



Ronja Juhakoski

Voiko valta olla lapsilla? - Valtasuhteiden tuottaminen, ylläpitäminen sekä muokkaaminen alakoulussa.

Opettaja kysyy kuka päättää, mitkä asiat ovat tärkeitä. Oppilaat vastaavat: ”Ope.” ja ”Siinä”(tarkoittaen edelleen opettajaa). Opettaja korjaa kysyvästi: ”Me kaikki?”

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajan koulutus
2020-03-19

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Voiko valta olla lapsilla? - Valtasuhteiden tuottaminen, ylläpitäminen sekä muokkaaminen alakoulussa. (Ronja Juhakoski)

Pro gradu tutkielma, 65 sivua.

Maaliskuu 2020

Tässä tutkimuksessa on tarkasteltu opettajan ja oppilaiden välisiä valtasuhteita osallisuuden näkökulmasta. Hegemonisen diskurssin mukaan luokissa valta ja vastuu on opettajalla. Luokassa, jossa tämä tutkimus on toteutettu on kuitenkin yritetty muokata vallitsevaa puhetapaa ja samalla antaa oppilaille tilaa toimia valta-positiosta käsin. Tarkoituksena on näin vahvistaa oppilaiden toimijuutta, mikä taas tukee osallisuutta.

Osallisuudesta käydään runsaasti keskustelua ja sitä toteutetaan kouluissa monilla eri tasoilla. Erilaisia osallisuuden malleja on luotu helpottamaan tämän monimuotoiseen käsitteen hahmottamista ja toteuttamista. Silti vaikuttaa, että kouluilla on vielä parannettavaa, jotta kaikki oppilaat saataisiin mukaan yhteisön toimintaan. Jotta osallisuus toteutuisi, pitää kaikilla oppilaille olla aito mahdollisuus toimia yhteisössään. Tämä vaatii sen, että opettajat luovuttavat osan vallastaan heille. Vallan mahdollistaminen oppilaille on kuitenkin normittuneiden käytäntöjen vastaista eikä täysin ongelmatonta, minkä takia se vaatii opettajilta tiettyä osaamista.

Tutkimus on toteutettu etnografisena havainnointina, joka sai lopulta myös haastattelun piirteitä. Etnografia sopi tähän työhön, koska tutkittavana on kulttuurinen ilmiö, jonka merkitystä yhteisössä on haluttu selvittää tarkemmin. Aineisto koostuu kolmen kuukauden aikana kerätyistä kenttäpäiväkirjasta, johon on kirjoitettu luokan tapahtumia ja opettajan kommentteja viideltä eri päivältä.

Tutkimuksen tulosten mukaan oppilaiden valta-positiolla on moninaisia seurauksia. Kyseisessä luokassa on nähty, kuinka oppilaille mahdollistetulla valta-positiolla on lukuisia hyviä vaikutuksia luokan toimintaan. Kääntöpuolena nähdään mitä tapahtuu, kun saatua valta-asemaa käytetään väärin tai sitä yhtäkkiä rajoitetaan. Jälkimmäisen seurauksena on toimijuuden takaisinottamista niillä keinoilla, joita oppilaille on käytettävissä. Silloin kun oppilaiden ja opettajan välillä on luottamusta ja opettaja kannustaa oppilaita toimimaan ja ilmaisemaan mielipiteitensä vapaasti on tuloksena luokka, joka toimii paremmin yhteisönä jolloin yhä useampi pääsee osallistumaan.

Avainsanat: osallisuus, valta, toimijuus, diskurssit, subjektipositiot

Sisältö / Contents

1. 1 Johdanto	6
2. 2 Teoreettinen viitekehys	8
2.1 Osallisuus	8
2.1.1 Määritelmä	8
2.1.2 Osallisuuden mallit.....	9
2.1.3 Osallisuuden kritiikkiä	14
2.1.4 Miksi päädytään kontrolloivaan opetyyliin autonomian tukemisen kustannuksella?	16
2.1.5 Toimijuus koulussa.....	17
2.2 Diskurssit ja valta	20
2.2.1 Foucault'n valta ja hallintokäytännöt.....	20
2.3 Kilpailevat diskurssit.....	22
2.3.1 diskursiiviset käytännöt luovat subjektipositioita.....	25
3. 3 Tutkimuksen toteutus	27
3.1 Menetelmät.....	27
3.1.1 Etnografia.....	27
3.2 Aineiston keruu	28
3.2.1 Etnografinen haastattelu	29
3.2.2 Tutkijan paikka ja rooli	30
3.2.3 Kenttäpäiväkirja.....	31
3.3 Aineiston analyysi.....	32
3.4 Eettinen pohdinta ja tutkimuksen luotettavuus	34
3.5 Lyhyt kuvaus havainnoidusta luokasta	36
4. 4 Tutkimuksen tulokset	38
4.1 Kuinka lasten valtapositio luo osallisuuden tiloja.....	38
4.1.1 Konsultatiivinen taso.....	38
4.1.2 Kollaboratiivinen taso.....	40
4.1.3 Lapsilähtöinen taso	43
4.2 Kun oppilaiden valtaa rajoitetaan.....	44
4.2.1 Toimijuuden takaisin ottamista eli ”purskauksia”	48
4.3 Valta-diskurssin muuttamisesta syntyvät haasteet	49
4.3.1 Power over	51
4.4 Kuinka opettaja tukee uuden diskurssin syntymistä?.....	52
4.4.1 Oppilaantuntemuksen ja keskinäisen luottamuksen merkitys	54
5. 5 Johtopäätökset	57

6. 6 Lähteet.....60

1 Johdanto

Tämän tutkimuksen aiheena on valta-aseman mahdollistaminen lapsille alakoulussa. Tyypillisesti ajatellaan, että luokassa vallan tulee olla opettajalla ja kontrolloiva opetustyyli saatetaan liittää esimerkiksi struktuuriin, jota varsinkin tietyt oppilaat tarvitsevat. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS) (2014) ohjaa kuitenkin kasvattamaan oppilaita yhä itseohjautuvampaan suuntaan, jolloin vastuu ja valta omasta oppimisesta siirretään yhä enemmän oppilaille itselleen. Tällöin myös opettajan rooli muuttuu.

Oppilasta kannustetaan asettamaan itselleen tavoitteita ja arvioimaan itseään niiden saavuttamisessa. Itseohjautuvuuden toteutuminen vaatii kuitenkin vahvaa minäkuvaa ja itseluottamusta. Traditionaalisesti oppilaat ovat luottaneet siihen, että opettaja hoitaa nämä asiat ja tukeutuneet häneen monissa asioissa. Lopulta kaikkien on kuitenkin opittava ottamaan vastuu omasta oppimisestaan. Paradoksaalisesti työelämässä vaaditaan yhä enemmän itseohjautuvuutta ja autonomisuutta.

Alkuperäinen tutkimusongelma eli ilmiö, joka herätti kiinnostukseni on vallan jakaminen luokassa. Heräsi kysymys, millaisilla tavoilla opettaja jakaa valtaa luokassa niin, että oppilaiden taidot kehittyvät optimaalisesti, eivätkä he koe jääneensä yksin haasteiden edessä. Ilmiö liittyy myös yleiseen keskusteluun, jonka opetussuunnitelmasta kumpuavat uudet tuulet ovat herättäneet. Helsingin Sanomat julkaisi 18.11.2018 Katarina Malmbergin artikkelin, jossa hän kertoi psykologian professori emerita Liisa Keltinkangas-Järvisen tutkimuksesta. Sen mukaan koululaisiin kohdistuvat vaatimukset hankaloittavat heidän kehitystään ainakin PISA-tulosten mukaan.

Erityisen kriittisesti suhtaudutaan uusiin oppilaslähtöisiin opetustyyliihin, jotka vaativat oppilailta sellaista itseohjautuvuuden ja –säätelyn tasoa, mitä ainakaan kaikilta ei löydy. Pahimmillaan puhutaan heitteille jättämisestä. Ilmiöoppimisen etujen hyödyntämiseen tarvitaan hyvää yhdessä tekemisen taitoa, mikä ei ole luokissa itsestäänselvyys. (Malmberg, 2018.) Varsinkin haavoittuvaisemmassa asemassa olevat oppilaat saattavat pudota kärryiltä kokonaan. Tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut siitä, kuinka mainittuja taitoja voitaisiin koululuokassa kehittää niin, että oppilaat voimaantuisivat ja luokka toimisi paremmin yhteisönä.

Tutkimuksen alussa pohdin, kuinka opettaja jakaa valtaa oppilaille. Tutustuttuani Michel Foucault'n ajatuksiin vallasta aloin ymmärtää, että valta voidaan määritellä ja nähdä monella

eri tavalla. Foucault’lainen valta ei ole yksilön kuten esimerkiksi hallitsijan pysyvä etuoikeus, jota hän voi asemansa turvin käyttää. Valta on toimintaa ja tekoja ja on olemassa vasta sitä käytettäessä. (Gallagher, 2008.) Tämän johdosta ymmärsin, että se ei tällöin ole opettajan jaettavissa oleva voima. Tutkimusongelma siis alkoi muuttua. Aineistoa kerätessä se muovautui edelleen kun ymmärsin, että katseeni kohdistuu siihen, kuinka vallasta neuvotellaan luokassa. Tulin pian siihen tulokseen, että opettaja yrittää aktiivisesti muuttaa normittuneita käytäntöjä sekä vallitsevaa diskurssia, joka pönkittää opettajan valta-asemaa.

Tutkimusta tehdessäni kävi ilmi, että tukemalla oppilaiden valta-asemaa, pyrittiin lisäämään oppilaiden koettua osallisuutta sekä mahdollisuuksia ja edellytyksiä osallistua kouluyhteisön toimintaan. Osallisuus käsitettä määrittellessäni törmäsin osallisuutta kuvaileviin malleihin, joita hyödynsin lopulta analyysivaiheessa. Osallisuuteen liittyen nousi esiin myös toimijuuden käsite, jota sivuan lyhyesti teoreettisessa viitekehyksessä.

Tämän jälkeen siirryn käsittelemään valtaa, minkä määrittely on tämän tutkimuksen kannalta keskeistä. Siihen liittyen puhun myös lyhyesti diskursseista ja subjektipositioista, jotka selittävät muun muassa opettajan roolia vallan mahdollistajana. Diskurssit johdattelevat yksilön mahdollisuuksia positioitua tietyssä kontekstissa (Foucault, 2005). Tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat:

1. Kuinka lasten valtapositio luo osallisuuden tiloja ja kuinka opettaja tukee oppilaita muuttaessaan valtaa koskevaa diskurssia?
2. Kuinka oppilaat reagoivat, kun heidän toimijuuttaan rajoitetaan ja minkälaisia haasteita valtaa koskevan diskurssin muuttamisesta syntyy?

Keräsin kenttämuistiinpanoista koostuvan aineiston etnografisen osallistuvan havainnoinnin keinoin. Kiinnitin huomiota tilanteisiin, joissa vallasta neuvoteltiin ja muutenkin huomiota herättäviin tapahtumiin luokassa. Luokanopettaja kommentoi toimintaansa runsaasti, joten havainnoinnin rinnalle tuli myös etnografisen haastattelun piirteitä. Aineiston analyysivaiheessa muodostin tukikysymyksiä, joista alkoi muodostua myös kategorioita, jotka halusin kuitenkin pitää löyhinä ja joustavina. Tuloksiin kirjasin esimerkkejä kustakin kategoriasta avaten samalla niiden pohjalta tekemääni ajatustyötä.

2 Teoreettinen viitekehys

2.1 Osallisuus

2.1.1 Määritelmä

Osallisuus on monitahoinen termi, jota käytetään monenlaisissa yhteyksissä kuvaamaan eri tyyppisiä ilmiöitä. Englannin kielen vastine *participation* kääntyy suomeksi sekä ”osallistumiseksi”, että ”osallisuudeksi”. Myös suomalaisissa tutkimuksissa puhutaan ristiin ja rinnakkain osallisuudesta ja osallistumisesta (esim. Alanko, 2010). Osallisuudelle ei ole yhtä yhteistä määritelmää, vaan sitä käytetään useiden eri tilanteiden mukaan. Termin moniselitteisyydestä on myös hyötyä, koska se mahdollistaa sen luovemman käsittelyn eikä tiukka määritelmä automaattisesti rajoita ja ohjaa ihmisten ajattelua. (Kiilakoski, Gretschel & Nivala, 2015.) Pyrin tässä katsauksessa käsittelemään osallisuutta laajasti, mutta keskittyen silti niihin ulottuvuuksiin, jotka ovat tämän tutkimuksen kannalta merkityksellisiä.

Lasten osallistuminen heitä koskevaan päätöksentekoon pulpahti yleiseksi keskustelunaiheeksi jo YK:n lasten oikeuksien sopimuksen (1959) jälkimainingeissa. Sen jälkeen tutkimukset lasten osallisuuteen liittyen ovat lisääntyneet mittavasti. Osallisuuteen on alettu panostaa ja lapsia otetaan mukaan erilaisiin kampanjoihin ja suunnitteluun. Myös kouluissa lapset ovat nykyään mukana demokraattisessa päätöksenteossa. ”Monille lasten oikeuksista on tullut synonyymi osallisuudelle” (käännetty suomeksi, Lansdown, 2010, s. 11).

YK:n sopimuksen (1998) artiklan 12 mukaan jokaista lasta, joka on kykenevä ilmaisemaan oman mielipiteensä, tulee kuulla häntä koskevissa asioissa. Samassa yhteydessä mainitaan kuitenkin, että lapsen ikä ja kypsyys vaikuttavat siihen, kuinka painava tämä sana on. Kuitenkin osallisuus ja osallistuminen määritellään usein sosiaalisen osallistumisen kautta (Lansdown, 2010), mikä rajaa osan lapsista ulos. Osallistuminen pitäisi nähdä myös kuulumisena yhteisöön sen tasavertaisena jäsenenä. Tomi Kiilakoski on yhdessä Anu Gretschelin kanssa tutkinut osallisuutta jo monien vuosien ajan. Kiilakosken (2007, s. 8) mukaan ”Osallisuuden edellytys on, että jokainen halukas voi ilmaista oman mielipiteensä ja pystyy vaikuttamaan oman yhteisönsä kohtaloon.” ”Osallisuus on yksilön tunne ja yhteisön tila.”

Osallisuutta voi ajatella myös sen vastakohtien kautta. Niitä ovat välinpitämättömyys, osattomuus, syrjäytyminen sekä vieraantuminen, Kiilakoski (2007) listaa. Osallisuuden kehittymisen on nähty olevan vahvasti sidoksissa niihin tekijöihin, joita sen avulla yritetään ehkäistä. Globalisaatio ja media ovat muuttaneet yksilön paikkaa ja roolia maailmassa ja pelätään, että yksilön asema aktiivisena toimijana on uhattuna. Myös Alangon (2010) mukaan osallisuudesta on alettu kiinnostua siksi, että on huomattu, kuinka yhteiskunnallinen osallistuminen ja esimerkiksi äänestäminen ei enää tunnu kiinnostavan nuoria. Puhutaan henkisestä lamasta, jota voidaan tarkastella sekä yksilön että yhteisön tasolla. Osallistuminen ei kiinnosta, koska yhteinen arvopohja puuttuu ja henkilöiden omanarvontunto katoaa. (Kiilakoski, 2007.)

Ihanteellisessa tilanteessa yksilölle kehittyy halu vaikuttaa ympäristöönsä ja olla osana sitä. Kiilakoski (2007, s 10) väittää, että ”toimivan demokratian edellytyksiä luodaan jo kasvatusvaiheessa.” Hänen mukaansa pelkkä lasten kuunteleminen ei riitä vaan ”osallisuus edellyttää, että yksilölle annetaan mahdollisuus toimia”, mikä tarkoittaa hänen mukaansa ”vallan ja vastuun jakamista”.

2.1.2 Osallisuuden mallit

Osallisuutta ja sen tasoja kuvaamaan on luotu muutamia malleja, joita on myöhemmin myös kritisoitu. Ehkä yksi tunnetuimmista ja viitatuimmista on Roger A. Hartin (1992) tikasmalli (Kuva 1). Se koostuu kahdeksasta eri portaasta, joista kolme alimmaista porrasta esittävät näennäisosallisuutta. Ensimmäisellä portaalla puhutaan manipulaatiosta, toisella dekoratiivisesta osallisuudesta (*decoration*) ja kolmannella tokenismista.

Manipulaatio asteella aikuiset joko teeskentelevät lasten osallistuneen toimintaan tai liioittelevat sitä. Tätä tapahtuu esimerkiksi silloin kun lapsi on piirtänyt jotakin ja aikuinen esittelee työtä muille kertoen siitä viitaten lapsen ajatuksiin ilman, että lapsi on kertonut niistä hänelle. Dekoratiivisella tasolla lapsia hyödynnetään esimerkiksi jonkin aatteen eteenpäinviemiseksi ilman, että heitä on otettu prosessiin mukaan ollenkaan. He eivät siis tiedä, mitä edesauttavat toiminnallaan. Vastaavaan tilanteeseen saatetaan päätyä, jos lapset laitetaan esiintymään joulujuhlissa niin, ettei heillä ole ollut esityksen suunnittelussa tai valinnassa osaa eikä arpa.

Viimeinen näennäisosallisuuden portaista on nimetty tokenismiksi ja kuvaa tilannetta, jossa aikuiset tavoittelevat lasten osallistamista väärin keinoin. Tämä on Hartin ja kumppaneiden (1997) mukaan yleisin näennäisosallisuuden esiintymistapa. Pyrkimys on hyvä, mutta toteu-

tusta ja sen vaikutuksia ei ole pohdittu tarpeeksi kriittisesti. Esimerkkinä voisi toimia projekti, jonka tarkoitus on mahdollistaa lapsille ääni, mutta joka ei todellisuudessa esimerkiksi liian lyhyen ajan takia, tarjoa sitä. (Hart, Iltus, Lorenzo & Espinosa, 1997)

Hart	Shier
8. Yhteistyö aikuisen kanssa lasten aloitteesta.	5. Lapset jakavat aikuisten kanssa valtaa ja vastuuta.
7. Lasten itsenäiset projektit.	4. Lapset otetaan mukaan päätöksentekoon.
6. Yhteistyö aikuisen kanssa aikuisen aloitteesta.	3. Lasten näkemykset otetaan huomioon.
5. Lapset konsultteina aikuisten projekteissa.	2. Lapsia tuetaan mielipiteidensä ilmaisemisessa.
4. Aikuisten ohjaamat projektit.	1. Lasten mielipiteitä kuunnellaan.
3. Tokenismi.	Sitoutumisen tasot:
2. Dekoratiivinen osallisuus.	1. Oletko valmis?
1. Manipulaatio.	2. Löytyykö sopiva menettelytapa?
	3. Onko tapa yleinen koko koulussa?

Kuva 1. Yhteenveto Hartin (1992) ja Shierin (2001) malleista. Askelmat, jotka eivät ole osallistavia ovat Hartin mallissa punaisella. Shierin mallissa nähdään myös kaikilta portailla löytyvät sitoutumisen tasot.

Loput portaista ovat osallistavia malleja. Pääasia ei ole, että kaikki oppilaat toimisivat ylimmällä portaalla jatkuvasti vaan tavoitteena olisi taata kaikille mahdollisuus siihen. Loppujen portaiden otsikot kuvaavat niiden sisältöä ymmärrettävämmin. Neljännellä aloitetaan siitä, että lasta on informoitu toiminnasta, jonka aikuinen määrittää. Siitä ylöspäin mentäessä lapsella on yhä enemmän mahdollisuuksia vaikuttaa. Viidennellä portaalla häneltä jo kysytään mielipidettä ja siitä ylöspäin he ovat osana päätöksentekoa, toki aikuisen tuella. Viimeiset kaksi porrasta erottaa se, onko lapsi tehnyt aloitteen projektille vai aikuinen. (Hart, Iltus, Lorenzo & Espinosa, 1997.)

Kahden viimeisen portaan järjestys on herättänyt keskustelu. Portaatta tuntuvat olevan väärinpäin. Portaalla 7. on lasten tekemät aloitteet projekteille, jotka he vievät itse myös loppuun. Hartin ja kumppaneiden (1997) mukaan lasten tekemiä aloitteita nähdään lähinnä heidän omissa leikeissään. Hän kuitenkin mainitsee, että erityisen tarkkaavainen aikuinen voi kuitenkin havaita lasten tekemiä aloitteita ja antaa niille mahdollisuuden. Viimeisellä portaalla aikuiset astuvat taas kuvaan jakamaan päätösvaltaa lasten kanssa. Tämä tuntuu ristiriitaiselta siinä mielessä, että tikkailla on aikaisemmin noustu yhä vapaampaa toimintaa kohti. Kritiikkiin vastataan, että tikasmalli kuvaa aikuisen ja lasten suhdetta projektitöissä. Tämä ei tarkoita sitä, etteivätkö lapset voisi aloittaa omia projektejaan, joihin aikuiset eivät osallistu. Hartin kumppaneineen (1997) ei niin ikään halua tukea lasten puhdasta valta-asemaa, vaan argumentoi, että älykkäät lapset ymmärtävät, että jotkut projektit vaativat aikuisten tukea ja heidän tarjoamaansa valta-asemaa voidakseen olla mahdollisia.

Harry Shier (2001) ja Gerison Lansdown (2010) väittävät että YK:n sopimuksessa olevat ehdot eivät kouluissa vielääkään täyty ja ovat siitä syystä luoneet omat mallinsa Hartin (1992) mallin rinnalle. Shier (2001) on luonut oman mallinsa (Kuva 1.) Hartin mallin pohjalta, mutta siinä ei esiinny näennäisosallisuuden piirteitä lainkaan, vaikka Shier (2001) pitääkin niitä yhtenä Hartin mallin paremmista oivalluksista.

Shierin (2001) malli on viisiportainen tie, jonka jokainen porras sisältää kolme eri tasoa. Siinä on muutama merkittävä ero Hartin (1992) malliin nähden. Ensinnäkin, jokainen porras sisältää kolme eri sitoutumisen tasoa. Ensimmäinen taso kysyy aikuisen valmiutta edetä portaalle. Esimerkiksi, oletko valmis ottamaan lapsen mukaan päätöksentekoprosessiin. Seuraava taso vaatii osallistumisen mahdollistavan menettelytavan. Viimeinen taso viittaa esimerkiksi koulun kontekstissa toimintakulttuurin mahdollistamaan muutokseen. Koko organisaation on luotava edellytykset ja vaatimus kyseisen portaatin toteutumiselle. (Shier, 2001.)

