

Oppilaat koulun tilassa
Oppilaan tilan tarkastelu tilan käytön ja aktiivisuuden
näkökulmasta

Eevastiina Lappalainen

Kasvatustieteen pro gradu -
tutkielma
Syyslukukausi 2015
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Lappalainen, Eevastiina. 2015. *Oppilaat koulun tilassa. Oppilaan tilan tarkastelu tilan käytön ja aktiivisuuden näkökulmasta. Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma.* Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 89 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisessa koulutodellisuudessa oppilaat koulupäiviensä aikana elävät. Koulutodellisuutta tarkastellaan oppilaan tilan näkökulmasta pyrkien selvittämään, millainen tila oppilaalla koulussa on sekä miten oppilaat itse rakentavat koulussa omaa tilaansa.

Tutkimuskohteena ovat erään keskisuomalaisen alakoulun kuudennen luokan oppilaat ja heidän oma luokanopettajansa. Tutkimusaineisto koostuu havainnointipäiväkirjasta sekä oppilashaastatteluista, jotka on kerätty syksyn 2013 ja kevään 2014 aikana. Tutkimusprosessi on edennyt etnografisen tutkimusmetodin mukaisesti ja aineisto on analysoitu aineistolähtöisesti perehtymällä aineistoon ja sieltä nouseviin ilmiöihin sekä teoriaan.

Tutkimuksessa tulkittiin, että koulu muodostaa oppilaille tilan, jossa he koulupäiviensä aikana elävät. Koulu sekä opettajat rajaavat oppilaiden tilaa erilaisilla säännöillä ja määräyksillä. Tämän rajatun tilansa sisällä oppilaat hakevat omaa tilaansa luomalla omia tilojaan koulun tilan sisään. Tämä tiloista rakentuva kokonaisuus on tutkimuksessa nimetty koulun tilatodellisuudeksi.

Tutkimuksessa todettiin, että oppilaiden tilan käytölle on koulussa asetettu tietynlaisia odotuksia ja että nämä odotukset vaikuttavat siihen, miten oppilas voi tilaansa käyttää. Lisäksi odotukset määrittelevät sen, millaiseksi oppilaan tila koulussa muodostuu. Tätä tilalle asetettujen odotusten ja tilan käytön välistä yhteyttä tarkasteltiin aktiivisuuden näkökulmasta. Aktiivisuutta tarkasteltaessa selvisi, että koulu odottaa oppilailtaan aktiivisuutta koulun tarjoamiin asioihin, mutta pyrkii rajoittamaan aktiivisuutta, joka ei kohdistu koulun odotuksiin.

Koulun tilatodellisuuden ja oppilaiden aktiivisuuden tarkastelun pohjalta tutkimuksessa pohditaan, millaista aktiivisuus koulussa on ja millaiseksi se näyttää tutkimuksen valossa muodostuvan. Lisäksi pohditaan koulun odottaman aktiivisuuden ja oppilaan osoittamana aktiivisuuden välistä ristiriitaa sekä sitä, voitaisiinko oppilaan osoittama aktiivisuus ottaa koulussa paremmin huomioon.

Avainsanat: oppilas, tila, aktiivisuus, koulu, opettaja

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	8
2.1	Aineiston kerääminen	9
2.1.1	Havainnointijakso	10
2.1.2	Oppilashaastattelut	13
2.3	Aineiston analyysi ja lopullisten tutkimuskysymysten muotoutuminen	16
3	KOULUTODELLISUUS TILOINA	20
3.1	Tilatodellisuus aineistossa	20
3.2	Koulun ja opettajan rajaama tila	25
3.2.1	Institutionaalinen tila – virallisen koulun rajoitukset.....	25
3.2.2	Opettaja tilan luojana ja rajaajana	31
3.2.3	Opettaja tilan tarjoajana.....	36
3.3	Oppilaat luomassa omaa tilaa	38
3.3.2	Oppilaan oma fyysinen tila	40
3.3.3	Oppilaan oma henkinen tila	41
3.3.4	Oppilaiden yhteinen sosiaalinen tila	43
4	TILATODELLISUUDEN TARKASTELU OPPILAAN AKTIIVISUUDEN NÄKÖKULMASTA	48
4.1	Oppilaiden aktiivisuus tilatodellisuudessa.....	48
4.1.1	Oppilaan aktiivisuus koulun ja opettajan näkökulmasta	49
4.1.2	Oppilaan aktiivisuus oppilaan näkökulmasta	51
4.2	Aktiivisuuden ristiriita.....	53
4.2.1	Oikeaa ja väärää aktiivisuutta.....	53

4.2.2	Aktiivisuuden peli.....	55
5	AKTIIVISUUS KOULUSSA - IHANTEITA VAI TODELLISUUTTA?	60
5.1	Aktiivisuuden määrittelyn epämääräisyys.....	60
5.2	Ristiriidan taustalla piilo-opetussuunnitelma ja kasvatusihanteet	63
5.3	Oppilaiden aktiivisuus - häiritsevää vai tarpeellista aktiivisuutta?	69
6.	POHDINTA	72
6.1.	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	72
6.2	Tarvitseeko koulun tilan muuttua?	77
LÄHTEET	82
LIITTEET	88

1 JOHDANTO

Koulussa vieraillessani olen usein herännyt ihmettelemään, kuinka paljon siellä on erilaisia sääntöjä. Oppitunteja, ruokailua, käytävällä oloa ja välitunteja varten on omat sääntönsä, joita oppilaiden tulee noudattaa. Säännöt määrittelevät oppilaiden toimintaa ja opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus näyttää liittyvän pitkälti sääntöjen noudattamiseen tai noudattamatta jättämiseen. Koulusta tekemieni havaintojen lisäksi olen huomannut sääntöjen määräysvallan toteutuvan myös omassa työssäni. Opettajan sijaisuuksia tehdessäni olen koulumaailmassa usein törmännyt tilanteeseen, jossa olen luetellut oppilaille erilaisia käskyjä ja määräyksiä oppitunnista toiseen; ”mene omalle paikalle, ole hiljaa, istu rauhassa”. Oppilaiden tottelemattomuuden lisäksi olen turhautunut itseeni opettajana; En minä tätä näin suunnitellut. Eihän kaikki aika koulussa voi mennä vain siihen, että huolehditaan sääntöjen noudattamisesta!

Opettajan ja oppilaiden toiminta koulussa on herättänyt kiinnostukseni tämän tutkimuksen tekoon. Sääntöjen voimakas esillä olo koulussa sekä havaitsemani vuorovaikutus opettajien ja oppilaiden välillä on saanut minut pohtimaan, mitä koulussa oikeastaan tapahtuu. Mistä sääntöjen voimakas esillä olo johtuu ja miksi oppilaan koulussa olemisen näyttää rakentuvan sääntöjen noudattamisen ympärille? Kiinnittäessäni huomiota tutkimusluokkani oppilaiden ja opettajan toimintaan, kiinnostukseni koulun sääntöjä kohtaan kasvoi. Halusin ymmärtää, mistä havaitsemassani ilmiössä on kyse ja millaista koulussa todella oppilaiden näkökulmasta katsottuna on.

Kivinen, Rinne ja Kivirauma (1985) toteavat, että koulua tarkasteltaessa ei useinkaan puhuta koulusta sellaisena kuin se on. Sen sijaan useimmiten puhutaan siitä, millainen sen pitäisi olla ja miten sen pitäisi toimia erilaisten tavoitteiden saavuttamiseksi. (Kivinen ym. 1985, 91.) Tässä tutkimuksessa olen kuitenkin halunnut kääntää asetelman toisinpäin ja lähestyä koulua päinvastaisesta suunnasta. Tutkimukseni tarkoituksena on kuvata koulutodellisuus sellaisena, kuin se kuin se aineistostani oppilaiden kertomien kokemusten sekä tutkijana tekemieni havaintojen kautta rakentuu. Tutkimukseni ei ole vain kuvaus siitä, mitä oppilaat ja opettaja

koulussa tekevät vaan tarkoitukseni on kokonaisvaltaisemmin tuoda esille sitä todellisuutta, jossa opettaja ja oppilaat koulussa elävät.

Tässä tutkimuksessa havainnollistan oppilaiden elämää koulutodellisuutta tarkastelemalla aineistoani erilaisten tilojen kautta rakentuvana todellisuutena. Kuvaamalla koulutodellisuutta tilojen kautta tarkastelen aineistoni valossa, millaiset puitteet virallinen koulu oppilaan koulussa olemiselle asettaa sekä millaista koulutodellisuutta oppilaat toiminnallaan rakentavat. Tarkastelen aineistostani välittyvää tilojen todellisuutta vertailemalla sitä muissa tutkimuksissa esiteltyihin löytöihin vastaavanlaisista tilojen todellisuuksista. Yleisesti ottaen koulun tilaa koskeva tutkimus on keskittynyt koulun fyysisiin tiloihin, kuten koulurakennukseen. Tässä tutkimuksessa tarkastelen koulun tilaa hieman laajemmasta näkökulmasta keskittyen myös koulun sosiaaliseen tilaan, joka rakentuu oppilaiden ja opettajan välille. Vaikka koulun käytänteiden ja epävirallisten todellisuuksien tutkimuskenttä ei Suomessa ole kovin laaja, olen kuitenkin saanut tutkimukseeni paljon apua etenkin Laineen (1997, 2000), Kivisen, Rinteen & Kivirauman (1985), Pajun (2011), Tolosen (1995) sekä Gordonin, Hollandin & Lahelman (2000) koulututkimuksista. Lisäksi mm. Jacksonin (1968) kirjoitukset koulutodellisuudesta ovat vahvistaneet tutkimuksessa heränneitä havaintojani.

Etnografiselle tutkimukselle luonteenomaisesti raportissani ei ole selkeästi erillisiä teoria-, aineisto- eikä tulososioita. Tutkimusraporttini rakentuu tutkimusprosessin kuvauksen kautta tilan määrittelyyn, tilatodellisuuden esittelyyn ja koulun todellisuuden tarkempaan kuvaukseen. Luvussa kolme kuvaan tilatodellisuutta koulun, opettajan ja oppilaiden rakentamana. Luvussa neljä tarkastelen oppilaan tilaa ja tilan käyttöä koulussa aktiivisuuden näkökulmasta. Nostan esille tilatodellisuudesta tekemiäni havaintoja siitä, millaista aktiivisuutta oppilailta koulussa odotetaan ja kuinka nämä odotukset vaikuttavat oppilaan tilan käyttöön koulussa ja sitä kautta myös oppilaan tilaan. Luvussa viisi tarkastelen tutkimuksessani esille tullutta oppilaan aktiivisuutta pohtimalla muun muassa, miltä aktiivisuus koulussa tämän tutkimuksen valossa näyttää ja miten oppilaiden aktiivisuus voitaisiin ottaa koulussa paremmin huomioon. Kuudennessa luvussa arvioin tutkimukseni luotettavuutta ja eettisyyttä. Lisäksi vedän yhteen

tutkimuksessani esittämät tulokset tarkastellen niitä tämän hetken kasvatus- ja koulutuskeskusteluiden valossa.

2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämä tutkimus on etnografia eräästä keskisuomalaisen alakoulun kuudennesta luokasta. Tutkimusprosessini ymmärtämisen kannalta on oleellista hieman avata sitä, mitä etnografialla tarkoitetaan ja miten tutkittavaa ilmiötä etnografiassa lähestytään.

Koska pyrin tutkimuksessani ymmärtämään koululuokan tapahtumia oppilaiden lähtökohdista käsin, ovat etnografialle tyypilliset ihmis- ja todellisuuskäsitykset oman tutkimukseni kanalta merkittävässä asemassa. Etnografiassa ihminen nähdään lähtökohtaisesti kokevana, aktiivisena ja tavoitteellisena toimijana. Hän tuntee ja arvottaa asioita ja vaikuttaa toiminnallaan ympäröivän kulttuurin syntymiseen. Kun ihminen nähdään näistä lähtökohdista käsin, tutkimuksen tehtävänä on pyrkiä ymmärtämään ihmismielen prosesseja sekä tekojen taustalla vaikuttavia merkityksiä. Tutkija ei tarkkaile tutkittaviaan vain ulkoisesti vaan ymmärtääkseen tutkittavan kokemaa todellisuutta, tutkija pyrkii asettumaan tutkittavansa asemaan. Tarkoituksena on, että maailmaa ja todellisuutta lähestytään ihmisen kokemuksista käsin. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 77.)

Etnografisessa tutkimuksessa ei siis pyritä tiedon ennustettavuuteen eikä ainoan totuuden esittämiseen. Tämä on etnografisen tutkimuksen luonteelle mahdotonta, koska inhimillisten kokemusten kautta rakentuva todellisuus on jokaisen omien kokemusten varaan rakentuvaa. Sen sijaan, että tutkija pyrkii tutkimuksellaan pääsemään käsiksi varmoihin totuuksiin, hän pyrkii lisäämään ymmärrystä sosiaalisesta elämästä ja mahdollisesti herättämään keskustelua ja uusia ajatuksia. (Syrjälä ym. 1994, 77-78.) Etnografian voidaankin sanoa olevan eräänlaista kulttuurin tutkimusta. Kentällä ollessaan tutkija pyrkii selvittämään tutkittavan kulttuurin ominaispiirteet ja ymmärtämään, miksi yhteisö toimii juuri tietyllä tavalla. (Metsämuuronen 2000, 19.)

Etnografian luoteelle ominaisesti myös raportin tulee antaa tilaa tutkittavien todellisuudelle. Tutkija rakentaa tulkintansa tutkittavien elämän todellisuuden ja kokemusten pohjalta yhdessä oman teoreettisen tietämyksensä ja kokemuksensa

avulla. Tutkimuksesta muodostuu prosessi, jossa yhdistyvät tutkimuksen eri vaiheet sekä tutkijan kokemuksellinen ja teoreettinen tieto. Nämä eri tekijät nivoutuvat toisiinsa ja etenevät prosessina. (Syrjälä ym. 1994, 81, 99.)

Tässä luvussa kuvaan aineistonkeruutani eteenpäin kulkevana prosessina, jonka aikana olen pyrkinyt ymmärtämään tutkimani luokan tapahtumia ja niiden merkityksiä osallisten omasta näkökulmasta käsin. Koska etnografisessa tutkimuksessa aineiston analyysi kulkee mukana koko tutkimusprosessin ajan (ks. esim. Lappalainen 2007), kuvaan tutkimukseni kulkua aineistonkeruuvaiheiden ja niiden herättämien alustavien tulkintojen kautta etenevänä prosessina. Tarkempi kuvaus analyysistani löytyy luvusta 2.3.

2.1 Aineiston kerääminen

Aloitellessani tutkimuksen tekemistä kiinnostukseni kohdistui opettajan hallinta-asemaan ja vallankäyttöön luokassa. Innostus tutkia aihetta nousi omasta kandidaatin tutkielmastani, jossa tulkitsin opettajien käyttävän tunteiden ilmaisujaan luokan hallintakeinoina. Tulkintani mukaan opettajat esimerkiksi ohjailivat tunteiden osoituksillaan oppilaiden käyttäytymistä ja vahvistivat omaa asemaansa oppilaiden edessä. Pohdin mahdollisuuksiani jatkaa aiheen parissa ja mietin erilaisia keinoja viedä tutkimusta eteenpäin. Tarkentaakseni tutkimukseni suuntaa luin aiheeseen liittyvää kirjallisuutta ja pohdin samalla mahdollisia tutkimuskysymyksiä. Opettajan hallinta-asemaan liittyi kuitenkin useita mielenkiintoisia tarkastelunäkökulmia, enkä vielä tässä vaiheessa osannut asettaa tarkkoja tutkimuskysymyksiä tutkimukselleni. Sen sijaan päätin lähteä keräämään aineistoani havainnoinnin keinoin. Näin voisin tarkentaa tutkimuskysymyksiäni kentällä syntyvien havaintojen pohjalta.

Koska ajattelin voivani mahdollisesti hyödyntää kandidaatin tutkielmassa tekemiäni tulkintoja tähän tutkimukseen, päädyin valitsemaan tutkimuskohteeksi yhden tutkimukseen haastattelemistani opettajista ja hänen luokkansa. Tutkimusjoukkoni koostuu erään keskisuomalaisen alakoulun kuudennen luokan 24 oppilaasta sekä heidän omasta luokanopettajastaan. Tutkimuksen

mahdollistamiseksi pyysin tutkimusluvut luokan opettajalta, oppilaiden vanhemmilta sekä tutkimuskoulun rehtorilta. Luokan 24 oppilaasta kaikilla yhtä lukuun ottamatta oli lupa osallistua tutkimukseen. Myöhemmin, kerätessäni uudet tutkimusluvut seuraavaa aineistonkeruuta varten, luokkaan jäi kolme oppilasta, joilla ei ollut lupaa osallistua tutkimukseen.

Tutkimusaineistoni koostuu etnografisen tutkimuksen mukaisesti tutkimuskohteen havainnoinnista sekä tutkimushaastatteluista (Syrjäläinen 1995, 83). Lisäksi olen pyytänyt tutkittavilta kirjalliset vastaukset kahteen koulussa olemiseen liittyvään kysymykseen. Käytin vastauksia pääasiassa haastattelukysymysten suunnittelun apuna, mutta niistä oli apua myös aineiston tulkinnessa.

2.1.1 Havainnointijakso

Keskeinen tapa etnografisessa tutkimuksessa on kerätä aineistoa havainnoimalla tutkittavaa joukkoa. Havainnoinnin tarkoituksena on pyrkiä ymmärtämään ja kuvaamaan tutkittavaa yhteisöä tai ihmisryhmää. Havainnoinnissa etnografisen tutkimuksen luonne korostuu, sillä olemalla osa tutkittavien maailmaa tutkijalla on mahdollisuus ymmärtää tapahtuminen merkityksiä tutkittavien omasta näkökulmasta käsin. (Metsämuuronen 2000, 20.) Varton (1992, 24–25) mukaan tutkija on havainnoidessaan samassa maailmassa tutkittavien kanssa, koska sekä tutkija että tutkittavat ovat kietoutuneet samoihin, mutta kuitenkin keskenään erilaisiin merkityskokonaisuuksiin, joiden kautta he maailman ymmärtävät. Olemalla osa tutkittavien yhteisöä tutkija pyrkii ymmärtämään itselleen vierasta kulttuuria (Tolonen 2001, 49).

Havainnointi aineistonkeruumenetelmänä palveli tutkimustani parhaiten siksi, että se herätti kysymyksiä ja ajatuksia, jotka helpottivat tutkimukseni etenemistä. Kun tutkimuskysymykseni ei vielä tutkimuksen alkuvaiheessa ollut tarkka, sain havainnoinnin avulla uutta suuntaa tutkimukselleni. Havainnoimalla luokkaa minulla oli mahdollisuus seurata luokan toimintaa sen omassa tutussa ympäristössä, mikä tarjosi välitöntä tietoa oppilaiden ja opettajan toiminnasta ja käyttäytymisestä

(Hirsjärvi ym. 2009, 213) ja näin ollen mahdollisesti kiinnostukseni heräämisen ja suuntaamisen luokan elämästä nouseviin ilmiöihin.

Aloitin havainnoinnin syksyllä 2013 viikolla 48 ja jatkoin viikolle 50 asti. Näiden kolmen viikon aikana seurasin luokan toimintaa oppitunneilla yhteensä 18 tuntia. Pyrin olemaan koululla mahdollisimman tiiviisti ja useamman tunnin saman päivän aikana. Jotta saisin mahdollisimman kokonaisvaltaisen kuvan siitä, miten samassa tilassa toimitaan eri tilanteissa, halusin havainnoinnissani keskittyä luokkatilaan. Jätin seuraamatta liikuntatunnit sekä välitunnit ja seurasin oppilaita pääasiassa oppitunneilla sekä välituntien ja oppituntien välisinä aikoina. Halusin olla luokassa silloin, kun oppilaat tulevat välitunnilta ja nämä hetket osoittautuivatkin aineistoni kannalta erittäin mielenkiintoisiksi.

Grönfors (2007, 156–159) on jaotellut tutkijan roolin havainnointitilanteessa osallistuvaan, osallistavaan, piilossa olevaan tai osallistumattomaan. Havainnoidessani luokkaa roolini oli osallistumaton. Istuin luokan perällä ja kirjoitin muistiinpanojani mahdollisimman huomaamattomasti. Arvelin mahdollisen osallistumisen estävän minua näkemästä eri tilanteita tutkijan näkökulmasta ja menettäväni näin osan arvokasta aineistoani. Toisaalta, koska etnografisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu, että ilmiöitä ja merkityksiä pyritään ymmärtämään tutkittavien omasta näkökulmasta, koin, että oma osallistumiseni olisi estänyt minua näkemästä tutkittavien tilanteille antamia merkityksiä. Olin ikään kuin osa luokkaa ja sen tapahtumia kuitenkin osallistumatta eri tilanteisiin.

Etnografisen tutkimuksen luonne vaikuttaa myös tutkijan rooliin tutkimusprosessissa. Osallistumattomasta roolistaan huolimatta tutkija ei voi olla täysin tutkittavan joukon ulkopuolella, koska laadullisen tutkimuksen laatujen ymmärtäminen voi tapahtua vain siinä asiayhteydessä, jossa niillä on merkitys. Tekeillä olevaan tutkimukseen vaikuttavat suuresti tutkijan oma elämismailma sekä hänen tapansa ymmärtää tutkimansa kysymykset. (Varto 1997, 26.) Myös Syrjälä ym. (1994, 78) huomauttavat, että tutkijan oma persoonallisuus, arvot ja historia suuntaavat tutkimuksen kulkua. Vaikka minulla ei havainnoinnin alkaessa ollut mielessäni tarkkaa tutkimuskysymystä, tietyt kiinnostukset kuitenkin ohjasivat tekemiäni havaintoja. Olin kiinnostunut opettajan valta-asemasta suhteessa

oppilaisiin sekä oppilaan ja opettajan välisestä vuorovaikutuksesta. Tutkimuksen alussa pyrin kirjoittamaan monipuolisesti ylös luokan tapahtumia. Kuvailin opettajan opetusta sekä opettajan ja oppilaiden vuorosanoja. Kiinnitin erityistä huomiota opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen sekä siihen, miten opettaja ja oppilaat eri tilanteissa toimivat. Kirjoitin havaintopäiväkirjaani ylös luokan tapahtumia sekä omia kommenttejani, kysymyksiäni ja ajatuksiani.

Etnografisessa tutkimuksessa on tärkeää, että havainnointi kasvattaa tutkijan ruokahalua tutkittavaan aiheeseen. Prosessin myötä heränneen uteliaisuuden tulisi kasvaa ja herättää uusia näkökulmia, jotta tutkija voi löytää tutkimushaastatteluihin todellista, tutkimusta eteenpäin vievää sisältöä. (Syrjälä ym. 1994, 79.) Vähitellen huomasinkin kirjoittavani havaintojani erityisesti oppilaiden omasta ”kulttuurista” koulussa. Pikkuhiljaa kiinnostukseni alkoi kohdistua erityisesti tilanteisiin, joissa oppilaat olivat luokassa keskenään ilman opettajaa ennen tunnin alkua. Ero oppilaiden käyttäytymisessä ja olemisessä opettajan läsnä ollessa ja silloin, kun opettaja oli poissa, oli huomattavan suuri:

Oppilaat keskenään ennen tunnin alkua:

Oppilaat keskustelelee onko ope tulossa. Kuulen jonkun sanovan jotakin tällaista: ”no varmaan se juo kahvia ku meillä alkaa tunti”. Oppilaat oli ympäri luokkaa ja teki omia juttujaan. Ope tuli - omat paikat ja hiljentyminen. Ope ei sanonut mitään. (Havaintopäiväkirja 4.12.2013)

Oppilaat oppitunnilla opettajan ollessa paikalla:

Oppilaat kuuntelee hiljaa, istuvat pulpetissa, kaikki on ihan rauhassa hiljaa paikallaan. (-) Läksyt tarkistetaan yhdessä, oppilaat viittaa ja vastaa. (Havaintopäiväkirja 10.12.2013)

Havaitsemani ilmiö herätti kiinnostukseni laajemmin oppilaiden kulttuuriin ja omaan maailmaan koulussa sekä oppilaan maailman ja koulun maailman suhteeseen. Havaintojeni perusteella minusta vaikutti siltä, että oppilaiden oma maailma oli voimakkaana esillä, kunnes opettajan läsnäolon tuoma koulun maailma vaimensi sen seuraavan oppitunnin ajaksi. Havaitsemani ilmiön perusteella tein alustavan tulkinnan tähän mennessä kerääntyneestä aineistostani. Havaintojeni mukaan oppilaan oma maailma ei mahtunut siihen maailmaan, jonka koulu

oppilaalle tarjosi. Tekemäni tulkinta johdatteli minua seuraavaan aineistonkeruuvaiheeseen. Halusin selvittää, miten oppilaat itse kokevat havaitsemani asetelman ja kuinka itsestään selvä osa se on koulun arkea.

Seuraavaa aineistonkeruuta varten suunnittelin ensin pyytäväni oppilailta kirjoitelmat tiettyyn teemaan liittyen. Koska etnografisen tutkimuksen perimmäinen tavoite on inhimillisen ymmärryksen lisääminen, totesin haastattelun kuitenkin palvelevan tutkimustani vuorovaikutuksellisenä tilanteena kirjoitelmaa paremmin (Syrjäläinen 1995, 86). Koska halusin saada oppilaiden äänen kuuluviin ja ymmärtää nimenomaan sitä, miten he havaitsemani asian kokivat, päätin kysyä oppilailta ennen haastattelua *Milloin on helppoa/vaikeaa olla koulussa*. Uskoin kysymysten kautta saavani mahdollisesti uutta näkökulmaa aiheeseeni, jolloin voisin myös suunnitella kysymykset paremmin oppilaiden ajatuksiin suuntautuen. Pyysin oppilaita kirjoittamaan vastaukset kysymyksiin erään oppitunnin alussa. Luokan 24 oppilaasta sain vastaukset 23 oppilaalta. Oppilaiden vastaukset vahvistivat jo aikaisemmin heränneitä kysymyksiä koulumaailmasta ja auttoivat minua haastattelukysymysten suunnittelussa.

2.1.2 Oppilashaastattelut

Tutkimukseni luonteelle sopivin havainnointijaksoa seuraava aineistonkeruumenetelmä oli haastattelu. Koska etnografiassa ihminen nähdään tuntevana ja ajattelevana, kielellisenä olentona, kielellinen vuorovaikutus on oleellinen osa tiedon keräämisessä tutkittavilta. Haastattelu on tilanteena esimerkiksi kirjallista kyselyä hedelmällisempi tuomaan esille tutkittavan omia kokemuksia. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari, 1994, 86.)

Suunnittelin haastattelukysymykset niin, että oppilaat voisivat mahdollisimman hyvin tuoda esille omia ajatuksiaan. Tässä minua auttoivat suuresti oppilaiden vastaukset esittämiini kysymyksiin *milloin on helppoa/vaikeaa olla koulussa*. Ennen kysymysten esittämistä olin muotoillut alustavaa haastattelurunkoa havaintojeni herättämien kiinnostusten ja alustavan tulkintani pohjalta. Halusin haastatteluissa selvittää oppilailta, miten he kokivat havaitsemani ilmiön oppilaan ja

koulun maailmojen erillisyydestä. Kysymysten suunnittelua hankaloitti mahdollisuus siitä, että oppilaat eivät tiedosta tai näe havaitsemani ilmiön olemassa oloa tai eivät näe sitä merkityksellisenä. Ongelmaksi muodostui, kuinka kysyä oppilailta havaitsemani ilmiön olemassa oloa kuitenkin liikaa johdattelematta heidän vastauksiaan haluamaani suuntaan. En halunnut tutkijana pakottaa tutkittavista tietoa ohjaamalla heitä liikaa omilla kysymyksilläni (Syrjälä ym. 1994, 103), mutta minulla oli tietyt asiat, joihin halusin haastatteluiden avulla saada selvyyttä ja joita halusin oppilailta kysyä.

