos on

kolme kiusannut yhtä ja kaikki pitäisi saada eristettyä erilleen, minne silloin voi mennä? Kysyn, mihin olisi aikaisemmin mennyt. Hän vastaa, että käytävä on ollut hyvä paikka, yläkerrossa oli ennen kirjasto, johon pystyi viemään ja no... sepä se. Äänieristettyjä ja rauhallisia tiloja ei ole tarpeeksi. Hän kertoo esimerkin, että aikaisemmin oppilas, joka kaipasi aikuisen kanssa juttelemista, saattoi jäädä ”pyörimään” luokkaan koulun jälkeen, ja silloin saattoi jäädä epämuodollisesti juttelemaan, kun muut olivat lähteneet. Näissä tiloissa kukaan ei enää jää, sillä tilat eivät rauhoitu samalla tavalla. Vaikka oman luokan saisi rauhalliseksi niin on aina joitain muita hälyäjiä ja kulkijoita.

Rauhallisten työskentelytilojen vähäisyys puhutteli sekä opettajia että oppilaita. Eräs opettaja kertoi, että joskus kun päästää oman luokan oppilaat käytäville, niin he kohta tulevat sanomaan, ettei siellä ole mitään paikkoja vapaana mihin mennä. Haastatteluissa useat oppilaat kertoivat, että parhaat paikat ovat yleensä varattuja.

Koska tunnit alkavat kaikilla samaan aikaan, ”hyviin paikkoihin” pääsemiseksi pitäisi olla nopea työskentelemään. (Yleensä käytävälle pääsi, kun perustehtävät oli tehty tai pystyi työskentelemään omatoimisesti). Myös esimerkiksi oppilaskunnan järjestämässä koulun kerhotoiminnassa näytti olevan samankaltainen ongelma. Yksi oppilas kertoi ilmoitustaulun olevan surullinen paikka, koska siellä on ilmoituksia ja ilmoittautumislistoja kivoista kerhoista, mutta ne ovat aina täynnä.

3.4 Aineiston kuvaus

Vietin tutkimuskoulussani kolme viikkoa toukokuun 2018 aikana. Arkipyhien ja muutamien sairaspäivien takia oleskelustani tuli lopulta 10 kokonaisen koulupäivän mittainen. Näinä päivinä kuljin koulun virtausten mukana ja kuljettamina; keskustelin oppilaiden, opettajien, ohjaajien ja siivoojien kanssa sekä tarkkailin toimintaa koulun yleisissä tiloissa ja luokissa.

Aineistoni ajoittuu loppukeväälle, jolloin uusissa tiloissa oli työskennelty lähes yhden lukuvuoden ajan edellisestä syyslukukauden alusta lähtien. Tavoitteenani oli tutustua koulun toimintakulttuuriin uudistetuissa tiloissa merkittävien fyysisten muutosten jälkeen. Varsinainen tutkimuslupa minulla oli yhdelle 3-luokalle, jossa vietin eniten aikaani ja tutustuin oppilaisiin

ja toimintatapoihin. Lisäksi minulla oli erikseen pyydetty haastatteluluvat kuudelle 6-luokan oppilaalle. Tutkimukseni ei kuitenkaan ole mitenkään mahdollista (eikä tarkoituksenmukaista) rajautua pelkästään tähän joukkoon, vaan aineistoni kehkeytymiseen ja ajatteluni laajentumiseen on vaikuttanut lukuisat tekijät, joiden ei ajallisesti tai tilallisesti ole mahdollista rajautua tähän jaksoon.

Tutkimustani varten teimme kuuden tutkimusluokkani oppilaan kanssa kävelykierroksen koulun tiloissa. Oppilaat valikoituivat sen mukaan, ketkä halusivat ja ehdivät sinä päivänä kanssani kierrokselle. Muut oppilaat olivat kierroksella kanssani kahdestaan, mutta Ville ja Kasper halusivat lähteä yhdessä. Kiersimme kaikkien kanssa saman reitin, joka alkoi oman luokan edestä ja siirtyi portaita pitkin alakerran naulakoille, sieltä alakerran läpi kohti ruokalan käytävää ja sieltä takaisin yläkertaan ja henkilökunnan tiloihin, jossa menimme henkilökunnan kokoushuoneeseen. Matkan aikana pysähdyimme porraskäytävässä olevalla tasanteella, jossa olin nähnyt oppilaiden työskentelevän, alakerran naulakoilla sekä alakerrassa 4.-6. luokkien väliin jäävällä alueella, vanhalla käytävällä jossa oli nyt yleisiä opiskelutiloja sekä ruokalan käytävällä olevalla ilmoitustaululla. Näillä paikoilla keskustelimme hetken ja oppilaat näyttivät ”Keskustelu symbolein”-, eli Kes-y-korttien (Vanhempainliitto) avulla, millaisia tunteuksia heillä näissä paikoissa heräsi. Henkilökunnan käytössä tavallisesti olevassa kokoushuoneessa tarkastelimme A2-paperille piirtämäni koulun pohjapiirustusta. Oppilaat näyttivät pelinappulan avulla reittejensä koulupäivän aikana sekä lempi- ja inhokkipaikkojaan. Lisäksi he kertoivat Kes-y korttien avulla tunteistaan esimerkiksi koulumatkaa tai välitunteja kohtaan. Näistä keskusteluista heränneet ajatukset kirjasin itselleni muistiin heti keskustelutuokioiden jälkeen ja valokuvasin pohjapiirustuksen keskusteluisältöineen. Tutkimusluokkani oppilaat kirjoittivat myös pienet kirjoitelmat koulustaan aiheena ”Minun kouluni”, jossa he pohtivat apukysymysten avulla uusissa tiloissa olevia myönteisiä ja kielteisiä asioita ja paikkoja. Oppilaat antoivat kirjoitelmat minulle käytettäväksi aineistooni. Kuutta 6-luokan oppilasta haastattelin heidän opettajansa kehotuksesta. Opettaja oli kiinnostunut tutkimuksestani ja keskusteli aiheesta kanssani tutkimuksen aikana. Nämä haastattelut kestivät kukin noin 15 minuuttia ja ne nauhoitettiin ja litteroin ne myöhemmin.

Syksyllä 2018 ja keväällä 2019 palasin tutkimuskouluuni, jolloin tein useita erilaisia ja erimittaisia opettajan ja erityisopettajan sijaisuuksia. Tällöin vietin aikaa luokkien ja oppilaiden kanssa yhdessä ja erikseen. Vaikka tämä aika ei varsinaisesti ollut tutkimukseni aineistoa, koen sen vaikuttaneen ajatteluuni, sillä silloin tarkastelin luokkahuoneen vuorovaikutusta

opettajan näkökulmasta. Tutkimuksen tekemiseen liittyvän eettisyyden vuoksi en kuitenkaan voi käyttää tätä materiaalia raportissani, vaan kohdistan tutkimukseni konkreettiset esimerkit ainoastaan ajalle, jolloin olin virallisesti koulussa tutkimusta tekemässä.

Minulla oli tutkimukseni kanssa kouluun tervetullut olo koulun rehtorin ja opettajien osalta. Arvelen tähän liittyvän ainakin kaksi syytä. Ensimmäinen on avoimien oppimisympäristöjen tuoreus; tämän kaltaisia opiskelutiloja on ollut käytössä vai hetkisen eikä niistä ole vielä kertynyt tutkimustietoa. Toinen syy on lasten ja nuorten äänen esiin tuomisen painotus yhteiskunnallisten toimijoiden ja koulukasvattajien keskuudessa (esim. YK:n lapsen oikeuksien julistus, 1989; Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki; Hallett & Prout, 2003).

3.5 Analyysin kuvaus

Pidän aineiston analyysin punaisena lankana Jacksonin & Mazzein (2012) innoittamana teorian kanssa ajattelua. Olen antanut teorian virrata aineistossani vapaasti alusta asti. Teoria on toiminut ajatteluni apuvälineenä syventyessäni aineistooni ja päinvastoin, aineisto on auttanut minua hahmottamaan tutkimuksessani perehtymääni teoriaan. Kiinnostavimpia on olleet ne kohdat, joissa teoria on kohdannut aineistosta tekemiäni tulkintojani, joko vahvistamalla niitä tai asettumalla niiden kanssa jollakin tavalla ristiriitaan.

Aloitin laajan aineistoni analyysin tutustumalla siihen. Luin päiväkirjojani ja kirjoitin niiden pohjalta uutta päiväkirjaa, kuuntelin haastatteluja lukuisia kertoja pyöräillessäni ja pysähdyin vähä väliä kirjoittamaan niistä muistiinpanoja. Luokittelin tutkimusluokkani oppilaiden kirjoitelmia ja litteroituja haastatteluja aiheiden mukaan. Luokittelin myös omia havainnointipäiväkirjojani. Luokittelulla en pyrkinyt sisällön yksinkertaistamiseen tai asioiden yhteenvetämiseen, vaan luokittelu mahdollisti sukeltamisen koko aineistomassaan ja yleiskuvan muodostamiseen, ja toisaalta myös pienten yksityiskohtien näkemiseen. Poimin koko aineistostani kohtia, jotka keskustelivat teoriani kanssa ajatuksia herättäen, ja jotka nousivat esiin kuumina pisteinä, merkitystihentyminä (MacLure, 2013; Huuki, 2018).

Huomasin eroja aineistojeni välillä. Erot kerronnan tavoissa voivat johtua useista tekijöistä. En tuntenut 6-luokkalaisia haastateltuja oppilaita etukäteen, koska he eivät olleet tutkimusluokkani oppilaita, ja se aiheutti välillemme jännittyneisyyttä. Oppilaat kertoivat nähneensä minut koulun tiloissa, mutta eivät tieneet mitä olin koululla tekemässä. Oppilaat valikoituivat haastateltaviksi heidän luokkansa opettajan aloitteesta ja hän oli myöskin valinnut haastatteluihin tulevat oppilaat, joita oli viisi tyttöä ja yksi poika. Kerroin oppilaille, että voimme tehdä haastattelun heidän valitsemassaan paikassa tai vaihtoehtoisesti pienessä työskentelytilassa henkilökunnan tilojen yhteydessä, mutta he valitsivat aina pienen työskentelytilan. Tutkimusluokkani oppilaat puolestaan kirjoittivat kirjoitelmat aurinkoisessa säässä ulkona, ja oppilaat kuvailivat niissä juuri sen hetkisiä tunteita, kuten että oppitunneilla pitäisi aina saada olla ulkona, jos on hyvä sää. Haastatteluihin verrattuna ne olivat spontaaneita kuvauksia koulutodellisuudesta sen syvällisemmin asiaa pohtimatta, ilman rationaalisia tai lineaarisia tulkintoja.

Havainnointipäiväkirjojani lukiessani palasin aina elävästi siihen koulupäivään ja hetkeen, jolloin muistiinpanojani kirjoitin. Olin tällöin viettänyt aikaa koululla jo paljon enemmän opettajan sijaisuuksien merkeissä, joten havainnointitilanteessa olevat oppilaat olivat minulle päiväkirjoja lukiessani jo paljon tutummat.

Kaikissa aineistoissa oppilashahmo ja opettajahahmo kietoutuivat yhteen vallan, diskursiivisuuden, materiaalisuuden ja skriptien kanssa. Merkitystihentymiä syntyi alueelle, jolla diskurssit työrauhan ja oppimisen välisestä synergiasta osuivat yhteen sosiaalisen oppimisen diskurssin toteutumista tukevien vuorovaikutuksellisten oppimistilojen kanssa.

Feministisen tutkimustradition mukaisesti en häivyttänyt tutkimuksesta itseäni sen ”ajattelevana subjektina” (Eskola 2006, 292), vaan ajattelen oman historiani olevan relevanttia sille, mitä näen ja ymmärrän kertomisen arvoiseksi (ks. Davies 1993). Tutkimuksen aikana tekemät valintani kumpuavat omasta henkilöhistoriastani, ja myös tietystä tutkimusperinteestä, tietyssä ajassa ja paikassa. Tämän arvelen vaikuttaneen siihen, että jokin kutsui minua pysäyttämään tarkasteluni opettajaan. Kutsun tutkimuksessani kaikkia opettajia yhteisesti opettajaksi, eikä sen tarkoitus ole henkilöityä mihinkään identiteettiin, vaan esiintyä subjektipositiona, jonka avulla pyrin kiinnittämään huomioni koulun arjen sisällä tapahtuviin yhdistelmiin. Opettaja tuntui aineistossani niin voimakkaalta hahmolta, että sen läsnäolon aisti vaikkei kukaan opettaja olisi ollutkaan tilanteessa paikalla.

