

”Nyt asiaan”
– Koulun performatiiviset käytännöt näyttämöllä

Kaisa Iлона Nieminen

Helsingin yliopisto
Valtiotieteellinen tiedekunta
Viestintä
Pro Gradu -tutkielma
Helmikuu 2012



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

Tiedekunta/Osasto – Fakultet/Sektion – Faculty Valtiotieteellinen tiedekunta		Laitos – Institution – Department Sosiaalitieteiden laitos
Tekijä – Författare – Author Nieminen, Kaisa Ilona		
Työn nimi – Arbetets titel – Title "Nyt asiaan" – Luokan performatiiviset käytännöt näyttämöllä		
Oppiaine – Läroämne – Subject Viestintä		
Työn laji – Arbetets art – Level Pro gradu -työ	Aika – Datum – Month and year 2012-13-2	Sivumäärä – Sidoantal – Number of pages 92
Tiivistelmä – Referat – Abstract <p>Tutkielmassa tarkastellaan toimijuuden ja yhteisöllisyyden performatiivista rakentumista neljäsluokkalaisten oppilaiden kirjoittamissa etnografisissa luokkapäiväkirjoissa. Tutkielma on poikkitieteellinen ja se sijoittuu viestinnän, kulttuurisosiologian ja yhteiskuntatieteellisen lapsuustutkimuksen kentille.</p> <p>Tutkielman keskeisimmät käsitteet ovat performatiivisuus ja toimijuus. Performatiivisuus ymmärretään tutkielmassa kaavamaiseksi, toistuvaksi, symboliseksi ja rituaaleja muistuttavaksi toiminnaksi. Toimijuuden nähdään rakentuvan ruumiillisesti performatiivisessa toiminnassa (Butler 2006) ja saavan merkityksensä suhteessa sosiaaliseen valtaan (Gresalfi et. al. 2009; Alexander 2006). Tutkielmassa tarkastellaan, miten luokan toimijat ylläpitävät performatiivisessa toiminnassaan systemaattisesti tiettyjä sosiaalisia järjestyksiä, kuten hallitsevaa ideologiaa (Althusser 1984 [1976]).</p> <p>Tutkimusaineistona ovat neljäsluokkalaisten kirjoittamat etnografiset luokkapäiväkirjat. Tutkielmassa koulutodellisuutta tutkitaan etnografisesti, koska etnografian avulla on mahdollista jäsentää tavalliselta ja arkiselta vaikuttavaa toimintaa. Tutkielmassa analysoidaan laadullisen lähiluvun periaattein luokkapäiväkirjoissa avautuvaa luokan performatiivisten käytäntöjen näyttämöä virallisen, epävirallisen ja fyysisen koulukulttuurikerrostuman (Gordon ja Lahelma 2003) kautta.</p> <p>Tutkielma osoittaa, että luokan toimijuudet rakentuvat suhteissa virallisen kouluinstituution vaatimuksiin hyvänä oppilaana toimimisesta; oppilaiden suhteissa toisiinsa; suhteissa epävirallisen oppilaskulttuurin arvostuksiin ja sosiaalisiin määrittelyihin; suhteissa tilan ja ajan sosiaaliseen ulottuvuuteen; sekä suhteessa ruumiiseen vallankäytön objektina ja subjektina. Tutkielman johtopäätös on, että inhimillinen toimijuus rakentuu yksilön performatiivisen toimijuuden ja yhteiskunnan ideologisten valtiokoneistojen välisessä vuoropuhelussa: vaikka ideologia on keskeinen toimijaa konstituiva rakenne, ideologia ei kuitenkaan määrittele toimijaa täysin. Toisaalta vaikka performatiivisuus tarjoaa mahdollisuuden toisin toistamiseen ja ideologian vastustamiseen, ei yksilö voi performatiivisuuden kautta täysin vapautua ideologiasta.</p> <p>Tutkielma päätty esittämään, että luokan toimijuuksien suhteista rakentuu erilaisia yhteisöllisyyden muotoja, joiden symboliikka ja merkitykset rakentuvat suhteissa hallitsevaan ideologiaan. Luokkapäiväkirja-aineiston perusteella luokassa on kolme vakiintunutta yhteisömuotoa, jotka ovat "meidän luokka", tytöt ja pojat. "Meidän luokka" -yhteisössä kierrätetään virallisen koulun symboleja, jotka ylläpitävät hallitsevaa ideologiaa. Poikien yhteisö rakentuu symbolisessa kommunikaatiossa, jonka saamat muodot ovat vastakkaisia virallisen koulun vaatimuksille. Tyttöjen yhteisöllisyys suuntautuu vähemmän luokan julkiselle areenalle ja jättäytymällä poikien riehumisesta tytöt korostavat omaa yhteisöllisyyttään.</p> <p>Koska yhteiskunnan instituutioihin kohdistuva lapsuudentutkimus on ollut vähäisempää verrattuna tutkimukseen lapsuudesta kokemuksena, on tutkielma tarpeellinen poikkitieteellinen puheenvuoro, jossa yhdistyvät sekä lapsuuden kokemukseen että lapsuuden instituutioihin kohdistuva analyysi.</p>		
Avainsanat – Nyckelord – Keywords performatiivisuus toimijuus yhteisö ideologia koululuokka		

1 ”Esiteitys alkaa”	4
2 Teoreettinen viitekehys	7
2.1 Elämä on performanssi.....	7
2.1.1 Arkielämän rituaalit	8
2.1.2 Koulun performatiivinen arki.....	12
2.2 Yhteiskuntatieteellinen lapsuustutkimus.....	14
2.2.1 Toimijuus	16
2.2.2 Performatiivinen toimijuus	19
2.3 Ideologia.....	22
2.3.1 Ideologian kutsu	22
2.3.2 Kouluinstituutio ideologisena valtiokoneistona.....	25
2.4 Yhteenveto	28
3 Menetelmä.....	31
3.1 Etnografia.....	31
3.2 Laadullinen lähiluku.....	33
4 Aineisto	36
5 Aineiston analyysi.....	38
5.1 Virallinen koulu	40
5.1.1 Virallinen koulu on itsestään selvä	40
5.1.2 Virallisen koulun Opettaja	43
5.1.3 Virallisen koulun Oppilas	47
5.1.4 Opettajan ja Oppilaan välinen kommunikaatio.....	50
5.2 Epävirallinen koulu	53
5.2.1 Epävirallinen koulu on epäselvä	53
5.2.2 Oppilaiden välinen symbolinen kommunikaatio	55
5.2.3 Sukupuoli	57
5.3 Fyysinen koulu	61
5.3.1 Tila	61
5.3.2 Aika.....	65
5.3.3 Ruumiillisuus	67
6 Kokoavia tulkintoja.....	69

6.1 Ruumiillinen performatiivisuus	70
6.2 ”Meidän luokka”	71
6.3 Tytöt ja pojat	72
6.4 Hiljainen toimijuus – äänekäs performatiivisuus.....	74
7 ”Verhot menee kiinni.”	76
7.1 Johtopäätökset.....	76
7.2 Tutkimusetiikasta	78
7.3 ”Tehtiin vaihtoehtoisia loppuja...” – Edessä vaihtoehtoisia alkuja?	80
8 Lähteet.....	84

1 ”*Eesitys alkaa*”

Tasa-arvoinen ja tasalaatuinen koulujärjestelmämme korkeasti koulutettuine opettajineen ja ilmaisine kouluruokineen on keskeinen osa Suomi-brändiä (ks. esim. *Tehtävä Suomelle 2010*¹). Se on tärkeä osa myös suomalaista kansallistunnetta – Suomen erinomainen menestys OECD-maiden koulutuksen laatua mittaavissa PISA-tutkimuksissa on kansallisylpeytemme aihe (ks. esim. HS 30.10.2011: *OAJ: Suomen opetusosaaminen pitäisi tuotteistaa ulkomaille*). Suomesta onkin 2000-luvun kuluessa tullut tärkeä koulutusturismin kohdema, jonka koulutusihmettä tullaan ihailemaan kaikista maailmakolkista (Sahlberg 2011, 161). Uusliberalistisessa yhteiskunnassamme koulutuksesta on tullut yksi markkinahyödyke muiden joukossa (Suoranta 2008).

Kasvatustieteellistä tutkimusta lapsuudesta kokemuksena on tehty runsaasti. Sen sijaan yhteiskunnan instituutioihin kohdistuva lapsuudentutkimus on ollut marginaalisempaa. (Alasuutari 2009, 55.) Viestinnän ja kasvatopsykologian pääaineopiskelijana minua kiinnostavat koulutodellisuuden ja yhteiskunnan väliset moninaiset ja kompleksiset yhteydet; Toiminta koulun sisällä on seurausta ja heijastusta ilmiöistä yhteiskunnan eri osa-alueilla, taloudessa, kulttuurissa, politiikassa ja yleisessä arvoilmastossa. Siksi kouluinstituutiota, sen toimintaa ja toimijoita tulee tarkastella osana yhteiskunnan laajempia valtasuhteita sekä kulttuurisia ilmiöitä. Uskon, että tällaiselle eri tutkimusperinteitä integroivalle tutkimukselle on tarvetta sekä yhteiskunta- että kasvatustieteellisen tutkimuksen alueilla.

Kouluopetusta sääntelevät asiakirjat korostavat oppilaiden aktiivista toimijuutta ja yksilöllisyyden kehittämiseen perustuvaa opetusta (Gordon ja Lahelma 2003, 17; POPS 2004). Toimijuuden ideaalin korostaminen koulussa palvelee ihannetta kasvattaa lapsista individualististen arvojen hallitseman yhteiskuntamme täysivaltaisia jäseniä. Uusliberalistisen yhteiskuntamme ihanteellinen kansalainen on ennen kaikkea aktiivinen kuluttaja, joka osaa käyttää markkinoilla hyväkseen oikeuttaan – ja velvollisuuttaan – valita ”vapaasti” hänelle sopivia tilaisuuksia ja tuotteita (Ojajärvi ja Steinby 2008, 11). Koulun merkittävimpänä yhteiskuntaan sosiaalistavana instituutiona tulee kasvattaa oppilaitaan jo varhaisesta vaiheesta alkaen tätä ideaalia kohti.

¹ *Tehtävä Suomelle 2010* -raportti http://www.maabrandi.fi/wp-content/uploads/2011/06/TS_koko_raportti_FIN.pdf.

Vuosina 2007 ja 2008 kahdessa suomalaisessa koulussa tapahtui jotain sellaista, minkä ei koskaan uskottu olevan mahdollista pohjoisessa lintukodossamme. Jokelan ja Kauhajoen koulusurmien jälkeen yksilökeskeisyys sai julkisessa keskustelussa rinnalleen hieman toisenlaista virettä. Alettiin kiinnittää huomiota siihen, että yhä useammat ja yhä nuoremmat oppilaat voivat pahoin. Julkisuudessa heräsi huoli siitä, että yhteisöllisyys on kriisissä. Ratkaisuksi vastaavien hirmutekojen ehkäisemiseksi ja nuorten hyvinvoinnin lisäämiseksi esitettiin yhteisöllisyyden vahvistamista (ks. esim. HS 5.7.2008: *Kouluuyhteisöön kuuluminen tukee lapsen mielenterveyttä*). Yksilöllisen toimijuuden ja yhteisöllisyyden tavoitteet ovat kuitenkin tietysti mielessä ristiriidassa keskenään; Korostamalla yksilönvapautta tullaan rohkaisseeksi myös sellaistaakin käyttäytymistä, joka voi olla yhteisöllisyyttä hajottavaa. Jos taas painotetaan yhteisöllisyyttä, se edellyttää toimijan mukautumista yhteisön koheesion ylläpitämiseen, mikä puolestaan rajoittaa toiminnan vapautta.

Saukkosen (2003, 16) mukaan modernin ajan joukkomainen koulu onkin toimintaympäristönä jossain määrin ristiriidassa nykyisten yksilöllisyyttä korostavien koulutusideologioiden kanssa. Koulutusjärjestelmämme on myös muuttuvassa maailmassa menettänyt itsestään selvät rajansa (Holappa 2007, 66). Nuorten merkitykselliset oppimiskokemukset näyttävät siirtyvän perinteisistä pedagogisista instituutioista yhä enemmän koulun ulkopuolelle, kuten kauppakeskusten käytäville kaveripiirien kokoontumisiin (Laine 2000, 16).

Pro gradu -työni on laadullinen tutkielma toimijuuden ja yhteisöllisyyden performatiivisesta rakentumisesta neljäsluokkalaisten oppilaiden kirjoittamissa etnografisissa luokkapäiväkirjoissa. Keskityn tutkimuksessani tarkastelemaan, minkälaisesta performatiivisten käytäntöjen kudelmaasta peruskoululuokan arki muodostuu ja miten toimijuudet sekä niiden välisissä suhteissa rakentuvat yhteisöllisyyden muodot syntyvät ja ylläpidetään suhteissa ideologiaan. Päädyn tarkastelemaan luokkayhteisöä jännitteisenä dynaamisten valtasuhteiden kenttänä, jossa käydään jatkuvaa neuvottelua vallankäytöstä.

Tutkielmani on poikkitieteellinen ja se sijoittuu viestinnän, kulttuurisosiologian ja yhteiskuntatieteellisen lapsuustutkimuksen kentille. Tutkimusasetelmani edustaa

pyrkimystä tarkastella lapsinäkökulmaisen tutkimusmenetelmän avulla kerättyä tutkimusaineistoa (ks. esim. Karlsson 2011) yhteiskuntatieteellisestä näkökulmasta ja yhteiskuntatieteellisten käsitteiden avulla. Tutkimukseni on itsessään nähtävä performatiivina, tekstinä, joka lainaa ja toistaa erilaisia puheen ja ilmaisun tapoja (Kaskisaari 2000).

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Minkälaisia toimijuuksia neljännen luokan performatiivisten käytäntöjen näyttämöllä rakentuu?
2. Minkälaisia yhteisön muotoja performatiivisten toimijuuksien välisistä suhteista muodostuu?
3. Miten toimijuus ja yhteisöllisyys rakentuvat ja ylläpidetään suhteissa hallitsevaan ideologiaan?

Tutkimusaineistonani ovat erään pääkaupunkiseudun koulun neljännen luokan oppilaiden vuoden 2010 maaliskuusta joulukuuhun kirjoittamat etnografiset luokkapäiväkirjat. Tarkastelen luokkapäiväkirjoissa avautuvaa luokan performatiivisten käytäntöjen näyttämöä virallisen, epävirallisen ja fyysisen koulukulttuurin kerrostumien kautta (ks. Gordon et. al. 1999; Gordon 2001; Gordon ja Lahelma 2003).

Tutkimusaineistoni on osa väitöskirjatutkija Riikka Hohdin *Lapset etnografeina - tutkimushanketta*. Hanke on osa Helsingin ja Oulun yliopistoista johdettua Suomen Akatemian rahoittamaa tutkimushanketta *Lapset kertovat hyvinvoinnistaan – kuka kuuntelee?* (TeLLis). Tutkimusryhmä on kiinnostunut siitä, miten erilaiset kerronnalliset käytännöt edistävät lasten hyvinvointia ja aktiivista osallisuutta eli toimijuutta.² Olen osallistunut tutkimusryhmän tapaamisiin joitakin kertoja keväällä ja syksyllä 2011. Tutkimusryhmä ei ole missään vaiheessa asettanut työskentelylleni minkäänlaisia velvoitteita. Olen tehnyt tutkielmani täysin itsenäisesti.

² Tutkimusryhmän esittely Helsingin yliopiston verkkosivuilla:
<http://blogs.helsinki.fi/kasvatuspsykologia/tutkimushankkeet/lapset-kertovat-hyvinvoinnistaan-kuka-kuuntelee-tellis/>.

2 Teorettinen viitekehys

Tutkielmani teorettinen viitekehys rakentuu kulttuurisosiologian ja yhteiskuntatieteellisen lapsuustutkimuksen keskeisimpien käsitteiden, performatiivisuuden ja toimijuuden, ympärille. Tutkielmani kantava ajatus on, että kaikkea sosiaalista elämäämme on mahdollista tarkastella performatiivisesti rakentuneena – kuin esitystä tai näytelmää. Performatiivisesta näkökulmasta huomio kiinnittyy siihen, miten yksilöllinen toimija ja sosiaalinen valta kohtaavat rituaaleja muistuttavassa sosiaalisessa toiminnassa.

2.1 Elämä on performanssi

Performanssitutkimus (engl. *performance studies*) kehittyi omaksi tieteenalaksi 1900-luvun kolmen viimeisen vuosikymmenen aikana. Se alkoi nähdä maailman performanssina, esityksenä, johon osallistua – sen sijaan, että tarkastelisi maailmaa kuin kirjaa, jota lukea. Performanssi on kattotermi, joka alle koko inhimillisen toiminnan spektri asettuu: performanssit voidaan asettaa jatkumolle, joka ulottuu rituaaleista, pelaamisesta, urheilusta ja populaariviihteestä esittäviin taiteisiin sekä arkielämän erilaisiin performansseihin, kuten sukupuolen tai rodun esittämiseen, sairaudesta toipumiseen sekä mediaspektaakkeleihin. (Schechner 2002, 21.)

Performatiivisuuden käsitteen on tehnyt tunnetuksi J. L. Austin (1911–1960), jonka teos *How to do Things with Words* julkaistiin ensimmäisen kerran vuonna 1962. Austin oli kiinnostunut siitä, milloin ja miten jonkin sanominen on jonkin tekemistä. Austin kiinnitti huomionsa kielen toimintaa tuottaviin rakenteisiin ja alkoi puhua kielen performatiivisuudesta. Austinin mukaan puheakteilla eli performatiiveilla ilmaistaan muun muassa tahtomista, suostuttelua, vihjailua, hyväksyntää ja niin edelleen. Kieltä ei Austinin mukaan käytetä ainoastaan ilmaisemaan tosia tai epätosia väitteitä vaan väitelauseillakin *tehdään* jotain muuta kuin kuvataan asiointiloja. Esimerkiksi lausahduksen ”Kastan tämän laivan Tuuliaksi” myötä laiva tosiasiasa saa nimen. Austinin (1984 [1962]) mukaan performatiivisuus tulee mahdolliseksi vain tiettyjen ehtojen täytyessä: performatiivin onnistuminen edellyttää oikeanlaisen kulttuurisen tilanteen, tiettyjen konventionaalisten käytäntöjen hallintaa, soveltuvat olosuhteet,

yleisöä ja performatiiviin osallistujia sekä sen, että puhujalla itsellään on vilpittömät aikomukset. Performatiivisuus liittyy usein toistuviin ja muotoihin kiteytyneisiin tilanteisiin, kuten kastamiseen, vihkimiseen, tai muuhun vastaavaan juhlaseremoniaan. (Austin 1984, ks. myös Rojola ja Laitinen 1998, 9–11.)

Performatiivisuuden teoriat ovat viime vuosina olleet huomion kohteena jopa siinä määrin, että on alettu puhua yhteiskuntatieteiden performatiivisesta käänteestä³. Kulttuurisosiologiassa, johon teoriat performatiivisuudesta kiinnittyvät, on viime aikoina oltu kiinnostuneita kulttuurisen pragmatismien kysymyksistä; Pyrkimyksenä on ollut toiminnan teoretisoiminen merkityksiä unohtamatta. Sosiaalisen performatiivisuuden teoria on eräs tapa tarkastella, miten merkitysjärjestelmät suhteutuvat toimintaan. (Reed 2006, 146.) Rituaalien ja performatiivisuuden tutkimuksessa toiminta ja merkityksenannon prosessit kietoutuvat olennaisella tavalla yhteen (ks. myös Rothenbuhler 1998, 8).

2.1.1 Arkielämän rituaalit

Rituaalit ovat pitkään kiinnostaneet erityisesti antropologeja. Ranskalainen Èmile Durkheim (1858–1918) kirjoitti klassikkoteoksessaan Uskontoelämän alkeismuodot (1912, suom. 1980) symbolisesta kommunikaatiosta ja rituaalien merkityksestä osana sitä. Durkheimin mukaan rituaalin määrittelee ihmisten usko sen pyhyteen ja siten rituaalit voivat olla sekä maallisia että uskonnollisia. Rituaalit vahvistavat tunnetta yhteisöön kuulumisesta ja vallitsevaa *status quo*a (Durkheim 1980 [1912]; ks. myös Quantz ja Magolda 1997.)

Durkheimin ohella toinen rituaalitutkimukseen keskeisesti vaikuttanut teoretikko on Victor Turner (1920–1983), jonka kirjoitukset avaavat hieman toisenlaisen näkökulman rituaalien merkityksistä yksilöille ja yhteisöille. Turnerin ajatukset siirtymäriiteistä pohjautuvat Arnold van Gennepin vuonna 1909 ilmestyneessä teoksessa *Les rites de passages* esittämiin ajatuksiin (Turner 2007 [1969], 106). Siirtymäriitit koostuvat kolmesta vaiheesta: ensimmäisessä *erottamisen vaiheessa* yksilö tai ryhmä irtoaa tai

³ *Qualitative Social Research* -journaali julkaisi performatiivisuutta yhteiskuntatieteissä käsittelevän erityisnumeron vuonna 2008 (<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/issue/view/10>).

irrotetaan aikaisemmalta paikaltaan yhteiskunnan sosiaalisessa rakenteessa, tietyistä kulttuurisista olosuhteista – tai molemmista. Toisessa, niin sanotussa *liminaalisuuden vaiheessa* siirtymäriittiä läpikäyvän ominaisuudet muuttuvat moniselitteisiksi. Turner kirjoittaa liminaalisessa eli niin sanotussa välitilassa olemisesta seuraavasti:

Liminaaliset olennot eivät ole täällä eivätkä tuolla, vaan sellaisten asemien välissä, joita lain, perinteen, sovinnastapojen ja seremonioiden voimalla on vakiinnutettu ja järjestetty. Näin ollen heidän moniselitteisiä ja määrittelemättömiä ominaispiirteitään ilmaistaan rikkaalla symboliikalla. (Turner 2007, 107.)

Kolmannessa ja viimeisessä siirtymäriitin vaiheessa, *takaisin liittämisen vaiheessa*, rituaalisubjekti saavuttaa uudestaan vakauden ja tilan, johon kuuluu joukko selkeästi määriteltyjä velvollisuuksia ja odotuksia yhteisöä kohtaan. (Mt.)

Turnerin mukaan rituaaleissa on havaittavissa kaksi vastakkaista ja keskenään vuorottelevaa mallia ihmisten välisten yhteyksien rakentumiselle. Ensimmäisessä mallissa yhteisö saa muotonsa erilaisten hierarkkisten asemien ja erojen muodostamana rakenteena, jossa ihmisten välisiä erotteluja on paljon. Toisessa mallissa, joka nousee tyypillisesti esiin liminaalivaiheessa, yhteisö on joko kokonaan tai lähes kokonaan rakenteeton, suhteellisen yhdenmukainen *communitas* eli yhteisö. Ihmisten välinen kanssakäyminen on Turnerin mukaan liikettä rakenteen ja *communitasin* välillä. (Turner 2007, 106-110.) Turnerin ajatusten valossa myös koulussa näyttäisi tapahtuvan liikettä rakenteen ja *communitaksen* välillä: toisaalta virallinen koulu on vakaa ja hierarkkinen instituutio, joka kohdistaa odotuksia ja velvollisuuksia toimijoihinsa. Samalla oppilaiden väliset sosiaaliset suhteet ovat kaikkea muuta kuin vakiintuneita ja niissä tapahtuu jatkuvaa uudelleen määrittelyä.

Tutkielmani lähtöajatus, jonka mukaan maailmaa voidaan tarkastella performatiivisesti rakentuneena, on saanut vaikutteita myös sosiologi Erving Goffmanin (1922–1982) ajattelusta. Goffmanin vuonna 1959 julkaistu teos *Arkielämän roolit – Oikeille jäljille rooliviidakossa* (suom. 1971) on noussut yhdeksi sosiaalitieteiden klassikkoteoksista. Teoksessa Goffman soveltaa dramaturgian periaatteita arkisen elämämme tarkasteluun. Goffmanin mukaan sosiaalinen elämä on kuin teatteria, jossa ”minää” esitetään: sosiaalisuus on läsnäoloa näyttämöllä, yleisön havainnoinnin kohteena olemista. Goffman kirjoittaa esittäjän ja yleisön suhteesta seuraavasti:

Tiettyä osaa esittäessään yksilö epäsuorasti vaatii havainnoijia suhtautumaan vakavasti siihen vaikutelmaan, jota hän on luomassa. Heidän tulee uskoa, että heidän nähtävissään olevalla henkilöllä tosiaan on niitä piirteitä, joita hän pyrkii ilmentämään, [...] ja että asiat lyhyesti sanoen ylimalkaan ovat sitä, miltä ne näyttävät. (Goffman 1971 [1959], 27.)

Esittäjällä on käytettävissään kolme erilaista viestintävälineistöä, joiden avulla hän pyrkii luomaan haluamiaan vaikutelmia. Yhdessä nämä muodostavat esityksen julkisivun, joka *”tarkoittaa vakioluonteista viestintävälineistöä, jota yksilö esityksessään tietoisesti tai tiedostamattaan käyttää”* (Goffman 1971, 32). Julkisivun näyttämöllinen osa eli lavastus pitää sisällään suhteellisen kiinteät ja vaikeasti liikuteltavat osat. Esittäjän henkilökohtainen julkisivu sisältää esittäjään samaistetut asiat, kuten rodun, sukupuolen ja iän sekä esiintymistaidon. (Mt., 32–34.) Aina esitys ei kuitenkaan kannu loppuun saakka esittäjänsä aikomalla tavalla, sillä: *”jokaisen esityksen synnyttämä todellisuuden vaikutelma on herkkä ja hauras luomus, jonka jo aivan vähäiset sattumukset saattavat särkeä”* (mt., 66).

Julkisivun takahuoneessa esiintyjä saa hetken rauhan yleisön katseilta ja voi unohtaa vuorosanansa. Takahuoneeseen kätetään seremoniamenojen välineistöä ja siellä voidaan *”korjailla vaatetusta ja muita henkilökohtaisen julkisivun osia ja tarkistaa julkisivun moitteettomuus”* (Goffman 1971, 124). Takahuoneessa on myös mahdollisuus valmistautua tuleviin esityksiin esimerkiksi vuorosanoja harjoitellen. Goffmanin mukaan on olemassa monia tilanteita, joiden vaatimat vaikutelmat menisivät pilalle, jos yleisöä päästettäisiin esityksen takahuoneeseen. Esimerkiksi mielisairaalan johtokunnan pyrkimys antaa sairaalastaan parantava vaikutelma saattaisi rikkoutua, jos vierailijoille annettaisiin pääsy kaikkein sairaimpien potilaiden osastolle. (Mt., 124–126.) Myös koulussa opettajien huone toimii takahuoneena, jonne ei lähes koskaan päästetä oppilaita: jos oppilaat näkisivät opettajan siemailemassa kahvia rupertellen rennosti kollegojensa kanssa sohvanurkassa, käsitys opettajasta kunnioitusta vaativana auktoriteettina voisi rikkoutua.

Richard A. Quantz (1999) yhdistää tulkinnassaan rituaaleista aineksia sekä durkheimilaisesta että turnerilaisesta ajattelusta. Quantzin mukaan rituaaleilla on paljon tulkinnallista arvoa arkisen sosiaalisen elämän – kuten koulutodellisuuden tarkastelun – suhteen, kun rituaali ymmärretään *formaalina, symbolisena performanssina*.

Performatiivisuudella Quantz (mt., 506–507) viittaa goffmanilaisessa hengessä siihen, että sosiaalinen toiminta on esitystä, joko itselle tai jonkin kokoiselle yleisölle. Performatiivisuus on kehollista toimintaa, jonka merkityksellisyys sijaitsee enemmänkin merkitysten kehollisessa esittämisessä kuin ihmisen kognitiivisissa tulkinnoissa performanssista. Rituaalien symbolisella aspektilla Quantz (mt., 507–508) viittaa symbolien voimaan representoida asioita epäsuorasti niiden synnyttämien assosiaatioiden kautta. Symbolinen arvo on vahvasti sidoksissa kontekstiin; Konteksti määrittelee, onko teko symbolinen vai ei. Kolmanneksi Quantz (mt., 508–510) nostaa esiin, että performatiivisen toiminnan tukee lisäksi aina noudattaa tiettyä tunnistettavaa muotoa tai toimintakaavaa. Rituaali tulee kyseenalaiseksi, jos se esitetään väärin. Koska kaikessa toiminnassa on (performatiivisia, symbolisia ja formaaleja) elementtejä rituaalisesta toiminnasta (Guantz 1999, 510), rituaali on syytä nähdä kaikenlaisen toiminnan ominaisuutena, ei ainoastaan tietynlaisena toimintana tai tekoina (Guantz ja Magolda 1997, 227).

Media-antropologi Eric W. Rothenbuhlerin (1998) esittämän rituaalien tarkastelun avulla voimme tehdä vielä muutaman oleellisen täydennyksen arkielämän rituaalien olemukseen. Rothenbuhler (mt., 11–13) korostaa, että rituaalit ovat aina tietoista toimintaa ja siten niihin osallistuminen on vapaaehtoista. Rituaalit eivät myöskään ole irrationaalista tai noninstrumentaalista toimintaa. Sen sijaan rituaalit tulee nähdä osana ihmiselämän vakavasti otettavaa puolta; monet luonteeltaan kepeät ja iloiset rituaaliset juhlat merkitsevät suuria ja vakavia asioita elämässämme. Kuten Rothenbuhler (mt., 13) korostaa, on tärkeää muistaa, että rituaalit ovat pohjimmiltaan aina sosiaalista toimintaa: ne ovat sosiaalisesti rakentuneita, niillä on sosiaalisia merkityksiä, ja ne esitetään sosiaalisissa tilanteissa. Rothenbuhlerin (mt., 27, suom. kirjoittajan) mukaan:

rituaalit ovat vapaaehtoisia, tarkoituksenmukaisesta ja kaavamaisesta käyttäytymisestä koostuvia esityksiä, joiden avulla vaikutetaan tai osallistutaan symbolisesti elämän vakavasti otettavaan puoleen.

Rothenbuhler huomauttaa, ettei rituaalin käsitettä kuitenkaan tule soveltaa löyhästi koskemaan mitä tahansa sosiaalista toimintaa. Rituaaleilla on rajansa, eikä käsitettä tule ulottaa koskemaan pelkkiä arkisia tapoja tai rutiineita. (Rothenbuhler 1998, 28–35.)

Maailma on muuttunut merkittävästi rituaalitutkimuksen varhaisempien teoreetikoiden, kuten Durkheimin ja Goffmanin, ajoista nykypäivään. Tämän päivän

monimerkityksisessä ja pirstaleisessa sosiaalisessa todellisuudessa myös rituaalit ovat muuttaneet muotoaan, kuten amerikkalainen kulttuurisosiologi Jeffrey C. Alexander (1947–) esittää. Alexanderin (2006) mukaan yhteiskuntien modernisaatiokehityksen myötä perinteiset rituaalit ovat tulleet yhä harvinaisemmiksi. Yhteiskuntien modernisoituessa rituaalin muodostavat elementit ovat fragmentoituneet ja alkaneet elää itsenäistä elämää; Koska modernissa yhteiskunnassa rituaaleja ei toisteta samanlaisina kerta toisensa jälkeen, eikä symbolinen viestintä onnistu säilyttämään rituaalien edellyttämää yksinkertaisuutta, nyky-yhteiskuntiemme symbolinen toiminta muistuttaa rituaaleja, mutta ei ole sitä perinteisessä mielessä. Nyky-yhteiskuntia läpäisevä symbolinen, rituaalinomainen toiminta on luonteeltaan performatiivista. (Mt.)

