

**Tunteita herättävät pojat yhteisöllistä oppilashuoltoa
toteuttavien ammattilaisten diskursseissa**

Taina Laitinen

Erityispedagogiikan ja sosiaalityön pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2016

Kasvatustieteiden laitos

Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Laitinen, Taina. 2016. Tunteita herättävät pojat yhteisöllistä oppilashuoltoa toteuttavien ammattilaisten diskursseissa. Erityispedagogiikan ja sosiaalityön pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos. 89 sivua.

Tutkimuksen tavoitteena oli kuvata yhtenäisperuskoulun ammattilaisten vuorovaikutusta sekä tarkastella kriittisesti heidän tapansa puhua tunteita herättävistä pojista. Tutkimuksessa selvitettiin, millaisia identiteettejä tunteita herättävälle pojille rakentuu oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) mukaista yhteisöllistä oppilashuoltoa toteuttavien ammattilaisten puheessa. Lisäksi selvitettiin, millaiset puheessa ilmenevät sosiaaliset käytännöt luonnehtivat koulun ammattilaisten ja tunteita herättävien poikien ympärille rakentuvia valtasuhteita.

Tutkimuksen aineisto kerättiin järjestämällä kaksi Hyvien käytäntöjen dialogia kahdessa eteläsuomalaisessa yhtenäisperuskoulussa (vuosiluokat 1–9). Tutkimukseen osallistui yhdeksän ammattilaista, jotka toimivat erityisopettajan, koulunkäynninohjaajan, aineenopettajan, koulukuraattorin ja apulaisrehtorin tehtävissä. Tutkimuksen lähestymistapa oli konstruktionistinen ja analyysimenetelmä kriittinen diskurssianalyysi.

Tutkimuksessa pojille konstruoitui taparikollisen, terroristin, uhrin, villieläimen, pommin, palleron, oppilaan, riivatun, jengiläisen ja hulivilin identiteetit. Ammattilaisten puheessa pojat ovat hulivili-identiteettiä lukuun ottamatta toiminnan kohteita tai negatiivisia toimijoita. Aineistossa konstruoitui poikien ja koulun aikuisten välinen alistussuhde, joka rajoitti sekä poikien että aikuisten toiminnan mahdollisuuksia. Aineistossa ilmeni myös yhteisöreaktioon viittaavia sosiaalisia käytäntöjä ja ongelmakeskeisen paradigman piirteitä. Käytäntöjen muuttamiseksi tulisi kiinnittää huomiota yhteisöllisyyden tunteen vahvistamiseen yhteistoiminnallisuutta ja sosiaalista osallisuutta vahvistamalla.

Asiasanat: yhteisöllisyys, oppilashuolto, diskurssianalyysi, dialogisuus, vuorovaikutus, sosiaalinen integraatio, poikakulttuuri

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	TUNTEITA HERÄTTÄVÄ POIKA INKLUSIIVISESSA KOULUYHTEISÖSSÄ	7
	2.1 Tunteita herättävä poika.....	7
	2.2 Inklusiivinen yhtenäisperuskoulu.....	9
	2.3 Yhteisöllinen oppilashuolto.....	11
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	13
4	METODISET RATKAISUT	14
	4.1 Sosiaalinen konstruktionismi.....	15
	4.2 Hyvien käytäntöjen dialogi.....	17
	4.3 Kriittinen diskurssianalyysi	18
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	22
	5.1 Tutkimukseen osallistujat.....	22
	5.2 Aineiston keruu.....	24
	5.3 Aineiston analyysi	26
6	TULOKSET	29
	6.1 Tunteita herättävien poikien identiteetit.....	29
	6.1.1 Taparikollinen.....	31
	6.1.2 Terroristi	33
	6.1.3 Uhri.....	35
	6.1.4 Villieläin.....	37
	6.1.5 Pommi.....	38

6.1.6	Pallero	39
6.1.7	Oppilas.....	41
6.1.8	Riivattu.....	43
6.1.9	Jengiläinen.....	44
6.1.10	Hulivili.....	45
6.2	Koulun valtasuhteita luonnehtivat sosiaaliset käytännöt.....	46
7	TULOSTEN TARKASTELUA	54
7.1	Poikien identiteetit kouluyhteisössä	54
7.2	Yhteisöllisen oppilashuollon näkökulma.....	59
7.3	Tunteita herättävät pojat yhteisöreaktion kohteina.....	64
8	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA.....	67
8.1	Eettiset ratkaisut ja tutkimuksen arviointi	73
8.2	Jatkotutkimusajatuksia.....	78
	LÄHTEET	80
	LIITTEET.....	88

1 JOHDANTO

Lähikouluperiaatteella toimivan yhtenäisperuskoulun aulassa istuskelee kymmenkunta poikaa, jotka ovat juuri tulleet läheisestä metsiköstä tupakalta. Ryhmä on päättänyt, ettei lähde oppitunnille, vaikka kello soi välitunnin päättymisen merkiksi. Välituntivalvoja kehottaa poikia siirtymään omien luokkahuoneidensa edustalle odottamaan tunnin alkua. Pojat vastaavat haistatteleamalla ja kääntämällä kannettavasta kaiuttimesta kuuluvaa musiikkia kovemmalle. Kymmenen minuutin kuluttua osa pojista lähtee tunnille, mutta jatkaa muita häiritsevää käyttäytymistä kukin oman oppiaineensa tunnilla. Osa jää koko tunnin ajaksi aulaan soittamaan musiikkia.

Yllä kuvattu käytös herättää nuorisotyöntekijänä ja koulukuraattorina tekemieni työelämähavaintojen mukaan tunnepitoista keskustelua kouluissa. Osa aikuisista on vihaisia poikien käytöksestä, joka on voinut jatkua pitkään. Osa on pettynyt rehtoriin, koska tämä ”ei tee asialle mitään”. Osa kokee myötätuntoa poikia kohtaan ja pohtii, mistä näille pojille löytyisi ymmärtävä aikuinen, joka heitä kuuntelisi. Oppilaiden välituntikäyttäytyminen (mm. kielenkäyttö ja tupakalla käyminen) sekä luvattomat poissaolot (kouluun tuleminen, mutta tunnille menemättömyys) ovatkin koulun henkilökunnan mielestä pahimpia ei-toivotun käyttäytymisen muotoja (Naukkari 1999, 29, 53).

Yhteisöllisyyden vahvistamiseen on viime vuosina kiinnitetty lainsäädännön valmistelukeskusteluissa huomiota varsin perustellusti, sillä hauraiden yhteisöllisten siteiden ja eriarvoistavien yhteisöllisten rakenteiden on todettu mm. lisäävän viimesijaista lastensuojelua (Harrikari 2015, 34–36). Voidaan ajatella, että koulun yhteisissä tiloissa ilmenevä ei-toivottu käyttäytyminen on koko kouluyhteisön hyvinvointiin heijastuva ilmiö ja siten kaikkien koulun toimijoiden yhteinen haaste. Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013, 3§) asettaakin oppilashuoltotyön painopisteen yhteisölliseen oppilashuoltoon, jotta ongelmiin puuttuttaisi yhteisötasolla, systemisesti, irrottamatta oppilasta kouluyhteisöstään.

Oppilaan tulisi ensisijaisesti saada opetusta omassa lähikoulussaan tuen tarpeistaan riippumatta. Inklusioparadigma edellyttää koulun toimijoilta jaetun asiantuntijuuden työmuotoja ja sekä oppilaat että heidän vanhempansa tasa-vertaisina kumppaneina huomioivaa systemistä ajattelua. (Kauffman & Landrum 2009, 193, 220; Oja 2015, 5; Seppälä-Pänkäläinen 2009, 171; Todd 2007, 15, 19.) Inklusiotavoite koskee myös oppilashuoltoa, joka ei ole enää yksittäisten

erityisasiantuntijoiden vaan kaikkien koulun toimijoiden tehtävä (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013, 4§). Salassapitosäädösten vuoksi oppilaan fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia koskevat tiedot ovat kuitenkin vain harvojen koulun aikuisten tiedossa eikä yksilön mahdollisista oppimisvaikeuksistaakaan ole tietoa muilla kuin häntä opettavilla pedagogeilla (Perusopetuslaki 628/1998 40§). Koulun yhteisöllisen oppilashuollon toteuttajat siis kohtaavat oppilaita toisistaan hyvinkin poikkeavien taustatietojen varassa.

Jaetun ymmärryksen ja systeemisen ajattelutavan varaan rakentuva yhteisöllinen toimintakulttuuri vaikuttaisi vielä etsivän kouluissa muotoaan, vaikka kaikkien tasavertaiseen osallisuuteen perustuvan toimintatavan onkin todettu mahdollistavan uusien ongelmanratkaisumallien löytämisen ja vahvistavan yhteistyön tuloksellisuutta (Kontio 2013). Ajattelen jaetun ymmärryksen ja asiantuntijuuden ilmenevän koulun toimijoiden tavassa puhua edellä kuvatun kaltaisista pojista. Suomalaisen koulun toimijoiden vuorovaikutusta ja puheessa rakentuvaa koulun sosiaalista todellisuutta koskevaa tutkimuskirjallisuutta on oppilas- ja opiskelijahuoltolain voimaantulon jälkeen julkaistu niukasti.

Tämän sosiaalityön ja erityispedagogiikan tieteenaloihin kohdentuvan prograduni tavoitteena on kuvata nykylainsäädännön mukaisen, kaikille yhteiseen kasvatukseen ja opetukseen pyrkivän lähikoulun moniammatillisessa työyhteisössä konstruoituvaa sosiaalista todellisuutta. Pyrin tarkastelemaan kriittisesti koulun aikuisten tapaa puhua tunteita herättävistä pojista. Tutkimukseni aineisto on kerätty videoimalla kaksi ryhmädialogia, jotka käytiin johdannon alussa esitetyn esimerkkikertomuksen pohjalta. Tutkimukseeni osallistui yhdeksän yhtenäisperuskoulussa (vuosiluokat 1-9) työskentelevää ammattilaista kahdesta eteläsuomalaisesta koulusta. Aineiston analysointiin käytin kriittistä diskurssianalyysia.

Avaan tutkimusraporttini aluksi ilmiön ymmärtämisen kannalta keskeiset käsitteet, kontekstin sekä tutkimukseni metodiset ratkaisut. Tutkimukseni empiirisen osuuden jälkeen tarkastelen löydöksiä ja teen kytkentöjä niihin teorioihin sekä laajemman yhteiskunnallisen keskustelun näkökulmiin, joiden katson löytöjeni pohjalta olevan perusteltuja.

2 TUNTEITA HERÄTTÄVÄ POIKA INKLUSIIVIS- SESSA KOULUYHTEISÖSSÄ

2.1 Tunteita herättävä poika

Tutkimukseni keskiössä on tunteita herättävä poika, joka määrittyy Lunabban (2013) väitöstutkimuksen tulosten pohjalta. Lunabba on tutkinut poikien ja koulun aikuisten välisiä sosiaalisia suhteita, joiden hän katsoo olevan merkittävässä roolissa siinä, miten pojat suhtautuvat aikuisten tarjoamaan apuun koulunkäyntiinsä liittyvissä ongelmissa. Tutkimuksessa pojat kuvaavat, mitkä seikat vaikuttavat siihen, kenen puoleen he ongelmatilanteissa kääntyvät. Lunabba kuvaa tutkimuksessaan kolmenlaisia sosiaalisia suhteita, jotka voivat estää rakentavaa kohtaamista poikien ja aikuisten välillä: on ns. tavallisia poikia, poikia, joita ei oteta vakavasti sekä poikia, jotka herättävät negatiivisia tunteita. (Lunabba 2013.)

Lunabban (2013, 180,186) mukaan koulun ja luokkahuoneen ongelmaksi nimitettävä ja käytösongelmillaan runsaasti huomiota herättävä poika herättää koulun aikuisissa negatiivisia tunteita. Tällaisten poikien ja aikuisten välinen kohtaaminen ei Lunabban tutkimuksessa muodostunut rakentavaksi. Opettajan henkilökohtaiset kokemukset kuitenkin vaikuttavat siihen, nähdäänkö oppilas häiritsevänä ongelmana vai positiivisella tavalla erottuvana piristäjänä (Lappalainen, Hotulainen, Kuorelahti & Thuneberg 2008, 114). Tässä tutkimuksessani en nimitä poikia yksinomaan negatiivisia tunteita herättäviksi pojiksi, vaan ylipäättään tunteita herättäviksi pojiksi. Oletan, että kouluista löytyy myös niitä aikuisia, joissa tällä tavoin käyttäytyvät pojat herättävät myös muita kuin negatiivisia tunteita. Ajattelen myös, että esimerkiksi opettajainhuonekeskustelussa ongelmaksi määrittyvä poika määrittyy helposti ongelmaksi myös autenttisissa oppitunti- ja välituntitilanteissa. Oletukseni perustuu Ainsworthin ja Hardyn (2004, 243) näkemykseen, jonka mukaan vuorovaikutuksessa konstruoidut identiteetit saattavat muodostua pysyviksi sosiaalisen kontrollin keinoiksi (kts. luku 4.3). Toisaalta oppilashuollon asiantuntijoilla on käsissään valta määritellä poikkeavan ja normaalin välisiä rajoja. Koulun tuottamalla lausunnoilla on varsin painava merkitys

esimerkiksi käyttäytymishäiriödiagnooseja tehtäessä. (Mietola 2014, 109–110.) On myös todettu, että opettajan omat emootiot vaikuttavat suoraan oppilaiden emootioihin (Becker, Goetz, Morger & Ranellucci 2014), joten opettajan negatiiviset tunteet saattavat vahvistaa myös huomiota herättävästi käyttäytyvien poikien negatiivisia tunnetiloja. Oppilaiden ei-toivottu käytös puolestaan ennakoivasti opettajan suuttumista (Hagenauer, Hascher & Volet 2015), joten negatiivisen kierre saattaa syntyä nopeasti.

Rajaan tutkimukseni tietoisesti koskemaan yksinomaan poikia, sillä tyttöjen normeja haastava käyttäytyminen on aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa (mm. Pekkarinen 2015, 51) määritelty ääri-ilmiöksi, jonka tutkiminen edellyttää perusteellista eettistä argumentointia; tyttöjen tekemät tilastoidut rikokset ovat niin vähälukuisia, että niihin keskittyvä tutkija joutuu puntaroimaan tutkimustapausten tunnistettavuuden problematiikkaa. Toisaalta nopea katsaus omiin asiakasluetteloihini kertoo, että pojat ohjautuvat tyttöjä useammin koulukuraattorin asiakkaiksi juuri aikuista haastavan käyttäytymisensä vuoksi. Kiinnostukseni koulun aikuisten ja poikien väliseen vuorovaikutukseen onkin alun perin herännyt hämmennytyäni siitä näkökulmien kirjosta, joka tällaisten poikien ympärillä vallitsee.

Poikien on todettu käyttävän tyttöjä useammin tehtävää välttäviä strategioita ja väheksyvän omia kykyjään (Juvonen 2008, 82–83). Toisaalta poikien käyttäytymistä usein kontrolloidaan tyttöjä tarkemmin, vaikka osallistava ja yksilön vahvuuksista lähtevä sosioemotionaalisen kompetenssin tukeminen onkin tutkitusti kurinpitomenettelyä paremmat elämän edellytykset antava toimintatapa erityisesti heidän kohdallaan (Hemmeler 2011). Normeja koetteleva toiminta (kuljeskelu, karkailu, uhmakkuus, aggressiivisuus ja kapina) nähdään usein ns. pojille tyypillisenä käyttäytymisenä, joka kuitenkin saattaa pahimmillaan johtaa yhteisölliseen ulossulkemiseen monilla elämänalueilla. Tällä tavoin käyttäytyvien poikien muodostamat vertaisryhmät ovat siten yhteisöjen kannalta ongelmallisia. (Pekkarinen 2015, 166–167.)

2.2 Inklusiivinen yhtenäisperuskoulu

Inklusiiviseen eli kaikille yhteiseen kasvatukseen ja opetukseen pyrkivä koulu on oppilaitos, johon jokainen lapsi ja nuori ensisijaisesti saa oppilaspaikan tuen tarpeistaan riippumatta. Inklusiivisen koulun perustaa on alettu luomaan jo 1970-luvulla sen jälkeen, kun yhteiskuntarakenteen muutos alkoi edellyttää koululaitokselta sosiaalista tasa-arvoa ja erilaisuuden hyväksymistä (Karagiannis, Stainback & Stainback 2000, 8). Samaan aikaan tutkimustieto osoitti, että esimerkiksi sopeutumattomille tarkoitettut erilliset opetusryhmät ovat pedagogisesti tehoittomia ja saattavat edistää koulutuksellista ja yhteiskunnallista syrjäytymistä. Suomessa on viime vuosikymmenten aikana kokeiltu erilaisia integroituja erityisopetuksen malleja, joiden merkittäväksi tueksi on muodostunut koulukuraattorivirkojen perustaminen ja sitä kautta saatava sosiaalisen toiminnan erityisasiantuntijuus. (mm. Karagiannis, Stainback & Stainback 2000, 6, 10; Rantanen & Hilasvuori 2002, 85–86.)

Inklusiivisen koulun toimintaperiaatteiksi lasketaan kaikki sellaiset järjestelyt, jotka lisäävät lapsen ja nuoren mahdollisuuksia opiskella omassa lähikoulussaan ja lisäävät hänen osallisuuttaan (Oja 2012, 40). Inklusio on siten yhteiskuntaelämään valmistautumista (Karagiannis, Stainback & Stainback 2000, 5). Todd (2007) puolestaan kertoo inklusiivisen koulun olevan monialainen yhteisö, jonka vuorovaikutus rakentuu lukuisien koulutuksien, elämäntarinoiden, arvojen ja asenteiden pohjalta. Tilanteet on nähtävä laajoissa sosiaalisissa ja kulttuurisissa konteksteissa. (Todd 2007, 15, 19.) Tästä syystä olen kerännyt tutkimusaineistoni moniammatillisilta asiantuntijaryhmiltä, joissa oli pedagogien lisäksi edustettuna muitakin ammattiryhmiä.

O'Brien ja O'Brien (2000, 32, myös Naukkarinen 1999, 181) mainitsevat inklusiivisen koulun perusedellytyksiksi mm. yhteisöllisyyden tunteen, joustavuuden, oppilaiden heterogeenisyyden hyväksymisen ja käytön vahvuutena sekä sellaisen yhteistoiminnallisuuden, jossa myös oppilailla ja huoltajilla on vaikutusmahdollisuuksia. Inklusiivisessa koulussa ei siten ole kyse vain kaikille yhteisestä pedagogiikasta, vaan myös sosiaalisesta inklusiosta, jossa on adekvaatin

resurssien jakautumisen lisäksi kysymys tasa-arvoisesta osallisuudesta niin yksilö- kuin yhteisötasollakin (Stewart 2000, 9). Tähän pääsemiseksi koulun on kiinnitettävä huomiota yhteistoiminnallisuuteen sekä oppilaiden osallisuuteen koulun toimintakulttuurin kehittämisen, mihin elokuussa 2016 voimaan tuleva perusopetuksen opetussuunnitelma vahvasti ohjaakin. (Opetushallitus 2014; Todd 2007, 3–4, 9, 13.)

Oppilaalle koulu on paikka, jossa muodostetaan vertaissuhteita ja tyydytetään itsetunnon ja itsensä hyväksymisen rakennuspuina toimivia sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tarpeita (mm. Hyyppä 2002, 26; Niemelä 2009, 227). Oppituntien ulkopuolinen yhdessäolo kavereiden kanssa on siten oppilaille tärkeämpää kuin oppitunneilla passiivisena kuuntelijana istuminen (Naukkarinen 1999, 114). Koulu tarjoaakin oppilaalle pysyvän rakenteen kulttuuriseen vertailuun ja sosiaalisen järjestyksen luomiseen, minkä on todettu olevan merkityksellistä oppilaan oman sosiaalisen identiteetin muodostumisessa (Suoranta 2005, 150). Koulun sisäisten ihmissuhteiden (aikuissuhteet mukaan lukien) sekä yhteisöllisyyden ja joukkoon kuulumisen kokemusten onkin todettu olevan nuorten oman näkemyksen mukaan merkittävimpiä kouluhyvinvoinnin edellytyksiä (Janhunen 2013).

Välitunnit ovat formaalin oppimisarvioinnin ulkopuolisia nonformaaleja tilanteita joiden aikana oppilaat ovat tekemisissä pääasiassa keskenään, mutta kuitenkin aikuisten kontrollin alaisina (Metsäpelto & Pulkkinen 2011, 159–162). Yhteisöstä tulevan sosiaalisen kontrollin on todettu vaikuttavan yksilöön, vaikkei hän kokisikaan olevansa kontrollin alaisena (Ellonen 2008, 158). Välitunneilla niin oppilailta kuin aikuisiltakin odotetaan koulun yhteisesti sovittujen sääntöjen mukaista toimintaa. Koulua voidaan siten pitää tilana, joka ei salli sen tosiasiallisesta funktiosta poikkeavaa käyttäytymistä. Nuortenvälinen spontaani kohtaaminen, yhdessäolo ja ns. hengailukulttuuri nähdään tällaisissa tiukoiksi kutsutuissa tiloissa tyypillisesti ei-toivottuna yhteisöllisyyden muotona ja ongelmaikäyttäytymisenä. (Batsleer 2008, 21, 81–88; Kiilakoski, Kivijärvi, Gretchel, Laine & Merikivi 2011, 60–61; Pekkarinen 2015, 165–166.) Lemert (1951, 37) on ilmaissut

tämän saman jo yli kuusi vuosikymmentä sitten sanomalla, että sama teko on enemmän tai vähemmän rikollista riippuen kontekstista, jossa se tehdään.

2.3 Yhteisöllinen oppilashuolto

Yhteisöllinen oppilashuolto muodostuu yhteisöllisyyden (yhteisön) ja oppilashuollon termeistä, joista ensimmäinen viittaa Lehtosen (1990, 15, 25–26) mukaan yleisimmillään ihmisten välisen vuorovaikutuksen tapaan ja ihmisten väliseen suhteeseen ja yhteisyyteen. Yhteisöille leimallista on verraten pysyvä ja välitön vuorovaikutus, jonka sisällä mm. jäsenten väliset keskinäiset käyttäytymissäännöt, moraaliset sitoumukset, normit, sanktiot ja sisäinen hierarkia määrittävät (mts. 25). Käsite oppilashuolto on määritelty ensimmäisen kerran Oppilashuoltokomitean mietinnössä vuonna 1974. Mietinnön mukaan

”Oppilashuolto on kasvatusta ja opetustyöhön elimellisesti liittyvää ja sen edellytyksiä parantavaa toimintaa, jonka tavoitteena on oppilaan kaikinpuolinen hyvinvointi ja tasapainoinen kehitys, koulunkäynnin, oppimisen sekä oppimisvaikeuksien voittamisen edistäminen ja koulutuksellisen ja yhteiskunnallisen tasa-arvoisuuden toteuttaminen sekä koulun viihtyisyys ja turvallisuus sekä viihtyvyys koulussa.” (Laitinen & Hallantie 2011, 7.)

Käsiteparina yhteisöllinen oppilashuolto määrittyy tässä tutkimuksessani vuoden 2014 oppilas- ja opiskelijahuoltolain 4§:n kautta. Pykälän mukaan

”Yhteisöllisellä opiskeluhuollolla tarkoitetaan...toimintakulttuuria ja toimia, joilla koko oppilaitosyhteisössä edistetään opiskelijoiden oppimista, hyvinvointia, terveyttä, sosiaalista vastuullisuutta, vuorovaikutusta ja osallisuutta sekä opiskeluympäristön terveellisyyttä, turvallisuutta ja esteettömyyttä. Yhteisöllistä opiskeluhuoltoa toteuttavat kaikki opiskeluhuollon toimijat. Kaikkien oppilaitoksessa opiskelijoiden kanssa työskentelevien sekä opiskeluhuoltopalveluista vastaavien viranomaisten ja työntekijöiden on tehtävissään edistettävä opiskelijoiden ja oppilaitosyhteisön hyvinvointia sekä kotien ja oppilaitoksen välistä yhteistyötä. Oppilaitoksen henkilökunnalla on ensisijainen vastuu oppilaitosyhteisön hyvinvoinnista.”

Tulevan opetussuunnitelman lisäksi myös oppilashuollon lainsäädäntö siis ohjaa kouluja yhteisölliseen suuntaan. Normisto haastaa koulun aikuiset tarkastelemaan koulua ja sen toimijoita toisenlaisesta näkökulmasta, joka väistämättä kyseenalaistaa perinteisen kasvatuskäsityksen valtakäsitelmän sekä opettajakeskeisen, behavioristisen peruskoulukulttuurin (vrt. mm. Naukkarinen 1999,

56; Raina & Haapaniemi 2007, 29). Voidaan sanoa, että Freiren (1972) vuosikymmeniä sitten luoma sorrettujen pedagogiikka¹ ja sen pohjalta syntynyt radikaalin kasvatuksen ideologia² (mm. Suoranta 2005; Tomperi, Vuorikoski & Kiilakoski 2005) näyttäytyvät uuden normiston myötä käyttökelpoisina argumentteina koulun toimintakulttuuria kehitettäessä.

¹ Teoksessaan "Sorrettujen Pedagogiikka" Freire (1972) rakentaa ajattelua, joka perustuu todellisuuden tarkasteluun huono-osaisen näkökulmasta. Freire (1972) kutsuu huono-osaisia sorrettiiksi, joiden pääasiallinen tehtävä on vapauttaa itsensä ja sortajansa. Sortoasetelmaa ylläpitää mm. yksisuuntainen, opettajalta oppilaalle tapahtuva tiedonsiirto, minkä vuoksi opetuksen tulisi tapahtua yhteistoiminnallisesti oppilasta aidosti osallistaen niin, että tämä valtautuu oppimisprosessissa (Freire 1972, 40, 44–45).

² Radikaalilla kasvatuksella tarkoitetaan osallistavaa oppimista kaikissa lapsen ympäristöissä: niin koulussa, kotona kuin vapaa-ajallakin. Tällaiseen osallistavaan oppimiseen liitetään myös sellaisia käsitteitä kuten kriittinen tiedostaminen, voimautuminen, valtaistuminen (empowerment) ja dialogisuus, jotka ovat Freiren Sorrettujen pedagogiikan juurilta peräisin. (Suoranta 2005, 20, 38.) Radikaaliin kasvatukseen kuuluu pyrkimys lisätä ihmisten mahdollisuuksia tasa-vertaiseen elämään ja yhteiskunnalliseen muutokseen. Toisaalta se korostaa sosiaalista ja kulttuurista monimuotoisuutta ja yhdistyy myös sosiologiaan tarkastelemalla vallan, eriarvoisuuden, yhteiskuntaluokkien, populaarikulttuurin, sukupuolen, rodun ja osallistumisen kysymyksiä poliittisesta näkökulmasta. (Suoranta 2005, 11, 21.)

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Pyrin tutkimuksessani tuomaan näkyväksi yhtenäisperuskoulun sosiaalisia käytäntöjä, jotka tavoittaakseni tarkastelen koulussa toimivien ammattilaisten vuorovaikutusta. Lähestyn tutkimuskohdettani taustaoletuksella, että ammattilaisten puhetapa ilmentää heidän reagointiaan esimerkkitarinassa kuvattuja tilanteita kohdatessaan. Autenttisessa arjen tilanteessa puolestaan konstruoituu se sosiaalinen todellisuus, jossa koulun sisäinen hierarkia tulee näkyväksi. Keskeisiä käsitteitäni tässä yhteydessä ovat kriittiseen diskurssianalyysiin kiinnittyvät identiteetin ja sosiaalisen käytännön käsitteet, jotka määrittelen lähemmin luvussa 5.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaisia identiteettejä tunteita herättäville pojille muodostuu lähikouluperiaatteella toimivan yhtenäisperuskoulun ammattilaisten puheessa?

Pyrin tuomaan näitä identiteettejä näkyväksi tarkastelemalla

- 1) miten kuvatun kaltaisesta ilmiöstä puhutaan ja
- 2) miten koulun ammattilaiset asemoivat puheenaiheena olevia poikia ja itseään.

2. Millaiset sosiaaliset käytännöt luonnehtivat tunteita herättävien poikien ja yhteisöllistä oppilashuoltoa toteuttavien ammattilaisten ympärille rakentuvia valtasuhteita?

Kysymykseen vastaamalla pyrin tuomaan näkyväksi oppilas- ja opiskelijahuoltolain mukaisen ennaltaehkäisevän, yhteisöllisen oppilashuollon toteuttamisen kannalta merkityksellisiä koulun sisäisiä hierarkkisia rakenteita

4 METODISET RATKAISUT

Koulutettu ammatinharjoittaja ei ole immuuni arjen vuorovaikutustilanteissa rakentuvalla todellisuudella, jossa ratkaisuja saatetaan tehdä ammatillisessa koulutuksessa saatujen eli rationaalisten perustelujen sijaan omista elämäkokemuksista, tunteista ja asenteista kumpuavien intuitiivisen perustelujen varassa. Kaikialla on normeja ja sosiaalisia käytäntöjä, joita pidetään faktoina ja jotka vaikuttavat siihen, millaisena todellisuus näyttää ja miten ihmiset siinä toimivat. (Kansanen 1999, 8; Todd 2007, 18.) Kieli on paitsi kommunikaation väline, myös ihmisten tapa ilmentää käsitystään maailmasta (Patton 2014, 606). Puhutun kielen konstruktionistinen luonne ja diskursiiviset käytännöt ilmentävät sosiaalisia käytäntöjä, joiden pohjalta on mahdollista tarkastella koulun tieto- ja valtarakenteita (Suoranta 2005, 97). Nämä puolestaan ilmentävät mahdollista yhteisöllisyyden ja yhteistoiminnallisen kehittämisen varaan rakentuvaa ns. horisontaalista asiantuntijuutta, josta on kuluneen vuosikymmenen aikana puhuttu myös sosiaalityön paradigmana ja joka on inklusiivisen koulun edellytys (Juhila 2006, 137–140, Karvinen-Niinikoski 2005; 2009; Sirkka 2014, 123; Stainback & Stainback 2000, 193–202).