4 Tulokset: Havaintoja kouluarjen skripteistä

Tutkimukseni on pyrkinyt löytämään ja avaamaan reittejä ulos diskursseista, jotka ohjaavat sopeutumaan vallitseviin käsityksiin. Tarkastelen tuloksiani tutkimuskysymykseni valossa, joka on: *Millaisia diskursiivisia skriptejä avautuvan ympäristön koulun arkisessa toimintakulttuurissa on havaittavissa?*

Tutkimukseni perusteella esitän, että koulun diskurssit ja niiden sisältämät skeemat ja skriptit työrauhaan, kuuliaisuuteen ja osallistumiseen liittyen, joutuvat törmäyskurssille uusien tilojen mahdollisuuksien kanssa. Kun oppilaiden itsenäiset valinnat fyysisen ympäristön monipuolisten työskentelymahdollisuuksien suhteen ovat ehdollisia koulun asettamille odotuksille, saattaa vapauden lisääntymisen sijaan toimintakulttuuri ohjata lasta toimimaan erottelemisen ja hallitsemisen diskurssien mukaisesti saadakseen vapauksia.

Esitän myös, että yhteistoiminnallisen oppimiskulttuurin luominen kouluun on vaativa tehtävä koulun sisältämien vuorovaikutusmallien ja jarruttavien diskurssien takia. Jos toimintaa ohjaa ajatus, että tavoitteen ja tuloksen, esimerkiksi työrauhan ja oppimisen välillä on selkeä yhteys, saattaa totuttu hierarkkinen ja staattinen valtasuhde opettajan ja oppilaan välillä näyttäytyä oppimisen mahdollistajana. Tämä valtasuhde ei edistä oppilaiden välistä tasa-arvoista kanssakäymistä, vaan saattaa pikemminkin valua oppilaiden keskinäiseen vuorovaikutukseen ja kanssakäymiseen.

4.1 Luottamuksen skriptit näkyvät toimintamahdollisuuksissa

Työrauha on tärkeä osa koulun vuorovaikutusta koskevia skriptejä. Oppilaiden työskennellessä koulun tiloissa vapaammin, työrauhan skriptiin ilmestyy luottamuksen velvoite. Se alkaa velvoittamaan oppilaita *olemaan luottamuksen arvoisia* opettajaa kohtaan. Luottamuksella siis ansaitaan vapauksia koulun tiloissa. Katkelma havainnointipäiväkirjastani:

Ope sanoo luokassa, että monet ovat kyselleet käytävälle pääsystä. "Käytävälle saa mennä, jos on tehnyt perustehtävät". Ope antaa ohjeet ja vastuuttaa oppilaita käytävällä tehtävien tekemisestä. "Hiljaista työtä ja ei juttelua muunluokkalaisten kans, luottamus menee heti, jos

ei onnistu”. Vähän alle puolet lähtee. Yksi tyttö nousee, mutta ope sanoo, ettei hän saa mennä vielä. Verhot avataan luokan keskeltä.

Käytävällä työskentelypaikkoja olivat esimerkiksi sohvat, kioskit eli ovelliset pienet tilat luokkien ja yleisten tilojen välillä, portaikot ja pienet rauhalliset työskentelytilat henkilökunnan tilojen yhteydessä. Ne olivat oppilaille mieluisia, mutta ehdollisia; niihin pääsemiseksi piti pystyä suoriutumaan tehtävistä hyvin ja työskentelemään hiljaisesti. Oppilaat tunsivat kuulumiseen ja käyttäytymiseen liittyviä ehtoja ja seurauksia koulussa (Davies, 1993), joihin he vastasivat omalla vallallaan, omalla kehollaan. Työskentelemällä järjestysten ehdoilla, eli järjestykset tiedostamalla ja toimimalla joko niiden mukaisesti, vastaan tai jotain siltä väliltä, oppilaat ylläpitivät sekä jäsenyyttään yhteisössä että tuotettuja kategorisia rajoja.

Kiilakoski ym. (2012) ovat todenneet, että osallisuudessa on kyse muun muassa vallan jakamisesta ja mahdollisuuksista vaikuttaa itseä koskevaan päätöksentekoon. Tutkimuksessani oppilaille oli mahdollisuus vaikuttaa työskentelypaikkoihin lähinnä omalla käyttäytymisellään, eli *hiljaista työskentelyä ja ei juttelua muunluokkalaisten kanssa*. Myös haastattelemieni oppilaiden kuvauksissa vapaus oli yhteydessä *luottamukseen* opettajan ja oppilaan välillä. Luottamus perustui käyttäytymiseen: Jos oppilas oli *opettajan luottamuksen arvoinen* ja pystyi *pitämään työrauhan*, hän pääsi työskentelemään koulussa vapaammin.

Työrauhan pitämiseen liittyy monenlaista diskursiivisia käytäntöjä (Foucault, 2005), eikä sääntöjen noudattaminen tai noudattamatta jättäminen näyttäyty pelkästään opettajan ja oppilaan väliseen luottamukseen, vaan myös yhteisön jäsenyyksiin, liittyvänä. Uusien työskentelytilojen käyttö edellytti hyvää, eli hiljaista ja rauhallista, mutta aktiivista käyttäytymistä ja myös monenlaista muuta osaamista. Luokan ulkopuolelle pääseminen oli siis kytköksissä yhtä aikaa useisiin eri ehtoihin. Haastatellut oppilaat eivät kyseenalaistaneet käytäntöjä käyttäytymisen perusteella saaduista vapauksista ja eduista, vaan heidän mukaansa koulun tilat olivat kaikille tasa-arvoiset. Etuoikeuksia sai onnistuneesta työskentelystä ja sääntöjen noudattamisesta, kun taas tottelemattomuuteen liittyi puolestaan kielteisiä tunteita. Tämä oli haastateltujen oppilaiden mielestä reilu käytäntö. He olivat omaksuneet kouluarjen tilanteisiin liittyvän emotionaalisen käsikirjoituksen ilmiön. (Ahola ym. 2017, 298). Näennäisten yhtäläisten mahdollisuuksien illuusiossa, oppivatko lapset ajattelemaan, että jokainen on oman onnensa seppä?

Koulun monologinen skripti voi pysyä hallitsevana luokkahuoneessa, koska se on ainoa tuttu skripti. Ja koska skripti perustuu kulttuuriseen habitukseen - opittuun havainto- ja arvotamisjärjestelmään (Rinne ym. 2004, 185) - voi ongelmaksi muodostua se, että opettajan sisäinen diskurssi käsitetään objektiiviseksi tiedoksi eikä esimerkiksi luokka- ja kulttuurispesifiksi käsitykseksi tiedosta (Gutierrez ym. 1995, 455). Tällöin muutosten toteutuminen voi osoittautua haasteelliseksi, vaikka opettaja olisikin orientoitunut uudistuksiin. Sosiaalisten tilanteiden skripteihin liittyy kysymyksiä valtasuhteista ja opettajan ja oppilaiden rooleista, joita opettaja voi joko murtaa tai ylläpitää omalla toiminnallaan.

Oppilaat kertoivat, että työrauhaongelmiin *puututaan* eli opettaja *puuttuu* - erään oppilaan sanoin *“siitä tulee puhumista”*. Oppilaat eivät pohtineet esimerkiksi oman käyttäytymisen liittymistä tilanteisiin, vaan vastuu oli aina yksiselitteisesti opettajalla. Oppilaat ikään kuin nostivat kätensä pystyyn ja käänsivät katseensa opettajien puoleen, kuten seuraava haastattelukatkelma kuvaa. Olen merkinnyt haastattelijan, eli itseni, H-kirjaimella ja haastateltavan V-kirjaimella. Tätä käytäntöä olen käyttänyt kaikissa haastatteluissa haastateltavasta riippumatta.

H: “Pitääkö täällä ajatella sitä, että antaa muille työrauhan, pitääkö se ottaa huomioon paljon?”

V: “Noo emmä tiä ei se enää niin paljon niinku tarvittu sanoa esimerkiksi, mutta ennen oli silleen, että muistakaa olla hiljempaa”

Työrauha on koulun institutionaalinen vaatimus ja se on tärkeä osa koulun vuorovaikutusta koskevia skriptejä. Aineistoni perusteella opettajan auktoriteettiin liittyvät skriptit näyttävät olevan niin näkyviä ja voimakkaita, etteivät oppilaat oma-aloitteisesti tarkastele kriittisesti omaa tai muiden toimintaa, vaan opettajan hallinnassa on se, kuka liikkuu, milloin ja minne.

Havaintojeni mukaan oppilaat lähtivät liikkeelle ja liikkuvat vapaammin silloin, kun opettaja ei ollut paikalla. Seuraavassa päiväkirjani katkelmassa myös työrauhan, eli tässä tapauksessa hiljaisuuden, skripti on voimakas opettajan läsnäollessa, ja se tulee esille erityisesti opettajan poistuessa paikalta. Tilanteessa rinnakkaisluokan opettaja on pois koulusta ja meidän luokkamme opettaja *“otoilee”*, eli toimii opettajana molemmille luokille, joissa oppilaat työskentelevät omatoimisesti tehtäviä tekemällä.

Oppilaat istuvat hiljaa ja tekevät kirjasta matematiikan tehtäviä. He puhuvat kuiskaamalla toisilleen. Rinnakkaisluokassakin on hiljaista. Käytävältä kuuluu hälyä ja aikuisen ääni. Kun ope menee käymään rinnakkaisluokassa, yksi poika puhuu toiselle tavallisella äänellä (ei kuiskaamalla) “Sun pitää vaan laskee nää yhteen” ja kopauttaa kynällään kirjaa. Luokan edessä istuvalla pojalla on kuulosuojaimet päässä. Ope palaa ja luokassa on rauhallista. Nyt ope lähtee kokonaan luokasta pois ja samat pojat nostavat ääntä. “Mihin ope hävis?” Oppilaat liikkuvat tilassa, tarkistavat tehtäviä, kulkevat kirjojen kanssa. Muutama käy käytävän puolella katsomassa. Oppilaat jutustelevat. He heiluttelevat jalkojaan. Kun ope tulee, oppilaille on paljon kysyttävää. Ope ohjeistaa, että omalle paikalle ja tassuja ylös, jos on kysyttävää. Yksi poika sanoo, ettei heillä ole tassuja.

Työrauhan skriptit muuttuvat, kun opettaja ei ole paikalla. Opettajan poistuminen paikalta alkaa muokkaamaan vuorovaikutuksen skriptejä, kun oppilaat alkavat määrittää toimintaa uudelleen. Skriptit elävät tapahtumista; opettajan poistuminen mahdollistaa äänenkäytön, puheen lisääntymisen, hiljaisesta äänekkäämpään siirtymisen, omalta paikalta nousemisen ja liikkumisen. Osa oppilaista lähtee mukaan jutusteluun ja liikuskeluun, kun taas osa jatkaa tehtävien tekemistä hiljaa toteuttaen koulun vuorovaikutuksen skriptiä työrauhasta. Kun opettaja palaa, myös hänen dominoiva skriptinsä palaa tilaan kuin automaattisesti. Opettaja kuitenkin ylläpitää sitä lempeällä tavalla kehottaen nostamaan tassuja ylös.

Vastoin ihanteitaan, dialogista tuleekin pakottavaa: opettajan läsnäollessa oppilaan pitää osata ilmaista itseään tietyllä tavalla (mennä omalle paikalle ja nostaa käsi ylös) tullakseen nähdyksi ja kuulluksi. Tammen (2017, 44) mukaan rationaalisen argumentoinnin nostaminen hierarkian ylimmäksi saattaa jatkaa sitä länsimaista metafyyssistä linjausta, “joka on erottanut mielen ja ruumiin, järjen ja tunteen, ihmisen ja eläimen, kulttuurin ja luonnon, miehen ja naisen, aikuisen ja lapsen, opettajan ja oppilaan, äänekkään ja hiljaisen”.

Esimerkkikatkelman emotionaalinen käsikirjoitus (Ahola ym. 2017, 298) nostaa esille kysymyksiä valtasuhteista ja rooleista oppilaiden ja opettajan välillä. Omalle paikalle meneminen ja viittaaminen ovat syvällä koulun keskeisissä kommunikoinnin strategioissa. Ne opitaan sosiaalistuessa koulun arkeen (mm. Kattilakoski, 2018) ja niillä tuotetaan koulun normaalin toiminnan malleja. Koulussa käytettävät rationaalisen argumentoinnin strategiat siis asettavat ehtoja toivotunlaiselle toiminnalle ja muotoilevat luokahuoneessa olemisen mahdollisuuksia. (esim. Watson, 2016, 22–23). Oppilaat oppivat, että on tietty rooli koululaisena, johon

kuuluu oma paikka luokassa sekä liikkumiseen, asentoon, ääneen ja tilaan liittyvät piiloiset sääntönsä.