Viimeisellä kahdella tasolla Shier (2001) tekee Hartin (1992) malliin radikaalin pesäeron. Shier (2001) argumentoi, että Hartin mallissa myös lapsen kuunteleminen nähdään osallisuutena kun taas hänen mallissaan aito osallisuus alkaa kun lapsilla on oikeasti valtaa päättää heitä koskevista asioista. Viides porras eroaa Hartin mallista, koska siinä Shierin (2001) mukaan aikuisten on jaettava osa vallastaan lapsille. Hän myöntää, että YK:n sopimuksessa ei vaadita vallan jakamista lapsille ja että se sisältää omat riskinsä, jotka aikuisten täytyy tiedostaa ja punnita. Ketään lasta ei myöskään pidä pakottaa tekemään päätöksiä ja ottamaan vastuuta. Taso viisi vaatii siis aikuiselta kykyä tunnistaa tilanteet, joissa lapsia voidaan ottaa mu-

kaan päätöksen tekoon jakamalla heille valtaa ja vastuuta sopivina annoksina. Toisaalta myös Hartin mallissa valta voidaan antaa kokonaan lapsille, mutta sitä ei nähdä itseisarvona vaan kuten todettua aikuisen ja lapsen yhteistyötä pidetään tärkeämmässä roolissa.

Myös Lansdown (2010) määrittelee omat kolme tasoaan, joiden avulla lasten osallisuutta voidaan arvioida. Tasot sisältävät piirteitä Hartin (1992) mallista, mutta ovat vielä tiivistetyssä muodossa kuin Shierin (2001) mallissa. Lisäksi, Lansdown (2010) kertoo, että hänen mukaansa kaikki tasot ovat sopivia tiettyihin tilanteisiin. Tasot ovat nimeltään konsultatiivinen-, kollaboratiivinen- sekä lapsijohtoinen- osallisuus. Konsultatiivisella tasolla tunnustetaan lasten asiantuntijuus, mutta aikuiset tekevät päätökset. Näin ollen Hartin mallin mukaan mennään tasoilla 5. Lapsella ei siis ole valtaa tällä tasolla.

Kollaboratiivisella tasolla lapset voivat kokonaisvaltaisesti osallistua projekteihin ja päätöksentekoon. Lansdown viittaa tässä siis Hartin mallin tasolle 6. mutta sisällyttää samalla Shierin (2001) mallin tasojen 4. ja 5. sisällön. Viimeinen taso on siis lisänä Shierin malliin, koska siinä tunnustetaan mahdollisuus Hartin mallin 7. portaaseen eli lapsen aloittamaan ja ohjaamaan projektiin. Lapsen johtamassa osallisuudessa aikuisten rooli on pelkkänä mahdollistajina.

Näillä malleilla on paljon yhteistä, koska uudet mallit luodaan vanhojen mallien perusteella. On mielenkiintoista, että Hartin (1992) malli, kritiikistä (esim. Malone & Hartung, 2010) huolimatta on kaikista viitatuin ja käytetyin. Tätä on ihmetelty myös mallin luoja itse, koska se ei ollut hänen (2008) mukaansa ikinä tarkoitettu hyödynnettäväksi kattavana osallisuuden mittarina. Siihen tehtävään nähden siitä on löydetty muutamia puutteita ja epäjohtonmukaisuuksia.

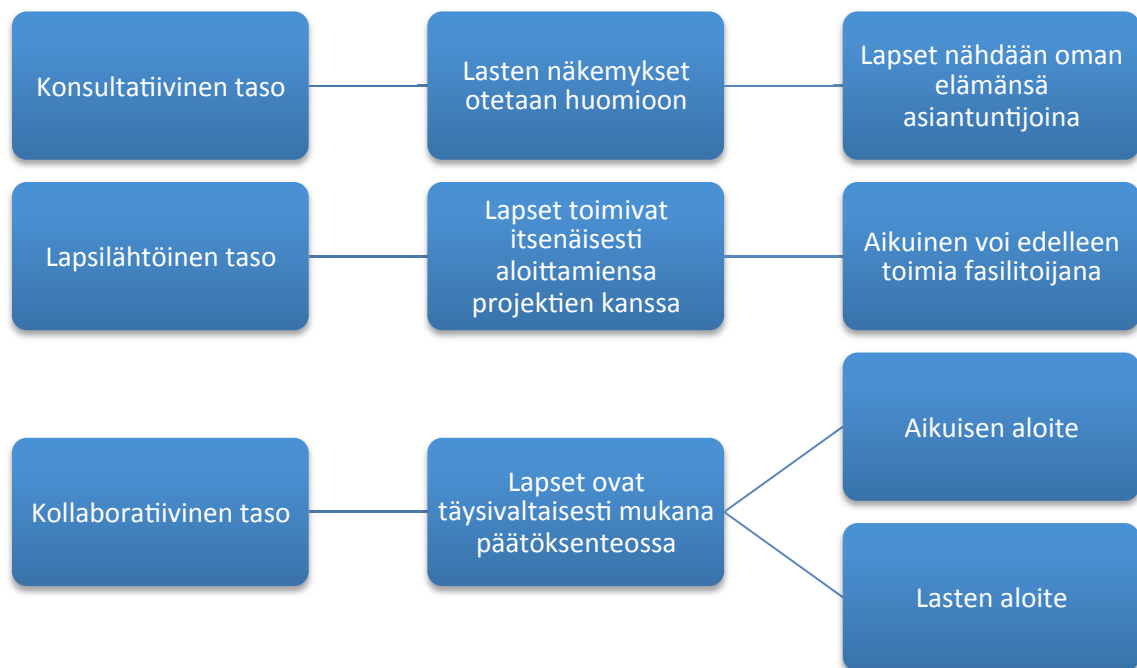
Mallin alkuperäisenä tarkoituksena oli Hartin (2008) mukaan inspiroida uusia malleja ja toimia keskustelun avaajana tälle tärkeälle aiheelle. Lisäksi mallia ei kuulu ajatella tikkaina, joita pitkin lapsia osallistava aikuinen kiipeää harjoitellessaan kyseistä taitoa. Tällä Hart (2008) viittaa samaan asiaan, mistä Lansdown (2010) puhuu oman mallinsa kohdalla eli kaikki mallin osallistavat tavat ovat sopivia käytettäväksi eri tilanteissa. Kuhunkin tilanteeseen sopivan osallistumisen tason valitseminen jää aikuisen tehtäväksi.

Myös Shierin (2001) malli toimii samojen periaatteiden mukaisesti. Mielenkiintoista tämän tutkimuksen kannalta on, milloin kunkin mallin käsityksen mukaan valtaa ja vastuuta aletaan ohjata lapsille. Shierin mallissa se on sanallistettu selkeästi ja tapahtuu varsinaisesti vasta

viimeisellä tasolla. Tämä tarkoittaa sitä, että tasolla neljä lapset osallistuvat päätöksentekoon antamalla mielipiteensä kuulua, mutta aikuisilla on aina viimeinen sana asiassa kuin asiassa.

Lansdownin (2010) mallissa valtaa ja vastuuta voidaan alkaa jakaa jo kollaboratiivisella tasolla. Hartin (1997) mallissa vallan ja vastuun osuus on hämärämpi. Kun Hart (2008) puhuu vallan merkityksestä tikasmallin kohdalla hän viittaa siihen, kuinka mallin viimeisiä portaita on kritisoitu. Hart (2008) näkee asian niin, että täydellistä lapsilähtöisyyttä ei pitäisi pitää itseisarvona. Ymmärrän tämän niin, että jos esimerkiksi luokkaan saadaan luotua ilmapiiri, joka perustuu vastavuoroiselle kunnioitukselle, ymmärtävät kaikki osapuolet ottaa toisiaan mukaan päätöksentekoon silloin kun asiat koskevat kaikkia. Kun valtaa ja vastuuta on mahdollistettu lapsille he alkavat ymmärtää, että projektien onnistumiselle on edullista jos he osaavat tehdä yhteistyötä, eivät vain vertaistensa kanssa, vaan myös opettajan ja koko koulun henkilökunnan kanssa.

Lansdownin (2010) mallissa kaikki tasot ovat ikään kuin samalla viivalla. Tässä tutkimuksessa sovelletaan tätä ajatusta. Luon siis Hartin (2008) suosituksesta oman mallini tätä tutkimusta varten. Tavoitteena on yhdistää osallisuuden mallit tiiviissä muodossa vallan käsitteeseen. Lisäksi Shierin (2001) mallista puuttuu lapsilähtöinen taso. Uusi malli (Kuva 2.) eroaa Lansdownin (2010) mallista eniten siinä, että hän ei erottele kollaboratiivisen tason sisällä projekteja sen mukaan onko aikuinen tehnyt aloitteen vai lapsi. Tulkitsen tämän olevan kuitenkin merkittävä seikka, koska se kertoo paljon siitä onko opettajalla kykyä huomata lasten tekemät aloitteet ja uskallusta antaa niille mahdollisuus toteutua.



Kuva 2. Tässä tutkimuksessa käytettävä malli, joka on luotu Hartin (1992), Shierin (2001) sekä Lansdownin (2010) mallien pohjalta. Tässäkään mallissa osallisuuden tyyppien järjestyksellä ei ole väliä, vaan ne ovat kaikki toimivia omissa tilanteissaan.

2.1.3 Osallisuuden kritiikkiä

Lansdown (2010) tunnustaa, että lapset ovat kehittymättömämpiä ja heiltä puuttuu varmasti aikuisilla olevaa kokemusta ja tietoa, mutta hänen mukaansa tämän ei pitäisi estää tarkastelemasta jokaista lasta yksilönä. Monissa länsimaissa tunnustetaan lasten kyvyt vastuun ottamiseen ja kantamiseen, mutta heille ei todellisuudessa anneta mahdollisuutta tähän. Syynä on lasten heikompi asema sekä vetoaminen turvallisuuteen. Lansdown (2010) väittää, että eräs syistä on myös lasten erilainen perspektiivi, jota aikuiset eivät aina osaa arvostaa.

Lansdownin (2010) mukaan ongelmana on etteivät lapset välttämättä käytä samaa kieltä kuin aikuiset, jolloin aikuiset helposti positioivat heidät päätöksenteon ulkopuolelle kykenemättöminä. Lansdown (2010) kuitenkin väittää lukuisiin tutkimuksiin perustuen, että lapset ovat kyvykkäitä päätöksentekoon jo hyvin varhaisessa vaiheessa. Meidän vain tulee ymmärtää heidän kieltään. Myös Kiilakoski (2007, s. 10) kirjoittaa, että lapset ”tulisi nähdä toimijoina,

joilla on perusteltuja näkemyksiä itseään koskevista ilmiöistä.” He ovat ”oman elämänpiirinsä asiantuntijoita”. Tästä voidaan kuitenkin olla myös eri mieltä.

Psykologi Keijo Tahkokallio (2018), joka on muun muassa ohjannut peruskoulun opettajien työhönohjausryhmiä kuvaa kirjassaan, kuinka neuvotteleva kasvatusta varastaa lapsilta mahdollisuuden lapsuuteen ja tekee heistä turvattomia yksinvaltiaita. Tahkokallio kirjoittaa osaltaan oman kokemuksensa pohjalta, mutta perustelee mielipiteitään myös lukuisilla tutkimuksilla sekä ihmisen biologisella kehityksellä.

Neuvottelevan kasvatuksen ongelma on Tahkokallion (2018) mukaansa siinä, että se vaatii lapsen ja aikuisen tasavertaisen suhteen, mikä ei hänen mukaansa ole mahdollista. Lapsen aivot eivät yksinkertaisesti ole valmiit tekemään itsenäisiä päätöksiä. Hänen näkemyksensä vaikuttaa olevan ristiriidassa osallisuuden ja osallistumisen sekä lapsen oikeuksien julistuksen kanssa. Otan hänet silti mukaan keskusteluun, koska hän esittää lopulta tärkeän huomion osallisuudesta ja sen toteuttamisesta.

Tahkokallion (2018) mukaan biologia ei valehtele. Lasten aivot, joissa itsesäätely, limbinen järjestelmä ja muut osat vasta kehittyvät, eivät ole samalla tasolla kuin aikuisilla. Tämä johtaa siihen, että lapsi ei ole aikuisen kanssa tasavertaisessa asemassa ja lapsi tarvitsee aikuista tukeen. Lapsi ei voi aina päättää. Jos hän halua esimerkiksi valvoa koko yön pelaamassa niin aikuisen tehtävä on tehdä hänen puolestaan oikea päätös ja rajoittaa. Kirjassaan Tahkokallio (2018) kuitenkin myöntää, että neuvottelun taitoa, itsesäätelyä ja –ohjautuvuutta on tärkeää harjoitella.

Haaste syntyykin kun aikuisen tulisi osata tulkita tilanteet, joissa lapselle voi tarjota mahdollisuuden päättää ja milloin ei. Tahkokallio (2018) puhuu kirjassaan niin kutsutuista reunaehdoista, jotka aikuinen määrittelee. Aikuinen mahdollistaa lapselleen päätöksentekovaltaa vain sen verran kun se tuntuu sopivalta ja näin syntyvät reunaehdot. Kaikista asioista ei siis neuvotella. Kiilakosken (2007, s. 14.) määritelmän mukaan ”osallisuus on sekä oikeuksia, että velvollisuuksia sekä kuulumista, että vastuun kantamista.”

Tahkokallio (2018) kuvaa ongelmia, joita syntyy kun lapselle annetaan liikaa valtaa siinä toivossa, että hän voimaantuu ja itsenäistyy. Hänen mukaansa on päädytty tilanteeseen, jossa pienet itsevaltiaat ovat kyvyttömiä pärjäämään koulumaailmassa, jossa pitää myös kyetä noudattamaan ohjeita. Hänen mukaansa itsesäätely saattaa jopa hidastua, jos aikuiset eivät tue

lasta tarpeeksi ja antavat hänen yksin päättää. Tässä yhteydessä hän viittaa muun muassa lastenpsykiatri Michael Winterhoffin ajatuksiin.

Tahkokallio (2018) jopa väittää, että lapset eivät ole kiinnostuneita päätöksenteosta vaan opettajat uuvuttavat itsensä yrittäessään keskustella pahantekijöiden kanssa, jotka hakevat vain opettajan huomiota eivätkä aiokaan kuunnella häntä. Lansdown (2010) taas argumentoi, että lapset ovat kyvykkäitä päättämään, mikäli heille mahdollistetaan oikeat olosuhteet. Hänen mukaansa lapset tarvitsevat aikaa ja kattavan informoinnin turvallisessa ympäristössä, jotta voivat aikuisen kannustamina osallistua.

Koulun kontekstissa tällaisia olosuhteita voi olla hankala luoda ja lasten äänet saattavat jäädä monesta syystä kuulumattomiin. Kuten mainitsin aiemmin, Lansdown (2010) viittaa lasten käyttämään kieleen yhtenä haasteena. Esimerkiksi Hohti ja Karlsson (2013) näyttävät narratiivista etnografiaa hyödyntävässä tutkimuksessaan, kuinka lasten tarinoista voi löytää kertomuksia koulussa vallitsevista valtasuhteista ja erilaisista positioista, joita lapset kokevat voivansa ottaa. Lapsilta ei usein voi suoraan kysyä kysymyksiä kuten minkälaisia positioita yhteisö kullekin mahdollistaa, mutta erilaiset kertomukset voivat paljastaa lasten käsityksiä asioista.

2.1.4 Miksi päädytään kontrolloivaan opetyyliin autonomian tukemisen kustannuksella?

Reeve (2009) on listannut syitä, joiden vuoksi opettajat omaksuvat koulussa edelleen kontrolloivan opetustyylin vaikka oppilaiden autonomiaa tukemalla luodaan ”perusta tavoitteelliselle ja elinikäiselle oppimiselle” sekä ”vahvistetaan motivaatiota” (POPS, 2014, ss. 17, 30). Kontrolloivaa tyyliä kuvaillaan tässä yhteydessä kolmella piirteellä. Ensinnäkin siinä huomioiduksi tulee ainoastaan opettajan perspektiivi. Tämä johtaa siihen, että vaikka opettaja ei tietoisesti valitsekaan olla kontrolloiva hän päätyy lopulta häiritsemään oppilaiden ajatuksia, tunteita sekä käytöstä esimerkiksi yrittämällä väkisin vaikuttaa tai muuttaa niitä. Tällöin oppilaiden luontainen tapa ilmaista itseään tai oppia häiriintyy kun he yrittävät mukautua opettajan vaatimaan tyyliin.

Reeven (2009) listaamia syitä opettajien valinnalle on seitsemän. Ne on jaoteltu ulkoapäin tuleviin, sekä ylhäältä kuten rehtorilta että alhaaltapäin eli oppilaiden suunnalta tuleviin ja myös opettajan sisäisiin paineisiin. Viisi ensimmäistä kuuluvat ulkopäin tuleviin paineisiin. 1. Opettajan luontainen sosiaalinen rooli ohjaa valtasuhteiden muodostumista ja polarisoitumis-

ta. Opettaja ajautuu helposti valta-asemaan oppilaihin nähden, koska hänellä on aikuisena auktoriteetti asema, jota tukevat muun muassa kokemus, osaaminen, status sekä sosiaalinen positio. 2. Opettajilla on myös kaikki vastuu ja he usein kokevat monenlaisia paineita, jotka rajoittavat heidän mahdollisuuksiaan toimia. 3. Vaikka kontrolloiva tyyli on todettu tehottomammaksi niin se säilyttää silti arvostetun aseman opettajien piirissä. Kolmas syy liittyy Amerikan Yhdysvaltoihin, mutta voidaan todennäköisesti nähdä myös muissa konteksteissa. Opettajat ajattelevat, että kontrolloiva tyyli on ulkopuolisten silmissä parempi vaihtoehto. 4. Opettajat assosioivat kontrolloivan tyylin struktuurin kanssa kun taas autonomian nähdään johtavan kaaokseen. 5. Myös oppilaiden käytös ja motivaation puute saattaa kiskoa kontrolloivan opettajan esiin. (Reeve, 2009, ss. 164-165.)

Kaksi viimeistä syytä ovat lähtöisin opettajista itsestään. 6. Opettajat kuvittelevat kontrolloivan motivoinnin tyylin olevan tehokkaampi jopa sisäisen motivaation synnyttäjänä. Tämä liittyy kuitenkin paradoksaalisesti oletukseen, jossa oppilaiden pitkän tähtäimen motivoitumisen uskotaan olevan riippuvainen vain siitä kuinka suuri palkinto heitä työn päässä odottaa. 7. Viimeinen syy ottaa huomioon opettajan persoonallisen suuntautumisen. Opettajat, joiden oma motivoitumisen tyyli on sidottu kontrolliin ja ulkoisiin palkintoihin todennäköisesti toteuttavat samaa myös opetuksessaan. (Reeve, 2009, ss. 164-166.)

2.1.5 Toimijuus koulussa

Toimijuus on laaja käsite, mutta tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuttu toimijuudesta lapsen koetun toimijuuden näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa lapset nähdään aktiivisina toimijoina sekä oman elämänsä asiantuntijoina, joten toimijuuden käsitteleminen on perusteltua. Samasta syystä tarkastelu kohdistetaan toimijuuteen lasten kokemana, eikä aikuisten määrittelemänä. Jotta lapset haluavat osallistua yhteisön toimintaan on heidän koettava, että heillä on toimijuutta.

Toimijuus viittaa yksilön autonomiaan ja mahdollisuuteen ohjata sekä kontrolloida omaa toimintaansa (Sokol, Hammond, Kuebli & Sweetman, 2015). Banduran (2001) mukaan toimijuus on osa ihmisyyttä. Sillä on valtava merkitys ihmisen kehityksessä, koska se tukee muun muassa itsesäätelyn kehittymistä sekä mahdollistaa ihmisen kyvyn sopeutua uusiin tilanteisiin. Sosiokognitiivisen teorian näkökulmasta toimijuudesta voidaan erottaa kolme eri tyyppiä. Henkilökohtainen suora toimijuus (personal human agency), toisten kautta tapahtuva epäsuora toimijuus (proxy human agency) ja yhteistyöhän perustuva kollektiivinen toimijuus

(collective human agency). Toimijuus voidaan siis nähdä laajemmassa merkityksessä kuin vain yksilön henkilökohtaisina mahdollisuuksina. Tämän tutkimuksen kannalta on merkityksellistä erottaa, myös tietyn ryhmän toimijuus eli kollektiivinen toimijuus.

Lisäksi on hyvä hahmottaa, että toimijuutta on monentasoista. Yksinkertaisimmillaan se voi viitata yksilön tekemään valintaan kasvis ja liharuokien välillä. Toisaalta syvimmillään se voi merkitä yksilön narratiivista itsen konstruktioita hänen rakentaessa omaa identiteettiään ja pohtiessaan henkilökohtaisia arvojaan. Banduran (2001) mukaan toimijuus vaatii tiettyjen tukevien ominaisuuksien olemassaoloa. Toimijuuteen liittyy aina tietty tavoitteellisuus, harkinta, itseohjautuvuus sekä oman toiminnan reflektio. Puhuttaessa toimijuudesta, teot ovat siis tietyllä tapaa suunniteltuja ja harkittuja. Tämä tarkoittaa sitä, että oppilaan suunnitellessa toimintaansa hän punnitsee esimerkiksi sen mahdollisia vaikutuksia. Motivaatio itse toimintaan on vahvasti sidoksissa siihen kokeeko oppilas sen omasta positioistaan nähden mahdollisena ja millaisia tuloksia hän ennustaa. On vaikea motivoitua osallistumaan jos koettu vaikuttamisen mahdollisuus on pieni tai olematon.

Pelkkä suunnitelmallisuus ei Banduran (2001) mukaan riitä vaan aktiivinen toimijuus vaatii onnistuakseen myös itseohjautuvuutta, johon sisältyy itsesäätely ja motivointi. Oppilaan toimijuuden kehittymiseksi pitää siis kehittää monenlaisia kykyjä kuten oman toiminnan havainnoimista ja arvioimista. Oppilaan täytyy osata asettaa itselleen tavoitteita ja motivoitua myös itsenäisesti ilman ulkoisia vaikutuksia. Itsearviointi kehittää yksilön kykyä arvioida omaa toimintaansa monipuolisesti. Tavoitteita voi asettaa sekä lyhyellä, että pitkällä aikavälillä. Reflektiolla on suuri merkitys, koska oppilaiden huomattessa, että heidän toiminnallaan on aitoja vaikutuksia se motivoi heitä tehokkaasti olemaan aktiivisia jatkossakin. Lisäksi reflektio opettaa oppilaita tulemaan syvemmin tietoisiksi itsestään ja kehittää näin kaikkia aiemmin lueteltuja ominaisuuksia.