Tämän tutkimukseni metodisena lähtökohtana on edellä kuvattu puhutun kielen konstruktionistinen luonne. Toisaalta konstruktionistisen tutkimusasetelman voi ajatella imitoivan koulun arkea: inklusiivisen koulun aulassa on mitä suurimmalla todennäköisyydellä edustettuna kaikenlaiset oppimisvaikeudet, vahvuudet, haasteet ja sosiaaliset ongelmat. Kouluyhteisö voidaan nähdä eräänlaisena otoksena yhteiskunnan väestöstä. Silti vain pieni osa koulun toimijoista on tietoinen niistä ongelmista tai haasteista, joita oppilaille on. Jokainen lapsi ja nuori kohdataan siis sen tiedon varassa, mikä kullakin ammattilaisella hänestä sattuu olemaan.

Koulun sosiaalinen todellisuus konstruoituu siten vuorovaikutustilanteissa, jossa ammattilainen ei välttämättä ole tietoinen oppilaan psyykkisistä, sosiaalisista tai emotionaalisista erityistarpeista. Tästä syystä en aineistonkeruun yhteydessä eritellyt osallistujille, millaisia tuen tarpeita esimerkkikertomukseni

pojilla mahdollisesti on. Tutkijana toimin ontologisen konstruktionismin sekä kontekstuaalisen konstruktionismin (kts. luku 4.1) pohjalta muodostuneen esiymmärrykseni varassa. Sosiologisessa kirjallisuudessa esiintyvistä pääsuuntauksista tulkitseva konstruktionismi on objektiivista konstruktionismia lähempänä omaa lähestymistapaani, mutta koska näitä suuntauksia sekoitetaan usein samassakin raportissa toisiinsa, en pidä näiden suuntausten avaamista relevanttina (kts. Harris 2008, 232–234). Seuraavaksi kuvaan esiymmärrykseni tieteelliset perustelut sekä niiden pohjalta tekemäni metodiset ratkaisut.

4.1 Sosiaalinen konstruktionismi

Sosiaalinen konstruktionismi on joillekin tutkijoille väljä viitekehys, toisille metodi. Se yhdistää monia sellaisia tutkimusotteita, joissa korostetaan sosiaalisen todellisuuden olevan dynaaminen, merkitysvälitteinen prosessi. (Harré & van Langenhove 1999, 2; Linders 2008, 467.) Konstruktionismi on juuriltaan systemisen ajattelun tavoin fenomenologinen, mutta näkökulmaltaan systemistä ajattelua laajempi. Se keskittyy tiedon ja vallan suhteeseen tarkastellen niitä kriittisesti, minkä ansiosta se soveltuu ristiriitojen ja näkemyserojen tarkasteluun. (Cromby ym. 1994, 128; Hacking 2009, 20.)

Konstruktionistista lähestymistapaa leimaa vahva aineistolähtöisyys, mikä tarkoittaa, että tutkimuksessa tehtävä teoretisointi tehdään aineiston analyttisen kuvauksen pohjalta tapahtuvan induktiivisen päättelyn avulla (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Omassa tutkimuksessani pyrin aineistolähtöisyyteen, mutta hyväksyn oman esiymmärrykseni ja lukeneisuuteni vaikuttavan päättelyyni. Näin ollen päättelyni on abduktiivista, joka yhdistää aineistolähtöisen (induktiivisen) ja teorialähtöisen (deduktiivisen) päättelyn tutkimuksessa. Abduktiivisen päättelyn avulla pyritään induktiivisen päättelyn tavoin näkemään aineistosta esiin nousevat seikat ”puhtaina” havaintoina eikä pyritä sisällyttämään niitä mihinkään olemassa olevaan teoriaan. Se kuitenkin eroaa induktiivisesta päättelystä siinä, että se ei ole ”faktojen puhuvan puolestaan”, vaan

olettaa jokaisen aineistosta nostettavan huomion edellyttävän tutkijan tulkintaa. (Patton 2014, 560–561.)

Jokisen, Juhilan ja Suonisen (2016, 371–373) mukaan sosiaalisen konstruktionismin toisena pääsuuntauksena episteemisen konstruktionismin rinnalla pidetään ontologista konstruktionismia, jossa ensisijaisena tutkimuskohteena on kieli, mutta tutkimuskohdetta ei kokonaisuudessaan palauteta siihen. Ontologinen konstruktionisti ajattelee, että puheen ulkopuolella on olemassa maailma tai maailmoja, joihin kielellisillä käytännöillä on yhteys. Yksittäisissä puhetilanteissa rakentuvat merkitykset voidaan siten suhteuttaa esimerkiksi yhteiskunnallisiin rakenteisiin, ihmismieleen ja kokemuksiin. Ontologisen konstruktionismin pohjalta rakentuva tutkimus ottaa diskurssianalyysin avulla kantaa ei-diskursiivisten maailmojen ja diskursiivisten käytäntöjen väliseen vastaavuuteen. Tällöin tutkijan on yhdistettävä tutkimukseensa kysymys siitä, miten diskursseissa uusinnetaan materiaalista maailmaa. (Jokinen ym. 2016, 371–373; myös Harré & van Langenhove 1999, 4.)

Ontologista konstruktionismia lähelle tulee ns. kontekstuaalinen konstruktionismi, joka on yleinen etenkin sosiaalisia ongelmia tutkivissa konstruktionistisissa tutkimuksissa. Sen keskeinen oletus on, että sosiaalisia ongelmia ei voi kokonaan palauttaa puheessa rakennettuihin tulkintoihin vaan ne pitäisi pyrkiä suhteuttamaan ongelmien todelliseen luonteeseen, niiden kulttuuriseen kontekstiin sekä ympäröiviin sosiaalisiin rakenteisiin. (Jokinen ym. 2016, 377–378.) Oma tutkimuksellinen lähtöasetelmani on ontologisen ja kontekstuaalisen konstruktionismin yhdistelmä.

Loseken ja Kusenbachin (2008, 514) mukaan konstruktionistisessa tutkimuksessa yksilön tunteisiin kohdentuu kahdentyyppistä kiinnostusta: toisaalta ollaan kiinnostuneita, millaisia merkityksiä tunteille konstruoituu ja toisaalta, miten näitä merkityksiä koetaan, ymmärretään ja käytetään sosiaalisessa toiminnassa. Tunnepuheen nähdään olevan sidoksissa valtaan, sillä yksilöiden väliset valtasuhteet määrittelevät sen, mitä itsestä ja tunteista voidaan puhua ja mitä ei voida. Toisaalta tunteista puhuminen haastaa valtarakenteet ja eriarvoisuuden.

(Loseke & Kusenbach 2008, 515, 519.) Omassa tutkimuksessani kiinnitän tunnepuheeseen huomiota juuri vallan ja valtarakenteiden ilmentäjänä enkä ole kiinnostunut niille itseisarvoina konstruoituvista merkityksistä. Tällainen tunteiden sosiaaliseen käyttöön ja valtaan yhdistyvä tarkastelutapa tunnustaa yksilön sisäisen tunnekokemuksen ja on siten ontologiseen ja kontekstuaaliseen konstruktionismiin kytkeytyvä lähtökohta (Loseke & Kusenbach 2008, 523).

4.2 Hyvien käytäntöjen dialogi

Aineistonkeruumenetelmänä käytin Hyvien käytäntöjen dialogia, joka on mm. Pyhäjoen ja Koskimiehen (2015, 155) mukaan etenkin sosiaalityössä yleistynyt työn kehittämisen ja ongelmanratkaisun työväline. Dialogi voidaan järjestää mille tahansa osallistujaryhmälle. Hyvien käytäntöjen dialogissa lähtökohdan muodostaa ilmiö tai ongelma, johon jokaisella osallistujalla on jonkinlainen kosketus. Koskimiehen, Pyhäjoen ja Arnkilin (2012) mukaan dialogiin osallistujien yhteisiä kosketuspintoja etsitään tässä mallissa järjestämällä ensin alkurysäyspäivä, jossa kootaan työntekijöiden omakohtaisia kokemuksia erilaisista pulmatilanteista työssä. Näistä esimerkkitapauksista valitaan joku tai jotkut toisen työskentelypäivän teemoiksi, joista osallistujat käyvät dialogia keskenään. Dialogien jälkeen sovitaan, miten teemoja työstetään eteenpäin. (Koskimies, Pyhäjoki & Arnkil 2012, 26–35.)

Dialogin ominaispiirteisiin kuuluu puheen ja kuuntelemisen erottaminen toisistaan, minkä mainitsin tutkimuksen osallistujille ennen dialogin alkua. Jokaisen puheenvuoron pitäisi siis jollain tavalla kytkeytyä edelliseen, jotta puhujalle muodostuu kuulluksi tuleminen kokemus (Koskimies, Pyhäjoki & Arnkil 2012, 10). Tämä helpottaa tutkimuksessa aineiston litterointia ja vähentää päällekkäisiä puheenvuoroja. Pyhäjoen ja Koskimiehen (2015, 155) mukaan Hyvien käytäntöjen dialogi tuo diskursiivisten käytäntöjen kautta esiin etenkin hiljaista tietoa sekä elämäkokemusten muovaamia käsityksiä ja asenteita (kts. myös van Dijk 1993, 258–259; van Langenhove & Harré 1999, 16). Tällainen aineistonkeruu-

menetelmä tukee tutkimukseni tavoitteita ja lisää affektisten ilmaisujen todennäköisyyttä aineistossa. Hyvien käytäntöjen dialogi on perusteltu aineistonkeruumenetelmä etenkin konstruktionistisessa tutkimuksessa, sillä se perustuu konstruktionistiseen näkemykseen tiedon rakentumisesta yksilöiden välisessä vuorovaikutuksessa (Pyhäjoki & Koskimies 2015, 157).

Tutkimuksessani orientoin osallistujat dialogiin lukemalla heille johdantolukuni alussa esittämäni tilannekuvauksen. Olin siis fiktiivisesti jo toteuttanut Hyvien käytäntöjen dialogin ensimmäisen vaiheen ja toin osallistujaryhmille eräänlaisen arkityön pulmatilanteista kootun tyyppitarinan. Ohjeistin ryhmät käymään dialogia niistä vastaavan kaltaisista tilanteista, joissa ovat itse olleet osallisina ja kuvailemaan, miten he ovat tilanteissa toimineet tai pyrkineet edistämään pulman ratkaisua. Kerroin, että dialogissa ei ole tavoitteena löytää yhtä ratkaisua, vaan tuoda esiin erilaisia näkökulmia ilmiöön, mikä on myös Pyhäjoen ja Koskimiehen (2015, 161) mukaan kerrottava osallistujille riittävän selvästi ennen dialogin alkua (kts. liite 1).

4.3 Kriittinen diskurssianalyysi

Diskurssianalyttinen lähestymistapa mahdollistaa ilmiön tarkastelun sosiaalisen konstruktionismin tavoin tieteellisistä sitoumuksista irrallisena kohteena. Diskursiivinen havainnointi on siten monitieteistä tulkintaa. (van Dijk 1993, 249, 253; Krieg-Planque 2013, 59–60, 67–68.) Diskurssianalyysin keskeiset tulokset esitetään yleensä taulukkona lukijan helpottamiseksi. Taulukossa (esim. Vehkakoski 2006, 52) esitetään aineistosta löydetyt diskurssit sekä niiden keskeiset kielelliset piirteet ja hegemonisuus (= miten usein, itsestään selvänä ja vaihtoehdottomana kukin diskurssi aineistossa esiintyy). Lisäksi taulukosta on nähtävissä se, miten puhuja asemoi itsensä suhteessa muihin.

Analysoin tutkimusaineistoni kriittisellä diskurssianalyysillä, jolle on ominaista sen kolmiulotteisuus. Aineistoa tarkastellaan tällöin tekstuaalisella tasolla, diskursiivisten käytäntöjen tasolla sekä sosiaalisten käytäntöjen tasolla (van Dijk

1993, 250, 253; Phillips & Jörgensen 2002, 66–68). Kriittinen diskurssianalyysi soveltuu monitieteisyytensä vuoksi sosiaalisten ongelmien tarkasteluun, koska sosiaaliset ongelmat ovat lähtökohtaisesti moniulotteisia ja kompleksisia. Kriittinen diskurssianalyytikko ottaa kantaa tekstin, puheen, sosiaalisen kognition, vallan, kulttuurin ja yhteiskunnan välisiin suhteisiin. (van Dijk 1993, 252–253.) Seuraavaksi kuvailen tarkemmin kriittisen diskurssianalyysin kolmea tasoa ja määritellen vielä luvun lopuksi tutkimuksessani keskeisessä roolissa olevan identiteetin käsitteen.

Kriittisen diskurssianalyysin *tekstuaalinen taso* tarkoittaa keskustelun litteointia ja analysointia tekstinä. Aineistosta etsitään semanttisia rakenteita; määrättyjä päätteitä ja kielellisiä ilmaisuja (esim. leksikaalinen ja syntaktinen tyyli), joiden avulla konstruoidaan kielen muotoja käytetyssä puheessa. (van Dijk 1993, 261). Omassa tutkimuksessani etsin tekstistä erityisesti deonttisia (kielenkäyttäjän tahtoa tai yhteisön normeja ilmaisevia) ja episteemisiä (asiantilan todennäköisyyttä ilmaisevia) modaaleja, nominaalistuksia (verbistä muodostettu substantiivi) sekä personifikaatioita (elottomasta asiasta tehdään persoona, toimija). Tällä tavoin analysoituna aineistosta saadaan esiin myös itseäni tutkijana kiinnostavia affektisesti virittyneitä ilmaisuja.

Kun kiinnostuksen kohteena ovat valtasuhteiden analyysi tai institutionaaliset sosiaaliset käytännöt, käytetään tutkimuskysymysten muotoilussa ja tulosten esittelyssä diskurssin käsitettä. Tämän käsitevalinnan avulla tehdään ero arkisen kielenkäytön vaihtelevuutta kuvaavaan tutkimukseen, jossa käytetään diskurssin sijaan tulkintarepertuaarin käsitettä. (Jokinen ym. 2016, 34–35.) *Diskursiivisten käytäntöjen tasolla* analysoidaan, miten puheena olevasta ilmiöstä puhutaan. Aineistosta etsitään, millaisissa yhteyksissä eri diskurssit esiintyvät ja kuinka eri puhujat asemoivat itsensä ja muut suhteessa puheena olevaan ilmiöön esimerkiksi erilaisten tilannekohtaisten funktioiden avulla. (Jokinen ym. 2016, 48; Phillips & Jörgensen 2002, 66–68.)

Sosiaalisten käytäntöjen taso puolestaan muodostuu diskursiivisten käytäntöjen ja tekstuaalisen tason laajemmasta tarkastelusta ja kytkennästä ympäröi-

vään kontekstiin (van Langenhove & Harré 1999, 15). Tässä yhteydessä ajatellaan, että esimerkiksi opettajan ja oppilaiden välisten suhteiden merkityssysteemit rakentuvat osana erilaisia sosiaalisia käytäntöjä, joissa oppilaat ja opettajat toimivat, eli esimerkiksi välitunneilla (Jokinen ym. 2016, 29). Aineistolta kysytään esimerkiksi, kenellä kulloinkin on puhevalta, mutta myös esim., ketä EI kuunnella. Ainsworth ja Hardy (2004, 241) käyttävät tästä tasosta ilmaisua ”makrotason prosessien tarkastelu”, joka nähdäkseni kuvaa hyvin sen eroa kahteen edellä esitettyyn tasoon. Tämä taso ottaa kantaa aineistossa muodostuneen tilannekohtaisen puheen ja ympäröivän materiaalsen maailman välisiin suhteisiin, mikä puolestaan tuo näkyväksi diskurssien ja vallan yhteenkietoutumia (van Dijk 1993, 249–250, 260; Juhila 2009; 50–51; Phillips & Jörgensen 2002, 68). Tällaisia yhteenkietoutumia voidaan kutsua myös eräänlaisiksi jokapäiväisiksi ja hyväksytyiksi *valtarakenteiksi*, joita ihmiset eivät arjessa tule aina tietoisesti edes ajatelleeksi. Sosiaalinen kognitio eli tilanteisen puheen ja vallan välisen yhteyden ymmärtäminen onkin merkittävä kriittisen diskurssianalyysin teoreettinen ja empiirinen tavoite. (van Dijk 1993, 250–251, 254–255.)

Keskityn tutkimuksessani tarkastelemaan aineistossa ilmeneviä sosiaalisia käytäntöjä van Dijkin (1993, 254) määrittelemän sosiaalisen vallan näkökulmasta. Tällöin tarkastellaan ihmisryhmien välistä valtaa, jossa yksittäisten henkilöiden henkilökohtainen valta muodostaa vain osan kokonaisuutta: joidenkin yksittäisten henkilöiden puheella saattaa olla muita suurempi painoarvo ilman, että asemellessä kuitenkaan on kyse valta-aseman tietoisesta hyväksikäytöstä. Sosiaaliseen valtaan sisältyy aina kontrollia, jota puheessa ilmennetään erilaisin sanavainnoin ja rajoituksin. Aineistosta etsitään tällöin mm. erilaisia selontekoverkostoja, faktuaalistamisstrategioita ja retorisia tai kohteliaisuutta ilmentäviä ilmaisuja, joiden lisäksi diskurssien väliset ja sisäiset valtasuhteet ovat myös merkityksellisiä. (van Dijk 1993, 254; Jokinen ym. 2016, 29, 85–86, 145–146, 173.)

Puheessa konstruoidaan yksilöille erilaisia tilannekohtaisia *identiteettejä*, joiden avulla heitä asemoidaan erilaisiin toiminnallisiin rooleihin. Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa identiteetin käsite liittyy siten kulloinkin määriteltyyn kontekstiin eikä sitä ymmärretä yksilön staattisena ominaisuutena. (Harré

& van Langenhove 1999, 7; Jokinen ym. 2016, 282, 289.) Käytän tutkimuksessani identiteetin käsitettä Jokisen ym. (2016, 45) kuvaamana väljänä yläkäsitteenä, jolla tarkoitetaan ”niitä oikeuksia, velvollisuuksia ja ominaisuuksia, joita toimija olettaa itselleen tai toisille toimijoille”. Tällaisessa yhteydessä identiteetit konstruoidaan omanlaisikseen kussakin diskurssissa, mutta käytännössä ne voivat ns. lukittaa kullekin toimijalle arjen tilanteissa ja siten ohjata myös niiden ympärillä vallitsevia sosiaalisia käytäntöjä. (Jokinen ym. 2016, 45; myös Gee 2011, 110.)

Kriittisessä diskurssianalyysissä oletetaan, että identiteetit rakentuvat eritoten valtasuhteiden pohjalta muodostuvissa diskursseissa. Nämä diskurssit puolestaan saattavat ohjata tai rajoittaa yksilöä ja hänen toimintamahdollisuuksiaan niin, että kyseinen diskurssi muodostuu identiteetin luomisen kautta sosiaalisen kontrollin keinoksi. (Ainsworth & Hardy 2004, 243.) Kriittisen diskurssianalyysin tutkimustuloksena esitetään yksityiskohtainen ja kriittinen kuvaus sekä tulkinta niistä (epäsuorista) tavoista, joilla arkipuhe vaikuttaa identiteettien lisäksi sosiaalisesti jaettuun ymmärrykseen, asenteisiin ja ideologioihin (van Dijk 1993, 258–259, 270).

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimukseen osallistujat

Keräsin tutkimusaineistoni erään eteläsuomalaisen kaupungin yhtenäisperuskouluissa työskentelevien ammattilaisten joukosta. Valitsin tutkimuskouluiksi yhtenäisperuskoulut (vuosiluokat 1–9), koska niissä työskentelee laajempi joukko eri alojen ammattilaisia kuin esimerkiksi pelkissä alakouluissa. Ennakoin tämän olevan merkityksellistä ammattilaisten näkökulmien laajuuden ja vuorovaikutuksen tason suhteen. Kun koulussa on mahdollisimman eri-ikäisiä lapsia ja nuoria, näyttäytyy lähikouluperiaate, inkluusio ja kaikille yhteinen kasvatus myös yhteisöllistä oppilashuoltoa toteuttaville ammattilaisille erilaisessa valossa kuin esimerkiksi pelkän yläkoulun ammattilaisille. Yhtenäisperuskoulussa työskentelevän ammattilaisen on huomioitava oppilaiden suuresta ikäerosta johtuvat kehitysvaihe-erot ja hallittava suhteellisen laaja kirjo kehitystä tukevia yhteisöllisiä menetelmiä. Myös sosiaaliset ja emotionaaliset ongelmat ilmenevät eri-ikäisillä lapsilla ja nuorilla monin eri tavoin, joten ammattilaiselta kysytään myös kykyä mukauttaa oma vuorovaikutuksensa oppilaan taitojen mukaiseksi. Näin ollen uskoin yhtenäisperuskoulujen ammattilaisten kesken käytävän dialoginkin olevan moniulotteisempaa kuin yksinomaan ala- tai yläkouluun rajatuissa tutkimusryhmissä. Tutkimusryhmiin osallistuneet sekä heidän koulutuksensa ja työkokemuksensa olen koonnut taulukkoon 1. Tutkimukseen osallistuneiden nimet on tunnistettavuuden häivyttämiseksi muutettu.

TAULUKKO 1. Tutkimukseen osallistuneiden taustatiedot

Osallistujien taustatiedot					
	Nimi	Teht. nimike	Koulutus	Työkokemus- vuodet nyk. tehtä- vässä	Työkokemus- vuodet yhteensä
Aamupäivä- ryhmä	Helmiina	apulais- rehtori	KM	2	yli 20
	Taija	elo ¹	KM, eo	1	alle 10
	Riina	kko ²	koulunkäyn- tiavustaja	8	yli 10
	Enna	eo ³	HuK, eo	2	yli 30
Iltapäiväryhmä	Iita	eo	FM, eo	yli 10	yli 40
	Anneli	kku ⁴	YTK	8	yli 35
	Jalo	kko	-	9	yli 10
	Raisa	ao ⁵	KM, ao	15	yli 20
	Sonja	kko	koulunkäyn- tiavustaja	11	yli 15

1: erityisluokanopettaja, 2: koulunkäynninohjaaja, 3: laaja-alainen erityisopettaja, 4: koulukuraattori, 5: aineenopettaja

Tutkimukseeni osallistui yhteensä yhdeksän ammattilaista (kahdeksan naista ja yksi mies) kahdelta eri koululta. Suuremman koulun (n. 650 oppilasta) tutkimusryhmään ilmoittautui neljä ammattilaista, pienemmältä (n. 250 oppilasta) koululta mukaan ilmoittautui viisi osallistujaa. Osallistujista kolme työskenteli erityisopettajana (aineistositaateissa niminä Taija, Enni ja Iita), kolme koulunkäynninohjaajana (Riina, Sonja ja Jalo), yksi aineenopettajana (Raisa), yksi koulukuraattorina (Anneli) ja yksi apulaisrehtorina (Helmiina). Koulutustaustoiltaan kaikki erityisopettajina työskentelevät olivat alun perin olleet aineenopettajia tai luokanopettajia ja myös työskennelleet näissä tehtävissä ennen erityisopettajaksi kouluttautumistaan. Aineenopettajana työskentelevällä henkilöllä oli aineenopettajan kelpoisuuden lisäksi kasvatustieteen maisterin tutkinto. Koulukuraattorilla oli alempi korkeakoulututkinto, koulunkäynninohjaajilla puolestaan yhtä lukuun ottamatta alan ammattitutkinto. Kaikilla tutkimukseen osallistuneilla oli

opetus- ja kasvatus- tai sosiaalialan työkokemusta runsaasti (8 vuodesta yli 40 vuoteen). On kuitenkin mainittava, että toisen koulun tutkimusryhmä oli tehnyt yhdessä töitä vasta puoli vuotta kun taas toisella koululla tutkimukseen osallistunut ryhmä oli kuulunut samaan työyhteisöön jo lähes kymmenen vuotta.

5.2 Aineiston keruu

Ennen varsinaista aineiston keruuta testasin aineistonkeruumenetelmäni erään tutkimukseen osallistumattoman koulun koulunkäynninohjaajien parissa joulukuussa 2015. Järjestin testiryhmälle Hyvien käytäntöjen dialogin (kts. Koskimies, Pyhäjoki & Arnkil 2012), jonka jälkeen pyysin heiltä palautetta kokemuksesta kokonaisuutena sekä omasta toiminnastani dialogiin orientoivana alustajana. Kerroin testiryhmälle vasta dialogin jälkeen opiskelevani erityispedagogiikkaa. Tämän kuultuaan testiryhmäläiset sanoivat, että olisivat ehkä orientoituneet keskusteluun hiukan toisesta näkökulmasta jos olisivat tienneet pääaineeni. He kertoivat, etteivät ajatelleet esimerkkikertomukseni poikia erityistä tukea tarvitsevina oppilaina. Tämän palautteen seurauksena päätin kuitenkin olla muuttamatta esimerkkikertomukseni sanamuotoja ja pitäytyä alkuperäisessä ratkaisussani vain mainita heti kertomuksen alussa, että kyse on inklusiivisesta lähikoulusta. Molemmat pääaineeni päätin kuitenkin kertoa tutkimukseen osallistujille jo ennen varsinaisen aineistonkeruutilanteen alkua.

Testidialogin palautteen pohjalta muutin alkuperäistä ajatustani olla esittämättä aiheesta mitään kysymyksiä. Testiryhmäläiset nimittäin esittivät minulle tarkentavia kysymyksiä erityisesti dialogin alkupuolella, mikä sai aikaan sen, että dialogin aikana antamani vastaukset saattoivat orientoida osallistujia jopa enemmän kuin toivoin. Tästä syystä kirjoitin testitilanteen jälkeen esimerkkitarinan perään kolme tukikysymystä, joita en kuitenkaan varsinaisessa aineistonkeruutilanteessa itse lausunut ääneen. Päätin asettaa esimerkkitarinan luettuani kertomuksen tukikysymyksineen paperilla pöydälle (kts. liite 1), jotta osallistujat voisivat palata siihen dialogin kuluessa. Tällä tavoin kysymykset eivät ohjaisi

osallistujien ajattelua, vaan toimisivat dialogin aikana mahdollisten uusien näkökulmien avaajina.

Keräsin tutkimusaineiston perjantaina 29.1.2016. Aamulla kävin isommassa yhtenäiskoulussa, josta tutkimukseeni oli ilmoittautunut neljä henkilöä. Tältä tutkimusryhmältä keräämäni aineistoa kutsun yksinkertaisuuden vuoksi aamupäiväaineistoksi. Iltapäiväaineiston keräsin nimensä mukaisesti iltapäivällä pienemmältä yhtenäiskoululta, josta tutkimusryhmään oli ilmoittautunut viisi henkilöä. Olin etukäteen sopinut, että saan kummaltakin koululta käyttööni ryhmätyötilan tai vastaavan, joka ei kuitenkaan ole luokkahuone. Isommalla koululla tämä tila oli kokoushuone, pienemmällä koululla rehtorin isolla neuvottelupöydällä varustettu työhuone.

Hyvien käytäntöjen dialogia koskevissa oppaissa (mm. Pyhäjoki & Koskimies 2012) on kerrottu, että onnistuneen dialogin edellytyksenä on rauhallinen, turvallinen ja kiireetön ilmapiiri. Oppaiden ja oman aikaisemman kokemukseni perusteella odotin dialogin myös vievän jonkin verran aikaa, mistä syystä olin etukäteen pyytänyt osallistujia varaamaan tutkimukseen aikaa noin tunnin. Kiireettömän ilmapiirin luomiseksi laitoin tarjolle hedelmiä, tuoremehuja ja suolaisia pasteijoita. Dialogin taltiointiin käytin videokameraa, jonka sijoitin mahdollisimman kauas osallistujista, jotta se häiritsisi dialogia mahdollisimman vähän. Tilaisuuden alussa kerroin osallistujille käyttäväni audiotallentimen sijaan videokameraa siltä varalta, että nonverbaalit viestit muodostuisivat merkitykselliseksi analysoinnin jossakin vaiheessa. Lisäksi mainitsin videoinnin helpottavan itselleni vieraiden henkilöiden puheenvuorojen erottelua litterointivaiheessa.

Aamupäivän dialogiin kului alustuksineen aikaa 34 minuuttia ja 49 sekuntia. Iltapäivän dialogi kesti yli tunnin, joskin kokonaisajasta (61 minuuttia 46 sekuntia) noin 1,5 minuuttia dialogi oli ryhmän ulkopuolelta tulleiden häiriötekijöiden (oveen koputtaminen ja puhelimen soiminen) vuoksi keskeytyneenä. Litteroin aineiston heti seuraavien kolmen päivän aikana. Litteroin tallenteilta vain ääneen lausutun puheen, yli puolen sekunnin mittaiset tauot puheessa (litterointimerkki (.), pisteiden määrä ilmaisee tauon pituuden sekunteina), sekä selkeästi

yksittäisten puhujien tuottamaan selontekoon responsiivisesti tuotetut nonverbaalit viestit (esim. pään nyökytykset ja naurahdukset; litterointimerkki [nyökäilee]). Merkitsin myös huomiota herättävät äänenpainot suuraakkosin. Litteroituna tekstinä (Calibri, fonttikoko 12, riviväli 1,15) aamupäiväaineisto oli 20 sivua ja iltapäiväaineisto 39 sivua. Litteroidusta aineistosta 4,5 sivua oli varsinaisen analyysin ulkopuolelle jäänyttä tutkijan alustusta aiheeseen sekä osallistujien omaa kerrontaa työurastaan ja koulutuksestaan. Analyysiin mukaan ottamaani tekstiä oli siten $(18 + 36,5=)$ 54,5 sivua.