4.2 Tilankäytön kontrolli näkyy vuorovaikutuksessa

Tutkimuskoulussani oppilaat viettivät suurimman osan päivästä omassa luokkatilassaan omalla paikallaan. Oma paikka näyttäytyi keskuspaikkana, josta lähdettiin tilapäisesti johonkin toimintoon ja johon aina palattiin takaisin. Oma paikka merkittiin luokkaan tullessa aamulla repulla, ja istumajärjestykseen liittyvän säännön mukaan paikkaa ei saanut enää vaihtaa, kun oli valinnut jonkun itselleen. Uskoakseni tällä haluttiin ehkäistä aamuista paikkojen vaihtelemista.

Seuraavassa esimerkkikatkelmassa avaan näkökulman kohti koulun arkista aamua, johon liittyy istumajärjestyksen sääntöihin liittyviä neuvotteluja oppilaiden keskinäisissä valta- ja vuorovaikutussuhteissa. Ote päiväkirjastani:

Klo. 8.05. Oppilaita tulee luokkaan. Minttu on jo valinnut paikan ja istunut alas mutta on nyt vaihtamaisillaan paikkaa peräpenkissä. Hänen edessään istuva Mari sanoo, ettei paikkaa saa enää vaihtaa. Minttu sanoo, että haluaa vaihtaa paikkaa, koska ei aina halua istua Akun vieressä (Aku tuli juuri hänen viereensä istumaan). Aku kuulee tämän ja istuu hetken, mutta nousee sitten ylös ja sanoo että "määhä tiiänkin paremman paikan" ja menee open pöydän vieressä olevaan korkeaan yhden hengen pöytään. Minttu jää peräpenkkiin ja pyytää Maria viereensä ja Mari vastaa "okei". Marin vieressä istunut Pihla jää yksin.

Tästä tapahtumasta kahden viikon kuluttua olen tarkastelemassa koulun pohjapiirustusta Akun kanssa kahdestaan. Olen pyytänyt häntä kuljettamaan pelinappulalla reittiä, jota hän kulkee aamulla koulun ovelta luokkaan ja valitsee paikkansa, ajatuksena, että hän tulee luokkaan ensimmäisenä. Aku pohtii: "Saa valita paikan..., voisinkin mennä tuonne tai tuonne (siirtee pelinappulaa luokan takaosan paikoilla) ...mutta menen tuonne" (menee open pöydän vieressä olevalle korkealle pöydälle).

Pohdin, miksi Aku valitsi yhden hengen pöydän. Oliko opettajan pöydän vieressä oleva yhden hengen pöytäpaikka Akulle turvapaikka, jossa hän oli vapaa yhteiseen tilaan liittyvistä neuvotteluista? Oliko tämä Akulle *rauhallinen* oma paikka? Myöhemmin eräs toinen oppilas kuvasi tätä paikkaa luokan parhaaksi pöydäksi, koska *siinä saa olla rauhassa eikä kukaan voi tulla häiritsemään*. Hän myös kertoi, ettei koskaan ehdi sille paikalle. Enkä nähnytkään häntä siinä paikalla kertaakaan.

Esimerkkikatkelma paljastaa hitusen myös oppilaiden ylläpitämästä sääntöjen noudattamisen vahtimisesta, varsinkin silloin kun eivät itse ole hyötymässä tilanteesta. Mari ei välitäkään enää paikan vaihtamiseen liittyvästä säännöstä, kun Minttu pyytää häntä viereensä. Ellwood ja Davies (2014, 88) havaitsivat tutkimuksessaan, että oppilaat saattavat rakentaa ja ylläpitää koulun normeja moraalinvartioinnin tai statuksen kohottamisen keinona. Koulun viralliset käytännöt voivat näin ”valua” (Kulmalainen, 2015) koulun epäviralliselle tasolle vertaisryhmän vuorovaikutukseen ja kanssakäymiseen. Oppilaat eläytyvät koulun sääntöihin vertaisryhmän välisessä kanssakäymisessä. Arki tuottaa neuvotteluja yhteisestä tilasta ja jäsenyyksistä, (Tammi, 2017) jonka valtapelissä sääntöjä voidaan käyttää kilpenä, mutta tarvittaessa myös miekkana.

Myös oma luokka näyttäytyi koulussa keskuspaikkana, johon automaattisesti tultiin. Uusiin sääntöihin liittyen oma luokka oli turvallinen tila, sillä tutuimmat käytänteet ja säännöt liittyivät erityisesti luokassa opiskelemiseen. Tutkimusluokkani oppilaat viettivätkin paljon aikaa omassa luokassaan, ja kaikki haastatteleman tutkimusluokkalaiset antoivat Kesä-korteilla (Vanhempainliitto) sydänsymbolin omalle luokkatilalleen. Toisin kuin käytävällä työskenteleminen, omassa luokassa työskenteleminen ei ollut luvanvaraista, eikä siellä koskaan joutunut tilanteeseen, jota eräs oppilas kuvasi seuraavalla tavalla:

H: ”Tuntuuko susta, että tämän koulun oppilaat osaa käyttää näitä koulun tiloja?”

V: ”No täällä ei oo silleen selitetty sääntöjä, että missä pitäis olla ja mitä pitäis tehdä ja että saako sinne mennä ilman lupaa tai mitä, että täällä on vaan niinku rajattu alueet ja sitte tälle..”

H: ”Onko niitä sun mielestä harjoiteltu tai selitetty tarpeeksi?”

V: "No meillehän ei ikinä kerrottu koulun sääntöjä, että niitä aina niinku sanotaan, että silleen ei saa tehdä, niin sit se on katokku taaskaan ei oo kerrottu niitä sääntöjä nii me ollaan oletettu (painokkaasti) jo alussa että me saahaan tehdä jotaki, mitä ei oikeesti saa, niin sitte me mennään jonnekki ja sitte ei saahakaan ja sitte meille aletaan huutamaan siitä."

Tilojen ja kalusteiden käyttämiseen luotiin uusia sääntöjä ja käytänteitä sitä mukaa, kun tilanteita tuli esille. Vapauksia annettiin vähitellen, kun huomattiin, että toiminnalle oli luotava uusia sääntöjä. Kattilakosken (2018) aineistossa sekä aikuisilla että lapsilla oli koulussa oman tilan ja paikan tarve, ja tarvetta perusteltiin pääasiassa turvallisuuden tunteella. Oman fyysisen paikan lisäksi olisi tärkeää pohtia myös turvallisuuden tunteen toteutumista oman henkisen paikan näkökulmasta. Jos henkisen turvallisuuden toteutumisessa on puutteita, voi fyysinen turvallisuus korostua ja silloin turvaa saa omasta paikasta. Vaikka säännöillä halutaan edistää oppilaiden turvallisuutta, voivat säännöt myös valua rajoiksi vertaisryhmän kanssakäymisessä. Ryhmässä voi muodostua sosiaalista epäjärjestystä, jolloin oppilaat voivat pyrkiä vastaamaan siihen määrittelemällä sosiaalista järjestystä uudelleen tai tarkentamalla ryhmän rajoja. Yhteenkuuluvaisuuden tunnetta voidaan pyrkiä rakentamaan määrittelemällä mikä kulloinkin on ryhmän sisällä normaalia, hyväksyttyä ja tavoiteltavaa. Näihin monimutkaisiin sosiaalisiin verkostoihin paikantuvassa sosiaalisen järjestyksen ylläpitämisessä voi näkyä myös hyljeksinnän ja ulossulkemisen keinoja. Ne eivät paikannu yksittäiseen ihmiseen, vaan sekä koulun lapset että aikuiset ovat mukana toimijoina. (Søndergaard 2014).

4.3 Uudet tilat mobilisoituvat valtaneuvotteluissa

Käytännöt työskentelypaikkojen vapaudesta tarjosivat luokkahuoneen heterogeenisessä todellisuudessa yksille selvästi erilaisia mahdollisuuksia kuin toisille. Vaadittavat ehdot luokan ulkopuolelle pääsemiseksi suosivat rauhallisia ja ahkeria oppilaita. Opettaja saattoi ohjeistaa oppilaita valitsemaan sellaiset kaverit, joiden kanssa tulee tehtyä ja kehotti olla menemättä sellaisten kanssa, joiden kanssa työnteke ei suju. Havainnointi ja haastattelut paljastivat, että ryhmät olivatkin kohtuullisen vakiintuneita; tietyt oppilaat työskentelivät tietyissä ryhmissä tai pareissa ja toiset yksin. Kavereiden kanssa työskentelemisen mielekkyydestä kertoivat useat haastattelemani tytöt.

H: “..Ooksää mielummin omassa luokassa vai onko teillä mahdollisuuksia lähteä jonnekin?”

V: “Joo, meillä on niinku, me saahaan joinaki tunteina aina mennä jonnekki muualle tekemään, nii se on jotenki kivempaa tai siis ku saa tehdä kaverin kanssa yhteistyötä ja sellasta.

Vapaus oppilaiden kuvauksissa näyttäytyi havainnointini perusteella ja haastattelupuheissa vapautena lähteä liikkeelle tai mennä käytävälle työskentelemään haluamassaan seurassa. Monipuolisuuden arvelen tarkoittavan ainakin näiden työskentelytilojen vaihtoehtojen määrää. Erään oppilaan sanoin, “uskaltaa helpommin lähteä liikkeelle ja kysymään, enemmän vapautta niin sitte ei tuu silleen, että viittinkö mä mennä tuosta open eestä kävellä”. Tilojen rajallisuuden vuoksi kaikki oppilaat eivät voineet lähteä työskentelemään vapaammin, mutta entisiin tiloihin verrattuna vaihtoehtoja oli paljon enemmän. Esimerkiksi yhdessä työskenteleminen oli oppilaiden kertoman mukaan aikaisemmin harvinaisempaa, koska “ei ollut niin paljon paikkoja, missä tehdä”. Mahdollisuudet rajautuivat aikaisemmin siis paikkojen vähyyteen, eikä esimerkiksi käyttäytymiseen tai osaamiseen, niin kuin nyt. Työskentelymahdollisuuksia tuntui rajaavan enemmän se, kuinka nopeasti suoriutui annetuista tehtävistä ja miten hyvin onnistui noudattamaan koulun sääntöjä, kuin se, että työskentelytapoja olisi esimerkiksi harjoiteltu monipuolisesti opettajan pedagogisen arvioinnin mukaisesti.

Vapaaseen liikkumiseen liittyvänä käytäntönä oli ollut myös liikennevalojärjestelmä, jossa oppilaan kertoman mukaan “vihreällä saa olla missä tahansa ja oranssilla saa olla luokassa ja kuviksen luokassa ja punaisella saa olla luokassa”. Kaikki paikat eivät siis olleet kaikkien oppilaiden tavoitettavissa. Haastattelussa oppilas kertoi myös, ettei heillä enää ollut käytössä liikennevalojärjestelmä, jolla “pääsee oman käyttäytymisen perusteella omiin paikkoihin”, vaan “ope ei enää käytä sitä silleen hirveesti, me ei käytetä mitään sellasta, koska ope on huomannut, että me parannutaan koko ajan meidän käyttäytymisessä ja toimimisessa vapaammin, niin sitte me saadaan päättää ite että mihin me mennään”.

Uusista tiloista kertoessaan, oppilaat kiinnittivät erityisesti huomiota käytävällä oleviin sohviin. Toisille sohvut olivat mukava ja suojainen paikka, jossa sai työskennellä rauhassa kaverien kanssa, toisille sohva tuntui pehmeältä, ja siinä oli kiva loikoilla. Ne, jotka loikoilivat sohvilla, eivät kertoneet työskentelystä sohvalla ja päinvastoin ne, jotka kertoivat työskentelevänsä sohvilla, eivät arvioineet sohvia rentoutumisen paikkoina. Sohva näyttäytyi myös paik-

kana, joka inspiroi painimiseen, ihmiskasoihin ja muuhun läheistä fyysistä kontaktia sisältävään kanssakäymiseen, johon helposti “puututtiin” aikuisen toimesta. Sohva mahdollisti koulupäivään uudenlaisen paikan, olla tosi lähekkäin, tunkea ja ahtautua, mutta myös olla rauhassa ja levätä. Sohvien ympärillä virtasivat affektiiviset intensiteetit (Deleuze & Guattari, 1987). Ne törmäilivät ja yhdistyivät eri voimakkuuksilla (ks. Youdell & Armstrong, 2011, 149). Aggressio, rentous, turhautuminen, yhteisöllisyys, viha, ylpeys, huvi, ahdistus, inho tai ilo; useista syistä johtuen, sohvalla oleskelu tuntui oppilaille merkittävältä kokemukselta koulussa.

