

Vilma Wiro

HÄDÄSSÄ YSTÄVÄ TUNNETAAN.
Koululaisten vertaissuhteet peruskoulun opettajien
puheessa.

TIIVISTELMÄ

WIRO, VILMA: Hädässä ystävä tunnetaan. Koululaisten vertaissuhteet peruskoulun opettajien puheessa.

Pro gradu –tutkielma, 104 s. + liitteet 3 s.
Tampereen yliopisto
Yhteiskuntatutkimuksen tutkinto-ohjelma, sosiaalipolitiikka
Elokuu 2019

Vertaissuhteet ovat tärkeä osa lasten ja nuorten hyvinvointia sekä heidän tapaansa jäsentää ympäröivää todellisuutta. Nykyisin suuri osa lasten ja nuorten keskinäisestä vuorovaikutuksesta toteutuu aikuisten hallinnoimissa institutionaalisissa tiloissa, joista koulu on yksi keskeisimpiä. Sosiaaliset suhteet ovat koulussa jatkuvasti läsnä, mutta voimavaran sijaan ne saattavat tulla kategorisoiduiksi myös koulutyön häiriöksi. Instituutioiden kehyksissä vietetyn ajan lisääntyessä korostuu aikuisten rooli lasten ja nuorten vertaissuhteiden mahdollistajana, suuntaajana ja rajoittajana. Se kohdistaa uusia vaatimuksia myös opettajiin, jotka ovat koulumaailman keskeisiä toimijoita.

Tässä tutkimuksessa analysoin opettajien tulkintoja lasten ja nuorten vertaissuhteista. Tutkimusaineistoni muodostuu yhdeksästä peruskouluopettajan haastattelusta, joita analysoin diskurssianalyysin avulla. Tutkimukseni teoreettinen viitekehys perustuu koulusosiologiaan ja uuteen institutionalismiin. Hyödynnän erityisesti institutionaalisten logiikoiden käsitettä. Kysyn, millaisten puhekehysten ja –tapojen kautta opettajien ymmärrys koululaisten vertaissuhteista rakentuu ja millaisia rooleja opettajalle lasten ja nuorten vertaissuhteissa määrittyy. Lopuksi määritän, mitkä logiikat ohjaavat opettajien tulkintoja koululaisten keskinäisistä suhteista. Lisäksi arvioin tuloksia suhteessa myöhäismodernin hyvinvointivaltion sosiaalipolitiikkaan ja sen ihannekansalaiseen.

Muodostin peruskoulun opettajien lasten ja nuorten vertaissuhteita käsittelevästä haastattelupuheesta kolme pääkehystä, joiden kautta ilmiötä jäsennettiin ja tehtiin ymmärrettäväksi. Koulupäiväkehyksessä kaveruutta tarkasteltiin institutionaalisten järjestysten eli vakiintuneiden sääntöjen ja käytäntöjen näkökulmasta. Pedagogisessa kehyksessä ymmärrys kaveruudesta rakentui suhteessa opettajan pedagogiseen identiteettiin eli käsitykseen itsestä opettajana. Hyvinvointikehyksessä lasten ja nuorten vertaissuhteita katsottiin osana yksilön arjen kokonaisuutta. Jokaisen kehysten sisällä oli lisäksi hahmotettavissa vaihtoehtoisia puhetapoja, jotka mahdollistivat opettajille kielellistä toimijuutta oman roolinsa rakentamisessa.

Tulkinnat lasten ja nuorten vertaissuhteista muodostuivat erilaisiksi teoreettisella ja käytännöllisellä tasolla liikkuvassa puheessa. Tulkintojen dynamiikkaan vaikuttivat myös kouluun kohdistuvat yhteiskunnalliset odotukset, opettajien koulutustausta ja työnkuva sekä oppilasryhmien tarpeet. Opettajien työn ristiriita paikantui tässä tutkimuksessa kahteen kilpailevaan logiikkaan, jotka olen nimennyt koulutyön logiikaksi ja hyvinvoinnin logiikaksi. Tutkimuksen tulokset tukevat kuvaa koulusta intiimin perhe-elämän ja julkisen sfäärin välissä toimivana, valtiollisen sääntelyn ja monimutkaisten suhdeverkostojen muodostamana kokonaisuutena.

Avainsanat: koulu, peruskoulu, opettaja, koululainen, lapset, nuoret, vertaissuhteet, diskurssianalyysi, kehys, puhetapa, uusi institutionalismi, institutionaaliset logiikat

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck –ohjelmalla.

ABSTRACT

WIRO, VILMA: A Friend in Need is a Friend Indeed. Primary School Teachers' Constructions of Students' Peer Relations.

Master's thesis, 104 p. + attachments 3 p.

Tampere University

Degree Programme in Social Sciences, Social Policy

August 2019

Peer relations are an essential part of young people's well-being and their representations of everyday life. Currently an extensive part of underage people's peer interaction takes place in institutional environments governed by adults, of which school is one of the most important. In school, social relations are constantly present, but instead of being regarded a resource, they can be neglected or discounted. The increasing time spent in institutional settings emphasizes the role of adults in enabling, directing and constraining young people's interpersonal relations. Moreover, it creates new requirements for teachers who are central actors in schools.

In this master's thesis, I focus on primary school teachers' understandings of young people's peer relations. I also explore roles defined for teachers concerning them. The data consists of nine interviews, which I analyse using discourse analysis as a methodology and concepts of frame and discourse as analytical tools. The thesis draws on new institutionalism, especially the concept of institutional logics. Furthermore, it is informed by theories on teacher agency and students' peer relations. I assume that the social organization of school has an effect on students' interpersonal relationships and that institutional logics of education steer teachers' perceptions of young people's friendships. Finally, I reflect on the results with relation to the postmodern welfare state and an ideal welfare citizen.

I formed three discursive frames based on the data. In the schoolwork frame, peer relations were assessed in relation to self-evident daily routines and orders seen to ensure a seamless school day. The pedagogical frame was backed by teachers' pedagogical assumptions and pedagogical identities. The well-being frame viewed friendships either as a resource or a risk for healthy growth and subjective well-being. All three frames included alternative discourses, which provided teachers with linguistic agency when constructing their roles as actors in students' peer relations. Moreover, the dynamics between the frames varied according to the level of practicality of the talk.

Results of the analysis are discussed, leading to a framework of two competing logics affecting teachers' understandings of students' peer relations: the school day logic and the well-being logic. However, balancing them opens up possibilities for teachers to create space for nurturing and nourishing friendship. The results support the idea of school as governmentally regulated, relation-based entity located between the public school system and the intimate sphere of family life. Lastly, they give rise to further research questions.

Key words: school, primary school, education, teacher, student, peer relations, discourse analysis, frame, discourse, new institutionalism, institutional logics

Sisällysluettelo

1. Johdanto.....	1
2. Vertaissuhteet, hyvinvointi ja kouluarjen monet todellisuudet	4
2.1. Vertaissuhteet lasten ja nuorten hyvinvoinnin osatekijänä	4
2.2. Vertaissuhteet osana kouluarkea	7
3. Koulu instituutiona ja opettajan työskentely-ympäristönä	15
3.1. Koulu lapsuuden ja nuoruuden instituutiona.....	15
3.2. Uusi institutionalismi ja kouluarjen kilpailevat logiikat	17
3.3. Opettaja koulun kerrostumissa ja kaverisuhteissa.....	19
4. Aineisto ja menetelmät	28
4.1. Tutkimustehtävä	28
4.2. Opettajien haastattelut: työtehtävästä tutkimusaineistoksi.....	29
4.2. Diskurssianalyysi analyysimenetelmänä.....	32
4.4. Aineiston analyysi syklisenä prosessina.....	37
5. Kaveruuden tulkintakehykset peruskoulun opettajien puheessa.....	41
5.1. Koulupäiväkehys: vertaissuhteet osana kouluarjen järjestyksiä	41
5.2. Pedagoginen kehys: vertaissuhteet rakentamassa opettajaidentiteettiä.....	55
5.3. Hyvinvointikehys: huolta ja hyvinvointia vertaissuhteista	66
6. Opettajuuden muuttuvat tulkinnat: kehysten dynamiikka ja käyttö.....	74
6.1. Koulun yhteiskuntapoliittiset tehtävät.....	74
6.2. Koulun kasvatukselliset odotukset	80
7. Yhteenveto ja pohdinta	82
7.1. Tutkimustulosten yhteenveto	82
7.2. Hädässä ystävä tunnetaan? Hyvinvointivaltio ja vertaissuhteiden muuttuvat merkitykset.....	86
7.3. Tutkimuksen rajoitukset ja jatkotutkimus	90
Lähteet.....	92
Liitteet	105
Liite 1. Tutkimuslupalomake	105
Liite 2. Haastattelurunko	106

Kuviot

Kuvio 1. Esimerkkiote tutkimusaineiston analysoinnista ensimmäisellä kierroksella.	39
Kuvio 2. Tutkimusaineiston analyysin tulokset tiivistettynä.	40

1. Johdanto

Suhteet vertaisiin ovat tärkeä osa lasten ja nuorten hyvää elämää sekä tapaa jäsentää todellisuutta; lapsuutta eletään yhdessä muiden kanssa. Myös koulu yhteiskunnallisena instituutiona suodattuu koululaisten arjessa vertaiskulttuurin lävitse. (Simmons, Graham & Thomas 2015; Paju 2011; Konu 2002) Koulu on kansallinen instituutio, joka tavoittaa Suomessa lähes jokaisen oppivelvollisuusikäisen. Viimeisten vuosien aikana koulutusta on korostettu hyvinvoinnin ja talouskasvun moottorina. 2000-luvun aikana julkisten hyvinvointipalvelujen niukentuneet resurssit ja uusliberalistinen kilpailukykyajattelu ovat luoneet tarpeen kiinnittää aiempaa enemmän huomiota palveluista riippumattomiin, jo olemassa oleviin hyvinvoinnin resursseihin, kuten läheisiin ihmissuhteisiin ja yhteisöihin (Korkiamäki 2016). Lisäksi ne ovat vahvistaneet sosiaalipolitiikan pyrkimyksiä ongelmien ennaltaehkäisemiseen sekä varhaiseen tukeen ja puuttumiseen. Seurauksena lapsuutta ja lapsia on ryhdytty seuraamaan, mutta myös kontrolloimaan aiempaa kokonaisvaltaisemmin. (Satka, Alanen, Harrikari & Pekkarinen 2011; Harrikari 2008). Institutionalisoituminen onkin ollut yksi myöhäismodernin lapsuuden keskeinen piirre (Alanen 2009, 14).

Lapsuuden ja nuoruuden siirtyminen säänneltyihin tiloihin ja aikoihin paikantaa niihin myös suuren osan heidän keskinäisestä vuorovaikutuksestaan (vrt. Broady 1994, 26–27). Tällöin korostuu lapsuus- ja nuoruusiän instituutioiden aikuisten rooli vuorovaikutuksen mahdollistajana, suuntaajana ja rajoittajana. Viime vuosina institutionalisointipyrkimykset ovat näkyneet esimerkiksi keskustelussa oppivelvollisuusiän nostamisesta (Seuri, Uusitalo & Virtanen 2018) ja koulupäivien eheyttämisestä eli harrastustoiminnan sisällyttämisestä koulupäivien yhteyteen (Pulkkinen 2015).

Koulujärjestelmä täyttää yhteiskunnan tarvetta sosiaalista lapset ja nuoret vallitseviin arvoihin ja normeihin sekä välittää edelleen täysivaltaisena kansalaisena toimimisen edellyttämiä tietoja ja taitoja (Antikainen, Rinne & Koski 2013; Ahtola 2012, 14). Koulu pyrkii vastaamaan yhteiskunnan ja työmarkkinoiden tulevaisuusorientoituneisiin odotuksiin, mutta se raamittaa myös lasten ja nuorten elämää tässä ja nyt, ollen heille yksi tärkeimmistä elinympäristöistä (Kallio 2006, 68). Nykykoulua on kuvailtu suorituskeskeiseksi ja individualistiseksi (Paju 2011; Gordon, Holland & Lahelma 2000; Laine 1997), mutta sieltä on löydetty myös yhteisöllisyyttä ja välittämistä (Saukkonen 2003). Koulu on arjen ympäristönä samanaikaisesti sekä vertaiskulttuurinen foorumi, että hyvinvointivaltion hoiva- ja kontrollijärjestelmän alainen, institutionaalinen ja poliittinen tila (Korkiamäki 2016; Kallio 2006, 69–70). Koulu ei ole yksi, vaan useiden risteävien sosiaalisten maailmojen kokonaisuus (Paju 2011;

Tolonen 2001). Koulun kulttuurinen kerrostuneisuus ja sisäiset ambivalenssit luovat haasteita myös opettajien työssään kohtaamien arkisten ilmiöiden tulkitsemiselle.

Lasten ja nuorten vertaissuhteet kiinnittyvät koulussa useisiin kehityskulkuihin. Koulu ja luokka ovat yhteisöjä, joiden sisään mahtuu erilaisia kaveriporukoita ja ystävyksiä, yksin jäämistä ja ylijalaisia suhteita. On kuitenkin esitetty, että koulu tukee pääosin sen omien tavoitteiden mukaista yhteisöllisyyttä, minkä seurauksena lasten ja nuorten omaehtoiset kaveri- ja ystävyysuhteet näyttäytyvät herkästi puuttumista edellyttävinä häiriöinä (Hoikkala & Paju 2013; Paju 2011). Viime vuosina suomalaislasten ja –nuorten pahoinvointi ja syrjäytyminen ovat olleet esillä niin kansallisella (VNK 2018) kuin ylikansallisellakin (OECD 2019) tasolla ja painetta niiden ratkaisemisesta on suunnattu koululle (Salmi, Mäkelä, Perälä & Kestilä 2012; Alatupa, Karppinen, Keltikangas-Järvinen & Savioja 2007). Vuonna 2013 säädetty uusi oppilas- ja opiskeluhoollon lainsäädäntö (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013) korostaakin kaikkien koulun aikuisten jaettua vastuuta hyvinvointityössä. Vuorovaikutuksessa toimiminen ja sosiaaliset suhteet ovat enenevässä määrin myös osa oppisisältöjä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) tunne- ja vuorovaikutustaidoilla on tärkeä rooli muun muassa työelämätaitojen, elämänhallinnan ja demokratiakasvatuksen saralla. Siten niitä myös suunnitellaan, harjoitellaan ja arvioidaan. Onkin todettu, että koulujärjestelmä on laajentunut akateemisten kvalifikaatioiden tuottamisesta sosio-emotionaalisiin taitoihin ja että myöhäismoderni ihannekansalainen on myös sosiaalisesti kompetentti (Vincent, Neal & Iqbal 2016, 487).

Lasten ja nuorten vertaissuhteiden muuttuva rooli kasvatus- ja koulutuspolitiikassa kohdistaa uusia vaatimuksia opettajiin, jotka ovat kouluinstituution keskeisiä toimijoita. Opettajien rooli lasten ja nuorten vertaissuhteissa on kuitenkin tutkimuksissa jäänyt vähälle huomiolle (ks. kuitenkin Carter & Nutbrown 2016; Vincent ym. 2016; Farmer, Lines & Hamm 2011). Suomalainen 2000-luvun etnografinen koulututkimus on kuvannut kouluarkea lasten ja nuorten vertaisyhteisöjen näkökulmasta (esim. Olsson 2018; Hohti & Karlsson 2012; Paju 2011; Gordon ym. 2000). Samalla se on rakentanut opettajasta melko kaukaista ja byrokraattista hahmoa, mikä ei kaikilta osin vastaa nykypedagogiikan ihanteita ja odotuksia. Vaikka suorittaminen dominoi koulussa (Paju 2011, 24), on koulu paljon muutakin. Vincent ym. (2016) tutkivat opettajien tulkintoja kouluikäisten vertaissuhteista. Tutkimuksessa tunnistettiin vertaissuhteiden merkitys hyvälle elämälle, mutta työskentelyn kontekstia leimasivat tiukat aikataulut ja suorituksia painottavat poliittiset odotukset. Vertaissuhteiden muodostumiseen koulussa vaikuttaa monimutkainen valtasuhteiden verkosto, jossa aktiivisina toimijoina ovat niin lapset, opettajat kuin muut aikuisetkin. Oppilasnäkökulman lisäksi on tarpeen tutkia niitä monikerroksisen koulutodellisuuden reunaehtoja, joissa opettajat toimivat ja

tekevät päätöksiä uusintaen ja uudistaen kouluinstituution arkisia järjestyksiä (Bridwell-Mitchell 2015; Coburn 2004).

Tässä tutkimuksessa kiinnitän huomion opettajien tulkintoihin lasten ja nuorten vertaissuhteista. Tutkimusaineistonani toimivat peruskoulun opettajien haastattelut, joita analysoin diskurssianalyysin avulla. Haastattelin tutkimustani varten kahdeksaa peruskoulun opettajaa ja yhtä rehtoria yhdessä keskisuuren suomalaiskaupungin yhtenäiskoulussa keväällä 2017. Haastattelut kerättiin osana Suomen Akatemian rahoittamaa ”Ystävyys potentiaalina? Nuorten inklusiiviset ystävyyskäytännöt syrjäytymisriskin ehkäisemisen näkökulmasta” –tutkimushanketta¹, jossa työskentelin tutkimusharjoittelijana. Tutkimukseni teoreettinen viitekehys perustuu koulusosiologiaan ja uuteen institutionalismiin, josta hyödynnän erityisesti institutionaalisten logiikoiden käsitettä. Oletan, että vertaissuhteisiin kohdistuvat ristiriitaiset yhteiskunnalliset ja institutionaaliset vaatimukset saavat aikaan myös ristiriitaisia diskursseja kaverisuhteista osana koulun toimijoiden puhetta. Kysyn, millaisten puhekehysten ja –tapojen kautta opettajien ymmärrys koululaisten vertaissuhteista rakentuu. Analysoin myös, millaisia rooleja opettajille lasten ja nuorten vertaissuhteissa määrittyy. Tulosten perusteella pohdin koulun rajoja ja mahdollisuuksia tukea lasten ja nuorten vertaissuhteita osana suomalaista lapsi- ja nuorisopolitiikkaa. Tutkimus tuo näkyväksi koulutuksen logiikoiden välillä tapahtuvaa tasapainoilua sekä koululaisten kaveruuden ajallisesti ja kontekstisidonnaisesti muuttuvia merkityksiä.

Tutkielman teoriaosuudessa tarkastelen ensin luvussa kaksi vertaissuhteiden roolia lasten ja nuorten hyvinvoinnissa sekä koulun arjessa. Sen jälkeen keskityn opettajien toimintaan kouluinstituutiossa ja koululaisten vertaissuhteissa luvussa kolme. Lisäksi esittelen näkemyksen institutionaalisista logiikoista opettajien rakentaman ymmärryksen taustalla. Teoriaosuuden jälkeen ”Aineisto ja menetelmät” –luvussa käsittelen tarkemmin tutkimusaineistoa, avaan diskurssianalyysin lähtökohtia ja taustoitan sen käyttöä analyysimenetelmänä tässä tutkimuksessa. Luvussa viisi keskityn tutkimustulosten eli kolmen aineiston pohjalta muodostetun puhekehysten esittelyyn. Luvussa kuusi syvennyn tarkastelemaan kehysten välistä dynamiikkaa ja niiden muunnoksia. ”Yhteenveto ja pohdinta” –luvussa analysoin lopuksi tuloksia institutionaalisten logiikoiden viitekehysten valossa ja liitän havaintoni teoreettiseen keskusteluun koulun sosiaalipoliittisesta merkityksestä, peruskoulun luonteesta ja opettajuudesta osana moniammatillista kouluyhteisöä.

¹ SA285592 2016–2018.

2. Vertaissuhteet, hyvinvointi ja kouluarjen monet todellisuudet

Lasten ja nuorten vertaissuhteet ovat hyvinvoinnin kannalta tärkeitä, mutta koulussa niiden rooli ei jäsenny yksiselitteisesti. Tässä luvussa tarkastelen koululaisten keskinäisiä suhteita yksilöllisen ja yhteisöllisen hyvinvoinnin näkökulmasta erityisesti koulukontekstissa. Ensimmäisessä alaluvussa erittelen aiempien tutkimusten perusteella vertaissuhteiden roolia hyvinvoinnin osatekijänä. Toisessa alaluvussa teen katsauksen suomalaisiin kouluetnografioihin ja siihen, miten lasten ja nuorten vertaissuhteet tulevat niissä kuvatuiksi osana kouluarkea.

2.1. Vertaissuhteet lasten ja nuorten hyvinvoinnin osatekijänä

Lapsuudella on nyky-yhteiskunnassa suuri merkitys, mikä on konkretisoitunut myös lapsiin ja nuoriin suunnatuissa poliittisissa ohjelmissa ja toimenpiteissä (Satka ym. 2011, 11). Viimeisimpänä lasten, nuorten ja perheiden palveluita on kehittänyt Juha Sipilän hallituksen kärkihanke Lapsi- ja perhepalveluiden muutosohjelma (VNK 2015, 21). Kehittämisohjelmissa on kiinnitetty huomiota kouluikäisten perhe- ja läheissuhteisiin ja vähemmän, mutta enenevässä määrin myös vertaissuhteisiin hyvinvoinnin ja sosiaalisten voimavarojen mahdollistajina (Korkiamäki 2013; Bottrell 2009; Stanton-Salazar & Spina 2005). Vertaissuhteilla tarkoitetaan suunnilleen samalla tasolla kognitiivisessa, emotionaalisisessa ja sosiaalisessa kehityksessä olevien lasten tai nuorten keskenään muodostamia ihmissuhteita. Yhden tärkeän vertaisryhmän muodostavat koulu ja oman luokan oppilaat. (Pörhölä 2008, 94) Lasten ja nuorten vertaissuhteiden tarkastelu on usein kohdistunut keskinäisiin sosiaalisiin suhteisiin nimenomaan instituutioiden puitteissa, joista koulua on pidetty yhtenä keskeisimmistä. Koulussa sosiaalisia suhteita on tutkittu monitahoisesti sosiologian, kasvatustieteen ja psykologian aloilla (Korkiamäki 2016, 37). Kiinnostusta on suunnattu yhtäältä lasten ja nuorten keskinäiseen kanssakäymiseen ja toisaalta vertaisryhmän vuorovaikutukseen muiden kasvuyhteisöjen kanssa (Kallio 2006, 126).

Suuri osa kouluinstituutioon sijoittuvasta tutkimuksesta keskittyy kouluikäisten sosiaalisten suhteiden aiheuttamiin ja niissä ilmeneviin ongelmiin, kuten kiusaamiseen, yksinäisyyteen, nuorten häiriköivään toimintaan ryhmissä tai muuhun vertaisryhmän aikaan saamaan ei-toivottuun käyttäytymiseen (Korkiamäki 2016, 37; Weller 2007, 340). Esimerkiksi valtaosa kiusaamista käsittelevistä tutkimuksista sijoittuu kouluun (Salmivalli 2010, 112). Lapsuuden- ja nuorisotutkijat ovat kritisoineet vertaissuhteiden vähälle huomiolle jäänyttä roolia positiivisen hyvinvoinnin tutkimuksessa (Ellonen & Korkiamäki 2008; Weller 2007). On korostettu, että huomion kiinnittäminen vain yhteen osaan lasten ja nuorten sosiaalisten suhteiden monitahoisesta kokonaisuudesta jättää sosiaalipoliittisten toimien ulkopuolelle paljon hyödyntämätöntä potentiaalia

(Weller 2007, 339). Onkin todettu, että koulujen pitäisi kiinnittää enemmän huomiota siihen, miten ne voivat tehdä tilaa ystävyydelle (Korkiamäki 2016, 40; Healy 2011, 454).

Viimeisten vuosien aikana vertaissuhteet ovat nousseet esiin lasten ja nuorten hyvinvointia käsittelevissä tutkimuksissa. Lasten hyvinvoinnin mittaamisen työkaluja kehittäneen Lasten Ikihyvä –hankkeen työpajoissa lapset nostivat kaverisuhteet yhdeksi tärkeimmistä hyvinvointia tuottavista tekijöistä perheen ja vanhempien rinnalle (Poikolainen 2014). Niiden perusteella Poikolainen (2014, 17) on ehdottanut lapsen hyvinvoinnin käsittämistä voimavaranäkökulmasta nelikenttänä, jonka muodostavat positiivinen kodin ilmapiiri, positiivinen koulun ilmapiiri, hyvinvointia tukeva arki ja vapaa-aika sekä positiiviset kaverisuhteet. Kirsi-Maria Janhunen (2013) analysoi väitöskirjassaan kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaisten tuottamaa kirjoitusaineistoa hyvinvoinnin osatekijöistä. Kaverit, ystävyysuhteet ja sosiaaliset suhteet ylipäättään olivat useimmin kirjoituksissa mainittu tekijä ja niiden koettiin vaikuttavan voimakkaasti hyvinvointiin. Vastakohtaisesti yksin jääminen heikensi nuorten näkökulmasta koulunkäynnin mielekkyyttä ja motivaatiota, synkensi minäkuvaa sekä häiritsi tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehitystä. Sosiaalisten suhteiden, kuten koulukavereiden kanssa toimeen tuleminen, suuri merkitys hyvinvoinnille nousi esiin myös Anne Konun (2002) väitöskirjassa. Siinä kehitettiin koulun hyvinvointimalli, joka yhdisti hyvinvoinnin, kasvatuksen ja oppimisen. Voidaankin todeta, että suhteet vertaisiin näyttäytyvät suomalaislapsille ja -nuorille yhtenä keskeisenä hyvinvoinnin osa-alueena.

Ihmissuhteiden merkitys kouluhyvinvoinnille on tunnistettu myös kansainvälisissä tutkimuksissa. Simmons ym. (2015) raportoivat lasten ja nuorten näkökulmasta ihanteellisen koulun rakentuvan erityisesti välittävistä ihmissuhteista, yhteisöä vahvistavista opettajista ja emotionaalisesta tuesta sekä syrjimättömyydestä. Thomas, Graham, Powell ja Fitzgerald (2016) tutkivat australialaisia kouluja ymmärtääkseen paremmin hyvinvoinnin käsitettä ja siihen koulussa vaikuttavia tekijöitä. Koulun kontekstissa hyvinvointi ymmärrettiin laaja-alaisesti ja vahvasti ihmissuhteisiin kytkeytyvänä ilmiönä. Kirjoittajat puhuvatkin sosiaalisen vuorovaikutuksen mahdollistamasta tunnistamisesta: arvostamisesta, välittämisestä ja kunnioittamisesta. He kannustavat kysymään, missä määrin koulussa nykyisellään on tilaa rakkaudelle, oikeudenmukaisuudelle ja solidaarisuudelle eli ihmisten perimmäisille tarpeille.

Tämänhetkisen perusopetuksen opetussuunnitelman (2014, 18) mukaan peruskoulun tehtävänä on kehittää oppilaiden inhimillistä ja sosiaalista pääomaa eli sosiaalisia ja tiedollisia tai taidollisia voimavaroja. Sosiaalisten resurssien näkökulmasta kouluikäisten vertaissuhteita ovat Suomessa tarkastelleet Noora Ellonen ja Riikka Korkiamäki. Ellonen (2008) on väitöskirjassaan tutkinut

kouluyhteisön mahdollisuuksia ehkäistä suomalaisnuorten masentuneisuutta ja rikekäyttäytymistä. Tulosten perusteella sopivasti tukevalla ja kontrolloivalla ilmapiirillä eli sosiaalista pääomaa sisältävällä kouluyhteisöllä on mahdollista ehkäistä pahoinvointia ja ei-toivottua käyttäytymistä. Ellosen suosittama yhteisöllinen toimintakulttuuri koostuu aidosta kiinnostuksesta toisia kohtaan, rajojen asettamisesta ja havaittuihin ongelmiin puuttumisesta sekä ennen kaikkea kaikkien oppilaiden kohtelemisesta yhdenvertaisesti. Hän kuitenkin arvioi, että 2000-luvun koulutuspoliittinen kehitys saattaa vaarantaa koulujen yhteisöllisyyttä ja heikentää opettajien mahdollisuuksia huomioida kaikkia tasa-arvoisesti.

Riikka Korkiamäen (2013) väitöskirjassa lasten ja nuorten keskinäiset suhteet ovat keskiössä. Korkiamäki tarkastelee nuorten kaveri- ja ystävyysuhteita esimerkiksi osallisuuden, kuulumisen ja erontekojen näkökulmista. Hänen lähtökohtanaan on nuorten keskinäisten voimavarojen vähäinen näkyvyys sosiaalisen pääoman teoreettisessa keskustelussa ja ihmistieteellisessä tutkimuksessa. Vertaissuhteet eivät teoksen perusteella ole määriteltävissä selkeärajaisesti hyviksi tai huonoiksi, vaan ilmiö on monitahoisempi. Nuoret rakentavat sosiaalisia verkostojaan aktiivisesti ja muuttavat niitä dynaamisesti. Yhteisö rakentuu aina suhteessa toisiin, joten ystävyysuhteisiin kuuluu paitsi osallisuutta, myös ulossulkemista. Kaikki vertaissuhteet eivät samalla tavoin tarjoa sosiaalista tukea, kontrollia ja luottamusta, mutta toisaalta aikuisten silmin ei-toivotut siteetkin saattavat nuorille itselleen olla merkityksellisiä ja tukea hyvinvointia.

Kansainvälisesti vertaissuhteita hyvinvoinnin voimavarana ovat tarkastelleet Parker ym. (2015). He tutkivat australialaisnuorten toivon ja subjektiivisen hyvinvoinnin välistä yhteyttä vertaisryhmissä. Tutkijat korostavat vertaissuhteilla olevan tärkeä merkitys nuorille ja toteavat, että toiveikkuuden vahvistaminen yksilötasolla voi yltää vaikutuksiltaan ystävyksiinkin – yksi plus yksi on siis enemmän kuin osiensa summa. Graber, Turner ja Madill (2016) taas löysivät selkeän yhteyden resilienssin eli muutosjoustavuuden ja selviytymiskyvyn sekä ystävien olemassaolon välillä tutkimuksessa, jonka kohderyhmänä olivat Ison-Britanniassa erään matalan sosioekonomisen aseman asuinalueen nuoret. Myös Schacterin ja Juvosen (2017) tutkimuksessa nuoret, jotka olivat kohdanneet kaltoinkohtelua, kokivat pienemmällä todennäköisyydellä ahdistusta sosiaalista vuorovaikutusta tukevassa kouluilmapiirissä ja silloin, kun heillä oli edes yksi ystävä. Vertaisten keskinäistä tukea ja avunantoa ovat havainneet myös monet marginalisoituja ryhmiä tarkastelleet tutkijat. Esimerkiksi Dorothy Bottrell (2009) on tutkinut huonomaineisella alueella varttuneita nuoria ja havainnut, että keskinäisten suhteidensa välityksellä he saavat merkittävästi sosiaalisia resursseja. Laurie A. Chapin (2015) taas tutki meksikolais-amerikkalaisten poikien käsityksiä positiivisesta tulevaisuudesta ja resilienssistä. Pojat korostivat positiivisissa tulevaisuuskuvissa perheeltä ja ystäviltä satavaa tukea,

koska ne auttoivat heitä tavoitteiden saavuttamisessa, olivat roolimalleja ja heille saattoi puhua ongelmista.