5.3 Aineiston analyysi

Aloitin alustavan analyysin teon jo aineiston litterointivaiheessa heti aineistonkeruun jälkeisinä päivinä. Tuolloin tein muistiinpanoja ensivaiheen ajatuksistani sekä mieleeni nousseista kysymyksistä. Litteroinnin ja ensimmäisen raakalukukerran jälkeen annoin aineiston levätä useamman viikon ajan, jotta ensivaikutelmani ja ensihavaintoni tasoittuvat. Palasin litteroidun aineiston äärelle maaliskuun alussa, jolloin luin aineiston kahteen kertaan läpi tehden marginaalimuisiinpanoja havainnoistani. Tässä vaiheessa itselleni alkoi muodostua aineiston pohjalta jonkinlainen tunteita herättävän pojan ”muotokuva”. Sen sijaan johtolankoja alkuperäisen tutkimustehtäväni (Millaisia merkityksiä ilmiölle annetaan?) tulosten löytämiseen tuntui olevan vähemmän. Tästä syystä tein ratkaisun muuttaa tutkimustehtäväni muotoon, millaisia identiteettejä pojille aineistossa rakentuu.

Varsinaisen analyysivaiheen aloitin huhtikuun alussa. Ensin kävin koko aineiston läpi kirjaten post-it-lapuille ja fläppipapereille ylös kaikki aineistosta löytämäni avausseleonteot niiden esiintymisjärjestyksessä. Numeroin löydökset ja merkitsin numerot fläppien lisäksi myös litteroituun aineistoon, mutta en nimenyt diskursseja vielä tässä vaiheessa. Aamupäiväaineistosta löytyi kaikkiaan 20 avausseleontekoa, iltapäiväaineistosta 24. Kunkin avausseleonteon yhteyteen kirjoitin tarralapuille sitä seuranneen vuoropuhelun keskeiset piirteet sekä tutki-

muskysymyksiini liittyvät kielelliset ilmaisut. Kirjasin myös kunkin vuoropuhe-
lun kuvailuksi sen asiasisällön sekä ajatuksia siinä esiintyvistä diskursiivisista
käytännöistä: käytetyt metaforat, affektiset ilmaisut sekä valtarakenteita ilmen-
tävät ilmaisut (avausselonteot, vasta-argumentoinnit sekä esitetyt kriittiset ilmai-
sut). Valtarakenteita ilmentäviin ilmaisuihin sisällytin myös vastuun siirtoihin
liittyvät ilmaisut, joiden ilmentymiksi laskin suorien ilmaisujen lisäksi mm. per-
sonifikaatiot sekä nominaalistukset, joiden avulla puhujat velvoittivat dialogin
ulkopuolisia tahoja tai häivyttivät omia velvoitteitaan. Molemmissa osa-aineis-
toissa alkoi loppua kohti ilmetä sisäistä saturaatiota, eli dialogin loppua kohti
esiin tulleiden diskurssien ominaispiirteet alkoivat toistaa alkupuolen diskurs-
seja. Myös tutkimuksen osallistujat ilmeisesti havaitsivat tämän dialogin kulu-
essa, sillä melko pian tällaisen saturaatiopisteen saavuttamisen jälkeen dialogit
luontevasti päättyivät.

Seuraavassa vaiheessa kirjasin aineistosta ylös, miten osallistujat asemoivat
itsensä ja puheena olevat pojat etsimällä lauseista subjektit, predikaatit ja objektit.
Lisäksi ympyröin kaikki termit, joita käytettiin tunteita herättävän pojan kuvauk-
sena. Kokosin tällä tavoin löytämäni ilmaisut excel-taulukkoon, jossa erotin
omiksi sarakkeikseen diskurssit, joissa pojat olivat toiminnan kohteina tai itse
toimijoina. Lisäksi kirjasin, millä tavoin eri tahojen toimijuutta näissä kussakin
diskurssissa ilmaistiin. Kirjasin omaksi sarakkeekseen poikia kuvaavat termit
sekä sen, kuka kyseistä termiä käytti ensimmäisenä ja missä diskurssissa.

Tekemäni taulukon pohjalta tein havainnon, että jotkut diskurssit olivat itse
asiassa yksi ja sama diskurssi, joka esiintyi aineistossa useampaan kertaan (ns.
hegemoniset diskurssit). Yhdistin keskenään yhtenevät diskurssit toisiinsa,
minkä seurauksena pääsin tarkastelemaan aineistossa ilmeneviä tyypillisiä dis-
kursiivisia käytäntöjä. Merkitsemällä samaan taulukkoon molempien osa-aineis-
tojen diskursiivisia piirteitä sain näkyväksi myös osa-aineistoissa ilmeneviä eroja
ja yhtäläisyyksiä diskursiivisten käytäntöjen suhteen. Diskursiivisten käytäntö-
jen ja pojista käytettyjen synonyymien pohjalta muodostin tunteita herättäville
pojille kymmenen identiteettiä, joiden kuvaukset ja niitä luonnehtivien diskurs-
sien piirteet kokosin luvun 6.1 taulukkoon 2.

Tämän jälkeen ryhdyin tarkastelemaan aineistosta löytämiäni ilmaisuja, jotka paljastavat jotakin koulun sosiaalisista käytännöistä. Hyödynsin jo analyysin aiemmissa vaiheissa tekemäni merkinnät valtarakenteita ilmaisevista diskursiivisista piirteistä. Poimin aineistosta kaikki ne kohdat, jotka jo ensimmäisellä lukukerralla olivat kiinnittäneet huomioni ja etsin niitä tukevia tai vasta-argumentoivia ilmaisuja molemmista osa-aineistosta. Lisäksi tarkastelin aineistoa suhteessa lähdekirjallisuuteen ja tein muistiinpanoja näkökulmista, joista aineistossa ei puhuttu. Tämä analyysivaihe oli ajallisesti koko tutkimusprosessin pisin, sillä se edellytti lähdekirjallisuuden monipuolistamista ja sellaisiin näkökulmiin perehtymistä, joita en ollut osannut ennen aineistonkeruuta huomioida. Tämän analyysivaiheen pohjalta muodostin listan merkittäviksi määrittelemistäni sosiaalisista käytännöistä, joiden kautta koulun sisäinen sosiaalinen rakenne tulee näkyväksi. Nämä tulokset esittelen toisen tutkimuskysymyksen tuloksina luvussa 6.2.

6 TULOKSET

Tunteita herättävistä pojista käytiin monipuolinen dialogi molemmissa tutkimuskouluissa. Analysoin aineistoni ensimmäisen tutkimustehtäväni osalta yhtenä kokonaisuutena, joskin tuon tulosten esittämisen yhteydessä esiin joitakin eri koulujen osa-aineistoissa ilmenneitä eroja. Poikien identiteettien rakentumisen tarkastelussa olen kiinnittänyt huomiota diskursiivisten käytäntöjen (aineistossa esiintyvät diskurssit, responsiiviset ilmaisut ja vasta-argumentit sekä affektiset ilmaisut) lisäksi tekstuaalisen tason ilmaisuihin (sanavalinnat, metaforat, transitiivisuus).

Toisen tutkimustehtäväni tulosluvussa painopisteeni on osa-aineistojen välisessä vertailussa. Tuon esiin ison ja pienen koulun ja / tai vähän vs. pitkän aikaa yhdessä työskennelleen työyhteisön eroja niiltä osin, kun koin niiden olevan merkityksellisiä yhteisöllisen oppilashuollon toteutuksen kannalta. Tämän tutkimustehtävän tulokset olen koonnut tarkastelemalla aineiston ilmentämiä ideologisia seurauksia, joita konstruointiin mm. avausseleontejoja, puheenvuorojen järjestystä, responsiivisuutta, vasta-argumentointeja, faktuaalistamisstrategioita, persoonamuotoja sekä transitoista erityisesti deonttisia ja episteemisiä mo- daaleja käyttämällä.

6.1 Tunteita herättävien poikien identiteetit

Tutkimusaineistosta oli löydettävissä kymmenen erilaista tunteita herättävän poijan identiteettiä. Eri identiteetit painoutuivat eri tavoin eri puheenvuoroissa ja eri kouluilla. Aineistossa rakentuneet identiteetit ja niiden diskursiiviset piirteet olen koonnut taulukkoon 2. Identiteetit ovat niitä rakentaneiden diskurssien hegemonisuusjärjestyksessä niin, että vahvin, vaihtoehdottomin ja itsestään selvin diskurssi on taulukossa äärivasemmalla ja heikoin äärioikealla.

TAULUKKO 2. Tunteita herättävien poikien identiteetit

Identiteetti	Tapa-rikollinen	Terroristi	Uhri	Villieläin	Pommi	Pallero	Oppilas	Riivattu	Jengiläinen	Hulivili
Diskurssi	Kurinpito-diskurssi	Sota-diskurssi	Yksilöllisyys-diskurssi	Kesytyks-diskurssi	Turvalli-suus-diskurssi	Hoiva-diskurssi	Koulu-diskurssi	Pahuus-diskurssi	Yhteisö-diskurssi	Sympatia-diskurssi
Kielelliset piirteet	Passiivi, deonttiset modaalit	Nollapersoona, aktiivi	Nollapersoona, deonttiset modaalit	Episteemiset modaalit, potentiaalit	Personifi-kaatio, nominaalis-tukset	Yksinker-taistukset, pehmeät konsonantit intonaatio	Muodolli-suus, evidentiaa-lisuus	Affektiset ilmaisut	Personifi-kaatio, sarkasmi	Nominaalis-tus, epistee-miset modaa-lit
Puheen luonne	Kontrolli-keskeisyys	Strategia-keskeisyys	Poikkeavuus-keskeisyys	Toiminta-keskeisyys	Asiantun-tijakeskei-syys	Sukupuoli-keskeisyys	Normi-keskeisyys	Pahuus-keskeisyys	Ryhmä-keskeisyys	Tasa-arvo-keskeisyys
Pojan asema	Rangaistus-tai tutkinta-vanki, valvottava	Vastustaja, psykologi-nen uhka	Asemaansa pakotettu, etuoikeutettu	Kesyttet-ävä, fyysi-nen uhka	Staattinen vaara, objekti	Autettava, houkutel-tava	Itsestään-selvästi olemassa, opetettava	Pahan vallan riivaama	Erottama-ton osa kokonai-suutta	Rationaali-nen toimija, ihminen
Ammatti-laisen asema	Syyttäjä, velvoittaja, ankeuttaja	Taistelija, iskun kohde	Mahdollistaja	Kesyttävä, pelastaja, marttyyri	Spe-sialisti, sankari, uhri	Suojelija, emo	Opettaja, viranomai-nen	Pahan vallan poismanaaja	Toiminnan lamauttaja	Ymmärtäjä, yhteistyö-kumppani
Affekti	Turhautu-minen	Viha, pelko	Sääli, huoli	Pelko	Lamaan-nus	Hellyys	Neutraali	Kauhu	Inho	Sympatia
Diskurssin asema	Hegemoni-nen	Hegemoni-nen	Hegemoni-nen	Hegemoni-nen				Heikko	Heikko	Heikko

Taulukossa 2 on ylimmällä rivillä esitetty pojille konstruoituneiden identiteettien nimet. Tämän jälkeen, kunkin identiteetin alle avautuvassa sarakkeessa on kuvattu ensin identiteetin rakentaneen diskurssin nimi sekä ne diskurssiiviset käytännöt (kielelliset piirteet ja puheen luonne) joiden perusteella olen erottanut kyseisen diskurssin erilleen muista. Näiden diskursiivisten käytäntöjen jälkeen sarakkeeseen on merkitty, miten puhujat asemoivat pojat ja itsensä suhteessa poikiin. Sarakkeen alaosassa on vielä affekti, joka kyseisessä diskurssissa oli vallitsevin sekä maininta diskurssin hegemonisuudesta tai heikkoudesta. Ne diskurssit, joiden kohdalla ei ole merkintää voimakkuudesta, esiintyivät aineistossa suhteellisen vähäisinä, mutta kuitenkin niin säännönmukaisin väliajoin, että niitä ei voi sanoa heikoiksi.

Taulukossa 2 esitetyistä identiteeteistä taparikollisen, terroristin ja jengiläisen identiteetit konstruoituivat identiteeteiksi, jotka nähtiin poikien omina valintoina. Puheessa poikien tekemä tietoinen ratkaisu ryhtyä esimerkiksi taparikolliseksi jätti aikuiselle vain vaihtoehdon reagoida poikien tekemisiin. Uhrin, pommin, palleron ja riivatun identiteetit puolestaan olivat sellaisia, joihin pojat oli pakotettu jonkin ulkoisen, kolmannen tahon toimesta tai synnynnäisesti. Hulivilin ja villieläimen identiteetit olivat ammattilaisten taholta annettuja identiteettejä, kun taas oppilaan identiteetti oli itsestään selvästi olemassa ja se koski poikien ohella myös kaikkia muita kouluyhteisön opetettavina olevia yksilöitä. Oppilas-identiteetin kautta tunteita herättävät pojat siis liitettiin muuhun kouluyhteisöön muiden identiteettien toimiessa heitä ympäristöstään erottavina identiteetteinä. Seuraavaksi esittelen kunkin taulukossa 2 esitetyn identiteetin tarkemmat kuvaukset.

6.1.1 Taparikollinen

Tunteita herättävä poika on taparikollinen, jonka normeja rikkova käyttäytyminen on alkanut jo varhain. Häneen on kohdistettu lukematon määrä kasvatuksellisia ja kurinpidollisia toimenpiteitä, joilla ei ole ollut toivottua vaikutusta (aineisto-eesimerkki 1). Hänen kanssaan poliisikin on aseeton, sillä taparikollinen on nopea jaloistaan ja juoksee ketterästi itseään hitaampia konstaapeleita ja vartijoita

karkuun. Tällainen poika pitää siis sekä koulun ammattilaisia että virkavaltaa lähinnä pilkkanaan ja sillä tavalla kyseenalaistaa auktoriteetit ja koulun arvot.

Aineistoesimerkki 1:	
Jalo/ohjaaja:	kasvatuskeskustelukin on ihan hyvä olla olemassa mut ei sillä mitään tee
Jalo/ohjaaja:	[muut paitsi Anneli naurahtavat]
Sonja / ohjaaja:	ainakaan tiettyjen oppilaiden kohdalla niin (.) niin (.) niinku (.) joo ja se kolmest neljään jälki-istunto perjantaina ni tuntuu paljon paremmalta ku istuu jossain kasvatuskeskustelussa
Jalo / ohjaaja:	mutta se ei taas vie asiaa eteenpäin se et sä istut siel pulpetis ja tuijotat [tuijottaa ilmeettömänä eteensä] (..) ku et sä purat sen asian jonku kanssa
Sonja / ohjaaja:	niin mutta siis
Jalo / ohjaaja:	miks näin on toimittu ja
Sonja / ohjaaja:	voihan sen kasvatuskeskustelun laittaa kolmesta neljään
Iita / eo:	taparikollisten (.) tämmösten ns taparikollisten kanssa ni eihän se
Jalo / ohjaaja:	asiaa vie se kasvatuskaan keskustelu aina

Kurinpitodiskurssissa pidettiin rikoskierteen katkaisua tärkeänä taparikollisten tulevaisuuden kannalta, mutta koulun ammattilaisilla ei ole siihen keinoja. Taparikollisena tunteita herättävä poika ei siten ole kasvatuksellisin keinoin autettavissa, vaan korkeintaan kuntoutettavissa. Kuntoutuskeinoina käytetään ulkopuolisten tahojen (esimerkiksi nuorisotyöntekijä, urheiluvalmentaja) valvonnassa tapahtuvaa työtoimintaa tai keskusteluja kuraattorin kanssa (aineistoesimerkki 2). Taparikollisten sijaan kasvatukselliset toimenpiteet kohdistetaan taparikollisten vanhempiin velvoittamalla heidät tulemaan kasvatuskeskusteluun, jossa heille kerrotaan koulun säännöt.

Aineistoesimerkki 2:	
Helmiina / ap.reht.:	mut jotenki mäkin pidän siitä ajatuksesta että ei kannata niinku päätä hakata seinään että jos ei tää heilt ei suju tää välkälle meneminen tai muuta niin kieltää heiltä välitunnit (.) heil on sitte jonkun nuorisotyöntekijän kanssa jossain (.) jossain pienluokassa istuvat sitte virkkaamassa tai jotain ni eiköhän se rupee siitä sitte niinniin jotain muuta
Taija / elo:	niinniin jotain muuta
Helmiina / ap. reht.:	sitte kiinnostamaan välitunnille meneminen

Koulun ammattilaisten toimintamahdollisuudet taparikollisten suhteen rajoittuvat lähinnä valvontatehtäviin, jotka pyritään ulkoistamaan esimerkiksi valvontakameroiden hoidettavaksi. Lisäksi koulun ammattilaiset kohdistavat taparikollisiin toimenpiteitä, joiden tavoitteena on pyrkiä tekemään taparikollisen olo ankeaksi esimerkiksi epäämällä vapaa-ajan mukavat harrastukset. Koulun ammattilaiset asemoivat itsensä syyttäjiksi määritellen, mitä normeja pojat kulloinkin ovat rikkoneet. Nimettyjen syytekohtien nojalla koulun ammattilaiset velvoittavat koulun ulkopuolisia tahoja toimenpiteisiin taparikollisten kuntouttamiseksi.

Poikien huoltajien velvollisuus on takavarikoida rikoksentekevälineet (esimerkiksi musiikkisoittimet).

Taparikollis-identiteettiä konstruoivan kurinpito-diskurssin keskeisiä diskursiivisia piirteitä aineistossa olivat vaihtoehdottomuusstrategiat ja velvoittavat ilmaisut (deonttiset modaalit) (aineistoesimerkki 3). Affektisissa ilmaisuissa korostui puhujien oma turhautuneisuus tehottomia kurinpitokeinoja kohtaan. Tämän turhautuneisuuden nojalla haettiin oikeutusta kohdistaa poikiin alistavia toimenpiteitä, joihin velvoitettiin myös yhteistyökumppaneita. Keskeistä oli aikuisen oman persoonan häivyttäminen käyttämällä passiivimuotoisia lauseita ja nollapersoonaa. Diskurssissa esiintyi runsaasti jos- niin-sanaparin sisältäviä puheenvuoroja, joissa ammattilaisten toimien välttämättömyyttä argumentoitiin poikien teoilla: jos pojat toimivat noin, niin ammattilaisten on pakko toimia näin. Taparikolliset pojat siis ovat itse vastuussa niistä toimenpiteistä, joita heihin kohdistetaan.

Aineistoesimerkki 3:

Helmiina / ap.reht.:	nii (.) mut sen verran me tääl lintukodossa on kasvettu et mä jotenkin niinkun (.) mä en hyväksy sitä että siis niinku haistattelu (.) se pitää loppuu se jos sanotaan että musiikkia ei soiteta se pitää loppua tavallansa se että ei voi antaa heidän haistatella ja ei voi antaa heidän hiipii luokkaan miten vaan et
Helmiina / ap.reht.:	[Riina / ohjaaja myötäilee nyökkäilemällä]
Taija / elo:	et täällä ollaan meidän sääntöjen mukaan tai sitten ei olla ja ne keinot miten se kantsii lähtee purkaan ni ei oo justiin se semmonen että lyödään niinku
Helmiina / ap.reht.:	[räpätätimäisellä äänellä] kasvat keskustelua! nii
Taija / elo:	[kyllästyneellä äänellä]: ääh (.) justiin toi
Helmiina / ap. reht.:	se ei auta

Kurinpitodiskurssi esiintyi hegemonisena kummassakin osa-aineistossa. Keskeisin ero kurinpitodiskurssin piirteissä eri kouluilla oli se, kuka kohdistaa taparikollisiin toimenpiteitä. Toisessa osa-aineistossa tähän velvoitettiin koulun ulkopuoliset tahot, toisessa taas katsottiin, että koulun toimijoille itselleen muodostuu oikeutus toimenpiteisiin poikien toiminnan seurauksena.

6.1.2 Terroristi

Tunteita herättävä poika konstruotui terroristiksi ja soturiksi, jota vastaan koulun aikuiset taistelevat. Terroristi-identiteetin omaava poika on älykäs ja psykologista silmää omaava moniosaaja, joka suuntaa tarmonsensa koulun ammattilaisten

tuhoamiseen tähtäävien strategioiden suunnitteluun. Taparikollisesta poiketen terroristipoika ei milloinkaan liiku yksin. Tämä identiteetti on siten jengiläisidentiteetin tavoin selkeästi ryhmäidentiteetti. Koulun ammattilaisten ainoa keino näitä poikia vastaan onkin joukkovoima ja riittävän massiivisen puolustusrintaman muodostaminen. Terroristihyökkäyksen kohteeksi joutumisen vaara on suurimmillaan silloin, kun koulun aikuinen liikkuu yksin. Tällaisten terroristiryhmien varalta koulussa tulisi olla valmiusryhmät, jotka on kirjattu kriisisuunnitelmaan (aineistoesimerkki 4).

Aineistoesimerkki 4:

Enna / eo:

se on jo pieni terroristiryhmä siellä suurinpiirtein sitte
[muut myötäilevät mmm-äänteillä]

Enna / eo:

kyseenalaistamas erinäisiä koulun arvoja

Helmiina / ap.reht.:

joo

Enna / eo:

et siihenhän ne on saanut nytte sitte vahvistusta hommallansa (.)
mut josta mulla taas tulee mieleen sellanen että pitäskö kriisisuunnitelmiin laittaa tällanen valmiusryhmä

Sota-diskurssin keskeisin piirre oli militarististen ilmaisujen avulla tuotettu metaforapuhe. Tässä diskurssissa koulunpito näyttäytyi sodankäyntinä, johon kuului päivittäisiä poikien ja aikuisten välisiä lähitaisteluita (aineistoesimerkki 5). Pojat asemoituivat aktiivisiksi, mutta negatiivisiksi toimijoiksi, joiden toimintaa aikuisten oli pyrittävä ennustamaan selvitäkseen itse taisteluista vahingoittumattomana (aineistoesimerkki 6). Diskurssin affektisia ilmaisuja luonnehti vahva kaksijakoisuus: viha ja pelko – taistele tai pakene. Jotkut koulun aikuiset kävivät jatkuvaa taistelua, kun toiset taas pakenivat eli välttivät taisteluihin lähtemistä olemalla puuttumatta poikien toimintaan (aineistoesimerkki 5). Tutkimukseen osallistuneissa oli myös henkilö, joka käytti sotadiskurssiin liittyvissä puheenvuoroissaan lähitaistelutilanteeseen joutumisen epätodennäköisyyttä kuvaavia episteemisiä modaaleja. Tällaisissa tapauksissa (kun joku pitää uhkaa suurena, joku toinen taas ei) vaarana oli aikuisrintaman repeäminen rintamakarkureihin ja taistelijoihin. Sota siis saattoi muuttua aikuisten väliseksi sisällissodaksi, mikä puolestaan merkitsi varmaa poikapataljoonan voittoa varsinaisessa sodankäynnissä.

Aineistoesimerkki 5:

Jalo / ohjaaja:

siin tulee sitä (.) niinkun (.) opettajien keskuudessa sitä just täst lippisasiasta että (.) itte turtuu siihen sanomiseen ihan täysin joo!

Iita / eo:

Jalo / ohjaaja:

se on niin turhaa [kiihtyvällä äänellä] ja tavallaan tulee semmonen olo että (hh.) mä sanoin äskön okei mä (.) tuli käytävällä taas vas-

- taan mä sanoin (.) ni (.) ku (.) itteki turtuu siihen jatkuvaan sanomiseen että (.) välillä että (.) mä pääsen ite paljon helpommalla kun kävelen ohi
[muut myötäilevät mmm-äänteillä]
- Sonja / ohjaaja: aiva
Iita / eo: mut silloin on peli menetetty
Jalo / ohjaaja: niin siinä kohtaa se on taas sitten sota hävitty mutta (.)
Iita / eo: ei sotaa ei oo hävitty mutta sen hetkinen peli on menetetty [nau-
raa] (.) se taistelu
Jalo / ohjaaja: no ei mut se niinkun vähään aikaan se taistelu on hävitty mutta (.)
mutta sota jatkuu
- Aineistoesimerkki 6:
Raisa / aineenop.: että tämmönen tilanne jos ois ittellä kanssa ni mä aattelin että
varmaan auttais että siihen sais toisen aikuisen ainakin paikalle
[katsoo Jaloa]
- Sonja / ohjaaja: aiva
Raisa / aineenop.: että siin olis kaks jotka olis sitte kertomassa sitte sitä tilannetta ja
purkamassa jotenki että ja en tarkota niinku mitenkään turvaks tai
muuta mutta se että siinä voi niinku jakaa sitte sitä juttua
Sonja / ohjaaja: mm (.) ja se on vaikeempi niinkun hyökätä kahen aikuisen ..
niinku . päälle silleen sanallisestikaan hyökätä jos on kaks aikuista
ku et siin on joku yksin

Sota-diskurssi oli kurinpito-diskurssin tavoin molemmissa osa-aineistoissa hege-
moninen, joskin terroristi-termiä käytettiin vain toisessa (aineistoesimerkki 4).
Sota-diskurssiin ei sisällynyt ilmaisuja, joilla olisi velvoitettu huoltajia toimijoina,
sen sijaan heitä pyydettiin puhelinsoitoin ja Wilma-viestein liittolaisiksi taiste-
luun omia poikiaan vastaan. Turvamiestä tai vartijaa kaivattiin niihin tilanteisiin,
kun yksin liikkuva aikuinen joutui työpäivänsä päätteeksi ohittamaan poikien
muodostaman terroristiryhmän koulun kulmalla. Tällaista vartijaa ei kuitenkaan
suoraan velvoitettu mihinkään toimintaan, vaan hänen pelkän läsnäolonsa ja
poikien liikkeiden seurailemisen nähtiin jo sinällään hillitsevän terroristiryhmän
hyökkäyshaluja.

6.1.3 Uhri

Koulun ammattilaisten dialogeissa oli löydettävissä myös myötätuntoista pu-
hetta, jonka kautta pojille konstruointi uhri-identiteetti. Tämän yksilöllisyys-dis-
kurssiksi nimeämäni diskurssin kielellisiä piirteitä luonnehtivat myötätuntoa il-
maisevien puheenvuorojen personifikaatiot ("säälä herää", "huoli tulee") sekä
nollapersoonan käyttö (aineistoesimerkki 7), jonka avulla haettiin etäisyyttä
omaan riittämättömyyteen. Puhujaa velvoittavien deonttisten modaalien kautta
ilmaistiin sekä poikien että aikuisten aseman vaihtoehdottomuutta. Poikien uhri-

identiteettiä rakentava yksilöllisyys-diskurssi ilmeni yhteisödiskurssin vasta-argumenttina ja se esiintyi hegemonisena pienemmän koulun osa-aineistossa. Sotadiskurssi syrjäytti yksilöllisyys-diskurssin suuremman koulun aineistossa. Tämä tapahtui vuoropuhelussa, jossa muisteltiin tilannetta uhri-identiteettiin asemoidun pojan uhkaavasta käytöksestä koulun aikuista kohtaan. Autenttisessa tilanteessa muut koulun oppilaat asemoivat uhri-pojan situationaalisesti vilheläimeksi (aineistoesimerkki 8). Yksilöllisyys-diskurssia ylläpitivät erityisopettajat, kuraattori sekä joustavan perusopetuksen opettajana toimiva aineenopettaja.

Aineistoesimerkki 7:

Raisa / aineenop.: nii (.) mutta siis semmosia tuntemuksia jos aatellaan niinku meijjän koulunki oppilaista niin yks ysiluokan poika (.) niin kun tuntee semmosta hirveetä sääliä tai jotenkin niinku että vaikka monen mielestä on varmaan tosi paha poika ja tekee pahoja ja tuhoja ja ittellensä ja vaikka kelle (.) niin silti että pohjimmiten tuntee hirveesti sääliä

Sonja / ohjaaja:

Raisa / aineenop.: joo
ja koittais niinkun auttaa niin paljon kun vaan pystyis mutta (.) eihän sitä nyt opettajanakaan pysty niinkun kaikkeen [muiden nyökyttelyä] (..)

