

VALTA JA TIETO KOULUN TODELLISUUKSISSA
Etnografinen tutkimus luokkahuoneen vuorovaikutuksesta

Riikka Hohti

Pro gradu-tutkielma

Maaliskuu 2007

Soveltavan kasvatustieteen laitos

Helsingin yliopisto

Ohjaaja: Elina Lahelma

Sisältö

Johdanto

I OSA

- 1 Luokkahuoneen vuorovaikutus 7
 - 1.1 Tiedollisia ja yhteiskunnallisia ulottuvuuksia 7
 - 1.2 Muuttumaton luokkahuonevuorovaikutus? 10
 - 1.3 Luokkahuonevuorovaikutus moniulotteisena ja kompleksisena ilmiönä 12
- 2 Valta toimii: valtasuhteet 15
 - 2.1 Instituution valta 15
 - 2.2 Valta ja tieto 17
 - 2.3 Ruumis ja mieli 18
- 3 Tutkimuksen teoriataustaa. Kokonaisvaltainen lähestymistapa. 19
 - 3.1 Feministinen poststrukturalismi 21
 - 3.2 Etnografia 24
 - 3.3 Kohti lapsen todellisuutta ja tietoa – sadutus 26
 - 3.4 Tutkimuksen teoreettinen ja metodologinen paikantuminen: yhteenveto 29
- 4 Tutkimuksen tehtävä ja tutkimuskysymykset 31
- 5 Tutkimuksen käynnistyminen: kenttä 33
 - 5.1 Kentälle pääsy ja havainnointi 33
 - 5.2 Aineistot 38
 - 5.3 Analyysin suuntia 38

II OSA

- 6 Kertomuksia luokasta 41
 - 6.1 Kuka puhuu? 41
 - 6.2 Opettajan kertomus luokasta 43
 - 6.3 Lasten kertomukset luokasta 51
- 7 Luokkahuone oppimisympäristönä: todellisuuden monikerroksisuus 61
 - 7.1 Miten opitaan 61

7.2	Diskurssien päällekkäisyys	65
7.3	Yhteenveto	66
8	Käyttätymispalkinto	67
8.1	Kevätjuhlaharjoituksia	67
8.2	Käyttätymisen opetussuunnitelma: millainen minä olen?	69
8.3	Tikkarisadut	73
8.4	Yhteenveto	77
9	Aistiharjoitus	78
9.1	Luokkahuoneen puhe vallan ja tiedon kuvastajana	79
9.2	Skripti	82
9.3	Skripti, vastaskripti ja "kolmas tila"	84
9.4	Yhteenveto	88
10	Iris ja utopiat. Vallan tilojen ja positioiden tarkastelua.	89
10.1	Luokkahuone ja utopiakoulu vallan ja tiedon tiloina	90
10.2	Sadun tila ja tieto	94
10.3	Iriksen satu	97
10.4	Tyttöjen väliset ystävyudet valtasuhteiden tiloina	98
10.5	Yhteenveto	102
11	Lopuksi	102
11.1	Tutkimuksen uskottavuus, laatu ja todentuntu	103
11.2	Hankauskohdat ja kritiikin eettisyys	104
11.3	Tutkimuksen tarkastelua	107
11.4	Päätelmiä	113
	Lähteet	116
	Liite	122

Johdanto

Otan tässä pro gradu -työssä tehtäväkseni huomata, ymmärtää ja sanallistaa valtaa luokkahuoneessa. Näen tarpeen tähän tehtävään nousevan kokonaisvaltaisesta murroksesta, joka koskee samanaikaisesti useita hierarkkisia rakenteita niin yksityiselämässä kuin yhteiskunnassakin. Myös lapsen ja aikuisen välisessä suhteessa on tapahtunut muutoksia, jotka voi tiivistää siten, että lapsen kohdistuneen kuuliaisuuden vaatimuksen tilalle on astunut aikuisiin kohdistuva vaatimus siitä, että lasta on kuultava häntä itseään koskevissa asioissa (YK:n Lapsen oikeuksien sopimus, 1989). Sen lisäksi, että sukupolvisopimus (Korhonen 2003) on kokenut perusteellisen muutoksen, ovat myös käsitykset tiedosta ja tietäjäyydestä murroksessa (Hakkarainen & Lonka 2000, St. Pierre 2001, Hakala & Hynninen 2007, tulossa). Tämän tutkimuksen lähtökohtana on myöntää kasvatuksen kentän monimutkaistuminen ja ottaa tämä monimutkaisuus todesta. Tutkimukseni teoreettinen apuväline, poststrukturalismi, tarjoaa mahdollisuuden lähestyä luokkahuonevuorovaikutusta moniulotteisena, kompleksisena ilmiönä tutkien niitä jännitteitä ja kerrostumia, joita eri aikoina voimakkaasti vaikuttaneet diskurssit tähän aikaan ja paikkaan tuovat (Davies 1993, 11).

Valta on tutkimuskohteena kaikkialla oleva, piiloutuva ja abstrakti, mutta toisaalta luokkahuoneen sanoissa ja teoissa konkreettisesti toteutuva asia. Vallan havainnoiminen erilaisten tiedon muotojen yhteydessä (Foucault 1980) auttaa paikantamaan sitä koulukontekstissa. Valta liittyy siihen, minkälaista ja kenen tietoa koulu hyväksyy ja toivoo, mitä kulttuurisia kertomuksia vahvistaa tai vaimentaa. Vallasta kertoo se, miten hyvin tai huonosti työpaikoilla, parisuhteissa ja kouluissa voidaan. Vallasta on kysymys silloin, kun opettaja tulee toimineeksi autoritäärisesti, vaikka hän periaatteessa haluaisi ottaa jokaisen oppilaan subjektina huomioon. Valta liittyy siihen, millaiseksi tyttö- tai poikaoppilaaksi lapset itsensä käsittävät – mutta myös siihen, miten tutkija tätä kaikkea katselee ja kenen kertomusta kuuntelee (Gordon, Holland, Lahelma & Tolonen 2005). Tutkimukseni liikkuu kahdella tasolla: yhdellä tasolla valtaa havainnoiden ja valtaa sisältäviä tilanteita tulkiten, toisella kysellen, miten valtaa oikeastaan voi ja kannattaa tutkia, kun kontekstina on kompleksinen luokkahuonetodellisuus. Tutkimuskohteen, peruskoulun ensimmäisen luokan, valinnassa vaikuttaa oma taustani: olen tuleva luokanopettaja, joka tuntee opettajan position liittyvien eri suuntiin osoittavien

diskurssien aiheuttaman ristiriidan. Mutta kuten Bronwyn Davies (1993, xii) omassa tutkimuksessaan, olen minäkin tässä tutkimuksessa läsnä monena: 1970- 80-luvun koulutyttönä ja viuluoppilaana, äitinä, naisena, kyseenalaistavasta katsantokannasta voimaa saavana opettajaopiskelijana. Taustani näkyy myös siinä, että vaikka tutkimukseni on kriittistä koulututkimusta, kirjoitan sitä kuitenkin myös opettajayleisölle mielessäni konkretia ja halu ymmärtää koulun asettamia toiminnan ehtoja.

Etnografinen tutkimukseni on lähtenyt liikkeelle edellä kuvatusta ristiriidasta ja ihmettelystä. Vallan käsittämisen lähtökohtana toimii Michel Foucault'n dynaaminen valtakäsitys (Gore 1995). Feministinen poststrukturalistinen ajattelutapa (Davies 1993, 1994; Skeggs 2001) yhdessä etnografisen tutkimuksen tekemisen tavan kanssa mahdollistaa ilmiön tutkimisen tiettyyn aikaan ja paikkaan sidottuna, mutta kuitenkin monikerroksista todellisuutta heijastavana ilmiönä. Olen kiinnostunut siitä, minkälaisia valtasuhteita luokkahuoneen eri toimijoiden kokemat todellisuudet sisältävät.

Monikerroksisuus tai moniulotteisuus tarkoittaa tutkimuksessani sitä, että omasta todellisuudestani käsin tapahtuvan havaitsemisen ja tulkitsemisen lisäksi pyrin kuvaamaan myös tulkintoja ja kertomuksia, joita luokkahuoneen eri toimijat esimerkiksi sadutusmenetelmän (Karlsson 2005) avulla voivat tuottaa. Samalla saan tilaisuuden pohtia koulun tiedon luonnetta sekä sitä, millaisia tietäjän positioita ja tiloja tiedolle koulusta voi löytää.

Tutkimuksen rakenne

Jaan tutkimuksen kahteen osaan. Ensimmäisessä osassa kuljetaan tutkittavana olevien ilmiöiden kautta kohti tutkimusongelmaa (luvut 1 ja 2). Esittelen myös tutkimuksen metodeja ja teoriataustaa (luku 3) sekä tutkimuskysymykset (luku 4). Kuvaan ensimmäisen osan lopuksi tutkimuksen kenttävaihetta eli aineiston keräämisen vaihetta sekä sitä, miten aineistoa lähdin katselemaan (luku 5).

Toinen osa sisältää analyysiä ja tulkintaa. Siinä siis vastataan ensimmäisessä osassa rakennettuihin tutkimuskysymyksiin. Luvussa 6 analysoin tutkittavana olevan luokkahuoneen todellisuuksia eri toimijoiden näkökulmista narratiivisesti. Luvussa 7 tarkastelen luokkahuonetta oppimisympäristönä, jonka kautta avautuvat koulussa

vaikuttavat kerrokselliset ja jännitteiset diskurssit. Luvut 6 ja 7 muodostavat tavallaan puitteet tai taustan luvuille 8, 9 ja 10. Näitä lukuja olen kutsunut tutkimuksen aikana nimellä ”papupata”. Kussakin niistä esitellään tapahtumasarja tai episodi, joka toimii tulkinnan ja analyttisen keskustelun lähtökohtana. Luvussa 11 tarkastelen tutkimusta ja esitän kokoavasti sen tuottamia näkökulmia.

I OSA

1 Luokkahuoneen vuorovaikutus

Luokkahuoneen vuorovaikutuksessa kohtaavat lapset ja lapsiammatillaiset. Tässä tutkimuksessa käsitellään näitä kasvatusympäristössä tapahtuvia arkisia kohtaamisia. Luokkahuoneen tilanteet tapahtuvat tietyssä ajassa ja paikassa, mutta ne kantavat mukanaan monenlaisia kulttuurisia, historiallisia ja tiedollisia ulottuvuuksia. Tällaisia ulottuvuuksia ovat esimerkiksi käsitykset lapsesta, käsitykset kasvatuksesta ja käsitykset opettajasta kasvatuksen ammattilaisena. Kulkuni kohti luokkahuonetta alkaa näiden ulottuvuuksien kautta.

1.1 Tiedollisia ja yhteiskunnallisia ulottuvuuksia

Käsitykset lapsuudesta ja lapsen asemasta eivät ole aina ja kaikkialla olleet samat. Allison James ja Alan Prout (1990, 218) näkevät käsitykset lapsuudesta aikaan ja paikkaan sidottuina sosiaalisina konstruktioina. Heidän mukaansa jokainen aikakausi tuottaa oman versionsa lapsuudesta, ja jokainen näistä versioista jatkaa elämäänsä joko näkyvänä tai pinnanalaisena vivahteena uusissa lapsuuskäsityksissä. Tämä ajattelutapa auttaa ymmärtämään sen, miten on mahdollista, että seuraava John Locken vuonna 1693 teoksessaan *Some Thoughts concerning Education* esittämä kuvaus lapsesta tabula rasana tuntuu oudolla tavalla pätevän tänäkin päivänä, vaikka "tietomme" oppimisesta onkin jo aivan toinen.

Ajattelen lapsen sielun veden tavoin yhtä herkästi johdettavissa niin toiseen kuin toiseenkin suuntaan - - Lapsen mieli on ahtaasti rajoittunut ja heikko sekä tavallisesti kykeneväinen vastaanottamaan vain yhden ajatuksen kerrallaan - - Kasvattajan tehtävänä on antaa sielulle oikea suunta, koska hän, joka ei nuorena totu alistamaan omaa tahtoaan muiden järkeen, tuskin kuuntelee tai alistuu omaan järkeensä siinä vaiheessa, jolloin hän on riittävän vanha käyttämään sitä - - Mitä nuoremasta lapsesta on kyse, mitä vähemmän järkeä hänellä itsellään on, sitä

vähemmän saa antaa periksi hänen haluilleen. Lapsilta puuttuu arviointikyky, he tarvitsevat rajoituksia ja kuria.

(teoksessa Riihelä 1996, 60)

Tämän kirjoituksen julkaisemisen aikoihin, 1600-luvun loppupuolella, alkoi muotoutua lapsuus nykyaikaisena eurooppalaisena käsitteenä. Kuten Monika Riihelä (1996, 19) kirjoittaa, alettiin lapset tällöin käsittää omana ikäryhmänään, jolla oli aikuisista erottuvia ominaisuuksia. Lapsia alettiin pitää vaillinaisina aikuisina, jotka hyötyvät kasvatuksesta. Kehitys johti pikkuhiljaa siihen, että kasvatusta alettiin nähdä paitsi hyödyllisenä myös tarpeellisenä – välttämättömänä. Newtonin havainnot mekaanisten ilmiöiden ennustettavuudesta vaikuttivat siihen, että kasvatustieteestäkin kehittyi ennustusvoimainen tiede. Käsitystä lapsen kehityksen syy-seurausluonteisuudesta ei juuri horjuttanut mikään ennen uusien oppimiskäsitysten esiintuloa 1900-luvulla (Riihelä 1996, 19.) Niiden alkuna olivat Lev Vygotskin (1896-1934) havainnot siitä, että lapsen toiminnassa jokainen toimintamuoto esiintyy ensin sosiaalisella, ja vasta sen jälkeen psykologisella tasolla. Vygotskilainen traditio on mahdollistanut sen, että oppimista ja opetusta tarkasteltaessa on huomioitava vuorovaikutuksen keskeinen merkitys. Vähitellen on myös pystytty ottamaan askeleita irti asetelmasta, jossa opettajalla on subjekti- ja lapsella objektiasema. Näkemys lapsesta oman tietonsa aktiivisena konstruoijana on saavuttanut meidän yhteiskuntamme koulua koskevat asetukset 90-luvulta alkaen.

Kasvatusta perustuu käsitykseen, että ihmisen kehitys hyötyy arvotietoisesta ohjauksesta (Puolimatka 1999, 223). Länsimaisissa yhteiskunnissa suuri osa kasvatuksesta on uskottu kasvatukseen tarkoitetuille instituutioille. Näiden instituutioiden yhteiskunta toivoo kasvattavan yksilöistä yhteiskunnan jäseniä ja jatkavan ja uudistavan yhteiskunnan kulttuurisia traditioita. Kouluinstituutioiden tehtävät ja painoarvo ihmisten elämässä ovat olleet tiukasti sidoksissa kuhunkin yhteiskunnalliseen aikaan. Suomessa on koulu tai koulutus merkinnyt ihmisten elämässä lyhyttä episodista ennen oikeaan elämään astumista melkein peruskoulun tulon (1970-luvulla) saakka. Siitä tähän päivään saakka kehitys on maassamme kulkenut voimakkaasti kohti koulutusyhteiskuntaa (Luukkainen 2002, 134.) Kaikille yhteisen peruskoulun lisäksi koulutus ja elinikäinen oppiminen määrittävät ihmisten elämänkulkua voimallisemmin kuin koskaan ennen. Myös lapset viettävät aikaansa erilaisissa instituutioissa tehtäviinsä koulutettujen lapsiasiantuntijoiden kanssa enemmän kuin koskaan. Kasvatusta keskustellaan. Peruskoulun

opetussuunnitelman perusteiden mukaan koulun tehtävänä on tukea koteja kasvatustyössä (OPH 2004). On kuitenkin olemassa syytöksiä vastuun sysäämisestä toisen harteille, puolin ja toisin.

Koulutuksella voidaan nähdä olevan funktioita, perustehtäviä, jotka liittyvät koulutuksen yhteiskunnalliseen asemaan. Näistä perustehtävistä tärkeimpinä Ari Antikainen, Risto Rinne ja Leena Koski (2000, 137-138) mainitsevat seuraavat. Kvalifiointi (koulutus tuottaa tietoja, taitoja, kykyjä ja osaamista; koulutuspolitiikassa korostunut tavoite), valikointi (koulu seuloa ikäluokkaa sijoittaen kunkin "kykyjään vastaavalle paikalle"), integroititehtävä (yhteiskunnan ehyden säilyttäminen ja jatkuvuuden turvaaminen) sekä varastointi (koulutuksen piirissä voidaan "säilyttää" työvoimaa tulevia tarpeita varten; toisaalta lasten varastoiminen kouluihin vapauttaa vanhemmat työntekoa varten). Luukkainen (2002, 203) mainitsee lisäksi muun muassa kulttuurin siirtämisen ja kehittämisen funktion sekä nykyaikana korostuvan funktion: elämässä selviytymiseen varustamisen.

Havaintoluokkani lapset kuvasivat haastattelussa koulun tehtävää näin:

RH: Miksi koulussa ollaan? Mikä on koulun perustehtävä?

Pojat: Oppia! Oppia kaikkea! Muuten mä en osais mitään: en lukea – eiku osaisin.

En äidinkieltä... Tapella. En osais ees oppia mitään. Että voisi oppia kaikkea.

Oppia eri asioita.¹

Marjo Vuorikoski huomauttaa (2003, 18), että koulutus nähdään usein neutraalina positiivisena hyödykkeenä, jota halutaan vain lisää ja lisää. Kuitenkin koulutuksella on myös raadolliset puolensa, jotka paljastuvat esimerkiksi koulutuskoneisto-metaforan kautta. Ihmiset, joita koulun asetuksissa tuetaan kasvamaan tasapainoisiksi yksilöiksi yhteisöissään, ovat yhteiskunnalle myös massaa ja pääomaa, jota käsitellään suunnitelmallisesti.

Opettajan työssä yhteiskunnallinen taso näkyy kahdella tavalla. Ensinnäkin opettajan kautta toteutuu yhteiskunnan tarkoittama ja virallisissa ja epävirallisissa säädöksissä ja

¹ Kaikki otteet kenttämuistiinpanoista tai haastatteluista esitetään tässä tutkimuksessa kursivilla ja sisennettyinä. Henkilöiden nimet sekä asiasisällön kannalta merkityksettömiä seikkoja on muutettu tunnistamisen estämiseksi. Kolmella perättäisellä ajatusviivalla (- - -) kuvataan tekstin osaa, joka tässä yhteydessä hypätään yli.

normeissa määrittämä kasvatustehtävä. Toisaalta yhteiskunta on kouluttanut opettajan asiantuntijaksi, jonka pätevyys on tieteellisesti kvalifioitua. Vuorikosken (2003, 34) mukaan tieteellisen asiantuntijan tunnusmerkkejä ovat specialisoitunut kieli- ja käsitejärjestelmä, teknisen pätevyyden korostaminen, työn välinearvon lisääntyminen ja tunneneutraalius asiakassuhteessa.

RH: ”Miten sä koet, et onks sun koulutus antanu hyvät eväät tähän tehtävään missä sä tällä hetkellä olet? Ja mistä sulle on ollu hyötyä eniten?”

Opettaja: ”Joo - - - niin et on käyny pedagogisen koulutuksen niin mun mielestä se antaa eväät kyllä, on sitte peruskoulun puolella, yläasteella, ammatillisella, aikuiskoulutuksen puolella, kaikille näille alueille. - - - Tietysti ikä ratkaisee, ja pitää opettajana tietää se taso missä oppilaat on, lähtötaso, aikaisemmat kokemukset, ja sitte pitää pystyä taas niitä nivomaan opetussuunnitelman tavoitteisiin ja näin. Mutta, et oonko saanu eväät niin omasta mielestäni olen, niinku pedagogisen koulutuksen puolesta ihan kyllä, - - -”

Opettajat ovat tavoitelleet ammattikunnalleen lääkärin tai juristin ammatteihin vertautuvaa professioasemaa. Tähän liittyen opettajankoulutuksessa rakennetaan mielikuvaa koulusta luonnollisena, yhteiskunnallisen vallankäytön ulkopuolella olevana instituutiona, jossa didaktis-psykologiset asiantuntijat työskentelevät kaikkien parhaaksi (Simola 1996, 107-110). Profiopyrkimyksiä voi tarkastella myös vastuun kannalta. Ei ehkä ole aivan kuvittelematonta, että opettajat valmistuessaan vanhoisivat virkavalan: lupaan yrittää kaikkeni, jotta oppilaani saavuttaisivat opetussuunnitelman perusteissa määritellyn hyvän osaamisen tason.... Kouluinstituutiolla on siis yhteiskunnallisia tehtäviä, jotka vaikuttavat koulun sisältämään vuorovaikutukseen ja määrittävät sitä muun muassa yllä mainittujen käsitysten kautta. Tämän tutkimuksen ajatuksena on, että näiden usein tieteelliseen neutraaliuteen piiloutuvien funktioiden näkyväksi tekeminen on osa koulun arkisten tilanteiden ymmärtämistä valtasuhteiden näyttämöinä.

1.2 Muuttumaton luokkahuonevuorovaikutus?

On ilmeistä, että koululuokassa toimiminen on sen luonteista, että lisääntynyt ymmärrys ei johda suoraviivaisesti parantuneeseen toimintaan. Inhimillinen vuorovaikutus on niin

monitahoista, ruumiiseen, mieleen, omaan ja kulttuurin historiaan sekä omiin ja instituution käytänteisiin ankkuroitunutta, että sen käsittäminen ja alistaminen muutoksille on yksittäiselle toimijalle vaikeaa. Tästä osoituksena ovat muun muassa luokkahuonetutkimukset, joissa on käynyt ilmi, että progressiiviseen opetukseen sitoutuneet opettajatkin ajautuvat vuorovaikutuksessaan toistuvasti autoritäärisiin malleihin (esim. Gore 1995). Pasi Sahlberg kirjoittaa (1998, 10), että huolimatta voimallisista kehittämishankkeista ja muuttuneista opetussuunnitelmista luokkahuonevuorovaikutus näyttää pysyvän sitkeästi samanlaisena. Sahlberg arveleekin (1998, 13), että yksi syy uudistusten epäonnistumisten yleisyyteen saattaa olla se, että niissä ei kiinnitetä riittävästi huomiota opettaja-oppilas-vuorovaikutussuhteen muuttamiseen.

Koulun muutosvastaisuus on ollut monien eri tavoin painottavien koulututkijoiden huolena. Useimmiten uudistuksissa on kysymyksessä halu parantaa oppimisen tehokkuutta. Tässä tutkimuksessa koulua ei tutkita ainoastaan oppimisen kannalta, vaan inhimillisen elämän tyysijana, josta löytyy niin hyvin- kuin pahoinvoinninkin mahdollisuuksia. Näillä ulottuvuuksilla on puolestaan vaikutusta myös siihen, millaista oppimista ja kasvamista koulussa tapahtuu.

Anna Rainio (2002, 20) tarkastelee tutkimuksessaan koulua tietotyön paikkana. Luokkahuoneen vuorovaikutuksen muuttamisen tarve on yhteydessä muuhun yhteiskunnalliseen elämään, jossa tiedon luonne on nopeasti muuttumassa. Tarpeellisimpia tiedollisia välineitä eivät enää ole toistamisen ja kopioimisen kautta tapahtuvan tiedon keräämisen taidot, vaan esimerkiksi valikoivat tiedon hankkimisen ja soveltamisen taidot (Rainio 2002, 20, 23). Ongelmaksi muodostuu se, että koulun tieto hahmottuu yksittäisiksi tehtäviksi ja harjoituksiksi. Rainio sanoo Lehtiseen (1989, 16-28) viitaten, että perinteisen kyselevän opetuspuheen ongelmana tiedon kannalta on se, että kyselijänä on se, jolla kokonaiskuva jo on, kun taas vastaajalle tuo kokonaisuus saattaa hahmottua katkelmallisesti, varsinkin kun koulun käytännöissä ensisijaisena tavoitteena on vastaustilanteessa onnistuminen. Koulun vuorovaikutuskäytännöillä on siis vaikutusta siihen, että tieto hahmottuu sirpalemaisena, "koteloituu" ja jää vaille relevanttia käyttötarkoitusta käytännön toiminnan kannalta (Rainio 2002, 23-24; siirtovaikutuksesta eli transferista ks. Rauste-von Wright ym. 2003, 124-136). Kuten Rainio (2002, 54) toteaa, koulun muutosvastaisuutta pidetään jo luonnollisena ja pysyvänä ilmiönä. Hänen mielestään juuri se, että puhutaan koulun muutosvastaisuudesta tai koulun toimintatavoista

väistämättömyyksiä, on esimerkki siitä, että tietoa ei ole totuttu pitämään inhimillisesti tuotettuna ja sitä kautta muutettavana.

1.3 Luokkahuonevuorovaikutus moniulotteisena ja kompleksisena ilmiönä

Luokkahuoneen vuorovaikutuksessa joutuu kohtaamaan ennustamattoman ja monimutkaisen todellisuuden. Yhden luokkahuoneen hyvät käytännöt eivät ole varmoja vinkkejä toiseen. Useat opettajat toteavat koulutuksen antaneen hyvin vähän eväitä luokkahuonetodellisuudessa toimimiseen. Jokainen luokkahuone on myös niin oma maailmansa, että esimerkiksi vertaileva tutkimus koskien luokkahuonevuorovaikutusta on haasteellista ja usein epämielikästä (Riihelä 1996, 40). Mistä perimmältään johtuu luokkahuoneen vuorovaikutuksen kaltaisen ilmiön ymmärtämisen ja muuttamisen vaikeus? Vastaus saattaa löytyä kulttuurimme maailmankuvaan juurtuneista perusoletuksista, jotka vaikeuttavat monitahoisen ilmiön tutkimista. Sahlberg (1998, 27-28) puhuu mekanistisesta maailmankuvasta, jonka alkuna olivat Kopernikuksen, Galilein ja Newtonin luonnontiedettä mullistaneet teoriat uuden ajan alussa. Keksijöiden muotoilemat luonnonlait sisälsivät oletuksen, että maailmankaikkeus toimii loogisen koneen tavoin, ja koneen rakenne ja toimintaperiaatteet voidaan paljastaa matemaattisen päättelyn avulla. Tämän uskon vaikutus näkyy tänäkin päivänä ihmistieteissä. Sahlbergin esimerkkinä ovat Tylerin (1949) muotoilemat opetussuunnitelmateorian neljä peruskysymystä. Niiden mukaan pitää (1) määritellä opetuksen tavoitteet täsmällisesti, (2) valita sellaiset menetelmät, joiden avulla nämä tavoitteet saavutetaan, (3) järjestää opetus tehokkaasti sekä (4) arvioida tavoitteiden saavuttamista. Opetuksen suunnitteleminen tällä tutulta kuulostavalla tavalla toteuttaa voimakkaasti kartesiolaisia perusoletuksia (Sahlberg 1998, 30). Tavoiteltavat tulokset määritellään deterministisesti etukäteen, ja kausaalisuusperiaatteen mukaisesti oletetaan, että tietty syy aiheuttaa aina tavoitellun vaikutuksen. Koko oppimisprosessi on redusoitu opetus-oppiminen-suhteeseen, ja prosessi hahmotetaan lineaarisena. Kaikki eivät ole hyväksyneet tämänkaltaisia mekanistisia opetussuunnitelmäkäsityksiä. Esimerkiksi progressiivisen pedagogiikan kehittäjä John Dewey (1859-1952) oli sitä mieltä, että koulutuksen kenties haitallisim harha on se, että oppilas oppisi sitä mitä hänelle opetetaan (Sahlberg 1998, 34). Koulun historiassa samoin kuin tämän päivän opettajankoulutuksessa vaihtoehdot ovat jääneet kuitenkin marginaaliin.

Luokkahuonevuorovaikutusta voinee pitää samalla tavalla monimutkaisena ilmiönä kuin ympäristökysymyksiä. Risto Willamo (2006, 37) etsii sopivaa termiä, joka kuvaisi ympäristökysymysten poikkitieteellistä, monitahoista, monia elämän alueita koskettavaa luonnetta parhaiten. Hän ei ota käyttöön paljon käytettyä sanaa ”monimutkainen”, koska se herättää mielikuvan hankalasta, vaan päätyy ”moniulotteiseen”. Willamon mukaan moniulotteisia ovat tarkastelukohteet, joiden olemusta (rakennetta ja toimintaa) määrääviin mekanismeihin oletetaan vaikuttavan huomattavan paljon merkittäviä sisäisiä ja ulkoisia vuorovaikutuksia. Kohde myös näyttäytyy erilaisena, jos sitä tarkastelee eri näkökulmista. Sen vuoksi monien näkökulmien rinnakkainen käyttö, useiden erilaisten ”kuvien” tarkasteleminen on tärkeää moniulotteisen kohteen ymmärtämisen kannalta (Willamo 2006, 37.) Pidän luokkahuonevuorovaikutusta edellä kuvatulla tavalla moniulotteisena tarkastelukohteena.² Samoin kuin ympäristöongelman kuten haposateen tarkasteleminen ympäröivään todellisuuteen liittyvistä vuorovaikutuksista erotettuna on epämielikästä, voivat monet luokkahuonevuorovaikutukseen liittyvät vaikutusyritykset kärsiä siitä, että osatekijöihin yritetään vaikuttaa irrallisina huomioimatta niiden sijaintia monien vuorovaikutusten verkostossa. Esimerkkinä tästä voi tarkastella oppilaan tuottamaa vastausta tiettyyn kysymykseen. Oppilaan luokkahuoneessa lausumaa vastausta opettajan kysymykseen pidetään tavallisimmin sen osoituksena, miten hyvin tai huonosti oppilas ”osaa”. Jos kuitenkin ryhtyy avaamaan esimerkiksi sitä, mitkä ovat juuri tietyn yksilön tietyn vastauksen taustatekijät ja vaikutukset, laajenevat ulottuvuudet nopeasti. Sosiaalisessa tilanteessa pärjääminen, luokkahuonekeskustelukaavan myötäileminen tai sen vastustaminen, omaan sukupuolitettuna subjektina omaksuttuun toimintatapaan sulautuminen tai sen haastaminen, yhteyden luominen joihinkin, erottautuminen joistakin – kaikki nämä kertomukset voivat olla tosia ja samalla tavalla luokkahuoneen toimintaan vaikuttavia kuin oppimisen ulottuvuudella tarkasteltavat tekijät. Edelleen näiden kertomusten, eri näkökulmien tarjoamien ”kuvien”, huomiotta jättäminen voi jättää todellisuudesta syntyvän kuvan puutteelliseksi, minkä seurauksena vaikutusyritykset rakentuvat heiveröiselle pohjalle.

² Tutkimuskohteeni moninaisuutta ja kompleksisuutta lisää se, että mukana ovat lapset. Päiväkodissa etnografiaa tehnyt Sirpa Lappalainen (2007, tulossa) sanoo, että lasten yhteiskunnallisesta asemasta - vajaanvaltaisuudesta ja huolenpidon ja suojelun kohteena olemisen asemasta - johtuen lapsia sisältävien yhteisöjen valtasuhteiden kudelmasta muodostuu vielä monimutkaisempi, kuin jos tutkittaisiin aikuisten, täysivaltaisten yhteisöjä.

Sen lisäksi, että tutkimuskohteeni, luokkahuonevuorovaikutukseen kytkeytyvä valta, näyttäytyy tässä tutkimuksessa moniulotteisena ilmiönä, voi sitä pitää myös kompleksisena ilmiönä. Kompleksisuustiede ja siihen liittyen kaaosajattelu on tuonut ymmärrystä monille aiemmin selittämättöminä pidetyille elämän alueille. Esimerkiksi satunnaisen tuntuiset vaihtelut, lähtöarvoherkkyys ja epälineaarinen toimintatapa ovat piirteitä, jotka aiemmin pyrittiin ”siivoamaan” tieteessä selittämättöminä sivuun. Kaaos ei tässä yhteydessä tarkoita sekasortoa, vaan epäjärjestyttä, joka on samalla erityinen järjestyksen muoto, kompleksinen järjestys (Willamo 2006, 72.) Brent Davis ja Dennis Sumara (2005, 309-310) esittävät, että luokkahuonetta kannattaisi tarkastella kompleksisena kohteena, jolle on tyypillistä esimerkiksi se, että yhden tason ilmiön avulla ei voida kuvata tai selittää seuraavan tason ilmiöiden kompleksista kokonaisuutta. Siten ymmärrystä luokkahuoneen sisältämän inhimillisen vuorovaikutuksen luonteesta ei myöskään voi palauttaa esimerkiksi tietoon siitä, miten hermosolut aivojen tasolla toimivat. Kaaosajattelun tyypilliset piirteet, lähtöarvoherkkyys ja epälineaarinen toimintatapa luonnehtivat tajuttavasti esimerkiksi säätä, pörssikursseja tai ihmismieltä. Willamo (2006, 74) sanookin, että käytännössä kaikki ympäristön todelliset systeemit ovat kompleksisia, epälineaarisia ja dynaamisia, kun taas lineaarisia systeemejä voi pitää idealisointeina, joita löytyy oppikirjoista. Pyrin tässä tutkimuksessa nostamaan esiin epälineaarisen hahmottamisen vaihtoehtoja esimerkiksi eri toimijoiden kokemien todellisuuksien ja kertomusten kautta jo siksi, että lineaarisen logiikan asema kasvatustieteen ajattelutavoissa on perinteisesti ylivoimainen.

Kompleksisuusajattelun ja kaaosteorian laajenevia tieteenaloja ei voi tämän tutkimuksen puitteissa käsitellä perusteellisesti. Yhdyn kuitenkin Willamon (2006, 73) ajatuksiin, kun hän sanoo, että kaaos- ja kompleksisuusajattelu voivat antaa jo intuitiivisia välineitä ajattelun avartamiseen. Tässä tutkimuksessa kompleksisuus ja moniulotteisuus toimivat ilmiön ominaisuutena kuvauksina, joilla on seurauksia käytettäviin metodeihin (ks. luku 3). Kompleksisuusajattelun mukaisesti ilmiöitä täytyy tutkia sillä tasolla millä ne ilmenevät. Sen lisäksi täytyy hylätä reduktionistisen logiikan mukainen toive siitä, että täydellisen ymmärryksen saavuttaminen olisi mahdollista osien analysoimisen kautta. Tällöin täytyy myös hyväksyä se, että pelkästään lineaariset selitysmallit, korrelaatiot ja kertomukset eivät pysty tyhjentävästi kuvaamaan tai ennustamaan ilmiöitä.

2 Valta toimii: valtasuhteet

Tämän tutkimuksen lähtökohtana on kysymys, voitaisiinko luokkahuoneen sisältämien vuorovaikutussuhteiden valtaa ymmärtää ja puhua paremmin. Tähän tehtävään antaa mahdollisuuden vallan käsittäminen monipuolisemmin kuin mihin länsimaisessa traditiossa perinteisesti on pystytty. Uudella tavalla lähestyttäväksi ja tajuttavaksi myös kasvatuksen valtaa on tehnyt Michel Foucault'n (1926-1984) ajattelu. Foucault hylkää tarkastelun, jossa valta nähdään ensisijaisesti asiana jota omistetaan ja jolla alistetaan. ("Let us not ask why certain people want to dominate - - - " Foucault 1980, 97.) Sen tilalle astuu käsitys vallasta valtasuhteina, ja huomion kohteeksi nousee vallan omistamisen sijaan se, miten valta toimii. Tällöin valta saa samalla sekä rikkaampia että arkipäiväisempiä ulottuvuuksia. Foucault näkee vallan ensisijaisesti kiertelevänä, paikallisen tason ilmiönä, joka muuttuu hetki hetkeltä. Valta voi alistaa, mutta myös toimia positiivisena voimana, tuottaa. Valta näyttäytyy toiminnassa, ja valta toimii ruumiin tasolla. (Gore 1995, Giroux 2001, 195)

2.1 Instituution valta

Foucault'n ajatukset modernista vallasta kiteytyvät teoksessa Tarkkailla ja rangaista (1975, suom. 2000). Vanha valta perustui avoimelle vallankäytölle kuten mestaus ja ruumiillinen kuritus, kun taas uusi valta on kaikkialle, myöskin ihmisten ruumiisiin ulottuvaa valvontaa, jossa on kysymys ennen kaikkea "normaalin" tuottamisesta. Julkisen teloituksen väkivalta muuntuu hiljaiseksi, järjestäytyneeksi, yksityiseksi. Uusi valta, jota Foucault kutsuu myös biovallaksi, kohdistuu myös ruumiiseen, mutta sen toiminta-alueita ovat ihmisten käsitykset itsestään (technologies of the self). Instituutiot, kuten työpaikat, sairaalat, vankila, armeija ja koulu, järjestävät tilan ja ajan toiminnoilla, jotka muovaavat ihmisten käyttäytymistä parametrien mukaiseksi. Instituutioiden sisältämät käytännöt ja diskurssit muovaavat toiveemme ja halumme, ja aikaansaadut muutokset ovat legitiimejä ja "totta" (Marshall 1990, 15-16.) Kuten Honi Fern Faber sanoo: "Meidän halumme konstruoidaan ja niistä tulee meidän totuutemme; ne rajaavat mahdollisuuksiamme ja maailmaamme" (1996, 140).

Miksi Foucault'n valtakäsitys tarjoaa välineen nimenomaan luokkahuoneen vallankäytön kaltaisen kompleksisen ilmiön ymmärtämiseen? Seuraavassa luettelo Foucault'n valtakäsityksen koulutodellisuuden yhdistyvistä piirteistä vapaasti Jennifer M. Goren (1995, 99) mukaan:

- * valta ”normaalin” ja luokittelujen tuottajana
- * valta tarkkailun ja rankaisemisen kautta
- * valta tuottavana eikä ainoastaan alistavana (oppiminen, valtautuminen)
- * valta kiertelee eikä ainoastaan ole jonkun hallussa (luokkahuoneen monet yhtäaikaiset kontrollit vuorovaikutussuhteissa esim. oppilas-oppilas)
- * valta näyttäytyy toiminnassa
- * valta toimii ruumiin tasolla (”ruumiin opetussuunnitelma” (ks. luku 2.4), kuuliaisuus, huolellisuus)

Koulutuksen historia on aivan varmasti myös valvonnan, kurin, ruumiin kontrolloinnin ja rangaistusten historiaa. Esimerkiksi Mika Ojakankaan (1997) tutkimukset kertovat, että suomalaisessa koululaitoksessa on koettu hidaskasvu muutos avoimesta kurinpitovallasta normaalitilasta, kätkeymään vallankäyttöön. Koulu on ryhtynyt tuottamaan sopeutuneita normealeja yksilöitä pedagogisten oppien harjaannuttaman ”opettajan silmän” avulla (Vuorikoski 2003, 26.) Foucault itse ei antanut valmista mallia siihen miten kasvatuksen valtasuhteita voitaisiin paikantaa tai ottaa analysoitaviksi. Valtasuhteet ovat kuitenkin eräs kriittisen kasvatuksen tutkimuksen keskeinen mielenkiinnon kohde. Gore (1995, 100) on tutkinut Foucault'n valtakäsityksen toteutumista luokkahuoneen vuorovaikutuksen mikrotasolla. Hänen mielestään se, että valta läpäisee kaiken toiminnan ja on kaikkialla, ei tarkoita sitä, että valtasuhteita ei voisi tunnistaa. Sen sijaan, että kysyttäisiin kenellä on valtaa tai kuka sitä käyttää, kysytään missä käytännöissä valtasuhteet toteutuvat. Suuntaviittoina hän näkee toimintojen järjestäytymisen aikaan ja tilaan, vallan yhteydet tietoon sekä vallan minäteknologioissa eli itsen muokkaamisessa. Samoin kuin vuorovaikutussuhteet, tarjoavat myös niihin kytkeytyvät valtasuhteet kompleksisen tutkimuskohteen. Vallan näkeminen dynaamisina suhteina eikä staattisina rakenteina on tehtävä, joka voi vaatia ajattelun laajentamista kompleksisuusajattelun suuntaan. Valitsen Goren tavoin tutkimukseni lähtökohdiksi käytännöt tai elementit, joissa valtasuhteet Foucault'n mukaan aktualisoituvat, ja uskon niiden kautta pääseväni kurottamaan kohti vuorovaikutusten laatua. Ajan ja tilan sekä tiedon eri muotojen esiintulo

vuorovaikutuksessa suuntasivat katsettani etnografian kenttävaiheessa, ja ne ovat keskeisiä myös analyysissäni.

2.2 Valta ja tieto

Foucault näkee vallan ja tiedon suhteen elimellisenä: "ei ole olemassa valtasuhdetta ilman vastaavaa konstruktioita tiedon alueella, eikä tietoa, joka ei edellyttäisi ja muokkaisi samalla valtasuhteita" (Foucault Hoskinin mukaan 1990, 49). Vallan ja tiedon väliset yhteydet tekevät mahdottomaksi puhumisen toisesta ilman toista. Foucaultin käsitys vallan ja tiedon suhteista kuvastuu hänen käyttämässään termissä *pouvoir/savoir* (1980) (*pouvoir*, voida, pystyä; *savoir*, tietää). Poststrukturalistisen ajattelutavan mukaan tietäjän positio tietäessä diskurssissa mahdollistaa myös position vallassa. Valtaa käyttämällä tuotetaan uutta tietoa, jota puolestaan käytetään legitimoimaan lisää vallankäyttöä (esim. Simola 1996, 21, 97-118). Tiedon ja vallan suhde vaikuttaa kaikkialla, mutta erityisen polttavaksi sen tarkastelu nousee kasvatusympäristöissä.

Bronwyn Davies esittää, että oppiessaan lukemaan ja kirjoittamaan lapsi oppii samalla elämään luokkahuoneen hierarkkisissa valtasuhteissa. "Kieli on sekä resurssi että raja - - - kieli antaa välineet ja materiaalit, joilla sosiaalinen struktuuri luodaan ja ylläpidetään." (Davies 2003, 1.) Davies pyrkii kuvaamaan sitä, mitä tapahtuu kun lapsen tieto kohtaa koulun tiedon luokkahuoneen vuorovaikutuksessa: koulun tieto osoittautuu aina voimakkaammaksi kuin lapsen omat tuntemukset ja arvelut. Kaikki, mitä lapset kertovat, mitä he ovat ennestään ymmärtäneet, alistetaan ja sijoitetaan kasvatuksellisiin kategorioihin "onnistuminen" tai "epäonnistuminen" (Davies 1993, 39.) Suomessa Kati Kasanen (2003) tutkimus osoitti, että lapsi oppii hyvin nopeasti, jo ensimmäisten kouluviikkojensa aikana, pitämään tietoa yksilön sisäisenä aineksena, joka on mitattavissa. Tämän psykometrisen kykykäsityksen kestävyys perustuu suurelta osin arviointikäytäntöihin. Kasanen toteaa (2003, 61), että koulun psykometrisessä kykykäsityksessä on kyse juuri pedagogisesta ja sosiaalisesta vallasta. Hänen tutkimuksensa asettaa myös progressiivisena pidetyn itsearvioinnin vallankäytön kannalta uuteen valoon: mitä "itse" tarkoittaa, kun arvioinnille on asetettu tiukat normit ja kriteerit? Itsearviointitilanteen voi katsoa edustavan foucaultlaista minäteknologiaa, jossa normatiivinen katse kohdistetaan itseän (Kasanen 2003, 63.)