Sosiaalisten suhteiden on tunnistettu olevan myös merkittävä osallisuutta rakentava ja syrjäytymisen kokemusta ehkäisevä tekijä. Alasen (2015, 82) mukaan osallisuuden olennaisia ulottuvuuksia ovat sosiaaliset toimintavalmiudet ja tunne merkitykselliseen yhteisöön kuulumisesta. Ne edellyttävät sekä yksilöllistä tukea että mielekästä yhteisöä. Nivala ja Ryyänen (2013, 27) korostavat osallisuuden tarkoittavan laajasti myös kuulumista johonkin yhteisöön, toimintaa yhteisön jäsenenä ja kokemusta yhteisöön kuulumisesta ja omasta merkityksestä osana sitä. Tällöin lasten ja nuorten syrjäytymisen ehkäisemisessä ja osallisuuden vahvistamisessa tulisi pohtia, miten yhteiskunnassa yhä useampi voisi kokea olevansa merkityksellinen ja miten osallisuutta voisi rakentaa luontaisissa elinympäristöissä. Palvelujärjestelmän olisikin tärkeää pyrkiä mahdollistamaan merkityksellisiin yhteisöihin liittymistä paitsi palvelujen puitteissa, myös sen ulkopuolella. (Alanen 2015, 86–89) Wanders, Dijkstra, Maslowski ja van der Veen. (2019) löysivät vahvan yhteyden vertaissuhteiden ja osallisuuden välillä. Kun koululaiset arvioivat vertaissuhteensa hyväksi, heidän oli helpompi kiinnittyä yhteiskuntaan. Kokonaisuudessaan osallisuuskeskustelussa korostuu omaehtoisen kuulumisen kokemus, jollaisen vertaisryhmä voi lapselle tai nuorelle parhaimmillaan tarjota.

2.2. Vertaissuhteet osana kouluarkea

Kouluun sijoittuvan lasten ja nuorten vertaisyhteisöjen tutkimuksen lähtökohdat ovat 1960-luvun amerikkalaisessa sosiologiassa, niin sanotussa uudessa kasvatuksen sosiologiassa. Koulusosiologia yleistyi vastareaktionä kasvatustieteen psykologisoitumiselle. Yhteiskuntatutkijat kiinnostuivat problematisoimaan kouluinstituution itseäänselvyyksiä ja etsimään vastauksia kysymykseen, mitä koulussa todella tapahtuu. (Salo 1999, 20–25) He tutkivat esimerkiksi oppilaiden ja opettajien vuorovaikutusta. Ajan klassikkoteoksena pidetään muun muassa Philip Jacksonin (1990/1968) Yhdysvalloissa kerättyyn havainnointiaineistoon perustuvaa tutkimusta ”Life in Classrooms”. Suomessa koulusosiologinen etnografia alkoi saada jalansijaa vuosituhannen vaihteessa, kun Eija Syrjäläinen (1990) ja Ulla-Maija Salo (1999) julkaisivat väitöskirjansa, toinen oppilaiden ja opettajien roolien rakentumisesta ja toinen koulukulttuurin järjestyksistä ja niiden omaksumisesta. Sittemmin yhteiskuntatieteellistä kouluetnografiaa on toteutettu muun muassa Tuula Gordonin johtamassa tutkimusprojektissa ”Kansalaisuus, marginaalisuus ja erot koulussa – sukupuoli lähtökohtana” sekä myöhemmin esimerkiksi Tomi Hoikkalan ja Petri Pajun (Hoikkala & Paju 2013; Paju 2011) toimesta Nuorisotutkimusverkoston ”Suomen ihanuus ja kurjuus – miten kasvatamme lapsiamme ja nuoriamme” -tutkimushankkeessa.

Harinen ja Halme (2012, 67–70) ovat kritisoineet koulutuskeskustelua aikuiskeskisyydestä ja siitä, että ne jättävät huomioimatta lasten koulua koskevan tiedon. Sosiaalitieteellinen lapsuudentutkimus on usein tarkastellut lasten ja nuorten toimijuutta joko mikrotason vertaisvuorovaikutuksen tai makrotason yhteiskunnallisten rakenteiden ja hallinnan näkökulmasta. Myös kouluinstituutiossa tyypillistä on ollut keskittyä joko nuorten vertaiskulttuureihin tai kouluun kansallisena järjestelmänä (Kallio 2010, 218). Kritiikkinä sille on todettu, että mikro- ja makrotason erottaminen paljastaa kolikosta vain toisen puolen, joten niiden saattaminen yhteen olisikin kokonaisvaltaisen tarkastelun kannalta tärkeää. (Vandenbroeck & Bouverne-De Bie 2006, 18–19) Lapsuudentutkija Kirsi Pauliina Kallio (2006, 181) on todennut, että lapsuuden instituutioita tulisi lähestyä refleksiivisesti esimerkiksi lasten itsensä rakentamien vertaiskulttuuristen tilojen ja aikuisten hallinnoimien lastenkulttuuristen mahdollisuuksien kenttänä. Tällainen tarkastelu voi tuoda esiin aikuisten, esimerkiksi opettajien, professionaalista roolia ja sen kautta avata mahdollisuuksia neuvotella vertaissuhteille ja –kulttuureille *ääntä ja tilaa* (vrt. Tolonen 2001) myös kasvatusinstituutioissa (Vandenbroeck & Bouverne-De Bie 2006; ks. myös Laine 2000; Laine 1997). Tässä tutkimuksessa on pyrkimyksenä saattaa yhteen yhtäältä koululaisten kokemus vertaissuhteista koulussa ja toisaalta niiden toimintaan vaikuttavien aikuisten käsitykset sekä reunaehdot. Seuraavaksi tuon esiin, millaisena ympäristönä suomalainen peruskoulu on lasten ja nuorten vertaissuhteille aikaisemmissa tutkimuksissa näyttäytynyt.

Suomalaisissa tutkimuksissa on ollut yleistä jakaa koulu analyttisesti viralliseen, epäviralliseen ja fyysiseen kouluun (ks. esim. Olsson 2018; Hohti & Karlsson 2012; Paju 2011; Tolonen 2001). Niitä voidaan ajatella sosiaalisina maailmoina tai kulttuurisina kerrostumina, jotka ovat analyttisesti erotettavissa toisistaan, mutta kietoutuvat kouluarjessa symbioottisesti toisiinsa (Kiilakoski 2012, 10). Virallisen koulun käsitteellä tarkoitetaan koulua yhteiskunnallisena instituutiona, joka on johdonmukainen ja tavoitteellinen, historiallisesti rakentunut ja yhteiskunnallisesti orientoitunut. Viralliseen kouluun kuuluvat esimerkiksi opetussuunnitelmat, opiskeluvälineet ja oppimateriaalit, oppilaiden ja opettajien roolit ja hierarkkiset suhteet, lukujärjestys sekä vakiintuneet säännöt ja käytännöt. Samanaikaisesti läsnä on myös toisenlainen maailma: vertaisvuorovaikutuksen ja keskinäisten hierarkioiden muodostama nuorisokulttuurinen koulu. Epävirallinen koulu käsittää koulun informaalit sosiaaliset suhteet sekä koululaisten kesken, että aikuisten välillä. Fyysisen koulun taas muodostavat tilat, joissa toiminta ja vuorovaikutus tapahtuvat. (Paju 2011, 19–23; Tolonen 2001, 77–78; Gordon ym. 2000, 53) Virallisen ja epävirallisen koulun yhteen punoutumisen vuoksi koulutilan merkityksistä käydään jatkuvia neuvotteluja.

Suomessa esimerkiksi koulun arkea tarkastelleet Petri Paju (2011), Tarja Tolonen (2001) ja Kaarlo Laine (1997) ovat osoittaneet, että koulu nuorten näkökulmasta – takarivin pulpetista – näyttää elävän aivan eri säännöillä kuin opettajat ja muut koulun aikuiset ajattelevat. Tarja Palmu (2003, 36) reflektoi kouluetnografista aineistonkeruuprosessiaan toteamalla tunteneensa olevansa lähempänä oppilaita. Paju (2011) taas perustaa tutkimuksensa sille, että hän käy peruskoulun yhdeksättä luokkaa mahdollisimman samalla tavalla kuin luokan muutkin oppilaat. Lapsilähtöinen tutkimusote suuntaa katseen niihin tekijöihin ja toimijoihin, joiden kautta kouluinstituution ajat, tilat, rajat ja mahdollisuudet realisoituvat oppilaille. Tutkimukset tuovat esiin sen, miten kouluinstituutio ja opettajien toiminta näyttäytyvät vertaissuhteissaan toimiville lapsille ja nuorille ja rakentaa kuvaa siitä, mikä vertaissuhteiden paikka koulun arjessa on.

Kaarlo Laine (2000; 1997) on tutkinut koulun arkikulttuuria ja nuorten suhdetta kouluun aikaan, tilaan ja rutiineihin liittyvien jännitteiden ja ristiriitojen näkökulmasta. Tutkimuksen ensimmäisessä osassa ”Ameba pulpetissa” (1997) koulua tulkitaan yhden keskeisen kulttuuristen kerrostumien välisen ristiriidan, yksilöllisyyden ja kollektiivisuuden, välisen jännitteen ohjaamana. Toisessa osassa ”Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana” (2000) tarkastellaan koulua koettuna elinympäristönä. Laineen (1997, 139) mukaan koulun arjen järjestykset ja rutiinit kiinnittyvät ”päämäärärationaaliseen suorittaja-individualistin yksilöllistymistapaan” eli tavoitteellisesti itseään kehittävän oppilaan ideaaliin. Uusliberalismin voimistama markkinahenkinen puhe sopii heikosti yhteen sosiaalisuuden ja yksilöllisten henkisten ja psyykkisten tarpeiden kanssa (Laine 2000, 18). Virallisen koulun puitteet ovat tällöin ahtaat yhdessäololle, kanssakäymiselle ja yhteiselle tekemille tai jaetuille intresseille (emt., 150–151). Väitöskirjassaan Laine näkee koululaisten kaverisuhteiden jäävän kouluinstituution toiminnassa sivujuonteeksi, vaikka ne ovat keskeinen luokkaa yhteisönä rakentava tekijä (emt., 60, 139). Sosiaalisuutta käytetään hyödyksi lähinnä järjestyksen ylläpitämisessä, muutoin se paikantuu koulun ulkopuolisiin elämäntilanteisiin. Laine kyseenalaistaa koulun senhetkisen onnistumisen tarjota oppilaille sosiaalista tukea ja kompetensseja. Hän näkee siellä merkkejä pääosin ”kevyestä yhteisöllisyydestä”, joka perustuu löyhiin siteisiin ja pinnallisiin hetkellisen yhteisöllisyyden muotoihin.

Koulu toimintaympäristönä saa tutkimuksessa useita, ristiriitaisiakin merkityksiä. Nuorten suhde koulutilaan muodostuu passiiviseksi ja opettajan vastaavasti toiminnallisemmaksi. Koulun perimmäinen ristiriita liittyy Laineen (1997, 21) mukaan instituution systeemisen rationaliteetin ja nuorten yksilöllistyvien elämäntilanteiden eli päämäärätietoisuuden tulevaisuushakuisuuden ja hetkessä elämisen vastakkaisuuteen. Laine paikantaa koulun virallisen kulttuurin ja nuorisokulttuurien kohtaamispaikkoja ja niihin liittyviä ambivalentteja käsityksiä nuorista oppilaina ja tulevina

kansalaisina. Hän näkee koulun arkikulttuurin olevan muutoksessa; koulun ja vapaa-ajan välinen raja on hämärtynyt, eikä etäisyyttä koulun ja muun elämän välillä voi enää pitää entisellä tavalla. Siksi hän arvioi jännitteen virallisen koulun toiminnan ja subjektiivisen todellisuuden välillä kasvavan. Koulun sijaan tulisi puhua kouluista, sillä virallisen koulun rinnalla, sisällä ja taustalla elävät epävirallisen koulun monet muodot.

Gordon ym. (2000) ovat tarkastelleet teoksessaan ”Making Spaces: Citizenship and Difference in Schools” kansalaisuuden ja erontekojen, esimerkiksi sukupuolen ja etnisyyden, rakentumista koulun arkisissa käytännöissä. Analyysi kohdistuu epävirallisen ja virallisen koulun väliseen vuoropuheluun ja erityisesti siihen, miten arkipäivien informaali kanssakäyminen sekä oppilaiden toimijuus ja identiteetti määrittyvät suhteessa koulun fyysisiin ja sosiaalisiin tiloihin. Tutkimuksen teoreettinen tausta perustuu sosiologiseen tilan tutkimukseen ja ymmärrykseen tilasta paitsi fyysisenä, myös sosiaalisesti ja mentaalisesti rakentuneena. Myös kansalaiseksi tulemiseen tai kansalaisuuden tuottamiseen liittyen tunnistetaan ristiriitoja yksilöllisyyden ja kollektiivisuuden välillä. Koululla on pyrkimys normalisoida aikuisuutta, kansalaisuutta ja oppilaana olemista, mutta nuoret, joihin kasvatus ja socialisaatio kohdistuvat, kuitenkin elävät arkeaan hyvin moninaisissa sosiaalisissa ja kulttuurisissa konteksteissa. Kirjoittajat kiinnittävät lisäksi huomiota koululaisten toimijuuteen; siihen, miten he koulussa tekevät tiloja itselleen ja miten oppilaiden oma tila ja identiteetti muotoutuvat suhteessa viralliseen koulutilaan. Sosiaaliset suhteet koulussa ovat tilallisesti jäsenyneitä ja mahdollisuudet toimijuudelle kiinnittyvät niin ikään tilan käyttöön ja koulutilalle annettuihin merkityksiin. Toimijuutta kirjoittajat paikantavat erilaisista tilan käyttöä käsittelevistä neuvotteluista, tilaan sopeutumisesta, sen välttelystä ja haastamisesta tai vastustamisesta. Koululaisten keskinäisten suhteiden paikat koulun arjessa pohjautuvat siis instituution ominaispiirteisiin, mutta sekä koulun aikuiset, että lapset ja nuoret voivat eri tavoin pyrkiä kyseenalaistamaan, haastamaan ja uudistamaan niitä.

Tarja Tolonen (2001) tarkastelee suomalaista peruskoulua nuoriso- ja sukupuolentutkimuksen näkökulmista. Kiinnostus kohdistuu sukupuolta arvottaviin käytäntöihin ja erilaisten oppilaiden sosiaalisiin asemiin sekä nuorten kulttuureihin ja niissä tuotettuihin olemisen ja käyttäytymisen normeihin. Nuorten kulttuurit koulussa rakentuvat hänen mukaansa paradoksaalisesti julkisessa ja institutionaalisessa yhteisössä. Tolonen kuvaa muun muassa, miten koulun tilat suuntaavat ja rajaavat sosiaalista vuorovaikutusta ja olemista ja miten oppilaat löytävät omaa tilaa koulujärjestelmän keskeltä. Oppilaiden väliset ystävyydet sekä erimielisyydet ja kiusaamisprosessit ovat näkyvillä luokkahuoneen julkisuudessa. Heidän keskinäiset keskustelunsa löytävät paikkansa virallisen opetustapahtuman huokosista. Kouluun rakentuukin keskenään erilaisia sosiaalisia ja mentaalisia

tiloja, joiden välinen dynamiikka polarisoituu esimerkiksi oppituntien aikaisina konflikteina. Tolosen mukaan nuoret kehystävät koulun arkea vahvasti oppilaskulttuurin kautta. Koulu on hänelle kontrolloitu, sukupuolittunut ja kansallinen tila. Virallinen koulu hallitsee oppilaidensa äänen ja tilan käyttöä sekä tuottaa ihanteita esimerkiksi mieheydestä, naiseudesta ja hyvästä tai huonosta oppilaasta tavalla, joka vaikuttaa myös oppilaisiin ja siihen, mitä he ajattelevat itsestään. Sukupuolta tuotetaan nuorten keskuudessa äänekkyyden ja hiljaisuuden sekä tilan ja piiloutumisen kautta, aktiivisesti ja aina suhteessa paikalliseen kontekstiinsa.

Sakari Saukkonen (2003) pohtii väitöskirjassaan koulun kasvatuksellisia mahdollisuuksia nykykulttuurin yksilöllisyyden ja joukkomaisuuden jännitekentässä. Etnografisia havaintoja ja haastatteluaineistoa yhdistävä empiirinen aineisto keskittyy alakouluun. Saukkonen tarkastelee koulua suhteessa myöhäismoderniin yhteiskuntaan ja problematisoi koulun yksilöllisyyttä. Hän argumentoi, että koulua, erityisesti alakoulua, pitäisi tarkastella ensisijaisesti yhteisöllisen elämän ja sosiaalisen kasvun paikkana. Lapsi on koulussa osa ryhmää ja lapsen silmin koulupäivä jäsenyyttä suhteessa olemisena muiden lasten kanssa. Myös virallinen koulutyö hahmottuu oppilaille sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. Kirjoittaja painottaa sujuvaa yhteiseloä myöskin oppimisen edellytyksenä. Hän löytää koulujärjestelmästä paitsi kontrollia ja massamuotoisuutta, myös pysyvyyttä ja turvallisuutta sekä yhteisön rakentamista.

Yksilöllisyyden näkökulmasta koulu kuvastuu Saukkoselle ristiriitaisten voimien näyttämönä, sillä instituution perusta on kulttuurisesta modernisaatiosta huolimatta kollektiivinen. Vaikka koulun rakenne on rationaalinen, johdonmukainen ja hyvin eksakti, näkee hän koulussa paljon potentiaalia sosiaalisuuteen ja vuorovaikutustaitoihin kasvattavana laitoksena. Yksilöllistäminen on läsnä myös koulussa, mutta yksilöiden huomioiminen tapahtuu aina joukkomaisuuden viitekehityksessä siten, että luokan etu ja yksittäisen oppilaan etu pyritään sovittamaan yhteen. Yksilöksi tuleminen edellyttää kavereita, joita vasten peilaamalla minuus ja identiteetti voivat rakentua (Paju 2011, 121). Toisinaan jähmeä ja hidaskänteinenkin koulu tarjoaa mahdollisuuksia vuorovaikutukseen, yhteisötaitojen opetteluun ja erillisten yksilöllisyyksien yhteensovittamiseen rakentavalla tavalla. Koulun toiminta voi tulla nähdyksi paitsi kylmäkiskoisena ”tehtaana”, myös tietoisesti tuotettuna kasvattamis-yhteisönä. Koulu voi siten toimia yksilöllisyyden vastavoimana ja tarjota aikaa, tilaa ja mahdollisuuksia yhteiselle tekemiselle, yhteiskunnan jäsenyyteen kasvamiselle ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen oppimiselle. Saukkosen tutkimus osoittaa, että koulusta – ainakin alakoulusta – on mahdollista paikantaa myös aitoa yhteisöllisyyttä.

Kirsi Pauliina Kallio (2006) on väitöskirjassaan kuvannut koulua paikkana, jossa kohtaavat virallinen ja yhteiskunnassa yleisesti hyväksytty käsitys lapsuudesta eli Lapsuus isolla alkukirjaimella ja lasten itsensä näkemä, kokema ja tekemä elämä eli lapsuus pienellä kirjaimella. Kallio tulkitsee koulua tilateoreettisesti ja näkee sen muodostuvan poliittis-hallinnollisen lapsuuden ja eletyn lapsuuden kohtaamispaikaksi erilaisten tilallisuuksien kautta. Hän näkee vallan sitoutuneen koulun tiloihin siten, että ne muodostuvat hallinnoitaviksi alueiksi, joita määrittävät virallisen koulun yhteiskuntapoliittiset suuntaviivat. Sosiologi Michel Foucault'n biovallan käsitteeseen nojaten hän kuvaa, miten hallinta koulussa kohdistuu kehoihin – myös siihen, miten ja milloin lapset ja nuoret saavat toistensa kanssa viettää aikaa.

Petri Paju (2011) keskittyy väitöskirjassaan "Koulua on käytävä" koululaisten kokemuksiin koulusta yhteisönä eli sosiaalisena tilana. Pajun näkökulma kouluun on erityisesti yhteisöllisyydessä; se muodostaa tutkimuksen yhteiskuntapoliittisen relevanssin ja kiinnostuksen kohteen. Lähtökohtana on oletus siitä, että koulusta puuttuu sellaista yhteisöllisyyttä, joka voisi sekä ehkäistä että auttaa tunnistamaan kouluun sijoittuvia ongelmia. Myös Hoikkalan ja Pajun (2013) yhteisteos "Apina pulpetissa. Ysiluokan yhteisöllisyys" on kirjoitettu saman aineiston pohjalta. Siinä koulua tarkastellaan sosiaalipsykologiaan nojaten erilaisten kasvun ja kuulumisen kehien kokonaisuutena ja kuvaillaan luokkahuoneen vuorovaikutusta, oppituntien ulkopuolisia aikoja ja juhlia, yläkoulun päättymistä sekä oppilaiden ja opettajien välistä neuvottelua ja kanssakäymistä yhden koululuokan puitteissa.

Luokka on koulun perusyksikkö. Samalla se – kuten koulu jossain määrin kokonaisuudessaan – on kuitenkin epäautenttinen yhteisö, johon ei liitytä omasta tahdosta. Ilman virallista koulua oppilaiden keskinäiset yhteisöt saattaisivat muodostua toisella tavalla, eikä luokka olekaan aina yhteisöllinen. Petri Paju (2011) teoretisoi asian toteamalla, että fyysisestä läheisyydestä huolimatta sosiaalinen etäisyys luokkakavereiden välillä voi olla pitkäkin. Fyysinen läheisyys asettaa kuitenkin vaatimuksia yhdessä toimimisesta ja toimeen tulemisesta; kaikista ei tarvitse pitää, mutta kaikkia on siedettävä. Parhaimmillaan luokka kuitenkin on tuttu ja turvallinen kasvuyhteisö, koulun "sosiaalinen perustila" ja kilpi yksin jäämistä vastaan. Alituisen arvioinnin ja kilpailun vuoksi koulun voisi olettaa olevan yksilöllinen, mutta Paju (2011, 40) löytää koulustaan paljon lämpöä. Hän toteaa, ettei nykykoulun järjestys tukeudu ainoastaan institutionaaliin rakenteisiin, vaan kouluyhteisön toiminnan ytimessä ovat hyvä mieli, hauskuus ja ystävyys.

Kysymys sosiaalisuudesta ja yhteisöllisyydestä on Pajun (2011) mukaansa jatkuvasti läsnä koulun arjessa, mutta se ei ole yksiselitteinen asia. Kaikki yhteisöt eivät ole toivottuja, eikä yhteisö koulussa

ole aina sama asia kuin virallisen koulun institutionaalisia tavoitteita tukeva yhteisö. Koululaiset kiinnittyvät myös informaaleihin yhteisöihin ja järjestyksiin, jotka tuottavat omia normejaan, erojaan ja hierarkioitaan. Lasten ja nuorten kannalta hyväkään yhteisöllisyys ei välttämättä tule tunnistetuksi, jos se ei tue oppimista ja työrauhaa. Jos yhteisöllisyys vaikeuttaa oppimista ja kvalifointia, voidaan sen läsnäolo koulun ajoissa ja tiloissa pyrkiä estämään. Virallisen koulun arvostuksiin liittyvät järjestykset voivat erottaa sen, mitä epävirallinen koulu on yhdistänyt – kuten kaverit. Samalla kun koulu rakentaa yhdenlaisia yhteisöjä, saattaa se tulla hajottaneeksi toisia.

Pia Olssonin (2018) teos ”Kaikki vähä erilaisii. Yläkoulun sosiaaliset suhteet” seuraa joukkoa oppilaita koko yläkoulun ajan seitsemänneltä yhdeksännelle luokalle. Olsson tutkii, miten eletty erot ilmenevät nuorten elämässä ja taustoittaa sitä erityisesti humanistisilla kulttuurintutkimuksen ja monikulttuurisuuden teoreettisilla keskusteluilla ja käsitteillä. Olssonin kiinnostuksen keskiössä onkin koulu erityisesti monikulttuurisena ja monimuotoisena yhteisönä, joten se ottaa tutkimustehtävässään huomioon viime vuosina koulua koskeneet maahanmuutto- ja inklusiokeskustelut. Olsson kuvaa, miten sosiaaliset suhteet rakentuvat yläkoulun alkaessa, vakiintuvat ja muuttuvat yläkoulun edetessä ja sanoittaa tapoja, joilla sosiaalinen järjestys hahmottuu luokassa ja sen rajojen yli.

Olssonin havainnot koululaisten sosiaalisista suhteista ovat monilta osin samansuuntaisia kuin aiemmissakin kulttuurin- ja yhteiskuntatutkimuksen teoksissa. Koulun rooli vuorovaikutuksen ohjaajana ja sääntelijänä ei ole kadonnut, vaan se asettaa edelleen toiminnalle fyysiset ja sosiaaliset puitteet. Koulu on ystävyysuhteiden näkökulmasta tärkeä paikka, ja tutkittujen nuorten sosiaalinen vuorovaikutus rajoittui vahvasti kouluun. Virallisen koulun rooli liittyy kuitenkin useimmiten informaalien suhteiden kontrolloimiseen (Olsson 2018, 234). Vaikka laajojen ystäväpiirien kanssa toimiminen tuntui toisille nuorille olevan luonteva tapa toimia koulussa, korostuivat heidänkin kohdallaan haastatteluissa myös muutamat tärkeät ystävyysuhteet. Koululaiset rakentavat ystävyysuhteita yli luokkarajojen ja osittain kitkattomasti myös yli kulttuuristen taustojen. Olsson kuitenkin havaitsee, ettei yhteisöllisyys kata kaikkia, eivätkä kaikki koe koulun yhteisöllisyyttä omakseen. Vammaisuus sekä yhdistää että erottaa, ja saman kulttuurin edustajat hakeutuvat herkästi yhteen.

Lasten ja nuorten vertaissuhteita on koulun yhteydessä tutkittu moninäkökulmaisesti, toisaalta keskittyen niiden myönteisiin tai kielteisiin vaikutuksiin ja toisaalta pyrkien tuottamaan syvällisempää ymmärrystä ilmiöstä itsestään. Kaverisuhteita voidaan lähestyä voimavaroina, jotka tukevat haastavissa tilanteissa ja edistävät viihtyvyyttä sekä akateemista ja taitoperustaista

suoriutumista. Koulussa läsnä ovat avunanto, huumori ja kokemusten jakaminen sekä yhteisöön kuuluminen. Toisaalta koulutiloissa realisoituvat myös nuorisokulttuuriset ulossulkemiset, hierarkiat ja eronteot esimerkiksi etnisen taustan tai sukupuolen mukaan. Koululaisten vertaissuhteita voidaan tarkastella myös polkuina täysivaltaiseen kansalaisuuteen tai yksilöllisen identiteetin muodostumiseen. Koulu on lähes jatkuvasti sosiaalinen, mutta yhteisönä koulu ei ole yhtäläinen tai yksiselitteinen, vaan ristikkäin asettuvien omaehtoisten ja pakollisten pienyhteisöjen kokonaisuus, jota virallinen koulu pyrkii kontrolloimaan kouluinstituution yhteiskunnallisten tavoitteiden mukaisesti.

3. Koulu instituutiona ja opettajan työskentely-ympäristönä

Lapset ja nuoret viettävät pääosan koulupäivistään opetustilanteissa ja opettajilla on suuri merkitys koululaisten keskinäisen vuorovaikutuksen toteutumisessa. Tässä luvussa käsittelen lasten ja nuorten vertaissuhteita opettajanäkökulmasta. Kuvaan ensin koulua instituutiona ja esittelen teorian sitä ohjaavista institutionaalisista logiikoista. Sen jälkeen tarkastelen, millaisena toimijana opettaja aiemman tutkimuksen perusteella näyttäytyy koulussa ja koululaisten keskinäisissä sosiaalisissa suhteissa sekä sitä, miten koululaisten vertaissuhteet jäsentyvät osaksi opettajan työtä.

3.1. Koulu lapsuuden ja nuoruuden instituutiona

Lasten ja nuorten keskinäisiä suhteita on opettajien näkökulmasta tutkittu verrattain vähän. Lapsilähtöiset tutkimukset tuovat opettajien toimijuutta esiin melko harvoin ja jättävät monilta osin kiinnittämättä huomiota niihin poliittisiin, rakenteellisiin ja käytännöllisiin reunaehtoihin, jotka opettajuuteen liittyvät ja jotka heidän kauttaan välittyvät myös koululaisten kaveri- ja ystävyys-suhteisiin. Siksi on tarpeen tarkastella, millaisen institutionaalisen kontekstin koulu vertaissuhteille muodostaa ja millaisia toiminnan mahdollisuuksia ja pakkoja se opettajille asettaa. Yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa instituution määritelmän ytimessä on käsitys instituutiosta tietyssä sosiaalisessa järjestelmässä, ryhmässä, yhteisössä tai yhteiskunnassa vakiintuneena ja toistuvana sosiaalisena käytäntönä (Ruonavaara 2014, 31; Alasuutari 2009, 54). Instituutiot ovat historiallisesti rakentuneita. Ne rajoittavat ja mahdollistavat määrättyjä merkitys- ja tulkintakehyksiä, jotka suuntaavat ihmisten toimintaa ja tuottavat toimijoille erilaisia rooleja – tässä tutkimuksessa erityisesti tapoja toimia opettajana tai oppilaana.

Instituutioille tyypillistä on, että ne toteuttavat yhteiskunnassa keskeisiä tehtäviä. Kouluinstituution tehtävät eli koulutuksen funktiot voidaan jakaa kvalifikointiin, valikointiin, varastointiin ja integrointiin. Kvalifikoimalla koulu varmistaa yhteiskunnan jäsenenä toimimiselle tarvittut tiedot, taidot ja osaamisen. Kvalifikaatiot rakentuvat erityisesti suhteessa työmarkkinoihin ja demokraattiseen yhteiskuntajärjestelmään ja ne realisoituvat selkeimmin arvosanoissa. Kaikki keskeiset kvalifikaatiot eivät kuitenkaan sisälly koulutodistusten numeroihin, vaan koulu pyrkii myös tapa-, moraal- ja arvokasvatukseen. (Antikainen ym. 2013, 156–159) Valikointi taas uusintaa kvalifikaatioiden jakautumiseen perustuvia valta-asemia ja yhteiskunnallista työnjakoa (Aro 2014, 23). Myös koulun kolmas tehtävä, varastointi, liittyy työelämään; koulu huolehtii lapsista ja nuorista mahdollistaen vanhemmille osallistumisen palkkatyöhön. Koululla on vastuuta myös yhteiskunnan jatkuvuuden turvaamisesta sekä kansallisvaltion kulttuuriin ja yhteisöihin liittämistä.

Kasvatossosiologiassa tätä on kutsuttu integraatiofunktiksi. (Antikainen ym. 2013, 171–172, 175) Funktiot ovat läsnä koulussa politiikkadokumenteista arjen käytäntöjen tasolle ja myös omassa aineistossani sekä suoraan lausuttuina että rivien välistä epäsuorasti tulkittuina.

Kvalifikaatioita määritellään Suomessa kansallisessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa, joka ohjaa velvoittavalla tavalla koulujen käytäntöjä ja toiminnan sisällöllisiä painotuksia. Nykyään koulutuksessa yhä keskeisemmäksi ovat tulleet vuorovaikutuksessa toimimiseen liittyvät eli sosiokulttuuriset kvalifikaatiot (Aro 2014, 19–20). Nykyisessä, vuonna 2014 valmistuneessa ja 2016 voimaan tullessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) määritetäänkin kvalifikaatioksi esimerkiksi sosiaalinen kompetenssi, kohtelias käyttäytyminen ja ymmärrys ihmissuhteiden merkityksestä. Koululaisten vertaissuhteet voidaan opetussuunnitelmassa jäsentää kolmeen pääteemaan. Ensinnäkin, sosiaalisilla suhteilla on opetussuunnitelmassa tärkeä osa jo koulun ydinprosessista, oppimisesta lähtien. Koulu käsitetään yhteisönä ja yhteisöllisyys oppimisen edellytyksenä, sillä oppiminen on itsessään vuorovaikutteista toimintaa. Dokumentissa kouluun viitataan jatkuvasti yhteisön tai oppivan yhteisön käsitteillä ja jopa niin, että yhteisö on lauseen subjekti; yhteisö esimerkiksi *”rohkaisee”* ja *”luo edellytyksiä”*. Oppimisen taas kuvataan olevan *”yksin ja yhdessä tekemistä, ajattelemista, suunnittelua, tutkimista ja näiden prosessien monipuolista arvioimista”* (POPS 2014, 17). Ajatus oppivasta yhteisöstä voi luoda tilaa oppilaiden väliselle vuorovaikutukselle, mutta on huomattava, että oppiminen koulussa on yhdessäkin tehden päämäärätietoista ja arvioinnin kohteena olevaa eli siten säänneltyä toimintaa.