Oppituntien aikana sohvalle pääseminen oli etuoikeutettua toimintaa, ja kaikki oppilaat eivät kuuluneet etuoikeutettujen joukkoon. Tämä teki sohvasta materiaalisen ja sosiaalisen lisäksi diskursiivisen elementin koulun aika-tilaan ja kietoi sen osaksi virallisen koulun käytäntöjä (Lahelma & Gordon, 2003). Materia ja merkitys kietoutuivat yhteen ja tuottivat toinen toisensa (Barad 2007). Sohvilla olemisen sallitut tavat oppimismenetelmien tai opiskelun kiinteiden tavoitteiden kanssa olivat ennalta-asetetut, ja rajasivat siten lasten työskentelytapojen mahdollisuuksia.

Jäsenten ylläpitämät sohvalla työskentelemiseen liittyvät käytännöt rakentavat sen merkityksiä. Merkityksellistymisen (“mattering”; Barad, 2007) myötä joillakin suhteilla alkaa olla väliä. Ruumiilliset tuntemukset, kuten kokemus vapauden mahdollisuudesta, ovat yhteydessä siihen, miten koemme voivamme toimia ympäristöissämme, ja asettavat siten reunaehdoja myös sosiaalisille pyrkimyksille ja vaatimuksiin vastaamiselle. (Tammi, 2017, 25; Tammi & Hohti, 2017). Daviesin (1993) mukaan subjektin positio tietyssä diskurssissa määrittää hänen valtaansa ja toimijuuttaan sen diskurssin puitteissa. Tämän kanssa ajatellen on huomattavissa, että etuoikeutettujen oppilaiden positiot sisältävät erilaista valtaa ja toimijuutta sohvien diskurssissa, kuin niiden oppilaiden, jotka eivät kuuluneet etuoikeutettujen joukkoon. Uritetut mallit sijoittavat toimintaa tiettyjen reunaehtojen sisälle pysyviin rakenteisiin, vaikka avoimet mallit, ja tarkoituksellisesti purettu mallit voisivat rohkaista lapsia osallistumaan intensiivisiin ja kokeellisimpiin oppimisprosesseihin (Taguchi, 2010, 90). Emergentti osallistuminen voisi tässä tarkoittaa ennalta määrittelemätöntä toimintaa, joka ei kuitenkaan sivuuttaisi uriutuvaa toimintaa.

Avoimet työtilat ja yhteisölliseen tilankäyttöön kannustavat tilat voivat olla merkki kulttuurista, jossa arvostetaan sosiaalista kanssakäymistä (Mauno & Ruokolainen 2005, 149). Tiloilla

ja kalusteilla voidaan tukea haluttua toimintaa, esimerkiksi vuorovaikutusta, mutta se ei yksistään riitä, jos toimintakulttuuri ei tue sitä. Aikuinen joutuu kohtaamaan omat ennakkokäsityksensä oppilaan fyysisen autonomian ja kontrollin suhteen sekä pohtimaan avoimesti omia käytänteitään ja toimintakulttuuriaan, jos halutaan, että oppilailla on mahdollisuus valita oma tilansa ja säädellä liikkumisen lisäksi myös fyysistä asentoa oppimistiloissa. (Kattilakoski, 2018).

Myös sitä, miten kalusteita käytetään, voidaan arvioida vuorovaikutteisuuden näkökulmasta. Kaluste voi olla myös toisista erottava tekijä, vaikka uusien oppimistilojen suunnittelussa yhtenä periaatteena olisikin oppilaiden, ja myös henkilöstön keskinäinen vuorovaikutus. Kalusteilla on mahdollista edistää oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta esimerkiksi järjestämällä pöydät ja tuolit pareittain tai ryhmittäin. (Kattilakoski, 2018, 135). Tämä ei kuitenkaan vielä takaa sitä, että toimintakulttuuri tukisi vuorovaikutusta. Vaikka oppilaat istuvat samassa pöydässä, he eivät välttämättä kommunikoi tai pohdi asioita keskenään luokassa edellytetyn hiljaisuuden ja työrauhan vuoksi, vaan tekevät yksin tehtäviä ja kysyvät lyhyesti apua vieruskaverilta, opettajalta tai ohjaajalta. Kuten aikaisemman luvun 4.1 esimerkki osoitti, vuorovaikutus saattaa lisääntyä pikemminkin silloin, kun opettaja poistuu paikalta.

4.4 Koulun käytännöt tuottavat sisä- ja ulkopuolisuuksia

Arjessa tuotetut jännitteet ja neuvottelut mukaan ottamisesta ja ulossulkemisesta voivat jäsenellä luokkatilaa uudelleen. Aineistossani osa oppilaista määritteli oman toimintansa koulun ehtojen mukaiseksi. He kertoivat, että koulussa oli mukavaa ja työskentely yhdessä kaverin kanssa tavallista:

H: Minkälaisissa tilanteissa tulee vaikka tultua esimerkiksi tähän tilaan? (pieni työskentelyhuone)

V: No jos haluaa tehdä vaikka silleen kaverin kaa tai silleen, niin voi (naurahtaa) tulla tänne tekemään, ja sitte täällä on aika rauhallista niin sitte täällä saa tehdä..

Osa oppilaista tuntui myös positioivansa itsensä noudattamaan koulun odotuksia, eli sääntöjen “sisäpuolelle” tarkastellessaan omaa ja toisten toimintaa. Tämä sisä- ja ulkopuolisuuden erotelu näyttää myös toteutuvan koulun käytännöissä.

H: “Pystyykö sohvilla keskittymään työskentelyyn?”

V: “Noo jotku pystyy keskittymään mutta taas jotku ei.”

H: “Mistä sää luulet, että se johtuu, että jotku ei pysty keskittyy?”

V: “Noo emmää nyt kauheesti tiiä, että joillaki on se käytös vähä huonompi”

Tämän haastattelun mukaan keskittyminen ja käyttäytyminen liittyvät yhteen. “Huonompi käytös” on esteenä sohvilla keskittymiseen, eli sohvilla voi keskittyneesti työskennellä vain hyvällä käytöksellä. Normaaliksi sohvakäyttäytymiseksi, ensimmäisyydeksi, muodostuu “hyvä käyttäytyminen” ja huonompi käyttäytyminen, toiseus, sijoittaa oppilaan jonnekin muualle kuin sohvalle, kun puhutaan keskittymisestä. Sohvilla työskentelemisen aktiivisuuden hyväksyty muoto näyttäisi siis olevan tottelevainen, hiljaisuuden ja työrauhan diskurssia noudatteleva aktiivisuus, jota ovat määrittämässä monenlaiset koulun arkipäivän “ilmeisyyttä” (Davies 1993, 49-50) ylläpitävät ehdot.

H: “Onko teillä jotkut tietyt paikat mihin te meette?”

V: “Noo meillä on silleen, että jotku saa mennä niinku, et se riippuu vähän henkilöstä, että kuinka hyvin pystyy pitää sen työrauhan, et sitte jos on niinku tosi hyvä työrauha niin saa mennä melkein minne vaan.”

H: “Okei no mitä sää ite ajattelet, voisiksää mennä minne vaan?”

V: “Joo, kyllä mulla on ollu se, että mää pääsen minne vaan, että meillä on vähä niinku ope kertonu ne”

Kollektiivinen tarttuminen, johonkin tietynlaiseen joukkoon kuulumisen kokemus, saattaa liittää näihin konflikteihin uusia kerrostumia ja yhdistelmiä ja avata uusia suuntia. Territorialisatio ei tarkoita vain uurteiden vahvistamista, vaan prosessiluonteensa vuoksi se myös tuottaa uusia yhdistelmiä ja avaa suuntia. (Tammi, 2017, 46). Virallista kouluarkea koskevat tapahtumat ja neuvottelut valuvat koulun arkiseen epäviralliseen toimintaan, mahdollistaen oppilaille osallistumisen paikkoja vertaiskulttuurien rakentumisissa.

Epävirallisen koulun yhteisöllisyyttä tutkineen Petri Pajun (2011) mukaan informaalin koulun yhteisöllisyys on vaikeasti ennakoitavaa, spontaania, jännitteistä ja asettaa oppilaat eriarvoiseen asemaan (Paju, 2011, 193, 39). Yläkoululaisten vertaissuhteita tutkineen Rikka Korhiamäen (2014) aineisto puolestaan osoitti, että vertaisryhmien olemassaolo ja joukkoon kuulumisen mahdollisuudet merkitsevät väistämättä tunneperäisen kuulumisen lisäksi myös yhteisöllisiä erontekoja, joilla muita nuoria asemoidaan yhteisön ulkopuolelle. Samalla kun identifioidaan oman kuulumisen viiteryhmiä, määritellään, ketkä eivät kuulu joukkoon. (Korhiamäki, 2014, 39-40; ks. myös Hopkins 2010).

Julkisessa puheessa yhteisöllisyydellä usein viitataan asenteisiin, arvoihin ja pieniin tekoihin, jotka eivät maksa mitään (Ollikainen, 2012, 153). Koulun virallisissa linjauksissa (POPS 2014) yhteisöllisyys kiinnittyy tasa-arvoiseen ja suvaitsevaan oppimisympäristöön sekä myönteiseen ilmapiiriin. Opetussuunnitelmassa (2014) ihanteellinen luokkayhteisö on avoin kaikille ja yhteisöllisyys perustuu oppilaiden keskinäiseen yhdenvertaisuuteen. Opetussuunnitelma (2014) korostaa suvaitsevaisuutta, vuorovaikutusta ja yhteistyötä. Sen mukaan käytettävien työtapojen tulee kehittää oppilaiden sosiaalisia taitoja, tukea oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvaa oppimista sekä edistää sosiaalista joustavuutta ja kykyä toimia rakentavassa yhteistyössä. (POPS 2014, 15-16). Opetussuunnitelmien tavoitteet ovat kuitenkin sosiaalisista prosesseista irrallaan olevia ideaaleja, jotka eivät kiinnity yksilöön tai toimintaan (Koski & Paju, 1998). Informaali oppilastaso, jolla keskinäinen yhteisöllisyys pääasiassa muodostetaan, jää virallisissa linjauksissa huomioimatta.

5 Johtopäätökset

Aineistoni lapset näyttivät olevan eri tavoin yhdistyneitä koulutilojen materiaalis-diskursiivisiin (Barad, 2007) rihmastoihin, jotka kietoutuivat sohvien, luokkien ja niiden välitilojen, epätilojen, yhden korkean pöydän ja monen muun ympärille. Lapsille näytti mahdollistuvan asioista erilaisia tulkintoja heidän ja lukuisten muiden välisessä vuorovaikutuksessa. Toiset lapset vaikuttivat myös jakavan koulupäiviään vertaisryhmissään enemmän kuin toiset.

Muutosten myötä koulutila organisoitui uudella tavalla. Se alkoi tuottamaan uusia yhdistelmiä ja avasi uusia suuntia toiminnalle. Se de-territorisoitui ja re-territorisoitui (Deleuze & Guattari, 1987). Se saattoi muuttua sen suhteen, miltä siellä oleminen tuntui (*“täällä on paljon erilaisia värejä ja se vaikuttaa sellaselta hyvältä ilmapiiriltä”*), mitä siellä saattoi tehdä (*“uskaltaa helpommin lähteä liikkeelle ja kysymään, enemmän vapautta niin sitte ei tuu silleen, että viittinkö mä mennä tuosta open eestä kävellä”*), mitä tuli pelänneeksi (*“eteisessä tönittää ja siellä on ahdasta; aina kun tähän tulee niin *pum!*”*) tai uhmanneeksi (*“näissä voi kiipeillä ja rimpuilla”*). Ennen tiloissa oli rauhallisempaa, nyt mukavampaa, tuntui olevan enemmistön mielipide.

Uudet tilat ja niiden mahdollisuudet tekivät lapsia eri tavoin näkyviksi yhdistyessään kasvatuskäytänteisiin. Koululaisen performointi saattoi muuttua, sillä uudenlaiset tilat kuljettivat mukanaan myös erilaisia toimintamahdollisuuksia. Oppilaat performoivat koulun odotusten mukaista oppilasta, kun opettaja oli paikalla, mutta toiminta muuttui, kun opettaja ei ollut paikalla. Tämä tuli aineistossani selvästi esille, sillä uusien tilojen myötä oppilailla oli enemmän aikaa, tilaa ja mahdollisuuksia olla vertaisryhmässään ilman jatkuvaa aikuisen valvontaa.

Opettajan läsnäolo näyttäytyi aineistossani vahvana. Oppilaiden tila näytti eriltä silloin kun opettaja oli tai ei ollut paikalla. Se vaikutti aineistossani muun muassa äänenkäyttöön, liikkumiseen ja oppilaiden keskinäiseen vuorovaikutukseen. Havaintojeni mukaan opettajan ja oppilaan välisen valtasuhteen skriptit olivat läsnä myös oppilaiden välisessä kanssakäymisessä, vaikkei opettaja ollut tilanteessa paikalla. Oppilaat tarkastelivat oman käytöksen lisäksi myös muiden toimintaa, ylläpitivät koulun normeja ja toimivat moraalinvartijoina toisilleen.