Luokkahuoneen tilanteissa valta kietoutuu tai solmiutuu tietoon tiukasti monilla eri tasoilla. Opettajan auktoriteetti lapsen tiedon arvioijana pohjaa tieteelliseen kompetenssiin, pedagogisissa diskursseissa hankittuun pätevyteen. Tiede puolestaan ei voi koskaan olla vapaata sosiaalisten ja taloudellisten intressien mukanaan tuomasta valtasuhteiden verkostosta. Tieteessä tuotetaan totuuksia, jotka esimerkiksi kertovat yhtä, mutta jättävät toista kertomatta. Totuuksien pohjalle taas luodaan uutta koulutusta, tiedettä, sekä uusinnetaan valtasuhteita (Marshall 1990, 15-16.) Tieteellinen asiantuntijuus on tehnyt voimallisen tulon kasvatusympäristöihin viime vuosikymmenien aikana. Paitsi että opettajat pätevöityivät tieteellisiksi asiantuntijoiksi, jokaisesta luokkahuoneesta löytyy myös tieteellisesti päteviä lapsia koskevia diagnooseja, joita ennen ei ollut olemassa. Tämä "tieto" lapsista tarjoillaan usein arvovapaana tietona esimerkiksi oppimiserojen ja syrjäytymisen syistä (Syrjäläinen & Värri 2004, 30). Totisesti lapset ovat monin eri tavoin tarkkailun ja luokittelun kohteina, psykologian ja kasvatuksen asiantuntijoiden painoarvolla heitä tutkitaan ja heistä tehdään "tapauksia" (Foucault 1977, Hoskinin 1990, 32 mukaan).

2.3 Ruumis ja mieli

”Ajatellessani vallan mekanismeja ajattelen oikeastaan sen kapillaarista olomuotoa, pistettä jossa valta ulottuu yksilön jokaiseen hituseen, koskettaa heidän ruumiitaan ja menee sisälle heidän toimintaansa ja asenteisiinsa, heidän diskursseihinsa, oppimisprosesseihinsa ja jokapäiväiseen elämäänsä.”

(Foucault 1980, teoksessa Smith & Wexler (toim.) 1995, s. 99)

Koulun historian painolasteja on mielen ja ruumiin näkeminen toisilleen vastakkaisina - poissulkevana. Useimmat luokkahuoneen kontrollit ovat nimenomaan ruumiin kontrolloimista. Ojakankaan kirjassa *Lapsuus ja auktoriteetti* (1998) on useita esimerkkejä siitä, miten oppilaan liikettä ja ääntä on kontrolloitu *jotta* oppiminen olisi mahdollisimman tehokasta. Foucault näki kouluinstituution käyttävän valtaa ("biovaltaa", 1980) tekemällä ruumiit kuuliaisiksi järjestäen niitä ajassa ja tilassa. Nancy Lesko otti vuonna 1988 käyttöön tätä prosessia kuvaavan käsitteen "ruumiin opetussuunnitelma". Naisten koulumuistoja tutkinut Ulla Kosonen puhuu siitä, miten tilat ja ajat tulevat osaksi "taparuumista", tapahtumia muistetaan kiinnittyneinä sekä aikaan että paikkaan: muistamisella on ruumiillinen perusta (1998, 15-16). Mielen ja ruumiin yhteyttä on haettu

uudelleen viimeaikaisissa koulututkimuksissa. Esimerkiksi Salo (1999, 240) kirjoittaa siteeraten Merleau-Pontya (1968, 158): ”Rajat tekevät tilan mahdolliseksi, mutta ruumis on se rajatila, jossa havainto ja merkitys huomaamatta koskettavat toisiaan.”

Opetussuunnitelman jakautuminen lukuaineisiin ja taito- ja taideaineisiin on tähän liittyen asetettu myös kritiikin kohteeksi. Eija Syrjäläisen ja Veli-Matti Värriin (2004, 32) mielestä kasvatustieteen tulisi solmia uudestaan yhteys kasvatuksen ja kasvun alkuperään, keholliseen elämismailmaan, josta käsitteet ovat peräisin ja jossa ne saavat merkityksensä.

Kouluun liittyvää monimutkaista ajan, tilan ja ruumiillisuuden säätelyä kuvaa myös Lahelman ja Gordonin (2003) johtaman tutkijaryhmän kehittämä nimitys "ammattitaitoinen oppilas". Ammattitaito ei ole kaikille oppilaille samanlaista. Ruumiin kuuliaisuus muodostuu tytöille ja pojille perustavalla tavalla erilaisiksi projekteiksi. Vaikka näkökulmiini tutkimusta suunniteltaessa ei kuulunut sukupuoli, jouduin havaintojen tekovaiheessa tunnustamaan sen merkityksen. Havaintsin saman ilmiön, jota Bronwyn Davies (1993, xvii) kuvaa: kasvattajien pyrkimykset kohdella lapsia, tyttöjä ja poikia samanlaisina valuvat jatkuvasti hiekkään kaikilta paitsi niiltä pienenpieniltä osiltaan, jotka eivät ole merkittäviä maskuliinisuuden tai feminiinisuuden kannalta. Pyrkimykseni tutkia lapsia samanlaisina eikä sukupuolittuneina olentoina olisi johtanut puutteelliseen kuvaan luokkahuoneen sisältämistä valtasuhteista. Poststrukturalistisen teorian avulla voin käyttää luokkahuoneen sisältämiä kertomuksia ja käsikirjoituksia sen ymmärtämiseen, miten myös sukupuolitettua sosiaalista järjestystä pidetään yllä ja vartioidaan (Davies 1992, 28). Yritän siis tutkijoiden avulla ymmärtää tutkimusluokkani sukupuolittunutta todellisuutta. Maskuliinisen ja feminiinisen muotoutuminen suhteessa toisiinsa on dynaamisuudessaan ja liukuvuudessaan samankaltainen ajattelutapa kuin valtasuhde: valta suhteessa toiseen valtaan, ei väkivaltana tai ylivalta.

3 Tutkimuksen teoriataustaa. Kokonaisvaltainen lähestymistapa.

Jos luokkahuonevuorovaikutus ja siihen sisältyvät valtasuhteet käsitetään moniulotteisiksi, kompleksisiksi ilmiöiksi, kannattaa lähestymistapakin valita sisällön luonteen mukaan (Willamo 2006, 38). Osien tarkastelulla, erikoistumisella on etunsa: ilman sitä olisivat

monet merkittävimmistä ihmiskunnan kehitykseen vaikuttaneista keksinnöistä jääneet tekemättä. Osiin keskittyvällä tutkimuksella on kuitenkin myös rajoituksensa. Erikoistumisella on noidankehämäinen yhteys tietomäärän kasvuun, ja erikoistumisen (joka mielletään myös tehokkuudeksi) myötä eri tieteenalojen välinen dialogi käy yhä vaikeammaksi. Willamon (2006, 19) mukaan osavaltaisen tutkimuksen lisäksi tarvitaan entistä voimallisempaa keskittymistä myös kokonaisvaltaiseen lähestymistapaan. Joillakin poikkitieteellisillä aloilla kuten ympäristönsuojelutieteessä ja kasvatustieteessä huonot kyvyt kokonaisvaltaisuuteen saattavat johtaa pullonkaulaefektiin (Willamo 2006, 20). Kokonaisvaltainen lähestymistapa tarkoittaa tässä tutkimuksessa monenlaista laaja-alaisuutta; näkökulmien ja tekijöiden yhdistelyä sekä pyrkimystä kokonaisuuksien hahmottamiseen.

Yritän tässä tutkimuksessa tehdä sellaisia valintoja, että tosi/epätosi- ja joko/tai - hahmottamisen tilalle voisi rakentua moniarvoinen todellisuus. On myös kysyttävä, mitä tieto ja tietäminen tässä yhteydessä merkitsevät. Jerome Brunerin (1986) ajatus tutkimisesta tiedon luomisena enemmän kuin perinteisenä todistamisena tai selittämisenä avaa uusia tiedon hankkimisen tapoja. Monet feministiset tutkijat kuten Bronwyn Davies pyrkivät haastamaan koulututkimuksen lineaarisia perusoletuksia kiinnittämällä huomiota esimerkiksi muistoihin tiedon lähteinä. Tähän tutkimukseen ovat vaikuttaneet muun muassa Daviesin ym.(2001) muistelutyötutkimus sekä Ulla Kososen (1998) naisten koulumuistoja käsittelevä tutkimus. Ulla-Maija Salo (1999) on käyttänyt rikkaasti muun muassa ruumiillisuutta, muistoja, kertomuksia ja käsikirjoitusmetaforaa luokkahuonetodellisuuden jäsentäjänä väitöskirjassaan. Sosiaalista todellisuutta on tutkittu metaforan kautta useissa suomalaisissa kouluetnografioissa (esim. Lindroos & Tolonen 1995; Gordon & Lahelma 1996). Amanda Coffey ja Paul Atkinson (1996) suosittelevat metaforien ja narratiivien etsimistä laadullisesta aineistosta, vaikka aineisto ei olisikaan sinänsä narratiivista. Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma ja Tarja Tolonen (2007, tulossa) sanovat Barthesiin (1993) viitaten, että "etnografi purkaa ja rakentaa tietämisiään ja oletuksiaan koettaen uskaltautua yllättymään". Sumean todellisuuden merkitykset voivat avautua yllätysten ja sattumien kautta. Valitsemani teoreettiset lähtökohdat ja menetelmät ovat olleet sellaisia, että ne ovat myös ruokkineet yllätyksiä ja arvaamattomuuksia.

Etnografinen aineisto saa todentuntunsa muun muassa sisältämistään paradokseista ja ristiriidoista. Lähestyn omaa etnografista aineistoani kunnioittaen vuorovaikutustodellisuuden sisältämiä jännitteitä. Tutkimuksessani ei pyritä paikantamaan valtaa puheen tai tekojen mikrotasolla, kuten tekevät esimerkiksi Jennifer M. Gore (1999) tai etnometodologian perinteeseen liittyvät tutkijat. Sen sijaan etsin lähestymistapoja, joissa luokkahuoneen vuorovaikutukselliset ominaispiirteet, etusijalla kompleksisuus, huomioidaan. Marjatta Bardya (2005, 54) mukaillen esitän, että todellisuuksien monikerroksisuus merkitsee sitä, että opettajan tai oppilaiden elämästä voi kertoa monenlaista tositarinaa. Etnografinen tutkimus sopii tällaisten todellisuuksien tutkimiseen monien näkökulmiensa ansiosta. Moniulotteisen ilmiön teoretisointiin koin hedelmälliseksi feministisen poststrukturalistisen teorian erityisesti Bronwyn Daviesin jalanjäljissä. Selvitän seuraavassa tutkimukseni teoreettisia lähtökohtia. Käsittelen aluksi feminististä poststrukturalismia tutkimukseni keskeisenä ajattelutapana (3.1). Sitten esittelen etnografian (3.2) ja sadutuksen (3.3) viitekehysiksi ja lopuksi teen yhteenvedon tutkimuksen teoreettisesta ja metodologisesta paikantumisesta (3.4).

3.1 Feministinen poststrukturalismi

Bronwyn Davies kuvaa kirjassaan *Shards of Glass* (1993) kehityskulkua, joka hänen kohdallaan johti poststrukturalistisen ajattelutavan omaksumiseen. Lineaaristen, aukottomien tieteellisten esitysten tuottaminen ristiriitaisesta maailmasta alkoi tuntua hänestä yhä mahdottomammalta. Tutkijalle oli helpotus löytää poststrukturalismista viitekehys, joka hyväksyi yksilöiden ja yhteisöjen sisäisen ristiriitaisuuden ja kompleksisuuden, ja näki siinä mielekkään tutkimuskohteen. Poststrukturalistinen teoria antaa tässä tutkimuksessa mahdollisuuden käsitellä kielellisesti rakentunut tieto ja valta osiksi samaa kokonaisuutta, nimittäin diskurssia. Diskurssin käsitteen avulla voi lähestyä ympäröivää todellisuutta koko kompleksisuudessaan ja fokusoida sen arkisiin tilanteisiin tai tulkintoihin. Sen avulla voi ymmärtää sosiaalisen todellisuuden ja ihmisten identiteettien rakentumisen joka hetki muotoutuvan ja monikerroksisen luonteen.

Poststrukturalistisessa ajattelutavassa kyseenalaistetaan oletus todellisuuden ja kielen - todellisuuden kuvaamiseen käytössä olevien sanojen ja käsitteiden - suhteesta. Kielelliset käsitteet ovat aina kunkin kulttuurin tuottamia valintoja, joiden käyttöä ohjaavat stereotyyppit (esim. Heinämaa 1989, 60). Kielen luokittelua voidaan pitää tyypittelynä, joka

nostaa etusijalle samanlaisuuden, ei erilaisuutta tai poikkeavuutta (Adams St. Pierre 2000, 3; Mononen 2005, 23). Poststruktuurilistisen ajattelutavan mukaan ihminen oppiessaan puhumaan ja kirjoittamaan oppii samalla elämään tiettyjen ilmaisujen ja toimintatapojen sisällä. Jokainen ihminen omaksuu aktiivisesti nämä diskurssit, joiden kautta maailmaa puhutaan ja kirjoitetaan, ikään kuin ne olisivat hänen omia käsityksiään ja ilmaisisivat sen, miten maailma luonnollisesti on (Davies 1993, 13). Sanat ja kieli, joita todellisuuden kuvaamiseen on käytettävissä, ovat siis rajoittavia, tyypitteleviä, ja ne voivat muokata ja rajoittaa eri tavoin myös ihmisen kokemaa todellisuutta. Tästä esimerkkinä Davies kertoo tyttömäisestä, poikkeavasti käyttäytyneestä pojasta, joka kiinnitti hänen huomiotaan tutkimusluokassa: "Sellaiset sanat kuin "hyperaktiivinen" tai "homo" ovat luultavasti ainoa mitä niillä diskursseilla on tarjottavanaan, joiden kautta hänen maailmansa aikuiset puhuvat häntä olemaan olemassa." (Davies 1993, 108).

3.1.1 Poststruktuurilistmin keskeisiä käsitteitä

Diskurssi on valtaan, tietoon ja kieleen liittyvä käsite, jolle on annettu erilaisia merkityksiä. Tarkoitan tässä tutkimuksessa diskurssilla Talbotiin ym. (2003, 185, 317.) sekä Daviesiin (1993, 11) nojautuen historiallisesti muotoutunutta sosiaalista konstruktiota, joka organisoi ja säätelee tietoa ja valtasuhteita. Diskurssi on myös kehittyvä arvojen systeemi, joka sisältää tietylle kulttuurille, kontekstille ja ajalle tyypillisiä ymmärryksiä ja merkityksiä. Diskurssi ei ole tulkinta, jota opetetaan (vaikkakin diskurssit tulevat meille ja meihin usein kulttuuristen kertomusten kautta), vaan se omaksutaan syvällisesti kietoutuneena näkemisen, tietämisen ja olemisen tapoihin (Davies 1993, 10). Diskurssit omaksutaan *diskursiivisissa käytännöissä*. Diskurssien merkitys vaihtelee kontekstin ja toimijan mukaan, ja ne omaksutaan usein päällekkäin ja limittäin entisten diskurssien kanssa. Tällöin syntyy jännite, ristiriita, jonka voi nähdä kertovan niistä erilaisista todellisuuden muodostamisen tavoista, joita yksilöt toteuttavat.

Subjektifikaatio tarkoittaa prosessia, jossa yksilöstä tulee subjekti. Tällöin yksilö toisin sanoen rakentaa *subjektiviteettiaan* omaksumalla ympäröivän maailman tarjoamia diskursseja. Subjektifikaation prosessi poststruktuurilistmissa nähdään monisyisenä ja vaikeana tavoittaa, sillä diskurssit omaksutaan usein "niin hienonhienoina, näkymättöminä ja läpätunkevinä", että ne tuntuvat luonnollisilta ja omilta. Tällöin ne myös tehokkaasti opettavat meille paikkamme maailmassa ja saavat meidät pysymään siinä (Davies 1993, 8).

Yksilö ottaa omakseen oman subjektiutensa ehdot (Davies ym. 2001, 1). Tässä kohden poststrukturalismi eroaa sosialisatioteoriasta. Fokus subjektifikaation prosessissa on siinä, että ihminen ei sosiaalistu sosiaaliseen maailmaan, vaan ihminen aktiivisesti omaksuu diskursseja, joiden kautta maailmaa puhutaan ja kirjoitetaan. Jokainen subjekti saa tiettyssä diskurssissa *position*, joka määrittää hänen valtaansa ja toimijuuttaan diskurssin puitteissa. Diskursiivisten käytäntöjen omaksuminen on kuitenkin prosessi, joka on dynaaminen, jatkuvasti muuttuva, ja kategoriat sellaisia, että niissä voi liikkua ulos ja sisään (Davies 1993, 65).

Poststrukturalismia on yhdessä muiden post- alkuisten suuntausten kanssa kritisoitu sortumisesta "kielipeliin", todellisuuden redusoimisesta tekstiksi. Kielellisyyden voi kuitenkin nähdä puoltavan paikkaansa erityisesti kouluympäristössä, jossa tieto tarkoittaa usein kielellisesti ilmaistuja "totuuksia", jotka siirtyvät ruumiin tasolla sisäistetyiksi käytännöiksi. Tapahtumakatkelmista luvuissa x, x ja x voi nähdä koululle tyypillisiä kielellisesti tuotettuja kriteerejä, joilla tieto ja sen hyväksyttävät muodot määritellään (esimerkiksi "asiallisuus", tieto vastauksena kysymyksiin, jotka tietävä opettaja asettaa; faktuaalisuus, ei fiktio). Tällöin koulun sisältämän kielellisen vuorovaikutuksen tutkimisen voi katsoa olevan vallan tarkastelemista sen vaikuttavimmassa muodossa. Luokkahuoneen sisältämissä diskursseissa joillakin on enemmän valtaa antaa merkityksiä kuin toisilla. Myös koulun valta on valtaa määritellä sosiaalista todellisuutta, tuottaa näkemyksiä maailmasta. Kuten Weedon (1997) määrittelee: "Kieli on paikka, jossa todelliset ja mahdolliset sosiaalisen järjestäytymisen muodot sekä näiden todennäköiset sosiaaliset ja poliittiset seuraukset määritellään ja seuloaan. Se on myös paikka, jossa meidän käsityksemme itsestämme, meidän subjektiiviteettimme, rakennetaan." (Talbot ym. 2003, 1.)

3.1.2 Poststrukturalismin vaikutus tässä tutkimuksessa

Poststrukturalistinen ajattelu ilmenee tämän tutkimuksen näkökulmissa kahdella tärkeällä tavalla. Ensinnäkin, koska kielellisesti tuotetun todellisuuden rajoitukset eivät ole ehdottomia, vaan purettavissa, tulee poststrukturalismista (usein etenkin feministisille tutkijoille) poliittinen valinta. Muutoksen mahdollisuus on vallitsevien diskurssien ottamisessa tarkasteluun sekä niiden sisältämien rajoittavien vastakkainasettelujen (esimerkiksi mies/nainen, opettaja/oppilas) purkamisessa. Kun diskurssit – etenkin koulun

sisältämät - ovat pitkälti kielellisiä ja kielen avulla tuotettua valtaa sisältäviä, on niiden purkamisenkin pitkälti kielellinen projekti. Tämä purkaminen eli *dekonstruktio* voi olla myös arkisten käytäntöjen ja esimerkiksi koulun sisältämien itsestänselvyyksien purkamista, toisin näkemistä.

Toiseksi, poststrukturalistisen teorian voi käsittää välineeksi inhimillisten subjektien ymmärtämiseen. Kun näkee subjektit ei-lukkoonlyötyinä, jatkuvassa prosessissa ja muotoutumassa yhä uudelleen niiden diskurssien kautta, joihin heillä on pääsy, pystyy ymmärtämään esimerkiksi sitä, miten on mahdollista että ihminen on aiemmin täydestä sydäimestään toiminut tavalla, jonka hän nykyään tuomitsee (Davies (1993, 11).

Yhtäaikainen osallisuus moniin diskursseihin ja niiden ristiriitaiset piirteet selittävät esimerkiksi tilannetta, jossa ihminen tulee toimineeksi vastoin päättämiään periaatteita ja arvoja. Diskurssianalyysi voi tarjota keinon ymmärtää toista ihmistä, hänen arvojaan ja niiden olennaisesti hetkellistä ja paikallista luonnetta. Samoin kuin omat tämänhetkiset valintani voivat näyttää vääriltä tulevaisuudessa, voin ymmärtää lähimmäiseni diskurssissa tapahtuneet valinnat tulevaisuudessa (Davies 1994). Se, miksi ihminen päätyy toimimaan tietyssä diskurssissa, tai siirtymään diskurssista toiseen, johtuu usein siitä, millainen positio hänelle siinä on tarjolla.

Kysymys toimijuudesta on tärkeä näkökulma valtaan. Toimijuus ymmärretään tavallisesti yhdistelmäksi yksilöllisiä valintoja, valtaa ja oikeanlaista subjektipositiota. Tämä yhdistelmä on Daviesin (1993, 199) mukaan monien saavuttamattomissa. Toimijuuden voi poststrukturalistisen ajattelutavan mukaan ymmärtää sen sijaan 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.)

3.2 Etnografia

Suomalaista koulututkimusta on leimannut positivistinen paradigma ja kvantitatiivisten metodien käyttäminen aina 1980-luvulle asti (Lahelma & Gordon tulossa, 2007). Tällöin tutkimus on suuntautunut useimmiten koulun käytäntöjen kehittämiseen ja oppimistulosten parantamiseen. Koulun virallisen opetussuunnitelman ulkopuolella toteutuvia tehtäviä tai

vaikutuksia on tutkimuksissa koetettu tavoittaa esimerkiksi käsitteillä piilo-opetussuunnitelma tai toteutunut/eletty opetussuunnitelma. Etnografia puolestaan on tutkimuksen tekemisen tyyli tai metodi, joka vastaa tarpeeseen ymmärtää koulua laajasti. Etnografia sosiologisena tutkimusmuotona tarjoaa mahdollisuuden tehdä läpikotaisin tutusta ilmiöstä vieraan, ”fighting familiarity” (Delamont & Atkinson 1995). Se on laadullista tutkimusta, jossa pyritään tiheään kuvaukseen tutkittavasta ilmiöstä sen omassa ympäristössä.

Suomalainen etnografinen koulututkimus sai voimallisen sysäyksen 1993, kun Suomen Akatemian rahoittama etnografinen tutkimusprojekti ”Kansalaisuus, erot ja marginaalisuus koulussa” käynnistyi kuuden tutkijan (Elina Lahelma, Tuula Gordon, Pirkko Hynninen, Tarja Tolonen, Tarja Palmu ja Tuija Metso) voimin. Tuosta ”äitiprojektista” (Lahelma & Gordon, tulossa 2007) syntyneet tutkimusraportit, artikkelit, väitöskirjat ja muut tekstit ovat minun tutkimukseni inspiraatio, kasvualusta ja ravinto. Saman projektin hedelmänä voidaan pitää tulossa olevaa Sirpa Lappalaisen, Pirkko Hynnisen, Tarja Kankkusen, Elina Lahelman sekä Tarja Tolosen toimittamaa kirjaa Etnografia metodologiana (2007, tulossa), josta löytyvät seuraavassa luettelemani etnografisen tutkimuksen ominaispiirteet.

Etnografian keskeiset aineistonkeruun tavat ovat havainnointi sekä osallistuva havainnointi. Etnografialle on kuitenkin aina tyypillistä moninaisuus. Tämä moninaisuus koskee niin aineistoja (esimerkiksi koulututkimuksen ollessa kyseessä oppimateriaalit, piirrookset, haastattelut, koulun säännöt, tiedotteet, videoaineistot), menetelmiä (laadullisia menetelmiä täydentämään voidaan käyttää määrällisiä) kuin analyysitapojakin. Tutkimuksen vaiheet eivät ole perättäisiä, vaan aineistonkeruu, analysointi ja teoretisointi kulkevat limittäin koko tutkimusprosessin ajan, ja tutkimuskysymykset voivat muuttua tai selvitä vasta kentällä saadun tiedon ansiosta. Monet näkökulmat siirtyvät useimmiten tutkimusraportteihin, joita kuvataan ei-lineaarisina esimerkiksi kudelmiksi (Salo 1999) tai sykleiksi (Coffey & Atkinson 1996). Jotta tutkijalle avautuisivat tutkittavan ilmiön arkiset, tavalliseen toimintaan juurtuneet merkitykset, viettää tutkija yleensä kohtuullisen ajan kentällä tutkittaviensa seurassa, heidän arkisiin käytäntöihinsä osallistuen. Keskeistä etnografiassa on kyselevä, ihmettelevä lähtökohta sekä kysymykset, jotka esimerkiksi ”miten”-muotoisina pureutuvat kulttuurisiin prosesseihin. Etnografia metodologiana – kirjan kirjoittajat ottavat etnografian tekemiseen näkökulman, jota on innoittanut brittiläinen feminististä koulututkimusta tehnyt Beverly Skeggs. Etnografia heidän

tarkoittamanaan metodologiana on tapa nähdä toisin. Tutkimus on eettistä kohtaamista, jossa tutkija asettuu kuuntelemaan, miten tutkittavat itse ymmärtävät toimintaansa.

Etnografia ottaa etäisyyttä oletukseen, että tiede tuottaisi neutraalia tietoa. Lähtökohtana on pikemminkin, että tutkimus tarjoaa yhden mahdollisen konstruktion monien joukosta. Tutkijan omien teoreettisten lähtökohtien tiedostaminen ja tiedoksi antaminen on etnografiassa siis erittäin tärkeää. Skeggs (2001, 433) korostaa, että kokemukset ja toiminta ovat aina osia suuremmista prosesseista. Siten tutkimuksen sitominen kulloiseenkin yhteiskunnalliseen ja tieteelliseen kontekstiin on tarpeellinen vastapaino etnografioiden subjektiiviselle tutkijanäänelle. Etnografiassa tieto muodostuu aina kontekstissaan (Lahelma & Gordon 2007, tulossa). Koulututkimukselle etnografista tietoa voidaan pitää kontekstuaalisuutensa vuoksi arvokkaana. Luokkahuone sisältää paljon sellaisia puhumisen ja toimimisen tapoja, jotka saavat merkityksensä vain kontekstissaan (Davies 1993, 46). Esimerkiksi tästä sopii kenttämuistiinpanoissani esiintynyt kysymys ”*Pystytkö olemaan?*” , jonka opettaja esittää levottomana pidetylle pojalle liikuntasaliin harjoituksiin siirryttäessä. Vallan ja koulun sisältämän vuorovaikutuksen yhteenkietoutumia etnografia pystyy paikantamaan monipuolisemmin kuin esimerkiksi pelkkä haastattelututkimus. Koulu sisältää lukemattomia järjestyksiä ja tapoja, joiden itsestäänselvyyden purkaminen on juuri tuttuuksia vastaan taistelemista (Davies 1993, 14, 40; Salo 1999). Feministinen etnografia on tutkimuksen tekemisen tapa, jonka ansiosta ymmärrys voi rakentua ilmiön tuntemisesta ja tuntemisesta kahdessa eri merkityksessään.

3.3 Kohti lapsen todellisuutta ja tietoa - sadutus

Tätä tutkimusta on innoittanut uusi lapsikeskeinen sosiologinen lapsuustutkimus. Siinä pyritään lapsen kokemus nostamaan keskiöön, ja lapset ymmärretään toimijoina, oman elämänsä asiantuntijoina (esim. Bardy 2005; Lappalainen 2007, tulossa). Tätä pyrkimystä mutkistavat monet lasten kanssa toimimiseen ja tieteen tekemisen tapoihin juurtuneet diskurssit. Sirpa Lappalainen (2007, tulossa) problematisoi aikuisen tutkijan mahdollisuuksia osallistua tutkittaviensa maailmoihin. Huolimatta erityisesti feministisen etnografian pyrkimyksistä antaa ääni niille, jotka eivät muuten tule kuulluksi, asettavat tieteen käytännöt sekä kulttuuriset aikuisen ja lapsen position väliset erot rajoituksia. Lappalainen päätyy siihen, että etnografia antaa ainakin mahdollisuuden tehdä näkyväksi toimijuutta mahdollistavia ja rajoittavia käytäntöjä (2007, tulossa.) Liisa Karlsson sanoo,

että päästäkseen lapsen kulttuuriin sisälle, siihen täytyisi suhtautua kuin todella vieraaseen kulttuuriin ja yrittää kuunnella sitä niin avoimesti ja tarkasti kuin osaa. Lapsilla ja aikuisilla on omat kulttuurinsa, jotka koostuvat erilaisista painotuksista ja tavoista nähdä maailma (Karlsson 2005, 184.)

Karlsson (2005, 182-186) jakaa lapsitiedon hankkimisen tavat kolmeen ryhmään: asiantuntijapuhe, haastattelu ja kerrotuttaminen. Asiantuntija, lasten kanssa työskentelevä aikuinen tai vanhempi, voi antaa esimerkiksi haastattelun, muistelun, asiantuntijan tekstin, selvityksen tai tilaston keinoin tietoa lasten maailmasta. Tällainen tieto ei kuitenkaan ole autenttista, vaan toisen käden tietoa. Lasten haastattelemiseen taas liittyy Karlssonin (2005, 183) mukaan useitakin ongelmia. Aikuisten kysymykset ovat usein epäaitoja, niin kutsuttuja tiedetyn vastauksen kysymyksiä. Aikuisten kysymykset voivat myös johdatella tai ne eivät pysty ylittämään lasten ja aikuisten toiminnan välistä kulttuurieroa. Haastattelu ei yleensä sisällä leikillistä ulottuvuutta, joka on kuitenkin lapsen toiminnan perusta. Lapsi ponnistelee usein arvatakseen aikuisen tarkoitusperät ja vastatakseen ”oikein”. Tähän liittyen jotkut lapset voivat epäillä, että aikuisen esittämässä kysymyksissä on jotain hämää ”kun sä itse tiedät vastauksen”. Lapsen sosiaalinen herkkyyys vastaustilanteessa siis ylittää helposti käsiteltävien sisältöjen merkitykset (Karlsson 2005, 183.) Monika Riihelä (1996, 65) ja Bronwyn Davies (1993, 56-57) ovat molemmat monien muiden tavoin kuvanneet sitä, miten hanakasti tutkija positioi itsensä ja lapset positioivat kanssaan työskentelevän aikuisen opettaja-auktoriteetiksi, mikä tuo oman sävynsä vastaustilanteeseen.

Saduttaminen on vastaus metodeja koskevaan pohdintaan, jossa mietin, miten voisin saada tutkimukseeni paikan tutkittavieni tiedolle. Saduttaminen tai kerrotuttaminen on Karlssonin (2005, 184) mukaan tapa hakeutua lapsen oman tiedon äärelle. Sen sanotaan antavan tiedon tulla esiin lapselle ominaisella tavalla mutkattomasti, leikillisesti ja mielikuvitukseksikaasti (Karlsson 2005, 187). Monika Riihelän ja Liisa Karlssonin kehittämä sadutusmenetelmä on nopeasti saavuttanut aseman osallistavan toimintakulttuurin edistäjänä lasten ympäristöissä (ks. Karlsson 2005, 100). Lapsen omalle autenttiselle tiedolle on saatu paikkoja, tilaa ja aikaa siellä, missä perinteisesti omistajuus tietoon lankeaisi aikuiselle. Se on hyväksytty EU:n lasten mielenterveyttä edistävien mallitoimintojen joukkoon. Sadutus on aikuisen ja lapsen tasavertaista kohtaamista tilanteessa, jossa lapsen kertoma satu tai tarina kirjataan ylös sananmukaisesti.

Etnografisen tutkimuksen parissa nostetaan usein tavoitteeksi ”äänien antaminen” hiljaisille/vaiennetuille toimijoille (esim. Coffey & Atkinson 1996, 79; Gordon ym. 2005, 118.) Tutkimusluokassani oli muutamia oppilaita, joiden ääni ei olisi fyysisesti kuulunut korviini, ellei sadutus olisi kutsunut niitä esiin. Näen sadutuksella olevan yhteyksiä valtasuhteisiin ainakin kolmella tasolla. Nämä tasot ovat sadutustilanteen vastavuoroisuus, sadutuksen yhteisöllis-poliittinen merkittävyys sekä sadutuksen yhteydessä nouseva tiedonkäsitely.

Sadutuksen keskeisenä piirteenä mainitaan vastavuoroisuus. Karlssonin (2005, 11) mukaan vastavuoroisuus muodostuu siitä, että sadun kuuntelija uskoo, että jokaisella on tarina, joka kannattaa kuunnella, halu yrittää ymmärtää toisen kertomaa sekä halu ottaa sanoma vastaan ja viedä sitä eteenpäin. Vastavuoroisessa tilanteessa subjektit kohtaavat tasavertaisina. Kertojalle sadutus merkitsee tilannetta, jossa pystyy viestimään omat tärkeimmät asiat ilman minkäänlaista arviointia tai ohjailua. Kertoja myös huomaa tulevansa kuulluksi, ja alkaa luottaa siihen, että hänen asiansa otetaan vakavasti, mikä lisää luottamusta yhteisössä. Karlsson (2005, 42) sanoo, että sadutettujen lasten itsetunto kasvaa ja oma-aloitteisuus lisääntyy. Sadutuksessa ollaan tekemisissä yhteisöllisyyden ja yhteenkuuluvuuden kanssa samalla, kun se on ainutkertainen ja henkilökohtainen tapahtuma (Karlsson 2005, 62). Bronwyn Davies (1993, xii) puhuu samasta asiasta sanoessaan, että jokaisen ihmisen yksilöllisyys tulee mahdolliseksi sitä kautta, että hänen tarinansa kuullaan. Sadutuksen tuottamaa tietoa voi tarkastella narratiivisen tiedonkäsitelyn näkökulmasta. Narratiivit ovat useilla tieteenaloilla nousseet tärkeäksi lähestymistavaksi, kun halutaan ymmärtää ihmisten merkityksenantoprosesseja (esim. Heikkinen 2000, Bruner 1986).

Tein etnografiani yhteydessä sadutukset yleisen sadutusohjeen mukaisesti näin. Ensin kehoitin lasta: "Kerro satu tai tarina." Tämän jälkeen kerroin lapselle kirjoittavani sadun sanatarkasti ylös ja lukevani sen kertomisen jälkeen hänelle uudestaan, jotta hän voi korjata siitä jotakin, jos tahtoo. Kun satu oli kerrottu ensimmäisen kerran, kysyin lapselta, voisiko hänen sadullaan olla jokin nimi. Sadun kuuntelemisen ja mahdollisen korjaamisen jälkeen kysyin sadulle julkaisuluvan, "saako muutkin ihmiset kuulla tämän sadun?"

Tämän tutkimuksen sadut eivät anna minun väittää, että lapset olisivat varsinaisesti kanssani tutkimassa. En myöskään voi esittää saduista psykologisia tulkintoja tai sen

enempiä merkityksiä konkreettisen asioihin viittaamisen yli. Sen sijaan voin luottavaisesti asettua arvostamaan lasten tarinoiden esiin nostamia asioita ja olla varma niiden merkittävyydestä kyseisellä hetkellä kyseiselle ihmiselle. Luvuissa 8 ja 10 kuvaan, miten sadutus liittyi osaksi etnografian prosessia ja avasi todellisuuden monia kerroksia. Valta tulee näkyviin sekä satujen sisällöissä että siinä, miten sadutustilanteeseen sisäänrakennettu valtasuhteen muutos vaikutti koko tutkimusympäristön valtasuhteisiin.

3.4 Tutkimuksen teoreettinen ja metodologinen paikantuminen: yhteenveto

Tutkimukseni on edennyt syklinä, jossa analyysi liittyy jokaiseen vaiheeseen, alustavana jo tutkimuksen suunnitteluvaiheesta lähtien (Coffey & Atkinson 1996, 6). Aiemmissä luvuissa pyrkimyksenäni on ollut ottaa luokkahuonevuorovaikutusta ja valtaa ilmiöinä haltuun samalla miettien, minkälaisia vaatimuksia ilmiön ominaislaatu asettaa sen tarkastelemisen tavoille. Tämä pohdinta on koskenut sekä metodeja että teorioita. Bronwyn Davies (1993) kirjoittaa, kuinka hän tutkimusta tehdessään herkistyi sukupuolelle niin, että jokainen teksti ja yksityiskohta tuntui lopulta tulvivan sitä. Tunnistan saman ilmiön omalla tutkimusalueellani nyt, kun tutkimuskohteenani on valta. Myös tutkimuksen tekeminen näyttäytyy valtaan tiukasti sidoksissa olevana prosessina. Tutkimuksiin rakentuu valtasuhteita. Esimerkiksi tutkimusraportit kirjoitetaan niin, että epävarmuudet siivotaan näkymättömiin, ja valmiista tuotoksesta tulee usein eräänlainen menestystarina. Tutkimus asettuu hierarkiaan, jossa sitä ylempänä ovat arvovaltaiset akateemiset tahot, joiden tehtävänä on arvioida tutkimus tietyllä asteikolla. Alemmaksi taas usein jäävät ammattikieltä huonommin hallitsevat lukijat sekä tutkittavat. Tutustuttuani useisiin opinnäytteisiin ajattelen, että tutkimuksen teoreettinen paikantuminen on tällaisen hierarkian rakentumisen kannalta ratkaiseva kohta. Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat eivät saisi olla ilmoitusluontoisia asioita, vaan teoreettistenkin valintojen näkyväksi tekeminen asettaa tutkimusprosessin kokonaisemmin lukijan arvioitavaksi (Eskola 2006, 292-293). Tällöin on varottava kuitenkin myös sitä, ettei tutkimuksesta tule liikaa ”minä” – teksti (Lahelma & Gordon 2007, tulossa).

* Tutkimukseni on feminististä etnografista tutkimusta. Käytän nimitystä etnografinen tutkimus, koska pro gradu-työn ja kentällä vietetyn ajan rajoituksista johtuen etnografiaksi nimittäminen ei olisi täysin oikeutettua. Etnografisen tutkimusotteen ansiosta voin tutkia ilmiötä monista näkökulmista kontekstissaan. Oikeastaan kaikkien muiden lähtökohtieni

edelle asetan etnografiaan kuuluvan ihmettelyn. Etnografisena tutkimukseni painottuu tekstuaaliseen, narratiiviseen suuntaan: keskeisin tutkimustani kuvaava metafora on kertomus. Feministisen tutkimuksen refleктоiva "minä" (vrt. Davies 1993, 175) on tutkimuksessani tärkeä voimavara. Feminististä tutkimukseni on myös siksi, että siinä halutaan etsiä nimenomaan arkisiin tilanteisiin ja käytäntöihin piilotettua valtaa. Feministinen etnografia on tapa nähdä toisin (Hakala & Hynninen 2007, tulossa), olla herkästi kuulolla ja asettaa omakin asenne refleksiivisesti aina uuteen valoon tutkimuksen edetessä.

* Koska etsin enemmän kulttuurisia merkityksiä kuin psykologisia lainalaisuuksia, on tutkimukseni sosiologisesti painottunutta kasvatuksen tutkimusta. Erityisesti teoreettisena lähtökohtanani on ollut uudempi yhteiskuntatieteellinen lapsuustutkimus, jossa lapsen oma kokemus ja toimijuus on nostettu keskeiseksi. Tutkimukseni on myös kriittistä kasvatustutkimusta, sillä keskeisenä tavoitteena on nähdä tuttu vieraan silmin, kyseenalaistaa itsestäänselvyyksiä (Gordon ym. 2000, 14; myös Lahelma & Gordon 2007, tulossa).

* Tutkimukseni sijoittuu sosiaalisen konstruktionismin kehykseen. Tarkastelen tutkimuksessani esiintyviä yhteiskunnan alueita kuten tietoa, kieltä, sukupuolta ja kulttuuria sosiaalisesti rakentuneina. Tieto todellisuudesta välittyy ja syntyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, ja tiedolla on toisaalta myös todellisuutta muovaava, konstruoiva asema (Berger & Luckmann 1966/1994, 227). Tällöin tutkimuksessani tunnustetaan myös tiedon historiallinen ja kulttuurinen spesifisyys.

* Lähestyn tutkimiani ilmiöitä feministisen poststruktuurialistisen teoretisoinnin kautta. Tukeudun erityisesti Bronwyn Daviesin ajatteluun (Davies 1993, 1994, 2003; Laws & Davies 2000). Ymmärrän tässä tutkimuksessa poststruktuurialismin mahdollisuutena ottaa todellisuuden monimutkaisuus ja kompleksisuus todesta. Poststruktuurialismin käsitteiden avulla tutkin kielellisesti rakentunutta tietoa ja valtaa osana samaa kokonaisuutta, nimittäin diskurssia. Tällöin pyrin avaamaan sosiaalista todellisuutta ja ihmisten identiteettien rakentumisen prosessia hetki hetkeltä muotoutuvana ja monikerroksisena. Poststruktuurialistinen teoria on kiinnostunut ristiriidoista, jotka kertovat diskurssien kerrostuneesta ja päällekkäisestä luonteesta. Poststruktuurialismi on tässä tutkimuksessa

toimijuutta uudelleen määrittelevän luonteensa takia poliittinen valinta. Lisäksi sen avulla voi ymmärtää inhimillisten subjektien tekemien ratkaisujen diskursiivisesti määräytynyttä luonnetta.

* Michel Foucault'n esittelemä dynaaminen valtakäsitys toimii tutkimuksessani vallan ymmärtämisen teoreettisena lähtökohtana. Vallan ymmärtäminen myös tuottavaksi, ruumiiseen ankkuroituneeksi, ei-yksisuuntaiseksi ja ei-staattiseksi ilmiöksi on välttämätöntä, jos halutaan paikantaa koulun valtaa ja käsitteellistää sitä hienosyisesti. Vallan ja tiedon yhteys auttaa paikantamaan valtasuhteita koulukontekstissa. Näen Foucault'n valtakäsityksen myös välineenä tavoitella konkreettisesti perimmäisiä vallan vaikutuksia, hyvin- ja pahoinvoinnin kysymyksiä. Foucault'n monipuolinen ja muuttuviakin valtakäsityksiä sisältävä elämäntyö ei ole tutkimukseni varsinaisena kohteena. Olennaista on vallan olemuksen ymmärtäminen Foucault'n mahdollistamalla tavalla.

* Käytän opettajankoulutuksessa (pääaineena kasvatuspsykologia) saamaani ymmärrystä oppimista koskevista teorioista tulkitessani opetussuunnitelmia ja oppimistilanteiden sisältämiä käytäntöjä. Tärkeimpinä mainitsen Piaget'n ja Vygotskyn oppimispsykologiset teorit, behaviorismin sekä Deweyn pragmatistisen kasvatustieteen filosofian (ks. esim. Raustevon Wright ym. 2003). Lisäksi tukeudun Brunerin käsitykseen tieteellisen ja tarinallisen ajattelun strategioista (Bruner 1986) sekä sosiaalisesti hajautetun kognition ajatukseen (ks. esim. Hakkarainen & Lonka 2000; Hakkarainen ym. 2004, 190).

4 Tutkimuksen tehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkin gradussani etnografisesti luokkahuoneen sisältämää vuorovaikutusta ja siihen kytkeytyvää valtaa. Etnografiaan kuuluva ihmettely on tutkimukseni virtalähde. Olen kiinnostunut siitä, minkälaisia valtasuhteita luokkahuoneen eri toimijoiden kokemat todellisuudet sisältävät. Pyrin rakentamaan todellisuudesta monikerroksista kuvaa: oman todellisuuteni lisäksi tutkimus pyrkii kuvaamaan tulkintoja ja kertomuksia, joita luokkahuoneen eri toimijat voivat tuottaa. Huomioin tutkimuksessani Foucault'n

valtakäsityksen mukaisesti vallan ja tiedon välisen kiinteän yhteyden. Vallan paikantamiseksi koulussa tutkin tällöin sitä, minkälaista tietoa luokkahuoneesta löytyy. Minkälaista tietoa koulu toivoo ja hyväksyy, kenen tieto voi päästä esiin? Tutkimuksessani yritetään huomata, ymmärtää, purkaa ja nähdä toisin koulun itsestään selviä käytäntöjä, joissa tieto ja valta näkyvät ja tuntuvat. Kiinnitän huomiota myös siihen, miten valta ja tieto piiloutuneina koulun arkisiin käytäntöihin liittyvät siihen prosessiin, jossa lapset kasvavat sukupuolittuneiksi subjekteiksi. Tutkimuksessani on kohtia, joissa lapsen tieto saa tilaisuuden nousta tasavertaisena esiin. Etnografia metodina mahdollistaa sen, että voin tutkia tästä aiheutuvan valtasuhteen muutoksen vaikutuksia luokkahuoneessa sekä tutkimuksen tiedon muotoutumisessa.