Toimijuuden kannalta ollaan kiinnostuneita myös sitä rajoittavista tekijöistä. Toimijuus ei ikinä takaa yksilölle kaikkivoipaa positiota. Sen lisäksi, että toimijuuteen vaikuttaa yksilön reflektio, jälkepäin syntyvät tilanteiden uudet tulkinnat sekä pettymykset ja katumus, vaikuttavat siihen useat ulkoiset tekijät kuten vallitseva kulttuuri ja yhteisön sosiaaliset rakenteet sekä valtasuhteet. Lisäksi toimijuuden tasosta riippumatta toiminta ei aina tuota haluttua tulosta. (Sokol, Hammond, Kuebli & Sweetman, 2015.)

Kun puhutaan toimijuudesta koulun kontekstissa, se tulee olla huolellisesti määritelty, koska muuten saatetaan päätyä kauniisiin puheisiin, joiden tuloksena saadaan näennäistoimijuutta.

Pelkkä yksilön mahdollisuuksiin puuttuminen ei riitä. Jos toimijuutta tahdotaan aidosti tuottaa on huomioitava erityisesti ne seikat, jotka sitä rajoittavat ja tunnistettava valintojen tekemisen todelliset edellytykset. (Eteläpelto, Heiskanen & Collin, 2011.) Koulun kontekstissa tämän voidaan ymmärtää tarkoittavan sen pohtimista, mikä luonnollisesti rajoittaa oppilaiden mahdollisuutta omaehtoisin ja itsenäisiin valintoihin.

Toimijuutta vahvistaessa oppilaille voidaan esimerkiksi antaa yhden oppitunnin sisällä mahdollisuus päättää jostakin itseään koskevasta asiasta kuten esimerkiksi, missä haluaa tunnin aikana istua. Aidon toimijuuden vahvistamisen kannalta on kuitenkin hyvä huomioida, kuinka vapaasta tahdosta ja itsenäisestä valinnasta tässä tilanteessa on kyse. Opettaja on määrittänyt ajan ja tilanteen, jossa oppilas saa päättää ja todennäköisesti rajaa vaihtoehdot tiukasti ohjatakseen oppilaan toimintaa mahdollisimman hyvään lopputulokseen.” Toimijuus ei ole mahdollista, ellei toimijalla ole valtaa ja voimaa vaikuttaa asioihin, tehdä valintoja ja päätöksiä sekä saada aikaan jotain” (Eteläpelto, Heiskanen & Collin, 2011, ss. 12, 14, 15.)

Koulu on instituutiona hyvin rajoittava. Jos unohdetaan hetkeksi rajojen pakollisuus ja ajatellaan sitä, mitä lähes täysin ohjattu ja säädelty ympäristö tekee oppilaiden toimijuudelle on kummallista, että työelämässä vaaditaan yhä kattavampaa toimijuutta ja yksilön aktiivisuutta (Eteläpelto, Heiskanen & Collin, 2011). Ruotsissa toteutetun tutkimuksen tulokset kertovat, millä tavalla lapset kokevat mahdollisuutensa toimia sekä kotona että koulussa. Tutkijat erottavat tuloksista kaksi päätemaa. Ensimmäisessä lapset uskovat, ettei heillä ole mahdollisuutta toimia, koska heidät jätetään huomiotta tai sitten he uskoivat, että omien mielipiteiden ilmaisemisesta saatetaan jopa rangaista. Lapset saattoivat kuvailla esimerkiksi, että opettajat päättävät asiat heidän puolestaan. (Gurdal & Sorbring, 2018.)

Toiseen teemaan sisältyvät ne tilanteet, joissa lapset kokivat heillä olevan mahdollisuus toimia. Tämän kategorian alla oli kolme alempaa kategoriaa. Ensimmäisessä lasten mielestä heidän toimijuutensa on kyllä tunnustettu, mutta opettaja syystä tai toisesta päättää edetä muulla tavalla. Toisen kategorian mukaan lapset kokevat, että heidän toimijuutensa on otettu huomioon eli opettaja reagoi esimerkiksi sanomalle, että äänestetään asiasta yhdessä. Viimeisessä kategoriassa lapset uskovat, että heidän toimijuutensa tulee jollakin tavalla palkituksi. (Gurdal & Sorbring, 2018.)

Tämän tutkimuksen kannalta on myös mielenkiintoista, millaisia tuloksia tutkijat saivat tarkastellessaan, mitä vaikutuksia toimijuuden rajoittamisella oli lasten kannalta. Tämäkin osuus oli jaettu kahteen teemaan, lapset joko kokivat voimattomuutta tai sitten he pyrkivät ottamaan

toimijuuttaan takaisin. Niissä tilanteissa, joissa lapset kokivat voimattomuutta, he päätyivät joko luovuttamaan toimijuutensa suhteen tai sitten he eivät tieneet miten olisivat tilanteessa toimineet. (Gurdal & Sorbring, 2018)

Toinen teema jakautui neljään alakategoriaan, joita olivat emotionaalinen vastustus, neuvottelu tai suostuttelu, yritykset palauttaa valtasapaino sekä yritykset löytää ratkaisu. Emotionaalinen vastustus jaettiin vielä sanattomaan, sanalliseen ja fyysiseen vastustukseen. Silloin kun oppilaat pyrkivät palauttamaan valtasapainon, he kertoivat jättävänsä opettajan käskyt huomiotta tai kieltäytyvänsä. Jotkut käyttivät myös uhkauksia vallan palauttamiseksi. (Gurdal & Sorbring, 2018.)

Myös Sirkon, Kyrönlammen ja Puroilan (2019) tutkimus osoitti, että lasten toimijuus on vahvasti riippuvainen koulussa toimivista aikuisista. Tutkimuksessa selvisi kiinnostavasti myös se, että opettajien käyttämät pedagogiset välineet sekä tukivat, että estivät oppilaiden toimijuutta. Sama työkalu saattoi olla joillekin oppilaille voimauttava kun taas toisia se rajoitti. Tutkimus paljasti, että oppilaat ovat hyvin tietoisia omista mahdollisuuksistaan suhteessa toisiin vertaisiin.

2.2 Diskurssit ja valta

2.2.1 Foucault'n valta ja hallintokäytännöt

Valta on kiinnostava aihe koulukontekstissa, jossa valtasuhteet ovat edelleen hyvin traditionaaliset. Oman kokemukseni mukaan *valta* sanana herättää usein negatiivisia ajatuksia. Saateen esimerkiksi ajatella, että jos toisella on valtaa niin se on joltain toiselta pois. Olen myös törmännyt kertomuksiin koulukontekstissa esiintyvistä erilaisista valtasuhteista. Jos lapsi käyttää valtaa niin hän joko määräilee muita tai hallitsee luokkaa haitallisesti johtaen sen opettajan ja toiminnan kannalta epäedulliseen suuntaan. Opettajan kohdalla vallankäyttö on haitallista esimerkiksi silloin, kun se on hallitsevaa tai jyräävää ja rajoittaa oppilaiden toimijuutta.

Esimerkiksi Tuija Huukin, Hanna Louhimon ja Nea Lehdon (2016) teoksessa valta määrittyy välineeksi, jolla muun muassa lujitetaan omia porukoita jättäen muita ulkopuolelle. Hekin puhuvat kuitenkin vallan väärinkäytöstä, mikä viittaa siihen, että valtaa voi käyttää myös oikein. Teoksessa puhutaan myös valtasuhteita pönkittävästä normeista. Luokassa valta on tradi-

tionaalisesti opettajalla ja oppilaiden kuuluisi toiminnallaan tukea tätä positiota ja samalla he positioituvat vallankäytön inaktiivisiksi kohteiksi. Kuten Huuki, Louhimo ja Lehto (2016) kuitenkin kertovat, nämä valtasuhteet ovat usein henkilöille itselleen tiedostamattomia.

Vallan väärinkäyttöön liittyy useimmiten myös se, että se on hyvin keskittynyttä ja vain harvalla on valta-asema, joka mahdollistaa toimijuutta luokassa. Tällöin haavoittuvaisemmassa asemassa olevat lapset jäävät jalkoihin. Valtaa voidaan erottaa olevan kahdenlaista: valtaa jonkun yli *power over* ja valtaa jollekin *power to*. Ensimmäinen tyyppi on luonteeltaan hallitsevaa ja sen tavoitteena on saavuttaa jotakin toisen kustannuksella. (Stewart, 2001.) Stewart (2001, s. 6) esittelee jälkimmäisen kauniisti sanoessaan sen olevan ”experssion of collective autonomy, concieved as the intersubjective generation of specific forms of solidarity”. Valta voidaan siis nähdä erittäin positiivisena, jopa vaalittavana pääomana, mikäli se toteutuu *power to*-periaatteen mukaisesti.

Valtaa käsiteltäessä usein viitataan filosofi Michel Foucault’n ajatuksiin. Kai Alhasen (2007) tulkinnan mukaan Foucault ei tavoitellut vallan yksiselitteistä määrittelyä ja sellaisen paikantaminen hänen tekstejään yhdistelemällä ei ole yksinkertaista, joten minä en myöskään pyri siihen tässä. Sen sijaan valtaa tarkastellaan funktionaalista näkökulmasta.

”power must be understood in the first instance as the multiplicity of force relations immanent in the sphere in which they operate and which constitute their own organization” (Foucault, 1990, s. 92).

Foucault’n mukaan valta ei ikinä voi olla kenenkään yksilön omaisuutta, koska valtaa on kaikkialla ja valtasuhteet muuttuvat tilanteesta riippuen.

”(power) is produced from moment to the next, at every point, or rather in every relation from one point to another. [...] Power is everywhere; not because it embraces everything, but because it comes from everywhere.” (Foucault, 1990, s. 93.)

Valtaa on kaikkialla ja se on tavallaan kaikkien hyödynnettävissä. Siihen liittyy myös aina vastustusta, mikä ei kuitenkaan tule vallasta vapaalta suunnalta vaan se liittyy valtasuhteista neuvottelemiseen. Samalla valtaa ei suinkaan nähdä pelkästään toista rajoittavana voimana vaan Foucault näkee sen tuottavana. Tässä yhteydessä Foucault tuo myös esiin erilaiset hallintokäytännöt (governmentality). (Foucault, 1990.)

Hallintokäytännöt ovat tämän tutkimuksen kannalta mielenkiintoisia, koska niiden sisältämää ajatusta voidaan soveltaa kasvatukseen kuten Gallagher (2008) artikkelissaan väittää. Artikkeleissa puhutaan kiinnostavasta ristiriidasta, jonka Foucault'n (1991) ajatukset hallintokäytännöistä herättävät. Hallitsija toisaalta haluaa, että hänen valtaansa pönkitetään, jotta se säilyy ja sitä kunnioitetaan jatkossakin, mutta toisaalta hän pyrkii tekemään hallittavista mahdollisimman itseohjautuvia, jotta heitä tarvitsisi hallita mahdollisimman vähän (Gallagher, 2008.) Tätä ajatusta ollaan sovellettu kasvatukseen ja oppilaiden osallisuuteen. Tällöin opettajalla ajatellaan olevan tavoitteena yhtä aikaa saada oppilaista itseohjautuvia, mutta tuottavaan suuntaan, jossa he eivät ala kyseenalaistamaan opettajan hallintoa luokassa, vaan kokevat asemansa hyväksi ja näkevät opettajan hyödyllisenä.

2.3 Kilpailevat diskurssit

Nykypäivänä individualismin ihanne saattaa, johtaa meitä ajattelemaan, että yksilö on niin sanotusti omien ajatustensa herra ja luo itsenäisesti merkityksiä maailmasta. Diskurssien näkökulmasta tämä ei pidä paikkansa. Jo pelkästään se, että ajattelumme tapahtuu käyttämämme kielen asettamissa rajoissa tekee siitä monella tapaa värittyä. Sitten kun soppaan lisätään monia kontekstuaalisia elementtejä kuten ympäröivä kulttuuri saatetaan kohta päätyä siihen, ettei yksilöllä ole minkäänlaista roolia omien ajatustensa ohjaajana. (Danaher, Schirato & Webb, 2000.)

Diskurssi on käsitteenä yllättävän monimutkainen eikä sille löydy yksiselitteistä määritelmää. Teun van Dijk (1997) mukaan se on yksi tapa käyttää kieltä ja vastaa kysymyksiin kuka käyttää kieltä sekä miten, miksi ja milloin. Kielen lisäksi myös termit kommunikaatio ja vuorovaikutus ovat läheisessä suhteessa diskurssiin. Ihmiset käyttävät kieltä välittääkseen toisille erilaisia ideoita tai uskomuksiaan. Tässä pitää myös huomioida sanaton kommunikointi sekä vuorovaikutus ja tunteet, joita voi myös välittää näiden avulla. Ihmiset käyttävät diskurssia niissä monimutkaisissa sosiaalisissa tilanteissa, joita syntyy jatkuvasti. Youdell (2006) kirjoittaa, että diskurssit voidaan myös nähdä ideakokonaisuuksina, jotka muokkaavat ympäröivää maailmaa saaden tietyt asiat vaikuttamaan maalaisjärkisiltä hyläten samalla toiset täysin järjettöminä.

Ajatuksiamme ja toimintaamme siis ohjaavat erilaiset diskurssit. Danaherin, Schiraton ja Webbin (2000, s. 35) artikkeli tarjoaa hyvän esimerkin diskurssien toiminnasta. He kertovat kirjassaan professorista, joka 1980-luvulla paljasti erään tuomarin seksuaalisesti ahdistelleen

häntä vuosia sitten. Kun naista kritisoitiin siitä, miksei hän ollut tuonut asiaa esille aikaisemmin, hän osuvasti argumentoi, ettei silloisena aikana yleisessä keskustelussa tunnistettu seksuaalista ahdistelua, joten asia olisi pyyhkiytynyt ohi mitättömänä. Naisen muita mahdollisia motiiveja ei ole tarve pohtia tässä yhteydessä.

Koulumaailman vahvoja diskursseja tänä päivänä ovat esimerkiksi opetuksen eheyttäminen, monialaiset oppimiskokonaisuudet sekä integraatio, monikulttuurisuus ja kielitietoisuus, muutamana mainitakseni. Näistäkään ei puhuttu vuosia sitten ja jos joku olisi yrittänyt ottaa niitä puheeksi ennen yleisen diskurssin syntymistä, hänet olisi todennäköisesti jätetty huomiotta.

Vandenbroeck ja Bouverne-De Bie (2010) kuvaavat kuinka yhteiskunnan tapa positoida lapsi on ajan kuluessa muuttunut. 1800-luvulla lapset nähtiin hyvin eri tavoin kuin nykyään. He olivat täysin aikuisten vallan alla, eikä heiltä koettu tarvetta kysyä mistään. He viittaavat muun muassa Foucault'n (1975) ajatuksiin kuvaillessaan kuinka, esimerkiksi toisen maailmansodan jälkeisenä aikana psykologian kehitysaskeleiden mukana, makrotason diskurssit johdattelivat yksilöiden positioitumista. He kuvaavat kuinka diskurssiiviset käytännöt ovat muokanneet ”hauraasta lapsesta” (2010, s. 21) lopulta neuvottelukumppanin, joka on yksilönä kyvykäs, vahva ja kompetentti.

Tutkimuksessani diskurssien näkökulma on otettu tukemaan teoreettista viitekehystä. Näkökulman mukaan sosiaalinen todellisuus nähdään muutamien perusoletusten valossa.

1. Kielenkäyttö rakentaa sosiaalista todellisuutta.
2. On olemassa useita yhtä aikaa päteviä merkityssystemejä.
3. Kaikki merkityksellinen toiminta on sidoksissa johonkin kontekstiin.
4. Toimijat kiinnittyvät merkityssystemeihin.
5. Kielenkäyttö muokkaa ympäristöä. (Jokinen, Juhila & Suoninen, 2017.)

Tässä tutkimuksessa kielenkäyttö kattaa alleen kaikenlaisen semiotiikan eli kaiken kommunikation puhutusta kielestä kehonkieleen. Ensimmäisen oletuksen mukaan kielenkäytöllä on suuri merkitys sosiaalisessa kanssakäymisessä. Sosiaalinen toiminta on aina suhteellisen sidoksissa olemassa oleviin toiminnan rakenteisiin, joita esimerkiksi opettajan asemasta seuraa. Hänen toimintansa toisaalta vahvistaa näitä rakenteita, mutta sisältää tällöin myös mahdolli-

suuden muuttaa niitä. (Fairclough, 2001.) Sosiaalinen kansakäyminen tuottaa myös erilaisia merkityssysteemejä (Jokinen, Juhila & Suoninen, 2017).

Merkityssysteemit taas ovat toisen oletuksen mukaan moninaisia ja päällekkäisiä, joten puhutaan niiden kirjosta. Ne saattavat myös olla toistensa kanssa kilpailevia diskursseja. Jotkut diskurssit voivat olla toisia vahvempia, jolloin ne herkästi nähdään normittuneina käytäntöinä. (Jokinen, Juhila & Suoninen, 2017.) Arja Jokinen ja Kirsi Juhila (2017) kertovat artikkelissaan siitä, kuinka kilpailevia diskursseja voidaan tarkastella. Yksinkertaisinta on lähteä paikantamaan niitä hegemonisessa asemassa olevia diskursseja eli niitä, joilla jostain syystä on hallitseva asema tietyssä kontekstissa. Joskus niitä on vaikea paikantaa, koska niiden diskursiivinen luonne on piilossa tarkkailijoilta, koska käytännöstä on tullut niin itsestään selvää. Esimerkkinä voidaan pitää opettajan valta-asemaa luokassa. Sitä kuinka opettaja vahvistaa ja uusintaa tätä päivittäin kielenkäytöllään voi olla vaikeaa havainnoida, koska käytännöt ovat niin tuttuja kaikille.

Jokinen ja Juhila (2017) argumentoivat, että vaikka diskurssilla olisi kuinka vakaa pohja yhteisössä niin se on aina horjutettavissa. Tämä johtuu interdiskursiivisuudesta, eli diskurssien luonteesta kietoutua ja sekoittua toisiinsa. Vakiintuneita konstruktioita voidaan purkaa sekä järjestellä uudelleen. Tämä mahdollistaa siis sen, että diskursseja voidaan aktiivisesti lähteä muuttamaan purkamalla vanhoja rakenteita ja rakentamalla uusia.

Kolmannen oletuksen mukaan kaikki merkityksellinen toiminta on kontekstiin sidoksissa. Konteksti voidaan Jokisen, Juhilan ja Suominen (2017) mukaan nähdä kolmessa eri tasossa, lause- tai episodikontekstina, vuorovaikutuskontekstina tai kulttuurisena kontekstina. Lähin tarkastelu siis keskittyy sanatasolle, jossa sanat saavat merkityksensä lauseyhteydestä. Samalla sanalla voi siis olla useita merkityksiä sen mukaan missä yhteydessä sitä käytetään.

Vuorovaikutuskonteksti liittyy vuorovaikutustilanteisiin, jotka rakentuvat monien asioiden summasta. Tilanteet vaihtelevat sen mukaan mistä puhutaan ja miten sekä millaiset valtasuhteet keskustelijoiden välillä vallitsevat. Kulttuurinen konteksti taas käsittää kaikki tilanteen ulkopuolelle jäävät seikat kuten erilaiset kulttuuriset konventiot ja stereotyyppit. (Jokinen, Juhila & Suominen, 2017.)

Viimeinen oletus kuvailee kielenkäytön funktionaalista puolta. Yksilöiden toiminta ympäristössään ei jää tämän oletuksen mukaan roikkuman tyhjänä ilmaan vaan sen nähdään aktiivisesti rakentavan ympäröivää todellisuutta. (Jokinen, Juhila & Suominen, 2017.) Tämä mah-

dollistaa muun muassa diskurssien jatkuvan muuntumisen, kuten professorin esimerkki osoitti. Keskustelut muuttuivat hiljalleen ajan kuluessa ja yksilön eliniän aikana tapahtui niin suuri muutos vallitsevissa diskursseissa, että aikaisemmin lähes arkipäiväisenä nähdystä teosta tuli jopa hyvin paheksuttavaa ja rangaistavaa käytöstä.

2.3.1 diskursiiviset käytännöt luovat subjektipositioita

Oletuksessa neljä puhutaan toimijoiden kiinnittymisestä merkityssysteemeihin sekä esitellään subjektiposition käsite. Sitä voidaan Jokisen, Juhilan ja Suonisen (2017) mukaan käyttää varsinkin niissä tutkimuksissa, jotka tarkastelevat toimijaa rajoittavia tekijöitä. Subjektiposition käsite tulee esille myös Foucault'n (2005) kirjassa- *Tiedon arkeologia*, jossa hän käsittelee lausumistapojen- tai Kai Alhasen (2011) suomentamana ilmaisutapojen muotoutumista.

Analysoidessaan lääketieteellisiä diskursseja Foucault esittää kysymyksen kenellä on mahdollisuus käyttää diskursseja ja mihin institutionaalisiin paikkoihin tämä mahdollisuus rajoittuu. Foucault kuvaa sitä, kuinka diskurssit muuttuvat lääketieteessä ja mikä subjektin asema muutoksessa on. Samassa yhteydessä hän puhuu diskursiivisista käytännöistä, jotka ohjaavat subjektipositioiden syntymistä. ”Ne (lausumisen tavat) ilmaisevat erilaisia asemia, sijainteja ja paikkoja, jotka subjekti voi puhuessaan ottaa tai saada” (Foucault, 2005, ss. 70-76.)

Aiemmassa esimerkissä puhuttiin professorista, jolle vallitsevat diskurssit mahdollistivat pitkän ajan kuluttua tilan kertoa haavoittavasta kokemuksestaan. Positioteoria toimii jokseenkin samaan tapaan. Sen mukaan ihmisten paikka sosiaalisessa ympäristössä on diskursiivisesti rakennettu. Tällä tarkoitetaan sitä, että ihmiset voivat ilmaista itseään vain kulloinkin vallitsevien diskurssien rajaamien kategorioiden sisällä. Foucault (2005, s. 76) korostaa sitä kuinka subjektit eivät ole itsessään vakiintuneita vaan diskursiiviset käytännöt määrittelevät ”hajanaista ja epäjatkovaa subjektia”.