Opettajan merkityksen luokkahuoneessa on todettu useissa tutkimuksissa (esim. Leskisenoja 2017, Janhunen 2013, Louhela-Risteelä, 2016; Ahola ym., 2017) olevan suuri. Ahola ym. (2017) ovat havainneet, että opettajan tekemä tunnetyö ja tunteiden navigointi vaikuttavat koko luokkayhteisön hyvinvointiin ja kouluviihtyvyyteen: opettajan on mahdollista luoda luokkaan turvallinen, kannustava ja suvaitseva ilmapiiri, joka mahdollistaa viihtyvyyden kokemisen ja edistää myönteisiä vertaissuhteita koulussa. Leskisenojan (2017) ja Janhusen (2013) tutkimuksissa opettajan merkitystä kuvattiin kouluilon ja motivaation kannalta muun muassa välittämisen, myönteisyyden, kannustamisen ja ystävällisyyden näkökulmasta. Janhusen (2013) tutkimuksessa oppilaat painottivat koulun aikuisten tasavertaista ja oikeudenmukaista suhtautumista oppilaisiin.

Aineistossani tuli vahvasti esille luottamuksen tärkeys opettajan ja oppilaan välillä. Luottamuksen suunta oli yhtäältä oppilaasta opettajaan päin; oppilaat olivat vastuussa toiminnastaan opettajalle, mutta toisaalta myös opettajan *puuttumiseen* liittyi aineistossani oppilailta vahvoja odotuksia. Haastatteluissa ja oppilaiden kanssa käydyissä vapaamuotoisissa keskusteluissa *puuttuminen* liittyi erityisesti käyttäytymiseen ja työrauhaan. Opettajan auktoriteettiin liittyvät skriptit olivat aineistossani näkyviä ja voimakkaita, eivätkä oppilaat oma-aloitteisesti tarkastelleet oman tai muiden toiminnan vaikutuksia työrauhaan, vaan ajattelivat toiminnan olevan opettajan hallinnassa.

Työrauhaongelmiin liittyi oppilaiden kuvauksissa negatiivisia ilmaisuja. Ahola ym. (2017) ovat huomioineet tunteiden navigointiin liittyvässä tutkimuksessaan, että esimerkiksi tottelemattomuuteen liittyvästä aikuisen suuttumuksesta (joka näyttääytyy tottelemattomuuden luonnollisena seurauksena) saattaa tulla koko luokkayhteisössä yhteisesti jaettuja negatiivisia tunteita, jos tottelemattomuus nostetaan emotionaalisen huomion keskipisteeksi. (Ahola ym., 2017, 295). Olisiko siis mahdollista, että negatiivisia tunteita ei tässä tapauksessa aiheuta niinkään työrauhaongelmat, vaan tavat, jolla niihin *puututaan*, eli se, että työrauhaongelmista seuraa suuttumista, "*puhumista*" ilmeisen negatiiviseen sävyyn? Voiko opettajan käyttämä valta *puuttumisella* saadakin oikeudenmukaisuuteen ja eettisyyteen pyrkivien tarkoitusten lisäksi aikaan ennustamattomia säikeitä tunteiden verkostossa?

Brownyn Daviesin ym. (2001) kollektiivisessa elämäkerrassa tulee esiin perinteinen asetelma, jossa opettajalla on valta antaa koulun palkinnot ja huomionosoitukset. Nämä palkinnot eivät koske ainoastaan koulutaitoja, vaan ne merkitsevät yksilölle myös huomatuksi tulemistä,

toivotunlaisena noteeraamista. (Davies ym. 2001, 7). Palkinnot ja huomionsoitukset tulivat aineistossani osallistumisesta koulun sääntöjen ja käytäntöjen mukaiseen toimimiseen, eli ne tulivat kuuliaisen koululaisen diskurssin skriptien ylläpitämisestä.

Osallistuminen ei takaa sitä, että lapsi kokisi olevansa tilanteessa itse toimijana. Tammi ja Hohti (2017) ovat muistuttaneet, että kun lapsi osallistuu aikuisen raamittamalla ja institution hyväksymillä tavoilla, saattaa osallistuminen tyypistyä kuuliaisen koululaisen performoinniksi. (Tammi & Hohti, 2017; ks. myös Ahola ym., 2017.) Toivotunlaiseksi muotoutuu koulun mukainen toivotunlainen, eikä oppilaan itsensä kokema toivotunlainen. Charles Bingham (2001) korostaa, että ihmiset tulevat toistuvasti tunnistetuiksi joko identiteetilleen suotuisalla tai sitä hajottavalla tavalla niissä sosiaalisissa suhteissa, joissa he elävät. Charles Taylor (1992) lisää, että oikeaan osuvassa tunnistamisessa ihminen tulee kohdatuksi sellaisena kuin hän kokee olevansa ja haluaa tulla ymmärretyksi. Väärin tunnistettu ihminen jää Taylorin mukaan vaille huomioiduksi tulemisen kokemusta tai tulee kohdatuksi tavalla, joka ei vastaa hänen käsitystään itsestään tai siitä, miten hän haluaa tulla ymmärretyksi. (Taylor, 1992).

Kuten jo aiemmin luvussa 4.3 kävi ilmi, subjektin positio tietyssä diskurssissa määrittää hänen valtaansa ja toimijuuttaan sen diskurssin puitteissa (Davies, 1993). Opettajan hallussa olevat palkinnot ja huomionsoitukset toivottavasta käyttäytymisestä ja koulun normien mukaan toimimisesta vahvistavat siten myös subjektin valtaa ja toimijuutta koulun käytäntöjen diskurssissa. Edellä esitettyjen tulosten valossa ehdot palkintoihin ja huomionsoituksiin siis voivat kaventaa joidenkin oppilaiden toimijuutta ja oikein tunnistetuksi tulemisen mahdollisuutta.

Pelkästään koulun käytäntöihin uritettuna ymmärretty osallistuminen näyttää valmiilta kehiteltä, joka joko ottaa sisälleen tai jonka ulkopuolelle vain jää. Toisin sanoen vallitsevaa diskurssia vastustava joutuu ryhmän sisällä olevan normaalin, hyväksytyyn ja tavoiteltavan ulkopuolelle, marginaaliin. Emergentti osallistuminen puolestaan ei ole ennalta määrättyä: sitä ei ole olemassakaan ennen osallistumisen hetkeä, eikä siinä ole yhtä oikeaa ratkaisua. (Tammi & Hohti, 2017, 78). Emergenttiin osallistumiseen pyrkimyksen tavoitteena ei ole myöskään siuuttua uriutuvaa toimintaa, esimerkiksi valtasuhteiden merkitystä. Sen sijaan olennaista on huomioida vallan jakautuminen oikeudenmukaisemmin.

Tuure Tammen (2017) aineistossa lapset tunnistivat ja haastoivat koulun järjestyksiin juurtuneita ja kietoutuvia valtasuhteita. Tammen mukaan lapsen toimintaa rajaa aikuisten ja lasten välinen valtasuhde, jonka kautta lapset ovat tottuneet tarkastelemaan itseään osana ympäristöön. (ks. Myös Hohti & Karlsson, 2014). Tammi ym. (2014) ehdottavat, että valtasuhteen sijasta lapsen ja aikuisen välistä suhdetta voitaisiin tarkastella luonnollisena riippuvuussuhteena, jossa aikuisten mahdollisuutena on avata osallistumisen tiloja lapsille heidän omalla tavallaan, eikä niin että lasten osallistumisen mahdollisuudet olisivat aikuisten sanelemat.

Toisaalta lasten välisen vertaistoiminnan tekee osittain merkitykselliseksi se, että se mahdollistaa aikuisten vallasta vapaamman toiminnan ja asioiden merkityksellistämisen lasten omilla ehdoilla. Corsaro ja Johannesen (2007) toteavat, että aikuisten sääntöjen kiertäminen on tapa osallistua lasten vertaiskulttuurin rakentamiseen. Tammi havaitsi tutkimuksessaan (2017), että lapset eivät mukautuneet ympäröivään aikuisjohtoiseen todellisuuteen, vaan pyrkivät tekemään selkoa yhteisönsä tapahtumista ja keskusteluista vertaistoiminnassaan. Vertaisten kesken lapset näyttivät myös astuvan osittain ulos aikuisen määrittämästä lapsen asemasta tutkivampaan positioon, jolloin lasten keskeinen toiminta merkityksellistyi ja kytkeytyi yhteisöönsä aikuiselle ei-näkyvällä tavalla. (Tammi, 2017). Havainnointipäiväkirjassani on esimerkki, jossa oppilaat ovat tekemässä opettajajohtoisesti äitienpäiväkortteja kuvataiteen tunnilla:

Opettaja näyttää dokumenttikameralla mallia ja oppilaat tekevät perässä. Kaksi oppilasta seisoo, muut istuvat rennosti. Oppilailta on valmiiksi leikatut juuttikankaat ja silkkipaperiarakit, he saavat valita paperin värit. Liimauksen kanssa on oltava varovainen, kun ei ole alustoja. Myös silkkipaperisilpusta ope mainitsee, että ei saa tippua lattialle. Oppilaat haistelevat juuttikankaita; ne haisevat pahalle, he sovittelevat kukkia päähän ja kasvoihinsa, asettelevat niitä hiuspannoiksi, huijovat toisiaan piipunrasseilla ja vertailevat kukkia. Luokassa on puheensorinaa. Viereisen luokan oppilaat eivät ole paikalla ja luokassa on rauhallista.

Tilanteessa ei ole painetta viereisen luokan työrauhasta. Havaintojeni mukaan useimmiten paine lähiluokkien työrauhasta oli erityisesti opettajalla. Myös Shield kumppaneineen (2010) on kuvannut avoimen oppimistilan pienempään melutasoon vaikuttavan se, että opettajat kontrolloivat avoimessa tilassa oppilaita enemmän ja ohjaavat hiljaisempiin aktiviteetteihin, jotta ei häirittäisi muita luokkia. Asia ei tullut äsken kuvailemassani tilanteessa esille, mutta luulen sen vaikuttaneen rentoon ilmapiiriin.

Kriittinen tarkasteluni tarttui aluksi opettajajohtoiseen kuvataiteen tuntiin, kavennetuksi tuntuvaan luovuuden tilaan, jossa kaikki tekivät samanlaiset kortit opettajan mallin mukaan ja valmiiksi leikatuista materiaaleista. Huomasin kuitenkin tilanteessa sellaista rauhallisuutta, mihin en usein tutkimukseni aikana törmännyt. Lapset tuntuivat olevan tilanteessa rennosti omilla ehdoillaan ilman valta-asetelmia, koska kaikki tekivät samaa asiaa. Äitienpäiväkorttien tekeminen oli oppilaita yhdistävä tekijä, eivätkä esimerkiksi sosiaalisten suhteiden valta-asetelmat tulleet toiminnassa esille. Yhteinen tavoite ja palkinto oli jokaisen onnistunut lopputulos.

Aineistossani huomasin myös oppikirjojen merkityksellistyvän rauhallisen oman tilan tuojina. Ilmapiiiri rauhoittui usein, kun oman, usein matematiikan, kirjan sai avata ja alkaa tekemään tehtäviä. Silloin oppikirja näyttäytyi oppilaille ”omana tilana”, joka soi hengähdyksen täyteen suunnitellun koulupäivän keskellä. Kirjan tehtävien lomassa oppilaat näyttivät joskus myös ”unohtuneen johonkin” omiin ajatuksiinsa, ja palata tehtäviin, kun huomasivat opettajan lähestyvän. Tämä tuntui minusta aluksi siltä, kuin oppilaat olisivat tuijottaneet väsyneenä tyhjyyteen, mitä se ehkä joskus olikin, mutta vain kirjatyöskentely saattoi avata oppilaille tällaisen mahdollisuuden *tuijottaa hiljaa tyhjyyteen*.

Seuraavien kahden esimerkin siivittämänä päätän raporttini tulosten johtopäätökset. Haluan viimeisen esimerkkikatkelman avulla tuoda esiin uusien tilojen arkipäiväistä kuhinaa, jollaista havainnointipäiväkirjoissani oli runsaasti, mutta mikä ei noussut esiin raportissani aikaisemmin. Analyysini päätteeksi totean, että luokkatilan ja sen ulkopuolisen tilan diskurssit ovat edelleen vahvat. Luokkatilaan kietoutuvat koulun normaalin toiminnan mallit, josta ikään kuin vapaudutaan poistuttaessa luokasta. Luokan ulkopuolisten tilojen mallit eivät sen sijaan ole vakiintuneita, vaikka niissäkin on nähtävissä luokkahuonetyöskentelystä tuttuja uritettuja käytänteitä ja odotuksia. Sitä kuvaa seuraava haastattelukatkelma:

H: “Onko sun mielestä täällä hyvä työrauha?”