Laadullisessa tutkimuksessa keskeistä on, ettei aineistonkeruulla haeta vastauksia ainoastaan tutkijan etukäteen suunnittelemiin kysymyksiin tai ongelmiin vaan esimerkiksi haastatteluissa myös vastaajilla on vapaus tuottaa omat käsityksensä tutkittavasta asiasta (Eskola 2007, 162). Niinpä muotoilin sellaiset kysymykset, joissa tulivat näkyviin sekä oppilaiden kokemukset että omat kiinnostukseni ja joissa oppilailta oli mahdollisuus vastata vapaasti omin sanoin (Eskola 2007, 162). Kävin läpi omia muistiinpanojani sekä oppilaiden vastauksia ja liitin aikaisemmin suunnittelemaani haastattelurunkoon oppilaiden vastausten herättämiä kysymyksiä ja muotoilin joitakin kysymyksiä uudelleen (ks. LIITE 1). Haastattelukysymysten uudelleen muotoileminen teetti lisää työtä, mutta samalla kasvatti kiinnostustani aiheeseen. Vaikka tutkimusprosessi ennen tutkimushaastatteluita olikin pitkä ja aikaa vievä, se kuitenkin mahdollisti antoisamman aineistonkeruun.

Haastatteluvaiheeseen siirtyminen vaatii Syrjälän ym. (1994, 86) mukaan tiedollista ja henkistä valmistautumista. Haastatteluiden suunnittelu ja aloittaminen olivatkin jännittäviä hetkiä tutkimusprosessissani. Koska olin koko havaintojakson ajan pysynyt oppilaille etäisenä, odotin mielenkiinnolla, miten haastattelutilanteet sujuisivat. En ollut vaihtanut oppilaiden kanssa kuin muutaman sanan siellä täällä eikä minulla juuri ollut käsitystä siitä, miten he haastatteluissa keskustelisivat. Pohdin sitäkin, minkä verran oppilaat mahdollisesti jännittävät haastattelutilannetta ja miten voisin muodostaa tilanteesta mahdollisimman rennon ja mukavan. Ilokseni saimmekin käyttöön koulun pienluokan, jonka luokanopettaja varasi minulle tutkimuskäyttöä varten. Luokassa pystyimme toteuttamaan haastattelut rauhallisesti

ja lisäksi se oli oppilaille ennestään tuttu ja turvallinen paikka. Toteutin haastattelut parihaastatteluina lukuun ottamatta yhtä ryhmää, jossa oli kolme oppilasta. Oppilaiden turvallisuuden tunteen lisäämiseksi annoin oppilaiden itse valita omat parinsa, koska ajattelin tämän varmistavan jokaiselle mukavamman haastattelutilanteen. Yhtään sekaparia, jossa olisi ollut sekä tyttöjä että poikia, ei muodostunut. Ennen haastatteluiden alkua selitin oppilaille, että vaikka haastattelut nauhoitetaan, niitä ei kuuntele kukaan muu kuin minä eikä heidän henkilöllisyytensä paljastu missään tutkimuksen vaiheessa. Kaikkien haastateltavien nimet on muutettu tutkimusraporttiin.

Haastattelut muodostuivat hyvin erilaisiksi eri oppilaiden kohdalla. Olin suunnitellut kysymykset niin, etteivät oppilaat voi sivuuttaa niitä kyllä ja ei vastauksilla. Kuitenkin "en mä tiiä" vastauksia esitettiin, jolloin esitin tarkentavia kysymyksiä ja yritin helpottaa oppilaan vastaamista. Yrityksistäni huolimatta osa haastateltavista vastaili kysymyksiin hyvin niukasti. Kysymyksiin vastaaminen näytti olevan hankalaa enkä tutkijana halunnut painostaa oppilaita. Tällaiset haastattelut muistuttivat hyvin paljon strukturoitua haastattelua, jossa haastattelu etenee kysymysten asettamassa järjestyksessä niistä poikkeamatta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 208). Joissakin haastatteluissa keskustelun kulku muistutti kuitenkin enemmän teemahaastattelua, jossa tarkkaa keskustelujärjestystä ei ole vaan tutkijan hahmottelemat teemat käydään läpi vapaasti keskustellen (Eskola & Vastamäki 2007, 27). Tällaisissa tilanteissa en esittänyt kaikkia kysymyksiä samassa järjestyksessä vaan etenimme oppilaiden keskustelujen mukaan. Oppilaat saattoivat innostua kertomaan koulun tapahtumista ja asioista ja omista kokemuksistaan. Välillä keskustelu kävi niin vilkkaana, että saatoin vain kuunnella ja tarvittaessa palauttaa keskusteltavat asiat takaisin kysymysten pariin.

Haastattelutilanteessa minuun ei suhtauduttu opettajana vaan koulun ulkopuolisena tutkijana, jonka edessä ei tarvitse käyttäytyä koulun odotusten mukaan. Vaikutti siltä, että haastattelutilanne edusti oppilaille koulun ulkopuolista ja vapaampaa aikaa, jossa koulun säännöt esimerkiksi kiroilun suhteen eivät olleet voimassa. Oppilaat kertoivat opettajan epäoikeudenmukaisesta kohtelusta, moittivat opettajia ja paheksuivat koulun sääntöjä. Jotkut kertoivat asioita, joita eivät olleet

kertoneet opettajalleen ja jotkut oppilaat esimerkiksi kertoivat, ettei koulussa saa kiroilla, mutta kiroilivat kuitenkin haastattelutilanteessa.

Haastateltavien kertomukset koulusta sekä edellä kuvattu käyttäytyminen haastattelutilanteessa saivat minut jälleen pohtimaan oppilaiden omaa maailmaa koulussa. Haastatteluissa esille tulleet asiat vahvistivat tekemääni tulkintaa siitä, että oppilaan maailmalle ei koulun maailmassa ollut tilaa. Koko aineistonkeruun ajan minulla oli suuri tarve selvittää, mistä tässä ilmiössä on kyse. Tässä vaiheessa asetin tutkimukselleni seuraavat tutkimuskysymykset: 1) Miten oppilaan oma maailma tulee esille koulussa 2) Mikä on oppilaan oman maailman suhde koulun tarjoamaan maailmaan ja 3) Mikä on oppilaan oman maailman ilmentymien suhde opettajaan. Kuvaan analyysini eri vaiheita ja lopullisten tutkimuskysymysten muodostumista tarkemmin seuraavassa luvussa.

2.3 Aineiston analyysi ja lopullisten tutkimuskysymysten muotoutuminen

Heti aineistonkeruun alusta lähtien olen pohtinut ja tarkastellut aineistosta esiin nousevia kiinnostavia ilmiöitä ja asioita. Kirjaamalla ylös tapahtumien herättämiä kiinnostuksen kohteita tein jo tutkimuksen alkuvaiheessa alustavaa analyysia tutkimuskohteestani, mikä puolestaan tarkensi ja suuntasi katsettani tutkimuksen edetessä (Lappalainen 2007, 13). Etnografisessa tutkimuksessa analyysille on tyypillistä, että sitä tehdään heti kenttätyövaiheen alettua tutkijan opiskellessa, pohtiessa ja tarkentaessa tutkimustehtäväänsä (Syrjälä ym. 1994, 89). Koko aineistonkeruuprosessin ajan uudet kiinnostavat asiat ovatkin herättäneet erilaisia näkökulmia ja johdatelleet sekä tulevaa aineistonkeruutani että kussakin vaiheessa tekemiäni tulkintoja aineistosta. Laadullisen tutkimuksen voidaankin sanoa olevan jatkuvaa arvoitusten ratkaisemista ja johtolankojen seuraamista. Tutkimusongelma ei välttämättä ole selvillä vielä tutkimuksen alussa vaan muotoutuu ja täsmentyy tutkimuksen edetessä. (Kiviniemi 2007, 71–73.)

Koska aineistoon liittyvät näkökulmat ja tulkinnat kehittyvät tutkijan mielessä vähitellen tutkimusprosessin edetessä, voidaan laadullista tutkimusta luonnehtia

eräänlaiseksi oppimistapahtumaksi, mitä se ainakin minulle tutkimuksen tekijänä on vahvasti ollut. Tutkimusprosessini on samalla ollut oppimisprosessi, jossa olen tutkijana jatkuvasti saanut ja joutunut kasvattamaan tietoa tutkimastani ilmiöstä. (Kiviniemi 2007, 70, 76.) Arvoitukset, joita olen aineistostani pyrkinyt ratkaisemaan, eivät ole auenneet ja ratkenneet saman tien ja helposti vaan vähitellen tutkimuksen edetessä. Siksi myös menetelmälliset ratkaisut ja valinnat siitä, mitä tutkijana teen seuraavaksi, ovat täsmentyneet pikku hiljaa prosessin mennessä eteenpäin. (Kiviniemi 2007, 70.)

Saatuani kaiken aineiston kasaan, ryhdyin tutkiskelemaan sitä pyrkimyksenäni rakentaa kokonaisvaltainen tulkinta jo aikaisemmin heränneiden kiinnostusteni pohjalta. Kuten luvussa 2.2.1 kuvaan, jo tutkimuksen alkuvaiheessa kiinnostukseni kohdistui oppilaiden omaan tilaan ja kulttuuriin koulussa ja siihen ristiriitaan, joka oppilaiden toiminnassa ilmeni suhteessa opettajan läsnäoloon. Aineistonkeruun ja alustavan aineiston silmäilyn tuloksena alustava tulkintani aineistosta oli, että oppilaan oma maailma ei mahdu koulun maailmaan. Aloittaessani systemaattisemman aineistoni analyysin lähestyin aineistoani mielestäni tulkintaani sopivan teeman avulla; *Elämismaailma* käsitteenä kulki työtäni eteenpäin vievänä johtolankana pitkälle analyysivaiheeseen asti. Tarkastelin aineistoani elämismaailmasta käsin ja pyrin löytämään sieltä osoituksia oppilaiden elämismaailman olemassa olostä sekä siitä, kuinka vähän sille on koulussa tilaa. Tarkoitukseni oli löytää aineistosta oppilaiden elämismaailmojen ilmentymiä. Aineistostani löytyikin paljon elämismaailmaan viittaavia ilmiöitä ja aikaisemmin herännyt kiinnostukseni oppilaiden omasta maailmasta vaikutti olevan hyvin perusteltavissa käsitteellä. Analyysini edetessä minua kuitenkin jatkuvasti vaivasi tekemieni tulkintojen ja aineiston välinen ristiriita. Vaikka olin toisaalta tyytyväinen löydöksiini, minua häiritsi ajatus tulkintani epäloogisuudesta. Kaikki palaset eivät tuntuneet loksahdavan paikoilleen. Ristiriitaisuudesta huolimatta pidin tiukasti kiinni elämismaailmasta, vaikka kuvittelinkin samalla olevani avoin uusille näkökulmille.

Lopulta tulkintani ja aineistoni tuntuivat olevan suuressa umpisolmussa, jota en osannutkaan enää avata. Olin jumiutunut aineiston ristiriitaisuuksiin osaamatta ajatella, että ne ovat juuri niitä asioita, joita aineiston tulkinnassa on pyrittävä

löytämään ja ratkaisemaan. Koska aineistolähtöisen tulkinnan tavoitteena on aineiston yhtenäisen sisäisen logiikan löytäminen, on ristiriitojen ratkaisu ehdottoman tärkeää (Moilanen & Räihä 2007, 55–56). Ohjaustapaamisen jälkeen huomasin, ettei tuskalliselta tuntunut ja jumiin jäänyt työni ollut kuitenkaan mennyt hukkaan. Tulkintaa eteenpäin vievät oivallukset olivat olleet käteni ulottuvilla minun niitä huomaamatta. Saamani ohjauksen avulla solmut alkoivat aueta ja sain uuden otteen analyysiini.

Päästäkseni analyysissäni eteenpäin, jätin elämismaailman hetkeksi vaihtopenkille ja lähestyin aineistoani uuden käsitteen valossa. Otin aineistoni tarkastelunäkökulmaksi *tila*-käsitteen. Ilmiöt ja asiat, joita olin pyrkinyt kuvaamaan, olivat nyt selkeämmin lähestyttävissä. Oppilaiden toiminta ja oleminen koulussa näytti jakautuvan erilaisiin tiloihin, joissa toimittiin joko opettajan ja koulun asettamien sääntöjen mukaan tai oppilaiden omien mieltymysten mukaan. Havaitsemani ero oppilaiden toiminnassa opettajan ollessa läsnä ja silloin, kun opettaja oli poissa, olikin nyt selitettävissä erilaisten tilojen avulla.

Aloin teemoitella aineistoani uudestaan etsien sieltä erilaisia tiloja. Jaottelin erikseen tilat, joissa koulu ja opettaja määräävät ja asettavat säännöt ja joissa oppilaat toimivat ilman opettajaa. Nämä alustavasti jaotteleman tilat nimesin institutionaaliseksi tilaksi, opettajan luomaksi tilaksi sekä oppilaiden luomiksi tiloiksi. Nämä löytämäni tilat näyttäytyivät minulle eräänlaisina tilakuplina, joiden muodostamassa todellisuudessa opettaja ja oppilaat koulussa elävät. Kun aiemmin olin esittänyt kysymyksen, *miten oppilaan maailma tulee esille koulussa*, kysymys kääntyikin nyt ikään kuin toisin päin: *Millainen on oppilaan tila koulussa*. Tarkoitukseni ei siis ollut enää vain tuoda esille elämismaailman ja oppilaan oman maailman suhdetta koulun maailmaan vaan tarkastella oppilaan tilaa koulussa ja sen kautta pyrkiä ymmärtämään myös oppilaiden oman maailman esille tuomista koulussa.

Päästettyäni irti aikaisemmin kiinni pitämästäni elämismaailmasta, osasin katsoa aineistoani uusin silmin. Kun tutkija on avoin erilaisille tulkintamahdollisuuksille, tutkittavaa ilmiötä voidaan ymmärtää uudelleen muuttuneista lähtökohdista käsin (Varto 1992, 62–63). Aineistoon perehtyessäni ja esiymmärrykseni laajentuessa ja syventyessä minun oli mahdollista löytää tutkijana

uusia näkökulmia entisten tilalle (Moilanen & Räihä 2007, 52). Olin kuvannut elämismaailman ilmenemistä poimimalla aineistostani esimerkkejä oppilaiden rajatusta tilasta sekä siitä, miten he rajatun tilansa sisällä tulkintani mukaan loivat omaa tilaansa. Näin olin pyrkinyt perustelemaan sen, että elämismaailmalle ei koulussa ole tilaa. Uusien tutkimusongelmien valossa osasin nyt katsoa aineistoani uusista näkökulmista käsin ja näin hakea asioille uusia merkityksiä (Moilanen & Räihä 2007, 52). Aineiston tulisikin toimia ajatusten virittäjänä tutkijan edetessä tutkimuksessaan, ei vain valmiiden hypoteesien todentajana (Eskola 2007, 162).

Koska tutkimukseni käsittelee koulumaailmaa, on tärkeää muistaa, että tutkimuskohdetta tulee pyrkiä ymmärtämään nimenomaan toimijoiden omasta näkökulmasta. Tällöin on olennaista kysyä, mitä on meneillään, tai mitä koulussa tapahtuu. Sen selvittämiseen liittyy, että asiat ja ilmiöt on pyrittävä näkemään sillä tavalla kuin ne koululuokassa nähdään ja eletään. Jonkin tietyn ilmiön ymmärtämiseksi on saatava käsitys siitä, millaisena ilmiö näyttäytyy kohteen sisältä katsottuna. (Paju 2011, 31.) Jaotellesani aineistoani erilaisiin tiloihin luin oppilaiden haastatteluja useaan kertaan pyrkien rakentamaan mahdollisimman totuudenmukaisen kuvan siitä, miten nimenomaan oppilaat omaa tilaansa koulussa kuvasivat. Päästäkseni selville siitä, mitä tutkimassani koululuokassa oikeastaan tapahtui, minun oli pyrittävä ymmärtämään sitä maailmaa, jossa tutkittavat olivat sekä sitä maailmaa, jossa tutkimusta tehtiin (Varto 1992, 61).

Koko tutkimusprosessin ajan tutkimukseni on edennyt aineistosta löytämieni ilmiöiden johdattelemana eri teorioiden tukiessa löytämiäni ilmiöitä ja herättäessä uusia kysymyksiä (Eskola 2007, 164). Tutkimukseni mennessä eteenpäin aineiston tarkastelu sekä teoriaan perehtyminen herättivät jatkuvasti uusia kysymyksiä. Sen lisäksi, että halusin tuoda esille oppilaan tilan koulussa, tärkeäksi nousi sen pohtiminen, miten koulun rakentama tila vaikuttaa oppilaan tilaan sekä miten nämä tilat suhteutuvat toisiinsa koulumaailmassa. Lopullisiksi tutkimuskysymyksiksi muodostuivat:

- 1) Millainen on oppilaan tila koulussa?
- 2) Miten oppilaat rakentavat omaa tilaansa koulussa?
- 3) Millainen on oppilaan tilan suhde koulun tarjoamaan tilaan?

3 KOULUTODELLISUUS TILOINA

3.1 Tilatodellisuus aineistossa

Tässä tutkimuksessa olen valinnut aineistoni tarkastelunäkökulmaksi tilan. Kuten luvussa 2.3. kuvaan, oppilaiden haastattelut ja omat havaintoni alkoivat tila-käsitteen avulla jäsenyä selkeämmin ja käsitykseni siitä, millaisessa koulussa tutkimusluokkani oppilaat elävät, alkoi hahmottua. Tarkastellessani aineistoa tila-käsitteen valossa, tarkoitukseni oli selvittää, onko aineistostani löydettävissä erilaisia tiloja, joissa esimerkiksi toiminta, käyttäytyminen tai sääntöjen noudattaminen vaihtelisivat. Tarkoitukseni ei ollut lokeroida aineistoa tiettyihin tiloihin vaan selvittää, voisivatko oppilaiden kertomukset koulusta jäsenyä tilojen avulla. Vaikka oppilaat eivät aineistossa puhuneet koulusta tilana, he kuitenkin selvästi kuvasivat omaa paikkaansa koulun arjessa suhteessa koulun sääntöihin ja opettajan asettamiin vaatimuksiin. Sekä oppilashaastatteluissa että havainnointiaineistossa tuli esille, kuinka oppilaat toimivat eri tilanteissa hyvin eri tavalla ja kuinka esimerkiksi opettajan läsnäolo vaikuttaa siihen, miten tilanteessa toimitaan (ks. luku 2.1.1). Jo tutkimuksen alkuvaiheessa tekemäni havainto oppilaiden erilaisesta toiminnasta opettajan läsnä ollessa ja silloin, kun tämä on poissa, johdatteli minut myös erilaisten tilojen löytymiseen.

Kun tutkin oppilaiden puheita tarkemmin, huomasin heidän kertovan asioitaan selkeästi kolmen eri näkökulman kautta. Oppilaiden kertoessa tavallisesta koulupäivästään puheissa painottuivat koulun säännöt, opettajan toiminta oppilaiden valvojana sekä oppilaiden oman mielenmukainen toiminta, joka erosi siitä toiminnasta, jota koulu ja opettaja oppilailtaan odottivat. Oppilaiden puheiden lisäksi huomasin myös havainnointiaineistoni kertovan samoista asioista. Esimerkiksi havaintoni oppilaiden toiminnasta ennen tunnin alkua kertoivat oppilaiden omiin kiinnostuksiin kohdistuvasta toiminnasta, joka ei ollut opettajan valvomaa. Lisäksi havaintoni erilaisista säännöistä ja siitä, kuinka opettajan läsnäolo vaikutti oppilaiden toimintaan, vahvistivat haastattelupuheissa esille noussutta jakoa.

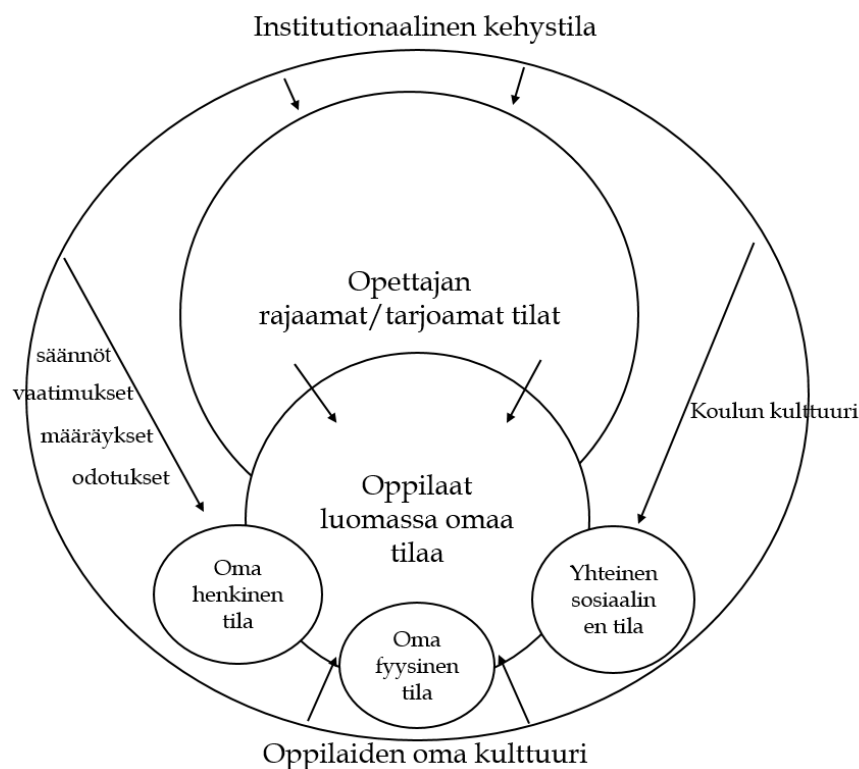
Koska käsittelin aineistoani tilan näkökulmasta, aloin hahmotella kolmesta näkökulmasta kerrottuja koulussa olemisen tapoja tila-käsitteen avulla. Oppilaiden puheet koulun säännöistä, koulupäivän rakenteesta ja siitä, kuinka koulussa tulee toimia, alkoivat hahmottua minulle eräänlaisena koko koulua kattavana tilakuplana, joka määrittelee sen, mitä koulussa tehdään ja miten siellä toimitaan. Nimesin tilan institutionaaliseksi tilaksi, sillä se näytti muodostuvan virallisen koulun rakenteista, organisoitumisesta sekä erilaisista säännöistä, jotka yhdessä luovat kehyksen koulussa olemiselle. Tutkimuksessani institutionaalinen tila kuvaa siis niitä koulupäiviin liittyviä rakenteita ja tapahtumia, jotka nousivat esille havainnoissani ja joita oppilaat haastatteluissaan kuvaavat.

Toinen selkeä tila alkoi hahmottua opettajan toiminnan ympärille. Koska oppilaat kertoivat koulupäivän tapahtumista ja asioista usein opettajan kautta ja koska myös havainnoissani opettajalla oli suuri vaikutus oppilaiden toimintaan, näytti siltä, että opettajan toiminta luo koulun ympäristöön tietynlaisen tilan. Opettajan luoma tila eroaa institutionaalisesta tilasta siinä, että se ei muodosta koulun fyysisiä puitteita vaan ennemminkin luo toimintatilan fyysisen tilan sisään. Kun institutionaalinen tila määrittää sääntöjä ja rakenteita, opettaja luo oppilaille tietynlaisen toimintaympäristön ja -tilan. Opettajan kautta näyttää määrittyvän, miten missäkin tilassa tulee toimia ja käyttäytyä. Opettaja siis osaltaan toimii oppilaiden tilan luoja ja rajaamalla oppilaiden tilaa että tarjoamalla oppilailleen erilaisia tiloja.

Havaintoni sekä oppilaiden puheet omasta toiminnastaan koulussa osoittivat, että institutionaalisen tilan ja opettajan luoman tilan lisäksi oppilaat myös itse rakentavat omaa tilaansa koulussa. Oppilaat esimerkiksi kuvasivat, kuinka opettajan läsnä ollessa tulee toimia sääntöjen mukaan, mutta kuinka luokassa voi toimia vapaasti silloin, kun opettaja ei ole paikalla. Oppilaiden omiin kiinnostuksiin kohdistuva toiminta oli selkeästi esillä myös havainnointiaineistossani. Sen lisäksi, että oppilaat esimerkiksi riehuivat luokassa ennen tunnin alkua, he kuvasivat muitakin keinoja, joilla he ikään kuin pakenivat sääntöjä ja vaatimuksia, joita koulu ja opettaja asettivat. Tilallisuuden näkökulmasta tulkitsin tällaisen toiminnan olevan eräänlaista oman tilan luomista ja rakentamista koulun tilan keskelle. Koulupäivän

eri tilanteissa oppilailla oli erilaisia keinoja luoda tilaansa ja siksi olen jaotellut oppilaiden tilat kolmeen erilaiseen tilaan; fyysiseen tilaan, henkiseen tilaan ja yhteiseen sosiaaliseen tilaan.

Olen hahmotellut esittämäni tilatodellisuuden alla olevaan kuvioon. Kuviossa näkyvät aineistosta löytämäni tilat sekä niiden suhteet toisiinsa. Kuten kuviosta näkyy, institutionaalinen tila muodostaa kehyksen, jonka sisään opettaja ja oppilaat luovat tilojaan. Tilakuplien lisäksi kuviossa näkyvät koulun ja oppilaiden kulttuurit. Kehystilasta kuplan sisälle osoittama nuoli kuvaa kehystilan sisälleen säteilemää virallisen koulun kulttuuria. Kehän alareunassa oppilaiden oma kulttuuri kuvaa sitä todellisuutta, jonka oppilaat tuovat kouluun mukanaan ajatuksistaan, kiinnostuksistaan, harrastuksistaan ja kaikista omista koulun ulkopuolisista asioista. Tämä oppilaiden maailma, vaikka onkin kehän ulkopuolella, säteilee koulun kehyksen sisään oppilaiden omaa kulttuuria. Sekä koulun että oppilaiden kulttuuri kohtaavat koulun todellisuudessa, mikä näkyy tilojen syntymisessä.



KUVA 1 Koulun tilatodellisuus

Tulkintani mukaan koulun todellisuus siis muodostuu erilaisista tilakuplista, joiden varaan koulun vuorovaikutuksellinen arki rakentuu. Institutionaalinen tila sekä opettajan luomat tilat vastaavat tutkimuskysymykseeni, *millainen on oppilaan tila koulussa*. Tilat kuvaavat sitä, kuinka koulu ja opettaja määrittävät koulun säännöt ja sen, miten koulussa toimitaan. Niiden kautta siis määrittyy se, millaiseksi oppilaan tila koulussa muodostuu. Oppilaiden omat tilat puolestaan tuovat vastauksen kysymykseen, *miten oppilaat rakentavat omaa tilaansa koulussa*. Ne kuvaavat niitä keinoja, joiden avulla oppilaat hakevat koulussa omaa tilaansa. Olen nyt rakentanut aineistostani koulun tilatodellisuuden, jonka tarkoituksena on kuvata sitä todellisuutta, jossa tutkimusluokkani oppilaat kertomiensa kokemusten mukaan elävät. Jotta esittelemäni tilatodellisuus tulee ymmärrettävämmäksi, määrittelen tilaa lyhyesti siltä osin, kuin se tutkimukseni kannalta on oleellista.

Käsittelen tutkimuksessani tilaa ennen kaikkea sosiaalisina, fyysisinä ja henkisinä tilakuplina, joita ihmiset luovat toiminnoillaan yksilöllisesti sekä vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Kun institutionaalinen tila muodostaa koulun fyysisen ympäristön ja ne rakenteet, joiden varaan koulun arki rakentuu, muodostavat opettajan ja oppilaiden luomat tilat koulun eletyn ja koetun todellisuuden. Josselsonin (1996) kuvaus tilojen luomisesta on oman tutkimukseni tilakäsityksen ytimessä: ”ihmistenvälisten suhteiden luominen on erilaisten tilojen ja todellisuuksien luomista” (Laine 1999, 121). Tulkintani mukaan opettajan ja oppilaiden väliset keskinäiset suhteet ja niissä tapahtuvat toiminnot synnyttävät erilaisia tiloja ja muodostavat näin koulussa eletyn todellisuuden.