Positiot voivat tuntua ihmisistä hyvin pysyviltä ja jopa mahdottomilta haastaa. Kaikki tietävät kuinka oppilaan tulee käyttäytyä, mitä häneltä odotetaan ja vastaavasti, miten opettajan kuuluu eri tilanteissa toimia. Toisaalta diskurssien näkökulmasta yksilöllä on kasa erilaisia merkityssysteemejä joiden kautta hän voi ilmaista itseään eri tilanteissa eri tavoin ja näin ollen ottaa haltuun erilaisia positioita. Positioita ei tule myöskään tarkastella olemassa olevina jäykkinä tiloina, joihin yksilöt hyppäävät väliaikaisesti sisään. Niitä tuotetaan jatkuvasti sosiaalisessa kanssakäymisessä ja ne muuttuvat sen mukaan. (Jokinen, Juhila & Suominen, 2017.)

Youdell (2006) nivoo Judith Butlerin ja Foucault'n ajatuksia yhteen kuvaillessaan kuinka opettajalla on ainutlaatuisen positionsa valossa mahdollisuus vaikuttaa oppilaidensa subjekti-positioiden muotoutumiseen, jopa vallitsevista diskursseista huolimatta. Butler liittää Foucault'n produktiivisen vallan käsitteen yhteen subjektivoinnin kanssa kuvaillakseen kuinka henkilöllä, joka toimii valta- asemasta käsin on mahdollisuus toisaalta rajoittaa mutta myös mahdollistaa subjektin positioita. "Subjection is, literally the making of a subject, the principle of regulation according to which a subject is formulated or produced" (Butler, 1997, s. 84).

Youdell (2006) argumentoi, että subjektien positiot eivät ole valmiita ja rajattuja kuten oppilas tai opettaja vaan teoriassa kuka vain voi ottaa haltuun minkälaisen position hyvänsä. Tätä rajoittaa kuitenkin se, että positioiden täytyy olla vallitsevien diskurssien valossa järjellisiä. Tämä ei kuitenkaan Youdellin mukaan rajoita sitä, etteikö subjekteja voisi koostaa uudelleen erilaisina.

3 Tutkimuksen toteutus

3.1 Menetelmät

3.1.1 Etnografia

Etnografiaa on monenlaista ja sitä voidaan pitää myös erilaisten tieteiden yhdistelmänä, mutta määrittelyssä voidaan lähteä siitä, että siihen liittyy aina kenttätöitä. Tavoitteena on tutkia perusteellisesti tietyn sosiaalisen ilmiön luonnetta. Jotta tämä onnistuisi pitää tutkijan ymmärtää kohdettaan syvällisesti ja voida analyttisesti kuvailla sitä. (Fielding, 2008; Metsämuuronen, 2006; Lappalainen, 2007a) ”Etnografista otetta sovelletaan kun halutaan tehdä näkyväksi monitahoisia kulttuurisia ilmiöitä ja niiden prosesseja sekä niiden merkityksiä yksilöille ja yhteisöille” (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto, 2014, s. 7).

Nigel Fielding (2008) tarkentaa, että tutkija joutuu sukeltamaan osaksi tutkimaansa yhteisöä päästäkseen sisälle sen symboliseen maailmaan. Tutkija ei voi ymmärtää kohdettaan aidosti ennen kuin hän kykenee tunnistamaan erityisiä merkityksiä, joita kyseiset ihmiset liittävät omaan kokemuksiinsa ja jotka syntyvät tietynlaisen käyttäytymisen kautta. Tutkijan on kyettävä omaksumaan mahdollisesti täysin uusi perspektiivi, jotta tutkija voisi ymmärtää ja analysoida kohteensa käsitystä todellisuudesta (Beach, 2005).

Toinen etnografian ominaispiirteistä liittyy sen tuottamaan aineistoon, joka on monista muista aineistoista poiketen ”ei strukturoitu” eli sitä ei ole koodattu suljettujen kategorioiden mukaan. Etnografian historia on kolonialismin aikaisessa antropologiassa ja siihen kuuluu edelleen pitkällinen työ yhteisöjen parissa, josta syntyvä aineisto on aluksi kenttäpäiväkirjan muodossa. (Fielding, 2008; Metsämuuronen, 2006) Paul Atkinson (1990) määrittää muistiinpanot *kuvailevaksi kirjoitukseksi*, johon sisältyy implisiittinen analyysi sekä valittu näkökulma. On tärkeää ymmärtää, että data koostuu tutkijan luomasta sosiaalisten tilanteiden uudelleen esittämisestä.

Kolmantena, etnografia voi kohdistua yhdellä kertaa vain pienelle alueelle. Osallistuvan havainnoinnin luonne mahdollistaa yksityiskohtaisen kuvaamisen, mutta rajaa paljon ulos. Vaikka tutkija olisi kuinka taitava, niin hän voi kohdistaa huomionsa vain yhteen tai kahteen

asiaan kerrallaan. (Fielding, 2008; Metsämuuronen, 2006) Fieldingin (2008) mukaan etnografia voidaan myös suorittaa virtuaalisesti, mutta silloin ei välttämättä koeta osallisuutta yhteisöön ja ymmärrys heikkenee. Jos taas päätetään kuvata tai äänittää materiaalia, mikä luonnollisesti nopeuttaa prosessia saatetaan menettää reflektiossa, jota tapahtuu kun asiat kirjoitetaan fyysisesti paperille.

Viimeisenä on tärkeä huomata, että aineiston analyysissä tuodaan esille vain yksi tulkinta sosiaalisesta ilmiöstä ei yleistettävää totuutta. Etnografiaa kritisoidaankin usein siitä, että se on tieteenä hyvin subjektiivista. Tästä syystä tutkijan rooli tulee tiedostaa koko tutkimusprosessin läpi ja prosessia tulee kuvata kattavasti alusta loppuun. Jotta ongelma yleistettävyyden kanssa ratakaistaisiin tulee työ liittää osaksi laajempaa tutkimuksen karttaa kattavan teorian avulla. (Metsämuuronen, 2006.)

3.2 Aineiston keruu

Tutkimukseni alkoi kysymyksestä, miten antaa lapsille valtaa luokassa niin, että se vahvistaa heidän toimijuuttaan eikä luo yksinäisyyttä tai ahdistusta. Koska kysymyksen esittäminen lapsille suoraan ei todennäköisesti tuottaisi haluttua tulosta niin päädyin etnografiseen havainnointiin (vrt. Hohti & Karlsson, 2013). Luokahuoneessa tapahtuu paljon sellaista, mikä on merkityksellistä vain siinä kontekstissa, joten tutkimukseni perustuu tietyllä aikavälillä tapahtuvaan havainnointiin koululuokassa. Osallistuin luokan toimintaan, jotta tulisin luontevammaksi osaksi yhteisöä enkä siten vaikuttaisi tuloksiin.

Kasvatus kontekstia tutkittaessa etnografia voidaan määritellä esimerkiksi Tuula Gordonin, Janet Hollandin sekä Elina Lahelman (2001, s. 188) mukaan ”tutkimukseksi sekä kasvatuksellisesta instituutista että sen sisältä, joka perustuu osallistuvaan etnografiaan ja/tai pysyviin tallenteisiin jokapäiväisestä elämästä sen luonnollisessa kontekstissa.” Vaikka etnografia on saanut alkunsa kulttuurisesta antropologiasta, sille on kertynyt muutamien vuosikymmenten historia myös kasvatuksen kontekstissa. Tutkijat ovat muun muassa kiinnostuneita erilaista merkityssysteemeistä, joita luokassa syntyy, kuinka erilaiset positiot määräytyvät ja miten ne vaikuttavat luokan sisäisiin suhteisiin sekä kuinka kasvatustieteet kehittyvät ja mikä on sen vaikutus käytännössä. (Beach, 2005; Hämeenaho & Koskinen-Koivisto, 2014.)

Aloitin työskentelyni kentällä suorittamalla pilottijakson, jonka aikana harjoittelin havainnoimista ja tarkastelin minkälaisiin tapahtumiin katseeni kohdistuu luokassa. Tässä vaiheessa

tutkimuskysymykseni olivat vielä epätarkkoja ja halusin vain saada tuntumaa kentällä olosta. Sain jaksolta kuitenkin merkityksellistä aineistoa, joten liitin sen osaksi tutkimusta. Näin ollen havainnointini sijoittui noin kolmen kuukauden ajalle. Pilotoinnin lisäksi sain virallisia havainnointipäiviä tälle ajanjaksolle viisi.

Päiviä, joina onnistuin käymään koululla oli aikaan nähden vähän, mutta koin silti positiivisena, että onnistuin seuraamaan luokan kehitystä melkein koko kevätlukukauden. Olin käynyt luokassa jo ennen tutkimuksen aloittamista, joten minulla oli alusta asti jonkinlainen käsitys yhteisöstä johon olin menossa. Olin myös sijaistanut samassa koulussa, minkä koin myös eduksi, koska minun ei tarvinnut sopeutua uuteen ympäristöön vaan sain heti lähteä havainnointiin.

Koin, että aineistoa syntyi alusta asti hyvin, vaikka pohdinkin välillä kiinnitänkö huomioita oikeisiin asioihin. Pilottijakson päätyttyä tarkastelin keräämääni aineistoa ja tulín siihen tulokseen, että se kaipasi selkeyttä. Aloin merkata tunnít paremmin esille ja paransin kirjoitussua. Tärkein muutos oli kuitenkin lajitella muistiinpanoni eri kategorioihin jo niitä kirjoittaessa. Samalla lisäsin prosessin alkuun analyttisemmän tason.

3.2.1 Etnografinen haastattelu

En tietoisesti lähtenyt tekemään etnografista haastattelua luokassa, enkä ollut siihen mitenkään valmistautunut. Minulla ei siis ollut valmiita kysymyksiä, joita olisin esittänyt oppilaille tai opettajalle. Silti aineistossani on etnografisen haastattelun piirteitä. Tämä johtui niistä keskusteluista, joita kävin luokan opettajan kanssa ja niistä oppilaiden kommentteista, joita päädyin hyödyntämään analyysissäni. Tämä siis poikkeaa hyvin paljon strukturoidummista haastattelumenetelmistä, jotka ovat usein sidottu johonkin tiettyyn aikaan ja paikkaan. Tutkijalle avautuu samalla hyvin erilainen haastattelukonteksti, koska hän ei ole vain lyhyellä vierailulla ihmisten elämässä. (Tolonen & Palmu, 2007.)

”Haastattelutilanteet” tässä tutkimuksessa olivat pääosin rentoja keskustelutilanteita, joiden tarkoituksena oli muun muassa kuvata henkilöiden tuntemuksia ja avata ajattelua eri tilanteisiin liittyen. Tilanteen spontaani ja dialoginen luonne on myös yksi etnografisen haastattelun erityispiirteistä (Tolonen & Palmu, 2007). Pyrin tietoisesti olemaan esittämättä kysymyksiä tai ohjailemaan opettajan tai oppilaiden käytöstä kertomalla tutkimuksestani liikaa. Halusin, että he toimivat sen mahdollisimman luonnollisesti pyrkimättä alitajuisesti mihinkään.

3.2.2 Tutkijan paikka ja rooli

Etnografiassa “tutkijan voidaan sanoa toimivan tutkimusvälineenä”. ”Tutkimusvälineelle” ei kuitenkaan ole selkeää paikkaa luokkatilassa vaan jokaisen on päätettävä se itse ja määriteltävä päätökselleen perusteet. (Gordon, Hynninen, Lahelma, Metso, Palmu & Tolonen, 2007, ss. 43, 46.) Tuula Gordon (2007) tuli tutkimusryhmänsä kanssa siihen tulokseen, että tutkija löytää itsensä luokassa kuin oppilaiden ja opettajan välistä. Koulun normisto ohjaa kaikkia ja samalla myös tutkijoita, jotka tulevat sen osaksi. He tulevat myös tietoisiksi jokaisen koulun yksilöllisistä piirteistä ja implisiittisistä säännöksistä. Alussa paikkaa saattaa joutua hakemaan, kuten käy ilmi seuraavasta päiväkirjani katkelmasta.

Vaihtelen paikkaani luokassa eri tuntien välillä. Istun välillä edessä opettajan pöydän vieressä, josta kuulen kaikki heidän välisensä keskustelut. Välillä taas istun tyhjässä pulpetissa jotta pääsen katsomaan asioita eri näkökulmasta. (Ote päiväkirjasta.)

Havainnoimani luokan väkeä alkaa ilmestyä luokan ulkopuolelle käytävään ja sieltä alkaa kuulua kommentteja: ”Jaa, Ronja on taas täällä”. ”Jee, Ronja”. Tulen tietysti kommentteista hyvälle mielelle, koska kukaan ei ole ainakaan äänekkäästi pahoillaan läsnäolostani. Toisaalta, ajattelen, että olen saavuttanut tutkimukseni kannalta hyvän aseman luokassa, ensimmäisen kommentin perusteella, koska se kuulostaa melko rennolta toteamukselta, eli alkaisinkohan tuntua pikkuhiljaa luontevammalta tyypiltä luokassa enkä niinkään jännittävältä vierailijalta. (Ote päiväkirjasta.)

Koska tutkimukseni on kiinnostunut erilaisista positioista luokassa, olen luonnollisesti kiinnostunut siitä, miten ja millaisien tekijöiden vaikutuksesta omani muokkautui. Tarja Palmu (2007) kuvailee artikkelissaan samastuttavasti omaa kokemustaan tutkijan roolista luokkatilassa. Hänkin tunsii positioituvansa lähemmäs oppilaan asemaa kuin opettajan. Kuten Palmu, minäkin koin ristiriitaisia tunteita. Yhtä aikaa koin olevani yksi aikuinen luokassa, mutta samalla olin opettajan työpaikalla ja tavallaan tunkeutunut hänen reviirilleen. Koin asemiani hyvin kummalliseksi varsinkin sijaisten opettaessa, koska heidän kanssaan ei ollut samanlaisia yhteisymmärrystä tutkimukseni suhteen, vaan kumpikin yritimme suorittaa tehtäväämme rinnatusten.

Yksi takarivin oppilaista huutelee vielä vastauksia kysymyksiin. Sanon, että nyt keskitytään omiin tehtäviin ja siihen oppilas tokaisee, että sinä et minua määrää. Tähän olen törmännyt hyvin usein ja tiedän sen olevan testi. oppilas tietää, että luokassa olevana

aikuisena minulla on oikeus ja velvollisuus puuttua asioihin yhtäläillä kuin muillakin, mutta hän haluaa kokeilla miten reagoin, jos hän vetää maton altani. En kuitenkaan voi vastata niin kuin haluaisin, koska tiedän, että silloin saattaisin saada taas sijaiselta hiljentävän katseen, joten tyydyn vain katsomaan oppilasta niin merkitsevästi kuin kykene ja näyttäen, etten ole moksiskaan hänen sanomastaan. En tiedä kuinka hyvin onnistuin, alan tuntea oloni epätoivoiseksi ja ajatella, että kohta istun vain alas ja olen hiljaa nurkassa. (Ote päiväkirjasta.)

Edellinen katkelma päiväkirjasta on melko pitkä, mutta siitä välittyi hyvin, kuinka koin välillä jopa ahdistusta, kun paikkani luokassa ei ollut selvä ja toivottavan osallistumiseni taso oli vaihteleva. Vaikka tutkija on opettajan lailla aikuinen ja omaa tietyn luontaisen auktoriteetin luokassa, sijoittuu hän silti oppilaan asemaan joutuessaan seuraamaan opettajan luokalle antamia ohjeita. (Gordon, Hynninen, Lahelma, Metso, Palmu & Tolonen, 2007.) Huomasin, kenttätöyssäni, että opettajan vaihtuminen sai oman roolini muuttumaan. Välillä osallistuin enemmän, mutta toisaalta oli hetkiä jolloin tuntui, että olen opettajan käskyvallan alla itsekin ja toimintani oli rajoitettu sen mukaan.

3.2.3 Kenttäpäiväkirja

Kenttäpäiväkirja voidaan yleisesti nähdä raakana kuvailevana datana, joka koostuu tutkijan kentällä tekemistä havainnoista. Myöhemmin tätä aineistoa käsitellään niin, että siitä saadaan lopulta valmista teoreettista dataa. (Beach, 2005.) Denis Beach (2005) kertoo artikkelissaan jaottelusta, jossa kenttäpäiväkirjan merkinnät voidaan lajitella kolmeen erilaiseen kategoriaan ominaisuuksiensa perusteella. Jaottelu paljastaa kenttäpäiväkirjan ominaislaadusta merkittävän seikan. Kolme kategoriaa ovat *inscription*, *traskription* ja *description*. Tässä työssä pyrin alun perin kuvailevaan eli *description* kategoriaan, mutta lopulta havaitsin, että muistiinpanoni kuuluvat suurelta osin ensimmäiseen kategoriaan ja litteroivaa eli *traskriptiivistä* dataa minulla on hyvin vähän jos ollenkaan.

Inscription ja *description* välinen ero on siinä, että jälkimmäinen pyrkii kuvaamaan kaikki tapahtumat luokassa kun taas ensimmäisessä tutkija tekee tietoisia valintoja merkintöjensä suhteen sen mukaan, mikä herättää hänen kiinnostuksensa. Näin tuotettu teksti ei ole enää puhdasta havainnointia vaan siihen liittyy jo tietynlainen analyysin taso. (Beach, 2005; Palmu, 2007.) Vaikka tämänkaltaiset erottelut tuntuvat loogisilta, olen taipuvainen ajattelemaan asiasta Sirpa Lappalaisen (2007b) tavoin. Kentällä ollessani olen automaattisesti osa sen sosiaa-

lista rakennetta ja osallistun sen toimintaan vaikka kirjoittaisin päiväkirjaa hiljaa nurkassa. Oppilaat reagoivat minuun ja minä heihin. Havaitsin, että saatoin muuttaa myös opettajan toimintaa pelkällä läsnäolollani. Näin ollen uskon, että vaikka olisin kuinka pyrkinyt kuvailemaan tekstiin niin olisin silti tuottanut jollakin tapaa väritynyttä dataa.

Koska muistiinpanot eivät säästy omalta ajattelulta on oltava tarkka sen suhteen, mikä sitä ohjaa. Omien vaikuttimieni ja ennakko-oletusteni suhteen tulee olla kriittinen. (Lappalainen, 2007b.) Omat muistiinpanoni alkoivat aina päivämäärällä ja lyhyillä tiedoilla päivän tunneista, lähinnä muistini vahvistamiseksi. Pyrin tekemään muistiinpanoista mahdollisimman yksityiskohtaiset samasta syystä, koska tiesin, etten välttämättä heti ehtisi alkaa kirjoittaa niitä puhtaaksi saati analysoimaan niitä. Pyrin myös jäsentelemään ajatuksiani tulkinnan helpottamiseksi sekä analyysin nopeuttamiseksi. Päädyin jaottelemaan kaikki havaintoni seuraavasti: ”UN” kirjainyhdistelmä tarkoitti luokanopettajalta suoraan tulevia huomioita, ”AN” kentällä tekemääni analyysiä, ”ON” alle tuli ”puhdasta” observointia, ”RN” oli spontaania reflektiota varten ja ”TN” oli teoriasta lähtöisin olevaa pohdintaa, joka pomppasi mieleen kirjoittaessa.

Pyrin kirjoittamaan merkinnät vielä samana päivänä puhtaaksi koneella, mutta käytännössä tämä onnistui harvoin ja kirjoittelin seuraavina päivinä, milloin opinnoiltani ehdin. Tiedostin, että tämäkin oli jo yksi analyysin taso kun muokkasin tekstiä, koska kirjoittaessa aineistoa uudelleen muistin yksityiskohtia, jotka olivat jääneet kiireessä kirjoittamatta ja tulin ajatelleeksi analyysiä jatkavasti kehittyneen teoriapohjan suhteen.

3.3 Aineiston analyysi

Tavoitteenani oli luoda selkeä aineisto, joka onnistuu kuvaamaan kohteena olevaa ilmiötä laajasti, mahdollistaen johtopäätösten tekemisen. Usein analyysivaiheessa aineistoa muokataan raakaversiosta luokiteltuun tai muuten yksinkertaistettuun muotoon, jolloin sitä on helppompaa käsitellä ja tulkita. Tässä tutkimuksessa olen hyödyntänyt sisällönanalyysiä, mutta se käsitetään väljänä viitekehystenä, jolloin se tarjoaa joustavamman tavan käsitellä aineistoa. (Puusa, 2011.)

Etnografiaan kuuluu se, että tutkimuksen edetessä aineisto alkaa ohjata. Näin kävi myös tässä työssä. Jo alusta lähtien huomasin tarttuvani toiminnan sijaan kieleen, jota oppilaat ja opettajat käyttivät. Se tuntui olevan täynnä merkityksiä ja huomasin toimijuuden näkyvän muun muassa sen kautta. Tähän tutkimukseen sopii siis aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Analyysi

ei ole kuitenkaan vapaata teoriasta vaan voidaan puhua *abduktiivisesta päättelystä*, jossa ajatteluun vaikuttaa myös teoriasta nouseva tieto. (Puusa, 2011.) Tässä tutkimuksessa heittäydyin virtojen vietäväksi. Minulla oli jonkinlainen alkuperäinen suunnitelma analyysin suhteen, mutta se muuttui ja muotoutui vaiheiden edetessä. Jo päiväkirjaa kirjoittaessa alkoivat erilaiset mahdollisuudet jatkon suhteen muodostua mieleeni.

Kenttäpäiväkirjan puhtaaksikirjoittamisen jälkeen etenin prosessissa eteenpäin ja aloin purkaa saamaani aineistoa. Pohdin pitkään, miten minun kannattaisi lähteä aineistoani käsittelemään. Puusan (2011) mukaan runsaan aineiston kanssa on lähdettävä liikkeelle siihen tutustumisesta. Sitä luetaan läpi moneen kertaan ennen kuin sitä lähdetään purkamaan. Lukiessani aloin hahmottaa kategorioita, joihin voisin havaintoni jaotella. Maggie Maclure (2013) puhuu artikkelissaan koodauksesta kuitenkin kriittiseen sävyyn. Kritiikki lähtee siitä, että ihmisillä on luontainen taipumus lajitella asiat hierarkkisiin järjestelmiin, mikä helpottaa niiden käsittelyä. Tunnistin taipumuksen myös itsessäni. Maclure (2013) argumentoi, että ihmisten käyttäytyminen ei noudata hierarkkista järjestystä, joten näin ollen koodaus olisi järjetöntä.