V: “No yleensä, mutta on niitä joitakin päiviä ku tuntuu että ei oo työrauhaa että jotku niinku siinä käytävällä on niin sitte ne jotku on tosi äänekkäitä

H: “Mitä sitten tapahtuu?”

V: “Noo yleensä opettaja mennee sanoon niille niin sillon ne tota hiljenee, mut sitte jos ei niin ne menee takas omaan luokkaan tekemään”

Uusien tilojen käyttöönotossa pitkäjänteisyys palkitaan. Uudenlaisiin tiloihin muuttaminen ei suoraan muuta pedagogiikkaa, vaan se muuttuu vähitellen, käyttäen sekä uusia että entisiä toimintamalleja. Vaikka joustavuus viittaa siihen, että tilat voivat vastata käyttäjien tarpeisiin, se ei itsessään vielä kerro mitään opettajien ja oppilaiden mahdollisuuksista osallistua tietynlaisiin oppimismenetelmiin. Sen sijaan reflektiivisyys auttaa huomaamaan, miten eri tavoin oppimistehtäviin on mahdollista osallistua omien pedagogisten tarpeidensa mukaan. (Cleveland, 2011). Avoimien tilojen toimintakulttuuri vaatii paljon ohjausta ja aikuisen tukea työskentelytaitojen opettelemiseen. Oppilaan itsenäiset vapaudet fyysisen ympäristön suhteen saattavat tukea oppimisen itsesäätelyä, mutta havaintojeni mukaan vapaudet eivät ainakaan vielä riittäneet saamaan oppilaita toimimaan itseohjautuvasti. Luokkatilatyöskentelyn skeemat ja skriptit ovat niin voimakkaita, että niistä “vapautuminen” saattaa synnyttää luokan ulkopuolisissa tiloissa vastaskriptejä, jotka elävät toisiaan vahvistavassa suhteessa.

Kello on 9.50. Olen käytävällä havainnoimassa. Kuudesta luokkatilasta neljässä on opetusta ja niiden kaikkien tilojen verhot ovat kiinni käytävälle päin. Yhdessä luokassa on sijaisena koulun henkilökuntaan kuuluva opettaja. Hänen lisäksi luokassa on erityisopettaja. Erityisopettaja tupsahtelee verhon välistä käytävälle, menee johonkin ja palaa hetken kuluttua takaisin luokkaan. Välillä hän jatkaa matkaansa jonnekin minun ohitseni. Nyt hän tulee kolmen oppilaan kanssa ruokalan suunnasta. Vaikuttaa siltä, kun hän keräilisi oppilaita pyöreään sohvaan. Oppilaat menevät ja ottavat lukukirjansa esille. Erityisopettaja istuu myös sohvalle. Sohvalla on hiljaista. Poikia menee luokkaan verhon välistä. Opettaja käy kurkistamassa verhon välistä käytävälle, kun poikia tulee luokkaan: ”Ette te voi käyttää tätä tilaisuutta hyväksi niin että jätte vaeltelemaan tänne, no way.” Yksi tyttö käy käytävässä puhelimen kanssa pari kertaa. Nyt hän käy jossain ruokalan suunnassa ja menee pyöreään sohvaan. Oppilaita kulkee luokkaan ja luokasta pois. Heillä on lukukirjat mukanaan. Kolme poikaa tulee etuoven suunnasta kirjat mukanaan. Näyttää, että he etsivät paikkoja lukemiseen. He kurkistavat kioskiin. Poika: ”Joo ei olla menossa.” Kaksi tyttöä kävelee ohi. Toinen kantaa toista reppuselässä. Poika: ”Kiskassa (kioskissa) vaan yks nii mitä järkiä?” ”Mennään Helvin (erityisopettajan) huoneeseen” Menevät sinne ja laittavat oven kiinni. Tulevat kuitenkin pois. Kysyn mikseivät jääneet sinne. Poika: ”Siellä joku tekee koetta.” Erityisopettaja on lähtenyt sohvalta. Tytöt loikoilevat sohvalla, poika on ympyräsohvan keskellä ja tyttöjä on molemmilla puolella. Sohvan selkänoja irtaoo ja tytöt nauravat. Yksi tyttö korjaa selkänojaa. Poikia tulee luokasta. Pojat imitoivat naisen ääntä: ”Ikinä ei oo ollut tämmöistä kutosluokkaa. Aivan kauhia.” Tunnit loppuvat. Opettaja menee erityisopettajan luokkaan. ”Pelastit mut.”

5.1 Eettisyys ja uskottavuus

Oppimisympäristöjen vallankäytön kriittisestä tarkastelusta on vaikea ravistaa irti epäeettisyyden vivahdetta. Kysymys lienee palautuvan vallan negatiiviseen käsittämiseen; pedagogiseen vuorovaikutukseen kajoaminen tuntuu arkaluontoiselta asialta. Foucault'n (1980, 201) mukaan vallan kieli on perinteisesti ollut negatiivinen, ja sen assosiaatiot vievät alistamiseen.

Vaikka eettisten kysymysten pohdinta onkin ollut tutkimuksessani kiinnostavaa, on se myös tuottanut paljon epämukavuuden tunteita. Yhtenä keskeisenä eettisenä kysymyksenä tutkimuksessani pidän tutkimukseen osallistujien väliseen vuorovaikutukseen kajoamista. Vaikka nomadisen tutkimuksen etiikan mukaisesti en ole yrittänyt hallita tai merkityksellistää kaikkea tutkimuksessa mukana olevien tietämistä, nostan tuloksien kuvailemista varten esiin sellaisia asioita, joita osallistujat eivät välttämättä itse ole ajatelleet siitä näkökulmasta.

Poststrukturalistinen ajattelutapa on vapauttanut minut käsityksestä, että syyttävä sormi voisi-kaan kohdistua yksittäiseen toimijaan. Se on ohjannut minua näkemään esimerkiksi opettajan toimijana, joka sijoittuu kompleksiseen diskurssien kenttään: Yksilön mahdollisuudet tehdä valintoja määräytyvät diskursiivisesti, diskursseja ei pidetä yllä pelkästä tahdosta riippuvaisena. Sen vuoksi kritiikkini pyrkii kohdistumaan ensisijaisesti rakenteiden sisältämiin rajoituksiin ja ristiriitoihin. Olen pyrkinyt näkemään aineistossani nimenomaan ristiriitoja ja törmäyksiä, ja käsittämään niitä poststrukturalistiseen tapaan kiinnostaviksi diskurssien risteyksiksi.

Kriittinen tarkasteluni ei kohdistu siihen, että koulu sisältää sääntöjä, vaan siihen, miten säännöt pystytetään ja mitä arvoja niiden taustalla voidaan erottaa sekä siihen itsestäänselvyyteen, jolla niiden muokkaava valta tulee hyväksytyksi ja totutuksi. Lahelma ja Gordon (2003) ovat ehdottaneet koulun sääntöjen ja käytäntöjen kohdalla pysähtymistä tarkastelemaan, kuinka paljon epäsymmetristä vallankäyttöä niiden laatiminen on sisältänyt.

Vaikka olenkin nähnyt valtaa vähän kaikkialla, on ”kaikkialla” tietenkin muutakin havainnointavaa. Tutkimusraportista on jäänyt aineiston runsauden vuoksi monia tärkeitä asioita pois. Kriittisen tarkastelukantani vuoksi siitä on jäänyt myös monia myönteisiä esimerkkejä pois,

joita uudet tilat ovat oppilaille tarjonneet. Jotta tarkasteltuni saisi onnellisen lopun, kerrottakoon, että useat jututtamani oppilaat viihtyivät kertomansa mukaan koulussa nyt paremmin kuin ennen. Seuraava esimerkki kuvaa sitä, miten eräs tutkimuskouluni oppilas on saanut uusia kavereita koulun uudistettujen tilojen myötä:

H: "Ootko sää tutustunut nyt tänä vuonna uusiin kavereihin?"

V: "Meijän luokkalaisiin, niinku ollu aika monen kans sillein et keitten kaa mä en ollu sillain ennen"

H: "Mistä sää luulet, että se johtuu?"

V: "Mmm.. noku saa tehä enemmän silleen yhdessä nii sitte menee johonki porukkaan ja sitten on koulun jälkeen sen kaa"

Uusiin kavereihin tutustuminen koulussa on asia, jonka myönteisyys on kiistatonta. Tämä esimerkkikatkelma osoittaa, että sosiaalisen kanssakäymisen lisääntyminen voi avata koulun lapsille positiivisia seurauksia.

5.2 Tutkimuksen tarkastelua tutkimuskysymysten valossa

Tutkimuksessani kysyin: *millaisia diskursiivisia skriptejä joustavan ympäristön koulun arkisessa toimintakulttuurissa on havaittavissa?*

Tutkimukseni on samoilla linjoilla Sahlbergin & Sharanin (2001) kanssa, joiden mukaan yhteistoiminnallisen oppimiskulttuurin luominen kouluun on osoittautunut vaativaksi tehtäväksi koulun sisältämien vuorovaikutusmallien ja jarruttavien rakenteiden takia. Yhteistoiminnallista oppimista on esitetty oppijakeskeisen, yksilöllisen oppimisen mahdollistajaksi, mutta käytännössä koulun vuorovaikutus saattaa perustua kavennettuun kuvaan todellisuudesta. Jos ajatellaan, että työrauhan ja oppimisen tai muun tavoitteen ja tuloksen välillä on selkeä yhteys, hyvän luokkahuonejärjestyksen ja tehokkaan oppimisen pelastajana saattaa näyttäytyä totuttu staattinen ja hierarkkinen valtasuhde opettajan ja oppilaan välillä.

Vaikka aktiivisen oppijan ja sosiaalisen oppimisen diskurssit tiedostetaan, vastavoimina on diskursseja, jotka vaikuttavat vahvasti siihen, miten toiminta ja vuorovaikutus koulussa järjestetään. Aineistoni perusteella koulun toimintakulttuurissa on edelleen vahvana ajatus siitä, että oppiminen ja opetus liitetään rauhalliseen ja hiljaiseen ympäristöön. Omaa luokkaa pidetään keskuspaikkana opetukselle, mutta se näyttäytyy myös paikkana, josta pääsee pois hyvällä käyttäytymisellä, mutta johon myös palautuu, jos muualla työskenteleminen ei onnistu. Luokassa suurin osa ääniärsykkeistä tulee käytäviltä ja toisista luokista, ja hiljaisuuden skripti on voimakkaimmillaan siellä missä opettaja on paikalla.

Luokkatiloissa ja niiden läheisyydessä olevilla käytävillä olivat voimassa virallisen koulun skriptit, esimerkiksi rauhallinen liikkuminen, eli kävelemällä kulkeminen. Portaikot ja eteiset olivat sen sijaan enemmän oppilaiden omaa tilaa, jossa vartiointi ei ollut yhtä intensiivistä. Henkilökunnan tila oli oma erillinen tilansa, vaikka sen yhteydessä olikin pieniä työskentelyhuoneita, joita erityisesti ylempiluokkalaiset alakoulun oppilaat käyttivät.

Kun kiertelimme tutkimusluokkani oppilaiden kanssa koulun tiloissa haastatteluja tehden, huomasin, että oppilaat kulkivat eri tiloissa eri tavoin. Portaissa he olivat minua nopeampia, he juoksivat kaiteesta kiinni pitäen ja kaiteella liukuen ja ehtivät aina alas ennen minua. Käytävillä he kävelivät rauhallisesti minun vierelläni tai hieman minun perässäni. Henkilökunnan tiloihin tultaessa kaikki oppilaat jarruttivat ovella. Yksi oppilas kertoi, ettei ole käynyt henkilökunnan tiloissa sijaitsevassa neuvotteluhuoneessa kuin *“kerran aikaisemmin, arviointikeskustelussa.”* Nyt emme olleet menossa arviointikeskusteluun, enkä minä ollut heidän opettajansa, mutta silti vauhti hidastui kynnyksellä. Liikkumisen skriptit olivat oppilaisiin ruumiillisesti tallennettuja.