Toiseksi sosiaaliin suhteisiin liitetään opetuksellisia tavoitteita, jolloin niissä toimimisen edellytykset ovat itsessään oppimisen kohde. Opetussuunnitelma painottaa vahvasti sosiaalisten taitojen oppimista, mutta myös arvo- ja normikasvatusta sekä vastuun kantamista toisista ihmisistä. Opetussuunnitelmassa ihmissuhteet luetaan myös osaksi arjessa selviytymisen taitoja. Arvokasvatusta korostaa koulun tavoite saada oppilaat *”huomaamaan ihmissuhteiden ja keskinäisen huolenpidon tärkeys”* ja pyrkimys ohjata *”huolehtimaan itsestä ja toisista”* (POPS 2014, 22). Hieman ristiriitaista on, että opetussuunnitelmassa painotetaan myös, kuinka *”arvokasvatuksen merkitys korostuu maailmassa, jossa muun muassa vertaissuhteet muokkaavat lasten ja nuorten arvomaailmaa”* (POPS 2014, 15). Kolmanneksi sosiaaliset suhteet rakentuvat opetussuunnitelmassa hyvinvointia tuottavaksi tekijäksi, kun vuorovaikutuksen todetaan edistävän hyvinvointia. Maininnat tunne- ja vuorovaikutustaidoista sekä sosiaalisesta oppimisprosessista ovat kuitenkin huomattavasti yleisempiä kuin maininnat hyvinvoinnista. Hyvinvointia korostavat kohdat lisäksi asemoivat vertaissuhteet usein virallisen koulun tilojen ja aikojen ulkopuolelle, kuten kouluvapaa-aikaan. Voidaan ajatella, että poliittisena dokumenttina perusopetuksen opetussuunnitelma heijastelee

yhteiskunnan arvoja ja ihanteita. Sen painotukset vaikuttavat myös opettajien tekemiin tulkintoihin lasten ja nuorten vertaissuhteista.

Instituutioiden toiminnan järjestäytyminen ja opettajien työnkuva suuntautuvat koulutuksen yhteiskunnallisten tehtävien täyttämiseen. Se tapahtuu paitsi opetussuunnitelmissa ja lainsäädännössä julkilausuttujen tavoitteiden, myös koulun arkisten puitteiden ja institutionaalisten sääntöjen välityksellä. Näitä vaatimuksia on kuvattu piilo-opetussuunnitelman käsitteellä (Broady 1994, 33). Koulussa oppilaiden odotetaan esimerkiksi työskentelevän yksilöinä, odottavan kärsivällisesti, rajaamaan omat kokemuksensa koulupäivän ulkopuolelle ja tekemään selkeän eron koulun ja vapaaajan välille. Antikainen ym. (2013, 229) summaavat yhteen, että piilo-opetussuunnitelmatutkimus kyseenalaistaa koulun tavoitteen kasvattaa itsenäisiä, luovia ja kriittisiä kansalaisia ja sen sijaan nostaa esiin mahdollisuuden luokitella oppilaita yhteiskunnan valta- ja työnjakohierarkioiden mukaisesti. Piilo-opetussuunnitelmateoria voi siten tarjota välineitä pureutua virallisia linjauksia syvemmälle koulun arkiseen todellisuuteen. Tässä tutkimuksessa tietoisuus piilo-opetussuunnitelmasta suuntaa aineistonluku- ja tulkintatapaani yhdessä kriittisen diskurssianalyysin valtaa, hierarkioita ja ideologisia seurauksia analysoivan luonteen kanssa.

Niin virallinen kuin piilotettukin opetussuunnitelma välittävät kansalaisen ja työntekijän ideaaleja, mutta eivät kaikilta osin ristiriidattomasti. Kollektiivisen koulunkäynnin toteutumisen ehtonakin pidettävä yhteisöllinen oppiminen edellyttää koululaisilta jatkuvaa yhdessä toimimista, runsaasti joustavuutta ja sosiaalista kanssakäymistä vaihtuvien henkilöiden kanssa. Yhdessä tunne- ja vuorovaikutustaitojen painottamisen kanssa se rakentaa ihannetta kaikkien kanssa toimeen tulevasta, erilaisissa yhteisöissä ja yhteenliittymissä pärjäävästä tiimityöntekijästä. Samaan aikaan on todettu, että yksilökeskeisyys on 2000-luvulla vahvistunut koulutuksen paradigmana ja että koulun on odotettu vahvistavan ensisijaisesti yksilöä, ei yhteisöä (Säntti 2008, 14). Lasten ja nuorten keskinäinen sosiaalisuus muodostuu siten mahdolliseksi risteyskohdaksi kollektiivisen koulun ja individualisoituvan yhteiskunnan välillä.

3.2. Uusi institutionalismi ja kouluarjen kilpailevat logiikat

Uudet institutionaaliset teoriat perustuvat olettamukselle, ettei sosiaalisen maailman kulkua voi selittää ilman instituutioiden merkityksen huomioon ottamista. Uusi institutionalismi on osa yhteiskuntatieteiden konstruktivistista eli kielellistä käännettä. (Alasuutari 2015, 162–164) Kiinnostus kohdistuu siihen, miten rakenteet, säännöt, normit ja kulttuurit määrittävät ihmisten valintoja ja toimintaa tietyssä instituutiossa. Uusinstitutionaalisten teorioiden avulla on mahdollista analysoida ihmisten ja organisaatioiden toimintaa sekä taustalla olevia arvojen, normien, sääntöjen ja

uskomusten kokonaisuuksia globaalisti ja paikallisesti (Woulfin 2016, 339). Tutkielmani kiinnittyy lokaalille tasolle, mutta ymmärrän opettajien tuottamien diskurssien rakentuvan myös kulttuurisista koulu-, kunta- ja valtiorajat ylittävistä aineksista.

Teoreettisena viitekehyksenä uusi institutionalismi mahdollistaa sosiaalisen maailman kompleksisuuden sekä ideaalien ja käytäntöjen välisen dynamiikan tarkastelun (Alasuutari 2015, 164). Analyytisesti instituutioiden sisäistä ristiriitaisuutta voidaan tarkastella institutionaalisten logiikoiden käsitteellä. Thornton ja Ocasio (1999, 804) määrittelevät institutionaaliset logiikat sosiaalisesti ja historiallisesti rakentuneiksi käytäntöjen, arvojen, uskomusten ja sääntöjen kokonaisuudeksi, jonka pohjalta yksilöt tuottavat ja uudistavat olemistaan, ajan ja tilan organisointia sekä sosiaaliselle todellisuudelle annettuja merkityksiä. Institutionaaliset logiikat muokkaavat ideoita ja ajattelutapoja suunnaten ihmisten huomion tiettyihin mahdollisuuksiin ja peittämällä samalla toisia (Friedland & Alford 1991, 248–250). Ne ovat viitekehys, johon tietoa asemoidaan ja jonka antamien sääntöjen mukaan tulkintatapoja uusinnetaan ja haastetaan (Ineland 2015, 56–57). Vallitseva institutionaalinen logiikka määrittää sopivaa toimintaa tietyssä ympäristössä ja tiettyinä historiallisena hetkenä (Greenwood, Díaz, Li & Lorente 2010, 2).

Tässä tutkimuksessa lähtökohtana on, että vertaissuhteiden merkityksiä opettajien arjessa tulkitaan, merkityksellistetään ja representoidaan kulttuuri- ja kontekstisidonnaisesti. Opettajien tulkinnat tuottavat tietoa kouluarjen toimintaa ohjaavista logiikoista, mutta myös opettajien tavoista haastaa, uudistaa ja yhdistellä vallitsevia – ristiriitaisiakin – puhetapoja. Institutionaalisten logiikoiden käsite sopii hyvin julkisten instituutioiden tutkimiseen (Ineland 2015, 56). Käsitettä on hyödynnetty esimerkiksi varhaiskasvatuspolitiikan ja –puheen vaihtelun ja ajallisen muutoksen (Colander 2016; Russell 2011), kansallisten tai alueellisten politiikkaohjelmien toimeenpanon (Ineland 2015), opetuksen ja oppimistulosten kansainvälisen vertailun (Samuelsson & Lindblad 2015) sekä koulutuspolitiikan globaalien kehityskulkujen (Runesdotter 2011) tutkimisessa. Uuden institutionalismin ja institutionaalisten logiikoiden käsitteen avulla voidaan kuvata kouluinstituution sisäistä moninaisuutta ja monimutkaisuutta, jotka vaikuttavat myös opettajien vertaissuhteille antamiin merkityksiin ja rooleihin, joita heille niiden suhteen rakentuu. Ne auttavat ymmärtämään kouluorganisaation dynamiikkaa ja muutoksen todellisia mahdollisuuksia.

Artikkelissaan ”Bringing Society Back In: Symbols, Practices, and Institutional Contradictions ” (1991) Friedland ja Alford määrittelevät institutionaalisten logiikoiden koostuvan viidestä ulottuvuudesta. Perhe- ja läheissuhteet perustuvat lojaliteetille, luottamukselle, resurssien kierrättämiselle, velvollisuudelle ja huolenpidolle. Markkinoita taas luonnehtivat taloudellinen vaihtosuhte, rationaalisuus, omien intressien rajaaminen, resurssien kasaantuminen ja kilpailu.

Järjestys, tuottavuus, suunnittelu ja hierarkkiset roolit määrittelevät byrokratiaa, ja konsensushakuisuus, osallisuus, kollektiivinen toiminta ja yhtäläinen kohtelu taas demokratiaa. Viides ulottuvuus ovat pyhät, uskonnolliset tai herätyskokemukset, joihin liittyy intohimoa, totuuden etsintää, uskoa, asketismia ja moraalisten periaatteiden noudattamista. Thronton ja Ocasio (1999) ovat lisänneet teoriaan kuudennen ulottuvuuden, ammatillisuuden. Sitä voidaan paikantaa vertaisten arvostuksesta, työn tuloksen arvostamisesta, standardoiduista toimintatavoista ja asiantuntemuksesta.

Nykyinen tutkimus antaa viitteitä siitä, että samaan aikaan voi olla läsnä useita logiikoita (Colander 2016, 676–677). Käytännön tasolla instituutioihin kohdistuvat odotukset saattavat olla ristiriitaisia ja toimijoiden täytyy tasapainotella usein kilpailevien logiikoiden välillä. Jens Ineland (2015) kuvailee ja analysoi ammattilaisten kokemuksia ylhäältä alaspäin annetuista inklusiivisen kasvatuksen linjauksista ruotsalaisessa kunnassa. Ammattilaisten puheessa läsnä on kaksi institutionaalista logiikkaa; koulutuksellinen logiikka korostaa formaalia oppimista, koulutuksellista tasa-arvoa ja inklusiota, käytännönläheinen sosiaalinen logiikka taas keskittyy vammaisuuteen ja erilaisuuteen. Opettajien täytyy tulla toimeen kahden erilaisen logiikan, kaksien erilaisten odotusten kanssa, kun arjessa koulutuksen ulkoiset odotukset ja yksilöiden tarpeet kohtaavat. Kahden logiikan läsnäolo voi opettajien kohdalla johtaa ambivalenttiin tilanteeseen, jossa pyritään mahdollisimman pitkälle toimimaan molempien logiikoiden mukaisesti.

3.3. Opettaja koulun kerrostumissa ja kaverisuhteissa

Opettaja toimijana kouluinstituutiossa

Koulun ammattilaiset välittävät yhteiskunnallisia makrotason rakenteita arkisiin elinympäristöihin ja määrittävät mikrotason toimijuudelle pakot, rajat ja mahdollisuudet. Heitä voidaankin tarkastella institutionaalisina agentteina (Alanen 2009, 25). Donald Broady (1994, 43) huomauttaa, ettei koulu muovaa ainoastaan oppilaita, vaan myös opettajia. Hän kuvaa prosessia, jossa tuore opettaja omaksuu työn todelliset reunaehdot ja päätyy itse toteuttamaan aiemmin kyseenalaistamiaan pedagogisia ratkaisuja. Opettajan roolin määrittelyissä ovat usein painottuneet ohjaukseen ja arviointiin sekä kontrolliin ja työrauhan saavuttamiseen keskittyvät seikat (Meighan & Siraj-Blatchford 1998/1981, 27). Myös suomalaisessa kouluinstituution ja arkisten käytäntöjen tutkimuksessa on painottunut opettajan opetuksellinen ja kurin- tai järjestyksenpidollinen rooli kattaen paitsi materiaalisen todellisuuden, myös esimerkiksi sukupolvijärjestyksen sekä koulun arvojen, normien ja vakiintuneiden käytäntöjen ylläpitämisen (Gordon ym. 2000, 147). Oppilaiden ja heidän keskinäisen vuorovaikutuksensa kontrolloimisen on kuvattu olevan pyrkimystä raivata tilaa virallisen koulun toiminnalle ja työrauhalle siten, että oppiminen olisi mahdollista (Paju 2011, 100).

Hallinnan ja kurinpidon lisäksi opettajan työ on erityisesti yläkoulussa ja toisella asteella painottunut oppiainekohtaisen tieteenalan tuntemukseen. On esitetty, että oppilaat ja opettajat toimivat koulussa pedagogisessa suhteessa eli institutionaalisesti määritellyssä opetuksellisessa vuorovaikutuksessa. Pedagoginen suhde perustuu informaation epäsuhdalle; opettajalla on tietoa, jota oppilaat tarvitsevat. Pedagogista suhdetta on kuvattu luonteeltaan melko dikotomisiksi; opettaja opettaa, oppilas oppii. (Lahelma & Gordon 2003, 36; Gordon ym. 2000, 66) Pedagoginen suhde on samalla myös suhde yksityisen ja julkisen välillä. Esimerkiksi Lahelma & Gordon (2003, 16, 52–53) toteavat, että opettajat haluavat usein pitää välimatkaa oppilaisiin, eivätkä mielellään puhu heille yksityiselämästään. Pedagoginen suhde on kuitenkin käsitteenä yksipuolinen, koska se ei oppisisältöjen lisäksi ota huomioon muita opettajan työn ja koulun arjen ulottuvuuksia. Pedagoginen suhde saattaa rakentaa paksun seinämän yksityisen ja julkisen elämänpiirin välille, sillä opettaja näyttäytyy etäisenä.

Uuden institutionalismin tulkinnat toiminnan ja rakenteen välisestä suhteesta vaihtelevat. Ei siis ole jaettava ymmärrystä siitä, missä määrin opettajat ovat ”koulukoneen osia” ja missä määrin taas aktiivisesti prosessoivat tietoa ja soveltavat tai haastavat sitä mahdollisuuksiensa mukaan. Laine (1997, 105–106) muotoilee opettajasta kuvan koulun institutionaalisten rakenteiden ja professionaalisen roolinsa alistamana sekä nuorten elämismailmasta jossain määrin eriytyneenä. Hänen mukaansa opettaja abstrahoituu koulussa sekä omasta että oppilaiden kokemuksesta, eikä kykene hahmottamaan rooliaan koulusysteemin uusintajana. Syntyy ristiriita kahden erilaisen logiikan välillä, kun opettaja on saman aikaisesti sekä osatoimija instituutiossa, että kokeva ja tunteva ihminen, jonka tulisi niin ikään kohdata oppilaansa sekä ryhmänä että yksilöllisesti. Silloin koulun aikuiset päätyvät tekemään työtä oppilaiden hyvinvoinnin eteen työajan ulkopuolella, eli tiukka koulusysteemi pakottaa hakemaan paikkausta yksilöiden ponnistusten kautta. Myös Lahelma (1999, 81) on kiinnittänyt huomiota ristiriitaan. Koulun perustehtävä, oppiminen, edellyttää toimimista yhteisönä. Samaan aikaan oppilaita arvioidaan yksilöinä ja heiltä odotetaan omaksi itseksi kasvamista ja yksilöllistä vastuunkantoa koulutyöstä. Kahteen eri suuntaan vetävät vaatimukset eivät ainoastaan haasta oppilaita omaksumaan koulun yhteiskunnasta erillistä säännöstöä, vaan asettavat myös opettajat velvoitteeseen, jota heidän ei ole yksinkertaista toteuttaa.

Oppilaan ja opettajan välisen suhteen lisäksi voidaan tarkastella opettajan roolia suhteessa kansalliseen politiikkaan ja kouluinstituution järjestyksiin. Koulu kontrolloi lasten ja nuorten toimintaa, mutta rajoittaa myös aikuisten liikkumavaraa. Virallinen koulu, jota opettajat ja muu henkilökunta hallinnoivat, on säädelty melko vahvasti ulkopuolisten toimesta (Kallio 2006, 69). Koulussa opettajan työtä ohjaavat esimerkiksi lait perusopetuksesta ja oppilashuollosta, kansalliset

opetussuunnitelmat sekä omaan työnkuvaan määritetyt tehtävät. Opettaja, siinä missä oppilaskin, on myös ruumiillisesti sidoksissa koulun tila-aikaan lukujärjestyksen mukaisesti. Laine (1997, 136) näkee virallisen koulun määrittävän kohtaamisia niin kattavasti, ettei opettaja halutessaankaan voi poiketa institutionaalisista järjestyksistä.

Ollessaan opettaja, on aikuinen myös viranomainen ja auktoriteetti, jonka oikeudet ja velvollisuudet ovat sidottuja instituutioon. Opettajalla on vastuu oppilaista koko koulupäivän ajan sisältäen myös opetuspaikoille siirtymät, välitunnit ja muut tauot sekä retket. Siten tapaturman tai muun haitan sattuessa vastuu on ensisijaisesti opettajan ja rehtorin. (Perusopetuslaki 1998/628, 29 §) Asemansa vuoksi opettaja on vastuussa muun muassa kurinpidollisista toimista sekä tarvittaessa lastensuojeluilmoituksen tekemisestä. Vaikka Suomessa puhe oppivelvollisuudesta suuntaa huomion pakkoihin, on myös oppilaalla lain (Perusopetuslaki 1998/628) mukainen oikeus saada opetusta, oikeus osallisuuteen ja oikeus turvalliseen oppimisympäristöön. Juridiset säännöt ja koulun toimintaa ohjaavat dokumentit määrittelevät, miten opettajien tulee koulussa toimia. On mahdollista, että kokonaisvastuu itsessään ohjaa herkästi havainnoimaan erityisesti riskejä ja ongelmia voimavarojen huomaamisen sijaan.

Bridwell-Mitchell (2015) lähestyy opettajia institutionaalisina toimijoina, jotka voivat sekä pitää yllä, että muuttaa koulun käytäntöjä ymmärryksensä, kiinnostuksen kohteidensa, päätöstensä ja toimintansa kautta. Mikroinstitutionaaliset eli koulun arjen ja päivittäisen vuorovaikutuksen tasolla tapahtuvat muutokset riippuvat osin siitä, miten opettajat pitäytyvät vanhoissa käytännöissä, kyseenalaistavat uusia toimintatapoja tai ottavat niitä käyttöön. Myös Cynthia E. Coburn (2004, 214) toteaa, että koulun käytännöt ovat riippuvaisia opettajien uskomuksista ja vallitsevista toimintatavoista. Rudolf Van der Berg (2002, 586) huomauttaa, että opettajien henkilökohtaiset arvot, normit ja uskomukset voivat erota toisistaan huomattavasti, minkä vuoksi ulkoapäin annetut odotukset hyvästä opettamisesta ja opettajuudesta voivat asettua poikkiteloin yksittäisen opettajan käsitysten kanssa. Opettajat antavat poliittisille dokumenteille muodon tulkiten, sopeutuen ja muuttaen eli elämällä sanoja, lauseita ja institutionaalisia logiikoita todeksi (Coburn 2004). He ovat kouluinstituution kasvoja, mutta myös tärkeitä lenkkejä vallan ja politiikan toimeenpanon ketjussa hallinnon tasolta käytäntöön (Gordon ym. 2000, 90).

Opettajan roolin on nähty olevan muutoksessa. Säänti (2008, 17) esittää, että valta koulussa on jakaantunut yhä laajemmin myös esimerkiksi oppilaiden koteihin. Tämän seurauksena opettajien työssä on formaalien oppimistavoitteiden ohella korostunut psykososiaalisesta kokonaiskehityksestä huolehtiminen ja raja yksityisen ja julkisen elämänpiirin välillä on hämärtynyt. Opettajat eivät

myöskään ole ainoita ammattilaisia, jotka kouluinstituutiossa toimivat ja hallinnoivat lasten ja nuorten arkea, sillä koulu on moniammatillinen yhteisö. Opettajan työn ympäriltä voidaan paikantaa useita valtasuhteita. Pedagoginen suhde on samalla valtasuhde ja Gordon ym. (2000, 90) asettavatkin kysymyksen vallasta ja vastavallasta opettaja-oppilassuhteeseen kuuluvaksi. Myös Hohti ja Karlsson (2012, 129) esittävät, että koulussa valtasuhde paikantuu oppilaan ja opettajan välille. Pedagoginen suhde on kuitenkin haavoittuvainen ja jatkuvien neuvottelujen kohteena, koska raja virallisen ja epävirallisen välillä on häilyvä (Lahelma & Gordon 2003, 41). Opettajan asema ei ole itsestään selvä, sillä oppilaat ovat aktiivisia toimijoita neuvotellessaan koulun vallitsevista järjestyksistä vuorovaikutuksessa opettajan kanssa (Kallio 2006, 127; Gordon ym. 2000, 90). Uudet institutionaaliset teoriat huomioivat yksilöiden toimijuuden ja ovat kiinnostuneita todelliseen toimintaan vaikuttavista puhetavoista (Alasuutari 2015, 169). Woulfin (2016, 338) käyttää käsitettä “eletty logiikka” (Lived Logic) viitatessaan ihmisten tosielämän toimintaperiaatteisiin. Eletyt logiikat ovat käytännöllisiä, dynaamisia ja vaikuttavat siihen, miten politiikka käytännössä toteutuu; opettajat ovat tärkeitä pullonkauloja siinä, miten esimerkiksi opetussuunnitelman linjaukset implementoidaan.

Opettaja toimijana koululaisten vertaissuhteissa

Lapsuuden instituutioissa työskentelee lukuisia ammattikuntia, jotka rakentavat eletyn ja koetun lapsuuden reunaehdot. Institutionaaliset toimijat, joista opettajat ovat kouluikäisten arjessa merkittävimpiä, tapaavat lapsia ja nuoria siellä, missä he tavanomaista elämäänsä elävät (Korkiamäki 2016, 35). Opettajat tekevät jatkuvasti päätöksiä, jotka vaikuttavat lasten ja nuorten vertaissuhteisiin sekä suuntaavat kaverisuhteiden kehittymistä ja kehityksellisiä vaikutuksia koulun kontekstissa. Koulussa lasten ja nuorten vuorovaikutusta ohjaavat kaksi prosessia: aikuisten asettamat odotukset ja sosiaaliset mahdollisuudet sekä lapset keskenään koulun sääntöjen rajoissa (Farmer ym. 2011, 247). Koulun politiikkojen ja käytäntöjen rooli lasten vertaissuhteiden solmimisessa on kuitenkin vähän käsitelty aihe (Vincent ym. 2016, 482). Informaalia koulua ja koulunkäyntiin liittyviä tunteita ei ole tavallisesti pidetty osana opettajan työtä (Lahelma & Gordon 2003, 58). Myös laajemmin on todettu, että koulun kontekstissa ystävyysuhteet on pitkälti jätetty huomiotta (Carter & Nutbrown 2016; Korkiamäki 2016).

Lapset ja nuoret eivät koulussa toimi keskenään, vaan koulun aikuiset, erityisesti opettajat, ovat jatkuvasti läsnä myös heidän sosiaalisen vuorovaikutuksen kuvioissaan. Opettajat tuottavat puheellaan ja toiminnallaan oppilaana olemiselle rajattuja polkuja ja määrittävät vertaissuhteille sallittuja, toivottuja ja soveltumattomia tapoja ja tilanteita näkyä. Samaan aikaan koululaisten kaveri- ja ystävyysuhteet hakevat aktiivisesti asemaansa myös lasten ja nuorten toimesta. On esitetty, ettei koulussa vertaissuhteita tulisi tarkastella ilman opettajia, eikä opettamista ilman lasten ja nuorten

keskinäisiä sosiaalisia suhteita (Kindermann 2011, 304–308). Peruskouluikäisten vertaissuhteita monipuolisesti tutkinut Riikka Korkiamäki (2016, 38) näkee, että koululaisten keskinäiset ystävyys-suhteet voivat pitää sisällään hyödyntämätöntä huono-osaisuutta ehkäisevää ja hyvinvointia vahvistavaa potentiaalia. Healyn (2011, 453) mukaan vertaissuhteet taas tulisi ottaa vakavasti kahdesta syystä: lasten ja nuorten ystävyys on osa hyvää ja kukoistavaa elämää, minkä lisäksi sillä on merkittävä demokratia- ja ihmisoikeuskasvatuksellinen tehtävä porttina moraaliseen elämään.

Opetussuunnitelman todellisuutta ovat opettajien arjessaan toteuttamat ratkaisut. Kirjoitetusta opetussuunnitelmasta saattaakin olla vielä pitkä matka arjen kasvatustyöhön. Simolan (2002, 64) mukaan etäisyys vain kasvaa, kun koulu on hallinnollisissa asiakirjoissa ja asiantuntijakeskusteluissa muuttunut oppimisen ja opettamisen konkreettisesta ympäristöstä yhä enemmän visioiksi ja tavoitteiksi. Asiakirjojen muutokset toimintaperiaatteissa tai arvopohjassa eivät välttämättä tarkoita muutoksia koulun todellisuudessa. Siksi on tarpeen tutkia koulun arkitodellisuutta ja kielestä paikannettavia elettyjä logiikoita.

Samuelsson ja Lindblad (2015) tutkivat yhteyttä koulutuksen johtamisen, opetuskulttuurien ja oppimistulosten välillä Suomea ja Ruotsia toisiinsa vertaillen, erityisesti suhteessa institutionaalisiin logiikoihin ja laajempaan yhteiskunnalliseen ja organisatoriseen kontekstiin. Heidän tulkintansa mukaan koulutusta määrittää makrotasolla kolme logiikkaa: perinteinen byrokratia sekä sitä haastavat markkinoiden ja professionalismin logiikat. Logiikat ovat olemassa yhtaikaisesti ja joskus ristiriitaisesti, mutta eroja Suomen ja Ruotsin välillä kuitenkin löytyy; markkinalogiikka vaikuttaa Ruotsissa Suomea vahvemmin, kun taas Suomessa professionalistinen logiikka haastaa byrokraattista logiikkaa enemmän kuin naapurimaassa. Koulun toimintaa ohjaavat dokumentit, samoin kuin monet tutkimukset, suuntaavat enenevässä määrin huomiota opettajien toimijuuteen osana lasten ja nuorten vertaissuhteita paitsi hallinnan ja kontrollin, myös hyvinvoinnin edistämisen näkökulmasta. Se voidaan tulkita famililistisen, välittämistä ja hoivaa korostavan logiikan vahvistumiseksi. Thomas ym. (2016) kuitenkin havaitsevat jännitteen opettajien ihmissuhteita rakentavan työn ja koulun aikapaineen sekä muiden velvollisuuksien välillä. Heidän mukaansa koulut asemoituvat perhepiirin ja julkisen elämän välimaastoon ja muodostavat julkishallinnon kontrolloiman ihmissuhteiden verkoston (emt., 517). Tällaisessa välimaastossa koulun toimijat ovat välttämättä useiden institutionaalisten logiikoiden ristipaineessa.

Opettajan työssä suhteet koulukavereihin eivät jäseny ainoastaan hyvinvoinnin näkökulmasta. Sosiaalisella vuorovaikutuksella on merkitystä kouluviihtyvyydelle, mutta sen on nähty olevan myös keskeinen tekijä pedagogiikassa. Hamn, Farmer, Lambert ja Gravelle (2014) arvioivat, että hyvälle

koulumenestykselle suopeita vertaiskulttuureja ilmenee todennäköisemmin silloin, kun opettajat kykenevät onnistuneesti koordinoimaan sekä luokan työskentelyä ja työrauhaa, että sen sosiaalisia aspekteja. He korostavat opettajan aktiivista toimintaa ja sitä, että opettajien pitäisi pystyä tukemaan koulumyönteisiä vertaiskulttuureita. Luokan sosiaalisen dynamiikan ymmärtäminen voisi siten auttaa opettajia hyödyntämään oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta luokan hallinnassa. Myös Furrere ja Skinner (2003, 161) toteavat, että sosiaalisiin suhteisiin keskittymisen pitäisi olla prioriteetti kouluille. Healyn (2011, 454) mukaan kaikkien koulujen aikuisten tulisi pyrkiä kehittämään aikaa ja tilaa, jossa ystävyys-suhteita on mahdollista rakentaa ja ylläpitää.

Koska lapset ja nuoret tulkitsevat virallistakin koulua vertaisryhmän lävitse, ovat suhteet tärkeitä ja saattavat latautua monella tavalla koulun arjessa sekä oppitunneilla että niiden ulkopuolella. Lasten ja nuorten keskinäisten suhteiden toimivuus tukee oppimista ja edistää toivottua käyttäytymistä. On kuitenkin eri asia asettaa lapset tai nuoret samaan ryhmään, projektiin tai koululuokkaan kuin tunnistaa ja ottaa huomioon jo olemassa olevia omaehtoisesti rakentuneita suhteita haasteineen ja mahdollisuuksineen (Korkiamäki 2016, 73). Poliitikko rohkaisee keskittymään suoritusaineisiin, ja oppimissuoritusten arviointi vaikuttaa olevan suomalaisenkin koulun keskiössä (Paju 2011, 19). Jos koulussa keskitytään liiaksi ystävyys-suhteiden utilitaarisin puoliin, voi jäädä huomioimatta ystävyys-rooli osana merkityksellistä elämää. Healy (2011, 454) muistuttaa, etteivät ystävät ole meille tärkeitä siksi, että he voivat tuoda hyötyä, vaan koska nautimme heidän seurastaan ja arvostamme heitä ihmisinä. Onkin todettu, että opetuksessa ja koulun työskentelymenetelmissä tulisi paremmin ottaa huomioon se, miten tilaa ja aikaa on järjestetty kaverisuhteiden ylläpitämiselle (Lahelma & Gordon 2003, 48, 58).