Olen samoilla linjoilla, koska halusin pitää ajatteluni ja oivallukset avoimena, en alkanut rajaamaan niitä tiukkojen koodien alle. Tein kuitenkin aineiston purkuvaiheessa tietynlaisen koodauksen, joka helpottaa ajatteluni hahmottamista. Sitä ei kuitenkaan tule pitää tiukkarajaisena ja joustamattomana ja tilanteet, jotka kuuluvat johonkin kategoriaan kuuluvat myös usein muihin yhtä vahvasti. Kategoriat ovat vain nimeämässä havinotani niiden tunnistettavuudeksi. Samalla perustelen valintojani teoriaan pohjautuen.

Vaikka pidin koodauksen kevyenä, on hyvä pitää mielessä Macluren (2013) huomiot siitä, kuinka koodaus on ristiriidassa post-strukturalistisen ajattelun kanssa. Tutkija tekee kentällä havaintoja, mutta tässä tutkimuksessa niitä ei käsitellä absoluuttiseksi totuudeksi tai edes objektiivisiksi havainnoiksi. Tieto liittyy aina kontekstiin, joten siihen on hyvä myös kiinnittää huomiota analyysiä tehdessä. Koodaus on myös eettisesti ongelmallista siinä mielessä, että se positioi tutkijan kohteensa yläpuolelle tekemään tulkintoja ja rajauksia kohteen mielipiteestä huolimatta. Tutkija pysyy kuin turvassa kaiken yläpuolella, missä hän tekee mielivaltaisia päätelmiään toisten käyttäytymisestä.

Maclure (2013) jatkaa, että koodaus ei myöskään huomioi asioiden välisiä suhteita, mikä on tämän tutkimuksen kannalta merkittävää. En halunnut, että erilliset aineiston osat lakkaavat olemasta keskustelussa keskenään, joten olen sijoittanut ne erillisiin yksiköihin. Etenen analyysissä Leena Kosken (2011) kuvaamalla tavalla. Analyysi alkaa raakatekstin muuttamisella

kategorioiksi. Tekstistä etsitään kohtia, jotka tuntuvat merkityksellisiltä joko teoriaan tai tutkimuskysymykseen pohjautuen. Koski (2011) nimittää näitä *avaintapahtumiksi*. Avaintapahtumat alkavat muodostaa teoriaan pohjautuvia kategorioita. Kategorioita syntyi hyvin paljon ja aloin heti pohtia tiivistystä, eli voisiko jotkut kategoriat olla sisäkkäisiä tai voisiko jotakin jättää pois tuloksia esittäessä. Tässä vaiheessa tutkimuskysymys ei ollut vielä selkeä, koska aineisto ei tuntunut vastaavan alkuperäiseen kysymykseen. Syntyneet kategoriat olivat:

1. Miten vallankäyttö näkyy luokassa?
2. Millaisissa tilanteissa opettaja mahdollistaa valtaa oppilaille?
3. Millaisia perusteluja opettaja antaa vallan mahdollistamiselle?
4. Millaista tukea opettaja antaa vallanmahdollistamiseen tai itsesäätelyyn?
5. Mitä haasteita vallan jakamiseen liittyy?
6. Miten valtaa rajoitetaan luokassa?
7. Miten itseohjautuvuus/itsesäätely näkyy luokan toiminnassa?
8. Millainen merkitys on oppilaantuntemuksella?
9. Millaisissa tilanteissa näennäisosallisuus näkyy?
10. Miten oppilaat ottavat toimijuuttaan takaisin?

Lopulta nämä kysymykset ohjasivat ja helpottivat tulosten esittämistä. Osa kategorioista jäi tutkimuksen ulkopuolelle ja osa yhdistyivät saman otsikon alle.

3.4 Eettinen pohdinta ja tutkimuksen luotettavuus

Koska tutkimukseni perustui ilmiön havainnointiin, eikä siinä kohdistettu katseita yksilöihin, valitsin olla lähettämättä lupahakemuksia lasten vanhemmille ja pyytämättä lupaa lapsilta. Koska tarkasteluni näkökulmana olivat luokan sisäiset diskurssit, niin katseeni kohdistui yksilöiden sijaan sosiaalisiin käytäntöihin (Jokinen, Juhila & Suominen, 2017). Kenttäpäiväkirjassa kirjoitin henkilöistä nimillä, mutta lopulliseen työhön kaikki on täydellisesti anonymisoitu. En koe, että tämän tutkimuksen kannalta olisi merkityksellistä puhua sukupuolesta, joten olen poistanut myös sen tekstistä nimien mukana. Opettajien erottelemiseksi puhun luokan oman

opettajan kohdalla joko *opettajasta* tai *luokanopettajasta* ja muista luokkaa tilapäisesti ohjaavista henkilöistä käytän nimitystä *sijainen*. Päiväkirja hävitettiin lopuksi.

Tarkoituksena on kuvata tavallisessa koulussa tapahtuvaa ilmiötä, joten en nähnyt tarpeellisuutta paljastaa minkäänlaisia tietoja koulun sijainnista tai muitakaan tuntomerkkejä. Tämä parantaa tutkimukseen osallistuneiden suojaa, vaikka he eivät muutenkaan ole tekstistä tunnistettavissa.

Tutkimusta tehdessä heräsi monenlaisia eettisiä kysymyksiä. Vaikka minulla oli lupa tutkimuksen tekemiseen luokanopettajalta sekä rehtorilta ja suurin osa koulun henkilökunnasta suhtautui minuun positiivisesti, koin olevani ylimääräinen osa oppilaiden ja opettajien arjessa. Halusin olla mahdollisimman vähän haitaksi, joten välillä uhrasin tutkimuksen tekemistä osallistuakseni toimintaan ja auttaakseni opettajia parhaani mukaan. Pysin kunnioittamaan tilaa opettajien ja oppilaiden työpaikkana ja asennoiduin jatkuvasti tunnustelemaan, minkälainen sijoittumiseni luokassa olisi parhain mahdollinen.

Katariina Hakala ja Pirkko Hynninen (2007) pohtivat etnografista tietoa sekä eettisestä, että luotettavuuden näkökulmasta. Lukiessani heidän artikkeliaan ymmärsin, että havainnoidessani ja analysoidessani näkemääni ja kuulemaani käytän valtaa, koska ”väitän” tietäväni minkälaisia merkityksiä yksilöt eri asioihin liittävät. Vaikka pyrin perustelemaan näkemykseni niin on silti mahdollista, että havainnoimani henkilöt olisivat tulkinnoista eri mieltä.

Laadullisen aineiston analyysin luotettavuuteen suhtaudutaan usein kriittisesti. Tästä syystä analyysin tulisi tähdätä systemaattisuuteen ja avoimuuteen. Lisäksi sillä pitää olla tietty tarkistettavuus ja sen tulee olla hyvin perusteltua. (Puusa, 2011.) Koska systemaattista otetta on tämän kaltaisessa työssä vaikea tavoittaa, on tärkeää kompensoida sitä olemalla mahdollisimman avoin tekemistään ratkaisuista ja syistä niiden takana. Perustelen kaikki tekemäni tulkinnat otteilla päiväkirjasta, joten lukija voi halutessaan tehdä omat päätelmänsä. Toki kenttäpäiväkirjani ei ole puhdasta kuvailua, kuten on edellä jo todettu. Analyysin luotettavuus syntyy avoimuudesta ja reflektiosta, johon pyrin koko prosessin aikana. Pysin kirjoittamaan prosessin auki tähän työhön mahdollisimman yksityiskohtaisesti.

Menetelmänä etnografia saattaa vaikuttaa yksinkertaiselta, koska ympäristön havainnointi kuuluu ihmisten luontaiseen sosiaaliseen kanssakäymiseen. Tämä saattaa kuitenkin muodostua kompastuskiveksi, jos tukeudutaan arkipäiväisiin perustelemattomiin tulkintoihin ja unohdetaan reflektoida niitä jatkuvasti. (Gray, 2003; Hämeenaho & Koskinen-Koivisto, 2014).

Lisäksi koulu kontekstina luo omat haasteensa työlle. Se on ympäristönä meille kaikille jollakin tavalla tuttu ja varsinkin opettajaopiskelijoilla on varmasti sen toiminnasta monenlaisia ennako-oletuksia. Näin ollen ennen havainnoinnin aloittamista on hyvä tutustua omaan ajatteluun ja olla valmis kyseenalaistamaan valmiita rakenteita. (Gordon, Hynninen, Lahelma, Metso, Palmu & Tolonen, 2007.) Tämän takia pyrin jatkuvasti analysoimaan myös omaa toimintaani ja pohtimaan, mitkä tekijät vaikuttavat siihen. Tärkeitä kysymyksiä olivat esimerkiksi, miksi tietyt asiat herättivät huomioni, miksi tietyt tilanteet nostivat esiin henkilökohtaisia tunteita ja miten annoin niiden ja ennako-oletusteni vaikuttaa työskentelyyni.

Kentällä ollessani koin usein samaistuvani oppilaiden ja opettajien tunteisiin, kuten valitsemistani katkelmistakin välittyä. En päässyt emootioitani pakoon vaikka yritin asettua tutkijan objektiiviseen rooliin. Tämä ei välttämättä etnografian suhteen ole huono asia. Johanna Aromaa ja Miia Leena Tiili (2014) kertovat artikkelissaan siitä, kuinka empatialla ja ruumiillisella tiedolla voi olla tärkeä paikka etnografisessa tutkimuksessa. Heidän mukaansa etnografiassa on hyötyä kyvystä reflektoida kokemusperäisiä ja moniaistillisiä tuntemuksia, jotka vaativat tutkijalta muun muassa emotionaalista herkkyyttä. Havainnoimassani luokassa vieraileva sijainen oli opetustyylyltään autoritaarisempi kuin luokan oma opettaja. Koen, että omat tunteeni antoivat minulle osviittaa luokassa tapahtuvasta muutoksesta, koska ilmapiirin vaihdos oli hyvin aistittava. Tällä taas oli vaikutus tekemiini tulkintoihin ja päiväkirjamerkintöihin ja lopulta myös analyysiin.

Empaattinen ymmärrykseni ja oppilaiden kokemuksiin samastuminen mahdollisti merkityksellisten tilanteiden näkemisen ja ohjasi katsettani niihin hetkiin, jotka olivat tutkimukseni kannalta merkittäviä. Tämä selittää sitä, kuinka tutkija kentällä osaa tehdä aiheellisia huomioita. Oppilaiden kanssa vuorovaikutuksessa oleminen oli ensisijaisen tärkeää, koska voin silloin jakaa kokemuksen heidän kanssaan ja pyrkiä ymmärtämään heitä koskevia ilmiöitä. (Aromaa & Tiili, 2014.)

3.5 Lyhyt kuvaus havainnoidusta luokasta

Tutkimus kohdistui tavalliseen 4. luokkaan. Erityistä luokassa oli että, sen opettaja oli joka perjantai poissa, jolloin luokassa toimi sijainen. Lisäksi luokan opettajalla oli selkeä tavoite luokan kehittämisen suhteen. Luokassa esiintyi kiinnostava temperamenttien kirjo. Osa oppilaista oli rauhallisempia kun taas osa aiheutti luokassa opettajan niin kutsumia ”hyökkyjä”. Niissä osa lapsista innostui kovasti ja hyökkyi voimalla jotakin asiaa kohti. Kohteena saattoi

olla myös toinen oppilas. Tilanne oli erityisen ikävä, koska usein tämä oppilas on niitä hiljaisempia, jotka kärsivät hyökkymisestä jo muutenkin. Opettaja yritti ohjata oppilaita huomaamaan hetket, jolloin hyökkymistä tapahtuu. ”Se on osa toisten huomioimista”, hän perusteli.

Haastavia tilanteita syntyi luokassa päivittäin ja opettajan kuvauksen mukaan tilanteet eskaloituivat aika ajoin jopa väkivaltaisiksi. Tilanne oli myös sen kannalta ainutlaatuinen, että oppilaiden toimintaa päästiin havainnoimaan ilman luokan oman opettajan vaikutusta aina perjantaisin, kun opetuksesta vastasivat sijaiset. Opettajan kuvauksen mukaan silloin asiat lähtevät usein käsistä ja monet muut luokan kanssa toimineet aikuiset kokivat opetuksen haasteelliseksi. Ensisilmäyksellä luokassa vaikutti olevan hyvä tunnelma ja oli vaikea kuvitella kuvattuja haasteita.

Havainnoimassani luokassa on harjoiteltu ristiriitatilanteiden eli opettajan mukaansa ”solmujen”, ratkaisemista jo jonkin aika. Lisäksi koulupäivän jälkeen opettaja järjesti kerhotoimintaa, jossa harjoiteltiin erilaisten leikkien ja vapaan leikin kautta muun muassa yhdessä toimimisen taitoja ja tunteiden käsittelyä. Kerhossa opettaja ohjasi valtaa yhä enemmän lapsille antaen heille vastuuta sopivina annoksina. Tavoitteena oli, ettei opettaja enää toimisi tuomarina vaan lapsia ohjattiin sopimaan riidoista keskenään. Opettaja tietenkin seurasi sivusta ja tarjosi tukeaan mikäli näki sen tarpeelliseksi.

4 Tutkimuksen tulokset

4.1 Kuinka lasten valtapositio luo osallisuuden tiloja

Oppilaiden toimijuus riippuu paljon niistä positiosta, joita heidän on mahdollisuus luokassa omaksua (Bandura, 2001). Monissa luokissa positiot määräytyvät vielä melko traditionaalisesti tiedostamattomia valtasuhteita mukaillen. Valta on opettajalla ja oppilaat pönkittävät tätä rakennetta omalla käytöksellään. (Huuki, Louhimo & Lehto, 2016.) Youdellin (2006) mukaan mahdollisia ovat vain ne positiot, jotka ovat vallitsevien diskurssien valossa järjellisiä ja perusteltuja. Tässä osiossa puhutaan vallasta ja positioista.

Tilanteita, joissa opettaja mahdollisti valtaa oppilaille oli monenlaisia. Se ei aina ollut mikään iso liike luokan toiminnassa, vaan saattoi liittyä ihan pieneen hetkeen, jossa opettaja ohjasi lapsia itseohjautuvampaan suuntaan. Näitä hetkiä olivat esimerkiksi ne, joissa opettaja ohjasi oppilaat tarkkailemaan kriittisesti toistensa toimintaa. Näin oppilaat ottivat vastuuta luokan toiminnasta ja työrauhan säilymisestä. Esimerkit on jäsennelty kuvassa 2. esitellyn mallin mukaan.

4.1.1 Konsultatiivinen taso

Aloitin tarkasteluni konsultatiiviselta tasolta, jolla lasten näkemykset otetaan huomioon ja heitä arvostetaan oman elämänsä asiantuntijoina. Luokassa näkyi kuinka oppilailla oli taipumus esittää opettajalle kysymyksiä kaikenlaisiin asioihin liittyen ja tukeutua häneen. Tällöin opettajalla oli kaksi mahdollisuutta, hän voi joko tuottaa aina vastaukset tai antaa mahdollisuuden itsenäiseen pohdiskeluun, jolloin oppilaat saivat tilaisuuden tehdä itsenäisiä oivalluksia. Kun asiat otetaan yhteisiksi projekteiksi tuetaan osallisuutta (Hart, 2008; Shier, 2001; Lansdown, 2010). Käytännössä tunnistetaan haaste ja pohditaan yhdessä, miten siihen voisi puuttua. Opettajat voisivat yhtä hyvin päättää näistä asioista keskenään ja tuoda valmiit säännöt oppilaiden tietoon. Tämä tapa on hitaampi, mutta samalla myös osallistavampi.

Opettaja antaa kahden oppilaan olla välitunnilla sisällä pienen haaverin takia. Hän kysyy heidän mielipidettään siitä kumman kuvistyon he valitsisivat seuraavalle tunnille. Oppilaat valitsevat nallen ja ilmapallot. (Ote päiväkirjasta.)

Tilanteessa kaksi oppilasta saivat päättää, mikä kuvataiteen työ tehtäisiin seuraavalla tunnilla. Opettaja ei antanut heidän päättää mitä vain, vaan tarjosi kaksi vaihtoehtoa, jolloin tilanteen hallinta säilyi hänellä.

Mä olen ollut koko aamun palaverissa”, opettaja kertoo oppilaille. Hän haluaa heidän kai ymmärtävän, että väsynyt olemus ja toiminta eivät johdu heistä ja samalla myös pyytää heitä antamaan opettajalle tänään vähän armoa ja olemaan rauhallisia. ”Nyt voidaan tehdä joko yksi kappale eteenpäin tai olla tosi reippaita ja tehdä kaksi eteenpäin. Otappa matikan kirja esille. Pitikö tänään tehdä rästikokeita?”, opettaja kysyy. Analysoin tässä tilanteessa, että oppilaille annetaan valtaa kysymällä heiltä, jolloin opettaja positioituu tiedottomaksi. (Ote päiväkirjasta.)

Tässä jälkimmäisessä katkelmassa opettaja luotti oppilaiden arvostelukykyyn kertoessaan heille omasta henkisestä tilastaan. Hän myös antoi heille mahdollisuuden vaikuttaa tunnin etenemiseen, vaikka kannustikin samalla. Lopuksi hän myös näytti luottavansa oppilaiden muistiin rästikokeiden suhteen, jolloin valtaa on taas oppilailla. Samanlaisia tilanteita syntyi usein.

Seuraavaksi opettaja esittelee aukeamat, jotka voitaisiin tunnilla käydä läpi. Sitten hän kysyy jaksetaanko me? ”Nyt saa sanoa mielipiteensä”, opettaja sanoo ja muutama oppilas nostaa kätensä sen merkiksi, ettei tarvitsisi käydä kahta kappaletta. (Ote päiväkirjasta.)

Välillä huomasin, että opettaja joutui aktiivisesti muuttamaan vallitsevaa diskurssia verbalisoimalla, että nyt on mahdollisuus vaikuttaa. Se ei siis ollut kaikissa tilanteissa itsestäänselvää. Tietyissä tilanteissa kuten kerhotoiminnassa oppilaille oli jo tuttu asetelma, jossa opettaja astui sivuun ja he päättivät asioista enemmän keskenään. Silloin näkyi usein kuinka he oma-toimisesti omaksuivat uuden position ja alkoivat toimia sen mukaisesti kuten seuraava katkelma osoittaa. Kysymys kuuluu, voidaanko oppilaasta puhua vallankäyttäjänä. Onko olemassa sitä positiota tukevaa diskurssia vai täytyykö opettajan luoda sellainen. Opettajalla on luokassa statuksen tuoma valtapositiio siksi hän on samalla positiiossa, josta hän voi mahdollistaa sen myös oppilaille. (Youdell, 2006.) Eri asia on voivatko he hyödyntää saamaansa mahdollisuutta.

Seuraavaksi jaetaan Peppi-näytökseen esiintyjäehdokkaita koe-esiintymisiin. Opettaja: ”Mulle tuli semmoinen ajatus, että mehän voidaan pitää näitä esityksiä monta täällä”.

Opettaja ehdottaa uusia asioita monesti alleviivaamalla sitä, että ne ovat hänelle tulleet ajatuksia ja silloin yhtä painokkaita kuin kenenkä tahansa muunkin ajatukset. (Ote päiväkirjasta.)

Aina vallanjakamisen tilanteet eivät olleet suoraviivaisia vaan myös pohjustavaa työtä löytyi. Opettaja positiioi itseään jatkuvasti vain yhdeksi osaksi tasa-arvoista porukkaa, joka päättää asioista yhdessä. Opettaja antoi ymmärtää, että hänen ajatuksensa olivat yhtä arvokkaita kuin oppilaidenkin ja avoimia keskustelulle.

Opettaja ehdottaa että pitäisikö jonkun toisen ryhmän tulla auttamaan ja neuvomaan tehtävän tekemisessä. Kukaan ei kuitenkaan halua tulla eikä ketään tällä kertaa pakoteta. (Ote päiväkirjasta.)

Kun ketään ei pakotettu tehtävään, ehdotus säilyi vain ehdotuksena ja oppilaat olivat aidosti saaneet päättää. Näin ei aina ollut vaan joskus opettaja päätyi ehdotuksensa jälkeen sanelemaan kuka auttaa, jolloin päättämisen mahdollisuudesta tuli näennäistä.

4.1.2 Kollaboratiivinen taso

Seuraavaksi otan esimerkkejä kollaboratiiviselta tasolta, jossa lapset ovat aktiivisesti mukana päätöksenteossa. Tässä vaiheessa opettaja siis alkoi mahdollistaa oppilaille valtaa ja vastuuta. Olen samalla jakanut tilanteet niihin, joissa aloite on tullut opettajalta ja niihin, joissa aloite on lapsen tekemä. Aloitan esittelemällä opettajan tekemiä aloitteita.

Opettajalta: ”Tämä toimintatapa, jossa oppilaat saavat päättää. Tuo omia haasteita. Ei ole yhtä ohjattua ja jotkut tekevät mitä sattuu.” Minä: ”Myös arviointi varmaan vaikeuttuu.” Opettaja: ”No me tehdään 3 pääsiäisaiheista työtä ja niistä oppilas saa valita parhaiten onnistuneet arviointiin.” Opettaja: ”Kuinka paljon on tilanteita, joissa voi antaa oppilaan päättää. Motivoi aivan hulluna. Huomasitko? Esim. Pitääkö kaikilla olla samanlaiset matikanvihkot.” (Ote päiväkirjasta.)

Tässä tapauksessa opettaja puhui siitä, kuinka hän haluaa mahdollistaa oppilaille vapautta, mikä samalla vähentää ahdistusta, jota kuvataiteeseen saattaa oppiaineena liittyä. Tarkoituksena oli luoda oppilaille turvallisempi olo luoda taidetta kun he tiesivät, että kaikkia töitä ei arvostella vaan he saivat itse vaikuttaa siihen, mitkä työt laitettiin arvioitaviksi. Samalla menetelmä tuki toimijuutta. Opettaja puhui myös siitä, kuinka hänen mielestään koulussa on mo-

nia asioita, joiden ei tarvitsisi olla valmiiksi päätettyjä vaan, joihin oppilaat voisivat saada vaikuttaa ja näin kokea olevansa tärkeä osa yhteisöä.