Alexanderin (2006) mukaan performatiivinen toiminta rakentuu rituaalinomaisessa prosessissa, joka koostuu itsenäisistä, mutta keskenään vuorovaikutuksessa olevista elementeistä. Performatiiveissa kaikki niihin vaikuttavat elementit ovat fuusioituneet keskenään. Performatiivisen toiminnan tarkoitus on Alexanderin (2006, 54–55, 59) mukaan luoda performatiivin yleisön ja esittäjän välille emotionaalinen yhteys. Kun yleisö samastuu toimijan esittämään performatiiviin ja uskoo sen ympärille rakennetun kontekstin autenttisuuden, yleisö kokee psykologista samaistumista myös itse toimijaan. Kuten Austin (1984) ja Goffman (1971), myös Alexander edellyttää, että toimijan tulee näyttää yleisönsä silmissä autenttiselta; Jos toimija näyttää muiden käsissä tempoilevalta marjonettinukelta, performatiivi ei saavuta uskottavuutta yleisönsä silmissä ja sen vaikuttavuus asettuu kyseenalaiseksi. (Alexander 2006, 55.)

2.1.2 Koulun performatiivinen arki

Vuorikoski (2003, 131–132) vertaa koulunkäyntiä näytelmään. Koulunäytelmällä on ennalta laadittu käsikirjoitus, joka on saatu valtiovallan auktorisoimilta käsikirjoittajilta. Opettaja toimii luokassa näytelmän ohjaajana ja on usein myös näytelmän päähenkilö. Oppilaista toiset ovat enemmän ja toiset vähemmän näkyvissä rooleissa. Näytelmän juoni on se vanha ja tuttu, jossa oppilaista muovataan kunnan kansalaisia ja yhteiskunnan jäseniä. (Mt.)

Myös Jacksonin (1990) tunnetussa kouluetnografiassa tuodaan esiin koulun ritualistinen ja teatterimainen luonne. Jacksonin (1990, 8) mukaan koulutyö rakentuu sykliseksi tiettyjen rituaalisten toimintatapojen toistuessa koulussa päivästä ja ajasta toiseen. Koulupäivä koostuu tutuista performatiiveista, jotka liittyvät muun muassa käyttäytymissääntöihin, työjärjestykseen, oppisisältöihin. Performatiivit ovat niin sisäistyneitä, että niiden voi sanoa kuuluvan ”*tietoisuuden periferiaan*”: vain pienet vihjeet riittävät käynnistämään performatiivisen toiminnan. (Jackson 1990, 7–9.) Vastaavasti Viskari ja Vuorikoski (2003, 65) toteavat, että koulussa on paljon syvään juurtuneita ja itsestään selvinä pidettyjä tapoja, tottumuksia, ja sääntöjä, jotka ovat muovautuneet kouluinstituution historiallisen kehityksen vaiheissa. Performatiivinen toiminta on sisäistynyt koulun arkeen niin vahvasti, että performatiivit ohjaavat koulun toimijoiden toimintaa ilman, että niiden vaikutusta huomataan kyseenalaistaa. Myös Wulf (2008) toteaa, että sekä lasten toiminta niin yksin kuin ryhmässäkin, että pedagogiset prosessit, ovat luonteeltaan performatiivisia.

McLarenin (1993, 24–25) mukaan rituaalin käsitettä on sovellettu koulutodellisuuden tutkimuksessa liian kapeasti tarkoittamaan ainoastaan esimerkiksi koulujen aamunavauksia tai kansallislaulun laulamista juhlissa. McLarenin mukaan sosiaalitieteissä ei ole havaittu, että koulu on itsessään olemuksellisesti ritualisoitu laitos. McLaren (mt., 36, suom. kirjoittajan) esittää:

Yksikään ihminen ei asetu rituaalien symbolisen tuomiovallan ulkopuolelle. Päinvastoin, ihmiskunnalla ei ole mahdollisuuksia päättää osallistumisestaan rituaaleihin; Rituaaleihin osallistuminen on inhimillinen välttämättömyys.

Myös Guantz ja Magolda (1997, 222) ovat erityisesti kiinnostuneita tavallisen kouluarjen lukemattomista pienistä rituaaleista, joiden he uskovat olevan keskeisiä yhteisöllisyyden luomisessa ja yhteisyyden vastustamisessa. Arkisten pienten rituaalien ymmärtäminen on heidän mukaansa keskeisessä asemassa, kun haluamme ymmärtää kouluja ja niiden toimintaa.

2.2 Yhteiskuntatieteellinen lapsuustutkimus

Niin kutsuttu uusi sosiologinen lapsuudentutkimus syntyi sosiologian ja kasvatustieteen piirissä 1980-luvulla. Uutta tässä sosiologisessa lapsi- ja lapsuustutkimuksessa oli, että lapset ja lapsuus alettiin nähdä osana yhteiskuntaa ja lapset sijoitettiin ensimmäistä kertaa aidosti sosiologisiin yhteyksiin. (Alanen 2001, 162; Alanen 2009, 10–11.)

Lasten hyvinvointi on ollut viimeisten sadan vuoden aikana voimakkaasti kietoutunut naisten sosiaaliseen asemaan ja hyvinvointiin (Mayall 2002). Maailman ensimmäisen lapsia koskevan ihmisoikeussopimuksen, *Yhdistyneiden Kansakuntien Lapsen oikeuksien sopimuksen*, hyväksyminen vuonna 1989 nosti ensimmäistä kertaa lasten hyvinvoinnin ja edun kansainvälisen huomion kohteeksi. *Lapsen oikeuksien sopimuksessa* korostuvat samat asiat, joita muun muassa Qvortrup, Corsaro ja Honig (2009) pitävät leimallisina uudelle yhteiskuntatieteelliselle lapsuustutkimukselle.

Qvortrup, Corsaro ja Honig (2009, 4–6) esittelevät lapsuuden sosiologian uuden tutkimusparadigman syntyneen 1980-luvulla viiden kriittisen huomion kautta. (1) Ennen 1980-lukua lapsia oli tutkittu suurelta osin poikkeavuuden näkökulmasta. 1980-luvulla lapsuuden sosiologiassa syntyi kiinnostus tutkia niin sanottua tavallista lapsuutta, eli terveitä tavallisia lapsia heidän jokapäiväisissä ympäristöissään. (2)

Lapsuudentutkimuksessa alettiin vastustaa voimakkaasti siihen saakka vallinnutta sosialisointinäkökulmaa, jossa lapsuus nähtiin aina suhteessa edessä hämöttävään aikuisuuteen. Lapsen elämää ja sen arvoa alettiin korostaa tärkeänä itsessään, ei ainoastaan sen kautta, kuinka hyvät edellytykset se luo tulevalle aikuisuudelle. (3) Kolmanneksi lapsuuden sosiologiassa kritisoitiin sitä, että lapset oli tapana nähdä ainoastaan hoiva- ja sivistystoiminnan kohteena. Lapset oli totuttu näkemään haavoittuvaisina ja suojelua vaativina pikkuihmisinä – ei laajempaan sosiaaliseen kontekstiin osallistujina, koska siihen osallistuminen oli varattu yksinoikeudella aikuisille. Kiinnostuksen kohteiksi nousivat lasten toimijuus ja lapsen äänen kuunteleminen. (4) Kun lapsuus alettiin nähdä partikulaaristen yhteyksien lisäksi laajempaan yhteiskunnallisena kategoriana, oivallettiin, että myös talouden, teknologian, urbanisaation ja jopa globalisaation tutkiminen on relevanttia suhteessa lapsuuteen ja lapsiin. Lapsuudet erilaisissa historiallisissa ja kulttuurisissa yhteyksissä alkoivat herättää kiinnostusta. (5) Paradigman muutoksella oli vaikutusta myös

tutkimusmenetelmiin. Oivallettiin, että koska lapsetkin ovat ihmisiä, lapsuutta on mahdollista tutkia samoilla ihmis- ja yhteiskuntatieteen menetelmillä kuin muitakin ihmisiä. Toisaalta kritisoitiin myös sitä, että lasten nähdään harvoin osallistuvan ja kuuluvan laajempiin universaaleihin, kosmopoliittisiin ja globaaleihin ilmiöihin. Lapset ovat läsnä kaikissa yhteiskunnissa ja he vaikuttavat välillisesti paljon esimerkiksi aikuisten työelämään. (Mt.)

Qvortrupin, Corsaron ja Honigin esittelemiä piirteitä täydentävät Jamesin ja Proutin vuonna 2007 esittelemät yhteiskuntatieteellisen lapsuudentutkimuksen tunnuspiirteet. Jamesin ja Proutin (2007, 8) mukaan lapsuus tulee ensinnäkin ymmärtää sosiaalisena konstruktiona. Lapsuus ei ole universaali ja luonnollinen tila vaan yksi yhteiskuntaan vaikuttava rakenteellinen ja kulttuurinen osatekijä. Lapsuus tulee myös nähdä sosiaalisen analyysin muuttujana, joka risteää ja rakentuu yhdessä muiden muuttujien, kuten rodun, luokan, sukupuolen ja iän kanssa. Myös Alan ja Prout (mt.) korostavat, että lapsuus on arvokas tutkimusaihe, jota tulee lähestyä lasten omasta näkökulmasta aikuisen näkökulman sijaan. Lapsia ei tule nähdä passiivisina tutkimuskohteina vaan aktiivisina oman sosiaalisen todellisuutensa rakentajina. Prout ja Alan (mt.) korostavat erityisesti etnografian voimaa lapsuudentutkimuksen uuden paradigman menetelmällisenä valintana. He perustelevat kantaansa esittämällä, että etnografinen tutkimusote antaa lasten äänen tulla paremmin kuulluksi sekä osallistaa lapset sosiaalisen tutkimusaineiston tuottajiksi. Viimeiseksi Prout ja Alan (mt.) korostavat, että sosiologinen lapsitutkimus osallistuu aina paitsi lapsuuden tutkimiseen, samalla myös sen rekonstruointiin yhteiskunnassa.

Harriet Strandell (2010) kuvailee suomalaisen lapsuuden sosiologian kentän kehittyneen samoin pääpiirtein kuin amerikkalaistutkijat edellä. Strandellin mukaan suomalainen lapsuuden yhteiskunnallinen tutkimus on kehittynyt kolmen vaiheen kautta. 1980-luvulla lapsuutta tutkittiin yhteiskunnan pysyvänä ominaisuutena, sukupuoleen tai yhteiskuntaluokkaan verrattavissa olevana yhteiskunnan muuttujana. Makrorakenteisiin orientoitunut tutkimus myös pyrki tuottamaan lapsikeskeisempää tilastotietoa, jotta lapsia ja lapsuutta voitaisiin tutkia suhteessa muihin yhteiskunnan ryhmiin. Rakennenäkökulmalle vastakkainen perinne on puolestaan lasten toiminnan ja toimijuuden tutkimus. Toimijuudesta kiinnostunut tutkimus on kiinnostunut siitä, miten lapset ovat sosiaalisia toimijoita erilaisissa sosiaalisissa ympäristöissä. Jamesin ja

Proutin tavoin Strandell (mt.) korostaa etnografisen tutkimuksen merkitystä lasten arkisten ympäristöjen ja suhteiden tutkimisessa. Kolmas tutkimusintressi suomalaisessa lapsuuden sosiologiassa, johon myös käsillä oleva tutkielma kiinnittyy, on Strandellin (mt.) mukaan dekonstruktioivinen, rakenteen ja toimijuuden välistä dikotomiaa purkava.

2.2.1 Toimijuus

Ajatus lapsista aktiivisina toimijoina on ollut keskeinen uuden lapsuudentutkimuksen syntymisessä. Toimijuuden käsitteen omaksuminen yhdisti uuden lapsuuden tutkimuksen paradigman osaksi laajempaa monitieteisen yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen perinnettä. (James ja James 2008, 9.)

Toimijuutta pidetään tänä päivänä ihmisen elämän kannalta itseisarvoisena, koska se saa aikaan pystyvyyden tunnetta ja vahvistaa kokemusta siitä, että omiin ja yhteisiin asioihin on mahdollista vaikuttaa. Toimijuuden ymmärtäminen on tärkeää myös yhteiskunnallisena ilmiönä, koska esimerkiksi kansalaisaktiivisuus ja vaikuttaminen yhteiskunnallisiin asioihin edellyttävät aktiivista toimijuutta. (Kumpulainen et. al. 2010, 25.) Gordonin (2005, 117) mukaan myöhäismoderneissa yhteiskunnissa korostetaan refleksiivistä ”itsen” projektia, joka nähdään toisinaan irrallaan poliittisista, yhteiskunnallisista, sosiaalisista ja kulttuurisista suhteista. Ajatellaan, että ihmiset ovat sitä, miksi he itseään muokkaavat.

Toimijuus ei käsitteenä ole uusi – se on ollut yhteiskuntatieteissä teoretisoinnin kohteena niin kauan kun on oltu kiinnostuneita yhteiskunnan ja ihmisten välisestä suhteesta (ks. esim. Giddens 1979). 1990-luvun lopulta lähtien toimijuudesta on kuitenkin keskusteltu ennen näkemättömässä laajuudessa. Toimijuuden käsitettä on myös viime vuosikymmeninä pyritty tekemään moniulotteisemmaksi ja dynaamisemmaksi tarkastelemalla, miten erilaiset historialliset, materiaaliset, kulttuuriset ja sosiaaliset ehdot ja niihin kietoutuvat vallan ulottuvuudet vaikuttavat toimijuuden muotoutumiseen. (Ojala, Palmu ja Saarinen 2009, 14–15.)

Ojala, Palmu ja Saarinen (2009, 15–16) esittävät, että toimijuutta on mahdollista tarkastella kolmella eri tasolla. Makrotasolla voidaan tarkastella, millaista kulttuurista

asenneilmastoa ja toimitilaa erilaiset diskurssit tuottavat toimijuudelle analysoimalla erilaisia diskursiivisia rakenteita. Metatasolla, jonka muodostavat yhteisöt ja instituutiot, toimijuutta tarkastelemalla voidaan tutkia muun muassa diskursiivisia valtajärjestelmiä, institutionaalisia käytäntöjä ja yhteisöjen sisäisiä dynamiikkoja. Mikrotasolla, eli yksittäisen ihmisen tasolla ihmiset määrittelevät aktiivisesti toimijuuttaan eri konteksteissa, tilanteissa ja paikoissa. Mikrotasolla voidaan tarkastella, miten ihmiset neuvottelevat toimijuudestaan ja miten ihmiset toimijuutensa kokevat.

Toimijuudelle ei ole olemassa yhtä tyhjentävää määritelmää. Esimerkiksi James ja James (2008) tekevät eron toimijuuden ja sosiaalisen toimijan käsitteiden välillä. Toimijuus tarkoittaa Jamesin ja Jamesin (2008, 9) mukaan yksilön kapasiteettia toimia itsenäisesti, kun taas sosiaalisen toimijan käsite korostaa lasten asemaa sosiaalisina toimijoina, jotka vaikuttavat aktiivisesti sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen (mt., 120). Toimijuudelle läheinen käsite on myös subjektius, joka on Salon (1999, 50) mukaan erilaisten vuorovaikutustekojen, äänien, eleiden ja ilmaisujen kautta rakentuva prosessi, tulemisen tila. Toiminnallinen subjektius voi rakentua esimerkiksi suhteesta omaan ruumiiseen, tilaan, paikkaan, aikaan, toisiin ihmisiin ja käsikirjoitukseen (mt.). Lee (2001) toteaa, että sekä lapset että aikuiset ovat tässä hetkessä toimivia subjekteja (engl. *beings/persons*) ja samanaikaisesti muuttuvia toimijoita (engl. *becomings/subjects-in-process*). Toimijuutta voidaan ajatella olevan myös muilla kuin yksittäisillä ihmisillä: Pickeringin (1995) mukaan esimerkiksi matemaatikon toimijuus hajaantuu sekä matemaatikon itsensä että matemaattisen tieteenalan välille: tästä näkökulmasta matemaattisten ongelmien ratkaisemiseen osallistuvat sekä matemaatikon hallussa oleva käsitteellinen toimijuus että tieteenalalle kuuluva matemaattinen toimijuus.

Gresalfi, Martin, Hand ja Greeno (2009) kritisoivat sitä, että toimijuutta pidetään usein ihmisen pysyvänä, ulkoisesti määrittynä ominaisuutena. Gresalfi ja kumppanit tuovat esiin, että toimijuus tulisi nähdä kompetenssina toimia tietyissä tilanteissa ja ympäristöissä. Kompetenssi sisältää ne tiedot ja taidot, joita ihminen tarvitsee voidakseen toimia esimerkiksi luokassa opettajan ja muiden oppilaiden mielestä hyväksytyllä tavalla. Kompetenssin kasvamisen myötä ihminen oppii tunnistamaan ne odotukset, joita hänen toimintaansa kohtaan osoitetaan kussakin ympäristössä. Siten kompetenssi ilmenee osallistumisessa toimintaan. (Gresalfi et. al. 2009, 50–51.)

Ihmisillä on Gresalfin, Martinin, Handin ja Greenon (2009, 53) mukaan aina mahdollisuus toimijuuteen, joka ilmenee yleisten toimintasääntöjen noudattamisena tai niiden vastustamisena. Toimijuus ei ole kuitenkaan samanlaista kontekstista toiseen, vaan saa erilaisia muotoja ja merkityksiä eri ympäristöissä. Gresalfi ja kumppanit (mt.) huomauttavat, että toimijuuden harjoittamiseen vaikuttaa myös sosiaalinen ympäristö, jossa toisilla on valtaa jakaa ja rajoittaa muiden toimijuutta.

Myös kulttuurisosiologi Jeffrey Alexander (2006) korostaa, että vallan jakautuminen yhteiskunnassa vaikuttaa syvästi performatiiviseen prosessiin. Kaikki performatiivit eivät ole sosiaalisen vallan kasvojen edessä yhtä legitiimejä, eikä kaikkien performatiivien anneta jatkua. Sosiaalinen valta vaikuttaa siihen, ketkä saavat osallistua performatiivien tuottamiseen ja millä ehdoin sekä siihen, minkälaisia reaktioita performatiivisten tekojen yleisöltä sallitaan.

Jos toimijuutta lähestytään ominaisuuden sijaan sosiaalisiin konteksteihin kietoutuneena kompetenssina, siirtyy analyysin painopiste toimijasta sosiaalisiin yhteisöihin, jossa kompetenssin muodot kollektiivisesti määritellään. Tutkimalla luokkaa toimintasysteeminä, joka sisältää oppilaat ja opettajan, oppimateriaalit, tietotekniikkaa ja fyysisen ympäristön, on mahdollista saada ymmärrystä siitä, miten toimija käyttää hyväkseen ympäristön tarjoamia mahdollisuuksia toimia ja osallistua ja miten kompetenssi muodostuu näiden elementtien yhteisvaikutuksessa. Vaikka opettajalla on koululuokassa eniten valtaa määrittellä kompetenssin saamia muotoja, oppilaat osallistuvat aktiivisesti neuvotteluun kompetenssin sisällöstä. (Gresalfi et. al. 2009, 50–51.)

Gresalfin ja kumppaneiden kanssa samoilla linjoilla ovat Ojala, Palmu ja Saarinen (2009, 22) kirjoittaessaan:

Toimijat asettuvat ja heidät asetetaan yhteisöihin ja instituutioihin muotoutuneisiin erilaisiin kategorioihin, ja siten henkilöön kiinnitettynä toimijuus ei viittaa yksilön toiminnalliseen ominaisuuteen, vaan hänen tilanteiseen ulottuvuuteensa näissä kategorioissa.

Koulun jokapäiväinen arki määrittyy tasapainoilussa sääntöjen ja emansipaation välillä; Kontrolli ja toimijuus ovat koulutodellisuudessa jännitteisessä suhteessa keskenään.

(Gordon et. al. 1999, 690.) Toisaalta oppilaiden korostetaan olevan yksilöitä, toisaalta korostetaan taitoa olla yksi joukosta tai yksin joukossa. Oppilaat toimivat aamusta alkaen osana pienempiä tai suurempia ryhmiä, vaikka työskentely ja suoritukset ovat individualistisia ja yksittäisen oppilaan vastuuta omasta koulutyöstään ja suoriutumisestaan korostetaan. (Gordon ja Lahelma 2003, 58.) Koululle asetetut tavoitteet näyttäytyvät koulun arjessa kontrollin ja toimijuuden jännitteisinä suhteina (Gordon 2001, 100).

Toimijuuden muotoutumiseen koulussa vaikuttaa myös tilallinen ulottuvuus, kuten Doreen Massey (2008) tuo esiin. Massey (mt., 40) mukaan sosiaalinen rakentuu aina tilallisesti ja vastaavasti tila aina sosiaalisesti. Oppilaiden ja opettajien toimijuuksien tarkastelussa tuleekin ottaa huomioon, miten fyysinen tila osallistuu sosiaalisten käytäntöjen ja vuorovaikutussuhteiden tuottamiseen (mt., 15).

Viime aikoina lapsitutkimusta on kritisoitu siitä, että lasten toimijuutta pidetään liian itsestään selvänä tutkimuksen lähtökohtana (Strandell 2010, 109). Myös lapsuutta tutkineilla sosiologeilla on ollut taipumuksena ottaa lasten toimijuus annettuna. Toimijuus-käsitettä käytetään usein leväperäisesti ja sen merkityssisällöt voivat ulottua lasten täydestä kontrollista erilaisiin lievempiin muotoihin, joissa lapsilla on eri määrä valtaa vaikuttaa sosiaalisiin ympäristöihinsä. On kuitenkin eri asia, onko toimijuus jotain, mitä lapset haluaisivat itselleen. (Wyness 2006, 236.) Toimijuudesta on tullut tavaksi puhua normatiivisena ideaalina, jonka kautta lapsilla on mahdollisuus voimaantua aikuisiin nähden tasavertaisiksi toimijoiksi.

2.2.2 Performatiivinen toimijuus

Kuten sosiaalinen elämä yleensä, myös inhimillinen toimijuus voidaan nähdä performatiivisesti rakentuneena. Näkemys toimijuuden performatiivisesta rakentumisesta on saanut vaikutteita erityisesti feminismiteoreetikko Judith Butlerin (1956–) ajatuksista. Butlerin vuonna 1990 julkaistu teos *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity* (suom. 2006: *Hankala sukupuoli. Feminismi ja identiteetin kumous*) on kirjoitettu aikana, jolloin konstruktionismin edustajat alkoivat kritisoida essentialistista käsitystä sukupuolesta. Konstruktionistisen sukupuolikäsityksen mukaan

sekä biologinen, että sosiaalinen sukupuoli rakennetaan, tuotetaan uudelleen ja muutetaan sosiaalisissa käytännöissä. Siten myös ihmisen fysiologinen sukupuoli on kulttuurisen määrittelyn, luokittelun ja nimeämisen tuote. (Puustinen, Ruoho ja Mäkelä 2006, 19.)

Judith Butlerin keskeisin argumentti on, että sukupuoli ei ole olemista vaan tekemistä ja esittämistä. Butlerin (2006, 235) mukaan sukupuoli on teko siinä mielessä, että samoin kuten kaikissa rituaalisissa sosiaalisissa näytelmissä:

sukupuolen tekeminen vaatii esitystä, joka *toistetaan*. Tässä toistossa sosiaalisesti jo vakiinnutettuja merkityksiä esitetään ja koetaan uudelleen; toisto on myös näiden merkitysten oikeuttamisen arkinen ja ritualisoitu muoto.

Butlerin (2006) mukaan performatiivinen toisto saa sukupuolen näyttäytymään luonnollisena vaikka todellisuudessa se, mitä pidämme sisäisenä sukupuolen ominaisuutena, muodostetaan jatkuvasti ylläpidettävien performatiivisten tekojen sarjana. Performatiiviset teot esitetään sukupuolitetulla kehon tyylyttelyllä.

Butlerin (2006, 235) mukaan sukupuolta ei pitäisi rakentaa pysyväksi identiteetiksi tai toimijuuden paikaksi, josta seuraa erilaisia tekoja. Sukupuoli on Butlerin mukaan teoissa rakennettu identiteetti, performatiivinen suoritus, johon yhteisö – itse toimijat mukaan lukien – uskoo ja jonka se itse esittää uskomuksenaan. Janne Seppänen (2005, 64) mukailee Butlerin ajatuksia ja toteaa Butlerin hengessä, että: ”*ihminen on tekojensa summa, myös sukupuolensa osalta*”. Seppäsen lausahdus kuvaa oman tutkielmani lähtöajatuksia, jossa Butlerin keskeinen sanoma on käännetty toiseen muotoon: *ihminen on kokonaisuudessaan tekojensa summa, ei vain sukupuolensa osalta*. Siten ihmisen muille esittämä minuus ja toimijuus ovat kokonaisuudessaan performatiivisten tekojen varaan rakentuneita. Butlerin (mt., 34) mukaan:

Performatiivisuuteen sisältyvä ajatus toistosta on yksi toimijuuden teoria. Tässä teoriassa myönnetään, että valta on toimijuuden mahdollistava ehto.

Jos toimijuuden ajatellaan rakentuvan performatiivisesti niissä teoissa ja tavoissa, joilla keho näyttää tai tuottaa kulttuurisen merkityksensä, ei Butlerin (2006, 236) mukaan ole olemassa mitään ennalta määrättyä (sukupuoli-) identiteettiä. Siten ei ole olemassa oikeita tai valheellisia (sukupuoli-) tekoja eikä todellista (sukupuoli-) identiteettiä – on vain erilaisia (sukupuoli-) tekoja, joista toiset ovat yhteisön silmissä uskottavampia kuin

toiset. Butlerin mukaan (2006, 237) ”*teon takana ei tarvitse olla tekijää*”, koska ”*tekijä rakentuu muuntuvana teossa ja sen myötä.*” Richard Schechner (2002, 28) jakaa Butlerin ajatuksen siitä, että suuri osa toistamistamme erilaisista käyttäytymisen muodoista ovat olemassa ikään kuin niiden esittäjästä riippumatta. Schechnerin (mt.) mukaan lähes kaikki arkiset toimintomme ovat kauan jo aikaa sitten esitettyjä, eikä niille voi nimetä muuta ”ensiesittäjää” kuin tradition. Toimimme jatkuvasti niin kuin meidän on käsketty, tai kuten olemme oppineet. Kulttuuriset performatiiviset tavat tervehtiä, surra ja iloita ovat kaikki olemassa yksittäisestä toimijasta riippumatta. Siten subjektiivinen toimijuus rakentuu toimijan valinnoissa toistaa tiettyjä performatiivisia tekoja.

Myös suomalaista performatiivisuuden tutkimusta edustava Marja Kaskisaari (2000) on saanut vaikutteita butlerilaisesta ajattelutavasta. Butlerin tapaan Kaskisaari (2000, 9) painottaa performatiivisuuden olevan ennen kaikkea toimintaa, joka on samaan aikaan sekä toimijuutta esittävää että toimijuutta tuottavaa. Kaskisaari (2000, 38) määrittelee performatiivisen toimijuuden olevan:

tuottamista kulttuuristen ja kielellisten tuotantoehtojen alaisuudessa. [...] Performatiivisten puheaktien vastaanotto ja toteutuminen riippuvat kulttuurisesta ymmärryksestä.

Koulun performatiiviset käytännöt ja performatiivinen toimijuus rakentuvat metaforisesti kolmella sisäkkäisellä näyttämöllä (vrt. Ojala, Palmu ja Saarinen 2009, 15–16; Butler 2006). Koulua ympäröivät makrotason kulttuuriset asenneilmastot ja yhteiskunnalliset diskurssit, joita vasten performatiivisuus saa laajemmat kulttuuriset merkityksensä. Kouluinstituution muodostamalla metatasolla toimivat yhteisöt, diskursiiviset valtajärjestelmät, institutionaaliset käytännöt ja yhteisöjen sisäiset dynamiikat muodostavat erityisen institutionaalisen kontekstin toimijuuden rakentumiselle. Mikrotasolla toimijat esittävät ”minän performanssia”, neuvottelevat ja määrittelevät toimijuuttaan suhteessa makro- ja metatason konteksteihin. Butler (2006, 238) kritisoi toimijuuskäsityksen usein ymmärtävän väärin näiden kolmen tason väliset suhteet ja esittää, että:

siinäkin tapauksessa, että subjekti ajatellaan kulttuurisesti rakentuneeksi, se oletetaan yleensä refleksiiviseen pohdintaan kykeneväksi toimijaksi, joka pysyy jollain tapaa koskemattomana huolimatta syvästä juurtumisestaan kulttuuriin. Tällaisessa mallissa kulttuuri ja diskurssi ikään kuin tahraavat subjektin, mutta eivät muodosta sitä.

Butler huomauttaa, ettei toimijoilla ole mitään esidiskursiivista, autenttista minää. Toimijuus on diskurssien muotoilemaa mutta ei sen määräämää (mt.).

2.3 Ideologia

Sekä performatiivisuus (ks. esim. Alexander 2006) yleensä, että performatiivisesti rakentunut toimijuus (ks. esim. Gresalfi et. al. 2009; Butler 2006) rakentuvat aina suhteissa vallan eri ulottuvuuksiin. Ranskalaisen filosofin Louis Althusserin (1984 [1976]) ajatukset koululaitoksesta ideologisena valtiokoneistona tarjoavat kiinnostavan näkökulman siihen, miten kouluinstituutio käyttää valtaa suhteessa oppilaisiin, opettajiin ja viime kädessä yhteiskuntaan.

2.3.1 Ideologian kutsu

Viime vuosikymmenien aikana markkinavoimista on tullut kaikkialle ulottuva ja yhä uusia elämän alueita sisäänsä kietova voima, jolla on määräävä asema yhteiskunnassamme. Markkinavoimat ovat kaikkialla läsnä oleva, mutta vaikeasti tavoitettava yhteiskunnallisen toiminnan subjekti ennen muita, sillä markkinavoimat määräävät sen, mikä yhteiskunnassa ja elämässä yleensä on mahdollista. Tällä uusliberalistisen ideologian esiinmarssilla on ollut syvästi vaikuttavat vaikutukset ihmisten kokemusmaailmaan, ajatteluun ja toimintaan. (Ks. esim. Ojajärvi ja Steinby 2008; Steinby 2008.)

Althusser syventää teoksessaan *Ideologiset valtiokoneistot* (1976, suomennettu 1984) marxilaista valtioteoriaa, jonka mukaan jokaisen yhteiskunnan tulee uusintaa tuotantovoimat eli työvoima ja vallitsevat tuotantosuhteet, joita ovat sosiaalinen järjestys ja tuotantovälineiden omistus. Siten ideologian perimmäinen tarkoitus on varmistaa kapitalististen tuotanto- eli riistosuhteiden pysyvyys. Althusser erottaa ideologian yleensä konkreettisista ideologioista: ideologia yleensä on jokaisen yhteiskunnan olemassaolon välttämätön edellytys ja sen kautta ihmiset omaksuvat yhteiskunnan säännöt ja normit. Konkreettiset ideologiat, eli ideologiset valtiokoneistot, toimivat ideologian yleisen muodon kautta. (Seppänen 2005, 40–41.) Althusserin ajattelussa kaikki se, mitä pidetään itsestään selvänä ja normaalina, on ideologiaa.