Eräällä tasolla tutkimukseni on tutkimus siitä, miten valtaa ja tietoa oikeastaan voidaan ja miten sitä kannattaa tutkia, kun kontekstina on kompleksinen luokkahuonetodellisuus.

Tutkimuksen keskeisiksi käsitteiksi nousevat valta, valtasuhteet, vuorovaikutus, tieto, etnografia, sadutus, kertomus ja sukupuoli. Tutkimuskysymykseni muotoutuivat seuraavanlaisiksi.

Kysyn tutkimuksessani ensinnäkin:

Miten valta ja tieto näkyvät ja tuntuvat luokkahuoneen vuorovaikutuksessa?

Seuraavaksi kysyn:

Minkälaisia valtasuhteita luokkahuoneen eri toimijoiden kuvaamat ja kertomat todellisuudet sisältävät?

Tähän liittyen kysyn erityisesti:

Miten sadutusmenetelmällä kerätty tieto täydentää kuvaa luokkahuoneen valtasuhteista?

Mitä sadutus tapahtumana merkitsee luokkahuoneen vallan kannalta?

Viimeiseksi esitän kysymyksen, joka liikkuu eräällä tavalla metatasolla. Kysyn muihin tutkimuskysymyksiini liittyen:

Miten vuorovaikutukseen kytkeytyvää valtaa voi huomata, tutkia ja puhua, kun kontekstina on kompleksinen luokkahuonetodellisuus?

5 Tutkimuksen käynnistyminen: kenttä

”Kenttä” on keskeinen käsite etnografisessa tutkimuksessa. Tarja Palmu (tulossa, 2007) sanoo Skeggsiin (2000, 2) viitaten, että etnografinen tutkimus voidaan nähdä esimerkiksi kahtena erillisenä kenttänä: ensinnäkin fyysisenä paikkana, jossa kenttätyö tapahtuu, ja toiseksi kirjoittamisen ja reflektoinnin tilana. Kerron tässä luvussa siitä, kuinka nämä kentät ovat minun tutkimuksessani. Kuvaan myös minkälaisia suuntia analyysi sai, ja lopuksi esittelen tutkimuksen loppuosan rakenteen.

5.1 Kentälle pääsy ja havainnointi

Tässä luvussa kerron tutkimuskoulun etsimisestä, päätymisestäni siihen sekä osallistuvan havainnoinnin ja muun kentällä tapahtuneen aineiston hankkimisen vaiheista.

Tutkimuksellani oli alunperin hieman erilaisia tavoitteita kuin tähän mennessä on tullut esiin. Kiinnostuksen kohteenani oli valta luokkahuoneen vuorovaikutuksessa, mutta tavoittelin asetelmaa, jossa kanssatutkijuus tutkittavieni kanssa olisi korostunut.

5.1.1 Etsintä

Hain tutkimukseeni sähköpostiviesteillä luokanopettajaa, joka jakaisi kanssani kiinnostuksen luokkahuoneen valtasuhteiden kriittiseen tutkimiseen. Lähetin viestejä pitkin kevättä 2006, aluksi tuttujen opiskelijatovereiden piiristä. Kiinnostusta tutkimustani kohtaan löytyi jonkin verran, mutta aikataulut tai elämäntilanteet eivät kohdanneet. Laajensin kyselyjäni minulle vieraisiin kouluihin, joiden kuulin olevan tutkimusmyönteisiä. Tällöin ongelmalliseksi tuli kenttävaiheen ajankohta. Halusin suorittaa kenttätutkimuksen toukokuun loppupuolella ennen kesää, jotta saisin tutkimuksen edistymään kesän aikana. Kouluille tämä on stressaavin lukuvuoden sulkeutumisen aika. Sain kuitenkin yllättäen viestin koulusta, joka oli jo aiemmin kieltäytynyt yhteistyöstä ajankohdan perusteella: tutkimusluokkani opettaja ilmaisikin kiinnostuksensa tulla mukaan tutkimukseeni. Otin tilaisuuden kiitollisena vastaan, ja sovimme puhelimesta päivästä, jolloin kävisin ennen varsinaisen tutkimuksen alkua tutustumassa opettajaan ja luokkaan. Lähetin opettajalle tutkimussuunnitelmani, jotta hänellä olisi tilaisuus tarkemmin perehtyä

tutkimusasetelmaan ja menetelmiin. Tässä vaiheessa tutkimusaiheeni mahdollinen arkaluonteisuus pyöri päässäni, mutta se ei herättänyt välillämme keskustelua.

5.1.2 Tutustuminen ja uudet suunnat

Kuvaan tutkimusluokkani todellisuuksia eri toimijoiden näkökulmassa luvussa x, Kertomuksia luokasta. Säästän sinne perinteisesti tutkimuksen toteuttamisen yhteydessä selvitettyjä yksityiskohtia, sillä jo ”faktoina” pitämämme puitteiden yksityiskohdat avautuvat eri tavoin eri kertojien kokemissa todellisuuksissa. Tässä kuvaan omaa todellisuuttani, ja nostan esiin tutkimuksen sijoittamisen kannalta tärkeitä tietoja ja näkökulmia. Tämä on siis tavallaan ”Minun kertomukseni luokasta”.

Tutustuin tutkimaani luokkaan päivän ajan reilu viikkoa ennen kenttävaiheen alkamista. Luokkahuoneen todellisuus iski tutustumispäivänä lujaa. Sain kokea ennakkokäsitysteni ahtauden monilla alueilla. Toisaalta kaikki tuntui hämmentävän tutulta, ja käytännöistä tuli monesti mieleen oma ekaluokkani 70-luvulla. Opettaja jakoi minulle avuliaasti luokkaa koskevaa ammattitietoa. Samalla jouduin ristiriitaisesti positioiduksi auktoriteetti-aikuiseksi, mikä oli hämmentävää suhteessa aikomaani. Opettaja puhui paljon myös luokassa, ja ilmassa tuntui olevan hyvin paljon sääntöjä, joita en pystynyt hahmottamaan. Käsiyötunnilla minua pyydettiin toimimaan apuopettajana. Se ei myöskään ennustanut hyvää tutkijan asemastani luokassa, ja otin asian puheeksi opettajan kanssa. Tämä ymmärsi asian välittömästi, ja sama ei sitten toistunutkaan kenttävaiheen aikana. Eräs seikka, jonka huomasin myös heti, oli tutkimusluokkani voimakas jakautuminen sukupuolen mukaan. Luokassa oli poikia, joita kontrolloitiin erityisen tarkasti. Tyttöjen puhe oli usein heiveröisellä äänellä puhuttua ”vauvankieltä”.

Tutustumispäivän tapahtumat jäivät myllertämään mieleeni reilun viikon ajaksi. Luokka ja opettaja olivat niin erilaisia kuin suunnitelmieni mielikuvissa, että harkitsin jopa tutkimusongelman hylkäämistä. Opettajan ja minun ajattelutapojen väliset erot tuntuivat ylittämättömän suurilta, kun elätin vielä suunnitelmaa kanssatutkijuudesta. (Jälkeenpäin mietin, miten koko kanssatutkijuus-suunnitelmassa oli kysymys haaveesta tehdä tutkimus samanlaisen ihmisen kanssa kuin minä, oikeastaan itseni kanssa.) Tutkimusluokkani opettajalla oli enemmän kokemusta luokanopettajana toimimisesta kuin minulla. Osa herkkyyksistäni liittyi varmasti siihen, että tunsin hänen taitavan tyyliinsä esimerkiksi

opetusmateriaalien käyttäjänä vaativan jotakin, mitä itseltäni tulevana opettajana puuttui. Arki oli niin kiireistä ja opettajan elämäntilanne sellainen, että rauhalliselle tutustumiselle saati yhteiselle pohdinnalle ei missään tapauksessa olisi löytynyt sijaa. Kaikista eniten minua mietitytti se, että kiinnostuksemme luokkahuoneen järjestysten kyseenalaistamiseen ei ollut yhteistä. Oma orientaationi opettajaopinnoissa oli kulkenut lähellä kriittistä pedagogiikkaa. Tutkimusluokan opettajan ottama positio näytti minun silmissäni usein autoritääriseltä, ja tunsin tilanteen kiusalliseksi. Jälkeenpäin ihmettelen, että en osannut pukea yllättymistäni ajattelutapojemme erilaisuudesta sanoiksi mitenkään. Ehkä on niin, että tämän tutkimuksen tehtyäni sen jo paremmin osaisinkin, sillä valtaa ilmiönä ei esimerkiksi opettajankoulutuksessa juurikaan pueta sanoiksi muuten kuin kapeiden roolin ja auktoriteetin käsitteiden kautta (ks. luku 11.3.1).

Mietin viikon tauon aikana, että kanssatutkijuus voisi vielä toteutua, jos videoisin luokkahuoneen tilanteita ja käyttäisin niitä keskustelun pohjana. Kysyin asiaa sähköpostissa, mutta opettaja kieltäytyi kohteliaasti yksityisyyteensä vedoten. Tällä ratkaistiin kaksi tutkimustani paljon muovannutta suuntaa. Ensimmäinen luovuin pikkuhiljaa kanssatutkijuuden ideasta (se oli myös realistista aineiston rajausta). Toiseksi tutkimuksestani tuli pelkkien kirjallisten havaintomuistiinpanojen varassa vähemmän yksityiskohtiin pureutuva, ja ajatukseni ohjautuivat kohti vuorovaikutuksen sisältämiä merkityksenantoja sekä vuorovaikutuksen ja vallan kompleksista luonnetta.

5.1.3 Kohtaamisia ja puuttumisia kentällä

Lähdin kentälle siis ristiriitaisten tunteiden vallassa. Kuvaamalla kentälle pääsyn rajuudella oli vaikutusta siihen, millaisena kenttävaiheeni alkoi. Ensimmäinen lause, jonka kirjoitin kenttämuistiinpanoihini oli ”*Saan tuntea.*” Tällä suuntasin feministisen tutkimuksen periaatteiden mukaisesti omaa kokemustani kohti. Vankkana tavoitteena mielessäni pysyi pyrkimys päästä sisälle lasten maailmaan. Tällöin käyttäydyin varmaan melko lailla eri tavalla kuin koulun muut aikuiset, vaikka en varsinaisesti lasten kanssa kaverannutkaan. Tulin monesti käyttäneeksi keppihevosen omia kouluikäisiä olevia lapsiani, kun hain yhteyttä tutkittaviini, olin siis lapsille ehkä tuttavaperheen äidin roolin kaltaisessa asemassa, jos rooliani aikuisena pitäisi määritellä. Erilainen aikuinen herätti luokassa huomiota. Ote kenttämuistiinpanoista:

Jännä keskustelu opettajan kanssa. Ope: ”Lapset hämmentyy, kun aikuinen ei puutu tilanteisiin.” Opettaja käskää mun puuttua, se on koulun yhteinen linja ”koko kylä kasvattaa”. (Aikuiset taas yhtenä rintamana.) ”Sanot sille riehujalle vaan että nyt istut tuohon ja olet hiljaa.” (Mietin, että kuka hämmentyy?)

Tässä vaiheessa olin jo monta kertaa ihmetellyt ”puuttumisen” diskurssia, joka tunki esiin tuon tuostakin, sanana tai tekoina. En tiennyt, että koulun toimintaperiaatteissa (osana koulun sääntöjä) on muotoiltu aikuisten puuttuminen koko koulun aikuisia yhteisesti sitovaksi ehdottomaksi velvollisuudeksi. Vasta kenttävaiheen jälkeen sain rehtorilta printin koulun toimintaperiaatteista (ote):

- - - Aikuisilla on oikeus vaatia lapsilta tottelemista ja hyvää käytöstä. Aikuisella on velvollisuus puuttua lasten käyttäytymiseen. Aikuisen puuttumattomuus ja välinpitämättömyys on kasvatusteko, joka vie pohjan yhteisiltä menettelytavoilta ja antaa lapselle mallin totella vain itse valitsemiaan aikuisia. - - -

Sain selityksen aikaisemmin lainaamani keskustelun jyrkkään sävyyn ja siihen, miten olinkaan niin erilainen.

Kirjoitin kenttämuistiinpanoja luokan perällä, melko huomaamattomana hengailien. Mietin, miten rajaisin tutkimuskontekstini, ja päätin ottaa ”luokkahuoneen” käyttöön käsitteenä, joka kattaa tutkimusluokkani jäsenten elämänpiirit koko koulupäivän aikana, lasken siis välitunnit ja vaihtuvat oppitunnin pitopaikat mukaan. Huomasin välttäväni (vertikaalisen valtasuhteen välttämisen halusta?) fyysistäkin ylempänä olemista, ja mielelläni istuskelin lattialla tai matalalla jakkaralla. Samanlaisesta lattialla, lasten tuoleilla ja hiekkalaatikon reunalla istumisesta keinona ottaa etäisyyttä performatiivisesti ruumiillisissa käytännöissä tuotettuun opettajuuteen kertoo Sirpa Lappalainen (2007, tulossa). Sain kuitenkin kokea lasten maailmaan pääsemisen vaikeuden. Luokkahuoneen vuorovaikutuksessa oli harvoin kohtia, joissa lasten välistä vapaata vuorovaikutusta olisi esiintynyt. Myös ruokailussa, joka tapahtui omassa luokassa, opettaja kontrolloi keskustelun määrää ja puheenaiheita opettajanpöydän äärestä. Erityisen vaikeaa oli päästä tyttöjen maailmaan, mitä ei yksin selittänyt se, että pojat olivat lukumääräisenä enemmistönä luokassa. Kirjoitin toisen havainnointipäivän lopulla: *Luokassa on tällä hetkellä 10 poikaa ja 5 tyttöä. Aniharvoin kuulen tytön ääntä.* Muistiinpanojani hallitsivat poikien puhe ja opettajan puhe (usein pojista ja pojille). Gordon ym. (2002) kertovat samanlaisesta huomiosta omassa tutkimuksessaan. Tutkijat päätyivät problematisoimaan

muun muassa tutkijan katsetta ja sitä, mitä pidetään aktiivisuutena ja passiivisuutena (Gordon ym. 2002, 306). Itse päätin kenttävaiheen puolessavälissä ottaa ”tyttökuurin”. Sinnikäs liimautumiseni tyttöjen kieppeille yhdessä sadutuksen, tyttöjen ryhmän haastattelun sekä opettajan kanssa käytyjen keskustelujen kanssa antoivat minun viimein tuntea ja ymmärtää tyttöjen elämästä jotakin (ks. luvut 6.3.5 ja 10.4).

Aloitin sadutustuokiot jo toisena päivänä vapailla parisadutuksilla, ja ne jatkuivat tasaiseen tahtiin parin päivän ajan. Utopia-piirrostehtävien toteuttamiseen sain käyttöni oppitunnin toisen havaintoviikkoni alussa. Sitä seuraavat yksilösadutukset/keskustelut sijoittuivat oppituntien aikaan parina päivänä sen jälkeen. Sadutukset nivoutuivat muihin havaintoihini. Niissä tuotettiin myös tietoa luokkahuoneen tapahtumista, mutta eri lailla ja erilaista tietoa kuin muiden aineiston keräämisen tapojeni avulla. Kuvasin muistiinpanoihini: *Sadutus on tervehdyttävä lähde. Siinä asenne pääsee muotoutumaan hyvin. Valtasuhde tyystin erilainen kuin luokkahuoneessa. Metaforallani ”tervehdyttävästä lähteestä” tavoittelin kuvausta kokemuksesta, jossa yhdistyivät helpotus opettaja/aikuisen position hellittämisestä ja tunne vuorovaikutuksen vapaasta virtaamisesta.* Tervehdyttäväksi koin etenkin kasvattajan valtapositiosta irtautumisen seurauksena mahdollistuneen aidon kohtaamisen. Tutustuin lapsiin subjekteina, joilla on omaa kerrottavaa minulle. Nämä kokemukset loivat minuun uudestaan varmuutta tutkimusongelman tärkeydestä ja kiinnostavuudesta. Motivaatio tutkimuksen tekemiseen alkoi kihistä sisälläni.

5.1.4 Tutkimuksen paikka ja aika

Tutkimuskouluni on pääkaupunkiseudulla lähiössä sijaitseva alakoulu (luokat 0-6), ei ihan pieni, mutta ei isokaan. Koulun toiminta-ajatuksessa mainitaan yhteisöllisyys ja turvallinen rajojen asettaminen. Kun kysyin rehtorilta keskustelussa, minkälaisia lapsia koulussa on, hän vastasi: *”Kaikenlaisia. Suomi 360 astetta, koko kirjo.”* Rehtori kertoi näkevänsä kokonaisuuden rikkautena. Tutkimukseni kohteena olevalla 1. luokalla opiskeli kenttätutkimukseni aikana 17 lasta, 5 tyttöä ja 12 poikaa.

Vietin tutkimusluokkani kanssa lukuvuoden kolme viimeistä viikkoa toukokuun lopussa ja kesäkuun alussa. Luokan avoimista ikkunoista virtasi jo täyden kesän kuuma ilma ja äänet. Voikukkia poimittiin matkalla kevätkirkkoon ja takaisin. Arkipyhien ja sairaspäivien takia

oleskelustani tuli lopulta 13 kokonaisen koulupäivän mittainen. Lyhyenä aikana sain kerättyä mittavan aineiston. Opettaja puhui useaan otteeseen siitä, että sekä lapset että aikuiset ovat kouluvuoden päättyessä väsyneitä, ja pelkäsi, että tutkimukseni ei välittäisi tämän takia todenmukaista kuvaa luokkahuoneesta. Lisäksi monet esimerkiksi juhliin liittyvät erikoisjärjestelyt saivat lapset hänen mukaansa käyttäytymään epätavallisella tavalla. Yritän huomioida ajankohdan ja väsymyksen tuomalla sitä esiin silloin kun luulen sillä olevan vaikutusta tapahtumiin. Esitän myös tilanteet etnografian periaatteiden mukaisesti tiheänä kuvauksena, spesifeinä ja kontekstissaan eikä yleispätevinä. Toisaalta kouluvuoden sulkeutuminen oli hyvä ajankohta, sillä sen ansiosta saatoinkin tarkastella ensimmäistä kouluvuotta kokonaisuutena "kertomuksissa luokasta" (luku 6). Lisäksi tutkimukseni voi keskustella sellaisten etnografisten tutkimusten kanssa, joissa on kysymyksessä ensimmäisen kouluvuoden aloittaminen (Salo 1999, Kasanen 2003)

5.2 Aineistot

Kenttätyön jälkeen hallussani oli seuraavat aineistot.

- havaintopäiväkirja eli kenttämuistiinpanot (puhtaaksikirjoitettuna dokumenttina 36 sivua, riviväli 1,5)
- keskustelu rehtorin kanssa osana kenttämuistiinpanoja
- opettajan reilun tunnin mittainen haastattelu litteroituna
- viiden pojan ryhmän haastattelu
- viiden tytön ryhmän haastattelu
- vapaiden parisadutusten tuloksena syntyneet sadut
- lasten piirustukset "Koulu nimeltä Utopia"
- Utopia-piirustusten jälkeen tehtyjen yksilösadutusten ja keskustelujen tuotokset
- koulun opetussuunnitelmat
- erilaista materiaalia, tiedotteita, koulun toimintaperiaatteet ja säännöt, itsearviointilomakkeet, oppitunneilla syntyneitä ja käytettyä materiaalia

5.3 Analyysin suuntia

Tutkimuksessani toteutui useiden etnografien kuvaama syklinen eteneminen (Lappalainen 2007, tulossa). Analyysi ja ideat analyysiksi pyöriskelivät luokkahuoneen tapahtumien yhteydessä jo mielessäni. Olin tuossa vaiheessa tutustunut melko hyvin Foucault'n

valtakäsitykseen, ja pidin mielessäni Jennifer M. Goren (1995) listaa vallan dynaamisista, myös ruumiin tasolla vaikuttavista ilmenemismuodoista erityisesti koulukontekstia silmälläpitäen (ks. luku 2.1). Vaikka en ollut vielä lukenut kovin paljon poststrukturalistista teoriaa, pidin sitä myös alusta alkaen mielessäni vaihtoehtona luokkahuonetodellisuuden hahmottamiseen. Tämä merkitsi käytännössä sitä, että yritin huomata ja alustavasti nimetä jo kenttävaiheessa tapahtumien sisältämiä diskursseja, jotka esiintyvät usein päällekkäisinä ja ristiriitaisina. Olin myös tutustunut Gutierrezin ja kumppaneiden (1995) ajatukseen skripteistä. Sen mukaan luokkahuoneisiin syntyy opettajan hallitsevan skriptin rinnalle usein oppilaiden vastaskripti, ja molemmat skriptit elävät toisiaan vahvistavassa suhteessa (ks. luku 9). Jäsensin siis alustavasti joitakin tilanteita skriptin käsitteen avulla. Koska valta on kaikkialla vuorovaikutussuhteissa, ja tarkkaavaisuus on kuitenkin rajallinen, päätin suuntautua Lahelman ja Gordonin (2003) työryhmän kehittämän koulun kerrostumien ajatuksen mukaan. Virallisen, informaalin ja fyysisen kerrostuman muodostamasta kokonaisuudesta kohdistin huomioni fyysiseen: aikaan, tilaan, liikkeeseen, ääneen ja ruumiillisuuteen. Erityisesti huomioin ruumiillisuutta sekä "aika-tila-polkuja" (ks. luku 2.3), koska arvelin ne keskeisiksi vallan ja kontrollin paikantumisen kohdiksi. Koulun järjestyksiä ja tapoja ajatellen näin onkin, mutta lopullisten tutkimuskysymysten painottuessa tietoon ja valtaan olisin voinut suunnata huomiotani toisinkin. Kenttävaiheen aikana luovuin kuitenkin osittain ennakkosuunnitelmistani, ja siirryin havainnoimaan myös informaalia kerrostumaa (muuta kuin koulun virallisissa tavoitteissa määriteltyä vuorovaikutusta), koska halusin ymmärtää sukupuolen vaikutusta tutkimusluokkani lasten todellisuuksissa.

Kenttävaiheen jälkeen tutkimus jatkui puhtaaksikirjoittamisella ja litteroinnilla. Samanaikaisesti luin aiheeseen liittyvää kirjallisuutta ja kirjasin päiväkirjaan ajatuksiani muun muassa analyysin vaihtoehdoista. Luin kenttämuistiinpanoistani otettua printtiä moneen kertaan. Otin käyttöön värit ja koodit, jotka ilmaisivat karkeasti, minkä tyyppisestä valtasuhteen ilmenemisestä kussakin kohdassa mielestäni voi olla kyse. Useassa kohdassa värit ja koodit kasautuivat ja sekoittuivat, erilaiset vallan muodot risteytyivät ja kietoutuivat toisiinsa. Nämä alustavat analyysiluokat olivat seuraavat.

V:T Tiedon ja vallan ilmentymisiä vuorovaikutuksissa

V:R Ruumiillisuuden ja vallan ilmentymisiä vuorovaikutuksissa

V:A-T Ajan ja tilan käytössä toteutuva valta, "aika-tila-polut"

V:A+L Aikuisen ja lapsen välinen valtasuhde. Sisältää legitimoidun aikuisen "tiedon" lapsesta, asiantuntijatiedon kuten diagnoosit (kuten ADHD) sekä myös lasten "counterscriptit", aikuisten haastamiset ja kapinat.

V: L+L Lasten välinen valtasuhde

V:P+T Sukupuoli ja seksuaalisuus

V:K Käytänteet, muun muassa kouluerityinen puhe, opetuspuhe, ja muut koulun ominaiset toiminnot

L Tämän hetken lapsuutta koskevat diskurssit, kuten "Rajat ja rakkaus"

K Juuri tutkimuskoululleni tyypilliset piirteet

Jo kenttävaiheesta alkaen tiesin, että episodivetoinen etnografinen analyysi tuntuisi rikkaimmalta ja omimmalta tavalta käsitellä aineistoa (Lappalainen 2007, tulossa).

Hahmotin aineistossani ja halusin siihen jo alusta alkaen kertomuksia. Aineiston harominen edellä kuvatuilla analyysiyksiköillä kuitenkin selvensi myös sitä, minkälaisista episodeista olen kiinnostunut. Huomasin, että tiettyihin kohtiin kasaantui useita erilaisia vallan ilmenemismuotoja. Tästä syntyi käsitys ”valtapylväistä”, joiden alatasoon useiden voimattomuuksien kohteena olevat sijoittuvat (esim. Davies 1993, 199, vrt. Iris luvussa 10). Myös muita tapoja aloittaa analyysi kävi mielessäni, esimerkiksi aineiston sisältämien kysymysten analysoiminen Monika Riihelän (1996) jalanjäljissä. Ajattelin, että tunteet olivat niin painava asia tutkimusluokassani (omien tunteitteni lisäksi huomasin aineistossani huomattavan määrän tunteisiin kohdistuvaa kontrollointia), että olisin voinut analysoida pelkästään niiden kauttakkin. Kun päästiin syksyyn, ja aloin kirjoittaa ensimmäistä lukua, olin kuitenkin jo valinnut lempiepisodini tai tapahtumaketjuni. Tutkimusongelman kiertyessä yhä selvemmin tietoon halusin ottaa tutkittavakseni sen, miten sadut nivoutuivat osaksi muita luokan tapahtumia, ja minkälaisia näkökulmia koulun tietoon sitä kautta sain.

Seuraavaksi alkava tutkimukseni toinen osa sisältää analyysiä ja tulkintaa vastauksena tutkimuskysymyksiini.

II OSA

6 Kertomuksia luokasta

Aineistoni analyysin aloittamista leimasi tietty raskaus. Huomasin, että jouduin jatkuvasti ravistelemaan yltäni aikuismaista, ammattimaista ja opettajamaista kuvaa luokkahuoneen todellisuudesta. Leimat ja ilmeisyydet painostivat kuvaani luokasta: toisaalta hahmotin todellisuuden niiden kautta, toisaalta halusin karistaa ne mielestäni, jolloin jäin tavallaan tyhjän päälle. Analyysin kirjoittamista aloitellessani tutustuin Amanda Coffeyn ja Paul Atkinsonin (1996) ajatuksiin luovasta laadullisen aineiston käsittelemisestä. Nämä ajatukset johdattivat minut lähestymään tutkittavieni kokemia todellisuuksia narratiivisesti.

6.1 Kuka puhuu?

Koulun vuorovaikutusta koskevissa tutkimuksissa huomio kiinnittyy useammin opettajan kuin oppilaan toimintaan (esim. Davies 1993, xii; Riihelä 1996, 65). Syyt tähän saattavat löytyä luokkahuoneiden opettajajohtoisesta kulttuurista, tutkijan huomion voidaan olettaa kiinnittyvän toimijaan, jolla on valta antaa merkityksiä ja tehdä valintoja. Jo luokkahuoneen fyysinen äänitilakin on usein opettajan täyttämää: luokkahuoneen puheajasta on Sahlbergin (1998, 33) mukaan 70% opettajan käytössä. Lisäksi tutkiva aikuinen ja opettaja-aikuinen toimivat tavallaan samassa aikuisten kulttuurissa, jossa tietojen vaihtaminen käy kitkattomasti, ja tekojen ymmärtäminen ei vaadi ylimääräistä vaivannäköä (Karlsson 2005, 191). Nykyisessä sosiaalisessa tutkimuksessa pidetään yhä tärkeämpänä, että tutkija herkistyy huomioimaan sen, antaako tutkimuksessa äänen vallassa olevalle vai hiljennetylle ryhmälle (Coffey & Atkinson 1996, 78-79). Tämän tutkimuksen haastatteluissa kysyin lapsilta melkein samat kysymykset kuin opettajalta, pyysin heitä esimerkiksi kuvaamaan opettajaansa. Tämä oli valinta, joka herätti pientä keskustelua minun ja opettajan välillä. Opettajan seikkaperäinen kuvaus lapsiryhmästä, sen sisältämistä diagnooseista ja vaikkapa temperamenteista tuntuu itsestään selvästi sovelialta aikuisten kesken (ja muodostaa suuren osan aikuisten kollegojen puheista), mutta vastaava opettajaa koskeva kuvaus lasten suusta on oudompi ajatus. Haastatteluissa

sain tietooni lasten näkemyksiä mieltäni askarruttavista asioista. Sadutus osana tutkimusta on puolestaan yritykseni antaa autenttiselle lapsitiedolle – lasten itsensä mielessä liikkuville asioille - mahdollisuus nousta esiin.

Tutkimuksen kenttävaiheen päätyttyä minulla oli kaikesta huolimatta käsissäni aineisto, joka sisälsi paljon runsaammin opettajan kertomaa kuin lasten. Miettiessäni aineiston analysoimisen vaihtoehtoja, näyttäytyi erityisen mielekkäänä Amanda Coffeyn ja Paul Atkinsonin (1996, 16, 55) laadullista tutkimusta koskeva näkemys, jonka mukaan aineistojen temaattisen sisällön lisäksi kannattaa ajatella niistä löytyviä narratiivisia muotoja riippumatta siitä missä muodossa aineistot on kerätty. Lähdin tutkimaan, millaisia kertomuksia minun aineistoni tarjoaisi. Analyysin edetessä huomasin tämän hyväksi tavaksi ajatella aineiston kanssa (”with data”, Coffey & Atkinson 1996, 49).

Konstruoidessani aineiston osasista kertomuksia sain kouriintuntuvan kokemuksen siitä, miten todellisuus onkaan sosiaalinen konstruktio: aikaan, paikkaan, näkökulmaan, kulttuuriin ja kunkin yksilön henkilöhistoriaan sidottu. Kertomusmuoto auttaa selvittämään tutkimuksen aineistossa sitä, ”kuka puhuu, mistä positiosta ja millä tarkoituksella” - se auttaa saavuttamaan ymmärrystä kertojan kannalta keskeisistä hahmoista ja tapahtumista (Coffey & Delamont 1996, 68). Jerome Bruneria (1986, 37) mukailleen: en voi tehdä tarinoiden nojalla päätelmiä varmuuksista, mutta sen sijaan erilaisista perspektiiveistä, joita rakennetaan tekemään kokemuksista ymmärrettäviä. Voin kertomuksen kautta päästä Ulla-Maija Salon (1999, 242) tavoin kiinni niihin diskursiivisiin muotoihin, joilla eri toimijat todellisuutta rakentavat. Ei ole enää yhtä, objektiivista todellisuutta, jonka tämä tutkimus voisi paljastaa. Sen sijaan kertomusten avulla avautuu luokkahuoneen todellisuus, joka on kompleksinen: opettajan, tyttöjen, poikien, tutkijan ja lopulta lukijan todellisuus.

Analyysini aluksi muokkasin tutkimuksen aineistojen pohjalta ”opettajan kertomuksen luokasta”. Sekä tämän ”kertomuksen”, että jatkossa esiintyvät tyttöjen ja poikien ”kertomukset” voi laittaa lainausmerkkeihin siksi, että kyseessä ei ole kertojien itsensä esittämä kertomus. Olen rakentanut kertomukset siten, että olen poiminut aineistostani, etupäässä haastatteluista, kunkin henkilön puheesta lainauksia. Näitä lainauksia olen saattanut lyhentää ja muokata siten, että ne asettuvat ”kertomuksen” osiksi, mutta jokainen asiasisältö on silti palautettavissa kunkin henkilön omaan puheeseen. Näin esimerkiksi haastattelussa esittämäni kysymys ”*Miten kuvaisit tätä luokkaa?*” ja opettajan vastauksissa esiintyneet katkelmat ”- - - ... *mut sit sosioemotionaaliset vaikeudet vaikeuttaa*

huomattavasti koko ryhmän toimintaa. Että se on kiteytettynä tämän ryhmän tämmönen ydin.” sekä ”- - - et ainut on meillä tää sosiaalinen puoli että sen mä oon kokenu tosi haasteellisena kyllä tässä luokassa” . liittyvät yhteen ja kuulostavat kertomuksessa tältä: ”Sosiaalisen puolen koen haasteellisena ja kiteyttäisin: sosioemotionaaliset vaikeudet vaikeuttavat huomattavasti koko ryhmän toimintaa.”

Kysyin haastatteluissa sekä opettajalta että tyttöjen ja poikien ryhmältä suurelta osin samoja kysymyksiä. Yhteisinä aihepiireinä käsiteltiin kuvauksia luokasta ja opettajasta, ensimmäisen kouluvuoden aikana opittuja asioita ja koulun perustehtävää sekä opettajan työtä. Opettajan haastattelun loppuosa painottui opettajankoulutukseen ja ammatillisiin asioihin, kun taas lapsilta kyselin heidän käsityksiään koulun säännöistä sekä opettajan työn vaativuudesta. Tarkat haastattelurungot ovat liitteenä.

Seuraavan ”opettajan kertomuksen” perusteella lukija saa siis tutkimusluokkaani koskevat taustatiedot periaatteessa samassa muodossa kuin ne itsekin olen saanut, opettajan välittämänä tietona.

6.2 Opettajan kertomus luokasta

Kerron heti aluksi, että luokka, varsinkin sen poikaryhmä, soveltuu tosi hyvin valtasuhteiden tutkimiseen. Olen itse tutkinut luokkaa sosiometrisen mittauksen avulla. Luokkaan on jostakin syystä kasautunut vaikka mitä, depressiota ja oppimisvaikeuksia muun muassa. Taidollisesti ryhmä on aika moninainen, mutta esimerkiksi testit kuten makeko kertovat, että kaikki ovat pysyneet ekan luokan kyydissä kuitenkin hyvin. Sosiaalisen puolen koen haasteellisena ja kiteyttäisin: sosioemotionaaliset vaikeudet vaikeuttavat huomattavasti koko ryhmän toimintaa.

Tämä ajankohta on melko huono tutkimuksen tekemiseen, koska sekä lapset että aikuiset ovat loppukeväästä hyvin väsyneitä. Sillä voi olla vaikutusta validiteettiin, syntynyt kuva ei ole ehkä aivan todenmukainen.

Luokassa on 12 poikaa ja 5 tyttöä. Suurin osa lapsista on jo esikoulussa opetellut koululaisen rooliin. Ensimmäinen vuosi on merkinnyt oppilaille etupäässä juuri koululaisen roolin opettelemista. Siihen kuuluu koulun rytmiin tottuminen,

rauhottumisen taito: esimerkiksi välituntileikin unohtaminen kun kello soi. Luokka on harjoitellut istumista, tavaroiden järjestyksessä pitämistä, oman nimen laittamista, ryhmässä toimimista, turvallisuuden tunteen löytämistä ja toisten huomioon ottamista. Olen yrittänyt edistää luokassa vastuuntuntoa ja välittämistä sekä oman itsen ja oman aikaansaannoksen arvostamista. Koulussa täytyy kuitenkin opetella tekemään myös sellaista mistä ei pidä.

Pettymyksen ja palautteen sietokyky on monilla luokan lapsilla ihan nollassa. Mielestäni on hälyttävää ja hätähuuto, että lapsilla on vuosi vuodelta enemmän sellaista asennetta että ”ei mitään väliä”. Pysin vaikuttamaan siihen näyttämällä että minä välitän, vaikkapa konkreettisten käyttäytymispalkintojen muodossa. Pettymyksen sietokyvyn ja itsetunnon näkisin olevan yhteydessä perhetaustaan, monessa tapauksessa huonon itsetunnon taustalta löytyy rikkonainen perhe. Perheiden sosioekonomiset asemat ovat keskeinen tekijä myös tyttöjen välisissä, kateuden sävyttämässä suhteissa.

Pysin olemaan aina iloinen ja hyväntuulinen. Toisaalta haluan olla inhimillinen, huonoja päiviäkin on joskus. Kuvaisin itseäni ex tempore-ihmiseksi, joka muuttaa usein suunnitelmia tunnelman mukaan. Kaikki tunteet on lupa näyttää. Tosin pitää huomioida luokan sosioemotionaalinen herkkyys ja sitä myöten itsehillintäkin.

Lapset provosoituvat äärettömän helposti. Kaikella tuntuu olevan sellainen leviävä vaikutus. Näin kävi mm. seksuaalisuutta käsittelevän kirjan kanssa. Jouduin puuttumaan asiaan ja poistamaan kirjan luokan kirjahyllystä.

Koulussa on voimassa periaate ”Koko koulu kasvattaa”. Sen mukaisesti kaikkien aikuisten pitää puuttua lasten käyttäytymiseen, ja lasten täytyy totella kaikkia aikuisia. Ristiriitojen oikeudenmukainen ratkaiseminen on tärkeää. Silloin ei etsitä syyllisiä persoonasta vaan käytökseen, käyttäytymiseen ja olemiseen puututaan.

Haluaisin kehittää luokan toimintaa yhteistoiminnalliseen ja itseohjautuvaan suuntaan, niin että oppiminen nousisi enemmän lapsista itsestään. Toisaalta olen järkyttänytkin monia yliopistolla, kun olen sanonut suoraan, miten tietyt oppimiskäsitykset ("oppilas hakeutuu itse tiedon ääreen") ovat kauniita, mutta eivät

todellisia. Pitää kuitenkin olla aina opettajan tavoitteet. Ryhmän vuorovaikutuksen parantamiseksi on tehty viime syksynä kehumisharjoituksia ja kokeiltu erilaisia istumajärjestyksiä. Pantomimiäkin on kokeiltu. Mutta kun tuntee oppilasaineksen, niin tajuaa mikä ei ole mielekäästä. Perustehtävän toteutuminen vaarantuu. Eiväthän kaikki aikuisetkaan tule toimeen keskenään – vaikka täytyisi tulla... Joka tapauksessa tämä luokka on niin erityinen, että klikkien sekoittaminen ei ole mielekäästä. Pitää vain yrittää kiinnittää huomio elämän valoisiin puoliin. Kun jotain erikoisempaa yrittää, varsinkin ilman avustajia, niin saattaa päätyä tilanteeseen että yksi itkee tuolla ja toinen tuolla ja kolmas tuolla. Silloin tekisi kyllä mieli kutsua Tarja Halonen katsomaan.

Parasta kasvatusta ovat loppujen lopuksi nämä yhteiset arkitilanteet: ruokailutilanteet, siirtymiset eri tiloihin, siirtyminen liikuntatunnille, kenties yhteinen retki jonnekin. Eihän se todellisessakaan elämässä mene tekemällä tehden, että nyt me ollaan siinä ryhmässä. Toki ryhmässä toimimista voidaan opetella ja harjoitella pienestä pitäen, mutta ryhmässähän luokka on koko ajan, istuttiin nyt sitten fyysisesti joko ihan yksin tai ryhmässä. Mallioppimisen kautta opettajan tapa puhua ja olla on suuri tekijä vuorovaikutuksen opettelemisessa.

Lähtötasoon nähden luokassa ollaan tällä hetkellä hyvässä jamassa.

6.2.1 Kertomuksen henkilöt

Opettajan kertomuksella on tapahtumapaikka ja -aika: peruskoulun 1. luokan kevät. Päähenkilöinä kertomuksessa ovat oppilaat ja opettaja, mutta päähenkilöiden taustalta nousee myös muita henkilöitä. Ketkä henkilöt sopivat mukaan opettajan kertomukseen luokasta? Tiedot luokan "erityisyydestä" pohjautuvat erilaisten lapsiammattilaisten lausuntoihin. Läsä on siis varmaankin neuvolan työntekijä, joka on huomannut oppimisvaikeuden, läsnä ovat monet psykologit tai psykiatrit sekä sosiaalialan työntekijät. Matematiikan testillä, vuosittain toistuvalla kontrollilla, on ollut laatijansa. Esikoulun opettajat ovat olleet alustamassa koululaisen roolin löytymistä. Sitten taustalta löytyvät tietenkin perheet, usein hajoavat ja rikkonaiset, joillakin "turvallinen ydinperhe", taloudellisesti hyvinkin erilailla pärjäävät, jollakin sijoitusperhe tai vastaava. Koulun

säännöt tuovat puolestaan kertomuksemme taustahenkilöiksi mukaan sääntöjen laatijat: koulun opettajat, avustajat ja rehtorin. Kertomuksessa vilahtaa myös visio Tarja Halosesta tutustumassa koulun todellisuuteen.

Kertomuksesta piirtyy siis esiin aikuisten verkostoja, jotka vaikuttavat jokaisen lapsen taustalla. Voisiko niitä nimittää vastuuverkostoiksi? Lapsiammatillaiset ja vanhemmat toimivat toisiinsa nojautuen. Valtiovallan ylin johto kuulutetaan myös maisemiin kantamaan omaa vastuutaan luokan erityisyydestä ja avustajaresurssin riittämättömyydestä. Verkoston vastuut limittyvät, ja niistä käydään myös kamppailua. Julkisessa keskustelussa näkee vanhempien ja opettajien vuoroin syyttävän toisiaan kasvatusvastuun unohtamisesta esimerkiksi käytöstapojen suhteen. (*Avustaja kysyy saako esittää oman tulkintansa piirroksista. ”Kasvatus puuttuu kotona. Ei ole kotona ketään, joka sanoisi mikä käy ja mikä ei.”*) Erään kamppailun oli tutkimusluokkani opettaja hävinnyt, kun tietyn lapsen paperit oli lähetetty psykiatriselta osastolta takaisin. (Rehtori haastattelussa:) *”Opettajan posti on sellainen, että ei voi ottaa kaikkia maailman huolia. Opettaja ei voi olla psykologi.”*

Coffey ja Atkinson (1996, 76) kehottavat tarkastelemaan kertomuksen sisällön lisäksi myös sitä miten kerrotaan. Opettaja sijoittaa kertomuksessa omat tekonsa kehykseen, jonka määrittelijöinä hahmottuvat juuri yllämainitut asiantuntijanäkemykset, koulun säännöt ja opetussuunnitelma (joka opettajalla oli mukana, kun hän vastasi haastattelukysymyksiini) sekä oman koulutuksen suoma pedagoginen pätevyys. Opettaja esittää kertomuksessaan itsensä ammatillisena, joka tuntee ryhmänsä, jäsentää sitä ammattimaisin, vastuuverkoston muihin jäseniin osin tukeutuin käsittein, ja tekee siltä pohjalta pedagogiset johtopäätökset. Opettajan kertomuksesta ei juurikaan löydy epäröintiä tai epätietoisuutta. Kertomuksen voi nähdä eräänlaisena menestystarinana. ”Luokka” yhdistyy jossakin kohtaa joukkoon erilaisia ”lapsia”, mutta toisaalta se tarkoittaa myös ”oppilasainesta”, jonka haastavuus huomioon ottaen ollaan vuoden aikana päästy aika hyvään lopputulokseen.