Myös Sojan (1985) kuvaus sosiaalisesta kanssakäymisestä kuvaa hyvin esittämieni tilojen syntymistä. Hänen mukaansa ihmisen elossa oleminen tarkoittaa osallistumista sosiaalisen tilan tuottamiseen ja tämä osallistuminen taas muodostaa sosiaalista toimintaa ja suhteita. Näin ollen ihminen sekä muovaa tilallisuutta että on itse tilallisuuden muovaama. (Soja 1985, 90.) Voidaan siis sanoa, että ihminen rakentaa omaa tilaansa ympäröivän tilansa sisään. Ihmisen tila rakentuu kulttuurisen järjestelmän vaikuttamana hänen omista toiminnoistaan, kuten Strassoldo (1993) asian ilmaisee, ”aivojensa ja käsiensä tuotteista”. Koska tilat ovat sosiaalisia, myös

tilojen rakentaminen on osaltaan sosiaalisen vuorovaikutuksen virittämää. (Strassoldo 1993, 2-3.) Tilan syntyminen on siis kaksisuuntainen ilmiö, kuten Lefebvre toteaa; toisaalta sosiaaliset suhteet tuottavat tilan ja toisaalta tila tuottaa sosiaaliset suhteet (Kylmäkoski 2006, 16). Näin ollen tilojen luominen koulussa on osaltaan sosiaalisten tapahtumien virittämää, mutta samalla tilat kuitenkin luovat omat raaminsa sosiaalisille tapahtumille (Gordon, Holland & Lahelma 2000, 160).

Myös Gordon, Holland ja Lahelma (2000) näkevät koulun paikkana erilaisten tilojen syntymiselle. Heidän mukaansa koulussa toimijoiden toiminnot ja prosessit luovat fyysisestä tilasta sosiaalisen. (Gordon ym. 2000, 65.) Sosiaalisesti tuotettu todellisuus ilmenee sekä konkreettisesti esimerkiksi fyysisissä tiloissa, että ihmisten välisinä suhteina yksilöiden ja yhteisöjen välillä (Soja 1985, 92). Fyysiset tilat ovatkin koulussa näkyvillä ja kosketeltavissa, mutta opettajan ja oppilaiden tilojen kautta syntyvä todellisuus ei aina näy ulospäin. Vaikka sosiaalinen tila ei näy, se kuitenkin osaltaan luo toimijoiden käytäntöjä ja esityksiä ympäröivässä tilassa. (Paju 2011, 44.)

Tässä tutkimuksessa haluan esittää aineistosta löytämäni tilatodellisuuden sellaisena kuin se aineistostani sekä lukemani kirjallisuuden pohjalta rakentuu. Karjalaisen (1990) kuvaus koulutodellisuudesta sopii yhteen oman tutkimukseni kanssa. Hän on tutkimuksessaan pyrkinyt löytämään vastaavanlaista todellisuutta opettajayhteisöstä. Hän kuvaa tarkoitustaan hahmottaa "idea", jota hänen tutkimansa opettajat arkitodellisuudessaan toteuttavat. (Karjalainen 1990, 29.) Kuvaamalla koulua erilaisten tilojen kautta rakentuvana todellisuutena tarkoitukseni on kuvata sitä todellisuutta, jossa oppilaat ja opettaja koulussa elävät. Vaikka oppilaat eivät puhu koulun tilasta eivätkä kuvaa koulussa olemistaan tilojen kautta, ovat kaikki esittämäni tilat rakentuneet oppilaiden kertomien asioiden sekä havainnointiaineiston pohjalta kirjallisuuden tukiessa tekemiäni havaintoja. Tutkimuksessa esittämäni tilatodellisuus on siis tulkintani siitä, millaisessa koulutodellisuudessa tutkimusluokkani oppilaat kertomiensa kokemusten mukaan elävät.

Vaikka tutkimuksessa esittämäni tilatodellisuus on vain yksi esimerkki koulusta, ovat siinä esille tulevat koulun käytännöt ja säännöt ymmärrettävissä sekä perusteltavissa myös mm. Laineen (1997, 2000), Kivisen, Rinteen & Kivirauman

(1985), Pajun (2011), Gordonin, Hollandin & Lahelman (2001) sekä Syrjäläisen (1990) koulututkimuksilla. Seuraavissa luvuissa kuvaan löytämiäni tiloja yksityiskohtaisemmin yhdistäen oppilaiden puheet ja omat havaintoni teoreettiseen viitekehykseen.

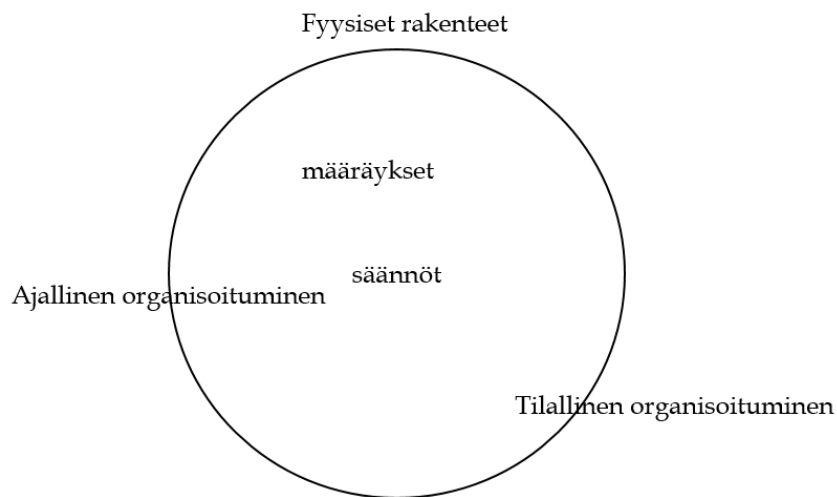
3.2 Koulun ja opettajan rajaama tila

Tämän luvun tarkoituksena on vastata ensimmäiseen tutkimuskysymykseen *millainen on oppilaan tila koulussa*. Kuvaan ensin institutionaalista tilaa ja sitä, miten se oppilaiden puheista välittyy ja kuinka se vaikuttaa oppilaan tilaan koulussa. Tämän jälkeen kuvaan, kuinka opettaja sekä rajaa että tarjoaa oppilailleen erilaisia tiloja eli toisin sanoen, kuinka opettajan toiminta vaikuttaa oppilaan tilaan koulussa. Tarkoitukseni on tilojen kuvauksen kautta tuoda esille aineistoni koulutodellisuutta mahdollisimman totuudenmukaisesti sellaisena, kuin se aineistossa näyttäytyy. Kuvaan löytämiäni tiloja oppilaiden puheiden, omien havaintojeni sekä aiheeseen liittyvän teorian avulla.

3.2.1 Institutionaalinen tila - virallisen koulun rajoitukset

Koko ajan aineistoa tarkastellessani koulun säännöt ovat erityisesti kiinnittäneet huomioni. Alkuperäiseen kiinnostukseeni oppilaan oman maailman ja koulun maailman erillisyydestä liittyi vahvasti sääntöjen noudattaminen tai noudattamattomuus. Lisäksi oppilaiden haastattelupuheissa keskustelu liittyi usein jollakin tavalla sääntöihin. Kyselin oppilailta koulun säännöistä, mutta sen lisäksi keskustelut sivusivat sääntöjä, vaikka varsinainen keskustelun aihe olisi ollut jokin niihin sinänsä liittymätön asia. Koska oppilaat toivat sääntöjen olemassa olon niin voimakkaasti esille, alkoi minulle hahmottua kuva koulusta, jossa säännöt hallitsevat suuresti oppilaiden olemista. Aloin nähdä säännöt ja määräykset eräänlaisena koko koulua ympäröivänä kuplana, joka kattaa kaiken mitä koulussa tehdään, miten siellä ollaan ja millainen koulu ylipäätään on.

Laineen (1997) kuvaus institutionaalisesta sfääristä sopii kuvaamaan hahmottamaani koulun kehyskuplaa. Hänen mukaansa ajalliset ja tilalliset rakenteet ja rituaalit muodostavat koulun institutionaalisen sfäärin, johon kytkeytyvät käytännöt luovat ja ylläpitävät koulun valta- ja vuorovaikutussuhteita (Laine 1997, 97). Tässä tutkimuksessa kutsun tätä sfääriä institutionaaliseksi tilaksi. Tilan voi ajatella kuplana, jossa koulun fyysiset rakenteet sekä ajalliset ja tilalliset järjestelyt muodostavat kuplan reunan, joka kehystää kuplan sisällä olevia käytäntöjä, kuten sääntöjä ja määräyksiä, joita virallinen koulu toimijoilleen asettaa. Tämä koko koulua ympäröivä kehystila määrittelee sekä opettajan että oppilaan olemista koulussa.



KUVA 2 Institutionaalinen tilakupla

Institutionaalisen tilakuplan kehää voidaan kutsua myös fyysiseksi kouluksi. Pajun (2011, 22) mukaan fyysisellä koululla tarkoitetaan nimensä mukaisesti koulun fyysisiä tiloja ja ihmisten ruumiillisuutta, mutta myös erilaisia tila- ja aikajärjestyksiä, joilla koulu pyrkii hallitsemaan suuria ihmismassoja. Tutkimusaineistossani koulun fyysisuus ei tullut selkeästi esille oppilaiden puheissa, minkä vuoksi minulla ei ole esittää oppilaiden puheita koulun fyysisistä rakenteista, kuten koulun pihasta tai luokkahuoneen kokemisesta fyysisenä tilana. Koulun rakenteelliset ja tilalliset järjestelyt ovat kuitenkin tärkeässä osassa puhuttaessa koulun rajaamasta tilasta. Ne

luovat koulun fyysisen ympäristön ja määrittävät koulussa olemista. Fyysinen koulu asettaa oppilaat ja opettajat tiettyyn tilaan ja määrittelee ihmisten välisiä kohtaamisia luomalla kehyksen tilanteille, toiminnoille ja vuorovaikutukselle (Laine 1997, 52). Koulun rakennukset ja fyysiset rakennelmat asettavat rajat sille, millaisia toimintoja niissä voidaan toteuttaa (Gordon ym. 2000, 138). Ne asettavat ehtonsa sille, mitä tehdään, miten toimitaan ja millaisissa tiloissa liikutaan. Vaikka oppilaat eivät varsinaisesti puhu fyysisestä tilasta, he kuitenkin puhuvat siitä, miten eri tiloissa on erilaiset säännöt sille, miten tulee toimia ja käyttäytyä. Näin fyysisten tilaratkaisujen olemassa olo rajaa oppilaiden toimintamahdollisuuksia:

Linnea: No, noku sillo.. esim. kuviksessa ni voi ilmaista itseään ja liikunnassa on kavereita, kuviksessa sulla on kavereita joille sä voit niinku enemmän puhua siitä jutusta, sillee..

Aino: Tai sit sua voidaan kannustaa mut et sä kesken tunnin voi alkaa kannustaa jotain toista sillei et hyvä tee vaa..

Linnea: Hyvä, hyvä lasku (nauraa)

H: Miksei voi noin tehdä?

Aino: No koska ope kieltää sen jos ei saa puhua ni mite sä voit sanoo toiselle et hyvä?

Linnea: Nii jos joku laskee jotai laskua ja meet huutaa hyvä nyt laske se hyvä just noin!

Fyysiset tilaratkaisut siis asettavat oppilaat tiettyyn asemaan ja tilaan toteuttamaan tiettyjä toimintoja. Kuten edellä olevassa sitaatissa näkyy, oppilaat tietävät tilan perusteella minkälaista toimintaa heiltä odotetaan. Kivinen, Rinne ja Kivirauma (1985) esittävät, että koulussa jokaisella tilalla on oma selkeä tarkoituksensa, jonka oppilaat oppivat tuntemaan tietystä esinemaailmasta. Jokaisessa tilassa vahvistetaan tietynlaiseen toimintaan ja vastaavasti toisenlaiset toiminnat kielletään tilaan kuulumattomina. Eri oppiaineita varten on suunniteltu omanlaisensa tilat, mikä itsessään jo viestii siitä, millaista toimintaa tilassa odotetaan. Välitunnit, kuvaamataidontunnit ja liikuntatunnit tarjoavat vapauden voimakkaampaan ääneen ja liikkeeseen, kun luokkahuoneessa olemiselta vaaditaan tiukempaa itsekuria niin äänen, liikkeiden kuin tapojenkin suhteen. (Kivinen ym. 1985, 18.) Myös Laine (1997) on tutkimuksessaan havainnut erilaisten tilojen asettavan omat ehtonsa niissä

toteutettavalle toiminnalle ja luovan näin puitteet koulussa elämiselle. Eri tiloissa on erilaiset odotukset sille, miten olla kokeva ja toimiva subjekti tietyssä tilassa ja miten toimia ja olla opettajana tai oppilaana. (Laine 1997, 52.)

Tilallisten järjestelyjen lisäksi institutionaalista tilakuplaa reunustavat myös koulun ajalliset organisoitumisen tavat, jotka asettavat oppilaiden toiminnoille tietynlaiset raamit. Koulupäivät rakentuvat selkeästi lukujärjestysten ja kellonaikojen ympärille. Oppitunnit on jaksotettu tietyn mittaisiksi ja välitunnille on varattu oma aikansa. Ruokailu ajoittuu tiettyyn kellonaikaan ja oppiaineet seuraavat toisiaan totutussa järjestyksessä. Koulupäivän eri tapahtumat on tarkasti ajallisesti organisoitu. Tapahtumat ja toiminnot on sijoitettu niille varattuihin aikalokeroihin. Tällainen ajan pilkkominen ajaa oppilaat tilanteeseen, jossa heidän on väistämättä jaksotettava omat toimintansa, halunsa ja pyrkimyksensä virallisesti standardoidun aikakäsityksen rajoihin. (Kivinen ym. 1985, 13.) Oppilas ei voi valita tapahtumia oman mielenkiintonsa tai vireystilansa mukaan vaan asiat tapahtuvat, kun niiden on aika tapahtua (Jackson 1968, 13). Seuraava kuvaus tavallisesta koulupäivästä kertoo koulun järjestelmän juurtumisesta itsestään selväksi osaksi oppilaiden koulupäivää:

Anna: Mm no siis ensin me tullaan luokkaan ja sitten ope tulee ja sitte se sanoo et hyvää huomenta ja sitte me vastataa sille hyvää huomenta. Ja sitten se alottaa tunnin ja.. sitte sen tunnin jälkeen on sitte välitunti ja sitte, sit on toinen tunti ja sitten, on ruokailu.. ja sitten ruokailun jälkeen on taas tunteja ja sitte se päivä loppuu.

Kivisen ym. (1985, 19) mukaan ajallisilla ja tilallisilla ratkaisulla pyritään asettamaan oppilaat tiettyyn asemaan ja tilaan, jossa oma kieli, ajattelu, katsomukset ja toimintatavat on jätettävä koulun ulkopuolelle. Myös Broady (1989, 98) näkee, että koulun aika- ja tilajärjestelyt sekä säännöt ajavat lapset tilanteeseen, jossa on osattava kontrolloida itseään ja unohdettava omat kokemuksemaailmansa. Kun koulua hallitsevat aika- ja tilajärjestelyt näin rajoittavat oppilaan tilaa, ne samalla luovat reunaehtonsa koulussa tapahtuville asioille. Niiden sisälle, kehyksen sisään, kouluun syntyy lukuisia rutiineja ja toimintoja, joita koulun kehyksen rajaamissa puitteissa noudatetaan. Kivinen ym. (1985) puhuvat tutkimuksessaan koulun käytänteistä, jotka muodostuvat erilaiset tilan ja ajan rajoituksista, äänen ja liikkeen

kontrolloimisesta sekä koulun arkeen muodostuneista rituaaleista ja rutiineista, jotka määrittävät käyttäytymistä, olemista ja toimimista ja rajaavat näin opettajien ja oppilaiden tilan. Tässä tutkimuksessa liitän koulun käytänteisiin myös säännöt ja määräykset, joita koulu toimijoilleen asettaa. Näillä erilaisilla käytännöillä on keskeinen asema institutionaalisessa tilassa, sillä ne muodostavat sen toimintaympäristön, jossa oppilaat ja opettajat elävät.

Edellä kuvatuissa koulun käytänteissä institutionaalisen kehyksen rajaama tila konkretisoituu oppilaille. Säännöt ja rutiinit määrittelevät koulussa olemista ja asettavat kehyksen koulussa tapahtuvalle toiminnalle.

Elina: No jos me mennää ruokalaa ni ei saa ohittaa ketää oppilasta ja tällei.

Maria: Nii ja käytävillä ei saa juosta.

Elina: Ja kaikkee tällästä.

Maria: Pitää olla niinku reilu muita kohtaa ja kohtelias ja..

Elina: Sellasii normaalisääntöjä mitä melkein kaikissa kouluissa varmaa on.

Sääntöjen ja päivästä toiseen toistuvien rutiinien kautta oppilas oppii tuntemaan oman tilansa koulussa ja sen, millainen toiminta tässä tilassa on sallittua ja odotettua. Jackson (1968) huomauttaakin, että lapsen elämässä ei ole toista paikkaa, joka muodostaisi sellaisen päivittäisistä rutiineista muodostuvan kehän kuin koulu. Harvassa paikassa toiminta on yhtä tiukasti kontrolloitua ja yhdenmukaisten vaatimusten alaista. (Jackson 1968, 1.) Säännöt tulevat selviksi lapsille, koska ne ulottuvat koulussa kaikkialle. Koulussa ei ole paikkaa, johon institutionaalinen tila ei ulottuisi ja jossa koulun sääntöjä ja määräyksiä ei tarvitsisi noudattaa.

Säännöissä määritellään koulussa olemista erilaisten kiellettyjen ja sallittujen toimintojen kautta. Useimmat säännöt liittyvät liikkumiseen ja puhumiseen sekä erilaisiin käytösvaatimuksiin:

H: Mm, no onks oppitunnilla erilaiset säännöt ku siinä tilanteessa ennen tuntia?

Tuuli: No oppitunnilla ei saa puhua ellei selitä jolleki vieruskaverille esim. jotai niinku laskua, mutta tunnin alussa saa.

H: Onko muita sääntöjä?

Emilia: No eipä tuu ainakaa mielee mutta siis..

Tuuli: No tunnilla ei saa juoksennella ympäri luokkaa.

Myös Syrjäläisen (1990, 89) tutkimuksessa hiljaa oleminen nousi keskeiseksi asiaksi oppilaan kouluroolissa. Liikkumisen ja puheen rajoittaminen luovat tilan, jossa omien asioiden esille tuomiseen ei kouluajan puitteissa jää tilaa (Kivinen ym. 1985, 16). Lisäksi oppilaille asetetut säännöt ja vaatimukset ovat usein sellaisia, joissa oppilaat eivät itse näe mitään tarkoitusta (Broady 1989, 98). Esimerkiksi seuraavassa keskustelussa tulee esille oppilaiden tuhtumus säännöstä, jota heidän tulee noudattaa, mutta jolle ei heidän mielestään ole olemassa tarpeeksi järkevää perustelua:

Aurora: No tää ei ehkä liity siihen mutta, se on mun mielestä epäreilua, että opettajat saa kävellä kengät jalassa jos ne tulee ulkoo, ne saa kävellä kengät jalassa täällä sisällä, ja kyllä mä tiän ne sit vaihtaa sisäkengät, mut silti, no ei nyt ulkoo..

Amanda: Kävelee ulkoo sisälle ja ku mä kysyin opelta, nii se sano jotai et ku opettajat ei juoksentele siel ympäriinsä ja jotain tommosta se sano, niinku et opettajat ei riehu siellä ulkona, niinku mut kyl siis kävelemisestä tulee kuitenkin.

Siitä huolimatta, että oppilaat toisinaan kyseenalaistavat voimassa olevia sääntöjä, säännöistä muodostuu itsestään selvä osa koulun arkea. Säännöt ovat ikään kuin sisäistyneet oppilaiden mieliin ja he tietävät sanomattakin, miten heidän kuuluu missäkin tilanteessa toimia.

H: No miks kaikki yrittää olla sillei et mitää ei tapahtunu?

Lauri: No ku ei sillei sais tehä tunnin alussa.

H: Miks ei?

Johannes: En mää tiä.

Lauri: Se on vaan säännöissä ja käyttäytymisessä.

Säännöt ovat niin itsestään selvä osa koulussa olemista, että ne riittävät perusteluiksi koulussa tapahtuville asioille, vaikka niiden tarkoitusta ei täysin ymmärrettäisi. Koska koulun säännöt vaikuttavat oppilaisiin aina sisäistettyinä vaatimuksina, säännöistä on mahdotonta päästä eroon koulupäivän aikana. Vaikka säännöt konkretisoituvatkin oppilaille käytännössä opettajan kautta tämän valvoessa sääntöjen noudattamista, oppilaiden sisäinen ääni on merkinä siitä, miten

tilanteessa koulun odotusten mukaan tulisi toimia, vaikka opettaja ei olisi valvomassa:

Maria: Ja tietää ne säännöt nii hyvi että..

Elina: Nii, et meiän pitäis osata jo sillein käyttäytyä tunnin alussaki istuttais pulpeteilla ja tällei.

Institutionaalisen tilan rajoitukset, säännöt ja määräykset luovat raaminsa ja rajansa oppilaiden koulussa olemiselle. Ne määrittävät oppilaan toimintaa ja liikkumista ja osoittavat oppilaalle kuuluvan paikan koulun arjessa. Erilaisten rutiinien ja toimintojen kautta oppilaan odotetaan omaksuvan instituution vaatiman järjestyksen ja kuuliaisuuden. Rajaamalla oppilaan tilaa oppilas pyritään asettamaan osaksi koulun maailmaa, koska erilaiset rajoitukset estävät oppilasta sekoittamasta koulun ulkopuolista elämää koulussa tapahtuviin asioihin (Kivinen ym. 1985, 19). Tällainen kontrolloitu tila ei jätä sijaa oppilaan omalle, yksilölliselle tilalle (Gordon ym. 2000, 143).

Institutionaalisen tilan säännöt ja määräykset konkretisoituvat oppilaille koulussa erityisesti opettajan kautta. Seuraavissa luvuissa kuvaan oppilaan tilaa opettajan rajaamana. Aineistosta hahmottamassani koulutodellisuudessa opettaja luo oppilaille erilaisia tiloja institutionaalisen tilan sisään. Tilojen luomisessaan opettaja noudattaa institutionaalisen tilan vaatimuksia ja pyrkii toiminnallaan pitämään tilaa yllä.

3.2.2 Opettaja tilan luoja ja rajaajana

Vaikka oppilaan tilaan vaikuttavat huomattavassa määrin ajalliset ja tilalliset järjestelyt sekä erilaiset institutionaalisen kehän asettamat säännöt, se, millaiseksi oppilaan tila koulussa muodostuu, määrittyy kuitenkin selkeimmin opettajan kautta. Oppilaat puhuivat paljon opettajan vaikutuksesta siihen, kuinka eri tilanteissa tulee toimia. Sääntöjä noudatettiin silloin, kun opettaja oli paikalla, mutta opettajan poistuessa sääntöjä voitiin olla noudattamatta. Tilallisuuden näkökulmasta opettajan merkitys oppilaiden toiminnalle näyttäytyy tilan rajaamisena sellaiseksi, kuin se

opettajan ja koulun näkökulmasta on sopivaa. Tulkitsen opettajan toiminnan olevan osittain vastuun kantamista instituution asettamille vaatimuksille. Tilan luominen on aina kytköksissä kehystilaan, koska opettaja on vastuussa instituutiolle, omalle ”pomolleen” sääntöjen noudattamisesta ja järjestyksen ylläpitämisestä. Tämä sääntöjen ja määräysten esille tuominen ja niiden noudattamisesta huolehtiminen luo pohjan opettajan tilojen luomiselle. Kehystilan luomien raamien sisällä opettaja luo toiminnallaan erilaisia tilakuplia, joiden sisällä oppilaat toimivat.

Opettaja luo läsnäolollaan ja toiminnoillaan oppilaiden toimintatilan sekä mahdollisuudet oppilaiden omien tilojen luomiselle. Oppilaiden puheissa sekä omissa havainnoissani tuli selkeästi esille, että se, mikä tila milloinkin on vallalla ja miten eri tiloissa tulee toimia, määrittyy useimmiten opettajan kautta. Opettajalla on valta määrätä milloin on aika siirtyä tilasta toiseen ja julistaa hänen rajaamansa tila alkaneeksi. Esimerkiksi oppitunnit alkavat opettajan johdosta ja välitunnille siirrytään vasta, kun opettaja on antanut luvan. Näin opettajalla on mahdollisuus määrittää rajat tietyille tilalle ja arvioida, minkälaiset muut tilat kyseisen tilan sisään mahtuvat. Oppilaiden edessä opettajalla on siis tilan rajaamisen avaimet hallussaan. Opettajan kautta säännöt konkretisoituvat oppilaille, koska opettaja on se, joka vahtii sääntöjen noudattamista. Sääntöjen noudattamisella osoitetaan kuuliaisuutta opettajan asemassaan edustamalle opettajuudelle (Kivinen ym. 1985, 35).

Selkein esimerkki opettajan rajaamasta tilasta on oppitunti. Tavallisesti oppitunnit tapahtuvat luokkahuoneissa suljetun oven takana oppilaiden istuessa pulpeteissaan. Vaikka luokka on tilana omiaan rajaamaan alueen oppitunnin tuntomerkinä, sen luomat puitteet eivät sellaisenaan kuitenkaan riitä rajaamaan tapahtumaa oppituntitilaksi. Oppilaat eivät välitunnilta tullessaan ja luokkaan siirtyessään tee tilasta oppituntia vaan tila rajautuu opettajan kautta. Jo pelkkä opettajan läsnäolo edustaa tiettyä tilaa tai toimii yllykkeenä seuraavaan tilaan siirtymisessä:

Oppilaat tulee luokkaan, omia juttuja. Ope tulee, ei sano mitään, mutta oppilaat siirtyy omille paikoilleen ja hiljentyy. (Havaintopäiväkirja 27.11.2013)

Opettaja edustaa institutionaalista tilaa ja hänen läsnäolonsa tuo mukanaan sääntöjen noudattamisen velvollisuuden. Tilan vaihtuminen siis konkretisoituu oppilaille jo opettajan läsnäolon kautta, mutta opettaja voi ilmaista tilan vaihtumisen myös kertomalla sen oppilaille:

Ope tulee aika huomaamatta. Taas oppilaat palaa paikoilleen. Ope sanoo pienesti "shhh" ja "tunti alkoi, ihan hissukseen." (Havaintopäiväkirja 11.12.2013)

Laineen (1997) mukaan luokan oven aukaisemisella määritellään toistuvasti opettajan ja oppilaan valtasuhde. Opettaja hallitsee tilaa ja oven avaamalla hän määrittää tilan, luokkahuoneen sekä samalla tilanteen oppitunnin alkamiseksi. (Laine 1997, 57.) Luokan suljettu ovi ilmaisee oppilaalle hänen tilallisen sijoittumisensa koulupäivän aikana. Jokaiseen tilaan kuuluvat sen omat säännöt, jotka asettavat ja rajaavat oppilaan olemiselle tietyn tilan. Kivinen kumppaneineen näkee, että luokkahuoneen sulkeminen omaksi tilakseen viestii opettajan hallintovallasta luokkatilassa. Luokan järjestyksen säilyminen ja oppiminen ovat hänen vastuullaan. (Kivinen ym. 1985, 20-21.)

Tilan rajaaminen ei koske ainoastaan siirtymistä tilasta toiseen. Oppilaiden siirryttyä oppituntitilaan, opettajan tehtävänä on edelleen pitää huoli tilan rajaamisesta, sen säilymisestä oppituntitilana. Institutionaalisella tilalla on keskeinen asema oppitunnilla ja opettajan tehtävänä on pitää sitä yllä. Säännöt ovatkin opettajan avain tilan rajaamisessa. Sääntöjen avulla opettaja määrittelee mitä tunnilla saa ja ei saa tehdä, toisin sanoen, millainen tila oppilailla on oppitunnilla. Oppilaat kuvaavat, kuinka sääntöjen kautta rajataan tila olemiselle ja toimimiselle oppitunnin aikana:

H: Okei, no minkälaiset säännöt sitte teidän mielestä siellä oppitunnilla niinku on? Oppitunnilla olemisessa?

Antti: Pitää olla hiljaa, ei saa puhua.

Pekka: Pitää kuunnella tarkkaa.

Antti: Eikä saa maata.

Pekka: Ei saa maata pulpetin päällä.

Määrittämällä tietyt säännöt oppitunnilla olemiselle opettajan on helpompi valvoa institutionaalisen tilan vaatimusten toteutumista. Opettaja huolehtii sääntöjen noudattamisesta palauttamalla vääränlaisen toiminnan oppitunnin sallimiin rajoihin. Myös Kivinen ym. (1985, 35) sekä Syrjäläinen (1990, 128) ovat havainneet, että opettaja voi palauttaa häiriintyneen työrauhan esimerkiksi rankaisemalla tai huomauttamalla oppilasta. Oppilaiden puheissa sääntöjen rikkomisen ja siitä huomauttaminen liittyvät usein nimenomaan vääränlaiseen liikehdintään tai puheeseen:

H: Minkälaiset säännöt oppitunnilla teidän mielestä niinku on?