Ideologia ei siten ole väärää tietoisuutta vaan päinvastoin välttämätön sosiaalisen järjestyksen muoto, jota ihmiset tuottavat arkisessa toiminnassaan. (Althusser 1984; ks. myös Seppänen 2005.)

Althusserin teoriassa ideologiset valtiokoneistot jakautuvat sortaviin ja ideologisiin. Sortava valtiokoneisto koostuu valtiollisista hallintokoneistoista, armeijasta, poliisista, tuomioistuimista ja vankiloista. Sortavat valtiokoneistot toimivat perimmiltään suoran väkivallan keinoin, vaikka pääasiallisesti ne harjoittavat sortoa muuten kuin väkivallan avulla. Ideologiset valtiokoneistot puolestaan toimivat ensisijaisesti ideologian keinoin, mutta saattavat joskus turvautua myös sortovaltaan. (Althusser 1984, 100–101.)

Ideologiset valtiokoneistot ovat Althusserin (1984, 100–101) mukaan uskonnollinen -, koulutuksellinen -, perheen muodostama -, oikeudellinen -, poliittinen -, ammatillinen -, tiedotuksen - ja kulttuurinen ideologinen valtiokoneisto. Nämä ideologiset valtiokoneistot toimivat erilaisuudestaan huolimatta Althusserin (1984, 103) mukaan:

hallitsevan ideologian, siis hallitsevan luokan ideologian yhdistäminä.[...] Sikäli kuin tiedämme, mikään luokka ei pitkän päälle voi säilyttää valtiovaltaa, ellei se samanaikaisesti toteuta hegemoniaansa ideologisiin valtiokoneistoihin ja näissä koneistoissa.

Ideologiset valtiokoneistot siis ohjaavat ihmisten ajattelua niin, että valtiovallan ja hegemonisen ideologian hallitsevuus ei vaarannu. Niin kauan kuin hallitseva luokka kykenee säilyttämään hegemonisen asemansa ideologisten valtakoneistojen kautta, sen ei tarvitse turvautua sortavan valtiokoneiston suoraan väkivaltaan. (Mt.)

Althusserin teoria ideologiasta rakentuu kahden pääteesin ympärille. Ensimmäisen teesin mukaan ”*ideologia ilmentää yksilöiden kuviteltua suhdetta olemassaolonsa todellisiin edellytyksiin*” (Althusser 1984, 118). Toinen teesi on, että ”*ideologia on aina aineellisesti olemassa*” (mt., 121). Althusserin ensimmäisen teesin mukaan ideologiset valtiokoneistot ilmentävät siis sitä suhdetta, jonka ihmiset kuvittelevat itsensä ja maailman välille (ks. myös Rehmann 2007, 212). Esimerkiksi uskonnolliset ja moraaliset ideologiat muodostavat maailmankatsomuksia, joiden voima ei perustu niiden totuudellisuuteen: maailmankatsomukset ovat kuvitteellisia, mutta samalla ne viittaavat todellisuuteen katsomuksen eli ideologian takana. Ihmisten todellinen olemassaolon edellytys on se, että he perustavat olemassaolonsa maailmassa johonkin;

Esimerkiksi jos ihminen uskoo syvästi Jumalaan, hänen koko olemassaolonsa määrittyy tuon uskon kautta.

Althusserin toinen teesi viittaa ideologian materiaaliseen luonteeseen. Althusserin mukaan ideologiaa on olemassa vain tietyissä koneistoissa ja niiden käytännöissä: tämä olemassaolo on luonteeltaan aineellista. Ideologia on aina aineellisesti olemassa siksi, että ihminen toimii käytännössä ideologian viitoittamalla tavalla. Althusser (mt.,124) toteaa:

Sanomme siis, [...], että hänen uskonsa ajatukset ovat aineellisesti olemassa sikäli, että ne ovat yhtä kuin hänen aineellisiin käytäntöihinsä sisältyvät, aineellisten rituaalien säätelemät tekonsa, rituaalien puolestaan määräytyessä aineellisesta ideologisesta koneistosta, josta subjektin ajatukset siten juontuvat.

Toisin sanoen ideologia on olemassa ja ylläpidetään performatiivisessa toiminnassa, joka on luonteeltaan formaalista, symbolista ja muistuttaa usein rituaaleja. Ideologia yrittää rajata toimijoita käytäntöjensä kautta tiettyihin puitteisiin kuin huomaamatta. Nuo puitteet voidaan löytää, kuten ideologia yleensä, juuri rutiininomaisesti toistuvista seikoista ja performatiivisesta toiminnasta. (Ks. Ojajärvi 2008, 137.)

Althusserin (1984, 126) viimeinen väite koskee subjektia: sen mukaan ideologiaa on olemassa vain subjektin kautta ja subjekteja varten. Subjekti on kaiken ideologian perustava käsite. Althusserin (mt., 126-127) mukaan yhteiskunnassa on ainoastaan ideologisia subjekteja eli subjekteja, jotka ideologian voimasta kuvittelevat olevansa todellisia subjekteja. Hän kirjoittaa:

[...] näiden rivien kirjoittaja kuin lukijakin ovat yhtä kaikki subjekteja, ideologisia subjekteja (tautologia), ja että sekä näiden rivien kirjoittaja että niiden lukija toisin sanoen elävät "spontaanisti" ja "luonnostaa" ideologian vaikutuksen alaisina, siinä mielessä kuin olemme sanoneet, että "ihminen on ideologinen eläin" [...] niin kuin Paavali hienosti sanoo, me "olemme, liikumme ja elämme" "Logoksessa" ts. Ideologiassa. (Mt.)

Althusserin kenties tunnetuimman sanonnan mukaan "*ideologia kutsuu yksilöt subjekteiksi*" (mt., 126). Ideologian kutsusta olemme tulleet siksi mitä olemme ja tämän lisäksi vielä tunnistamme itsemme sinä mitä kuvittelemme olevamme (mt., 129):

Esitämmekin, että ideologia "toimii" tai "työskentelee" "rekrytoimalla" tai "kutsumalla" subjekteja yksilöiden keskuudesta [...], taikka "muuntaa" (kaikki) yksilöt subjekteiksi juuri tällä operaatiolla, jota nimitämme

kutsumiseksi ja jonka mallina voi pitää kaikkein tavanomaisinta poliisin (tai jonkun muun) kutsuhuutoa: “Hei te siellä”.

Janne Seppänen (2005, 42) kuvaa tässä olevan metaforisesti kyse niistä mekanismeista, joiden kautta ihminen kiinnittyy ideologiaan. Silloin kun ihminen kokee kuuluvansa johonkin tai tuntee jonkun asian omakseen, hän tunnistaa itsensä jossain toisessa ihmisessä, ihmisryhmässä tai asiassa, liittyy sen itseensä ja näkee samalla itsensä toisen ihmisen kautta. Samastuessaan johonkin ihminen samalla erottautuu jostain muusta. Olennaista on se, että subjekti kokee itsensä vapaaksi toimijaksi vaikka toimii tosi asiassa koko ajan ideologian ohjailemana. Jokaisen yhteiskunnan vallitseva ideologia tuotetaan subjektiksi kutsumisen kautta; instituutiot kutsuvat kansan uskomaan omaan yksilöllisyyteensä ja yksilönvapauteensa. Tämän ideologian toimintamekanismin tarkoituksena on tehdä yksilöä yhteiskuntaan sitovat ideologiset rakenteet näkymättömiksi ja luonnollisiksi.

Althusserin teorian vaikutusvaltaisuus piilee toisaalta sen voimassa selittää yksilön subjektiivisuuden ja yhteiskunnan rakenteiden välistä suhdetta ja toisaalta yhteiskunnan itsestään selviä sosialisatiomekanismeja, joiden kautta ihmiset omaksuvat yhteiskunnan arvot, ideaalit ja toimintatavat (Seppänen 2005, 46–47). Näissä mekanismeissa piilee myös kouluinstituution merkitys sekä yksilöille että yhteiskunnalle: koulu on yhteiskuntamme merkittävin sosiaalistava instituutio, jossa ihmiset oppivat yhteiskunnassa vallalla olevat arvot, ideaalit ja toimintatavat. Kouluinstituutio sosiaalistaa yksilöt ja opettaa heidät vastaamaan ideologian esittämään kutsuun ja toimimaan sen edellyttämällä tavalla.

2.3.2 Kouluinstituutio ideologisena valtiokoneistona

Perusopetuslain mukaan kaikki Suomen kansalaiset ovat oppivelvollisia. Oppivelvollisuus alkaa sinä vuonna, jona lapsi täyttää seitsemän vuotta, ja kestää kymmenen vuotta. (Peruskoululaki 476/1983, 32§). Suomen peruskoulujärjestelmä ja koulujen viralliset järjestykset on rakennettu kronologisen iän varaan. (Palmu 2003, 44.) Koulu koskettaa jokaisen suomalaisen elämää ensin omalla opintiellä, ja myöhemmin omien lasten, oman ammatin tai esimerkiksi asuinalueella sijaitsevan koulun kautta.

Lasten institutionalisoiminen päivähoitoon ja kouluun on keskeinen nykylapsuutta määrittelevä piirre, joka on myös yhdenmukaistanut lapsuutta ja lasten tarpeita, toiveita, kokemuksia ja etuja (Alanen 2001, 164). Suomalainen kouluinstituutio on moninaisten historiallisten, yhteiskunnallisten ja koulutuspoliittisten diskurssien määrittämä julkinen tila. Kouluinstituution sisällä eri toimijoiden saama liikkumatila ja toimijuuden ottamat muodot määrittyvät instituution luonteesta käsin. (Jauhiainen 2009, 103.) Suomessa perusopetusta koskevat valtioneuvoston ja Opetushallituksen päätökset muodostavat perusopetusta sääntelevän kokonaisuuden. Perusopetusta sääntelevät useat valtakunnalliset ja paikalliset päätökset, joista tärkeimmät ovat perusopetuslaki ja -asetus. Perusopetuslain mukaan Suomalaisen perusopetuksen tavoitteena on:

”tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja” (Perusopetuslaki 628/1998, 2§).

Nyky-yhteiskunnassa kasvatus- ja koulutusjärjestelmä on kuitenkin menettänyt itsestään selvät rajansa ja erillisen arvopohjaisen kasvatustehtävän oikeutus on tullut kyseenalaiseksi. Voidaan sanoa, että kulttuurimme on pedagogisoitumassa; Perinteiset pedagogiset instituutiot menettävät konventionaalisia tehtäviään yhä enemmän muille elämän alueille. Kodin, koulun ja muiden kasvatusinstituutioiden ohella oppimista tapahtuu yhä enemmän formaalin koulun ulkopuolella esimerkiksi vapaa-aikana ja median välityksellä. (Holappa 2007, 66.)

Koulussa on ristiriita joukkomaisen toimintatavan ja yksilöllisyyttä korostavan ideologian välillä. Kasvatuksen traditioiden murtuminen tekee koulusta sosialisatioympäristönä epävarmemman ja että aikuisten auktoriteetin heikentyminen tuottaa hämmennystä niin oppilaille, opettajille kuin kotiväellekin. (Saukkonen 2003, 16.) Koulun odotetaan sopeutuvan muuttuvan yhteiskuntamme mukana, sillä koulutuksen yleiset ehdot kiinnittyvät yhteiskunnan ja sen koulutusjärjestelmien muutosprosesseihin (ks. esim. Sahlberg 1997, 18; Nummenmaa ja Virtanen 2002, 24). Launonen ja Pulkkinen (2004, 21–22) esittävät, että yhteiskunnan 2000-luvulla läpikäymän kulttuurisen murroksen seurauksena perinteiset uskomukset sivistyksen ydinalueista, kuten totuudesta, tiedosta, minuudesta, vallasta ja kielestä ovat tulleet kyseenalaisiksi.

Louis Althusserin (1984) ajatukset kouluinstituutiosta ideologisena valtiokoneistona asettavat väitteet kouluinstituution muutoksesta kiinnostavaan valoon. Althusserin mukaan koulutuksen ideologisella valtiokoneistolla on keskeinen asema ylitse muiden. Althusserin mielestä koulu on perinyt sen ideologisen tehtävän, jota kirkko toteutti kapitalismia edeltävässä tuotantotavassa. Koulu, niin kuin muutkin valtiokoneistot, palvelee kapitalististen tuotantosuhteiden uusintamista. Althusserin mukaan ideologiset valtiokoneistot soittavat yhteisessä konsertissaan samaa hallitsevan luokan ideologista partituuria. Tässä konsertissa johtavaa osaa vetää koulutus.

Koulutus tärkeimpänä ideologisena valtiokoneistona tekee meistä ideologisia subjekteja. Toimimalla ”oppilaina” ja ”opettajina” tunnustamme samalla kouluideologian ja asetumme sen toimivallan alaisiksi. Althusserin (1984 [1976], 110-113) mukaan koulu ideologisena valtiokoneistona juurruttaa kaikkien lasten mieliin yhteiskuntaluokkaan katsomatta:

hallitsevan ideologian vaippaan käärittyjä ”tietotaitoja” (äidinkieltä, laskentaa, luonnonhistoriaa, tieteitä, kirjallisuutta) tai yksinkertaisesti silkkaa hallitsevaa ideologiaa (moraalia, kansalaistaitoa, filosofiaa). [...] Mutta mikään muu ideologinen valtiokoneisto ei voi hyödyntää kaikkien kapitalistisen yhteiskuntamuodostuman lasten vuosia kestävä, pakollista (ja sitäpaitsi ilmaista) läsnäoloa viitenä tai kuutena päivänä viikossa, kahdeksan tuntia päivässä.

Kuten ideologiat yleensä, myös koulu esittää Althusserin (mt.) mukaan toimintansa ideologiasta vapaana ympäristönä. Althusserin mukaan esimerkiksi opettajat ovat sisäistäneet ideologian niin perusteellisesti, etteivät he edes osaa epäillä sitä työtä, jota heitä suurempi ja heidät lannistava järjestelmä heidät pakottaa tekemään. Opettajien uurastus on omiaan ylläpitämään kouluideologian merkitystä nykyihmiselle yhtä ”luonnollisena” ja ”hyvää tekemänä” kuin mitä kirkko oli ihmisille muutama sata vuosi sitten. Siten koulussa opitaan tietotaitoja ja moraalii- ja käyttäytymissääntöjä, jotka vaativat kunnioittamaan vallitsevaa yhteiskunnallis-teknistä työnjakoa ja suojaavat siten luokkavaltaan perustuvaa järjestystä.

Toisin sanoen: koulu (joskin myös muut valtiolliset laitokset kuten kirkko ja muut koneistot kuten armeija) opettaa ”tietotaitoja”, mutta muodoissa, jotka varmistavat riippuvuuden vallitsevasta ideologiasta tai sen ”käytäntöjen” hallitsemisen.” (Althusser 1984, 90–91.)

Koulussa ideologia kutsuu subjekteja vetoamalla oppilaiden toimijuuteen ja näennäiseen toiminnan vapauteen. Samaan aikaan ideologia rajoittaa toimijoiden

vapautta koulun käytännöillä ja rutiininomaisilla seikoilla. Ideologia näkyy konkreettisesti performatiivisuudessa: toistamalla tiettyjä oppilaan tai opettajan performatiiveja toimijat toimivat ideologian viitoittamalla tavalla, vaikka kuvittelevat toimivansa vapaasti oman tahtonsa mukaan. Tämä on yleinen uusliberalistinen subjektiksi kutsumisen mekanismi, jossa subjektia puhutellaan vapaana toimijana, mutta rajataan samalla häntä kapitalistisen tehtävänannon puitteisiin (Ojajärvi 2008, 138).

Louis Althusserin 1950-luvulla esittämiä ajatuksia on kritisoitu erityisesti siitä, että hän näkee ideologian liian pakottavana rakenteena, jossa ihmiselle ei jää minkäänlaisia vaihtoehtoja taistella ideologian kutsuhuutoa vastaan (Seppänen 2005, 46). Samalla kun ideologia toimii performatiivisuuden kautta, performatiivisuus myös tarjoaa toimijoille mahdollisuuden vastustaa hallitsevaa ideologiaa. Performatiivisuuteen kuuluva toisin toistamisen mahdollisuus tarjoaa toimijoille keinon toimia ideologisten odotusten vastaisesti. (Vrt. Butler 2006.)

Myös tässäkin tutkielmassa siteerattu, jälkistrukturalismia edustava, Michel Foucault haastaa Althusserin esittämällä vallan rakentuvan aina alhaalta käsin, päinvastoin kuin Althusserin ylhäältä rakentuva ideologia. Foucaultin mukaan se, mikä näyttäytyy ideologiana, on itse asiassa aina vallan tuottamaa eikä valtaa siten voi redusoida ideologiaan. Ideologian sijaan Foucault puhuukin vallan tuottamasta hegemoniasta. (Ks. Rehmann 2007.) Eroavaisuuksista huolimatta Foucault ja Althusser voivat perustellusti esiintyä tässä tutkielmassa rinta rinnan, koska heidän ajattelussaan voi nähdä myös merkittävää yhteneväisyyttä: Althusserin ideologisten valtiokoneistojen vastineita ovat Foucaultin ajattelussa mikrovallan tasolla toimivat kurinpidolliset menettelytavat (Foucault 1975).

2.4 Yhteenveto

Poikkitieteellisen luonteensa mukaisesti tutkielmani teoreettinen viitekehys on saanut vaikutteita monista tutkimusperinteistä. Tutkielmani keskeisiä teoreettisia työkaluja ovat performatiivisuuden, toimijuuden ja ideologian käsitteet. Monet performanssit (kuten 3D-elokuvat) vaativat oikeanlaiset silmälasit avautuakseen yleisölleen. Esitän

seuraavaksi yhteenvedonomaisesti, minkälaiset ovat tutkielmani teoreettiset lukulasit, eli miten valitsemiani teoreettisia työkaluja tutkielmassani käytän.

Kuten olen toistuvasti tuonut esiin, tutkielmani paksuimman punaisen langan muodostaa performatiivisuuden käsite. Käsitän tutkielmassani performatiivisuuden *kaavamaiseksi, toistuvaksi, symboliseksi ja rituaaleja muistuttavaksi toiminnaksi*. Performatiivisuuden käsitteen avulla on mahdollista nähdä, miten toimijat ylläpitävät systemaattisesti tiettyjä sosiaalisia järjestyksiä, kuten hallitsevaa ideologiaa (Althusser 1984). Althusserin teorian (1984) merkitys tutkielmassani liittyy tavoitteeseen tarkastella koulun toimijuuksien rakentumista yhteiskuntatieteellisen lapsuustutkimuksen perinteen (vrt. Qvortrup, Corsaro ja Honig 2009; James ja Prout 2007) mukaisesti suhteissa laajempiin sosiaalisiin, kulttuurisiin ja yhteiskunnallisiin järjestyksiin, kuten ideologiaan. Althusserin (mt.) ideologiateorian avulla tutkielmassa on mahdollista saavuttaa entistä syvällisempää ymmärrystä toimijuuden ja yhteisöllisyyden performatiivisen rakentumisen reunaehdoista koululuokassa.

Käsitän tutkielmassani toimijuuden rakentuvan performatiivisessa toiminnassa, joka on luonteeltaan ruumiillista (Butler 2006) ja saa merkityksensä suhteissa sosiaaliseen valtaan (Gresalfi et. al. 2009; Alexander 2006). Otan tutkielmassani kantaa käsitykseen toimijuudesta esittämällä, että toimijuus olisi syytä nähdä ideaalin sijaan kaikkien inhimillisten toimijoiden toiminnan kompetenssina (vrt. Gresalfi et. al. 2009), joka ei itsessään ole arvolutautunutta, hyvää tai pahaa.

Vaikka tutkielmani keskeisin käsite on performatiivisuus, on performatiivisuuden ja sen määritelmässäkin esiintyvän rituaalin välistä suhdetta syytä tässä yhteydessä pohtia lyhyesti. Performatiivisuuden ja rituaalien välisestä suhteesta on tässäkin tutkielmassa esitetty erilaisia näkemyksiä: esimerkiksi Alexanderin (2006) mukaan performatiivisuus vastaa nykypäivän ihmisten symbolisen kommunikation kaipuuseen, johon ennen vastasivat perinteiset, kaikkien lähes samalla tavalla suorittamat rituaalit. Toisesta näkökulmasta (ks. Quantz ja Magolda 1997; Rothenbuhler 1998) sosiaalista todellisuutta voidaan tarkastella rituaalimetaforan kautta, jolloin huomio tullaan itse asiassa kiinnittäneeksi juuri sosiaalisen toiminnan performatiivisiin puoliin.

Performatiivisuudesta puhuttaessa rituaalin käsite nousee esiin myös siksi, että samaan yhteisöön kuuluvien toimijoiden performatiivisessa toiminnassa muotoutuu rituaaleja lähes väistämättä. Vaikka tutkielman tärkein teoreettinen työkalu on performatiivisuuden käsite, on huomion arvoista panna merkille, että tarkasteltaessa yhteisöllisyyden saamia muotoja luokkapäiväkirjoissa tullaan samalla itse asiassa ohimennen tarkastelleeksi myös luokan toimijoita yhteen liittäviä rituaaleja. Toimijoiden välisissä suhteissa muodostuvan yhteisöllisyyden rakentumisessa on performatiivisessa toiminnassa muodostuvilla rituaaleilla voimakas yhteisöä vahvistava, hajottava tai uudelleen järjestävä voima (ks. esim. Durkheim 1980; Turner 2007; Sumiala 2010).

Viimeinen huomio koskien rituaalien ja performatiivisuuden välistä suhdetta tutkielmassani liittyy viestinnän tutkimusperinteeseen, jossa on jo pitkään tarkasteltu viestintää rituaalimetaphoran kautta: kun viestintä nähdään rituaalina, ajatellaan viestinnässä olevan ensisijaisesti kyse yhteisyyden tuottamisesta, jakamisesta ja ylläpitämisestä (Carey 1994 [1975]). Rituaalisesta näkökulmasta viestinnän tehtävänä on ennen kaikkea yhteisön ylläpitäminen ajassa eikä esimerkiksi sanomien välittäminen ja levittäminen tilassa (mt., 85). Rituaalisesta näkökulmasta huomio kiinnittyy samanlaisena toistuviin ja kiertäviin viestinnän sisältöihin ja niiden esitysmuotoihin (Pietilä 2005, 290). Tässä tutkielmassa performatiivisuuteen liittyvän symbolisen kommunikaation tarkastelu kiinnittyy juuri ”viestintä rituaalina” -metaforan mukaiseen perinteeseen.

3 Menetelmä

3.1 Etnografia

Menetelmä, jolla aineistoni on kerätty, edustaa lapsinäkökulmaista tutkimusta ja pyrkimystä kehittää erityisesti lasten ja lasten kanssa tutkimiseen soveltuvia tutkimuskäytäntöjä (Karlsson 2011, 79). Jos tutkijan lapsikäsitteeseen sisältyy ajatus lapsista toimijoina erilaisissa sosiaalisissa ympäristöissä, on käsityksen heijastuttava myös tapaan lähestyä lapsia ja ottaa heidät mukaan tutkimukseen (Strandell 2010, 96).

Kaskisaari (2000, 33) toteaa, että niin sanotun emansipatorisen eli valtauttavan tutkimusotteen taustalla on ajatus siitä, että yhteiskunnassa on ryhmiä, joilla ei ole pääsyä valtaan. Lapset ovat esimerkki tällaisesta marginaalisesta ryhmästä, jonka tulisi tutkimuksessa saada puhua puolestaan. Emansipatorisen tutkimusotteen taustalla on ajatus, että siinä vapautetaan tietoa, joka muuten jäisi pimentoon. Ajatuksena on, että kokemukset ovat arvokkaita itsessään ja kokija itse, eli tutkimuksen kohde, on paras ihminen kertomaan omista kokemuksistaan. Luokkapäiväkirja-aineiston tuottamisen taustalla on juuri Kaskisaaren (mt.) kuvaama ajatus lasten äänen kuulemisesta ja heidän valtauttamisestaan oman elämänsä asiantuntijoiksi ja tutkimusaineiston tuottajiksi.

Etnografialla on pitkät perinteet erityisesti antropologiassa mutta myös kasvatus- ja yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa. Kasvatustieteen alalla luokkahuoneen tutkiminen etnografian keinoin yleistyi Yhdysvalloissa 1920–1940-luvuilla ja myöhemmin Suomessa 1960-luvulla. (Hirsjärvi et. al. 2009, 213.) Paloniemen ja Collinin (2010, 204) mukaan etnografinen tutkimusote soveltuukin erityisesti erilaisten yhteisöjen toiminnan, sosiaalisen vuorovaikutuksen ja toimintakulttuurin tutkimiseen. Etnografian tarkoituksena on kuvata, mitä toimintaympäristössä tapahtuu ja miten niissä toimivat ihmiset näkevät ja tulkitsevat oman ja muiden samassa yhteisössä toimivien ihmisten toiminnan. Etnografiaa käytetään tyypillisesti silloin, kun halutaan tutkia ja jäsentää tavalliselta ja arkiselta vaikuttavaa toimintaa. (Mt., 204–205.) Perinteisesti etnografit ovat keskittyneet vieraiden kulttuureiden tutkimiseen, mihin sanan ”*etnografia*” etymologiakin viittaa (Salo 1999, 15).

Hammersley ja Atkinson (2007, 3) esittelevät etnografisen tutkimuksen viisi tunnuspiirrettä. Ensinnäkin etnografisessa tutkimuksessa tutkittavaa ihmistä tai ihmisryhmää havainnoidaan sen luonnollisissa yhteyksissä. Toiseksi etnografinen tutkimusaineisto koostuu usein monista aineistoista, yleensä kenttäpäiväkirjoista ja haastatteluista. Kolmanneksi tutkimusaineiston kerääminen on strukturoimatonta kahdessakin mielessä: aineiston keräämisessä ei noudateta ennalta määritettyä jäsenystä ja aineiston tulkinnassa käytetyt luokat nousevat tutkimusaineistosta itsestään. Neljänneksi etnografinen tutkimus on tyypillisesti tapaustutkimusta, jossa yhtä yhteisöä tutkimalla pyritään saamaan syvällistä tietoa kohteesta. Lopuksi etnografisen tutkimusaineiston tulkitseminen edellyttää Hammersleyn ja Atkinsonin (mt.) mukaan ihmisen toiminnan ja institutionaalisten käytäntöjen sekä niiden suhteen laajempien kontekstien ymmärtämistä.

Etnografia on erittäin suosittu koulutodellisuuden tutkimuksessa käytetty menetelmä. Leen (2001, 49) mukaan etnografia mahdollistaa muita menetelmiä paremmin lasten äänen kuulemisen ja antaa lasten tulla huomatuksi sosiaalisina toimijoina sekä itsenäisinä persoonina. Anna-Maija Poikkeus (2008, 129) esittää, että havainnointi on ainoa menetelmä, jonka avulla voidaan saada tietoa esimerkiksi niistä prosesseista, joissa lasten vuorovaikutussuhteet syntyvät. Poikkeuksen (mt.) mukaan iän karttuessa lapset tulevat yhä tietoisemmiksi tarkkailun kohteena olemisesta ja tarkkailijan vaikutus itseän voimistuu. Vaikka tutkijoina ovat toimineet luokan omat oppilaat, kysymykset siitä, miten oppilastoveritutkijoiden läsnäolo on vaikuttanut luokan toimintaan ja siinä ilmeneviin asioihin ovat paikallaan (ks. Paloniemi ja Collin 2010, 206).

Koska tutkimusaineiston tuottajina ovat toimineet yleensä kaksi (joskus jopa kolme) luokan oppilasta yhdessä, aineiston keruumenetelmä on lähellä kollektiivista etnografiaa, jossa kenttätyöskentelyyn osallistuu useita tutkijoita samanaikaisesti. Erona tyypilliseen kollektiiviseen etnografiaan luokkapäiväkirja-aineistossa on se, että oppilaat tuottivat yhdessä samaa luokka- eli kenttäpäiväkirjaa, kirjoittivat samaa tutkimusdokumenttia. Tyypillisemmin kollektiivisen etnografian tutkijat tekevät kukin omia muistiinpanojaan, omasta näkökulmastaan ja kenties hieman erilaisella fokuksella. (Vrt. Paloniemi ja Collin 2010.) Vaihtoehtoisesti menetelmää voisi myös kutsua Ulla-Maija Salon (1999, 15) tavoin sosioetnografiaksi.

Sanna Paloniemi ja Kaija Collin (2010, 216) kirjoittavat omasta kokemuksestaan toteuttaa kollektiivista etnografiaa sairaalassa ja toteavat eri tutkijoiden identifioituneen eri tavalla sairaalan eri toimijoihin. Ammattitutkijoina Paloniemen ja Collinin tutkimusryhmän päätös tutkimusryhmän jäsenten identifioitumisesta sairaalan eri toimijoihin oli tietoinen. Luokkapäiväkirja-aineiston kirjoittajina puolestaan toimivat oppilaat, joilla ei ole vastaavaa kriittistä ja reflektiivistä suhtautumista aineiston tuottamiseen. Siksi etnografeina toimineiden oppilaiden havainnointia on suunnannut oppilaiden oma, luultavasti tiedostamaton identifioituminen tiettyihin luokan toimijoihin, ja vastaavasti eronteko toisiin.

Lasten itsensä tuottamien etnografioiden tutkimus on ollut sosiaalitieteissä marginaalista. Kasvatustieteessä esimerkiksi Ivanič (2004) on kirjoittanut lasten itsensä toteuttaman etnografian mahdollisuuksista kielen oppimisen yhteydessä. Sen sijaan lasten omia satuja (ks. esim. Karlsson 2005) on tutkittu narratiivisin menetelmin runsaasti. Lapset etnografeina -tutkimushanke onkin herättänyt kiinnostusta muun muassa Virossa, jossa samalla idealla toimivia tutkimusprojekteja on jo käynnistetty (suullinen tiedonanto Hohti, Helsinki 11.5.2011).

3.2 Laadullinen lähiluku

Pyrkimys aineistolähtöisyyteen ja esittämäni teoreettiset, performatiiviset lukulasit asettuvat tutkielmassa jännitteeseen suhteeseen keskenään. Aineistolähtöisyys näkyy tutkielmassa pyrkimyksenä tavoittaa oppilaiden kokema koulutodellisuus sellaisena kuin he sen itse ovat luokkapäiväkirjoissaan kuvanneet. Toisaalta olen edellä suhteellisen tarkasti määritellyt, mitä käsitän toimijuuden ja yhteisöllisyyden performatiivisella rakentumisella. Ristiriita näiden kahden orientaation välillä ei nähdäkseni kuitenkaan ole ylitsepääsemätön, koska toimijuuden rakentumisen performatiivinen tapa ei vielä kerro, minkälaisia muotoja toimijuus saa. Tärkein seuraus performatiivisen orientaation omaksumisesta on, että se ohjaa aineiston analyysia painottamaan oppilaiden kuvaamassa kouluarjessa toistuvaa, kaavamaista ja symbolista toimintaa yksittäisten – vaikkakin tärkeiden – esitysten sijaan.