Opettajien kohdalla haasteita vertaissuhteiden vahvistamiseen tuovat myös suuret luokkakoot ja ryhmät, joissa tukea tarvitsevia oppilaita on paljon (Kindermann 2011, 307). Koulun arjessa painottuu pääosin sosiaalisten suhteiden kontrolloiminen, ja koulu saattaa hankaloittaa toimiviakin ihmissuhteita (Lahelma & Gordon 2003, 45, 58). Koulujen vastuu ystävyys-suhteiden osalta pelkistyy herkästi kaverisuhteisiin puuttumiseen silloin, kun ne ovat haitaksi koulun arjelle (Healy 2011, 441). Vertaissuhteita on kuvattu myös kouluinstituution tavoitteiden näkökulmasta koulumenestystä ja luokan työrauhaa vaarantavana tekijänä (Hoikkala & Paju 2013, 175). Laninga-Wijnen, Ryan, Harakeh, Shih ja Volleberg (2018) esittävät, että vertaisryhmän normit vaikuttavat siihen, kuinka paljon hyvää koulumenestystä arvostetaan. McFarland (2001) näkee vertaissuhteiden kontrolloimisen olevan edellytys oppimismyönteisen ympäristön luomiselle. Onkin esitetty, että vertaissuhteita hallitaan ja kontrolloidaan, koska niillä on taipumus rikkoa koulun institutionaalista järjestystä (esim. Paju 2011; Gordon ym. 2000; Laine 1997).

Vincent ym. (2016) ovat tutkineet kouluhenkilökunnan roolia peruskouluikäisten lasten vertaissuhteissa poliittisen sosiologian ja Foucault'n hallinnan analytiikan näkökulmista. He ovat kiinnostuneita siitä, miten valta toimii koulussa ja millaisia toimijuuden mahdollisuuksia opettajilla on oppilaiden vertaissuhteiden tukemisessa. Valtasuhteita tarkastellaan sekä suhteessa Iso-Britannian tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetuksen kansallisiin linjauksiin (Social and Emotional Learning, SEL), että opettajien arkijärjen ymmärryksiin lasten ja nuorten vertaissuhteista ja niihin liittyvistä normeista. Lähtökohtana on, että politiikka mahdollistaa opettajille tiettyjä ymmärryksiä lapsista ja heidän välisistä suhteistaan (emt., 483). Valta konkretisoituu tässä tutkimusraportissa yksittäisten lasten tunteiden hallinnaksi poliittisilla toimenpiteillä, mutta myös tunne- ja vuorovaikutustaitoja käsittelevän politiikan yleisimmillä vaikutuksilla ihmisten väliseen vuorovaikutukseen. Vaikka opettajat näkevät ystävyysuhteet hyvinvoinnin kannalta keskeisinä ja koulun roolin teoriassa joustavana, on työn kontekstina kuitenkin tiukasti raamitettu ja suorituskeskeinen kouluorganisaatio, jossa vertaissuhteet typistyvät herkästi sarjaksi työrauhakysymyksiä ja sosiaalisesti kompetentin yksilön ominaisuuksia tai opittuja käyttäytymismalleja. Kirjoittavat argumentoivat, että opettajilla tulisi olla mahdollisuuksia keskittyä koululaisten vertaissuhteisiin laajemmin kuin käyttäytymisen hallinnan ja taitojen kehityksessä (emt., 492).

Voidaan ajatella, ettei kaverisuhteet asemoidaan koulumaailmassa oman opettajuuden ulkopuolelle. Puolakka (2013, 71) on todennut, että opettajat ovat koulun suurin ammattiryhmä, mutta he eivät koe olevansa psyykkistä hyvinvointia edistäviä työntekijöitä, joilla olisi oikeus puuttua koululaisten asioihin. Farmer ym. (2011, 249) tarkentavat, etteivät monet opettajat koe oppilaidensa sosiaalisten suhteiden kuuluvan heille. Opettajien asennetta kaverisuhteisiin liittyen on kuvattu ohuita sidoksia ja joustavuutta painottavaksi bussiteoriaksi (Healy 2011, 442); uusia kavereita tulee aina. Lahelma ja Gordon (2003, 58) kuitenkin refleктоivat, että vaikka he eivät koulun arkea havainnoidessaan nähneet kovinkaan usein esimerkkejä tilanteista, joissa opettajat huomioisivat oppilaiden tunteita, huomasivat he opettajien kanssa toteutetuissa keskusteluissa ja haastatteluissa, että opettajat saattavat olla hyvinkin tarkkanäköisiä lasten ja nuorten kokemusten suhteen.

Viime vuosina ihmistieteissä on alettu kehittää teoreettisia viitekehyksiä opettajien toimijuudesta suhteessa lasten ja nuorten vertaissuhteisiin. Farmer ym. (2011) esittävät teorian opettajan näkymättömästä kädestä eli siitä, miten opettajat auttavat suuntaamaan luokkahuoneen sosiaalista dynamiikkaa. Se perustuu psykologi Urie Brofenbrennerin ja Robert Cairnsin työlle sekä laajalle repertuaarille eri alojen tutkimuksia koululaisten sosiaalisista suhteista ja opettajien vaikutuksesta vertaisryhmän prosesseihin (Farmer, Dawes, Hamm ym. 2018, 178). Ytimessä on ajatus, jonka mukaan opettajilla on tunnistamaton velvollisuus – näkymätön käsi – vahvistaa oppilaiden

omaehtoisia, autonomisia ja kehitystä tukevia vertaissuhteita. Farmer ym. (2011, 248) ehdottavat, että opettajilla on kaksi roolia lasten ja nuorten sosiaalisen kehityksen tukemisessa. Opettajaa tarkastellaan sekä auktoriteettina, joka hallinnoi kollektiivista käyttäytymistä oppimisen mahdollistamiseksi eli opettaa ja pitää yllä työrauhaa, että fasilitaattorina, joka rakentaa mahdollisuuksia kiinnittyä onnistuneesti sosiaalisiin suhteisiin ja edistää siten hyvinvointia. Opettajat toimivat ”arkkitehteinä” ja muovaavat oppilaiden toimintaa. He voivat asettaa sosiaalisen vuorovaikutuksen sääntöjä, mahdollistaa vuorovaikutusta ja suunnata sitä, millaisia sosiaalisia kokemuksia oppilaat keskenään saavat. Haasteena on, että opettajien täytyy tasapainoilla koulun rakenteiden ja rajojen asettamisen sekä oppilaista lähtöisin olevan vertaiskulttuurin välillä. Teoria ottaa huomioon myös koululaisten oman toimijuuden, sillä Farmerin ym. (2011, 250–252) mukaan lapset oppivat vuorovaikutuksen sääntöjä aikuisilta, mutta luovat myös omia normeja ja sääntöjärjestelmiä keskenään, vertaiskulttuureissaan ja -yhteisöissään. Heidän rakentamansa järjestelmät ovat puoliautonomisia eli toimivat koulujärjestelmän asettamissa rajoissa, mutta niillä on koulussa myös koulun vallan ulottumattomiin jäävää toiminnan tilaa ja mahdollisuuksia haastaa vallitsevia käytäntöjä (vrt. Kallio 2006, 127).

Carter ja Nutbrown (2016) taas tarkastelevat vertaissuhteiden huomioimisen ehtoja eli sitä, mitä näkymättömän käden tunnistaminen käytännössä vaatii. He tutkivat pohjoisenglantilaisten lasten arkipäivän elettyjä ystävyyssuhteita fenomenologisessa viitekehyksessä sekä sitä, miten koulut hyödyntävät tietoa lasten ystävyyssuhteista tukeakseen ja pitääkseen yllä lasten vertaissuhteita. Tutkijat esittelevät ystävyyden pedagogiikan (Pedagogy of Friendship) tapana ottaa huomioon ystävyyssuhteet koulussa ja edistää sitä kautta oppimista ja hyvinvointia. Ystävyyden pedagogiikka muodostuu kahdesta osasta: opettajan lasten vertaiskulttuureja käsittelevästä tiedosta ja herkkyydestä niille sekä halusta arvostaa lasten ystävyyssuhteita ja niiden rakentamiseen ja ylläpitämiseen liittyvää emotionaalista työtä. Ystävyyden pedagogiikan toteutuminen edellyttää opettajilta valmiutta tunnistaa lasten toimijuus omissa yhteisöissään sekä rakentaa koululaisille aikaa ja tilaa jakaa kokemuksia ja vahvistaa ystävyyttä.

Suomalainen koulutusjärjestelmä on lähivuosina ollut useiden uudistusten, kehittämissuunnitelmien, visioiden ja strategioiden kohteena. Koululta odotetaan paljon ja sille asetetaan vaatimuksia esimerkiksi opetussuunnitelmissa. Huomiotta saattavat tällöin kuitenkin jäädä koulujen toimintakulttuurit, vakiintuneet käytännöt ja kouluorganisaatioiden toimijoiden itse antamat merkitykset – vaikka juuri sillä, mitä opettajat tekevät ja ajattelevat on lopussa merkitystä. Kaverisuhteiden rakentamisen ja ylläpitämisen tukeminen koulun arjessa edellyttää opettajilta tasapainoilua erilaisten institutionaalisten logiikoiden välillä. Kun koulua halutaan muuttaa tai koulun

avulla saavuttaa muutoksia, on ensisijaisen tärkeää tutkia sen arjen realiteetteja, rajoja ja mahdollisuuksia. Seuraavaksi esittelen tarkemmin, miten olen tässä tutkielmassa tutkinut opettajien näkemyksiä lasten ja nuorten vertaissuhteista.

4. Aineisto ja menetelmät

Tässä luvussa esittelen pro gradu -tutkielmani aineistoa ja aineiston analysoinnin prosessia sekä hyödyntämäni analyysimenetelmää. Aluksi täsmennän tutkimuksen lähtökohtia. Sen jälkeen kuvaan aineiston keruun toteutusta ja eettistä aineistohallintaa. Aineisto-osuuden jälkeen esittelen analyysimenetelmäni diskurssianalyysin ja tutkielman keskeiset käsitteet diskurssin eli puhettavan ja kehyksen. Kuvaan vaiheittain, miten sovelsin menetelmää omassa tutkimuksessani ja toteutin tutkimusaineiston analyysin. Lisäksi pohdin lyhyesti tutkimuksen luotettavuutta.

4.1. Tutkimustehtävä

Pro gradu -tutkielmassani tarkastelen peruskoulun opettajien jäsenyyksiä koululaisten vertaissuhteita. Olen kiinnostunut siitä, millaisten puhekehysten ja –tapojen kautta opettajien ymmärrys koululaisten vertaissuhteista rakentuu. Analysoin myös, millaisia rooleja opettajille lasten ja nuorten vertaissuhteissa määrittyy. Lopuksi pohdin, millaisia institutionaalisia logiikoita puhekehysten taustalta voidaan tunnistaa. Aiemman kasvatustieteellisen ja –sosiologisen tutkimuksen perusteella oletan, että lasten ja nuorten keskinäisiin suhteisiin kohdistuu koulussa ristiriitaisia odotuksia. Opettajien tapoja rakentaa ymmärrystä vertaissuhteista osana koulua ja omaa työtä suuntaavat erilaiset institutionaaliset logiikat eli syvään juurtuneet ajattelumallit.

Yhteiskuntatieteilijöiden näkökulma koulun sosiaalisten suhteiden tutkimukseen on usein ollut yhteiskuntakriittinen ja koulua on tarkasteltu erityisesti vallan käytön areenana ja yhteiskunnan rakenteiden uusintajana (vrt. Olsson 2018). Pia Olsson (2018, 10) huomauttaa, että jos tutkimus lähtökohtaisesti keskittyy eroihin, voi huomio suuntautua erityisesti ristiriita- ja konfliktitilanteisiin. Hän muistuttaa, että samaan aikaan olisi syytä muistaa myös sosiaalisten suhteiden positiiviset puolet. Myös Petri Paju (2011, 35) arvioi, ettei nykytutkimus ole uhrannut tilaa kaikelle sille positiiviselle, mitä koulussa tapahtuu. Sakari Saukkonen (2003, 96) onkin todennut, etteivät koulun käytännöt ja arki olleet läheskään niin ”vankilamaisia, ahdistavia ja tylsistyttäviä” kuin yhteiskunta- ja kasvatustieteellinen tutkimus antaisi olettaa. Hänestä alakoulun ydin on ihmisissä ja vuorovaikutuksessa. Tässä tutkielmassa olen aineistoa lukiessani pyrkinyt näkemään kolikon molemmat puolet ja antamaan tilaa paitsi aiemman tutkimuksen valossa hahmottuville kontrollin käytännöille ja suorittamisen eetokselle, myös haastattelemieni opettajien kuvaamalle välittämiselle, myötätunnolle ja taktiselle pelisilmälle, jonka varassa he luovivat kouluun kohdistettujen, keskenään ristiriitaistenkin, odotusten, velvollisuuksien ja pakkojen keskellä.

4.2. Opettajien haastattelut: työtehtävästä tutkimusaineistoksi

Tutkimushaastattelu ja aineistonkeruu

Tutkimukseni aineistona ovat kahdeksan peruskoulun opettajan ja yhden luokanopettajataustaisen rehtorin haastattelut, jotka on kerätty yhdessä suomalaisessa keskisuuren kaupungin yhtenäiskoulussa huhti- ja toukokuun 2017 aikana. Haastattelut kerättiin osana Suomen Akatemian rahoittamaa ”Ystävyys potentiaalina? Nuorten inklusiiviset ystävyyskäytännöt syrjäytymisriskin ehkäisemisen näkökulmasta” –tutkimushanketta. Työskentelin hankkeessa suorittaessani sosiaalipolitiikan maisteriopintoihin sisältyntä korkeakouluharjoittelua ja aineistonkeruu kuului työtehtäviini. Tiedonkeruun kohderyhmää ei rajattu ainoastaan opettajiin, vaan aineistokokonaisuuteen tallentui myös muiden koulussa työskentelevien aikuisten haastatteluja. Tässä tutkimuksessa olen keskittynyt opetushenkilökunnan haastatteluihin. Opettajan rooli koulussa eroaa koulun muista aikuisista esimerkiksi suhteessa koulutustaustaan, koululaisten kanssa vietettyyn aikaan ja asemaan koulujärjestelmän hierarkiassa. Suurimman osan tämän tutkielman aineistosta olen kerännyt itse, mutta haastatteluista kaksi on kyseisen akatemiahankkeen tutkijatohtori Rikka Korkiamäen toteuttamia ja kahteen osallistuimme molemmat. Suorissa lainauksissa puhujat on eroteltu tunnisteilla K1 (Korkiamäki) ja K2 (Wiro). Haastattelut ääninauhoitettiin ja litteroitiin sanatarkasti. Litterointi teetettiin tutkimushankkeen kautta alan asiantuntijayrityksessä². Äänityksen pituus vaihteli 24 minuutista 59 minuuttiin ja sen keskimääräinen kesto oli 49 minuuttia. Litteroitua tekstiä taas oli yhteensä 115 sivua. Kuuntelin tallenteita tutkimusprosessin alkuvaiheessa ja tein niiden perusteella muistiinpanoja. Varsinaisessa analyysivaiheessa hyödynsin pääosin litteraatioita.

Tutkimushankkeessa on noudatettu Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) määrittämiä humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettisiä periaatteita (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009). Ne jakaantuvat kolmeen osa-alueeseen: tutkittavan itsemääräämisoikeuden kunnioittamiseen, vahingoittamisen välttämiseen sekä yksityisyys- ja tietosuojakysymyksiin. Tutkimukselle saatiin tutkimuslupa koulun rehtorilta ja kunnan sivistystoimelta. Aineistonkeruuta edelsi koulun henkilökunnalle suunnattu tutkimushankkeen esittelytilaisuus, johon osallistuin ja jossa esittelin itseni. Osallistuminen tiedonkeruuseen oli vapaaehtoista ja kiinnostus oli mahdollista ilmaista joko puhelimitse, sähköpostitse tai henkilökunnan taukuhuoneessa olleella lomakkeella, jonka saatteena oli tarkempi haastattelukutsu. Jokaiselta osallistujalta pyydettiin haastattelutilanteessa myös kirjallinen suostumus, jossa kerrottiin aineiston hallinnasta, sen käytöstä ja jatkosäilytyksestä (Liite 1). Heille annettiin lisäksi tutkijoiden

² Tutkimustie Oy.

yhteystiedot. Haastattelut toteutettiin koulun tiloissa haastateltavien aikataulujen mukaan, pääosin koulupäivän aikana.

Tutkimukseni teema ja tutkimusasetelma eivät nosta esiin yhtä merkittäviä eettisiä riskitekijöitä, kuin esimerkiksi tutkittaessa lapsia ja marginaaliryhmiä tai käsiteltäessä hyvin sensitiivisiä tai raskaita aihepiirejä. Vahingoittamisen välttämisen kysymykset liittyvät tässä tutkimuksessa erityisesti tutkimusaineistoa tuottaneiden henkilöiden anonymiteettiin ja tutkimuksen luotettavuuteen. Tutkimusraportin ja aineistonhallinnan tavoitteena on ollut, ettei tutkimuksen kohteena olevaa koulua, sen oppilaita tai henkilökuntaa voi tunnistaa. Kerättyä tutkimusaineistoa on säilytetty yksityisellä, salasanasuojatulla tietokoneella. Lisäksi litteroidusta aineistosta poistettiin keskeisiä tunnistetietoja, erityisesti henkilöiden ja paikkojen erisnimet. Tutkimuksessani olen niiden kohdalla käyttänyt kategorioina ammattinimikkeitä ja paikkojen yleisnimiä. Lisäksi jätin sisällyttämättä aineistoon tarkemmat keskustelut opettajien työhistoriasta, mutta kirjasin ylös lyhyesti sukupuolen, koulutustaustan, työnkuvan ja työkokemuksen kyseisessä koulussa. Erityisesti koulutustausta ja työnkuva osoittautuivat analyysivaiheessa merkityksellisiksi taustatekijöiksi ja taustoitan niillä myös tulosten esittelyä. Tutkimusaineiston jatkosäilytyksestä ja arkistoinnista on linjattu projektisuunnitelmassa, ja omassa käytössäni olleet tiedostot poistin tutkielman valmistuttua. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta on tässä tutkimuksessa vahvistettu huolellisella raportoinnilla, analyysin systemaattisuudella ja vaiheittaisuudella sekä tulosten ja päätelmien perustelulla ja analyysin intertekstuaalisuudella (Tuomi & Sarajärvi 2018, 163–165, 182). Prosessin aikana olen reflektoinut myös omia lähtökohtiani, reaktioitani ja tuntemuksiani.

Haastattelut olivat temaattisia eli puolistrukturoituja yksilöhaastatteluja. Hirsjärvi ja Hurme (2008, 35) arvioivat haastattelun olevan monipuolinen menetelmä, joka sopii tilanteisiin, joissa tiedetään saatavan moninäkökulmaisia vastauksia. Teemahaastattelu tuo menetelmänä esiin ihmisten kokemukset ja heidän tuottamansa merkityksenannot (emt., 47–48). Teemahaastattelu ei ole muodoltaan yhtä tiukka kuin lomakehaastattelu, mutta joitain linjauksia sen toteuttamisesta oli ennalta tehty. Haastattelu kohdennettiin tiettyihin teemoihin, joiden puitteisiin keskustelun sisältö pyrittiin sovittamaan. Haastattelun sisällölliset teemat ja kysymykset muodostettiin yhdessä ”Ystävyys potentiaalina?” -hankkeen tutkijan kanssa. Ne käsittelivät esimerkiksi kaverisuhteiden hyviä ja huonoja puolia koulussa ja tiedustelivat tilanteita, joissa koululaisten kaverisuhteet tulevat osaksi opettajan työtä (Liite 2). Haastattelurunko tarjosi haastattelutilanteelle kiinnikkeen, mutta jokainen kohtaaminen kehittyi omanlaisekseen. Tavanomaista onkin, että toiset haastattelut muistuttavat enemmän arkikeskusteluja ja toiset taas systemaattista kysymysten ja vastausten

vuorottelua (Ruusuvuori & Tiittula 2017). Kysymysten järjestystä ja esittämistapaa sovellettiin keskustelun polveillessa aiheen ympärillä.

Tutkimushaastatteluihin osallistuminen ei ole opettajille jokapäiväistä ja tilanteena se eroaa keskustelusta institutionaalisuuden, roolijaon ja toiminnallisesti eriytyneiden tehtäviensä vuoksi. Haastatteluun orientoidutaankin jo lähtökohtaisesti nimenomaan haastatteluna. (Ruusuvuori & Tiittula 2017, 47) Minulle se tarkoitti pyrkimystä pysyä mahdollisimman neutraalina ja antaa tilaa haastateltaville, esimerkiksi olla johdattelematta koulun henkilökunnan ajattelua ja pidättäytyä lausumasta ääneen johtopäätöksiä. Haastateltavat sen sijaan saattoivat pohtia, mitä haastattelija toivoo kuulevansa tai millaisen kuvan he haluavat itsestään opettajina antaa. Tulkitsin opettajien puheen olevan suunnattua vaihdellen koulutyön tuntevalle kollegalle, opiskelijalle ja välillä taas ensisijaisesti suomalaisen peruskoulun käyneelle vertaiselle. Samalla roolini haastattelijana erityisesti suhteessa tietoon vaihteli (vrt. Ruusuvuori & Tiittula 2017, 57–61).

Palmu (2003, 20–23) kuvaa etnografisessa väitöstutkimuksessaan opettajien haastattelussa käyttämiä viittauksia. Ne saattoivat liittyä tutkijan läsnäoloon koulussa, tapahtumien ja ihmisten kuvailuun, tutkijan asiantuntijuuteen, koulun toimijoiden väliseen tuttavallisuuteen tai haastattelutilanteessa syntyvään henkilökohtaiseen siteeseen. Tunnistin haastatteluaineistosta viittauksia esimerkiksi koulun tiloihin ja yksittäisiin oppilaisiin tai oppilasryhmiin. Asiantuntijuuteen kohdistuvat viittaukset eivät, kuten Palmulla, liittyneet tietoihini tutkijana tai opettajaopiskelijana, vaan ennen kaikkea koulun sosiaalista todellisuutta verrattain hetki sitten eläneenä (naispuolisena) nuorena ja lisäksi paikkakuntaa tuntevana. Keräsin tutkimusaineiston kotipaikkakunnallani, mutta lukuun ottamatta rehtoria, joka opetti toista ryhmää ollessani alakoulussa, en ennalta tuntenut opettajia. Harvan kanssa haastattelu kuitenkin oli ensimmäinen kohtaaminen, sillä olin aiemmin käynyt tutustumassa kouluun ja osallistunut henkilökunnalle suunnattuun tutkimusprojektin esittelyyn. Hankkeen akatemiatutkija oli viettänyt koulussa melko paljon aikaa lukuvuoden aikana ja hänen tuttuutensa helpotti myös omaa sulautumistani koulupäiviin. Haastateltaville esittelin itseni tutkimusharjoittelijana ja maisteriopiskelijana.

Yhä useampi suomalainen taittaa peruskoulupolun yhdessä organisaatiossa. Yhtenäiskoulu tarkoittaa koko perusopetuksen kattavaa yhteistä koulua, jolloin yhden koulun sisällä toimivat luokka-asteet ensimmäisestä yhdeksänteen. Yhtenäiskoulujen perusta on vuoden 1999 perusopetuslaissa, joka poisti ala- ja yläasteen hallinnollisen rajan. Kelpoisuusehtojen täytyessä samat opettajat voivat myös antaa opetusta sekä ala- että yläkouluikäisille. (Sahlstedt 2015, 60–61) Yhtenäiskoulujen määrä on

2000-luvun aikana kasvanut. Vuoden 2018 lopussa yhtenäiskoulujen osuus peruskouluista oli 20 prosenttia ja kymmenessä vuodessa niiden määrä on kasvanut 49 prosentilla (SVT, viitattu 2.4.2019).

”Ystävyys potentiaalina?” –tutkimushankkeen kohderyhmänä olivat erityisesti yläkouluikäiset nuoret. Kaikki haastatellut eivät kuitenkaan rajautuneet selvästi yläkoulun opettajiksi, koska heidän opettamiensa ja arjessa kohtaamiensa lasten ikähaarukka oli laaja. Myös opettajien koulutustaustat ja heidän opettamiensa ryhmien koostumus vaihtelivat. Kaksi haastateltavista oli erityisopettajia, joista toinen toimi alakouluikäisten parissa ja toinen nuorten joustavan perusopetuksen ryhmän opettajana. Luokanopettajataustaisia opettajia oli neljä, joista kolme opetti maahanmuuttajista ja turvapaikanhakijoista koostuvia nuorten luokkia ja yksi sekä ala- että yläkouluikäisiä ei-maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Yläkoulupainotteisesti aineenopettajina toimi kaksi haastateltavaa. Lisäksi haastateltiin koulun rehtoria, jolla oli taustallaan vuosien opettajakokemus. Opettajista kaksi oli miehiä ja seitsemän naisia ja he olivat työskennelleet kyseisessä koulusta noin kahdesta lähes kahteenkymmeneen vuoteen. Aineiston moninaisuus on tutkimuksessani vahvuus, sillä sen avulla oli mahdollista tunnistaa kielellisiin jäsenyyksiin vaikuttavia taustatekijöitä ja tallentaa myös marginaalisemmin profiloituneiden opettajien tulkintoja.

4.2. Diskurssianalyysi analyysimenetelmänä

Diskurssianalyysin lähtökohdat

Tutkimukseni on laadullinen eli kvalitatiivinen. Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa tarkastellaan tietystä teoreettis-metodologisesta näkökulmasta. Siinä pyritään rakentamaan asioista ja ilmiöistä mielekkäitä tulkintoja ja analysoimaan niille annettuja merkityksiä. Laadullinen tutkimus on luonteeltaan monimuotoista ja –tahoista. (Alasuutari 2011, 40–47, 84) Sille on ominaista myös ymmärrys todellisuuden sosiaalisesti rakentuneesta luonteesta ja siitä, ettei yhtä, kaikissa resonoivaa todellisuutta ole olemassa (Hirsjärvi & Hurme 2017, 22). Haastattelupuheen avulla pystytään tuomaan erityislaatuisella tavalla esiin todellisuuden moniulotteisuutta, ristiriitaisuutta ja siinä tapahtuvia muutoksia, sillä puheessa kehykset vaihtuvat ja kerrostuvat joustavammin kuin muussa vuorovaikutuksessa (Puroila 2002, 145). Koulun toimijat tulkitsevat päivittäisiä vuorovaikutustilanteita omista lähtökohdistaan, eikä sosiaalisten tilanteiden kulusta koulussa voida kirjoittaa yhtä, kaikkien osapuolten allekirjoittamaa tarinaa. Jos olisin kouluetnografi, olisivat tutkimusraporttini tulokset ensisijaisesti omia tulkintojani siitä, mitä koulun vuorovaikutustilanteissa tapahtuu. Nyt ääni on opettajien muodostamilla narratiiveilla ja jo se, mitä kuvatun tapahtuman ja haastattelun välissä on tapahtunut, voi muokata kokemuksia. Tutkimushaastattelu ei voi tavoittaa opettajien tuntemuksia kuvatun tilanteen ollessa käynnissä, vaan sillä on aina etäisyyttä ensikäden

tapahtumiin. Haastattelutilanteessa tapahtuma siis siirretään sen alkuperäisestä toimintaympäristöstä puhetilanteeseen (Puroila 2002, 55; ks. Goffman 1986/1974, 506). Tutkimukseni kohteena ovat siten opettajien rakentamat tulkinnat koulun arjesta ja sen tapahtumista.

Yhteiskuntatutkimuksessa tulkinnallinen suhtautuminen kieleen on vahvistunut 1900-luvun lopulta sosiaalisen konstruktionismin ja historiallisen käänteeseen myötä. Sosiaalinen konstruktionismi on viitekehys, jonka mukaan todellisuus rakentuu kielellisessä vuorovaikutuksessa. Se korostaa kielen merkitystä aktiivisena todellisuuden ylläpito- ja muutosvoimana ja suuntaa tutkimuksellisen huomion kielenkäyttöön. Sosiaalinen konstruktionismi kyseenalaistaa itsestänselvyyksiä, painottaa kielenkäytön kontekstia ja tiedon syntyminen vuorovaikutteista luonnetta. (Burr 2003) Sosiaalipolitiikassa sosiaalinen konstruktionismi on liitetty erityisesti sosiaalisiin ongelmiin. Sosiaalisten ongelmien voidaan ajatella tulevan ymmärretyiksi tavoilla, joilla ne on kielellisesti rakennettu (Lister 2010, 143–144). Vincent ym. (2016, 484) ovat todenneet sosiaalisten suhteiden poliittisen ulottuvuuden, esimerkiksi opetussuunnitelmatekstien, kertovan siitä, että oppilaiden vertaissuhteet tulevat kuvatuiksi jollain tavoin kansallista puuttumista edellyttävinä, jolloin ne käsitetään osaksi opettajan työtä.

Sosiaaliseen konstruktionismiin perustuvan tutkimuksen keskiössä ovat usein käsitteet kieli ja diskurssi. Kieli voidaan ymmärtää laajasti erilaisina viestejä välittävinä symbolijärjestelminä, mutta tässä tutkimuksessa se rajautuu puhuttuun kieleen. Diskurssit ovat verrattain eheitä säännönmukaisten merkityssuhteiden systeemejä, joka rakentuvat sosiaalisissa käytännöissä ja samalla rakentavat sosiaalista todellisuutta (Jokinen 2016, 341). Diskurssit toimivat viitekehyksinä, jotka muovaavat sitä, miten ajattelemme ja puhumme asioista (Lister 2010, 149–150). Diskurssien tutkiminen tarkoittaa syventymistä merkityksien välittämiseen ja sosiaalisen todellisuuden tuottamiseen erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016b, 17). Jokinen, ym. (2016a) määrittelevät diskurssianalyysille yleisiä oletuksia. Diskurssianalyttisen lukutavan lähtökohta on, että kieleen suhtaudutaan toiminnallisena osana sosiaalista todellisuutta; kieli jäsentää, uusintaa ja uudistaa maailmaa sekä luo uutta. Diskurssianalyttikkaa ei niinkään kiinnosta tosi tai epätosi, vaan se, miten todellisuus rakentuu, miten ”totuuksia” tuotetaan, miten sosiaaliset todellisuudet ja identiteetit muodostuvat ja mitä seurauksia toiminnalla on. Todellisuutta tuottavat merkitykset rakentuvat jatkuvana prosessina suhteessa toisiinsa. Tässä tutkielmassa en tarkastele puhetta objektiivisena kuvauksena todellisuudesta, vaan ymmärrän sen suodattuneen läpi erilaisten

sosiaalisten ja kulttuuristen kerrostumien³. En siis lähesty kieltä luonnollisena ja objektiivisena ilmiönä, vaan aktiivisena ja tavoitteellisena toimintana (vrt. Wetherell 2001, 15–18).

Kulttuurisesti rakentuneet puheen kokonaisuudet eli merkityssystemit ovat eräänlaisia altaita, joista ammentamalla ihmiset rakentavat ymmärrystä itsestään, motiiveistaan, kokemuksistaan ja reaktioistaan. Diskurssit ovat paitsi riippuvaisia toisistaan, myös kiinnittyneitä kielelliseen, ajalliseen ja paikalliseen kontekstiin – tässä tutkimuksessa esimerkiksi lapsi- ja nuorisopolitiikkaan, suomalaiseen kouluinstituutioon ja yksittäiseen kouluun. Puhe kantaa aina mukanaan palasia ympäröivästä maailmasta ja eletystä elämästä (Wetherell 2001, 17–18). Paitsi puhetta, on tärkeää tutkia myös puhumatta jäänyttä sekä puheen suhteuttamista oletettuihin vasta-argumentteihin ja puheen reunaehtoihin; siihen, mitä ja miten haastateltavan on mahdollista sanoa (vrt. Jokinen & Juhila 2016b, 85–86). Opettajien tulkinnat toiminnastaan ovat sidoksissa monin eri tavoin heille uskottuun tehtävään kasvun ja oppimisen ohjaajina. Opettajien tulkintoja tulee tällöin tarkastella osana virallista koulujärjestelmää eli kouluinstituutiota, mutta myös epävirallista, yksittäisen kouluyhteisön kulttuuristen jäsenysten muovaamaa paikallista kontekstia, jonka kehyksissä he toteuttavat tai jättävät toteuttamatta ammatillista toimintaansa.