Opettajan kertomus antaa aavistaa jotakin myös vastaanottajasta. Kertomuksen informaatio välitetään kielellä (”sosisioemotionaalinen”, ”yhteistoiminnallinen”, ”itseohjautuva” ym.), joka paljastaa kertomuksen esittäjän ja kuulijan välisen ammatillisen kontekstin, opettajuuden ja yliopistokoulutuksen. Spesialisoituneen sanaston käytöllä on vaikutusta

siihen, millainen esitys kertomuksesta syntyy (Coffey & Atkinson 1996, 84); tässä tapauksessa sanasto osaltaan legitimoitui opettajan kertomuksessaan tekemät valinnat. Kertojan ja kuulijan välinen ainakin oletettu kollegiaalisuus vaikuttaa vielä enemmän siihen, mitä opettaja tahtoo kertoa. Vaikka en pyytänyt, sain heti ensi tapaamisella suuren määrän lapsia koskevaa ammattitietoa. Tämä saattaa heijastaa sitä, että asiantuntijoiden lausunnot ja luokittelut käsitetään nykyään eräänlaiseksi peruskartaksi, joka aikuisilla pitää olla tiedossaan silloin kun he lähtevät toimimaan lasten kanssa. Jos olisin sanonut opettajalle, että en ole kiinnostunut tämänkaltaisista asioista, olisi se saattanut herättää ihmetystä ja arvelua kokonaiskuvan jäämisestä puutteelliseksi. Opettajan kertomuksessa diagnoosit ovat tosiasioita, ja asiantuntijoiden kuten psykologien lausunnot perustietoa lapsesta.

Ajattelen tässä yhteydessä myös sitä, miten kertominen on usein keino päästä käsiksi erityisen hankaliin tapahtumiin (Coffey & Atkinson 1996, 56), sekä päästää itsensä niistä vapaaksi, etäännyttää. Marjatta Bardy siteeraa Kerstin Ekmania (2001, 326): "Mikään ei ole täysin elettyä ja koettua ennen kuin me olemme kertoneet siitä ja saaneet vastauksen kertomukseemme." (Bardy & Känkänen 2005, 50) Opettajan rankka ja yksinäinen työ sai tulla tutkijalle kerrotuksi, ja arvelen, että se samalla täydentyi ja merkityksellistyi Ekmanin tarkoittamalla tavalla.

6.2.2 Piiloinen ja avoin valta opettajan kertomuksessa

Valtasuhteiden nostaminen tarkasteluun on arkaluontoista. Eräs syy siihen voi olla se, että valtaan liitetään negatiivisia assosiaatioita, jotka istuvat huonosti aikamme demokraattisiin ihanteisiin – tai oletukseen tuon ihanteen toteutumisesta käytännössä. Foucault'n dynaaminen, muun muassa produktiivisen, tuottavan vallan huomioiva valtakäsitys tuo vaihtoehdon perinteiselle, juridiselle ja staattiselle valtakäsitykselle. Tämän tutkimuksen tarkastelun mottona voisi olla Foucault-sitaatti "My point is not that everything is bad but that everything is dangerous." (Foucault 1983, teoksessa Hekman (toim.) 1996, 170). Foucault, joka oli aina valmis tulkitsemaan tutun outona, uskoi, että juuri kaikkein arkisimpien, tutuimpien ja ruumiillisimpien käytäntöjen altistamisella kritiikille on myös poliittinen, totalitäärisiä teorioita estävä vaikutus (Foucault 1980, 80).

Se miten koulun arkiset toiminnot järjestyvät ajassa ja tilassa on monien tutkijoiden mielestä mielestä keskeisiä koulun valtasuhteiden paikantumisen kohtia (esim. Gore 1995, 100). Koulu sisältää lukemattomia pieniä ja isoja sääntöjä siitä, miten tietyssä paikassa saa olla vain tiettyä hetkenä, muulloin ei (Lahelma & Gordon 2003). Tällaisten aika-tila - polkujen merkitys on keskeinen lähtöoletus monissa tämän hetken koulun arkipäivää koskevissa tutkimuksissa, ja niihin pureutuvat muun muassa monet etnografiset tutkimukset (esim. Salo 1999, Tolonen 2001, Lahelma & Gordon 2003). Philip W. Jackson (1968, 17) halusi tutkia jo 1960 -luvulla teoksessaan *Life in Classrooms*, minkälaisia strategioita luokkahuoneen toimijat kehittävät sopeutuakseen koulun vaatimiin aikaa ja tilaa koskeviin järjestyksiin - jotka edellyttävät esimerkiksi viivyttelyä, kiirehtimistä, kieltämistä, keskeyttämistä ja sosiaalista eristämistä - sekä miettiä mitä tämän sopeutuminen merkitsee yhteiskunnan mittakaavassa. Koululaiseksi kasvamisen Jackson näkee ennen kaikkea kärsivällisyyttä vaativana sopeutumisena ihmisjoukossa elämiseen. Koulun aikataulujen noudattaminen tarkoittaa sitä, että toiminta täytyy useimmiten aloittaa ennen kuin kiinnostus siihen on herännyt, ja lopettaa, ennen kuin kiinnostus siihen on loppunut - samalla säännöt vaativat tukahduttamaan turhautumisen ja raivon tunteet, joita tämä aiheuttaa. Koulun vaatimuksista ensimmäisiä on useissa tilanteissa toistuva vaatimus olla huomioimatta ympärillä olevia ihmisiä. Jackson huomauttaa, että aikuisen on vaikea tajuta, miten erityistä on vaatia lapselta yksin olemista keskellä tuttujen ihmisten joukkoa (Jackson 1968, 16.) Hän kärjistää, että luokkahuoneessa vallitsevat työskentelyolosuhteet - pulpetit ahtaasti vierä vieressä - eivät menisi läpi missään aikuisten ammattiliitossa.

Ulla-Maija Salo tutkii etnografisessa väitöskirjassaan *Ylös tiedon ja taidon ylämäkeä* (1999) koulun järjestysten rakentumista ensimmäisen luokan ensimmäisinä kouluviikkoina. Minun tutkimuksessani ensimmäinen kouluvuosi on sulkeutumassa, ja opettaja ajattelee kouluvuoden aikana opittua. Keskeistä on ollut koululaisen roolin löytäminen: koulun rytmiin eli aika-tila -polkuihin totuttelemine, oman nimen laittaminen ja tavaroiden järjestyksessä pitäminen. Myös leikin lopettamista on täytynyt opetella. Opettaja sanoo: "*Mut mun mielestä kuitenkin parasta kasvatusta tässä on nämä yhteiset arkitilanteet. Et ruokailutilanteet, siirtymiset eri tiloihin, siirtyminen liikuntatunnille, kenties yhteinen retki jonnekin - - -*" Järjestyksiin asettautuminen on opettajan mielestä siis ensimmäisen luokan keskeinen tehtävä.

Sain tutkimuskouluni säännöt ja toimintaperiaatteet osaksi etnografista aineistoani. Opettaja kertoi (lainaus haastattelusta:) "*- - - meillähän täällä koulussa on semmonen periaate että koko koulu kasvattaa eli se tarkoittaa sitä että aikuinen, kuka hyvänsä, voi puuttua johonkin tilanteeseen ja samalla tavalla lapsille opetetaan että kuka hyvänsä aikuinen puuttuu niin häntä totellaan. Elikä puolin ja toisin.*" Opettajan puheessa tapahtunut kompastus "puolin ja toisin" itse asiassa kiteyttää sen miten asiat ovatkin kertakaikkiaan "puolin ja puolin" eli yksipuolisella tolalla. Osa koulun vallankäytöstä on avointa ylivaltaa, jota ei kuvaa englannin kielen sana "power" vaan "domination" (Sawicki 1996, 170). Luokkahuoneen pienten arkisten käytäntöjen taas voidaan nähdä toimivan Foucault'n tarkoitettuna piilotettuna valtana, biovaltana, jonka tuloksena syntyy kuuliaisia ruumiita (Hoskin 1990, 31). Avointa ja piilotettua valtaa on tutkittu esimerkiksi etnografisesti, ja tällöin lähtökohtana ovat usein olleet edellä mainitut koulun järjestykset. Avoimen ja piilotetun vallan suhteita on pohtinut myös Tapio Puolimatka (1999), joka näkee avoimen auktoriteetin edellytyksenä demokraattisen yhteisön oikeudenmukaiselle toiminnalle. Hänen mukaansa avoin auktoriteetti on keino rajoittaa muiden oikeutta rajoittaa jotakuta yksilöä. Kun rajat ovat tiedossa, voi puolustautua myös auktoriteetin väärinkäyttöä vastaan (Puolimatka 1999, 265). Tässä tutkimuksessa esiintyvien avoimen vallankäytön muotojen, esimerkiksi aikuisten "puuttumisten" taustalta uskon löytyvän juuri eettisen pyrkimyksen suojella heikompia vahvempien mielivaltaa vastaan.

6.2.3 Normaali ja erityinen

Tutkimusluokkani sosioemotionaalista herkkyydestä sekä monien asiantuntijoiden tuottamista luokitteluista muodostuu käsitys "erityisyydestä". Sen taustalla voi nähdä tiedon ja vallan kehämäisen suhteen. "Tieto on kehitetty valtaa käyttämällä ja sitä käytetään legitimoimaan lisää vallankäyttöä." (Foucault 1981, Ballin, 1990, 15-16, mukaan). Legitimoidun asiantuntijavallan turvin annettujen lausuntojen voi ajatella vaikuttavan luokassa kahdella tavalla. Ensinnäkin ne vaikuttavat kontrollin laatuun ja sitä kautta esimerkiksi toteutuneisiin oppimisen ja vuorovaikutuksen muotoihin. Aineistoni tilanteissa tutkimusluokkani opettaja pitäytyy suurimmaksi osaksi järjestyksissä, joissa oppilaat opiskelevat sekä fyysisesti että sosiaalisesti yksin. Koska vertaisvuorovaikutus on säännöillä ja käytännöillä kitketty minimiin, ajatellaan vuorovaikutuksen opettelu (koulun virallisessa kontekstissa) tapahtuvan ensisijaisesti mallioppimisen kautta opettajaa

seuraamalla. Toinen mahdollinen vaikutus on lähellä Foucault'n normaalistavan kurinpidon käsitettä. Diagnoosit, lausunnot ja testit määrittelevät kunkin oppilaan hallittavuuden, koulutettavuuden sekä hyödyllisen elämän mahdollisuudet. Ne näyttävät yksilölle "todellisen" minän, ja samalla hänestä tulee monin eri tavoin toisille objekti (Marshall 1990, 15-16.) Vastuuverkotot, jotka aktivoituvat jokaisen lapsen kohdalla eri tavoin eri tilanteissa, ovat myös valtasuhteiden verkostoja. Tämän verkoston voi nähdä katsovan ja puntaroivan lasta tavalla, josta Foucault kirjoittaa: "It is a normalizing gaze, a surveillance that makes it possible to qualify, to classify, and to punish. It establishes over individuals a visibility through which one differentiates and judges them." (Foucault 1979, Ballin, 1990, 159 mukaan)

Yritän miettiä, miten paljon diagnoosit ja lausunnot, nämä "faktat" lapsista, ohjaavat toimintaamme vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Ja miten tämä ohjaus tapahtuu? Se on piilotettua, sillä kuten Jackson (1968, 23) toteaa, esimerkiksi oppilaiden psyykkistä terveyttä koskevat tiedot ovat vain koulun aikuisille varattua tietoa - diagnoosit eivät ole käsittelyssä ja puheenaiheina arkisessa vuorovaikutuksessa. Koin tutkimusta tehdessäni näiden luokittelujen voiman. Väistämättömästi ne nousivat mieleen lapsen toimiessa, ensimmäiset tulkinnat peilautuivat niihin, vaikka kyseenalaistavan diskurssin voimasta myöhemmät tulkinnat saattoivatkin saada uusia suuntia. Väistämättömästi olin luokituksen noustessa mieleeni aikuisten puolella, kohteellistavassa positiossa lapsen suhteen. Jerome Bruner puhuu luokitteluista ja havainnoista kirjassaan *Actual Minds, Possible Worlds* (1986). Kirjassa esitellään koe, jossa pelikorttien symbolien ominaisuuksia muuteltiin. Kokeessa huomattiin, että ihmisillä oli taipumus viimeiseen asti tulkita alkuperäisestä symbolista radikaalisti eroava symboli "väärin", niin että aluksi sovitut luokitukset pysyivät voimassa. Ennakkokäsitysten havaintoja/tulkintoja ohjaava voima ohjaa ihmisen sulauttamaan kaiken näkemänsä ja kuulemansa ennalta jo tiedettyyn niin pitkään kuin mahdollista (Bruner 1986, 47.) Kuinka mahdollista on tieteellisen maailmankuvan omaavan ihmisen yllättäminen? Kuinka helppoa lapsen on tulla ainutkertaisena ja yllättävänä esiin oman leimansa alta? Ja viimein, onko leimaa kantavan lapsen tieto samanarvoista kuin muiden tieto - kelpaako hänen tietonsa esimerkiksi tiedonrakentelun elementiksi opetussuunnitelmien tarkoittamalla tavalla?

6.3 Lasten kertomukset luokasta

Tein osallistuvan havainnoinnin kuluessa lapsille kaksi ryhmähaastattelua. Haastattelut tehtiin oppituntien aikana opettajanhuoneen kirjastotilassa, toiseen niistä osallistui ryhmä tyttöjä, toiseen ryhmä poikia, kummassakin viisi oppilasta. Haastattelujen jakautuminen sukupuolen mukaan ei ollut tietoinen tutkimuksellinen valinta, vaan lapset halusivat itse tulla haastatteluihin omaa sukupuolta olevien kavereittensa kanssa. Voi tuntua oudolta, että tutkimuksessani usein esiintyvä lasten ryhmä tässä vaiheessa tutkimusta "repeää" näin voimakkaasti kahdeksi erilliseksi, poikien ja tyttöjen ryhmäksi. Kuitenkin sen voi katsoa kuvastavan juuri niitä todellisuuksia, jotka haastatteluissa ja niiden jälkeen avautuivat. Voin ymmärtää Bronwyn Daviesin (1993, xvi) näkemyksen siitä, että kun sukupuolen vaikutuksia alkaa huomioida, päättyy siihen, että neutraali "yksilö" lakkaa olemasta relevantti muuttuja. Ajattelen, että vaikka tutkimuksessani on usein yleisesti "lapsi", voi tämä luku heijastaa sitä, miten rajusti yksilön voi nähdä toisinkin, kun sukupuoliero feministisen tutkimuksen näkökulmasta huomioidaan. Haastattelut eivät ole nauhoitettuja, sillä halusin säilyttää ilmapiirin samanlaisena kuin luokassa muutenkin tapahtuvan havainnoinnin ja sadutusten aikana. Haastatteluja voi kuvata puolistrukturoiduiksi. Esitin kummallekin ryhmälle samat kysymykset ja seurailin ryhmän vastauksia kynä paperilla sauhuten, puheenvuoroja jakamatta. Tämä osoittautui hyväksi käytännöksi, sillä vaikka kysymysten aiheuttama puheensorina oli osin kaoottista, kuvastuu vastauksissa monin paikoin myös lasten toisistaan inspiroitunut yhteinen tiedonrakentelu.

Ryhmähaastattelujen tarkoituksena oli saada tutkimukseen lasten näkemyksiä samoista aiheista, joita opettajankin haastattelussa käsiteltiin. Siten haastattelussani käsiteltiin suurelta osin samoja kysymyksiä kuin opettajan haastattelussa (vaikkakin jossakin tapauksessa kääntäen, eli pyysin opettajaa kuvailemaan lapsia, ja oppilaita puolestaan kuvailemaan opettajaa). Näin voin muokata lasten haastattelujen ja osin muiden aineistojen perusteella "poikien kertomuksen luokasta" ja "tyttöjen kertomuksen luokasta", jotka tarjoutuvat tarkasteltaviksi yhdessä "opettajan kertomuksen luokasta" kanssa. Kuten opettajan kertomus, ovat lasten kertomuksetkin palautettavissa kaikilta yksityiskohdiltaan aineistosta otettuihin lainauksiin. Tarkat haastattelurungot ovat liitteenä.*

6.3.1 ”Poikien kertomus luokasta”

Meidän luokkaa kuvaavia sanoja ovat: hyvä, kiva, kaunis, hieno ja taitava. Me olemme välillä kilttejä, mutta välillä tuhmia ja ilkeitä kakkapökäleitä. Meidän luokkaa kuvaava sanapari voisi olla "hirveen kaunis".

Koulussa ollaan siksi, että opittaisiin kaikkea. Ilman koulua emme osaisi mitään. Emme osaisi oppia mitään. Lukea ehkä osaisimme, mutta emme osaisi äidinkieltä. Ilman koulua emme osaisi tapella niin hyvin. Ensimmäisen kouluvuoden aikana olemme muuttuneet isommiksi, voimakkaammiksi ja hauskeemmiksi. Meistä on tullut myös rajumpia, hassumpia ja tuhmempia. Olemme oppineet jalkkista.

Meidän opettaja on hyvä opettaja. Opettaja on kiva, hauska, kiltti ja todella mukava. Joskus hän on myös tyhmä ja ärsyttävä. Opettajan tehtävä koulussa on opettaa ja pitää kuria: rangaista. Opettamiseen opettajaa tarvitaan, koska esimerkiksi liitutaulu ei yksin pysty opettamaan. Kurinpitoon opettajaa tarvitaan, koska muuten opilaat vain esimerkiksi pierailisivat, röyhtäilisivät ja tappaisivat. Tosin tappaminenhan on laissa kielletty... Opettaja opastaa vähän kaikessa, jopa vessanpönttöön pissaamisessa. Opettajan työ on ilman muuta todella vaikeaa. Se on myös rankkaa ja väsyttävää, kun pitää esimerkiksi sanoa kaikki laskut ja koko ajan vaan opettaa.

Koulussa tulee paha mieli haukkumisesta, tappelusta ja osoittelemisesta, samoin leikkien rikkomisesta. Koulussa tarvitaan sääntöjä, ettei tapahtuisi mitään pahaa. Tärkein sääntö on: ei saa tapella - siksi että silloin voi vaikka kuolla. Muita tärkeitä sääntöjä ovat: ei saa puhua tunnilla. Ei saa kiusata, koska siihen voi kuolla. Ei saa tappaa eikä pieraista.

6.3.2 ”Tyttöjen kertomus luokasta”

Meidän luokassa opitaan ja saadaan kavereita. Oppiminen onkin koulun perustehtävä. Ensimmäisenä kouluvuonna olemme oppineet lukemista, matematiikkaa, käyttäytymistä ja ympäristö- ja luonnontietoa. Olemme kasvaneet, ja oppineet hirveän paljon.

Meidän opettaja on erinomainen - hassu, kiva, ihana ja söpö - hyvä ope. Monet meistä haluavatkin isona opettajaksi. Mutta opettajan työ on myös todella vaikeaa. Se on vaikeaa siksi, että joutuu aina kertomaan kaiken ja itse tekemään kaiken. Opettajia tarvitaan siihen, että he opettavat. Opettajien täytyy myös vahtia lapsia.

Sääntöjä tarvitaan siksi ettei tapeta toisia - tai siis ettei toisille käy pahasti. Tärkeimmät säännöt ovat: ei saa leikitapella. Ei leikkipyssyjä. Ei saa juosta käytävillä, koska silloin voi sattua. Ei saa haukkua opettajaa. Ei saa puhua rumasti opettajalle, niin kuin jotkut pojat ovat tehneet. Ei saa lyödä. Ei saa haukkua muita. On paljon sellaista, mistä koulussa tulee paha mieli: riidasta, nenäkkäistä vastauksista, ilkeistä vastauksista ja siitä jos ei kunnioita toista. Siitä tulee paha mieli, jos jää yksin eikä pääse leikkiin mukaan. Koulussa kiusataan jonkun verran, jotkut pojat kiusaavat ja haukkuvat tyttöjä koko ajan.

6.3.3 Lapset kertojina

Lasten kertomuksista muodostuu värikkäämpiä ja kontrastoivampia kuin opettajan kertomuksesta. Yhtä kuvausta seuraa kertomuksessa usein aivan vastakkainen, ja se ei useimmiten ole kertojille ongelma. Tämän voi tulkita kuvastavan sitä, että rationaalisten, lineaaristen tulkintojen vaatimus ei ole vielä iskostunut lasten mieliin (Davies 1993, 66). Paradoksien ja vastakohtien kautta ("opettaja on kiva ja tyhmä", luokka on "*hirveen kaunis*") avautuu heidän kokemansa todellisuuden kirjo.

Lasten vastauksista rakentunut kertomus on paljon lyhyempi kuin opettajan kertomus: yksin opettajan haastattelu on litteroituna kuuden ja puolen liuskan mittainen (riviväli 1), kun taas lasten kanssa lähestulkoon samat kysymykset oli käsitelty vajaassa varttitunnissa. Kertomusten henkilögalleriat ja juonet eroavat toisistaan. Opettajan kertomuksissa rakentuvat henkilöverkostot/vastuuverkostot puuttuvat lasten kertomuksista kokonaan. Luokan "erityisyys" ei ole lasten tiedossa tai ainakaan sillä tavalla painava asia, että se tulisi kuvauksissa esiin. Kertomuksista ei löydy perhetaustoja, ei diagnooseja tai asiantuntijalausuntoja. On vain lapset ja opettaja.

Lasten kertomuksista on luettavissa se, että tilanteessa saattoi (ehkä jo sadutuskokemusten perusteella) puhua rajusti maalailleen, kuulijana oli siis koulun ulkopuolinen aikuinen.

Lyhyiden haastattelujen sisällä mainittiin pieraisuista, röyhtäyksistä tms. viisi kertaa (pojat), ja tappamisesta (joka oli luokkahuoneessa psykologin lausunnon perusteella kielletty sana) neljä eri kertaa (pojat kolmesti, tytöt kerran). Minulle ei tutkijana tullut mieleenkään "puuttua" kielenkäyttöön, vaan uskon siitä kuvastuvan monenlaisia tutkimuksen kannalta tärkeitä asioita.

Opettajan ja lasten kertomusten sisältöjä toisiinsa verrattaessa kiinnittää huomiota, että opettajan kertomuksen punainen lanka, tavoitteet, eivät näyttäyty lasten kertomuksissa olleenkaan. Lapset kyllä kertovat muuttuneensa vuoden aikana ja "oppineensa hirveän paljon", samoin kuin kuvaavat muutoksia rikkaasti ja omakohtaisesti. Tämä ei kuitenkaan luo painetta perustella tai selittää muutosta millään tavalla. Lapset tuntuvat elävän maailmassa, joka on kylläkin jatkuvassa muutoksen ja liikkeen tilassa, mutta samanaikaisesti vain tässä ja nyt (vrt. Riihelä 1996, 62-63). Aikuisuus merkitsee näiden muutosten järjeistämisen vaatimusta ja tasapainottelua hetkeen pysähtymisen ja tavoitteesta toiseen kiirehtimisen välillä - projekti, joka epäonnistuu usein, mistä oireena voidaan pitää työuupumuksen yleisyyttä. Lasten kertomusten vertaaminen opettajan kertomukseen herättää kysymyksen: Kun koulu on meille aikuisille pitkälti tavoitteiden asettamista ja niihin ponnistelemista, tapahtuuko tämä täysin ilman että lapset sitä edes tajuavat tai noteeraavat?

Lasten kertomusten sisällöstä ja tyylistä voi myös havaita tiiviissä muodossa asian, mistä kenttämuistiinpanoni kertovat monin eri tavoin: ensimmäinen kouluvuosi muodostui lapsille perustavalla tavalla kahdenlaiseksi yhden muuttujan mukaan, ja tämä muuttuja on sukupuoli. Sukupuoli ei kuitenkaan näyttäyty opettajan kertomuksessa merkittävänä: hän puhuu vain lapsista. Tyttöjen kertomuksessa pojat mainitaan, ja heille on varattu aivan tietty rooli. Poikien kertomuksessa tyttöjä ei mainita, mutta heidät voi kyllä kuvitella yleisöksi, jota ilman tarinakin olisi erilainen.

6.3.4 Poikahenkilöt

Tarinoiden suhde todellisuuteen on vähintään monisyinen. Tarinoilla voi peittää, piiloutua, eksyttää, ja voi kertoa toisten antamaa kertomusta (Bardy 2005, 71.) Poikien kertomuksesta emme voi lukea, mitä pojat todella ajattelevat, vaan sen, mitä he haastattelun sosiaalisessa tilanteessa ja tilanteen valtasuhteiden sisällä valitsevat

kerrottavaksi. Poikien väliset suhteet ja odotukset vaikuttavat siihen, miten kertomuksesta rakentuu ikään kuin "kepillä jätää (= minua) kokeileva", toinen toistaan rohkaiseva kuvaus tiettyjen, tarkoin valikoitujen poikamaisten ominaisuuksien saavuttamisesta. Haastattelussa tämä toteutui näin: ”- - (Mä oon) rajumpi. Rajumpi. Hassumpi.” ”Oppinu aika paljonki tuhmemmaks.” ”Isompi.” ”Oppinu jalkkista.” ”Must on tullu isompi, voimakkaampi ja hauskeampi.”

Poikien kertomuksesta voi epäilemättä lukea maskuliinisuuden rakentamisen ensimmäisen luokan oppimäärän.³ Máirtín Mac an Ghaill esittelee kirjassaan *Making of men* mm. Connelliin (1987, 3) tukeutuvan käsityksensä hegemonisesta maskuliinisuudesta. Sen mukaan hegemoninen maskuliinisuus rakennetaan aktiivisesti suhteessa feminiinisyteen ja alisteisiin maskuliinisuuden muotoihin. Sitä luonnehtivat heteroseksuaalisuus, valta, auktoriteetti, aggressio sekä tekninen kyvykkyys. Sukupuolet muotoutuvat siis suhteessa toisiinsa, mutta dominoivan sukupuolen asema ei ole koskaan varma, vaan se täytyy alituisen saavuttaa uudelleen (Mac an Ghaill 1994, 12).

Poikien kertomusta voidaan tarkastella maskuliinisuuden esityksenä, jota esitetään itselle, vertaisryhmälle ja tutkijalle - esityksenä, jossa miehiset ominaisuudet liitetään itsen. Davies (1993) on tutkinut sitä, miten kertomukset, esimerkiksi sankaritarinat, ovat keskeisiä sukupuolen rakentamisen aineksia koulussa. Lasten käsityksiä "hyvästä lapsesta" tutkittaessa havaittiin, että hyvän lapsen ominaisuuksien listasta tuli etupäässä naisellisiksi miellettyjen ominaisuuksien lista (Davies 1993, 75). Daviesin mukaan koulussa poikiin kohdistuva "hyvän lapsen" vaatimus jää osittaiseksi, sillä maskuliinista identiteettiä rakennettaessa hyväkäytöksisyys ei voi koskaan kilpailla sankaruuden ja kovuuden kanssa. "Hyvyyden" rajojen haastaminen oman sankaruutensa kertomuksissa tuottaa pojille vaaran, jännityksen ja intensiivisen mielihyvän tunteita, joita sankaritarina tarvitsee. Aikuisen "puuttuminen" on tällöin merkki siitä, että rooli sankaritarinassa (joka esitetään useimmiten pojista koostuvalle vertaisryhmälle) on onnistunut (Davies 1993, 91.) Tutkin myöhemmissä luvuissa lisää tätä "puuttumisen" ja puuttumista aiheuttavan käyttäytymisen välistä dynamiikkaa, jota mm. Kris Gutierrez ym. (1995) ovat hahmottaneet käsitteiden skripti ja vastaskripti kautta.

³ Haastattelussa, joka on poikien kertomuksen pohjana, ei ollut mukana kaikkia poikia. Osa luokkaan jääneistä olisi saattanut muodostaa opposition suhteessa tässä käsiteltyyn kertomukseen. Pojilla oli siis myös tämän kertomuksen maskuliinisuudesta poikkeavia luokassa olemisen tyytlejä, mutta esimerkiksi opettajan (ja tutkijan) huomion jakautumisen suhteen nämä jäivät kuitenkin marginaaliin.

6.3.5 Tyttöhenkilöt

Tyttöjen kertomuksessa voi huomata samaa "asettautumista opettajan maailmaan", mistä Ulla-Maija Salo kertoo etnografiassaan (1999, 140). Monet tytöistä näkevät itsensä tulevaisuudessa opettajina (pojat eivät), ja tärkeimpien sääntöjen joukossa mainitaankin, että opettajalle ei saa puhua rumasti, opettajaa ei saa haukkua. Tytöt esittävät itsensä juuri niinä hyvinä lapsina, joita poikien ei onnistu tai tarvitse olla. Tyttöjen kertomuksessa esiintyy syntipukki: pojat, joiden "kunnottomuus" tuodaan esiin neljässä kohdassa lyhyen haastattelun aikana. "*Pojat kiusaa*". Näin tytöt toimivat todistajina pelissä, jossa pojat haastavat ja vastustavat koulun sääntöjä (opettajaa), ja ottavat puolestaan pojat todistajiksi toiseen peliin, jossa syntyy "hyvä lapsi". Se on peliä, jossa tytöt ovat opettajan kanssa samalla puolella: haukkumisen ja rumien puheiden kohteina. Siten feminiininen muotoutuu suhteessa maskuliiniseen, ja maskuliininen suhteessa feminiiniseen, prosessit ovat erottamattomat ja suhteelliset (Davies 1993, 200).

Bronwyn Daviesin ym. (2001) muistelutyön keinoin toteuttamassa kollektiivisessa elämäkerrassa "Becoming schoolgirls" seitsemän naista tutki subjektifikaation käsitettä ja käytäntöjä kouluympäristössä (subjektifikaatiosta ks. luku 3.1.1). Koulutyön subjektituden keskeisenä piirteenä tutkijat näkivät tietyn ambivalenssin, kaksiarvoisuuden. Kysymys on hallinnasta osaamisen merkityksessä yhtä aikaa alistumisen kanssa (Hakala & Hynninen tulossa 2007). Subjekti saavuttaa taidon tai "ammattitaidon" (Gordon & Lahelma 2003), suhteessa koulun käytäntöihin ainoastaan siten, että hän samanaikaisesti sopeutuu niihin.⁴ Tyttöjen kertomuksessa on luettavissa kiihkeä pyrkimys ammattitaitoiseksi koulutyöksi (vrt. Davies ym. 2001, 7-10). Nousussa kohti kunnollisuuden täyttä hallitsemista toimii portaana omaksi otettu opettajamainen näkökulma koulun sääntöihin. Samoin kuin Daviesin ym. (2001) kollektiivisessa elämäkerrassa, tulee tyttöjen kertomuksessakin esiin rakkaus opettajaan, jolla perinteisessä asetelmassa 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).

⁴ Davies ym. (2001, 2) lainaavat Judith Butleria (1995): " - - - the lived simultaneity of submission as mastery, and mastery as submission, is the condition of possibility for the subject itself".

Tyttöjen esitys ei ole täysin yhtenäinen. Tyttöjen kanssa keskustellessani harmonia nimittäin rikkoutui tavalla, jota en aluksi osannut sijoittaa kertomukseeni. Coffey ja Atkinson (1996, 47) kehottavat kiinnittämään huomiota myös aineiston sisältämiin poikkeuksiin, säännöttömyyksiin ja sopimattomuuksiin. Niinpä haluan huomioida myös tapauksen, jonka ristiriitaisuus tuntuu merkitykselliseltä. Siitä on muistiinpanoissani seuraava kuvaus.

RH: Miksi koulussa ollaan? Mikä on koulun perustehtävä?

Tytöt: Siks et opitaan!!! (huutavat kuorossa) ”Ei”, sanoo Anni hiljaa. Se ei tykkää koulusta! sanoo joku. Toiset painostaa kertomaan miksi. Anni ei suostu vastaamaan. Sanoo lopulta ”Läksyt on tylsiä.” Muut huutavat kuorossa : ”Ei oo!” Janina saarnaavalla äänellä: ”Ku ope kertoo ni pitää vielä kotona tehdä.” Anni (vauvankielellä): ”Olekko sinä ope?”

Tytöt rupeavat puhumaan siitä, että monet haluavat opettajaksi tai eläinten hoitajaksi

Katkelmasta voi lukea, kuinka vaikeaa on asettua vastustamaan vallitsevaa ”kunnollisen koulutyön” diskurssia. Anni hiljennetään, hänen eriävä mielipiteensä tulkitaan koulunvastaisuudeksi (”se ei tykkää koulusta”), ja tuloksena on tilanne, jossa on vaikea sanoa yhtään mitään menettämättä kunnollisen koululaisen statusta. Vallitsevaa diskurssia vastustava joutuu marginaaliin, ja marginaaliin joutuneita kaikissa tilanteissa yhdistää kokemus vaiennamisesta, ajatusten artikuloimisen mahdottomuudesta. Kysymyksessä on samankaltainen asia, jonka kanssa naistutkimuksen piirissä on kamppailtu koko sen historian ajan: puhua tieteessä naisena, naisen tietoon nojautuen, merkitsee sellaisten asioiden sanomista, joita ei vallitsevassa miehisessä diskurssissa voida tulkita muuksi kuin ”siansaksaksi, hysterian oireiksi” (Davies 1993, 183).

Yllä kuvattu keskustelu merkitsi avausta kohti luokkani tyttöjen maailmaa, sen jännitteisiä valtasuhteita. Kertomus osoitti tyttöjen eläytyvän opettajan positioon suhteessa koulun sääntöihin. Havaintopäiväkirjassani on useita merkintöjä siitä, miten opettajan positio otetaan käyttöön myös tyttöjen välisissä valtataisteluissa. Seuraavassa katkelmassa tyttöjen tolppahippaleikki on päättynyt riitaan:

Äänet ovat katkeria. Janina sanoo että Iris voi perustaa oman tolppiksen , eiks niin Sanna? Ja Sanna huutaa ovesta mennessään: ”Sitä paitsi Iris JUOKSEE! (käytävällä)” Sanna ja Iris menevät omalle naulakolleen. Iris alkaa läksyttää Sannaa omaa aseenkantajaansa: ”Mitä varten sä sanoit että Iris JUOKSEE (matkii Sannan ääntä)”

Opettajan äänenpainolla lausuttuja sääntöjä käytetään tyttöjen valtapelissä joskus kilpenä, mutta useimmiten miekkana:

Välkältä siirrytään luokkaan, Iris: Sanna, ei saa koskea opettajan pöytään! Iris nälvii myös Sannan tapaa laskea ”Yks, kaks, kol, siitä ei saa mitään selvää!” menee Annille panettelemaan Sannaa lisää.

Annin vaikenemisen mysteeri johdatti minut pohtimaan luokkani tyttöjen hiljaisuutta enemmän. Miksi tutkimuksessani toteutui useiden muidenkin tutkijoiden toteama vaikeus päästä sisälle tyttöjen maailmaan (ks. luku 5.1.3)? Miksi pojat valtaavat sekä opettajan huomion että tutkijan muistiinpanot? (Kosonen 1998, 262; Reay 2003, 151.) Myös Valerie Walkerdine (1990, 52) kysyy, mistä johtuu tyttöjen hiljaisuus ja ahdistuneisuus, ja päätyy pohtimaan: ”Jos avaan suun, sieltä saattaa tulla vääriä asioita. Kun ei sano mitään, ei voi sanoa väärin.” (teoksessa Kosonen 1998, 195). Entä mistä tulee tyttöjen käyttämä vauvankieli, johon Annikin yllä turvautuu? Onko se juuri sitä siansaksaa ja löperrystä, jota marginaalissa olevalta odotetaankin? Onko se portti puoliavoinna ”puhujan paikalle”? Vai onko se viesti siitä, että puhuja ei oikeasti ota paikkaansa: ”minä en ole minä, olen vasta tulossa minuksi”?

Annin ahdistunut hiljaisuus yllä kuvatussa keskustelussa nousi uudestaan mieleeni, kun opettaja kertoi minulle valinneensa yhdeksi kolmesta lukuvuoden lopussa jaettavan stipendin saajasta Annin, perusteluna ”peruspositiivinen asenne”. Se nousi mieleeni myös silloin, kun seurasin Annin ruumiin ponnistelua (hartiat korvissa ja takapuoli tuolista ilmaan kohonneena) hänen tehdessään täsmälleen oikeanlaista, opettajan ohjeiden mukaista nimikirjoitusta puhtaaksikirjoitetun itsearvioinnin alle. Se nousi mieleeni kuunnellessani hänen kauniita satujaan, joissa puhuttiin useaan kertaan yksinäisyydestä.

6.3.6 Opettajan työ ja oppiminen lasten kertomuksissa

Käsittelin edellä sitä, miten tytöt ja pojat esittivät kertomuksissaan itsensä ja toisensa. Minkälainen kuva syntyy opettajasta lasten kertomuksissa? Tyttöjen kuvaus vaaleasta, kauniista opettajastaan on ristiriidattoman positiivinen (lainaus haastattelusta:)

”Erinomanen. Hassu. Kiva. (Huudellaan:) Hyvä ope! Kiva! Ihana! Söpö! (piipittäen vauvankielellä) Hashshu!”. Opettaja on samastumisen kohde, jota kohtaan tunnetaan empatiaa. Poikien positioista tuotetaan hieman monisyisempi kuva opettajasta (lainaus haastattelusta:)

”Hyvä. Tyhmä. Kiva. Hauska. Ärsyttävä. Kiltti ja mukava. Mukava ja kiltti. Ruma ja joskus kaunis.”

Kuva opettajan työstä muodostuu niin opettajan itsensä kuin lastenkin kertomuksissa tietyllä tavalla samankaltaiseksi: se on rankkaa. Opettajan kertomuksessa vaikutelma syntyy lasten erityisyyden aiheuttamista vaatimuksista yhdessä opetussuunnitelman tavoitteiden täyttämisen vaatimuksen kanssa. Ajankohdalla on osuutta asiaan, opettaja on huomannut lasten, ja lapset opettajan väsymyksen. Poikien kertomuksen kokonaisvaltaisessa ”kaiken oppimisessa” opettaja on myös kaiken tekijä, ”Tietysti ku pitää sanoa kaikki laskut”, kaikessa ohjaaja ja kaikkialla läsnä oleva valvova silmä. Tästä Sulolla on tarina (lainaus haastattelusta:)

”Jos ei opettajaa ois en oppis mitään, en edes tähtäämään pissalla!” Sulo kertoo tositapauksen, kun kerran oli vessassa niin opettaja syöksyi sinne ja sanoi: ”Sulo! Tähtää oikeeseen paikkaan!” ”Ope oli varmaan salakiikarilla kattonu miten mä pissaan!”

Tytöt puolestaan ymmärtävät, että opettajan työ on vaikeaa, koska ”*joutuu aina kaiken kerton, joutuu ite tekeen kaiken*”. Näin he yhtyvät osaltaan siihen kuvaan, joka syntyi opettajan haastattelussa: ”- - jos vois kehittää jotakin niin enemmän pitäis kehittyä siihen suuntaan että antais sen tulla sen tekemisen sieltä ryhmästä - - ” Tekeminen luokahuoneessa on ehkä suurelta osin opettajan tekemistä. Ainakin opettajan itsensä mielestä lasten positiossa oman oppimisensa subjekteina olisi vielä kehittämisen varaa.

Ensimmäisen kouluvuoden aikana saatu oppi hahmottuu poikien kertomuksessa kokonaisvaltaiseksi ”kaiken” opetteluksi. Eniten kertomuksessa painottuvat

maskuliinisuuden saavutukset: saldoksi muodostuu ennen kaikkea huumorilla ja haastamisella esiintuotu kehitys hassuksi, hurjaksi (ja hyväksi jalkapalloilijaksi). Tyttöjen kertomuksessa kouluvuoden aikana saatu oppi on koulutietoa, joka hahmottuu kouluaineiksi, ja kouluaineiden joukkoon vilahtaa myös ”käyttäytyminen”. Koulun tehtäväksi hahmottuu siis oppiminen koulun tiedon ja käyttäytymissääntöjen kehyksessä, tämä oppi on saavutettu, ja saldona on kunnollisen koulutyön syntyminen. Tytöt ovat jopa opetelleet opettajan toiveiden mukaisesti ”*tekemään koulussa myös sellaista mistä eivät pidä*”, nimittäin läksyjä, kuten edellä olleesta katkelmasta kävi ilmi. Opettajan kertomuksessa mainitut kehitystehtävät saavat lasten kertomuksiin perehtymisen jälkeen uusia sävyjä. ”Turvallisuuden tunteen syntyminen” – tarkoittaako se tytöille samaa kuin pojille? Jos tytön turva tulee opettajan sääntöihin sopeutumisesta, löytyykö pojan turva jostakin muusta, esimerkiksi siitä, että opettaja huomaa hänet vaikkapa vain puuttumalla koulun sääntöjen vastustamiseen ja haastamiseen? Opettajan kertomuksen keskeinen tehtävä on koulun järjestyksiin asettuminen. ”Nämä yhteiset arkitilanteet” – ne eivät näyttäydy lasten kertomuksissa suoraan. Mutta juuri ruokailut ja jonossa saliin menemiset ovat hyvinkin sellaisia tilanteita, joissa pojat ovat voineet osoittaa oppineensa ”rajummiksi ja hassummiksi”, ja tytöt puolestaan oppineensa ”käyttäytymistä”.

6.3.7 Yhteenveto

Lähestyin tässä luvussa aineistoani mielessäni todellisuuden monikerroksisuus. Etsin siitä Coffeyyn ja Atkinsoniin (1996) nojautuen narratiivisia aineksia. Muokkasin aineistostani poimittujen lainausten pohjalta ”opettajan kertomuksen luokasta”, jonka avulla pääsin tutkimaan luokahuoneen sisältämän vuorovaikutusympäristön taustalta löytyviä valtasuhteita. Samoin tein ”lasten kertomukset luokasta”, joiden kautta saattoi hahmottaa heidän sosiaalisia todellisuuksiaan, joita määritteli huomattavasti sukupuoli. Vertasin lasten kertomuksista löytyviä henkilöitä ja sisältöjä toisiinsa sekä opettajan kertomukseen. Kertomusten pohjalta hahmottui asetelma, jossa tytöt toimivat todistajina pelissä, jossa pojat haastavat ja vastustavat koulun sääntöjä (opettajaa). Kertomuksista hahmottui myös tyttöjen eläytyminen opettajan positioon, mikä johdatti pohtimaan tyttöjen subjektifikaatioprosessien kaksijakoista luonnetta (Davies ym. 2001). Opettajan kertomuksesta oli luettavissa, miten suuren painoarvon koulun järjestyksiin asettuminen saa ensimmäisenä kouluvuonna. Järjestysten tutkiminen Ulla-Maija Salon (1999) ja Kati Kasasen (2003) tapaan on koulun vallankäytön tutkimista sen ytimessä: niissä välittyvät

ensinnäkin kulttuuriset käsitykset ruumiin hyväksyttävästä toiminnasta, toiseksi käsitykset tiedon, älyn ja oppimisen luonteesta sekä viimein kunkin yksilön potentiaalinen menestys näillä alueilla.

7 Luokkahuone oppimisympäristönä: todellisuuden monikerroksisuus

Koulu muodostaa jännitteisen, moneen suuntaan osoittavia ja jopa toisilleen vastakkaisia vaatimuksia sisältävän toimintakentän. Eräs perusristiriidoista sisältyy jo koulun tehtävään, jossa jokaisen lapsen tulisi kasvaa ainutkertaiseksi yksilöksi, mutta tulla samanaikaisesti kuitenkin yhteisönsä jäseneksi oppien sen toimintatavat ja normit. Poststrukturalistinen ajattelutapa voi toimia apuvälineenä todellisuuden monikerroksisen luonteen ja koulun ristiriitaisia tavoitteita sisältävän ympäristön ymmärtämiseen.

Tarkastelen nyt edellisessä luvussa esittämäni ”opettajan kertomuksen” perusteella hahmottuvia ristiriitoja. Tarkoituksena ei ole vetää kertojaa tilille epä johdonmukaisuudesta tai taitamattomuudesta, vaan poststrukturalistiseen teoriaan nojautuen nähdä yksilön kokema ristiriitaisuus väistämättömänä. Ristiriitaan voi syventyä ihmetellen sitä, mitä sillä voi olla kerrottavanaan erilaisista maailmojen muodostamistavoista (Davies 1993, xv). Painopiste on siis siinä, miten valta ja tieto esiintyvät luokkahuoneen diskursseissa ja miten ne muokkaavat toimijoita ja heidän käsityksiään. Luokkahuoneen vuorovaikutuksen kompleksisuuden myöntäminen oli tämän tutkimuksen keskeisiä lähtökohtia, ja yksinomaan lineaaristen, rationaalisten tulkintojen löytäminen olisi tätä taustaa vasten nähtynä tappio.