Aino: No tiukat mut sillei kuitenkaa että ei ope oo niinku nii tiukka kuitenkaa että ope ei välttämättä heti huomautta jos sää puhut, mut sit jos sää puhut tosi paljo ja kaikkeen ni sitte se saattaa huomauttaa.

Syrjäläisen (1990, 128) tutkimuksessa tuli esille, että opettaja pyrkii ylläpitämään työrauhan erilaisilla rituaaleilla, joiden luoma säännönmukaisuus vähentää oppilaiden turhaa puhetta. Puhumiseen ja liikkumiseen luokkahuoneessa liittykin paljon erilaisia sääntöjä. Huolehtiessaan näiden toteutumisesta opettajan on kyettävä seuraamaan äänen voimakkuutta sekä keskusteltavia sisältöjä sekä säädeltävä vääränlaista liikehdintää asettamalla liikkumiselle omat rajansa. (Kivinen ym. 1985, 30–31.) Erilaiset säännöt määrittelevät oppilaan liikkumista ja äänenkäyttöä; pulpetissa istutaan kunnolla, tunnin aikana ei liikuta paikasta toiseen, pulpetilla ei saa maata eikä puhua saa ilman lupaa:

Oskari: No.. rauhallista että me ei riehuta (naurahdus)

Onni: Ja ei saa supista ja pitää keskittyä.

H: Onks nää kerrottu teille nää säännöt vai mistä te tiätte ne?

Oskari: Ne on kerrottu ja.. nii.. kerrottu.

Onni: Ja sitte jos tekee jotain ni ope muistuttaa.

Oskari: Mm.

Liikkumisen ja äänenkäytön organisoiminen mahdollistaa luokkahuonejärjestyksen säilymisen. Kontrolloimalla ääntä ja liikehdintää opettaja voi osoittaa ehdottoman valtansa suhteessa oppilaisiin. (Kivinen ym. 1985, 33–34.)

Kuten tutkimuksessani on tullut esille, oppilaat tietävät miten heidän tulee eri tilanteissa toimia ja millaisia sääntöjä koulussa olemiseen liittyy. Tämän vuoksi opettajan ei tarvitse aina erikseen sanoa oppilaille sääntöjen noudattamisesta. Oppilaiden ja opettajan välille on muodostunut erilaisia käytäntöjä, joiden kautta opettaja muistuttaa sääntöjen olemassa olost. Luokan hiljentämiseksi saattaa esimerkiksi riittää signaalinomainen huomautus, jonka merkityksen oppilaat heti ymmärtävät (Kivinen ym. 1985, 25). Seuraava keskustelu on hyvä kuvaus opettajan osoittamasta signaalista:

H: Okei, no mitäs tämmösissä tilanteissa sit tapahtuu jos vaikka ope tulee ni..?

Aino: No sitte ope vaa kattoo sillai.. ärsyttävällä tavalla..

Linnea: Sit me ollaa sillei.. hehehe..

H: Mikä on ärsyttävä tapa, mitä sä tarkoitat?

Aino: No se kattoo sillai niinku, se laittaa sen laseja sillai, sillai (nauretaan) se ei niinku sano välttämättä mitää mut sit se vaa kattoo sillai.. se ei vaa niinku, se on ärsyttävää. (nauretaan)

Laine (1997) kuvaa tällaista hiljaista tietämystä sanomattomana "neuvoteltuna järjestyksenä" opettajan ja oppilaiden välillä. Tällaisessa järjestyksessä pelkkä liikehdintä luokassa tai yksittäinen ilme opettajalta saavat aikaan sen, että oppilaat toimivat halutulla tavalla. (Laine 1997, 62.) Myös Gordonin ym. (2000, 88) tutkimuksessa tuli esille, että opettajat käyttivät kontrollin välineinään ääntä, hiljaisuutta sekä katsetta. Sanoja ei kontrollin ylläpitämiseen välttämättä tarvittu.

Koska opettaja on vastuussa koulun kehystilalle oppilaiden kunnollisesta käyttäytymisestä, on hänen huolehdittava sääntöjen noudattamisen lisäksi myös käytösvaatimusten toteutumisesta. Odottamalla tietynlaista käytöstä opettaja rajaa oppilaiden tilan, jossa vain odotettu käytös hyväksytään. Oppilaiden haastattelupuheissa hyvä käytös liitettiin usein sääntöjen noudattamiseen. Hyvä käytös oli siis nähtävissä samana asiana kuin oppitunnin sääntöjen noudattaminen:

H: No minkälaista käyttäytymistä ope teiltä odottaa?

Aatu: No sellasta hyvää.

H: Mitä on hyvä?

Aatu: No sillei että ei hälistä tai puhuta sellasia turhia asioita niinku tunnilla.

Oppilaat olettivat, että opettaja odottaa heidän käyttäytyvän hyvin ja koulun sääntöjen ja odotusten mukaisesti. Hyvään käytökseen vetoamalla opettaja voi saada oppilaat noudattamaan sääntöjäkin paremmin. Vaikka oppilaat eivät haluaisi aina toimia koulun sääntöjen mukaan, on heidän oman etunsa mukaista kuitenkin toimia niin. Koulussa toruminen koskee usein nimenomaan käytöstä ja hyvästä käytöksestä myös palkitaan (Jackson 1968, 34). Aino ja Linnea kuvaavat, kuinka sääntöjen rikkominen ei välttämättä ole kannattavaa:

H: No tota, onko joskus sillei että haluaisitte jotenki käyttäytyä vastoin niitä odotuksia?

Aino: No välillä.

Linnea: Välillä jos..

A: Joskus mä en tykkää esim. säännöistä tai jostai esim. mä en tykkää et mä en saa juosta käytävillä..

Linnea: Nii, tai sit on semmone päivä et mua ei kiinnosta mikään, mut sillei ei muute, koska se vaikuttaa käytökseen.

Aino: Nii.

Vaativalla sääntöjen noudattamisesta ja hyvää käytöstä opettaja voi asettaa oppilaat tilaan, jossa heitä on helpompi hallita ja jossa omat velvollisuudet institutionaalisen tilan suhteen on helpompi toteuttaa. Sen lisäksi, että opettaja rajaa oppilaiden tilaa, hän voi myös määritellä oppilaille tiettyjä vapauksia. Opettaja voi rajatun tilan sisällä tarjota oppilaille mahdollisuuksia vapaampaan olemiseen. Seuraavassa luvussa kuvaan opettajan tarjoamia tiloja.

3.2.3 Opettaja tilan tarjoajana

Opettajan tilan luomiseen kuuluu kieltojen ja toiminnan rajoittamisen lisäksi myös erilaisten tilojen tarjoaminen. Tarkoitan tarjotulla tilalla sellaisia tiloja, joissa opettaja ikään kuin tarjoaa oppilaille mahdollisuuksia vapaampaan olemiseen, tavanomaisesta oppitunnista poikkeavaan toimintaan. Tarkennuksena haluan huomauttaa, että sinänsä kaikki opettajan ja koulun taholta oppilaisiin kohdistetut

tilat ovat jossain määrin tarjottuja, ulkoapäin annettuja. Tässä yhteydessä tarkoitan tarjotulla tilalla kuitenkin nimenomaan tilaa, jossa oppilaalle tarjotaan vapaampaa oloa, kuitenkin institutionaalisen tilan sisällä pysyen.

Yksinkertainen esimerkki tarjotusta tilasta ovat välitunnit. Välitunnit on jaksotettu niin, että oppilas saa oppituntien välissä säännöllisen tauon, jonka aikana oleminen on vapaampaa. Oppilailla on mahdollisuus jutella, leikkiä, juosta ja tehdä joitakin sellaisia asioita, jotka eivät oppitunnilla ole sallittuja. Oppilaiden puheissa korostui välituntien suoma vapaus:

H: No miten noi eroaa noi välitunnit sit siitä oppitunnista, onks se oleminen siellä jotenki erilaista?

Amanda: No siellä on vähä vapaampaa, tai voi jutella asioita jotka ei liity oppituntii.

Aurora: Niinku siellä ei oo kukaan sit määräämässä ja siellä saa juosta vapaasti jos haluaa ja puhua kovempaa äänee.

Välitunnin aikana oppilaille tarjotaan vapautta irrottautua oppitunnin säännöistä, joskin välitunnin säännöt ovat silti voimassa. Välituntivalvojat eivät edusta opettajakontrollia samassa määrin kuin luokkahuoneessa vaan tarjoavat oppilaille vapauksia toimia. (Kivinen ym. 1985, 19–20.) Oppilaat kuvasivat, kuinka oppitunnille kuulumattomat asiat kehoitetaan siirtämään välitunnin aikana käsiteltäviksi, koska välitunti on tarkoitettu oppilaan omaksi ajaksi.

Linnea: Nii tai niinku, jos sää niinku jotain kuiskaat ja se näkee ni ei se hirveesti välitä siitä et se voi luulla et se liittyy jotenki siihe asiaa.. sit joskus jos kuiskaa ni se sanoo mitä sä sanoit sitte pitää keksiä joku syy siihe.

H: Nii et ei voikaa sanoo sitä mitä on?

Linnea: Nii koska sit se rupee jotai vie se välkälle se asia..

Välitunnin lisäksi opettaja voi tarjota vapaampaa tilaa oppilaille myös oppitunnin aikana. Tavanomaisesta oppimistilanteesta poikkeavat tehtävät ja toiminnot voivat tarjota oppilaille mahdollisuuden toimia vapaammin institutionaalisen tilan sisällä:

Ilona: Joskus on kiva ku me pidetään vaikka jotai, nytki meillä on nää liikuntaviikot ni me mennää ulos ja sitte porukalla tehää jotai ja sitte kerra viikossa on se matikan pelitunti ni se on ihan kiva.

Opettaja voi tarjota mahdollisuutta vapaampaan tilaan esimerkiksi peleillä, leikeillä, ryhmätöillä ja mahdollisuutena jutella kaverin kanssa. Tällainen oppitunnin aikana sallittu vapaampi tila mahdollistuu aina opettajan kautta. Usein vapaampi tekeminen liittyy kuitenkin jollakin tavalla opiskeluun. Usein oppilaat saavat keskustella asioista, jotka kuitenkin jollakin tavalla liittyvät oppitunnin aiheeseen ja jotka voidaan katsoa hyödyllisiksi oppitunnin kannalta. Oppituntien aikana oppilaan oma puhe on siis käytännössä vastaamista opettajan esittämiin kysymyksiin (Syrjäläinen 1990, 82.):

H: Nii haluaisit että vois olla vapaammi..joo. Onks semmosia tilanteita tunnilla sit yleensä ollenkaa että sais olla vapaammin vai onks se aina semmosta et pitää olla hiljaa tai?

Liisa: No joskus on sellasia mut ne aina liittyy johonki tietty asiaa missä pitää keskustella. Se ei oo kuitenkaa nii vapaata.. siinä jotain keskustella.

Vaikka oppilaille tarjoillaan vapaampia tiloja ja annetaan mahdollisuuksia keskusteluille ja vapaammalle olemiselle, oppilailla tuntuu olevan tarve oman aktiivisuutensa esille tuomiseen. Koulun ja opettajan taholta tarjotut tilat ovat aina sidoksissa institutionaaliseen tilaan. Ne ovat opettajan valvomia ja koska opettaja edustaa oppilaille sääntöjä, annettu vapaus koetaan rajoitetuksi. Seuraavissa luvuissa kuvaan, kuinka oppilaat luovat omia tilojaan institutionaalisen tilan ja opettajan rajaamien tilojen sisään.

3.3 Oppilaat luomassa omaa tilaa

Tämän luvun tarkoituksena on kuvata oppilaiden tilan luomista koulun institutionaalisen tilan ja opettajan rajaamien sekä tarjoamien tilojen puitteissa. Toisin sanoen tarkoituksena on vastata toiseen tutkimuskysymykseeni: *Miten oppilaat rakentavat omaa tilaansa koulussa*. Oppilaiden tilojen luominen on aina suhteessa kehystilaan ja opettajan läsnäoloon. Toisin kuin opettajat, oppilaat luovat tilaansa aina vapautuakseen institutionaalisen tilan vaatimuksista. Tilan luomisellaan he

hakevat koulussa omaa paikkaansa ja omaa vapaampaa tilaansa. Käytöksellään ja puheillaan oppilaat tuovat koulun arkitodellisuuden jatkumoon lukuisia symbolisia todellisuuksia (Laine 2000, 92).

Kun omalle maailmalle ei ole tilaa virallisen koulun tarjoamissa puitteissa, oppilaiden on haettava kaipaamiaan elämyksiä muualta ja nykyään yhä useammin myös koulun arjesta (Laine 1997, 83). Oppilaat pyrkivät tuomaan esille aktiivisuuttaan luomalla omia tilojaan koulun julkisuuden sisään (Tolonen 1995, 88). Oppilaiden omissa tiloissa heidän oma maailmansa ja omat kiinnostuksensa ovat vahvasti läsnä. Oppilaat luovat omia tilojaan eri tilanteissa vaihtelevasti koko koulupäivän ajan. Vaikka toiminta on tietoista, ei tilojen syntyminen ole suunniteltua. Ne saattavat pulpahtella esiin ja vaihtua toiseen pienessä hetkessä. Omia tiloja luodaan sekä henkisesti että fyysisesti, yksin ja kavereiden kanssa. Yksin luotu tila tuo oppilaalle omaa yksilöllistä tilaa, kun taas sosiaalinen, yhdessä luotu tila vahvistaa oppilaille yhteistä, yhteisesti omaa tilaa ja kulttuuria virallisten koulun sääntöjen keskellä.

Kuvaan oppilaiden tilojen luomista tarkemmin seuraavissa luvuissa. Olen jaotellut oppilaiden luomat tilat kolmeen tilaan: oppilaan omaan fyysiseen tilaan, oppilaan omaan henkiseen tilaan sekä oppilaiden yhteiseen sosiaaliseen tilaan. Jaotteluni vastaa Laineen (1997) kuvausta siitä, miten omaa tilaa haetaan koulun arjessa; oppilaat hakevat koulun rutiinien keskellä täytettä omasta kehosta, mielentilasta sekä kavereista (Laine 1997, 137–138). Myös Gordonin kumppaneineen (2000) tekemät havainnot tukevat tulkintaani oppilaiden luomista tiloista. Heidän mukaansa oppilaat voivat piilottaa tai paeta koulussa rajattua autonomiaansa toteuttamalla fyysisiä, henkisiä ja sosiaalisia tilojaan. (Gordon ym. 2000, 136–137.) Oppilaiden tilan luomisen idea kiteytyy Laineen (2000, 92) sanoissa: "samanaikaisesti kun oppilaat puuhaavat opettajan määrittelemän tehtävän parissa, he kommunikoivat toisilleen ja joku puuhaa omiaan kiinnostuksensa pohjalta tai on vaipuneena haaveisiinsa."

3.3.2 Oppilaan oma fyysinen tila

Koulun ja opettajan asettamien rajoitusten sisällä oppilaat toteuttavat monia sellaisia toimintoja, joiden avulla he pyrkivät laajentamaan omaa liikkumatilaansa koulussa. Tällaisten fyysisten toimintojen seurauksena syntyvää oppilaan tilaa kutsun tässä tutkimuksessa oppilaan omaksi fyysiseksi tilaksi.

Oppilaan tilan rajautuminen oman pulpettinsa ääreen oppitunnin ajaksi on omiaan aiheuttamaan tarpeen fyysisen tilan luomiselle. Oppitunnin säännöt ja opettajan tilan rajaaminen määrittävät myös oppilaan fyysistä tilaa tunnin aikana:

H: No mitäs muita sääntöjä sitte? et pitää olla hiljaa?

Aurora: Mm..

Amanda: Ei saa niinku.. no riehua (naurahdus) ei saa lähtee kävelee jonku luo tai sillei.

Oppilaan tila on rajattu oman pulpetin ääreen, jossa on istuttava kunnollisesti. Liikehdintä omalla paikalla tai luokan sisällä on opettajan luvan varaista. Fyysisen tilan rajoittaminen ei kuitenkaan poista oppilaan tarvetta fyysisyydelle. Paikallaan pysyminen ja opetukseen keskittyminen voivat saada aikaan kyllästyneisyyttä tai väsymystä, mikä näkyy helposti fyysisinä toimintoina:

Yksi oppilas nojaa päätä pulpettiin, osa heiluu paikallaan, katselee ympärilleen, kuiskii toisille. Tunti onkin mennyt jo vähän yli. (Havaintopäiväkirja 5.12.2013.)

Luomalla omaa fyysistä tilaansa oppitunnille, voidaan pyrkiä estämään kyllästymistä tai hillitsemään levottomuutta. Kontrolloidun oppitunnin aikana aktiivisuuden tarvetta voidaan täyttää erilaisten oheistoimintojen avulla (Syrjäläinen 1990, 89). Oppilaat voivat esimerkiksi näpertää viivoittimia tai kumeja, piirrellä vihkon reunaan tai heilua omalla paikallaan:

Aino: No mä saatan leikkii mun kynillä ja kumeilla viivottimilla ku on tylsää.

Linnea: Nii tai sit mää vaa piirrän jotai mun vihkoo..

Oppituntien aikana tapahtuva fyysisen tilan luominen on kuitenkin melko hillittyä eikä se juuri aiheuta häiriöitä. Oppilaat tietävät, miten oppitunnilla kuuluu olla ja

mitkä ovat vaatimukset fyysisen tilan suhteen. Opettaja voi palauttaa ”vääränlaisen” fyysisen toiminnon sallittuihin rajoihin:

Aatu: Ja sitte jos niinku makoilee pulpetilla ni sitte pitää niinku nousta sillei istumaan sillei kunnolla.

Koska opettaja on valvomassa sääntöjen noudattamista, fyysisen tilan luominen on helpompaa opettajan ollessa poissa. Oppilaat ovat oppineet hyödyntämään nämä tilanteet:

Ope lähtee kattoo jotain tulostusjuttua. Heti äänitaso nousee vähän, jutellaan enemmän, yksi oppilas nostaa käsiään ilmaan, mutta en tiedä mitä hän tuuletti. Muutama oppilas poistuu omalta paikaltaan. Ope tulee takas, hiljennytään vähän. (Havaintopäiväkirja 11.12.2013)

Vaikka fyysisen tilan luominen näkyy selkeästi oppituntien aikana, tulee se kuitenkin selkeimmin esille silloin, kun opettaja on poissa. Tällaisia tilanteita ovat esimerkiksi välitunnin ja oppitunnin väliset siirtymät, jolloin oppilaat ovat keskenään luokassa (ks. tarkemmin luku 3.3.4).

3.3.3 Oppilaan oma henkinen tila

Koulun rajoitetun tilan keskellä oppilaat hakevat omaa tilaansa myös omista ajatuksistaan ja kuvitelmistaan. Kutsun henkiseksi tilaksi sellaista olotilaa, jossa oppilas on ajatuksissaan muualla ja fyysisestä läsnäolostaan huolimatta ikään kuin poissa tilanteesta. Myös Laineen (2000) tutkimuksessa oppilaat kuvasivat ”haaveilevana silmät auki”. Tällaisessa tilanteessa ruumis ja kasvot on ikään kuin lavastettu tunnin seuraamiseen, vaikka sisäisesti ollaan muualla, omissa unelmissa ja ajatuksissa. (Laine 2000, 88; myös Gordon, Holland & Lahelma 2000, 158; Tolonen 1995, 61.)

Luomalla henkisen oman tilansa oppitunnilla vallitsevan institutionaalisen tilan sisään oppilas voi paeta esimerkiksi kyllästyneisyyden tunnettaan tai vaipua omiin ajatuksiinsa, jos ei jaksa keskittyä:

Linnea: Varsinkin silloin kun mä oon väsynyt mä oikeesti yritän sillei nonii Linnea keskity mut sit aina mun maailma menee ihan sinne jonneki muualle...
(nauretaan)

Koska henkinen tila ei aina näy ulospäin, se mahdollistaa oman tilan fyysistä tilaa paremmin (Gordon ym. 2000, 159). Henkisessä tilassaan oppilas voi olla omassa maailmassaan ainakin hetkittäin rauhassa. Henkinen tila mahdollistaa ”poissaolon” oppitunnilta ilman, että opettaja välttämättä huomaa sitä. Henkisen tilan syntyminen voi kuitenkin näkyä oppilaissa ulospäin mm. väsymyksenä ja vaitonaisuutena:

Oppilaat on aika hiljaa. Joku nojaa päätä pulpettiin vähän aikaa, haukotellaan. Ollaan hiljaa mutta ehkä vähän levottomampia kuin aluksi. Jotkut oppilaat viittailevat. (Havaintopäiväkirja 10.12.2013)

Vaikka henkisen tilan luomisen voi ajatella olevan helppoa sen näkymättömyyden vuoksi, oppilaat voivat kokea omiin ajatuksiin vaipumisen ja keskittymisvaikeudet oppituntia hankaloittavina tekijöinä. Kun kysyin oppilailta kysymykset, milloin on helppoa/vaikeaa olla koulussa, useampi oppilas koki vaikeaksi tilanteet, kun ajatukset harhailevat oppitunnin asioiden ulkopuolella. Koska keskittyminen ja kuuntelu ovat keskeisiä oppitunnin sääntöjä, voidaan oman henkisen tilan luominen nähdä sääntöjen vastaisena:

Koulussa on vaikeaa: Jos vaikka ajattelet kauheasti jotain asiaa. Vaikkapa uutta peliä. (Johannes)

Koulussa on vaikeaa: (-) Silloin kun väsyttää paljon ja silloin jos mielessä on joku hyvin kiinnostava asia esim. jos on joku tapahtuma koulun jälkeen jossain. (Oskari)

Sääntöjä noudattaakseen oppilaan on kamppailtava oman väsymyksensä ja kyllästyneisyytensä kanssa. Oppilas voi vaipua henkiseen tilaansa tahtomattaan tai tarkoitettusti. Koska oppilaan omat ajatukset ja asiat kuitenkin ovat läsnä koko koulupäivän ajan, hän tuskin voi välttyä henkisen tilan syntymiseltä.

Kuten fyysinen tila, ei henkinenkään tila synny suunnitellusti eikä

järjestelmällisesti. Koulun olosuhteet ikään kuin ajavat oppilaan tilanteeseen, jossa kamppailu omia tunteuksia ja ajatuksia vastaan käy liian raskaaksi. Lapsi ei voi loputtomiin sysätä syrjään omaa maailmaansa, vaikka hän ulkoisesti pystyisikin toimimaan koulun odotusten mukaisesti. Henkinen tila on oppilaalle ainakin hetkellinen pakopaikka vaatimusten ja sääntöjen keskellä. Se on tila, jossa oma minä saa olla hetken rauhassa. Luomalla oman tilansa oppilas voi etäännyttää itsensä luokkatilanteesta ja sen tapahtumista (Laine 1997, 64).

3.3.4 Oppilaiden yhteinen sosiaalinen tila

Sen lisäksi, että oppilaat hakevat tilaansa fyysisillä toiminnoilla tai vaipumalla omiin ajatuksiinsa, he luovat kouluun myös yhteistä tilaansa. Yhteisen tilan luominen on oppilaille mahdollisuus tuoda esille omia asioitaan ja yhteisiä kiinnostuksen kohteitaan. Sosiaalisen tilan luominen oli tutkimusluokassani selkeimmillään silloin, kun opettaja oli poissa. Siirtymävaiheet välitunnilta oppitunnille olivat oman maailman esille tuomisen parasta aikaa. Tavallisesti oppituntitilaksi rajautuva luokka oli opettajan poissa ollessa vapaasti käytössä ja mahdollisuudet liikkua ja hallita tilaa käytettiin hyödyksi:

Taas ennen tunnin alkua oppilailla on meno päällä, kun ope ei oo tullu. Yksi tyttö lähtee jahtaamaan toista, juoksevat ympäri luokkaa, kiljutaan ja nauretaan. Joku porukka miettii matikan juttuja. Jotkut istuu rauhassa pulpeteilla. Näyttää siltä että oppilaat ottaa tilan haltuun. (Havaintopäiväkirja 11.12.2013)

Vaikka institutionaalinen tila ulottuu myös tilanteeseen ennen oppituntia, sääntöjä ja määräyksiä ei tarvitse noudattaa, kun kukaan ei ole valvomassa. Opettajan poissaolo mahdollistaa kontrolloimattoman liikehdinnän ja äänenkäytön sekä oman mielenmukaisen toiminnan:

H: Mm.. no millo on sit semmosta sekavaa jos ei oppitunnilla?

Antti: Välitunnilla ja silloin ku ope ei oo tullu luokkaa.

Pekka: Välitunnin alussa.

Pekka: Kaikki on jossai, niinku ei oo omalla paikalla ja huutaa välillä ja aina puhuu.

H: Mm... johtuukse se sit siitä just et ope ei oo siellä silloin?

Pekka: Joo.

Vaikka oppilaat toimivat oman mielensä mukaan, he kuitenkin tietävät miten tilanteessa tulisi käyttäytyä. Säännöt vaikuttavat oppilaisiin aina joko sisäistettynä tai ulkoisesti opettajan kontrolloimina. Oppilaiden luodessa yhteistä tilaansa säännöt eivät siis missään vaiheessa lakkaa olemasta, vaikka niitä ei noudatettaisi:

Anna: No ku.. öö pitäs oikeesti niinku tehdä jotai lisätehtäviä ja semmosta.. ennen ku ope tulee luokkaa.

H: No onko sit samat säännöt voimassa silloin ku ootte välkällä tai sitte silloin ku ootte tullu välkältä?

Antti: On mutta niitä ei noudateta.

Opettajan paikalle saapuminen palauttaa säännöt voimassa oleviksi. Luodessaan yhteistä tilaansa oppilaat ikään kuin pelaavat peliä sääntöjen kanssa. He tietävät sääntöjen asettamat rajansa ja sen, että myös aika yhteisen tilan luomiselle on rajallinen. Säännöt myös vaikuttavat eri oppilaisiin eri tavalla. Kaikki eivät luo tilaansa yhtä riehakkaasti vaan pitäytyvät tilanteeseen asetetuissa säännöissä:

Emilia: No, porukkaa juoksentelee siellä kaikkialla ja sitte, ne vähä, ei koskaan oikei keskity mihinkää, tai no siis, ne ei tee mitää ku vaikka jos ope sanoo et pitää niinku tehdä jotai monisteita, tai jotain tälle tunnin alussa ni nehän siellä menee ympäri luokkaa.

H: No mitä te teette? Meetteks teki ympäri luokkaa vai?

Tuuli: No, me jutellaan keskenämme

Kaikki oppilaat kuitenkin luovat sosiaalista tilaa ympärilleen, vaikka tekevätkin sen eri tavoin. Sosiaalisen tilan luomisessa on ennen kaikkea kyse omien ja kavereiden kanssa yhteisten intressien toteuttamisesta ja vapaamman hetken hyödyntämisestä omiin tarkoituksiin. Oppilaiden liikkumisen, puhumisen, huutelun ja kaikenlaisen toiminnon voi nähdä pyrkimyksenä luoda tilasta omaa paikkaa, "kotimiljöötä". Näin oppilaat merkityksellistävät koulun virallisten puitteiden rajaamaa tilaa. Sosiaalinen tila mahdollistaa nähdäksi ja kuulluksi tulemisen sekä erilaisten puhe- ja

käyttäytymistapojen kokeilun koulun virallisen kulttuurin keskellä. (Laine 1997, 61, 69.)

Vaikka tilan luominen on selkeimmin näkyvässä opettajan ollessa poissa, kuten muitakin tiloja, myös yhteistä sosiaalista tilaa luodaan oppituntien aikana. Erilaiset yhteiset toiminnot, pelleilyt, ilmeet, eleet tai vitsit toimivat sosiaalisen tilan luojina:

Johannes: Nii ja oppitunnilla kaikki on rauhassa mut sitte joskus joku saattaa sillei vaikka vastata johonki kysymykseen sillei vitsillä.. tai sillei.

H: Ai open, johonki open kysymyksee?

Lauri: Nii

H: Miten, kerro joku esimerkki, tuleeko mielee?