Diskurssit toisaalta suuntaavat toimintaa ja toisaalta mahdollistavat muutoksia. Todellisuudesta tuotetut tulkinnat kiinnittävät toimijat erilaisiin merkityssystemeihin. Niihin pohjautuva kieli taas asemoi ihmisiä toimija-asemiin eli subjektipositioihin. Diskurssien dynaamisuus juontuu siitä, että se mahdollistaa ihmisille vaihtoehtoisia asemoitumisia diskurssien (valta)verkossa ja siten erilaisia tapoja nähdä maailma; ihmiset käyttävät vaihtelevia positioita konstruoidessaan minuuttaan. (Bronwyn & Harré 1990) Tässä tutkimuksessa käytän toimija-aseman tai subjektiposition sijaan niille läheistä roolin käsitettä kahdesta syystä. Ensinnäkin, rooli oli termi, jota käytettiin haastattelutilanteessa ja toiseksi rooli kuvaa parhaiten sitä, miten opettajat koulun kontekstissa tuottavat vaihtoehtoisia opettajuuden tulkintoja eli tapoja toimia opettajana. Tietyssä asemassa olevilta aikuisilta edellytetään koulussa opettajaroolin mukaista käyttäytymistä, mutta tutkimuksessa hahmottuneissa koululaisten kaveruutta käsittelevissä puhetavoissa ja –kehyksissä opettajuus saa erilaisia painotuksia.

Diskurssien välisten valtasuhteiden, erojen ja yhtäläisyyksien sekä mahdollisen ristiriitaisuuksien tutkiminen eli interdiskursiivisuus syventää ymmärrystä todellisuuden moniulotteisuudesta

³ Esimerkiksi historiallisessa muistitietotutkimuksessa orientaatio haastattelututkimukseen on jaettu realistiseen ja tulkinnalliseen. Realistisella suuntauksella viitataan pyrkimykseen saada haastattelun avulla tietoa siitä, mitä on tapahtunut. Tulkinnallisessa tutkimuksessa kiinnostus taas kohdistuu siihen, mitä ja miten ihmiset erilaisia asioita muistavat. (Ukkonen 2006) Vastaavan erottelun avulla voidaan lähestyä myös yhteiskuntatutkimuksen haastatteluaineistoja (vrt. Puroila 2002).

esimerkiksi tilanteissa, joissa merkityksiä tuotetaan useiden samanaikaisten toimintalogiikoiden puitteissa (Jokinen & Juhila 2016b, 99–100). Diskursseilla on funktioita ja kielenkäyttö on luonteeltaan seurauksia tuottavaa, sillä kieli rakentaa maailmoja, minuuksia, asioiden merkityksiä ja sosiaalisia suhteita (Wetherell 2001, 16). Kielellä voidaan ajatella olevan tilannekohtaisia funktioita, esimerkiksi pyrkimyksiä miellyttää puheen kohdetta tai saada hänet vakuuttuneeksi puheen sisällöstä. Kielen ideologiset seuraukset taas voivat liittyä esimerkiksi yhteiskunnan valtasuhteiden ylläpitämiseen tai yhteisöllisten identiteettien tuottamiseen. Myös uusi institutionalismi perustuu ajatukselle siitä, että instituutiot ovat sosiaalisesti rakentuneita ja niitä pidetään yllä jatkuvissa kielellisen vuorovaikutuksen prosesseissa (Alasuutari 2015, 162). Diskursseja sääntelevät ajalliset ja paikalliset säännöt eli diskurssiiviset käytännöt, joiden kautta puheen tuottamisen ehdot ja oikeutus määrittyvät (Husa 1995, 45). Opettajan haastattelupuhe on siten osa jatkuvaa kouluinstituution uusintamista tai vallitsevien järjestysten ja puhetapojen kyseenalaistamista ja uudistamista.

Analyttiset käsitteet puhekehys ja puhetapa

Diskurssianalyysi ei ole selkeärajainen tutkimusmenetelmä, vaan väljä teoreettinen viitekehys (Jokinen ym. 2016a, 25). Tässä tutkimuksessa nojaan menetelmällisesti diskurssianalyysiin, mutta olen ottanut luentaani vaikutteita myös kehysanalyysistä. Kehys on yksi diskurssin eli puhettavan sukulaiskäsite ja instituution käytännöistä voi paikantaa monenlaisia, jatkuvasti vaihtuvia kehyksiä (Jokinen & Juhila 2016a, 283). Kehys- ja diskurssianalyysin välinen suhde on tiivis ja muotoutuu yksilöllisesti jokaisen tutkimuksen kohdalla. Esimerkiksi Outila, Jumisko ja Kettunen (2014) linjaavat tekevänsä kehysanalyysiä, jota he täydentävät diskurssianalyysin avulla. Karila, Eerola, Alasuutari, Kuukka ja Siippanen (2017) taas toteavat käyttävänsä analyysimenetelmänä diskurssianalyysiä ja hyödyntävänsä lisäksi kehystä analyttisenä käsitteenä. Pro gradu – tutkielmassani olen jäsentänyt käsitteiden suhdetta soveltamalla esimerkeistä jälkimmäistä. Kehysanalyysi on kehitetty vuorovaikutustilanteiden analysointiin, jolloin tutkija kiinnittää huomiota erityisesti siihen, miten keskustelijat reagoivat toistensa puheenvuoroihin ja miksi he tekevät sen tietyllä tavalla. Analyysi voi sisältää myös muuta kuin kielellisiä reaktioita, esimerkiksi ilmeitä, eleitä tai asettumista tilassa. Omassa tutkielmassani huomio on kuitenkin opettajien kielenkäytössä ja sen rakentamisessa tulkinnoissa, jolloin kehys käsitteenä kuvaa Karilan ym. (2017, 395) tapaan haastattelupuheen ”laajempia asiakokonaisuuksia ja teemoja”.

Sosiologi Erving Goffmanin (1986/1974) mukaan ihmiset hyödyntävät kehyksiä tehdäkseen monimutkaista sosiaalista todellisuutta ymmärrettäväksi ja suunnatakseen toimintaansa. Kehykset muodostavat sovellettavissa olevien tulkintojen kokonaisuuden ja vaikuttavat siihen, miten

tulkitsemme tilanteita (Puroila 2002, 29; ks. Goffman 1986/1974, 10). Voidaan ajatella, että samoin kuin kehyksin rajattu maalaus tai valokuva näyttää maisemasta vain yhden osan ja välittää vain joitain läsnä olleista tunnetiloista, rajaavat sosiaalisen elämän kehykset näkökulman, josta käsin ihminen orientoituu kulloiseenkin tilanteeseen. Kehyksien eristäminen ja kuvaileminen rakentavat ymmärrystä ihmisten ja yhteisöjen toiminnasta ja ajattelusta. Ne antavat tilalle ja siihen kiinnittyneelle toiminnalle merkityksen rakentaen siten aina jollain tavoin rajattua ja suodattunutta kuvaa todellisuudesta.

Kehyksiä tutkittaessa ei niinkään eritellä aineiston sisältöä, vaan jäljitetään erilaisia näkökulmia käsiteltävään aiheeseen (Puroila 2002, 55). Puroila (2002, 47) määrittää kehysanalyttiselle luennalle viisi teesiä tai lähtökohtaista olettaa, joihin kehysten moniulotteisuus perustuu. Niiden mukaan yksilöt voivat tulkita tilanteita erilaisten kehysten kautta ja käyttää samanaikaisesti useampia kehyksiä. Kehysten välillä liikutaan joustavasti ja niitä myös muunnetaan; yksilön ja kehyksen välinen vaikutussuhde on molemminpuolinen. Lisäksi Puroila (2002, 33) huomauttaa, että tulkintaa suuntaavien kehysten olemassaolosta huolimatta ihmiset voivat toimia vastoin niiden sisältämiä sääntöjä, mikä taas altistaa kehykset muutoksille. Kehysten kautta opettajille avautuu kulloiseenkin asiaan soveltuvien kielenkäytön tapojen repertuaari, mutta heillä on aktiivinen rooli siinä, millaisina ne siirtyvät sosiaalista todellisuutta tuottavaan puheeseen. Kehys on siten toimiva käsitteellinen työkalu koulun sisäisten, diskursiivisesti rakentuneiden säännönmukaisuuksien, hierarkioiden ja ristiriitojen tarkasteluun.

Kehysanalyysiä on käytetty paljon instituutioiden tutkimuksessa ja institutionaalisen kontekstin voidaan itsessään nähdä laajimmillaan kehystävän puhetta. Koska instituutioista voidaan paikantaa useita samanaikaisia toimintalogiikoita ja koska instituutioissa toimivat ihmiset ovat sekä vallankäytön kohteita, että itse todellisuutta tuottavia, on yksittäisen instituution käytännöistä paikannettavissa monenlaisia, jatkuvasti vaihtuvia ja muuntuvia kehyksiä. Valittavissa olevat tulkintakehykset eivät synny yksilöiden sisällä, vaan ne ovat olemassa yksittäisten puhujien ulkopuolella ihmisten välisessä sosiaalisessa todellisuudessa. Kehykset muodostavat siten perustan yksilöiden subjektiivisten merkitysten muodostumiselle. Yksittäistäkin tilannetta tutkimalla tutkijan on tällöin mahdollista tuottaa myös yleistettävää, ei ainoastaan subjektiivisesti konstruoitua tietoa. (Puroila 2002, 39; Goffman 1986/1974, 21–22, 27)

Puroila (2002, 55–56) on yhden päiväkodin arkea tutkiessaan todennut, että haastattelupuhe on epävirallista ja jossain määrin irrallista ainutlaatuisesta kontekstistaan. Hänen mukaansa kehysten kautta voi tarkastella sekä sosiaalisen todellisuuden kulttuurista, että subjektiivista tasoa. Samaan

aikaan kehyksiä voidaan kuitenkin pitää täysin riippuvaisina niitä ylläpitävistä yksilöistä (emt., 35). Sosiaaliseen todellisuuteen liittyvät kehykset tulevat toisaalta myös ylläpidetyksi ja uudistetuiksi ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa; kehykset ovat siis samaan aikaan ihmisten rakentamia, että heidän ajatteluaan ja toimintaansa suuntaavia. Yksittäisten opettajien kielellisesti rakentamat puhekehykset ovat dynaamisessa ja jatkuvasti prosessoituvassa suhteessa ympäröivään sosiaaliseen todellisuuteen.

Kulloinkin sovellettavia kehyksiä voi eritellä tarkastelemalla niihin liittyviä kielellisiä maailmoja ja ilmaisujen käyttöä eli diskursseja. Tässä tutkimuksessa käytän diskurssin synonyyminä käsitettä puhetapa, joka yhdessä puhekehys-käsitteen kanssa korostaa keskittymistä kielellisesti rakentuviin, ei toiminnallisiin kehyksiin (vrt. Karila ym. 2017). Lähtökohtani on, että puheessa, joka on jäsentynyt opettajien rakentamien puhekehysten mukaan, tuotetaan tietoisten tai tiedostamattomien kielenkäytön valintojen kautta määrittynyttä kuvaa todellisuudesta (Peräkylä 1990, 158). Kehykset kertovat siitä, miten opettajat tulkitsevat koulun sosiaalisia tilanteita ja mitkä toiminta- ja merkityskokonaisuudet ohjaavat todellisuutta tuottavia puhetapoja (vrt. Virkki, Vartiainen & Hänninen 2012, 255; Goffman 1986/1974, 8–10). Voidaan siis ajatella, että haastateltavat konstruoivat opettajana toimimisen rajoja, muotoja ja mahdollisuuksia kuvatessaan sitä, miten lasten ja nuorten vertaissuhteet heille näyttäytyvät. Ajattelen, että puhetapojen tutkiminen on avain kehysten dynaamisuuden ja toiminnallisuuden tarkasteluun; niitä uusinnetaan ja uudistetaan erilaisten puhetapojen avulla. Niin ikään kehyksissä toimijoille määrittyy erilaisia rooleja, sillä kehyksessä rakentuva maailma riippuu aina siitä, mistä kulmasta puhuja ilmiöitä tarkastelee (Jokinen & Juhila 2016a, 283). Puhekehysten käsitteen avulla pystyn tarkastelemaan diskurssianalyttisessä tutkimuksessa, miten toisistaan poikkeavat ja mahdollisesti ristiriitaiset institutionaaliset logiikat jäsentävät koulutodellisuudesta tehtyjä tulkintoja ja kielellistä toimintaa.

4.4. Aineiston analyysi syklisenä prosessina

Jokisen ja Juhilan (2016a, 268) mukaan diskurssianalyttisessä tutkimuksessa tutkija positioi itseään neljällä ulottuvuudella. Ensimmäinen vastinpari on kielenkäytön tilanteisuus tai sen kulttuurinen jatkumo, toinen keskittyminen merkityksiin tai merkitysten rakentamisen tapoihin. Kolmas ulottuvuus jäsentyy retorisen ja responsiivisen analyysin välille, neljäs taas aineistoon kohdistuvaan kriittiseen tai analyttiseen lähestymistapaan. Tutkimusaineiston analyysi toteutettiin aineistolähtöisesti. En siis pyrkinyt luokittelemaan tekstiä institutionaalisten logiikoiden teoreettisen viitekehysten valmiiseen malliin teoriasidonnaisen tutkimuksen tapaan, vaan järjestämään tekstiä sen sisäisen logiikan mukaisesti. Ajatus institutionaalisista logiikoista kuitenkin kulki jatkuvasti mukana

prosessissa. Ajattelen teorian olleen heijastava pinta, johon olen voinut peilata havaintojani ja jonka avulla olen aineiston analysoinnin loppuvaiheessa pystynyt syventämään ymmärrystä siitä, miksi suhtautumista koululaisten vertaissuhteisiin jäsentävät tietyt puhekehykset ja miten niiden keskinäinen dynamiikka rakentuu.

Koska lähestyn kielenkäyttöä aktiivisena sosiaalista todellisuutta rakentavana toimintana, painottuu tutkielmassani keskittyminen merkitysten rakentumiseen ja retoriseen lähestymistapaan. Olen kiinnostunut siitä, miten vertaissuhteille annettuja merkityksiä kielellisesti tuotetaan ja miten opettajat liittävät itsensä osaksi diskursseja – tai vastaavasti jättäytyvät niiden ulkopuolelle. Samalla he konstruoivat omaa rooliaan opettajina. Niin ikään liitän työni osaksi kriittisen diskurssianalyysin suuntausta, jossa pyritään erityisesti tunnistamaan ja tuomaan esiin puhetaipojen välisiä valta- ja alistussuhteita sekä tunnistamaan itsestäänselvyyksiä, jotka rakentavat instituutioita (Jokinen & Juhila 2016a, 301). Lasten ja nuorten vertaissuhteet ovat peruskoulussa osa hyvin monenlaisia keskusteluja, minkä vuoksi olen kiinnostunut siitä, mitkä puhekehykset ja –tavat opettajien puheessa tulevat vallitseviksi ja mitkä jäävät toissijaisiksi. Lisäksi tarkastelen puheen dynamiikan vaihtelua. Kriittisen diskurssianalyysin avulla voidaan tuoda esiin instituution sisäisesti ristiriitaisten tavoitteiden tai ambivalenssien seurauksena tapahtuvaa tasapainottelua ja puntarointia merkitysten välillä.

Analyysin toteuttamisessa olen soveltanut Anna-Maija Puroilan (2002, ks. myös Karjalainen & Puroila 2017) kehysanalyttisen tutkimuksen kolmivaiheista menetelmää. Hän tutki väitöskirjassaan, millaisten kehysten kautta varhaiskasvatuksen työntekijät jäsensivät omaa työtään. Puroila yhdisti tutkimuksessaan etnografista havainnointia ja haastatteluaineistoa, joten hän konstruoii kehukset sekä päiväkotiarjesta tekemiensä muistiinpanojen, että työntekijöiden selontekojen perusteella. Hänen orientaationsa tutkimuksen kohteena olevaan kasvatusinstituutioon on siis tätä tutkimusta vahvemmin realistinen ja vähemmän tulkitseva (vrt. Jokinen & Juhila 2016a, 280–284). Koska diskurssi korostaa kielen merkitystä sosiaalisen todellisuuden rakentajana, olen aineistoni analyysissä keskittynyt Puroilaa vahvemmin haastateltavien käyttämään kieleen.

Analyysi eteni käytännössä kolmessa vaiheessa ja sitä edelsi perehtyminen aineistoon lukemalla litteraatioita ja kuuntelemalla äänitteitä useaan kertaan. Ensin kävin haastatteluaineiston läpi episodi eli sisällöllisesti yhtenäinen (Salo 1999) puhekokonaisuus kerrallaan. Episodit rakentuivat haastattelutilanteen kysymys-vastaus –järjestyksen pohjalle, mutta niihin saattoi sisältyä myös tarkentavia kysymyksiä, sivuhuomautuksia tai tiivistä dialogia. Lisäksi vastausten pituus vaihteli. Syvennyin jokaiseen episodiin tarkastellen, mitä teemaa tai ilmiötä puhe käsittelee, mistä perspektiivistä käsiteltävästä asiasta puhutaan ja millaista kieltä käytetään (vrt. Puroila 2002, 57).

Haastattelurungolla oli vaikutusta puheenaiheisiin; sen kautta nousivat esimerkiksi kaveruuden hyötyjen ja haittojen käsittely sekä kaverisuhteiden näkyminen koulun arjessa. Koska kyseessä ei ollut tiukasti strukturoitu lomakehaastattelu, nostivat opettajat esiin myös alustavien aihepiirien ulkopuolisia teemoja. Niistä selkeimpinä erottuivat puhe maahanmuuttaja- ja turvapaikanhakijaoppilaiden integraatiosta sekä puhe tyttöjen ja poikien kaverisuhteiden välisistä eroista. Perspektiivit muodostuivat näkökulmista, joiden kautta yksittäistä teemaa tarkasteltiin. Yhdessäkin episodissa perspektiivejä tai teemoja saattoi olla useampia. Tarkastelin esimerkiksi episodien sanastoa, puheen sävyä ja vastausten pituutta. Kielestä tunnistin muun muassa metaforia ja sanontoja, epävarmuuden ilmauksia, pulppuilevia ja toisaalta lyhytsanaisia vastauksia, erilaista persoonamuotojen käyttöä ja toistoa. Näkökulmia erittelevä analyysi auttoi ylittämään hyvän ja huonon tai oikean ja väärän kaltaisia itsestään selviä jaotteluja ja ikään kuin astumaan niiden taakse tarkastelemaan, missä kontekstissa ne määrittyvät, mihin ideaaleihin pohjautuvat ja millaisin perusteluin niitä oikeutetaan.

<p><i>K: --- Mitä sä ajattelet että on kaverisuhteiden merkitys tommosille yläkouluikäisille nuorille?</i></p> <p><i>V: Onhan se tärkeä. Se tietenkä on. Mitäs sitä, onhan se tärkeä ja tietenkä se että ne sais siihen suomalaiseenkin niitä yhteyksiä mitä täs nyt on ajateltu. Mutta se et ei sitä tietenkään väkisin saa. Hehän on monta kertaa et jos tulee samast paikasta niin ne on aika semmonen tiivis ryhmä keskenään. Totta kai siinäkin syntyy kaikkee. On siis niitten, mä jos jatkat muilla kysymyksillä niin kyl ne on tärkeitä ne kaverisuhteet. Ja sit se että niitä yleensä on ettei oo, sellanen tilanne ettei ois ollenkaan.</i></p>	<p>MISTÄ PUHUU?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kaveruuden merkitys, käsittelee asiaa erityisesti maahanmuuttajanuorten kontekstissa - Maahanmuuttajien integraatio <p>PERSPEKTIIVI?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kaveruus on tärkeää. - Kaveruus suomalaisiin edistää yhteiskuntaan integroitumista. - Koulu yrittää edistää suomalaisiin tutustumista. - Maahanmuuttajataustaiset oppilaat viettävät aikaa usein omissa ryhmissään - Kaveruus voi johtaa myös ongelmiin - Kaveruuden puute on ongelma <p>KOMMENTIT KIELESTÄ</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kaveruuteen liittyy itsestäänselvyyteen viittaavia ilmaisuja - Tärkeä- ja tietenkä –sanojen toisto - ”Mitä täs on ajateltu” → koulun tietoinen pyrkimys integroida
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Kuvio 1. Esimerkkiote tutkimusaineiston analysoinnista ensimmäisellä kierroksella.

Toisella analyysikierroksella pyrin löytämään analyysirungosta eroja ja yhtäläisyyksiä teemoissa, näkökulmissa ja kielessä, minkä seurauksena muodostin luokitteluja laajempiin kokonaisuuksiin. Tämä oli analyysissä eniten aikaa vievä ja luovuutta vaativa vaihe, koska aineisto oli sisällöltään hyvin rikasta. Luokkia oli aluksi seitsemän, mutta lopulta niistä tiivistyi kolme pääkehystä ja niiden

alla erilaisia puhetapoja, joita voidaan pitää kehysten muunnoksina. Kolmanneksi tein puhekehyksille ja -tavoille meta-analyysiä, jota on kutsuttu myös syväanalyysiksi (vrt. Puroila 2002 58, 61). Olin kiinnostunut siitä, miten puhekehysiä aineistossa käytetään eli miten puheella tuotetaan sosiaalista todellisuutta ja omaa roolia kokonaisuudessa. Tarkastelin puhekehysten sisäistä ja niiden välistä dynamiikkaa sekä koko aineiston, että yksittäisten opettajien tasolla. Analysoin, miten kielenkäyttö vaihteli teorian tasolla liikkuvan ja käytännön tilanteita refleктоivan puheen välillä. Tunnistin tilanteita kehysten uusintamisesta ja niiden haastamisesta tai uudelleen määrittelystä. Syväanalyysissä korostui kriittisen diskurssianalyysin suuntauksen kiinnostus valtaan ja pyrkimys valta- ja alistussuhteiden tunnistamiseen.

Tutkielmassani hyödyntämää teorian ja empirian välistä suhdetta voidaan kutsua teoriaohjaavaksi menetelmäksi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 133). Tutkimuksen toteuttaminen on syklinen prosessi, jossa teorian ja analyysin tuottamisen vaiheet kiertyvät yhteen. Tämä luo yhteyksiä aineiston, siitä tehtyjen luokittelujen ja teoreettisten käsitteiden välille. Yhtäältä on niin, että teoria ohjaa aineistosta tehtävää tulkintaa, mutta toisaalta aineistosta esiin nousevat teemat ja ilmiöt vaikuttavat siihen, mikä tutkimuksen teoreettisessa osiossa on olennaista nostaa esiin. Tutkielmani etenemistä voisi kuvailla palapeliksi, jossa sopiva pala on käteen tarttuessa lisätty kokonaisuuteen. Toisinaan olen joutunut purkamaan työtäni ja toisinaan edennyt harppauksin. Yksittäisistä palasista on kuitenkin muodostunut kokonaisuus, jolla on oma viestinsä ja näkökulmansa sosiaaliseen maailmaan. Tutkimusanalyysin tulokset on tiivistetty alla olevaan kaavioon ja niitä avataan seuraavaksi tarkemmin luvuissa viisi ja kuusi.

Koululaisten vertaissuhteet peruskoulun opettajien puheessa						
Puhekehykset	Koulupäiväkehys Kouluarjen sosiaalinen organisointuminen		Pedagoginen kehys Opettajan pedagoginen identiteetti		Hyvinvointikehys Lapsen tai nuoren hyvinvointi	
Vaihtoehtoiset puhetavat	Arjen osa- puhe	Häiriö- puhe	Oppilas- keskeinen puhe	Asia- keskeinen puhe	Resurssi- puhe	Riski- puhe
Käyttö haastatteluissa	Kehysten muunnokset ja joustava käyttö					

Kuvio 2. Tutkimusaineiston analyysin tulokset tiivistettynä.

5. Kaveruuden tulkintakehykset peruskoulun opettajien puheessa

Muodostin peruskoulun opettajien lasten ja nuorten vertaissuhteita käsittelevästä haastattelupuheesta kolme pääkehystä, joiden kautta ilmiötä jäsennetään ja tehdään ymmärrettäväksi. Tässä luvussa esittelen kehysten rakentumista ja niiden sisäisiä muunnoksia eli vaihtoehtoisia puhetapoja. Koulupäiväkehyksessä kaveruutta tarkastellaan institutionaalisten järjestysten eli kouluinstituution vakiintuneiden sääntöjen ja käytäntöjen näkökulmasta. Pedagogisessa kehyksessä ymmärrys kaveruudesta rakentuu suhteessa opettajan pedagogiseen identiteettiin eli käsitykseen itsestä opettajana. Hyvinvointikehyksessä lasten ja nuorten vertaissuhteita katsotaan osana yksilön arjen kokonaisuutta. Koulupäiväkehyksessä, pedagogisessa kehyksessä ja hyvinvointikehyksessä vertaissuhteille annetut merkitykset rakentuvat vaihdellen, suhteessa kunkin kehysten kannalta keskeisiin teemoihin ja kysymyksiin.

Kehysten sisällä opettajilla on käytössään vaihtoehtoisia puhetapoja, mikä voidaan tulkita opettajien aktiiviseksi, kielelliseksi toimijuudeksi. Koulupäiväkehyksessä ymmärrys vertaissuhteista jäsenyytensä kahtena puhetapana: kaveruuden itsestään selvää roolia painottavana arjen osa –puheena ja sen ongelmaksi määrittävänä häiriöpuheena. Pedagogisesta kehyksestä on löydettävissä yhtäältä oppilas- ja toisaalta asiakeskeinen puhetapa. Hyvinvointikehyksessä opettajien puheesta on hahmotettavissa vertaissuhteita voimavarana korostava resurssipuhe ja niitä hyvinvoinnin mahdollisena heikentäjänä lähestyvä riskipuhe. Haastatteluaineistossa kehysten ja niiden sisäisten muunnosten välillä liikutaan joustavasti. Koululaisten vertaissuhteita käsittelevät puhekehukset ja –tavat asemoivat koululaisia eri positioihin ja avaavat opettajille erilaisia rooleja suhteessa tutkittavaan ilmiöön.

5.1. Koulupäiväkehys: vertaissuhteet osana kouluarjen järjestyksiä

Koulupäiväkehys on merkittävässä osassa opettajien käytännön kouluarjen tasolla liikkuvassa puheessa. Koulupäiväkehyksessä lasten ja nuorten vertaissuhteille annetut merkitykset perustuvat kouluarjen sosiaaliseen organisoitumiseen eli sääntöjen, normien ja vakiintuneiden oppilas- ja opettajaroolien kokonaisuuteen, jota yhteiskuntatutkimuksessa on kutsuttu järjestykseksi (ks. esim. Paju 2011; Tolonen 2001; Salo 1999; Laine 1997). Ulla-Maija Salo (1999) havainnollistaa, kuinka koulu on ensimmäisestä luokasta lähtien täynnä erilaisia järjestyksiä; koulupäivä jäsenyytensä lukujärjestykseksi, luokissa on istumajärjestyksiä ja pulpetit itsessään ovat järjestettyinä riveihin, oppitunneilla asiat tehdään tietyssä järjestyksessä ja vastata saa vain omalla vuorollaan (vrt. yläkoulusta Olsson 2018, 69). Voidaan nähdä, että kaverisuhteet, jotka tutkimuksissa on usein sijoitettu kuuluviksi epäviralliseen kouluun, ovat elimellinen osa myös virallisen koulun järjestyksiä eli sitä, että koulu toimii niin kuin sen oletetaan toimivan. Koulupäivän sujuva eteneminen

näyttäytyykin tässä kehyksessä merkitykseltään ensisijaisena suhteessa lasten ja nuorten emotionaaliseen hyvinvointiin tai omaehtoiseen toimijuuteen.

Koulupäiväkehyksessä opettajien puhe rakentuu koululaisten sallitun ja kielletyn sosiaalisen vuorovaikutuksen välisen dynamiikan kuvaamisesta. Heidän puheensa läpi suodattuvat säännöt ja käytännöt, jotka määrittävät, mitä, missä ja milloin tapahtuu, mutta myös, tapahtuuko toiminta yhdessä vai itsenäisesti, kenen kanssa ja kuinka etäällä toisista. Opettajat kuvailevat tilanteita, joissa kaverisuhteet koulun arjessa ovat tai joissa niiden pitäisi olla läsnä sekä hetkiä, joissa ne eivät saisi näkyä. Lasten ja nuorten vertaissuhteiden tihentymisiä on paikannettu erityisesti epävirallisesta koulusta ja koulupäivään sisältyvistä vapaammista hetkistä (Gordon ym. 2000, 53, 143). Opettajien onkin luontevaa asemoida koululaisten keskinäiset suhteet välituntipihalle, pingispöydän ääreen ja ruokalaan sekä oppitunneille silloin, kun tarkoituksena on esimerkiksi työskennellä ryhmissä. Välitunnit ja muut koulutyön ulkopuoliset vapaat hetket määrittyvät tilanteiksi, joihin kaveruus erityisen luontaisesti, jopa normatiivisesti kuuluu. Ne näyttävät ”luonnollisena järjestyksenä” (Kallio 2006, 127), jota toimijat noudattavat omalla tavallaan.

Vaikka teknologian kehittyminen auttaa monin tavoin ylittämään tilallisen ulottuvuuden ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, on koulu instituutiona ja yksittäisenä toimipisteenä edelleen vahvasti tilaan sitoutunut (Kallio 2006, 68). Koulupäiväkehyksessä lasten ja nuorten keskinäiset suhteet ovat vahvasti tilallisia. Kaveruus rakentuu osaksi koulupäivää nimenomaan tilallisten käytäntöjen kautta; sillä, miten se näkyy luokissa, välituntipihalla ja aulatilojen sohvilla, miten kaverukset istuvat yhdessä ruokalassa tai miten he haastavat vallitsevia tila-aika –polkuja esimerkiksi piiloutumalla tai pinnaamalla. Koulutilat tekevät näkyviksi institutionaalisia järjestyksiä, sillä niissä konkretisoituvat esimerkiksi käsitykset julkisen ja yksityisen välisestä suhteesta, toimijoiden välisistä hierarkioista ja oppilaiden keskinäisistä etäisyyksistä (Gordon ym. 2000, 137–138). Fyysinen koulu raamittaa virallisen koulun toimintaa ja koululaisten keskinäistä vuorovaikutusta ja juuri fyysisessä koulussa virallinen ja epävirallinen koulu kohtaavat (Paju 2011; Gordon ym. 2000). Ajallisesta ja tilallisesta ulottuvuudesta muodostuvat polut jäsentävät koulun arkea ja pitävät sisällään eri tavoin sosiaalisesti organisoitua toimintaa (Gordon ym. 2000, 148). Koulupäivästä muodostuu kokonaisuus, jossa vapaan yhdessäolon hetket ja kontrolloitu, suorittamiseen orientoitunut työskentely vaihtelevat (vrt. Kallio 2006, 124). Puheen keskiössä on aikuinen, joka määrittelee rytmin. Seuraava lainaus tuo esiin vertaisvuorovaikutuksen tiivistä kytkeytymistä koulun ajallisiin ja tilallisiin järjestyksiin:

”V: No, kännykän käyttö haittaa kaverisuhteita, ei voi olla koko aikaa yhteydessä kavereihin. En siis, mä en tiedä miten tää nyt haittais tää koulu, järjestyssäännöt tai muu koulussa oleva toiminta

niin ei se nyt, siis totta kai se haittaa jos erotetaan kaverit tunniks toisistaan totta kai se haittaa mut ei se nyt ookaan se idea mitä, minkä takii tääl ollaan et oltais koko ajan yhdessä et, en mä nää täs semmost haittaavaa vaikutust siihen.”