7.1 Miten opitaan

Opettajan kertomuksessa luokasta on pohdintoja siitä, minkälaista oppimisen tulisi olla, ja minkälaista sen kannattaa todellisuudessa olla. Käsitykset ovat osittain jännitteisessä suhteessa toisiinsa. Ristiriidan esille tulemiseen vaikutti varmaankin oma kiinnostukseni aiheeseen, tai oikeammin se, että orientaationi tällä alueella on hieman toinen kuin

opettajalla – kysymykseni (esimerkiksi ”onko luokassa kokeiltu opiskeluryhmiä?”) saattoivat tuntua provosoivilta. Opettaja pohtii haastattelussa:

”Mutta - - - jos vois niinkun kehittää jotakin niin enemmän pitäis niinku kehittyä siihen suuntaan että antais sen tulla sen tekemisen sieltä ryhmästä, että semmonen itseohjautuvuus ja sitten yhteistoiminnallisen oppimisen runsaampi käyttö niin se on ihan selkeästi se miten pitäis opettajana itseänsä kehittää.”

”- - - opettajan rooli, sehän tulisi olla tällainen ohjaaja ja yhteistoiminnalliseen toimintaan niinkun kannustava ja rohkaiseva - - -”

Näissä kahdessa katkelmassa opettaja kuvaa oppimiskäsitystä, josta voi erottaa kaksi näkökulmaa oppimiseen. Ensimmäinen koskee näkemystä aktiivisesta oppijasta, toinen oppimisen sosiaalista luonnetta.

7.1.1 Aktiivinen oppija

”Aktiivisen oppijan diskurssissa” oppimista tarkastellaan oppijan aktiivisen toiminnan tuloksena. Aktiivisen oppijan diskurssi on noussut keskusteluun 1900 -luvun puolenvälin jälkeen. Tähän aikaan sijoittuivat muun muassa Jerome Brunerin (A Study of Thinking 1956) psykologiset tutkimukset, jotka olivat vaikuttamassa siihen, että kognitiivinen oppimisen tutkimus alkoi vallata jalansijaa. Puhutaan ”kognitiivisesta käänteestä”, jonka myötä oppimista alettiin pitää yksilön ajattelun tuloksena eikä behavioristiseen tapaan ulkoisten palkintojen ja rangaistusten kautta tapahtuvana muutoksena (Lehtinen & Kuusinen 2001, 92.) Keskeisiä tämän suuntauksen näkemyksiä ovat käsitys ihmisestä aktiivisena oman toimintansa ohjaajana, käsitys tiedosta yksilön itsensä konstruoimana, käsitys tiedosta yleistyneinä sisäisinä malleina sekä käsitys oppimisesta aktiivisen yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen kautta (Lehtinen & Kuusinen 2001, 85). Aktiivisen oppijan diskurssissa opettaja – oppilas –suhde näyttäytyy ratkaisevasti erilaisena kuin sitä ennen vallinneessa behavioristisessa oppimisdiskurssissa. Rauste-von Wright ym. sanovat: (2003, 58): ”Itse asiassa ihminen oppii koko ajan, vaikka ei aina sitä, mitä kasvattaja haluaisi.” Oppimistapahtuman monisyisyys on tunnustettu: oppiminen luokkahuoneessa voi kohdistua esimerkiksi siihen, minkälaisin strategioin selviää oppitunnista joutumatta kertaakaan vastaamaan. Nykyään käsitys aktiivisesta oppijasta sisältyy

opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien popularisoituneeseen käsitteeseen konstruktivismi (Rainio 2002, 31).⁵

Opettajan kertomuksen aktiivisen oppijan diskurssin lisäksi nousee esiin myös tälle vastakkaisia näkemyksiä. Opettaja oli omien sanojensa mukaan järkyttänyt monia kriittisillä mielipiteillään. *Asiat, kuten ”oppilas hakeutuu itse tiedon ääreen”, ovat opettajan mielestä kauniita mutta eivät todellisia, ”täytyy aina olla kuitenkin opettajan tavoitteet”* (lainaus kenttämuistiinpanoista). Oppimiskäsitys oli joutunut törmäyskurssille.

7.1.2 Oppimisen sosiaalisuus

Toinen opettajan pohtima ulottuvuus koskee oppimisen sosiaalista luonnetta. Oppimisen sosiaalisuuden diskurssi ottaa kantaa siihen, miten oppiminen tapahtuu: ei yksilön omana, ulkomaailmasta erillisenä prosessina, vaan vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Tämänkaltainen ajattelu tuli esiin 1900 –luvun alussa, kun alettiin esittää, että ihminen ei kehity omaksi persoonakseen muista eristäytyneenä ryhtyäkseen sen jälkeen vuorovaikutukseen muiden ihmisten kanssa, vaan tuo kehitys tapahtuu perustavanlaatuisesti ja ainoastaan juuri vuorovaikutuksen kautta. Esimerkiksi Baldwin (1902) muutti näkökulmaa yksilön ja ympäristön suhteista sanomalla, että yksilö on ”osa” muita – yksilön teot ovat mahdollisia, koska ne ovat ensin ilmenneet sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Lehtinen & Kuusinen 2001, 108-109.) Samoja ideoita kehittivät työssään Piaget ja Vygotski. Vygotski näki yksilön yllä kuvatulla tavalla (aktiivisen oppijan diskurssin mukaisena) tiedon konstruoijana, mutta painotti erityisesti sitä, miten kulttuuriset ja sosiaaliset käytännöt sekä kieli ajattelun apuvälineenä antavat edellytykset oppimiselle (Lehtinen & Kuusinen 2001, 121.) Säljön (2001, 105) mukaan ajattelu on vygotiskilaisittain vuoropuhelua, joka on muuttunut ulkoisesta sisäiseksi. Ns. sosiokulttuurisessa teoriassa, joka pohjaa pitkälti Vygotskin oivalluksiin, keskeinen ajatus on, että oppiminen on kulttuurisesti muotoutuneiden ajattelutapojen välittymistä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Vaikka Vygotskin omaa käsitystä vertaisvuorovaikutuksen hyödyllisyydestä on problematisoitu (Lehtinen & Kuusinen 2001,

⁵ Kun oppimisen pitäisi olla oppijan omaa, aktiivista toimintaa, nousee esiin motivaation ongelma. Miten saada oppilas oppimaan sitä, mitä opettaja/opetussuunnitelma tarkoittaa? Motivaatiolla voi nähdä olevan kytkentöjä myös luokkahuoneissa harjoitettavaan moderniin vallankäyttöön, jos sen herättämiseen pyritään piiloisin, suostuttelevin keinoin. Tällöin ollaan lähellä tilannetta, jossa valta toimii Foucault'n näkemyksen mukaan tehokkaimmillaan: puuttamalla ihmisten toiveisiin ja haluihin (Foucault 1980, 59).

125), on sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen ansiota, että useimmissa viime vuosikymmenten oppimista koskevissa innovaatioissa on sosiaalista vuorovaikutusta pyritty lisäämään ja kehittämään, esimerkkeinä vastavuoroisen opettamisen malli, palapelitekniikka sekä muut yhteistoiminnallisen oppimisen muodot (Brown & Campione 1996, 294-295).

Oppimisen sosiaalisuuden diskurssi on voimakkaasti edustettuna voimassa olevissa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa: ”Opetussuunnitelman perusteet on laadittu perustuen oppimiskäsitykseen, jossa oppiminen ymmärretään yksilölliseksi ja yhteisölliseksi tietojen ja taitojen rakennusprosessiksi, jonka kautta syntyy kulttuurinen osallisuus.” (OPH 2004, 7) Oppimisen sosiaalisuuden diskurssin vahvistuminen on mahdollistanut perusteellisen näkökulman muutoksen: perinteistä oppimisen ajatusta kuvaa omaksumisen metafora, kun taas uudemman keskustelun teorioissa vastaava metafora olisi osallistumisen metafora. Samoin huippuasiantuntijoiden toimintaa ei pidetä enää erikoislaatuisen yksilön osaamisena, vaan korostetaan taustalla vaikuttavaa yhteisöä, osaamista voidaan pitää jopa yhteisön omaisuutena (Lehtinen & Kuusinen 2001, 136, 173.)

Opettaja kuitenkin pohtii (lainaus haastattelusta):

” - - - minusta nää ajatukset ala-asteen puolella on aikalailla tämmösiä, sanoisin mahdollisuudet ylittäviä. Se ei oo käytännössä aina mahdollista toteuttaa... toki pienestä pitäen ja ekaluokkalaisesta asti voidaan ja pitääkin opetella ja harjotella yhteistoimintaa ja ryhmässä toimintaa, ja sitähän se on, istuttiin nyt sitten fyysisesti joko ihan yksin tai ryhmässä. Mutta koko ajanhan tässä ollaan ryhmässä.”

Opettaja kertoo, että ryhmätyötä on harrastettu pitkin vuotta enemmän, mutta nyt sitä ei ole näkyvissä lukuvuoden sulkeutumisen takia. Hän muistelee syyslukukauden alussa järjestettyä yhteistoiminnallista päivää, joka onnistui hyvin. Toisaalta hän sanoo keskusteluissa useampaan kertaan, että kun tuntee ryhmän (sosioemotionaalisen herkkyyden), niin ymmärtää, että esimerkiksi opiskeluryhmien käyttäminen ei ole mielekästä: ”Perustehtävän toteutuminen vaarantuu.” ”Jos jotain yrittää, varsinkin ilman avustajia, niin saattaa päätyä tilanteeseen, että yks itkee tuolla ja toinen tuolla - - -”

7.2 Diskurssien päällekkäisyys

Kertomuksesta nouseva ristiriita tiivistyy: oppija pitäisi nähdä aktiivisena ja itseohjautuvana, mutta koska tavoitteiden toteutuminen vaarantuisi, se ei ole mahdollista. Oppimisen pitäisi olla myös sosiaalista, mutta koska se johtaisi epävarmuuteen ja emotionaaliseen kaaokseen, se ei ole mahdollista. Opettajan tiedostamien aktiivisen oppijan ja sosiaalisen oppimisen diskurssin vastavoimina on siis diskursseja, jotka voimallisesti vaikuttavat siihen, miten vuorovaikutus luokkahuoneessa lopulta järjestetään.

Diskurssit ovat merkitykseltään erilaisia aina riippuen kontekstista ja subjektin positioista niissä. Yksilön ajattelussa vaikuttavat diskurssit eivät vaihdu taikaiskusta toisikseen, vaan vanha diskurssi jää usein vaikuttamaan uuteen ja uusi taas vanhaan diskurssiin (Davies 1993, 11.) Sosiaalisen oppimisen diskurssin toteutumista käytännössä saattavat olla estämässä historian aikana määräytyneet käsitykset työrauhasta ja oppimisesta.

Vertaisvuorovaikutuksen lisääntymiseen liittyvä lisääntynyt ruumiillinen aktiivisuus (ääni ja liike) on perinteisesti käsitetty vastakkaisena mielen aktiivisuudelle. Esimerkiksi Mika Ojakankaan tutkimus *Lapsuus ja auktoriteetti* (1997) sisältää lukuisia esimerkkejä siitä, miten luokkahuoneissa ruumiin toiminta on kitketty minimiin, jotta oppiminen olisi tehokasta. Sosiaalisuus voidaan siis nähdä uhkana oppimiselle, joka mielletään yllä kuvatuksi yksilölliseksi, pään sisällä tapahtuvaksi toiminnaksi. Monika Riihelän (1996, 113-115) luokkahuonevuorovaikutusta koskevissa tutkimuksissa kuvataan, kuinka lasten innostuessa syntyy aina melua ja liikettä, ja aikuisten on vaikeaa erottaa lasten keskinäisestä vuoropuhelusta oppimisen kannalta merkityksellisiä pohdinnan polkuja. Leikillinen tutkiminen tuntui Riihelän (1996, 116) tutkimista aikuisista jopa hätäannuttavaltä, kun taas koulumaisia (yksinäistä pohdintaa hiljaa istuen sisältäviä) oppimistilanteita leimasi ristiriitaisuus, joka oli kaikille osapuolille väsyttävää (1996, 131). Riihelä puhuu ”yhteiskunnan määrittämästä behavioristisesta ylätavoitteesta”, joka tunkeutuu pienimpiinkin koulukontekstissa käytäviin keskustelutuokioihin (1996, 171, 173). Voi olla, että tutkimusluokkani opettaja viittasi juuri tällaiseen itsestään selvään, kaikkien tietämään ylätavoitteeseen, kun hän sanoi, että ryhmätyö voi merkitä perustehtävän vaarantumista.

Toinen vastavoima saattaa löytyä käsityksestä, jonka mukaan tieto on mitattava, yksilön sisäinen ominaisuus. Mielikuva tiedosta ”esineen kaltaisena ilmiönä, joka opettajan pitää

viedä oppilaan sisään”, kuten Roger Säljö (2004, 25) kuvailee, on yhä kulttuurissamme merkittävä käsitys, niin että se käytännössä pystyy kilpailemaan ”virallisesti” tiedostettujen diskurssien kanssa. Kati Kasanen tutkii väitöskirjassaan (2003) sitä, miten koulun institutionaalinen kyvykonseptio vaikuttaa lasten käsityksiin omista kyvyistään. Institutionaalisen kyvykäsityksen taustalla Kasanen (2003, 35) näkee psykometrisen älykkyyksikäsityksen: älykkyys on määrällinen, tiedollinen ja pysyvä yksilön ominaisuus, jonka osalta ihmiset jakautuvat normaali jakauman mukaisesti hyviin, keskinkertaisiin ja huonoihin. Älykkyyksikäsitykseen kuuluvat lisäksi teoreettisten ja käytännöllisten kykyjen sekä miesten ja naisten kykyjen erottelu (Räty & Snellman 1995 Kasanen 2003, 35 mukaan). Kasanen ja hänen työryhmänsä havaintojen mukaan lasten kyvykäsitykset muuttuvat vastaamaan yllä kuvattua erottelevaa kyvykäsitystä jo hyvin nopeasti, muutaman ensimmäisen koulukuukauden aikana. Rosenholtziin ja Simpsoniin (1984) nojautuen Kasanen sanoo (2003, 35), että muutosta ei voi pitää psykologisena kypsymisenä, vaan koulun käytännöissä rakentuvana ja sisältönsä saavana tapahtumana. Tällaisina vakiintuneina käytäntöinä voi nähdä mm. testit (kuten matematiikan keskeisen oppiaineen vuosittainen testi), kokeet (joita pidetään enimmäkseen nk. lukuaineissa), sekä testeihin perustuvan eriytetyn opetuksen. Sellaiset opetussuunnitelmissa mainitut tavoitteet kuin yksilön huomioiminen, kokonaispersoonallisuuden vaaliminen sekä minäkäsityksen vahvistaminen jäävät arvoituksellisesti ilmaan, kun testeillä ja mittauksilla ”paljastetaan” yksilön todellinen kyvykkyys alueilla, joilla on väliä, nimittäin mitattavilla alueilla. Kasanen (2003, 72) nimittää tätä koulujärjestelmään sisäänrakennetuksi, yksittäisistä ihmisistä riippumattomaksi dilemmaksi. Oletan, että dilemma siirtyy suoraan osaksi useiden opettajien kokemusta. Opettajan kokema huoli selkeimpien, mitattavien tavoitteiden täyttymisestä voi kasvaa niin suureksi, että aktiivisen oppijan diskurssiin liittyvä omien kysymysten ja kokeilemisen kautta tapahtuva oppiminen karsitaan minimiin.

7.3 Yhteenveto

Tarkastelin opettajan kertomuksesta nousevaa ristiriitaa, joka paljasti jännitteitä koskien tutkimusluokkani vuorovaikutuksen järjestämistä. Ristiriita toimi lähtökohtana tarkastelulle, jossa luokkahuoneen käytännön järjestelyt osoittautuivat diskursiivisesti muotoutuneiksi käytännöiksi. Monet päällekkäiset diskurssit voivat olla vaikuttamassa siihen, miten valta ja tieto näkyvät luokassa. Tällaisia voivat olla esimerkiksi diskurssit, jotka liittyvät käsityksiin lapsuudesta, tiedon ja älyn luonteesta ja hyvästä luokkahuone-

elämästä. Diskurssit, joissa oppiminen käsitetään yksilön sisäiseksi, hiljaiseksi toiminnaksi ovat voimakkaita ja historiallisesti ja kulttuurisesti pysyviä. Myös koulun tavoitteiden taustalla vaikuttaa täysin toisilleen vastakkaisia näkemyksiä. Poststrukturalistisen teorian avulla voi nähdä, miten aikaan ja paikkaan sidotut diskurssit kerrostuvat ja vaikuttavat samanaikaisesti synnyttäen jännitteitä tämän päivän luokkahuoneessa.

8 Käyttäytymispalkinto

Tässä luvussa tarkastelen tapahtumaketjua, joka sijoittuu pääasiassa yhden päivän ajalle – lopussa on mukana myös myöhempiä muistiinpanokatkelmia, jotka liittyvät tapahtumaan. Miksi valitsen juuri tämän katkelman tarkasteltavaksi? Katkelma sisältää kärjistyneitä valtapositiioita. Tämä ei ole kuitenkaan ensisijainen valintaperuste, vaan se, että juuri tässä katkelmassa näkyy erityisen hyvin, minkälaisia vaihtoehtoisia todellisuuksia sadutus osana tutkimusta toisenlaisen tietonsa ja tietäjän positioidensa ansiosta voi avata.⁶ Haluan myös korostaa, että tämä on eräs niitä tilanteita, joissa erityisen selkeästi näkyvät loppukevään ja paineiden aiheuttama väsymys. Kuten opettaja toivoi, haluan tässä yhteydessä tuoda asian painokkaasti esiin. Katkelmaa ei siis kannata lukea ihmetellen joitakin henkilöiden tekemiä valintoja, vaan toivon sen tuovan esiin laajemmin sen, miten moninaisia ovat koulun avoimet ja piiloiset tavoitteet, ja miten vaativaa niiden muodostamassa kentässä toimiminen on.

8.1 Kevätjuhlaharjoituksia

Kenttätutkimukseni aikaan koulussa oltiin valmistautumassa kevätjuhlaan. Tämä tapahtumaketju alkaa siitä, että tulossa on ensimmäiset lauluharjoitukset salissa. Päivän ensimmäisellä tunnilla opettaja pohjustaa harjoitusta, ja lupaa kaikille niille, jotka keskittyvät omaan suoritukseensa, erityispalkinnon. Seuraavalla tunnilla

⁶ Koulu olisi tarjonnut kerrottavaksi myös positiivisempia tarinoita. Esimerkkinä voi mainita ristiriitatilanteiden yhteisöllisen ratkaisumallin, jossa lasten omat kertomukset ja niiden sisältämä tieto otettiin tasapuolisesti ja vakavasti huomioon. Mallin mukaisesti jokainen kahakkaan osallistuja sai kertoa tilanteesta oman versionsa. Tulokseksi tullut kertomusten nippu printattiin, ja sitä käytettiin ratkaisemisen välineenä yhdessä kotien ja koulun eri toimijoiden kanssa.

käyttäytymispalkinnosta muistutetaan, kun luokka on levoton: ”*Kohta voi olla että kaikilta menee oikeus siihen!*” Kolmannella tunnilla on sitten varsinainen koitos, päästään saliin harjoittelemaan. Paljon aikaa kuluu siihen, että soittimia viritellään ja lapsia asetetaan soitto- ja lauluryhmiin.

Kello on 20 yli, ja sählinki ei vielääkään lopu. Uhkailuja satelee lasten ylle. Mikrofonin on ylivoimaisen houkutteleva, ja siihen ei saisi vielääkään sanoa mitään, vaan pitää kädessä vailla käyttöä.

- - - Pari kertaa laulettiin, ja siinä oli harjoitus. (Nämä tunnit on niin lyhyitä!!!) Laatu ei kelpaa kuitenkaan opettajalle, vaan hän neuvottelee musaopettajan kanssa lisäharjoituksista. Jani: ”Saadaanko me se palkinto? Mä en saa mitään!”

Palataan omaan luokkaan, jossa opettaja alkaa antaa palautetta harjoituksista.

Ville: ”Siihen on kiva sanoa kaikkea siihen mikkiin.” Ope: ”Mutta se ei sovi että sanoo kaikkea silloin kun on esitys!” Ja musaope kieltää leikköimästä kanteleilla. Tunnelma kiristyy. Ei ilmeisesti tule kaikille yllätystä. ”En minä huonosta käytöksestä palkintoa anna!”

Tätä seuraavalla ruokavälitunnilla keskustelen opettajan kanssa.

Ope: ”Vuosi vuodelta pahempaa tämä ´ei mitään välii´-asenne.” Se on opettajan mielestä ”hälyttävää, hätähuuto”, että sitä on niin paljon jo ekaluokkalaisilla. Opettaja pyrkii antamaan lapsille konkreettisia ”on väliä”-kokemuksia (kuten käyttäytymispalkinto).

Ja ruuan jälkeen jaetaan käyttäytymispalkinnot: tikkarit. Niille, jotka eivät nyt ansainneet tikkaria, annetaan mahdollisuus parantaa käytöstään ja ansaita palkinto loppupäivän aikana. Päivän päätyttyä kaikki saivat tikkarin, jotkut saarnalla höystettynä.

Seuraan vielä kaksia harjoituksia koulun salissa. Niissä toistuvat samat elementit kuin ensimmäisissä harjoituksissa: oppilaiden jännittynyt kihinä, josta aiheutuu liikettä ja ääntä,

(poikien) pelleily sekä aikuisten ponnistelu kontrollin saavuttamiseksi (käytän nopeasti tehdyissä muistiinpanoissani termejä moittiminen, läksyttäminen ja saarna).

Kenraaliharjoitukset pidetään kevätjuhlaa edeltävänä päivänä juhlapaikassa, joka sijaitsee koulun ulkopuolella. Harjoitukseen menee koko koulupäivä. Takaisin tultua opettaja antaa palautetta kenraaliharjoituksen onnistumisesta: *"Meni ihan kivasti muuten, mutta laulajille pitäis saada ilosempi ilme. Vähän sellasta elämisen makua."*

Kevätjuhlan jälkeisenä päivänä käydään juhlaa läpi. Opettaja puhuu, yleissävy on positiivinen. Ville on osuudestaan eri mieltä kuin opettaja: *"Mulla ei onnistunu, mä olin ihan surkee."*

Musiikkiesityksen tuottaminen kevätjuhlaan näyttäytyi sekä aikuisilta että lapsilta suurta ponnistelua vaativana prosessina. Esitys oli perinteinen kannelten ja pianon säestämä laulesitys, johon liittyi pieni koreografia. Tilanteessa oli niin paljon tuttuutta, että tutkijana vaistomaisestikin etäännyin itseäni siitä ("fighting familiarities") kuvaamalla sitä muistiinpanoihin näin: *Niin, esitys. Yksi täti soittaa pianolla, siinä on laulua ja soittoa ja tädit näyttää mitä pitää tehdä. Ei saa pelleillä. Pitää laulaa "kovalla äänellä" mutta ei liian!*

8.2 Käyttäytymisen opetussuunnitelma: millainen minä olen?

Esityksen saattoi katsoa toteuttavan opetussuunnitelmasta nousevia musiikillisia ja ilmaisullisia tavoitteita. Aikuisten ohjeista ja kommentteista kuitenkin aniharva koski niitä. Tapahtumakatkelmasta voi lukea juuri sellaisen koulun arkitilanteen, jota opettaja haastattelussaan piti hyvänä kasvatustilanteena. Harjoitustilanteessa oikein toimiminen on monipuolinen kokoelma koulun vaatiman käyttäytymisen hallintaa. Tätä toimimista määrittää suurelta osin tottelevaisuus - sillä perusteella, että päämääränä oli esitys, jonka suunnitteluun oppilaat eivät käsittäkseni olleet osallistuneet, ja jonka laadusta heidän mielipidettään ei kysytty. Mielenkiinto esimerkiksi mikroфонia kohtaan sekä tilanteen erityisyyden aiheuttama kiihtymys kuitenkin selvästi päihittivät joidenkin lasten kohdalla halun toimia aikuisten tarkoittaman tavoitteen eteen.

Tilanteessa nousi oppilaille voimakkaita tunteita ja tarpeita, mutta niitä ei voinut liittää toivotunlaiseen toimintaan. Esimerkiksi Roger Säljö (2004, 38) pitää tätä koulun toiminnalle tyypillisenä piirteenä. Tilanteessa keskeisiksi hahmottuvat tehtävät - kärsivällisyys, tottelevaisuus ja tunteiden hallinta - eivät ole luettavissa virallisista opetussuunnitelmista. Koulun arjessa voimakkaasti läsnä olevien virallisten tavoitteiden ulkopuolella vaikuttavien tavoitteiden kuvaamiseen on kehitetty nimitys piilo-opetussuunnitelma. Nykyään piilo-opetussuunnitelman käsite on jäänyt taka-alalle, kun koulun moninaiset informaalit tavoitteet ja vaikutukset nähdään keskeisenä osana koulun vallankäyttöä, ja niitä tutkitaan laajalti esimerkiksi etnografian keinoin. Kuten Philip W. Jackson (1968, 33) huomauttaa, koulun virallisena ihanteena on aktiivinen oppilas, ei tottelevainen tai kuuliainen – itse asiassa nämä ominaisuudet koetaan jopa vastakkaisiksi. Aktiivisuuden hyväksyty muoto näyttäisi siis olevan tottelevainen aktiivisuus, jota määrittämässä ovat monenlaiset koulun arkipäivän "ilmeisyyttä" ("obviousness", Davies 1993, 49-50) ylläpitävät ehdot. Jackson (1968, 34) näkee, että opetussuunnitelmaudistusten ja kasvatustieteellisen tiedon rinnalla tai sen yli koulun toimintaa säätelee suuren ihmisjoukon keskellä toimimisen vaatimus. Tällöin toimintatapa, jota ihanneoppilaalta vaaditaan, on sellainen, missä oppilas eristyy yksinäisyyteen keskellä ihmisjoukkoa, hyväksyy valittamatta, että ei pääse osallistumaan keskusteluun/toimintaan, mutta samalla hetkellä kun kutsutaan, liittyy siihen (aidosti) innostuneena (Jackson 1968, 18).

Hannu Simola on tutkinut koulujen suorittamaa käyttäytymisen arviointia (1999). Hän puhuu hienotunteisuuden dilemmasta, joka syntyy, kun koulu esittää, että arviointi ei kohdistu oppilaan persoonaan samalla kun kuitenkin arvioidaan persoonaan ja siitä kumpuavaan käyttäytymiseen liittyviä asioita hyvinkin tarkasti (Simola 1999, 65.) Myös tutkimuskoulussani haluttiin yrittää "piirtää veteen viiva" käyttäytymisen ja persoonan välille (lainaus opettajan haastattelusta):

"- - -tää! koulussa - - - tuodaan esille se että me ei syytetä eikä etsitä syyllisiä yksilöistä et se ei oo hänen persoonansa joka on se johon kiinnitetään huomiota vaan sehän on se käytös ja käyttäytyminen ja se oleminen, et siihen puututaan."

Kevätjuhlaharjoitukset voi nähdä tyypillisenä tilanteena, jonka perusteella voi Jacksonin (1968, 15-17) tavoin väittää, että koulussa käyttökelpoisin hyve on tietty luonteenpiirre:

kärsivällisyys. Sanonta "kärsivällisyys palkitaan" tuli todeksi, ja palkinto oli makeampi kuin muut palkinnot.

Useat tutkijat puhuvat siitä, miten koulun edellyttämä tieto on esitettävä aivan tietyssä muodossa. Toistuvasti on tutkimuksissa todettu, että koulussa oikeaa vastausta ei palkita oikeana, jos se ei ole oikeassa muodossa, koulun institutionaalisten odotusten mukainen (esim. Jackson 1968, 23-25; Davies 1993, 49-50). Opettajia ohjataan myös palkitsemaan huonokin vastaus yrittämisestä, toisin sanoen koulun institutionaalisten odotusten täyttämistä (Jackson 1968, 25). Toisaalla aineistossani opettaja kertoo, miten näki paljon vaivaa muotoillakseen Samulle arviointia: *"Hyvät tietosi ja taitosi hukkuvat usein epäasiallisen käytöksen alle."* Simolan mukaan (1999, 51) 1880-luvulla käydyssä koulukeskustelussa merkittävä osa opettajista oli sitä mieltä, että mitään oppiainekohtaista numeroarvostelua ei tarvittaisi, vaan käyttäytymistä, ahkeruutta ja edistymistä koskeva lausunto riittäisi. Tänäkin päivänä sopimaton käytös näyttää voivan hukuttaa näkymättömiin tiedot ja taidot - sen sijaan hyviä tietoja ilman hyväksyttävää käytöstä taas ei useimmiten palkita.⁷

"Tytöjen kertomuksessa luokasta" käyttäytyminen vilahti oppiaineiden luettelon joukkoon, kun tytöt kertoivat, mitä olivat oppineet. Kevätjuhlaharjoituksissa käyttäytymisestä annetaan läksyä: *Ope + musiikinopettaja läksyttävät vielä nimeltä mainiten poikia. "Nyt kotitehtävänä mieltä sitä omaa tekemistä."* Käyttäytymistä pitää harjoitella, ja siitä saa todistuksissa palautetta. Tämä ei kuitenkaan ole koko totuus koulun suorittamasta käyttäytymisen arvioinnista. Nähdäkseni käyttäytymisen ja sitä koskevan arvioinnin monitahoinen luonne on huomioitava. Jackson (1968, 25) pohtii, mistä tuo monitahoisuus syntyy: luokkahuoneen sisältämistä monista tilanteista, joissa on joka hetki mahdollista, että oppilasta arvioidaan opettajan ja tovereiden toimesta, oppilas seuraa, miten muita arvioidaan ja oppilas itse arvioi tovereitaan. Tällaisesta käytäntöjen moninaisuudesta, virallisen ja epävirallisen, opettajan ja toverien suorittaman arvioinnin muodostamasta kentästä oppilas hakee vastausta kysymykseen "millainen minä olen". Marshall (1990, 15-16) kuvaa Foucault'n näkemystä siitä, miten koulun käytäntöjen ja diskurssien muokkauksessa syntyy yksilölle käsitys hänen "todellisesta minästään",

⁷ Suomessa tällä hetkellä käytävä keskustelu erilaisista temperamenteista (Keltikangas-Järvinen 2006) liittyy samaan aihepiiriin.

koulutettavuuden ja hyödyllisen elämän mahdollisuuksista. Tutkimusluokallani oli poikia, jotka olivat vetäneet kyseisiä johtopäätöksiä negatiiviseen suuntaan. Janin mieli askarteli käyttäytymispalkinnossa, ja hän esitti oikeaan osuneen ennustuksen "mä en saa mitään". Samoin teki Samu seuraavassa tilanteessa (ote kenttämuistiinpanoista:)

*Hymypatsas-määrittely. Opettaja määrittelee, kuka voisi ansaita patsaan "suhtautuu myönteisesti, yhteisen ryhmähengen luoja". (Lapset eivät määrittele.)
Samu: "Mä en ainakaan saa!"*

Kolmannen kevätjuhlaharjoituksen jälkeen tapahtuu seuraavaa:

*Takaisin luokkaan. Anni menee pesemään Janin käsivartta (johon on kirjoitettu jotakin). Ope on äärettömän tuhtunut. Mietin, mitä käsivarressa mahtaa lukea.
Ope: "Jos tällaista ajatusta on ekaluokkalaisella, niin siihen kyllä puututaan!"
Yllätyn, kun käsivarressa lukee "Olen tyhmä."*

Tapahtuman voi tulkita monella tavalla. Jani haluaa jälleen kerran liittää huonosta minäkäsityksestä kertovan määritelmän "tyhmä" itseensä. Koska hän tekee sen niin näkyvästi, tulee mieleen, että hän on saattanut jo tunnistaa diskurssin, jonka mukaan opettaja pitää huonoa minäkäsitystä hälyttävänä. Tämä on diskurssi, jossa Janilla on mahdollisuus käyttää valtaa. Teollaan hän varmistaa, että opettaja antaa hänelle merkittävän määrän huomiotaan "puuttamalla" - samalla kun tapahtumasarja ansaitsee useimpien luokan poikien hiljaisen hyväksynnän (ks. Reay 2003, 157).

Opettajan huoli tuli haastattelussa esiin näin:

"Sitten on tämmönen oman itsensä arvostaminen mikä mun mielestä on kyllä tosi haastava varsinkin nyt tässä, meidän luokassa. - - - millä tavalla semmosta oman itsensä ja oman aikaansaannoksen arvostamista voi vahvistaa."

Mietin, mitkä ovat poikien mahdollisuudet arvostaa itseään sillä tavoin kuin opettaja toivoisi. Kevätjuhlaesitys tarjosi luokkahuoneen sukupuolittuneessa todellisuudessa selvästi tytöille helpompia osallistumisen mahdollisuuksia kuin pojille. Harjoitusten kiihtymyksessä kukoistanut maskuliininen irtisanoutuminen opettajan edustamista tavoitteista ei enää onnistunut parrasvalojen paineissa. Muutakaan oman toimijuuden mahdollistavaa positiota ei ollut käsillä, eli opettajan toivoma "elämisen maku" jäi

puuttumaan. Voisiko tällainen oman subjektiivisuuden hukkaamisen tunne olla kysymyksessä, kun Ville esityksen jälkeen sanoo: *"Mulla ei onnistunu, mä olin ihan surkee."*

Aineistoni havainnot ja haastattelut kertovat, että tutkimusluokkani opettajan aktiivisuudesta suuri osa koskee luokan lasten käyttäytymistä, jossa hänen näkökulmastaan on paljon toivomisen varaa. Todella hälyttävänä hän kuitenkin kokee sen osan lapsista, joiden asenne viestii, että "ei mitään väliä". Erityisen hälyttävänä opettaja pitää, että asennetta on jo ekaluokkalaisilla. Vertaan tätä Cath Lawsin (2004) ajatuksiin, joista hän kirjoittaa tutkiessaan poststrukturalistisen teorian näkökulmasta sitä, ketkä oppilaat luokitellaan käyttäytymishäiriöisiksi. Hän kysyy, voisiko "pahan" käytöksen sisälläkin vaikuttaa kahtiajako "normaaliin pahaan" ja "epänormaaliin pahaan". Pikkuisen paha käytös on (pojille) ihan normaalia ja sopivaa, kun taas "epänormaaleja pahoja" tekoja, jotka ovat äärimmäisiä, arvaamattomia, järkeen käymättömiä, ei voida sietää (Laws 2004, 124-125). Tutkimusluokassani esiintyi monenlaista haastamista ja kapinaa, joka sijoittui "normaaleihin" raameihin. "Mitä väliä" -porukka sen sijaan käyttäytyi ensinnäkin tavalla, joka uhkasi asettaa heidät marginaaliin koulun varteenotettavien oppilaiden joukossa (Davies 1993, 45). Sen lisäksi he ovat välinpitämättömiä sen suhteen, mitä tuo marginaaliin joutuminen voi heille tarkoittaa. Kouluinstituution valta, tai "aura" kuten Ziehe (1991, 161-171) sanoo, jää siis heidän taholtaan huomiotta. Onko kaikista hälyttävintä koulun institutionaalisten odotusten loukkaaminen?

8.3 Tikkarisadut

Olin saanut luvan tehdä luokassa sadutusta kyseisenä päivänä jo kauan sitten.

Tikkaripalkinnon ja sadutusten osuminen samaan päivään poiki mielenkiintoista aineistoa tutkimukseni kannalta. Kirjoitin muistiinpanoihini: *11-12 sadutin!!! Tuli sydämen pohjasta tikkarituntoja!*

Käyttäytymispalkintopäivänä saduttamisen voi katsoa olevan tapahtuma, joka merkittävästi muuttaa tutkimuksessani syntyvää kuvaa luokahuoneen todellisuudesta kyseisenä päivänä. Koulupäivän diskursiivisiin käytäntöihin, joissa on paljon tuttuutta ja itsestäänselvyksiä, muodostuu halkeama, jonka kautta saa toisenlaista tietoa. Sen ansiosta kuva valtasuhteista luokahuoneessa tuona päivänä muodostuu moninaisemmaksi. Myös minulle tutkijana sadutustilanne, syventyminen lapsitietoon ilman ohjailua tai arviointia,

muodostui merkittäväksi kokemukseksi, kuten kuvasin luvussa 5.1.3(?). Saatoin vapautua lapsen ja aikuisen välille koulussa helposti syntyvästä hierarkkisesta valtasuhteesta.

Sadutuksessa syntyvien satujen sanotaan saavan sisältönsä usein sen hetken mielen päällimmäisenä olevista asioista (Karlsson 2005, 137). Tutkimusluokassani sadutuspäivänä tikkarit täyttivät mielen ja kielen - mielen myös niillä jotka jäivät sitä ilman. Sen lisäksi, että sadutus vastavuoroisen kohtaamisen tekona puuttui valtasuhteisiin, nousevat valtasuhteet satujen sisällöissäkin esiin. Eräällä tytöllä tikkari sai runollisen nimen ja lähti kävelemään. Jani ja Matias, joita sadutin parina, puhuivat tikkareista myös. Matias oli palkittu tikkarilla, mutta Jani oli jäänyt ennustuksensa mukaisesti ilman.

Janin satu:

Jani kuka ei tykänny Matiaksesta koska se söi koko ajan tikkareita mistä Jani ei tykänny

Olipa kerran Jani kuka ei tykänny tikkarista. Tai niistä tikkareista jota toi Matias koko ajan mun vieressä just mässyttää. Loppu.

Matiaksen satu:

Tikkarit

Olipa kerran Matias kuka tykkäs tikkareista tosi paljon. Ja Jani yököttelee koko ajan tos vieressä. Loppu.

Poikien sadut kuvaavat lyhykäisyydessään sen hetken aistit ja tunteet täyttävää tilannetta. Poikien satujen päähenkilöt ovat elävästä elämästä, he itse. Kun Jani voi kertoa yksikön kolmannessa persoonassa Janista, joka ei pitänyt tikkareista, hän saa ilmaistua jotakin tuntemuksistaan oletettavasti helpommin kuin silloin, jos olisin haastattelijana kysynyt: "Miltäs nyt tuntuu?". Sadutuksen tuottamaa tietoa voi pitää erityisen arvokkaana siksi, että juuri tuota ohjailevaa kysymystä ei esitetty. Pojilla itsellään oli aloite sadun aiheen suhteen. Tällöin kertomisen arvoisena kaikista maailman vaihtoehdoista näyttäytyivät juuri saduissa esitellyt tikkarituntemukset.

Jani kokee tunteita, joita ei voi tietää (pettymystä? vihaa? häpeää? kateutta?), mutta niiden voimakkuus ja hallitsevuus on pääteltävissä. Se, että hän arvasi lopputuloksen, ei välttämättä vähennä palkinnotta jäämisen aiheuttamaa pettymystä, vaan saattaa vahvistaa hänen näkyvästi luokassa ottamaansa positiota huonona, tyhmänä ja epäonnistujana. Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ole etsiä persoonapsykologisia syitä ja seurauksia. On kuitenkin selvää, että voimakkaiden negatiivisten tunteiden kanssa toimeen tullakseen täytyy kehittää jonkinlaisia strategioita (esim. Jackson 1968, 17). Janin sadusta voi lukea, että hän ei alistu objektin positioon vaan haluaa nähdä ja esittää itsensä tilanteessa toimijana, subjektina. Sadun Janihan ei pidä tikkareista, joten hänen oma valintansa on ollut koko ajan selvä: ei tikkaria. Itse asiassa se, joka olisi tarjonnut hänelle tikkarin, olisi joutunut kokemaan itse pettymyksen. Samalla Matiaksen nautintoon omasta palkinnostaan liitetään halventava termi "mässyttää". Palkinnon saaminen ja siitä nauttiminen esitetään tällöin jonakin, jota Jani ei tavoittele, jonakin, joka jopa "yököttää" häntä. Voi olla huomionarvoista, että kun satuun kertomisen jälkeen laitettiin otsikko, tämä ei-tykkäämisen piiri laajeni edelleen. Nyt sadun Jani ei pidä edes Matiaksesta, koska jälkimmäinen niin onnellisena mässyttää koko ajan tikkariaan. Luokka on jaettu kahtia: mustiin ja valkoisiin lampaisiin. Valkoisen lampaan osana on ongelmaton valta ja voima, kun taas mustan lampaan täytyy kehittää jokin tapa sietää valkoisen paremmuutta. "Hyvisten" ja "pahisten" välille jäävässä kuilussa eivät kukoista lämpimät tunteet. Tämä kuilu kiltin ja kapinallisen pojan välillä on tilaa, jossa maskuliinisuuden asteista saatettaisiin käydä myöhemmin neuvottelua, tyypillisesti maskuliinisimman ratkaisun ollessa Janin kapinan tapainen. Palkinnon saamat funktiot näyttäytyvät sadutuksen kautta eri valossa kuin opettajan haastattelussa, jossa hän pyrki palkinnon avulla osoittamaan, että "edes hän välittää".

Ville ja Samu olivat sadutuksessa parina, kumpikin jäi ilman tikkaria.

Villen satu:

Mä en saanu tikkaria

Sen takii ku mä en vähän kuunnellu sääntöjä enkä pysyny mukana. Ni sen takia mä en saanu tikkaria ku mä käyttäydyin tuhmasti. Toiset sai tikkarin sen takia ku ne

käyttäyty hyvin ja epäsiististi. Ehkä mä saan tikkarin jos mä käyttäydyn hyvin ja epäsiististi ens tunnilla ja alan huutaa Samun mikkiin siksi koska mua alkaa naurattaa. Loppu.

Samun satu:

Tikkari

Olipa kerran Samu joka ei saanu tikkaria kun se käyttäyty niin hyvin. Ja sit muut sai tikkarin ku ne käyttäyty niin huonosti ja epäsiististi. Ja sitten ku me mennään laulaan sinne ni mä huudan Villen mikkiin niin kovaa ku kurkust lähtee. Loppu.

Poikien "sen hetken tärkeät asiat" tunkevat taas esiin saduissa. Ville puhuu minä - muodossa. Sadun alkupuolella on mahdollista tulkita hänen järkeistävän (ehkä opettajan sanoin?) niitä tapahtumia, jotka johtivat siihen, että palkintoa ei tullut. Sadussa herää näkemys kahdesta vastakkaisesta toimintatavasta: lavea ja kaita, väärä ja oikea. Tiet kuitenkin risteävät, kun Ville yhtäkkiä sijoittaa lauseeseensa paradoksin, ja vaihtaa tyylilajia karnevalistiseksi ("*Toiset sai tikkarin sen takia ku ne käyttäyty hyvin ja epäsiististi.*") Tämä huumoriin heittäytyminen (joka oli koulun toimintaperiaatteissa mainitun ja luokkahuoneessa usein vaaditun asiallisuuden vastaista) varmaan mahdollistui, kun Ville huomasi tilanteen sellaiseksi, että tutkija-aikuinen ei asettanut sopivaisuus- tai muita rajoja lapsen fantasialle. Huumorivaihde sai lisäpontta siitä, että läsnä oli vertaisryhmään kuuluva kuuntelija, Samu. Sadun antama vaikutelma on, että Ville on itsekin riemuissaan siitä, että sai näillä keinoilla hankittua itselleen toimijan position takaisin. Hän jatkaa satua visioiden, että Ville ei sopeudu tai alistu, vaan toimii oman kehittämänsä paradoksin "hyvin ja epäsiististi" mukaisesti. Toimiva subjekti ei tässä fantasiassa joudu myöskään luopumaan mikrofonin huutamisen aiheuttamasta riemusta, ja silti hänet palkitaan.