(oppilaat pohtivat)

H: No onks se niinku semmone, tarkotatko semmosta että, että siinä tilanteessa on tavallaa jotai samaa ku siinä ku ope ei oo ku te niinku tavallaa keskenänne vitsaillette?

Johannes: Joo vähä niinku ja sitte..

Lauri: Eiku, mää muute ehkä tiän..

Johannes: Ja saatetaa osa esim. ja kyllä mää Onnille aika paljo puhun tunnilla ja kyllä seki välillä, tai siis, joskus se niinku multaki kysyy kaikkee ja nii..

H: Mm

Lauri: Esim. jos ope vaikka kysyy jotai ni joku saattaa vastata sillei hassulla äänellä tai sillei.

Johannes: Nii, ni just jotain tollasta.

(-)

H: No huomaaks oppilaat sitte, onks ne, tai kenelle tommoset vitsit on tarkotettu sitte?

Lauri: No siis ihan vaa sillei että kaikki naurais tai jotai.

Johannes: Nii.

H: Niinku et muut oppilaat naurais niinkö?

Lauri ja Johannes: Nii.

Tolosen (1995, 61) mukaan vitsailu oppitunnin aikana on keino ottaa etäisyyttä opettajan kontrolliin ja saada näin omaa tilaa. Opettajan ollessa paikalla tilan luominen on kuitenkin huomattavasti hienovaraisempaa ja siinä huomioidaan sopivassa määrin myös oppitunnilla vallitsevat säännöt. Oppilaat luovat tilaansa kuitenkin senkin uhalla, että saavat toiminnastaan huomautuksen:

H: No huomaaks ope sitä, vai?

Johannes: Joo.

Lauri: Kyllä se huomaa.

H: Mitäs?

Johannes: No se joskus nauraa ja joskus se sanoo jotai..

Lauri: Et se on vihane.. (naurua)

H: Sano vaa.

Lauri: En minä tiä, joskus se on vähä sillai vihane ja joskus se ottaa huumorilla.

Johannes: Nii.

Vaikka sosiaalista tilaa voidaan luoda myös opettajan läsnä ollessa, usein pyritään kuitenkin ensin varmistamaan, että opettaja ei huomaa:

H: Joo, no voiks oppitunnilla sitte, onks se sillei et ei, onko mitää mahdollisuuksia käyttäytyä samalla tavalla ku sillo ku ope ei oo paikalla?

Antti ja Pekka: Ei.

Pekka: Tai kyllä voi käyttäytyä jos se ei nää mitää, jos se kattoo vaikka tietokonetta.

Pekka: Joo, välillä kuiskaa eessä olevalle tai vieressä.

H: Nii et seki pitää sitte tarkistaa et ope ei huomaa?

Pekka: Mm.

Opettajan läsnäolon tuomat säännöt hillitsevät tilan luomista oppitunnilla. Opettajan poistuessa sosiaalisen tilan syntyminen oli joidenkin oppilaiden kohdalla kuitenkin lähes automaatio. Kaikki mahdolliset tilanteet tilan luomiselle käytettiin hyödyksi:

H: No mitäs sit jos ope ei oo luokassa?

Amanda: No silloin jotkut ei tee niitä aina ja sitte vähän saattaa riehuu siellä.

Aurora: Nii vaikka jos se lähtee hakee jotai monistusjuttuja opehuoneesta ni..

Amanda: Ne rupee puhuu kovaa äänee..

Aurora: Heti ku se ovi menee kiinni ni tota, sillo kyllä rauha menee iha, päin mäntyä.

Oppilaiden oman tilan ja paikan hakeminen virallisen koulun puitteissa kertoo tulkintani mukaan siitä, että heillä on tarve olla koulussa muutakin kuin Laineen (1997, 135) kuvaama institutionaalisesti määritelty "oppilas". Koulu ei ole nuorille ainoa elämäalue eikä edes merkittävin, vaikka he viettävätkin siellä suuren osan ajastaan. Luomalla omia tilojaan koulun vaatimusten ja sääntöjen keskelle, lapset

hakevat ja etsivät omia tilallisia ja kulttuurisia vapaa-alueitaan tuottaakseen juuri niitä kulttuurisia merkityksiä, jotka heille itselleen ovat tärkeitä (Tolonen 1995, 59).

Nuorten tilan haltuun ottamisen ja sosiaalisen tilan luomisen voi nähdä Laineen (2000) kuvaamana subjektivointina. Käyttämällä tilaa hyödyksi koulun ajallisia rakenteita työstetään instituution tarpeiden sijaan omiin tarpeisiin, jolloin aika subjektivoidaan omista lähtökohdista käsin. (Laine 2000, 86.) Näin koulun tilat, rakennelmat ja aika tehdään merkityksellisemmiksi itselle. Myös Ziehe (1995, 18) puhuu subjektivoinnista keinona suojautua ulkopuolisten auktoriteettien hallinnalta. Itse luoduissa tiloissaan oppilaat hakevat vapautta koulun tilassa, paikkaa omille kiinnostuksilleen ja omalle kulttuurilleen. Oma kulttuuri tarjoaa tilaa oppilaiden omille kokemuksille, joita ei yleensä virallisen koulun rajatussa tilassa voi tuoda esiin. Kulttuuri on kuin yksilöllisen vapauden valtakunta: oma alue aikuisten maailman keskellä (Laine 2000, 153).

4 TILATODELLISUUDEN TARKASTELU OPPILAAN AKTIIVISUUDEN NÄKÖKULMASTA

Olen nyt esittänyt aineistostani rakentuvan tilatodellisuuden, jonka tarkoituksena oli kuvata sitä koulumaailmaa, jossa oppilaat ja opettaja elävät. Tässä luvussa tarkastelen tilatodellisuudessa rakentuvaa oppilaan tilaa aktiivisuuden näkökulmasta. Tarkoitukseni on kuvata sitä, millaisena oppilaan aktiivisuus tilatodellisuudessa minulle tutkijana näyttäytyy. Aktiivisuuden tarkastelun kautta vastaan kolmanteen tutkimuskysymykseeni *millainen on oppilaan tilan suhde koulun tarjoamaan tilaan*.

Tilan rakentaminen koulussa sekä tiloissa eri tavoin toimiminen kertovat aktiivisuudesta. Kuten tutkimuksessani on tullut esille, tilat syntyvät aktiivisen toiminnan ja vuorovaikutuksen seurauksena ja toiminta tiloissa voidaan nähdä aktiivisuutena. Tilat siis sekä syntyvät että pysyvät yllä aktiivisen toiminnan vaikutuksesta. Vaikka tämä aktiivisuuden määritelmä koskee kaikkia tiloja, aktiivisuus näyttää kuitenkin olevan eri tiloissa hyvin erilaista. Koulun ja opettajan rajaamissa tiloissa oppilaan toiminta vaikuttaa usein olevan passiivista; istutaan omalla paikalla ja kuunnellaan opettajaa. Sen sijaan oppilaiden omissa tiloissa toiminta on aktiivisempaa ja lapset itse ovat aktiivisia toimijoita. Koulun tilat näyttävät ikään kuin jakautuneen kahtia sen mukaan, millaista aktiivisuutta niissä osoitetaan ja miten.

4.1 Oppilaiden aktiivisuus tilatodellisuudessa

Tässä luvussa kuvaan, millaisena oppilaiden aktiivisuus tilatodellisuudessa näyttäytyy ja mitä koulun, opettajan ja oppilaiden luomat tilat kertovat oppilaiden aktiivisuuden osoituksista sekä siitä, millaista aktiivisuutta heiltä koulussa odotetaan. Tarkastelen oppilaan aktiivisuutta tilatodellisuudessa kahdesta eri näkökulmasta; koulun ja opettajan sekä oppilaan näkökulmasta. Kuten tilatodellisuudessa tulee esille, oppilaat osoittavat aktiivisuuttaan eri tavoin riippuen

siitä, missä tilassa toimitaan. Koulun ja opettajan rajaamissa tiloissa oppilaat toimivat pääasiassa koulun ja opettajan ohjeiden mukaan eli osoittavat aktiivisuuttaan suhteessa niihin asioihin, joita koulu ja opettaja odottavat. Sen sijaan omissa tiloissa toimiessaan oppilaat eivät välttämättä noudata asetettuja sääntöjä ja heidän aktiivisuutensa kohdistuu niihin asioihin, jotka heitä itseään kiinnostavat.

4.1.1 Oppilaan aktiivisuus koulun ja opettajan näkökulmasta

Kun tarkastellaan oppilaiden tilan käyttöä koulun ja opettajan rajaamassa tilassa, voidaan havaita, että näissä tiloissa oppilailta odotetaan myös tietynlaista aktiivisuutta. Erilaiset säännöt ja määräykset rajaavat oppilaiden toimintatilaa, jolloin myös tila aktiivisuuden osoituksille on ennalta määrätty ja määritelty. Tässä luvussa keskityn kuvaamaan sitä, millaista oppilaiden aktiivisuus koulun ja opettajan rajaamissa tiloissa näyttää olevan.

Havainnollistaakseni kuvaa oppilaiden aktiivisuudesta käytän esimerkkinä oppituntia, joka on yksi koulun ja opettajan rajaamista tiloista. Tilatodellisuudessa oppitunnit etenevät pääasiassa opettajan ohjeiden mukaisessa järjestyksessä; opettaja opettaa, oppilaat kuuntelevat, viittaavat opettajan esittämiin kysymyksiin ja tekevät annettuja tehtäviä. Oppilaiden tulee istua omalla paikallaan ja keskittyä opiskeltavaan aiheeseen. Tunnin aikana liikkuminen ja puhuminen ovat opettajan luvanvaraisia eikä tilaa oppilaiden oma-aloitteiselle toiminnalle juuri ole. Oppilaat eivät voi esimerkiksi kävellä luokassa ympäriinsä ilman varsinaista tarkoitusta eivätkä jutella kavereille, jos keskustelun aihe ei liity opiskeltavaan asiaan.

Kuten esimerkistä nähdään, oppilaan rooli oppitunnilla on usein ottaa vastaan opettajan tarjoamia asioita ja noudattaa opettajan antamia ohjeita. Vaikka oppilailta odotettu toiminta vaikuttaa melko passiiviselta, voidaan se kuitenkin koulun näkökulmasta nähdä aktiivisuutena. Esimerkiksi Syrjäläinen (1990, 86) on tutkimuksessaan määritellyt koulussa odotetun aktiivisuuden viittaamiseksi, opetuskeskusteluun osallistumiseksi ja annettujen tehtävien suorittamiseksi. Tolonen (2002, 94) puolestaan havaitsi, että ihanteellisen oppilaan odotetaan tunnilla osoittavan aktiivisuuttaan olemalla äänessä eli osallistumalla opetuskeskusteluun.

Voidaan siis ajatella, että hiljaa istuminen, paikallaan pysyminen, kuunteleminen, kysymyksiin vastaaminen opettajan luvalla sekä omalla paikalla pysyminen ovat tilatodellisuudessa oppilaan roolin mukaisia aktiivisuuden osoituksia.

Tilatodellisuuden valossa näyttää siltä, että koulussa oppilailta odotetaan sellaista aktiivisuutta, joka kohdistuu koulun ja opettajan tarjoamiin asioihin. Koulun ja opettajan näkökulmasta sopivaa aktiivisuutta on koulun odotuksiin sopeutuminen ja koulun asettamien vaatimusten noudattaminen. Oppilaiden odotetaan tottelevan opettajaa ja toimivan annettujen ohjeiden mukaan (Nikkola & Löppönen 2013, 28). Koulu näyttäisi suosivan oppilaita, jotka ovat edellä kuvatulla tavalla aktiivisia, esillä olevia, vaivattomia ja kouluun sopeutuvia (Meri 2008, 140). Tilatodellisuutta tarkasteltaessa näyttää siltä, että koulu odottaa oppilailta aktiivisuutta suhteessa tiettyihin asioihin, mutta kieltää ”vääränlaisen” aktiivisuuden. Aktiivisuus on oikeanlaista, kun se osoitetaan sopivalla tavalla, sopivaan aikaan ja niihin asioihin, joiden suhteen koulu odottaa oppilaiden olevan aktiivisia. Sen sijaan vääränlaista aktiivisuutta on sellainen aktiivisuus, joka ilmenee koulun näkökulmasta sopimattomalla tavalla, sopimattomaan aikaan ja suhteessa sellaisiin asioihin, jotka eivät ole koulun tai opettajan määrittelemiä. Kun koulu odottaa aktiivisuutta suhteessa opettajan sanelemiin asioihin, oppilaiden on opittava toimimaan luvanvaraisesti ja olemaan aktiivisia vain ehdollisesti (Laine 2000, 49).

Kun oppilaan aktiivisuutta koulussa on hyvä käytös, koulun sääntöjen mukaan toimiminen ja opettajan totteleminen, jää aktiivisuus helposti ulkoisten vaatimusten täyttämiseksi. Koulun odottama aktiivisuus ei ole oppilaasta lähtevää vaan perustuu opettajan antamiin ohjeisiin, joita oppilaat noudattavat. Kun vastuullisuus, hienotunteisuus, tottelevaisuus, ohjeiden vastaanottavuus sekä näiden ohjeiden mukainen käytöksen mukauttaminen nähdään koulussa hyvän oppilaan ominaisuuksina (Kivinen ym. 1985, 40), oppilaan tehtäväksi jää annettujen ohjeiden ja sääntöjen noudattaminen. Tällaisessa ympäristössä oppilaan roolia voidaan aktiivisen sijaan luonnehtia passiivisen vastaanottajan rooliksi (Syrjäläinen 1990, 78). Sen sijaan, että oppilaat osoittaisivat aktiivisuuttaan, he noudattavat koulun asettamia sääntöjä ja toimivat opettajan ohjeiden mukaan.

4.1.2 Oppilaan aktiivisuus oppilaan näkökulmasta

Kun koulun ja opettajan näkökulmasta oppilaan aktiivisuus on annettujen sääntöjen noudattamista, oppilaan näkökulmasta se on joko osallistumista itseä kiinnostavaan toimintaan tai sopeutumista opettajan ja koulun sanelemiin vaatimuksiin. Olennaista oppilaan näkökulmassa on, että aktiivisuutta osoitetaan itselle mieluisilla tavoilla suhteessa niihin asioihin, jotka itseä kiinnostavat. Kiinnostuksen kohteet tai aktiivisuuden muodot voivat eri oppilailla olla hyvin erilaisia, mutta tärkeä yhdistävä tekijä on oma kiinnostus suhteessa siihen miten, mihin ja milloin aktiivisuutta osoitetaan.

Vertailun vuoksi tarkastelen myös oppilaiden näkökulmaa aktiivisuudesta oppitunnin tapahtumien kautta. Oppilaiden näkökulmasta aktiivisuus oppitunneilla on hyvin erilaista kuin mitä se koulun ja opettajan näkökulmasta näyttää olevan. Koska oppilaat luovat myös oppitunneille omia tilojaan, voidaan päätellä, että heidän tarpeensa omille aktiivisuuden osoituksilleen on suuri myös oppituntien aikana. Kun oppilaiden odotetaan kuuntelevan opettajaa ja näin osoittavana aktiivisuuttaan, he saattavat ulkoisesti osoittaa aktiivisuutensa, vaikka henkisesti osoittaisivat aktiivisuuttaan aivan muihin asioihin. Tai, kun oppilaiden odotetaan istuvan omalla paikallaan ja näin osoittavan keskittymisensä oppitunnin aiheeseen, he alkavat luoda omaa fyysistä tilaansa, jossa aktiivisuus tulee esille mm. jalkojen heilumisena tai pulpetilla makaamisena. Vaikka siis oppilailta odotettu toiminta on koulun näkökulmasta aktiivista, se voi oppilaille olla muuta. Kuten Kallas kumppaneineen (2013) on todennut: ”Vaikuttaa siltä, että se mikä on opettajalle työrauhaa, onkin oppilaalle passiivisuutta ja mykkyyttä” (Kallas, Nikkola & Rähä 2013, 35). Asiat, joissa koulu odottaa aktiivisuutta, saattavatkin oppilaan näkökulmasta olla passivoivia. Kun koulu ja opettaja odottavat oppilaiden osoittavan aktiivisuuttaan suhteessa niihin asioihin, joita oppilaille koulussa tarjotaan, jäävät mahdollisuudet oppilaiden omille aktiivisuuden osoituksille vähäisiksi.

Oppilaiden näkökulma aktiivisuudesta tulee parhaiten esille tarkasteltaessa heidän omia tilojaan. Omissa ja yhteisissä tiloissa oppilaiden toiminta on usein hyvin erilaista kuin oppitunneilla. Vaikka tilaa luodaan myös oppitunneille, tilanteet, joissa opettaja on poissa, ovat oppilaille otollisia hetkiä oman aktiivisuuden osoittamisen

kannalta. Tilatodellisuudessa on nähtävissä, että oppilaiden aktiivisuuden taso nousi yleensä saman tien opettajan poistuessa paikalta. Kun opettaja ei ollut näkemässä, mahdollisuudet erilaisille aktiivisuuden ilmauksille avautuivat. Oppilaat saattoivat juosta ympäri luokkaa, huudella toisilleen tai keskustella kovaan ääneen. Luokkahuone otettiin haltuun kohdistamalla aktiivisuus omiin, itseä kiinnostaviin asioihin. Asioita jaettiin yhdessä muiden kanssa tai oltiin yksin. Pääasia oli, että luokassa oli tilaa juuri sellaiselle aktiivisuudelle, joka sillä hetkellä tuntui tärkeältä.

Oppilaiden näkökulmasta aktiivisuutta voi siis olla oman mielen mukainen ja omiin kiinnostuksiin suuntautuva toiminta, mutta se voi olla myös koulun ja opettajan odottamaan aktiivisuuteen sopeutumista. Koska oppilaiden kiinnostukset kohdistuvat eri asioihin, voi oppilas kokea koulun odottaman aktiivisuuden sopivana ja riittävänä keinona ilmaista aktiivisuuttaan. Tämä tulee tilatodellisuudessa esille puhuttaessa esimerkiksi tilanteista, joissa opettaja on poissa. Joidenkin oppilaiden kohdalla aktiivisuuden taso nousi räikeästi aina, kun opettaja poistui luokasta, mutta joillekin nämä hetket olivat rauhallisen puuhastelun aikaa. Nämäkin oppilaat saattoivat toimia oman kiinnostuksensa pohjalta, mutta sopeutuivat silti siihen aktiivisuuden malliin, jonka koulu heille tarjosi.

Vaikka oppilaat voivat nähdä aktiivisuuden hieman eri tavoin ja osoittaa sitä erilaisin keinoin, on oppilaiden näkökulma aktiivisuuteen silti pääpiirteissään sama. Oppilaille aktiivisuus on jotain, jonka he voivat itse valita ja jonka kautta he pääsevät jollakin tavalla ilmaisemaan itseään. Oppilaiden osoittamassa aktiivisuudessa on aina läsnä oppilaiden omat kiinnostukset, olivatpa ne koulun odotusten mukaisia tai eivät. Kuitenkin erilaiset tavot osoittaa aktiivisuutta eroavat siinä, miten ne asettuvat koulun odottamaan malliin aktiivisuudesta. Jos oppilas esimerkiksi oppitunnilla osoittaa aktiivisuutta usein sellaisin tavoin, jotka koulun näkökulmasta eivät kuulu kouluun, voidaan hänen osoittamansa aktiivisuus nähdä koulussa häiritsevänä. Se voi estää opiskeluun keskittymisen tai häiritä muiden oppilaiden keskittymistä. Liian riehakas aktiivisuuden osoittaminen sotii koulun odottamaa hyvän käytöksen mallia vastaan eikä asetu koulun sanelemaan malliin aktiivisuudesta. Sen sijaan oppilas, joka sopeutuu koulun odotuksiin aktiivisuudesta, osoittaa aktiivisuuttaan oikealla ja kouluun sopivalla tavalla.

4.2 Aktiivisuuden ristiriita

4.2.1 Oikeaa ja väärää aktiivisuutta

Olen nyt esittänyt, millaista aktiivisuutta koulu ja opettajat näyttävät tilatodellisuudessa oppilailtaan odottavan ja miten oppilaiden omissa tiloissaan osoittama aktiivisuus eroaa koulun ja opettajan asettamista odotuksista. Kun koulussa oppilaiden odotetaan osoittavan aktiivisuuttaan suhteessa koulun tarjoamiin asioihin, näyttää aktiivisuuden osoitukseksi riittävän myönteisyys ja sopeutuvuus koulun odotuksiin. Oppilaan, joka katsotaan koulussa aktiiviseksi, ei välttämättä tarvitse jatkuvasti osoittaa aktiivisuuttaan. Toisaalta aktiivisuus, joka kohdistuu muihin kuin koulun odottamiin asioihin, katsotaan koulussa usein häiritseväksi, koska se nähdään joko ”liian” aktiivisena ja siksi kouluun kuulumattomana tai toisaalta liian passiivisena suhtautumisena koulun odotuksiin.

Kun koulu odottaa oppilailtaan tietynlaista aktiivisuutta, nähdään toisenlainen aktiivisuus helposti vääränä tai kouluun kuulumattomana. Rautiaisen (2015) toteamus sivistyneestä nauramisesta sopii myös aktiivisuuteen koulussa. Hän toteaa, että nauraminenkin on sallittua, jos nauramme sivistyneesti oikeille asioille (Rautiainen 2015) ja että oikeastaan olisi ylevämpää hymyillä hillitysti, eikä nauraa (myös Knuutila 1992, 97). Myös aktiivisuutta osoittaessaan oppilaan tulee osata toimia ja käyttäytyä hillitysti ohjeita noudattaen. Sen sijaan liian riehakas aktiivisuuden osoittaminen, etenkin jos se ylittää käytökselle asetetut rajat ja vaatimukset, ei ole koulussa sopivaa.

Mielenkiintoisen näkökulman koulun odottamaan aktiivisuuteen tuovat Kivinen, Rinne ja Kivirauma (1985, 90) tarkastellessaan oppilaiden aktiivisuutta ja passiivisuutta koulukielteisyyden ja koulumyönteisyyden näkökulmasta. He ovat hahmotelleet kuvion, jossa oppilaat on jaettu aktiivisuuden ja passiivisuuden sekä koulukielteisyyden ja koulumyönteisyyden mukaan. Jaottelu kuvaa hyvin tässä tutkimuksessa esille tullutta jakoa oppilaiden aktiivisuuden välillä.

Jaottelussa aktiivisiksi oppilaiksi lukeutuvat koulussa menestyvät, arvosanaorientoituneet oppilaat sekä aktiivisesti poikkeavat, koulua vastustavat

oppilaat. Passiivisiksi lukeutuvat kouluun sopeutuvat, mukautuvat ja konflikteja välttelevät oppilaat sekä passiivisesti poikkeavat, vetäytyvät oppilaat. (Kivinen ym. 1985, 9.) Jaottelu vastaa tässä tutkimuksessa esittämäni löydöstä oppilaiden aktiivisuudesta. Aktiivisuutena koulussa nähdään sekä koulun odotuksiin kohdistuva aktiivisuus että oppilaiden oma, jopa liiallinen aktiivisuus suhteessa koulun odotusten ulkopuolisiin asioihin. Sen sijaan passiivisiin oppilaisiin lukeutuvat kaikki ne, jotka eivät osoita aktiivisuuttaan kummassakaan suhteessa eli joko vetäytyvät tai eivät erityisemmin osoita innokkuuttaan koulun odotusten suhteen.

Oppilaiden jaottelu koulumyönteisiin ja koulukielteisiin aktiivisuuden osoitusten mukaan kertoo vahvasti siitä, kuinka aktiivisuus suhteessa koulun odottamiin asioihin katsotaan koulussa oikeanlaiseksi. Kun koulumyönteisiin oppilaisiin kuuluvat aktiivisesti koulussa menestyvät sekä passiivisesti kouluun sopeutuvat oppilaat, aktiivisesti ja passiivisesti poikkeavat oppilaat sijoittuvat jaotellussa koulukielteisiksi. (Kivinen ym. 1985, 9.) Jos siis oppilas osoittaa aktiivisuuttaan koulun odottamiin asioihin, hänet luetaan koulumyönteiseksi. Mielenkiintoista on, että myös oppilas, joka sopeutuu koulun odotuksiin osoittamatta aktiivisuuttaan, katsotaan koulumyönteiseksi. Sen sijaan oppilaat, jotka osoittavat aktiivisuuttaan koulun ulkopuolisiin asioihin tai jopa koulun odotuksia vastaan, jaotellaan helposti koulukielteisiksi. (Kivinen ym. 1985, 9.) Kaikkia oppilaiden aktiivisuuden osoituksia ei siis katsota koulussa myönteisiksi eikä siis kouluun kuuluviksi. Kivisen kumppaneineen esittämän luokittelun mukaan näyttää siltä, että koulussa sopivaa aktiivisuutta ja tilan käyttöä on myönteinen suhtautuminen koulun tarjoamiin asioihin, kun taas sopimatonta näyttäisi olevan koulukielteisyys. Jaottelu sopii kuvaamaan myös tilatodellisuudessa esille tullutta jakoa oppilaiden aktiivisuuden suhteen.

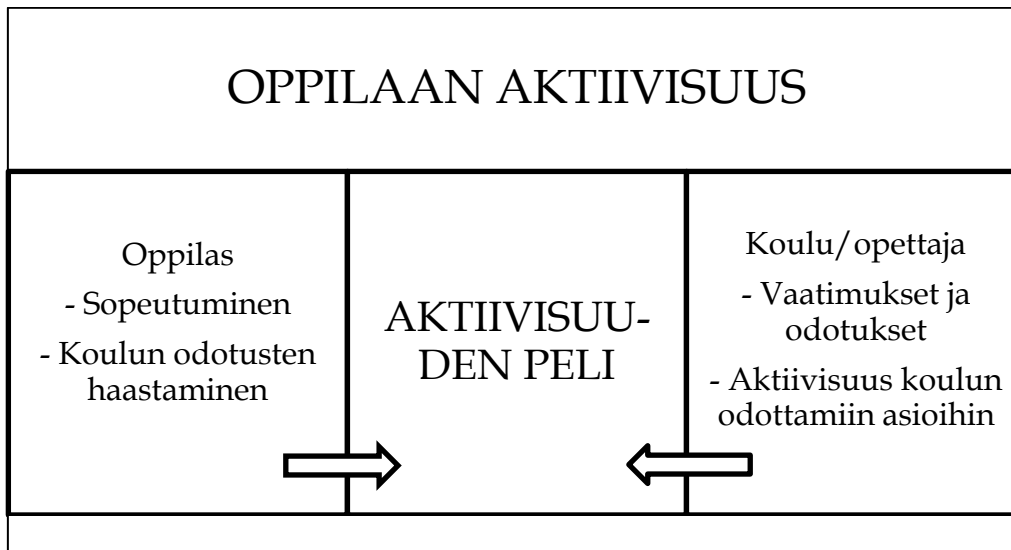
Koulu siis kannustaa aktiivisuuteen suhteessa koulun toimintoihin ja sääntöihin, mutta pyrkii rajoittamaan sellaista aktiivisuutta, joka ei lukeudu koulun määritelmään aktiivisuudesta. Tämä on oppilaiden aktiivisuuden näkökulmasta ristiriitaista. Samalla, kun koulu vaatii oppilailtaan aktiivisuutta esimerkiksi opiskelua kohtaan, se pyrkii hillitsemään oppilaiden aktiivisuuden osoituksia niihin

asioihin, jotka eivät koulun tai opettajan näkökulmasta ole tarpeellisia. Ei siis riitä, että oppilas osoittaa aktiivisuuttaan. Lisäksi aktiivisuus on osattava kohdistaa oikeisiin asioihin ja aktiivisuuden määrä on pystyttävä pitämään sopivissa rajoissa; koulussa tulee osoittaa aktiivisuutta, mutta ei liikaa eikä liian vähän.

Kun aktiivisuudeksi katsotaan koulun odotuksiin sopeutuminen, myönteinen suhtautuminen ja koulun sääntöjen noudattaminen, näyttää siltä, että koulun odottamassa aktiivisuudessa onkin kyse myönteisestä tai neutraalista suhtautumisesta kouluun. Onko niin, että koulu ei ehkä odotakaan oppilailtaan yltiöpäistä aktiivisuutta tai suunnatonta innostuneisuutta? Onko koulun odottamassa aktiivisuudessa kuitenkin tärkeämpää, että oppilas myöntyy ja sopeutuu koulun tarjoamiin asioihin, kuin että hän osoittaisi oma-aloitteista aktiivisuuttaan? Kun oma-aloitteinen aktiivisuus suhteessa omiin kiinnostuksiin pääasiassa kielletään, jäljelle jää sopeutuminen sellaiseen aktiivisuuteen, joka lapselle tarjotaan ulkoapäin.