Koska virallisen koulun näkökulmasta koulun yhteiskunnallisiin tehtäviin suuntautuva toiminta on ensisijaista, ei opettaja yllä olevassa lainauksessa problematisoi fyysisen ja ylirajaisen yhteydenpidon rajoittamista. Opettajan viittaus ”koulun ideaan” kertoo koulumaailmalle tyypillisestä sisäistetystä järjestyksestä (Kallio 2006, 123–124). Myös lasten ja nuorten keskinäiseen yhdessäoloon puuttumista perustellaan siihen vetoamalla. Koulun arkiset järjestykset ovat opettajille ammattiaseman edellyttämä kulttuurinen resurssi, jonka avulla koulupäivien kulkua tehdään ymmärrettäväksi. Se on perustavanlaatuinen tapa jäsentää ja tulkinta tilanteita, minkä vuoksi koulupäiväkehykseen kuuluva puhe oli varmaa ja vaihtoehdotonta. Haastatteluissa opettajilla oli mahdollisuuksia tuoda esiin myös vaihtoehtoisia näkökulmia koulun käytäntöihin, mutta heidän oli hankalaa tuottaa kriittistä reflektiota – koulua arvosteleva puhe ei lukeudu kehyksessä hyväksytyihin diskursiivisiin käytäntöihin. Sen sijaan he korostivat oman koulunsa positiivisia puolia, esimerkiksi järjestyssääntöjen sallivuutta, tilojen toimivuutta tai hyvää toimintakulttuuria.

Oppilaiden toimintaa keskinäisessä vuorovaikutuksessa suunnataan mahdollistamalla ja rajoittamalla sitä suhteessa koulutuksen ydintehtäviin eli kvalifikointiin, luokitteluun, integraatioon ja säilyttämiseen (vrt. Antikainen ym. 2013, 41). Koulupäiväkehyksessä kaverisuhteita arvioidaan instituutiolähtöisesti pohjaten siihen, miten ne mahdollistavat tietojen ja taitojen oppimista sekä toiminta- ja ajattelutapojen, käyttäytymisnormien, arvojen, näkemysten ja uskomusten omaksumista. Selonteot lasten ja nuorten vertaissuhteista osana koulupäivää ovat luonteeltaan arkisia ja kyseenalaistamattomia. Vallitsevien käytäntöjen itsestään selvinä esittämisen avulla pidetään yllä luokan ja kouluyhteisön sisäisiä järjestyksiä (Kallio 2006 123). Koulupäiväkehyksessä opettajat kuvailevat erilaisia sääntelytapoja, joiden voidaan ajatella edistävän koulun yhteiskunnallisten tehtävien toteutumista sekä tilaan ja aikaan sitoutuneiden järjestysten säilymistä. Sääntelyä toteutetaan esimerkiksi sanallisella puuttumisella tai oppilaiden erottamisella toisistaan. Se voi olla myös rakenteellista esimerkiksi luokkajakoja toteutettaessa. Toimintaa perustellaan koululuokan kollektiivisella edulla. Koulun rehtori kertoo, miten luokkajakoja tehtäessä otetaan huomioon oppilaiden keskinäiset suhteet. Rehtori kategorisoi liian vilkkaat tai äänekkäät oppilaat ”hulivileiksi” ja toteaa, ettei heitä yleensä laiteta samalle luokalle. Opettajan puheessa koulun tavoitteiden kannalta toimivien luokkayhteisöjen rakentaminen korostuu ylitse koululaisten omaehtoisten yhteisöjen. Toteamus on esimerkki siitä, miten koululaisten keskinäisiä suhteita käytetään hallinnan välineenä, jotta saataisiin työrauha tunnille (vrt. Vincent ym. 2016).

Koulupäiväkehyksessä lapsiin ja nuoriin suhtaudutaan ensisijaisesti oppilaina. Ahosen, Pyhältön, Pietarisen ja Soinin (2014, 185) tutkimuksessa opettajat suhtautuivat oppilaisiin institutionaalisesti koulun järjestyksenpidon ja hallinnon kohteina. Oppilaiden kyky käyttäytyä oikein ja noudattaa sääntöjä oli koulunkäynnin keskiössä ja tärkeä osa myös opettajien omaa onnistumisen kokemusta (emt., 186). Vastaavasti myös Heikosen, Toomin, Pyhältön, Pietarisen ja Soinin (2017) tutkimat opettajat jäsensivät oppilaiden roolia institutionaalisesti ja viittasivat heihin usein ”koulukoneen” osatoimijoina. Lapset ja nuoret kiinnittyvät viralliseen kouluun toiminnan ja tavaroiden lisäksi diskursiivisten käytäntöjen välityksellä, kun he oppivat, miten *oppilaiden* koulussa odotetaan tuntevan, toimivan ja kohtelevan toisia (esim. Hohti & Karlsson 2012; Salo 1999). Oppilaan on kuvattu olevan koululaisen ideaalityyppi, joka rakentuu muun muassa opetussuunnitelmien, opetuksen järjestämisen, opetusmenetelmien ja oppisisältöjen pohjalta (Laine 1997, 19). Oppilas on abstrakti käsite, koska se on erkaantunut yksilöllisistä ja erottavista piirteistä, kuten sosiaalisista suhteista, sukupuolesta tai kulttuuritaustasta (Gordon ym. 2000, 71). Vaikka yksilöiden ominaisuudet vaihtelevat, ovat oppilaat keskenään samanlaisia (Paju 2011, 20). Oppilas-käsitteen voidaan jatkaa olevan irtautunut myös koulun ulkopuolisesta todellisuudesta; siksi oppilaaksi tai koululaiseksi on tultava. Gordon ym. (2000) kuvaavat omaksumisprosessia ammattitaitoisen oppilaan käsitteellä. Hohti ja Karlsson (2012) taas ovat käyttäneet nimitystä ”taitava koululainen” korostaakseen sääntöjen ulottuvan myös oppituntien ulkopuolisiin tilanteisiin. Kaverisuhteisiin liittyvien koulupäivän järjestysten tunteminen on siten osa myös taitavan koululaisen hiljaista tietovarantoa.

Gordon ym. (2000, 75–76) esittävät, että oppilaan tulee löytää tasapaino ihanteellisen yksilöllisyyden ja kollektiivisuuden välillä; opettajat arvostavat toisten huomioon ottamista, sosiaalisuutta, empaattisuutta ja suvaitsevuuutta. Myös Vincentin ym. (2016, 490) tutkimuksessa opettajien näkemyksistä erottui normi oikeasta tavasta olla ystäviä. Haastattelemieni opettajien puheessa taitavan koululaisen ihanteeseen liittyy vaatimus sosiaalisesta kompetenssista; ihanteena on kaikkien kanssa toimeen tuleva oppilas. Opettajat pitävät tärkeänä, että koulussa kaikki voivat toimia toistensa kanssa tai ovat kaveruksia keskenään. Joustavaa yhdessä toimimista painotetaan koulun tavoitteena ja se tuodaan esiin positiivisena ominaisuutena omaa luokkaa koskevassa puheessa. Myös vaihtelu ja erilaisuus nousevat kaverisuhteista puhuttaessa esiin. Alakoulun opettaja näkee koulussa ja opettajan työssä tärkeäksi sen, että vierustoverit ja työskentelyryhmät muuttuvat säännöllisesti, ”*et ei käy sillä tavall et aina ne, sitte aina mä olen tämän saman kanssa mä oon tämän kaverin kans ain siin samas ryhmäs et välillä sitte, on erilaisii ryhmiä*”. Yksi koulujen suuren oppilasmäärän hallinnoimisen edellytyksenä onkin, että oppilaat tottuvat toimimaan osana joukkoa ja hyväksymään olevansa vaihdettavissa toisiin oppilaisiin (Lahelma & Gordon 2003, 58; Broady 1994, 113–114). Myöskään

kaikki tunteet tai kaikenlainen oleminen eivät sovi näytettäviksi koulussa. Negatiivisten tunteiden näyttäminen, kuten riitely, eivät jää opettajilta huomaamatta. Riitaisten tilanteiden kuvataan herkästi haittaavan oppituntien aikaista työskentelyä, jos oppilaat esimerkiksi kieltäytyvät tekemästä yhteistyötä keskenään tai olemasta samassa luokkatilassa. Taitavien koululaisten valmiuksiin kuuluu käyttäytyminen myös yhdessä toisten kanssa tavalla, joka ei häiritse omaa tai muiden oppimista.

Koulussa taitavan koululaisen käyttäytymisessä painottuvat sääntöjen ja annettujen ohjeiden noudattaminen (Lahelma 1999, 87). Vaikka koulupäiväkehyksessä vertaissuhteille määritetään kouluarjessa omia, vapaammiksi kuvattuja aikoja ja tiloja, on vapaus melko näennäistä. Välitunnit kuvataan oppitunteja vähemmän säännellyksi tilanteiksi, mutta myös niihin kohdistuvasta puheesta voidaan tunnistaa koululaisten keskinäiseen yhdessäoloon liittyviä normeja, jotka perustuvat siihen, millaisia subjekteja koulu pyrkii tuottamaan. Useissa haastatteluissa kuvataan kiinteiden ystävyysuhteiden aiheuttamia ongelmia. Eräs opettaja kuvaa läheisen kaverin poissaolon saavan ”päivän menemään sekaisin”, minkä seurauksena läsnä oleva lapsi tai nuori ”seisoo tönöttää yksin”. Seurauksia kuvaavat käsitteet ovat koulukontekstissa negatiivisia ja viittaavat epäjärjestykseen. On mielenkiintoista, että myöhemmin kyseisen opettajan haastattelussa yllä kuvattu poissaolotilanne rakentuu potentiaalisena mahdollisuutena rohkaistua tutustumaan muihin oppilaisiin – tiivis kaverisuhde ei ainoastaan synnytä yksin jäämisen vaaraa, vaan myös estää uusien kaverisuhteiden solmimista. Voidaankin ajatella, ettei virallisen koulun taholta oppilailta odoteta kykyä ja halua tulla toimeen kaikkien kanssa ainoastaan formaaleissa oppimistilanteissa, vaan myös epävirallisissa kouluvapaa-ajan hetkissä.

Yhteiskuntapolitiikan tasolla kouluinstituution pysyvyyden ja jatkuvuuden turvaaminen on tietoista ja tavoiteltua, mutta koulukulttuurissa usein rutiininomaista (Jepperson 1991, 145). Arkisen, kielletyn tai toivotun koulupäivään kuuluvan kaveruuden määrittelemine on osallistumista keskusteluun koulun olemuksesta, sillä arkisen järjestyksen kautta määrittyvät koululaisten keskinäiset sekä oppilaiden ja opettajien väliset valtasuhteet (Olsson 2018, 85). Peruskoulun järjestyksiä voidaankin lähestyä dynaamisina ja sosiaalisesti rakentuneina, jolloin ne eivät ole lähtökohta, vaan toiminnan seuraus; koulukehyksen kautta rakentuneessa ymmärryksessä sosiaalista järjestystä tuottavat myös haastattelemieni opettajien selonteot (vrt. Salo 1999, 73; Peräkylä 1990, 139–140). Seuraavaksi esittelen koulupäiväkehyksen sisäisiä, vaihtoehtoisia puhetapoja, joiden kautta kouluarjen sosiaalinen todellisuus ja opettajan rooli koululaisten vertaissuhteissa rakentuvat.

Arjen osa -puhe

Koulun arkiset järjestykset ja viralliset rakenteet voivat nostattaa ristiriitaisia vaatimuksia, jotka luovat mahdollisuuksia sekä yhdessä toimimiseen ja uudistuksiin, että konflikteihin ja vastarintaan (Ineland 2015). Koulupäiväkehyksen sisällä oli erotettavissa kaksi puhetapaa sen mukaan, miten lasten ja nuorten vertaissuhteiden kuvataan asettuvan osaksi koulupäivää. Olen nimennyt ne arjen osa –puheeksi ja häiriöpuheeksi. Arjen osa -puheessa koululaisten vertaissuhteiden kuvataan soljuvan melko lailla itsekseen. Kysyessämme opettajilta, miten ja millaisissa tilanteissa lasten ja nuorten keskinäiset suhteet heidän mielestään koulussa tulevat esiin, totesivat he kaverisuhteiden olevan osa lähes kaikkea koulun arkista toimintaa. Opettajien kuvaukset yhdessäolosta painottavat sen päivittäistä toistuvuutta, arkisia tilanteita ja tavanomaisia tiloja. Sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvät arkisten puuhien jakaminen ja päivärytmin lävitse kulkeminen. Vertaissuhteet näkyvät ”yhdessäolona, yhdes hauskan pitämisenä, yhdes tekemisenä”. Arjen osa –puheessa kaveruudesta rakentuu eräänlainen perustila, joka yrittää jatkuvasti puskea itseään koulutyön ohitse. Monet haastatelluista opettajista kertovat kaverisuhteiden näkyvän myös oppitunneilla, kun keskittymisen herpaantuessa tai opettajan kontrollin lieventyessä oppilaat aloittavat jutustelun keskenään ja kun heti mahdollisuuden havaitessaan kaverukset pyrkivät istumaan vierekkäin ja tekemään koulutyöt yhdessä. Esimerkit kuvastavat sitä, että nykykoulussa sosiaalisia suhteita rakennetaan sekä oppitunneilla, että välituntien kaltaisten vapaampien tilanteiden aikaisessa yhdessäolossa (Olsson 2018, 84).

Arjen osa –diskurssissa koulusta rakennetaan luonnollista ympäristöä sosiaalisille suhteille – sen korostetaan eksplisiittisestikin olevan ”niin luonnollinen paikka niitten kaveruussuhteitten syntymiselle”. Koulun todetaan mahdollistavan ihmisten kohtaamisen ja olevan nuorille tärkeä yhteinen foorumi. Kaverisuhteiden nähdään muodostuvan koulussa omalla painollaan muun toiminnan lomassa, monin tavoin ”itseksensä”. Jotkut opettajista kuvailevat lukuvuoden alkuun kuuluvaa jännitystä ja etsintää, joka parin viikon kuluttua tasoittuu, kun sosiaaliset suhteet muodostuvat ja kaveruuden kuviot vakiintuvat. Opettajat käyttävät arjen osa -puheessa kaverisuhteista yleisluontoisia verbejä, kuten olla, mennä, tehdä ja kulkea. Niihin ei liity tunnepitoista latausta, vaan puheessa korostuvat toiminnallisuus ja ulkopuolelta havaittavat signaalit eli fyysinen läheisyys. Luonnollistamiseen kiteytyy se, miten arjen osa –diskurssissa lasten ja nuorten keskinäiset vertaissuhteet sekä koulun arkiset järjestykset liittyvät perustavanlaatuisella tavalla toisiinsa.

Opettajat liittävät tässä puhettavassa vertaissuhteet sujuvan koulupäivän edellytyksiksi. Arjen ”taustahälynä” toimivan kaveruuden merkitys hahmottuu puheessa vastinparien kautta. Tehdäkseen arkisen näkyväksi opettajat käyttävät vastakohtaisia kategorioita ja ääri-ilmaisuja. Todetaan

esimerkiksi, etteivät lapset ja nuoret todennäköisesti saapuisi lainkaan kouluun, jos he eivät tietäisi näkevänsä siellä ikätovereitaan. Alakoulussa työskentelevä opettaja kertoo haastavansa koulunkäyntiin aika ajoin kyllästyviä oppilaitaan pohtimaan, millaista elämä olisi ilman koulua; nähtäisiinkö kavereita yhtä paljon kuin nykyisin vai kuluisivatko päivät yksin kotona. Koulua ilman kaverisuhteita verrataan jopa vankilaan, mikä metaforana symboloi äärimmäistä kontrollia, ankeutta ja kärsimystä. Arjen osa –diskurssin perusteella kaveruudella on koulumotivaatiolle ja koulun yhteiskunnallisten tavoitteiden saavuttamiselle hyvin olennainen merkitys. On turha puhua socialisaatiosta tai integraatiosta, jos oppilaita ei ensin tavoiteta koulun vaikutuspiiriin.

Kaverisuhteiden mahdollistajana ja toisaalta niissä toimimisen rajoittajana näyttäytyy erityisesti koulurakennus; sen arkkitehtuuri, sisustus ja tiloissa järjestetty toiminta. Koulu, jossa haastattelut toteutettiin, oli hiljattain siirtynyt 1970-luvulla rakennetusta ja sisäilmaongelmaisesta koulusta uuteen, vasta rakennettuun ja moderniin koulurakennukseen. Uusien tilojen avajaisjuhla järjestettiin korkeakouluharjoitteluni aikana ja opettajat olivat silmin nähden tyytyväisiä ajanmukaisiin ja aiempaa monipuolisempiin tiloihin. Koulutilojen merkitys korostui puheessa, koska tilan merkitys sosiaaliselle toiminnalle oli vastikään konkretisoitunut muutoksessa. Vuorovaikutuksen tilallisuutta korostetaan luomalla vastakkaisia kategorioita vanhan ja uuden koulun välille. Entisen koulurakennuksen kuvataan olleen pelkistetyksi ”suora käytävä ja siin puupenkki”, kun taas uudessa koulussa on sohvaryhmiä, pingispöytä ja oppilaiden kannalta mielekkäitä tiloja. Opettajat näkevät, että uuden rakennuksen myötä koulusta on tullut lasten ja nuorten keskinäisen yhdessäolon kannalta parempi, monipuolisempi paikka. Opettajat pitävät tärkeänä erityisesti sitä, että koulurakennuksissa on tilaa, jossa voi olla kavereiden kanssa vapaamuotoisesti. Vapaan tilan nähdään tekevän mahdolliseksi yhdessäoloa ja uusiin ihmisiin tutustumista, kun koulussa pystyy ”olemaan ja tekemään yhdes töitä” tai viettämään aikaa ”eri taval, eri muotosesti yhdessä”. Arjen osa -puheessa korostuukin koulun rooli yhdessäolon mahdollistajana; koulu ei aktiivisesti tue tai kontrolloi, vaan se antaa tilaa vapaalle oleskelulle. Puheen painotus on koulussa organisaationa ja rakenteena, ei niinkään yksittäisen opettajan toiminnassa.

Kaverisuhteita arkisena ilmiönä käsittelevässä puhetavassa opettajat asemoivat itsensä taustatoimijoiksi, jolloin opettajan oma toimijuus jää toissijaiseksi tiloille ja arjen lukujärjestyksessä määritetyille vapaan ja kontrolloidun toiminnan dynamiikalle. Opettajan rooli suhteiden rakentumisessa on sivustakatsoja ja ilmiön luonnollistaminen etäännyttää heitä hallinnan mahdollisuuksista vertaissuhteiden muodostumisessa. Usein tila itsessään on opettajan puheessa aktiivinen toimija. Tilat ovat opettajien toimijuuden ulkopuolella, minkä vuoksi puhe siitä, miten uusi koulu mahdollistaa yhdessäolon entistä paremmin, saattaa olla myös tapa etäännyttää ilmiötä omista

vaikuttamisen mahdollisuuksista. Toisaalta opettajien on mahdollista myös liittää itsensä osaksi koulun kaverisuhteita mahdollistavia rakenteita puhumalla esimerkiksi ”meidän koulusta”. Lisäksi opettajien puheesta on tunnistettavissa valtaa jakavia, neuvottelevia ilmaisuja, kuten koululaisten kuunteleminen, pyrkimys rakentaa hyvää ilmapiiriä ja sisävälitunnin kaltaisten myöntymysten antaminen. Esimerkiksi koulun rehtori kertoo, kuinka uudessa koulussa ”katotaan, haetaan, kokeillaan, mikä toimii mikä ei toimi...”. Voidaan ajatella, että korostamalla oppilaiden osallisuutta opettajat pyrkivät tekemään eroa perinteiseen ja autoritääriiseen koulunkäyntiin paitsi tiloilla, myös toimintakulttuurilla. Arjen osa -puhetapa pyrkii raivaamaan kaverisuhteille vapaampaa tilaa koulun järjestysten sisällä, mikä viittaa fasilitoivan institutionaalisen kontekstin muodostamiseen (Stanton-Salazar & Spina 2005, 412).

Haastattelussa rakentuu kuva siitä, miten epävirallisen koulun sosiaaliset suhteet oppilaiden välillä ja virallisen koulun yhteiskunnalliset tehtävät voivat saavuttaa symbioottisen suhteen, jossa koulun vapaat tilanteet toimivat sosiaalisena kohtaamispaikkana ja saattavat ihmisiä yhteen samalla, kun virallinen koulu tavoitteineen ja järjestyksineen edistää instituution kasvatuksellisia, opetuksellisia ja koulunpidollisia tavoitteita. Koulun yhteiskunnallisten tehtävien ja säänneltyjen järjestysten raamittama arkipäivä herättää kuitenkin pohtimaan koulun kuvattua luonnollisuutta - harva lasten ja nuorten elämään säännöllisesti kuuluva paikka lienee lopulta yhtä tarkoin säännelty ja valvottu kuin koulu. Kasvatussosiologi Thomas Ziehe (1991, 165–170) luonnehtii nykymuotoista kouluinstituutiota toimintatavoiltaan jähmettyneeksi ja yhteiskunnasta eriytyneeksi tilaksi. Ziehen mukaan koulunkäynti on pakollista, mutta näyttäytyy oppilaille irrelevanttina. Lasten ja nuorten edellytetään toimivan yhdessä toistensa kanssa koulun kaltaisissa institutionaalisissa rakenteissa, mutta suurikaan vuorovaikutuksen määrä ei automaattisesti käänny pääsyksi sosiaaliseen tukeen ja voimavaroihin (Stanton-Salazar & Spina 2005, 341). Kuulumisen kokemukset rakentuvat yhä enemmän myös erilaisissa informaaleissa ja ylijärjestyksissä ympäristöissä, eikä lähikoulu välttämättä ole viiteryhmä, johon osallisuuden tunteet kiinnittyvät (Korkiamäki & Kallio 2017). Internet, sosiaalinen media ja teknologia tulevat aineistossani esiin, mutta arjen osa -puhetapa yhdistää lasten ja nuorten kaveruuden perinteiseen tapaan fyysisesti samaan koulurakennukseen.

Häiriöpuhe

Häiriöpuhe perustuu sille, että kouluarkeen kuuluu paljon tilanteita, joihin lasten ja nuorten vertaissuhteita ei haluta päästää. Esimerkiksi Kaarlo Laineen (2000; 1997) vuosituhaten vaihteessa toteuttamat tutkimukset koulusta nuorten näkemänä rakentavat kuvaa, jossa paikka vertaissuhteille on koulussa hyvin kapea ja jossa niihin suhtaudutaan pääosin haittana. Siinä missä kontrolloimaton koulutila kuvattiin arjen osa -diskurssissa edellytykseksi omaehtoisten kaverisuhteiden

rakentumiselle, asettuu se häiriödiskurssissa alustaksi vääränlaisille suhteille tai koulun toimintaa uhkaavalle yhdessäololle. Häiriödiskurssiin sisältyy selontekoja erityisesti tilanteista, joihin opettajat suhtautuvat kielteisesti ja joihin he pyrkivät puuttumaan. Puhetavassa koululaisten keskinäisille suhteille annetut merkitykset liittyvät kiellettyyn tai ei-toivottuna pidettyyn käyttäytymiseen ja kaverisuhteet tulevat kuvatuiksi ongelmien aiheuttajina.

Opettajien puheessa heidän roolikseen rakentuu toimiminen koulun järjestyksenvalvojana tai ”kouluarjen poliisina”. Se korostaa puuttumisen taustalla olevaa byrokraattista logiikkaa ja opettajan järjestelmälähtöisen roolin ottamista. Opettajat asemoivat itseään aktiivisiksi toimijoiksi koululaisten vertaissuhteissa. Häiriötilanteisiin puuttuminen liitetään osaksi opettajien työtä minä-muodossa tuotetulla puheella ja velvollisuuden tai roolin kaltaisilla käsitteillä. Koulupäivien vakiintuneita sääntöjä ja käytäntöjä rikkova toiminta on asia, johon opettaja ”*totta kai puuttuu*” ja joihin heillä on ”*täysin valta ja oikeus*” puuttua. Lisäksi opettajat tuottavat yksityiskohtaisia ja konkreettisia kuvauksia omasta toiminnastaan häiriötilanteissa. Opettajat selostavat täsmällisesti, varmasti ja selkeästi, miten toimivat puuttumista edellyttävissä tilanteissa tai luettelevat erilaisia vaihtoehtoja. Häiriötilanteisiin puuttumisen voidaan tulkita olevan opettajan työssä tavanomaista ja laajasti oikeutettua (Hoikkala & Paju 2013). Opettajat tuovat haastatteluun esimerkkejä koulupäivän aikaisista, hyvin arkisista ja ulkopuolisen näkökulmasta mitättömistäkin aiheista, jotka tiivistyvät koulussa symbolisiksi kysymyksiksi opettajan auktoriteetista (vrt. Broady 1994, 121–122). Haastattelemani opettajat eivät kuitenkaan rakenna itsestään kuvaa puhtaasti autoritäärisinä, kaiken sosiaalisen oppitunneillakaan ulossulkevinä, vaan opettajien puuttuminen jäsentyy riittävän työrauhan toteutumisen ehdolla. Puuttumisen taustalla oleva rationaliteetti perustuu suorittamiseen. (Paju 2011, 228–250) Retoriikkaa lievennetään esimerkiksi kertomalla, ettei tarvetta puuttumiseen ole ilman selkeää haittaa; jokaiseen pieneen keskustelunpätkään ei välttämättä puututa, vaan opettajat ikään kuin tarkastelevat, kuinka pitkälle tilanne pysyy hallinnassa ja koululaisten toiminta suuntautuu toivottuun suuntaan.

Lasten ja nuorten vertaissuhteet eivät koulussa ole hyvinvoinnin kannalta ongelmaton ilmiö (Olsson 2018, 76). Esimerkiksi kiusaamisen negatiiviset seuraukset ja lasten ja nuorten mielenterveyden ongelmat ovat pysyneet yhteiskunnallisessa keskustelussa ja politiikkatoimissa esillä. Häiriöpuheessa kaveruudesta tuotetaan ongelmaa paitsi koulun, myös yksilön kannalta. Kiusaamista useammin kaveruuden ongelmia tai haasteita käsittelevä puhe kääntyy kuitenkin yksin olemiseen. Petri Paju (2011) kuvaa omassa tutkimuksessaan yksinäisyyden kamaluutta oppilaiden vertaiskulttuurisesta näkökulmasta, kun taas haastattelemani opettajat lähestyvät sitä ongelmana koulujärjestelmästä

käsin. Yksin oleva oppilas vaikuttaa olevan opettajille hälytysmerkki, virhe, johon tulee reagoida asianmukaisesti. Yksinäisyydestä rakennetaan ei-toivottavaa tilannetta käyttämättä dramaattisia ja jyrkkiä sananvalintoja, toistamalla kielteisiä ilmaisuja tai kuvailemalla omia havaintoja yksityiskohtaisesti. Osaksi opettajan työtä määrittänyt erityisesti huolehtiminen siitä, että oppilaat olisivat yhdessä. Se tapahtuu ennen kaikkea havainnoimalla vuorovaikutusta. Seuraava lainaus rakentaa yksin jäämisestä poikkeusta koulun arkea raamittavissa järjestyksissä:

”V: --- että tietenki se sitte on semmonen asia että toi meiän opettajien, tarkkaillaan koko ajan sitä jos on oma luokka esimerkiksi että niitä jotka jää yksin. Ja yritetään saattaa niitä porukoihin sit niitä jotka todellakin jää yksin eli sitte tullaan lähel sitä kiusaamista ja kaikkii tällasii näin et se on ihan hirveen iso iso asia että se semmonen ryhmytyminen niin, niin heti ekast luokast lähtien kaikki mukaan. Ketään ei jätetä ulkopuolelle.”

Sitaatissa pääosin alakouluikäisten parissa toimiva erityisopettaja korostaa yhteisöön kuulumisen merkitystä käyttämällä toistoa ja varmuutta kuvaavia ilmaisuja ”kaikki” ja ”ei ketään”. Lainaus on esimerkki siitä, miten häiriödiskurssissa opettajat tuottavat itsestään kuvaa jatkuvina havainnoitsijoina, jotka pyrkivät huomaamaan epäkohtia, myös orastavia sellaisia, ja puuttumaan niihin. Jopa ne opettajat, jotka asemoivat itsensä kaikkein etäimmälle koululaisten kaverisuhteista, korostivat käyttämässään diskursseissa omaa rooliaan yksin olemisen estämisessä. Myös yläkoulun opettaja, joka haastattelussa asemoi itsensä pääosin koululaisten vertaissuhteiden ulkopuolelle ja kategorisoi ne ”lapsia opettavien touhuksi”, tuottaa itselleen melko keskeistä asemaa tilanteissa, joissa havaitsee yksin jäämisen vaaran. Vaikka kyseiselle opettajalle vertaissuhteet eivät hänen melko konservatiivisesta opettajapositionaan käsin olleet relevanssiltaan yhtä korkealla kuin monella muulla, selosti hän yksityiskohtaisesti, miten toimii luokassa, kun huomaa jonkun olevan vaarassa jäädä yksin. Haastatteluissa joskus hieman yltiömäisiksikin äityvä todistelupuhe yksinäisyyden ja kiusaamisen vastaisesta riittävästä toiminnasta voi tulla luetuksi vasta-argumentoinniksi lasten ja nuorten pahoinvointia käsittelevään yhteiskunnalliseen keskusteluun. Oppilaiden turvallisen koulupäivän takaaminen on myös yksi opettajan juridisista velvollisuuksista, minkä vuoksi puuttuminen yksinäisyyteen ja kiusaamiseen voidaan tässä kehyksessä nähdä byrokraattisen logiikan mukaisena toimintana – vaikka on selvää, että opettajat suhtautuvat ilmiöihin myös henkilökohtaisesti, tunteella ja oppilaista aidosti välittäen.

Vertaissuhteissa rakentuu puheessa este myös yksilöllisten valintojen tekemiselle, minkä voi liittää koulutuksen luokittelevan funktion toteutumiseen. Opettajat tuovat esiin, kuinka nuoret voivat haluta

tehdä isojakin elämänvalintoja kavereiden perusteella. Tällöin haastatteluissa esiintyy kontrollihakuista ja yksilökeskeistä puhuntaa. Haastatteluissa tilanteet käsittelevät joko peruskoulun aikaisia valinnaisaineita tai toisen asteen opiskelupaikan valintaa. Puheessa rakentuu selkeitä hyvän, oman valinnan ja huonon, kavereiden perusteella tehdyn valinnan kategorioita. Kavereiden ylläpitoon perustuvien valintojen kuvataan johtavan koulunkäynnin laiminlyöntiin, kuten poissaoloihin ja ei-toivottuun käyttäytymiseen, kun oppiaine ”ei kiinnosta yhtään mut kaveri on siellä”, minkä seurauksena ”kun se kaveri on pois niin sit itteki ollaa pois”. Kavereiden kanssa oleminen asetetaan alisteiseksi koulun tavoitteille ja se rajataan institutionalisoituneiden opiskelutilanteiden ulkopuolelle. Kun koululaisten keskinäiset suhteet tulevat tulkituksi häiriönä, pyritään niihin puuttumaan ja vaikuttamaan:

”V: No kyl mä kun me niit, sit kun me käydään noitte meiän nuorten kans käydään aika paljon näit valintoi läpi ja varsinki nyt sit tää, nyt on hyvä tää yhteishaku eli siin kohtaa käydää itse asiassa tosi paljon sitä. Et mihin sun kannattaa hakee, kun sielt tulee välii se kun kaveriki hakee sinne. Nii sit mietitää sitä, et kiinnostaaks sua oikeesti se, et kun sä voit sen kaverin kanssa olla muuallaki ku siel koulussa. Kyl tän tyyppistä keskusteluu tulee käytyy.”