Lähteet

- Abdullah, N. (2011). Architecture design studio culture and learning spaces: A holistic approach to the design and planning of learning facilities. *Pocedia – Social and Behavioral Sciences* 15, 27-32.
- Ahmed, S. (2004) Collective feelings: Or the impressions left by others. *Theory, Culture & Society* 21 (2), 25-42
- Ahola, K., Lanas, M. & Hämäläinen, A. (2017). Opettaja tukemassa kouluviihtyvyyden ilmapiiriä tunteita navigoimalla. *Kasvatus* 4/17, 288-300.
- Alanen, L. (2009). Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa Leena Alanen & Kirsti Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 9-30.
- Alhanen, K. (2007). Käytännöt ja ajattelu Michel Foucault'n filosofiassa. Helsinki: Gaudeamus.
- Alerby, E. & Elidóttir, J. (2003). The sounds of silence: Some remarks on the value of silence in the process of reflection in relation to teaching and learning. *Reflective Practice*, 4(1), 41-51.
- Ampuja, O. (2017) *Hyvä hiljaisuus*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Australian Government Department of Education, Employment, and Workplace Relations (AGDEEW). (2009) *Belonging, being and becomin: The early years learning framework for Australia*. Haettu osoitteesta: https://docs.education.gov.au/system/files/doc/7/other/belonging_being_and_becoming_the-early_years_learning_framework_for_australia.pdf. (Luettu 10.11.2019)
- Bacchi, C. & Bonham, J. (2014). Reclaiming discursive practices as an analytic focus: Political implications. *Foucault Studies*, 17, 173-192.
- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway. Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham: Duke University Press.
- Bardy, M. & Känkänen, P. (2005). *Omat ja muiden tarinat. Ihmisyyttä vaalimassa*. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Bingham, C. (2001). *Schools of Recognition. Identity Politics and Classroom Practices*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.
- Blackmore, J., Bateman, D., Cloonan, A., Dixon, M., Loughlin, J., O'Mara, J. & Senior, K. (2011). *Innovative learning environments research study, centre for research in educational futures and innovation*. Melbourne: Deakin University.

- Braidotti, R. (2011). *Nomadic theory. The portable Rosi Braidotti*. New York: Columbia University Press.
- Braidotti, R. (2006). *The Ethics of Becoming Imperceptible*. Teoksessa Boundas, C. (toim.) *Deleuze and Philosophy*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Brown, A. & Campione, J. C. 1996. Psychological theory theory and the design of innovative learning environments: On procedures, principles and systems. Teoksessa L. Schauhe & R. Glaser (toim.) *Innovations in learning: New environments for education* (288-325). New Jersey: Erlbaum.
- Brunila, K. (2016). The Ambivalences of Becoming a Professor in Neoliberal Academia. *Qualitative Inquiry*, 22:5, 386-394.
- Burbules, N. C. (2005). Dialogue and critical pedagogy. Teoksessa I. Gur-Ze'ev (toim.), *Critical Theory and Critical Pedagogy Today: Toward a New Critical Language in Education*. Haifa, Israel: University of Haifa, 193-207.
- Butler, J. (2006/1990). *Hankala sukupuoli. Feminismi ja identiteetin kumous*. Käänt. Tuija Pulkkinen ja Leena-Maija Rossi. Helsinki: Gaudeamus.
- Butler, J. (1993) *Bodies that Matter. On the discursive limits of "sex"*. New York: Routledge.
- Canning, C., Cogger, N., Greenland, E., Harvie-Clark, J., James, A., Oeters, D., Orlowski, R., Parkin, A., Richardson, R. & Shield, B. (2015). *Acoustics of Schools: a design guide*. Institute of acoustic & association of noise consultants. London.
- Corsaro, W. & Johannesen, B. (2007). The Creation of New Cultures in Peer Interaction. Teoksessa: J. Valsiner & A. Rosa (toim.), *The Cambridge Handbook of Sociocultural psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 444-459.
- Crandell, C. & Smslfino, J. (2000). Classroom Acoustics for children with normal hearing and with hearing impairment, language, speech, and hearing services schools, october 2000 (31), 362-370.
- Cleveland, B.W. (2011). *Engaging spaces: Innovative learning environments, pedagogies and student engagement in the middle years of school*. Faculty of architecture, building and planning. The University of Melbourne.
- Davies, B. (1993). *Shards of glass: Children Reading and Writing Beyond Gendered Identities*. Sydney: Allen & Ulvin.
- Davies, B., Dormer, S., Gannon, S., Laws, C., Rocco, S., Lenz Taguchi, H. & McCann, H. (2001). *Becoming Schoolgirls: The Ambivalent Project of Subjectification*. *Gender & Education*. 13:2, 167-182.

- Deleuze, G. (1992). *Autiomaa: Kirjoituksia vuosilta 1967–1986*. Suom. A. Helle, V. Helmi-saari, J. Porttikivi & J. Vähämäki. Helsinki: Gaudeamus.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus*. Minneapolis: University of Minne-sota.
- Dreyfus, H.L. & Rabinow, P. (1982). *Michel Foucault. Beyond structuralism and herme- neutics*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ellwood, C., & Davies B. (2014). *Violence and the Moral Order in Contemporary Schooling: A Discursive Analysis*. Teoksessa Schott, R. M., & Søndergaard, D. M. *School bullying: New theories in context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eskola, Jari (2006). Kaksi tapaa kirjoittaa tutkimusta. *Kasvatus* 3/2006, 292-300.
- Foucault, Michel (2005/1969). *Tiedon arkeologia*. Käänt. Tapani Kilpeläinen. Tampere: Vas- tapaino.
- Foucault, M. (1991). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. Penguin, London.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: selected interviews and other writings 1972- 1977*. Toim. C. Gordon, englanniksi käänt. C. Gordon, L. Marshall, J. Mepham & K. Soper. New York: Pantheon books.
- Foucault. M. & Nivanka, E. (2005). *Tarkkailla ja rangaista*. Helsinki: Otava.
- Gallacher, L. & Gallagher, M. (2008). Methodological immaturity in childhood research? Thinking through “participatory methods”. *Childhood: Global Journal of Child Research* 15 (4), 499-516.
- Gordon, T. (2003). Aika-tila-polut fyysisessä koulussa. Teoksessa Gordon, T. & Lahelma, E. *Koulun arkea tutkimassa: Yläasteen erot ja erilaisuudet*. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto, 59-73.
- Gore, J. M. (1995). *Foucault’s Poststructuralism and Observational Education Research: A Study of Power Relations*. Teoksessa R. Smith & P. Wexler (toim.) *After postmodernism: education, politics and identity*. London: Falmer Press.
- Gutierrez, K., Rymes, B. & Larson, J. (1995). Script, Counterscript, and Underlife in the Classroom: James Brown versus Brown v. Board of Education. *Harvard Educational Re- view* 65(3), 445-470.
- Guttorm, H. (2014). *Sommitelmia ja kiepsahduksia. Nomadisia kirjoituksia tutkimuksen tule- misesta ja ja käsityön sukupuolisopimuksesta*. Helsingin yliopisto: Käyttätymistieteiden laitoksen tutkimuksia.
- Hallett, C. & Prout, A. (2003). *Hearing the voices of children: Social policy for a new cen- tury*. London: Routledge Falmer.

- Harinen, P. & Suurpää, L. (2003). Nuoret kulttuurisessa välimaastossa. Teoksessa P. Harinen (toim.), *Kamppailuja jäsenyyksistä. Etnisyys, kulttuuri ja kansalaisuus nuorten arjessa*. Nuorisotutkimusseuran / Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 38. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Higgins, S., Hall, E., Wall, K., Woolner, P. & McCaughey, C. (2005). *The Impact of school environments: A literature review*. The Centre for Learning and Teaching. School of Education, Communication and Language Science. University on Newcastle.
- Hohti, R. (2016). *Classroom matters: Research with children as entanglement*. Väitöskirja. Helsinki: University of Helsinki, department of teacher education.
- Hohti, R. & Karlsson, L. (2012). Kevätjuhla – koululaisena toimimisen rajat ja tilat. Teoksessa E. Pekkarinen, K. Vehkalahti & S. Myllyniemi (toim.), *Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä*. Nuorten elinolot vuosikirja 2012. Nuorisotutkimusverkosto: Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 131, tiede.
- Hohti, R. & Karlsson, L. (2014). Lollipop stories: Listening to children's voices in the classroom and narrative ethnographical research. *Childhood*, vol. 21(4), 548-562.
- Honkasalo, M-L. (2009). Grips and Ties: Agency, Uncertainty, and the Problem of Suffering in North Karelia. *Medical Anthropology Quarterly*. 23:1, 59-69.
- Hopkins, P. (2010). *Young People, Place and Identity*. Routledge, Lontoo.
- Howe, C. & Abedin, M. (2013). Classroom dialogue: A systematic review across four decades of research. *Cambridge Journal of Education* 43, 325-356.
- Huuki, T. (2018). Pojat ja (väki)valta kolmen metodologisen lähestymistavan valossa. Teoksessa A. Kivijärvi, T. Huuki & H. Lunabba (toim.), *Poikatutkimus*. Vastapaino.
- Hyvärinen, R., Riitaoja, A-L. & Särkelä, E. (2014). Peruskoulu samuuden, erilaisuuden ja toiseuden kokemuksen tilana. Teoksessa M. Gissler, M. Kekkonen, P. Känkänen, P. Muranen & M. Wrede-Jäntti (toim.), *Nuoruus toisin sanoen*. Nuorten elinolot vuosikirja 2014. Tampere: Juvenes Print – Suomen yliopistopaino Oy.
- Ikävalko, E. (2016). Vaikenemistä ja vastarintaa: Valtasuhteet ja toiminnan mahdollisuudet oppilaitosten tasa-arvosuunnittelussa. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Imms, W., Mahat, M., Byers, T. & Murphy, D. (2017). *Type and use of innovative learning environment in Australasian schools*. ILETC Survey 1. Melbourne: University of Melbourne, LEARN. Haettu osoitteesta: <http://www.iletc.com.au/publications/reports/> (Luettu 17.10.2019)
- Jackson, A. Y. & Mazzei, L. A. (2012). *Thinking with theory in qualitative research: Viewing data across multiple perspectives*. London: Routledge.

- Janhunen, K-M. (2013). Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana. Kuopio: Itä-Suomen yliopisto.
- Jantunen, T. & Haapaniemi, R. (2013). Iloa kouluun: avaimia kouluviihtyvyyteen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Järventie & Sauli (2001). Eriarvoinen lapsuus. Helsinki: WSOY.
- Kallio, K. P. (2010). Lasten ja nuorten epäsuoran kohtaamisen etiikka. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen, K. Vehkalahti (toim.), Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 101. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Kallio, K. P. (2006). Lasten poliittisuus ja lapsuuden synty. Keho lapsuuden rajankäynnin tilana. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Karimäki, R. (2012). Leikitäänkö yhdessä? Tyttöjen ja poikien yhteinen ja erillinen leikint maailma. Teoksessa: L. Karlsson & R. Karimäki (toim.), Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Karlsson, L. (2012). Lapset toimivat – aikuiset valistavat: lasten kertomuksia syömisestä. Teoksessa L. Karlsson & R. Korkiamäki (toim.), Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Karlsson, L. (2006). Lapset tiedon ja kulttuurin tuottajina. Teoksessa S. Hänninen, J. Karjalainen & T. Lahti (toim.) Toinen tieto: kirjoituksia huono-osaisuuden tunnistamisesta. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Kattilakoski, R. (2018). Koulun toimintakulttuuri avautuvissa oppimistiloissa. Etnografinen tutkimus uuteen koulurakennukseen muuttamisesta. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kiilakoski, T, Gretschel, A. & Nivala, E. (2012). Osallisuus, kansalaisuus, hyvinvointi. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa. Helsinki: Nuorotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 118, 9-33.
- Kiilakoski, T. (2017). ”Niillähän se on se viimeinen sana” – nuoret osallisuudestaan yläkoulussa. Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen (toim.), Toiveet ja todellisuus. Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kiilakoski, T. (2014). Koulu on enemmän. Nuorisotyön ja koulun yhteistyön käytännöt, mahdollisuudet ja ongelmat. Julkaisuja 155. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Knif, L. (2017). Osallisuuden tilat kuvataidekasvatuksessa. Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen (toim.), Toiveet ja todellisuus. Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

- Kontturi, H. (2016). Oppimisen itsesäätelyn ilmeneminen ja kehittymisen tukeminen alakoulun oppimiskontekstissa. Tampere: Juvenes Print.
- Korkiamäki, R. & Kallio, K. P. (2014). Ystävyys tilallisen kiinnittymisen suuntaajana. *Alue ja ympäristö* 43:1, 16-33.
- Koski, L & Paju, P. (1998). Yksilöllisen moraalien paradoksi opetussuunnitelmassa. *Nuorisotutkimus* 4(16), 13-33.
- Krappala, M. (2004). Avoin tila lapsen ja aikuisen välillä. Teoksessa O. Sava & V. Vesänen-Laukkanen (toim.), *Taiteeksi tarinoitu oma elämä*. Jyväskylä. PS-kustannus.
- Kulmalainen, T. (2015) Tyttöjen kaverisuosio. Etnografinen tutkimus yläkoulun epävirallisista epävirallisista järjestyksistä. Väitöskirja. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. (2011). Oppimisen sillat vievät koulun kaikkialle. Teoksessa Pohjola, K. (toim.) *Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 33-50.
- Kurki, T. Ikävalko, E. & Brunila, K. (2016). Nomadinen tutkimus, kirjoittaminen ja tutkijuus. *Aikukasvatus* 36:2, 127-130.
- Lahelma, E. & Gordon, T. (2003). *Koulun arkea tutkimassa: yläasteen erot ja erilaisuudet*. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.
- Lahelma, E. & Gordon, T. (2007). Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. Teoksessa Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 17-38.
- Lanas, M. (2013). Lasten pyyntöjen kuuleminen tutkimuksessa. Teoksessa A-M. Puroila, S-L. Kaunisto & L. Syrjälä (toim.), *Naisen äänellä*. Professori Eila Estolan juhlakirja. Oulu: Oulun yliopisto.
- Laws, C. & Davies, B. (2000). Poststructuralist theory in practice: Working with "behaviorally disturber" children. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 13(3), 205-221.
- Li, Y. Y. (2017). Processes and dynamics behind whole-school reform. *American Educational Research Journal*, 54(2), 279-324.
- Lehtinen, E. & Kuusinen, J. 2001. *Kasvatuspsykologia*. Porvoo: WSOY
- Lempiäinen, K. (1997). Kohti liikkuvan naissubjektiuden teoriaa. *Naistutkimus* 2/1997, 2-15.