4.2.2 Aktiivisuuden peli

Tilatodellisuudessa näyttää vahvasti siltä, että koulussa oppilailta odotettu aktiivisuus on hyväksyttyä ja oikeanlaista, kun taas aktiivisuus, joka kohdistuu odotusten ulkopuolelle, on väärää ja sopimatonta. Jos oppilaan valitsema tapa olla aktiivinen on vastoin koulun odotuksia ja vaatimuksia, seuraa ristiriitä; oppilaalle asetetut odotukset ja oppilaan tapa ilmaista aktiivisuuttaan eivät kohta. Jos taas oppilas osaa tai haluaa sopeutua koulun ja opettajan vaatimuksiin aktiivisuudesta, hänen aktiivisuutensa hyväksytään ja katsotaan kouluun kuuluvaksi. Koska kaikkia aktiivisuuden osoituksia ei koulussa hyväksytä, joutuvat oppilaat ajoittamaan aktiivisuuden osoituksensa oikein. Ollakseen oikealla tavalla aktiivinen, oppilaan on tiedettävä, mitä häneltä odotetaan ja mukautettava oma toimintansa niin, että se voidaan nähdä koulussa hyväksyttävänä. Koulun odotusten ja oppilaiden omien kiinnostusten välillä luovimisesta muodostuu eräänlaista peliä. Se, miten hyvä oppilas on pelaamaan peliä aktiivisuuden osoitusten suhteen vaikuttaa siihen, millaisena hänen aktiivisuutensa koulussa nähdään.



KUVA 3 Aktiivisuuden peli

Aktiivisuudesta siis muodostuu koulun arkeen eräänlaista aktiivisuuden peliä, jossa oppilaat oppivat tuntemaan odotukset aktiivisuudelle sekä sen, miten aktiivisuutta kuuluu ja ei kuulu osoittaa. Ihmisten välisiä sosiaalisia pelejä voidaan pitää tiedostamattomina, mutta tässä tutkimuksessa tarkoitan pelillä oppilaiden tietoista toimintaa koulun sääntöjen sanelemassa ympäristössä. Aktiivisuuden peliä voidaan kuvata Aholan ja Olinin (2000) yliopistopelin avulla. Heidän tutkimuksessaan opiskelijat oppivat erilaisia selviytymisstrategioita pärjätäkseen yliopistossa. Luoviessaan yliopistomaailmassa opiskelijat oppivat virallisten tavoitteiden sijaan toimimaan piilo-opetussuunnitelman tavoitteiden mukaan. Tämä tarkoittaa, että yliopistomaailmassa menestyminen ei edellytä vain tieteellistä oppimiskykyä vaan myös piilevien normien ja yliopistopelin sääntöjen noudattamista. (Ahola & Olin 2000, 8-9, 104-105.) Samankaltaista sääntöjen ja asetettujen normien noudattamista on havaittavissa myös tilatodellisuudesta löytämässäni aktiivisuuden pelissä. Tullakseen huomioiduksi aktiivisena, oppilaiden on opittava tulkitsemaan virallisen koulun antamia vihjeitä siitä, miten olla hyvä oppilas (ks. Tolonen 1995, 257). Selviytyäkseen koulussa ja tullakseen hyväksytyiksi oppilaan on omaksuttava oppilaan rooli ja siihen kuuluvat odotukset osaksi itseään. Kun oppilaat pelaavat aktiivisuuden peliä, he tarkkailevat ympäristöään ja tietävät, milloin heiltä odotetaan aktiivisuutta ja milloin ei.

Aktiivisuuden peli voidaan nähdä myös Jacksonin (1968) kuvaaman koulupelin kaltaisena pisteiden kalasteluna. Jacksonin mukaan oppilaat oppivat nopeasti, millainen käyttäytyminen johtaa palkintojen saamiseen opettajalta. Luokkahuonepeliin kuuluu myös oppilaiden tilanteiden tulkitseminen; heidän tulee osata hillitä toiminnanhalunsa silloin, kun se ei opettajan mielestä ole toivottavaa. (Jackson 1968, 26–27.) Koska oppilaat tietävät, että tietynlainen aktiivisuus on hyväksyttyä, he oppivat säätelemään aktiivisuuttaan odotusten mukaiseksi. Osoittaakseen olevansa aktiivinen, oppilaan tarvitsee siis vain tietää, millaista aktiivisuutta häneltä missäkin tilanteessa odotetaan. Ympäristössä, jossa oppilaisiin kohdistuu odotuksia siitä, miten heidän tulee toimia ja käyttäytyä, oppilaat oppivat nopeasti, millainen käyttäytyminen johtaa opettajalta saatavien palkintojen saavuttamiseen (Jackson 1968, 26–27).

Myös opettajalla on siis aktiivisuuden pelissä suuri rooli. Koska opettaja sanelee säännöt ja on viime kädessä se, joka määrittelee onko oppilaan aktiivisuus oikeaa vai väärää, on opettajan toiminnalla suuri vaikutus siihen, millaiseksi aktiivisuuden peli muodostuu. Asettaessaan tietynlaisia sääntöjä ja odotuksia oppilaan aktiivisuudelle, opettaja antaa oppilaille vihjeitä siitä, miten koulupelissä pärjätään. Opettaja voi esimerkiksi antaa oppilaille aktiivisuuden mahdollisuuksia, jolloin oppilaat voivat osoittaa aktiivisuuttaan tavallisesta oppitunnista poikkeavilla tavoilla. Toisaalta opettaja voi myös järjestää oppituntitilan niin, että niin sanotusti ylimääräisille aktiivisuuden osoituksille ei ole tilaa. Opettajan kautta oppilaat peilaavat mahdollisuuksiaan erilaisille aktiivisuuden osoituksille. Jos oppilas haluaa tulla nähdyksi aktiivisena, hän voi pelata peliä opettajan kanssa. Tällöin hän tietää, milloin tulee käyttäytyä milläkin tavalla ja millaisia aktiivisuuden osoituksia opettaja odottaa.

Opettajan rooli aktiivisuuden pelissä on tärkeä myös siksi, että opettaja on se, joka palkitsee tai rankaisee osoitetusta aktiivisuudesta. Jos oppilas osoittaa aktiivisuuttaan vastoin koulun odotuksia, esimerkiksi puhuu kaverille kun pitäisi opiskella, opettaja vähintäänkin huomauttaa oppilasta. Vääränlaisesta aktiivisuudesta seuraa usein tilan rajautuminen entisestään, kun opettaja kiinnittää aikaisempaa enemmän huomiota oppilaan toimintaan. Jos taas oppilas sopeutuu

koulun ja opettajan odottamaan aktiivisuuteen, häntä palkitaan. Palkinto näkyy esimerkiksi siinä, että sopeutuva oppilas voi saada osakseen enemmän tilaa, koska hänen toimintojaan ei tarvitse jatkuvasti tarkkailla (ks. Gordon, Holland & Lahelma 2000, 152). Palkinto oikeanlaisesta aktiivisuudesta on siis oman tilan laajentuminen tai ainakin säilyminen sellaisena, johon opettaja ei jatkuvasti kiinnitä huomiotaan. Osoittamalla aktiivisuuttaan oikealla tavalla oppilas voi käyttää tilaansa vapaammin, kun taas vääränlainen aktiivisuus voi johtaa vähäisenkin tilan aktiivisempaan tarkkailuun opettajan taholta.

Opettajan tärkeästä roolista aktiivisuuden pelissä kertoo myös se, että oppilaat pyrkivät yleensä osoittamaan aktiivisuuttaan koulun odottamalla tavalla aina, kun opettaja on näkemässä. Opettajan ollessa paikalla oppilaat toimivat yleensä koulun odotusten mukaisesti eivätkä ainakaan kovin räikeällä tavalla tuo esille omaa aktiivisuuttaan. Esimerkiksi oppitunneilla oman tilan luominen on kuitenkin hyvin hillittyä, vaikka sitä opettajan läsnä ollessa tapahtuukin. Sen sijaan hetket, kun opettaja poistuu luokasta tai ei ole vielä saapunut luokkaan, käytetään aktiivisuuden pelissä hyödyksi. Opettajan poissaolo hyödynnetään osoittamalla aktiivisuutta sellaisin tavoin, jotka opettajan läsnä ollessa olisivat kiellettyjä. Riehakas aktiivisuus vaimenee kuitenkin heti, kun opettaja saapuu luokkaan. Opettajan saapuessa aktiivisuus muuttuu ja kohdistuu niihin asioihin, joita opettaja odottaa.

Koska oppilaat ovat oppineet säätelemään ja mukauttamaan omaa aktiivisuuttaan sen mukaan, missä tilanteessa sitä osoitetaan, näyttää siltä, että aktiivisuudessa ei välttämättä olekaan kyse itse aktiivisuudesta vaan ennemminkin siitä, kuinka hyvin oppilas oppii pelaamaan aktiivisuuden peliä. Tärkeää ei välttämättä olekaan se, että oppilas olisi jatkuvasti innostuneen aktiivinen vaan se, että hän kykenee sopeutumaan koulun odottamaan malliin aktiivisuudesta ja se, kuinka hyvä pelisilmä hänellä on (Rinne & Salmi 1998, 180). Pyrkiessään toimimaan oppilaan roolin mukaisesti oppilaat oppivat toiminaan niin, että he ainakin näyttävät täyttävänsä koulun odottamat vaatimukset. Opitaan esittämään mm. ahkeraa, tarkkaavaista, asiansa ymmärtänyttä, tehokasta, tavoiterationaalista ja toimeliasta näitä kuitenkin ehkä lainkaan olematta. (Kivinen ym. 1985, 36–37.) Siihen, millaisena oppilaan aktiivisuus koulussa nähdään vaikuttaa siis se, kuinka taitava

hän on pelaamaan aktiivisuuden peliä. Välttämättä oppilaan ei tarvitse aina olla kiinnostunut opettajan tarjoamista asioista. Tärkeintä on, että hän pystyy ainakin näennäisesti osoittamaan aktiivisuuttaan. Kun aktiivisuudeksi katsotaan opettajan kuunteleminen, riittää, että oppilas ainakin näyttää kuuntelevan opettajaa.

Koulun odottama aktiivisuus näyttäisi siis olevan kouluun sopeutumista ja oman aktiivisuuden sopeuttamista koulun vallitseviin käytäntöihin. Tällöin moni oppilas voi koulun silmissä suhtautua aktiivisesti koulun tarjoamiin asioihin niistä kuitenkin välttämättä kiinnostumatta tai innostumatta. Kuten Rantanen ja Uimonen (2005) tutkimuksessaan totesivat: ”pohjimmiltaan osallistumisessa on kuitenkin kysymys rutiininomaisesta aktiivisuudesta, työnteosta, jonka avulla selviää kiitoksella oppitunneilla ja saa luokituksen aktiivinen ja osallistuva oppilas” (Rantanen & Uimonen 2005, 77).

5 AKTIIVISUUS KOULUSSA - IHANTEITA VAI TODELLISUUTTA?

Tilatodellisuudesta tekemieni havaintojen perusteella vaikuttaa siltä, että koulu odottaa oppilailtaan aktiivisuutta, mutta kuitenkin kaikenlainen aktiivisuus ei ole hyväksyttyä. Koulun näkökulmasta aktiivisuutta näyttää olevan myönteinen suhtautuminen koulun asettamiin sääntöihin ja tehtäviin ja näiden noudattaminen joko aktiivisen innokkaasti tai passiivisesti niihin sopeutuen. Oppilailta odotetaan aktiivisuutta suhteessa koulun ja opettajan sanelemiin asioihin, jolloin myös näihin sopeutuminen ja niiden hyväksyminen nähdään koulussa aktiivisena.

Tässä luvussa haluan pohtia sitä, miltä tilatodellisuudessa esille tullut koulun odottama aktiivisuus näyttää koululle asetettujen tavoitteiden valossa ja mitä oikeastaan tarkoittaa olla koulussa aktiivinen. Miten koulun odottama aktiivisuus on määriteltävissä? Lisäksi esitän joitakin mahdollisia tekijöitä sille, miksi koulun aktiivisuudesta on muodostunut pelin pelaamista, jossa tärkeää ei olekaan itse aktiivisuus vaan se, miten oppilas osaa pelata aktiivisuuden peliä. Lopuksi pohdin, onko oppilaan oma aktiivisuus koulussa häiritsevää ja voitaisiinko se huomioida häirinnän sijaan oppilaan ja opiskelun voimavarana.

5.1 Aktiivisuuden määrittelyn epämääräisyys

Tutkimuksessani esille noussut aktiivisuuden ristiriitaisuus koulussa herättää kysymään, mitä aktiivisuudella koulussa oikeastaan tarkoitetaan ja miten aktiivisuus on ylipäättään määriteltävissä. Oppilailta odotettu aktiivisuus kohdistuu usein opettajan sanelemiin asioihin ja on jopa ristiriidassa sen kanssa, millaista toimintaa oppilailta odotetaan (myös Rantanen & Uimonen 2005, 77–80). Aktiivisuudeksi saatetaan esimerkiksi laskea oppilaan äänessä oleminen (Tolonen 2002, 94), mutta samalla oppilaiden odotetaan istuvan hiljaa ja olevan häiritsemättä muita. Toisaalta oppilaiden odotetaan olevan aktiivisia, mutta aktiivisuutta kuitenkin pyritään rajoittamaan niin, etteivät oppilaat ole liian aktiivisia. Vaikka aktiivisuutta

osoitetaan, vaikuttaa määritelmä aktiivisuudelle jäävän kuitenkin epämääräiseksi. Mitä koulu oikeastaan tarkoittaa aktiivisuudella, jos odotusten mukainen aktiivisuus on paikallaan istumista ja opettajan kuuntelemista?

Aktiivisuutta voidaan pyrkiä määrittelemään ensin yleisellä tasolla. Arkikielessä aktiivisuus voidaan nähdä oma-aloitteisuutena ja toiminnallisuutena. Aktiivisuudesta puhutaan yhä enemmän ja monia asioita määritellään aktiivisuuden kautta. Kohtaamme esimerkiksi tilanteita tai keskusteluita, joissa aktiivisuutta korostetaan ja ihannoidaan. On parempi olla aktiivinen ja ahkera kuin passiivinen ja laiska. Myös koulumaailmassa aktiivisuus on aina nostettu esille. Koulun arjessa aktiivisuus on esillä puhuttaessa oppilaiden osallistumisesta ja toimimisesta. Luokkahuoneissa oppilaita jaotellaan aktiivisiin ja passiivisiin ja kuten tässäkin tutkimuksessa on tullut esille, aktiivisuus määrittelee oppilaan tilaa ja olemista koulussa. Koulussa aktiivisuus on nostettu jalustalle myös arvioitaessa oppilaan toimintaa koulussa. Mutta mikä sitten lasketaan koulussa aktiivisuudeksi?

Hallinnollisella tasolla aktiivisuus on määritelty oppilaan oma-aloitteiseksi aktiivisuudeksi suhteessa oppimiseen ja muuhun koulun toimintaan:

Opetussuunnitelman perusteet on laadittu perustuen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija. Hän oppii asettamaan tavoitteita ja ratkaisemaan ongelmia sekä itsenäisesti että yhdessä muiden kanssa. (-) Kieli, kehollisuus ja eri aistien käyttö ovat ajattelun ja oppimisen kannalta olennaisia. (POPS 2014, 14.)

Opetussuunnitelmassa lapsi nähdään lähtökohtaisesti aktiivisena toimijana. Aktiivisuuden määritelmässä korostuvat omatoimisuus ja oma-aloitteisuus aktiivisuuden suhteen sekä kehollisuus ja eri aistien käyttö. Opetussuunnitelmassa on otettu huomioon myös lapsen mahdollinen fyysinen ja kielellinen aktiivisuus. Toiveet lapsen aktiivisesta osallistumisesta koulussa näkyvät myös oppimisen määrittelyssä: ”Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden, opettajien ja muiden aikuisten sekä eri yhteisöjen ja oppimisympäristöjen kanssa.” (POPS 2014, 14.) Opetussuunnitelmasta kuvastuva oppimiskäsitys vastaa nykyään pinnalla olevaa konstruktivistista oppimiskäsitystä, jossa oppija nähdään aktiivisena tiedonrakentajana sen sijaan, että hän vain vastaanottaisi opettajan siirtämää

valmista tietoa (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 20). Oppiminen nähdään vuorovaikutuksellisen prosessina, jossa oppija itse on aktiivisessa roolissa.

Vaikka oppilaan aktiivisuus on selkeästi määritelty opetussuunnitelmassa, ei se tämän tutkimuksen perusteella näytä sellaisenaan toteutuvan koulun todellisuudessa. Koulun oppilailtaan odottama aktiivisuus on hyvin erilaista, kuin mitä opetussuunnitelma määrittelee sen olevan. Sen sijaan, että oppilaalta odotettaisiin oma-aloitteisuutta suhteessa tehtäviin asioihin, tilatodellisuudessa oppilaalta odotetussa aktiivisuudessa korostuvat opettajasta riippuvaisuus, oppilaan mukautuminen ja sopeutuminen koulun asettamiin odotuksiin sekä myönteinen suhtautuminen koulussa tehtäviin asioihin.

Tilatodellisuudessa oppilaalta odotetun aktiivisuuden valossa näyttää siltä, että tullakseen nähdyksi aktiivisena, oppilaan ei tarvitse olla oma-aloitteinen osoittaessaan aktiivisuuttaan. Kun koulussa odotetaan aktiivista suhtautumista koulun tarjoamiin asioihin, toiminta, joka odotusten täyttämistä seuraa, voidaan ehkä nähdä koulussa aktiivisena. Oppilaiden osoittaessa aktiivisuutta koulun odotusten mukaisesti, aktiivisuus ei kuitenkaan aina lähtökohtaisesti kumpua lapsesta itsestään. Viittaaminen, opetuskeskusteluun osallistuminen ja annettujen tehtävien suorittaminen ovat aktiivisuuden osoituksia (Syrjäläinen 1990, 86), mutta niissä aktiivisuutta osoitetaan koulun odottamia asioita kohtaan. Tai kun aktiivisuudeksi katsotaan paikallaan pysyminen ja opetuksen keskittyminen, aktiivisuutta osoitetaan suhteessa niihin asioihin, joita tiedetään opettajan odottavan.

Koulun odottama aktiivisuus ei siis välttämättä vaadi oppilaalta huomattavaa aktiivisuutta, jotta oppilas voidaan kuitenkin nähdä koulussa aktiivisena. Kun oppitunnilla aktiivisuudeksi katsotaan viittaaminen ja huomioidaan, kuinka monta kertaa lapsella on yhden oppitunnin aikana mahdollisuus puhua, huomataan, että oppilaan aktiivisuuden osoitukseksi riittää, jos hän viittaa muutamankin kerran. Tai, kun aktiiviseksi lasketaan se, että oppilas istuu paikallaan ja kuuntelee, hän voi osoittaa aktiivisuuttaan vain olemalla hiljaa. Tällöinkin oppilas saattaa olla omissa maailmoissaan, mutta tärkeintä on, että hän ainakin näyttää kuuntelevan opettajaa (Ziehe 1991, 191).

Suhteutettaessa edellä mainitsemiani aktiivisuudelle asetettuja tavoitteita tässä tutkimuksessa esille tulleeseen koulun todellisuuteen jää epäselväksi, mitä opetussuunnitelmassa määritellyllä aktiivisuudella konkreettisesti tarkoitetaan. Koska virallisten tavoitteiden mukainen aktiivisuus ei näytä tämän tutkimuksen valossa toteutuvan koulun arjessa, herää kysymys, miten oppilaiden koulussa osoittama aktiivisuus on määriteltävissä. Vaikka oppilaiden oma-aloitteista aktiivisuutta korostetaan opetussuunnitelmassa, pyritään se kuitenkin tilatodellisuudessa rajaamaan oppituntien ulkopuolelle.

Kun opetussuunnitelmassa asetettuja tavoitteita peilataan tilatodellisuudessa esille tulleeseen ristiriitaan oppilaan aktiivisuudesta, voidaan ihmetellä, miksi tavoitteet ja todellisuus näyttävät olevan niin kaukana toisistaan. Edelleen voidaan yhtyä Deweyn jo vuosia sitten esittämään havaintoon siitä, että koulun toiminta on ristiriidassa sen omien tavoitteiden ja pyrkimysten kanssa (Dewey 1952, 21). Onko aktiivisuuden määrittely turhaa, jos tavoitteet ja toteutunut toiminta eivät kuitenkaan koulumaailmassa kohtaa? Lisäksi voidaan kysyä, mitä opetussuunnitelmassa määritellyllä aktiivisuudella tarkoitetaan. Ovatko asetetut tavoitteet suomalaisen yhteiskunnan realiteetteja vai ideaaleja (Gordon ym. 2000, 38)? Onko käynyt niin kuin usein käy, että opetuksen suunnittelun ja toteutumisen välinen yhteys on jäänyt ihanteeksi, kun opetussuunnitelman pyrkimykset ja toteutunut todellisuus näyttävät suorastaan törmäävän toisiinsa (Meri 1995, 34)?

5.2 Ristiriidan taustalla piilo-opetussuunnitelma ja kasvatusihanteet

Tässä tutkimuksessa esille noussut aktiivisuudelle asetettujen tavoitteiden ja koulutodellisuuden välinen ristiriita herättää minut tutkijana pohtimaan, mistä johtuu, että koulussa kiinnitetään enemmän huomiota siihen, näyttääkö oppilas olevan aktiivinen kuin siihen, onko hän aktiivinen ja millaista hänen aktiivisuutensa todellisuudessa on. Miksi opetussuunnitelman asettamat tavoitteet oppilaan aktiivisuudelle eivät näytä toteutuvan? Lisäksi voidaan kysyä, miksi näyttää siltä, että koulussa huomio kiinnittyy helposti vain ulkoisiin asioihin, kuten viittaamiseen,

joka nähdään aktiivisuuden osoituksena, tai kaverille kuiskimiseen, joka usein mielletään aktiivisuuden sijaan koulutyötä häiritseväksi tekijäksi? Onko kyseessä havainto, joka esiintyy vain tähän tutkimukseen tutkimassani luokassa vai kenties laajempi, koko koululaitosta koskettava ilmiö? Tässä luvussa tarkoitukseni on pohtia, miksi aktiivisuuden pelin pelaaminen näyttää tässä tutkimuksessa nousevan itse aktiivisuutta tärkeämmäksi ja miksi koululle asetetut tavoitteet oppilaan omaaloitteisesta aktiivisuudesta eivät toteudu tavoitteiden mukaisella tavalla. Syitä koululle asetettujen tavoitteiden ja toteutuneen todellisuuden väliseen ristiriitaan voidaan varmasti tarkastella useista eri näkökulmista. Tässä luvussa keskityn tarkastelemaan aktiivisuuden ristiriitaa piilo-opetussuunnitelman ja koululle asetettujen kasvatustavoitteiden valossa.

Kun tarkastelen aktiivisuuden odotusten ja osoitusten välistä ristiriitaa, en voi vain tyytyä toteamaan, etteivät koulu ja opettaja näe lasten todellisia aktiivisuuden tarpeita tai että he pahantahtoisesti ja tarkoituksella estäisivät lasten mahdollisuudet omille aktiivisuuden osoituksille. Selvittääkseni, miksi koulun odottama aktiivisuus on ristiriidassa koululle asetettujen tavoitteiden sekä oppilaiden osoittaman aktiivisuuden kanssa, minun on päästävä koulun arjessa pintaa syvemmälle. Tähän tarkoitukseen piilo-opetussuunnitelma avaa minulle virallista opetussuunnitelmaa laajemmat mahdollisuudet asian tarkasteluun.

Kun ihmisen toiminnasta ja käytöksestä tulee esimerkiksi oppimistilanteessa itse oppimista tärkeämpi tarkkailun kohde, voidaan puhua piilo-opetussuunnitelman toteutumisesta (Meri 1992, 214). Yksinkertaisesti piilo-opetussuunnitelmalla tarkoitetaan koulun virallisen opetussuunnitelman ohella vaikuttavia tavoitteita. Vaikka koulussakin virallisesti toimitaan opetussuunnitelman mukaan ja pyritään näin noudattamaan yhteiskunnan asettamia vaatimuksia, tapahtuu koulussa epävirallisesti paljon muutakin. Kuten Rantanen ja Uimonen (2005, 88) ovat pro gradu-tutkielmassaan kuvanneet, piilo-opetussuunnitelma tekee ymmärrettäväksi koulun oudolta näyttävän ja kuulostavan arjen.

Piilo-opetussuunnitelmalla voidaan pyrkiä selittämään myös koulussa ja muualla yhteiskunnassa ilmeneviä odotuksia käyttäytymisestä ja tietynlaisesta aktiivisuudesta. Piilo-opetussuunnitelman vaatimukset kytkeytyvät koulun

yhteiskunnalliseen tehtävään, jonka pohjalta ja jonka tarkoituksen suunnassa koulun arki rakentuu. Koska koulun tulee valmistaa lapsia yhteiskuntaa ja työelämää varten, se pyrkii erilaisten sääntöjen avulla totuttamaan lapsen yhteiskunnassa vallitsevaan aikatietoisuuteen mm. oppituntien pituudella ja erottamalla työajan vapaa-ajasta, oppitunnit välitunnista. (Broady 1989, 38.) Näin voidaan ajatella, että koulussa tietynlaiset odotukset aktiivisuudesta kumpuavat osittain näkymättömistä rakenteista, jotka ikään kuin ohjaavat toimijoita toimimaan tietyllä tavalla. Erilaiset vaatimukset selittävät mm. sitä, miksi oppilaita vaaditaan olemaan hiljaa ja kontrolloimaan itseään esimerkiksi oppituntien aikana. Piilo-opetussuunnitelman vaatimukset selittävät siis myös sitä, miksi oppilailta odotettu aktiivisuus näyttäisi olevan enneminkin passiivista, hiljaa omalla paikalla istumista.

Piilo-opetussuunnitelmaa toteuttaessaan koulu ja opettaja siis asettavat lapsille vaatimuksia, jotka eivät kohtaa koululle asetettujen tavoitteiden eivätkä yhteiskunnan tarpeiden kanssa. Vaikka piilo-opetussuunnitelmalla voidaan joiltakin osin selittää koulun joskus järjettömiltä vaikuttavia käytänteitä, se ei kuitenkaan täysin selitä tässä tutkimuksessa esille tullutta aktiivisuuden ristiriitaa. Pikemminkin minussa tutkijana herää kysymys, että jos ja kun koulun tehtävänä on kasvattaa lapsia ja nuoria yhteiskuntaa ja työelämää varten, niin minkä vuoksi esimerkiksi aktiivisuuden odotukset koulussa näyttävät olevan kaukana siitä, millaista aktiivisuutta esimerkiksi työpaikoilla odotetaan. Mikä selittää sen, että koulussa toteutettu toiminta esimerkiksi juuri aktiivisuuden suhteen ei näytä vastaavan nyky-yhteiskunnan tarpeita aktiivisuudesta? Vaikka koulun käytännöt oppilaiden aktiivisuuden suhteen näyttävätkin olevan ristiriidassa yhteiskunnan tarpeiden kanssa, en halua yksioikaisesti väittää, että koulu on vain hidas eikä pysy yhteiskunnan muutoksissa mukana. Sen sijaan haluan pohtia, millaisia tarpeita yhteiskunnassa todella pidetään yllä juuri aktiivisuuden suhteen.