Samu jatkaa Villen aloittamassa tyylilajissa. Nyt kuitenkin paradoksit ovat poissa, ja koko palkitsemistilanne on käännetty pääläelleen: hyvästä käytöksestä rangaistiin, ja "huonosta ja epäsiististä" käytöksestä palkittiin. Tämän keikautuksen voi nähdä eräänlaisena "liberalistisena" keikautuksena. Samanlaisiin roolikeikautuksiin turvautuivat lapset Bronwyn Daviesin tutkimusprojektissa, kun heitä pyydettiin kirjoittamaan tarinoita, joissa

vallitsevat hierarkkiset sukupuolta koskevat diskurssit eivät olisi voimassa (Davies 1993, 181). Davies sanoo Walkerdineen nojautuen (1993, 188), että roolien vaihtaminen päittäin ei riitä vaihtoehdoksi esimerkiksi sukupuolten välisen epätasa-arvon korjaamisessa, mutta ne voivat auttaa huomaamaan vaihtoehdon tarpeen.⁸

Myös Samu saa fantasiassaan toimijan position. Hän ei Villen tavoin puhu mahdollisesta huutamisesta mikkiin, vaan esittää määrätietoisesti suunnitelman toteuttaa vastarintaa: *"huuata niin kovaa ku kurkust lähtee"*. Jos uskoo sadun kuvastavan todellisia aikomuksia, on käyttäytymispalkinnon vaikutus työrauhaan jälleen toisenlainen kuin opettajan toivoma. Kuilu aikomusten ja toteutuneiden vaikutusten välillä, samoin kuin valtaa käyttävän ja kapinoivan välillä, on leventynyt. Samalla on huomattava myös toinen kuilu. Tässä tutkijana ajassa ja tilassa täydessä rauhassa tapahtuman sisältämiä diskursseja purkaessani minun on oivallettava asemani etuoikeutetuksi suhteessa koulun paineisissa tilanteissa tehtäviin ratkaisuihin. Se ei toisaalta kumoa esimerkiksi sadutuksen avulla saadun lapsen tiedon arvoa. Lapsitieto täydentää kuvaa luokkahuoneen todellisuuksista. Poststrukturalistisen teoretisoinnin kautta voi ymmärtää paremmin sitä, miten valtasuhteiden dynamiikka luokkahuoneissa usein lukkiutuu, ja tämä lukkiutuminen aletaan nähdä väistämättömänä ja luonnollisena.

8.4 Yhteenveto

Tarkastelin luvussa tapahtumakatkkelmaa, jossa valmistauduttiin koulun kevätjuhlaan. Katkelma antoi aiheen pohtia koulun valtaa tavoitteiden ja arvioinnin näkökulmista. Virallisten, aktiivisuutta korostavien tavoitteiden ulkopuolella korostuivat kärsivällisyyden, tottelevaisuuden ja tunteiden hallinnan vaatimus. Hyväksyttävä käyttäytyminen koulun itsestäänselvyyksiä sisältävissä käytännöissä edellyttää näiden monien, usein ristiriitaisten vaatimusten taitavaa hallintaa. Kevätjuhlaharjoituksiin liittyvät tilanteet voidaan nähdä esimerkkinä koulun suorittaman arvioinnin monitahoisuudesta: ne edustavat tilanteita, joissa lapselle selviää, "millainen hän on" (Ball 1990, 15-16). Koulun institutionaalisten odotusten täyttäminen voi määrittää myös sitä, mikä arvo lapsen tiedolle annetaan (Jackson

⁸ Kun liberalististen ideologioiden mukaan tasa-arvo olisi saavutettavissa marginaalia vahvistamalla ja vallassa olevaa rajoittamalla, pyrkii poststrukturalistinen analyysi tarjoamaan näköaloja diskursiivisiin mekanismeihin, joilla olemassaolevia rakenteita ylläpidetään. Tuloksena on uudenlainen suhde rakenteeseen, ei absoluuttinen, vaan sellainen, johon voi vaikuttaa. (Davies 1993, 198)

1968, 23-25; Davies 1993, 49-50). Valtasuhteiden dynaamisuus tuli katkelmassa esiin esimerkiksi siten, että opettajan huoli oppilaasta asetti oppilaan positioon, jossa hänellä puolestaan oli mahdollisuus käyttää valtaa huolestuttamalla opettajaansa. Sadutuksen tuottama tieto avasi havainnoimaani tapahtumakatkkelmaan ja sen sisältämiin valtasuhteisiin useampia näkökulmia. Tämän tiedon arvoa lisää se, että lapset valitsivat itse, mistä kyseisellä hetkellä haluavat kertoa. Lasten satujen perusteella saattoi esittää arveluja siitä, millaisia suuntia oppilaan toiminta ottaisi tulevaisuudessa, kun oma toimijan positio olisi turvattava.

9 Aistiharjoitus

Tätä tapahtumakatkkelmaa voi nimittää episodiksi, sillä se sijoittuu yhden oppitunnin ajalle. Samoin kuin edellisessä katkelmassa, korostan, että väsymyksellä ja loppukevään ajankohdalla oli varmasti osuutta siihen, millaisia valintoja luokkahuoneessa kyseisellä tunnilla tehtiin. Valitsin alla olevan katkelman siksi, että se kuvastaa mielestäni kaikkien tunnistettavissa olevaa valtdynamiikkaa, olipa kontekstina sitten perhe tai institutionaalinen ympäristö. Analysoin katkelmaa jäsentäen sitä ensin puheen ja skriptin käsitteen kautta. Tämän jälkeen esittelen skriptin, vastaskriptin ja "kolmannen tilan" muodostaman teoreettisen konstruktion (Gutierrez ym. 1995), jota sovellan katkelmaan valaistakseni sen sisältämiä valtasuhteita.

Seuraava tapahtumakatkkelma sijoittui erään toukokuisen päivän viimeiselle tunnille.

Puoliryhmä. Ope uupuneen näköisenä kävelee ikkunalle ja avaa sen, "nyt pidetään aistiharjoitus". Luokka hiljenee silmät kiinni kuuntelemaan. Opettaja istuu luokan edessä silmät kiinni työtuolilla. Aika tuntuu pitkältä. Kohta lasten katseet etsii toisiaan. Kapinahenki elää. Kukaan ei kuitenkaan sano mitään. Aika pysähtyy, kuuluu vain linnun tirsutus ja Samun jalat pikkuisen hakkaavat pulpetin jalkoja.

- - -

"Sit voi avata silmät." Melkein kaikilla jo olikin auki. Seuraa opetuspuhe. "Se on välillä tosi tärkeää..." Puhe pysyy matalana, kuiskausta melkein. "Kuka teki

havaintoja?” Roni kiistää kaiken, ei kuullut mitään. Samu sama juttu. Ope ärtyy. ”Se ei pidä paikkaansa. Nyt sanot jonkun.” ”Ei voi opetella sellaista että aina EI. Sillon kun minä kysyn niin haluan kuulla kerran vuoden aikana jonkun muun vastauksen. Sitä eitä se on suurimmaksi osaksi ollut.” Jani yleensä rehvakas kuitenkin kuullut monta asiaa. Open puhe on ystävällistä niille jotka on myötäsukaan.

- - - ”Pöllö!” joku huutaa havainnon. ”Nyt tää on epäasiallista. Nyt meni vastausvuoro.” ”Enkä anna Samun vastata kun eka se on En tiedä, ja sen jälkeen se on heti vitsi.” Samu joutuu ulos luokasta. ”Nyt riittää että Samu joutui, nyt vastaat asiallisesti”, opastetaan toista oppilasta. Roni keekoilee hakemaan reppua. Showmiehen silmät vilkkuu. - - - Open hermostuminen näkyy. Oppilaat riemastuvat protestoimaan lisää. Ope : ”Minä saan näppylöitä!” Oppilas ”Jee!” Ope: ”Nyt sinun huutelusi ovat epäasiallisia!”

Opetus alkaa ja keskeytyy taas. Ope ”Jani hei nyt sinä teet tuota jo ihan tarkoituksella.” Jani nyökyttelee. Anni piirtää hienosti taululle [opettajan kysymän eläimen]. ”Loistavaa. Kiitos.” Roni: ”Vähän mälsää.” Ope puuttuu taas. ”Ei aina voi olla hauskaa ja kiinnostavaa. Ei tarvii ainakaan sanoa.” Samu istuu koko ajan käytävällä. Ope Ronin luona ”Anna reissari. Kato aina pitää näyttää kun mä kirjoitan viestin.” Oma työ rauhoittaa vihdoon Ronin.. (Mitähän mieltii Samu käytävällä? Jospa pääsisi lapsen pääkoppaan sisälle. Aika matelee. Miten upea taiteilija muuttui niskoittelevaksi kapinalliseksi?)

”Oi! Saatiin sähköisku!” opettaja ja poika [huudahtavat yhteen ääneen]. Poika: ”Sä oot vähän liiankin sähköinen, voisit vähän laittaa pois.” Kaikki naureskelevat open sähköisyyttä leppoisasti. - - -

9.1 Luokkahuoneen puhe vallan ja tiedon kuvastajana

Luokkahuoneen sisältämä puhetta on tarkasteltu monissa tutkimuksissa, myös sen kannalta, mitä se kertoo valtasuhteista. Esimerkiksi Jennifer M. Gore (1995) tutkii luokkahuoneen valtasuhteiden toteutumista luokkahuonekeskustelun mikrotasolla. Tällöin voi olla ongelmallista se, että vuorovaikutus on muutakin kuin pelkästään puhetta, sekä se,

että sama kommentti voi tarkoittaa useampaa eri asiaa, aina kulloisestakin laajemmasta kontekstista riippuen. Keskustelunanalyysi on eräs väline tutkia luokkahuoneen vuorovaikutusta. Vaikka keskustelunanalyysissä ei useimmiten voida eikä haluta ottaa huomioon keskustelussa rakentuvia valtahierarkioita, on esimerkiksi Liisa Tainion (2001, 38) mukaan kuitenkin vierasta olettaa, että valtahierarkiat eivät millään tavalla toteutuisi keskustelun kuluessa. "Puhuvan naisen paikkaa" sekä keskustelunanalyysin että etnometologisen lähestymistavan keinoin tutkinut Tainio (2001, 37) sanoo, että puhetta on enimmäkseen tutkittu määrällisesti. Tällöin on havaittu opettajien yleisesti käyttävän valtaosan opetukseen tarkoitettua ajasta omaan puhumiseensa. Sahlbergilla (1997, 33) osuus on n. 70%. Keskustelujen sisältämiin aloitteisiin on kiinnitetty huomiota, ja todettu, että luokkahuoneessa aloite keskusteluun tulee huomattavasti useammin opettajalta kuin oppilaalta, kun taas arkipuheessa keskusteluun osallistujat ottavat aloitteita symmetrisemmin (Riihelä 1996, 76 .)

Keskustelut sijoittuvat aikaan sekventiaalisesti, perättäisinä puheenvuoroina. Keskustelun puheenvuorot muotoillaan niin, että vastaanottaja otetaan huomioon ("recipient design"), ja puheenvuoroissa otetaan aina myös kantaa siihen, mitkä ovat keskustelijoiden väliset tietämisen erot (Tainio 2001, 39; Peräkylä 1996, 92-94). Sekventiaalisuus antaa mahdollisuuden havaita keskustelujen valtaa suhteellisena ja situationaalisena, tietystä ajassa ja paikassa jatkuvasti muotoutuvana ilmiönä. Keskustelun valta on paikallista, seurauksia tuottavaa valtaa, jossa periaatteessa jokainen keskustelija pystyy omalla puheenvuorollaan (tai joskus myös vaikenemisellaan) vaikuttamaan seuraavaan (Tainio 2001, 39.) Tällaista valtaa käyttävät voimakkaasti sekä opettaja että oppilaat esimerkiksi seuraavassa katkelmassa. *Ope : "Minä saan näppylöitä!" Oppilas "Jee!" Ope: "Nyt sinun huutelusi ovat epäasiallisia!"*

Erityisen paljon kertoo luokkahuoneen tiedosta ja vallasta luokkahuoneen sisältämien kysymysten määrä, jakautuminen osallistujien kesken sekä niiden laatu. Huomion kiinnittäminen luokkahuonekeskustelussa esitettyihin kysymyksiin paljastaa paljon kunkin osallistujan subjekti asemasta. Monika Riihelän väitöskirjansa otsikossa esittämää kysymystä "Mitä teemme lasten kysymyksille?" voi pitää oikeutettuna: lasten tapa tutkia maailmaa tuhansin laajoin kysymyksin jää usein marginaaliseksi tiedonhankkimismuodoksi koulun diskursseissa (Riihelä 1996, 185).

Koulun keskusteluissa havaitaan yleisesti niin kutsuttu pedagogisen keskustelun kaava, jota ei tapaa missään muussa ympäristössä (Riihelä 1996, 57). Riihelä havainnollistaa tällaista keskustelua seuraavan tapaisella dialogilla:

"Minkä ikäinen olet?"

"39 vuotta."

"Oikein."

Keskustelu on kolmijaksoinen: opettajan kysymystä seuraa oppilaan vastaus; oppilaan vastausta puolestaan seuraa opettajan kommentti, joka sisältää usein arvion vastauksen pätevydestä. Kaavaa nimitetään kirjainyhdistelmällä IRF (initiation-response-follow up) (Wells 1993). Toteutuneessa vuorovaikutuksessa kaikkia pedagogisen keskustelun kolmea osaa ei välttämättä lausuta ääneen, mutta opettajan oikeus esittää kysymyksiä tärkeäksi katsomastaan aiheesta sekä liittyy kysymiseensä oppilaan arvioimisen tavoite on esimerkiksi Daviesin (1993, 38) mukaan kuitenkin osa koulun tutuimpia itsestäänselvyyksiä, joka myös ymmärretään tarpeelliseksi pohjaksi hyvälle luokkahuonetoiminnalle (Davies 1993, 39).

Pedagogisen keskustelun kolmikaavan pedagogista tehokkuutta on kuitenkin kyseenalaistettu. Ongelmaksi saattaa muodostua, että kyselijän taustatieto ja kokonaiskuva aiheesta ei välity vastaajalle, vaan tieto jää sirpalemaiseksi ja irralliseksi (Rainio 2002, 25). Kysymykset, joita pedagogisessa keskustelussa usein esitetään, ovat niin kutsuttuja tiedetyn vastauksen kysymyksiä - eivät aitoja ongelmia. Vallan kannalta tiedetyn vastauksen kysymyksiin perustuva opetus on myös ongelmallista. On vaikea olettaa, että se tehokkaasti tukisi yhteistä tiedonrakentelua, jossa opettajan tieto ei olisi dominoivassa asemassa. Gordon Wells (1993, 3) kuitenkin tarkastelee IRF - kaavaa työkaluna, jolla voi olla erilaisia käyttötarkoituksia eri tilanteissa. Hän korostaa kolmannen vaiheen merkitystä seurantana eikä ainoastaan arviointina, jolloin IRF voisi toimia myös oppilaan omakohtaisen tiedon mukaantuoja ja oppimisprosessin suuntaajana sen mukaisesti.

Institutionaalista vallankäyttöä tutkittaessa täytyy huomioida, että sekin toteutuu aina yksittäisten toimintojen kautta erityisissä tilanteissa (Tainio 2001, 39). Anssi Peräkylän (1996, 95) mukaan esimerkiksi potilaan vuorovaikutuskeinojen analyysi on suhteellistanut oletusta lääkäreiden ylivallasta. Samanlainen suhteellistuminen on kysymyksessä

Gutierrezin ym. (1995) ajatuksessa opettajan skriptistä ja oppilaiden vastaskriptistä jäljempänä. Lapsetkaan eivät ole ilman valtaa.

Käsiteltävänä olevan katkelman kiristynyt ilmapiiri syntyy nähdäkseni siitä, että keskustelu ei etene toivotussa sekvenssissä: puheenvuoroissa käytetään voimakkaasti valtaa ja haastamista. *Roni kiistää kaiken, ei kuullut mitään. Samu sama juttu. Ope ärtyy. ”Se ei pidä paikkaansa. Nyt sanot jonkun.” ”Ei voi opetella sellaista että aina EI. Sillon kun minä kysyn niin haluan kuulla kerran vuoden aikana jonkun muun vastauksen. Sitä eitä se on suurimmaksi osaksi ollut.”* Opettaja pitää kiinni oikeudestaan esittää tärkeäksi katsomansa kysymyksen. Se kuuluu itsestäänselvänä luokkahuoneeseen, jota kuvasin kenttämuistiinpanoissani: *Hyvä huusholli vaikka emäntä uupunut.* "Emäntä" joutuu kuitenkin väsyttävään valtataisteluun: kysymykseen ei vastata opettajan toivomalla tavalla, ja pedagogisen keskustelun kaava jää toteutumattomana ilmaan. Tulkitsen sen aiheuttavan opettajalle ärtymystä - joillekin oppilaista se taas avaa näkymät haastamisen houkutteleviin jatkomahdollisuuksiin. Ulla-Maija Salon tutkimuksessa on esimerkkejä siitä, kuinka tärkeää opettajalle on pitää yllä suunniteltua sekventiaalisuutta, ja kuinka turhauttavaa on, jos se vaarantuu. Keinoja sekventiaalisuuden turvaamiseksi ovat esimerkiksi nopeasti etenevien oppilaiden jarrutteleminen, "asiattomien", harhapoluille johdattavien aloitteiden kuulematta jättäminen, jopa oppilaan puheen päälle puhuminen (Salo 1999, 159, 245).⁹

9.2 Skripti

Tutkimuskouluni rehtori totesi haastattelussa: *"Opetustilanne on yhä intiimi näytelmä, jos työtä jaetaan, menee pääosan esittäjältä rooli."* Luokkahuonetta verrataan usein teatteriin. Erving Goffmaniin (1981) nojautuen Salo (199, 243) näkee opetustilanteen usein esityksenä, joka noudattaa edellä kuvattua suunniteltua sekventiaalisuutta. Opettaja on tällöin useimmiten paitsi pääroolin haltija, myös ohjaaja, joka kutsuu esitykseen mukaan sopivaksi katsomansa määrän osallistujia. Esitystä ei saa keskeyttää, ja katsojat osoittavat olevansa keskittyneitä suuntaamalla katseensa luokan etuosaan, "näyttämölle".

⁹ Suomalaisessa opettajankoulutuksessa on vielä muutama vuosikymmen sitten ollut vallalla harjoittelutuntien suunnittelutapa, jossa sekä opettajan että oppilaan puheenvuorot piti ennalta suunnitella paperille. Kuinka paljon tämä historiallinen "hyvän luokkahuonekeskustelun" diskurssi vaikuttaa vielä tämän päivän koululaisten luokkahuoneissa?

Aineistossani on useita merkintöjä tilanteista, joissa katse täytyy pitää näyttämölle suunnattuna silloinkin, kun puhuja löytyy jostain muualta luokasta (ote kenttämuistiinpanoista:) *Sannan puhe hiljaista. Ope: ”Käännyppäs Ville ihan oikein päin.”(poispäin puhujasta).*

Niin teatterissa kuin koululuokassakin toiminta järjestyy suurelta osin valmiiden skeemojen mukaan. Tällaisia skeemoja ovat Goffmanin (1981) esittelemä osallistumiskehikko tai kehys sekä Katherine Nelsonin (1986) skriptiteoriassaan esittelemä skripti. Yhteistä tällaisille skeemoille on se, että ne organisoivat muistitietoa ja vapauttavat osallistujien tarkkaavaisuutta muuhun toimintaan. Ekan luokan tehtävänä oleva "koululaiseksi oppiminen" on pitkälti tällaisten skeemojen ja niihin liittyvien aika-tila-polkujen opettelemista. Uuden tilanteen kuten tutkimusluokkani opettajan mukaan koulun aloittamisenkin aiheuttama väsymys perustuu juuri siihen, että skeemat eivät vielä ole helpottamassa orientoitumista tilanteeseen ja sen vaatimaan vuorovaikutukseen.

Käsillä olevan katkelman kannalta kiinnostava vuorovaikutuksen jäsentämistapa on skripti. Nelson kuvaa teoriansa pohjana olevaa Schankin ja Abelsonin (1977) skriptin käsitettä seuraavasti: Skripti on järjestäytynyt tekojen sarja, joka sopii tiettyyn tilallis-ajalliseen kontekstiin ja järjestyy tietyn päämäärän (goal) ympärille. Skripti määrittelee toimijat, teot ja apuvälineet, joita käytetään saavuttamaan päämäärä tietyissä olosuhteissa. Skripti sisältää aukkoja, ja asettaa vaatimuksia niille pakollisille tai vapaaehtoisille teoille, joilla tuon aukon voi täyttää. Skriptin perusteella jokainen kuulija osaa olettaa tiettyihin tapahtumiin liittyviä tekoja ja osallistujia, esimerkiksi linja-automatkaista kerrottaessa jokainen "tietää", että matkaan on liittynyt matkalipun hankinta, autoon nouseminen, istumapaikalle istuminen jne. (Nelson, 1986, 13.) Kuten muut skemaattiset järjestelmät, skripti organisoii muistitietoa siten, että skripti kokonaisuudessaan on enemmän kuin osiensa summa. Toisin sanoen: kun jokin tilanne ymmärretään siten, että skripti muodostuu, voi skriptin käyttäjä olettaa kaikki tarpeelliset osatekijät sekä paljon mahdollisia muita, vaikka niitä ei täsmällisesti ilmaistaakaan. Koska skripti koostuu teoista, on se myös ainutkertainen skemaattinen rakenne. Teot sijoittuvat aikaan ja tilaan ja seuraavat toisiaan jonkinlaisessa suhteessa toisiinsa. Tämän takia skripti on useiden tutkijoiden mielestä hyvä väline yritettäessä jäsentää ja ymmärtää luokkahuoneen aikaan ja tilaan sijoittuvia tapahtumia.

Monika Riihelä (1996) on tutkinut lasten ja lapsiammattilaisten kohtaamisissa, kuten koulussa, päiväkodissa ja neuvolassa, käytettyjä skriptejä. Niissä tuli selkeästi esiin ennusteita, joita osallistujat tilanteita koskevien skriptiensä perusteella tekivät. Riihelän (1996, 46) mukaan kasvatusympäristöissä ja niihin kohdistuvassa tutkimuksessa harvoin huomioidaan lasten skriptejä yhtä paljon kuin aikuisten. Aikuisten ammatillisuuteensa tukeutuen rakentamat skriptit ovat ylivertaisia. Aikuisten on myös usein vaikea ymmärtää lasten skriptejä, mikä saattaa olla sen perustavan ymmärtämisen vaikeuden tai "kulttuurieron" takana, josta useat lasten maailmoja tutkineet tutkijat puhuvat (Riihelä 1996, 45; Karlsson 2006, 191-192). Minunkin on tutkija-aikuisena ja opettajaopiskelijana helppo hahmottaa käsiteltävänä olevasta katkelmasta skripti, jota opettaja tavoittelee. Mitä sen sijaan ovat lasten skriptit tässä tilanteessa?

9.3 Skripti, vastaskripti ja "kolmas tila"

Kris Gutierrez, Betsy Rymes ja Joanne Larson (1995) esittelevät kiinnostavan teoreettisen konstruktion, joka pohjautuu Nelsonin (1986) skriptiteoriaan ja jonka avulla voi analysoida luokkahuoneen vuorovaikutuksen dynamiikkaa eri toimijoiden näkökulmasta. Heidän lähestymistapansa yhdistää luokkahuone-etnografiaa kielen mikroanalyysin kanssa, ja tavoitteena on tutkia sitä, miten valta tuotetaan paikallisesti erilaisissa puheen ja vuorovaikutuksen muodoissa. Heidän näkemyksensä on, että luokkahuone on dynaaminen suhteiden ja rakenteiden systeemi, joka on kompleksinen ja moniääninen. Moniäänisyys ymmärretään myös jokaisen osallistujan, opettajan ja oppilaiden, sisäisen dialogin kautta rakentuvaksi. Tämä moniäänisyys tukahdutetaan, kun opettaja käyttää valtaansa, ja nostaa oman, monologisen skriptinsä luokkahuoneen vallitsevaksi skriptiksi. *Opettajan skriptistä* tulee ylivoimainen skripti, jonka mukainen tietäminen on hyväksyttävä tietämisen muoto. Samanaikaisesti opettajan oma sisäistetty kulttuurinen kokemus ja hänen sopeutumisensa institutionaalisiin skripteihin tulee esiin juuri siinä tavassa, jolla hän valitsee tietoa, joka luokkahuoneessa hyväksytään (Gutierrez ym. 1995, 454).

Tutkimusluokkani katkelmassa tieto määrittyy ennen muuta asialliseksi. *"Pöllö!" joku huutaa havainnon. [Opettaja:] "Nyt tää on epäasiallista. Nyt meni vastausvuoro."* Vaikka on kyse omaan mieleen ja kokemukseen syventymisestä, ei yllättävä ja ei-tosiasiallinen havainto "pöllö" kelpaa vastaukseksi. Koulun tieto on faktuaalista, toteaa Salo (1999, 168), siinä ei ole sijaa vaikutelmille, tunnelmille, mielikuvituskokeiluille. Myös huumori ja vitsit

ovat opettajalle tällä kertaa liikaa. Muistiinpanoissani ihmettelen luokkahuoneessa usein toistuvaa vaatimusta "asiallisuudesta". Vasta analyysivaiheessa otin esiin rehtorin minulle antamat koulun säännöt ja sain sieltä selityksen: "[Kohta] 4. Keskustelen ja puhun koulussa asiallisesti." Asiallisuus oli koulun institutionaalinen vaatimus, ja se oli koulun säännöistä siirtynyt tärkeäksi osaksi opettajan vuorovaikutusta koskevia skriptejä. Tässäkin esityksessä "voittajaksi selviytyy oppitunnin kehityksen mukaisesti jäsentynyt tietäminen" (Salo 1999, 190). Epäasiallinen ehdotus "Pöllö!" johtaa puheoikeuden menettämiseen ("nyt meni vastausvuoro"), kun taas Annin asiallinen vastaus, huolellinen piirros taululle, tulee kuin taivaan lahjana pelastamaan opettajan skriptin. "Loistavaa. Kiitos."

Gutierrez ym. hahmottavat luokkahuoneen vuorovaikutuksessa samanaikaisesti useampia sosiaalisia tiloja. Eräs tällainen tila muodostuu oppilaiden kesken, ja siitä Gutierrez ym. (1995, 451) käyttävät nimitystä "underlife". Goffmanilta (1961) peräisin oleva käsite kuvaa sitä toimintojen joukkoa, jonka ihmiset kehittävät etäännyttääkseen itseään ympäröivästä instituutiosta (Gutierrez ym. 1995, 447). Tässä tilassa jotkut oppilaat voivat Gutierrezin ym. (1995, 447) mukaan ottaa käyttöön oman *vastaskriptinsä*. Vastaskripti syntyy ja elää yhteydessä opettajan skriptiin. Se alkaa usein opettajan skriptiin liittyvistä assosiaatioista tai tahallisista väärinymmärryksistä tai -kuulemisista. Tämän luvun alun katkelmassa vastaskriptin virittäjänä toimii vilkuilu ja pikkuääntely sillä aikaa kun opettaja istuu ikkunan ääressä silmät kiinni. Sitä jatkaa Ronin ja Samun väite, että he eivät ole kuulleet mitään. Sijoitan nyt katkelman kahteen skriptiin mukailen Gutierrezin ym. analyysiä.

Opettajan skripti

"Sit voi avata silmät."

"Se on välillä tosi tärkeää..."

"Kuka teki havainnot?"

Ope ärtyy. "Se ei pidä paikkaansa."

Vastaskripti

Melkein kaikilla jo olikin auki.

Roni kiistää kaiken, ei kuullut mitään.

Samu sama juttu.

*Nyt sanot jonkun.” ”Ei voi opetella
sellaista että aina EI. Sillon kun minä
kysyn niin haluan kuulla kerran vuoden
aikana jonkun muun vastauksen. Sitä
eitä se on yleensä ollut.”*

*Jani yleensä rehvakas kuitenkin kuullut
monta asiaa.*

”Pöllö!” joku huutaa

*”Nyt tää on epäasiallista. Nyt meni
vastausvuoro.” ”Enkä anna Samun
vastata kun eka se on En tiedä, ja sen
jälkeen se on heti vitsi.”*

Samu joutuu ulos luokasta.

*”Nyt riittää että Samu joutui, nyt
vastaat.”*

*Roni keekoilee hakemaan reppua.
Showmiehen silmät vilkkuu*

Open hermostuminen näkyy

Oppilaat riemastuvat protestoimaan lisää.

”Minä saan näppylöitä!”

Oppilas ”Jee!”

”Nyt sinun huutelusi ovat epäasiallisia!”

*Opetus alkaa ja keskeytyy taas. Ope:
”Jani hei nyt sinä teet tuota jo ihan
tarkoituksella.”*

Jani nyökyttelee.

*Anni piirtää hienosti taululle [vastauksen
opettajan alkuperäiseen kysymykseen]*

”Loistavaa. Kiitos.”

Roni: "Vähän mälsää."

"Ei aina voi olla hauskaa ja kiinnostavaa. Ei tarvii ainakaan sanoa."

"Oi! Saatiin sähköisku!"

Sulo: "Sä oot vähän liiankin sähköinen, voisit vähän laittaa pois."

Kaikki naureskelevat open sähköisyyttä leppoisasti.

Vastaskriptin aluksi oppilaat määrittävät toiminnan uudelleen (vrt. Gutierrez ym. 1995, 460), ja mahdollisuus vitsailuun nousee esiin. Tämän jälkeen vastaskriptiin osallistuvat oppilaat tuottavat oikeita ja kilpailukykyisiä vastauksia - suhteessa vastaskriptiin. Katkelmaa tarkastellessa huomaa selvästi, että skriptit elävät toisistaan. Puheenvuorot ovat mahdollisia vain edellisen puheenvuoron ansiosta ja muodostavat puolestaan seuraavalle puheenvuorolle mahdollisuuksien joukon. Gutierrezin ym.(1995, 449) mukaan skriptien suhde on symbioottinen ja vastavuoroinen. Heidän tärkeä oivalluksensa on, että juuri tämän toisiaan vahvistavan suhteen tähden vastaskriptin haastamiset ja kapinat jäävät illuusion tasolle, vaille todellista muutosvoimaa. Kun tutkimusluokan opettaja sanoo, että tutkimusluokka on siitä erityinen, että lapset provosoituvat äärettömän helposti, näyttää Gutierrezin ym. skriptiajatuksen valossa siltä, että provosoituminen on yleisesti luokkahuoneen kaikille osapuolille helposti koituva kohtalo. Provosoituminen on ketjureaktio, joka syntyy opettajavaltaisen luokkahuoneen staattisesta valtdynamiikasta ja jatkaa sen lujittamista. Näin luokkahuoneen vastapoolit pitäytyvät toisistaan erillisissä sosiaalisissa tiloissa. Sekä vallassa oleva skripti että vastaskripti osallistuvat, vaikkakin eri tavoin, itse asiassa samaan prosessiin, jonka tuloksena kommunikaatiomuurit lujittuvat. Tämän voi huomata myös tutkittavana olevasta katkelmasta.

Gutierrezin ym. rakennelmassa vastaskriptin ja skriptin välimaastoon, skriptien risteytyessä, syntyy alue, jolle he ovat antaneet nimen "kolmas tila" (third space). Tämä on alue, jolla mitään skriptiä ei syrjäytetä, vaan osapuolten välinen aito kommunikaatio ja kohtaaminen mahdollistuu. Syntyy mahdollisuus dialogiin, jonka osana ovat kaikkien osallistujien sisäiset dialogisoinnit. Analysoitavana olevan katkelman lopussa opettaja ja oppilas saavat toisistaan sähköiskun. Tämä "nyrjäyttää" vastapuolet pois omilta alueiltaan.

Sulo liittää sähköiskun humoristisesti ja oivaltavasti äskeiseen sähköiseen tunnelmaan: ”*Sä oot vähän liiankin sähköinen, voisit vähän laittaa pois.*” Opettajakin hellittää asiallisuuden skriptistä ja hyväksyy nauraen oppilaan kommentin. Luokan yhteinen naureskelu liittää osapuolet yhteen ja ainakin siemen ”kolmannen tilan” syntymiseen on olemassa. Gutierrezin ym. esimerkeissä oppilaan humoristisiin assosiaatioihin tai kysymyksiin tarttuminen toimii usein pohjana mielekkäille, yhteistä tiedonjakamista ja pohdintaa tarjoaville oppimiskokemuksille. Tällöin ylitetään usein myös aikaisemmin määritellyn tiedon rajoja.

Vaikka opettaja olisi orientoitunut uudistuksiin, voi monologinen skripti tulla silti hallitsevaksi luokkahuoneessa, koska se on ainoa tuttu skripti. Ja koska skripti perustuu aina kulttuuriseen habitukseen - kotoa opittuun havainto- ja arvottamisjärjestelmään (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.) Ajatus ”kolmannesta tilasta” voi toimia suuntaviittana esimerkiksi monikulttuurisissa luokissa. Jokaisen oppilaan sisäinen maailma voidaan nähdä resurssina eikä potentiaalisena turhautumisen ja vastarinnan lähteenä. Moninaisuutta resurssina tarkastellaan myös uusia oppimisympäristöjä koskevassa tutkimuksessa. Niin kutsutussa hajautetun asiantuntijuuden mallissa pyritään jokaisen luokan toimijan, ei ainoastaan opettajan, kiinnostukset ja tietopohja nostamaan osaksi opetus-oppimisprosessia (Hakkarainen ym. 2004, 190-191). Gutierrez ym. (1995, 469) pitävät koulun todellisen uudistumisen edellytyksenä sitä, että hylätään käsitys, jonka mukaan tiukat rakenteelliset valtasuhteet ovat oppimisen edellytys. Skriptien välinen, kommunikaatiomuuria ylläpitävä dynamiikka ja ”kolmannen tilan” mahdollisuus kertovat heidän mielestään siitä, että opetussuunnitelma täytyisi määritellä uudestaan tiedollisesti ja sosiaalisesti moninaiseksi. ”Kolmatta tilaa” tukeva opetussuunnitelma olisi ennemmin sosiaalinen käytäntö kuin kirjoitettu teksti.

9.4 Yhteenveto

Otin tässä luvussa lähtökohdakseni oppitunnin, jonka sisältämän valtdynamiikan oletan olevan tuttua kaikille luokkahuoneissa aikaa viettäneille. Lähestyin katkelmaa ensin puheen kautta. Luokkahuonepuheen sisältämä sekventiaalisuus ja kysymykset sekä erityisesti niinkutsuttu pedagogisen keskustelun kolmikaava (kysymys-vastaus-arviointi)

näyttäytyivät tekijöinä, joissa luokkahuoneen eri toimijoilla on eri tavoin mahdollista käyttää valtaa tai saavuttaa tai säilyttää positioita vallassa. Tämän jälkeen esittelin skriptin, vastaskriptin ja "kolmannen tilan" muodostaman teoreettisen konstruktion (Gutierrez ym. 1995), jota sovelsin katkelmaan valaistakseni sen kärjistyneitä valtasuhteita. Opettajan dominoivan skriptin ja oppilaiden vastaskriptin kautta piirtyi kuva vallan dynamiikasta, jossa sekä opettaja että oppilaat yhdessä osallistuvat kommunikaatiomuurin ylläpitämiseen. Käsitys "kolmannesta tilasta" puolestaan näyttäytyi mahdollisena suuntaviittana määriteltäessä uudelleen demokraattista, tiedollisesti ja sosiaalisesti moninaista opetussuunnitelmaa.

10 Iris ja utopiat. Vallan tilojen ja positioiden tarkastelua.

Tämä tapahtumakatkelma alkaa tutkimussuunnitelmaani kuuluneesta Utopia-piirrostehtävästä. Tehtävän myötä tulee mahdolliseksi tarkastella valtasuhteita paitsi tutkimuskohteessa myös tutkimuksen tekemiseen liittyvänä ilmiönä. Saduttamisen kautta siirryn kuvaamaan erään tytön kokemaa todellisuutta, joka peilautuu luokkahuoneen sisältämiin muihin todellisuuksiin. Tarkastelen lopuksi tyttöjen välisiä ystävyyssuhteita valtasuhteiden tiloina.

Sain tutkimusluokkani opettajalta yhden oppitunnin käyttööni tehdäkseni tutkimukseen liittyvän piirrostehtävän. Ajatuksenani oli nostaa lasten käsityksiä hyvästä koulusta esiin, ja käyttää syntyneitä piirroksia pohjana myöhemmille sadutuksille ja keskusteluille. Ote kenttämuistiinpanoistani:

Saan tehdä UTOPIA-piirrostehtävän. Annan ohjeen:

Tämä on samalla piirtämis- ja ajattelutehtävä. Tehtävänä on piirtää koulu nimeltä UTOPIA. Se on sinun oma koulusi, ja se on juuri sellainen kuin sinä itse haluat. Siellä on juuri niitä henkilöitä, joita sinä haluat, ja siellä tapahtuu juuri sellaisia asioita kuin itse haluat.

Myöhemmissä lisäohjeissa puhun ”oman koulun suunnittelemisesta”. Tehtävään ruvetaan innolla. Välillä varmistuksia ”siis saaks tää olla IHAN sellainen kuin mä vaan haluan?” Toiset saavat tosi nopeasti valmiiksi, hermostun, mitähän sitten. Siihen tulee sitten open ohjeita värittää huolellisemmin. jos ei ole valkoista ei saa jättää valkoista.

Tunnin lopulla utopiat esitellään. Otan vapaaehtoisia luokan eteen esittelemään ja antamaan puheenvuoroja kysymyksille ja vastaamaan. Aihepiireissä alustavasti huomaa vaikka mitä. Väkivaltaa. Jani: ”kurillinen koulu”. Ville kysyy Sannan koulusta ”Onks ope saarnaavainen vai ei?” Sanna: ”Ihan samanlainen ku meidän ope.” Ville: ”Eli puoliks saarnaavainen puoliks ei.” Annan kysymysten jatkoa vaikka ne käsittelevät väkivaltaa. Opettaja on hyvin hermostunut. (Jälkeenpäin ojensi mua. Tappamisesta ei saa puhua. Asiassa psykologin perustelu. Itse olin hyvin tyytyväinen työtapaan, en huomannut lainkaan kontrollin tai motivaation puutetta. Kaikki kyselivät ja seurasivat kiinnostuneina. Opettaja haluaa vielä palata kuviin.)

10.1 Luokkahuone ja utopiakoulu vallan ja tiedon tiloina

Luokkahuone on fyysinen tila, mutta fyysisen tilan puitteisiin ja siihen limittyneenä on mahdollista rakentaa erilaisia mentaalisia ja sosiaalisia tiloja. Tilan käsitteen kautta koulua ovat tutkineet Kaarlo Laine (1999), Tuula Gordon, Janet Holland ja Elina Lahelma (2000) sekä Tarja Tolonen (2001). Laineen mukaan sosiaalinen tila syntyy vuorovaikutuksessa ja muodostaa tunne- ja toimintatilan oppilaille ja opettajalle (1999, 121). Tolonen näkee sosiaalisen tilan muodostuvan ”fyysisen paikan rinnalle tai sisälle”. Tällöin ”paikka on osa sosiaalista tilaa, ja toisaalta sosiaalisuudella on tilalliset ulottuvuutensa ilman, että kumpaakaan voidaan palauttaa toiseen.” (Tolonen 2001, 81.) Gutierrez ym. (1995, 446) (ks. edellinen luku) käyttävät sosiaalisen tilan käsitettä teoreettisena konstruktiona, joka kuvaa luokkahuoneen vuorovaikutuksen rakentumista ja valtdynamiikkaa.

Luokkahuoneen tilat ovat heille vastavuoroisia, näennäisesti erillisiä tiloja, joihin opettaja ja oppilaat ”vetäytyvät”. Gutierrezin ym. tutkimuksissa Goffmanilta peräisin oleva termi ”underlife” kuvaa sosiaalista tilaa, johon oppilaiden vastaskripti voi syntyä. ”Third space” kuvaa puolestaan tilaa, jossa totutut erilliset sosiaaliset tilat jätetään ja liikutaan keskialueelle, kohtaamisen ja moninaisuuden tilaan.

Utopia-piirrostehtävän toteutuksessa ovat samanaikaisesti läsnä monet erilaiset tilat. Niiden kautta voi tarkastella valtasuhteita ja tiedolle luokkahuoneessa osoitettuja paikkoja ja muotoja. Sillä, minkälaisella kysymyksellä tai tehtävällä lähestyy tutkittaviaan, on vaikutusta siihen, mikä kuva todellisuudesta syntyy. Elina Lahelma (2002) kuvaa, kuinka eri ikäisille koululaisille annetuista erilaisista tehtävistä syntyy erilaisia tulkintoja "koulusta". Monikerroksisen todellisuuden eri versiot nousevat esiin. Tässä tutkimuksessa tavoittelin piirrostehtävällä lasten autenttista näkemystä siitä, minkälainen koulun tulisi olla. Perimmäisenä ajatuksenani tietenkin se, että piirroksissa mahdollisesti käsiteltäisiin koulun valtasuhteita. Tämä melko vakavahenkisenä tavoitteeni, ”antaa lasten sanoa painava sanansa”, sai hämmentävästi monenkirjavia, jopa karnevalistisia toteutuksia. Näin jouduin välittömästi huomaamaan omien ennakkokäsitysteni ahtauden. Tehtävää tehdessään lapset olivat tekemisissä oman mentaalisen tilansa kanssa, ja aikuisen kurkistus tuohon tilaan toi yllätyksiä mukanaan. (Useinhan hyvin suunnitellun tunnin merkkinä pidetään sitä, että toisin kuin tässä, tehtävät saavat sellaisia vastauksia kuin opettaja on etukäteen jo tiennytkin.) Piirrostehtävien esittelyyn olin suunnitellut rakenteen, joka jokseenkin vastasi ”third space”-tilannetta. Jokainen vapaaehtoinen piirroksensa esittelijä oli vastuussa kyseisen tilanteen puheenvuorojen jakamisesta. Monologista skriptiä ja siihen liittyvää hyväksyttävää tiedon muotoa ei ollut tuolla hetkellä olemassa. Tilanteessa kuultiin ainoastaan autenttisia, tutkivia kysymyksiä, ja oppilaiden omat mentaaliset maailmat olivat avoinna dialogille.

Tilanteessa oli läsnä luokan oma opettaja, jota lasten piirrosten avaama tila hämmensi vähintään yhtä paljon kuin minua. Tulkitsen hänen lisäksi kokeneen, että tilanteesta vastuussa olevana hän ei voi jättää ohjailua sikseen. Oppitunnin aikatila on kuin helminauha. Sen täytyminen katkeamattoman, kaikkien yhtä aikaa toteuttaman, sekventiaalisen toiminnan helmillä on katkelmassa kuvatussa tilanteessakin meitä aikuisia voimakkaasti ohjaava vaatimus (vrt. Salo 1999, 159). Tunsin itsekkin huolta siitä, että jotkut etenivät tehtävässään huomattavan nopeasti. Opettaja pelastaa sekventiaalisuuden säilymisen ohjaamalla esimerkiksi Iristä värittämään taivaan huolellisemmin: *"jos ei ole valkoista ei saa jättää valkoista"*. Kuvien esittelyvaiheessa opettaja kommentoi paheksuvasti väkivaltaisten piirrosten käsittelemistä. Kontrollon opettajan ja oppilaiden skriptejä rohkaisevan tutkijan välille syntyy käsinkosketeltava jännite. Vasta myöhemmin kuulen, että opettaja on saanut psykologilta erästä oppilasta koskevan ohjeen, että

kuolemaa koskeviin puheisiin pitää aina ”puuttua”. Tämä ”puuttumisen” vaatimus oli varmaankin sen taustalla, että Utopia-tunnin tehtävä tuntui kaikenkaikkiaan vaaralliselta, ja opettaja ilmoitti haluavansa jutella kanssani piirroksista. Mietin, onko mahdollista, että opettaja koki vaaraa yksistään siitäkkin, että tilannetta ei ohjaillut opettajan monologinen skripti – oppilaiden kuvittelemat arvaamattomat tilat puhkoivat luokkahuoneen muuten arvattavaa ja ilmeistä (vrt. Davies 1993, 38) sosiaalista tilaa.