Lita / eo:

mut että tommonen (.) tommonen minkä mä oon kokenu niinkun tosi vaikeeksi kun sitten lapset on eri koulun ulkopuolisten tahojen tuessa (.) ja sieltä tulee niinkun tämmösellä suosituksella että samat säännöt kuin muille (.) että huhhuijaa (..) [Raisa nyökkäilee syvään]

Sonja / ohjaaja:

Lita / eo: niil
Että kun kasvatus on sitä että nyt on samat säännöt kaikille ja samat säännöt pitää olla (.) jos odotetaan hyvää käytöstä (.) ei saa (.) eis (.) ei saa (.) solvata opettajia (.) jah (.) pitääh (.) noudattaa sääntöjä (.) niin siellähän niinkun luokassahan ois täydellinen sotatila (.) jos näitä kaikkia sitten (.) pitäs näitä että millä ohjeistuksella lapset saattaa tulla jostakin (..) ja (.) no sitten siinä on sekin puoli et sitten ne kertoo vanhemmille (.) ne muut (.) että siellä saa (.) se tekee sitä ja se tekee tätä (.) ja sit itse oot vaitiolovelvollinen

Sonja/ ohjaaja:

Lita / eo: niil
et saa kertoo muille vanhemmille että nyt on tullu jostakin tämmönen ohjeistus jostain lastenpsykiatriasta tai jostakin muualta (.) että näin pitää toimia (.) että se on (.) niin (.) siinä on kyllä sitten niinkun (.) MOnenlaisten tunteiden kanssa itse oikeestaan aika (.) niinku semmosten että pitää sietää hirveesti (.) kaoottisuutta ja riskitiriitoja

Aineistoesimerkki 8:

Riina / ohjaaja: muutaman kerran ollu noita (.) semmossia (.) isoja kookkaita mutta kerran oli täälläkin ni (.) se nyt oli tommone asperger että se nyt ei välttämättä ja puoliks romani mulle uhoomassa (.) nääs ni sit sit siel oli viis muuta jätkää siinä ympärillä että sinähän et Riinaan koske (.)

Uhrin identiteetti rakentuu pojalle, jolla on vaikeat kotiolot, etninen tausta tai jokin neuropsykiatrinen erityispiirre (aineistoesimerkki 8). Mainitut olosuhteet ja piirteet antavat uhri-pojalle oikeutuksen toimia normien vastaisesti ja sellaista

käytöstä osataan heiltä jopa odottaa. Tällaiset uhrit erottuvat taparikollisista syyntakeettomina eikä heitä sen vuoksi kannata tuomita tekemistään rikoksista. He eivät myöskään ole aikuiselle uhka, jota vastaan pitäisi taistella. Muut koulun oppilaat pitävät uhreja etuoikeutettuina, jotka saavat toimia koulussa säännöistä välittämättä. Tämä erityisoikeus herättää koulukavereissa kateutta. Uhriin saat-
taa kiinteästi liittyä ulkopuolelta tuleva kirjallinen saate tai toimintaohje, joka vel-
voittaa koulun aikuisia (aineistoesimerkki 7).

6.1.4 Villieläin

Tunteita herättävä poika asemoitiin myös kesytettävän ja kahlittuna pidettävän eläimen asemaan. Villieläin tappaa irti päästessään pienempiään, mikä tekee siitä vaikean lähestyttävän. Tästä syystä lähestymistilanteita on harjoiteltava ja siihen on saatava erikoistumiskoulutus (aineistoesimerkki 9). Villieläin-identiteetti ra-
kentui kesyttämiskurssissa, jossa aikuisen oma aktiivinen toimijuus oli kes-
kiössä. Villieläin eroaa taparikollisesta ja pommista, sillä villieläimen toimintaan on kasvatuksellisin keinoin ("piiska ja porkkana") mahdollista vaikuttaa ja saada siten eläin toimimaan toivotulla tavalla. Tässä diskurssissa aikuiselle rakentuu herkästi sankari-identiteetti, sillä villieläimen lähelle mennessään aikuinen lait-
taa oman henkensä alttiiksi pelastaakseen muut (aineistoesimerkki 9). Tällaisiin vaaratilanteisiin menevä aikuinen asemoi epäonnistuessaan itsensä marttyyriksi. Toisaalta aikuinen asemoi itsensä myös saaliseläimeksi, joka villieläimen nähdes-
sään pillastuu ja kavahtaa pystyyn: "varmaan ensimmäinen reaktio on se rupee jos ruvetaan haistattelemaan niin (.) nousee ehkä itekki niinku takajaloilleen et se ei oo ehkä kauheen terve perusta lähtee siitä" (Sonja / ohjaaja).

Aineistoesimerkki 9:

Helmiina / ap.reht.:

mutta tota vielä jos näihin tunteisiin palaan niin siihen pelon tun-
teeseen .. niin kyllä siinä voi opettajalla olla monenlaisia niin-
kun.... vaikka tossa ei nyt puhuta että mitenkään uhkais mutta voi
siinä pelottaa se että on fyysisen väkivallankin uhka että jotain
näitä toimintatapoja sitte jossain vaiheessa voi olla että jos on kou-
lussa paljon näitä haasteita niin henkilöstön kouluttaa ihan näihin
et miten näissä tilanteissa toimitaan tai miten SAA saattaa ketä
pois uhkaavaa..

Enna / eo:

Helmiina / ap. reht:

....
mut on se sil taval et uskallaks sä siltikään mennä
uskallaks silti mennä niin (.) tai jos on pakko mennä jos siel on
joku pieni kuolemassa sinne alle että saa sen toisen irti

Villieläintä koskevaan diskurssiin sisältyi pelkoa ja rohkeutta ilmaisevia sanavalintoja sekä tapahtumien todennäköisyyttä ilmaisevia episteemisiä modaaleja. Kesyttämis-diskurssi oli hegemoninen suuremman koulun osa-aineistossa, pienemmän koulun diskurssina se esiintyi väistyvänä – ja sellaisenaikin vain yhden kerran. Villieläin-identiteetti rakentui etenkin tilannekuvauksissa, joissa isompi-kokoinen koulun poikaoppilas kohdisti fyysistä väkivaltaa tai sen uhkaa itseään pienempiin oppilaisiin.

6.1.5 Pommi

Pommi on villieläimen eloton, materiaallinen versio (aineistoesimerkki 10), joka muodostuu tunnistamattomasta ”aineksesta”. Jokainen pommi on uniikki, minkä vuoksi niiden toimintamekanismeja ei voida varmuudella selvittää muuten kuin kokeilemalla. Koostumuksen selvittämiseen tarvitaan erityisasiantuntijuutta (esim. kuraattoria) ja kokemusta, mutta purkamisen ei ole yhtä fyysinen toiminto kuin villieläimen kesyttäminen. Diskurssissa painottuukin toiminnan sijaan asiantuntijuus. Aikuisen henki on silti samalla tavalla vaarassa kuin villieläimen kesyttämisessäkin ja onnistuneesti pommin purkanut aikuinen asemoidaan sankariksi koko muun kouluyhteisön silmissä.

Aineistoesimerkki 10:

Enna / eo:

se on se AINES jotenki muuttunu täs vuosien myötä mun mielestäni et ennenhän oli hirveen niinku just semmosta sil taval niinku aggressiivista (.) et tota nyt se on niinku laantunu emmä tiää onko ne pelit vai mitkä sen vie sit pois sen semmosen et ei pojatkaan oo semmosia et ne heittelee pulpetteja

Pommina tunteita herättävä poika on vahvimmin objektin asemassa eikä voi millään tavoin itse vaikuttaa kohteluunsa. Pommi-poika on materiaallinen esine – yksikkö, joita koulussa satunnaisesti tavataan. Toisaalta pommi-identiteetti suojaaa poikaa pahaksi identifioinnilta: pojan sijaan pahoja ovat pommin rakentaneet tahot eli huoltajat. Pommin käsittelyssä on olemassa kaksi vaihtoehtoa – ne joko puretaan itse tai jonkun ulkopuolelta tehtävään tilatun tahon toimesta. Ne voidaan myös heittää rakennuksesta ulos (aineistoesimerkki 11). Pommiräjähdyksen kohteeksi joutunut ja siitä selvinnyt aikuinen asemoi itsensä pomminpurkajaksi.

Aineistoesimerkki 11:

Enna / eo: Kuka sitä nyt sitte jää sinne kattomaan?

Helmiina / ap. reht.: sitte (.) KUkaan ei jää!

Taija / elo: no se on sitte Helmiina

Helmiina / ap. reht.: et sitte soitetaan poliisille. Mä heitän ne pihalle tai soitan poliisit

Pommi-identiteetti rakentuu turvallisuus-diskurssissa, joka on kielellisiltä piirteiltään hyvin sota-diskurssin tyyppinen. Turvallisuus-diskurssissa erona on kuitenkin sotametaforan poissaolo sekä pojan esineellistäminen materiaksi. Pommi on siis fyysinen uhka, kun taas terroristipoika on psyykkinen uhka. Sota-diskurssin tavoin turvallisuus-diskurssissa konstruoituu kaksijakoisia tunteita: pelon ja jännityksen lisäksi ilmaistiin helpotusta, joka seurasi onnistunutta pommin eliminointia. Sota-diskurssiin kuuluvat viha ja siitä aiheutuva aggressio kuitenkin puuttuvat. Turvallisuus-diskurssi seurasi suuremman koulun osa-aineistossa sota-diskurssia nousevana diskurssina, mikä tässä asemassaan heikensi pojan terroristi-identiteettiä.

6.1.6 Pallerö

Villieläin on nuorena poikasena pallerö, joka herättää aikuisessa äidillisiä tunteita. Pallerö äänтелеe, muttei puhu ja hänet saadaan houkuteltua yhteistyöhön syöttämällä hänelle porkkanoita ja lepertelemällä (aineistoesimerkit 12 ja 13). Pallerolla on liian lyhyet housunpunnit ja hän on sekä motorisesti että verbaalisesti kömpelö (aineistoesimerkki 14). Hoiva-diskurssi, jossa pallerö-identiteettiä rakennettiin, oli muita diskursseja enemmän sukupuolittunut. Diskursiivisissa käytännöissä palleron maskuliinisuutta vahvistettiin sukupuolittuneita sanavalintoja käyttäen (aineistoesimerkki 15). Tämä vahvistaminen on kuitenkin riskialtista, sillä juuri maskuliinisuuden korostaminen yhdistettynä epäonnistuneesti valittuihin kasvatustapoihin tekee pallerosta villieläimen. Pallerö ei siis ole lähtökohtaisesti paha, mutta saattaa muuttua sellaiseksi jos hänet päästetään varttumaan vailla koulutusta tai jos häntä koulutetaan liian ankarasti. Oikealla tavalla (koulussa) kasvatetusta pallerosta tulee hulivili. Pallerö saattaa olla oma-päinen, mutta tämä piirre on hänestä kitkettävissä positiivisen vahvistamisen

keinoin. Pallero on aikuisesta hyvin riippuvainen ja leimautuu helposti häntä hoivaavaan aikuiseen.

Aineistoesimerkki 12:

Sonja/ ohjaaja: et poikien kans paljon paremmin pärjää sillä lailla että vaikka ne ois kuinka että en tee ja motivaatiot on niinku ihan nolliissa niin sitku sä vähän lassytät niille että [äänensävy kuin puhuisi pienelle lapselle] koita nytte (.) ni sieltä saa vastakaikuu paljo paremmin ku et sanot että [komentavaan sävyyn] nythän sinä TEET

Raisa / aineenop.: nii ei pakolla
Sonja / ohjaaja: ei (.) pakolla ei pääse yhtään mihinkään

Aineistoesimerkki 13:

lita / eo: eiks meidän tulis niinkun sitten kuitenkin et jos on semmonen (..) mä en (.) mä en oo tohon rangaistuksiin mä oon huomannu et ne pojat (.) kuitenkin toimii paremmin joillaki porkkanoilla ja sitten positiivisella tuella kun että sitten rangaistuksilla ja versoilla ja (.) näissä systeemeissä (.) kasvatuskeskusteluja pitää tietysti antaa mut että (.) sit jotaki porkkanaa mä tarkotan tämmösiä henkilökohtasia niinku vaikka luokanvalvojasuhteita tai niinku omiaki suhteita näihin poikiin

Aineistoesimerkki 14:

Anneli / kuraattori: mutta noista POjista sen verran haluan vaan sanoo että mul on kyllä valtavat empatiat näitä .. [kohottaa olkapäitään ja jäykistää käsivarret ja ottaa kasvoille pelokkaan ilmeen] joil on liian lyhyet hihat ja liian lyhyet puntit ja jotka on niinku [näyttää pelokkaalta] mmm

Sonja / ohjaaja: et mun ihan sydän pakahtuu välillä näitten poikien kanssa
Anneli / kuraattori: mm
Sonja / ohjaaja: et mä en tiä johtuaks se siitä et mulla on itellä (.) mä oon kolmen pojan äiti ja kolmen pojan kapteeni ollu (.) mutta tota (.) kyl musta nää pojat on niinku tossa iässä Nlin hellyyttäviä (..) et hyvin harvoin tulee mitään niinkun raivoa (.) se (.) en muista oikeen et (.) ja just (..) niitten murheet ni (.) kuinka vaikeeta niitten on (.) nimenomaan poikien on niistä puhuakin kun ne ei oo niin taitavia verbaalisesti kun tytöt

Aineistoesimerkki 15:

Helmiina / ap. reht.: ja usein se että nuorilla miehillä kun vetoo siihen että tota kun sä oot jo nuori MIES (..)

Riina / ohjaaja: niin ei POIKA
Helmiina / ap. reht.: niin ni kyllä ne osaa ni sitte kummasti [näyttää käsilihaksia pullistelevaa ylävartaloliikettä]

Palleroon on helppo kiintyä jos hänet tuntee. Tuntemattomia palleroita kohdattaessaan aikuinen saattaa tulkita palleron toiminnan villieläimen toiminnaksi, jolloin aikuinen saattaa virheellisessä tulkintakehyksessä toimiessaan syyllistyä pahuutta lisäävään liian ankaraan piiskaamiseen. Pallero kaipaa paljon huomiota, jota hänelle on annettava, jotta hän ei muuttuisi pahaksi. Pallero tuo leluja kouluun ja pitää hauskaa säilyttelemällä niillä muita koulun toimijoita (aineistoesimerkki 16). Pallero oppii varttuessaan pitämään herkän puolensa piilossa ja saattaa siksi pelottaa jo palleroikäisenä herkimpiä koulun aikuisia.

Aineistoesimerkki 16:

Helmiina / ap. reht.: meillä oli nyt tänä syksynä yks semmonen tilanne, jossa yks opettaja tuli sanomaan että nyt tuolla on yhdellä oppilaalla semmonen näin pitkä [näyttää käsien välissä n. 25 cm] linkkuveitsi ja on esitelly sitä tuolla ja tota (..) et (..) mulla ei siinä hätäpäissä tullu mitään muuta mieleen ku et mä oon virkavastuullisena paikalla ja että mun täytyy sinne mennä ja (..) kyllä siinä sen tunsin että vähän niinkun syke nousee ja mietin että mitä yhdessä koulutuksessa oli sanottu (..)

Taija / elo:

niin ku ei tiää (..)mulla oli taas ku tunnen tapauksen ni mä ensin ajattelin et aaaa se on tuonu taas leluja esiteltäväks mut just se et ku sä et tiää ni se

Pallero-identiteetti rakentuu hoiva-diskurssissa, jonka kielellisiä ominaispiirteitä ovat yksinkertaistaminen, konsonanttien pehmentäminen ja muuttaminen ($r=>l$, $s=>t$) sekä kohonnut äänensävy (aineistoesimerkki 12). Tällaista ns. lässyttävää puhetapaa käytetään arjen sosiaalisissa tilanteissa yleensä pienille vauvoille puhuttaessa. Diskurssia luonnehtii myös pojan toiminnan mitätöiminen ja vaarattomaksi tekeminen asettamalla hänet evoluutiokehityksessä varhaisemmalle kehitystasolle aikuiseen nähden. Diskurssi erottuu muista myös aikuisen ja pojan välisen suhteen osalta, sillä vain tässä diskurssissa poika asetetaan aikuisen toiminnasta riippuvaiseen asemaan. Hoiva-diskurssissa ominaista on siten aikuisen toiminnasta lähtevien kausaalisuhteiden kuvailu: Aikuisen omalla toiminnalla on hoiva-diskurssissa suoria vaikutuksia pojan toimintaan. Tässä suhteessa hoiva-diskurssi on siten vastakkainen kurinpito-diskurssille, jossa aikuinen reagoi aina sen mukaan, mitä poika tekee.

6.1.7 Oppilas

Oppilas-identiteetissä poika ei herätä koulun aikuisessa tunteita. Tämän identiteetin kohdalla merkillepantavaa onkin, että oppilas-identiteetti käsittää kaikki koulua käyvät lapset ja nuoret eikä spesifisti kohdennu puheenaiheena oleviin poikiin. Voidaankin siis kysyä, onko oppilas-identiteetti ylipäätään tunteita herättävän pojan identiteetti vai vain yleisidentiteetti, johon myös koulun tunteita herättävät pojat sisältyvät.

Oppilas-identiteetti voidaan siten ymmärtää identiteetiksi, joka liittyy tunteita herättävät pojat ympäröivään kouluyhteisöön. Tässä suhteessa oppilas-identiteetti kiinnittyy myös yhteisö-diskurssiin. Tulkitsin tämän identiteetin kuitenkin olevan myös eräs tunteita herättävän pojan oma identiteetti, sillä myös

hänestä puhuttiin oppilaana ja peruskoululaisena, jonka tekemisiä ei seuraavana päivänä enää muista kukaan. Poika ei herättänyt (negatiivisia) tunteita, vaan hänestä puhuttiin neutraaliin äänensävyyn. Oppilas-identiteetti annettiin pojille koulu-diskurssissa. Turvallisuus- ja erityisesti yksilöllisyysdiskurssissa oppilas-identiteettiä käytettiin erontekoon (aineistoesimerkki 17: yhteisössä on oppilaat ja ”ne muut” eli pojat), kun taas kouludiskurssissa poikien oppilas-identiteetti oli samanlainen kuin kaikkien muidenkin peruskoulua käyvien lasten ja nuorten identiteetti.

Aineistoesimerkki 17:

Raisa / aineenop:	ja se [kateus] ei oo niin ilmiselvää tossa
Sonja / ohjaaja:	ei varmaan joo (.) ja kun ei oo oikeen ollu antaa vastausta että miksi (.) et mä ymmärrän sen niinku oppilaitten kannalta että tottakai heitä häiritsee se että minkätakia se [uhri] saa olla sisällä
Raisa / aineenop.:	mmm (..) joku saa olla sisällä
Sonja / ohjaaja:	tai maata sohvalle
Raisa / aineenop.:	ja kaikki muut menee pihalle

Oppilaana poika toimii koulun normien mukaisesti eli menee oppitunnille ja välitunnille asiallisesti kuten kuulukin. Oppilas on kuuliainen, kunnioittaa koulun auktoriteetteja ja puhuu vain silloin kun siihen annetaan lupa; hän on siis vasta-kohta erityisesti taparikolliselle. Oppilas-identiteetti on itsestään selvästi ole-massa kaikilla koulussa kirjoilla olevilla lapsilla ja nuorilla ja sen vahvistaminen on koulun aikuisten merkittävä tehtävä. Identiteetti on myös pysyvä, joten kou-lun normien rikkominen tai esimerkiksi taparikollisen identiteetti eivät poista tätä identiteettiä pojiltakaan. Se vain syrjäytyy ja muuttuu latentiksi. Oppilas-identiteettiä konstruoiva diskurssi oli koko aineistossa väistynä ja sitä käytettiin pääasiassa luomassa kontrastia muihin diskursseihin (aineistoesimerkki 17).

Oppilas-identiteettiä rakentavalle kouludiskurssille oli ominaista hyvään virkamiestapaan kuuluva muodollisuus. Kouludiskurssissa aikuiset asemoivat itsensä viranomaisiksi ja opettajiksi. Tässä diskurssissa aikuisista käytettiin monikon ensimmäistä persoonaa, mikä korosti ammattilaisten keskinäistä ammatil-lista konsensusta ja yhteisesti sovittuja sosiaalisia käytäntöjä.

6.1.8 Riivattu

Riivatun pojan identiteettiä rakentavaa pahuus-diskurssia luonnehti hyvän ja pahan välinen valtataistelu. Riivatun pojan identiteettiä rakennettiin personifioimalla yhteenkuulumisen ja kiinnittymisen tarve kauhua herättäväksi pahaksi voimaksi, joka otti pojat valtaansa. Paha voima ilmeni ulkoisina merkkeinä – oireina – joista poikien keskinäinen ryhmäytyminen oli selkein (aineistoesimerkki 18). Koulun aikuisten tehtävä tällaisessa tilanteessa oli manata paha pois, jotta poikien sisällä oleva hyvä (oppilas-identiteetti) saa tilaa vahvistua. Pahan pois manaaminen tapahtuu hajauttamalla pahan voiman vallassa olevat ryhmät ja sijoittamalla riivattujen yksilöiden lähelle oppilas-identiteetin hyvin omaksuneita yksilöitä (aineistoesimerkki 18).

Aineistoesimerkki 18:

Enna / eo:

mut sehän on kans varmaan et eihän meil oo semmost luokkamuotusuuttakaan enää niinku et se auttaa et hajautetaan (.) et jos ne kaikki kerättäis samaan niinku ennen ni siitähän se voima tulee just niinku näilläki [osoittaa case-paperia] se tulee se voima ja sitte uskalletaan tehdä kaikkea tämmöstä mutta että nyt ku yritetään vähän sitä että ne on integroituneena siellä luokassa ni siel ne näkee sitä hyvääki käytöstä

(...)

ryhmäytyminen noin vahvasti ni se on sinällään jotaki oiretta jostaki ja kyllä se jostaki kertoo että kyl niinku

Oppilaan sisällä oleva paha saattoi olla myös sisäsyntyinen, yksilöllinen paha, jonka poika pystyi itse poistamaan oksentamalla sen riittävän vahvan aikuisen syliin (aineistoesimerkki 19). Tällaisessa asiayhteydessä aikuinen asemoi itsensä eräänlaiseksi ukkosenjohdattimeksi. Riivatulla pojalla on pommi-identiteetistä poiketen oma tahto, jonka ansiosta hän pystyy edes jossain määrin kontrolloimaan omaa toimintaansa. Pommin ohella riivatun identiteetti ei itsessään identifioitu pahaksi, joten hän on eräänlainen uhrin negatiivinen inkarnaatio. Pahuus on pommin ulkopuolelta tulevan mystisen tahon poikaan juurruttama voima. Tässä mielessä riivattu eroaa taparikollisesta ja villieläimestä.

Aineistoesimerkki 19:

lita / eo.:

että sit se on joku s (.) se on joku paha olo siellä (.) et mä nyt vaan satuin niinku paikalle et se purkaa (.) purkaa sen minuun (.) ja niinku mieltii sitä että jos Raisa joutuu kohtaamaan niiden jopojen kans (.) erilaisii asioita niin sitten sää joudut ottamaan niiltä niinku vastaan sellasta joka (.) joka vaan on sitä niiden pahan olon purkausta

Pahuus-diskurssi esiintyi suuremman koulun aineistossa sota- ja turvallisuusdiskurssien rinnalla, pienemmän koulun aineistossa se seurasi yksilöllisyys-diskurssia. Näiden ympäröivien diskurssien erilaisuudesta johtuen pahuus-diskurssi näyttäytyi pienemmän koulun aineistossa myönteisempänä kuin suuremman koulun aineistossa.

6.1.9 Jengiläinen

Jos pahan voiman valtaama riivattu omaksuu pahuuden osaksi itseään, hänestä tulee jengiläinen. Tunteita herättävien poikien muodostamat yhteisöt näyttäytyivät ei-toivottuina ilmiöinä, joiden syntymisellä ei ole hyviä seurauksia. Yhteisödiskurssille ominaista oli, että yksittäisen pojan persoona häivytettiin personifioimalla koko ryhmä toimijaksi. Näin siis voidaan todeta, että jengiläisen identiteetti on aineistossa ilmenneistä identiteeteistä selvimmin ryhmäidentiteetti, joka lakkaa olemasta olemassa jos ryhmä hajoaa. Ryhmästä käytettiin sanavalintoja, jotka ilmensivät kollektiivista toimintaa ("lauma", "lössi"), toisaalta korostettiin, että tällaisissa ryhmissä on johtaja, jonka toimintaan vaikuttamalla voidaan muuttaa koko ryhmän toimintaa. Jengeihin asemoitiin johtajien ja jäsenten lisäksi ns. ulkojäseniä, joiden persoonakohtaisesta identiteetistä ei puhuttu. Jokainen – hang aroundit mukaan lukien – on osa laajempaa kokonaisuutta, josta ei voi erottaa yksittäisiä henkilöitä. Jengit ilmaisivat yhteenkuuluvuuttaan joillain ulkoisilla merkeillä, esimerkiksi samanlaisilla lippalakeilla.

Aineistoesimerkki 20:

Lita / eo:

nii mut jos tää on just sitä yhteisöllisyyttä hei että nyt sitte kato seiskat kasit ysit kaikki samaan ja kaikki voi härkkiä ja [alkaa nau-
raa] ja tää yhteisöllisyys on tehny tän nyt tähän että

Sonja / ohjaaja:

nii! kaikil on kivaa!

Yhteisödiskurssin kielellisiin piirteisiin sisältyi myös sarkasmi (aineistoesimerkki 20), joka ilmeni paitsi poikien jengikäyttäytymistä kuvaavissa ilmaisuissa niin myös yhteisöllisyyttä yleisesti kuvaavissa ilmaisuissa (tästä enemmän luvussa 7.2.) Yhteisödiskurssi oli erotettavissa nousevana, omana diskurssinaan pienemmän koulun osa-aineistossa – suuremman koulun aineistossa se ei esiintynyt itsenäisenä. Suuremman koulun aineistossa poikien ryhmäkäyttäytymistä

kuvattiin enimmäkseen osana pahuus-diskurssia ja riivatun pojan identiteetin rakentamista sekä osana sota-diskurssia. Jengi-identiteettiä rakennettiin yksittäisten puheenvuorojen tasolla: ”ja tosta vois kuvitella että kun tos on iso ryhmä niin siel on (.) aika monta semmosta hang aroundia kelle semmonen pieni pelko kun tulee ni se loppuu siihen” (Taija / elo).

6.1.10 Hulivili

Hulivili-identiteetti rakentui riivatun pojan identiteetin tavoin affektisten ilmaistujen varaan. Hulivilipojasta puhuva aikuinen hymyili puhuessaan ja käytti pojasta positiivisia ilmaisuja (aineistoesimerkki 21). Hulivili on myönteinen, pilke silmäkulmassa elämäniloa ympärilleen heijastava yksilö, joka kykenee rationaaliseen ajatteluun. Hulivili on huumorintajuinen ja hyväntahtoinen tyyppi, jolla on ajoittainen tekemisen puute koulussa. Tällöin hän keksii harmittomia jekkuja itseään ja kavereitaan hauskuuttaakseen. Myös aikuiset suhtautuvat näihin jekkuihin huumorilla, jota ei kuitenkaan ilmaista pojille itselleen suoraan. Hulivililtä voi myös kursailematta kysyä syytä huonoon käytökseen (aineistoesimerkki 22), sillä hän kyllä osaa analyttisesti argumentoida toimintansa motiiveja eikä pyri terroristin tavoin salaamaan niitä. Erityisesti ajattelu, vuorovaikutustaidot ja oman toiminnan reflektointi tekevät hulivilistä pommin vastakohtan.

Aineistoesimerkki 21:

Helmiina / ap. reht.: ja sitte toisaalta niinku (..) mietin tota tilannetta mielessä niin tuli muutamat meijjän hulivilit (..) [nimi] ja muut mieleen et just kun sen näkee sen ilmeen et siinä voi olla semmost tiettyy huumoria ja semmosta niinkun elämänilookin

Aineistoesimerkki 22:

lita / eo: sillä tavalla että (.) et säilyt kuitenkin semmonen sääl (.) säällinen ja (.) semmonen inhimillinen kanssakä (.) sillä tavalla et (..) miten mä sanosin (.) semmonen niinku arvo tai kuitenkin et ne on ihmisiä nekin ne pojat (.) ettei sit rupee piruileen niille (..)
jos ne nyt tulee AINA lakki päässä ni kyl mun mielestä on se nyt semmonen asia että josta (.) kannattas ottaa selvää ja se ois varmaan MIelenkiintonenki [kääntyy kohti Jaloa] että MIitä (.) mitä varten eikä vaan että aikuiset tulkitaan että noo se tarvii huomiota tai sillon tämmöne ja tämmöne ja sit se tulee joka päivä lakki päässä tuolla (.) niin (.) kantsis KEskustella (.) mä oon sitä mieltä (.) että m mikä tää nyt oikeen on (.) mikä sun näkemys tässä asiassa on (.) mitä sä ajattelet

Sympatia-diskurssin kielellisiä piirteitä suuremman koulun aineistossa olivat toiminnan mahdollisuuksia kuvaavat episteemiset modaalit sekä nominaalistukset, joiden avulla kätkettiin pojan positiivista toimijuutta (aineistoesimerkki 21). Pienemmän koulun aineistossa hulivili kohdattiin tasavertaisesti yksikön ensimmäistä ja toista persoonaa käyttäen (aineistoesimerkki 22). Sympatia-diskurssi esiintyi vahvempana pienemmän koulun aineistossa, mutta sielläkin se oli varsin heikko. Suuremman koulun aineistossa hulivili-identiteettiä rakensi yksinomaan apulaisrehtori.

6.2 Koulun valtasuhteita luonnehtivat sosiaaliset käytännöt

Tässä luvussa esittelen niitä diskursiivisia ja sosiaalisia käytäntöjä, jotka tutkimusaineistossani ilmensivät eri toimijoiden välisiä valtasuhteita koulussa. Luvun jäsenitys perustuu väljästi van Dijkin (1993, 270–279) kriittistä diskurssianalyysia koskevaan näkökulmajäsennykseen sekä Jokisen ym. (2016) esittelemiін sellaisiin diskurssianalyttisiin tarkastelukohteisiin, jotka ilmentävät diskurssin ja vallan yhteenkietoutumia. Tarkastelen aluksi molemmille tutkimuskouluille yhteisiä sosiaalisia käytäntöjä, jonka jälkeen teen vertailua ison ja pienen yhtenäisperuskoulun aineistojen välillä.