Hei, teidän kerrotte tän huomenna sijaiselle? Vai tarviiko mun laittaa viestiä? Ei tarvi? Luokassa on hulina menossa. (Ote päiväkirjasta.)

Tämänkaltaisia tilanteita syntyi luokassa päivittäin. Opettaja antoi joko kaikille tai joillekin tietyille oppilaille tehtäväksi välittää viestejä tai ohjeita joko muille oppilaille tai opettajille. Toiminta saattaa vaikuttaa vähäpätöiseltä, mutta valta ja vastuu siirtyy silti osittain oppilaille ja he ovat jo hyvin tottuneita toimintatapaan.

Seuraavassa katkelmassa on taas tilanne, jossa opettaja verbaalisesti ilmoitti astuvansa sivuun ja antavansa oppilaille tilaa ohjata itse itseään.

Opettaja antaa oppilaille mahdollisuuksia itse päättää, mitä tekevät esimerkiksi hän sanoi yhdelle oppilaalle, että ”nyt sinulla on 8 minuuttia aikaa, mitä siinä ehtisi/kannattaisi tehdä?” Ette saa kuitenkaan häiritä toisia opettaja ohjeistaa. Nyt minä en ohjaa vaan annan teidän päättää. Hän lisää. (Ote päiväkirjasta.)

Tästä katkelmasta näkyy samalla, kuinka opettaja ohjasi oppilaita ja antoi edelleen raamit toiminnalle, vaikka oppilaille oli enemmän mahdollisuuksia päättää.

Kuvistyöt lähtevät hyvin käyntiin ja vaikka ohje on selkeä: Tee kolme ilmapalloa, joista yksi on toisten takana. Ensin käyttäen lyijykynää sitten liitua ja lopulta vesiväriä. Tuotokset ovat yllättävän erilaisia ja opettaja kehuu niitä eniten, jotka ovat keksineet työhönsä jotain ohjeistuksesta poikkeavaa ja omaperäistä, kuten esimerkiksi lisänneet serpentiinejä tai keksineet omanmuotoisen pallon. Myös paperin koon valinnassa sai käyttää omaa arvostelukykyä. Opettaja neuvoi että otetaan tähän iso paperi, mutta lisää, että jos koet olevasi pienen piirtäjä niin saat ottaa myös pienen. Jotkut noudattavat tätä mahdollisuutta. (Ote päiväkirjasta.)

Tässä katkelmassa on merkittävää, kuinka selkeärajaiselta vaikuttava työ mahdollistaakin yllättävän paljon vaihtelua kun sille annetaan tilaa. Huomasin ajattelevani omaa kouluhistoriaani sekä opettajilta saamaani opastusta, jonka perusteella ajattelin, että pitää työssä olla joi-takin sisällöllisiä vaatimuksia. Tämän luokan opettaja antoi kuitenkin vapauden valita paperin koon, jos taiteilija näki tarpeellisena valita pienemmän piirustusalan. Lisäksi hän kannusti ja tuki oppilaita kun he valitsivat edetä työssään omalla tavallaan.

Tämä tapahtuma herätti mielenkiintoni lähinnä oman historiani ja ennakko-oletusteni takia. Olen törmännyt opettajiin, jotka ohjeistavat oppilaitaan luomaan kuvataiteessa hyvin tarkasti rajattuja töitä. Tätä perusteltiin muun muassa arvioinnin helpottamisella, mutta myös sillä, että lapsethan piirtävät ihan mitä sattuu kummajaisia sinne jos niille antaa vapaat kädet. Työssä, jossa piti olla metsän eläimiä on yhtäkkiä avaruusaluksia ja örkkejä energijuoma-tölkit kourassa. Tässä luokassa toiminta jostain syystä kuitenkin onnistui ja opettaja jatkuvasti vahvisti sitä kehumalla niitä, jotka olivat keksineet työhönsä jotakin luovaa ja toisista poikkeavaa.

Gurdalin ja Sorbringin (2018) tutkimuksessa lasten koettu toimijuus oli vahvimmillaan kun he kokivat, että toimijuudesta palkitaan. Esimerkiksi kuvataiteessa tehtävien töiden tarkka rajaaminen ja rankaisu siitä poikkeamisesta taas voidaan nähdä mielipiteiden ilmaisun rajoittamisena, mikä tutkimuksen mukaan heikensi koettua toimijuutta.

Seuraavassa tehtävässä tehdään ryhmissä kappaleista kysymyksiä papereille. Toiselle paperille kirjoitetaan vastaus ja sitten paperit teipataan yhteen käytävälle, jossa sitten voidaan kiertää pisteeltä toiselle harjoittelemassa kokeeseen. Oppilaat saavat päättää ryhmät ja minkä kappaleen ottavat. Joiltakin osin ryhmät syntyvät helposti, mutta jäljelle jäävät oppilaat koostetaan yhdeksi ryhmäksi ja heille tulee jäljelle jäävä aihe. Jäljelle jäävät oppilaat saavat aiheeseen kirjoittaa kaikista kappaleista. Ope saako mennä käytävään. No saa. (Ote päiväkirjasta.)

Tästä katkelmasta näkyy muun muassa se, että vaikka oppilaille annettiin mahdollisuus päättää, kaikki eivät sitä voineet tai halunneet hyödyntää syystä tai toisesta. Tällöin opettaja toimi joustavasti ja tarjosi tukeaan niille, jotka sitä tarvitsivat ja mahdollisti valtaa niille, jotka ovat sitä kykeneviä ja olivat halukkaita vastaanottamaan.

Viimeinen katkelma osoittaa kuinka opettaja näyttää luottavansa oppilaiden itsesäätelyn taitoihin tarpeeksi antaakseen heidän päättää.

Opettaja kysyy oppilailta, missä he haluavat tehdä kuvistyötään. Omalla paikalla, he päättävät. (Ote päiväkirjasta.)

Seuraavaksi otan esimerkin tilanteista, joissa lapset ovat tehneet aloitteen projektille, jossa opettaja on kuitenkin edelleen mukana.

Osallisuuden tiloja jaetaan jakamalla valtaa Opettajan kommentti: ”Mä en tietoisesti ajattele, jaanpa nyt valtaa esimerkiksi tuossa erään oppilaan tilanteessa, jossa annoin

mahdollisuuden toteuttaa häneltä tullutta ideaa, että mennään pöytäryhmittäin äänestämään, minkä kuvistyön kukin haluaa tehdä ensi tunnilla.” Oppilaan tehtävä oli valvoa, että jokainen pöytäryhmä vuorollaan menee taululle. ”Eihän se siltä onnistunut, mutta muut tulivat häntä siinä tukemaan ja seuraava onnistuu jo paremmin. kun he opivat. Vaikka valta on oppilaalla niin vastuu on silti minulla.” (Ote päiväkirjasta.)

Tilanteesta käy tehtävän jakamisen lisäksi ilmi, kuinka opettajalla on kuitenkin johdot käsissään vaikka oppilaalle mahdollistettiin luokassa valta-asema. Vaikka oppilas osaltaan epäonnistui tehtävässä niin hän sai kokemusta johtajana olemisesta. On hyvä myös huomata, että opettajan olisi ollut paljon nopeampi itse huolehtia oppilaiden taululle menemisestä ja organisoida itse, mutta hän päätyi silti ratkaisuun, jossa oppilas sai ohjata toimintaa.

4.1.3 Lapsilähtöinen taso

Seuraavissa tilanteissa käsitellään lapsilähtöistä tasoa, jolla opettajan rooli on enää puhtaasti fasilitoiva. Näitä en observoinut paljoa, koska en ollut mukana esimerkiksi välitunneilla, joilla spontaania lasten välistä toimintaa olisi voinut havainnoida.

Salissa oppilaat sopivat kaikesta keskenään ja toiminta sujuu. Istun opettajan kanssa sivussa katselemassa kun pelit vaihtuvat toiseen. ”Puhalla ope pilliin nyt” Kuuluu huuto ja opettaja puhalttaa tietämättä, mihin vaikuttaa ja toiminta jatkuu. (Ote päiväkirjasta.)

Kerhotoiminta kuitenkin mahdollisti näiden tilanteiden esiintymisen muuten niin sanotusti ohjatussa tilanteessa.

Opettaja kertoo viimeviikolla tapahtuneesta tilanteesta, jossa hän ei itse ollut mukana. Välitunnilla ollut valvoja oli kertonut hänelle, että yhden välkän aikana oli tullut tilanne, josta olisi voinut syntyä paha riita luokkien välille, jolla olisi mahdollisesti ollut pitkät seuraukset. Välkällä 5.luokan ja tämän luokan oppilaat olivat ajautuneet tilanteeseen, jossa heillä oli hyppynaru eikä tiedetty kumman luokan se oli. Valvoja oli kuunnellut sivusta kuinka tämän luokan oppilaat olivat kyenneet keskustelemalla ja neuvottelemalla yhdessä ratkaisemaan tilanteen ilman minkäänlaista hämminkiä. He olivat neuvotelleet hyppynarun itselleen muutamaksi tunniksi, koska heidän koulupäivänsä päättyisi aikaisemmin kuin toisten ja heillä olisi vielä aikaa sen jälkeen leikkiä sillä. Oppilaat olivat kuulemma puhuneet kauniisti konditionaalissa ja muutenkin sanat olivat löytyneet. (Ote päiväkirjasta.)

Tämä tilanne tuntui antavan raamit sille, mihin osallistavalla ja toimijuutta vahvistavalla työllä pyritään. Opettaja vaikutti hyvin tyytyväiseltä oppilaiden toimintaan ja kehui heitä runsaasti. Toiminnasta saattoi tulkita, että aikaisemmin helposti tulistuvat oppilaat osasivat nyt luottaa rauhallisen järkeilyn ja keskustelun voimaan ja välttyivät näin riidalta. Parannus itseohjautuvuudessa ei jäänyt muiltakaan huomaamatta.

Luokassa aiotaan vaihtaa järjestystä tulevina päivinä. Eräs oppilaista ilmoittautuu halukkaaksi suunnitella istumajärjestyksen. Opettaja suostuu vaikka kertoo myöhemmin, että suunniteltu järjestys tuskin tulee säilymään alkuperäisenä. Observoin, että tämä suunnitteluprosessi, josta opettaja on selvästi hyvillään lähtee etenemään erittäin hedelmällisenä. Oppilas piirtää ensin kaavakuvan tulevasta järjestyksestä ja alkaa sitten kiittää luokassa kyselemässä muilta oppilailta missä he haluavat istua. Kaikki vaikuttavat oleva mukana suunnittelussa ja ihme kyllä riitoja ei synny vaan kaikki kuin luottaen oppilaan ”ammattitaitoon”, kertovat mukisematta toiveensa ja jatkavat muita puuhiaan. (Ote päiväkirjasta.)

Tämä katkelma esittelee luokan itseohjautuvuutta parhaimmillaan. Oppilaat osasivat toimia ryhmänä, jolla on yhteinen tavoite. Toisia voidaan tukea tai auttaa huomaamaan milloin tilanne riistäytyy käsistä. Opettajaa ei aina tarvittu ollenkaan. Tällöin opettajalle tarjoutui tilaisuus häivyttää itsensä toiminnasta, kuten hän itse kuvaili tapahtumaa. Tilanteessa oli kyse oppilaan aloittamasta ja toteuttamasta toiminnasta, mikä Hartin ja kumppaneiden (1997) mukaan on mahdollista usein vain lasten välisissä leikeissä. Tulkitsen, että opettajalla oli kuitenkin kyky tunnistaa tilaisuus mahdollistaa valtaa oppilaalle.

4.2 Kun oppilaiden valtaa rajoitetaan

Vaikka luokassa tavoiteltiin vallitsevan diskurssin muuttamista ja mahdollistettiin oppilaille valtaa niin aina sen mukaan ei toimittu. Keskeistä on, tarjosiko opettaja selitystä oppilaalle, miksi kyseisessä tilanteessa valta ei olekaan oppilaalla vaan hänen toimijuuttaan rajoitetaan. Gurdalin ja Sorbringin (2018) tutkimuksessa saatiin tuloksia vallan rajoittamisen seurauksista. Oppilaat kokivat joko voimattomuutta tai sitten he pyrkivät ottamaan toimijuuttaan takaisin. Keinoina takaisinottamiseen toimivat emotionaalinen vastustus, neuvottelu, suostuttelu sekä yritykset palauttaa valtasapaino ja yritykset löytää ratkaisu. Emotionaalinen vastustus jaettiin vielä sanattomaan, sanalliseen ja fyysiseen vastustukseen. Tässä luokassa fyysistä vastustusta en havainnut ollenkaan ja sanallista vastustusta havaitsin hyvin vähän.

Monet tilanteista, joihin kiinnitin huomiota liittyivät hupun käyttöön. Monet opettajat eivät katsooneet hupun tai hattujen käyttämistä hyvällä ja jotkut kielsivät sen täysin, koska se oli koulun yhteinen periaate. Tässä luokassa tilanne oli paikoin joustava ja oppilaille oli välillä annettu vastuu siitä itselleen, kuten seuraavasta katkelmasta näkyy.

Matikan tunti alkaa. Opettaja aloittaa: Yleensä meillä ei saa olla huppu päässä koulussa, mutta joskus kun on tällainen keskittymistä vaativa tehtävä niin saa olla. Muutamat hupparilliset lapset kiskovat heti huput päänsä yli. Opettaja: En yhtään kannusta pitämään huppua päässä, mutta nyt saa olla. (Ote päiväkirjasta.)

Kuten katkelmasta välittyi niin oppilaat vaikuttivat hyvin innokkailta ottamaan vastuun oman päänsä hautomisesta kun siihen annettiin tilaisuus. Usein tilanne oli kuitenkin toinen, kuten seuraava pätkä osoittaa.

Palaveri alkaa ja opettaja sanoo, että tämä on ”kuukauden tärkein hetki”. Joku oppilasta kysyy ”saako nyt olla huppu päässä?” Opettaja vastaa nopeasti: ”Ei”. Ja selittää heti perään, että ei saa, koska pää hautoutuu ja saattaa alkaa jopa haista. (Ote päiväkirjasta.)

Välillä oppilaat saivat siis itse säädellä onko huppu haitaksi vai ei kun taas välillä opettaja määritteli sen. Opettaja kuitenkin tarjosi selityksen valinnalleen. Hän toimi näin usein. Vain muutamia kertoja huomasin, että selitystä rajoittamiselle ei tullut. Neuvottelua käytiin myös istumapaikoista ja käytävällä työskentelystä, missä oppilailta oli usein valtaa päättää, mutta ei aina. Silloin kun opettaja selitti miksi kielsi toiminnan kyseisessä tilanteessa, en yleensä havainnut minkäänlaista vastustusta vaan oppilaat usein hyväksyivät selityksen mukisematta.

Muiden pitää jäädä luokkaan, koska käytävällä on muutenkin opetusta ja hälyä. Opettaja tiedostaa, etteivät kaikki osaa tehdä käytävällä yhtä tehokkaasti. Silti joku kysyy saako mennä käytävään ja opettaja selittää, miksi tällä kertaa ei saa. (Ote päiväkirjasta.)

Näissä tilanteissa vallan rajoittaminen oli melko lievää ja perusteltua. Havainnoin, että luokassa toimivat sijaiset päätyivät kuitenkin viemään valtaa oppilailta paljon kovemmalla kädellä. Syy vaikutti selvältä. Seuraava katkelma kuvaa sijaisten kohtaamaa tilannetta. Opetustyylillä muuttui Reeven (2009) kuvailemaksi kontrolloivaksi. Reeven (2009) listaamista syistä seuraavassa tilanteessa päti sijaisen kokemat paineet säilyttää kontrolli luokassa.

Sain myös seurata viimeistä osaa päivästä, jolloin opettaja joutui lähtemään ja luokkaan kutsuttiin toinen opettaja OTOilmaan. Hän piti luokalle sanelua. Sijainen vaikutti jännittyneeltä ja epäilen sen johtuvan aikaisemmista kokemuksista luokan kanssa ja siitä, että jo viimeisen oman opettajan pitämän tunnin lopussa pakka alkoi levitä. Sain seurata tuntia silloin kun porukka ei ollut täysin hallinnassa ja näin millainen tunnelma sinne kehkeytyi. Tämä oli oppilaillekin selvää. Eräs oppilaista sanoi vain, että tervetuloa meidän luokkaan kun sijainen päivitteli menoa. Tämä oli minulle aivan uusi puoli ja sain olla täysillä mukana kuria pitämässä, joten havainnointini kärsi. Toisaalta tällä osuudella ei paljoa valtaa oppilaille jaettu vaan pidettiin tiukasti paketista kiinni, jotta selvittiin viimeinen sanelu loppuun asti. Joidenkin oli hyvin vaikea asettua kuuntelemaan ja he välillä kuikuilivat minun suuntaani tarkistaen huomasinko minä touhuilut pöydän alla sun muualla. Lopulta homma sujui kuitenkin ihan hyvin ja porukka pyrähti ulos kuin joukko ampieisia pesästä. (Ote päiväkirjasta.)

Luokan opettajan kanssa oli sovittu, että jos sijaisen täytyi tulla luokkaan kesken kaiken niin usein oli parasta pitää sanakoe, koska luokka tuntui pysyvän silloin parhaiten rauhallisena. Minun annettiin ymmärtää, että muuten tilanne ryöstäytyy helposti käsistä ja mitään ei saada aikaiseksi. Vaikuttaa siltä, että sijainen tukeutui kontrolloivaan opetustyyliin säilyttääkseen auktoriteettiasemansa sekä kontrollin luokassa. Hän valitsi tyylin jo heti alkuun, koska vaikutti epävarmalta luultavasti aikaisempien huonojen kokemusten takia.

Edellisen esimerkin sijainen oli lempeä ja ystävällinen. Perjantaisin luokassa toimiva vakituksempi sijainen oli opetustyyliiltään hyvin erilainen. Sitä voisi kuvailla jopa autoritääriseksi. Myös hän päätyi kontrolloivaan tyyliin, mutta tällä kertaa se vaikutti olevan hänen tavanomainen lähestymistapansa kasvatukseen. Toki, kuten Reeve (2009) mainitsee niin myös luokan käytös oli saattanut ajaa tämän tyylin opettajassa esiin ja minä näin vain, kuinka hän oli jo sopeutunut rooliinsa tässä kyseisessä luokassa.

Sijainen ottaa heti alkuun luokasta jämäkän otteen. ”Nyt heti seisomaan pulpetin viereen”. ”Huppu pois”! Hän komentaa lapsia. ”Purkat myös pois heti alkuunsa. On vähän päässyt unohtumaan teiltä.” Hän kitkee tehokkaasti kaikki pulinat pois ja tehtävän alettua joidenkin laittamia kuulosuojaimia tuskin tarvitaan, koska luokkaan on laskeutunut syvä hiljaisuus. Ääni joka syntyy kun kynä vierii hiljalleen lattialle jonkun pöydän nurkalta on voimakkain ääni ”allujen” tekemisen yhteydessä. ”Sitten kun olet valmis aloitat jotain hiljaista omalla paikalla” –sijainen ohjeistaa jo valmiiksi. Joku kysyy

saako jo alkaa lukemaan ja kyllä saa. Te luette sen varmaan muutamaan kertaan, sijainen kertoo. (Ote päiväkirjasta.)

Kuten katkelmasta huomaa niin toiminta ja oppilaiden mahdolliset positiot erosivat jyrkästi luokan oman opettajan tunteista. Tunnelma oli hyvin erilainen jo aamulla kun tapasin oppilaat ja he kertovat minulle surkeina, että tänään on sijaisen päivä. Huomasin omankin positioini muuttuvan luokassa dramaattisesti. Sijainen sai minut supistumaan hiljaiseksi seurailijaksi ja aistin kuristusotteen, joka yhtäkkiä tuntui koskevan itseänikin.

Koen oloni vähän hankalaksi. Muutama oppilas kysyy, miksi pidän päiväkirjaa ja kerroon heille kuiskaten, että pidän kirjaa mielenkiintoisista tapahtumista koulussa, jotta voin itse olla jonakin päivänä hyvä opettaja. Joku oppilaista sanoo, että ei täällä tapahdu mitään mielenkiintoista. Täällä on vaan tylsää. Samassa sijainen kävelee paikalle ja kysyy oppilailta, mitä he tekevät nyt. ”Piiirretään”, he vastaavat. ”No sitten piiirretään” sijainen sanoo ja katsoo myös minua merkitsevästi. En tiedä onko kehoitus yhtälailla minulle kohdistettu. (Ote päiväkirjasta.)

Välillä sijaisen ohjeistaminen oli suoraa käskyttämistä. Tulkitsin, että sijaisen tarkoitus oli nopeuttaa prosessia ja edetä päivässä tehokkaasti.

Ruokailuun lähtö. Sijainen rauhoittaa porukan omille paikoilleen ja käskee siivoamaan omat jäljet pois. Välillä sillä ei ole väliä kuka on jättänyt hänen näkemänsä roskan ja silloin käsky käy ja sitä totellaan. ” [Oppilaan nimi], poimi tuo.” Kenen on tuo pudonnut alusta? ”[oppilaan nimi] tuo se pois!”. Ei pyyntöjä. Ilmeet ovat sen mukaisia ja alan ymmärtää, miksi lapset eivät riemuinneet aamulla kun kertoivat minulle että tänään olisi sijaisen päivä. (Ote päiväkirjasta.)

Sijainen suhtautui oppilaisiin eri tavoin. Jotkut oppilaista saivat välillä erilaista kohtelua kuin toiset ja heidän turhautumisensa näkyi.

Opettaja näyttää, että jono kerrallaan mennään. Hän kuitenkin osoittaa montaa jonoa peräkkäin kerralla, jolloin osa oppilaista ymmärtää väärin, että nyt saa jo mennä. Sijainen käskee ”ylimääräiset” jonot paikoilleen, mutta jostain syystä vain tietty osa palaa turhautuneina. (Ote päiväkirjasta.)