Voidaan oikeastaan perustellusti kysyä, onko sellainen ”minän” esitys (vrt. Goffman 1971), eli suhteellisen vakiintunut toimijuuden muoto, johon ei liity lainkaan performatiivisia piirteitä, ylipäätään mahdollinen? Kokemus ”minän” olemassaolosta edellyttää jonkin asteista ”minän” esitysten jatkuvuutta ja luottamusta siihen, että ”minä” pysyy edes jokseenkin samana vaikka elämän näyttämöt vaihtelevatkin kodista kouluun – ja mitä erilaisimpiin elämämpiireihin.

Aikaisemman tutkimustiedon ja luokkapäiväkirja-aineiston välinen suhde tutkielmassani voidaankin käsittää vuorovaikutteisena: uskon aineistoni tuottavan uutta tietoa tarkasteltavana olevasta ilmiöstä mutta samalla kiinnostukseni tärkeäksi olettamini seikkoihin suuntautuu jossain määrin tiettyjen teoreettisten olettamusten tai johtoaajatusten mukaisesti. (Ks. Kiviniemi 2010, 74.) Eskola ja Suoranta (2008, 151–152) toteavatkin, että ajatus puhtaasti aineistolähtöisestä tutkimuksesta on mahdoton, mutta siitä huolimatta aineiston tulee antaa tilaisuus ikään kuin puhua ”omaa kieltään”.

Olen analysoinut aineistoani laadullisen tutkimuksen perinteen mukaisesti suhteellisen vapaasti, ilman yhtä tiettyä analyysikehikkoa tai -runkoa laadullisen lähiluvun menetelmän mukaisesti. Laadullisen lähiluvun vapaa periaate ei kuitenkaan tarkoita, ettenkö olisi pyrkinyt analyysissäni mahdollisimman suureen järjestelmällisyyteen ja systemaattisuuteen. Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2009, 93) esittelevät, laadullisen aineiston analyysia voi tehdä esimerkiksi luokittelemalla, tyypittelemällä ja teemoittelemalla. Luokittelu tarkoittaa yksinkertaisesti aineiston järjestämistä: aineistosta voidaan esimerkiksi määritellä luokkia ja laskea, kuinka monta kertaa kukin luokka esiintyy aineistossa. Teemoittelulla tarkoitetaan laadullisen aineiston pureksimista ja ryhmittelyä erilaisten aihepiirien mukaan. Tyypittelyssä puolestaan on kyse aineiston luokittelemisesta tietyiksi tyypeiksi, joista voidaan esittää yleistys eli tyyppiesimerkki. Olen soveltanut analyysimenetelmiä vapaasti omiin tarkoituksiini soveltaen.

On myös muistettava, että laadullisessa tutkimuksessa analyysin ja tulkinnan ero on häilyvä. Kuitenkin karkeasti voidaan sanoa, että aineistoa on ensin analysoitava, eli eroteltava tutkimuksen asettelon kannalta olennainen aines ja järjestettävä aineisto muotoon, josta tutkijan sitten on mahdollista tehdä tulkintojaan. (Eskola ja Suoranta

2008, 150.) Aineiston analyysissä on tärkeää muistaa Denzinin (2001, 25) perään kuuluttama performatiivinen herkkyys, kun tietyssä performatiivisessa todellisuudessa konstruoitu tutkimusaineisto muokataan analyysiprosessin sekä tutkimuksen raportoinnin myötä uuteen performatiiviseen asuunsa.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija tekee tulkintoja aina omasta itsestään ja persoonastaan käsin. Jossain vaiheessa tutkimusta tutkija kohtaa oman subjektiivisen perspektiivin laajentamisen mahdollisuuksia koskevat rajat. Tutkijan onkin aineiston analyysissä jatkuvasti kiinnitettävä huomiota siihen, ettei hän tule tulkinneeksi toisen puhetta omien lähtökohtiensa mukaisesti. (Laine 2010, 34.)

4 Aineisto

Tutkimusaineistonani ovat erään pääkaupunkiseudun peruskoulun neljännen luokan oppilaiden maaliskuusta joulukuuhun vuonna 2010 kirjoittamat, yhteensä 52, luokkapäiväkirjaa. Aineisto on osa väitöskirjatutkija Riikka Hohdin Lapset etnografeina -nimistä tutkimushanketta, jonka tarkoituksena on kehittää lapsinäkökulmaisia tutkimusmenetelmiä antamalla lasten kertoa elämästään ja kokemastaan vapaasti, ilman etukäteen tehtyä rajausta.

Lapset etnografeina -tutkimushankkeen idea oli hankkia tietoa lasten elämästä antamalla oppilaiden toimia etnografisina tutkijoina, eli *päiväkirjureina*, kuten oppilaat itse omaa rooliaan etnografisina kenttätutkijoina kutsuvat. Luokkapäiväkirjan kirjoittajina toimi aina kaksi oppilasta kerrallaan, yhden koulupäivän ajan. Päiväkirjureilla ei ollut tehtävänsä aikana mitään muita velvollisuuksia. Päiväkirjureille oli varattu oma työskentelytila ja heillä oli käytössään kannettava tietokone, paperia ja kyniä. Tutkija kertoi ennen luokkapäiväkirjatoiminnan aloittamista oppilaille, että toiminnan tarkoituksena on hankkia tietoa lasten elämästä ja erilaisista ympäristöistä, kuten luokkahuoneesta.

Päiväkirjurien ohjeet olivat seuraavat:

Tarkastelkaa ympäristöänne (esim. luokkahuonetta) niin tarkasti kuin osaatte. Mitä siinä on? Mitä siellä tapahtuu? Kirjoittakaa havainnot tietokoneelle. Voitte kirjoittaa myös omia ajatuksianne tai tarinoitanne. Voitte myös piirtää kuvia tai sarjakuvia.

Luokan opettajan mukaan päiväkirjatoiminta herätti paljon innostusta oppilaiden keskuudessa. Kirjurina toimiminen oli vapaaehtoista ja yhtä lukuun ottamatta kaikki luokan oppilaat halusivat aktiivisesti osallistua etnografisen luokkapäiväkirjan kirjoittamiseen. Luokkapäiväkirjat tulostettiin säännöllisin väliajoin luokan seinälle kaikkien nähtäväksi ja opettaja myös käsitteli niitä yhdessä oppilaiden kanssa.

Tutkimushankkeen aikana luokassa oli yhteensä 30 oppilasta, 12 tyttöä ja 18 poikaa. Luokalla ei ollut yhtään maahanmuuttajataustaista oppilasta tutkimusaineiston keruun aikana. Luokan oman opettajan lisäksi luokalla oli syksyllä oma vakituinen sijaisopettaja, joka opetti luokkaa noin yhtenä päivänä viikossa.

Ennen analyysin aloittamista luokkapäiväkirja-aineisto anonymisoitiin poistamalla niin sanotut suorat tunnisteet aineistosta. Luokkapäiväkirjojen kohdalla tämä tarkoitti ennen kaikkea henkilönimien ja muiden erisnimien, kuten koulun ja asuinalueen, muuttamista pseudonyymeiksi eli peitenimiksi. Peitenimien käyttö säilyttää aineiston sisäisen koherenssin paremmin kuin nimien poistaminen kokonaan. Lisäksi aineisto oli käytävä huolellisesti läpi, ja poistaa mahdolliset arkaluonteiset asiat sekä varmistua siitä, ettei ketään tutkimukseen osallistuneista ole mahdollista jälkikäteen tunnistaa.

Anonymisoinnissa tavoitteena oli säilyttää aineisto mahdollisimman vähäisin muutoksin. (Kuula 2006, 214–215, 219.)

Oppilaiden tekemien päiväkirjajakirjoitusten lisäksi aineistossa on muutamia luokan opettajan omia lyhyitä reflektointeja ja kommentteja lasten kirjoituksiin. Olen rajannut opettajan reflektoinnit tutkimusaineistoni ulkopuolelle, koska olen kiinnostunut koulutodellisuudesta nimenomaan oppilaiden kuvailemana ja kokemana. Rajaukseni vastaa tutkimusaineiston tuottamisessa vaikuttanutta pyrkimystä kehittää tutkimuskäytäntöjä, joiden avulla saadaan tietoa lasten maailmoista heidän näkökulmastaan käsin. Strandellin (2010, 96) mukaan Suomessa ollaan kaukana tilanteesta, jossa lasten osallistumisen periaate otettaisiin rutiininomaisesti huomioon tutkimusta suunniteltaessa ja lauseet lasten osallistamisesta jäävät usein kauniiksi ajatuksiksi, jotka eivät konkretisoidu tutkimuksessa. Strandellin (mt., 104) mukaan Suomessa edelleen vallitseva ajattelutapa pitää lapsia haavoittuvaisina ja erityistä suojelua vaativina. Toisaalta Strandell (mt., 95) myöntää, että lasten suojelun ja osallistumisen periaatteita on vaikea yhdistää ja että lasten suojelu tarkoittaa usein lasten osallistumismahdollisuuksien kaventumista. Myös lakiin sisältyy sama ristiriita; Lapsilla on perustuslain mukaan oikeus tulla kohdelluiksi tasa-arvoisina yksilöinä ja saada vaikuttaa heitä koskeviin asioihin. Toisaalta huoltajan lapsenhoitolaisissa on säädetty huoltajan oikeudesta päättää lapsia (alle 18-vuotiaita) koskevista asioista lapsen puolesta. Tämä tutkielma on pyrkimys vastata tähän haasteeseen ja tutkia kouluinstituutiota ja sen toimijoita oppilaiden itsensä näkökulmasta.

5 Aineiston analyysi

Kaarlo Laineen (2000, 23) tapa ymmärtää omaa oppituntikirjoituksista koostuvaa tutkimusaineistoaan on lähellä omaani: Laineen tavoin käsitän luokkapäiväkirjat tarinoiksi, joissa kohtaavat koulun institutionaalinen järjestys ja nuorten kokemusmaailma. Laine (mt., 23–24) toteaa, että vaikka oppilaat löisivät tarinansa välillä niin sanotusti läskiksi, kertomukseen tarttuu aina jotain kirjoittajan tai kirjoittajien merkitysmaailmoista.

Luokkapäiväkirjojen perusteella luokkahuone näyttäytyy jännitteisenä toimintakenttänä, jossa tapahtuu koko ajan neuvottelua toimijuudesta ja luokan yleisistä toimintaehdoista. Luokan toimintakulttuuri voi vaikuttaa aineiston ensilukeman perusteella kaottiselta ja jopa anarkistiselta. Oppilaiden kirjaamat havainnot eivät useinkaan muodosta ehyitä kertomuksia, päinvastoin luokkapäiväkirjoissa esiintyy lukuisia rinnakkain kulkevia ja kehittyviä tarinoita. Ongelmat ja tapahtumat eivät yleensä ehdi ratketa tai päättyä kun jo ilmenee uusia. Päiväkirjojen muodostamisessa tarinoissa ei ole suuria kohokohtia vaan pikemminkin lukuisia minikliimakseja. Näennäisestä anarkiasta huolimatta päiväkirjamerkinnoissa toistuvat tietyt performatiivit, joita tarkastelemalla luokan toiminta saa arkiset raaminsa.

Aloitin analyysini lukemalla aineistoani ilman eksplisiittisiä ennakko-odotuksia tai tutkimushypoteeseja. Pyrin lukemaan aineistoa vapaasti assosioiden ja pääsemään sisälle siihen todellisuuteen, jonka lapset kirjoituksissaan piirtävät esiin. Analyysissa haasteeksi muodostui se, että lasten kerronta näyttäytyy aikuisen silmiin aluksi katkonaiselta ja poukkoilevalta. Aineistoa lukiessani huomasin kuitenkin pian, että kaikki oppilaiden havainnot liittyvät kolmeen erilaiseen teemaan: (1) Oppilaat kuvailevat päiväkirjoissa paljon varsinaista opetusta, jonka ympärille muodostuu aivan omansalainen performatiivinen todellisuus. (2) Vähintään yhtä mielenkiintoista on päiväkirjurien mielestä ollut luokkatovereiden keskinäisen velmuilun ja pulpeteissa kiehnäämisen kuvaaminen. (3) Kolmanneksi kaikki päiväkirjoissa kuvailtu toiminta saa merkityksensä sen mukaan, että toiminta tapahtuu erityisessä institutionaalisessa ympäristössä ja fyysisessä paikassa, koulussa.

Ensimmäisen päiväkirjamerkinnät on kirjoitettu kevättalvella 2010, maaliskuun alussa, ja viimeiset joulukuun lomallelähtötunnelmissa. Päiväkirjojen tyyli muuttuu ajan kuluessa ja tutkimuksen edetessä hieman: päiväkirjurit kiinnittävät aluksi enemmän huomiotaan formaaliin kouluun ja viralliseen toimintakulttuuriin, mutta mitä pidemmälle ajallisesti aineistossa tullaan, sitä enemmän kirjurien huomio keskittyy epävirallisen koulun alueella tapahtuvaan toimintaan ja siis muun kuin opetuksen kuvailemiseen.

Nämä kolme teemaa, virallinen, epävirallinen ja fyysinen koulu, vastaavat Tuula Gordonin ja hänen tutkimusryhmänsä (Gordon et. al. 1999; Gordon 2001; Gordon ja Lahelma 2003) käsitystä koulun rinnakkaisista ja sisäkkäisistä todellisuuksista. Gordon ja kumppanit (mt.) esittävät, että koulu on moniulotteinen sosiaalinen konstruktio, jonka sisällä voi ajatella vallitsevan useita rinnakkaisia ja sisäkkäisiä, mutta analyttisesti eroteltavissa olevia sosiaalisia todellisuksia. Virallinen koulu pitää sisällään koulujen opetussuunnitelmat, oppimateriaalit, opetusmenetelmät ja oppituntien opetus- ja oppimistehtäviin liittyvän vuorovaikutuksen, koulun säännöt ja viralliset hierarkiat. Epävirallisen koulun käsite viittaa opetukseen kuulumattomaan vuorovaikutukseen koulussa, epävirallisiin hierarkioihin sekä sääntöihin liittyviin tulkintoihin ja sovellutuksiin. Fyysinen koulu viittaa kouluun materiaalisena ympäristönä, johon kuuluvat aika, tila ja ruumiillisuus. (Mt.) Virallinen, epävirallinen ja fyysinen koulu ovat toisiinsa kietoutuneita, mutta niiden analyttinen erottelu mahdollistaa koulujen käytäntöjen monimuotoisen tarkastelun.

Analyysini jaottelua viralliseen, epäviralliseen ja fyysiseen kouluun tukee myös Jeffrey C. Alexanderin (2006) performatiivisuuden teoria, sillä Alexanderin teorian performatiivien elementit kietoutuvat kolmijakoon luontevasti: virallinen kouluinstituutio edustaa sosiaalista valtaa, fyysiseen kouluun sisältyvät symbolisen tuotannon välineet ja performatiivinen näyttämölle pano tapahtuu kaikkien kolmen koulutodellisuuden risteyksessä. Noudattelen analyysissäni kolmijakoa, mutta pyrin siitä huolimatta tarkastelemaan aineistoani avoimesti ja näkemään siinä myös sellaisia havaintoja, jotka asettuvat mahdollisesti tämän kolmijaon ulkopuolelle.

5.1 Virallinen koulu

5.1.1 Virallinen koulu on itsestään selvä

Virallisen koulun tapahtumat ovat yllätyksettömiä ja ennustettavia, ne toistavat päivästä toiseen samaa vakiintunutta, performatiivista kaavaansa. Välillä arjen rutiinin rikkovat yllättävät tapahtumat, mutta suurimman osan aikaa sekä oppilaat että opettaja ovat tietoisia siitä, mitä seuraavaksi tulee tapahtumaan.

Luokkapäiväkirjoissa luokka on lähes aina toiminnan näyttämö, tila jossa kokemukset rakentuvat. Myös Laineen (2000, 32) tutkimuksen oppituntipäiväkirjoissa luokkahuone muodostui itsestään selvästi kirjoitusten tilalliseksi viitekohdaksi muodostaen kokemuksellisen kehyksen, jonka oppilaat edellyttävät automaattisesti oppitunnin paikaksi. Performatiivin näyttämön, luokkahuoneen olemassaolo ei kuitenkaan itsessään merkitse siirtymistä virallisen koulun alueelle.

Tyypillisesti luokkapäiväkirjojen ensimmäinen merkintä on huomio opettajan saapumisesta luokkaan. Välittömästi huomion opettajan luokkaan astumisen perässä on aina jokin opetukseen tai opetustilanteeseen liittyvä tarkennus, kuten Railan ja Soljan kirjoituksessa:

Koulu alkoi ja ope tuli luokkaan. Aloitimme matematiikan tunnin, Ope sanoi stop-alueen. – Raila ja Solja 29.4.2010⁴

Opettajan luokkaan astuminen on performatiivi, jonka oppilaat tietävät merkitsevän oppitunnin alkua ja viralliseen kouluun ja opetukseen liittyvien vuorovaikutussääntöjen voimaan astumista. oppilaat ovat oppineet, että kun opettaja tulee luokkaan, alkaa opetus ja tehtävien teko, kun taas opettajan poistuminen luokasta merkitsee hengähdystä virallisen koulun säännöistä ja tarjoaa mahdollisuuden kavereiden kanssa pulisemiseen, kuten seuraavasta katkelmasta käy ilmi:

Anna lähti luokasta ja tietenkin kaikki rupesivat pulisemaan. – Solja ja Elviira 10.3.2010

⁴ Esitän aineistokatkelmat täsmälleen samassa muodossa, jossa oppilaat ovat ne luokkapäiväkirjoihinsa kirjoittaneet. Esitän aineistokatkelmat erottamalla ne muusta tekstistä sisennyksen ja *kursiivin* avulla.

Virallisen koulun toimintakulttuuriin siirrytään, kun opettaja ja oppilaat kohtaavat toisensa virallisen koulun performatiivisella näyttämöllä, eli koululuokassa. Itse koulussa oleminen on helppoa, koska koulu tarjoaa vahvat rakenteet ja selkeät odotukset (vrt. Turner 2007). Saukkosen (2003, 82) mukaan koulu onkin alakoululaisille jopa hätkähdyttävän itsestään selvä asia. Havainnoidessaan ja haastatellessaan alakoululaisia Saukkonen (mt.) on huomannut, että oppilaat pitävät yksinkertaisesti ”koulua kouluna” eikä siltä odoteta mitään uutta tai ihmeellistä. Saukkosen (mt., 86) mukaan itsestään selvät käsitykset oikeasta koulusta periytyvät vanhemmilta lapsille, vanhemmilta sisaruksilta ja leikkikavereilta nuoremmille ja muokkaavat siten oppilaiden koulua koskevia odotushorisontteja. Koulu useammin vahvistaa kuin rikkoo näitä käsityksiä ja niinpä oppilaille muodostuu jo hyvin varhain varma ja varsin yksioikoinen kuva koulutyöstä. Koulu muodostaa arkisen ja turvallisen toimintaympäristön, jonka säännönmukaisuuksista suurin osa selviytyy ilman sen suurempia henkisiä ponnisteluja.

Koulun koettu itsestään selvyys paistaa läpi myös luokkapäiväkirjoista. Oppilaat kertovat tunnin tai päivän eri tapahtumista usein vain puolella lauseella, mikä riittää hyvin kuvailemaan taas yhden tunnin tai koulupäivän muiden joukossa. Lukuisten koulurutiinien itsestään selyydestä kertoo myös se, etteivät oppilaat selosta, mitä tarkoittavat esimerkiksi ”garage band”, ”hartaus” tai ”lava on vapaa”. Samat rutiinit toistuvat päivästä toiseen ilman, että niiden suorittamiseen tarvitsee erikseen keskittyä. Seuraavissa päiväkirjaesimerkeissä toiminnan vääjämättömyys tulee hyvin esiin kirjoittajien tavassa ilmaista sitä, miten eri tapahtumat vain ”tulevat” eteen:

Nyt tuli Ruokailu [...] Nyt tuli päässälaskuja. – Ruut ja Lea 8.4.2010

Myös koululle tyypillinen tapa organisoida toimintaa erilaisiin ryhmiin vaikuttaa oppilaiden kirjoituksissa luonnolliselta ja itsestään selvältä. Oppilaiden koulupäivät jäsentyvät erilaisista ryhmäjäsennyksistä ja suhteista muihin oppilaisiin. Koulussa oppilaat kuuluvat erilaisiin ryhmiin: on oma luokka, puoliryhmä, kieliryhmä, äidinkielen ryhmä, liikunnan ryhmä, rinnakkaisluokat, koko koulun oppilaat ja niin edelleen (vrt. Saukkonen 2003, 87). Koululapsuudessa ryhmäjäsennydet ja sosiaalinen identiteetti alkavatkin muodostua vähitellen yhä tärkeämmäksi. Yksilöidentiteetti määrittyy niiden persoonallisten ominaisuuksien mukaan, joka erottaa yksilön muista ihmisistä. Sosiaalisen identiteetin perusta puolestaan on tiettyihin ryhmiin

samaistumisessa. Kun sosiaalinen yhteenkuuluvuuden tunne vahvistuu ja sosiaalinen identiteetti vakiintuu, käsitys itsestä depersonalisoituu: ihmiset alkavat nähdä itsensä yhä enemmän ryhmäjäsenyyden ja sitä määrittävien seikkojen kautta kuin yksilöllisten ja itseä itsenäisenä yksilönä korostavien määreiden kautta. (Turner, Oakes, Haslam ja McGarty 1994.)

Luokkapäiväkirjoissa erilaiset ryhmäjäsenyydet ja sosiaaliset määrittelyt ovat suuressa osassa ja vilahtelevat tekstissä tiuhaan. Luokkapäiväkirjojen tyypillisin sosiaalinen määritelmä on jako oppilaisiin ja opettajaan. Oikeastaan jo pelkkä puhuminen ”oppilaista” ja ”opettajasta” kiinnittää huomion viralliseen kouluun (Gordon ja Lahelma 2003, 21). Institutionaaliset rooliperformatiivit ”oppilas” ja ”opettaja” ovat niin luonnollistuneita konstruktioita ja toimijapositioneja, että niiden jatkuva tuottamista toistuvissa ilmauksissa, puheessa ja toiminnassa on kenties vaikea huomata. oppilaan ja opettajan toimijaroolit ovat kuitenkin itsessään performatiiveja, joiden oikeanlainen tuottaminen ja toistaminen edellyttävät tiettyjen performatiivien hienovaraisten säännönmukaisuuksien hallintaa. Seuraava lainaus Patrikin ja Valton luokkapäiväkirjasta kuvaa koulun ihannetilannetta, jossa sekä opettaja että oppilaat ovat sisäistäneet institutionaalisen toimijaroolinsa ja noudattavat kuuliaisina performatiivista rooliaan:

Anna kertoi satua, oppilaat kuuntelivat rauhallisina. – Patrik ja Valto 6.4.2010

Kirsti Lempiäinen (2002, 21) kuvaa sosiologian teksteissä esiintyvää tarvetta rakentaa kansallisidentiteettiä käyttämällä sellaisia ilmauksia kuten ”me suomalaiset” tai ”meidän yhteiskuntamme”. Lempiäinen kutsuu näiden ilmausten kokonaisuutta performatiiviseksi vaatteeksi, ohjelmalliseksi yhteisöllisyydeksi, joka syntyy vetoamalla toistuvasti yhteen kansaan. Samalla tapaa oppilaat konstruoivat ”meitä oppilaita” ja ”meidän luokkaa” kirjoituksissaan aina uudestaan ja uudestaan. Austinilaisittain (1962) ymmärrettynä ilman toistoa ”oppilaan”, ”opettajan” tai ”kansallisuuden” idean ymmärtäminen tulisi mahdottomaksi. Samoin kuin kansallisuuden tuottaminen (Lempiäinen 2002, 22), myös oppilaana tai opettajana olemisen alkaa näyttäytyä tekemiseltä ilman tai ennen subjektia. oppilaan ja opettajan toimijapositioneja edeltävät toimijaa ja siten niiden tuottaminen koostuu performatiivisista teoista, jotka ovat olemassa ennen toimijaa, joka rakentuu muuntuvana teoissa ja niiden myötä (Butler 1990).

Koulun toiminta ja koulun toimijat näyttäytyvät luokkapäiväkirjojen valossa oppilaille hyvin itsestään selviltä. Arkinen toiminta ja sen sisältämät performatiivit toistuvat tutusti päivästä toiseen. Siten virallinen koulu muodostaa Turnerin (2007) käsittein *communitaksen*, joka sisältää suhteellisen vakiintuneen rakenteen, hierarkian ja toimintatavat. Virallisen koulun itsestään selvyys on suoraan tulkittavissa myös Althusserin (1984 [1976]) ajatusten valossa: koulun muodostama ideologinen valtiokoneisto toimii vääjäämättömänä ja huomaamattamme. Juuri itsestään selvyudessa ja kouluideologian luonnollisuudessa piilee ideologian valta – itsestään selvä on näkymätöntä ja näkymättömissä olevaa on vaikea vastustaa.

5.1.2 Virallisen koulun Opettaja

Päiväkirjurit havainnoivat luokan omaa opettajaa, Annaa sekä luokan vakituista sijaisopettajaa, Kirsiä luokkapäiväkirjoissaan paljon. Opettajaan liittyviä merkintöjä on aineistossa toiseksi eniten – vain luokan kahdeksantoista pojan toimintaa kuvaillaan luokkapäiväkirjoissa yhteensä enemmän.

Opettaja kuvataan aineistossa ennen kaikkea ohjeiden antajana ja kurin pitäjänä. Opettajan toimijuus näyttäytyy ennalta arvattavissa olevalta ja tutulta ja se asettuu päiväkirjojen valossa hyvin voimakkaasti virallisen koulun alueelle, opettajan profession toteuttamiseen vakiintuneiden ”opettajaperformatiivien” kautta. Opettajan persoonaan, mieltymyksiin tai henkilökohtaiseen elämään liittyvät merkinnät loistavat luokkapäiväkirjoissa poissaolollaan lähes tyystin. Tutkielmassani Opettaja isolla O-kirjaimella kirjoitettuna edustaa virallista opettajaa, jonka ensisijainen tehtävä on opetussuunnitelmassa määrättyjen asioiden opettaminen. Vastaavasti käsitteellistän tutkimuksessani normatiivisten vaatimusten mukaisen virallisen koulun ihanneoppilaan Oppilaaksi isolla O-kirjaimella. Puhun tutkielmassani Opettajasta ja Oppilaasta isoilla alkukirjaimilla silloin, kun haluan erityisesti korostaa Opettajan ja Oppilaan toimijaperformatiiveja virallisen kouluideologian nimeäminä ihannesubjekteina, jotka uusintavat ideologista valtaa kouluinstituutiossa.

Vick ja Matrinez kirjoittavat opetuksen kehollisesta ja performatiivisesta luonteesta artikkelissaan *Teachers and Teaching: Subjectivity, performativity and the body* (2011). Vickin ja Matrinezin ajattelu perustuu Judith Butlerin käsityksiin toimijuuden performatiivisesta rakentumisesta. Kirjoittajien mukaan Opettajuus rakentuu ruumiillisissa teoissa ja toiminnoissa. Opettajan keho ei ole neutraali vaan se ilmentää muun muassa sukupuolta, ikää, rotua, sosiaaliluokkaa ja ammatillisuutta. Opettajan ruumiiseen liittyy myös yksilöllisempiä ja persoonallisempia attribuutteja, kuten tietynlainen kehon rakenne ja kävelytyyli. Tietyt keholliset ominaisuudet ja toimintatavat muodostavat yhdessä tyypillisen Opettajan ruumiillistuman. Siten Opettajan ruumis on voimakkaasti normalisoitu ja siihen kohdistuu useita vaatimuksia: esimerkiksi voimakkaat tuoksut, tatuoinnit ja lävistyksset eivät ole osa yleisesti hyväksyttyä Opettajaperformatiivia. (Vick ja Matrinez 2011, 183.)

Opettajuus rakentuu ja ilmenee tiettyjen toistettavien Opettajille tyypillisten ja tunnusomaisten tekojen kautta. Tietyt tunnistettavat Opettaja-teot toimivat yleisinä opetusperformatiivin merkitsijöinä. Samalla ne toimivat Opettajien ja oppilaiden valtaetäisyyden merkitsijöinä. Opettajan omaksumat asennot, eleet ja toimintatavat ovat osa olemassa olevaa yleismaailmallista Opettajan ”käytösrepertuaaria” tai ”käytöskoodistoa”, josta yksittäiset Opettajat lainaavat toimintakonventioita tarpeisiinsa. Tiettyjen asentojen ja toimintatapojen lainaaminen on tehokasta, koska niihin on kiinnittynyt erityisiä merkityksiä, jotka tekevät niistä kontekstissaan tunnistettavasti ”opettamista”. Opettajat opettavat tai ”esittävät opettamista” ruumiidensa kautta: Opettaja opettaa oppilaitaan tyypillisesti luokan edessä asennossa, jossa vasen käsi on kohotettuna oppilaita kohti kuin paimenella oikean käden osoittaessa liitutaalua kohti. Esimerkiksi tämä asento on tunnistettavissa opettamiseksi yksittäisestä Opettajasta riippumatta ja on siten yksi Opettajuuden rakentumisen performatiivi. (Vick ja Matrinez 2011, 186.)