- Lenz Taguchi, H. & Palmer, A. (2013). A more 'livable' school? A diffractive analysis of the performative enactments of girls' ill-/well-being with(in) school environments. *Gender and Education*, 25(6), 671-687.
- Lenz Taguchi, H. (2010).). Going beyond the theory/practice divide in early childhood education. Introduction an intra-active pedagogy. Lontoo: Routledge.
- Leskisenoja, E. (2017).). Positiivisella kasvatuksella osallisuutta, hyvinvointia ja iloa koulutyöhön. Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen (toim.), *Toiveet ja todellisuus. Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Louhela-Risteelä, V. (2016). Kuuntelemista ja kuulluksi tulemista. Teoksessa L. Karlsson, A-M. Puroila & E. Estola (toim.), *Välkkeitä, valoja ja varjoja: Kertomuksia lasten hyvinvoinnista*. Oulu: N-Y-T-Nyt.
- Lund, R. (2007). At the interface of development studies and child research: rethinking the participating child. *Children's geographies* 5 (1-2), 131-148.
- MacLure, M. (2013). Classification or wonder? Coding as an analytic practice in qualitative research. In R. Coleman & J. Ringrose (Eds.), *Deleuze and research methodologies*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Manninen, S. (2010). ”Iso, vahva, rohkee – kaikenlaista”: Maskuliinisuudet, poikien valta-hierarkiat ja väkivalta koulussa. Oulu: Oulun yliopisto.
- Mauno, S. & Ruokolainen, M. (2005). Organisaatiokulttuurin yhteys henkilöstön työhyvinvointiin ja työasenteisiin. Teoksessa Kinnunen, U., Feldt, T. & Mauno, S. *Työ leipälajina: Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Meisalo, V., Sutinen, E. & Tarhio, J. (2000). *Modernit oppimisympäristöt*. Helsinki: Tietosanomama.
- Millei, Z. & Petersen, E.B. (2015) Complicating “student behavior”: Exploring the Discursive Constitution of ”Learner Subjectivities”. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 20 (1), 20-34.
- Myers, C. (2015). *Children, among other things: Entangled cartographies of the More-than-human Kindergarten classroom*. Dissertation. Kent State University.
- Mäkelä, T. & Helfenstein, S. (2016). Developing a conceptual framework for participatory design of psychosocial and physical learning environments. *Learning Environments Research*, 19(3), 411-440.
- Nelson, K. (1986). *Event knowledge: structure and function in development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Nordstrom, S. & Ulmer, J. (2017). Editorial: Postqualitative Curations and Creations. *Reconceptualizing Educational Research Methodology* 2017, 8(3) Special Issue.
- Norrena, J. (2013). Opettaja tulevaisuuden taitojen edistäjänä. ”Jos haluat opettaa noita taitoja, sinun on ensin hallittava ne itse.” Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Nuikkinen, K. (2009). Terveellinen ja turvallinen koulurakennus. Helsinki: Opetushallitus.
- Oikarinen-Jabai, H. (2015). Tilaa tekemässä: Suomalaiset somalinuoret pohtimassa ja tuottamassa audiovisuaalisia esityksiä. Teoksessa A. Arlander, H. Erkkilä, T. Riikonen & H. Saarikoski (toim.), *Esitystutkimus*. Helsinki: Patruuna.
- Ollikainen, T. (2012) Tyttöjen kaverisuosio ja luokkahenki koulussa. Teoksessa E. Pekkari-
nen, K. Vehkalahti & S. Myllyniemi (toim.), *Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä. Nuorten elinolot -vuosikirja 2012*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ollin, R. (2008). Silent pedagogy and rethinking classroom practice: Structuring teaching through silence rather than talk. *Cambridge Journal of Education* 38(2), 265-280.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Tampere: Juvenes Print, Suomen yliopistopaino.
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013. [http://www. finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287](http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287), haettu 10.8.2019.
- Paju, E., Salo, U-M., Guttorm, H., Hohti, R., Lappalainen, S., Mietola, R. & Niemi, A-M. (2014). Feministinen etnografia - Tietämistä ja tutkimista kasvatuksen kentillä. *Sukupuolen tutkimus–Genusforskning* 27: 4, 30-41.
- Paju, P. (2011). *Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura.
- Paju, E. 2013. *Lasten arjen ainekset. Etnografinen tutkimus materiaalisuudesta, ruumiillisuudesta ja toimijuudesta päiväkodissa*. Väitöskirja. Tampere: Juvenes Print.
- Petersen, E.B. & Millei, Z. (2016). Introduction. Teoksessa E.B Petersen & Z. Millei (toim). *Interrupting the Psy-Disciplines in Education*. Tampere: University on Tampere.
- Prout, A. (2005). *The Future of Childhood: Towards the Interdisciplinary Study of Children*. London: Routledge Falmer.
- Pyhtilä, M. (2005). *Kansainväliset situationistit: spektaakkelin kritiikki*. Helsinki: Like.
- Pösö, T. (2004). *Vakavat silmät ja muita kokemuksia koulukodista*. Helsinki: Stakes.
- Rabinow, Paul (1984) (toim.). *A Foucault Reader*. New York: Pantheon Books.
- Reich, W. (2007). Deliberative democracy in the classroom: A sociological view. *Educational Theory* 57(2), 187-197.
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. (2004). *Johdatus kasvatustieteisiin*. Juva: WSOY.

- Rose, N. (1999). Powers of freedom: Reframing political thought. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rutanen, N. (2012). Pienten lasten vuorovaikutuksen rakentuminen ja tulkinta. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.), Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Saarelainen, J. (2016). Avointen oppimisympäristöjen ääniolosuhteet. Diplomityö. Rakennustekniikan diplomi-insinöörin tutkinto-ohjelma. Tampereen teknillinen yliopisto.
- Saloviita, T. (2014). Työrauha luokkaan. (3. uud.painos). Juva: PS-kustannus.
- Sampson, T. D. (2012). Virality: Contagion theory in the age of networks. Minneapolis & London: University of Minnesota Press.
- Scanlan, B. (2016). Working conceptually with Deleuze and Guattari's philosophy in relation to children's artwork. HeKupu – the World. Special edition, Volume 4, Number 3, April 2016. New Zealand Tertiary College.
- Shield, B., Greenland, E. & Dockrell, J. (2010). Noise in open plan classrooms in primary school: A review, Noise & Health, Vol. 12(49), 225–234.
- Skeggs, B. (2001). Feminist Ethnography. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, L. Lofland & J. Lofland (toim.) Handbook of Ethnography. Lontoo: Sage.
- Stenvall, E., Korkiamäki, R. & Kallio, K P. (2015). Arjen moninaisuuden tavoittaminen tutustumisen kautta. Teoksessa J. Häkli, K-P. Kallio & R.Korkiamäki (toim.) Myönteinen tunnistaminen. Nuorisotutkimusverkosto: Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisuja 90. http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/myonteinen_tunnistaminen.pdf (Luettu 10.9.2019)
- St. Pierre, Elizabeth A. (2000). Poststructural Feminism in Education: An Overview. International Journal of Qualitative Studies in Education 13, 477-515.
- Strandell, H. 2010. Etnografinen kenttätyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseura ry.
- Strandell, H. & Forsberg, H. (2005). Kohti kurinalaista lapsuutta? Kysymys pienten koululaisten ilatpäivien (uudelleen) määrittelystä. Yhteiskuntapolitiikka 70:6, 610-623.
- Suutarinen, S. (2006). Yhteiskunnallinen keskustelu vähäistä Suomen peruskoulussa – oppilaitokset tukemaan keskustelevaa kansalaisuutta. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. . Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus, 63-98.

- Søndergaard, D. M. (2014). Social exclusion anxiety. Teoksessa R.M. Schott, & D.M. Søndergaard, School bullying: New theories in context. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tammi, T. (2017). Poliittinen prosessi ja demokratiakokeilujen tartunnat koulun arjessa. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopistopaino.
- Tammi, T. (2013). Democratic deliberations in the Finnish elementary classroom: The dilemmas of deliberations and the teacher's role in an action research project. *Education, Citizenship and Social Justice* 8(1), 73-86.
- Tammi, T. & Hohti, R. (2017). Lasten osallistuminen ja posthumanistinen ontologia: urittuvaa ja emergenttiä kartottamassa. *Kasvatus & aika* 11(1), 69-83.
- Tammi, T. Raisio, H. & Ollila, S. (2014). Oppilaitokset ja deliberatiivisen demokratian reunaehdot: Opiskelijoiden kokemuksia kolmesta kansalaisraadista. *Kasvatus* 45 (3), 228-241.
- Taylor, Charles (1992) *Multiculturalism and the Politics of Recognition*. Princeton: Princeton University Press.
- Tolonen, T. (2001). Nuorten kulttuurit koulussa: ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset (2.painos). Julkaisuja 19. Helsinki: Gaudeamus & Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusseura
- Vanhempainliitto. Suomen vanhempainliitto. <https://vanhempainliitto.fi/>
- Vandenbroeck, M. & Bouverne-de Bie, M. (2006). Children's agency and educational norms: A tensed negotiation. *Childhood* 13(1), 127-143.
- Vilmilä, F. (2016). Elämäntaitojen äärellä. Taidetyöpaja nuorten elämäntaitojen vahvistajana. Verkkojulkaisuja 102. Nuorisotutkimusverkosto: Nuorisotutkimusseura. https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/elamantaitojen_aarella.pdf (Luettu 5.10.2019)
- Watson, K. (2016). 'Inclusive' early childhood classroom. Teoksessa E. Petersen & Z. Millei. *Interrupting the psy-Disciplines in Education*.
- Ylitapio-Mäntylä, O., Vaattoavaara, V., Jauhiainen, A. & Lahelma, E. (2017). Feministinen kasvatusalan tutkimus: marginaalista osallisuuden vahvistajaksi. Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen (toim.), *Toiveet ja todellisuus. Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Yle-uutiset 16.5.2016. <https://yle.fi/uutiset/3-8879339> (Luettu 10.9.2019.)
- Youdell, D. & Armstrong, F. (2011). A politics beyond subjects: The affective choreographies and smooth spaces of schooling. *Emotion, Space and Society* 4 (2011) 144-150.

YK:n lapsen oikeuksien julistus. (1989). <http://www.unicef.org/crc/> (Luettu 14.9.2019).

Zembylas, M. & Fendler, L. (2007). Reframing emotion in education through lenses of parrhesia and care of the self. *Studies in Philosophy and Education* 26(4), 319-333.

Liite 1

Haastattelukysymyksiä 6-luokkalaisille. Haastattelut käytiin keskustelunomaisesti, ja kaikkia kysymyksiä ei esitetty kaikille haastateltaville, vaan ne toimivat pikemminkin keskustelun runkona.

Mitä haluaisit kertoa koulun uusista tiloista?

Mikä on suurin muutos aikaisempaan?

Miltä tuntui tulla uusiin tiloihin?

Ovatko uudet tilat vaikuttaneet työrauhaan?

Ovatko uudet tilat vaikuttaneet vuorovaikutukseen oppilaiden kesken?

Mikä on uusissa tiloissa parasta / mitä muuttaisit?

Onko koulussa rauhallisia työskentelytiloja tai kaipaatko sellaisia?

Oletko tutustunut tänä vuonna uusiin koulukavereihin?

Onko koulussa hyvä olla?

Mikä vaikuttaa koulussa viihtymiseen?

Ovatko koulun tilat mielestäsi kaikille tasa-arvoiset?

Millainen työskentelyilmapiiri koulussa on?

Oletteko laatineet tavoitteita opiskelun suhteen?

Tiedätkö, minkälaisia tavoitteita muutoksella on ollut?