Molemmilla kouluilla dialogiin orientoiva esimerkkikertomus synnytti dialogin aluksi eronteon, jota seurasi selonteko: ”niin tulee ensimmäisenä mieleen että meillä ei ihan tommosta ole (.) et tota vaik on iso yhtenäiskoulu niin tääl on kyllä AIKA rauhallista ja se on aika pientä mitä ne tossa vastaan sanoo tunnille menosta” (Helmiina / ap. reht.). Omassa koulussa siis asiat ovat kunnossa eikä esimerkkikertomuksen kaltaista tilannetta päästetä syntymään. Selontekona (aineistoesimerkki 23) tarkennettiin, miltä osin esimerkkikertomuksen kuvaus voisi olla tai on ollut mahdollinen omassa koulussa. Oman koulun toimintaa ei siten konstruoitu epärealistisen tahrattomaksi vaan kerrottiin, että omassakin koulussa on ainakin aikaisemmin ollut vastaavan tyyppisiä tilanteita. Tällaisella argumentoinnilla rakennettiin asiantuntijuutta ja oikeutusta olla tässä hetkessä puhumassa aiheesta.

Aineistoesimerkki 23:
 Riina / ohjaaja:
 Helmiina / ap. reht.:
 Enna / eo:
 Riina / ohjaaja:

Ainoostaan et on mettiköstä tulleet tupakalta
 Se pitää paikkasa joo
 ja viime vuonna niit oli ehkä vaan neljä kappaletta
 mutta tänä vuonna ei oo

Molemmissa osa-aineistoissa tuli esiin, että kaikki koulun aikuiset eivät toimi samalla tavalla tunteita herättäviä poikia kohdatessaan. Tämä sosiaalinen käytäntö tuli ilmi puheenvuoroissa, joissa koulun ammattilaisia asemoitiin suhteessa puheena oleviin poikiin. Molemmille kouluille yhteinen käytäntö oli, että osa koulun ammattilaisista puuttuu tällaiseen käytökseen heti, osa taas kävelee tilanteiden ohitse. Osa-aineistoissa oli eroja siinä, miten tällaisesta aikuisten ohitsekävelmisestä puhuttiin. Aamupäiväaineistossa käytäntöä kuvattiin ”joidenkin opettajien vaikeutena saada oppilaita tottelemaan” kun taas iltapäiväaineistossa tilanteisiin puuttumatta jättävä opettaja identifioitiin välinpitämättömäksi ja toisten ammattilaisten auktoriteettia nakertavaksi vapaamatkustajaksi, joka kaikissa tilanteissa vetäytyi ”ei kuulu mulle”-argumentin taakse.

Molempien koulujen dialogeissa käytiin vuoropuhelua siitä, mikä on kenenkin tehtävä ja mitä kenenkin vastuulle esimerkkikertomuksen kaltaisissa tilanteissa kuuluu. Organisaation sisäinen tehtävänjako herätti argumentointeja puolesta ja vastaan: luokanvalvojan vastuuta korostettiin tilanteiden selvittelyssä ja kurinpitotoimissa. Toisaalta todettiin, että luokanvalvoja saattaa tällaisessa tapauksessa jättää asian hoitamatta vetoamalla siihen, ettei ole ollut itse tilannetta näkemässä ja että sen, joka tällaista näkee, on se myös hoidettava loppuun eikä siirtää vastuuta luokanvalvojalle. Näistä käytännöistä puhuttaessa argumentoinnin luonne riippui siitä, käyttikö puhuja puheenvuoron välituntivalvojan, luokanvalvojan vai muun koulun aikuisen asemasta käsin. Koulun ammattilaisille rakentui siten poikien ohella erilaisia tilannekohtaisia identiteettejä, joista käsin he tekivät päätelmiä kulloinkin tarkoituksenmukaisimmasta tavasta toimia. Nämä identiteetit ja niiden toiminnan seurauksena muodostuvat sosiaaliset käytännöt olivat osin ristiriidassa keskenään.

Ristiriitaista argumentointia sai aikaan myös koulun sosiaalinen käytäntö toisen aikuisen läsnäolosta esimerkkitarinan tilanteen ratkaisemisessa. Yhtäältä toinen aikuinen haluttiin paikalle oman oikeusturvan parantamiseksi, tilanteen

reflektointikumppaniksi sekä henkiseksi tueksi. Toisaalta toisen aikuisen pyytäminen mukaan tilanteeseen nähtiin ammatillisena heikkoutena ja auktoriteetin puutteena. Myös nämä näkökulmat vaihtelivat sen mukaan, asemoiko puhuja itsensä tilanteita kohtaavaksi ja niihin puuttuvaksi ammattilaiseksi vai toisille aikuisille eteen tulleita tilanteita ulkopuolisena refleктоivaksi työyhteisön jäseneksi.

Puheen ideologisilla seurauksilla tarkoitetaan tilannekohtaisen funktion ylittävää kielenkäyttöä, joka liittyy diskurssien ja vallan yhteenkietoutumiseen (Jokinen ym. 2016, 48). Tutkimusaineistossani tällaisia ilmaisuja esiintyi erityisesti niissä puheenvuoroissa, joissa asemoitiin itseä suhteessa puheenaiheena oleviin poikiin. Näissä ilmaisuissa ylläpidettiin koulun aikuisten alistussuhdetta oppilaisiin korostamalla kontrollia (kurinpitodiskurssi) sekä omaa asiantuntijuutta (turvallisuusdiskurssi ja kouludiskurssi). Myös se, että poikien toiminnanmahdollisuuksia rajoitettiin tai evättiin kokonaan puhumalla heistä toiminnan kohteina, oli ominaista molemmissa osa-aineistoissa. Poikien toimijuutta häivytettiin myös nominaalistuksilla ("se aikuisen kohtaaminen on tässä tosi tärkeä") ja personifikaatioilla ("ne siellä treeneissä tapahtuneet sählingit tuli kouluun").

Kurinpitodiskurssi ja ammattilaisten sekä poikien välistä alistussuhdetta ilmaisevat puheenvuorot olivat yleisempiä aamupäiväaineistossa. Iltapäiväaineistossa puhe painottui sotametaforan ympärille rakentuneeseen sotadiskurssiin, jossa tunteita herättävät pojat asemoituivat toimijoiksi – tosin negatiivisiksi sellaisiksi. Ammattilaisten oman toiminnan kuvauksissa oli merkillepantava ero eri osa-aineistoissa: aamupäiväaineistossa, jossa kurinpitotoimet ja oppilaiden asemoiminen passiivisiksi toimenpiteiden kohteeksi oli korostuneempi, häivytettiin myös puhujien oma toimijuus käyttämällä passiivimuotoisia verbejä tai personifioimalla koulu toimijaksi: "muut voi niinku sanoo että tää ei oo enää meijjän juttu mut et koulun pitää jotain tehdä" Helmiina/ ap.reht.. Tällä tavoin puheessa väistettiin henkilötasolla myös koulun ulkopuolelta koulun aikuisiin kohdistuvat toiminnalliset odotukset. Toisaalta aamupäiväaineistossa käytettiin valtaa velvoittamalla koulun ulkopuolisia toimijoita (vanhemmat, vartijat, nuorisotyö) toimenpiteisiin poikien käytöksen muuttamiseksi (aineistoesimerkki 2).

Iltapäiväaineistossa käytettiin aktiivimuotoisia verbejä sekä subjekteja ”minä” ja ”me”, joilla ilmaistiin, että ne käytännöt, joista puhuttiin, olivat henkilökohtaisesti hyväksytyjä, niitä pidettiin tärkeinä ja vastuu oltiin valmiita kantamaan itse. Koulun viralliset säännöt kyseenalaistettiin iltapäiväaineistossa kurinpitodiskurssin avulla: rangaistusten toimimattomuus käytännössä puhututti tässä dialogiryhmässä aamupäiväryhmää enemmän. Kurinpitodiskurssin hegemonisuus ei siten selittänyt molemmissa osa-aineistoissa suoraan sitä kautta, että kurinpitoon liittyvät sosiaaliset käytännöt olisivat vaihtoehtottomia, vaan iltapäiväaineistossa juuri niille esitettiin vasta-argumentteja (aineistoesimerkki 24).

Aineistoesimerkki 24:

Lita / eo:	siellä oli kanssa kasvatuskeskustelu ja sinne kasvatuskeskusteluun tuli vanhemmat mukaan (.) SE kake oli sellanen!
Anneli / kuraattori: Lita / eo:	tjoo ja (.) siellä istuttiin sitten (.) ja (.) jos ei ensimmäisen kerran sai armon jos otti kännykän esille tunnilla (.) okei se oli sitte niinku et ei ymmärtäny että koulussa ei pidetä kännyköitä tunnilla esillä (.) toisen kerran ku otti ni tuli kakea (.) ja siel oli sitte vanhemmat kuuntelemassa mitkä on koulun säännöt (.) niin sano et Siellä koulussa EI Ollu tällästä turhaa
Sonja / ohjaaja:	no ei varmaan

Hierarkkisia suhteita ilmaistiin aamupäiväaineistossa odottamalla, että apulaisrehtori tekee avausseleonteot. Poikkeuksen tähän muodosti erityisopettaja Enna, joka teki dialogin loppupuolella kaksi avausseleontekoa. Nämä avausseleonteot Enna kuitenkin muotoili kysymyksiksi, jotka hän esitti apulaisrehtori Helmiinälle. Näin toimimalla Enna asemoi apulaisrehtorin itseään korkeammaksi asiantuntijaksi ja legitimoii apulaisrehtorin korkeampaa statusta. Hierarkkia tuli näkyväksi myös niin, että koulunkäynninohjaaja Riina käytti puheenvuoron vasta siinä vaiheessa, kun muut olivat olleet vähintään kaksi sekuntia hiljaa. Toisaalta apulaisrehtori vahvisti koulunkäynninohjaajan puheenvuoroja esittämällä tukea ilmaisevia responsseja (aineistoesimerkki 23) joko sanakääntein tai nonverbaalein ilmaisin. Apulaisrehtorin hierarkkisesti ylempi asema ilmeni myös siten, että hänen ei tarvinnut perustella sanomisiaan eikä hänen puheenvuoroihinsa esitetty vasta-argumentteja.

Iltapäiväaineistossa, jossa esimiestason informanteja ei ollut, jakoutuivat avausseleonteot suhteellisen tasaisesti eri puhujien kesken. Selontekoverkostoista

ei myöskään voinut päätellä puhujan ammattia tai hierarkkista statusta organisaatiossa, sillä puheenvuoroja, vasta-argumentteja ja tukea ilmaisevia argumentteja esitettiin vaihtelevasti eri puhujien välillä. Poikkeuksen tähän muodosti ryhmän miespuolinen koulunkäynninohjaaja Jalo, joka käytti ensimmäisen puheenvuoronsa vasta, kun sitä häneltä pyydettiin. Vaikenemalla hän asemoi itsensä hierarkiassa matalalle tasolle eikä esiintynyt tilanteessa asiantuntijana. Tällöin muut asemoivat hänet tasa-arvoiseksi dialogiin osallistujaksi kysymällä hänen mielipidettään asiaan ja antoivat tällä tavalla Jalolle oikeuden osallistua keskusteluun. Kysymys esitettiin Jalolle sukupuolitettusti ("Mitä sä miehenä tästä ajattelet?"), minkä aseman Jalo suostui tilanteessa ottamaankin.

Aineistoesimerkki 25:

Iita /eo:	tää yhteisöllisyys on tehny tän nyt tähän että
Sonja / ohjaaja:	nii! kaikil on kivaa ja
Jalo / ohjaaja:	tässä mä meinaan et nyt ei naiset ihan olla samoilla linjoilla [muut nauravat]
Sonja / ohjaaja:	mutta palatakseni tähän kasvatuskeskusteluun niin

Dialogin edetessä Jalo käytti oma-aloitteisesti muutamia maskuliinisesti sävyttyneitä puheenvuoroja, eli asemoi itsensä myös jatkossa miessukupuolen erityisasiantuntijaksi. Viimeinen näistä puheenvuoroista (aineistoesimerkki 25) oli vasta-argumentoivan responssin yritys, jonka muut kuitenkin keskeyttivät rikkomalla samalla dialogisuuden periaatteen ja tällä tavalla palauttivat Jalon takaisin vaikenevan, toisten asiantuntijapuhetta kuuntelevan osallistujan asemaan. Aineenopettaja Raisa antoi Jalon puheenvuoroille tukea käsitteellistämällä niitä ja muotoilemalla Jalon sanomisia uudelleen: "niin mä luulen että Jalo tarkoitti siiperia opettaa eiks ollu vähän semmone niinkun (..) ää [katsoo kysyvästi Jaloa] (..) erityyppinen tilanne". Näin toimimalla Raisa liennytti Jalon ja erityisopettaja Iitan välille virittyvää alistussuhdetta, joka konstruoitui Iitan Jalolle esittämien toistuvien retoristen vasta-argumenttien seurauksena (aineistoesimerkki 1).

Tunteiden puheeksi ottamisessa oli niin ikään ero eri osa-aineistoissa. Aamupäiväaineistossa tämä tehtiin huomiota herättävän varoen ja nonverbaalisti apulaisrehtorin hyväksyntää pyytäen (aineistoesimerkki 26). Myös pelko-sanankäyttöä välteltiin aluksi ja apulaisrehtori mainitsikin sen itse ensimmäisen kerran ääneen argumentoiden sen olevan turhan voimakas ilmaisu. Tämän jälkeen sitä kuitenkin käytettiin itsestään selvänä tunnetta ilmaisevana terminä poikien

kanssa toimittaessa. Iltapäiväaineistossa tunteita ilmaisevia sanoja oli runsaasti ja aamupäiväaineistoa monipuolisemmin eikä niiden käyttöä vältelty (aineisto-oesimerkki 7).

Aineisto-oesimerkki 26:

Taija / elo:

(.) niin (..) ainakin mä en itte (.) mul ei niinku herää tämmösessä ainakaan mitään semmosia niinku että (.) mulla herää lähinnä semmosia niinku et (.) niinkun.(.) jos mä (.) kohtaan tommosia oppilaita jotka käyttäytyy tohon tyyliin ni emmä niinkun (..) mä en koe ainakaan et se niinkun (.) mitenkän niinkun hirveesti nostattas mitään (.) tunteita [sanoo sanan vaisummin kuin muun lauseen + katsoo Helmiinaa. Helmiina nyökkää] (.) tavallaan et siinä kohtaa (.) mut sit jos se niinku käy sillain et se tulee niinkun (..)

Riina / ohjaaja:

Taija / elo:

kohdistuu
kohdistuu kauheesti ni sit tulee ehkä ensimmäisenä tulee niinku ep (.) onko huoli sitte ensimmäinen asia mikä ninku tulee että tota (..) emmä ainakan jaksa provosoitua

Tunteisiin liittyvää argumentointia käytettiin itsen asemoinnin apukeinona: silloin, kun puhuja asemoi itsensä siviilihenkilöksi (äidiksi) tai raudanlujan ammatilaisen sijaan inhimilliseksi ja haavoittuvaksi toimijaksi, käytettiin vahvoja affektisia tunneilmaisuja yhdistettynä minä-pronominiin. Tällöin puhuttiin siis henkilökohtaisemmalla ja intiimimmällä tasolla. Niissä puheenvuoroissa, joissa korostettiin omaa ammatillisuutta, tehtiin työssään provosoituvaan opettajaan eronteko, johon haettiin legitimizeettia muilta (aineisto-oesimerkki 26).

Aamupäiväaineiston puhetyylissä ilmeni iltapäiväaineistoa enemmän formaaleja, muodollisia ilmaisuja, joita etenkin apulaisrehtori Helmiina käytti. Aamupäiväaineistossa vallitsi Helmiinan puheenvuorojen ympärille rakentuva vaihtoehdottomuusstrategia: hänen sanomansa oli tosi. Iltapäiväaineiston puhetyyli oli epämuodollisempaa, joskin jotkut tässä ryhmässä mukana olleen koulukuraattori Annelin käyttämät puheenvuorot olivat yleisemmällä tasolla ilmaistuja ja muodollisempia kuin muiden. Puheenvuoroissaan Anneli tarkasteli puheenaihetta muita puhujia laajemmassa kontekstissa ja toi esiin mm. isojen ja pienten koulujen eroja tunteita herättävien poikien kohtaamisessa ja kurinpito-käytännöissä. Annelin asiantuntijuus rakentui siten muita puhujia laajempaan erityistietämykseen perustuvan faktuaalistamisstrategian kautta, kun taas (littaa lukuun ottamatta) muut osallistujat pitäytyivät oman koulun sosiaalisiin normeihin tukeutuvassa faktuaalistamisstrategiassa. Poikkeuksen tähän muodosti siis liita vetoamalla kahteen otteeseen ryhmän ulkopuoliseen asiantuntijaan käyttäen

näin asiantuntijuusstrategiaa. Valtaosa hänen puheenvuoroistaan sisälsi kuitenkin itse todettuun vetoavan faktuaalistamisstrategian (esim. aineistoesimerkki 13), minkä kautta hän kyseenalaisti muiden käyttämän sosiaalisiin normeihin tukeutuvan strategian.

Kouludiskurssissa painottuivat ammattilaisten asiantuntijuutta korostavat evidentialiset ilmaisut, joilla tehtiin eroa aikuisten ja oppilaiden välille. Toisaalta yhteisöllisen toiminnan statusta madallettiin sarkastisella äänensävyllä ja yhdistämällä se negatiivista, ei-toivottua käyttäytymistä lisääviin sosiaalisiin käytäntöihin (aineistoesimerkki 27). Esimerkiksi tunteita herättävää poikaryhmää yhdistävä yhteisöllinen tekijä pyrittiin paikantamaan ja eliminoimaan yksilöiden toiminnan muuttamistarkoituksessa. Tällaiseen sosiaaliseen käytäntöön liitettiin puheessa myös metaforia: ”Hajota ja hallitse” (Jalo).

Aineistoesimerkki 27:

Iita / eo:	niit ei anneta niitä kasvatust keskusteluja
Sonja / ohjaaja:	nii niitaki kai aika vähän annetaan et nyt ei oikeen oo Mitään mitä annettas (.) meil ei anneta enää jälki-istuntoo eikä kakee
Anneli / kuraattori:	opetusta annetaan [nauraa]
Iita / eo:	eikä kiva-kouluun oo tullu yhtään
Sonja / ohjaaja:	ei! eikä versoon eikä (.) ei oo ihmekkään kaikki vaan hörpöttää menemään tuolla
Iita / eo:	kaikki vaan on yhteisöllistä [sarkastiseen äänensävyyn]
Sonja / ohjaaja:	nii!
Iita / eo:	että hoidetaan yhteisöllisesti

Valtasuhteita rakennettiin myös sen kautta, puhuteltiinko ihmisiä nimillä vai virkanimikkeillä. Pääsääntöisesti dialogien osapuolet käyttivät toinen toisistaan etunimiä viitatessaan toistensa puheenvuoroihin. Poissaolevista kollegoista käytettiin titteliä ”opettaja” ja kodin kanssa tehtävän yhteistyön sisällä puhuttiin formaalisti huoltajista. Puheenvuorot, joissa rehtori mainittiin, olivat vaihtelevia: rehtori esiintyi diskursseissa asiantuntijana, auktoriteettina ja johtajana, jonka sanomisiin vedottiin erityisesti koulun käytännöistä puhuttaessa (kurinpitodiskurssi ja kouludiskurssi). Tällöin hänestä käytettiin titteliä ”rehtori”. Titteliä käytettiin myös niissä puheenvuoroissa, joissa osin humoristisesti kuvattiin kaaosta, joka syntyy, kun rehtori on poissa silloin, kun hänen päätösvaltaansa tarvittaisiin. Etunimellä rehtorista puhuttiin silloin, kun hänen epämuodollisissa tilanteissa ilmaisemiinsa ajatuksiin vedottiin ja hänestä tehtiin eräänlainen liittolainen

puhujan omien sanojen rinnalle. Tällainen puhetapa rajoittui kahteen puheenvuoroon.

Tutkimuksessani tuli esiin tunteita herättävien poikien ja koulun aikuisten välinen alistussuhde. Lisäksi apulaisrehtori asetettiin opettajia korkeampaan asemaan. Koulunkäynninohjaajien asema sen sijaan oli aineistossa epäselvä. Molemmissa dialogiryhmissä oli mukana ohjaaja, joka asemoi itse itsensä matalaan asemaan. Yksi kolmesta koulunkäynninohjaajasta taas oli suhteellisen tasa-arvoisessa asemassa opettajien kanssa. On huomattava, että opettajat eivät pääsääntöisesti rakentaneet alistussuhdetta koulunkäynninohjaajiin vaan nämä asemoiivat itse itsensä opettajia matalampaan asemaan. Apulaisrehtori puolestaan rakensi koulunkäynninohjaajan ja itsensä välille tasa-arvoista vuorovaikutussuhdetta, joka hämärtyi opettajien asemoidessa apulaisrehtorin muita korkeampaan asemaan. Koulukuraattorin puheenvuorot eivät konstruoineet valtasuhteita eikä häntä asetettu muissakaan puheenvuoroissa valta-asemaan. Kuraattorin puheenvuorot kontekstoivat muiden puhujien puheenvuoroja omaa koulua laajempaan yhteiskunnalliseen kontekstiin, mikä kielii kuraattorin asemasta yksittäisen kouluyhteisön ulkokehällä toimivasta ammattilaisesta.

7 TULOSTEN TARKASTELUA

Vaikka diskurssianalyttinen tutkimus ei pyri tarkastelemaan ilmiöiden taustoja tai niihin vaikuttaneita syitä, voivat analyysin tulokset silti palautua miksi-kysymykseen. Näin käy jos jonkun säännöllisesti toistuvan toimintamallin syyksi esitetään aineistossa jokin selite, josta saattaa muodostua toiminnan ylläpitämisen oikeutus; esimerkiksi Jeppe kertoo toistuvasti juomisensa syyksi lapsuuden trauman, johon – siis itse koettuun faktuaalistamisstrategiaan – vetoamalla jatkaa juomistaan. (Jokinen ym. 2016, 460.) Tässä luvussani tarkastelen tutkimustuloksiani aiempien tutkimusten ja teorioiden valossa ymmärtääkseni, mitkä aineistossa ilmenneet seikat mahdollisesti liittyvät yhteisöllisen oppilashuollon toteuttamista edistäviin tai hidastaviin vuorovaikutus- ja valtarakenteisiin. Aloitan tulosten tarkastelun ensimmäisestä tutkimuskysymyksestä tarkastelemalla pojille syntyneitä identiteettejä mm. positiomallin avulla (oppilasnäkökulma). Tämän jälkeen siirryn tarkastelemaan koulua yhteisöllisestä näkökulmasta (tutkimuskysymys 2) ja tuon esiin mm. Lemertin (1951; 1967) yhteisöreaktiteorian sekä Naukkarisen (1999) tutkimuksen pohjalta oppilas- ja opiskelijahuoltolain mukaisen yhteisöllisen oppilashuollon toteuttamisen kannalta merkityksellisiä lähtökohtia.

7.1 Poikien identiteetit kouluyhteisössä

Positiomalli on konstruktionistiseen ja diskurssianalyttiseen viitekehykseen asemoituva teoria, jonka avulla on mahdollista tarkastella ja ymmärtää diskurssien yhteyttä psyykkisiin ja sosiaalisiin ilmiöihin. Tällöin huomio tulee kiinnittää kolmeen peruslähtökohtaan: 1) osallistujien moraaliseen positioon; heidän oikeuksiinsa ja velvollisuuksiinsa puhutun ilmiön suhteen, 2) siihen, mitä samasta asiasta on sanottu aiemmin sekä 3) siihen, mitä todella sanottiin ja sen voimaan suhteessa muuhun sosiaaliseen maailmaan. (Harré & van Langenhove 1999, 2, 6; van Langenhove & Harré 1999, 17.) Käytän positiomallia väljänä viitekehyk-

senä tässä luvussani, koska pidän sitä koulun sisäisiä valtarakenteita kirkastavana teoriana silloin, kun puhutaan diskursseissa rakentuvista identiteeteistä ja niiden asemasta suhteessa muihin toimijoihin.

Tutkimusaineistossani pojille rakentui kymmenen erilaista identiteettiä, joista enemmistö oli negatiivissävyisiä, poikien omaa positiivista toimijuutta häilyttäviä identiteettejä. Taparikollinen, terroristi, villieläin ja jengiläinen rakentui negatiivisiksi toimijoiksi, pommi esineeksi ja uhri omaan tilanteeseensa osattomaksi autettavaksi. Oppilas-identiteetti rakentui aineistossa ensisijaisesti kaikille muille koulua käyville lapsille ja nuorille paitsi tunteita herättäville pojille. Oppilas-identiteettiä käytettiin siis erottamaan pojat muusta koululaisyhteisöstä. Yksittäisissä puheenvuoroissa tämä identiteetti rakentui kuitenkin myös pojille itselleen, joten tästä syystä päädyin nimeämään sen myös tunteita herättävän pojan omaksi identiteetiksi. Hulivili-identiteetti oli ainoa aineistossa konstruoitu identiteetti, jossa pojat selkeästi identifioitiin ihmisiksi ja aktiivisiksi, positiivisiksi toimijoiksi. Jos tätä tulosta tarkastellaan edellä mainitun Harrén ja van Langenhoven (1999, 6, myös van Langenhove & Harré 1999, 20–21) kolmen peruslähtökohdan valossa, on todettava, että tutkimukseen osallistuneet koulun ammattilaiset asettivat itsensä sellaiseen moraaliseen asemaan, josta käsin he pitivät oikeutenaan ja osin velvollisuutenaankin puhua näin.

On myös todettava, että asioiden merkitys täydentyy vasta siinä yhteydessä, kun se yhdistetään siihen, kuka sanoi ja missä kontekstissa. Tällöin puhutaan sosiaalisesta voimasta, jonka kautta ihmiset asetetaan rooleihinsa. (Harré & van Langenhove 1999, 7.) Sillä, mitä sanotaan, on siten eri merkitys riippuen siitä, kuka sen sanoo ja mistä asemasta käsin. Esimerkiksi ihmisen itku voidaan tulkita avunpyynnöksi tai vallankäytöksi riippuen siitä, asemoidaanko hänet riippuvaisen vai hallitsevan yksilön asemaan. (van Langenhove & Harré 1999, 17.) Tutkimusaineistossani oppilaiden ja aikuisten välinen alistussuhde legitimoitiin opettajan auktoriteettiaseman ja koulun arvojen itsestään selvällä ideologisella statuksella (vrt. Jokinen ym. 2016, 48). Näiden arvojen kyseenalaistaminen konstruointiin anteeksiantamattomaksi rikekäyttäytymiseksi, josta tuli rangaista poikien lisäksi myös vanhempia opettamalla koulun säännöt heillekin. Aineistossa ei kuitenkaan ilmennyt, onko tällainen menettely todennetusti tuottanut tulosta

eli voidaanko sitä pitää aineistonkeruumenetelmän tarkoittamana hyvänä käytäntönä.

Chang (2013, 800) kirjoittaa opettajien joskus uskovan, että suuttuminen ei ole heidän työssään sallittua. Tällöin he kuvaavat ei-toivotusta käyttäytymisestä herääviä tunteitaan pääasiassa turhautumiseksi. Hagenauer, Hascher ja Volet (2015) puolestaan ovat tutkimuksessaan todenneet, että kurin puute luokassa ennakoi vahvimmin opettajan suuttumista. Omassa aineistossani hegemonisinta diskurssia – kurinpidotdiskurssia hallitsi aikuisten turhautuminen. On mahdoton sanoa, oliko tässä aineistossa kyse suuttumuksen peittelystä vai todellisesta turhautumisesta tehottomia kurinpitokeinoja kohtaan. Joka tapauksessa nämä molemmat tunteet – viha ja turhautuneisuus – ilmenivät aineiston hegemonisissa diskursseissa (kurinpito- ja sotadiskurssi) varsin näkyvinä. Changin (2013, 800) mukaan nämä kaksi tunnetta ovat opettajien nimeäminä kaksi epämieluisinta tunnetta, jotka heissä herää esimerkiksi oppilaiden ei-toivotun käytöksen seurauksena.

Pekkarinen (2015) kertoo oman väitöstutkimuksensa lähtökohdaksi esimurrosikäisten poikien joukon, jonka Pekkarinen epäili joutuneen yhteisöllisen rituaaliväkivallan kohteeksi. Nämä pojat aiheuttivat omassa asuinlähiössään kauhua ja epäjärjestyä, jonka seurauksena alueen asukkaat alkoivat lastensuojelun vahvoista tukitoimista huolimatta järjestää asukasilloja, lehdistötilaisuuksia ja ryhtyivät lopulta järjestelmällisesti valvomaan poikien liikkeitä.

Pekkarisen (2015, 170–171) tutkimuksessa käy ilmi, miten 1940-luvulla lapsi asemoitiin psykopaatiksi sekä yksilön henkilökohtaisten ominaisuuksien pohjalta rakentuvaksi rikollistyyppiksi. Suojelu kohdistui lapsen sijaan häntä ympäröivään yhteisöön, jota tuli suojella häiriintyneeltä lapselta. 1960-luvulta lähtien lapsi asemoitiin autettavan ja tuettavan lapsen asemaan, joka vallitsi lastensuojelun käytännöissä aina 1980-luvulle saakka. 1990-luvulta tälle vuosituhannele tultaessa nousevana on jälleen ollut vaarallisen lapsen asemaan positioitu yksilö, joka tulee eristää ympäristöstään yleisen suojelun nimissä. Pekkarinen (mts. 171) kysyykin, ”(o)nko siirrytty takaisin aikaan, jossa lapsen suojelun sijaan suojellaan yhteisöä vaaralliselta lapselta?”. Omassa tutkimuksessani Pekkarisen 1940-lu-

vun häiriintynyttä lasta edustivat taparikollisen, terroristin, villieläimen ja pommin identiteetit. Uhri ja pallerio puolestaan vastasivat lähinnä Pekkarisen kuvausta 1960–1980-luvun pojasta.