Tutkimukseni luokkahuone, kuten luokkahuoneet usein, näyttäytyi fyysisesti opettajan tilana: opettajan suunnittelemana, hänen ominaisuuksiaan ja tavoitteitaan ilmentävänä (vrt. Tolonen 2001, 79). Pulpettien sijoittelu riveihin erilleen pitää huolta siitä, ettei tapahdu mitään muuta kuin opettajan toivomaa kanssakäymistä. Fyysisen tilan järjestysten tarkoitus on pitää oppilaat virallisen koulun mukaisessa mentaalisisessa tilassa, oikeanlaisen tiedon vastaanottamisessa (Kosonen 1998, 57.) Kuten oppitunnin aikatila, täytetään luokkahuoneen fyysinen tilakin pedagogisesti edustavalla materiaalilla. Luokan seinät ovatkin näin loppukeväästä täpösen täynnä valtaosaltaan opettajan tekemiä, siistejä, usein laminaatilla päällystettyjä kuvia ja oppimisen avuksi tarkoitettuja tietoja. Lapset menivät antamani tehtävän mukaisesti mielellään ”paikkaan jota ei ole” (kreikkalaisessa sanassa *utopia* u - kieltävä etuliite; topos - paikka). Aikuisille tällaisen paikan hyväksyminen osaksi luokkahuoneen senhetkistä sosiaalista tilaa on haaste. Kuvasin kenttämuistiinpanoissani luokkahuonetta opettajan emännöimäksi ”hyväksi huusholliksi”. Sen seinille eivät joidenkin oppilaiden väkivaltaa tihkuvat, lennokkaat viivojen hahmotellut piirroksiset olisi sopineet. Myöhemmällä tunnilla samana päivänä opettaja vielä esittää lapsille moitteen siitä, että heidän utopiansa eivät sisältäneet tarpeeksi realistisia pedagogisia vaatimuksia (ote kenttämuistiinpanoista:)

Matikkaleikin keskenkin opettaja ottaa puheeksi että piirrostehtävästä jäi puuttumaan se, että koulussa täytyy opetella tekemään sellaistaikin mikä ei aina ole mukavaa.

Miten ”mustia” oppilaiden tekemät piirroksiset sitten ovat? Aineistooni kuuluu 17 piirrosta, joista neljässä erottuu vaaraa, tuhoamista tai väkivaltaa. Lisäksi yhdessä piirroksessa on melko hurjaa kuvakieltä. Utopia-tehtävän voidaan nähdä liikkuvan yksityisen ja julkisen tilan rajamailla. Kenen yksityinen tila hyväksytään ja kenen ei? Kaikki ”väkivaltaiset” kuvat ovat poikien tekemiä (kaikki pojat eivät kuitenkaan tehneet väkivaltaisia kuvia). Voidaanko kuvien väkivalta lukea haastamiseksi, maskuliinisuuden saavuttamiseksi

tehdyksi työkseksi? Jos haastamisen halu innoitti poikia tuomaan rajuja aiheita esiin, käsittelevät oppilaat kyseisiä aiheita esittelyvaiheessa kuitenkin kiinnostuneesti, keskittyneesti, jopa ”asiallisesti”. Foucault astui esiin niiden kirvoittamisessa kommenteissa. Jani esitteli koulunsa ”*kurillisena kouluna*”, mikä on sanatarkasti foucaultlainen kurinpidollisiin instituutioihin viittaava termi (vrt. disciplining institutions, Marshall 1990, 15-16). Lasten kouluun liittämiä metaforia on tutkittu monissa eri yhteyksissä ympäri Suomea (esim. Lindroos & Tolonen 1995; Gordon & Lahelma 1996). Lause ”Koulu on kuin...” täydennettiin useimmiten erilaisiin enemmän tai vähemmän totalitäärisiin laitoksiin viittaavilla sanoilla, kuten hullujenhuone, tehdas tai sairaala. Tutkijat ottivat huomioon, että kyseessä voi olla tuttuakin tutumman ympäristön hyväntahtoinen ironisointi, mutta arvelivat sen voivan myös kertoa koulun aikojen ja tilojen ahtaudesta, Foucault’n tunnetuksi tekemästä tarkkailun ja rankaisemisen hengestä (Tolonen 2001, 85; Lahelma 2002, 4-5). Puhdas laitosmetafora nousi minunkin tutkimukseni ekaluokkalaisten piirroksista (ote kenttämuistiinpanoista:) *Muistin että piirrosten yhteydessä huudettiin ”Ihan ku armeija!”*

Poikien piirtämissä kouluissa opetellaan tuhoamista ja taistelemista. Nämä ovat lajeja, joissa monet tämän päivän lapset kehittävät itseään jopa päivittäin – virtuaalisesti. Tietokonepelit ovat tuoneet lasten leikkikulttuuriin syvällisen muutoksen, joka näkyi ja kuului tutkimusluokassanikin. Viikonloppukuulumisissa saatettiin kertoa, mitä peliä oli pelattu, ja mihin ”maahan” päästy. Vaikka tässä yhteydessä ei syvennytä leikkikulttuurin muutokseen enempää, on selvää, että leikkiminen on etenkin pojille nykyään hyvin usein joko yksin tai yhdessä tapahtuvaa pelaamista. Myös tutkimuksen tekemisen hetkellä suosituin keräilykohde, DuelMaster-kortit (joita usealla pojalla oli lelu päivänä mukana) sisältävät visuaalisesti upeita, tarkkaan hierarkiaan järjestäytyneitä taistelijoita ja tuhoajia. Näitä hahmoja jotkut pojat piirtelevätkin mielellään, ja niitä esiintyy myös utopiapiirroksissa. Tässä valossa poikien ”väkivaltaiset” mielikuvat ovatkin aika viattomia: utopiakoulu on sellainen koulu, jossa heidän mieluiten leikkimänsä leikki tulee todeksi. Onhan kutkuttavaa, että tuhoamista ja taistelemista voisikin opetella koulussa. Tai että koulun oppilaina ovat Teemu Selänne ja viisuvoittaja Lordi (jonka matkiminen oli juuri luokassa kielletty). Monika Riihelä (1996) toteaa kulttuurintutkimuksen osoittaneen, että kulttuuri, josta lapset eniten nauttivat, on usein aikuisten roskakulttuuriksi nimeämää. Se on viettelevää kulttuuria, joka sivuuttaa järjen, ajattelun, pohdinnan ja moraalin. Kuitenkin samaa ”viettelevää” taktiikkaa käytetään, kun lapselle uskotellaan, että

ahkeruus, rationaalisuus ja koulutiedon tottelevainen omaksuminen johtavat parempaan tulevaisuuteen (Riihelä 1996, 62-63.) Voidaan ajatella, että juuri tämä huoleton moraalisen sivuuttaminen on vaikuttamassa siihen, miten opettaja ja avustaja yhdessä kauhistuvat poikien kuvista. Tästä kertoo myös keskustelu opettajan ja avustajan kanssa piirrostehtävän jälkeen. Ote kenttämuistiinpanoistani:

Avustaja kysyy saako esittää oman tulkintansa piirroksista. ”Kasvatus puuttuu kotona. Ei ole kotona ketään, joka sanoisi mikä käy ja mikä ei.” Puhutaan avustajan ja open kanssa siitä miten eri tasoilla moraalisen suhteen lapset ovat.

Pojat käyttävät tehtävän suomen mahdollisuuden ja tekevät mahdottomasta hetkeksi mahdollista, tuovat roskapöytä ja moraalittomuuden koulun asialliseksi määrittyvään tilaan. Tutkija vielä haluaa jopa antaa mahdollisuuden keskustella siitä. Opettaja ja avustaja puolestaan käyvät töitä läpi ja antavat hyväksyvän kommentin piirrokselle, jossa esiintyy kauniisti toteutettu kyläkoulun tapainen rakennus. Tämäkin, opettajan ja avustajan mielestä tasapainoisuutta henkivä piirros, on ”paikka jota ei ole”, ei ainakaan toimivana kouluna: kuvassa on vain rakennus – ei yhtään elävää olentoa.

Olen edellä kuvannut sitä, miten loppujen lopuksi pieni poikien ryhmä sai luokan aikuisten päähuomion, leimasi odottamattomilla piirroksillaan koko luokan työn, niin että käsitys luokan ”erityisyydestä” näytti jälleen vahvistuvan. Tässäkin yhteydessä on todettava, että huolimatta pyrkimyksistä tasavertaisuuteen, toteutui minunkin tutkimuksessani etenkin kenttämuistiinpanojen tasolla monia koulututkimuksia koskeva piirre: huomion epätasainen jakaantuminen poikien hyväksi (vrt. mm. Reay 2003, 151-152; Gordon ym. 2005, 16). Myös tutkimukseni työtapana sai vaarallisen ja epäammattimaisen sävyn, sillä tiedossani ei ollut se, että psykologin neuvosta kuolema-aiheisiin piti ”puuttua”, sen paremmin kuin sekään, mitä tuo ”puuttuminen” olisi tarkoittanut. Ainakaan sitä ei olisi voinut yhdistää tutkimukseni tavoitteisiin. Jatkoin kuitenkin tutkimusta suunnitelmien mukaan, ja tarjosin kaikille halukkaille mahdollisuutta kertoa satu tai tarina tai keskustella piirtämästään Utopia-koulusta. Nämä sadutukset tai juttutuokiot tehtiin nyt yksilösadutuksina, mukana oli yksi lapsi kerrallaan. Tilanteet sijoituivat jälleen oppituntien aikaan, ja keskustelut käytiin käytävätilassa naulakoille tuodun pöydän ääressä. Otin tilanteen aluksi lapsen piirtämän Utopia-koulun esiin ja kysyin, liittyykö siihen joku satu tai tarina. Jos ei liittynyt, kyselin muutamia kysymyksiä, esimerkiksi pyysin lapsia kertomaan, mitä eroja on heidän oikealla koulullaan ja Utopia-koululla.

10.2 Sadun tila ja tieto

Minkälainen on sadutuksessa avautuva tila? Sitä kuvataan ennen kaikkea vastavuoroiseksi (Karlsson 2006, 38). Sadun kirjaajaa ei nähdä tuotoksen passiivisena vastaanottajana, vaan subjektien välisen kohtaamisen osapuolena. Tämän edellytyksenä voi pitää sitä, että valtasuhde ei ole epäsymmetrinen. Vastavuoroisuus on ihmiselle perustava olotila. Nykyinen tieteellinen käsitys on, että elämän ensi hetkistä lähtien ihminen voi luoda suhteen omaan ruumiiseensa sekä oppia kielen ja ajattelun vain vastavuoroisen ihmissuhteen osapuolena. Läpi elämän, sen kaikissa tilanteissa, vastavuoroisuus luonnehtii palkitsevimpia ihmissuhteita ja auttaa oppimaan ja ajattelemaan (Kosonen 1998, 158, 97.) Juha Siltalan (2004) mielestä tämän hetken lasten suurin pulma on ”olotilan jakamisen mahdollistavien hetkien” puute (Bardy 2005, 25).

Olen tässä luvussa kuvannut sitä, miten koulun valtaa voi lähestyä tilan käsitteen kautta. Koulun fyysisten, sosiaalisten ja mentaalisten tilojen ottaminen tarkasteluun voi kertoa paljon valtasuhteista, joilla niitä hallitaan tai määritellään. Koulun tilat ovat täynnä: sen aika-tila-polut ovat katkeamattoman, suunnitellun, pedagogis-kasvatuksellisen toiminnan tilaa. Oman tilan löytäminen ihmismassan keskellä ja valvonnan ja tarkkailun keskellä on usein mahdotonta (vrt. Gordon & Lahelma 1996, 6). Kenttämuistiinpanoni kertovat tästä: *Poika edessäni vetää hupparin hupun päähänsä ja aina uudestaan ope vetää sen alas.* Toisena hetkenä olen kirjannut seuraavaa: *Jani open viereen raahatussa pulpetissa tukkii käsillä korvat kun nauhurista alkaa kuulua musiikkia. Ope ottaa kädet korvilta. Janin pää katoaa T-paidan kaula-aukosta sisään.* Mitä oman mielen sisältöä saa milloinkin tuoda osaksi koulun sosiaalista tilaa? Hymytyttö- ja hymypoikaäänestyksen vaalisalaisuus on ylivoimainen joillekin oppilaille. Itsearviointia tehtäessä pitäisi ajatella omaa osaamista, mutta ei kertoa siitä: *”Muistatko esimerkiksi veden olomuodot?” Oppilas: ”Muistan!...”* (meinaa ruveta luettelemaan, mutta keskeytetään). Suomalaisen koulun on kansainvälisissä arvioissa ja aikaisemmissa etnografisissa tutkimuksissa huomautettu olevan huomattavan oppikirjasidonnainen (Lahelma & Gordon 2003, 23). Aineistostani saa oppikirjoihin myös toisenlaisen näkökulman. Usein rauhaton tunti rauhoittuu, kun oman (usein matematiikan) kirjan saa avata. Oppikirjasta voi tulla joissakin tilanteissa oppilaille ”oma tila”, joka suo hengähdyksen sekventiaalisiksi suunnitellun, yhtäaikaistetun toiminnan keskellä.

Progressiivinen pedagogiikka haluaa usein, että oppilas tuo osaksi koulua ”jotain omaa”. Bronwyn Davies huomauttaa, että tuon oman täytyy aina kuitenkin mahtua koulussa hyväksyttävän sanomisen ja tietämisen tiukkoihin rajoihin. Kaikki, mitä lapset ennestään ymmärtävät ja kokevat, tutkitaan, ja sijoitetaan kategorioihin onnistunut/epäonnistunut (Davies 1993, 39.) Piiloinen valta puolestaan käyttää lapsen aloitteita valikoivasti, niin että oppimisprosessin lapsikeskeisyys perustuu kuitenkin koulun tarkoituksia palvelevalle lähtökohdalle. Sadutuksen tilaa puolestaan kuvataan vapaaksi tilaksi (vrt. Bardy 2005,18). Tällä tarkoitetaan esimerkiksi sitä, että saduttajan valta ei ulotu sadutuskehotusta pitemmälle. Sadutuksen tilassa ei ole sijaa vallankäytölle pedagogisen keskustelun kolmikaavan mukaisesti (ks. luku 9). Davies (1993, 45) sanoo, että koulun yksisuuntaisessa vuorovaikutusympäristössä lapset nopeasti oppivat, että kysymys ”mitä ajattelet” tarkoittaa oikeasti: ”tiedätkö mitä sinun pitäisi ajatella?”. Sadutuksessa samoin kuin piirrostehtävässä kuitenkin oltiin kiinnostuneita lapsen omasta ajattelusta ilman pedagogista mutkaa. Tulkitsen opettajan hätäannuksen ja myöhemmän moitteen (*”piirrostehtävästä jäi puuttumaan se, että koulussa täytyy opetella tekemään sellaistaikin mikä ei aina ole mukavaa”*) kertovan siitä, että aito ”mitä sinä ajattelet?” -kysymys, lapsen mentaalisen tilan kutsuminen luokan tilaan, tuntui oudolta. Tilaa hallitsee opettajan skripti. Lapsen mielen tilan puuttuessa luokahuoneen sosiaalisesta tilasta jää puuttumaan myös mahdollisuus dialogille.

Marjatta Bardy (2005, 43) sanoo, että yhteisöllisyys tarvitsee kehittyäkseen kaikkien tarinoita. Koulun ja tieteen piirissä yhteisöllisyyttä ja vastavuoroisuutta on vaikea kuvata, koska diskurssi ”meistä” on niin harvinainen (Kosonen 1998, 158). Bardy (2005, 25) lainaa Juha Siltalaa (2004), joka sanoo, että mielen ja kielen kehitys edellyttää sitä, että on tilaisuuksia prosessoida koettuja asioita siten, että joku tunnistaa kokemukset. Siltalan mukaan on mahdollista, että metelöimisen ja opettajan moitteiden kohteeksi hankkiutumisen taustalla on ihminen, joka haluaa jatkuvaa palautetta omasta epätodelliseksi jääneestä olemassaolostaan. Sadutuksen tapaisessa tilassa voi mahdollistua nähdä, kuulla sekä tunnistetuksi tulemisen kokemus. Koska sadutus on vastavuoroinen suhde, voi kertoja pyytää ”katso minua”, mutta tämän lisäksi myös ”katso kanssani” (Kosonen 1998, 159). Tätä kuvaa seuraava.

10.3 Iriksen satu

Utopia-koulu

Sinikeltainen tähti on taivaalla. Ja ihan pelkkä keltainen tähti myös. ja siellä oli lila-punainen kello. Ja siellä kellon alapuolella oli semmoinen vihreä seinä. Siellä oli keltahiuksinen nainen ketä näytti peukku. Siellä oli semmoinen punainen sohva missä oli liloja semmoisia mihin voi laittaa päin. Ja sitten siellä oli semmoinen akka kenellä oli punaiset hiukset ja sitten siellä oli semmoinen lapsi ketä näytti peukku ja hän oli vaaleahiuksinen. Taivaalla ei näkynyt ollenkaan valkoista, vain synkkä sininen, pelkkää sinistä. Siellä oli rappuset molemmilla puolilla. Ja sitten oli lila ovi. Siellä utopia-koulussa oli vaikka mitä. Siellä oli n. 4000 lasta. Yhdellä opettajalla oli tällä hetkellä punainen mekko ja yhdellä oppilaalla erivärikäs hame. Ja molemmilla, opettajalla sekä lapsella, oli siniset silmät. Joko ymmärsitte, että siellä oli 4000 oppilasta ja 4000 opettajaa. Ja sitten Utopia-koulussa oli 1b, 1e, 1a, vaikka mitä luokkia. Mutta siellä oli myös liikuntasali ja vahtimestari. Siellä oli rehtorina N.N. [tutkimuskoulun oikea rehtori]. Ja sitten täällä on monia kenkiä, monia vaatteita, on jopa löytötavaralaatikko. Yhdellä oppilaalla oli jopa siniset puukengät ja yhdellä Riikalla mustat puukengät. Siellä oli semmoinen oppilas kuin Iris ja hänellä oli vaikka mitä kavereita. Ja sitten Irikselle kun hän muuttaa keskustaan ostetaan koira. Jos se on tyttö, Misty, jos se on poika, Murre. Sitten hänelle varmaan ostetaan oma hamsterikin. Ja tarina loppu siihen.

Iris kuvailee tekemäänsä piirrosta, joka on edessämme. Se on kuin alttaritaulu, draamaattinen asetelma. Taivaan väri, taivaan ”johon ei saa jättää valkoista jos ei ole valkoista”, kerrotaan sadussa synkän siniseksi. Kun kuvauksessa on käyty läpi piirroksen kaikki yksityiskohdat, siirtyy satu käsittelemään sellaista, mitä kuvassa ei näy. Sadussa puhutaan koulusta, joka on valtavan iso, ”4000 lasta ja 4000 opettajaa”, mutta välillä luodaan silmäys myös asioihin, jotka löytyvät sadutustilanteen tutusta fyysisestä ympäristöstä (istuimme vastapäätä liikuntasalin ovea). Sadun koululla on vieraita piirteitä, kuten valtava koko, mutta myös tuttuja, kuten oman koulun rehtori. Esitän arvauksen, että satu kertoo Iriksen mielessä olevasta todellisesta tilanteesta, nimittäin edessä olevasta koulun vaihdosta. Hän on muuttamassa isänsä luo keskustaan, jossa odottaa oletettavasti pientä tutkimuskoulua paljon isompi, tuntematon koulu. Sadussa Iris voi yhdistää kaksi

koulua, tämänhetkisen koulun ja ison ja oudon (tulevaisuudessa odottavan) koulun, molemmat osaksi Utopia-koulua. Sadun avaama tila on huikea sekä avaruudellisesti että ajallisesti. Se on myös Irikselle tärkeä, sillä hän tarttuu sadutusmahdollisuuteen hanakasti ja kertoo satuaan sellaisella otteella, että arvaan heti siitä tulevan pitkä. Iris suorastaan pitää väkisin minua sadussaan. Ikävä kyllä en kestä Iriksen testiä. Jos vielä saduttaisin Iristä, antaisin hänen kertoa juuri niin suunnattoman pitkän sadun kuin hän vain tahtoi. Kyseisessä tilanteessa kuitenkin tunnen (aika-?, sopivaisuus-?, valta-?) painetta, ja ohjaan Iristä kääntymään kohti lopettamista kysymällä loppupuolella valmista satua ”Miten tää satu loppuu?”

Iris kuljettaa satunsa kohti fyysistä todellisuutta, Iristä, jolla on puukengät samoin kuin minullakin. Sadun lopussa tosielämän senhetkiset tärkeät asiat nousevat esiin (Karlsson 2005, 137). Satu loppuu toiveeseen tai lupaukseen, jonka voi olettaa olevan todelliselle Irikselle hyvin tärkeä juuri sillä hetkellä: *Ja sitten Irikselle kun hän muuttaa keskustaan ostetaan koira. Jos se on tyttö, Misty, jos se on poika, Murre. Sitten hänelle varmaan ostetaan oma hamsterikin.*

10.4 Tyttöjen väliset ystävyydet valtasuhteiden tiloina

Sanna ottaa pulpetista kirjan ja painaa sydäntä vasten. ”Tää on mun synttärilahja.” Kirjaan on kirjoitettu nimiä – Sannan kavereitten nimet. Sanna laskee, pääsee 52:een. ”Mulla on 52 kaveria!” Välkälle lähtiessä sanoo tämän kaikille tytöille. Iris kysyy ”Monesko mä oon niistä?” ”Ensimmäinen.” Iriksen ilme pysyy tutkimattomana. (Ote kenttämuistiinpanoista.)

Sinikka Aapola (1992), Ulla Kosonen (1998), Tarja Tolonen (2001) sekä Tuula Gordon, Janet Holland ja Elina Lahelma (2000) ovat analysoineet tyttöjen välisiä ystävyyssuhteita. Kuten kaikki ihmissuhteet, ovat myös tyttöjen ystävyydet vallankäytön tilaa (Aapola 1992, 157). Tyttöjen subjektifikaatio tapahtuu kaksoisjärjestelmässä, jossa täytyy valita, ottaako position tietävänä vai tietäjien potentiaalisena hoivaajana (Aapola 1992, 23). Koulu sisältää omia kulttuurisia kertomuksiaan koskien sukupuolta. Tarja Tolonen (2001, 97) on tutkinut koulun sukupuolia hahmotellen stereotyyppisiä (ne toimivat kulttuuristen resurssien ilmentäjinä, eivät edusta todellista kouluista löytyvää ihmistä). Tolosen mukaan *äänekäs tyttö* on koulun käytännöissä kummajainen, toisaalta liikaa puhuvan ja juoruilevan naisen

stereotyyppin mukainen, toisaalta hiljaisen tytön strategian murtaja, jota ei kuitenkaan useimmiten palkita rohkeudestaan. *Hiljainen tyttö* taas täyttää hyvän koululaisen velvollisuudet, mutta häntä myös helposti syyllistetään siitä, että hän ei puhu ja näy enemmän. Tytöt tekevät kulttuurissamme vallitsevien ulkonäkövaatimusten takia nk. ”luonnollisen kauneuden” saavuttamiseksi jo varhaisessa teini-iässä huomattavasti nk. kauneustyötä (Tolonen 2001, 166; Kosonen 1998, 28-29). Tytöiltä vaaditaan myös seksuaalisuutta yhä varhemmin ja intensiivisemmin samalla kun heidän seksuaalisuuttaan kontrolloidaan tarkasti esim. huoraksi nimeämisen uhan kautta (Tolonen 2001, 223-235). Näin kulttuuriset sukupuolta koskevat normit elävät omaa elämäänsä koulussa ja ahdistavat tyttöjen kokemaa elintilaa. Ne ovat mukana vaikuttamassa siihen, että tytöt ”irtaantuvat virallisista tilajärjestelyistä” (Kosonen 1998, 251) ja kääntyvät sisäänpäin. Tämä kääntyminen voi kohdistua myös ystävyys-suhteisiin, joista tulee syvällisiä, rakastumisen kaltaisia. Ulla Kosonen (1998, 238) näkee koulun tilassa emotionaalisen aukon. Hänen mukaansa koulu ei suo tunteille tilaa, ne jäävät ilmaisematta, ja alkavat vaikuttaa alitajuisesti, valtasuhteita uusintaen ja säilyttäen. Käsitys juonittelevista, riitaisista tyttö- ja naisporukoista on yhteiskunnassamme vahvana elävä kulttuurinen kertomus. Tyttöjen ystävyysien tiloissa voimakas yhteisyys ja kannattelemine saavatkin usein ravintoa toisiin kohdistuvasta poissulkemisesta. Sinikka Aapola sanoo, että voima, joka näkyy ystävyysien liittymisissä ja poissulkemisissä, kumpuaa juuri siitä, että ne elävät rajamailla, virallisen koulun tavoittamattomissa, sisäisissä ja yksityisissä tiloissa (Aapola 1992, 253.) Koska ulossulkeminen on koulutyttöjen ystävyysien perusta, elävät nämä suhteet usein aikuisten, myös tutkijoiden tavoittamattomissa.

Tutkimukseni loppupuolella pääsin pikkuhiljaa aavistamaan tyttöjen ryhmän sisältämiä liittymisiä ja ulossulkemisiä sekä niiden suomia mahdollisuuksia myös tuskan tuottamiseen.

Huomaan että Sanna kävelee nyrkit tuskaisesti korville painettuna. Kysyn mikä hätänä. ”Noi sanoo että mä oon palvelija!” Käy ilmi että toisten tyttöjen leikkiin ei mahdu kuin palvelijaksi.

Sanna on useimmiten Iriksen kumppani. He ripustavat takkinsa samaan naulakkoon kuin pojat, kun taas toiset tytöt ovat vallanneet oman tilan käytävältä nurkan takaa (”siirrettävän

pienen yksityisyyden", Aapola 1992, 55). Toisten tyttöjen keulahahmona näyttäytyy Janina. Kun olen saduttanut Iristä, tapahtuu seuraavaa (ote kenttämuistiinpanoista):

Välkkä.

Iris halusi että luen hänen satunsa toisille tytöille (muilla tytöillä paitsi Iriksellä ja Sannalla on oma naulakonpätkänsä nurkan takana). Kun olin lukenut niin Janina ja Lotta päästivät pientä ääntä. Kun kysyin miksi, Janina vastasi: "Kun mulla on hamsteri ja ku mä leikin koiraa kotona ni mä oon aina Misty."

Aineistossani on kohtia, joissa eri analyysiyksiköt eli näkökulmat valtaan kasautuvat ja muodostavat ryppäitä, "valtapylväitä". Myös Davies (1993, 199) puhuu siitä, miten joku yksilö voi joutua samanaikaisesti monien voimattomuuksien tyyssijaksi.

Poststrukturalistinen lähestymistapa pyrkii paljastamaan kulttuurissa vaikuttavia dualismeja. Esimerkiksi Elisabeth Adams St. Pierren (2000, 4) mukaan länsimaista ajattelua leimaavat kahtiajaot, joissa maailmaa hahmotetaan vastinparien kuten mies-nainen, aikuinen-lapsi, musta-valkoinen kautta. Dikotomioiden ensimmäinen puoli on vahva, miehinen, normaali, kun taas jälkimmäinen on "pimeä", naisinen, heikko, epänormaali jne. Iris sijoittuu tällaisten jaotteluiden heikolle puolelle monelta kannalta. Hän on lapsi - ei aikuinen, oppilas - ei opettaja, (äänekäs) tyttö - ei poika tai normaalimpi hiljainen tyttö, "sosiaalitapaus" - ei "normaalista" ydinperheestä. Edessä oleva muutto isälle on oletettavasti monin eri tavoin myös ammattilaisten ja asiantuntijoiden suunnittelema, jolloin asiantuntijoiden objektiksi asettava arviointi kohdistuu Iriksen monelta eri suunnalta. Janinan ja Iriksen välillä on myös yhteiskuntaluokkaero, mikä tulee ilmeiseksi vaatetuksen ja kouluun tuotujen lelujen kautta.

Luokkaero voi olla vaikuttamassa myös siihen, miten hyväksyttävänä tyttöjen käytöstä pidetään koulussa. (Ote kenttämuistiinpanoista:) *Juttelen open kanssa tytöistä. Opettaja yhdistää voimakkaasti sosioekonomisen aseman ja tyttöjen väliset jännitteet. "Iriksen persoona."* Monet tutkijat ovat sitä mieltä, että koulun keskiluokkaisuutta suosiva kulttuuri asettaa edelleen parempaan asemaan ne lapset, joiden kotitausta antaa riittävästi kulttuurista pääomaa (Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2004, 182-189). Pierre Bourdieulta on lähtöisin ajatus, että koulu sisältää järjestelmiä, jotka muuntavat sosiaalisen aseman erot luonnollisiksi eroiksi: "älykkyudeksi" ja "lahjakkuudeksi". (Rinne ym. 2004, 188). Tästä voi kertoa se, että esimerkiksi Suomessa tasa-arvolle perustuva peruskoulu ei ole kyennyt

muuttamaan korkeampaan koulutukseen hakeutumista tasavertaisemmaksi, vaan sitä määrittää edelleen suurelta osin vanhempien akateemisuus.

Janina palkitaan viimeisenä päivänä reilusta toveruudesta. Opettaja mietiskelee minulle, miksi Iris ei saa stipendiä. Hän kuvaa Iristä määritteillä ”*jotenkin niin itsellinen*”, tai ”*sekaantuu toisten asioihin*”. Opettaja on huolissaan tytön perhetilanteesta ja tulevaisuudesta. Luokan tilanteen hän näkee kuitenkin muuttuvan helpommaksi, kun Iris muuttaa. (Ote kenttämuistiinpanoista:) *Puhe palautuu persooniin ja kotioloihin. - - - Mutta ”Iriksen poistuminen tulee tasoittamaan paljon.”*

Valtapylvään alimmalta tasolta Iris nousee sadutustilanteessa valtaposition. Onko ihme, että hän tarttuu siihen hanakasti? Kun hän haluaa, että luen sadun toisille tytöille, hänen sadussa saamansa positio antaa hänen kilpailla vallasta monien rakenteiden yli. Hän haluaa kertoa satunsa Janinalle. Tämä puolestaan sanoo käyttävänsä koiraleikissä kotona (turvallisen ydinperheen omakotitalossa) samaa nimeä kuin Irikselle sadussa luvutulla koiralla. ”Sekaantuuko” Iris taas toisten asioihin? ”Elämä kerrotaan”, mutta Iriksen kiihkeästä suhtautumisesta satuunsa voisi päätellä, että hän uskoo, että ”kertomukset myös eletään” (vrt. Salo 1999, 197). Sadun antamasta vallan tunteesta Iris ei hellitä vielä silloinkaan, kun tytöt jatkavat jo välkälle:

”Kuka vika kyykyssä!” Tytöt päättävät alkaa nelistään tolppista. Janina ja Iris vaihtavat kenkiä. Iris toistelee että sillä on pisin satu.

Eikä Iris hellitä sadun antamasta vallasta vielä päivien kuluttuakaan. Kevätjuhlapäivänä, kun juhlat ovat ohi, opettaja pitää tutkimusluokkani oppilaille luokassa pienen päätöshetken. Iriksen isä on mukana. Iris saa opettajalta jäähyväislahjan ja pitkän ja tunteellisen halauksen. Minäkin haluan hyvästellä Iriksen, johon ajatukseni ovat tutkimuksen havainnointivaiheen aikana niin monesti kiinnittyneet. (Ote kenttämuistiinpanoista:)

Minäkin hyvästelen Iriksen käytävässä ja mainitsen Iriksen isälle Iriksen pitkästä ja hienosta sadusta. ”Lue se sille, Riikka!” pyytää Iris.

10.5 Yhteenveto

Tarkastelin tässä luvussa valtaa ja tietoa tilan käsitteen kautta. Antamassani Utopia-piirrostehtävässä lapsen mentaalinen tila nousi osaksi luokan sosiaalista tilaa, ja opettajan dominoiva skripti väistyi. Lasten tuottamien kuvien sisältö odottamattomuudessaan peilautui koulun tilojen yleiseen ennalta-arvattavuuteen ja itsestäänselvyteen ("obviousness", Davies 1993, 49-50). Poikien mentaalinen tila näytti vetävän puoleensa aikuisten huomion ja mielenkiinnon ja antavan leimansa käsitykselle koko luokkahuoneesta (vrt. Reay 2003, Gordon ym. 2005). Niin koulun aikatila kuin fyysinenkin tila näytti tutkimuksessani täydeltä, usein voittopuolisesti muiden kuin oppilaiden suunnittelemalta tilalta. Sadutus (Karlsson 2005, 2006) puolestaan näyttäytyi "vapaana tilana", vastavuoroisena tilana, jossa oppilaiden kouluun tuomaa tietoa koskevat tiukat kriteerit eivät olleet voimassa. Iriksen sadun kautta palasin tutkimaan sadutuksen mahdollistamia valtapositiioita sekä tyttöjen välisiä ystävyyskäsitteitä valtasuhteiden tiloina, jotka ovat dynaamisessa suhteessa luokkahuoneen sisältämien valtasuhteiden kokonaiskuviioon.

11 Lopuksi

Tutkimuksen tekeminen on ennen kaikkea *valintojen tekemistä*. Näiden valintojen näkyväksi tekeminen ja reflektointi muodostavat ison osan tutkimuksen uskottavuudesta (Eskola 2006, 295.) Tavoitteenani on koko tutkimuksen ajan ollut pyrkimys välttää tutkimuksessa syntyviä valtarakenteita, ja sen takia olen esittänyt teoreettisia ja analyttisiä valintojani koskevia pohdintoja tutkimuksen eri vaiheissa. Feministisen tutkimustradition mukaisesti en ole halunnut häivyttää tutkimuksesta itseäni sen "ajattelevana subjektina" (Eskola 2006, 292), vaan ajattelen, että oma historiani on relevanttia sille, mitä näen ja ymmärrän kertomisen arvoiseksi (ks. Davies 1993). Valintani kumpuavat paitsi omasta henkilöhistoriastani, myös tietystä tutkimusperinteestä, tietyissä ajassa ja paikassa. Olen pitänyt mielessäni Beverly Skeggsin (2001, 431) feminististä etnografiaa koskevaa luonnehdintaa, jonka mukaan keskeistä ovat "oletukset joita tehdään siitä mitä voidaan tietää ja kuinka totuus määritellään". Tutkijan omien ontologisten ja epistemologisten sitoumusten julki tuominen on osa tätä prosessia.

11.1 Tutkimuksen uskottavuus, laatu ja todentuntu

Jari Eskola (2006, 294) pohtii luotettavuutta laadullisen tutkimuksen tarkastelun kriteerinä. Luotettavuuteen tavallisimmin liitetyt reliabiliteetin ja validiteetin vaatimukset vievät hänen mukaansa ajatukset mittaamiseen, mitä ei kuitenkaan voi pitää keskeisenä laadullisen tutkimuksen osana. Eskola ehdottaa, että tutkimusta voisi tarkastella monipuolisesti esimerkiksi eettisyyden, vastausten edustavuuden ja yleistettävyyden kannalta. Ensisijaisena kriteerinä kuitenkin voisi pitää tutkimuksen uskottavuutta. Tämä tarkoittaa huomion kiinnittämistä tutkimuksen sisältämiin valintoihin sekä niiden perustelemiseen niin, että lukijalle syntyy käsitys siitä, että noinkin voi perustellusti ajatella (Eskola 2006, 294-295.) Hannu L. T. Heikkinen (2000, 55) puolestaan problematisoi tutkimuksen tarkastelun kriteerinä usein käytettävää vastaavuuden käsitettä. Jos lähtökohtana on ajatus, että sosiaalinen todellisuus tuotetaan esimerkiksi tarinoiden välityksellä, vaikuttaa vastaavuuden vaatimus kapealta.

Käsitykset laadullisen tutkimuksen laadusta ovat Staffan Larssonin (2005, 16-35) mukaan keskeisiä hyvän tutkimuksen tuottamiselle. Hän ehdottaa laadulle kriteerejä. Ensinnäkin pitäisi hänen mukaansa kiinnittää huomiota tutkimuksen kokonaisuuteen, jossa tietoisuus näkökulman valinnasta, tutkimuksen sisäinen logiikka sekä eettinen arvo ovat keskeisiä. Edelleen pitäisi hänen mukaansa kiinnittää huomiota tulosten luotettavuuteen, joka rakentuu sisällön rikkaudesta, saatujen käsitysten runsaudesta ja vastavoimana näille tulosten rakenteen selkeydestä. Viimein laadullisen tutkimuksen laatua määrittävät validiteettiin liittyvät näkökulmat. Näitä ovat Larssonin (2005, 26) mukaan diskurssikriteeri (argumenttien kyky puolustautua), tutkimuksen heuristinen arvo (lukijalle avautuva uusi tapa nähdä), empiirinen ankkurointi sekä pragmaattinen kriteeri: mitä seurauksia saaduilla tuloksilla on. Tärkeää on myös se, miten eri osat puolustavat paikkaansa kokonaisuuden ja ongelmien kannalta. Larssonin erittelyt ovat olleet hyödyksi tutkimuksen tekovaiheessa. Koen kuitenkin, että arvio tutkimuksen laadusta voi syntyä varsinaisesti vasta lukijan lukiessa tutkimusta, jolloin laadun kokemus mahdollisesti rakentuu kaikista osatekijöistään tekijän ja lukijan välillä.

Heikkinen (2000, 53) ehdottaa Bruneriin (1986) vedoten, että tietämisen narratiivinen muoto voisi nousta loogis-tieteellisen tietämisen vaihtoehdoksi. Jos tutkimuksen tarkoitus

on aina vakuuttaa lukijansa, kohdistuu vakuuttaminen tällöin eri asioihin. Kun loogis-tieteellisen eli paradigmaattisen tiedon tarkoituksena vakuuttaa totuudesta (truth), olisi narratiivisen tiedon Brunerin mukaan vakuutettava lukijansa ennen kaikkea todentunnusta (verisimilitude) (Heikkinen 2000, 56). Todentuntu ei perustu perusteluihin tai väitelauseisiin, vaan siihen, että todellisuus voidaan eläytymisen kautta kokea ikään kuin simulaationa. Tähän liittyy holistinen tunnekokemus, joka puhuttelee kertomuksen lukijaa ja kuulijaa sen kautta, mitä tämä on itse kokenut. Tarinan todentunnusta vakuuttuminen on siis kokonaisvaltaisempi kokemus kuin väitelauseen totuudesta vakuuttuminen (Heikkinen 2000, 56.) Samoin kuin laadullisen tutkimuksen laatu, on myös sen todentuntu nähdäkseni vaikeasti tutkimuksen tekijän itsensä arvioitavissa. Todentunnun kokemus ja sisällön puhuttelevuus nousevat tutkijan omasta kokemuksesta ja halusta kertoa siitä, mutta heräävät eloon vasta tutkimuksen ja lukijan välisessä vuorovaikutuksessa.

11.2 Hankauskohdat ja kritiikin eettisyys

Olen kiitollinen tutkimuskoululleni, -luokalleni ja etenkin tutkimusluokkani opettajalle siitä, että he luovuttivat palasen elämänsä tutkittavakseni. Olen yrittänyt informoida tutkimukseeni osallistuneita henkilöitä tutkimusongelmani ulottuvuuksista ja metodologisista suunnista alkaen siitä, että jo tutkimussuunnitelmassa pohdin eettisiä kysymyksiä. Silti koen, että olen liikkunut eräällä tavalla eettisyyden rajoilla. Kyselen itseltäni, miksi oppimisympäristöjen vallankäytön kriittisestä tarkastelusta on vaikea ravistaa irti epäeettisyyden vivahdetta. Nähdäkseni kysymys palautuu vallan negatiiviseen käsittämiseen. Pedagogisen vallan kriittisessä tarkastelussa ollaan myös tekemisissä opettajan pyyteettömyyden myytin (Riihelä 1996, 27) kanssa. Tämä saattaa olla vaikuttamassa siihen, että pedagogiseen vuorovaikutukseen kajoaminen tuntuu arkaluontoiselta. Haen poststrukturalistisesta teoriasta perustelua sille, että pedagogisen vuorovaikutuksen hankauskohtiin kannattaa kajota. Toisaalta poststrukturalistinen ajattelutapa vapauttaa käsityksestä, että syyttävä sormi voisi kohdistua yhteen yksittäiseen toimijaan. Tutkimukseni on paikoin pitkälle menevän kriittistä koulututkimusta. Käyn seuraavassa läpi muutamia keskeisiä kriittisen tarkastelun kohteita etsien niistä rakentavia ulottuvuuksia.

Tutkimuksessani tulivat keskeisinä vallankäytön näyttämöinä esille koulun sisältämät järjestykset. Kuten Elina Lahelma ja Tuula Gordon (2003) sanovat, ovat koulun

järjestykset kuten aika-tila-polut välttämättömiä. Ei voisi kuvitella nykyisen kokoisia kouluja ja luokkia ilman jäsentäviä rakenteita ja rutiineja: ne vähentävät kaaosta, luovat turvaa ja ennakoitavuutta, mahdollistavat suunnittelemisen ja vapauttavat energiaa käytännön asioista muuhun. Kriittinen tarkasteluni ei kohdistukaan siihen, että koulu sisältää järjestyksiä, vaan siihen, millä tavoin ne pystytetään, mitä arvoja niiden taustalla voidaan erottaa sekä siihen itsestäänselvyteen, jolla niiden muokkaava valta tulee hyväksytyksi ja totutuksi. Esimerkiksi koulun sääntöjen ja käytäntöjen kohdalla tulisi pysähtyä tarkastelemaan, kuinka paljon epäsymmetristä vallankäyttöä niiden laatiminen on sisältänyt (Lahelma & Gordon 2003). Koulun arvostelukäytännöt puolestaan saattavat toimia uusintaen rajoittavia kykykäsityksiä ja uskomuksia, kuten Kati Kasasen (2002) tutkimukset ovat osoittaneet. Koulun tuttuus ja itsestäänselvyys, joka luokkahuoneessa ilmenee esimerkiksi siinä, miten työskentely sijoittuu luokkaan fyysisesti tai miten luokkahuonekeskustelu etenee, saattaa asettua uusien oppimiskäsitysten tai opettajan auktoriteetin uudelleenmäärittelyn esteeksi hyvistä aikomuksista huolimatta.

Koska lukujen 8, 9 ja 10 lähtökohtina on tapahtumakatkelmia, joissa esiintyy huomattavan kärjistyneitä valtapositiioita, saattaa huomio kohdistua liiaksi yhteen toimijaan, nimittäin opettajaan. Poststrukturalistinen ajattelutapa on ohjannut minua näkemään opettajan toimijana, joka sijoittuu suunnattoman kompleksiseen diskurssien kenttään. Yksilön mahdollisuudet tehdä valintoja määräytyvät poststrukturalistisen näkemyksen mukaisesti diskursiivisesti: kritiikkini kohdistuukin ensisijaisesti rakenteiden sisältämiin rajoituksiin ja ristiriitoihin. Käsittelen seuraavassa näitä ristiriitoja, jotka paikantuvat kahteen tärkeään opettajan työtä säätelevään tahoon: opettajankoulutukseen ja opetussuunnitelmiin.