Annan ja hänessä ilmenevän Opettajan ruumiillistuman fyysinen saapuminen luokkahuoneeseen tarkoittaa sitä, että virallisen koulun tapahtumat alkavat seurata toisiaan luonnollisina ja vääjäämättöminä. Usein päiväkirjurit kuvailevat toimintaa ja sen alkamista passiivissa, kuten Siiri ja Petri kirjoittaessaan ”*Nyt alkaa kässä*” (12.11.2010). Passiivi on subjektiton persoonamuoto, jossa aktiivista toimijaa ei ole. ”Kässä” eli käsitöitä tekevät Oppilaat, mutta aktiivinen toimijuuden ilmaisu on jätetty

päiväkirjamerkinnästä pois ja toiminnan alkamista kuvataan kuin itsestään tapahtuvana. Päivittäisen toimintasuunnitelman tekijänä ja siten toiminnan näkymättömänä liikkeelle panijan on kuitenkin Opettaja, joka määrittelee, milloin ”kässä alkaa”. Tämä käy ilmi esimerkiksi seuraavista päiväkirjamerkinnöistä:

Koulu päivä alkoi, Opettaja kirjoitti päiväjärjestyksen. – Petri ja Harri 3.3.2010

”Kässän alkamisen” on siis Opettaja määritellyn aamulla laatimassaan päiväjärjestyksessä. Päiväjärjestyksen kirjoittaminen on päivittäin toistuva performatiivi, jonka Opettaja suorittaa aina tiettyä performatiivista kaavaa noudattaen. Performatiivin vakiintuneesta muodosta kertoo se, että virhe performatiivin toistamisessa on kiinnittänyt kirjureiden huomion päätyen Patrikin ja Teijon kirjoitukseen:

Anna kirjoittaa päiväjärjestystä. [...] Anna teki päiväjärjestyksessä virheen. – Patrik ja Teijo 1.3.2010

Päiväjärjestyksen kirjoittaminen jokapäiväisenä rutiinina tarjoaa myös oppilaille mahdollisuuden koetella performatiivia ja sen symbolista valtaa vastaan:

Aluksi b-ryhmä teki aprilli pilan päiväjärjestyksen. – Tuntematon 1.4.2010

Aprillipäivän pila ei olisi mistään kotoisin, jos päiväjärjestys ei olisi vakiintunut osa luokan performatiivista arkea ja nimenomaan Opettajan repertuaariin kuuluva performatiivinen teko. Ilman totuttua muotoa ei performatiivin toistamista nurinkurisella tavalla voisi huomata. Aprillipäivän kepponen on osoitus siitä, miten oppilaat käyvät jatkuvaa, mutta erittäin hienovaraista neuvottelua Opettajan valta-asemaan nähden. Oppilaat ovat taitavia vallankäyttäjiä ilman, että Opettaja edes välttämättä tulee huomanneeksi joutuneensa oppilaiden vallankäytön kohteeksi. Elmo ja Ville kirjoittavat, että kerran päiväjärjestyksen teki luokan oma oppilas, Terhi:

Terhi kävi tekee päiväjärjestyksen. – Elmo ja Ville 4.10.2010

Aineiston perusteella ei voida varmuudella sanoa, kävikö Terhi kirjoittamassa päiväjärjestyksen taululle Opettajan pyynnöstä. Tulkitsen aineistoa kuitenkin niin ja siten antamalla oppilaan kirjoittaa päiväjärjestyksen Anna-opettaja myöntää Terhille toimijuutta alueella, jolla hän suurimman osan aikaa säilyttää langat omissa käsissään. Kuitenkin suurimman osan aikaa Opettaja itse näyttäytyy oppilaiden kuvauksissa ohjeiden, sääntöjen ja päätösten laatijana. Opettaja on eräänlainen luokan toiminnan keskushenkilö, koska hän määrittelee, mitä luokassa tehdään. Oppilaiden aloitteita vaikuttaa oppituntien kulkuun tai tehtävien tekemiseen ei aineistossa juuri löydy.

”Opettaja käskee – oppilaat tottelevat” asetelma on tuttu, turvallinen ja luonnollistunut

tapa toimia koulussa. Järjestyksen luonnollisuutta kuvaa seuraava merkintä Ruutin ja Lean päiväkirjasta:

Oppilaat hakevat matikan kirjojansa. Nyt tuli päässälaskuja. Anna kysyy laskuja.
– Ruut ja Lea 8.4.2010

”Nyt tuli päässälaskuja” on oivallinen kuvaus siitä, miten Opettajalta vaan ”tulee” tehtäviä, käskyjä, ohjeita, mitä milloinkin. Tällä kertaa päässälaskuja. Ihan kuin Oppilaat suhtautuisivat Opettajaan kuin lottoarvonnan koneeseen, josta tipahtelevat tehtävät ja käskyt on otettava kuuliaisesti vastaan, koska koneen toimintaan ei kuitenkaan ole mahdollista vaikuttaa. Merkintään liittyy myös toinen kiinnostava huomio, nimittäin itse ”päässälaskut”. Pelkästään päässälaskuista puhuminen aktivoi Oppilaiden mielissä ”päässälaskuperformatiivin” yleisen käsikirjoituksen: kirjat kiinni ja pulpettiin, Opettaja lukee ääneen laskuja, joita Oppilaat parhaansa mukaan ratkovat ilman laskimen tai kynän ja paperin avustusta, eli ”päässään”. Vaikka laskuja lasketaan kaikkialla maailmaa ”päässä”, kouluinstituutiossa päässälaskuilla on aivan omansa tehtävänsä – harjoitella ja testata laskutoimitusten automatisoitumista.

Myös seuraava havainto päiväkirjasta on osuva kuvaamaan Opettajan valta-asemaa toiminnan liikkeelle panijana:

Anna käynnistää pariporinan. – Petri ja Erno 9.4.2010

Kommentti on kiinnostava sikäli, että oppilaiden näkökulmasta Opettaja ”käynnistää” pariporinan vaikka tosi asiassa oppilaat itse ovat he, jotka ”porisevat” eli keskustelevat annetusta tehtävästä. Vaikuttaa siltä, että luokan Oppilaat ovat sisäistäneet Opettajan määräysvallan ja tuntuvat hyväksyvän, että Opettajalla on huomattavaa määräysvaltaa heidän omaan toimintaansa nähden.

Päiväkirjojen Opettajan ruumiiseen liittyvät merkinnät koskevat usein Opettajan liikkumista ja toimintaa, eivät suoraan Opettajan ruumiin attributteja tai asentoja. Kuten aikaisemmin viittasin, päiväjärjestyksen sekä muiden tehtävien ja ohjeiden kirjoittaminen taululle toistuu aineistossa useasti. Toisaalta myös Oppilaat käyvät taululla kirjoittamassa esimerkiksi matematiikan laskuja, joten taululle kirjoittamisen ruumiillinen performatiivi ei ole varattu ainoastaan Opettajalle. Opettajan liikkumista luokassa kuvaillaan tavalla, joka vahvistaa käsitystä Opettajasta toiminnan keskuksena. Foucault kirjoittaa teoksessaan *Tarkkailla ja rangaista* (1980, 196), että täydellisessä

kurinpitolaitoksessa vain yksi ainoa katse voi jatkuvasti nähdä kaiken. Anna-opettaja hallitsee katseellaan luokkaa tarkkaillessaan Oppilaidensa työskentelyä. Koululuokka on hallittavissa yhdellä katseella, Opettajan istuessa luokan edessä ja Oppilaiden katseiden ollessa nauiliintuneina Opettajaa kohden; Opettajan valvovalta silmältä ei siten jää mikään huomaamatta ja samalla Opettaja on keskus, johon kaikki katseet ovat kohdistuneet (vrt. Foucault 1980). Opettaja tehostaa valtaansa ja tarkkailuaan kiertelemällä luokassa varmistaen, että hänen valvova silmänsä huomaa joka asian, kuten ”täydellinen silmä”:

Anna kävelee koko ajan luokassa. – Senja ja Ruut 31.9.2010

Myös Oppilaiden liikkumista opettajanpöydän luokse kuvataan aineistossa usein, mikä vahvistaa käsitystä Opettajasta keskushenkilönä jota kohden liike luokassa suuntautuu. Oppilaat käyvät Opettajan luona tarkastuttamassa tehtäviään ja kysymään kysymyksiään:

Annan luokse on kamalan pitkä jono! Niin Harri menee jonoon. – Petri ja Harri 3.3.2010

Petri ja Harri kirjoituksessa partikkeli ”niin” vihjaa teon toistuvuudesta ja toiminnan performatiivisesta luonteesta. Se myös viittaa teon esittävään luonteeseen ja synnyttää mielikuvan Harrista kävelemässä teatraalisesti Opettajan luokse.

5.1.3 Virallisen koulun Oppilas

Koulun aloittaessaan lapset ovat Turnerin (2007) kuvailemassa liminaalisessa tilassa. Lapsen identiteetti on jo ehtinyt liikahtaa paikaltaan, kun hän on alkanut mieltää itsensä koululaiseksi. Koulun järjestykset ja säännöt ovat kuitenkin vielä vieraita ja uusia eikä oppilaana oleminen luonnistu itsestään selvästi ja heti. Nopeasti lapsista kuitenkin tulee oppilaita ja he saavuttavat uuden vakauden, koululaisen identiteetin, johon kuuluu joukko selkeästi määriteltyjä velvollisuuksia ja odotuksia. Gordon tutkimusryhmineen (Gordon et. al. 1999) ovat tutkineet tätä oppilaaksi tulemisen prosessia eli sitä, kuinka oppilaat oppivat, miten ”koulua ollaan”. Oppilaat oppivat nopeasti toimimaan kuten ”ammattitaitoinen” Oppilas, joka osaa välttää virheitä ja toimia kuten hänen kussakin tilanteessa odotetaan toimivan. Gordonin ja kumppanien (1999, 691) mukaan sääntöjen ja toimintaohjeiden banaalin toistamisen kautta Oppilaat oppivat koulun hierarkkiset suhteet, Opettajan auktoriteettiaseman rakentumisen sekä tilan ja

mahdollisuudet Oppilaiden omalle toimijuudelle. ”Ammattitaitoisena” Oppilaana toimiminen ja sen reunaehdoista neuvottelemine nousee keskeiseksi teemaksi aineistossani.

Oppilaan toimijuus koostuu monista keskenään ristiriitaisista vaatimuksista. Oppilailla on vaativa kaksoisrooli, jota he joutuvat ylläpitämään päivästä toiseen; Toisaalta Oppilaiden tulee onnistua toimimaan Opettajan ja koulun sääntöjen mukaan hyväksytyllä tavalla mutta samaan aikaan oppilaiden tulee täyttää lukuisten hiljaisten normien määrittämät, luokkatovereiden asettamat sosiaaliset vaatimukset (Pierce 2006). Viime kädessä Oppilaana toimiminen koostuukin taidosta tasapainoilla koulun vaatimusten ja normien ja luokkatovereiden ja muiden oppilaiden asettamien sosiaalisten vaatimusten ristipaineessa. Thompsonin (2010) mukaan oppilaat ovat varsin tietoisia siitä, että heihin kohdistuu useita vaatimuksia ja että nämä vaatimukset ovat usein ristiriidassa keskenään. Oppilaat arvioivat omaa performatiivisuuttaan suhteessa hierarkkisiin positiioihin, joihin he oppivat asettamaan itsensä koulutien alusta saakka. Oppilaat opetetaan jo varhain näkemään itsensä tietynlaisina, mikä edelleen ohjaa heitä toimimaan ennalta määritellyllä tavalla. (Thompson 2010, 428.) Tämä kaventaa toimijuuden saamia hyväksytyjä muotoja virallisen koulun sisällä.

Oppilaan toimijaposition kuuluvat performatiivit paljastuvat erityisesti niissä aineistoni kohdissa, joissa Oppilaat kirjoittavat luokkatovereidensa sääntöjenvastaisesta toiminnasta. Siten normatiivinen vaatimus hyvänä Oppilaana olemisesta tulee esiin aineistossani ennen kaikkea moraalisten närkästymisten kautta. Oppilaat kommentoivat närkästyneinä toistensa käyttäytymistä erityisesti silloin, kun joku käyttäytyy joko koulun virallisen ja julkilausuttujen tai piiloisten käyttäytymisnormien vastaisesti.

Eräs usein aineistossa toistuva teema on melu. Meteli ei oppilaiden kirjoitusten perusteella kuulu virallisen koulun alueelle, koska siitä kirjoitetaan hyvin paheksuvaan sävyyn. Oppilaiden päiväkirjojen perusteella hyvä Oppilas tekee ahkerasti ja hiljaisesti töitä eikä häiritse luokan työrauhaa. Päiväkirjurit kuvailevat melua ”kamalaksi” ja hiljaisuutta ”ihanaksi” ja ”harvinaiseksi herkuksi” luokan yleiseen hälinään nähden. Vaikuttaakin siltä, että rauhallisuus ja tieto siitä, milloin kuuluu olla hiljaa muodostavat hyvän Oppilaan toimijaprofiilin ytimen. Oppilaat ovat sisäistäneet virallisen koulun

vaatimuksen rauhallisesta ja hiljaisesta Oppilaasta, jolloin performatiivin laiminlyömisestä tai sen noudattamattomuudesta seuraa rangaistus, kuten pojat kuvaavat:

Valto puhuu ilman puheenvuoroa, Anna sanoi Valtolle tuimasti. – Urho ja Veikko 5.5.2010

Oppilaiden huomio tuntuu kiinnittyvän voimakkaasti niihin hetkiin ja tilanteisiin, joissa joku ei toimi niin kuin pitäisi – tai päinvastoin tekee jotain vaikka ei saisi. Hyvä Oppilas ei aineiston perusteella soita pianoa tai nokkahuilua ilman lupaa, puhu ilman puheenvuoroa, juokse käytävillä, jää välitunnilla sisään luokkaan ja niin edelleen. Kuten Alexander (2006), Butler (1990) ja Goffman (1971) tuovat esiin, performatiivisuuteen kietoutuu keskeisellä tavalla myös materiaallinen julkisivu, eli vaatetus. Hyvä Oppilas on tietoinen viralliseen kouluun liittyvistä symbolisen tuotannon välineiden käyttämiseen liittyvistä säännöistä:

Päivä aloitetaan uskonnolla, hei mitä ihmettä?! Sebastian pitää pipoa päässä?? JA NYT ASIAAN... Anna lukee luokan kanssa jostain mikä lie pertti-papista – Urho ja Veikko 5.5.2010

Urhon ja Veikon merkintä paljastaa myös toisen mielenkiintoisen seikan: nimittäin heidän näkemyksensä mukaan havainnoimisen ja luokkapäiväkirjaan merkitsemisen arvoista ”asiaa” on virallisen koulun ja erityisesti Opettajan toiminnan kuvaaminen. Sebastianin pipo muodostui yhdeksi säröksi virallisen toimintakulttuurin kuvailemisen tielle.

Vaikka normit ovat selvästi Oppilaille selkeitä ja tiedostettuja, niiden vastaisesti toimitaan jatkuvasti. Tekemällä ja toistamalla toisin Oppilaan toimijuuteen kietoutuvia performatiiveja oppilaat pyrkivät vastustamaan Opettajan ja Oppilaan välistä valta-asetelmaa sekä muuttamaan luokan luonnollisia järjestyksiä. Opettaja esimerkiksi vahvistaa ja palkitsee Oppilaiden odotusten mukaista käyttäytymistä jakamalla niin sanottuja timanttihelmiä toivotusta käytöksestä. Timanttihelmien jakaminen on yksi keino, jolla Opettaja pyrkii ehdollistamaan Oppilaita toimimaan virallisen koulun normien mukaisesti.

Hiljaisuuden ja sääntöjen noudattamisen vaatimus liittyvät kummatkin koulun valtasuhteiden ylläpitämiseen. Virallisen koulun Oppilaana toimiminen edellyttää institutionaalisten normien ja sääntöjen reunustamalla kapealla toimijuuden alueella

toimimista. Aineistoni perusteella hyvän Oppilaan toimijuus rakentuu ennen kaikkea tottelevaisuudesta ja rauhallisuudesta. Samanlaiseen johtopäätökseen päätyy Thompson (2010, 421–422), jonka mukaan kurinalainen ja tottelevainen hyvä Oppilas käyttäytyy osoittaen kunnioitusta auktoriteetteja sekä koulun hierarkiaa kohtaan. Tämä tarkoittaa sellaisten performatiivien toistamista, jotka hyväksyvät ja siten edelleen vahvistavat Oppilaiden ja Opettajan välistä dikotomiaa ja valtasuhdetta. Myös Oppilaiden oikeanlainen pukeutuminen ja ruumiillisuus ovat tärkeitä tottelevaisen Oppilaan performatiivien noudattamisen paikkoja. (Mt.)

5.1.4 Opettajan ja Oppilaan välinen kommunikaatio

Vuorovaikutus Opettajan ja Oppilaan välillä rakentuu päiväkirjoissa performatiiviseksi dialogiksi, jonka Opettaja aloittaa kysymällä kysymyksen ja johon oppilas yhtyy viittaamalla pyytäen saada vastata Opettajan kysymykseen.

Niin me tehtiin päässä laskut. Anna antaa ensin Ruutille puheen vuoron. [...] Niinpä Aapeli sanoo vastauksen. Anna kysyy vastauksen melkein kaikilta ketkä viittasi. – Petri ja Harri 3.3.2010

Opettajan esittämät kysymykset ja oppilaiden viittaaminen vastausvuoron toivossa muodostavat Opettajan ja Oppilaan välisen vuorovaikutuksen perusrakenteen. Tolonen (2001b, 138–139) huomauttaa, että kun opetustilanteet ovat järjestetty opettajajohtoisiksi, Oppilaiden äänen kontrollista tulee virallisen koulun toimintaedellytys. Äänen kontrollista muodostuukin Oppilaana toimimisen ydin; Jotta virallisen koulun toiminta sujuisi häiriöttä, tarvitaan ihanteellinen Oppilas, joka osaa istua omalla paikallaan kohteliaasti hiljaa. Toisaalta opetustilanteen onnistuminen edellyttää, että Oppilas on valmiina vastaamaan Opettajan kysymyksiin oikealla hetkellä. Siten institutionaaliset vaatimukset hyvänä Oppilaana toimimiselle ovat ristiriitaiset: toisaalta on osattava olla hiljaa ja toisaalta osallistua aktiivisesti tarkasti kontrolloidun puheen ja äänenkäytön kautta. (Mt.)

Salon (1999, 127) mukaan institutionaalinen vuorovaikutus tarkoittaa:

sellaista vuorovaikutusta, jossa puheen ja muun kasvokkaisen kommunikaation kautta toteutetaan erityisiä instituutioperustaisia tehtäviä.

Tästä virallisen koulun alueella tapahtuvassa vuorovaikutuksessa on kyse. Opettajan ja Oppilaan välinen vuorovaikutus on pääsääntöisesti institutionaalista, koska muuhun

kuin opetukseen liittyvää viestintää Oppilaiden ja Opettajan välillä ei juuri ole aineistossa kuvattu.

Suomalainen kouluopetus on Tolosen (2001b, 138–139) mukaan hyvin opettajajohtoista: perinteisesti opettaja luennoi ja kyselee, jolloin Oppilaiden tehtävä on olla valmiina vastaamaan opettajan kysymykseen, oikeassa paikassa ja oikeaan aikaan. Arkisissa keskustelutilanteissa ihminen kysyy toiselta jotain silloin, kun hän haluaa tietää jotain, mitä toinen osapuoli tietää mutta hän itse ei. Luokkahuoneessa tilanne on kuitenkin toinen, kun Opettaja esittää kysymyksiä Oppilailleen: Opettaja esittää Oppilailleen kysymyksiä opettaakseen uutta tietoa, kerratakseen vanhaa ja testatakseen, mitä Oppilaat ennestään tietävät – ei siksi, että häneltä itseltään puuttuisi tietoa. (Kleemola 2007, 61–62.) Oikeastaan opettajien esittämien kysymysten tarkoitus ei olekaan aidosti kysyä – vaan kuulustella Oppilaiden tietämystä: vanhan kuulusteluperinteen kätkeminen opettajan esittämien ”aitojen kysymysten” taakse on yritys piilottaa todelliset valtasuhteet opettajan ja Oppilaan välillä. Koulukuulustelu ja sen mukainen kaavamainen kommunikaatiomalli on puettu uuteen performatiiviseen ja näennäisdemokraattiseen asuunsa ja muodostuu yhdeksi Opettajan ja Oppilaan välisen kommunikaation, ja sitä kautta valtasuhteen, tärkeistä määrittäjistä.

Kysymykset, joita Opettaja Oppilailleen esittää, ovat tyypillisesti sellaisia, joihin on olemassa vain yksi oikea vastaus. Oppilaat tietävät tämän hyvin ja siksi itse vastaaja depersonalisoituu yrittäessään arvata Opettajaa miellyttävää vastausta. Vaikka vastaajana on konkreettisesti vain yksi Oppilas, edustaa Oppilaan ääni ikään kuin kollektiivista luokan ääntä. Usein Opettaja kohdentaakin kysymyksensä Oppilaiden kollektiiville, koko luokalle:

Anna kysyy luokalta. Kuka löytää Ahvenanmaan Suomen kartasta. – Konsta ja Veikko 30.11.2010

Sekä luokan oma Opettaja Anna, että sijaisopettaja Kirsi käyttävät luokkahuonevuorovaikutuksessa usein niin sanottua epäaitoa demokratiaa (Gordon et. al. 1999) hyväkseen. Esimerkiksi kun Opettaja haluaa Oppilaiden olevan hiljaa, hän saattaa ”pyytää” heiltä hiljaisuutta. Oppilaat kuitenkin tietävät, että Opettajan ”pyyntö” on käsky, koska Opettajalla on valta kontrolloida äänen käyttöä luokassa (mt., 693).

Vepsäläinen (2007, 177) toteaa, että oppitunnin onnistunut vuorovaikutus edellyttää aina sitä, että sekä Opettaja että Oppilaat noudattavat omaa vuorovaikutuksellista rooliaan, ”ovat koulua”. Opettajan ja Oppilaiden välinen vuorovaikutussopimus on tuotettu konstruktio, joka koostuu tietyistä performatiiveista. Sopimus on uusittava joka oppitunti. Toimimalla johdonmukaisesti vuorovaikutuksellisen roolin mukaisesti tai koettamalla venyttää sopimuksen rajoja sopimus vahvistetaan joka tunti uudestaan. Oppilaat ottavat Oppilaan roolin pyytämällä vastausvuoroa eli viittaamalla ”sinnikkäästi”, kuten tytöt kuvailevat:

Akseli viittaa, mutta ei saa puheenvuoroa. Nyt Raila viittaa sinnikkäästi, mutta ei saa puheen vuoroa vaan Konsta. – Elviira ja Siiri 10.11.2010

Viittaaminen on itsessään performatiivinen teko, jota toistamalla Oppilas asettuu vapaaehtoisesti Opettajaan nähden alisteiseen Oppilaan rooliin, jossa puhumiseen tarvitaan oikea ajoitus ja Opettajan lupa. Myös vuorovaikutussopimuksen rikkomisia tapahtuu luokassa, mistä seuraa usein päiväkirjurien närkästynyt merkintä luokkapäiväkirjaan:

Luokassa on yleensä kova meteli. Nyt on aika rauhallista. Urho saa puheenvuoron. Ja heti Konsta alkaa pölpöttää ilman puheenvuoroa. – Aapeli ja Veikko 17.3.2010

Vuorovaikutussopimuksia on koulussa voimassa muuallakin kuin koululuokassa. Seuraava esimerkki kertoo, miten koulun rehtori asettaa Oppilaat takaisin koulun järjestyksiin ruokailutilanteessa. Terhin ja Elviiran kuvaamassa tilanteessa käydään neuvottelua virallisesta vuorovaikutussopimuksesta:

Ruokailussa Heikki vaani isoa pöytää ja tuli kolme kertaa sanomaan pöydän hirvittävästä melusta ja että saa puhua ainoastaan vierus kaverin kanssa, Solja katsoi Heikkiä ja tokaisi: No mutta mähän puhuin mun vierus kaverin kanssa! ja Heikki vastasi: Joo joo, mua ei kiinnosta mitä sä puhut ellei se oo niin tärkeätä että mun pitäisi siitä tietää, vai onko se? Solja vastasi pelokkasti: Eii. Heikki sanoi: Niin. Ja lähti – Terhi ja Elviira 20.9.2010

Rehtorin vaatimus hiljaisesta juttelusta vieruskaverin kanssa päättyy Soljan taipumiseen auktoriteetin alla. Huomionarvoista on kuitenkin se, että Heikki-rehtori sai Terhin ja Elviiran kuvauksen mukaan käydä kolme kertaa huomauttamassa pöydän ”hirvittävästä melusta”, ennen kuin Solja alkoi taas noudattaa vuorovaikutussopimusta. Oppilaat koettelevat vuorovaikutussopimuksen samoin kuin muiden koulun virallisten sopimusten paikkansa pitävyyttä erilaisissa tilanteissa. Aineistossa esiintyykin sellaisia kohtia, joissa oppilaat rikkovat vuorovaikutussopimusta esimerkiksi huutamalla rauhallisen puhumisen sijaan:

Bronwyn Davies (1983) nostaakin esiin, että usein luokahuonevuorovaikutusta tarkastellaan Opettajan harjoittaman kontrollin sekä luokassa ilmenevien konfliktien kautta. Davies puolestaan tarkastelee tutkimuksessaan, miten Oppilaat asettuvat vapaaehtoisesti yhteistyöhön Opettajan kanssa. Omaksumalla Oppilaan roolin ja tunnustelemalla, miten Opettaja haluaa heidän käyttäytyvän, Oppilaat auttavat Opettajaa aktiivisesti toimimaan ammatillisesti, ”kuten Opettaja”. Samaan viittaavat myös Gordon ja Lahelma (2003, 38) todetessaan, että pedagogisessa suhteessa Opettaja ei ole aina se, jolla on valtaa ja Oppilas se, jolla valtaa ei ole. Opettaja on luokassa yleensä yksin, mutta Oppilaita kolmekymmentä. Tuntia on mahdotonta toteuttaa Opettajan asettamien tavoitteiden ja suunnitelmien mukaisesti, jos Oppilaat eivät ole halukkaita yhteistyöhön. Oppilaiden vallankäyttö kouluinstituutioon ja ideologiaan nähden tapahtuu epävirallisen koulukulttuurin alueella.

5.2 Epävirallinen koulu

5.2.1 Epävirallinen koulu on epäselvä

Epävirallisen koulukerrostuman merkitykset rakentuvat suhteessa virallisen koulun säännönmukaisuuksiin ja hierarkioihin. Jo käsite ”epävirallinen” viittaa opetukseen kuulumattomaan vuorovaikutukseen ja eron- ja toisin tekemiseen suhteessa virallisen koulun hierarkioihin ja sääntöihin. (Ks. Gordon et. al. 1999, 691; Gordon 2001, 100–101.) Virallinen ja epävirallinen koulukulttuuri muodostavat sisäkkäiset ja rinnakkaiset todellisuutensa, joiden välillä luokkayhteisö tasapainoilee. Usein luokassa kaikki oppilaat eivät ole samaan aikaan joko virallisen tai epävirallisen kulttuurin sisällä: aina on joku, joka noudattaa virallisen koulun toimintasääntöjä ja joku, jonka toiminta saa merkityksensä koettelemalla virallista protokollaa epävirallisen koulukulttuurin alueella. Siten luokkayhteisö muodostaa jännitteisen ja kompleksisen yhteisön, joka tasapainoilee virallisen, epävirallisen ja fyysisen kerrostuman välillä.

Luokkapäiväkirjojen sivut ovat täynnä sellaisia havaintoja ja kommentteja, jotka liittyvät oppilaiden välisiin suhteisiin ja epäviralliseen koulutyöhön. Sakari Saukkosen

(2003, 90) mukaan näyttääkin siltä, että se mitä aikuisilla – tutkijoilla, suunnittelijoilla, hallintoviranomaisilla ja Opettajilla – on taipumus pitää keskeisenä koulussa, ei ole lasten näkökulmasta keskeisintä. Oppiminen ja oppimateriaalit edustavat lapsille ajan ja ”arjen etenemistä jäsentävää pintarakennetta”, kuten Saukkonen (mt.) asian muotoilee. Oppilaat eivät kiinnitä oppiaineisiin sisältöineen läheskään niin suurta huomiota kuin aikuiset, Opettajat, vanhemmat ja tutkijat, helposti olettavat. Myös luokkapäiväkirjojen valossa näyttää siltä, että oppilaille kaikkein merkityksellisintä koulussa on mahdollisuus olla vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja muun kuin virallisen opetuksen tapahtuva monimerkityksinen sipinä ja supina. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa rakentuu myös lasten käsitys itsestä toimijana (mt.).

Lasten näkökulmasta luokassa tapahtuu koko ajan merkityksellisiä asioita, jotka liittyvät usein kaikkeen muuhun kuin virallisen opetussuunnitelman noudattamiseen. Päiväkirjurit ovat kiinnittäneet huomiotaan runsaasti sellaisiin asioihin, jotka aikuistutkijalta olisivat saattaneet jäädä kokonaan huomiotta – tai ainakin vähemmälle huomiolle. Lasten kirjoituksissa huomattavan merkityksen saavat sellaiset eleet, liikkeet ja huudahdukset, jotka eivät itsestään selvästi asetu virallisen tai epävirallisen koulun alueelle vaan johonkin niiden välimaastoon. Epäviralliseksi luokitteleman aineiston kohdat poikkeavat tyyliltään opetukseen liittyvistä huomioista ja ne ovat usein leikitteleviä tai provokatiivisia. Esimerkiksi seuraavassa katkelmassa matematiikkapeliin kuuluvien noppien ympärillä ehtii tapahtua paljon muutakin kuin itse pelaamista:

Tässä paparazzia matikan tunnilta: Solja hinkkaa noppaa pulpettiin. Pekka pyörittää noppaa pulpetilla kuin hyrrää. Veikko puuskuu ja puhalttaa pulpettiin kuin susihukka..?? Sitten pelailu lopetettiin. Urho keräsi nopat, mutta 2 sinistä noppaa puuttui? – Terhi ja Elviira 20.9.2010

Usein oppilaat ovat käyttäneet enemmän kielikuvia, välimerkkejä – erityisesti huuto- ja kysymysmerkkejä – ja leikitelleet kirjasinkoolla kirjoittaessaan epäviralliseen koulukulttuuriin kuuluvista tapahtumista. Olen viipyillyt epävirallisen koulun usein irrallisilta ja alkuun epäselviltä tuntuissa, moneen suuntaan houkuttelevissa merkinöissä pyrkien muodostamaan niistä kuvan epävirallisen koulun sisäisistä lainalaisuuksista. Virallisen koulun itsestäänselvyyden rinnalla epävirallinen koulukulttuuri näyttäytyy epäselvemältä. Epävirallisen koulun alueella tapahtuu virallista koulua nopeampaa liikettä liminaalisuuden ja communitaksen välillä (ks.

Turner 2007). Virallisen koulun suhteellisen staattinen rakenne säilyy samanlaisena: rakennetta horjutetaan välillä, mutta pian toiminta palaa ennalleen, toistamaan vanhoja tuttuja säännönmukaisuuksiaan. Sen sijaan epävirallisessa koulussa sosiaalisissa suhteissa ja hierarkioissa tapahtuu jatkuvaa uudelleen määrittelyä ja liike rakenteen ja communituksen välillä on nopeampaa.

5.2.2 Oppilaiden välinen symbolinen kommunikaatio

Urho ja Elmo kirjoittavat päiväkirjassaan 29.9.2010 että ”*Sebastian tekee läksyjä*” mutta ”*Petri puuhastelee jotain ihan muuta*”. Aineistossa suurta roolia näyttelevätkin juuri sellaiset huudahdukset, joiden voisi sanoa edustavan Urhon ja Elmon kuvailemaa ”jotain ihan muuta” -luokkaa. Tästä seuraa olennainen kysymys: mitä se ”jokin ihan muu” on? Vaikka Petri ei puuhastele läksyjen parissa, kuten Sebastian, hänen toimintansa palvelee kuitenkin jotain tiettyä päämäärää ja tavoitetta, joka luultavasti eroaa virallisen koulun tavoitteista. Sellaiset epävirallisen koulukulttuurin alueen tapahtumat, joiden voisi ajatella joko haittaavan tai suoraan estävän virallisen koulun toimintaa, kulkevat aineistossa virallisen koulun tapahtumien lomassa. Esimerkiksi seuraava katkelma kuvaa hyvin luokan tapahtumia, joissa virallinen ja epävirallinen kietoutuvat monimerkityksiseksi ja lomittain eteneväksi toimintavyyhdeksi:

*Nyt Teijo sekoo ja Anssi selittää!!Konsta ja Petri esittää kanaa!!!!!!!!!!!!!!Petri huutelee.Ville puhuu verestä.Petri puhuu kiristämisestä!Konsta soittaa torvea.KAUHEA MELU!!!!Konsta esittää!!!!!!!!!!!!!!Konsta ja Petri ja Anssi TAPPELEVAT!!!!Anna lukee kanoista.Villellä on pipa. – Teijo ja Anssi
28.9.2010*

Erilaiset sekoamiset, esittämiset ja huutelemiset, joita Teijo ja Anssi luokkapäiväkirjassaan kuvailevat, toistuvat aineistossa usein. Ne eivät ole virallisen koulun tavoitteiden suuntaista toimintaa, mutta niiden annetaan toistua ja jatkua – kuten esimerkin katkelmassa, jossa Anna-opettaja jatkaa lukemistaan vaikka pojilla on Teijon ja Anssin mukaan tappelu meneillään. Virallisen koulukulttuurin rinnalla luokassa toimii oppilaiden oma kulttuuri, jossa opetukseen osallistumista tärkeämpää ovat oppilaiden keskinäiset suhteet.