Lemert (1967, 46) kirjoittaa, että johonkin ihmiskategoriaan ”joutuminen” saattaa itse asiassa tarjota yksilölle yhteisön, jossa hän kokee tulevaisuutta hyväksytyksi. Tässä valossa voidaan siis sanoa, että aineistossani konstruoitunut terroristin tai jengiläisen ryhmäidentiteetti saattaa olla tunteita herättävälle pojalle tervetullut. Sen turvin on mahdollista paeta ympäristössä vallitsevia alistavia tai ulossulkevia olosuhteita alakulttuuriseen yhteisöön, jossa voi kokea yhteisöön kuulumisen tunteita ja osallisuutta.

Pekkarinen (2015, 167) kääntää tässä yhteydessä nuoren oman toimijuuden uudenlaiseen valoon: Nuori ei välttämättä aidosti ole passiivinen rakenteiden uhri, vaan saattaa tietoisesti hakeutua vertaistensa joukkoon tilanteessa, jossa häneen kohdistetaan hylkimisreaktioita ja jossa hänen oma, kehittymässä oleva identiteettinsä on uhattuna. Näin ollen oman tutkimukseni tulosten tarkastelussa on syytä huomioda, että koulun sisällä vallitsevassa todellisuudessa on mahdollista, että tunteita herättävät pojat itse ylläpitävät näitä negatiivisia identiteettejä säilyttääkseen em. pakokeinonsa. Kyseessä voi siten olla kehä, jonka pyörittämiseen sekä pojat että koulun aikuiset ovat samantapaisella, negatiivisella tavalla osallisia. Toisaalta on huomattava myös, että nuoruusikään kuuluu tuottaa yhteisöllistä osallisuutta sosiaalisten erontekojen kautta (Korkiamäki 2008, 186).

Termiä osallisuus ei käytetty aineistossa yhtään kertaa, mikä sinällään on myös merkittävä tutkimustulos (vrt. van Dijk 1993, 260). Vain yhdessä puheenvuorossa ehdotettiin, että syitä poikien käytökseen voisi kysyä suoraan heiltä itseltään. Poikien oma toimijuus nähtiin negatiivisena asiana ja heidän yhteisöllinen aktiivisuutensa pyrittiin eliminoimaan ”joukkovoiman aiheuttaman vaaran poistamiseksi”. Aikuisten oppilaisiin kohdistama sosiaalinen joukkovoima (yhteisöpaine) sen sijaan oli diskursseissa legitimoitua eikä sitä kohtaan esitetty vasta-argumentteja. Yhteisöllisyys käsitteenä konstruoitui muotisanaksi, johon vetoamista sosiaalisena käytäntönä alennettiin sarkastisella äänensävyllä sekä käyttämällä termiä yhdistettynä sellaiseen toimintaan, josta ei voi olla muita kuin negatiivisia seurauksia (aineistoesimerkki 25).

Paolo Freiren (1972) jälkeen monet kriittisen kasvatuksen puolestapuhujat (esim. Suoranta 2005; Tomperi ym. 2005; kts. sosiaalityön näkökulmasta myös mm. Pohjola 2014, 19–20; Heinonen 2014, 41) ovat korostaneet aidosti alhaalta ylöspäin lähtevän toiminnan ja yhdessä toimimisen merkitystä vähemmistöjen ja heikommassa asemassa olevien yksilöiden sosiaalisen identiteetin, subjektiivisuuden ja osallisuuden vahvistamiseksi. Osallistaminen ja sosiaalisen kiinnittymisen tukeminen suojaavat oppilaita syrjäytymiskehitykseltä myöhemmin (Poikkeus ym. 2013). Tämän tutkimuksen aineistossa aikuiset ja pojat eivät toimineet yhdessä vaan toisiaan vastaan. Se, kumman osapuolen käsissä aloite tällaisen vastakkainasettelun muuttamiseksi on, ei aineistossa tullut esiin.

Osallisuuden vahvistaminen koulussa ei nimittäin ole yksinkertainen asia, sillä sen onnistumiseksi tarvitaan myös oppilailta yhteistyöhalua. Erätuuli & Puurula (1990, 57) ovat jo viime vuosituhanella todenneet oppilaiden keskuudessa vallitsevan käsityksen, että opettajat yksin vastaavat kurinpidosta. Heidän johtopäätöksensä mukaan oppilaiden asennemuutos yhteisestä työrauhasta parantaisi ilmapiiriä ja rauhoittaisi koulujen työrauhaa. Tässä tutkimuksessani oppilaiden käsityksiä ei selvitetty, mutta tulosten tarkastelussa tällaisen käsityksen mahdollinen olemassaolo on syytä ottaa huomioon, koska sillä saattaa olla merkitystä tutkimuskoulujen välituntitilanteiden vuorovaikutukseen ja sitä kautta aineistodialogeissa konstruoituneisiin passiivisiin identiteetteihin.

Luvussa 6.1.6 totesin, että "(t)untemattomia palleraita kohdatessaan aikuinen saattaa tulkita palleron toiminnan villieläimen toiminnaksi, jolloin aikuinen saattaa virheellisessä tulkintakehyksessä toimiessaan syyllistyä pahuutta lisäävään liian ankaraan piiskaamiseen." Lauerma (2009, 37–38) kirjoittaa pikkupojissa pakottamatta syntyvästä empatiasta ja hienotunteisuudesta, jonka ympäröivä kulttuuri voi turmella. Koska pojat ovat tyttöjä toimeliaampia, heitä rangaistaan tyttöjä useammin ja heitä saatetaan syyttää keskinäisestä solidaarisuudesta ja yhteisöllisyydestäänkin. Lauerma (mts. 38) käyttää turmelevasta kulttuurista esimerkkinä Paavo Rintalan Pojat-romaanin tätejä, jotka eivät tunne humanitaarisuutta tai myötätuntoa. Tässä yhteydessä en halua identifioida koulun

aikuisia myötätunnottomiksi ”tädeiksi”, vaan vain todeta, että emootioiden peittäminen tai niiden virhetulkinta saattaa johtaa epäjohtonmukaiseen reagointitapaan.

7.2 Yhteisöllisen oppilashuollon näkökulma

Stepney ja Popple (2008, 117) kuvaavat systeemiseen ajatteluun ja ekologiseen teoriaan perustuvan työtteen olevan holistinen ote, jossa ymmärretään, että muutos yhdessä osatekijässä vaikuttaa kaikkiin muihin. Esimerkiksi asiakkaan turvaverkon vahvistaminen kodin ulkopuolella vaikuttaa positiivisesti asiakkaan kotioloihin ja päinvastoin. Kannasojan (2013) mukaan osa nuorista tulee ns. heikon vanhemmuuden perheistä. Heille sosiaalisen hyvinvoinnin vahvistaminen kodin ulkopuolella (esimerkiksi koulussa) onkin erityisen merkityksellistä.

Ellonen (2008) puolestaan on tutkinut nuorten kasvuyhteisöjen ja sosiaalisen pääoman yhteyttä nuorten rikekäyttäytymiseen ja masentuneisuuteen. Ellonen (2008, 168) toteaa, että koulusta saatu sosiaalinen pääoma vaikuttaa eniten juuri niihin oppilaisiin, joiden kotioloit eivät mahdollista sosiaalisen pääoman saantia. Eräs hänen tutkimuksensa tulos on, että negatiivinen ilmapiiri koulussa vaikuttaa rikekäyttäytymiseen lisäävästi. Hän (mts. 172) toteaa myös, että ”Koulua tulisi pitää yhteisöllisenä kasvupaikkana, jossa niin oppilaat, opettajat kuin koulun muu henkilökunta ovat olennaisia ja aktiivisia yhteisön kehittäjiä, yhteisen sosiaalisen pääoman luoja.” Merkille pantavaa on, että masentuneisuus ja rikekäyttäytyminen voivat myös olla yhteisön tuottamia ongelmia, joten Ellosen (2008) mukaan niihin tulisi voida etsiä myös ratkaisuja yhteisöllisesti.

Näiden seikkojen valossa voidaan sanoa, että sosioemotionaalisen erityistuen tarpeessa oleviin lapsiin ja nuoriin (siis heihin, jotka tulevat heikon vanhemmuuden perheistä ja jotka eivät saa koulun ulkopuolelta riittävää sosiaalista pääomaa) sekä heidän tukemiseensa tulisi kouluissa kiinnittää erityistä huomiota koko yhteisön toimesta ja pyrkiä löytämään sosiaalisia käytäntöjä, jotka eivät eristä tuen tarvitsijaa ulos yhteisöstä. Tutkimusaineistossani – jos oletetaan esimerkkitarinan poikien olevan mainitun tuen tarpeessa – sosiaalinen, erityinen tuki ilmeni kouluyhteisön sisällä ohuena, ollen käytännössä koulukuraattorin

juttusille ohjaamista tuen tarpeen arvioimiseksi. Aineistossa ei ilmennyt ilmaisuja, joissa esimerkiksi sosiaalityön (kuraattorin) erityisasiantuntijuutta olisi käytetty koko kouluyhteisön voimavarana (vaikkapa yhteisissä tiloissa ilmenevien sosiaalisten ongelmien ehkäisyssä tai jo ilmenneiden ongelmien yhteisöllisten ratkaisujen etsijänä). Yksilö- ja ongelma-keskeinen paradigma siis näyttäytyi ainakin sosiaalisen tuen kohdalla vallitsevana molemmissa osa-aineistoissa.

Raitakari (2008, 228) puolestaan kirjoittaa, että ”(y)hteisöissä käydään jatkuvaa rajankäyntiä siitä, ketkä sinne kuuluvat, ketä voidaan auttaa ja ketkä mahdollisesti tulisi lähettää pois.” On myös huomattava, että lähiötutkimuksissa on todettu asukkaiden hyvinvoinnin edistämiseen ja sosiaalisten ongelmien ehkäisyyn tarkoitettujen yhteisöllisten asuinalueiden muodostuvan herkästi sosiaalisen kontrollin aktiivisiksi toteuttajiksi, joissa yhteisesti sovittujen pelisääntöjen reunamilla toimivat yksilöt saatetaan jopa sulkea pois yhteisöstä (Pekkarinen 2015, 165). Niin ikään on todettu, että institutionaaliset yhteisöt tuottavat itse omat menestyjensä ja pudokkaansa (Raitakari 2008, 228).

Tutkimuksessani esimerkkitarinan poikia oltiin sulkemassa yhteisön ulkopuolelle lähettämällä heidät koulun ulkopuolisten tahojen kontrollin ja toimintapiteiden piiriin. Tutkimukseen osallistuneiden puheissa nämä pojat siis ovat potentiaalisia pudokkaita, joiden asema kouluyhteisössä oli korkeintaan marginaalinen. Luvussa 4 kuvasin koulun olevan eräänlainen otos yhteiskunnan väestöstä. Aineistossa koulun ulkopuolista yhteiskuntaa konstruointiin jonkin verran: puhuttiin koulun ulkopuolisesta tuesta (lastenpsykiatria, poliisi, lastensuojelu) sekä kodeista ja huoltajista. Missään diskurssissa poikia ei kuitenkaan asemoitu aktiiviseksi osaksi koulun ulkopuolista yhteiskuntaa. Tällainen diskurssi – tai oikeammin aktiivista osallisuutta ja subjektiutta tuottavan diskurssin puute – ilmentää Foucault’n objektivoinnin ajatusta, joka tarkoittaa, että yksilö subjektina katoaa häntä määrittelevien diagnoosien sisään paikasta toiseen siirrettäväksi objektiksi (Juhila 2009, 47).

Jokinen ym. (2016, 239) tähdentävät, että vuorovaikutuksessa erilaiset selonteot aloitetaan luonnostaan tutuimmista vaihtoehdoista – itsestäänselvyyksistä ja ideologisesti houkuttelevista diskursiivisista merkityksistä – erityisesti

silloin, kun vuorovaikutukseen osallistuvia kumppaneita ei tunneta hyvin. Tällöin pitäydytään faktuaalistamisessa eli puhetyylissä, jossa asioista puhutaan niitä kyseenalaistamatta (mts. 145–146). Tutkimusaineistossani toinen dialogiryhmä (aamupäiväryhmä) oli työskennellyt yhdessä vasta noin puoli vuotta, mikä näkyi dialogissa rakentuneiden identiteettien toista dialogiryhmää kaapeampana diversiteettinä ja diskurssien kapea-alaisuutena: siinä näkökulmassa pysyttiin, mistä aloitettiin. Puhe pidettiin tutulla maaperällä käyttäen toisen puheenvuoroa vahvistavia argumentteja. Aineistossa tuli esiin myös, että sillä, tunsiko aikuinen kohtaamansa pojan vai ei, oli merkitystä pojalle rakentuvaan identiteettiin: tuttu poika identifioitiin palleroksi tai huliviliksi kun taas tuntematon sai esimerkiksi villieläimen tai terroristin identiteetin. Röpelisen (2008, 136) mukaan yhteisöllisyyden heräämisen edellytys on se, että yhteisön jäsenet tuntevat toisensa. On mahdollista, että suuremmassa koulussa aikuiset ja oppilaat tuntevat toisensa huonommin kuin pienessä koulussa, minkä kuraattori toikin aineistossa esiin.

Edellä kuvattu puhetyyli faktuaalistamisineen liittyy myös organisaation valta-asetelmiin, sillä vetoaminen ainoisiin ja oikeisiin faktoihin on vallankäyttöä (Jokinen ym. 2016, 147). Voidaankin kysyä, mikä merkitys apulaisrehtorin läsnäololla oli dialogin kulkuun; puhuivatko osallistujat vain niitä asioita, joita oletettiin apulaisrehtorin haluavan kuulla? Merkki apulaisrehtorin korkeammasta valta-asemasta oli myös, miten viivytellen tunteiden puheeksiotto tapahtui apulaisrehtorin läsnä ollessa ja häneltä ikään kuin lupaa pyytäen. Merkille pantavaa kuitenkin on, että apulaisrehtori itse sisällytti omaan puheeseensa affektisia ilmaisuja muita enemmän. Hän oli myös aamupäiväryhmän dialogissa ainoa, joka rakensi pojille hulivili-identiteettiä. Tällä perusteella päättelen apulaisrehtoriin kohdistuneen dialogissa toisten taholta tarkoituksellista valta-asemaan asettamista (*deliberate positioning of others*; van Langenhove & Harré 1999, 27), jonka seurauksena apulaisrehtori joutui ajoittain asemoimaan myös itse itsensä valta-asemaan ja vastailemaan hänelle suoraan esitettyihin kysymyksiin formaalia viiranomaiskieltä käyttäen (kouludiskurssi). Näin ollen hänellä oli dialogin kuluessa jopa muita vähemmän vapauksia käyttää kielellisiä tyylejä ja tuottaa diskursseja (vrt. van Dijk 1993, 256).

Aineistossani rakentuneiden identiteettien ja niitä ympäröivien hegemonisten diskurssien tarkastelussa huomio kiinnittyy kontrollikeskeiseen puheeseen; poikiin siis kohdistetaan normatiivista ja sosiaalista kontrollia ja poikien ”seuraimiseen” oltiin halukkaita rekrytoimaan vartijoita. Samaan aikaan aineistossa ilmeni kuitenkin myös sitä puhetta, jossa pojat olivat tulleet auttamaan uhkailun kohteeksi joutunutta aikuista ja olleet siten itse kontrolloivina osapuolina. Unohdetaan ei voi myöskään niitä koulun aikuisia, jotka eivät aineistossa ilmenneen sosiaalisen käytännön perusteella kohdentaneet poikiin mitään kontrollia, vaan toistuvasti kävelivät tilanteiden ohitse.

Ellosen (2008, 166–167) mukaan koulun sosiaalisen kontrollin suuri vaihtelevuus lisää rikekäyttäytymistä. Tällaisen kontrollin vaihtelun voidaan ajatella kuvaavan koulun sisäistä epäoikeudenmukaisuutta ja epätasa-arvoa, joka vaikuttaa ilmapiiriin negatiivisesti. Negatiivinen ilmapiiri ja koulun sosiaaliset olosuhteet – kuten kielteinen sukupuoli-ilmasto – saattavat aikaansaada myös poikien ikävaiheeseen kuuluvan harmittoman sanailun ja provosoinnin kärjistyksen fyysiseksi tappeluksi. Tähän vaikuttaa erityisesti se, suhtaudutaanko poikiin poikina vai ongelmina. (Hamlall & Morell 2012.) Suzuki (2012) puolestaan päätyi tutkimuksessaan tulokseen, että oppilaiden käytös saattaa muodostua kouluyhteisön kriisiyttäjäksi, mikäli aikuiset suhtautuvat siihen toisistaan poikkeavalla tavalla ja jos osa aikuisista ei suhtaudu käytökseen vakavasti. Vaikuttaisi siten siltä, että tutkimusaineistossa ilmeni ulottuvuuksia, joiden kärjistyessä yhteisö voi ajautua kriisiin.

Sota-diskurssin hegemonisuus molemmissa osa-aineistoissa kiinnittyy nähdäkseni selvästi tunteisiin ja koulun tunnekulttuuriin. Näkemystäni vahvistaa Loseken ja Kusenbachin (2008, 524) kuvaus amerikkalaisessa sotakeskustelussa ilmenevistä tunnekulttuurin elementeistä: on olemassa kansalaiset ja viholliset, joista jälkimmäiset täytyy hävittää. Tällaiseen keskusteluun liittyy vahvoja ylpeyden tunteita omaa isänmaata kohtaan. Tällöin ihmisillä on taipumus alleviivata emotionaalista kulttuuria dramatisoimalla situationaalista toimintaa mm. sanavalinnoilla, joilla ruokitaan inhon ja vihan tunteita ja saadaan sodankäynti näyttämään legitimoidulta. Ilmaisut, kuten ”verenhimoinen”, ”eläimellinen vihollinen”, joita omassa aineistossani vastasivat mm. ilmaisut ”terroristiryhmä” ja

”pieni kuolemassa sinne alle”, ovat tällaisia affektisesti latautuneita sanavalintoja. (Loseke & Kusenbach 2008, 524.)

Myös van Dijk (1993, 263) korostaa tämän tyyppisen polarisoinnin huomaimista analyysissa, sillä sitä voidaan pitää epätasa-arvoista kohtelua legitimoivana diskursiivisena käytäntönä ja se ilmentää ryhmien välisiä valtasuhteita. Oman tutkimusaineistoni pohjalta voidaan sanoa edellä mainitun ylpeyden omaa isänmaata kohtaan ilmenevän tutkimuskoulujen aikuisten puheessa ylpeytenä koulun normeja ja arvoja kohtaan. Toisaalta aikuisten ja poikien välistä polarisointia oli nähtävissä myös muissa diskursseissa, joten näiltä osin kysymys ei ollut pelkästään terroristi-identiteettiin kiinnittyvästä valta-asetelmasta. Kontrastina aikuisten tuottamaan sotadiskurssiin ja siinä ilmenneeseen vihan tunteeseen on todettava, että Aaltosen (2011) tutkimuksen mukaan nuoret kritisoiivat koulua aggressiivisena ja välinpitämättömänä instituutiona, jonka seurauksena nuorten luvattomat poissaolot eivät ole vain itse tehdyn kouluvastaisuuteen perustuvan valinnan seurausta, vaan myös koulun toimintakulttuuriin kytkeytyvien irrallisuuden kokemusten aikaansaannosta.

Tutkimukseni tavoitteen kannalta merkittävää on tarkastella tutkimustuloksiani vielä Naukkarisen (1999) tutkimustulosten valossa. Tutkimuksessaan Naukkarinen lähestyy ei-toivotun käyttäytymisen problematiikkaa sosiaalisen konstruktionismin näkökulmasta ja kuvaa, miten ongelman uudelleenmääritellyn kautta moniammatillinen työyhteisö kehittää toimintaansa kohti oppivan organisaation toimintakulttuuria. Hänen (mts. 20) taustaoletuksenaan on, että kouluorganisaatiossa ei voi tehdä suuria muutoksia ilman, että koulussa työskentelevät ja opiskelevat ihmiset muuttavat omaa ajattelutapaansa ja sitä kautta koulun kulttuuria. Muutoksen kohteena on oltava nimenomaan koulun toimintakulttuuri, sillä muussa tapauksessa opetuksen kehittämiseen ja koulun rakenteisiin vaikuttavat lähestymistavat epäonnistuvat varmasti (Naukkarinen 1999, 20).

Naukkarinen (1999, 43) käyttää väitöskirjassaan systeemisen ajattelun esimerkkinä oppilaan häiritsevän käyttäytymisen seurauksena toteutettavia toimenpiteitä: jos oppilaan käytös määritellään oppilaan ongelmaksi, häneen kohdistetaan kurinpitotoimenpiteitä (nuhtelu, jälki-istunto, poistaminen opetusryh-

mästä, siirto erityisopetukseen tai koulusta erottaminen). Jos taas häiritsevää käyttäytyminen määritellään oppilaan ja aikuisen välisen vuorovaikutuksen ongelmaksi, kohdistetaan toimenpiteet tähän vuorovaikutukseen esimerkiksi muuttamalla oppimisympäristöjä. (Naukkarinen 1999, 43.) Oman tutkimukseni aineistossa ei kyseenalaistettu koulun vallitsevia oppimisympäristöjä eikä koulun auktoriteettien toimintaa. Oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutussuhde kyseenalaistettiin epäsuorasti silloin, kun dialogiin osallistujat tarkastelivat välituntivalvojan toimintaa ulkopuolisen refleктоijan asemasta. Jos taas puhuja asemoi itsensä välituntivalvojan rooliin, oli ongelma oppilaassa. Naukkarisen (1999, 197) eräs tutkimustulos oli, että oppilashuoltoryhmät esineellistivät oppilaita puhuen heistä yksiköinä. Tällaista esineellistämistä tapahtui omassakin tutkimuksessani (Pommi-identiteetti).

Naukkarinen (1999, 57–60) toteaa lapsen ongelmiin ja puutteellisuuksiin keskittyvästä tilanteenmäärittelystä sen 1) olevan ongelmallista, koska se ei anna neuvoja tilanteen muuttamiseksi, 2) estävän kasvattajan toiminnan, koska kasvattaja ei voi muuttaa oppilaan persoonallisuutta tai hänen menneisyyttään, 3) siirtävän huomion pois luokkahuoneen ja kouluyhteisön sosiaalisen vuorovaikutuksen laadusta sekä 4) sulkevan pois oppilaan, koulun ja luokan myönteisten ominaisuuksien pohdinnan sekä sen, mitä tilanteessa pitäisi muuttaa sen korjaamiseksi. Naukkarinen (1999, 59–60) varoittaa koulun toimijoita ns. itsensä toteutavista ennusteista, joihin myös Pekkarinen (2015, 22) on omassa tutkimuksessaan kiinnittänyt huomiota. Tässä tutkimuksessani tulokset osoittavat, että hyviä käytäntöjä mallintavasta aineistonkeruumenetelmästä huolimatta keinoja tilanteen muuttamiseksi ei juuri löydetty. Myös oppilaan myönteisten ominaisuuksien pohdinta oli aineistossa hyvin vähäistä.

7.3 Tunteita herättävät pojat yhteisöreaktion kohteina

Pekkarisen (2015, 171–172) mukaan ei ole yhdentekevää, miten vaikeuksissa oleviin nuoriin suhtaudutaan viranomaiskäytännöissä. Jos lapset joutuvat elämään epäluottamuksen ilmapiirissä silloin, kun heidän oma itseymmärryksensä on

vasta kehityksessä, on todennäköistä, että ympäristö tuottaa heille rikollisia sekundaari-identiteettejä. Tämän johtopäätöksensä Pekkarinen pohjaa Lemertin (1951, 1967) yhteisöreaktiteoriaan ja sekundaarisen poikkeavuuden syntymekanismiin, joita en voi ohittaa oman tutkimukseni tulosten tarkastelussa.

Lemert (1951, 54) kuvailee teoksessaan yhteisöllisen reaktion, joka on epämuodollisissa sosiaalisissa yhteisöissä muodostuva suora ja spontaani, yksilöiden käyttäytymiseen vaikuttava reaktio. Sen on todettu muodostuvan myös epämuodollisten ja muodollisten ryhmien välille, jolloin se alkaa ohjata normien määrittelyä. Yhteisöreaktio syntyy, kun ns. situationaalinen eli tilanteeseen sidottu ei-toivottu käyttäytyminen alkaa kumuloitua aiheuttaen kulttuurisen, esimerkiksi kahden ryhmän välisistä arvojen tai käytäntöjen eroista johtuvan konfliktin. Tällöin yksilöiden (ja ryhmien) välinen jännite kasvaa ja toiminnan mahdollisuudet kapenevat. (mts. 37, 39, 42.)

Yhteisöreaktion aikana poikkeavuutta korostetaan ja se tuodaan kaikkiin keinoihin näkyväksi, vaikka muissa asioissa oltaisi hyvinkin tasa-arvoisia. Poikkeavasta toiminnasta langetettavia seuraamuksia myös kovennetaan. (Lemert 1951, 54.) Formaali sosiaalinen kontrolli tällaisessa tilanteessa nopeuttaa ryhmien sisällä tapahtuvaa ”erikoistumista” ja ei-toivotun käyttäytymisen systematisoitumista. Samaan aikaan pienikin rikkomus saa aikaan suurta huomiota (toleranssin madaltuminen) ja se koetaan henkilökohtaisena loukkauksena. (mts. 44, 51.) Yhteisöreaktiolle tyypillisiä emootioita ovat ihailu, kunnioitus, kateus, sympatia, pelko, inho ja viha (Lemert 1951, 54). Näistä emootioista kunnioitus, sympatia, pelko, inho ja viha tulivat näkyviksi omassa aineistossani aikuisten ilmaisemina tunteina. Kateus puolestaan konstruoitui aineistossa oppilaiden taholta uhri-identiteettiä kohtaan (kts. aineistoesimerkki 17).

Tutkimustuloksissani on erityisesti aamupäiväaineiston osalta nähtävissä muitakin yhtymäkohtia edellä kuvattuun Lemertin yhteisöreaktion teoriaan. Esimerkkikertomuksessa kuvattuun poikien käytökseen, joka sinällään ei sisältänyt tupakointia lukuun ottamatta mitään laitonta toimintaa, kiinnitettiin suurta huomiota ja heidän toimintaansa pidettiin koulun arvojen kyseenalaistamisena. Seuraamukset olivat vakavia ja valmiusjoukkojakin ehdotettiin. Aikuisyhteisö sieti metsässä tupakalla käymisen, mutta kun poikajoukko alkoi haistatella ja uhmata

sääntöjä, ylittyi yhteisöreaktion kynnyks. Iltapäiväaineistossa reaktio ei ollut yhtä selvästi havaittavissa, vaikkakin sotadiskurssi ja siihen liittyvät pelon ja vihan tunteet olivatkin vallitsevia. Iltapäiväaineistossa rakentuneiden identiteettien esiintyvyys oli kuitenkin isoa koulua tasapainoisempi, mistä voi päätellä, että pienemmällä koululla toiminnan mahdollisuuksia nähtiin tilanteessa enemmän. Näin siis yhteisöreaktiosta johtuvaa toiminnan mahdollisuuksien kaventumista ei ollut iltapäiväaineistossa havaittavissa.

Lemert (1951; 1967) on todennut, että yhteiskunnassa vallitsevat normit ja rakenteet paitsi tuovat poikkeavuutta näkyväksi, myös luovat sitä. Tämä tapahtuu erityisesti voimakkuuksiltaan erilaisten yhteisöreaktioiden seurauksena. Yhteisöreaktiot muuttavat yksilön pysyvää minäkäsitystä muokaten niistä rikollisidentiteettejä, jotka muodostuvat, kun yksilö eristetään pitkittyneen yhteisöreaktion seurauksena ulos yhteisöstä. Hänen ympärilleen saatetaan suullisessa toimintakulttuurissa alkaa rakentaa mytologista profiilia, jonka avulla oikeutetaan hylkiminen, sosiaalinen kontrolli ja rangaistukset. (Lemert 1951, 63–64, 76.) Omassa tutkimuksessani tällaista mytologista profilointia edusti erityisesti riiva- tun identiteetti, satunnaisia mystifioivia ilmaisuja sisältyi myös sota-diskurssiin.

Tämän tarkastelulukuni anti liittyy nähdäkseni läheisesti Hokkasen (2009) mukaan Stephen Rosen ja Bruce Blackin muotoilemaan ja Freiren sorrettujen pedagogiikkaan kiinnittyvään kuvaukseen valtautumisesta kolmivaiheisena prosessina. Prosessin aluksi epätyytyttävää tilannetta tarkastellaan kriittisesti hahmottaen sen ulottuvuudet (naming). Tämän jälkeen seuraa loving-vaihe, jossa vahvistetaan kykyjä, voimavaroja ja mahdollisuuksia. Viimeisenä on acting-vaiheen aika, jolloin alisteinen tila poistetaan löytyneitä mahdollisuuksia hyödyntäen. (Hokkanen 2009, 319–320.) Tässä tutkimuksessani olen toteuttanut edellä kuvatun prosessin naming-vaihetta tarkastelemalla tunteita herättävien poikien ja koulun aikuisten välistä epätyytyttävää tilannetta kriittisesti. Seuraavassa luvussani teen tekemästäni tarkastelusta johtopäätöksiä ja hahmotan yhteisöllisen oppilashuollon kehittämis- ja jatkotutkimusideoita, joiden avulla koulun toimintakulttuurin kehittämisessä voidaan edetä vaiheisiin kaksi ja kolme.