Opetussuunnitelmien oppimiskäsitykset korostavat yksilöllisyyttä, vaikka näiden käsitysten toteuttamiseen annetut puitteet ovat kuitenkin perintöä teollistumisen ajalta. Nykyinen luokkahuoneopetus on siten joka tapauksessa toimimista massan kanssa, haluttiin sitä tai ei (Jackson 1968, 17). Suuret luokkakoot nousevat julkiseen keskusteluun aina silloin tällöin. Koululuokka onkin isompi kuin ennen ainakin siksi, että se koostuu oppilaista, joilla on yksilöllisiä tarpeita, myös enenevässä määrin erityiseksi luokittelevia diagnooseja, sekä oikeus yksilöllisiin oppimispolkuihin.

Opettajankoulutuksen välittämä didaktinen lähestymistapa voi olla ongelmallinen, jos tukeudutaan liikaa universaaleihin oppimisen ja opettamisen malleihin ja luokkahuoneen

sisältämät toiminnan ehdot siivotaan näkymättömiin. Hannu Simola (1996, 100) nimittää tätä opettajankoulutuksen sisältämäksi ”kouluttoman pedagogiikan” illuusioksi. Ilman sosiaalista ja historiallista näkökulmaa toimintaan jää didaktiikka helposti opiksi siitä, kuinka tulisi opettaa, jos koulu ei olisi koulu (Simola 1996, 114). Ihmisolentoja vailla oleva koulu heijasti tässäkin tutkimuksessa aikuisten mielestä tasapainoisuutta (ks. luku 10). Opettajankoulutus saattaa vielä tänäkin päivänä perustua kavennettuun kuvaan todellisuudesta: illuusioon, että tavoitteen ja tuloksen välillä on selkeä yhteys. Hyvän luokkahuonejärjestyksen ja tehokkaan oppimisen pelastajana saattaa tällöin näyttäytyä tuttu staattinen, hierarkkinen valtasuhde opettajan ja oppilaan välillä. Yhteistoiminnallista oppimista on esitetty oppijakeskeisen, yksilöllisen oppimisen mahdollistajaksi myös suurissa luokissa. Yhteistoiminnallisen oppimiskulttuurin luominen kouluun on osoittautunut kuitenkin vaativaksi tehtäväksi juuri koulun sisältämien vuorovaikutusmallien ja jarruttavien rakenteiden takia (Sahlberg & Sharan 2001).

Tutkimukseni perusteella voi nostaa keskeiseksi jännitteiden synnyttäjäksi myös opetussuunnitelmien laajuuden, jolla on vaikutusta luokkahuoneen hierarkkisiin valtasuhteisiin. Koulun yliviritetty opetussuunnitelma on eräs tekijä, jonka vaikutuksesta koulun mentaaliset ja fyysiset tilat kuten aikatilat tuntuvat usein täyteen ahdetuilta. Monika Riihelä (1996, 39) sanoo, että opetussuunnitelma muotoiltu niin laajaksi ja tietopainotteiseksi, että sen läpi käymisen voi katsoa edellyttävän aikuisen ylivoimaisen suurta panosta. Opettajasta tulee luokkahuoneen tiedon portinvartija, ja koska aikatila on täynnä ja aikuisen suunnittelemaa, jää lapsille vähän mahdollisuuksia työstää itse omia tietorakenteitaan. Kuitenkin omakohtaisen oppimisprosessin edellytyksenä nähdään maaperä, jossa omat kysymykset voivat herätä, sekä tila, jossa kokeilla omia hypoteeseja yrityksen ja erehdyksen kautta (ks. esim. Bransford ym. 2004, 154). Opettajan osana on asettua jälleen ristiriitaisten vaatimusten kohteeksi. Opettaja toteuttaa myös yhteiskunnallista tehtävää, ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet sitovat häntä. Vaatimus, että yksittäinen opettaja radikaalisti muokkaisi opetussuunnitelmaa, näyttäytyy kohtuuttomana.

Johdannossa esittelin näkemyksen kokonaisvaltaisesta kuuliaisuuskulttuurin murroksesta. Koulun täytyy ratkaista, osallistuuko se yhteiseen hierarkioiden uudelleen määrittelyyn tehtävään. Vallan monipuolista ja paikalliseen tasoon kytkeytyvää ymmärtämistä voidaan pitää tässä tehtävässä keskeisen tärkeänä. Yhteiskunnassamme vaikuttaa tällä hetkellä

eräänlainen voimakasta vanhemmuutta ja kasvattajuutta kuuluttava ryhtiliike. Niiden sisältämien diskurssien kuten ”rajat ja rakkaus” sekä ”koko kylä kasvattaa” avulla pyritään periaatteessa parantamaan lasten ja heidän kanssaan toimivien aikuisten hyvinvointia. On mahdollista kuitenkin havaita sudenkuoppa, joka on vaarana silloin, jos valtakäsitys on yksipuolinen, yksisuuntainen ja ei-tilannekohtainen. Neuvottelemisen ja keskustelemisen käsittäminen aikuisen ja lapsen välistä kasvatussuhdetta heikentäväksi tekijäksi sekä yksisuuntaisen hierarkkisen valtasuhteen käsittäminen luokkahuoneessa tapahtuvan oppimisen edellytykseksi ovat eräitä tällaisen valtakäsityksen ilmenemismuotoja.

11.3 Tutkimuksen tarkastelua

Uskottavuuden, laadun ja todentunnun kannalta on ratkaisevaa se, miten rikkaasti valta ilmiönä tulee käsittelemään tässä tutkimuksessa. Käsittelemään aluksi sitä. Tämän jälkeen palaan tutkimuskysymyksiini. Kuvaan niihin liittyen tutkimusprosessin sisältämiä valintoja sekä sitä, minkälaisiin tulkintoihin ne johtivat. Vastaukset tutkimuskysymyksiini eivät asetu tutkimuksen kuluksi lineaarisesti tarkasteltaviksi, mutta viittaavat kunkin asian yhteydessä aina lukuun, jossa sitä on käsitelty.

11.3.1 Vallan käsittely tutkimuksessa

Palaan Foucaultin valtakäsitykseen (Gore 1995, 99), jonka eri puolia luettelin luvussa x. Dynaamisen valtakäsityksen eri puolina mainitsin seuraavat: valta ”normaalin” ja luokittelujen tuottajana; tarkkailun ja rankaisemisen kautta toimiva valta; tuottava eikä ainoastaan alistava valta; kiertelevä, ei jonkun hallussa pysyvästi oleva valta; toiminnassa näyttäytyvä valta sekä ruumiin tasolla toimiva valta. Analyysin alkuvaiheessa loin analyysiluokat (luku 5.3), jotka perustuivat pitkälti näille näkökulmille valtaan. Analyysiluokat toimivat apuvälineenä tutkimusongelmieni kannalta relevanttien episodien etsimisen vaiheessa. Analyysiluokkien kasaantuminen tiettyihin kohtiin johti myös ajatukseen ”valtapylväistä”, jonka alaosaan sijoittuvat monella eri tavalla ilman valtaa olevat. Sovellan ajatusta luvussa 10. Kautta koko tutkimuksen olen keskittynyt valtaan tietyn luokkahuoneen käytäntöihin paikantuvana konkreettisenä ilmiönä enemmän kuin filosofisena kysymyksenä. Dynaaminen valtakäsitys osoittautuikin luokkahuoneessa eri tasoilla ja eri todellisuuksissa paikannettavaksi, joskin myös pakenevaksi ja tyhjentymättömäksi ilmiöksi. Tärkeänä vallan toimimisen paikkana näyttäytyivät koulun

”järjestykset”, joiden keskeisyyden monet aikaisemmat tutkijat (Salo 1999, Kasanen 2002, Lahelma & Gordon 2003) ovat nostaneet esiin.

Valitsemallani paikallisella, tilannekohtaisella lähestymistavalla olen irtautunut staattisemmista valtaan liittyvistä käsitteellistyksistä. En esimerkiksi ole käyttänyt yleisimmin luokkahuoneen valtaan liitettyä käsitettä auktoriteetti. Auktoriteettiin liittyy mielikuva pysyvyydestä sekä tilanteesta, jossa voidaan hahmottaa yksi yksisuuntainen, staattinen valtasuhde. Tässä tutkimuksessa taas luokkahuonetodellisuus nähdään diskursiivisten käytäntöjen muodostamana, alati vaihtuvana, monikerroksisena kokonaisuutena. Tutkimuksessani on lukuisia esimerkkejä (sadutustilanteet luvuissa 8 ja 10, poikien väliset valtataistelut suhteessa opettajan ja tyttöjen muodostamaan yleisöön luvussa 6.3.4, "third space" luvussa 9) siitä, kuinka tiedon luonteen ja tietäjän position vaihtuessa vaihtuu myös kulloisenkin tilanteen ”aukioriteetti”. Kysymyksessä on tällöin pääsy puhujan ja toimijan paikalle, joka kussakin diskurssissa tietylle toimijalle mahdollistuu. Toinen yleinen, mutta tässä tutkimuksessa sivuutettu tapa lähestyä luokkahuoneen valtaa on puhua ryhmään liittyvistä rooleista. Roolin käsitteeseen liittyy mielikuva ihmisen ulkopuolisesta puettavasta tai riisuttavasta asiasta, josta erillisenä kuitenkin voitaisiin hahmottaa ”aito minä”. Tässä tutkimuksessa olen käyttänyt positioitumisen käsitettä kuvaamaan sitä, kuinka tilanteessa vaikuttavat diskurssit avaavat tai tekevät mahdolliseksi subjektipositioita, joiden kautta ihminen on vuorovaikutuksessa maailman kanssa. Täten yksilö on läpikotaisin muodostunut ja muodostaa itsensä niissä diskursseissa, joihin hänellä on pääsy (Davies 1994, 23.) Roolin käsitettä rasittaa myöskin oletus suhteellisesta pysyvyydestä (Riihelä 1996, 40). Tässä tutkimuksessa valtakäsitys on paikallinen, ja huomio kohdistuu siihen, miten tiedon ja vallan positiot sijoittuvat alati liikkuviin ja uudelleen muotoutuviin diskursiivisiin käytäntöihin.

Dynaamisen valtakäsityksen eri muodoista jäävät tässä tutkimuksessa ehkä heikoimmalle käsittelylle positiivisen, tuottavan vallan aspektit, vaikkakin esimerkiksi sadutustilanteissa nekin nousivat esiin. Todellisuuden monikerroksisuus merkitsee sitä, että luokkahuoneesta voi kertoa monenlaista tositarinaa (Bardy 2005, 54). Jokainen luokkahuone on oma maailmansa, ja jokainen tutkija tulkitsee samoja tapahtumiakin aivan eri tavoin. Pyrkimykseni käydä pelkäämättä päin ristiriidan kokemuksia ja käsittää ne poststrukturalistiseen tapaan kiinnostaviksi diskurssien risteyksiksi on saattanut muokata tässä tutkimuksessa luokkahuoneesta syntyvää kuvaa melko rajuun suuntaan. Vaikka

ajattelenkin, että valta on kaikkialla, on ”kaikkialla” varmasti muutakin havainnoitavaa. Katselin tutkijana kuitenkin tapahtumia valtasilmäläsi päässäni, jolloin vallan selkeimmät ilmenemismuodot luokkahuoneen elämässä painoutuivat varmasti. Kuten Foucault (1980, 201) sanoo, on vallan kieli perinteisesti ollut negatiivinen ja juridinen, ja sen assosiaatiot vievät alistamiseen. Negatiivinen valtakäsitys on voimakas historiallinen diskurssi, jonka vaikutuksesta en varmaankaan tässä tutkimuksessa pystynyt täysin pääsemään eroon.

11.3.2 Tutkimuksen tarkastelua tutkimuskysymysten valossa

Kysyin ensinnäkin, *miten valta ja tieto näkyvät ja tuntuvat luokkahuoneen vuorovaikutuksessa*. Tehdäkseni ymmärrettäväksi luokkahuoneen sisältämän vuorovaikutuksen ulottuvuuksia toin luvussa 1 esiin kasvatusympäristöjen taustalla vaikuttavia käsityksiä. Käsitykset lapsesta, käsitykset kasvatuksesta ja käsitykset opettajasta ovat vaihdelleet ajassa ja paikassa, mutta historiallisten käsitysten vaikutukset voivat tuntua myös tämän päivän ajattelutavoissa osittain tiedostettuina tai tiedostamattomina. Poststrukturalistisen ajattelutavan mukaan kysymyksessä ovat diskurssien moninaiset kerrostumat. Kukin diskurssi mahdollistaa vaikutuspiirissään oleville toimijoille erilaisia positioita vallassa ja ilman valtaa. Pällekkäisiä diskurssien kerrostumia oppimisympäristön säätelijöinä tarkastelin myös luvussa 7. Tällöin tarkastelin sitä, miten esimerkiksi historiassa voimakkaasti vaikuttaneet diskurssit hyvästä luokkahuonejärjestyksestä tai oppimisesta saattavat olla vaikuttamassa yhtä aikaa ja jännitteisessä suhteessa uusien oppimiskäsitysten kanssa (Davies 1993, 11).

Sidoin luvussa 1 tutkimusongelmani keskusteluun koulun muutosvastaisuudesta, jonka ytimessä jotkut tutkijat näkevät nimenomaan muuttumattoman luokkahuonevuorovaikutuksen (Riihelä 1996, Sahlberg 1998, Rainio 2002). Merkittävänä valintana tutkimukseni kannalta voi pitää sitä, että päädyin tarkastelemaan luokkahuoneen vuorovaikutusta ja siihen kytkeytyvää valtaa moniulotteisena, kompleksisena ilmiönä (Sahlberg 1998, Davis & Sumara 2005, Willamo 2006). Tällöin halusin etsiä lähestymistapoja, joiden ei tarvitsisi noudattaa lineaarista logiikkaa tai toimia joko-tai -ulottuvuuksilla. Perustelin tutkimuskohteeni kompleksisella luonteella valitsemiani lähestymistapoja: feminististä poststrukturalistista teoriaa, etnografiaa ja sadutusta (luku 3), samoin kuin aineiston narratiivista analyysiä (luku 6).

Etnografista tutkimusotetta käyttämällä pyrin pääsemään lähelle sitä tilannetta, jota Bronwyn Davies (1993, 199) kuvaa "diskurssiin tarttumiseksi sillä hetkellä, kun se muokkaa halua, käsitystä tai tietoa". Luvussa 8 etsin luokkahuoneen diskursiivisiin käytäntöihin liittyvää valtaa tapahtumasarjan kautta. Koulun juhlaan valmistettava esitys toimi lähtökohtana tarkastelulle, joka nosti esiin koulun sisältämien tavoitteiden ristiriitaisuuden. Vastakkain asettuivat virallisen ihanneoppilaan aktiivisuus ja käytännössä vaadittu tottelevaisuus ja kärsivällisyys. Tarkastelin myös näitä ulottuvuuksia koulun suorittamassa monelta taholta tapahtuvassa arvioinnissa, josta lapsi hakee vastausta kysymykseen "millainen minä olen". Valtasuhteiden dynaamisuus tuli esiin esimerkiksi siten, että opettajan huoli oppilaasta asetti oppilaan positioon, jossa hänellä puolestaan oli mahdollisuus käyttää valtaa huolestuttamalla opettajaansa.

Tartuin luvussa 9 episodiin, jossa opettajan suunnittelema aistiharjoituksesta syntyy lukkiutuneita valtapositiota heijastava luokkahuonekeskustelu. Rakensin kuvaa luokkahuoneen sisältämästä vallasta ja hyväksyttävistä tiedon muodoista puheen ja skriptin käsitteen kautta. Tarkastelin katkelmaa Gutierrezin ym. (1995) skriptikonstruktion kautta. Opettajan dominoivan skriptin ja oppilaiden vastaskriptin kautta piirtyi kuva vallan dynamiikasta, jossa sekä opettaja että oppilaat yhdessä osallistuvat kommunikaatiomuurin ylläpitämiseen. Käsitys "kolmannesta tilasta" puolestaan näyttäytyi mahdollisena suuntaviittana määriteltäessä uudelleen demokraattista, tiedollisesti ja sosiaalisesti moninaista opetussuunnitelmaa.

Luvussa 10 tarkastelin valtaa ja tietoa tilan käsitteen kautta. Antamassani Utopia-piirrostehtävässä lapsen mentaalinen tila nousi osaksi luokan sosiaalista tilaa, ja opettajan dominoiva skripti väistyi. Lasten tuottamien kuvien sisältö odottamattomuudessaan peilautui koulun tilojen yleiseen ennalta-arvattavuuteen ja itsestäänselvyYTEEN ("obviousness", Davies 1993, 40, 49-50). Poikien mentaalinen tila näytti vetävän puoleensa aikuisten huomion ja mielenkiinnon ja antavan leimansa käsitykselle koko luokkahuoneesta (vrt. Reay 2003, Gordon ym. 2005). Niin koulun aikatila kuin fyysinenkin tila näytti tutkimuksessani täyteen ahdetulta, usein voittopuolisesti muiden kuin oppilaiden suunnittelemalta tilalta. Sadutus (Karlsson 2005, 2006) puolestaan näyttäytyi "vapaana tilana". Valta ja tieto saivat sadutuksen tilassa erilaisia ilmenemismuotoja kuin koulun sosiaalisessa ja mentaalissa tilassa muutoin. Valtasuhte muotoutuu vastavuoroisessa kohtaamisessa symmetriseksi, ja oppilaiden kouluun tuomaa

tietoa koskevat kriteerit lakkaavat vaikuttamasta. Iriksen sadun kautta palasin tutkimaan sadutuksen mahdollistamia valtapositioita sekä tyttöjen välisiä ystävyyksiä valtasuhteiden tiloina, jotka liittyivät luokkahuoneen sisältämien valtasuhteiden kokonaiskuvioon.

Toisena tutkimuskysymyksenäni kysyin, *minkälaisia valtasuhteita luokkahuoneen eri toimijoiden kuvaamat ja kertomat todellisuudet sisältävät*. Muokkasin luvussa 6 opettajan ja lasten haastatteluvastauksista poimituista lainauksista ”kertomuksia”, joiden kautta hahmottui kuva monikerroksisesta luokkahuonetodellisuudesta. Eri näkökulmista muokatut ”kertomukset” nostivat esiin tietoa jopa merkittävistä eroista luokkahuoneen eri toimijoiden - opettajan, tyttöjen ja poikien - kokemien todellisuuksien välillä. Opettajalle hänen ammattipositionsa merkitsi kytkeytymistä valta- tai vastuuverkkoon, jonka välittämän tieteellisen asiantuntijatiedon avulla hän käsitteellisti luokkansa ”erityisyyttä”. Erityisyyttä puolestaan ei ollut havaittavissa lasten kertomuksissa. Opettajan kertomuksen punainen lanka, tavoitteiden asettaminen ja niihin ponnisteleminen, ei tullut esiin lasten kertomuksissa lainkaan. Tämän saattoi katsoa heijastavan toisaalta lapsen ja aikuisen position erilaisuutta yhteiskunnassamme sekä toisaalta sitä, miten erilaisissa aikaulottuvuuksissa lapset ja aikuiset toimivat. Tämä on huomionarvoinen asia silloin, kun mietitään lasten osallisuuden edistämistä heidän ympäristöissään. ”Kertomusten” perusteella näytti siltä, että luokan lasten kokemat todellisuudet jakautuivat rajusti kahdenlaisiksi sukupuolen mukaan. Se johdatti pohtimaan subjektifikaatioprosessien sukupuolittunutta luonnetta tämän päivän suomalaisessa peruskoulussa, jossa monet kuitenkin pitävät yllä sukupuolineutraaliuden illuusiota.

Kolmas tutkimuskysymykseni käsitteli sadutusta. Kysyin, *miten sadutusmenetelmällä kerätty tieto täydentää kuvaa luokkahuoneen valtasuhteista*. Kysyin myös, *mitä sadutus tapahtumana merkitsee luokkahuoneen vallan kannalta*. Sadutuksen avulla saatu tieto näyttäytyi usein hyvin erilaisena kuin muun aineistoni tieto. Sadutuksen suomat leikin, haastamisen ja paradoksien mahdollisuudet tulivat esiin tutkimuksessani. Tällöin muodostui kontrasti koulun faktuaaliselle, asialliseksi määrittyvälle tiedolle, joka lähes aina kulkee opettajan kautta (ks. Salo 1999, 68). Sadun aiheeseen ei sadutustilanteessa kohdistu minkäänlaista ohjailua aikuisen taholta. Tämän takia satujen luvussa x voi katsoa avanneen lasten itse tärkeänä pitämiä näkökulmia luokkahuoneen tapahtumiin. Poikien pareina kertomat sadut kuvastivat tunnetiloja, jotka täyttivät mielen tikkaripalkintojen jakamisen jälkeen. Sadut havainnollistivat myös maskuliinisuuksien rakentamisia sekä

kuilua, joka syntyy "kiltin" ja "kapinallisen" pojan väliin. Opettajan omasta todellisuudestaan käsin tekemät ratkaisut esiintyivät lasten satujen avaamassa todellisuudessa toisenlaisessa valossa. Satujen perusteella saattoi muodostaa arveluja siitä, millaisia suuntia poikien toiminta ottaisi tulevaisuudessa, kun oma toimijan positio olisi tavalla tai toisella lunastettava. Sadutus täydensi myös kuvaa siitä, miten lapset muodostavat käsityksiä itsestään koulun sisältämän kompleksisen arvioinnin kohteina.

Luvussa 10 sadutus yhdessä Utopia-piirrostehtävän kanssa esiintyi tapahtumana, jossa esiin tulevan tiedon luonteella ja valtasuhteen muutoksella on vaikutusta luokkahuoneen valtdynamiikkaan laajemmin. Muutaman pojan väkivaltaa, taistelua ja huumoria sisältämät mentaaliset maailmat asettuivat voimakkaaseen kontrastiin suhteessa koulun hyväksymään tietoon ja itsestään selvään sosiaaliseen tilaan. Sadutustilanteen vastavuoroisuus ja vapaus tulivat tutkijan ja tutkittavan yhteisenä kokemuksena osaksi tutkimusta. Tilanteen sisältämä valtasuhteen muutos peilautui muihin luokkahuoneen sisältämiin valtasuhteisiin kuten tyttöjen välisiin ystävyyksiin. Sadutuksen mahdollistama valtapositio näyttäytyi erityisen tärkeänä silloin, kun kysymyksessä oli monin eri tavoin vallan alimmalle portaalle sijoittuva lapsi. Sadutusmenetelmällä kerätty tieto täydensi tutkimuskohteestani syntyneitä kuvia myös konkreettisesti: ilman sitä ei joidenkin tutkittavieni ääni olisi kuulunut korviini fyysisesti lainkaan.

Sadutusmenetelmällä kerätyn aineiston tulkinta osoittautui kysymykseksi, jota piti pohtia. Linjasin omaksi periaatteekseni, että en tekisi psykologisia tulkintoja satujen sisällöistä, mutta kuitenkin arvostaisin sadutuksen nostamaa tietoa. Koska saduttaja ei ohjaa kysymyksellään sadun sisältöä millään tavalla, voi sen katsoa olevan kertojalleen aidosti merkittävää asiaa juuri kyseisellä hetkellä. Poststrukturalistisen lähestymistavan vaikutuksesta kuitenkin annoin satujen kertoa itselleni melko paljon. Positiot vallassa ja ilman valtaa, joita sadut ja sadutustilanteet monin eri tavoin heijastivat, ovat myös emotionaalisia, fyysisiä ja psyykkisiä tiloja (Davies 1993, xviii), ja niiden kokonaisvaltaisuuden huomiotta jättäminen olisi johtanut haaleampaan kuvaan tutkittavasta ilmiöstä.

Tutkimuksessani huomasin, että myös lasten itsensä, vaikkakin vasta ekaluokkalaisten, kertomat sadut ovat kulttuurin tuotteita. Tutut tarinan lineaarisen kertomisen kaavat sekä kulttuurisesti "oikeat" sadun sisällöt nousivat silloin tällöin leimaamaan varsinkin etevien

tyttöjen satuja. Miten "autenttista" silloin on sadun välittämä tieto? Esimerkiksi Bronwyn Davies (1993, xii) näkee kuitenkin lapsen huolellisella kuuntelemisella olevan itseisarvoa: se merkitsee lapsen oman ymmärryksen vakavasti ottamista. Jokaisen erityisyys tulee mahdolliseksi sitä kautta, että hänen tarinansa kuunnellaan.

Lopuksi palaan viimeiseen tutkimuskysymykseeni, jossa kysyin: *Miten vuorovaikutukseen kytkettyvää valtaa voi huomata, tutkia ja puhua, kun kontekstina on kompleksinen luokkahuonetodellisuus?*

Olen rakentanut tutkimuksessani kuvaa luokkahuonevuorovaikutuksesta ja siihen kytkettyvistä valtasuhteista moniulotteisena, kompleksisena ilmiönä (luku 1.3). Tähän liittyen olen tavoitellut kokonaisvaltaista lähestymistapaa, millä tarkoitan monenlaista laaja-alaisuutta (Willamo 2006, 19): näkökulmien ja tekijöiden yhdistelyä sekä kokonaisuuksien hahmottamista. Miten tämä laaja-alaisuus on toteutunut tutkimuksessani? Etnografian mahdollistamien monien menetelmien yhdessä narratiivisen lähestymistavan sekä poststrukturalistisen ajattelutavan soveltamisen kanssa voi katsoa avanneen monia näkökulmia kompleksiseen tutkimuskohteeseen. Luokkahuonetodellisuus on avautunut useiksi eri todellisuuksiksi. Tässä tutkimuksessa poststrukturalistisen teorian keskeiset käsitteet - diskurssi, subjektifikaatio, subjektiviteetti sekä (subjekti)positio (ks. luku 3.1.1) – toimivat konkreettisina vallan ymmärtämisen ja puhumisen apuvälineinä. Kouluympäristön näkeminen diskursiivisten käytäntöjen tyyssijana mahdollistaa osaltaan myös monimutkaisuuden, monitahoisuuden ja kompleksisuuden ymmärtämistä. Kouluympäristöjen vallan uudelleen määrittely voidaan nähdä haastavana, mutta mielenkiintoisena tehtävänä, kun otetaan lukuun muitakin vaihtoehtoja kuin opettajan auktoriteetin on-off-dikotomia.

11.4 Päätelmiä

Johdannossa puhuin lähtökohtani kahtalaisuudesta: vaikka tutkimukseni on kriittistä sosiologista kasvatuksen tutkimusta, kirjoitan sitä myös opettajana mielessäni konkretia. Minkälaista konkreettista antia voisi tutkimuksellani olla? Tutkimuksen tekemisen aikana olen useasti joutunut vastakkain koulun tiedonkäsitusten sisältämien itsestänselvyyksien kanssa. Omat koulukokemukset ja opettajankoulutuksen aikana syntyneet didaktiset mallit sisältävät samoja itsestänselvyksiä, joita yritän tutkijana purkaa. Niiden murtaminen ei

ole helppoa, vaikka myöntäisikin koulun muutosvastaisuuden ja luokkahuonevuorovaikutuksen muuttumattomuuden ongelmat.

Myös usva on konkreettista, vaikka se on hienojakoisempaa kuin rankkasade. Risto Willamo vertaa osavaltaisen lähestymistavan tuottamaa tietoa sadekuuroihin, jotka huomataan, ja joiden seuraukset on helppo erottaa. Tämän takia osavaltainen lähestymistapa mielletään myös yhteiskunnassa ja tiedemaailmassa tehokkaaksi: tulokset ovat helposti lueteltavissa ja merkitys arvioitavissa. Kokonaisvaltaisuus taas tuottaa ”tihkusadetta”, joka hajaantuu ja vaikuttaa toisin tavoin. Se leviää ilman, että syntyisi huomiopiikkejä, jotka voitaisiin esimerkiksi numeerisesti todentaa. Tihkusateen seurauksena voi olla vaikkapa, että yhden henkilön näkökulma laajenee (Willamo 2006, 288.)

Tämän tutkimuksen otsikko osoittaa kaksi aluetta, joita tuo avartuminen voisi koskea. Ensinnäkin ajattelu voisi avartua kohti luokkahuoneen vuorovaikutuksen ja siihen kytkeytyvän vallan moniulotteisuutta ja dynaamisuutta. Sen sijaan, että ajateltaisiin yksisuuntaisia, staattisia omistussuhteita, huomio voisi kiinnittyä vuorovaikutuksen ja vallan suhteellisuuteen ja siihen diskurssien kokonaisuuteen, johon valta liittyy. Tähän liittyen täytyisi huomio kiinnittää yksilöitä koskevien luokittelujen ja diagnoosien sijaan vuorovaikutusten verkostoon. Ratkaisevaa on, millaiset positiot ovat mahdollisia ja minkälaisia dynamiikkoja vuorovaikutussuhteet sisältävät. Tutkimuksessani tuodaan esille ei-lineaaristen, syy-seurauslogiikasta irtautuvien interventioiden mahdollisuus. Pysin myös välittämään kokemuksen siitä, että vaikka koulun diskurssien sisältämän vallan käsittää moniulotteisesti, sen voi myös ottaa tarkasteluun ja siitä voi puhua.

Toisena avartuvana alueena voi nähdä sen tiedon, johon pedagogiikka perustuu ja jota koulu välittää. Vaihtoehtoisille skripteille herkistymisen ja eri toimijoiden tuottamien kertomusten kuuntelemisen kautta syntyy käsitys, että koulun todellisuuksista voi saavuttaa monenlaista tietoa. Tiedon moninaisuus voi olla tärkeässä asemassa, kun koulun hierarkioita määritellään uudelleen. Toisaalta myös tieto, jonka koulu hyväksyy - jota sen skriptit tukevat ja jolle annetaan tilaa - voitaisiin nähdä moninaisempana. Olen yrittänyt osoittaa, että tiedon ja vallan näkeminen elimellisesti toisiinsa liittyvinä osina samaa kokonaisuutta voi auttaa, kun pohditaan esimerkiksi sitä, miten oppimiskäsitykset toteutuvat luokkahuoneessa. Tutkimuksen päätteeksi hahmottuu kuva luokkahuoneesta,

jossa tiedon ja vallan moniulotteinen käsittäminen avaisi mahdollisuuksia toisin toimimiseen. Onko se utopia, ”paikka jota ei ole”? Sen toteutuminen edellyttäisi ainakin sitä, että vuorovaikutus kriittisen kasvatustieteellisen tutkimuksen ja opettajankoulutuksen välillä lujittuisi.

Lähteet

- Aapola, Sinikka 1992. Ystävyyden keinulauta: helsinkiläistyttöjen ystävyysskulttuurista. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö.
- Adams St. Pierre, Elisabeth 2000. Poststructural feminism in education: An overview. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 13(5).
- Antikainen, Ari, Rinne, Risto, Koski, Leena 2000. *Kasvatustieteiden tutkimusraportti*. Helsinki: WSOY.
- Ball, Stephen J. 1990. Foucault, the crypto-educationalist. Teoksessa Ball, Stephen J. (toim.) *Foucault and education: disciplines and knowledge*. London: Routledge.
- Bardy, Marjatta & Känkänen, Päivi 2005. *Omat ja muiden tarinat. Ihmisyyttä vaalimassa*. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Berger, Peter & Luckmann, Thomas 1966/1994. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Suom. ja toim. Vesa Raaskila. Helsinki: Gaudeamus.
- Bransford, John D., Brown, Ann L. & Cocking, Rodney R. (toim.); Donovan, M. Suzanne, Bransford, John D. & Pellegrino, James W. (toim.) 2004. *Miten opimme. Aivot, mieli, kokemus ja koulu*. Suom. Ari Penttilä. Helsinki: WSOY.
- Brown, Ann & Campione, J. C. 1996. Psychological theory and the design of innovative learning environments: On procedures, principles and systems. Teoksessa L. Schaefer & R. Glaser (toim.) *Innovations in learning: New environments for education* (288-325). New Jersey: Erlbaum.
- Bruner, Jerome 1986. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Coffey, Amanda & Atkinson, Paul 1996. *Making sense of qualitative data: complementary research strategies*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Davies, Bronwyn 1993. *Shards of glass: children reading and writing beyond gendered identities*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Davies, Bronwyn 1994. *Poststructuralist theory and classroom practice*. Geelong, Victoria, Australia: Deakin University Press.
- Davies, Bronwyn, Dormer, Suzi, Gannon, Suzanne, Laws, Cath, Rocco, Sharn, Lenz Taguchi, Hillevi & McCann, Helen 2001. *Becoming schoolgirls: the ambivalent project of subjectification*. *Gender and education* 13(2) 167-182.
- Davies, Bronwyn 2003a. *Frogs and snails and feminist tales: preschool children and gender*. Cresskill, NJ: Hampton press.

- Davies, Bronwyn 2003b. Working with primary school children to deconstruct gender. Teoksessa Skelton, Christine and Francis, Becky (toim.) 2003. Boys and girls in the primary classroom. Maidenhead: Open University Press.
- Davis, Brent & Sumara, Dennis J. 2005. Challenging images of knowing: complexity science and educational research. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 18(39) 305-321.
- Eskola, Jari 2006. Kaksi tapaa kirjoittaa tutkimusta. *Kasvatus* 3/2006, 292-300.
- Foucault, Michel 2000. Tarkkailla ja rangaista. Suom. E. Nivanka. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Foucault, Michel 1980. Power/knowledge: selected interviews and other writings 1972-1977. Toim. Colin Gordon, englanniksi käänt. Colin Gordon, Leo Marshall, John Mepham & Kate Soper. New York: Pantheon books.
- Giroux, Henry 2001. Kasvatuksen diskurssin rajat uusiksi: modernismi, postmodernismi ja feminismi. Teoksessa Giroux, Henry & McLaren, Peter (toim.) *Kriittinen pedagogiikka* (109-152). Suom. Jyrki Vainonen, toim. Tapio Aittola & Juha Suoranta. Tampere: Vastapaino.
- Gore, Jennifer 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.
- Gordon, Tuula & Lahelma, Elina 1998. "School is like an Ants' Nest": spatiality and embodiment in schools. *Gender and Education* 8(3) 301-310.
- Gordon, Tuula, Lahelma, Elina, Tolonen, Tarja & Holland, Janet 2002. Katseelta piilossa. Teoksessa Sanna Aaltonen & Päivi Honkatukia (toim.) *Tulkintoja tytöistä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 305-325.
- Gordon, Tuula, Holland, Janet, Lahelma, Elina & Tolonen, Tuula 2005. Gazing with intent: ethnographic practice in classrooms. *Qualitative Research* 5(1) 113-131. London, Thousand Oaks CA, New Delhi: SAGE Publications.
- Gordon, Tuula, Holland, Janet & Lahelma, Elina 2000. *Making Spaces: Citizenship and Difference in Schools*. Houndmills New York: Macmillan: St. Martin's Press.
- Gutierrez, Kris, Rymes, Betsy & Larson, Joane (1995) *Script, Counterscript, and Underlife in the Classroom: James Brown versus Brown v. Board of Education*. *Harvard Educational Review* 65(3), 445-470.

- Hakala, Katariina & Hynninen, Pirkko 2007, tulossa. Etnografinen tietäminen. Teoksessa Lappalainen, Sirpa, Hynninen, Pirkko, Kankkunen, Tarja, Lahelma, Elina & Tolonen, Tarja (toim.) Etnografia metodologiana.
- Hakkarainen, Kai & Lonka, Kirsti 2000.. Oppiminen vuonna 2020? *Psykologia* 2/2000, 135-142.
- Hakkarainen, Kai, Lonka, Kirsti & Lipponen, Lasse 2004. Tutkiva oppiminen: järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Porvoo, Helsinki: WSOY.
- Heikkinen, Hannu L. T. 2000. Tarinan mahti - narratiivisuuden teemoja ja muunnelmia. *Tiedepolitiikka* 00(4) 47-58.
- Hoskin, Keith 1990. Foucault under examination: the crypto-educationalist unmasked. Teoksessa Ball, Stephen J. (toim.) Foucault and education: disciplines and knowledge. London: Routledge.
- Jackson, Philip W. 1968. *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- James, Allison & Prout Alan 1990. Time and Transition in the Study of Childhood. Teoksessa A. James & A. Prout (toim.) Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood. London: The Falmer Press.
- Karlsson, Liisa 2005. Sadutus. Avain osallistavaan toimintakulttuuriin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karlsson, Liisa 2006. Lapset tiedon ja kulttuurin tuottajina. Teoksessa Hänninen, Sakari, Karjalainen, Jouko & Lahti, Tuukka (toim.) Toinen tieto: kirjoituksia huono-osaisuuden tunnistamisesta. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Kasanen, Kati 2003. Lasten kyvykäsitykset koulussa. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Keltikangas- Järvinen, Liisa 2006. Temperamentti ja koulumenestys. Helsinki: WSOY.
- Kosonen, Ulla 1998. Koulumuistoja naiseksi kasvamisesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lahelma, Elina 2002. School is for Meeting Friends: secondary school as lived and remembered. *British Journal of Sociology of Education* 23(3).
- Lahelma, Elina & Gordon, Tuula (toim.) 2003. Koulun arkea tutkimassa: yläasteen erot ja erilaisuudet. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.
- Laine, Kaarlo 1999. "Tunti vain". Oppituntitila ja nuorten oppimiskokemukset. Teoksessa Tolonen, Tarja (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino.

- Laws, Catherine 2004. Poststructuralist writing at work. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 17(1) 113-127.
- Laws, Catherine & Davies, Bronwyn 2000. Poststructuralist theory in practice: working with “behaviorally disturbed” children. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 13(3).
- Lehtinen, Erno & Kuusinen, Jorma 2001. *Kasvatuspsykologia*. Porvoo: WSOY.
- Luukkainen, Olli 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajankoulutuksen perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15: loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.
- Mac an Ghail, Máirtín 1994. *Making of men: Masculinities, sexualities and schooling*. Buckingham: Open University Press.
- Marshall, James D. 1990. Foucault and educational research. Teoksessa Ball, Stephen J. (toim.) *Foucault and education: disciplines and knowledge*. London: Routledge.
- Mononen, Sari 2005. *Materialilla merkityt identiteetit: tutkimus kuluttajakasvatuksen oppikirjan tuottamasta kuluttajuudesta*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Nelson, Katherine 1986. *Event knowledge: structure and function in development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ojakangas, Mika 1997. *Lapsuus ja auktoriteetti: pedagogisen vallan historia Snellmanista Koskenniemeen*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Peräkylä, Anssi 1996. Vuorovaikutus, valta ja instituutiot. *Sosiologia* 33(2) 89-102.
- Puolimatka, Tapio 1999. *Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Rainio, Pauliina (Anna) 2002. *Tietotyön malli koulun kehittämisessä: muutoksen esteet, edellytykset ja mahdollisuudet opettajien puheessa*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Rauste-von Wright, Maijaliisa, Von Wright, Johan & Soini, Tiina 2003. *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY
- Reay, Diane 2003. ‘Troubling, troubled and troublesome?’ Working with boys in the primary classroom. Teoksessa Skelton, Christine & Francis, Becky (toim.) *Boys and girls in the primary classroom*. Maidenhead: Open University Press.
- Riihelä, Monika 1996. *Mitä teemme lasten kysymyksille? Lasten ja ammattilaisten kohtaamisten merkitysulottuvuuksia lapsi-instituutioissa*. Helsinki: Stakes.

- Rinne, Risto, Kivirauma, Joel & Lehtinen, Erno 2004. Johdatus kasvatustieteisiin. Juva: WSOY.
- Sahlberg Pasi 1998. Opettajana koulun muutoksessa. Porvoo: WSOY.
- Sahlberg, Pasi & Sharan, Shlomo (toim.) 2001. Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Porvoo: WSOY.
- Salo, Ulla-Maija 1999. Ylös tiedon ja taidon ylämäkeä. Tutkielma koulun maailmoista ja järjestyksistä. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Sawicki, Jana 1996. "Subjects" of Power and Freedom. Teoksessa Susan J. Hekman (toim.) 1996. Feminist interpretations of Michel Foucault. University Park, Pennsylvania: The Pennsylvania University Press.
- Simola, Hannu 1996. Didactics, pedagogic discourse and professionalism in Finnish teacher education. Teoksessa Simola, Hannu & Popkewitz, Thomas (toim.) Professionalization and education. Research report/department of Teacher Education, University of Helsinki; 169. University of Helsinki: Helsinki.
- Simola, Hannu 1999. Hienotunteisuuden dilemma. Käyttäytymisen arvostelu suomalaisessa kansanopetuksessa. Teoksessa Tolonen, Tarja (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino.
- Skeggs, Beverly 2001. Feminist Ethnography. Teoksessa Atkinson, Paul, Coffey, Amanda, Delamont, Sara, Lofland, Lyn & Lofland, John (toim.) Handbook of Ethnography. Lontoo: Sage.
- Syrjäläinen, Eija & Värrä, Veli-Matti 2004. Opettajuudesta, opettajan koulutuksesta ja kasvatustieteen rekonseptualisoinnista. Tiedepolitiikka 2/04 (29-32).
- Säljö, Roger 2004. Oppimiskäytännöt: sosiokulttuurinen näkökulma. Suom. Bo Grönholm/ Ab Transla Oy. Helsinki : WSOY
- Talbot, Mary, Atkinson Karen & Atkinson, David 2003. Language and Power in the modern World. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Tainio, Liisa 2001. Puhuvan naisen paikka: sukupuoli kulttuurisena kategoriana kielenkäytössä. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Tolonen, Tarja 2001. Nuorten kulttuurit koulussa: ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Helsinki: Gaudeamus.
- Willamo, Risto 2006. Osat, kokonaisuus vai molemmat? Ympäristökysymysten poikkitieteellisyys: Kurssin oppimateriaali. Helsingin yliopisto, bio- ja ympäristötieteiden laitos.

Vuorikoski, Marjo, Törmä, Sirpa & Viskari, Sinikka 2003. Opettajan vaiettu valta.
Tampere: Vastapaino.

YK:n Lapsen oikeuksien sopimus 1989. Tulostettu 2.3.2007.

<http://www.ykliitto.fi/iotieto/lapsen.htm>

Ziehe, Thomas 1991. Uusi nuoriso: epätavanomaisen oppimisen puolustus. Suom. Raija
Sironen ja Jussi Tuormaa. Tampere: Vastapaino.

Liite

Opettajan haastattelussa käytetty haastattelurunko

1. Kertoisitko opettajankokemuksestasi ja siitä, kuinka kauan olet ollut tässä koulussa.
2. Mistä tuli motivaatiosi lähteä mukaan tähän tutkimukseen?
3. Miten kuvailisit luokkaasi lapsiryhmänä?
4. Miten kuvailisit itseäsi tämän ryhmän opettajana?
5. Miten kuvailisit niitä muutoksia, jotka lapset käy läpi ensimmäisen kouluvuoden aikana?
6. Mitkä ovat ensimmäisen kouluvuoden suurimpia oppimistehtäviä?
7. Mikä on mielestäsi koulun perustehtävä?
8. Mikä on opettajan rooli tässä?
9. Onko koulutuksesi antanut sinulle eväitä tehtävääsi?
10. Miten opettaja voisi tukea luokahuoneen vuorovaikutuksen kehittymistä parempaan suuntaan?

Tyttöjen ryhmän ja poikien ryhmän haastatteluissa käytetty haastattelurunko.

1. Minkälainen on teidän luokka?
2. Jos teidän pitäisi kuvailla teidän opettajaa, minkälainen hän on?
3. Mitä olette ekan vuoden aikana oppineet? Kun vertaatte ennen ekaa luokkaa ja nyt?
4. Miksi koulussa ollaan? Mikä on koulun perustehtävä?
5. Mihin opettajia tarvitaan koulussa? Onko opettajan työ vaikeaa?
6. Mitkä ovat koulun tärkeimmät säännöt?
7. Mistä tulee paha mieli?