Epävirallisen koulukulttuurin sisällä oppilaat ottavat mittaa toisistaan, kikattelevat, kinastelevat ja huutelevat. Kommunikaatio epävirallisen koulun alueella on dynaamista ja aiheet ja kommunikaation sävy vaihtuvat nopeasti; Välillä puhutaan yhdestä aiheesta ja kohta jo taas jostain ihan muusta, välillä ollaan kavereita ja välillä ajaudutaan tukkanuottasille. Myös oppilaiden koulutarvikkeet saavat kyytiä, kun kyniä, kumeja ja viivoittimia käytetään symbolisen tuotannon välineinä (Alexander 2006) myös muuhun kuin koulutyön tarpeisiin.

Teijo lyö Henna viivottimella päähän. – Konsta ja Veikko 30.11.2010

Kommunikaation sisällön sijaan oleellista onkin kommunikaation muoto: esimerkiksi opetukseen kuulumaton huudahtelu on symbolista itsessään, riippumatta huudahdusten sisällöstä. Sen tavoitteena on vastustaa virallisen koulun konventioita ja vahvistaa oppilaiden välisiä sosiaalisia suhteita. Epämääräiseltä näyttävä toiminta ei olekaan ainoastaan virallisen koulun yhteisöä hajottamaan pyrkivää, täysin sattumanvaraista sähellystä, vaan oma epävirallisen kommunikaation muotonsa, joka on symbolista, formaalista ja performatiivista – ja siten oppilaiden välisiä suhteita ja yhteisöjä ylläpitävää (Quantz 1999). Äänessä ja liikkeessä ovat ennen kaikkea luokan pojat.

Epävirallisessa koulussa ei vallitse samanlaisia hierarkioita ja normeja kuin virallisen koulun alueella. Turnerin (2007, 107) mukaan liminaalisessa tilassa olevat toimijat ilmaisevat moniselitteisiä ja määrittelemättömiä ominaispiirteitään rikkaalla symboliikalla. Kommunikaation symbolinen arvo on vahvasti sidoksissa kontekstiin; Konteksti määrittelee, onko teko symbolinen vai ei. (Quantz 1999, 507–508.) Siksi yksittäisten huudahdusten tai ”korun hiplaamisen” symbolisia merkityksiä on vaikea tulkita oppilaiden luokkapäiväkirjoista, joiden perusteella tapahtumien konteksti jää usein suurilta osin tutkijan päättelyn varaan.

Kommunikaatio epävirallisessa koulussa näyttäytyy hyvin erilaiselta kuin virallisessa koulussa, jonka vuorovaikutus perustuu ensisijaisesti Oppilaan ja Opettajan väliseen dialogiin ja Opettajan harjoittamaan puheen ja äänenkäytön kontrolliin (ks. Tolonen 2001a&b). Epävirallisen koulukulttuurin alueella vuorovaikutus on ennen kaikkea oppilaiden välistä ja vuorovaikutuksen performatiivit rakentuvat virallisen koulun vuorovaikutussopimuksen vastustamiselle – kun virallisessa koulussa puheenvuoroa pyydetään viittaamalla ja Opettaja päättää, kuka saa puhua, epävirallisessa koulussa

puhutaan ilman lupaa ja usein ohi opetuksessa käsiteltävän asian. Toisaalta myös puhumattomuus on tapa vastustaa virallisia konventioita ja kouluideologiaa, kuten seuraavasta esimerkistä käy ilmi:

Valto ja Sebastian puhuvat huvipuistoista. Valto pitää mykkä torstaita. Anna puhuu englannin kerhosta. Pitää kirjoittaa ajatuskarta ja tarin koulusta. – Valto ja Ville 9.10.2010

Katkelmassa Valto juttelee ensin kaverinsa kanssa huvipuistoista. Tällöin jutustelu on epäviralliseen koulukulttuuriin asettuvaa kaverusten välistä ja perustuu vapaaehtoisuuteen. Sitten Valto alkaa mykkäkoulun ja kieltäytyy sekä epäviralliseen että viralliseen vuorovaikutukseen osallistumisesta. Myös kieltäytyminen vuorovaikutukseen osallistumisesta ja hiljaisuuden valitseminen on vallan käyttöä sekä epävirallista että virallisen koulun ideologiaa vastaan.

Epävirallisessa koulussa oppilaiden välinen salakieli muodostaa oppilaiden oman, rituaalisen viestinnän muotonsa. Luokkapäiväkirjoissa kuvataan useasti oppilaiden tapaa käyttää salakieltä keskinäisten yhteisöjen vahvistamiseen ja koska Opettaja ei ”salakieltä” ymmärrä, myös Opettajan ja ideologian vastustamiseen:

Aku ja Konsta puhuu ihme kieltä. – Ville ja Konsta 13.4.2010

Aapeli ja Sebastian puhuu ufokieltä!!! – Teijo ja Anssi 28.9.2010

Salakieli on tapa kieltäytyä ideologisesta puheenparresta ja virallisen koulun vuorovaikutussopimuksesta. Samalla se on osoitus oppilaiden taidosta keksiä hienovaraisia tapoja käyttää valtaa suhteessa ideologiaan, Opettajaan ja muihin oppilaisiin.

Vaikka epävirallinen koulukulttuuri on tavoitteiltaan ja muodoiltaan osin jopa vastakkainen viralliseen nähden, virallisen koulun Opettaja antaa tämän yhteisön muodon elää ja toimia, eikä luokkapäiväkirjojen perusteella ainakaan aktiivisesti pyri tukahduttamaan sitä.

5.2.3 Sukupuoli

Jo pintapuolinen luokkapäiväkirjojen tarkastelu paljasti mielenkiintoisen juonteen aineistossa: poikia koskevia havaintoja tai luonnehdintoja on aineistossa määrällisesti

ylivoimaisesti eniten, Opettajaa koskevia seuraavaksi eniten ja tyttöjä koskevia selkeästi kaikkein vähiten, yli puolet vähemmän kuin poikia koskevia merkintöjä. Osittain havaintoa selittää se, että poikia on tutkimusluokassa enemmän (n=18) kuin tyttöjä (n=12). Lasten kirjaamat havainnot tukevat useissa kouluetnografioissa (ks. esim. Palmu 2003; Tolonen 2001a&b; Gordon ja Lahelma 2002) tehtyjä havaintoja siitä, että pojat käyttävät luokkahuoneessa tyttöjä enemmän ääntä ja tilaa. Myös opettajien on tutkimuksissa todettu antavan enemmän huomiota poikaoppilaille.

Kuuden oppilaan toiminnan kuvausten lähempi tarkastelu toi esiin, että pojista Teijo, Sebastian ja Urho ovat kaikki aktiivisia toimijoita⁵ kukin keskimäärin 50 luokkapäiväkirjamaininnassa kun taas tytöistä Henna 24 merkinnässä, Terhi 19 ja Lea vain 14 merkinnässä. Poikien toimintaa kuvataan luokkapäiväkirjoissa kokonaisuudessaan eniten ja samalla heidän toimintansa asettuu myös tyttöjä hieman useammin nimenomaan epävirallisen koulun areenalle. Saman havainnon ovat tehneet myös Swinson ja Harrop (2009), joiden tutkimuksen mukaan pojat puuhailevat tyttöjä useammin luokassa jotain muuta kuin virallisen koulun ja Opettajan asettamia tehtäviä. Swinsonin ja Harropin (mt.) mukaan poikien osallistuminen opetukseen vaihtelee enemmän oppituntien välillä kuin tyttöjen – tytöt sen sijaan osallistuvat opetukseen tasaisesti yhtä paljon kaikilla tunneilla. Swinsonin ja Harropin (2009) tutkimuksessa poikien osallistumisprosentti oli keskimäärin 92 % tyttöjen osallistumisesta, mikä pätee suunnilleen myös omassa tutkimusaineistossani.

Oppilaiden kirjaamissa luokkapäiväkirjoissa sukupuolta esitetään moninaisin performatiivisin teoin. Koulu onkin merkittävä sukupuoleen kohdistuvien odotusten ja normien opettaja. Koulun käytännöissä Opettajat ja oppilaat tuottavat, rakentavat, lukevat ja tulkitsevat sukupuolta merkeillä ja merkityksillä puheessa, teksteissä, vaatteilla ja ruumiillisuutena. Sukupuoli ilmenee koulun sisällä usein selkeänä ja binaarisena: oppilaat jaetaan usein tyttö- ja poikaryhmiin ja oletukset ja odotukset siitä, mitä tytöt tai pojat osaavat tai haluavat voivat olla stereotyyppisiä. (Palmu 2003, 46.)

⁵ Analysoin tarkemmin luokan kuuden oppilaan, Teijon, Urhon, Sebastianin, Terhin, Hennan ja Titan toimijaprofiileja. Poimin aluksi aineistosta kaikki kyseisiin oppilaisiin liittyvät merkinnät. Otin tarkasteluun ne, joissa näiden oppilaiden kuvataan tekevän aktiivisesti jotain (usein nimen perässä on jokin verbi).

Äänenkäyttö nousi aineistossani keskeiseksi tyttöjen ja poikien välisten suhteiden neuvottelupaikaksi. Oppilaskulttuuriin ja eri oppilasryhmien sisälle syntyy omat kategoriansa ja arvostuksensa suhteessa äänenkäyttöön eri tilanteissa.

Luokkapäiväkirjojen perusteella luokan tyttöjen ja poikien positiot oppilaskulttuurissa voidaan määrittää hiljaisen ja äänekkään välisen eron kautta. (Vrt. Tolonen 2001b, 143.)

Luokan äänitilaa hallitsee aineiston perusteella keskeisellä tavalla poikien äänenkäyttö: poikien äänenkäyttöä ja ylipäättään kaikkea toimintaa on aineistossa raportoitu huomattavasti tyttöjä enemmän. Selkeästi tämä näkyy muun muassa siinä, että poikien naurua kuvataan ja kommentoidaan aineistossa paljon ja värikkäin sanankääntein, kuten seuraavista esimerkeistä voi havaita:

Kaarlo nauraa hulusti kun susi. – Lea ja Siiri 27.8.2010

Sebastian räjähtää nauruun. – Konsta ja Kaarlo 23.3.2010

Suuri äänenkäyttö merkitsee oppilaille vastarintakulttuurin lisäksi myös yksilöllistä voimaa ja sosiaalista valtaa (Tolonen 2001a, 143–144). Tolosen mukaan (2001a, 144) erityisesti poikien välistä sosiaalisuutta määritteleekin nimenomaan kilpailu puheen määrystä. Monet luokan pojat tuntuvatkin pitävät itseään esillä voimakkaan äänenkäytön kautta ja pyrkivät siten saavuttamaan sosiaalista arvostusta luokkatovereiltaan. Tulos vastaa Thompsonin (2010) tutkimusta, jossa pojat pyrkivät saavuttamaan hyvän oppilaan statuksen ennemminkin sosiaalisen suosittuuden kuin koulumenestyksen kautta.

Kun poikien odotetaan olevan tyttöjä äänekkäämpiä ja aktiivisempia, tytöiltä puolestaan vaaditaan enemmän tottelevaisuutta ja ahkeruutta sekä hiljaista taipumista institutionaalisten käytäntöjen edessä (Thompson 2010, 424–425). Aineistossa tämä näkyy selkeästi suhteessa ääneen, sillä tyttöjen ääntä kuvataan luokkapäiväkirjoissa huomattavasti vähemmän kuin poikien. Kun poikien naurun remakkaa kuvataan päiväkirjoissa lukuisin erilaisin tavoin, ainoa tyttöjen nauruun liittyvä merkintä on:

Siiri ja Titta kikattelivat ja puhuivat hiljaa. – Elviira ja Kaarlo 10.9.2010

Tyttöjen hiljaisen ja poikien äänekkään välistä eroa voi Gordonin (2003, 69) mukaan selittää se, että Opettajat ja poikaoppilaat opettavat tytöille hiljaista äänenkäyttöä huomautteluin, valituksin ja matkimalla. Monissa tutkimuksissa hiljaisen ja äänekkään

välisestä erosta on kuitenkin tehty turhan yksiselitteisiä päätelmiä, joiden mukaan tytöt olisivat äänenkäytön erojen perusteella alisteisia toimijoita suhteessa luokan poikiin. Mielestäni havainto kertoo ennemminkin tyttöjen ja poikien ryhmäkulttuurien välisistä eroavaisuuksista. Kuten Tolonen (2001a, 146) tuo esiin, tytöt on helpompi hiljentää ja sulkea ulos oppitunnin julkiselta areenalta, koska tyttöjen informaalit suhteet eivät tue tai arvosta julkista pätemistä samalla tavalla kuin poikien. Sekä poikien että tyttöjen keskinäinen kulttuuri perustuu kertomiselle, mutta tyttöjen jutut eivät ole suunnattu julkiselle areenalle samalla tavalla kuin poikien (mt., 149). Toisaalta Tolonen (2001a, 145) huomauttaa, että myös vaikeneminen voi olla vastarinnan merkki ja tytöt saattavat hiljenemisen kautta vetäytyä sellaisesta sosiaalisuudesta, joka ei heille ole mieluista. Myös Marja-Liisa Honkasalo (2004, 313) ehdottaa, ettei vaikenemista eli puhumatta jättämistä puheen lomassa pidettäisi kerronnan anomaliana vaan tekoina, joilla on merkitys ja mieli.

Tyttöjen ja poikien oppilaskulttuurien välistä eroa voimistaa se, että luokan tytöt pitävät poikien suurta äänenkäyttöä ja oppituntia häiriköivää tyyliä ärsyttävänä ja naurettavana ja usein kiusoittelevat poikia siitä (vrt. Tolonen 2001a, 147). Luokan tytöt ovat kirjanneet luokkapäiväkirjoihin useita merkintöjä poikien häiritsevystä käyttäytymisestä:

A-ryhmän tunti meni huonosti ehdittiin tehdä vain yhden leikin ja aloittaa toista, siksi että pojat huusivat, tai suorastaan sanoen karjuivat koko tunnin. Harmittaa sillä oisimme ehtinyt tehdä paljon kivaa ellei pojat olisi pulisseet. – Terhi ja Elviira 20.9.2010

Tyttöjen ja poikien yhteisöt rakentuvat myös leikeissä. Petri ja Harri rakentavat eroa tyttöihin kirjoittaessaan tyttöjen ”oudosta” leikistä. Vastaavasti Raila ja Eini vahvistavat omaa tyttöyhteisöään vetoamalla ohjelmalliseen yhteisöllisyyden (vrt. Lempiäinen 2002) ilmaukseen ”me tytöt”:

Tytöt leikkivät outoa leikkiä pallolla. – Petri ja Harri 3.3.2010

Me tytöt saimme piirtää taululle ja soittaa pianoa. – Raila ja Eini 2.3.2010

Sukupuoli ja sen ympärille rakentuvat yhteisöllisyyden muodot ovat jatkuvan performatiivisen tuottamisen kohteena (Butler 2006). Sukupuolisidonnaisen oppilasperformatiivin toteuttaminen edellyttää tietämystä siitä, mitkä ovat tyttöjen ja mitkä poikien performatiiveja (Thompson 2010, 424–425). Hieman kärjistäen poikien leikkeihin ja kuuluvat villit riehumisleikit ja leikkimieliset tappelut kun taas tytöt

mieluummin piirtelevät ja soittelevat välitunnilla pianoa. Poikien leikit edustavat stereotyyppistä maskuliinisuutta kun taas tyttöjen toimintaa luonnehtii feminiinisyyden ja siihen sisältyvä harkitsevaisuus ja hiljaisuus. Jako tyttöjen ja poikien leikkeihin ja performatiiveihin ei kuitenkaan ole yksioikoinen, vaan myös leikittely normatiivisilla sukupuolisidonnaisilla performatiiveilla on mahdollista:

Konsta tulee hastaariitaa ja Teijo VILLE ei halua olla Tepen kaveri. Luokas on hirvee meteli ja kaikki kenel on korttei niin vaihtelee niitä ja Siiri ja Titta tönii kaikkii tuolilla. – Petri ja Ville 2.11.2010

5.3 Fyysinen koulu

5.3.1 Tila

Gordonin (1999, 101) mukaan koulu fyysisenä tilana muodostaa näyttämön, jossa virallinen ja epävirallinen koulukulttuuri toimivat. Fyysinen, konkreettinen tila on hänen mukaansa kuitenkin enemmän kuin pelkkä näyttämö; Tila on osa sosiaalisia ja kulttuurisia toimintoja. Tila asettaa reunaehdonsa mutta sitä myös aktiivisesti muokataan esimerkiksi järjestelemällä pulpetteja eri muotoihin, koristamalla ikkunalaudoja kukkasin ja seinät oppilaiden piirroksin. Luokkatilan järjesteleminen on myös aineistosta esiin piirtyvä performatiivi. Luokassa on myös omat järjestäjät, joilla on päiväkirjureiden tapaan erityinen lupa jäädä sisään luokkaan välitunnilla.

Nyt meillä on ulkovälkkä ja kaikki ovat ulkona paitsi järjestäjät Paula ja Patrik ja tietenkin me. – Solja ja Elviira 10.3.2010

Luokkapäiväkirjoissa välitunnille menemisten ja tulemisten ympärille rakentuu sosiaalisia käytänteitä, performatiiveja, jotka tuovat esiin tilallisuuden merkityksen osana sosiaalisten suhteiden rakentamista. Oppilaat pitävät luokkapäiväkirjoissa tarkoin kiinni siitä, kuka saa ja ei saa olla sisällä välitunnilla. Siten luokan edustama tilallisuus saa välitunnin ajaksi aivan uudenlaisia sosiaalisia merkityksiä ja näyttäytyy tärkeänä sosiaalisten suhteiden määrittäjänä. Doreen Massey (2008, 40) esittääkin tilan rakentuvan sosiaalisesti ja sosiaalisen rakentuvan tilallisesti; tila rakentuu sosiaalisista suhteista ja materiaalisista yhteiskunnallisista käytänteistä – ja samaan aikaan sosiaalinen on aina välttämättä tilallisesti konstruoitua.

Massey (2008) kritisoi yleisemmin staattista tiläkäsitystä, jonka mukaan tila nähdään pysähtyneisyydeksi vastakkaisena ajan edustamalle dynaamiselle muutokselle. Massey (mt., 14) toteaa, että tila ja aika tuotetaan yhdessä ja ne ovat välttämättömiä toistensa olemassaololle. Massey väite konkretisoituu myös edellisessä Soljan ja Elviiran päiväkirjamerkinnässä, jossa aika ja tila kietoutuvat ja muodostavat yhdessä välitunnin sosiaaliset merkitykset. Masseyn mukaan tila on aina myös sosiaalisen ulottuvuus.

Massey (mt., 15) kirjoittaa:

Tila muodostuu samanaikaisesta olemassaolostamme ja keskinäisistä suhteistamme. [...] Me tuotamme tilan käytännössämme ja vuorovaikutussuhteissamme. Näin ollen tila on siis jatkuvasti tuottamisen kohteena.

Tila muodostuu luokkapäiväkirjoissa itsestään selväksi toiminnan viitekehyydeksi. Aineiston perusteella ei ole mahdollista saada tietoa tutkimuskoulurakennuksen tarkoista tilajärjestelyistä, jotka Gordonin (2003, 61) mukaan kertovat paljon koulujen sosiaalisista järjestyksistä. Rehtorinhuone, opettajienhuone ja kanslia ovat kouluissa usein vierekkäin, syrjässä luokahuoneista, joissa opetus tapahtuu. Järjestely on kannattava koulun hallinnon näkökulmasta, mutta samalla se viestii oppilaille henkilökunnan ja oppilaiden välisestä valtaeroista. Oppilaiden pääsy näihin tiloihin on rajoitettua ja tarkoin kontrolloitua, ja tilojen lähestymistä varten on omat sääntönsä. Oppilaiden tilat puolestaan ovat koulun julkisia tiloja, joiden suhteen oppilaille itsellään ei ole kontrollia. (Emt.) Oma luokka muodostuu luokkapäiväkirjoissa toiminnan pääasialliseksi viitekehyydeksi, mutta kirjurit havainnoivat toimintaa silloin tällöin myös ruokalassa, uimassa, hartauksissa, retkellä ja välitunnilla koulun pihalla – siis kouluympäristön julkisissa tiloissa.

Koulurakennukset myös ilmentävät aikansa käsityksiä oppimisesta ja opettamisesta sekä laajemmin suhtautumista auktoriteetteihin. Vanhemmissa suomalaisissa kouluissa on edelleen Opettajan oppilaitaan korkeammalle nostava kateederi, joka korostaa oppilaiden ja Opettajien välistä valtasuhdetta. 2000-luvulla valtasuhde oppilaiden ja Opettajien välillä on madaltunut ja uusissa kouluissa Opettajan pöytä on kateederin sijaan voitu sijoitettu luokahuoneen reunalle. Opettajan pöydän symbolinen merkitys on muutenkin muuttunut koska Opettajat viettävät nykyään enemmän aikaa liikkuen ympäri luokkaa. (Gordon 2003, 61.)

Luokkapäiväkirjoissa kuvatun toiminnan tilallinen konteksti on koulurakennus, tarkemmin ottaen suljettu koululuokka, jossa läsnä ovat 30 oppilasta ja Opettaja. Michel Foucault (1980 [1975], 162) kirjoittaa suljetun, eristetyn tilan toimivan tehokkaana kurinpidon keinona, joka jaottelee ihmiset tilassa. Foucault'n (mt.) mukaan jo pelkästään samassa tilassa olemisen synnyttämä yksitoikkoisuus luo kuria. Vaikka Foucault'n esimerkkinä ovat sisäoppilaitokset, jotka ovat suljetumpia ja pitkäaikaisempia yhteisöjä kuin koulut, voisi koulurakennuksen muodostamalla tilallisella viitekehyksellä ajatella olevan samankaltainen hallinnan ulottuvuus myös suhteessa koulun toimijoihin.

Foucault'iin nähden hieman toisenlaisen näkemyksen esittää Massey (2008, 30), jonka mukaan paikka itsessään ei ole niin merkityksellinen, ilman että huomioidaan sen suhteet muihin mahdollisiin paikkoihin. Massey'n mukaan (mt.) paikoilla ei ole rajoja siinä mielessä, että rajat kehystäisivät paikkojen sulkeumia. Paikan merkitys rakentuu niiden yhteyksien ja erojen kautta, joita paikalla on sen ”ulkopuoleen”, joka on samalla tärkeä osa sitä, mistä paikka rakentuu. Näin ollen Foucault'in kuvaama luokkatilan mahdollinen kurinpidollinen valta rakentuu ennen kaikkea siitä, että koulu on erityinen, suljettu fyysinen paikka verrattuna muihin lapsuuden instituutioihin, kuten kotiin. Luokan erityisyys näyttäytyy siis niiden erojen kautta, joita siellä olemisella on esimerkiksi suhteessa kotiin ja muihin oppilaiden elämismaailmojen tärkeisiin paikkoihin.

Koulurakennukset ovat säädeltyjä paikkoja, joilla on omat erityispiirteensä. Yksi keskeinen koulua määrittelevä tekijä on se, että lähes missään muussa (työ-) paikassa ei ole niin vähän tilaa yhtä ihmistä kohden. Koulutyötä leimaa siis suuri fyysinen intiimiys. Yksi keskeisistä koululaistaidoista onkin oppia työskentelemään pienessä tilassa päivästä toiseen osana kolmenkymmenen ihmisen joukkoa. (Jackson 1990, 8.) Esimerkiksi koulutyön fyysisestä intiimiydestä käy luokkapäiväkirjojen kirjoittaminen: havainnointiin osallistuu aina yhdessä kaksi oppilasta, jotka ovat kumartuneena saman tietokonepöydän ja sen näppäimistön äärelle. He istuvat puuhassaan koko koulupäivän ajan hyvin lähellä toisiaan, kylki kyljessä.

Jokaisella oppilaalla on luokassa kullakin oma paikka, pulpetti. Koulu tarjoaa jokaiselle oppilaalleen oman paikan samaan tapaan, kuin Foucault kuvailee teoksessaan Tarkkailla ja rangaista (1980, 163–164):

Jokaiselle yksilölle määrätään oma ruutu ja jokaisessa ruudussa on joku yksilö. [...] On pidettävä lukua läsnä- ja poissaolevista [...], on pystyttävä joka hetki valvomaan jokaisen käyttäytymistä ja arvioitava, palkittava tai rangaistava sitä.

Oma paikka, eli oma pulpetti ja tuoli, on merkityksellinen luokan oppilaille ja muodostuu yhdeksi toimijoiden performatiivisen toiminnan kiinnekohdaksi.

Päiväkirjurit kirjoittavat usein omista ja toisten paikoista ja niiden välillä kulkemisista. Myös paikkojen vaihtaminen nousi esiin tärkeänä tapahtumana, jonka onnistumiseksi oppilaat myös komensivat toisiaan. Oman paikan ympärillä käydään myös oppilaiden keskinäisiä valtasuhteiden selvittelyitä, kuten seuraavista katkelmista käy ilmi:

ja nyt Senja komentaa sen paikalta Sebastiania pois mutta Sebastian ei suostu lähteä –Siiri ja Titta 15.3.2010

Konsta sanoi: voisitteko olla hiljaa että voidaan vaihtaa paikat. – Patrik ja Valto 6.4.2010

Oman paikka kietoutuu myös Opettajan kanssa käytäviin neuvotteluihin siitä, missä oppilaiden on luvallista olla. Koululuokassa on tarkat järjestyksensä siitä, missä milloinkin kuuluu tai ei kuulu olla:

Konsta istui isossa saavissa ja Anna sanoi: Konsta! mitä ihmettä sä puuhaat nuose ylös ja mene omalle paikalle! – Elviira ja Kaarlo 10.9.2010

Konstalle samoin kuin muille luokan oppilaille tuskin tulee yllätyksenä se, ettei ”isossa saavissa” istuminen ole sallittua. Tämä tietoisuus ei kuitenkaan estä Konstaa toimimasta tällä tavalla. Siten tilaan asettuminen tarjoaa keinon vastustaa virallisen koulun sääntöjä sekä neuvotella Opettajan ja oppilaan välisestä valtasuhteesta. Massey (2008, 30) huomauttaakin, ettei paikoilla ei ole vain yhtä identiteettiä – päinvastoin ne ovat täynnä konflikteja. Paikka on prosessi, joka syntyy ja rakentuu siinä erityisessä vuorovaikutuksessa, jota luokan toimijoilla on suhteessa toisiinsa ja luokan materiaalisuuteen. Paikat myös sitovat toisiinsa erilaisia sosiaalisen vuorovaikutuksen prosesseja (mt.).

5.3.2 Aika

Päiväkirjurit ovat kirjanneet runsaasti kellonaikoja luokkapäiväkirjoihin. Useita kirjoituksia rytmittää kellon etenemisen raportoiminen. Jotkut päiväkirjurit ovat kuvanneet kellon aikoja hyvinkin tarkasti:

*Klo 9.45 alkaa välitunti. kaikki ryntäävät välitunnille.
Anna kysyy minkä lainen kiilat ollaan piirretty.
Klo 10.02 loppui välitunti.
Klo 10.11 Anna tuli luokkaan.
Klo 10.13 Anna aloittaa tunnin.
Klo 10.15 Anna asentaa tietokoneen projektoriin.
Klo 10.16 Anna käynnistää pariפורinan. – Petri ja Erno 9.4.2010*

Aika voidaan Nancy Munnin (1992) mukaan nähdä symbolisena prosessina, jota tuotetaan jatkuvasti jokapäiväisissä arjen rutiineissa. Ihmiset elävät ”sisällä” sosiokulttuurisessa ajassa, jolla on monia ulottuvuuksia, kuten jaksottaminen, ajan ottaminen, menneen ja tulevan suhteiden hahmottaminen, ja niin edespäin. Ajalliset ulottuvuudet voivat olla eri tilanteissa huomion keskipisteessä tai sivuroolissa, osa hiljaista tietämystä. Ajan dimensiot tulevat konkreettisiksi jokapäiväisessä kanssakäymisessä muiden ihmisten, asioiden, tilan ja paikan kanssa. Aikaa ja sen merkityksiä myös jatkuvasti tuotetaan uudestaan näissä kanssakäymisissä.

Performansseissa ja performatiivisessa toiminnassa aika on sulautunut osaksi toimintaa (Schechner 1988, 6). Schechnerin (mt., 6–7) mukaan aika kietoutuu performatiiveihin kolmella keskeisellä tavalla. Ensinnäkin useisiin performatiiveihin sisältyy erilaisia jaksoja tai vaiheita, jotka tulee suorittaa riippumatta siitä, kuinka paljon aikaa niiden suorittamiseen kuluu, jotta performatiivi onnistuu. Tällöin tapahtuma-ajaksi muodostuu performatiivin suorittamiseen kuuluva kokonaisuus. Toisekseen monilla performatiiveilla on ennalta sovittu alkamis- ja päättymisaika, jonka puitteissa performatiivi on suoritettava. Kolmanneksi performatiiveihin sisältyy usein symbolista aikaa, jolloin aika voidaan esittää todellista aikaa nopeampana tai hitaampana. Esimerkiksi teatterissa aika tiivistyy ja laajenee tarinan tarpeiden mukaan ilman että katsojien on vaikeaa seurata missä ajassa kulloinkin liikutaan.

Foucault'n (1980, 170) mukaan kiinteä päiväjärjestys on vanha kurinpitomenetelmä. Sen kolme päämenetelmää (mt.) ajan rytmittäminen, pakolliset toimet ja kertausvaiheet

tulevat esiin luokkapäiväkirja-aineistossa. Aika määrittää keskeisesti koulun järjestyksiä kertoen, milloin ollaan tunnilla, välitunnilla tai ruokatunnilla. Kello ja lukujärjestys määrittävät myös opettamista ja oppimista ja esimerkiksi rajaavat, mihin oppiaineeseen Oppilaiden ja Opettajien milloinkin oletetaan paneutuvan. (Viskari ja Vuorikoski 2003, 66.) Ajan kokeminen on kuitenkin suhteellista: Opettajan ”vain viisi minuuttia” voi olla oppilaan ”vielä viisi minuuttia” (Gordon 2003, 63).