8 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tutkimukseni tavoitteena oli tarkastella yhtenäisperuskoulussa toimivien, yhteisöllistä oppilashuoltoa toteuttavien ammattilaisten puhetapaa tunteita herättävistä pojista. Tehtävänä oli selvittää, millaisia identiteettejä puheena oleville pojille konstruoiuu sekä millaisia ryhmien välisiä valtasuhteita ja yhteisöllisen oppilashuollon toteuttamisen kannalta merkityksellisiä sosiaalisia käytäntöjä puheessa ilmenee. Pojille muodostui puheessa kymmenen identiteettiä (taparikolliinen, terroristi, uhri, villieläin, pommi, pallero, oppilas, riivattu, jengiläinen ja huliivilivili), joista vain heikkona esiintyneen sympatiadiskurssin rakentama huliivilivipoika rakentui positiiviseksi ja rationaalisesti toimivaksi toimijaksi. Lunabba (2013) on siten tehnyt väitöstutkimuksessaan myös tässä tutkimuksessa vahvistettavan havainnon, että käytöksellään huomiota herättävät pojat herättävät aikuisissa pääosin negatiivisia tunteita.

Löytöjen pohjalta muodostamassani aineiston kokonaiskuvassa ilmenneistä hierarkkisista suhteista näkyvin oli poikien ja koulun aikuisten välisten suhteiden polarisoituminen – pojat olivat aineistossa kontrollin kohteita, joihin koulun ammattilaisten taholta kohdistetaan rajoittavia ja alistavia toimenpiteitä. Eri ammattilaisten välisiä keskinäisiä suhteita luonnehtivat apulaisrehtorin nostaminen opettajistoa korkeampaan asemaan (opettajien asemoimana) sekä koulunkäynninohjaajien asettuminen muita matalampaan statukseen.

Palaan tämän yhteenvetolukuni aluksi Lehtosen (1990) määritelmään yhteisöstä. Yhteisöllä siis tarkoitetaan ihmisten välisen vuorovaikutuksen tapaa ja ihmisten välistä suhdetta ja yhteisyyttä. Tutkimusaineistoni antaa ymmärtää, että koululla on moniammatillinen aikuisten muodostama yhteisö, jolla on oma vuorovaikutuksen tapansa. Tämä puolestaan herättää kysymyksen, keitä kuuluu siihen yhteisöön, josta voisi käyttää nimitystä kouluyhteisö? Muodostuuko kouluyhteisö sekä aikuisista että oppilaista vai konstruoiuiko aineistossani pelkästään koulun ammattilaisten muodostama kouluyhteisö? Jos aineistolöydösten perusteella tehdään viimeksi mainittu johtopäätös, tunteita herättävät pojat eivät tä-

män tutkimuksen mukaan kuulu kouluyhteisöön. Heidät on joko jätetty sen ulkopuolelle tai Pekkarisen (2015) tutkimien poikien tavoin poistettu siitä yhteisöreaktioiden seurauksena.

Pohdin pitkään, voiko tutkimukseni tulosten pohjalta tehdä johtopäätöksen, että koulun aikuisten tapa puhua tunteita herättävistä pojista saattaa tuottaa negatiivisia, pysyviä identiteettejä ei-toivotusti käyttäytyville pojille ja synnyttää sitä kautta Lemertin (1951, 1967) määrittelemää sekundaarista poikkeavuutta. Koska Lemertin lisäksi myös Raitakari (2008) ja Pekkarinen (2015) ovat tehneet johtopäätöksen, että institutionaaliset yhteisöt tuottavat itse omat pudokkaansa, päädyn tässä pohdinnassani toteamaan sen olevan mahdollista vaikka konstruktionistinen, laadullinen tutkimusasetelmani ei sallikaan tulosten yleistämistä.

Pidän Ainsworthin ja Hardyn (2004) tavoin mahdollisena, että diskursiiviset käytännöt ja sosiaaliset, valtaan liittyvät käytännöt kietoutuvat niin kiinteästi toisiinsa, että diskursseissa konstruoidut identiteetit lukittuvat ja muodostavat arkea ohjailevia emotionaalisia toimintamalleja. Sekundaarisen poikkeavuuden omaksumiseen vaikuttavat sisäisten tekijöiden lisäksi myös ne ulkoiset rajat, toiminnan rajoitteet ja esteet, joita yhteisö asettaa yksilölle (Lemert 1951, 81–85). On kuitenkin korostettava, että tutkimukseni alussa kuvattu, aineistonkeruutilanteessa luettu esimerkkikertomus orientoi tuomaan dialogissa esiin suodattamattomia sanakäänteitä: orientaatiokertomus itsessään saattoi siten houkutella ilmaisemaan vain ne kaikkein vahvimmat mahdolliset affektit. Myös toisessa ympäristössä ja toisessa tutkimusryhmässä aineisto olisi muodostunut toisenlaiseksi.

Pekkarinen (2015) esitti tutkimuksessaan kysymyksen, onko tällä vuositu-
hannella palattu aikakauteen, jossa yhteisöä suojellaan häiriintyneeltä lapselta. Aineistoni perusteella kouluissamme kuljeskelee riivattuja, taparikollisia, terroristeja ja villieläimiä, joita vastaan tulee taistella ja joiden hyökkäyksiltä yhteisön tulee suojautua. Oleellisena pidettiin myös (toisten) oppilaiden suojelemista tällaisilta olioilta. Siten tämän tutkimukseni tulokset tukevat Pekkarisen johtopäätöstä, sillä kouluun oltiin mm. valmiita perustamaan valmiusryhmiä ja palkkaamaan vartijoita, jotta yhteisöä pystytään suojelemaan näiltä arvaamattomilta pojilta. Tällaisten ryhmien ja vartijoiden puuttuessa opettajat asemoivat itsensä

kouluyhteisön suojelijoiksi, joiden tehtävä on varmistaa kouludiskurssin mukaisen oppilasidentiteetin omaavien lasten ja nuorten turvallisuus koulussa. Tällaisessa aineistossa inklusiivinen koulu näyttäytyy eksklusiivisena miniyhteiskuntana, jonka toimintaa Juhilan (2002, 15) sanoin ”motivoi turvattomuuden tunne ja pelko kaikkialla vaanivasta uhkasta, vaarallisesta Toisesta”.

Aineistossani rakentui kuva koulusta, jossa aikuiset kohdistavat alistavaa valtaa poikiin. Pojat pyrittiin sovittamaan instituutioon eikä päinvastoin. Sopimattomat siirrettiin nuorisotyöntekijän pakeille virkkaamaan (uudelleenmuotoiltaviksi). Tällaisessa aineistossa tunteita herättävät pojat konstruoiuvat Freiren (1972) tarkoittamia sorretuiksi, joita vain he itse voivat auttaa ja tällä tavoin vapauttaa myös sortajansa. Aineenopettaja Raisan sanat, ”eihän sitä nyt opettajanakaan pysty niinkun kaikkeen”, jäivät tutkimustilanteessa mieleeni. Ei pysty koulukuraattorinakaan, ajattelen. Näin ajatellessani huomaa kuitenkin yl-läpikäiväni pojalle konstruoituvaa uhri-identiteettiä, mikä ei edistä tasavertaisuutta eikä sosiaalista inklusiota.

Sosiaalista inklusiota sen sijaan edistää se, että pojat kohdataan aktiivisina, positiivisina toimijoina ja hulivileinä, jotka ovat aidosti osallisina oman elämänsä hallinnassa ja omien tavoitteidensa asettamisessa. Poikien vahvuuksien tunnistaminen olisikin seuraava askel heidän valtautumisprosessissaan. Dialogiseen vuorovaikutuskulttuuriin pyrkivä, yhteisöllinen kouluorganisaatio lähestyy poikia pelkäämättä ja vihaamatta – tasavertaisina kansalaisina – ja kysyy, missä olet hyvä. Yhteisöllinen koulu ottaa nähdäkseen myös pojat mukaan sellaiseen koulun toimintakulttuurin kehittämiseen, jossa heidän vahvuutensa tulevat koko koulun käyttöön. Tällainen toiminnallinen osallistaminen toimii oman kokemukseni mukaan käyttäytymistä ohjaavana interventiona paremmin kuin kurinpidolliset kasvatuskeskustelut tai behavioristiset suorat interventiot (vrt. Laitinen 2012, myös Hemmeler 2011). On myös todettu, että koulusta erotetut ja vahvojen kurinpitokeinojen kohteeksi joutuneiden nuorten yhteiskunnallinen osallisuus ja mm. äänestysaktiivisuus on ikätovereita alhaisempi (Kupchik & Catlaw 2015), joten pysyvien ja pitkän tähtäimen muutosten aikaansaamiseksi näkisin juuri tällaisten poikien osallistamiseen olevan vahvoja sosiaalipoliittisia argumentteja.

Omalla toiminnallaan pojat muokkaavat koulun toimintakulttuuria joka tapauksessa – joko hyväksytyillä tai ei-hyväksytyillä keinoilla – hyvään tai huonoon suuntaan. Oppilas- ja opiskelijahuoltolain sanamuoto ”yhteisöllistä oppilashuoltoa toteuttavat kaikki opiskeluhuollon toimijat” tarkoittaa myös tunteita herättäviä poikia. Myös he ovat yhteisöllisen oppilashuollon toimijoita. Aikuisista riippuu, nähdäänkö heidät positiivisina vai negatiivisina oppilashuollon toimijoina. Ehkä koulussa olisikin syytä madaltuvan toleranssin ja toistuvasti määrättävien (turhien) kurinpitotoimien sijaan pohtia, kuinka monta koulun aulaa musiikkia soittavaa, keskisormea nostelevaa poikaa yhteisöllistä oppilashuoltoa koordinoivaan oppilaitoskohtaiseen oppilashuoltoryhmään nimetään. Voi olla, että tällaisen osallistamisen seurauksena rikekäyttäytyminen vähenisi (vrt. Ellonen 2008) ja poikiin alettaisi suhtautua poikina eikä ongelmina (vrt. Hamlall & Morell 2012). Ajatusta vielä hieman pidemmälle viedäkseni ilmaisen asian Matthiesin (2008, 70) sanoin: ”Useimmiten lapsia ja nuoria halutaan osallistaa, jotta heistä tulisi tulevaisuudessa aktiivisia kansalaisia. Sen sijaan heitä ei mielletä kansalaisiksi tässä ja nyt.”

Tutkimusaineistossa nousi esiin sosiaalinen käytäntö, jonka mukaan ei-toivotusti käyttäytyvä, ”oireileva” poika ohjataan kuraattorin juttusille. Aineistossa hänet siis ulkoistettiin yhteisön ulkopuolelle, sillä nykyresurssein on todennäköistä, että koulukuraattori ei ole joka päivä läsnä koulun arjessa eikä siten kuulu kouluyhteisöön. Ajattelen tällaisen diskurssin olevan merkki siitä, että ns. tarkkisuokalle siirtämisen käytäntö elää koulun toimijoiden puheessa edelleen. Sosioemotionaalisia ongelmia ei aineistossa pyritty ratkaisemaan yhteisön sisällä vaan niiden katsottiin johtuvan yksilöstä itsestään ja ratkeavan jossain muualla. Tässä mielessä on myös todettava, että Naukkarisen (1999) lähes kaksi vuosikymmentä sitten kirjoittamat huomiot kouluyhteisön ongelmakeskeisestä ajattelusta, opettajakeskeisestä hierarkiasta ja oppilaiden esineellistämistä olivat myös tässä tutkimuksessa vahvasti läsnä.

Tämän tutkimusraporttini alussa totesin, että koulun toimijat kohtaavat tunteita herättäviä poikia koulun yhteisissä tiloissa varsin erilaisten taustatietojen varassa. Tutkimuksessa ilmeni, että sillä, miten hyvin aikuinen (tai toinen oppilas) pojan tuntee, on merkitystä sille, millainen identiteetti pojalle autenttisessa

kohtaamistilanteessa konstruoituu (vrt. aineistoesimerkki 8, jossa tieto aikuista uhkailevan pojan diagnoosista johti villieläimen sijaan uhri-identiteetin rakentamiseen). Voidaan kysyä, millaiseksi tutkimusaineistoni olisi muodostunut, jos olisin alustuksessani sanonut, että joillakin esimerkkikertomukseni pojilla on kielellisen ymmärtämisen erityisvaikeus, ADHD tai äiti juuri kuollut. Tai millaiseksi aineisto olisi muodostunut, jos esimerkkikertomukseen olisi lisätty maininta, että tupakalta tulleista pojista osa on viidesluokkalaisia? Voidaan myös todeta, että Lunabban (2013) tutkimustulos negatiivisia tunteita herättävien poikien tuen tarpeiden heikosta tunnistamisesta ja huomioimisesta olisi varsin mahdollinen seuraus jos tässä tutkimusaineistossani ilmenneet puhettavat ja sosiaaliset käytännöt realisoituisivat osaksi koulun arkea.

Edellä kuvaamani näkökulma taustatiedon merkityksestä konkretisoitui aineistossani muodostuneiden identiteettien suhteellisen suurena kirjona. On huomattava, että poikien identiteettien lisäksi myös koulun ammattilaisten identiteetit rakentuivat varsin monenlaisina tilanteisesta näkökulmasta riippuen. Koulun käytävällä saattavat siis kohdata esimerkiksi pallero ja syyttäjä, hulivili ja pomminpurkaja tai oppilas ja välituntivalvoja riippuen lukemattomista erilaisista muuttujista. Ajattelen, että aikuisten vaihteleva kohtaamisen muoto on poikien pysyvän ja vasta kehittymässä olevan minäkuvan kannalta hämmentävää. Ajattelen myös, että salassapitosäädöksiin perustuva käytäntö, jonka mukaan vain oppilasta opettava pedagogi voi olla tietoinen hänen erityisen tuen tarpeistaan, on Harrikarin (2015) tutkimuksessa todettuja eriarvoistavia yhteisöllisiä rakenteita ylläpitävä tekijä, sillä se ei mahdollista oppilaiden tasa-arvoista kohtaamista koulussa. Joka tapauksessa se, että aikuiset eivät toimi tilanteissa samansuuntaisesti, haurastuttaa yhteisöä ja saattaa kärjistyessään kriisiyttää koko koulun (Suzuki 2012).

Koulun yhteiset normit ja arvot ovat koulun ammattilaisille tärkeitä. Tämä ilmeni aineistossani dramatisoituina sanavalintoina erityisesti sotametaforan ympärillä käydyssä diskurssissa. Koulun arvoja kyseenalaistaviin poikiin kohdistettiin aineistossa yhteisöreaktio, jonka rakennusaineita olivat pelon, vihan, inhon, sympatian ja kateuden tunteet. Näiden lisäksi poikia kohtaan rakentui turhautumista, sääliä, huolta, lamaannusta, hellyyttä ja kauhua. Emotionaalisesti

sensitiiviset pojat ehkä aistivat näitä samoja tunteita koulun aulassa aikuisia kohdatessaan, mutta saattavat vasta kehittymässä olevien tunnetaitojensa ansiosta tulkita niitä väärin. Sosiaalisten taitojen harjoittelu olisi siten tästä näkökulmasta tarkasteltuna mahdollinen apu valtautumisprosessin vaiheena kaksi. Tällaisessa prosessissa myös opettajien osallisuus lisääntyisi ja inklusio vahvistuisi (vrt. Karagiannis, Stainback & Stainback 2000, 7).

Pohdintani lopuksi tarkastelen vielä, mitkä aineistossa ilmenneet koulun rakenteet hidastavat tällä hetkellä toimintakulttuurin kehittymistä kohti tiedostavaa yhteisöä (vrt. O'Brien & O'Brien 2000, 32) ja horisontaalista asiantuntijuutta (vrt. Karvinen-Niinikoski 2005, 2009). Tutkimusaineistossa ilmeni, että pienemmällä koululla haasteet ja tukea tarvitsevat oppilaat olivat yhteisiä riippumatta siitä, millainen kontakti puhujalla oppilaaseen oli. Myös suuremmalla koululla "haastavasti käyttäytyvät" koulun kingit kyllä tunnettiin nimeltä, mutta satunnaiset "hang aroundit" olivat ainakin osalle opettajista tuntemattomia. Kysymys palaakin siten koulun kokoon ja siihen, miten suuressa joukossa ihmisiä kollektiivinen yhteisöllisyyden tunne voi herätä. Alle 300 oppilaan koulussa oppilaat eivät siinä määrin olleet Naukkarisen (1999) mukaisia yksiköitä kuin alle 700 oppilaan koulussa. Toisaalta kuraattori puolsi tutkimusaineistossani isoja kouluja ilmaisemalla, että niissä on helpompaa olla "erilainen omituinen", koska sieltä varmemmin löytyy "samanlaisia omituisia" ja saa kavereita.

Pienemmän koulun aineistossa oli nähtävissä myös emootioiden isoa koulua syvällisempi reflektointi. On todettava, että pienemmän koulun aikuiset olivat työskennelleet varsin pitkään yhdessä, joten tunteista puhumisen helppous ei välttämättä palaudu pelkästään koulun kokoon. On silti mahdollista, että pienemmässä koulussa henkilökunta on keskenään isoa koulua enemmän tekemisissä, mikä vaikuttaa vuorovaikutuksen laatuun. Henkilöstön vaihtuvuuteen ja organisatorisiin muutoksiin liittyvää työyhteisön rakentumista ei kuitenkaan voi tässä yhteydessä ohittaa. Huomiota tulisikin kiinnittää muutosjohtamiseen ja henkilöstön työhyvinvointiin vaihtuvuuden minimoimiseksi. Kuten O'Brien ja O'Brien (2000, 32) ovat todenneet, inklusion toteuttamiseen tarvitaan yhteisöllistä ymmärrystä ja yhteisöllisyyden kokemusta. Ilman tällaista yhteisöllistä tietoisuutta edes järjestyksen ylläpitäminen ei onnistu.

Eräs merkittävä yhteisöllisen oppilashuollon ja systemisen ajattelutavan edistämisen helpottaja saattaisi olla myös koulun henkilöstön perehdyttäminen salassapitosäädöksiin erityisesti lastensuojelun näkökulmasta. Näkemys siitä, mikä on kulloisessakin tilanteessa lapsen edun mukaista toimintaa, saattaisi tuoda koulunpitoon uudenlaisia näkökulmia. Käytäntö, jonka mukaan luovutettavia tietoja arvioidaan joka tilanteessa opetuksen kannalta välttämättöminä tai ei-välttämättöminä tietoina (Perusopetuslaki 40 §) ei palvele yhteisöllistä toimintakulttuuria eikä yksittäisen oppilaan etua koulun käytävällä. Normistot tulisi-kin ottaa henkilöstön kanssa yhteisesti lähempään tarkasteluun ja puntaroida esimerkiksi juristien johdolla kunkin lain (esim. Perusopetuslaki vs. Lastensuojelulaki) ensisijaisuus erityyppisissä arjen tilanteissa.

8.1 Eettiset ratkaisut ja tutkimuksen arviointi

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa käytetään uskottavuuden (credibility) käsitteen lisäksi siirrettävyyden (transferability), tutkimustilanteen arvioinnin (dependability), sekä vahvistettavuuden (confirmability) käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 138–139). Tässä luvussa tarkastelen tutkimustani edellä mainittujen käsitteiden valossa pyrkien näin muodostamaan kuvan tutkimuksen vahvuuksista ja rajoituksista. Osana tätä tarkastelua avaan tutkijana tekemiäni eettisiä ratkaisuja ja tutkimustulosteni arviointiin kiinnittyviä eettisiä ja kriittisiä näkökulmia.

Lähetin tutkimussuunnitelmani joulukuussa 2015 tutkimuskaupungin kehittämisyksikköön. Sain tutkimusluvan tammikuun alussa 2016, mitä ennen olin jo ollut suoraan yhteydessä tutkimuskoulujen rehtoreihin ja saanut suostumuksen tutkimuksen toteuttamiseen myös heiltä. Tutkimuskaupunki käsitteli pyynnöstäni tutkimuslupahakemuksen ei-julkisena, jotta tutkimuskouluja ja tutkimukseen osallistuneita ammattilaisia ei voida yhdistää mihinkään yksittäiseen kaupunkiin. Olen myös häivyttänyt jo aineiston litterointivaiheessa kaikki tunnistetiedot huolellisesti ja säilyttänyt empiirisen aineiston tietoturvallisesti salassa pidettävänä aineistona. Näin pyrin turvaamaan tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden anonymiteetin. Tutkimukseen ilmoitautui vain vapaaehtoisia,

täysi-ikäisiä ja täysivaltaisia osallistujia, joten muita lupia tai suostumuksia ei tutkimuksen toteuttamisessa tarvittu.

Sosiaalinen konstruktionismi on metodisena valintana eettisesti kestävä, sillä sen lähtökohtana on oletus, että ei ole olemassa yhtä ja ainoaa totuutta (Foster & Bochner 2008, 92). Konstruktionistinen lähestymistapa on tässä tutkimuksessa perusteltu, koska monitieteisessä tutkimuksessa on aihetta koskevaa kirjallisuutta ja aiheeseen liittyviä yleisiä ja tutkimusteorioita runsaasti. Yhden taustateorian valitseminen teoreettiseksi oppilaan käyttäytymistä selittäväksi viitekehyyksi olisi siten jo sinällään ollut tutkijan kannanotto aiheeseen. Tutkimuksessa en halunnut kuitenkaan ottaa kantaa minkään yksittäisen teorian tai intervention oikeellisuuteen vaan pyrkiä selvittämään, miten ammattilaiset puhuvat aiheesta. Analyysivaiheen jälkeen pyrin tarkastelemaan tuloksiani monipuolisen kirjallisuuden valossa lisätäkseen johtopäätösteni vahvistettavuutta. Voidaankin sanoa monitieteiseen kirjallisuuteen nojaavan tulosten tarkastelun olevan sen metodisten ratkaisujen ohella tutkimukseni uskottavuuden perusta.

Jokinen ym. (2016, 379) kuvaavat ns. ontologista puolueellisuutta, joka on osoitettu kritiikiksi konstruktionistista lähestymistapaa vastaan. Ontologisella puolueellisuudella tarkoitetaan valikoivaa objektivointia, jossa olosuhteet ja tutkijalla oleva tieto ymmärretään objektiivisiksi, mutta toimijoiden ja intressiryhmien tiedot tulkinnallisiksi. Tällöin vaikuttaa siltä, että kun tutkija analysoi jonkin sosiaalisen ongelman konstruointia vuorovaikutuksessa, hänellä vaikuttaisi olevan itsellään hallussaan oikeaa tietoa asiasta. (Jokinen ym. 2016, 379.)

Van Dijk (1993, 270) toteaa kuitenkin, että kriittinen diskurssianalyysi ei milloinkaan ole puhtaasti neutraali, vaan sen ominaispiirteisiin kuuluu ottaa jokin positio. Tutkijana pyrin aineistonkeruutilanteessa ottamaan ulkopuolisen, näkymättömän persoonan position. Siihen, millaisiin yhteiskunnallisiin ilmiöihin ja tieteellisiin teorioihin tuloksiani peilaan, on kuitenkin vaikuttanut oma kiinnostukseni yhteisöllistä ja horisontaalista työtä kohtaan. Ammattihenkilönä positioin itseni koulukuraattoriksi ja nuorisotyöntekijäksi, jonka työmenetelmät ovat jo yli 20 vuoden ajan perustuneet nuorten osallisuuteen. Oma ihmis käsitykseni on siten fenomenologis-hermeneuttinen; pidän kokemuksellisuuden

ja yhteisöllisyyden periaatteita merkityksellisinä. Katson silti kykeneväni olemaan kriittinen myös omaa tutkimustani kohtaan ja tiedostamaan omien lähtökohtieni merkityksen tekemiini tulkintoihin. (kts. Laine 2015, 29, 35.)

Tutkijana jouduin jo ennen aineistonkeruuta arvioimaan eettisestä näkökulmasta myös, mitä kerron omista taustaoletuksistani ja intresseistäni tutkittaville etukäteen, jotta en ohjailisi heidän dialoginsa kulkua. Pohdin myös, kerronko osallistujille suoraan tutkivani vuorovaikutusta, jolloin riskinä olisi ollut tutkimukseen osallistuvien huomion kiinnittäminen omaan puheeseen ja sanavalintoihin. Tämä puolestaan olisi vaikuttanut aineiston autenttisuuteen ja monipuolisuuteen. Päädyin kertomaan tutkimukseni monitieteisyydestä ja aiheesta. Kerroin molemmille tutkimusryhmille myös analyysimenetelmän. Katsoin tämän informaation olevan riittävää tilanteessa, jossa en pyrkinyt ohjailemaan tutkimukseen osallistuvien ajattelua enkä käyttämään sanavalintoja, joiden pohjalta voisi tehdä päätelmiä omista aiheesta koskevista käsityksistäni.

Keräsin tutkimusaineistoni koulupäivän aikana. Tutkimukseen osallistujat olivat dialogiin osallistuessaan omilla työpaikoillaan – ainakin osa myös palkallisella työajallaan. Tutkimuksessani tai sen taustatyössä en ole selvittänyt, millainen merkitys tällä asetelmalla oli dialogien sisältöihin tai välillisesti tutkimukseni tuloksiin. On mahdollista, että joku tai jotkut informantit olisivat puhuneet asioista toisenlaiseen sävyyn jossain toisessa ympäristössä, mikä on syytä huomioida tutkimukseni uskottavuutta arvioitaessa.

Dialogisen aineistonkeruutavan etuna eettisessä tarkastelussa voidaan pitää sen osallistujasensitiivisyyttä: koska kysymyksessä ei ollut haastattelu, sai jokainen dialogiin osallistunut itse päättää, minkä verran puhuu, mitä ajatuksiaan haluaa tuoda ilmi ja miten tuo ne ilmi. Jokaisella osallistujalla oli ryhmässä käytävän dialogin ansiosta myös mahdollisuus olla halutessaan puhumatta. Tutkijana pyrin olemaan tutkimustilanteessa passiivinen tarkkailija, joka ei itse osallistu dialogin kulkuun. Tämä onnistuikin hyvin, sillä tutkijan ja osallistujien välinen katsekontakti tai jonkun osallistujan suoraan tutkijalle kohdentama puhe rajoittui kahteen yksittäiseen puheenvuoroon.

Aineistonkeruumenetelmä loi avoimen ilmapiirin, joka mahdollisti esimerkkikertomuksen herättämien ajatusten ja tunteiden syvällisenkin reflektoinnin, mitä molemmissa osa-aineistoissa ilmenikin. Toisaalta on muistettava, että fiktiivinen tarina ja etukäteen sovittu tutkimustilanne saattavat houkutella osallistujia myös ”revittelemään” aiheella ja käyttämään sellaisia puhetapoja, joita ei normaalisti arjessa tule käyttäneeksi. Näiltä osin onkin korostettava aineiston aintukertaisuutta ja sen irrallisuutta koulun perusarjesta.

Tutkimustilanteen, analyysin ja löytöjen siirrettävyyttä lisää tässä raportissa tekemäni seikkaperäinen kuvaus tutkimustilanteesta ja aineiston käsittelystä. Tilanteen ulkopuolelta tulleet häiriötekijät (oveen koputukset sekä puhelimen soiminen) heikentävät iltapäivän tutkimustilanteen siirrettävyyttä. Häiriöt eivät kuitenkaan keskeyttäneet dialogia kuin korkeintaan tervetulleen ajatus- ja mehunkaatoauon ajaksi.

Molemmissa käydyissä dialogeissa saavutettiin saturaatiopiste, jossa dialogi alkoi kiertää kehää palaten sellaisiin näkökulmiin, jotka oli jo aiemmin esitetty. Tämä toimi nonverbaalina merkkinä siitä, että kenelläkään osallistujalla ei ollut enää aiheeseen lisättävää. Tämän pisteen saavuttamisen seurauksena dialogit päättyivät luontevasti eikä kumpaakaan tilannetta tarvinnut lopettaa väkisin esimerkiksi ajanpuutteen vuoksi. Aineiston analyysivaiheessa tein käytetyistä selonteista ja niiden samankaltaisuuksista kvantifiointia todentaakseni aineistossa esiintyneiden diskurssien ja identiteettien hegemonisuuden. Nämä seikat lisäävät tutkimuksen tulosten uskottavuutta.

On todettava, että tutkimusaiheeni ja keräämäni aineisto herättivät tunteita myös itsessäni. Tällöin vaarana on ajautua tarkastelemaan aineistoa emotionaalisesti virittyneestä näkökulmasta. Emootioiden kaventaman näkökulman eliminoidakseni pidin aineistonkeruun ja litteroinnin sekä ensimmäisen lukukerran jälkeen kahden kuukauden tauon ennen varsinaisen analyysin aloittamista. Käytin myös analyysin tekemiseen suhteellisen pitkän ajanjakson, jonka aikana peirehdyin lisäkirjallisuuteen etäännyttääkseni itseni emotionaalisista reaktioista ja säilyttääkseni riittävän laajan perspektiivin aineistoon. Koen, että kirjoittamisaiakataulun venymisestä huolimatta näin oli toimittava tutkittavien eettisen kohtelun nimissä.