Kuvatussa tilanteessa siis osa saman jonon oppilaista jatkoivat menoaan käsienpesulle, mutta osa totteli käskyä vihasina ja palasi takaisin. Sijainen ei käsenyt kaikkia palaamaan. Tulkit-

sen tilannetta niin, että osa oppilasta oli tottuneet sijaisen rangaistuksiin kun taas osa oli tottunut pääsemään vähemmällä huomiolla.

Myös jonomuodostelmassa luokan ulkopuolella samat oppilaat saavat käytöksestään noottia ja sijainen lähettää heidät jonon viimeisiksi. Kuulen kuinka he mutisevat, etteivät ymmärrä, mitä he tekivät. (Ote päiväkirjasta.)

Oppilaat pahoittivat mielensä ja kapinoivat johdonmukaisuutta kaipaavan kurinpidon edessä. Esimerkeistä saa sen vaikutelman, että sijainen oli kylmä ja jyrkkä kasvattaja, mutta havainnoin häneltä myös lempeyttä ja välillä hän keventää tunnelmaa heittämällä vitsiä oppilaiden kanssa.

4.2.1 Toimijuuden takaisin ottamista eli ”purskauksia”

Luokassa oli koko havainnointini ajan käynnissä kiinnostava ilmiö. Aina perjantaisin oppilaiden toimijuutta rajoitettiin voimakkaasti siitä, mitä se oman opettajan kanssa oli. Positioituminen valta-asemaan muuttui yhtäkkiä mahdottomaksi. Tämä näkyi oppilaiden käytöksessä selvästi. Yksi kapinoinnin keinoista oli hupun luvaton käyttö. Tulkitsin sen tapana ottaa toimijuutta takaisin (Gurdal & Sorbring, 2018) ja aloin kutsua tapahtumia ”purskauksiksi”, koska ne tuntuivat kuin pursuavan oppilaista.

Tehtävän jälkeen takarivissä alkaa tapahtua. Yksi oppilaista kiskoo hupun takaraivolle. Luokan eteen kävellessään hän kuitenkin nykäisee sen pois. Jotkut ovat vastahakoisia etsimään kirjaa ja ottamaan sitä esiin. Epäilen, että tunnin alkua halutaan viivyttää, koska oppilaat tietävät, ettei siitä tule kovinkaan hauskaa, koska tarkoituksena on harjoitella tulevaan kokeeseen kertaustehtävien avulla. (Ote päiväkirjasta.)

Tässä tilanteessa oli kyse Gurdalin ja Sorbringin (2018) kuvaamasta emotionaalisesta vastustuksesta. Oppilaat tiesivät, että kyseisessä tilanteessa huppua ei missään tapauksessa saanut käyttää. Kukaan ei vaivautunut kysymään siihen lupaa, mitä oman opettajan kanssa tapahtui usein. Sen sijaan eräs oppilaista kiskoi hupun merkitsevästi takaraivolle ottaen sen kuitenkin opettajan läheisyydessä pois. Kapinaa ei haluttu tai uskallettu välittää hänelle asti. Tulkitsin, että oppilasta ahdisti uusi tilanne, jossa hänellä ei ollut minkäänlaista valtaa päättää omasta toiminnastaan ja siitä seurasi se, että hän yritti saada autonomian kokemustaan takaisin vetämällä kielletyn hupun päähän. Lisäksi oppilaat pyrkivät palauttamaan valtatasapainoa viivyt-

telemällä ja näin jättämällä opettajan käskyt osittain huomiotta (vrt. Gurdal ja Sorbring, 2018).

Joillakin oppilailla oli tapana kyseenalaistaa muiden aikuisten asemaa ja auktoriteettia luokassa. Myös minun asemastani neuvoteltiin muutamia kertoja.

Yksi oppilaista huutelee vielä vastauksia kysymyksiin. Sanon, että nyt keskitytään omiin tehtäviin ja siihen oppilas tokaisee, että sinä et minua määrää. (Ote päiväkirjasta.)

Valtatasapainoa haettiin uhkaavalla käytöksellä (Gurdal ja Sorbring, 2018).

Vaikka opettaja poistuu paikalta luokassa säilyy rauha. Kohta eräs oppilaista sanoo jostain kovempaan ääneen ja hyssytän hänet heti hiljaiseksi, etteivät muutkin innostu. Kohdata hän nousee paikaltaan luokan eteen ja heittää jotain roskiksen suuntaan, mutta se ei kuitenkaan mene sinne. Hän suuntaa nostamaan sitä, mutta havaitessaan minun seuraavan tilannetta hän kääntyykin kannoillaan ja hymyilee minulle ilkeästi eikä nosta roskaa vaan jättää sen lattialle korin viereen. (Ote päiväkirjasta.)

Vallasta neuvoteltiin siis myös minun kanssani muutamia kertoja ja välillä positioiduin hataran asemani vuoksi altavastaajaksi, mikä myös herätti kiinnostukseni kaikista niistä vaikutuksista joita valta-diskurssin muuttamisella lopulta tulisi olemaan. Kuinka opettajat luovivat näiden neuvottelujen herättämien virtausten välissä?

4.3 Valta-diskurssin muuttamisesta syntyvät haasteet

Vallan mahdollistaminen oppilaille ei ole ongelmaton. Siihen liittyy monia seikkoja, jotka voivat mennä pieleen ja luokan opettaja halusikin useissa tilanteissa välittää minulle sitä, että he olivat kaikki uuden asian edessä ja vasta opettelivat. Kaiken ei voi olettaa sujuvan aina täydellisesti. Erotin luokkaan syntyvistä tilanteista muutamia kategorioita, joiden alle useimmat tilanteet sopivat. Nimesin kategoriat vallan väärinkäytöksi, oppilaiden virhearvioiksi sekä ulkoisten olosuhteiden vaikutukseksi.

Kun opettaja antoi oppilaille tilaa ohjata itseään, saattoi myös käydä niin, että jotkut oppilaat käyttivät saamaansa valtaa väärin.

Kävin käytävällä kiertelemässä ja siellä työskentely oli vaihtelevaa. Jotkut tekivät aivan muuta homma ja pilailivat. Toiset sotkivat eivätkä siivonneet jälkiään lopulta kunnolla. (Ote päiväkirjasta.)

Tällä tunnilla riehuminen nousee aivan uudelle tasolle. Ilmapallot ovat lopulta villinneet porukan ja niillä aletaan tehdä asioita, joista ei ollut sovittu. Osa tekee niillä toisia häiritseviä ääniä ja osa täyttää niitä vedellä. Asia joka vielä hetki sitten oli toimiva ja innostava tekijä muuttui yhtäkkiä haitalliseksi ja häiritseväksi. (Ote päiväkirjasta.)

Toisaalta välillä oli myös hetkiä, jolloin oppilaat olivat väsyneitä, jolloin he tarvitsivat enemmän tukea opettajalta. Silloin opettajan oli huomattava tilanne ja ohjattava. Oppilas ei kyennyt ohjaamaan itseään. Lisäksi havainnoin monia ulkoisia olosuhteita, jotka vaikuttivat työskentelyyn monin tavoin. Opettajan oli osattava lukea tilannetta. Kannattaako esimerkiksi matematiikan kokeen jälkeen aloittaa haastavaa kirjoitustehtävää. On hyvä ymmärtää, että oppilaiden fyysinen tila vaikuttaa heidän motivaatioonsa ja silloin he eivät välttämättä kykene ohjaamaan itseään parhaalla tavalla.

Vaikka viime tunnilla sai mennä käytävään ja kaverin viereen silloinkin, niin tämä tunti on selvästi hälyisempi ja sekavampi. Myös luonopettaja mainitsee minulle siitä. Luokan avustajajana toimiva yhteisöpedagogi on sitä mieltä, että se johtui myös siitä, että lapsille tuli jo nälkä. (Ote päiväkirjasta.)

Kuten kaikki ihmiset myös oppilaat tekevät valinnoissaan virheitä ja tällöin opettaja voi pohdita olisiko hänen sittenkin pitänyt tehdä valinta heidän puolestaan. Myös itsesäätelyn kanssa oli välillä ongelmia. Oppilaille mahdollistettu valta ei aina tuottanut toivottuja tuloksia.

Työ ei jostain syystä ollut heille motivoiva vaikka he saivat itse mahdollisuuden valita kolmesta eri vaihtoehdosta minkälaisen halusivat. Kumpikin oli valinnut vaikeimman mahdollisen kuvan. Voi olla että he kokivat lopulta, että työ oli liian haastava ja heittivät homman sen vuoksi läskiksi. (Ote päiväkirjasta.)

Toisinaan vaikeuksiin ei löytynyt selitystä ja silloinkin opettajan oli vain tyydyttävä tukemaan oppilaita parhaansa mukaan.

Osalla kuvistyö ei meinaa millään alkaa. Yksi oppilaista saa aloitettua kun työnnän hänelle kynän käteen ja ohjaan koko ajan tiukasti. Toinen tekee, mutta päättää jossain vaiheessa ettei hän ehdi ja heittää kaiken läskiksi ja alkaa pelleillä. Opettaja yrittää useaan otteeseen sanoa, että työ on saatava valmiiksi ja ettei siinä enää kauaa menisi. Ei auta. Lopulta hän uhkaa, että oppilas jää koulun jälkeen tekemään, mutta sekään ei saa häntä tekemään loppuun työtään ja se jää kesken. (Ote päiväkirjasta.)

4.3.1 Power over

Luokan opettaja mainitsi kerran, että ”Vallan ohjaamisessa lapsille on aina oma riskinsä.” Se laittaa luokan aina alttiiksi kaaokselle. Myös Shier (2001) näki asian samaan tyyliin kirjoittaessaan, että opettajan pitää osata punnita riskit, eikä ketään saa pakottaa asemaan johon, ei ole kykenevä asettumaan. Eräs mielenkiintoisimmista tapauksista luokassa liittyi opettajan sinne tuomaan teltaan, jota sai alussa käyttää melko vapaasti esimerkiksi välituntien jälkeen ennen tunnin alkua luokan perällä. Oppilailta oli siis valtaa toimia uuden rakenteen kanssa miten halusivat, ilman että opettaja puuttui asiaan.

Kaikki vaikutti aluksi lähtevän hyvin liikkeelle ja oppilaat olivat innoissaan. Pian opettaja sai kuitenkin kuulla, että muutamat oppilaat olivat alkaneet ”myydä” teltaan ”VIP”-lippuja vain tietyille oppilaille. Valtaa oli alettu käyttää siis hallitsevasti, kun opettaja ei ollut ohjannut toimintaa. Myös väkivalta oli astunut kuvaan kun hyljeksityt oppilaat olivat harmissaan alkaneet rakentaa omaa majaa toisaalle, mikä ei ollut alkuperäisiä yrittäjiä miellyttänyt. Toiminta siis lähti kertakaikkisesti lapasesta ja tilanne vaati opettajan puuttumista.

Tämän jälkeen säännöt määriteltiin tarkasti ja oppilaiden valtaa teltan suhteen rajoitettiin kovalla kädellä. Edelleen uusista rajoista sovittiin kuitenkin yhdessä, jolloin opettaja otti tilanteen haltuun säilyttäen oppilaiden autonomian tunteen. Opettaja johdatteli tilannetta kysymällä oppilailta, kuinka heidän mielestään tilanteessa tulisi toimia. Oppilaat sopivat uudet säännöt opettajan kanssa yhteisymmärryksessä, koska kaikki ymmärsivät hyvin, ettei tilanne ja toiminta ollut kenellekään enää mukavaa, kun oli ajaututtu fyysiseen väkivaltaan. Opettaja oli tässä tapauksessa otettava ohjat ja viemään mahdollistamaansa valtaa oppilailta. Heidän toimijuuttaan ei kuitenkaan tukahdutettu, vaan se otettiin huomioon antamalla heille mahdollisuus vaikuttaa uusien sääntöjen luomiseen.

Joskus oppilaiden käyttäessä saamaansa valta-asemaa väärin, syntyi power over-asetelmia, jossa vallankäyttö oli luonteeltaan hallitsevaa ja jopa toisia sortavaa. Tämä näkyi oikein räikeänä silloin kun luokanopettaja oli poissa luokasta ja joku sijaisista yritti ohjata luokkaa, mikä käy ilmi seuraavasta katkelmasta.

Istun käytävään kirjoittamaan ennen kun lapset tulevat sisälle ja erkkaope tulee sanomaan huomenta. Hän vaikuttaa aidosti iloiselta, että olen paikalla ja sanoo, että ”hyvä

*kun olet täällä, koska minun pitää jututtaa muutamaa oppilasta eilisestä.” Kysyn sattui-
ko silloin jotain ja hän kertoo, että kun luokan opettaja lähti junalle vähän aikaisemmin
ja hän jäi sijaiseksi niin ensimmäiset tunnit sujuivat hyvin mutta lopussa käytös meni
”niin ala-arvoiseksi” että hän oli lähettänyt koteihin viestiä ja haluaa vielä keskustella
oppilaiden kanssa tänään. (Ote päiväkirjasta.)*

Muut luokkaa ohjaavat aikuiset siis kokivat luokan haastavana, kuten esimerkkitilanne jossa itse olin paikalla, kuvaa.

*Sain myös seurata viimeistä osaa päivästä, jolloin luokan opettaja joutui lähtemään ja
luokkaan kutsuttiin toinen opettaja. Hän piti luokalle sanelua. Sijainen vaikutti jännitty-
neeltä ja epäilen sen johtuvan aikaisemmista kokemuksista luokan kanssa ja siitä, että
jo viimeisen oman opettajan tunnin lopussa pakka alkoi levitä. Sain seurata tuntia sil-
loin kun porukka ei ollut täysin hallinnassa ja näin millainen tunnelma sinne kehkeytyi.
Tämä oli oppilaillekin selvää. Eräs oppilas sanoi vain että tervetuloa meidän luokkaan
kun sijainen päivitteli menoa. Tämä oli minulle aivan uusi puoli ja sain olla täysillä
mukana kuria pitämässä, joten havainnointini kärsi. Toisaalta tällä osuudella ei paljoa
valtaa oppilaille jaettu vaan pidettiin tiukasti paketista kiinni, jotta selvittiin viimeinen
sanelu loppuun asti. Joidenkin oli hyvin vaikea asettua kuuntelemaan ja he välillä kui-
kuilivat minun suuntaani tarkistaen huomasinko minä touhuilut pöydän alla sun muual-
la. Lopulta homma sujui kuitenkin ihan hyvin ja porukka pyrähti ulos kuin joukko am-
piaisia pesästä. (Ote päiväkirjasta.)*

Jostain syystä vallan jakamisen käänöpuoli näyttäytyi vahvasti silloin kun luokkaa johti joku muu opettaja. Tällöin ainoa keino tuntui olevan valta-aseman rajoittaminen. Opettajat olivat yhdessä havainnoineet, että sanelun pitäminen säilytti rauhan, joten monet opettajat tuntuivat turvautuvan sen kaltaisiin metodeihin luokkaa rauhoittaessaan ja hakiessaan hallintaa.

4.4 Kuinka opettaja tukee uuden diskurssin syntymistä?

Valta-aseman siirtäminen oppilaille vaati siis harjoittelua, ja tavoitteena oli ettei ketään heitettäisi heti syvään päähän räpiköimään ilman tarvittavia välineitä. Luokassa oli käytössä useita eri välineitä ja käytäntöjä oppilaiden toimijuuden tukemiseksi. Niiden tarkoitus oli muun muassa havainnollistaa toimintaa. Monet työkaluista olivat jollakin tavalla visuaalisia. Esimerkkinä oppilaiden tunteiden ilmaisua helpottamaan luotu taulu, jossa tunteita kuvattiin au-

ringon ja pilvien avulla. Seuraavassa esimerkissä puhutaan palkintosysteemistä, jota varten seinälle luotiin tuhatjalkainen, joka sai kenkiä aina kun oppilaiden kengät ovat olleet siistissä järjestyksessä luokan ulkopuolella. Tämän oli tarkoitus helpottaa ja havainnollistaa yhteisen tavoitteen edistymistä.

Opettaja selittää, miksei antanut oppilaiden määrittellä millainen palkinnonkeräysjuttu tulee olemaan. Heidän pitää ensin saada esimerkki siitä kuinka palkintosysteemi toimii. (Ote päiväkirjasta.)

Tässä katkelmassa opettaja selitti, miksi hän määritteli, millainen palkinnonkeräysjuttu seinälle tulee. Hän koki, että lapset eivät vielä tienneet miten tämänkaltainen systeemi toimii, joten heidän olisi ollut vaikea vaikuttaa tässä vaiheessa. Oppilaat saivat kuitenkin päättää, mikä onnistumisesta olisi palkkiona. Monet uudet harjoitukset ja välineet otettiin luokassa käyttöön rauhallisesti. Näin oppilaille tarjottiin aikaa tottua uuteen käytäntöön.

Helmikuun palaveri on alkamassa. Opettaja kertoo minulle, että kuukausipalaverissa käsitellään sekä uusia, että vanhoja toimintatapoja sekä neuvotellaan säännöistä. Oppilaat saavat myös avata ajatuksiaan ja kertoa esimerkiksi huolenaiheistaan, mikäli uskaltavat. Jotta asioita uskalletaisiin ottaa esille on käytössä pienet laput, joihin opettaja ohjaa kaikkia parin kanssa tai yksin pohtimaan asioita, joita palaverissa voitaisiin/pitäisi käsitellä. Osa alkaa heti huudella ehdotuksia, mutta opettaja ohjeistaa, että tässä vaiheessa laitetaan niitä lapuille. (Ote päiväkirjasta.)

Kuukausittaiset palaverit oli yksi esimerkki uusista työkaluista, joita luokassa oli otettu käyttöön. Tarkoituksena oli lopulta osallistaa oppilaita palaverin ohjaukseen liittyvissä tehtävissä. Toimintatapa oli kuitenkin vasta harjoittelussa. Palaveri eteni niin, että kaikki kirjoittivat lapuille ideoita. Opettaja selitti tämän toimintatavan mahdollistavan kaikkien osallisuuden, koska muutoin luokan näkyvimmat persoonat olisivat saattaneet jyrätä toiset alleen.

Sirkon, Kyrönlammen sekä Puroilan (2019) tutkimuksessa kävi ilmi, että erilaiset työtavat ja välineet palvelivat oppilaita eritasoisesti. Sama työkalu saattoi olla toiselle hyvin osallistava ja samalla estää toisen toimijuuden täysin. Tässä esimerkissä kuulin, kuinka opettaja tiedosti tämän ja pyrki välttämään virhettä hidastamalla prosessia. Palaveria ei otettu heti käyttöön kaikkine hienoine ominaisuuksineen vaan edettiin pienin askelin, jotta kaikki, myös temperamentiltaan rauhalliset oppilaat, tottuivat käytäntöön ja pääsivät mukaan.

Oppilaiden iltapäivisin olevassa kerhotoiminnassa tarkoituksena oli antaa oppilaille mahdollisimman vapaat kädet ja mahdollisimman täydellinen valta-asema. He saivat siis itse suunnitella ja toteuttaa toimintansa. Tässä näkyi kuitenkin erinomaisesti se kuinka opettaja ohjasi tarvittaessa, eikä jättänyt oppilaita yksin, mikäli he tarvitsivat apua ja ohjausta.

*Alussa istutaan luokan etuosassa ja kaikki saavat opelta pillimehut. Syödään eväitä. Jo tässä vaiheessa keskusteltu käy kuumana oppilaiden kesken. Mitä tehdään? Liikkasalis-
sa, jossa suurin osa toivotuista toiminnoista tapahtuisi on ikävä kyllä puolet ajasta va-
rattuna. Lopulta opettaja ottaa ohjat käsiinsä sen verran, että kuvaa tapahtumien kulun
ja sopii mitä tehdään seuraavaksi. Koko koulussa piilonen alkaa. (Ote päiväkirjasta.)*

Oppilaat vasta harjoittelivat neuvottelemista keskenään, joten välillä opettaja puuttui peliin huomattessaan tilanteen karkaava käsistä tai ajautuvan umpikujaan. Hän oli kuitenkin antanut oppilaille tilaisuuden harjoitella taitojaan.

4.4.1 Oppilaantuntemuksen ja keskinäisen luottamuksen merkitys

Tämä oli niin merkittävä osa vallan mahdollistamista, että otin sen omaksi osiokseen tähän työhön. Tarkkailin tilanteita, joissa vallasta neuvotteluun vaikutti jokin oppilaiden piirre, jonka opettaja tiesi kokemuksesta. Huomasin, että sillä oli suuri merkitys toiminnan onnistumisen kannalta. Tämä perustui siihen ajatukseen, että oppilas ei voi ottaa valtaosittia ellei hän ole siihen valmis ja kykenevä. Tämä voi riippua oppilaasta tai tilanteesta ja näin ollen vaihtelua syntyi tapauskohtaisesti, joten opettajan oli oltava tarkkana.

Jotta vallan mahdollistaminen sujuisi mahdollisimman mutkattomasti, vaadittiin opettajalta kykyä tunnistaa oppilaiden erityispiirteet ja toimia niiden mukaisesti. Hänen tuli myös muun muassa tarkkailla oppilaiden vireystilaa ja tehdä pedagogisesti järkeviä ratkaisuja. Oppilaantuntemuksen merkitys kävi erityisen selväksi seuraavassa tilanteessa, jossa päätettiin kuka osallistuu terveyskyselyyn. Jos luokassa olisi ollut vain sijainen ei hän olisi osannut tulkita kahden oppilaan kieltäytymistä oikein ja olisi saattanut jopa yrittää evätä heiltä vapauden valita. Kun taas luokanopettaja, tuntiessaan oppilaansa osasi päätellä, että tilanteen taustalla saattoi olla jotakin muuta kuin vain halu heittää vitsiä ja käyttää valta-asemaa väärin.

”Olet tekemässä tärkeää työtä.” Seuraavaksi käydään läpi myös se, että jokainen saa halutessaan kieltäytyä kyselyn tekemisestä. ”Haluaako joku kieltäytyä?” Ensin tulee hiljaista, mutta sitten yksi oppilaista nostaa käden pystyyn ja hänen perässään nousee

kaksi muuta kättä. Tähän erityisopettaja toteaa, että nyt tästä tuli ”läppä”. Kaverin perässä tehdään. Oppilaita vähän hymyilyttää, mutta en osaa tulkita onko se sen merkiksi, että erkkaope on oikeassa vai hämmennystä tilanteesta vai jotain ihan muuta. Opettaja käy uudelleen läpi kuinka tärkeästä asiasta on kyse. Oppilaat eivät muuta mieltään. ”Ei, minä en halua tehdä tätä”. Yksi oppilaista sanoo kohta. Opettaja myöntyy ja oppilaille annetaan lupa mennä käytävään piirtämään. Opettajalta: Kieltäytyjistä kahdella oli terveydellisiä erityispiirteitä. Opettaja ajattelee, että he eivät halua kertoa asiasta vaikka juuri heidän olisi hyvä. (Ote päiväkirjasta.)