Oppilaiden luokkapäiväkirjoissa tapahtumien hahmottaminen ajallisen ulottuvuuden kautta nousee keskeisesti esiin. Oppilaat ovat merkinneet usein luokkapäiväkirjoihin, paljonko kello on ja mitä milläkin kellon lyömällä tehdään. Päiväjärjestyksessä koulupäivä jaetaan oppituntien mittaisiksi jaksoiksi. Kello kertoo, milloin oppitunnit alkavat ja päättyvät, milloin mennään välitunnille tai syömään. Aika toimii keskeisenä toiminnan määrittäjänä ja siksi esimerkiksi myöhässä olemiset ovat kiinnittäneet päiväkirjurien huomion:

Henna tuli myöhässä. 2.12.2010 Solja ja Akseli

Aika ja tilassa oleminen ovat kietoutuneet toisiinsa: aika määrittelee, milloin missäkin paikassa on luvallista olla ja milloin taas luvatonta. Aika ja tila tuotetaan yhdessä ja ne ovat välttämättömiä toistensa olemassaololle (Massey 2008, 14). Esimerkiksi oppituntien aikana luokka on itsestään selvä toiminnan tilallinen viitekehys, mutta välitunnilla luokassa ei saa olla kuin päiväkirjurit ja luokan järjestäjät:

Kohta alkaa välkkä. Paitsi minä ja Senja jäädään sisään. Pojat vaihtaa vaan kortteja eikä mee välkälle vaikka kello on 12.10. –Solja ja Senja 10.11.2010

Gordon (2001, 102; ks. myös Massey 2008) puhuu ajan ja tilan yhteen kietoutuneisuudesta aika-tilapolkuina ja kirjoittaa niihin sisältyvän aina kontrollia ja säätelyä. Luokan toimijoiden tietoisuus rakentuu suhteessa aika-tilapolkuihin koska aika ja tila ovat merkittäviä arjen käytäntöjen muokkaajia. Suuri osa arjen käytänteistä sijoittuu aikaan ja tilaan itsestään selvästi. Toisaalta aika-tilapoluistakin voidaan neuvotella, kuten seuraava lainaus osoittaa:

Terhi ja Raila sai Kirsi opelta luvan jäädä välkällä soittaa pienoa koska Terhilla ja Railalla on konsertti neljän päivän päästä. – Siiri ja Titta 1.10.2010

Koulun institutionaalinen aika on juurtunut niin syväälle oppilaaseen, että muunlainen tapa jäsentää aikaa koulupäivän aikana on hankalaa (Saukkonen 2003, 85). Kello

kertoo, milloin ollaan virallisen ja milloin epävirallisen koulun alueella. Koulun lukujärjestyksiin ja aikasekvensseihin perustuva jaksottamisen tapa ei kuitenkaan ole ainoa mahdollinen tapa jäsentää toimintaa: yhtä hyvin koulun toiminta voisi rakentua esimerkiksi tehtäväkokonaisuuksien suorittamisen kuluvan ajan mukaan.

5.3.3 Ruumiillisuus

Ruumis on tärkeä sosiaalisen merkityksenannon paikka, jossa lapsuutta tuotetaan uudestaan ja uudestaan. Ulkopuolisen näkökulmasta ruumis on kohde, joka voidaan laittaa toimimaan ja käyttäytymään halutulla soveliaalla tavalla. Ruumistaan kantavalle ihmiselle ruumis on kanava, jonka kautta kieltäytymisiä, haluamisia ja tahtomisia ilmaistaan. Ruumis on samaan aikaan objekti ja subjekti; Ruumis on lapsiin kohdistuvan ja lasten itsensä käyttämän vallan väline. (Kallio 2007, 126.)

Lapselle kuuluu oikeus määrätä omasta ruumiistaan yhtä lailla kuin aikuisellekin. Itsemääräämisoikeus asettuu kuitenkin kiistanalaiseksi institutionaalisessa kouluympäristössä. Vaikka koulun ensisijainen, julkilausuttu tehtävä on sivistää ja kouluttaa mieltä, ajattelua ja ymmärrystä, koulu kasvattaa oppilaita voimakkaasti myös heidän ruumiinsa kautta. Kouluissa on selkeät säännöt sille, miten pulpetissa kuuluu istua, mitä leikkejä välitunnilla saa leikkiä, milloin ja mitä oppilaiden kuuluu syödä, ja niin edelleen. (Kallio 2007, 126.)

Konkreettinen astuminen sisälle koulurakennukseen merkitsee luonnollisesti siirtymistä paikasta toiseen, mutta myös instituution harjoittaman ruumiin kontrollin voimaan astumista. Saukkonen (2003, 12–13) kuvailee, miten siirtyminen pihalta koulurakennukseen merkitsee siirtymistä katutilasta koululaistilaan; Sillä askeleella, kun lapset astuvat sisälle koulurakennukseen, koulun kontrolli astuu voimaan ja lapset joutuvat tukahduttamaan impulssejaan ja hillitsemään käyttäytymistään. Koululaistilassa lapset puhuvat hiljempaa, liikkuvat hitaammin, asettuvat paikoilleen luokassa ja siistivät puhettaan. Fyysinen koulu, tila ja paikka, tarkoittavat konkreettisesti sekä fyysistä ympäristöä että olotilaa ja siten siirtyminen katutilasta koululaistilaan on muutos niin paikan kuin itsekontrollin suhteen. Seuraava lainaus kuvaa siirtymistä välitunnin katutilasta luokan koululaistilaan:

6 Kokoavia tulkintoja

Kouluinstituutio on yhteiskunnallisesti säännelty ja risteävien odotusten kenttä, jossa toimijuus ja yhteisöllisyys rakentuvat suhteessa moniin materiaalisiin, sosiaalisiin ja kulttuurisiin tekijöihin. Neljäsluokkalaisten oppilaiden kirjoittamien luokkapäiväkirjojen sivuilla luokka näyttäytyy jännitteisenä dynaamisten valtasuhteiden kenttänä, jossa toimijuus ja yhteisöllisyys rakentuvat suhteessa viralliseen, epäviralliseen ja fyysiseen koulukerrostumaan. Tietyt toistuvat tavat toimia saavat luokan arjen näyttäytymään itsestään selvältä ja ennustettavalta. Toisaalta epävirallisen koulukulttuurin tavat toimia haastavat virallisia konventioita ja tuovat yllätyksellisyyttä myös viralliseen koulukerrostumaan. Myös samana pysyvä ja sosiaalisesti tuotettu tilallinen viitekehys, koulurakennus ja erityisesti oma luokka, vaikuttaa toimijuuden rakentumisen reunaehtoihin.

Eräässä päiväkirjassa päiväkirjurit kertovat, että luokasta otetaan luokkakuva. Luokkakuvaan asettuvat luokan kaikki 31 toimijaa, mutta kuvassa heistä rakentuu yhtenäinen yhteisö, ”meidän luokka”. Riippuen siitä, miten Oppilaat ja Opettaja asettuvat kuvaan ja missä ja mistä kulmasta kuva otetaan, luokkakuva näyttää erilaiselta. Seuraavaksi hahmottelen kuvia luokkayhteisöistä eri tilanteissa: aivan kuten luokan valokuvauksessa, myös omassa tarkastelussani luokkayhteisö rakentuu erilaiseksi eri konteksteissa ja toimijoiden tilanteissa asemassa toisiinsa nähden. Riippuen siitä, minkälaisia performatiiveja luokan toimijat toistavat ja mille koulukulttuurin kerrostumalle he kussakin tilanteessa asettuvat, muodostuu luokassa erilaisia yhteisöllisyyden muotoja, joihin kuuluu eri toimijoita ja joilla on keskenään erilaiset päämäärät pysyä ja toimia yhdessä. Yhteisöillä on myös joitakin suhteellisen pysyviä määreitä, kuten virallista opettajan professiota toteuttava Opettaja, sekä fyysisen koulun tarjoamat aikaan ja paikkaan sidotut reunaehdot. Yhteisöllisyyden muotojen tarkastelun lisäksi teen muutaman kokoavan ja täydentävän huomion koskien ruumiillisuutta ja niin sanottua hiljaista toimijuutta.

6.1 Ruumiillinen performatiivisuus

Ruumis on mukanaamme kaikessa siinä, mitä teemme; Emme voi ajatella, olla vuorovaikutuksessa muiden kanssa, tai tehdä ylipäätään ilman ruumistamme. Toimijuus rakentuu performatiivisesti niissä teoissa ja tavoissa, joilla ruumis näyttää tai tuottaa kulttuurisen merkityksensä. Butlerin (1990) mukaan toimijuus on ruumiin ”stilisoinnin” toistoa. Siten performatiivinen toimijuus on ruumiillisia tekoja, joiden kautta ”minää” esitetään. Goffmanin (1971) mukaillen sosiaalisuus on läsnäolo näyttämöllä. Kun näyttämönä on koululuokka (eikä esimerkiksi verkon keskustelupalsta), tämä läsnäolo on aina lähtökohtaisesti ruumiillista.

Ruumis ei koskaan ole neutraali vaan aina sekä toimijaan kohdistuvan vallan objekti että toimijan itsensä käyttämän vallan väline (Kallio 2007, 126). Luokkapäiväkirjoissa tämä tarkoittaa muun muassa sitä, että virallisen koulun arkiselta ja itsestään selvältä näyttäytyvä toiminta onkin itse asiassa ideologian ruumiillistumista ja toimintaa mikrotasolla. Luokan toimijat todentavat ja uusintavat ideologiaa ruumiillisessa, performatiivisessa toiminnassaan. Kuten Althusser (1984) toteaa, ideologia on lähtökohtaisesti aineellista eli se on olemassa ainoastaan toimijoiden ruumiiden kautta. Ruumiidensa kautta luokan oppilaat voivat sekä vahvistaa että vastustaa ideologian kutsua. Esimerkiksi koulun toimijoiden astuminen katutilasta koulurakennuksen sisältämään koululaistilaan (Saukkonen 2003) on osoitus ideologian ruumiillistumisesta. Yhtä lailla epävirallisen koulun alueelle paikantamani luokassa vaeltelun voi tulkita merkiksi siitä, ettei siirtyminen katutilasta koululaistilaan onnistu oppilaita helposti – ruumis kieltäytyy toimimasta ideologian sätkynukkena. Kieltäytymällä siirtymästä koululaistilaan ruumis toimii ideologisen vastarinnan välineenä.

Lähes kaikkea luokkapäiväkirjoissa kuvattua toimintaa ympäröi sama fyysinen viitekehys, koulurakennus. Materiaalinen maailma kietoutuu toimijuuteen ja koulurakennus asettaa toimijoiden performatiivisuudelle ja toimijoiden välisissä suhteissa muodostuville yhteisöllisyyden muodoille omat reunaehdot. Toisinaan on vaikeaa nähdä, että ruumis on aina myös materiaalisen todellisuuden vallan objekti. Kuten Massey (2008, 15) esittää, tila tuotetaan käytännöissä ja vuorovaikutussuhteissa. Samalla tila osallistuu sosiaalisten käytäntöjen ja vuorovaikutussuhteiden tuottamiseen. Siksi tilallinen ulottuvuus ei koskaan ole neutraali tapahtumien konteksti vaan

olennainen sosiaalisen ulottuvuus, joka tulee ottaa huomioon toimijuuteen liittyvissä tarkasteluissa. Esimerkiksi se, että luokan oppilaat joutuvat olemaan päivittäin kylki vierustoverin kyljessä, vaikuttaa toimijuuden rakentumiseen (vrt. Jackson 1990). Koululaistilalle (Saukkonen 2003) ominainen fyysinen intiimisyys ja ahtaassa luokkatilassa toimiminen luo tarvetta kurinpidolle, koska muutoin koulunkäynti kävisi mahdottomaksi. Lähekkäin istuessaan oppilaita sallitaan entistäkin vähemmän poikkeamia koulun konventioista.

Ruumis on erityisen voimakkaan vallan käytön kohteena institutionaalisessa kouluympäristössä, jonka performatiivisessa arjessa oppilailla on suhteellisen vähän mahdollisuuksia määrätä omasta ruumiistaan. (Ks. Kallio 2007.) Kokonaisuudessaan luokan toimijoiden ruumiit ovat monenlaisten valta-aspektien kohteina ja tuottajina: sekä viralliset että epäviralliset sosiaaliset suhteet, tila ja aika vaikuttavat ruumiilliseen performatiiviseen toimijuuteen. Siksi ruumiillisuutta ja ruumista ei tulisi koskaan sivuuttaa toimijuutta koskevissa keskusteluissa.

6.2 ”Meidän luokka”

”Meidän luokan” toimintaa kuvataan aineistossa kaikkein eniten ja siten se muodostaa hegemonisen yhteisöllisyyden rakentumisen muodon. Se perustuu sellaisiin performatiivisiin toimijuuksiin, jotka uusintavat Opettajan ja Oppilaan välistä valtasuhdetta esimerkiksi koulun virallisen vuorovaikutussopimuksen noudattamisen kautta. Niin kauan kuin toimijat pitäytyvät Oppilaan ja Opettajan performatiivisessa toimijuudessa, tämä yhteisöllisyyden muoto on mahdollinen. Virallisen koulukulttuurin alueella toimiva ”meidän luokka” on ainoa yhteisö, johon kaikilla luokan toimijoilla on pääsy. Samalla ”Meidän luokka” toimii myös ainoana sosiaalisena viitekehysenä, jonka sisälle Opettaja itse asettaa itsensä ja josta käsin Opettajan toimijuus rakentuu.

Käyttämällä toistuvasti ilmauksia, kuten ”me oppilaat” ja ”meidän luokka”, oppilaat konstruoivat virallista ideologista yhteisöä luokkapäiväkirjoissaan aina uudestaan ja uudestaan. Toistuva vetoaminen ”meidän luokkaan” muodostaa ohjelmallisen ja performatiivisen yhteisöllisyyden muodon (ks. Lempiäinen 2002, 21), jonka osaksi luokan toimijat itsensä tunnistavat ja tunnustavat. Esiintymällä Oppilaina ja Opettajana

luokan toimijat toimivat althusserilaisittain ideologian kutsumina ja konstituoina subjekteina. Oppilaina ja Opettajana esiintyessään luokan toimijat vahvistavat ja uusintavat kouluinstituution hierarkioita, sekä sosiaalisen vallan jakautumista näissä hierarkioissa.

Luokkapäiväkirjoissa oppilaat kuvailevat, kuinka ”Meidän luokassa” opiskellaan matematiikkaa, äidinkieltä, englantia ja muita kouluaineita. Althusserin (1984, 90-91) mukaan koulussa opiskellaan ideologian käytäntöjen hallitsemista, mikä varmistaa riippuvuuden vallitsevasta ideologiasta. Ideologia varmistaa toimivuutensa näyttäytymällä koulun itsestään selvänä ja luonnollisena toimintatapana. Ideologian sisäistyneisyyttä kuvastaa oivallisesti Urhon ja Veikon toukokuun alun luokkapäiväkirjoitus:

*Päivä aloitetaan uskonnolla, hei mitä ihmettä?! Sebastian pitää pipoa päässä??
JA NYT ASIAAN... Anna lukee luokan kanssa jostain mikä lie pertti-papista. –
Urho ja Veikko 5.5.2010*

Poikien kirjoituksen ”asia” on yhtä kuin Opettaja ideologinen ruumiillistumana. Juuri itsestään selvydessä ja kouluideologian luonnollisuudessa piilee ideologian valta – itsestään selvä on usein näkymätöntä ja näkymättömissä olevaa on vaikea vastustaa.

Virallisen koulun käytännöt muodostavat luokan toimijoille yhteisen symbolisen merkitysvarannon, jota käytetään monenlaisia tarpeita varten. ”Meidän luokka” - yhteisön kätkeviä ideologisia käytäntöjä, normeja ja järjestyksiä vasten myös muut luokassa rakentuvat yhteisöllisyyden muodot saavat merkityksensä. Esimerkiksi tyttöjen ja poikien sosiaalisten yhteisöjen eroja rakennetaan suhteessa virallisen koulun arvostukseen äänenkäytöstä.

6.3 Tytöt ja pojat

Oppilaat joutuvat tasapainoilemaan koulussa monien ristiriitaisten vaatimusten edessä: toisaalta oppilaiden tulee täyttää virallisen koulun vaatimukset Oppilaana toimimisesta, mutta samalla on vähintään yhtä tärkeää saavuttaa positiivisia määrittelyitä koulun epävirallisissa suhteissa. Oppilaat oppivatkin jo varhain asettamaan itsensä hierarkkisiin

positioihin. He myös oppivat tarkastelemaan omaa performatiivisuuttaan suhteessa näihin positioihin. (Thompson 2010.)

Luokassa rakennetaan ja ylläpidetään luokkapäiväkirjojen perusteella kaksijakoisen sukupuolikäsityksen mukaisia sosiaalisia ryhmittymiä ”tytöt” ja ”pojat”. Koulun käytännöissä ylläpidetään stereotyyppisiä käsityksiä siitä, mitä tytöt ja pojat ovat ja mitä heiltä odotetaan ja siten koulu vahvistaa kaksijakoista ja binaarista sukupuolijakoa tyttöihin ja poikiin. (Ks. Palmu 2003, 46.) Tyttöjen ja poikien kulttuurit suhteutuvat eri tavoin virallisen koulun normeihin tyttöjen kulttuurin noudattaessa koulun virallisia vaatimuksia ja poikien haastaessa virallisen kouluinstituution käytäntöjä. Tyttöjen ja poikien epäviralliset yhteisöt ovat luokan muut vakiintuneet yhteisöllisyyden muodot ”meidän luokan” lisäksi.

Althusseriin (1984) viitaten luonnollistunut tapamme käsittää sukupuoli kaksijakoisesti naisiin ja miehiin on ideologian sanelemaa. Tunnustamalla olevansa osa ”tyttöjä” tai ”poikia” (eikä esimerkiksi molempia samaan aikaan) toimija vastaa ideologiseen kutsuun toimia ja esittää sukupuolta ideologian viitoittamalla tavalla.

Naisen ja miehen kategoriat ovat luonnollistuneita, ideologisia tapoja käsittää sukupuoli. Näiden kategorioiden performatiivinen rakentaminen kehon toistuvan tyylittelyn kautta on tuottanut ajan mittaan vaikutelman luonnollisen kaltaisesta olemisesta (Butler 2006, 91). Siten ideologia kietoutuu sukupuolen performatiiviseen esittämiseen sekä sukupuolten välille rakentuneiden yhteisöjen muodostamiseen ja ylläpitämiseen. Butlerin (mt.) avulla voimme nähdä, että tällainen jaottelu tyttöjen ja poikien yhteisöihin ei ole luonnollinen vaan läpeensä tehty, performatiivisesti tuotettu.

6.4 Hiljainen toimijuus – äänekäs performatiivisuus

Tutkimusluokassa oli tutkimuksen teon aikaan yhteensä 30 oppilasta, 12 tyttöä ja 18 poikaa. Luokkapäiväkirjoissa tyttöjen toimintaa kuvataan vähiten – poikien toimintaa kuvataan lähes kolme kertaa useammin kuin tyttöjen. Osin tämä selittyy edellä kuvatulla erolla tyttöjen ja poikien kulttuureissa: jos tosiaan on niin, että poikien yhteisöissä arvostetaan äänekästä sosiaalisuutta ja tarinoiden suuntaamista luokan julkiselle näyttämölle, on ymmärrettävää että tyttöjen hiljaisempi toiminta jää äänekkäiden poikien varjoon eikä tule kuvatuksi luokkapäiväkirjoissa. (Vrt. Tolonen 2001a&b.) Mutta mitä merkitystä tällä on luokan toimijoiden, tyttöjen ja poikien, kannalta?

Luokkapäiväkirjatoiminta antaa mahdollisuuden representoida omaa sosiaalista asemaa suhteessa muihin oppilaisiin ja Opettajaan, sekä arvottaa muiden toimintaa. Siten luokkapäiväkirjat tuovat esiin valtasuhteita oppilaiden välillä. (Ks. Tolonen 2001b, 37.) Merkittävää eroa tyttöjen ja poikien havainnointien välillä olisi mahdollista tulkita oppilaiden keskinäisillä valtasuhteilla ja todeta poikien olevan luokan valtahierarkiassa tyttöjä ylempänä. Tällainen tulkinta olisi kuitenkin liian yksioikoinen, eikä tavoita performatiivisuuden ydintä.

Päiväkirjurit ovat kuvanneet päiväkirjoissaan erityisesti niitä hetkiä, joissa tapahtuu paljon ja nopeasti. Välillä päiväkirjat ovat kuin toimintaelokuvasta, jossa tapahtumat vilistävät vauhdilla ohi kovien äänten pauhun säestämänä – tällöin sille, mikä on paikallaan ja hiljaa ei riitä huomiota. Olen aikaisemmin todennut performatiivisen toimijuuden rakentuvan ruumiillisuuden kautta. Vaikka suu ei puhu, ruumis puhuu silloinkin kun se on paikallaan. Myös liikkumaton ruumis on performatiivinen, esittävä ja voimakas. Sillä on valtaa ja vaikutusta luokan sosiaalisiin suhteisiin. Samalla liikkumattomuus on tyttöjen vastalause poikien kulttuureja vastaan – jättäytymällä poikien villistä riehumisesta he korostavat omaa yhteisöllisyyttään ja omaa oppilaskulttuuriaan.

Yhdessä luokkapäiväkirjassa erään oppilaan kuvataan myös valitsevan vapaaehtoisesti hiljaisuuden performatiivin:

Valto pitää mykkä torstaita. – Valto ja Ville 9.2010

Kuten Honkasalo (2004, 313) huomauttaa, myös vaikeneminen on performatiivinen teko, jolla on merkitys ja mieli. Vaikenemisesta ei siksi tulisi tehdä liian suoria johtopäätöksiä esimerkiksi koulun toimijoiden välisistä valtasuhteista. Oikeastaan olisi syytä kysyä, mitä hiljaisuus on? Silloinkin kun hiljaisuudella viitataan ääneen tai suoraan toimijan puhumattomuuteen, ruumis jatkaa äänekästä performatiiviaan. Voidaan myös kysyä, onko liikkumaton ruumis jollain tapaa ”hiljaisempi” kuin vilkkaasti elehtivä? Usein liikkumattomuuden performatiivilla on jopa liikettä suurempi vaikutus – esimerkiksi rantavedessä vilkkaasti leikkivien lasten lähellä vedessä paikallaan kelluva lapsi saa nopeasti hälytyskellomme soimaan. Siksi hiljaisuuden äänekästä performatiivista voimaa ei tule unohtaa tai väheksyä.

7 ”Verhot menee kiinni.”

7.1 Johtopäätökset

Oppilaat ovat avanneet luokkapäiväkirjoissaan verhoa neljännen luokan performatiivisten käytäntöjen näyttämölle. Päiväkirjoissa luokan näyttämölle avautuu monitulkintainen sosiaalinen draama, jonka tulkitsemiseen butlerilainen ja althusserilainen ajattelu tarjosi vastakkaiset ja toisiaan täydentävät näkökulmat. Althusserin mukaan yksilöllinen toimijuus kouluinstituutiossa ei lopulta ole lainkaan mahdollista: hänen ajattelussaan subjektit ovat aina ideologisten valtiokoneistojen kutsumia, valmiita subjekteja (Althusser 1984). Althusserin (mt., 126) mukaan yhteiskunnassa on ainoastaan ideologisia subjekteja eli subjekteja, jotka ideologian voimasta kuvittelevat olevansa todellisia subjekteja. Instituutiot vaikuttavat sekä toimijoihin että ympäristöönsä kohdistamansa itsestään selvän järjestyksen ja sen tuottamien odotusten kautta. Instituutioiden kautta avautuu tila ja mahdollisuus tietynlaiselle toiminnalle ja toimijuuksille – ja samalla toisia mahdollisuuksia sulkeutuu sen ulkopuolelle. (Alasuutari 2009, 56–57.) Vaikka Althusseria voidaan syyttää rakenteiden pakottavuuden ylikorostamisesta ja inhimillisten toimijoiden vallan aliarvioimisesta, hänen teoriansa avulla tein tässä tutkielmassa näkyväksi niitä reunaehtoja, joihin nähden yksilöllisistä toimijuuksista kouluinstituution sisällä neuvotellaan.

Althusserin yksioikoista kuvaa koulusta ja sen toimijoista ei tässä tutkielmassa ole omaksuttu sellaisenaan. Olen osoittanut tutkielmassani Butlerin (2006) performatiivisuuden teorian avulla, että luokan toimijoilla on monia keinoja vastustaa hallitsevaa ideologiaa ja institutionaalisia käytänteitä. Toimijoiden ruumiit, asettuminen tilaan ja äänen käyttö ovat kaikki mahdollisia paikkoja performatiiviselle toistin toistamiselle. Juuri toimijuuden performatiivisessa rakentumisessa avautuu mahdollisuus vastustaa instituution rakenteita – toistossa tapahtuva muuntelu on hienovaraista ja taitavaa vallankäyttöä suhteessa ideologiaan, koulun virallisiin käytäntöihin ja sosiaalisiin valtarakenteisiin.

Tutkielman perusteella voidaankin todeta, että inhimillinen toimijuus rakentuu yksilön performatiivisen toimijuuden ja yhteiskunnan ideologisten valtiokoneistojen välisessä vuoropuhelussa: vaikka ideologia on keskeinen toimijaa konstituiva rakenne, ideologia ei kuitenkaan määrittele toimijaa täysin. Vastaavasti: vaikka performatiivisuus tarjoaa mahdollisuuden toisin toistamiseen ja ideologian vastustamiseen, ei yksilö voi performatiivisuuden kautta täysin vapautua ideologiasta. Poikkitieteellisen tutkimusotteeni avulla osoitin luokkapäiväkirja-aineistoa analysoimalla, että toimijuudet rakentuvat suhteissa virallisen kouluinstituution vaatimuksiin hyvänä Oppilaana toimimisesta; oppilaiden suhteissa toisiinsa; suhteissa epävirallisen oppilaskulttuurin arvostuksiin ja sosiaalisiin määrittelyihin; suhteissa tilan ja ajan sosiaaliseen ulottuvuuteen; sekä suhteessa ruumiiseen vallankäytön objektina ja subjektina.

Luokan toimijuuksien suhteista rakentuu erilaisia yhteisöllisyyden muotoja, joiden symboliikka ja merkitykset rakentuvat suhteissa hallitsevaan ideologiaan.

Luokkapäiväkirja-aineiston perusteella luokassa on kolme vakiintunutta yhteisömuotoa, jotka ovat ”meidän luokka”, sekä tytöt ja pojat.

Virallinen koulu ja sen sisään asettuva ”meidän luokka” -yhteisö muodostuu tutkielman perusteella luokan hallitsevimaksi yhteisömuodoksi. ”Meidän luokka” -yhteisössä kierrätetään virallisen koulun symboleja, jotka ylläpitävät hallitsevaa ideologiaa. Urhon ja Veikon päiväkirjamerkintä ”nyt asiaan” (5.5.2010) kuvaa oivallisesti virallisen kouluideologian hallitsevuutta ja luonnollistuneisuutta oppilaiden kirjoituksissa. Näyttäytymällä itsestään selvinä ja luonnollisina toimintatapoina ideologia tekeytyy näkymättömäksi. Näkymätöntä puolestaan on vaikea vastustaa. ”Meidän luokkaa” ylläpidetään performatiivisessa toiminnassa, joka saa luokassa erilaisia symbolisen kommunikaation muotoja. Esimerkiksi viittaaminen on performatiivi, joka symboloi ja ylläpitää opettajan ja oppilaan välistä valtaetäisyyttä virallisessa koulussa. ”Meidän luokkayhteisön” performatiivisessa toiminnassa rakentuu myös toistuvia rituaaleja, jotka vahvistavat toimijan ja ”meidän luokka” -yhteisön välistä suhdetta. Esimerkiksi päivän aloittamisen ympärille rakentuu luokkapäiväkirjoissa kaavamainen performatiivisen toiminnan sarja, josta rakentuu yksi ”meidän luokan” rituaaleista.

Myös tyttöjen ja poikien yhteisöjä rakennetaan suhteessa virallisen koulun symboliikkaan. Tyttöjen ja poikien kulttuurit suhteutuvat eri tavoin virallisen koulun

ja ”meidän luokka” -yhteisön ylläpitämään symboliikkaan. Virallisen koulun symboliikan haastaminen muodostui keskeiseksi poikien yhteisöllisyyden rakentumisessa. Poikien oma kulttuuri rakentuu symbolisessa kommunikaatiossa, jonka muodot poikkeavat virallisen koulun vaatimuksista. Esimerkiksi poikien runsas ja virallisesta vuorovaikutuskaavasta poikkeava äänen käyttö muodostaa oman epävirallisen symbolisen kommunikaation muotonsa, joka on symbolista, formaalista ja performatiivista – ja siten poikien välisiä suhteita ja yhteisöllisyyttä ylläpitävää (ks. Quantz 1999).

Kun poikien yhteisöllisyys rakentuu suurelle äänen ja tilan käytölle, nousee tyttöjen yhteisöllisyyden rakentumisessa tärkeäksi eron tekeminen poikien yhteisön kulttuuriin nähden. Esitän, että tyttöjen poikia rauhallisempi käytös on nähtävä ennen kaikkea poikien yhteisöllisyyden vastustamisena – eikä niinkään virallisen koulun normien kilttinä ja ”kunnollisena” toistamisena. Tulkintani perusteella tyttöjen yhteisöä ylläpitävä symbolinen kommunikaatio ei synny niinkään suhteessa viralliseen kouluun vaan enemmänkin suhteessa poikien yhteisöllisyyteen: kieltäytyminen poikien sähellyksestä, huutelusta ja riehumisesta tarkoittaa hiljaisempaa toimijuutta, jonka tavoitteena ei välttämättä ole virallisen koulun sääntöjen mukaileminen ja hikipinkona oleminen, kuten kiltit ja hiljaiset tytöt on yleensä tapana nähdä. Sen sijaan tyttöjen yhteisöllisyyden symboliikka rakentuu poikien vastustamiseen, josta sattuu samalla muodostuvan virallisen koulun vaatimuksien mukaista. Tyttöjen liikkumattomuus on vastalause poikien kulttuureja vastaan – jättäytymällä poikien villistä riehumisesta tytöt korostavat omaa yhteisöllisyyttään. Jatkossa olisikin kiinnostavaa pohtia, onko tyttöjen oletetun hiljaisen kiltteyden syyt nähty tutkimuksessa oikein? Onko siinä sittenkään kysymys tyttöjen kunnollisuudesta ja hikipinkoudesta vaan olisiko eron tekeminen suhteessa poikien kulttuureihin tärkeämpi motiivi tyttöjen toimijuuden ja yhteisöllisyyden rakentumiselle?