Tutkimukseni on konstruktionistinen, laadullinen tutkimus. Näin ollen sen tuloksia ei voi yleistää koskemaan mitään muita kouluja, ammattiryhmiä eikä edes tutkimukseen osallistuneita yksittäisiä henkilöitä missään muussa kontekstissa. Aineistossa esiintyneet puheenvuorot ovat ainutkertaisia ja situationaalisia ilmaisuja, eivätkä siten edusta minkään virkakunnan tai ammattikunnan eetosta tai mitään muutakaan yleistä toimintakulttuuria. Aineiston pohjalta nimeämäni poikien identiteetit olen koonnut niitä koskevista diskursseista esiintyneistä äärriviivan palasista – metaforisista vinkeistä ja erilaisiin kielellisiin ilmaisuihin verhotuista sanakäänteistä – piirtämällä itse palasten väliin jääneet puuttuvat kohdat. Joku toinen tutkija piirtäisi samoista palasista erilaiset identiteetit, mikä on ominaista silloin, kun on kyse diskurssianalyttisessä viitekehyksessä tehdystä tutkimuksesta.

Myös aineiston pohjalta tekemäni pelkistykset sekä teoreettiset ja yhteiskunnalliset kytkennät ovat omia, tutkijana tekemiäni abduktiivisia päätelmiä, joista vastaan itse. Olen kuitenkin todennut luvussa 4.1 kontekstuaalisen konstruktionismin oletuksena olevan, että ”sosiaalisia ongelmia ei voi kokonaan palauttaa puheessa rakennettuihin tulkintoihin vaan ne pitäisi pyrkiä suhteuttamaan ongelmien todelliseen luonteeseen, niiden kulttuuriseen kontekstiin sekä ympäröiviin sosiaalisiin rakenteisiin”. Tässä tutkimuksessani dialogit käytiin fiktiivisen tarinan ympärillä, joten ongelmien todellinen luonne ei ole aineiston eikä lyhyen tutkimuskouluvierailuni pohjalta mahdollista selvittää. Työurani aikana olen kuitenkin työskennellyt noin kymmenessä eri kouluyhteisössä ja tavannut ainakin joiltain osin esimerkkikertomuksen kaltaista käytöstä kaikissa niistä.

Tässä yhteydessä nostan tarkasteluun myös Jokisen ym. (2016, 87) näkökulman itsen ja toisten määrittelystä. Kun viranomainen (tässä tutkimuksessa koulun ammattilaiset) määrittelee jonkun toimijan (tässä tutkimuksessa oppilaiden) aseman suhteessa puhuttavaan ilmiöön, on huomattava, että diskurssin käyttäjä korostaa ehkä liikaakin yksisuuntaista valtasuhdetta ja antaa ymmärtää vallan olevan vain yksien ja määrättyjen tahojen hallinnassa. Jos tunteita herättävät pojat olisivat käyneet aiheesta oman dialoginsa, olisivat identiteetit, vallan jakautu-

minen ja sitä luonnehtivat sosiaaliset käytännöt konstruoituneet toisin. Tässä tutkimuksessa en kuitenkaan selvittänyt puheena olevien poikien näkökulmaa asiaan, mikä yksipuolistaa tämän tutkimuksen tulosten vahvistettavuuden.

8.2 Jatkotutkimusajatuksia

Näen yhteisöllisen oppilashuollon toteuttamista koskevan normiston (Oppilasmau- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013) sekä uuden, syksyllä 2016 voimaan tulevan perusopetuksen opetussuunnitelman merkittävinä suunnannäyttäjinä kohti systeemistä ajattelua ja (sosiaalisen) osallisuuden vahvistamista. Tässä paradigmanmuutoksessa näen sosiaalityön ja horisontaalisen asiantuntijuuden erityisosaamisen markkinaraon. Kouluissa tarvitaan nyt yhteiskuntatieteellistä yhteisö- ja sosiaalityön osaamista vähintäänkin yhtä paljon kuin yhteisölliseen käyttäytymisen ohjaamiseen, sosioemotionaalisen erityistuen inklusiivisiin periaatteisiin ja systeemiseen ajatteluun perehtyneiden erityispedagogien osaamistakin. Yhteisöä me emme voi edes yhteistyössä synnyttää väkisin, mutta sen syntymiselle voi luoda edellytyksiä (Röpelinen 2008, 137). Tämän tutkimusprosessini tuloksena on helppo yhtyä Rainan ja Haapaniemen (2007, 38) toteamukseen, että vuorovaikutuksen laatu on oleellisin asia, johon yhteisölliseen työ- ja toimintakulttuuriin pyrittäessä törmää.

Edellä kuvattu monialaisen, toiminnallisen yhteistyön tarve herättää myös jatkotutkimuksen tarpeita. Kehittävän työntutkimuksen saralla on jo tehty pitkäkestoisia työn kehittämishankkeita ja -tutkimuksia (kts. esim. Engeström 2002, 196–206). Eräs mahdollinen jatkotutkimushanke oman tutkimusaiheeni tiimoilta voisi olla peruskoulussa toteutettava, koulun aikuisia ja oppilaita yhdessä osallistava toimintakulttuurin kehittämishanke, jonka aikana tutkittaisi sekä aikuisten että oppilaiden sitoutumista yhteisöllisen koulunpidon ja hyvinvoinnin lisäämiseen (vrt. Stewart 2000, 9). Tällainen tapaustutkimus toimisi samanaikaisesti lukuni 7 lopussa mainitsemani valtautumisprosessin acting-vaiheena. Esimerkiksi Isokorpi (2003) on tutkinut liikenneopettajakouluttajien tunneälytaitojen ja yhteisöllisyyden oppimisen kokemuksia omassa väitöskirjassaan. Isokorven ja

lanjäljillä esimerkiksi älykkyyden eri tyypit yhteisöllistävänä voimavarana oppilashuollon kehittämisessä voisi olla oman tutkimukseni ja yhteisöllisen työorientaationi näkökulmasta erityisen kiinnostava viitekehys (vrt. myös esim. Falvey, Givner & Kimm 2000, 123–127).

Pekkarinen (2015, 166) on omassa tutkimuksessaan nimennyt tärkeäksi tutkia, ”miten koulu yhteisöstä vieraantuneet tai vieraannutetut lapset ovat itse kokeneet koulu yhteisön reaktiot ja millaisia vaikutuksia niillä on ollut kouluun kiinnittymiseen tai siitä irtautumiseen”. Tunteita herättävien poikien oma näkökulma kiinnostaa jatkotutkimushaasteena myös itseäni, joskin sen rajoitteeksi saattaisi muodostua tutkimusjoukon määrittely: ketkä herättävät aikuisissa ”riittävästi” tunteita ollakseen kelpoisia osallistumaan tällaiseen tutkimukseen? Ja kuka tunteiden määrän määrittelee?

Kiinnostava olisi myös samanlaisen tutkimusasetelman toistaminen vapaa-aikasektorin työntekijöille (nuorisotyöntekijät, seurakunnan nuorisotyönohjaajat, urheiluvalmentajat jne.) tai vaihtoehtoisesti toisen asteen kouluissa työskenteleville yhteisöllisen oppilashuollon toteuttajille. Eri ammattiryhmien ja erilaisissa ympäristöissä poikia kohtaavien aikuisten puhetapojen erojen ja samankaltaisuuksien tarkastelusta saattaisi päästä kiinnostavaan argumentointiin tunteita herättäville pojille soveltuvimmasta sosiaalisen inklusion maaperästä.

Tärkeää olisi tutkia yhteisöllisen oppilashuollon toteuttamiseen liittyviä käytäntöjä myös henkilöstöjohtamisen näkökulmasta. Myös onnistuneen yhteisöllisen työn tueksi tarvitaan yhteisiä ja joskus jäykiltäkin tuntuvia sääntöjä (Sennett 2004). Keinot, joita käyttämällä johtaja onnistuu nivomaan (mm. Sennettin 2004, 191 erottelemat) ihmisten väliset tunnesiteet (Gemeinschaft) ja organisaation järjestelmän (Gesellschaft) yhteisöksi, jossa jokainen on ikään ja kehitystasoon katsomatta tasavertainen jäsen, olisivat uskoakseni monelle autonomiaan tottuneita opettajia johtavalle rehtorille tervetulleita. Toivon, että viimeistään seuraava sukupolvi jo hallitsee yhteisöllisen työotteen suvannot ja karikot.

”Nuorten autotalleilla sekä skeitti- ja lautailijaporukoissa notkuu ja syljeskelee tulevaisuuden työelämän kehittäjän unelma: luova yhteisöllisyys, markkinointitaito, tuotekehitysilmä ja futuristinen vainu.”
Héli Vaaranen (2005, 115)

LÄHTEET

- Aaltonen, S. 2011. Omalla lomalla. Nuorten näkökulmia lintszaamiseen. *Kasvatus* 42(5), 480–492.
- Ainsworth, S. & Hardy, C. 2004. Critical Discourse Analysis and Identity: Why Bother? *Critical Discourse Studies* 1(2), 225-259.
- Batsleer, J.R. 2008. *Informal learning in youth work*. London: Sage.
- Becker, E.S., Goetz, T., Morger, V. & Ranellucci, J. 2014. The importance of teachers' emotions and instructional behaviour for their students' emotions – An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education* 43, 15–26.
- Chang, M-L. 2013. Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehaviour: Appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion* 37, 799–817.
- Cromby, J., Shread, C., Bennet, B., McConville, R., Richardson, M. & Stewart, D. 1994. Challenging behaviour among SLD Students: a social constructionist analysis. *British Journal of Education* 21(3), 128–136.
- van Dijk, T. 1993. Principles of critical discourse analysis. *Discourse & Society* 4(2), 249–283.
- Ellonen, N. 2008. Tuki ja kontrolli yhteisöllisenä resurssina. Vertaileva tutkimus nuorten lähiympäristöjen sosiaalisesta pääomasta. Teoksessa I. Roivainen, M. Nylund, R. Korkiamäki & S. Raitakari (toim.) *Yhteisöt ja sosiaalityö. Kansalaisen vai asiakkaan asialla?* Jyväskylä: PS-kustannus, 157–172.
- Engeström, Y. 2002. *Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita*. Hallinnon kehittämiskeskus. Helsinki: Edita.
- Erätuuli, M. & Puurula, A. 1990. Miksi häiritset minua? Työrauhahäiriöistä ja niiden syistä yläasteella oppilaiden kokemana. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 81. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Falvey, M.A., Givner, C.C. & Kimm, C. 2000. What do I do Monday Morning? Teoksessa S. Stainback & W. Stainback (toim.) *Inclusion. A Guide for Educators*. 3. painos. London: Brookes, 117–140.
- Foster, E. & Bochner, A.P. 2008. Social Constructionist Perspectives in Communication Research. Teoksessa J.A. Holstein & J.F. Gubrium (toim.) *Handbook of Constructionist research*. New York: Guilford Press, 85–106.

- Freire, P. 1972. *Pedagogy of the oppressed*. Translated by Myra Bergman Ramos. London: Penguin books.
- Gee, J.P. 2011. *How to Discourse Analysis. A Toolkit*. London & NY: Routledge.
- Hacking, I. 2009. Mitä sosiaalinen konstruktioismi on? Suom. Inkeri Koskinen. Tampere: Vastapaino.
- Hagenauer, G., Hascher, T. & Volet, S.E. 2015. Teacher emotions in the classroom: associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology and Education* 30, 385–403.
- Hamlall, V. & Morrell, R. 2012. Conflict, provocation and fights among boys in a South African high school. *Gender and Education* 24(5), 483–498.
- Harré, R. & Van Langenhove, L. 1999. *The Dynamics of Social Episodes*. Teoksessa R. Harré & L. van Langenhove (toim.) *Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action*. Oxford: Blackwell, 1–13.
- Harrikari, T. 2015. Yhteisöt ja lastensuojelun paikalliset asiakasrakenteet. Teoksessa A-M. Jaakola, V. Lanne & J. Rasinkangas (toim.) *Tutkiva sosiaalityö. Eriarvoisuus ja sosiaalityö. Sosiaalityön tutkimuksen seuran julkaisuja* 2015, 33–38.
- Harris, S. R. 2008. *Constructionism in Sociology*. Teoksessa J.A. Holstein & J.F. Gubrium (toim.) *Handbook of Constructionist Research*. New York: Guilford Press, 231–250.
- Heinonen, J. 2014. Rakenteellinen sosiaalityö muutoksessa ja muuttajana. Teoksessa A. Pohjola, M. Laitinen & M. Seppänen (toim.) *Rakenteellinen sosiaalityö. Sosiaalityön tutkimuksen seuran vuosikirja 2014*. Tampere: Uni-press, 37–63.
- Hemmeler, M.R. 2011. *Social and Emotional Competency and Exclusionary Discipline*. Doctoral Thesis. The Ohio State University.
- Hokkanen, L. 2009. Empowerment valtaistumisen ja voimaantumisen dialogina. Teoksessa M. Mäntysaari, A. Pohjola & T. Pösö (toim.) *Sosiaalityö ja teoria*. Jyväskylä: PS-kustannus, 315–337.
- Hyypä, M.T. 2002. *Elinvoimaa yhteisöstä. Sosiaalinen pääoma ja terveys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Isokorpi, T. 2003. *Tunneälytaitojen ja yhteisöllisyyden oppiminen kokemusten reflektoinnin ja ryhmäprosessin avulla*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. HAMK & AKTK –julkaisuja 1/2003. Hämeenlinna: Hämeen Ammattikorkeakoulu.

- Janhunen, K-M. 2013. Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana. Akateeminen väitöskirja. Itä-Suomen yliopisto. Dissertations in Social Sciences and Business Studies no 52.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen E. 2016. Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino.
- Juhila, K. 2002. Sosiaalityö marginaalissa. Teoksessa K. Juhila, H. Forsberg & I. Roivainen (toim.) Marginaalit ja sosiaalityö. Jyväskylä: Kopijyvä, 11-19.
- Juhila, K. 2006. Sosiaalityöntekijöinä ja asiakkaina. Sosiaalityön yhteiskunnalliset tehtävät ja paikat. Tampere: Vastapaino.
- Juhila, K. 2009. Objektivointi ja subjektivointi sosiaalityön käytännöissä - Michel Foucault'n perintöä tulkitsemassa. Teoksessa M. Mäntysaari, A. Pohjola & T. Pösö (toim.) Sosiaalityö ja teoria. Jyväskylä: PS-kustannus, 47-66.
- Juvonen, A. 2008. Taito- ja taideaineet pedagogisen hyvinvoinnin tuottajina. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Kasvatusalan tutkimuksia 41. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. 75-95.
- Kannasoja, S. 2013. Nuorten sosiaalinen toimintakyky. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 484.
- Kansanen, P. 1999. Motivaatiosta pedagogiseen ajatteluun. Opettajankouluttaja 2, 7-10.
- Karagiannis, A., Stainback, W & Stainback, S. 2000. Rationale for Inclusive Schooling. Teoksessa S. Stainback & W. Stainback (toim.) Inclusion. A Guide for Educators. 3. painos. London: Brookes, 3-16.
- Karvinen-Niinikoski, S. 2005. Reflektiivisyys ja asiantuntijuus. FinSoc 2, 18-21.
- Karvinen-Niinikoski, S. 2009. Postmoderni sosiaalityö. Teoksessa M. Mäntysaari, A. Pohjola & T. Pösö (toim.) Sosiaalityö ja teoria. Jyväskylä: PS-kustannus, 131-160.
- Kauffman, J.M. & Landrum, T.J. 2009. Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Young. 9. painos. New Jersey: Merrill / Pearson.
- Kiilakoski, T., Kivijärvi, A., Gretchel, A., Laine, L. & Merikivi, S. 2011. Nuorten tilat. Teoksessa M. Määttä & T. Tolonen (toim.) Annettu, otettu, itse tehty. Nuorten vapaa-aika tänään. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 112. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 57-91.

- Kontio, M. 2013. Jaetun ymmärryksen rakentuminen moniammatillisten oppilashuoltoryhmien kokouksissa. Akateeminen väitöskirja. Oulun yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta E 138.
- Korkiamäki, R. 2008. Surffailua arjessa. Tila, aika ja vuorovaikutus nuorten yhteisöllistä kuulumista jäsentämässä. Teoksessa I. Roivainen, M. Nylund, R. Korkiamäki & S. Raitakari (toim.) Yhteisöt ja sosiaalityö. Kansalaisen vai asiakkaan asialla? Jyväskylä: PS-kustannus, 173–192.
- Koskimies, M., Pyhäjoki, J. & Arnkil, T.E. 2012. Hyvien käytäntöjen dialogit. Opas dialogisen kehittämisen ja kulttuurisen muutoksen tueksi. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Krieg-Planque, A. 2013. Multidisciplinary work on discourse. Examples of a "way of doing" discourse analysis. Teoksessa S. Bonnafous & M. Temmar (toim.) Discourse analysis & human and social sciences. Bern: Peter Lang, 59–74.
- Kupchik, A. & Catlaw, T. J. 2015. Discipline and Participation: The long-term effects of suspension and school security on the political and civic engagement of Youth. *Youth and Society* 47(1), 95–124.
- van Langenhove, L. & Harré, R. 1999. Introducing Positioning Theory. Teoksessa R. Harré & L. van Langenhove (toim.) Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action. Oxford: Blackwell, 14–33.
- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. 4. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–51.
- Laitinen, K. & Hallantie, M. 2011. Huomisen hyvinvointia – kehys oppilashuollon kehittämiseksi. Opetushallituksen oppaat ja käsikirjat 2011:19. Helsinki: Opetushallitus.
- Laitinen, T. 2012. "Jokaisella on oikeus lippalakkiin" – yhteisöllinen kehittämissuunnitelma nuorten silmin. Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto. Erityispedagogiikan kandidaatin tutkielma. Julkaisematon.
- Lappalainen, K., Hotulainen, R., Kuorelahti, M. & Thuneberg, H. 2008. Vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen sosioemotionaalista kompetenssia rakentamassa. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Kasvatusalan tutkimuksia 41. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 111–131.
- Lauerma, H. 2009. Pahuuden anatomia. Pahuus, hulluus, poikkeavuus. Helsinki: Edita.
- Lehtonen, H. 1990. Yhteisö. Tampere: Vastapaino.

- Lemert, E. M. 1951. *Social Pathology*. Consulting editor R.T. Lapiere. New York: McGraw-Hill.
- Lemert, E. M. 1967. *Human deviance, social problems and social control*. Second edition. New Jersey: Prentice Hall.
- Linders, A. 2008. Documents, Texts and Archives in Constructionist Research. Teoksessa J.A. Holstein & J.F. Gubrium (toim.) *Handbook of Constructionist Research*. New York: Guilford Press, 467–492.
- Loseke, D.R. & Kusenbach, M. 2008. The Social Construction of Emotion. Teoksessa J.A. Holstein & J.F. Gubrium (toim.) *Handbook of Constructionist Research*. New York: Guilford Press, 511–530.
- Lunabba, H. 2013. När vuxna möter pojkar i skolan: insyn, inflytande och sociala relationer. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto. Mathilda Wrede-Institutets Forskningsserie 1/2013.
- Matthies, A-L. 2008. Kansalaisosallistuminen ja yhteisöllisyys eurooppalaisen hyvinvointipolitiikan murroksessa. Teoksessa I. Roivainen, M. Nylund, R. Korkiamäki & S. Raitakari (toim.) *Yhteisöt ja sosiaalityö. Kansalaisen vai asiakkaan asialla?* Jyväskylä: PS-kustannus, 61–82.
- Metsäpelto, R-L. & Pulkkinen, L. 2011. "Aika kuluu nopeasti ja on ollut hauskaa". Kerho- ja harrastustoiminta koulussa. Teoksessa K. Pohjola (toim.) *Uusi koulu: oppiminen mediakulttuurin aikakaudella*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 157–168.
- Mietola, R. 2014. Hankala erityisyys. Etnografinen tutkimus erityisopetuksen käytännöistä ja erityisyyden muotoutumisesta yläkoulun arjessa. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia* 135.
- Naukkarinen, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 149.
- Niemelä, P. 2009. Ihmisen toiminnallisuus ja hyvinvointi sosiaalityön teoreettisen ymmärryksen perustana. Teoksessa M. Mäntysaari, A. Pohjola & T. Pösö (toim.) *Sosiaalityö ja teoria*. Jyväskylä: PS-kustannus, 209–236.
- O'Brien, J. & O'Brien, C. L. 2000. Inclusion as a Force for School Renewal. Teoksessa S. Stainback & W. Stainback (toim.) *Inclusion. A Guide for Educators*. 3. painos. London: Brookes, 29–48.
- Oja, S. 2012. Oppilaan tuki. Teoksessa S. Oja (toim.) *Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 35–62.

- Oja, S. 2015. Konsultatiivisella työotteella kohti inklusiivista koulua. *eErika – Eryityispedagoginen tutkimus- ja menetelmätieto* 2, 4–11.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallituksen määräykset ja ohjeet 2014:96.
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 30.12.2013/1287.
- Patton, M. C. 2014. *Qualitative research & evaluation methods. Integrating theory and practice*. 4. painos. London: Sage.
- Pekkarinen, E. 2015. Stadilaispojat, rikokset ja lastensuojelu. Viisi tapausta kuudelta vuosikymmeneltä. Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseuran verkkojulkaisuja 86. Saatavana myös painettuna. Julkaisuvuosi 2010. Julkaisija: Nuorisotutkimusverkosto.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628.
- Phillips, L. & Jörgensen, M. W. 2002. *Discourse Analysis as Theory and Method*. London: Sage.
- Pohjola, A. 2014. Rakenteellisen sosiaalityön paikannuksia. Teoksessa A. Pohjola, M. Laitinen & M. Seppänen (toim.) *Rakenteellinen sosiaalityö. Sosiaalityön tutkimuksen seuran vuosikirja 2014*. Tampere: Unipress, 16–36.
- Poikkeus, A-M., Rasku-Puttonen, H., Lerkkanen, M-K., Kuorelahti, M. Siekinen, M., Kiuru, N. & Nurmi, J-E. 2013. Osallistava koulu syrjäytymisen ehkäisijänä. Teoksessa J. Reivinen & L. Vähäkylä (toim.) *Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen*. Helsinki: Gaudeamus, 111–120.
- Pyhäjoki, J. & Koskimies, M. 2015. Hyvien käytäntöjen dialogit sosiaalityön osaamisen kehittämisen välineenä. Teoksessa S. Väyrynen, K. Kostamo-Pääkkö & P. Ojaniemi (toim.) *Sosiaalityön yhteisöllisyyttä etsimässä*. EU: United Press, 155–174.
- Raina, L. & Haapaniemi, R. 2007. *Yhteisöllinen pedagogia. "…ettei tarvitse tehdä yksin."* Helsinki: Arator Oy.
- Raitakari, S. 2008. Aukkoista kiinnipitäminen ja irtipäästäminen. Neuvotteluja yhteisön tavoittelemasta jäsenestä. Teoksessa I. Roivainen, M. Nylund, R. Korkiamäki & S. Raitakari (toim.) *Yhteisöt ja sosiaalityö. Kansalaisen vai asiakkaan asialla?* Jyväskylä: PS-kustannus, 225–244.
- Rantanen, T. & Hilasvuori, T. 2002. Opettajien sosiaalisen toiminnan kulttuuriset esteet. *Kasvatus* 1, 85–96.

- Röpelin, A-M. 2008. Lähiötyö lapsiperheiden parissa – mukavaa puuhastelua vai ongelmiin tarttumista? Teoksessa I. Roivainen, M. Nylund, R. Kor-
kiamäki & S. Raitakari (toim.) Yhteisöt ja sosiaalityö. Kansalaisen vai asi-
akkaan asialla? Jyväskylä: PS-kustannus, 127–140.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäope-
tuksen tietovaranto [verkkójulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tie-
toarkisto. Viitattu 1.12.2015. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus>
- Sennett, R. 2004. Kunnioitus eriarvoisuuden maailmassa. Tampere: Vastapaino.
- Seppälä-Pänkäläinen, T. 2009. Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suoma-
laisessa lähikoulussa: etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimi-
sen haasteista ja mahdollisuuksista. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän
yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research
364.
- Sirkka, K. 2014. Sosiaalityön rakenteellinen asiantuntijuus. Teoksessa A. Poh-
jola, M. Laitinen & M. Seppänen (toim.) Rakenteellinen sosiaalityö. Sosiaa-
lityön tutkimuksen seuran vuosikirja 2014. Tampere: Unipress, 118–135.
- Stainback, W. & Stainback, S. 2000. Collaboration, Support Networking and
Community Building. Teoksessa S. Stainback & W. Stainback (toim.) Inclu-
sion. A Guide for Educators. 3. painos. London: Brookes, 193–202.
- Stepney, P. & Popple, K. 2008. Social work and the community. A critical con-
text for practice. New York: Palgrave MacMillan.
- Stewart, A. 2000. Social Inclusion. An Introduction. Teoksessa P. Askonas & A.
Stewart (toim.) Social Inclusion. Possibilities and Tensions. London: Mac-
Millan Press, 1–18.
- Suoranta, J. 2005. Radikaali kasvatustiete. Kohti kasvatuksen poliittista sosiologiaa.
Helsinki: Gaudeamus.
- Suzuki, M. 2012. Interactions between Teachers in Constructing School Prob-
lems: Focusing on Rhetorical Idioms as Available Vernacular Resources in
Claims-making. *The Journal of Educational Sociology* 90, 145–167.
- Todd, L. 2007. Partnerships for Inclusive Education. A critical approach to col-
laborative working. London: Routledge.
- Tomperi, T., Vuorikoski, M. & Kiilakoski, T. 2005. Kenen kasvatustiete? Teoksessa T.
Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatustiete? Kriittinen
pedagogiikka ja toisinkasvatustieteiden mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 7–
28.
- Tuomi, J. & Sarajärvi. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 7. painos.
Helsinki: Tammi.

- Vaaranen, H. 2005. Nuorten luovat pikkuheimot ja työn tulevaisuus. Teoksessa A. Hautamäki, T. Lehtonen, J. Sihvola, I. Tuomi, H. Vaaranen & S. Veijola (toim.) Yhteisöllisyyden paluu. Helsinki: Gaudeamus, 114–131.
- Vehkakoski, T. 2006. Leimattu lapsuus? Vammaisuuden rakentuminen ammatti-ihmisten puheessa ja teksteissä. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 297.

LIITTEET

Liite 1. Ryhmädialogin alustus 29.1.2016

- Pyydä aluksi osallistujaa kertomaan tehtävänimikkeensä, työssäolovuodet nykyisessä tehtävässä sekä koulutuksensa. Tämän jälkeen alustukseksi:
 - Graduni aiheena on tunteita herättävät pojat. Määritelmä tulee suoraan Harry Lunabban väitöskirjasta, jossa hän on tutkinut yläkouluikäisiä poikia koulukontekstissa. Näillä pojilla tarkoitetaan oppilaita, joiden koulunkäynti, kouluun suhtautuminen tai käyttäytyminen ylipäätään herättää aikuisissa erilaisia tunnetiloja niin luokkahuoneissa kuin niiden ulkopuolellakin.
 - Luen teille enemmän tai vähemmän kuvitteellisen kuvauksen eräästä yhtenäisperuskoulusta, joka toimii alueensa inklusiivisena, kaikille yhteisenä lähikouluna.
 - Luettuani kertomuksen, laitan sen muutamalla tukikysymyksellä varustettuna myös teidän näkyville, jotta voitte sitä keskustelun kuluessa tarvittaessa vilkaista.
 - Toivon, että kuultuanne kertomuksen, käytte aiheesta vapaamuotoista, avoimeen dialogiin pyrkivää keskustelua. Dialogissa tärkeää on:
 - kunnioita toisen mielipidettä ja puheenvuoroa, erota puhuminen ja kuunteleminen antamalla tilaa kaikkien ajatuksille
 - ei ole olemassa oikeita tai vääriä vastauksia, vain erilaisia ajatuksia
 - dialogissa ei pyritä löytämään yhtä ratkaisua, vaan tuomaan esiin erilaisia näkökulmia ilmiöön ja sen käsittelyyn
 - Toivon, että jokainen teistä ilmaisisi omia tuntemuksiaan, kokemuksiaan ja ajatuksiaan, joita kertomus teissä itsessänne herättää. En siis ole kiinnostunut kuulemaan, millaisia käytäntöjä tässä koulussa on sovittu, vaan sitä, millaisia toiminnan mahdollisuuksia itsellänne näkisitte kyseisessä tilanteessa.
 - Itse yritän olla näkymätön, välttää puhumista ja keskittyä vain kuuntelemaan teidän keskinäistä puhettanne. Jutelkaa siis ikään kuin puhuisitte asiasta vaikkapa opettajainhuoneessa tai oppilaitoskohtaisessa ohr:ssä. Te toki voitte kysyä tarkentavia kysymyksiä minulta jos niitä herää.

Case-kertomus dialogin alustukseksi:

Lähikouluperiaatteella toimivan yhtenäisperuskoulun aulassa istuskelee kymmenkunta poikaa, jotka ovat juuri tulleet läheisestä metsiköstä tupakalta. Ryhmä on päättänyt, ettei lähde oppitunnille, vaikka kello soi välitunnin päättymisen merkiksi. Välituntivalvoja kehottaa poikia siirtymään omien luokahuoneidensa edustalle odottamaan tunnin alkua. Pojat vastaavat haistattele-malla ja kääntämällä kannettavasta kaiuttimesta kuuluvaa musiikkia kovem-malle. Kymmenen minuutin kuluttua osa pojista lähtee tunnille, mutta jatkaa muita häiritsevää käyttäytymistä kukin oman oppiaineensa tunnilla. Osa jää koko tunnin ajaksi aulaan soittamaan musiikkia.

Dialoginne tueksi muutama kysymys (jos tuntuu, että alkuun pääseminen tai eteneminen on vaikeaa):

1. Millaisia mahdollisia tapoja asiassa on edetä?
2. Millaisia tunteita tilanne herättää sinussa aikuisena?
3. Millaista tukea kaipaisit ja keneltä?