Yhteiskunnan koululle asettamat tehtävät ovat vuosikymmenten ajan määritelleet sitä, miten koulussa toimitaan ja millaisiin tavoitteisiin pyritään. Yhteiskunnan näkökulmasta koulun pääasiallinen tehtävä on kasvattaa lapsista ja nuorista kansalaisia yhteiskuntaan (Gordon ym. 2000, 167). Jotta yhteiskunta voi toimia, tarvitaan kykeneviä kansalaisia, joiden kykyjä voidaan tasapuolisesti

hyödyntää yhteiskunnan tarpeisiin. Tällaisten kansalaisten kasvattamiseen tarvitaan järjestelmä, jossa yhteiskunnan kontrolli on läsnä. (Saukkonen 2003, 46.) Kun koulun tehtävänä on kasvattaa lapsia ja nuoria, myös koulun toiminnot ja se, mitä oppilailta odotetaan, rakentuvat kasvatustavoitteen pohjalta. Koska koululaitos on aikoinaan syntynyt kouluttamaan ja kasvattamaan lapsia ja nuoria yhteiskunnan tarpeisiin, ovat monet käytänteet muodostuneet niistä lähtökohdista käsin, joita silloisessa yhteiskunnassa on tarvittu. Teollistuvassa yhteiskunnassa koulut ovat toimineet tehtaiden tavoin ikään kuin synnyttäen uusia kansalaisia, jotka valmistuvat koulusta kuin tehtaan liukuhihnalta (Rinne & Salmi 1998, 25).

Koska koulun käytännöt ovat rakentuneet vahvasti yhteiskunnan tarpeista käsin, myös se, miten koulussa toimitaan ja millaista toimintaa lapsilta odotetaan, ovat muotoutuneet sellaisiksi, joita työelämässä on ajateltu tarvittavan. Myös erilaiset kasvatustavoitteet, -menetelmät ja -ihanteet ovat rakentuneet silloisen yhteiskunnan tarpeita varten. Esimerkiksi Luopajarvi (2013) näkee, että kulttuuriimme on iskostunut kasvatustavoite, jossa lapset pyritään pitämään heille kuuluvassa roolissa, kurissa ja vaivattomina. Aikuisten kannalta kiltti lapsi on toimiva arvo ja nimenomaan lapsen kiltteys ja tottelevaisuus nähdään usein kasvatuksen onnistumisen mittana. (Luopajarvi 2013, 126.) Kallas ym. (2006) näkevät, että peruskoulu on perinteisesti perustunut ideaaliin oppilaan kehittämisestä aina vain kyvykkäämmäksi opettajan suunnitelmien mukaan. Tällaisessa järjestelmässä mahdollisimman voimakas mukautuminen koulun ja opettajan järjestelmään palkitaan. (Kallas ym. 2006, 179.) Myös Moilasen (2004, 451) mukaan koulun tapakasvatuksen tavoitteeksi voidaan nähdä tahdikas käytös.

Moilasen, Luopajarven sekä Kallaksen kumppaneineen esittämät havainnot kuvaavat myös tutkimuksessani esille nousutta aktiivisuuden ristiriitaa. Jos kiltteys ja lapsen kyky mukautua opettajan sanelemiin asioihin nähdään ihanteellisina, myös aktiivisuuden osoitusten voidaan odottaa täyttävän nämä vaatimukset. Aktiivisuuden osoittamisessa ja siihen liittyvissä odotuksissa ei siis ole kyse vain aktiivisuudesta vaan samalla myös kouluun sopivasta käytöksestä. Hyvien käytöstapojen kasvatuksessa ruumiin ja käyttäytymisen kontrolli ovat tärkeässä osassa kasvatusta (Gordon ym. 2000, 167) kuten myös odotukset täsmällisyydestä,

hiljaa olemisesta, odottamisesta, tehtäviin keskittymisestä (Broady 1989, 33), jotka liittyvät vahvasti myös odotuksiin oikeanlaisesta aktiivisuudesta.

Vaikka emme enää elä teollistuvassa yhteiskunnassa, koulu elää nykyäänkin vahvasti samojen rakenteiden varassa. Puhuttaessa nyky-yhteiskunnan tarpeista ja työntekijöiltä toivotuista ominaisuuksista ei välttämättä enää riitä, että työuraansa aloitteleva nuori aikuinen on omaksunut tietynlaisen työrytmin tai että hän on oppinut osoittamaan osaamisensa omassa tehtävässään. Sen lisäksi, että yksilö osaa toimia yhteiskunnassa, tarvitaan innokkuutta, oma-aloitteisuutta ja kekseliäisyyttä. Halu oppia ja luoda uutta nähdään tärkeinä. Tulevaisuuden oppimista koskevassa tutkimuksessa tulevaisuuden tarpeita kuvataan mm. seuraavasti: "tarvitaan elinikäistä oppimista: oppimista ja osaamisen kehittämistä läpi koko elämän, elämänlaajuista oppimista: oppimisen kaikkiallisuutta, tiedon tuottamista ja jakamista, tiedon kanssa työskentelyä yksin ja yhdessä monimutkaisten ongelmien ratkaisun ympärillä, ajatuksellista aktiivisuutta ja ymmärtävää oppimista" (Häkkinen ym. 2014, 7). Tutkimuksessani esille nousseet aktiivisuuden ristiriita osoittaa, etteivät koulun odotukset oppilaan aktiivisuudesta kohtaa yhteiskunnan tarpeiden kanssa. Aktiivisuuden odotukset määrittyvät edelleen sen mukaan, mitä koulu ja opettaja oppilailtaan odottavat.

Vaikka aktiivisuuden osalta näyttää siltä, ettei koulun todellisuus kohtaa yhteiskunnan tarpeiden kanssa, voidaan kuitenkin pohtia, tuleeko hyvään ja hillittyyn käytökseen perustuva aktiivisuus esille ainoastaan koulussa. Vaikka yhteiskunnan tarpeet aktiivisuuden suhteen näyttävät muuttuneen, voidaanko hyvää ja hillittyä käytöstä edelleen pitää yhteiskunnan kannalta toimivina arvoina? Jos ajatellaan aktiivisuutta tässä tutkimuksessa esille nousseiden havaintojen valossa, voidaanko ajatella, että myös työpaikoilla aktiivisuus voisi olla mukautumista esimiehen vaatimukseen? Käyttäytyvätkö ihmiset työpaikoilla sen ihmeellisemmin kuin koulussakaan; puhuvatko he omista asioistaan, kun pitäisi tehdä töitä tai pitävätkö he taukoja juuri silloin kuin heitä huvittaa? Kuten koulussa, myös työpaikoilla odotetaan ihmisten käyttäytyvän tiettyjen odotusten mukaan ja osoittavan aktiivisuuttaan niiden sallimissa rajoissa.

Onko havaitsemassani ristiriidassa kyse siitä, että koulu ei pysy mukana yhteiskunnan muutoksissa eikä siksi vastaa sen tarpeisiin, vai voisiko olla niin, että vaikka työelämän tarpeet näyttävät muuttuneen, ovat tietynlaiset käytösihanteet edelleen yhteiskuntaelämän kannalta suotuisia ja toimivia? Onko ilmiössä kyse laajemmin nimenomaan suomalaisessa yhteiskunnassa vallitsevasta mallista, jossa odotukset aktiivisuudesta liittyvät hyvään käytökseen ja jossa hyvä käytös puolestaan on usein aktiivisuuden sijaan passiivista myöntymistä. Ajatusta suomalaisten passiivisuudesta tukee ainakin ansainvälinen ICCS -tutkimus, jonka mukaan suomalaisnuoret osoittavat aktiivisuuttaan kouluissa huomattavasti muita maita vähemmän. Lisäksi tutkimus osoittaa, että myös yhteiskunnallinen aktiivisuus on suomalaisnuorten keskuudessa vähäistä verrattuna muihin tutkimuksessa tutkittuihin maihin. (ICCS 2009.) Vaikka tarkoitukseni ei tässä tutkimuksessa ole ratkaista aktiivisuuden ongelmaa, on aiheellista herättää kysymys, kuinka paljon kouluissa ilmenevässä passiivisuudessa on kyse laajemmin koko yhteiskuntaa koskevasta ajatusmallista. Ehkä onkin niin, ettei aktiivisuuden ongelma ole yksin koulujen ratkottavissa, vaikka koululla yhteiskunnan kasvatusinstituutiona onkin asiassa suuri vastuu.

Kun tarkastellaan tutkimuksessani esille nousutta aktiivisuuden ristiriitaa suhteessa yhteiskunnan tarpeisiin, herää ajatus koulun muuttamisesta ja kehittämisestä vastaamaan niitä tarpeita, joita nyky-yhteiskunnassa on. Tällaisessa tarkastelussa tulee kuitenkin koulun toiminnan lisäksi nostaa pöydälle se, mitä yhteiskunnassa ja esimerkiksi työelämässä todella tarvitaan ja mitä yksilöiltä aktiivisuuden suhteen odotetaan. Ehkä tärkeintä on kuitenkin pohtia sitä, millaiseen aktiivisuuteen lapset koulussa todella oppivat ja millaisiin valmiuksiin he sen myötä kasvavat. Koska koulun sanelemat asiat ovat oppilaan roolissa pakollisia, niiden omaksuminen ei tapahdu lapsen omasta luontaisesta kiinnostuksesta lähtien vaan pakosta käsin. Tällöin esimerkiksi aktiivisuuden oppiminen on ulkoista, koulun ja opettajan sanelemaa, eikä välttämättä siirry lapsen elämään muualle. Käykö tällaisessa aktiivisuuden pelissä niin, että koulussa osoitettu aktiivisuus on aktiivisuutta suhteessa koulun vaatimiin asioihin, mutta ei välttämättä edistä lapsen kiinnostumista tai aktiivista asioiden selvittämistä?

5.3 Oppilaiden aktiivisuus - häiritsevää vai tarpeellista aktiivisuutta?

Tutkimuksessani on tullut esille, että koulussa tietynlainen, koulun odotusten mukainen aktiivisuus katsotaan sopivammaksi kuin lapsen spontaani aktiivisuus, joka ei aina kohdistu koulun odottamiin asioihin. Olen edellä pohtinut, mistä koulun odottama aktiivisuuden malli kumpuaa ja millaiseen aktiivisuuteen lapset oikeastaan oppivat oppiessaan noudattamaan koulun ja opettajan sanelemia vaatimuksia aktiivisuudesta. Tässä luvussa pohdin, missä määrin lapsen spontaani, kouluun kuulumaton aktiivisuus on häiritsevää ja miksi se ehkä nähdään kouluun kuulumattomana. Lisäksi pohdin, voitaisiinko lapsen osoittama, esimerkiksi omiin kiinnostuksiin kohdistuva aktiivisuus nähdä häiritsevyyden lisäksi oppimisen voimavarana.

Kun ajatellaan oppilaiden osoittamaa omiin kiinnostuksiin pohjautuvaa aktiivisuutta tilatodellisuuden valossa, voidaan sanoa, että se vaikuttaa usein olevan koulutyötä häiritsevää. Vaikka tutkimusluokkani oppilaat osoittivat aktiivisuuttaan oppitunneilla varsin hillitysti, voidaan esimerkiksi luokan toiselle puolelle huutaminen nähdä häiritsevänä ja oppitunnille kuulumattomana. Vaikka omaa aktiivisuutta osoitettaisiinkin vain silloin, kun opettaja on poissa, voi se silti häiritä samassa tilassa olevia oppilaita, jotka haluaisivat keskittyä annettujen tehtävien tekemiseen. Myös oman tilan luominen esimerkiksi vaipumalla omiin ajatuksiin häiritsee varmasti oppilaan keskittymistä eikä välttämättä edistä koulutyölle asetettuja tavoitteita oppimisesta.

On siis ymmärrettävää, että oppilaiden omiin kiinnostuksiin kohdistuva aktiivisuus nähdään helposti koulussa häiritsevänä ja sinne kuulumattomana. Jos ajatellaan, että kaikki lapset saisivat koko ajan tehdä koulussa vain sellaisia asioita, jotka heitä itseään kiinnostavat, he saisivat keskeyttää opetuksen milloin vain, keskustella kavereiden kanssa tai juosta ympäri luokkaa oman mielensä mukaan. Tällaisessa tilanteessa häiriintyisivät luultavasti opettajan lisäksi kaikki oppilaatkin. On kuitenkin aiheellista esittää kysymys, voisiko lapsen aktiivisuus olla jotain muuta? Voisiko oppilaan aktiivisuus olla aidosti kiinnostunutta, oma-aloitteista ja

sellaista, joka ruokkisi halukkuutta oppia uutta? Tätähän opetussuunnitelmakein näyttäisi oppilailta odottavan.

Kun koulussa näyttää vallitsevan ristiriita todellisuuden ja yhteiskunnan koululle asettamien tavoitteiden välillä, on aiheellista pohtia, voitaisiinko olemassa olevaa ristiriitaa kaventaa huomioimalla lasten aktiivisuus uudella tavalla. Vaikka opetussuunnitelmassa oppilaan aktiivisuus on määritelty oma-aloitteiseksi ja oppilaslähtöiseksi, toteutuvat koulun arjessa enemmän piilo-opetussuunnitelman tavoitteet, kuten hiljaa oleminen ja paikallaan pysyminen, jotka eivät lähtökohtaisesti välttämättä edistä oppilaan aktiivista toimintaa. Voisiko kuitenkin olla mahdollista, että oppilaissa spontaanisti heräävä aktiivisuuden tarve voisi olla motivoimassa myös oppimiseen ja tehtävien suorittamiseen? Sen sijaan, että lapsen spontaani aktiivisuus nähdään koulussa häiritsevänä, voisivat opettajat keskittyä siihen, miten tämä aktiivisuus voitaisiin kääntää sellaiseksi voimavaraksi, joka auttaisi lasta oppimaan, ohjaisi häntä aidosti kiinnostumaan uusista asioista ja näkemään opittavat asiat oppimisen arvoisina. Tällöin lapsi oppisi kohdistamaan aktiivisuutensa myös muihin kuin itseä kiinnostaviin asioihin, jolloin hänen mahdollisuutensa uuden oppimiseen laajenisivat.

Myös Dewey (1952) on pohtinut lapsen aktiivisuuden vaikutusta oppimiseen. Hänen mukaansa koulu asettaa lapset tilaan, joka ei ole lapsen luonteelle ominainen. Paikallaan pysyminen, puhumattomuus, toimimattomuus ja yksilöllisyys ovat kaukana oppilaan normaalista elämästä koulun ulkopuolella. (Dewey 1952, 38.) Siitä huolimatta, että koulun tavoitteena on oppiminen, sen tulisi Deweyn mukaan olla ennen kaikkea eläminen, jonka välityksellä ja johon suhteessa oppiminen tapahtuu: "Kasvatuksen tehtävänä on saada ote lapsen luontaisista toiminnoista ja antaa niihin suuntaa. Tällöin lapsen omat toiminnat eivät ole vain joukko hajanaisia ja impulsiivisesti toteutettuja ilmauksia vaan ne voivat olla keinoja, joiden avulla lapsi voi pyrkiä arvokkaihiinkin tuloksiin." (Dewey 1952, 42–43.) Myös Laine (1999, 129–130) tuo tutkimuksessaan esille kommunikaation tärkeyden lapsen koulussa olemiselle: "Se on side, joka liittää oppilaat toisiinsa ja opettajaan ja tätä kautta myös oppimiseen." Kommunikaatio antaa lapsille tilaa liikkua ja joustaa.

Lapsen aktiivisuuden huomioiminen koulumaailmassa ei siis ole uusi ilmiö. Deweyn esittämät ajatukset siitä, miten lapsen luontainen aktiivisuus voitaisiin nähdä koulussa ja miten se voitaisiin kääntää hyödyksi myös oppimisen ja kasvatuksen tavoitteissa, ovat edelleen ajankohtaisia. Deweyn kysymys lapsen aktiivisuudesta on jopa pelottavan lähellä sitä koulumaailmaa, jossa mekin tällä hetkellä elämme: ”Jätämmekö huomioon ottamatta tämän synnynnäisen luontumuksen ja pyrkimyksen, ja olemme tekemisissä, ei elävän lapsen, vaan sen kuolleen kuvan kanssa, jonka olemme itse luoneet, vai annammeko lapselle vapautta ja tyydytystä?” (Dewey 1952, 62.)

Vaikka lapsen luontaista aktiivisuutta on hyvä tukea, ei ole kuitenkaan tarkoituksenmukaista, että lapsi oppii aina ja vain toteuttamaan omaa tahtoaan. Jotta lapsen luontaista aktiivisuutta voidaan tukea järkevällä ja lapsen kannalta hyödyllisellä tavalla, on tärkeää herätellä lapsia kiinnostumaan myös muista kuin itseä lähtökohtaisesti kiinnostavista asioista. Ziehen (1995) mukaan on tärkeää, että opettaja kykenee ravistelemaan lapsen maailmassa itsestään selvyiksi ja kääntämään katseen pois itsestä. Vaikuttaakseen oppimisprosessiin positiivisesti opettajan on kyettävä herättelemään oppilaitaan suuntaamalla heidän katseensa pois itsestään. (Ziehe 1995, 26.) Jälleen opettajan tehtävä lapsen aktiivisuuden ohjaajana ja suuntaajana nousee tärkeäksi. Ehdottamani lapsen aktiivisuuden huomioiminen ei siis tarkoittaisi sitä, että lapsen tulee saada osoittaa aktiivisuuttaan aina niihin asioihin, joista vain hän itse on kiinnostunut. Huomioimalla lapsen kiinnostukset ja aktiivisuus sopivalla tavalla, voitaisiin oppimiseen kuitenkin saada uutta innostusta. Aikuisen tehtävänä ei siis ole mitätöidä lapsen aktiivisuutta, mutta ei myöskään tarjota rajattomia vapauksia sen suhteen, miten lapsi aktiivisuuttaan osoittaa. Voidaan kuitenkin ajatella, että jos lapsen aktiivisuus otetaan koulussa sopivalla tavalla huomioon, koulusta voi tulla lapselle paikka, jossa lapsi oppii elämästä. Tällöin koulu voi todella toimia lapsille pienen yhteiskuntana, jossa yhteiskunnan elämää opetellaan ja harjoitellaan. (Dewey 1952, 25.)

6. POHDINTA

6.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Laadullisessa tutkimuksessa raportoinnilla on suuri merkitys tutkimuksen luotettavuuden sekä tulkinnan osuvuuden arvioinnissa. Jotta myös lukija voi arvioida tutkimuksessa esitettyjen tulosten luotettavuutta, on eri tutkimuksen vaiheet kuvattava niin tarkasti, että lukija tietää, miten tutkija on eri tutkimuksen vaiheissa toiminut. Tutkijan tehtävänä on raportillaan vakuuttaa lukijansa tapahtumien totuudenmukaisuudesta. (Syrjälä ym. 1994, 99; Tuomi & Sarajärvi 2009, 141.) Luvussa kaksi olen kuvannut tutkimusprosessini tutkimuksen alkuvaiheesta aina lopullisten tutkimuskysymysten muotoutumiseen. Tässä luvussa tarkastelen tutkimusprosessiani luotettavuuden ja eettisyyden näkökulmasta tarkoitukseni samalla arvioida esittämieni tulkintojen luotettavuutta ja paikkansapitävyyttä.

Laadullisessa tutkimuksessa eettisten kysymysten pohtiminen alkaa jo tutkimuksen alkuvaiheessa valittaessa tutkimusaihetta sekä pohdittaessa tutkimuksen tarkoitusta. Tutkijan on aiheellista pohtia mm. kenen ehdoilla tutkimusta tehdään ja miksi tutkimukseen ryhdytään (Tuomi & Sarajärvi 2009, 129-130.) Eettiset kysymykset ja aiheen luotettavuuden tarkastelu nousivat omassa tutkimuksessani merkittäviksi prosessin mennessä eteenpäin ja tulkintojeni tarkentuessa. Eskolan ja Suorannan (2008, 52) mukaan kaikki tutkimukset sisältävät lukuisia eri päätöksiä ja valintoja, joiden kohdalla tutkijan on pohdittava tutkimuksensa eettisyyttä. Tässä tutkimuksessa tutkimusmenetelmien valinnat sekä aineistosta tekemäni tulkinnat ovat tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden kannalta keskeisiä. Koska laadullisessa tutkimuksessa pääasiallisin luotettavuuden kriteeri on tutkija itse, on luotettavuuden arvioinnin ulotuttava koko tutkimusprosessiin (Eskola & Suoranta 2008, 210).

Tutkimusaiheen pohdinnan jälkeen tutkimukseni lähti käyntiin tutkimuskohteen ja tutkimusmenetelmien valinnalla. Näitä valittaessa eettiset kysymykset nousivat tärkeiksi. Tutkimusluvut, osallistumisen vapaaehtoisuus ja nimetön osallistuminen ovat asioita, jotka tutkittavan tulee ennen tutkimukseen

osallistumistaan tietää. Päästäkseni keräämään aineistoani, pyysin tutkimusluvut sekä koululta että oppilaiden vanhemmilta. Lisäksi kerroin oppilaille ja opettajalle, ettei heidän henkilöllisyytensä paljastu missään tutkimuksen vaiheessa. Näin tein myös tutkimusjoukkolleni tiedettäväksi, että heidän yksityisyytensä pysyy suojattuna koko tutkimusprosessina ajan (Eskola & Suoranta 2008, 57).

Tutkimukseni perustuu havainnoimalla sekä haastattelemalla kerättyyn aineistoon. Käyttämäni havainnointimenetelmä perustui pitkälti ei-systemaattiseen tapaan kerätä aineistoa, sillä aineistonkeruutapa oli minulle tutkijana uusi ja tuntematon. Lähdin havainnoimaan luokkaa mukanani ainoastaan kiinnostukseni opettajan ja oppilaan vuorovaikutusta kohtaan. Aarnos (2007) puhuu havainnoinnin yhteydessä ”tutkijan työkaluista”, jotka tutkijan tulisi itselleen valmistaa suunnitteleamalla ja valmistautumalla havainnointiin huolellisesti. Hänen mukaansa aiheesta keskustelu ja vapaa alkuhavainnointi varmistavat sen, että tutkijalla on taitoa katsoa tutkimuskohdettaan ja kiinnittää havainnoinnissaan huomiota tutkimuksensa kannalta olennaisiin asioihin. (Aarnos 2007, 172.) Omassa tutkimuksessani havainnointi lähti liikkeelle ikään kuin Aarnoksen kuvaamasta alkuhavainnoinnista, jonka edetessä kiinnostukseni tutkittavaan aiheeseen tarkentui. Haastattelutilanteet rakentuivat pitkälti havainnoista heränneiden kysymysten varaan ja etenivät suunnitelmallisemmin valmiin haastattelurungon mukaisesti. Vaikka kaikki haastattelut eivät aina edenneet oman suunnitelmani mukaan (ks. luku 2.1.2), koen saaneeni riittävän aineiston, jossa jokaisella haastateltavalla on ollut jonkinlainen osuus aineistoni muotoutumisessa.

Koska etnografian lähtökohtana voidaan pitää tutkijan omaa aktiivisuutta ja sitä, miten tutkija suhtautuu tutkimukseensa (Eskola & Suoranta 2008, 106), on syytä hieman tarkastella omaa rooliani tutkimusprosessin aikana (Syrjälä ym. 1994, 100). Oma innostuneisuuteni tutkijana on varmasti luonut hyvät edellytykset aineistonkeruulle, mutta se ei vielä takaa aineiston ja siitä tehtyjen tulkintojen luotettavuutta. Tutkimusta tehdessäni oman roolini merkitys on noussut tärkeäksi etenkin havainnointijakson aikana. Havainnoidessani halusin tarkoituksella jättäytyä etäiseksi suhteessa tutkimusluokkani oppilaisiin voidakseni katsoa tilanteita ulkopuolisen silmin. Oma roolini tutkijana on vaikuttanut keräämääni aineistoon ja

sitä kautta myös tutkimukseni eettisyyteen. Syrjälän ym. (1994, 100) mukaan tutkijan taito asettua tilanteen vaatimiin rooleihin on suoraan yhteydessä siihen, miten syvällistä tietoa hän kentältä saa. Omassa tutkimuksessani osallistumattomuuteni oli tutkimukseni kannalta oleellista. Koska en tuntenut oppilaita eivätkä he minua, sain haastattelutilanteissa sellaista tietoa, jota oppilaat eivät välttämättä olisi kertoneet minulle, jos olisin osallistunut luokan tapahtumiin. Osallistumaton roolini on ollut sopiva myös eettisestä näkökulmasta tarkasteltuna. Osallistumattomuudellani on luultavasti ollut pienempi vaikutus tutkimusjoukkooni, kuin jos olisin osallistunut luokan toimintaan. Läsnäoloni tutkijana on kuitenkin voinut vaikuttaa siihen, miten oppilaat ja opettaja luokassa toimivat ja näin myös vaikuttaa keräämäni aineistoon (ks. Eskola & Suoranta 2008, 52).

Aineistonkeruutilanteissa sekä niistä tehdyissä tulkinnoissa ovat eettisyys ja tutkimuksen luotettavuus tärkeitä. Etnografista tutkimusta tehtäessä on tärkeää, että tutkija kunnioittaa valinnoillaan ja raportoinnillaan tutkimuksen alkuperäistä kontekstia. Lisäksi aineistonkeruun luotettavuuteen vaikuttaa se, kuinka avoin tutkija on erilaisille näkökulmille. (Syrjälä ym. 1994, 103.) Tässä tutkimuksessa tutkimusluokan alkuperäisyyden kunnioittaminen on ollut merkittävässä asemassa koko tutkimusprosessin ajan. Koko aineistonkeruun ajan olen huomionnut luokan alkuperäisen ympäristön ja peilannut tekemiäni havaintoja siihen. Kiinnittäessäni huomiota luokan alkuperäisyyteen, on minun täytynyt huolehtia myös siitä, että pysyn tulkinnoissani uskollisena yksittäisten oppilaiden kertomuksille ja ajatuksille sekä opettajan toiminnalle niitä vääristelemättä ja että pysyn aineistoa tarkastellessani avoimena uusille näkökulmille.

Uskollisuus tutkimusjoukolle lisää myös tutkimuksen eettistä uskottavuutta. Tuomi ja Sarajärvi (2009) puhuvat puolueettomuusnäkökulmasta, jota tarkastelemalla voidaan varmistaa tutkijan puolueettomuus suhteessa tutkimukseensa. Puolueettomuutta tarkasteltaessa on huomioitava, katsooko tutkija aineistoaan jonkin oman kehyksensä läpi vai onko hän uskollinen tutkimusjoukolleen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 135–136.) Tutkimusta tehdessäni olen jatkuvasti arvioinut, nousevatko kysymykset todella tutkimusluokkani tapahtumista vai yritänkö saada vastausta omiin, ennalta suunnittelemiin kysymyksiin.

Tutkimuksen puolueettomuuden ja tutkijan omien ennakko-oletusten arvioiminen on kuitenkin haastavaa etenkin, jos tutkija on tehnyt tutkimuksensa yksin. Siitä huolimatta, että tutkija työskentelee aineistonsa parissa yksin, tutkijan tulisi tarkistaa, vastaavatko hänen tekemänsä käsitteellistykset tutkittavien käsityksiä. Tällöin puhutaan tutkimuksen uskottavuudesta. (Eskola & Suoranta 2008, 211.) Tässä tutkimuksessa uskottavuuden arviointi perustuu omaan arviooni esittämieni tulosten luotettavuudesta. Koska olen tehnyt työn yksin, kukaan muu ei ole lukenut aineistoani kokonaisuudessaan. Myöskään tutkimuskentälle palaaminen ja tulosten tarkistaminen tutkittavilta ei ole tämän tutkimuksen kohdalla ollut mahdollista, koska tutkimaani luokkaa ei ole enää olemassa.

Jos tutkimuksen uskottavuutta ei pystytä varmuudella toteamaan esimerkiksi palaamalla tutkimusjoukon pariin, voidaan tutkimuksen varmuutta lisätä huomioimalla tutkijan ennakko-oletukset. (Eskola & Suoranta 2008, 213.) Tutkijan ennakko-oletusten tarkastelu tuo tutkimukseen uskottavuuden lisäksi myös eettistä luotettavuutta. Jatkuvalla aineiston lukemisella ja sieltä nousevien asioiden tarkastelulla olen pyrkinyt varmistamaan sen, että tulkintani ovat uskollisia aineistolleni. Tutkimuksessani käyttämät sitaatit antavat kattavan kuvan aineistostani sekä tutkimusluokkani oppilaiden käsityksistä kouluun liittyen. Lisäksi oman tutkimusprosessini hahmottaminen ja monipuolinen kuvaaminen lisäävät tutkimuksessa esittämieni tulkintojen luotettavuutta. Tutkimusprosessin lisäksi olen kuvailut niitä ajatuksia ja kysymyksiä, joita minussa on tutkijana matkan varrella herännyt ja näin asettanut lukijalle mahdollisuuden arvioida työtäni kokonaisvaltaisesti.