Opettaja antaa ymmärtää, ettei oppilaan kavereiden suhteet edellä tekemä valinta ole sopiva, vaan hänen tulisi miettiä omia halujaan ja yksilöllisiä oppimispolkujaan. Opettajan lainaus tuo esiin sen, kuinka voimakkaasti koulu painottaa oppilaiden yksilöllisyyttä ja kuinka ajatus omaa elämää koskevien valintojen ”vapaudesta” on todellisuudessa melko kapea. On mielenkiintoista, että opettaja esittää poissaolojen olevan seurausta siitä, että vapaavalintaisissa opinnoissa valitaan kavereiden kanssa samoja kursseja. Samaan aikaan oletetaan kuitenkin, että oppilas kävisi mielellään oppitunneilla, vaikka hänellä ei olisi siellä kavereita. Kavereutta uhkana tai häiriönä kuvaava puhetapa rakentaa koulusta paikkaa, jossa sosiaalisten suhteiden sijaan olennaista on omien, ”todellisten” kiinnostuksen kohteiden seuraaminen.

Häiriödiskurssiin liittyy ikä- ja sukupuolijakautunutta puhuntaa. Erojen tekeminen johtaa siihen, ettei kaikilta odoteta samanlaista toimintaa, eikä kaikkia vertaissuhteita arvoteta ja merkityksellistetä samalla tavalla. Jos tiettyä käytöstä pidetään viiteryhmälle itsestään selvänä, ei opettaja välttämättä koe tarvetta tai velvollisuutta puuttua siihen (Lahelma 1999, 86). Ikä on yksi keskeinen virallisen koulun järjestystä rakentava tekijä (Aapola 1999, 231–233). Koulun arkitodellisuudessa ikäperustainen luokkajako suodattaa lävitseen opettajien toimintaa ja oppilaisiin kohdistettuja odotuksia myös vertaisvuorovaikutukseen liittyen. Siinä missä nuorempien oppilaiden opettajat korostavat vertaissuhteiden hyvyyttä ja yhteisöllisyyttä, leimaa yläkouluikäisten kavereiden suhteista käytävää keskustelua vahvemmin puhe uhista, häiriöistä ja ristiriidoista. Luokittelussa läsnä ovat

myös kansalaisuus ja sukupuoli; determinantit, jotka myös monissa aikaisemmissa tutkimuksissa on nostettu esiin koulumaailmassa. Siinä missä yhteiskunnassa lasten kaverisuhteisiin suhtaudutaan usein kannustavasti ja mahdollistavasti, korostuu nuoruusiässä aiempaa selkeämmin myös uhkadiskurssi ja tarve kontrolloida nuorten keskinäistä olemista (Korkiamäki 2013, 16). Nuorten kaveriporukoiden kuvataan horjuttavan koulun institutionaalisia järjestyksiä, kun kaveriporukassa ”tyhmyys tiivistyy” tai ”päätetään tehdä jotain hölmöä”. Se tulee esiin esimerkiksi alla olevassa keskustelukatkelmassa:

K2: Oisin kysynyt sinä jatkokysymyksenä et koeksä sä niistä voit olla jotain haittaa?

V: Joo totta kai. Huono seura on huono seura.

K2: Millainen se sinä käytännössä näkyy?

V: No kyllähän se nyt näkee sinä ku niillä alkaa murrosikä tulee ni sinä ku jos ne on nyt ihan vääräs seurasi ni, siinä tulee sinä, pinnaamista ja, huonoja tapoja. Vaik tupakan poltto nyt ei enää kukaan oikeen käytännössä tupakkaa polta mut, ennen sen tiesi siitä sinä aina et ku alko tupakka haisemaan ja. Ja sinä tietysti mitä ne tekee vapaa-ajalla mut et. Ni onhan se nyt sinä jos on huono seura ni on huono seura.”

”Huono seura” -puheen taustalla on ajatus, että nuoret ajautuvat ongelma- tai riskikäyttäytymiseen viettäessään aikaa väärin ihmisten kanssa, mikä kiinnittää herkästi huomion nuorten kaverisuhteiden negatiivisiin puoliin ja rajoituksiin. Sen voidaan nähdä liittyvän Suomessakin yleistyneeseen näkemykseen lapsesta luonnostaan huonoon käytökseen taipuvana, aikuisten ohjauksen tarvitsijana (Satka ym. 2011, 13; Julkunen 2006, 141–142). Ongelmakeskeinen puhe rakentaa niin ikään kaksijakoista hyvä-huono –asetelmaa ja kategorisoi kaverisuhteen kokonaisuudessaan ongelmaksi. Opettajien riskejä ja ongelmia painottava puhe pitää yllä käsitystä nuorten ongelmallisuudesta ja uusintaa ajattelutapoja, jotka sulkevat ovia kaverisuhteisiin liittyviltä positiivisilta puolilta joidenkin nuorten osalta. Tutkimuksissa koululaisten sääntöjen rikkominen ja ei-toivottu käyttäytyminen on liitetty sekä oppilaiden pyrkimykseksi ilmentää toimijuuttaan (Kallio 2006), että vertaiskulttuurisiin normeihin ja hierarkioihin (Paju 2011; Laine 1997). Esimerkiksi Paju (2011, 108–110) huomauttaa etteivät koululaisten keskuudessa suosittu nuoret useinkaan ole samoja kuin koulussa hyvin menestyvät tai käyttäytyvät nuoret, mikä johtaa herkästi ristiriitoihin ja dilemmoihiin. On kuitenkin todettu, että monesti aikuisten haitallisiksi kategorisoimatkin suhteet voivat olla yksilötasolla merkityksellisiä kuulumisen tunteen, tuen ja luottamuksen lähteitä (Korkiamäki 2013; Stanton-Salazar & Spina 2005).

Haastatteluissani tyttöjen ja poikien ääntä ja subjektiviteettia määrittävät opettajat. Sukupuolesta ei erikseen kysytty, mutta se oli teema, jonka monet opettajat toivat esiin. Koulussa oppilaiden ääni ja

tilan käyttö ovat aina sukupuolittuneita ja sukupuoli liittyy vahvasti esillä olemiseen koulussa (vrt. Tolonen 2001; Tolonen 1999). Tarja Tolosen (2001, 262) mukaan oppilaat omaksuvat koulussa erilaisia sukupuolityylejä eli sukupuolittuneen olemisen repertuaareja, joiden kautta he voivat ylläpitää ja uudistaa koulussa valmiina olevia sukupuolinormeja. Opettajan ja haastattelijan välinen puhe konstruoi osaltaan tällaisia stereotyyppisiä. Sukupuoli rakentuu koulun sosiaalisen ulottuvuuden käytännöissä ja hierarkioissa. Se vaikuttaa selvästi siihen, millainen positio on mahdollinen tytölle ja millainen pojille, koska monet toimintamallit ovat sukupuolittain eriytyneitä (Paju 2011, 178; Tolonen 2001). Normatiiviset rakenteet liittyvät siihen, kuka saa, voi ja kenen pitää olla äänessä tietyissä tilanteissa ja millä tavoin (Tolonen 2001).

Tolonen (1999) tuo esiin, kuinka tytöiltä ja pojilta odotetaan erilaista äänekkyyttä. Pojille kovaäänisyys sallitaan, kun taas tytöiltä odotetaan hiljaisuutta ja itsehillintää. Aineistossani poikien kaverisuhteet eivät nouse esiin, mutta tyttöjen välisistä suhteista puhutaan pääosin negatiiviseen sävyyn. Häiriödiskurssissa tyttöjen kuvataan riitelevän ja dramatisoivan tilanteita, mikä tuo opettajille ylimääräistä vaivaa. Tyttöjen kaverisuhteissa kuvatut ongelmat rakentuvat koulusysteemin puuttumista edellyttäviksi häiriöiksi. Kielteinen suhtautuminen tulee epäsuorasti esiin esimerkiksi kategorisoimalla tyttöjen ”riitaisa” kaveruus huonoksi ja poikien ”helpompi” kaveruus hyväksi. Ongelmallisuutta rakentaa esimerkiksi turhautumista tai ärtymystä välittävä puhetapa sekä tyttöihin liitetyt negatiiviset ilmaisut ja kuvaukset ristiriitojen dramaattisista seurauksista. Kun tyttöjen välisistä suhteista puhutaan, näyttää vallalla olevan käsitys, että kaveruuteen ei kuulu riitelyä ja erimielisyyksiä (Lahelma & Gordon 2003, 46).

Saattaa olla, että tyttöjen välisistä suhteista puhutaan negatiiviseen sävyyn siksi, että tytöt ottavat tilaa ja ääntä koulun arjessa enemmän kuin stereotyyppisesti ”hiljaisilta ja kilteiltä” tytöiltä odotetaan. Voi myös olla, että tyttöjen vahvemmin intensiivinen ja tunteellinen oleminen asettuu poikkiteloin koulun rationaalisen ja johdonmukaisen olemuksen kanssa. Lahelman ja Gordonin (2003, 46) toteamukset ovat linjassa opettajien haastatteluista tekemiäni tulkintojen kanssa; vallitsevat käsitykset naisten eripuraisuudesta vaikuttavat tyttöjen välisen vuorovaikutuksen tulkintaan. Opettajien omatkin positiot rakentuvat jossain määrin sukupuolittuneiksi. Osa naisopettajista asemoi itsensäkin tällaisen diskurssin sisälle refleктоimalla omaa lapsuuttaan dramaattisten tai riitaisten kaverisuhteiden aikana. Se tarkoittaa sitä, että naisopettajat itse pitävät riitadiskurssia yllä, mutta miesopettajat eivät tuoneet samaa asiaa esiin. Analyysivaiheessa havaitsin haastattelutilanteessa itsekkin joissain kohdin yhtyneeni diskurssin uusintamiseen, mikä vahvistaa ajatusta sukupuolittuneen häiriöpuheen hegemonisuudesta.

”K2: Mil taval sää sit ajattelet et se sitä koulunkäyntii just voi jollain taval, tai millain se haittaa tätä koulus oloo?

V: No varmaan jos sit ne aiheuttaa jotain semmosiia, vähän ku kiusaamisii tai.

K2: Semmost kohteluu sitte muille. Joo toi tyttöjen draama kyl, muistuu.

V: Niin se on just semmosta, itteki muistaa omia.

K2: Joo mää just olin sanomas ihan samaa.

V: Mä oon ajatellu et onneks ei oo ollu nettii viel sillon ku on ollu ite nuori. Päässy paljon helpommalla.”

Suomalaista koulua on lähestytty sukupuolittuneena (Tolonen 2001). Myös Paju (2011) on nostanut sukupuolen käsiteltäväksi teemaksi ja kuvailee luokkayhteisöä sukupuolittuneeksi. Hänen mukaansa tyttöjen sosiaaliset suhteet ovat intensiivisempiä ja tunteiden ilmaisut voimakkaampia kuin poikien. Paju (2011, 134) ei näe tällaista olemista ainoastaan sukupuolen performanssiksi, vaan myös seuraukseksi siitä, että toisin kuin pojat fyysisin keinoin, tytöt joutuvat joka päivä uudelleen lunastamaan oikeutensa olla äänessä ja ottaa tilaa. Myös Lahelma & Gordon (2003, 46) havaitsevat tyttöjen välisten jännitteiden ja hierarkioiden tulevan esiin viralliseen kouluun sijoittuvissa vuorovaikutustilanteissa. He perustelevat tätä sillä, että turvallisessa kouluympäristössä tyttöjen ei tarvitse taistella heihin kohdistuvia tyttö-poika –erontekoja vastaan. Koulujärjestelmän toiminnan häiritsemisen sijaan ilmaisuja voi lähestyä myös merkkinä turvallisesta ympäristöstä, jossa tunteet saavat näkyä. Suomalaisessa koulussa tyttöjen on kuitenkin tutkittu saavan huomattavasti poikia useammin tukea vertaisiltaan ja kokevansa yleisemmin osallisuutta koulukavereiden keskuudessa. Korkiamäen ja Ellosen (2010, 26, 31) tutkimuksessa pojista selvästi tyttöjä harvempi koki koulutoverit sosiaalisen, emotionaalisen, informatiivisen ja välineellisen tuen sekä rakentavan palautteen lähteiksi. Konfliktit ja ristiriidat eivät tarkoita, etteivät tytöt voisi olla keskenään ystäviä. Lahelma & Gordon (2003, 46) kuvaavat tyttöjen paitsi riitelevän, myös tukevan ja auttavan toisiaan.

Koulun kontekstissa on puhuttu heikoista tai löyhistä siteistä (Korkiamäki & Ellonen 2010; Laine 1997) eli sellaisista suhteista, joissa yhdessäolo jää pinnalliselle tasolle. Voi olla mahdollista, että opettajat tulkitsevat poikien löyhiä siteitä ongelmattomiksi ja poikia kaikkien kanssa toimeen tuleviksi, eivätkä siksi kiinnitä niihin samalla tavalla huomiota kuin tyttöihin. Mielenkiintoista on, että vaikka tyttöjen suhteet rakentuvat puheessa ongelmallisemmiksi kuin poikien, vastaa opettajien käsitys kaverisuhteiden merkityksestä ja hyvästä kaveruudesta aikaisemmissa tutkimuksissa esiin tullutta tyttöjen ikätoverisuhteiden luonnetta. Hyvään kaveruuteen liitetään määreitä, kuten avautuminen, purkautuminen, tunteiden jakaminen ja tukeminen. On todettu, että tyttöjen vertaissuhteistaan saama tuki on ennen kaikkea vastavuoroista ymmärtämistä ja tunteiden jakamista.

Pojilla tuki taas merkityksellistyy enemmän fyysisenä yhdessä tekemisenä ja arvostuksen saamisena. (Korkiamäki & Ellonen 2010, 28) Kollektiivisuus ja yksilöllisyys ovat siis liian laajoja käsitteitä kuvaamaan koulun rakentamaa nuoruutta; pikemminkin on kyse tietynlaisesta individualismista ja kollektiivisuudesta määrätyissä rajoissa.

Vaikka opettajat kokevat koulun sääntöjen rikkomisen uhkana sekä koulupäivän sujuvuudelle, että omalle auktoriteetilleen, voidaan koululaisten vastarintaa ja häiriöksi leimautuvaa käyttäytymistä tulkita myös lasten ja nuorten arkipoliittisena toimintana eli tapana, jolla he pystyvät omissa elinympäristöissään ilmentämään toimijuutta ja haastamaan tiloille annettuja vallitsevia merkityksiä (Kallio, Häkli & Backlund 2015; Kallio 2006). Rajoista ja säännöistä huolimatta kouluikäiset rakentavat arkisista tiloista sosiaalisille suhteilleen soveltuvia osin luovasti koulun sääntöjä soveltaen ja osin toimien vastoin kirjallisia tai kirjoittamattomia sääntöjä (vrt. Kullman, Strandell & Haikkola 2012, 12). Kaverisuhteissa oppilaat käyvät aktiivisesti neuvotteluja yhteisön normeista sekä osallisuuden ja ulkopuolisuuden rajoista (Korkiamäki 2009). Niitä voi siten lähestyä myös omaehtoisen toimijuuden tiloina ulkopuolelta säännellyn koulun sisällä; eräänlaisena kentän raivaamisena kaveruudelle, joka koululaisille on koulussa herkästi opiskelua merkityksellisempää.

5.2. Pedagoginen kehys: vertaissuhteet rakentamassa opettajaidentiteettiä

Pedagogisessa kehyksessä lasten ja nuorten vertaissuhteita tarkastellaan opetuksen ja oppimisen näkökulmista. Siinä missä koulupäiväkehyksessä opettajien puhe kääntyy organisaatiossa sisään päin, suuntautuu se pedagogisessa kehyksessä avoimesti ulospäin yhteiskuntaan ja tulevaisuuteen. Pedagogisessa kehyksessä painottuu opettajan rooli opetustyön ammattilaisena ja koulun tiedollisena auktoriteettina. Lasten ja nuorten vertaissuhteita käsittelevä puhe koostuu opetusmetodeihin, oppimisprosessiin ja opetuksen tavoitteisiin liittyvistä selonteosta. Myös koululaisten vertaissuhteisiin suuntautuvaa tukemista, puuttumista tai reagoimatta jättämistä perustellaan opetuksen sisällöillä tai opetusmetodeilla.

Pedagogisessa kehyksessä kuvatut tilanteet liittyvät pääosin viralliseen kouluun eli oppitunteihin, joihin sisältyy selkeitä käsityksiä opettajien ja oppilaiden rooleista sekä toiminnan tavoitteellisuudesta. Siksi pedagogisessa kehyksessä koululaisten vertaissuhteita välineellistetään, tieteellistetään ja pedagogisoidaan. Esimerkiksi liikuntaa yläkoulussa opettavan opettajan selonteossa koululaisten keskinäinen eripura kääntyy opetustilanteeksi, jossa käsitellään työelämätaidoiksikin usein luettua tiimityötä. Puheessa nojaututaan erilaisiin opetusmenetelmiin ja työskentelytapoihin ja vertaissuhteet toimivat ponnahduslautana muiden tavoitteiden saavuttamiselle. Ne kuvataan yhtenä reittinä oppimiseen, mutta kaverisuhteiden kerrotaan myös tuovan oppilasta osaksi ryhmää ja

helpottavan ryhmä- tai paritöiden tekemistä. Opettajat korostavat asiantuntijuuttaan käyttämällä kasvatustieteellistä ammattikäsitteistöä ja puhuvat esimerkiksi vertaissuhteita tukevista pedagogisista järjestelyistä, yhteisopettajuudesta tai luokan ilmapiiriin vaikuttavasta ryhmäyttämisestä.

Selonteissa yksittäinen opettaja on pääsääntöisesti tilanteiden aktiivinen toimija ja hänen roolinsa muodostuu keskeiseksi. Puheessa opettajat rakentavat kuvaa itsestään opettajina ja suhteuttavat kaveruutta osaksi omaa ammatillista identiteettiään. Ammatillisen identiteetin muodostavat henkilökohtaiset kokemukset, poliittinen ympäristö ja ammatillinen konteksti, kuten opettajan suhde muihin ammatteihin (Buchanan 2015). Sen ytimessä ovat pedagogiset uskomukset eli opettajien käsitykset oppimisesta ja hyvästä opetuksesta. Ne vaikuttavat siihen, millainen on opettajien ammatillinen itseyttäminen ja millaisten pedagogisten metodien he uskovat olevan tehokkaita (Ahonen ym. 2014, 178). Niillä on merkitystä myös tapaan, jolla koululaisten kaveruudesta opetuksellisessa viitekehyksessä puhutaan. Opettajuuden ihanteet rakentuvat sosiaalisesti ja kulttuurisidonnaisesti ja samaan aikaan läsnä saattaa olla kilpailevia uskomuksia (Noonan 2018). Niihin pohjautuvat myös pedagogisessa kehyksessä hahmotetut kaksi puhetapaa, joita tarkastelen seuraavaksi.

Oppilaskeskeinen puhe

Vaikka kaikki opettajat tarkastelevat lasten ja nuorten vertaissuhteita pedagogisesta kehyksestä, paljasti haastatteluaineiston analyysi merkityseroja, jotka liittyvät opettajien käsityksiin itsestään opettajina. Myös Vincent ym. (2016) tunnistivat suuria eroja siinä, kuinka paljon lasten ystävyys-suhteita opettajien puheessa painotettiin. Tutkimuksessa jäsenyi kaksi erilaista puhetapaa, joita käyttäen omaa opettajuutta jäsenettiin suhteessa lasten ja nuorten vertaissuhteisiin. Oppilaskeskeisessä diskurssissa opettajat liittävät lasten ja nuorten vertaissuhteet tiiviisti omaan opetustyöhönsä ja kuvaavat niiden olevan heille tärkeä, huomion arvoinen asia. Vertaissuhteiden huomioon ottamisen kuvataan olevan esimerkiksi ”*ilmiselvä asia*”, joka ”*kaikkien opettajien täytyy huomioida*” ja jota opettajien tulee myös ennalta ”*mieltiä*” ja ”*suunnitella*”. Toisin kuin koulupäiväkehyksen diskursseissa, opettajat yhdistävät koululaisten kaverisuhteet formaaleihin tilanteisiin. He välittävät itsestään vertaissuhteista kiinnostunutta kuvaa ja osoittavat kiinnostavansa niihin säännöllistä huomiota esimerkiksi selostamalla, ketkä oppilaista ovat kavereita keskenään ja kuvailemalla opettamiensa luokkien sosiaalisia verkostoja. Vertaissuhteille annetut merkitykset liittyvät oppimiseen, yhteisöön kuulumiseen ja yksilölliseen minuuden rakentamiseen. Opettajat puhuvat paljon siitä, miten vertaissuhteiden kautta on mahdollista oppia ja kuvailevat tapoja, joilla pyrkivät vaikuttamaan ja reagoimaan niihin. Oppiminen itsessään nähdään usein sosiaalisena toimintana, mikä tulee esiin lukuisissa kuvauksissa pari- ja ryhmätyöskentelystä tai muuten yhdessä

toimimisesta. Seuraavassa lainauksessa koulun erityisopettaja asettuu ilmiön puolelle tuottaen itsestään kuvaa vertaissuhteiden puolesta taistelijana:

”K2: --- Sit mä palaan vähän tähän lomakkeeseen välillä. Ihan sellanen aika simppele kysymys tai en mä nyt tiedä onks tää simppele mutta mitä hyötyy sun mielestä kaverisuhteista koulumaailmassa voi sitten nuorelle olla?”

V: Ai ai nyt päästiin oikeen [naurahtaen], mähän oon, kun mulla nyt on noin, ku mä on laaja-alasena niin mullahan käy näit lievempii oppimisvaikeuksii ja sitten tämmösii mitkä ei jaksa oikeen keskittyä, niin mähän aina yritän sitte vähän isommille oppilaille varsinkin et tee yhdes kaverin kanssa esimerkiksi läksyjä. Ja toi, mä oon ollu lukios erityisopettajana ja seillä mä sit oikeen yritin niille jotka kävi kenellä nyt oli ne oli suurin osa niit kenel oli lukivaikeus niin, yritin melkein päälläni seisoo että tekkää yhdessä ja käytä tota, sitä, ja yritin saada [koulun nimi] lukioon sitä sellasta että nää jotka osaa esimerkiksi matikkaa tosi hyvin tai kieliä niin he sais siitä semmosen kurssin että he auttaa niitä.”

Sitaatin alun huudahdus ja naurahdus ovat retorisia keinoja, joiden avulla opettaja tuo esiin innostuneisuuttaan. Minä-muotoinen puhe ja liioiteltu fraasi ”yritin melkein päälläni seisoo” kiinnostavat opettajan toimintaa tiiviisti vertaissuhteisiin. Paneutumista korostavana retorisenä keinona voidaan pitää myös luettelomaista oman työhistorian kertaamista, minkä tarkoituksena on korostaa opettajan kokeneisuutta. Lainaus on esimerkki haastatteluissa usein toistuneista episodikuvauksista, joissa oppimisen ja pedagogisen toiminnan pohjaksi oli otettu oppilaiden omat kokemukset ja tuntemukset ja joissa opettajat didaktisesti rakentavat luokkaympäristöstä keskinäiselle, omaehtoiselle vuorovaikutukselle mahdollista paikkaa (Ahonen ym. 2014, 188). Se on ominainen ajattelutapa progressiiviselle pedagogiikalle, johon oppilaskeskeisen puhutavan voidaan nähdä perustuvan. Progressiivinen pedagogiikka on 1900-luvun alkupuolella Yhdysvalloissa vallitsevaksi kehittynyt ja sittemmin myös muualla yleistynyt, vallitsevaksikin muodostunut ajattelutapa. Suomessa se vahvistui 1970-luvulla toteutetun peruskoulu-uudistuksen vanavedessä. Progressiivinen pedagogiikka perustuu amerikkalaisen kasvatusfilosofi John Deweyn toimintaan ja ajatuksiin. Sen peruseriaatteita ovat muun muassa oppilaskeskeisyys, demokraattisuus, psykologiseen tietoon perustuminen sekä pyrkimys lieventää raja-aitoja koulun ja oppisisältöjen sekä ulkopuolisen yhteiskunnan ja todellisuuksien välillä. (Broady 1994, 63) Pedagogisessa kehyksessä opettajan työn sosiaalisen ulottuvuuden voidaan ajatella painottuvan vahvasti.

Ajatus koulusta paitsi akateemisena, myös vuorovaikutteisena ympäristönä on vahvasti esillä sekä käytössä olevassa perusopetuksen opetussuunnitelmassa, että pedagogisen kehyksen

oppilaskeskeisessä puhetavassa. Opettajat vetoavatkin opetussuunnitelmaan perustellessaan vertaissuhteiden kuulumista koulumaailmaan. He argumentoivat, että vertaissuhteissa opitaan taitoja, joita myös opetussuunnitelmassa korostetaan ja joita täysivaltaisina kansalaisina yhteiskunnassa tarvitaan. Taito- ja osaamispuhe liittyy vertaissuhteet yksityisen asian sijaan osaksi julkista elämänpiiriä. Myös yleisemmin on todettu, että progressiivinen pedagogiikka on koulutuksen kentällä johtanut sosialisointin muuttumiseen kokonaisvaltaisemmaksi ja yksityisen elämänalueen siirtymiseen julkisemmaksi (Broady 1994, 157). Esimerkiksi eräs opettaja nimeää vertaissuhteita käsitellessä haastattelussamme alakouluikäisten oppilaiden olevan ”*orastavaa maaperää muokata ajatuksia*”. Vertaissuhteiden käsittäminen ”oppimisen paikkoina” luo mahdollisuuksia yhdessäololle ja vuorovaikutukselle, mutta se saattaa myös alistaa ne koulujärjestelmän elinkeino- ja työpoliittisille tavoitteille.

Koulujärjestelmä ei aseta tavoitteita ainoastaan oppilaille, vaan myös opettajiin kohdistuu odotuksia ja arviointia (Lindgren, Carlbaum, Hultand & Segerholm 2018). Paikansin haastatteluista tilanteita, joissa opettajat yhdistävät koululaisten vertaissuhteet ammatilliseen vastuuseen liittyvien tavoitteiden saavuttamiseen. Tällöin haastattelupuhetta voidaan tarkastella selontekona, joka todentaa onnistumista ja haluttujen oppimistulosten saavuttamista (vrt. Heikonen ym. 2017) Tapauskuvauksissa opettajat eivät kuvaa opiskelijoiden keskinäisistä suhteistaan saamaa hyötyä, vaan niistä heille itselleen koituvaa helpotusta, esimerkiksi tietoa oppilaiden poissaolon syistä. Seuraavassa lainauksessa rakennetaan onnistumisen narratiivia, jossa kekseliäs opettaja kääntää haasteet luoviksi ratkaisuuksi ja tuottaa samalla itsestään kuvaa pedagogisesti kyvykkäänä:

”V:--- ja kyl mää olen omas työssäni sit ihan käyttäny hyväkski joskus näit ystävyssuhteit muistan semmosenki, muutamien vuosien takaa ku, neulottiin villasukkii ja sit kaks semmost tyttöö niin ei siit tullu yhtikäs mitään, ku mää sanoin et pitää ol kaks sukkaa valmiin et täytyy ol, mä oon aina sanonu et täytyy ol, joku dokumentti siitä et on joku yksjalkanen tuttava et jos kutoo yhden sukan et ku kukaan ei tee yhdel sukal mitään niin, sit mää ajattelin siin et mites mää nyt tän et mää saan, itteni täst et... niin, sit mää aattelin et mää saan sillain, itteni jotenki, kuivil vesil tost hommasta ku mä en saa millään niit sukkii kutomaan niin mää sanoin et tehdäänki semmonen, teette semmosest ystävyssukat et toinen tekee toisen sukan ja toinen tekee toisen ja sit teette niihin jotain yhteist et sitten voit ain, et toinen saa ne välil ja toinen välil ja sit he kirjo niihin jotku nimikirjaimensa ja he oli ihan et jees tää oli loistava kukaan muu ei oo tehny näin hienoi sukkii ku he. Nii et, joskus on tämmöstäki konstii käyttäny et mä oon saanu tavallaan sen työn tehtyy.”

Haastattelun jatkuessa opettaja kertoi minulle myös, että oppilaat mielellään sisällyttävät ystävyysmatatiikkaa harjoitustöihinsä ja päätyi näyttämään jopa valokuvia valmistuneista tekstiilitöistä. Voidaankin ajatella, että oppilaskeskeisen diskurssin käyttö mahdollistaa opettajille samanaikaisesti suorittavaan logiikkaan nojaavan tuloksellisen osaajan ja välittämiselle perustuvan lapsilähtöisen toimijan roolien säilyttämisen. Vertaissuhteiden yhdistäminen oppimiseen auttaa opettajia lunastamaan virkavastuuseen perustuvaa tilivelvollisuutta oppimistavoitteiden saavuttamisesta, mutta samaan aikaan pitämään yllä jälkimoderniin lapsi- ja kasvatuskäsitykseen kuuluvaa kokemuksellisuutta, turvallisuutta ja positiivisuutta, johon sisältyvät myös nykykouluun kuuluvat hyvä mieli, hauskuus ja ystävyys (Paju 2011, 40). Opettajat arvostavat lasten ja nuorten elämismaailmoja ja heille tärkeitä asioita – tässä tapauksessa kaveruutta – mutta he eivät menetä auktoriteettiaan ja kontrolliaan koulussa tapahtuvasta toiminnasta. Käsityöopettajan selontekoa voidaan siten tarkastella osoituksena onnistuneista ”ystävyyden pedagogiikan” sovellutuksista, joissa opettajat voivat samanaikaisesti sekä tukea sosiaalista vuorovaikutusta, että saattaa loppuun formaaleja oppimissuorituksia (Farmer ym. 2018).

Keskeisessä osassa oppilaskeskeistä diskurssia on lasten ja nuorten keskinäisen vuorovaikutuksen jatkuva, tarkkaavainen havainnointi. Ideaalitulanteessa aktiivinen opettaja ”*mieltii ja tarkkailee*” tai ”*tekee havaintoi*” ja kokee kaverisuhteiden olevan ”*aina läsnä oleva keskustelunaihe*”. Havainnoinnin avulla opettajat kokevat pystyvänsä tunnistamaan orastaviakin ongelmia, huomioimaan luokkadynamiikkaa hienovaraisesti esimerkiksi ryhmäjaon suunnittelussa ja nostavansa myönteistä tai ei-toivottua sosiaalista toimintaa esiin pedagogisena aineistona. Opettajat liittävät itseensä valppauteen viittaavia metaforia, kuten ”*herkällä korvalla*” tai ”*antennit pystyssä*”. Broadyn (1994, 71) mukaan jo 1930-luvulla silloiset aikansa huipuksi tituleeratut reformipedaogiikkaa edustaneet opettajat kannustivat tarkkailemaan oppilaiden keskinäisiä suhteita ja porukoitumista; he saattoivat esimerkiksi tehdä hyvinkin yksityiskohtaisia tuntimuistiinpanoja oppilaiden toiminnasta vertaisvuorovaikutuksessa. Tällainen ”systemaattinen tarkkailu” rakentuu haastatteluissa osaksi oppilaskeskeistä opettajuutta ja puhetapaa.