Oppilaille mahdollistettiin valta päättää osallistuvatko he kyselyyn vai eivät ja jotkut päättivät käyttää tätä valtaa. Tällä saattoi olla monenlaisia seurauksia. Ensimmäinen ajatukseni oli, että oppilaat käyttivät valtaa, koska siihen tarjottiin poikkeuksellisesti tilaisuus jolloin he saivat saman ajan tehdä jotain mukavaa, kun toiset täyttäsivät pitkää kyselyä. Tunnin jälkeen minulle kuitenkin selvisi, että opettaja oli pohtinut asian läpi ja arvioinut oppilaiden kieltäytymisen syitä ja antanut heidän tietoisesti päättää yrittämättä vaikuttaa siihen. Tämä johtui oppilaiden taustasta, joka opettajalla oli tiedossa. Opettaja oli siis mahdollistanut oppilaille autonomiaa, joka loi heille turvaa ja vahvisti itseluottamusta, vaikka oli kulisseyssä pohtinut asian läpi. Oppilaat eivät siis olleet omillaan päättämässä. Toiminta perustuu osaltaan myös vastavuoroiseen luottamukseen opettajan ja oppilaiden välillä.

Seuraavassa katkelmassa oli kyse samasta ilmiöstä. Oppilaan tuntemus ohjasi opettajaa antamaan tukeaan niille, jotka sitä syystä tai toisesta kipeästi tarvitsivat. Muille saattoi samalla mahdollistaa valtaa ja vapautta ohjata itseään.

Yksi opettajan kokoama ryhmä ei ollut kovinkaan innokas tekemään yhteistyötä alunalkaenkaan ja opettaja epäili, että varsinkin yksi ryhmässä oleva oppilas tuskin tekisi mitään ja päätyisi vaeltelemaan ympäriinsä seuraavat kaksi tuntia. Nyt ryhmän jäsenet ovat unohtaneet, minkä kappaleen opettaja jakoi heille ja joutuvat kiertämään kyselemässä muilta heidän aiheitaan, jotta yksi jäisi heille yli. opettaja selittää oppilaan käytöstä sillä, että hän on oppinut sen vanhemmiltaan, joiden sosiaaliset taidot ovat myös vähän heikommat kuin muilla. (Ote päiväkirjasta.)

Jotkut asiat olivat paljon kiinni opettajan pedagogisesta pätevyydestä ja kokemuksesta, jota hänelle oli kertynyt. Tämä mahdollisti oppilaiden käyttäytymisen syvällisen ymmärryksen, jota kautta opettaja voi tehdä perusteltuja päätöksiä.

Opettaja huomauttaa että, tämä tuottaa heille onnistumisen ja voimaantumisen kokemuksia. Sitten hän kertoo myös, että hän ehdotti toisenkin tuhatjalkaisen tekemistä toiselle asialle, mutta se ei kuulemma saanut paljoa kannatusta oppilaissa. Opettaja selitti sitä sillä, että koulu on täynnä sääntöjä ja kun heillä jo on yksi juttu joka täytyy pitää mielessä niin tuntuu raskaalta ottaa enää lisää asioita mieleen. (Ote päiväkirjasta.)

5 Johtopäätökset

Havainnoimassani luokassa oli käynnissä mielenkiintoinen prosessi, joka avasi, mitä tapahtuu kun oppilaille mahdollistetaan tilaisuuksia toimia valtapositiona käsin. Tarkoituksena oli luoda osallisuutta vahvistamalla oppilaiden toimijuutta luokassa. Tämä tapaus antoi erityisen tilaisuuden tarkkailla myös sitä, mitä tapahtuu kun oppilaiden opettaja tilapäisesti vaihtui. Tämä toi mukanaan uudet olosuhteet, jotka tässä tapauksessa supistivat oppilaiden totuttua toimijuutta radikaalisti.

Tutkimuksen tuloksista selviää, kuinka luokanopettaja pyrki aktiivisesti luomaan luokkaan ilmipiirin, joka osallistaa oppilaita monipuolisesti ja näin vahvistaa yhteisöllisyyttä. Tarkoituksena ei ollut pyrkiä ääripäähän, jossa oppilaat hallitsevat tai projektit olisivat puhtaasti lapsilähtöisiä. Roger Hartin (2008) ajatuksien suuntaisesti tämän työn tulokset johdattelevat ajattelemaan, ettei täydellinen lapsilähtöisyys välttämättä ole tavoiteltava itseisarvo. Merkityksellisempää on tavoitella yhteisöllistä ajattelua kasvattamalla oppilaat toimimaan kaikkien kanssa yhteisönä. Tulokset osoittivat, että myös täysin lapsilähtöiset projektit ovat kuitenkin mahdollisia, mikäli toiminta on luokassa tuttua ja sitä on harjoiteltu.

Luokan opettaja pyrki tukemaan ja vahvistamaan oppilaiden toimijuutta johdonmukaisesti sekä monipuolisin keinoin. Opettajalla oli tavoitteena välttää toimijuuden tukahduttamista. Havaitsin, että monissa tilanteissa opettaja pyrki tunnistamaan ja ottamaan oppilaiden toimijuuden huomioon. Tämä näkyi muun muassa silloin, kun opettaja joutui joko kieltämään oppilaita tai sanomaan ei näiden ehdotuksiin. Näissä tilanteissa hän pyrki aina tarjoamaan oppilaille selityksen ja syyn toimintaansa, mikä Gurdalin ja Sorbringin (2018) tutkimuksen valossa tuki oppilaiden koettua toimijuutta. Lisäksi opettaja palkitsi oppilaiden toimijuuden esimerkiksi kehumalla itsenäisiä ratkaisuja tai kannustamalla omien mielipiteiden ilmaisuun asiassa kuin asiassa.

Oppilaiden ottaminen mukaan päätöksentekoon ei ole yksinkertaista, koska valtaa ei voi jakaa. Tutkimuksen tulokset ovat linjassa Foucault'n (1990) valtateorian kanssa, jonka mukaan valtaa on kaikkialla. Se on kaikkien hyödynnettävissä, mikäli tilanne mahdollistaa oikeat olosuhteet. Keskeistä on oppilaan kokemaa riittävä toimijuus, jotta hän kykenee ottamaan mahdollistetun valtaposition. Toimijuutta tukevat käytännöt olivat usein opettajalle haastavia ajan suhteen. Normittuneet käytännöt, joissa opettaja antaa valmiit ratkaisut ja ohjaa tiukasti, olisi-

vat olleet opettajalle paljon helpompia. Toimijuuden tukemisella on kuitenkin kauaskantoisia positiivisia seurauksia.

Kun opettaja luo oppilaille mahdollisuuksia toimia valta-asemassa rakentavasti se lisää oppilaiden itseohjautuvuutta. Toisaalta on huomioitava, että mikäli oppilaalla on valtaa niin opettajan voi olla mahdotonta rajoittaa häntä käyttämästä sitä. Tämä näkyi muun muassa silloin kun oppilaiden valtaa jouduttiin rajoittamaan esimerkiksi sijaisen toimesta. Se johti usein jonkinlaiseen häiriökäytökseen.

Tuloksista nähdään, miten oppilaat reagoivat kun heidän toimijuuttaan yhtäkkiä rajoitettiin. Tulkitsin oppilaiden puheista, että he kokivat voimattomuutta. He kertoivat kuinka ikävältä sijaisen tunnit saattoivat välillä tuntua. Osa oppilaista päätyi aktiivisesti ottamaan toimijuuttaan takaisin. He osoittivat emotionaalista vastustusta usein sanattoman kapinoinnin kautta. He esimerkiksi hidastelivat ottaessaan kirjoja esille ja kiskoivat hupun päähän kun silmä vältti. Oppilaiden kapinointi johti kierteeseen, jossa opettaja joutui jatkuvasti kaventamaan oppilaiden toimijuutta. Tällöin oppilas joko tyytyi hämmentyneenä rajoitettuun toimijuuteen tai kapinoi entistä pahemmin.

Luokanopettaja toimi päivittäin sen eteen, että luokkaan syntyisi toisia kunnioittava asenne. Tämä on varmasti kaikkien opettajien tavoitteena, mutta tässä luokassa sen oli ymmärretty lähtevän kasvattajan esimerkistä. Toiminta vaati vanhan diskurssin muuttamista. Muutos kuitenkin tapahtuu hitaasti, koska varsinkin hegemonisen aseman saavuttaneet diskurssit ovat valtavan pysyviä ja sisäänrakennettuja koko koulun ja yhteiskunnan tasolla.

Tulkitsin luokanopettajan pyrkivän aktiivisesti muuttamaan vallassa olevaa diskurssia, jonka mukaan kontrolloiva opetustyyli nähdään edelleen positiivisesti struktuurin luojana. Opettaja reflektoi jatkuvasti omaa toimintaansa ja pyrkii kyseenalaistamaan normittuneita käytäntöjä kuten ”pitääkö kaikilla olla samanlaiset matikanvihkot”. Oppilaat positioituvat vallitsevien diskurssien rajoissa, joiden purkaminen ja uudelleen rakentaminen vaati opettajalta verbaalista ohjausta. Lisäksi muutos vaatii innovatiivisuutta sekä kykyä ja uskallusta nähdä tilanteet uusin silmin. Kuten Jokinen ja Juhila (2017) kuvasivat niin tämän kaltaiset hallitsevat diskurssit ovat usein piilossa normittuneissa käytännöissä ja siksi niitä voi olla hanakala tavoittaa. Opettaja vastasi tähän haasteeseen reflektoimalla toimintaansa jatkuvasti ja pohtimalla kakista itsestään selvimpienkin tilanteiden kohdalla voisiko jotain tehdä toisin.

Tulokset vastaavat myös julkisessa keskustelussa heränneeseen pelkoon siitä, että lapset jätetään heitteille oppimaan yksin. Kaikissa tilanteissa oli selvää, että opettajan tuki ei ollut kaukana vaikka oppilaille annettiin tilaa toimia valtapositiassa. Tämä ei tarkoittanut sitä, että oppilaat olisivat aina käyttäytyneet täydellisesti eikä valtaa olisi ikinä käytetty väärin. Niissä tapauksissa opettaja puuttui käytökseen ja tilanteiden rakentavan käsittelyn toivottiin johtavan oppimiseen.

Uusia positioita ja niissä toimimista pitää luonnollisesti harjoitella ja siihen kuuluu myös ajoittaiset epäonnistumiset. Lisäksi kaikki eivät ole valmiita omaksumaan valtapositiota kaikissa tilanteissa, jolloin opettajalta vaaditaan kykyä havainnoida ja arvioida tilanteita. Opettaja tarjosi tukeaan niille, jotka sitä vaativat, mikä ei poistanut muilta mahdollisuutta harjoitella itseohjautuvuutta. Kyse on joustavuudesta. Muun muassa oppilaantuntemus nousi merkittävässä seikkana esille. Opettaja tunsu luokkansa temperamenttien kirjjon ja osasi ottaa sen huomioon oppilaiden ohjauksessa monipuolisesti. Sen merkitys toimijuutta vahvistavien menetelmien käytössä oli merkittävä.

Tulokset osoittavat, että valta-aseman mahdollistamisella on omat riskinsä, mutta parhaimmillaan se tuotti näkyvästi hyviä tuloksia. Oppilaiden havaittiin toimivan ryhmänä paremmin ja vanhemmat raportoivat, että oppilaiden keskinäiset riidat olivat vähentyneet. Lisäksi toimijuuden vahvistuminen näyttäytyi itseohjautuvuutena sekä oppilaiden rohkeutena ehdottaa omia ideoitaan opettajalle, joita voitiin myös opettajan tuella toteuttaa. Parhaimmillaan tämä johtaa kierteseen, jossa oppilaan toimijuuden vahvistuminen edesauttaa osallistumista.

Jos ajatellaan Gallagherin (2008) esittelemää näkemystä Foucault'n hallintokäytännöistä, tämä tutkimus antoi lisää tietoa siitä, kuinka opettaja voi pyrkiä lisäämään oppilaiden itseohjautuvuutta niin, ettei tilanne kuitenkaan ryöstäydy käsistä. Toisaalta tuloksista nähdään, ettei tämänkaltainen harjoittelu ole yksiselitteistä, koska oppilaat käyttävät valtaa omasta positiossaan yllättävillä tavoilla. Varsinkin silloin kun heidän jo saamaansa asemaa horjutetaan, saatavat tulokset olla hankalia. Tämä tutkimus osoitti, että silloin kun osapuolten välillä vallitsee luottamus ja molemminpuolinen toista kunnioittava asenne, toimivat oppilaat ihailtavan itsenäisesti säilyttäen silti kunnioituksen opettajan hallintoa kohtaan.

Jatkossa olisi kiinnostavaa tarkastella muun muassa kuinka näennäisosallisuus vaikuttaa oppilaiden koettuun toimijuuteen ja mahdollisuuteen osallistua.

6 Lähteet

- Aromaa, J. & Tiili, M. (2014). Empatia ja ruumiillinen tieto etnografisessa tutkimuksessa. Teoksessa P. Hämeenaho & E Koskinen-Koivisto (toim.) *Moniulotteinen etnografia*. (258-286). Helsinki: Ethnos.
- Atkinson, P. (1990). *The ethnographic imagination – textual constructions of reality*. London: Routledge.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1–26. Saatavissa: https://www.annualreviews.org/doi/full/10.1146/annurev.psych.52.1.1#_i3
- Beach, D. (2005). From fieldwork to theory and representation in ethnography. Teoksessa G. Troman, B. Jeffrey & G. Walford (toim.) *Methodological issues and practices in ethnography* (1-17). Amsterdam ; Boston: Elsevier Jai.
- Butler, J. (1997). *The psychic life of power: Theories in subjection*. California: Stanford University Press.
- Danaher, G. Schirato, T. & Webb, J. (2000). *Understanding Foucault*. London: SAGE Publication Ltd.
- Eteläpelto, A., Heiskanen, T. & Collin, K. (2011). Vallan ja toimijuuden monisäikeisyys. Teoksessa A. Eteläpelto, T. Heiskanen & K. Collin (toim.) *Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa* (11-32). Helsinki: Kansanvalistusseura: Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Fairclough, N. (2001). Critical discourse analysis as a method in social scientific research. Teoksessa R. Wodak, & M. Meyer (toim.) *Introducing Qualitative Methods: Methods of critical discourse analysis* (121-138). Lontoo: SAGE Publications
- Fielding, N. (2008). Ethnography. Teoksessa N. Gilbert (toim.) *Researching social life*. (266-284). Lontoo: Sage Publications.
- Foucault, M. (1990). *The history of sexuality: Volume 1, An introduction*. New York: Vintage.

- Foucault, M. (1991). Governmentality. Teoksessa G. Burchell, C. Gordon, & P. Miller (toim.) *The Foucault effect: Studies in governmentality with two lectures by and an interview with Michel Foucault* (87-104). London: Harvester Wheatsheaf.
- Foucault, M. (2005). *Tiedon arkeologia*. Tampere: Vastapaino.
- Gallagher, M. (2008). Foucault, Power and Participation, *The International Journal of Children's Rights*, 16(3), 395-406. Saatavissa: https://brill.com/view/journals/chil/16/3/article-p395_10.xml
- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. (2001). Ethnographic research in educational settings. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Dealmon, J. Lofland & L. Lofland (toim.). *Handbook of ethnography* (188-203). Lontoo: Sage Publications.
- Gordon, T., Hynninen, P., Lahelma, E., Metso, T., Palmu, T. & Tolonen, T. (2007). Koulun arkea tutkimassa. Kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.). *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. (41-64). Tampere: Osuuskunta vastapaino.
- Gray, A (2003). *Research practice for cultural studies. Ethnographic methods and lived cultures*. Lontoo: Sage Publications.
- Gurdal, S., & Sorbring, E. (2018). Children's agency in parent–child, teacher–pupil and peer relationship contexts. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 13, 1-9. Saatavissa: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17482631.2019.1565239>
- Hakala, K. & Hynninen, P. (2007). Etnografisesta tietämisestä. Teoksessa S. Lppalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim). *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. (209-226). Tampere: Osuuskunta vastapaino.
- Hart, R. 1992. Children's Participation from Tokenism to Citizenship. Florence: UNICEF International Child Development Centre.
- Hart, R. A., Iltus, S., Lorenzo, R. & Espinosa, M. F. (1997). *Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. New York: UNICEF

- Hart, R. A. (2008). Stepping back from 'the ladder': Reflections on a model of participatory work with children. Teoksessa: A. Reid, B. B. Jensen, J. Nickel & V. Simovska (toim.) *Participation and learning. Perspectives on education and the environment, health and sustainability.* (19-31). New York: Springer.
- Hohti, R., & Karlsson, L. (2014). Lollipop stories: Listening to children's voices in the classroom and narrative ethnographical research. *Childhood*, 21(4), 548-562. Saatavissa: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0907568213496655>
- Huuki, T., Louhimo, H., & Lehto, N. (2016). *Vallan visaiset kaverisuhteet.* Oulu: Juvenes Print–Suomen Yliopistopaino.
- Hämeenaho, P. & Koskinen-Koivisto, E. (2014). Etnografian ulottuvuudet ja mahdollisuudet. Teoksessa P. Hämeenaho & E Koskinen-Koivisto (toim.) *Moniulotteinen etnografia.* (258-286). Helsinki: Ethnos.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (2017). Diskursiivinen maailma. Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (Toim.) *Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö.* Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Jokinen, A & Juhila, K. (2017). Valtasuhteiden analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (Toim.) *Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö.* Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Kiilakoski, T. (2007). Johdanto: Lapset ja nuoret kuntalaisina. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) *Lasten ja nuorten kunta.* (8-24). Helsinki: Hakapaino Oy.
- Kiilakoski, T., Gretschel, A. & Nivala, E. (2015). Osallisuus, kansalaisuus, hyvinvointi. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) *Demokratiaoppitunti – Lasten ja nuorten kunta 2010- luvun alussa.* (9-34). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Koski, L. (2011). Teksteistä teemoiksi: dialoginen tematisointi.. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat: Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan.* (126-149). Helsinki: JTO.

- Lansdown, G. (2010) The realisation of children's participation rights. Critical reflections. Teoksessa: B. Percy-Smith & N. Thomas (toim.). *A handbook of children and young people's participation: Perspectives from theory and practice*. London: Routledge.
- Lappalainen, S. (2007a). Johdanto. Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa S. Lppalainen, P. Hyynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim). *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. (9-14). Tampere: Osuuskunta vastapaino.
- Lappalainen, S. (2007b). Havainnoinnista kirjoitukseksi. Teoksessa S. Lppalainen, P. Hyynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim). *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. (113-133). Tampere: Osuuskunta vastapaino.
- Maclure, M. (2013). Classification or wonder? Coding as an analytic practice in qualitative research. Teoksessa R. Coleman & J. Ringrose (toim.) *Deleuze and research methodologies*. (164-183). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Malmberg, K. (2018, Marraskuu 18). Tutkimus paljastaa: Koulujen uudet menetelmät heikentävät oppimista merkittävästi. *Helsingin Sanomat*. Saatavissa: <https://www.hs.fi/elama/art-2000005903400.html>
- Malone, K. & Hartung, C. (2010). Challenges of participatory practice with children. Teoksessa: B. Percy-Smith & N. Thomas (toim.). *A handbook of children and young people's participation: Perspectives from theory and practice*. London: Routledge.
- Metsämuuronen, J. (2006). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Helsinki: International Methelp Ky.
- Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Saatavissa: https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Palmu, T. (2007). Kenttä, kirjoittaminen, analyysi – yhteenkietoutumia. Teoksessa S. Lppalainen, P. Hyynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim). *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. (137-150). Tampere: Osuuskunta vastapaino.

- Puusa, A. (2011). Laadullisen aineiston analyysi. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Metelmäviidakon raivaajat: Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. (114-125). Helsinki: JTO.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational psychologist*, 44(3), 159-175. Saatavissa: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00461520903028990>
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & society*, 15(2), 107-117. Saatavissa: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/chi.617>
- Sirkko, R., Kyrönlampi, T., & Anna-Maija Puroila. (2019). Children's agency: Opportunities and constraints. *International Journal of Early Childhood*, 51(3), 283-300. Saatavissa: <https://search-proquest-com.pc124152.oulu.fi:9443/docview/2318457233/584FE33CB37C41BCPQ/1?accountid=13031>
- Sokol, B.W., Hammond, S. I., Kuebli, J. & Sweetman, L. (2015). The development of agency. Teoksessa W. F. Overton & P. C. M. Molenaar (Toim.), *Theory and method. Volume 1 of the handbook of child psychology and developmental science* (8. luku). Saatavissa: <https://onlinelibrary-wiley.com.pc124152.oulu.fi:9443/doi/10.1002/9781118963418.childpsy108>
- Stewart, A. (2001). *Theories of power and domination: The politics of empowerment in late modernity*. London ; Thousand Oaks, Calif.: SAGE.
- Tahkokallio, K. (2018). *Uskalla olla lapsellesi aikuinen. –Kuinka kasvatat lapsisitasi onnellisia ja tasapainoisia*. Helsinki: Minerva.
- Tolonen, T. & Palmu, T. (2007). Etnografia, haastattelut ja (valta)positiot. Teoksessa S. Lppalainen, P. Hyynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim). *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. (89-112). Tampere: Osuuskunta vastapaino.
- United nations human rights office of the high commissioner (OHCHR). (1998, marraskuu, 20.) *Convention on the rights of the child*. Saatavissa: <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>

- Van Dijk, T. A. (1997). *Discourse studies: A multidisciplinary introduction. 1, Discourse as structure and process*. Lontoo: Sage Publications.
- Vandenbroeck, M. & Bouverne-De Bie, M. (2010). Lasten toimijuus ja kasvatuksen normit: neuvoteltu yhtälö. Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.), *Missä lapsuutta tehdään? (55–72)*. Nuorisotutkimusseura
- Youdell, D. (2006). Diversity, inequality, and a post-structural politics for education. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 27(1), 33-42. Saatavissa: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01596300500510252>