7.2 Tutkimusetiikasta

Luokkapäiväkirjan kirjoittamisesta ehti reilun puolen vuoden tutkimuskokeilun aikana muotoutua osa luokan virallista päiväjärjestystä. Siitä huolimatta luokkapäiväkirjatoiminta ei missään vaiheessa menettänyt kiinnostusta oppilaiden

silmissä. Päiväkirjureilla oli luokkapäiväkirjatoiminnan myötä hallussaan aivan uudenlaista valtaa suhteessa oppilastovereihinsa ja luokan Opettajaan. Oppilaat eivät kuitenkaan asettuneet itsestään selvästi tämän uuden vallan käytön kohteiksi vaan yrittivät säännöllisesti vaikuttaa siihen, mitä heistä kirjoitetaan. Osa oppilaista saattoi pyytää, että päiväkirjurit lisäisivät heidän nimensä luokkapäiväkirjaan. Usein luokan oppilaat halusivat tulla kurkistamaan, mitä päiväkirjurit olivat päivän aikana kirjoittaneet:

*Petri yrittää tulla kattoo mitä me ollaan oikeen kirjoitettu. – Konsta ja Veikko
30.11.2010*

Luokan oman Opettajan aineistoon tekemistä reflektoinneista käy ilmi, että oppilaat olivat kyselleet Opettajalta, käytetäänkö heitä tutkimuksessa jotenkin hyväksi. Päiväkirjurit alkoivat epäillä tutkimuksen tarkoituspäätä ja sitä, mihin heidän tuottamaa tutkimusaineistoa käytetään. Yksi oppilaista kieltäytyi kokonaan tutkimukseen osallistumisesta. Hän ei toiminut lainkana päiväkirjurina ja kaikki häneen viittaavat merkinnät poistettiin aineistosta.

Lopuksi onkin syytä pohtia lapsitutkimukseen, sekä erityisesti Lapset etnografeina - tutkimushankkeeseen liittyviä tutkimuseettisiä periaatteita ja kysymyksiä. Lapsitutkimuksessa eettistä pohdintaa on kaikista tutkimuksen vaiheista herättänyt eniten aineiston keruu. Tällöin keskeiseksi eettiseksi kysymykseksi nousee tutkittavien suostumus ja heidän luottamuksensa saavuttaminen. (Strandell 2010, 94.)

Tutkimuksessa pyritään turvaamaan haavoittuvien tai riippuvuussuhteessa olevien ihmisryhmien itsemääräämisoikeuden, yksityisyyden kunnioittamisen sekä osallistumisen vapaaehtoisuuden toteutuminen. Haavoittuvien ryhmien, kuten lasten, tutkijalla katsotaan olevan erityisen suuri tutkimuseettinen vastuu, koska lapsilla ei esimerkiksi välttämättä ole valmiuksia arvioida tutkimuksen seuraamuksia. Siksi lasten asioita ja näkökulmia on ollut tapana kysyä muilta kuin heiltä itseltään, esimerkiksi opettajilta ja vanhemmilta. Nykyään kuitenkin myös tutkimuksessa painotetaan lasten oikeuksia ja lasten ja aikuisten keskinäistä tasa-arvoa. (Nikander ja Zechner 2006, 517.)

Lähtökohtana lapsitutkimuksessa tulee aina olla lapsen oman tahdon kunnioittaminen, eli jos lapsi ei halua osallistua tutkimukseen, ei vanhemman antama lupa oikeuta tutkimusta. Lastensuojelulain mukaan alle 12-vuotiailta edellytetään aina vanhemman

lupa, ja lapsen mielipidettä on kuultava vasta kun hän on täyttänyt 12 vuotta. Tutkijan on kuitenkin suotavaa soveltaa vapaaehtoisuuden periaatetta: lapsi ei ole koskaan liian nuori kieltäytyäkseen tutkimuksesta. (Kuula 2006, 147–149.) Kun tutkitaan luokkahuonekäytäntöjä, tarvitaan myös rehtorin suostumus ja tutkittavan luokan opettajan suostumus (mt., 152).

Aineiston keruuvaiheessa myös tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus herättää joitain tutkimuseettisiä kysymyksiä. Voidaan perustellusti kysyä, ovatko lapset osanneet tehdä eroa koulun tiloissa tehtävän tutkimuksen ja koulutyön välillä?

Tutkimustoiminnasta tuli yhdeksäksi kuukaudeksi vakiintunut osa koulupäivää ja koulutyötä, joten ovatko he todella ymmärtäneet, että kyseessä on tutkimus johon ei ole pakko osallistua? Uskaltavatko he kieltäytyä tutkimuksesta, joka tehdään muun koulutyön lomassa, jopa ikään kuin koulutehtävän muodossa? (ks. Strandell 2010, 100.) Aineiston keruuvaiheeseen liittyvien eettisten kysymysten lisäksi tulisi pohtia, millaisia representaatioita tutkimuskohteista eli lapsista tutkimuksessa tuotetaan. (Strandell 2010, 94.)

Kanssatutkijuuden ja tutkittavien osallistamisen tavoitteet kertovat myös jotain tutkittavien ja tutkimuksen tekijöiden välille oletetuista valtasuhteista. Keitä tutkimukseen pyritään ”osallistamaan” ja keitä tutkimuksen keinoin ei tulisi edes mieleen osallistaa? Osallistamisen tavoite ja sen toteuttaminen kertoo myös tieteen toimivallasta: haluavatko tutkittavat tosiaan osallistua ja suunnata omaa toimintaansa tutkimukseen? Oma kysymyksensä on, onko osallistamisen tavoite arvo itsessään ja voidaanko sen avulla tehdä parempaa tutkimusta. (Nikander ja Zechner 2006, 523.)

7.3 ”Tehtiin vaihtoehtoisia loppuja...” – Edessä vaihtoehtoisia alkujia?

Inhimillinen toimijuus on tapana nähdä juhlallisesti individualistisen yksilönvapauden osoituksena. Yksilöllistä elämäntapaa arvostetaan ja ihmisiä rohkaistaan lehtien palstoilla ja verkon keskusteluissa tekemään ”omaa juttuaan”. Yksilöllisen toimijuuden korostaminen liittyy yleisemmin siihen, minkälainen ihmiskäsitys yhteiskunnassamme vallitsee ja minkälaisia ihmisiä yhteisömme arvostaa. Se on osoitus individualististen arvojen ja uusliberalistisen ideologian hallitsevuudesta. Toimijuuden ajatus perustuu

käsitykseen, jonka mukaan jokainen yksilö on vapaa toimimaan itse haluamallaan tavalla. Yhteiskuntafilosofi Louis Althusserin (1984) mukaan tämä on kuitenkin ideologisten valtiokoneistojen aikaansaannosta: ideologia saa ihmiset kuvittelemaan, että he toimivat vapaasta tahdostaan vaikka todellisuudessa he toimivat aina hallitsevan ideologian ohjailemalla tavalla. Althusser näkee yksilönvapauden korostamisen yhteiskunnan keskeisenä arvona olevan ideologian tuottama harhakuva, jonka kautta yhteiskunta uusintaa kapitalistisia riistosuhteita.

Koululaitoksen väitetään olevan muun yhteiskunnan tavoin murroksessa – mediateknologioiden kehittymisen, perinteisten auktoriteettien murtumisen, muuttuneen tieto- ja oppimiskäsityksen ja oppilaiden valtautumisen aktiivisiksi toimijoiksi ajatellaan muuttaneen koulua perustavalla tasolla. Siitä huolimatta koulun arkiset rituaalit näyttävät edelleen hyvin samanlaisina kuin sata vuotta sitten: joka aamu kello soi merkiksi koulupäivän alkamisesta ja oppilaat istuutuvat suljetun luokkahuoneen kätkemiin pulpettiriveihin kasvot kohti Opettajaa, ja opiskelevat kellon määräämän ajan kerrallaan erilaisia yleishyödyllisiä kansalaistaitoja, joiden osaamista Opettaja säännöllisin väliajoin testaa.

Hallitsevan ideologian vaikutuksesta kouluinstituutio näyttää yhteiskunnan itsestään selvänä osana. Kouluinstituutio on vakiintunut ja toistuva sosiaalinen järjestelmä jonka uusintaminen ja ylläpitäminen on yhteiskunnassa rutiininomaista. (Ks. Alasuutari 2009, 56–57.) Instituutiota ylläpidetään ja tuotetaan erilaisten performatiivisten käytäntöjen kautta. Althusserin (1984) ajatusten valossa ideologia on juurruttanut itsensä niin syväälle kouluinstituution toimintatapoihin, että ne ovat ideologian voimasta alkaneet tuntua luonnollisilta. Siksi toiminta- ja ajattelutapoja koulussa on vaikea muuttaa vaikka olosuhteet ympärillä muuttuisivatkin.

Toisaalta tutkielma osoitti, etteivät Althusserin käsitykset anna koko kuvaa koulusta ja sen toimijoista. Tutkielmassa kiinnitettiin katse koulun performatiiviseen arkeen ja havaittiin, että juuri performatiivisuudessa koulun toimijoille avautuu mahdollisuus uudenlaisen koulukulttuurin ja yksilöllisen toimijuuden tuottamiseen: performatiivisessa toistossa tapahtuva hienovarainen muuntelu on avain koulun järjestysten muuttamiseen ja toimijuuksien rakentumisen liikkumatilan kasvattamiselle. Koulun toiminnan, toimijuuksien ja yhteisöllisyyden tarkasteleminen performatiivisten lukulasien läpi

osoittautui tässä tutkielmassa antoisaksi ja sen avulla saavutettiin uudenlaisia tulkintoja koulun arkisista järjestyksistä, toimijuudesta ja yhteisöllisyydestä.

Tutkielmassa omaksuttujen performatiivisten lukulasien vahvuus piilee myös niihin sisään kirjoitetussa kriittisyydessä. Kuten Kaskisaari (2000, 65–68) tuo esiin, performatiivisuuden kriittisyys liittyy siihen, että sen avulla on mahdollista tuoda esiin kokemuksellisia eroja pakkojen ja mahdollisuuksien välillä. Performatiivisen lukutavan myötä huomio kiinnittyy aktiivisen toimijuuden ja rakenteisiin sulautumisen välillä tapahtuvaan vaihteluun. Lukutapa perustuu toiston ja toistossa tapahtuvan muuntelun tarkasteluun. Kaskisaaren (mt.) mukaan performatiivinen luenta korostaa toimijaposition määritelmässä toimijan liikkuvuutta ja ruumiillisuutta. Performatiivinen tarkastelu on eräänlaista mahdollisuuksien tarkastelua. Toimija vaihtaa toimijaposition juuri toistojen kautta. Siten performatiivisuus tarjoaa mahdollisuuden tarkastella liikettä pakon ja mahdollisuuksien välillä. (Mt.)

Performatiivisuus tutkimukseni teoreettisina ja analyttisina silmälaseina on nähtävä metaforana, jonka kautta on mahdollista tavoittaa tiettyjä puolia todellisuudesta. Performatiivisuus on tutkimuksellinen valinta, jonka kautta luokkapäiväkirjoissa avautuvan toistuvan, rituaalisen, symbolisen ja kaavamaisen toiminnan analysoiminen oli hedelmällistä ja mahdollisesti useiden kiinnostavien tulkintojen tekemisen. Yhden metaforan avulla on kuitenkin aina lähes mahdotonta tavoittaa kaikkia todellisuuden puolia. (Ks. O'States 1996, 7.) Toisenlaiset tulkinnat ovat mahdollisia ja ehdotankin jatkotutkimusta ajatellen vastaavanlaisten aineistojen tuottamista ja niiden analysoimista mahdollisimman monista eri näkökulmista.

Lopussa on aina uusi alku, kuten vanha viisaus sanoo. Tutkielman lopuksi onkin syytä esittää vielä joitakin kriittisiä huomioita käsillä olevaa tutkimusasetelmaa kohtaan. Vaikka luokkapäiväkirja-aineiston analysoiminen virallisen, epävirallisen ja fyysisen koulukerrostuman (ks. Gordon et. al. 1999; Gordon 2001; Gordon ja Lahelma 2003) kautta osoittautui tutkielmassa onnistuneeksi valinnaksi, on samaan hengenvetoon kuitenkin syytä muistuttaa, että todellisuudessa nämä analyttiset kategoriat risteävät ja ovat keskenään päällekkäisiä. Jaottelu on saattanut ohjata jossain määrin myös analyysin tuloksia: esimerkiksi oppilaiden välisistä suhteista neuvotellaan myös virallisen koulun sisällä, vaikka tässä tutkielmassa oppilaiden keskinäisten sosiaalisten

suhteiden rakentumista tarkasteltiin Gordonin (mt.) jaottelun mukaisesti nimenomaan epävirallisella areenalla rakentuvina.

Tutkimusprosessin edetessä aloin jossain määrin kyseenalaistaa jakoa epäviralliseen, viralliseen ja fyysiseen kouluun. Koulun tarkastelu suhteessa Althusserin (1984) ideologiateoriaan osoitti, että oikeastaan jaottelu viralliseen ja epäviralliseen koulukerrostumaan on itsessään ideologian tuottama tapa käsittää maailmaa – virallinen on sitä, minkä käsitämme ”oikeaksi kouluksi”. Itsekin ideologian lapsena virallinen koulu tuntui analyysiprosessissa tutulta ja helposti käsitettävältä. Sen sijaan epäviralliseksi kutsumani kerrostuma tuntui liukkaalta kuin saippua – se pakeni analyysissäni pitkään kaikkia tulkintoja ja määrittäyksiä. Onkin syytä kysyä, kenen näkökulmasta ”epävirallinen” on epävirallista? Oppilaille itselleen epävirallisen kerrostuman sisällään pitämä todellisuus on aitoa – ”virallista” – kokemusta. Sen kutsuminen epäviralliseksi laiminlyö Rothenbuhlerin (1998, 11–13) tekemän huomautuksen siitä, että rituaalit tulee ymmärtää osana ihmiselämän vakavasti otettavaa puolta. Epäviralliseksi nimeäminen on aikuisten näkökulmasta ja valtapositiosta tuotettu konstruktio, joka edelleen uusintaa ja vahvistaa ideologiaa.

Oikeastaan koko tutkimukseni lähtökohta oli ideologinen siinä mielessä, että tutkimukseni lähtee liikkeelle ”koulun” ajatuksesta. Siksi jatkossa olisikin syytä palata alkuun ja kysyä uudestaan: mitä koulu on? Mikä tekee koulusta koulun? Tässä tutkimuksessa koulua pyrittiin tutkimaan oppilaiden kertomusten kautta, mutta miten jatkossa voitaisiin saavuttaa vieläkin syvempää ymmärrystä siitä, mitä koulu on niin oppilaiden itsensä kuin laajemmin yhteiskunnan näkökulmasta? Uskon, että tähän tutkimushaasteeseen vastaaminen edellyttää lisää poikki- ja monitieteellistä tutkimusta. Kuten Alasuutari (2009, 55) toteaa, yhteiskunnan instituutioihin kohdistuva lapsudentutkimus on ollut vähäisempää verrattuna tutkimukseen lapsuudesta kokemuksena. Tästä syystä tutkielmani edustamalle poikkitieteelliselle otteelle, jossa yhdistyvät sekä lapsuuden kokemukseen että lapsuuden instituutioihin kohdistuva analyysi, on oma tarve ja paikkansa tutkimuksen kentällä.

8 Lähteet

Kirjalliset lähteet:

Alanen, Leena (2001). Lapsuus yhteiskunnallisena ilmiönä. Sosiologia ja sukupolvijärjestys. Teoksessa Sankari, Anne ja Jyrkämä, Jyrki (toim.). *Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa*. Tampere: Vastapaino.

Alanen, Leena (2009). Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa Alanen, Leena ja Karila Kirsti (toim.). *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino.

Alasuutari, Maarit (2009). Kasvatusinstituutiot lapsuuden rakentajina. Teoksessa Alanen, Leena ja Karila Kirsti (toim.). *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino.

Alexander, Jeffrey C. (2006). Cultural Pragmatics: Social Performance Between Ritual and Strategy. Teoksessa Alexander, Jeffrey C., Giesen, Bernard ja Mast, Jason (toim.). *Social Performance. Symbolic Action, Cultural Pragmatics, and Ritual*. Cambridge: Cambridge University Press.

Althusser, Louis (1984[1976]). *Ideologisen valtiokoneistot*. Suom. Leevi Lehto ja Hannu Sivenius. Jyväskylä: Gummerus Oy:n kirjapaino.

Atjonen, Päivi ja Väisänen, Pertti (toim.) (2004). *Osaava Opettaja. Keskustelua 2000-luvun Opettajankoulutuksen ydinaineksesta*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Austin, J. L. (1984 [1962]). *How to do Things with Words?* New York: Oxford University Press.

Butler, Judith (2006 [1990]). *Hankala sukupuoli. Feminismi ja identiteetin kumous*. Suom. Tuija Pulkkinen ja Leena-Maija Rossi. Helsinki: Gaudeamus.

Carey, James (1994 [1975]). *Viestintä kulttuurisesta näkökulmasta*. Tiedotustutkimus Vol. 17 (2): 81–97.

Davies, Bronwyn (1983). *The Role Pupils Play in the Social Construction of Classroom Order*. British Journal of Sociology of Education Vol. 4 (1): 55–69.

Denzin, Norman K. (2001). *The reflexive interview and a performative social science*. Qualitative Research Vol. 1 (1): 23–46.

Durkheim, Èmile (1980 [1912]). *Uskontoelämän alkeismuodot. Australialainen toteemijärjestelmä*. Suom. Seppo Randell. Helsinki: Tammi.

Flagg-Williams, Joan B., Rubin, Rhonda L. ja Aquino-Russell, Catherine E. (2011). *Classroom soundscape*. Educational & Child Psychology Vol. 28 (1): 89–99.

Foucault, Michel (1980 [1975]). *Tarkkailla ja rangaista*. Suom. Eevi Nivanka. Keuruu: Otava.

Giddens, Anthony (1979). *Central problems in Social Theory: Action, Structure and Contradiction in Social Analysis*. Lontoo: Macmillan Press.

Goffman, Erving (1971 [1959]). *Arkielämän roolit*. Suom. Erkki Puranen. Porvoo: WSOY.

Gordon, Tuula (2005). Toimijuuden käsitteen dilemmoja. Teoksessa Meurman-Solin, Anneli ja Pyysiäinen, Ilkka (toim.): *Ihmistieteet tänään*. Helsinki: Gaudeamus.

Gordon, Tuula (2001). Materiaalinen kulttuuri ja tunteet koulussa. Teoksessa Tolonen, Tarja (toim.): *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

Gordon, Tuula (2003). Aika-tila-polut fyysisessä koulussa. Teoksessa Lahelma, Elina ja Gordon Tuula (toim.) *Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuudet*. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja.

Gordon, Tuula, Lahelma, Elina, Hynninen, Pirkko, Metso, Tuija, Palmu, Tarja ja Tolonen, Tarja (1999). *Learning the routines: "professionalization" of newcomers in secondary school*. *Qualitative Studies in Education* Vol. 12 (6): 689–705.

Hammersley, Martin ja Atkinson, Paul (2007 [1983]). *Ethnography. Principles in Practice*. London: Routledge.

Helsingin Sanomat (30.10.2011). *OAJ: Suomen opetusosaaminen pitäisi tuotteistaa ulkomaille*.

Helsingin Sanomat (5.7.2008). *Kouluuyhteisöön kuuluminen tukee lapsen mielenterveyttä*.

Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko ja Sajavaara, Paula (2009). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

Holappa, Arja-Sisko (2007). *Perusopetuksen opetussuunnitelma 2000-luvulla – Uudistus paikallisina prosesseina kahdessa kaupungissa*. Oulu: Oulun yliopistopaino.

Ivanič, R. (2004). *Discourses of Writing and Learning to Write*. *Language and Education* Vol. 18 (3): 220–245.

Jackson, Philip W. (1990 [1968]). *Life in classrooms*. New York: Teachers College Press.

James, Allison ja James, Adrian (2008). *Key Concepts in Childhood Studies*. London: Sage Publications.

Jauhiainen, Annukka (2009). Erillinen vai yhteinen koulu? Yhteiskasvatuskeskustelun sukupuolittunut toimijuus. Teoksessa Ojala, Hanna, Palmu, Tarja ja Saarinen, Jaana (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino.

- Kallio, Kirsi Pauliina (2007). *Performative Bodies, Tactical Agents and Political Selves: Rethinking the Political Geographies of Childhood*. Space and Polity Vol. 11 (2): 121–136.
- Kiviniemi, Kari (2010). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, Juhani ja Valli, Raine (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II Näkökulmia aloittelevalle tutkijalla tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Juva: PS-kustannus.
- Karlsson, Liisa (2011). Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen. Teoksessa Rähä, Pekka ja Steiner, Tanja (toim.). *Samalta viivalta 5 Valtakunnallisen kasvatusalan valintayhteistyöverkoston (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto 2011*. Juva: PS-kustannus 2011.
- Karlsson, Liisa (2005). *Sadutus: avain osallistavaan toimintakulttuuriin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kaskisaari, Marja (2000). *Kyseenalaiset subjektit: tutkimuksia omaelämäkerroista, heterojärjestyksestä ja performatiivisuudesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kuula, Arja (2006). *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Laine, Kaarlo (2000). *Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana*. Jyväskylä: Paino Kopiojyvä Oy.
- Laine, Timo (2010). Miten kokemusta voidaan tulkita? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, Juhani ja Valli, Raine (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II Näkökulmia aloittelevalle tutkijalla tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Juva: PS-kustannus.
- Lee, Nick (2001). *Childhood and Society. Growing up in an age of uncertainty*. Philadelphia: Open University Press.

- Lehtonen, Jukka (2003). *Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa. Näkökulmana heteronormatiivisuus ja ei-heteroseksuaalisten nuorten kertomukset*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lempiäinen, Kirsti (2002). Kansallisuuden tekeminen ja toisto. Teoksessa Gordon, Tuula, Komulainen, Katri ja Lempiäinen, Kirsti (toim.). *Suomineiton hei! Kansallisuuden sukupuoli*. Tampere: vastapaino.
- Massey, Doreen (2008). *Samanaikainen tila*. Tampere: Vastapaino.
- Mayall, Berry (2002). *Towards a Sociology for Childhood thinking from Children's lives*. Buckingham: Open University Press.
- McLaren, Peter (1993 [1986]). *Schooling as a Ritual Performance*. London: Routledge.
- Munn, Nancy (1992). *The Cultural Anthropology of Time: A Critical essay*. Annu. Rev. Anthropol. Vol. 21: 93–123.
- Mäkelä, Anna, Puustinen, Liina ja Ruoho, Iiris (toim.) (2006). *Sukupuolishow*. Helsinki: Gaudeamus.
- Nikander, Pirjo ja Zehner, Minna (2006). *Ikäetiikka – elämänkulun ääripäät, haavoittuvuus ja eettiset kysymykset*. Yhteiskuntapolitiikka Vol. 71 (5): 515–526.
- Nummenmaa, Anna Raija ja Virtanen, Jorma (toim.) (2002). *Ongelmasta oivallukseen. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma*. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Ojajärvi, Jussi ja Steinby, Liisa (toim.) (2008). *Minä ja markkinavoimat. Yksilö, kulttuuri ja yhteiskunta uusliberalismin valtakaudella*. Helsinki: Hakapaino.
- Ojajärvi, Jussi (2008). Haluatko subjektiksi? Ideologinen kutsu ja yksilön uusliberalistinen hallinta: Jari Sarasvuo, *Haluatko miljonääriksi?* ja Jyrki Tuularin *Pyydys*. Teoksessa Ojajärvi, Jussi ja Steinby, Liisa (toim.). *Minä ja markkinavoimat. Yksilö, kulttuuri ja yhteiskunta uusliberalismin valtakaudella*. Helsinki: Hakapaino.

Ojala, Hanna, Palmu, Tarja ja Saarinen, Jaana (2009). Paikalla pysyvää ja liikkeessä olevaa – Feministisiä avauksia toimijuuteen ja sukupuoleen. Teoksessa Ojala, Hanna, Palmu, Tarja ja Saarinen, Jaana (toim.) (2009). *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino.

Opetushallitus (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Vammala: Vammalan kirjapaino.

Palmu, Tarja (2003). *Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä. Etnografia yläasteen äidinkielen oppitunneilla*. Helsinki: Yliopistopaino.

Paloniemi, Sanna ja Collin, Kaija (2010). Mitä ihmettä on kollektiivinen etnografia? Kokemuksia organisaatiotutkimuksesta. Teoksessa Aaltola, Juhani ja Valli, Raine (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Juva: PS-kustannus.

Pickering, Andrew (1995). *The mangle of practice: Time, agency, and science*. Chicago: University of Chicago Press.

Pierce, K. M. (2006). *Posing, Pretending, Waiting for the Bell: Life in High School Classrooms*. The High School Journal. The University of North Carolina Press.

Pietilä, Veikko (2005). *Joukkoviestintätutkimuksen valtateillä*. Tampere: Vastapaino.

Poikkeus, Anna-Maija (2008). Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa Lyytinen, Paula, Korkiakangas, Mikko ja Lyytinen, Heikki (toim.). *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. Helsinki: Weder Söderström Osakeyhtiö.

Puustinen, Ruoho ja Mäkelä (toim.) (2006). *Sukupuolishow: johdatus feministiseen mediatutkimukseen*. Helsinki: Gaudeamus.

Quantz, Richard A. ja Magolda, Peter M. (1997). *Nonrational Classroom Performance: Ritual as an Aspect of Action*. The Urban Review Vol. 29 (4): 221–238.

Quantz, Richard A. (1999). *School Ritual as Performance: A Reconstruction of Durkheim's and Turner's uses of Ritual*. Educational Theory Vol. 49 (4): 493–513.

Qvortrup, Jens, Corsaro, A. William ja Honig, William-Sebastian (2009). Why Social Studies of Childhood? An introduction to the Handbook. Teoksessa Qvortrup, Jens, Corsaro, A. William ja Honig, William-Sebastian (toim.). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Iso Britannia: Palgrave MacMillan.

Reed, Isaac (2006). Social dramas, Shipwrecks and Cockfights: Conflict and Complicity in Social Performance. Teoksessa Alexander, Jeffrey C., Giesen, Bernard ja Mast, Jason (toim.). *Social Performance. Symbolic Action, Cultural Pragmatics, and Ritual*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rehmann, J. (2007). *Ideology Theory*. Historical Materialism Vol. 15: 211–239.

Rojola, Lea ja Laitinen Lea (1998). Keskusteluja performatiivisuudesta. Teoksessa Rojola, Lea ja Laitinen Lea (toim.). *Sanan voima. Keskusteluja performatiivisuudesta*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Rothenbuhler, Eric (1998). *Ritual communication: from everyday conversation to mediated ceremony*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Sahlberg, Pasi (2011). Ideat, innovaatiot ja investoinnit koulun kehittämisessä. Teoksessa Räihä, Pekka ja Steiner, Tanja (toim.). *Samalta viivalta 5 Valtakunnallisen kasvatusalan valintayhteistyöverkoston (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto 2011*. Juva: PS-kustannus 2011.

Sahlberg, Pasi (1997). *Opettajana koulun muutoksessa*. Juva: WSOY.

Salo, Ulla-Maija (1999). *Ylös tiedon ja taidon ylämäkeä. Tutkielma koulun maailmoista ja järjestyksistä*. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

- Saukkonen, Sakari (2003). *Koulu ja yksilöllisyys. Jännitteitä, haasteita ja mahdollisuuksia*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Schechner, Richard (2002). *Performance Studies: An Introduction*. London: Routledge.
- Seppänen, Janne (2005). *Visuaalinen kulttuuri. Teoriaa ja metodeja mediakuvan tulkitsijoille*. Tampere: Vastapaino.
- Strandell, Harriet (2010). Etnografinen kenttätyö: Lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa Lagström, Hanna, Pösö, Tarja, Rutanen, Niina ja Vehkalahti, Kaisa (toim.): *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura & Nuorisotutkimusverkosto.
- Strandell, Harriet (2011). *From Structure-Action to Politics of Childhood: Sociological Childhood Research in Finland*. *Current Sociology* Vol. 58: 165–184.
- Sumiala, Johanna (2010). *Median rituaalit. Johdatus media-antropologiaan*. Tampere: Vastapaino.
- Suoranta, Juha (2008). Markkinavoimat vastaan kasvatusvoimat. Teoksessa Ojajärvi, Jussi ja Steinby, Liisa (toim.). *Minä ja markkinavoimat. Yksilö, kulttuuri ja yhteiskunta uusliberalismin valtakaudella*. Helsinki: Hakapaino.
- Swinson, Jeremy ja Harrop, Alex (2009). *Teacher talk directed to boys and girls and its relationship to their behavior*. *Educational Studies* Vol. 35 (5): 515–524.
- Thompson, Greg (2010). *Acting, accidents and performativity: challenging the hegemonic good student in secondary schools*. *British Journal of Sociology of Education* Vol. 31 (4): 413–430.
- Tolonen, Tarja (2001a). *Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset*. Helsinki: Gaudeamus.

Tolonen, Tarja (2001b). Hiljainen poika ja äänekäs tyttö? Ääni, sukupuoli ja sosiaalisuus koulussa. Teoksessa Tolonen, Tarja (toim.). *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

Tuomi ja Sarajärvi (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Turner, John C., Oakes, Penelope J., Haslam, S. Alexander ja McGarty, Craig (1994). *Self and Collective: Cognition and Social Context*. Personality and Social Psychology Bulletin Vol. 20 (5): 454–463.

Turner, Victor (2007 [1969]). *Rituaali, rakenne ja communitas*. Helsinki: Summa.

Vepsäläinen, M. (2007). Opettaja kysyy ja oppilas vastaa – vai toisinpäin? Teoksessa Tainio, Liisa (toim.). *Vuorovaikutusta luokahuoneessa: näkökulmana keskustelunanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus.

Vick, M. J. ja Martinez, Carissa (2011). *Teachers and Teaching: Subjectivity, performativity and the body*. Educational Philosophy and Theory Vol. 43 (2):

Viskari, Sinikka ja Vuorikoski, Marjo (2003). Ei kai Opettaja kone ole... Opettajan työ opiskelijoiden silmin. Teoksessa Viskari, Sinikka, Vuorikoski, Marjo ja Törmä, Sirpa (toim.). *Opettajan vaiettu valta*. Tampere. Vastapaino.

Vuorikoski, Marjo (2003). Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa Viskari, Sinikka, Vuorikoski, Marjo ja Törmä, Sirpa (toim.). *Opettajan vaiettu valta*. Tampere. Vastapaino.

Wulf Christoph (2008). *Rituale im Grundschulalter: Performativität, Mimesis und Interkulturalität*. Zf E Vol. 11 (1): 67–83.

Sähköiset lähteet:

Lapset kertovat hyvinvoinnistaan, kuka kuuntelee? -tutkimusryhmän esittely:

<http://blogs.helsinki.fi/kasvatuspsykologia/tutkimushankkeet/lapset-kertovat-hyvinvoinnistaan-kuka-kuuntelee-tellis/>. (Haettu 12.1.2012)

Peruskoululaki: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1983/19830476>. (Haettu 12.1.2012)

Tehtävä Suomelle 2010 -maabrändiraportti: http://www.maabrandi.fi/wp-content/uploads/2011/06/TS_koko_raportti_FIN.pdf. (Haettu 12.1.2012)

Qualitative Social Research -journalin performatiivisuutta yhteiskuntatieteissä käsittelevä erityisnumero: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/issue/view/10>. (Haettu 12.1.2012)

Suulliset lähteet:

Hohti, Riikka (11.5.2011). Suullinen tiedonanto. Helsinki: TelLis-tutkimusryhmän tapaaminen.