Tutkimuksessa esittämieni tulosten luotettavuuden arvioinnin lisäksi on tuloksia syytä arvioida myös eettisyyden näkökulmasta. Oppilaiden kohdalla eettiset kysymykset koskevat sekä tekemiäni havaintoja että oppilaiden haastatteluissa kertomia kokemuksia. Koska olen kuvannut tutkimusprosessini tarkasti, uskon, että lukijalle on muodostunut selkeä kuva siitä, mitä olen tutkijana tehnyt. Olen myös kuvannut, kuinka tulkintoja tehdessäni olen jatkuvasti palannut alkuperäisen aineistoni pariin varmistuakseni siitä, että tulkintani ovat totuudenmukaisia. Opettajan kohdalla eettiset kysymykset koskevat lähinnä tulosten oikeellisuutta.

Koska tulkintani tutkimusluokan opettajasta perustuvat omiin havaintoihini sekä oppilashaastatteluihin, on syytä tarkastella tulkintojeni eettisyyttä opettajan näkökulmasta. Ensinnäkin havainnointitilanteissa ja niissä tehdyissä tulkinnoissa on syytä huomioida tutkijan subjektiivisuus. Tutkijan omat ennakkokäsitykset ja kiinnostuksen kohteet vaikuttavat siihen, millaisiin asioihin hän kiinnittää huomioita ja miten hän eri tilanteita tulkitsee (Varto 1997, 26; Syrjäläinen ym. 1994, 78). Myös tulosten luotettavuutta tarkasteltaessa nousevat tärkeiksi tutkijan omien ennakkoletusten huomioiminen ja puolueettomuuden tarkastelu (Eskola & Suoranta 2008, 213; Tuomi & Sarajärvi 2009, 135–136). Koska alkuperäinen kiinnostukseni koski opettajan valta-asemaa luokassa, ovat havaintoni varmasti kohdistuneet opettajaan tämän ennakoajatuksen pohjalta. Jos kiinnostukseni olisi kohdistunut esimerkiksi opettajan huomionosoitukseen oppilaita kohtaan, olisivat havaintoni olleet varmasti erilaisia. Vaikka alkuperäinen kiinnostukseni vallankäytöstä on varmasti aluksi suunnannut havaintojani, vahvistavat oppilaiden haastatteluissaan kertomat kokemukset kuitenkin sen, etteivät tekemäni havainnot opettajan toiminnasta ole itse keksimiäni. Lopullinen tulkintani opettajan toiminnasta muodostuikin sekä omien muistiinpanojeni että oppilaiden kokemusten pohjalta ja on siksi luotettava. Lisäksi esittämäni teoriat tukevat opettajan toiminnasta tekemiäni tulkintoja.

Vaikka olen tulkintojeni luotettavuudessa pyrkinyt huomioimaan ensisijaisesti niiden totuudenmukaisen yhteyden aineistooni, on myös lukemallani kirjallisuudella ollut suuri vaikutus tulkintojeni lopulliseen muodostumiseen. Eskola ja Suoranta (2008, 212) puhuvat tutkimuksen vahvistuvuudesta, mikä kuvaa nimenomaan sitä, että aineistosta tehdyt tulkinnat saavat vahvistusta vastaavista ilmiöistä tehdyistä tutkimuksista. Kun aineistosta tekemäni tulkinnat ovat saaneet tukea lukemastani kirjallisuudesta, olen saanut vahvistusta sille, etteivät tekemäni tulkinnat nouse ainoastaan tähän tutkimukseen kerätystä aineistosta vaan ovat perusteltavissa myös muiden tutkijoiden tekemillä havainnoilla. Tutkimuksen teoreettinen perusteltavuus liittyy vahvasti myös tutkimuksen yleistettävyyteen. Syrjälä ym. (1994) puhuvat kahdenlaisesta yleistämisestä, analyttisestä sekä luonnollisesta. Analyttisessä yleistettävyydessä tutkija pyrkii tutkimuksellaan osoittamaan teoreettisten oletustensa paikkansapitävyyden ja näin yleistämään tekemänsä tulkinnat sekä

kytkemään ne laajemmin aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen. Luonnollisessa yleistettävyydessä sen sijaan lukijalle annetaan mahdollisuus yleistää tutkimuksen tulokset omaan tilanteeseensa, jolloin jokainen lukija voi itse arvioida tulosten käyttökelpoisuutta. (Syrjälä ym. 1994, 102.)

Koska olen omassa tutkimuksessani rakentanut tulkintani aineistosta nousevien havaintojen varaan, en voi sanoa pyrkineeni todentamaan jotakin tiettyä teoreettista kysymystä. Koska tutkimukseni käsittelee koulumaailmaa ja tutkimusaineistossani tulevat vahvasti esille kouluun liittyvät autenttiset tilanteet, uskon lukijoilla olevan ainakin jonkinlaisia kytköksiä esittämiini tuloksiin. Toisaalta, vaikka tutkimustulosteni yleistettävyydessä painottuvat lukijoiden omat kokemukset, ovat esittämäni tulokset kuitenkin perusteltavissa myös muilla koulusta tehdyillä tutkimuksilla. Uskon, että tutkimuksessani esillä oleva koulumaailma ja sen tapahtumat kytkeytyvät vahvasti niin ihmisten kokemuksiin kuin koulusta tehtyihin tutkimuksiinkin

6.2 Tarvitseeko koulun tilan muuttua?

Tässä tutkimuksessa olen esittänyt, millaisessa ympäristössä tutkimusluokkani oppilaat koulussa elävät. Olen tarkastellut oppilaiden koulussa olemista tilan käytön sekä aktiivisuuden näkökulmasta. Tutkimukseni valossa voidaan sanoa, että oppilaiden koulussa toimimiseen vaikuttavat sekä fyysiset tilat, kuten koulurakennukset että henkiset ja sosiaaliset tilat, kuten esimerkiksi opettajan oppitunneille luoma tila tai oppilaiden omat tilat, jotka syntyvät eri tilanteissa koulupäivän aikana. Lisäksi voidaan sanoa, että oppilaan tilan käyttö koulussa on vahvasti rinnastettavissa aktiivisuuteen ja että oppilaiden koulussa osoittama aktiivisuus ei aina ole sellaista, mitä koulu näyttäisi oppilailtaan odottavan.

Koulun tilat ja oppilaiden tila koulussa on yksi keskeisistä puheenaiheista tämän hetken kasvatus- ja koulutuskeskusteluissa. Koulutusta suunniteltaessa painottuu ajatus koulun jatkuvasta kehityksestä ja muutoksesta. Ympäristön muuttuessa ja kehityksen mennessä eteenpäin myös koulun odotetaan muuttuvan ja uudistuvan. Koulutuksen uudistamistarve ei tarkoita sitä, että koulut olisivat

huonoja vaan sitä, etteivät ne toimi tällä hetkellä parhaalla mahdollisella tavalla (Sahlberg 1997, 206). Viimeaikoina koulun muutoskeskustelut ovat käsitelleet paitsi uutta opetussuunnitelmaa, myös suuressa määrin erilaisia tilallisia uudistuksia. Saamme lukea uutisia hienoista koulu-uudistuksista, uusista rakennuksista ja tilaratkaisuista, jotka antavat mahdollisuuksia antoisampaan ja innostavampaan opiskeluun. Meille kerrotaan, kuinka opettajat eri puolella Suomea uudistavat opetustaan oppilaita kiinnostavammaksi ja motivoivammaksi ja kuinka oppiminen on kivaa ja mukavaa. Kouluihin hankitaan uusia välineitä, pulpetit raivataan pois ja mennään ulos oppimaan. Tärkeäksi uudistuksissa nousevat tilalliset ratkaisut, maiseman vaihto ja uudenlaisten tilojen ja fyysisten ympäristöjen kokeileminen.

Tutkimukseni kannalta on oleellista tarkastella tilaa koskevia muutoksia ja niiden tarkoituksenmukaisuutta koulun arjessa. Kuten tutkimuksessani on tullut esille, koulun fyysisellä tilalla on huomattava vaikutus siihen, millaiseksi oppilaan tila koulussa muodostuu. Erilaiset tilaratkaisut, kuten luokkahuoneen koko ja pulpettien asettelu vaikuttavat oppilaiden tilan käytön mahdollisuuksiin ja siihen, missä määrin he voivat omaa tilaansa luoda. Vaikka fyysisellä tilalla on merkittävä asema oppilaan tilan muodostumisessa, vielä merkittävämmässä asemassa ovat kuitenkin ihmisten välille syntyvät tilat. Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus sekä oppilaiden keskinäiset suhteet vaikuttavat fyysistä tilaa enemmän siihen, millaiseksi lapsi oman tilansa koulussa kokee ja kuinka hän omaa tilaansa lopulta käyttää ja luo (ks. myös Laine 2000, 40). Myös meneillään olevassa koulujen seurantatutkimuksessa on havaittu, että ”opettajan lämminhenkisyys vaikuttaa enemmän oppimiskokemuksiin kuin luokkatila tai oppimateriaalit”. *Alkuportaati* - tutkimuksessa seurataan 2000 lapsen oppimispolkua kymmenen vuoden ajan ja siinä ovat mukana Itä-Suomen, Jyväskylän ja Turun yliopistot. (Karjalainen 13.11.2015.) Oppilaan ja opettajan välille syntyvä vuorovaikutus ei siis vaikuta vain kouluviihtyvyyteen vaan on merkittävässä asemassa myös oppimisen kannalta.

Tutkimuksessani esille tullut tilan käytön ja oppilaan aktiivisuuden välinen yhteys herättää minut pohtimaan tilaan liittyviä uudistuksia ja ratkaisuja uudessa valossa. Kun puhutaan koulusta, on uudistuksista keskusteleminen ehdottoman tärkeää. Muutokset esimerkiksi oppilaiden aktiivisuuden huomioimisessa olisivat

varmasti monen mielestä varsin tervetulleita. Kuitenkin, kun puhutaan koulun tilaratkaisuista ja tilallisista uudistuksista, on syytä pysähtyä pohtimaan, mihin uudistukset lopulta johtavat. Kallaksen, Nikkolan ja Rähän (2006) mukaan opetuksen uudistukset näyttävät usein koskevan näkyvän toiminnan muuttamista. Tällöin näkyviä toimintoja pyritään muuttamaan ilman, että kyseenalaistetaan niiden taustalla vaikuttavia ajatusmalleja. (Kallas ym. 2006, 154.) Jos pyrimme jatkuvasti muuttamaan vain ulkoisia tekijöitä, muuttuvatko asiat lopulta tai menevätkö ne eteenpäin? Jos halutaan muuttaa esimerkiksi oppimiskäsityksiä tai opetuksen menetelmiä tai vaikuttaa oppilaiden aktiivisuuteen, kannattaako muutos aloittaa lisäämällä mukavuuksia fyysisiin tiloihin vai analysoimalla käytössä olevien menetelmien tarkoituksellisuutta?

Tutkimukseni valossa oppilaan oman aktiivisuuden esille tuominen ei näytä olevan riippuvaista niinkään siitä, millaiset fyysiset tilaratkaisut häntä ympäröivät vaan ennen kaikkea siitä, millainen ilmapiiri koulussa vallitsee tilan käytön ja oppilaan aktiivisuuden suhteen. Vaikka fyysiset tilaratkaisut voivat rajoittaa oppilaiden toimintoja, ne eivät lopulta kuitenkaan estä oppilaiden aktiivisuuden osoituksia. Kuten tilatodellisuudessa voidaan nähdä, oppilailla on omat keinonsa luoda tilaansa koulun ympäröivään tilaan fyysisestä tilasta huolimatta. Vaikka siis tilaratkaisut ja tilojen muokkaaminen ovat olennainen osa koulua, voidaanko toiveita koulun muutoksesta kuitenkaan rakentaa niiden varaan? Vaikka tutkimukseni valossa voinkin sanoa, että myös fyysisillä tilaratkaisuilla on oma vaikutuksensa oppilaisiin, en kuitenkaan ole varma, muuttuvatko opetuksen perimmäiset ajatukset sillä, että jatkuvasti muutamme koulun fyysistä ympäristöä. Hyödyttävätkö ulkoiset muutokset, jos emme samalla analysoi käytössämme olevia kasvatuksen ja opetuksen ajatusmalleja? Opettajajohtoinen, oppilasta motivoimaton opetus voi jatkua siitäkkin huolimatta, että oppilaat istuvat tuolien sijaan jumppapalloilla.

Sen sijaan, että ensisijaisesti keskitytään fyysisen tilan muuttamiseen, tulisi opetuksessa ja kasvatuksessa pohtia sitä, tarvitseeko opettajien ja oppilaiden keskuudessa vallitsevia ajatusmalleja tai käytänteitä muuttaa. Mitä oppilaiden aktiivisuudelle voitaisiin tehdä esimerkiksi ajatusten ja motivaation tasolla? Voidaanko oppilaat saada kiinnostumaan ja innostumaan uusista asioista huolimatta

siitä, kuinka hienot tai monipuoliset fyysiset puitteet ympärillä ovat? Vaikka fyysiset tilaratkaisut ovat tärkeitä, on oppilaiden ja opettajien hyvinvoinnin kannalta kuitenkin lopulta merkittävämpää, millainen sosiaalinen ja henkinen tila koulussa vallitsee. Edellytyksenä halutuille muutoksille ja asioiden tietoiselle muuttamiselle ei ole vain pinnallisten asioiden muuttaminen vaan ”rutinoituneiden käytäntöjen valaiseminen – niiden taustalla olevien sääntöjen tai myyttien jäljittäminen” (Karjalainen 1990, 32).

Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt esittämään tutkimusluokkani koulutodellisuuden sellaisena kuin se oppilaiden puheista minulle tutkijana välittyi. Omien havaintojeni sekä oppilaiden puheiden perusteella olen rakentanut tulkintani koulusta erilaisina tilakuplina, jotka vaikuttavat oppilaiden koulussa toimimiseen. Aiheeni on kasvatustieteiden kentässä suhteellisen uusi. Vaikka koulua on käsitelty fyysisenä tilana, oppilaiden tilaa koulussa sen sosiaalisessa merkityksessä on tutkittu varsin vähän. Tähän tutkimukseen olen kuitenkin saanut paljon apua mm. Laineen (1997, 2000), Kivisen, Rinteen ja Kivirauman (1985), Pajun (2011) sekä Gordonin, Hollandin ja Lahelman (2000) tutkimuksista, joissa koulua on käsitelty oppilaan tilan näkökulmasta. Jo olemassa olevien tutkimusten lisäksi olisi mielenkiintoista saada uusia näkökulmia oppilaiden tilan käyttöön. Tässä tutkimuksessa oppilaan tila on käsitteenä noussut omista havainnoistani sekä oppilaiden kertomuksista liittyen tavalliseen koulupäivään. Seuraavaksi olisi mielenkiintoista kysyä oppilailta, miten he oman tilansa koulussa kokevat ja hahmottavatko he koulua eräänlaisena tilojen kokonaisuutena.

Myös fyysisen tilan vaikutuksia oppilaan koulukokemuksiin olisi mielenkiintoista tarkastella laajemmin oppilaiden näkökulmasta. Millainen merkitys fyysisellä tilalla on oppilaille esimerkiksi kouluviihtyvyyden tai koulussa toimimisen suhteen? Korpelan (1996, 311) mukaan mielihyvämme on suoraan yhteydessä siihen, miten itse saamme vaikuttaa ympäristöömme ja niihin tiloihin, joissa meidän on toimittava. Voisiko tilallisuuden huomioiminen olla laajemmin yhteydessä oppilaan hyvinvointiin koulussa ja sitä kautta vaikuttaa siihen, miten oppilas koulussa toimii? Fyysisen tilan huomioimisen lisäksi tutkimuksessa voitaisiin ottaa huomioon myös

se, millaiset mahdollisuudet oppilailla on vaikuttaa sosiaalisen tilan olemassa oloon ja siihen, millaiseksi luokan sosiaalinen tila muodostuu.

Tässä tutkimuksessa olen halunnut tarkastella koulua sellaisena kuin se on pyrkimättä lopullisesti ratkaisemaan sitä, millainen sen tulisi olla. Esittämäni koulutodellisuus on vain yksi esimerkki koulumaailmasta. Tutkimuksiin nojaten se antaa kuitenkin melko hyvän kuvan siitä, millaista perinteisessä koulumaailmassa on ja millainen oppilaan tila koulussa on. Tämän tutkimuksen päättyessä toivon, että se on herättänyt lukijassaan ajatuksia koulun todellisuudesta. Koulu on kaikille suomalaisille koulun käyneille varsin tuttu ympäristö. Toivon, että tutkimuksessa esittämäni tulkinnat koulumaailmasta ovat virittämässä uusia ajatuksia ja antamassa vaihtoehtoista tarkastelunäkökulmaa suhteessa koulun todellisuuteen. Koska koulu on meille kaikille tuttu, saatamme helposti nähdä koulutodellisuuden ja siellä tapahtuvat asiat itsestäänselvyyksinä. Joskus kuitenkin itsestäänselvyydetkin voivat yllättää.

LÄHTEET

- Aarnos, E. 2007. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 170–183.
- Ahola, S. & Olin, N. 2000. Yliopiston piilo-opetussuunnitelma. Eli tutkimus siitä, miten yliopistossa pärjää pelaamalla yliopistopeliä. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportti 54.
- Broady, D. 1989. Piilo-opetussuunnitelma. Mihin koulussa opitaan. 3.painos. Tampere: Vastapaino.
- Dewey, J. 1952. Koulu ja yhteiskunta. Helsinki: Otava.
- Eskola, J. 2007. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 159–183.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2007. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–43.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.
- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. 2000. Making spaces. Citizenship and Difference in Schools. London: Macmillan Press.
- Grönfors, M. 2007. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 151–168.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

- Häkkinen, P., Juntunen, M., Laakkonen, I., Leino, J., Sommers-Piironen, J., Tanhua-Piironen, E. & Viteli, J. 2014. Pilvilinnoja ja palomuureja – Tulevaisuuden oppimisen ja työnteon tilat. Teoksessa P. Häkkinen & J. Viteli (toim.) Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa)
<https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2014/D109.pdf>
- Hämäläinen-Luukkainen, J. 2006. Nuorten tilattomuus koulussa. Teoksessa M. Kylmäkoski, K. Lind, T. Hintikka & T. Aittola (toim.) Nuorten tilat, 43–62.
- ICCS 2009. Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet. Kansainvälisen ICCS 2009 – tutkimuksen päätulokset. Teoksessa A. Suoninen, P. Kupari & K. Törmäkangas (toim.) Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa)
<https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2010/d093>
- Jackson, P. 1968. Life in classrooms. New York: Holt, Rinehart & Winston
- Kallas, K., Nikkola, T. & Räihä, P. 2013. Elämismaailma opettajankoulutuksen lähtökohtana. Teoksessa T., Nikkola, M. Rautiainen & P. Räihä (toim.) Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa. Tampere: Vastapaino, 19–58.
- Kallas, K., Nikkola, T. & Räihä, P. 2006. Mukautujasta aktiiviseksi päätöksentekijäksi – oivallusryhmä opettajankoulutuksessa. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus, 151–184.
- Karjalainen, A. 1990. Ammattitaidon myytti – rehtorin päänvaiva? Latenttien merkitysstruktuurien ongelmatiikkaa eräillä Kajaanin kouluilla. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 79.
- Kivinen, O., Rinne, R. & Kivirauma, J. 1985. Koulun käytännöt: koulutussosiologinen tarkastelu. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitoksen julkaisusarja A:105.
- Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.

- Knuuttila, S. 1992. Kansanhuumorin mieli. Kaskut maailmankuvan aineksina. Helsinki: SKS.
- Korpela, K. 1996. Mielihyvän tilat. Teoksessa L. Suurpää & P. Aaltojärvi (toim.) Näin nuoret. Näkökulmia nuoruuden kulttuureihin. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 305–317.
- Kylmäkoski, M. 2006. Näkökulmia nuorten tilan käyttöön. Teoksessa M. Kylmäkoski, K. Lind, T. Hintikka & T. Aittola (toim.) Nuorten tilat. Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 70, 6-21.
- Laine, K. 1997. Ameba pulpetissa. Koulun arkikulttuurin jännitteitä. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 13.
- Laine, K. 1999. "Tunti vain". Oppituntitila ja nuorten oppimiskokemukset. Teoksessa T. Tolonen (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino, 117–134.
- Laine, K. 2000. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 43.
- Lappalainen, S. 2007. Mikä ihmeen etnografia. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 9-14.
- Luopajarvi, R. 2013. Mitä on olla lapsi. Teoksessa T., Nikkola, M., Rautiainen & P., Rähä (toim.) Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa. 2013. Tampere: Vastapaino, 119–132.
- Lämmin opettaja ratkaisee paljon. 2015. Karjalainen, 310.
- Meri, M. 1992. Miten piilo-opetussuunnitelma toteutuu. Opettajankoulutuslaitos. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 104.
- Meri, M. 1995. Mitä koululuokassa todella tapahtuu? Teoksessa A. Vaahtokari & A. Vähäpassi (toim.) Tutki vertaile arvioi. Näkökulmia opetuksen suunnitteluun ja tutkimukseen. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 32–49.
- Meri, M. 2008. Piiloisesta näkyväksi – opettajankoulutuksen opetussuunnitelman ja piilo-opetussuunnitelman välisen suhteen tarkastelua. Teoksessa A. Toom., J.

Onnismaa & A. Kajanto (toim.) Hiljainen tieto: Tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 135–148.

Metsämuuronen, J. 2000. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Jaabes OU Viro 2000.

Moilanen, P. 2004. Kunnioitus, valta ja hyvät tavat koulukasvatuksen arjessa. Teoksessa M. Itkonen, V.A. Heikkinen & S. Inkinen (toim.) Eletty tapakulttuuri. Arkea, juhlaa ja pyhää etsimässä. Jyväskylän yliopisto, 435–454.

Moilanen, P. & Räihä, P. 2007. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 46–69.

Nikkola, T. & Löppönen, P. 2013. Oivalluksia ryhmästä. Pintaa syvemmälle koulun ryhmäilmiöihin. Kehittämiskeskus Opinkirjo Ry.

Paju, P. 2011. Koulua on käytävä: Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana. Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 115.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus (2014). Saatavilla [www-
muodossa
http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) 22.12.2014.

Rantanen, U. & Uimonen, S. 2005. Ole hiljaa ja osallistu!: Pienoisetnografia kuudennen luokan oppilaiden luokkahuonekäyttäytymisestä ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Saatavilla [www-muodossa
https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/10110/URN_NBN_fi_jyu-200563.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/10110/URN_NBN_fi_jyu-200563.pdf?sequence=1)

Rautiainen, M. 2015. Naurua! Artikkelikäsikirjoitus.

Rauste-von Wright, M., von Wright J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. 9. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.

Rinne, R. & Salmi, E. 1998. Oppimisen uusi järjestys. Tampere: Vastapaino.

- Sahlberg, P. 1997. Opettajana koulun muutoksessa. Opetus 2000. Helsinki: WSOY.
- Saukkonen, S. 2003. Koulu ja yksilöllisyys. Jännitteitä, haasteita ja mahdollisuuksia. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.fi)
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13287/9513914216.pdf?sequence=1>
- Soja, E. W. 1985. The spatiality of Social Life: Towards a Transformative Rethorisation. Teoksessa D. Gregory & J. Urry (toim.) Social Relations and Spatial Structures. New York: St. Martin`s Press, 90-127.
- Strassoldo, R. 1993. Tilan sosiaalinen rakenne. Yhdyskuntasuunnittelun laitos, julkaisuja 21. Tampere.
- Syrjäläinen, E. 1990. Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokahuoneyhteisössä. Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun ala-asteen 4. vuosiluokalta. Opettajankoulutuslaitos. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 78.
- Syrjäläinen, E. 1995. Etnografinen opetuksen tutkimus: Kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1.-2.painos. Rauma: West point Oy, 67-112.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjayhtymä.
- Tolonen, T. 1995. Controlling body and space: Encounters at school. Teoksessa T. Aittola, R. Koikkalainen & E. Sironen (toim.) "Confronting strangeness". Towards a Reflexive Modernization of the School. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteenlaitos, julkaisu 5, 57-69.
- Tolonen, T. 2002. Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolen arkiset järjestykset. 2. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Varto. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Ziehe, T. 1991. Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Tampere: Vastapaino.

Ziehe, T. 1995. Good enough strangeness in education. Teoksessa T. Aittola, R. Koikkalainen & E. Sironen (toim.) "Confronting strangeness". Towards a Reflexive Modernization of the School. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteenlaitos, julkaisu 5, 17-28.

LIITTEET

LIITE 1 Haastattelurunko

Älä kysy liikaa kysymyksiä heti vaan odota ensin mitä oppilaat kertovat ja mihin heidän vastauksensa vievät.

Havaintojen pohjalta rakennetut kysymykset

Millainen on mielestänne tavallinen oppitunti teidän luokassanne?

- Mitä teette? Mitä opettaja tekee? Mitä muut oppilaat tekevät?

Millainen on välitunti?

- Mitä teette? Mitä muut oppilaat tekevät? Mitä luulette, että opettaja tekee?

Seurasin monesti teidän luokkaanne kun tulitte välitunnilta ja opettaja ei ollut vielä paikalla.

Miten kuvailisitte tätä aikaa, kun odotatte luokassa opettajaa?

- Mitä silloin yleensä tapahtuu? Mitä yleensä itse teette? Mitä muut oppilaat tekevät? Miten tilanne eroaa oppitunnista? Entä välitunnista?
- Kun opettaja saapuu paikalle, niin mitä tapahtuu? Miksi? (opettaja ei aina edes sanonut mitään, mistä tiedätte mitä hän teiltä odottaa?)
- Miltä tuntuu kun siirrytään välitunnilta oppitunnille?

Monesti meno luokassa ennen oppituntia oli ainakin minun mielestäni aika erilaista kuin oppitunneilla...

- Onko teidän mielestänne?
- Kertokaa miksi luulette näin olevan?
- Onko keskenään oppilaiden kanssa helpompi olla kuin opettajan kanssa?

Millaiset säännöt oppitunnilla mielestänne vallitsevat?

- Miten oppitunnilla pitää käyttäytyä/olla?
- Millaista käytöstä opettaja teiltä oppitunnilla odottaa?
- Ovatko nämä säännöt voimassa myös silloin, kun tulette välkältä ja opettaja ei ole vielä paikalla?
- Mitä tapahtuu, jos et käyttäydy odotusten mukaan?
- Haluaisitko joskus käyttäytyä vastoin odotuksia?
- Miten haluaisit muuttaa oppitunnin sääntöjä? Millaiset säännöt sinä tekisit teidän luokalle?
- Saatteko itse päättää millaisia säännöt ovat tai vaikuttaa sääntöihin jotenkin?
- Voiko oppitunnilla käyttäytyä samalla tavalla kuin välitunnilla tai silloin, kun olette tulleet välkältä ja opettaja ei ole vielä tullut? Miksi?

Oppilaiden tekstien pohjalta rakennetut kysymykset

Oletko koulussa samanlainen/erilainen kuin kotona tai kavereiden kanssa?

- Miten?
- Mistä se johtuu?

Onko koulussa helppoa silloin, kun voi olla vapaammin eikä ole liikaa tekemistä? Miksi?

Miksi koulussa pitää tehdä hommia, kokeita, tehtäviä?

Mitä tapahtuu, jos et jaksa keskittyä tehtäviin?

- Miksi et jaksa keskittyä?
- Mitä sinä teet asialle?
- Tekeekö opettaja jotain?

Minkä takia käyt koulussa?

- Mikä on koulussa "ydinasia" "pääpointti" nimenomaan sinulle?
- Mitä luulet sen olevan opettajan mielestä?

Mitä itse tekisit koulupäivän aikana jos saisit päättää?

Milloin koulussa saa olla väsynyt?

Mikä on koulussa mukavinta? Millaiset asiat koulussa on kivoja?

Millaisista asioista koulussa tulee stressiä tai jännitystä? Miksi? Miten se vaikuttaa olemiseesi?

Millaiset asiat koulussa aiheuttavat sen, että ei ole mukavaa tai helppoa?

Millainen teidän opettajanne on?

- Miten opettaja vaikuttaa siihen, onko sinun helppo/mukava/ vaikea olla koulussa?
- Miten opettaja voi tehdä päivästä hyvän? Entä huonon?
- Millaisia asioita sinä toivot opettajalta?