Opettajat näkevät vertaissuhteiden roolin koulussa tärkeänä, mutta erityisesti osaamisen tai taitojen näkökulmasta. Ystävänä ja kaverina toimiminen näyttäytyy puheessa kysymyksenä, joka yhtäältä edellyttää tietoja ja taitoja, toisaalta toimii alustana niiden harjoittelulle. Sosiaaliset taidot ovat ilmiönä vahvasti esillä tämänhetkisessä julkisessa keskustelussa työelämässä menestymisestä. Sosiaalisten tilanteiden lukutaito on liitetty myös psyykkiseen hyvinvointiin ja syrjäytymisen ehkäisemiseen. Sosiaalisilla taidoilla tai sosiaalisella kompetenssilla tarkoitetaan kykyä toimia sosiaalisissa tilanteissa positiivisia seuraamuksia tuottavalla tavalla esimerkiksi tekemällä aloitteita

ja vastaamalla toisten aloitteisiin sekä ilmaisemalla tunteensa tilanteeseen sopivalla tavalla (Junttila 2010, 34–35). Sosiaalisten taitojen harjoittaminen liitetään puheessa tiiviisti koululaisten keskinäiseen yhdessäoloon. Sosiaaliset taidot kytkeytyvät sekä työmarkkinoihin ja työelämän tarpeisiin, että laajemmin toisten huomaavaiseen kohteluun eli yleisesti ajatukseen siitä, että lapset ja nuoret kehittyvät kasvatuksen avulla ”kunnan kansalaisiksi” (Gordon ym. 2000, 12). Haastattelemistani opettajista erityisesti ne, jotka työskentelivät pääosin alakouluikäisten kanssa, korostivat sosiaalisten taitojen ja sopuisan yhdessäolon harjoittelua:

”KI: Mitä sä aattelet sit mikä sun, rooli opettajana on suhteet näihin kaverisuhteisiin ja ystävyksiin ja semmisiin? Onks sul jotain roolia siihen?”

V: No on se varmaan semmonen rooli ainakin että se on semmonen keskustelunaihe, että taas mä vertaan, pienempienki kans on semmonen meidän tässä aina läsnäoleva keskustelunaihe et jos jotaki tulee, sammakoit pääsee suusta ni me keskustellaan se pois me puhutaan se pois, et oliko toi kannustavasti kivasti sanottu miten ois voinu tukee, ainahan he pienet tulee sanomaan opet- se sano se sano näin, niit käsitellään jollakin tasol aina eli, eli se on kuitenkin semmonen niin tärkeä asia et se on meillä aina täs läsnä, ystävyys, kaverisuhteet, toisten kunnioittaminen, pojilla mä korostan kovasti herrasmiesmäisiä tapoja ja ihan siis, et jo toisten huomioon ottaminen mut myös ne kaverisuhteet.”

Sosiaalisten taitojen harjoittelusta muodostuu opettajan puheessa kaiken opetuksen läpäisevä teema. Opettaja näkee kaverisuhteisiin liittyvän opetuksellista potentiaalia, minkä kuvataan esimerkissä realisoituvan opettajajohtoisena keskusteluna. Sosiaaliset taidot rakentuvat myös osaksi opettajan tiedollista auktoriteettia eli pääsyä siihen, mitä koulussa tulisi saavuttaa (vrt. Paju 2011, 20). Oikeanlaiseen toimintaan opastava opettaja korostaa palautteen antamista sekä empatian ja eettisen reflektion herättämistä oppilaisissa. Puheen me-muoto painottaa luokkaa yhteisönä. Heikosen ym. (2017) mukaan opettajat suhtautuivatkin oppilaisiin aktiivisina kumppaneina erityisesti tilanteissa, joiden nähdään lainauksen esimerkkien tapaan muodostuvan merkityksellisiksi oppimisympäristöiksi. Progressiivinen opettaja on myös yleisemmin yhteisöllinen toimija, joka tunnistaa yhteishengen merkityksen, havainnoi luokan ilmapiiriä ja vaikuttaa siihen omalla toiminnallaan.

Koulujärjestelmässä individualismi on vahvistunut 1900-luvun jälkipuoliskolta lähtien, osin progressiivisen pedagogiikan yleistymisen seurauksena (Broady 1994, 107). Nykyisin yhtenä koulutuksen tehtävänä nähdäänkin yksilön saattaminen kohti omaa täyttä potentiaaliaan.

Oppilaskeskeisessä puheessa vertaissuhteet liitetään osaksi minuuden rakentamisen prosessia. Myös ystävyudet on jälkimodernissa yhteiskunnassa yhdistetty identiteettikysymyksiin (suomalaisista nuorista esim. Aaltonen ym. 2011, 35). Vertaissuhteisiin liitetään vahvaa kuulumisen tunnetta ja henkilökohtaisuutta ja ystäväistä käytetään esimerkiksi käsitteitä ”*sielunsisko tai -veli*” ja ”*hengenheimolainen*”. Puheessa tuodaan esiin, ettei kukaan ole samanlainen ja korostetaan oppilaiden synnynnäistä erilaisuutta sekä sitä, että jokainen tekee ihmissuhdevalintansa itse, eikä ketään voi pakottaa ystäväystymään toisen kanssa. Tämä johtaa siihen, että ystävydestä rakentuu jokaisen lapsen tai nuoren henkilökohtaisiin ominaisuuksiin ja mieltymyksiin perustuva asia. Puhe on psykologisoiva ja se rakentuu sellaisten käsitteiden varaan kuin ”temperamentti” tai ”persoonallisuuspiirre”. Se sisältää myös luonnetta analysoivia piirteitä, kuten ujo, sosiaalinen tai ”*viihtyy yksin*”. Valinnanvapauspuheen seurauksena opettajat asemoivat itseään vertaissuhteiden ulkopuolelle. Koska yksilön identiteetin tielle ei haluta asettua, jää oppilaan minuuden muovaaminen diskurssien tasolla koulun vallan ulkopuolelle. Aaltonen ym. (2011, 30) kuitenkin huomauttavat, että kouluikäisten ystävyksiä tarkasteltaessa olisi tärkeää kiinnittää huomiota myös sukupuolen, yhteiskuntaluokan tai etnisen taustan kaltaisiin rakenteellisiin tekijöihin, jotka rajoittavat ja mahdollistavat ystävyysuhteiden rakentamista. Niin ikään nuorten keskinäiset hierarkiat sekä koulupiirien ja -jakojen kaltaiset tekijät vaikuttavat ystävyksien solmimisen realiteetteihin.

Kaarlo Laine (2000; 1997) nosti tutkimuksissaan koulumaailmasta esiin ristiriitoja ja ambivalensseja, jotka yksilökeskeisyyden vahvistuminen ja koulutuksen edelleen kollektiiviset rakenteet muodostivat. Tunnistankin haastatteluaineistosta oppilaskeskeisen diskurssin sisäisiä ristiriitoja. Opettajat ovat paradoksaalisessa tilanteessa, kun he kokevat samaan aikaan velvollisuudekseen havainnoida, tukea ja kontrolloida koululaisten vertaissuhteita, mutta myös jättää tilaa yksilöllisen identiteetin rakentamiselle. Aineiston lähiluku paljasti, että tehdäkseen ymmärrettäväksi individualismin ja kollektiivisuuden välistä ristiriitaa opettajat tekevät haastatteluissa käsitteellisen erottelun ”koulukaveruuden” ja muun kaveruuden välille. Analyysivaiheessa kiinnitin huomioni siihen, ettei kaveruus opettajien puheessa saanut aina samaa merkitystä kuin haastattelijan puheessa. Osin sillä viitataan läheiseen ja omavalintaiseen suhteeseen, mutta toisissa yhteyksissä kaveria käytetään enemmänkin yleisnimityksenä, joka käsittää kaikki saman luokan, ryhmän tai koulun oppilaat (vrt. Paju 2011). Merkitysero muistuttaa esimerkiksi englannin kielen määrällistä ja epämääräistä artikkelia. Opettajien puheessa ”oppilaiden” ei katsota eroavan toisistaan sellaisten tekijöiden välillä, jotka voivat vaikuttaa potentiaalisten sosiaalisten suhteiden syntyyn, kun taas yksilöllisen lapsen tai nuoren kohdalla niiden merkitys tunnustetaan.

Asiakeskeinen puhe

Helena Rajakaltio esittää väitöskirjassaan (2011, 195) tyypittelyn perinteisestä aineenopettajasta. Aineenopettaja tarkastelee koulumaailmaa ja sen muutosta oman oppiaineensa näkökulmasta, korostaa tieteenalan hallintaa ja akateemisuutta sekä suhtautuu luokanopettajataustaisiin kollegoihin hiveneräisesti. Monet ”perinteisen aineenopettajan” piirteet ovat tunnistettavissa myös haastatteluaineistossani ja asiakeskeistä puhetapaa paikannettiin pääosin aineenopettajien haastatteluista. Asiakeskeinen diskurssi pitää sisällään oppimiseen ja opetukseen liittyvää puhetta. Puheessa korostetaan erityisesti koulutuksen akateemisia tai teknisiä sisältöjä, joihin vertaissuhteet eivät tiiviisti liity, eikä niitä nähdä sisällöllisesti tai menetelmällisesti tärkeänä osana koulunkäyntiä. Vertaissuhteet jäävät pedagogisena työkaluna kauaksi opettajasta ja osin niistä sanoudutaan myös selkeästi irti. Kaveruutta ei siten oppilaskeskeisen diskurssin tapaan lähestytä kokemuksellisen oppimisen maaperänä (vrt. Heikonen ym. 2017). Koululaisten keskinäiset suhteet ulkoistetaan opetustyön ulkopuolelle yksinkertaisimmillaan jättämällä ne mainitsematta oppitunteja tai oppimista käsittelevissä kuvauksissa. Uloslukeminen tapahtuu kielellisesti myös esimerkiksi toteamalla, että kavereiden kanssa ehtii olla muuallakin kuin koulussa.

Haastattelemini yhdeksän opettajan joukossa oli yksi, joka läpi haastattelun nojautui selkeästi asiakeskeiseen diskurssiin, kun muiden kohdalla se oli vahvemmin tilannesidonnaista. Hänen kanssaan haastattelu oli kestoiltaan lyhin ja opettajan vastaukset esittämiini kysymyksiin olivat tiiviitä, toteavia ja sisällöltään niukkoja – joskus yksittäisiä sanoja. Tämä yläkoulun aineenopettaja, jonka lukujärjestys muodostui tilkkutäkkimäisesti eri ryhmien ja aineiden opettamisesta, lähestyi koulua enemmän kilpailun kuin yhdessä tekemisen näkökulmasta, eikä yleisesti pitänyt peruskoulua ystävyys- tai kaverisuhteiden solmimisen kannalta hyvänä paikkana. Opettaja rakentaa käsitystään itsestä ammattilaisena oppisisältöjen ja akateemisuuden varaan, sillä hän käyttää itsestään nimitystä ”*tiedeopettaja*”. Koululaisten vertaissuhteet eivät liity luontevasti osaksi hänen käsitystään itsestään opettajana, mutta hänen on kuitenkin ilmaistava kantansa suhteessa vallitsevaan oppilaskeskeiseen diskurssiin.

”K2: Eli sillain melkein koko ajan näkyy. Entäs sitte, sitä et miten ne ilmenee sun työssä. Tää nyt vähän oikeestaan tuliki mut mikä sä aattelet et on sun rooli kaverisuhteisiin liittyen?”

V: En mä tiä mun mielest ei oikeen mikään. En mä siis alakouluopettajat on semmosii et ne yrittää vetää niit oppilait sillain ryhmiin, ja sanoo et leikkikää nyt ton kans ja tällain näin kasvattaa siihen ryhmään mut, jos mä olen yläkouluopettaja ni kyl mä

aattelen et, jos fysiikan opettaja niil ny sanoo et leikkikää nyt ton kans ja ton kans ni ei sil oo mitään merkitystä. Et kyl se on tapahtunu jo, ja sit taas jos mä yritän sanoo et nyt tämä Ville kaveriks sulle ni ei se ei ne kaverisuhteet synny sillain et opettaja käskee. Mut sit taas toisaalt et kyllähän mä voin esimerkiks jotain ryhmätöit ku tehdään, tai esimerkiks nyt ku oli syksyl oli ryhmäkoe, ni sit mä arvon ne et kuka minne mihinki ryhmään menee. Et tieks sä sillain ohjaat sitä et ei siel olla sit sen parhaan kaverin kans.

K2: Et yrittää sit vähän et kaikki tutustuis ja toimis kaikkien kaa.

V: Ei tutustumisen takia vaan sen takia et se olis tasa-arvosta. Et ku tehdään joku koe tai tällöinen, semmonen mil on arvostelun kannalt merkitystä ni silloin se et se on tasa-arvonen ku se on arvottu, ni sillain. Mut et jos he tekee ny jonkun muun ryhmätyön ni kyl he saa ol siin ryhmäs mitä he halua.”

Opettaja pyrkii eroja rakentamalla ja eri tavalla toimivat opettajat toiseuttamalla oikeuttamaan oman tapansa toimia ja ymmärtää asioita. Opettaja konstruoi itsestään vastakohtaa vertaissuhteisiin myönteisesti suhtautuviin opettajiin toteamalla heidän toimintansa kuuluvaksi työskentelyyn lasten kanssa. Voidaan ajatella, että tässä tilanteessa hänen opettajaidentiteettinsä rakentuukin negaatioiden kautta. Sen seurauksena opettaja sulkee tällaisen toiminta- ja ajattelutavan itsensä, teini-ikäisten oppilaiden opettajan, ulkopuolelle. Lasten ja nuorten vertaissuhteet sekä vallitsevat pedagogiset ideaalit vaikuttavat kuitenkin myös kyseisen opettajan ammatinharjoittamiseen, jolloin toimintaa pyritään oikeuttamaan asiakeskeisen puhutavan kanssa yhteensopivilla argumenteilla. Progressiiviseen pedagogiikkaan selkeästi liittyvät ainekset, kuten ryhmä- ja paritöiden tekeminen, pyritään selittämään rakentamalla niihin pragmaattista suhdetta ja korostamalla ystävyuden tai kaveruuden sijaan työskentelyparin vaihtelua, tasa-arvoa ja mahdollisuutta valita myös yksin työskentely.

Asiakeskeisessä diskurssissa vetoaminen kaveripuheessa opetussuunnitelman sisältöihin tai yksilönä kasvamisen tukemiseen opettajan tehtävänä eivät tule esiin. Niiden työstäminen siirretään muille opettajille tai toisille koulun ammattilaisille. Opettajat näkevät myös omat mahdollisuutensa vaikuttaa koululaisten sosiaalsiin suhteisiin vähäisinä. Luokan ilmapiirin kaltaiset yhteisökytymykset rakentuvat puheessa ”mysteereiksi”, jotka yliluonnollistetaan opettajan työn ulkopuolelle. Diskurssissa toimintaa oikeutetaan myös vetoamalla henkilökohtaisiin ominaisuuksiin; siihen, ettei ole samalla tavalla ”taitava” kuin vertaissuhteisiin tiiviimmin suhtautuvat opettajat tai ettei koe olevansa yhteishenkeä tietoisesti rakentava ”kahareisin hyvä me” –opettaja. Opettajan

toimintamahdollisuuksien ulkopuolisiin syihin vetoamista voidaan selittää sillä, että progressiivisen pedagogiikan ollessa vallitseva oppimisen ja opetuksen ideologia, joudutaan siitä poikkeavaa puhetta erikseen perustelemaan. Opettajien välillä on eroja siinä, mitä hyvä opettaminen ja opettajuus heistä ovat ja ulkoa päin annetut odotukset hyvästä opettamisesta voivat asettua vastoin opettajien omia visioita (van der Berg 2002, 579). Tällaista puhetta voidaankin tarkastella tietoisena vastapuheena vallitsevalle, oppilaskeskeiselle ja progressiiviselle pedagogiikalle:

”V: En mä siis alakouluopettajat on semmosii et ne yrittää vetää niit oppilait sillain ryhmiin, ja sanoo et leikkikää nyt ton kans ja tällain näin kasvattaa siihen ryhmään mut, jos mä olen yläkouluopettaja ni kyl mä aattelen et, jos fysiikan opettaja niil ny sanoo et leikkikää nyt ton kans ja ton kans ni ei sil oo mitään merkitystä. Et kyl se on tapahtunu.”

Opettaminen on luovaa työtä, jossa autonomiaa on verrattain paljon. Opettajien arkea kuitenkin määrittävät tiukka aikataulu ja poliittinen agenda. Opetukselle on asetettu sisällölliset tavoitteet ja lukujärjestys rajaa tarkasti oppiaineisiin käytettävissä olevan ajan (Vincent ym. 2016, 489). Viime vuosina on käyty paljon julkista keskustelua myös opettajien lisääntyneistä työtehtävistä ja uupumuksesta. Esimerkiksi parhaillaan käynnissä oleva perusopetuksen vuosityöaikakokeilu pohjautuu osin tarpeeseen tehdä oppituntien ulkopuolinen suunnittelu-, arviointi- ja yhteydenpitotyö näkyväksi (OAJ 2019). Voidaan ajatella, että aikapaine ja runsas työkuorma korostavat tarvetta työn sisältöjen rajaamiselle; opettaja ei voi ottaa vastuuta lapsen tai nuoren elämän kaikista osa-alueista, vaan on priorisoitava. Priorisointitarve saattaa korostaa ammattiryhmien välisiä eroja ja painottaa opettajien kohdalla erityisesti formaaleihin kvalifikaatioihin perustuvia asiasisältöjä. Opettajan asiakeskeinen puhetapa voi olla myös väline yksityisen ja julkisen elämänpiirin erottamiseen.

”V: Niin, no, oikeestaan ne on aina ollu kyllä aika avoimia että kyl kertoo niistä ettei ne sil taval et ne tulee siihen väkisinkin et joskus ne tulee kertomaan vähän, semmosiikin asioita jotka ei välttämättä, ehkä kaikki kertois et täs tilantees, ihan niist kavereistakin. Ja sit se et, jotenkin ne, se tyyli... jotenkin se tyyli ainakin näillä irakilaispojilla ku kaverin kans ollaan niin se on aika semmosta kovaäänistä vaikka siinä ei oo mitään pahaa, se on semmosta, erilaist kulttuurii kuitenkin se semmonen.”

Yllä olevassa lainauksessa opettaja hivenen vieroksuu sitä, että oppilaat ovat sosiaalisista suhteistaan avoimia hänelle (vrt. Lahelma & Gordon 2003, 52). Voidaan ajatella, että opettajan kuvaamat turvapaikanhakijaoppilaat ylittävät yksityisen ja julkisen välisen institutionaalisen rajan tuomalla henkilökohtaiseen elämäänsä kuuluvia sisältöjä opettajan tietoon. Haastattelemani opettajan käyttämä sana ”väkisin” viittaa estelyyn ja toimii vertaissuhteiden rajaajana oman työn ulkopuolelle.

Opettaja ilmaisee itseään kiertoilmaisuin ja käyttää paljon ehdollisuutta merkitseviä ilmaisuja, kuten ”ei välttämättä” ja ”ehkä”. Puheen epävarmuutta voidaan tulkita merkkinä siitä, että opettaja liikkuu itselleen luontevien puhetaojen repertuaarin raja-alueilla, yrittäen kierrellen sanoa jotain sellaista, joka ei välttämättä omasta opettajapositiosta käsin ole yleisesti hyväksyttävää. Voidaan ajatella, etteivät maahanmuuttaja- tai turvapaikanhakijataustaiset oppilaat välttämättä ole syntyperäisten suomalaisten tapaan sisäistäneet kaikkia koulun kulttuurisia järjestyksiä – ammattitaitoisen oppilaan tai taitavan koululaisen toimintatapoja – kuten juuri tätä rajaa tai sitä, miten kaverisuhteet saavat koulutilassa näkyä ja kuulua. Vaikka opettaja toteaa, ”ettei siinä ole mitään pahaa”, tuottaa hän samalla eroa suomalaisten ja irakilaisien välille.

Bridwell-Mitchell (2012, 191–192) ehdottaa, että vanhempien oppilaiden eli nuorten kohdalla välittämiseen ja hoivaan perustuva perhelogiikka voisi olla vähemmän tärkeää. Haastattelemieni opettajien joukossa oli yksi, joka toimi pääsääntöisesti alakouluikäisten oppilaiden kanssa ja opetti pienen ajan työstään yläkoulun puolella. Hänen haastattelunsa tuo esiin diskurssien kietoutumista aiemmin esiin tuomaani oppilaiden ikään, mutta myös käytettävissä olevaan yhteiseen aikaan. Opettaja haluaisi rakentaa omaa ammatillista identiteettiään oppilaskeskeisen puhettavan varaan ja nuorempia oppilaita käsittelevissä kuvauksissa toimii niin. Sen sijaan yläkoulun oppilaiden kanssa vietetty rajallinen aika rakentuu esteeksi; muutama tunti viikossa ei riitä kunnolliseen tutustumiseen, vuorovaikutuksen havainnoimiseen ja luottamuksen lunastamiseen. Tämän seurauksena opettaja on ikään kuin pakotettu kiinnittymään asiakeskeiseen diskurssiin, josta hän pyrkii siirtymään kohti itselleen oikealta tuntuva kielellistä maailmaa tuomalla puheeseen toimijoiksi itsensä sijaan muita opetus- ja ammattihenkilöitä:

”V: Ja sitten isompien kanssa niin en sil tavalla voi sanoa tosiaan, en voi sanoa ihan tarkkaan totta kai mä ne ryhmät nään kuka kenenki kans mut mä en tiedä jos on jotain klikkejä, sitä mä en tiedä, että liikunnassakin ne kyl osaa sen sit jollakin tavalla et se ei jotenkin tuu siellä. Mä aattelin jossaki kirjoituksissa se vois korostua et jos se tuntuu semmoselt et siit kirjoitetaan jos aiheena on vaikka tai näin mut mä, mul on sillain ollu hyvä omatunto sen asian kanssa ku mä tiedän et meil on tääl henkilöitä jotka on oikeesti siinä jutussa ja sit mä aina kuulen et okei ja häl on tämmöst ja näin näin ni tietää että ne on sil taval hyvä, et jollekin voi purkaa ku se on se kaikist tärkein, et jollekin. Totta kai olen aina valmis jos.”

Asiasisältöjä korostava puhetapa on läsnä erityisesti niillä opettajilla, jotka työskentelevät pääosin yläkouluikäisten eli peruskoulun vanhimpaan päähän kuuluvien oppilaiden kanssa, kun taas

oppilaskeskeinen diskurssi on selkeämmin tunnistettavissa pääasiassa alakoulussa toimivien opettajien puheessa. Asiakeskeiseen puhetapaan nojaavien opettajien oppilaita luonnehdittiin myös vähemmän haasteellisiksi. Heillä ei ollut kielellisiä tai kulttuurisia sopeutumishaasteita tai erityisiä oppimisen tuen tarpeita. Puhetapojen välisten erojen voidaan nähdä pohjautuvan myös opettajien koulutustaustoihin. Yläkoulussa eli luokka-asteilla seitsemästä yhdeksään toimii pääosin aineenopettajia, joiden koulutus rakentuu opetettavan aineen mukaiselle yliopistotutkinnolle ja sitä täydentäville pedagogisille opinnoille. Heillä on siten vahva asiaosaaminen, mutta tutkintokokonaisuudessa pedagogisten opintojen määrä on verrattain pieni. Luokan- ja erityisopettajilla tutkinnon sisällössä painottuvat vahvemmin kasvatustieteelliset oppimisen, kasvun ja opetuksen sisällöt, joiden lisäksi suoritetaan aineenhallintaa varten yhden vuoden opintosuorituksia vastaavat perusopetuksen monialaiset opinnot.

Donald Broady määrittelee teoksessaan ”Piilo-opetussuunnitelma” (1994, 84) kaksi ääripäätä, joiden välillä opettajat usein liikkuvat; toisaalta progressivismi, toisaalta autoritäärisuus ja pitäytyminen suoriutumisen kannalta välttämättömissä asioissa. Huomasin Broadyn (1994) ulottuvuuksien vastaavan sisällöiltään melko hyvin päätekijöitä, joiden varaan pedagogisen kehyksen identiteettdiskurssit rakentuivat. Myös Heikosen ym. (2017) tutkimuksessa opettajat jäsensivät omaa rooliaan aktiivisena joko tiedon välittäjinä tai oppimisen ja kehityksen aktiivisina fasilitaattoreina. Yhteenvedona voidaan todeta, että kaikki peruskoulun opettajat eivät kehitä ammatillista identiteettiään samoista lähtökohdista, eivätkä myöskään heidän diskurssiivisesti tuottamansa käsitykset itsestään opettajina tai koululaisten vertaissuhteissa toimivina ole yhdenmukaisia.

5.3. Hyvinvointikehys: huolta ja hyvinvointia vertaissuhteista

Hyvinvointikehyksessä lasten ja nuorten vertaissuhteita tarkastellaan osana yksilöiden hyvinvointia ja turvallista kasvu ympäristöä. Hyvinvointikehys eroaa muista aineiston perusteella muodostetuista kehyksistä siinä, että lapsia ja nuoria ei tarkastella vain koulun kontekstissa oppilaina, vaan yksikkönä on heidän elämänsä kokonaisuudessaan. Myös kouluun sijoittuvan puheen keskiössä ovat lapsen tai nuoren sosiaaliset suhteet ja koulu sosiaalisena ympäristönä. Haastattelupuhe paikantuu koulun lisäksi vapaa-ajalle, kuten myös menneeseen ja tulevaan elämään. Hyvinvointikehyksen taustalla voidaankin ajatella olevan opettajan työn luonteen muutos kohti laajaa kasvatustavasta ja haastavampaa kasvatustehtävää (Luukkainen 2004, 26). Tällöin heidän tapoihinsa rakentaa ymmärrystä opettajuuteen liittyvistä ilmiöistä vaikuttavat laajemmin lasten ja nuorten hyvinvoinnin kannalta keskeiset ilmiöt. Kaveri- ja ystävyys-suhteille annetut merkitykset kytkeytyvät tässä kehyksessä erityisesti hyvinvoinnin kokemuksellisiin ulottuvuuksiin sekä yhteiskuntaan

kiinnittymiseen; ensisijaista on lapsen tai nuoren mahdollisuus sosiaaliseen toimintaan ja häntä tukeviin ihmissuhteisiin. Hyvinvointikehyksessä opettajien selonteoilla toiminnastaan on paljon yhtäläisyyksiä sosiaalipedagogisen osallisuuskäsityksen kanssa, jossa yhdistetään kasvatuksen pedagoginen ja sosiaalinen ulottuvuus ja pyritään edistämään kuulumisen ja merkityksellisyyden kokemuksia. Osallisuuden käsite on sosiaalipedagogiikassa vahvasti vuorovaikutteinen ja suhdeperustainen. (Nivala 2007) Sosiaalipedagogiikassa osallisuutta tarkastellaan sekä yksilön, että yhteiskunnan tasolla ja molemmat niistä tulevat esiin myös haastatteluaineistossani.

Vuorovaikutuksessa syntyviä hyvinvointitekijöitä voidaan kutsua sosiaalisiksi pääomaksi ja ihmissuhteita on yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa tarkasteltu usein juuri sosiaalisen pääoman käsitteen avulla (Korkiamäki 2013, 18–19; ks. esim. Korkiamäki 2008; Tolonen 2004). Sosiaalista pääomaa lasten ja nuorten vertaissuhteissa tutkinut Riikka Korkiamäki (2013, 29) toteaa, ettei käsitteellä ole yhtä, kontekstista riippumatonta määritelmää. James P. Comer (2015, 225) määrittelee sosiaalisen pääoman koulumaailmassa merkityksellisten verkostojen sisältämiksi suhteiksi, normeiksi ja luottamukseksi, joka mahdollistaa yksilöille ja yhteisöille kiinnittymisen yhteiskuntaan eri tavoin. Aina sosiaalinen pääoma ei kuitenkaan kiinnitä toimijoita vallitseviin arvoihin ja normeihin, vaan yhteisön jäsenten keskinäinen solidaarisuus, luottamus ja sosiaaliset normit voivat johtaa myös ei-toivottuun toimintaan, kuten rikekäyttäytymiseen (Korkiamäki 2013, 41; Ellonen 2008, 101).

Tässä tutkimuksessa en nojaudu tiukasti sosiaalisen pääoman teorioihin, mutta havaitsin, että ajatus lasten ja nuorten vertaissuhteista erilaisina hyvinvoinnin resursseina ohjaa vahvasti opettajille tässä kehyksessä mahdollisia, lasten ja nuorten vertaissuhteita käsitteleviä puhetapoja. Olen jakanut puhetavat riski- ja resurssipuheeseen sen mukaan, rakentuvatko lasten ja nuorten vertaissuhteille annetut merkitykset subjektiivista hyvinvointia ja osallisuutta vahvistaviksi vai yksilön kannalta haitallisiksi. Jaottelu on dikotominen ja on siksi tärkeää korostaa, että haastatteluissa liikuttiin joustavasti diskurssien välillä myös yksittäisen lapsen tai nuoren sosiaalisia suhteita käsiteltäessä.

Resurssipuhe

Resurssipuheessa lasten ja nuorten vertaissuhteet näyttäytyvät sosiaalisena ja emotionaalisena voimavarana. Puheessa korostuvat vertaisilta saatu apu ja henkinen tuki, keskinäinen luottamus ja tunteiden tai kokemusten jakaminen. Voidaankin ajatella, että tällaiset intiimit piirteet erottavat merkitykselliset sosiaaliset suhteet pinnallisista tai byrokraattisista suhteista. Lasten ja nuorten keskinäinen kaveruus kuvastui haastatteluissa myönteiseksi asiaksi ja kerrotaankin olevan ”*ihan hirveen hirmusen tärkeitä asioita et sul on ainakin yks hyvä kaveri*”. Voimavaratekijät tuotiin lähes

poikkeuksetta esiin jo haastattelun alkuvaiheessa, usein ensimmäisen ”Mikä kaveruuden merkitys on nuorelle?” –kysymyksen yhteydessä. Suhde toiseen määrittyy opettajien puheessa asiaksi, joka mahdollistaa hyvän ja merkityksellisen elämän sekä tukee haastavissa tilanteissa. Vertaissuhteille annetuissa merkityksissä painottuvat myös turvallisuus ja pysyvyys jatkuvassa muutoksessa olevan kouluarjen keskellä. Aineistossa koululaisten omaehtoisiin yhteisöihin viitataan esimerkiksi käsitteillä ”*kotiryhmä*” tai ”*oma paikka*”. Yhteistä myönteisille merkityksille on, että koululaisten keskinäisiin kaveri- ja ystävyys-suhteisiin liittyy kuulumisen kokemus; minut huomataan ja minusta välitetään.

Resurssipuheen tehtävänä on oikeuttaa kaveruuden näkymistä koulussa ja koulun toiminnassa. Jotkut opettajista kertovat oppilaiden saavan jäädä kouluun päivän jälkeenkin, koska heillä ei ole muita yhdessäolon paikkoja. Rehtori taas ilmaisee ihanteellisen koulun toimivan asuinalueen toimintakeskuksena tai kohtaamispaikkana, jossa myös sosiaalisia suhteita on mahdollista rakentaa ja pitää yllä. Koulu näyttäytyy diskurssissa ennen kaikkea sosiaalisena tilana, joka tarjoaa lasten ja nuorten keskinäiselle yhdessäololle helposti lähestyttävän ja turvallisen ympäristön. Resurssipuhe mahdollistaa opettajille myös koulun tarkastelun lapsen tai nuoren näkökulmasta, minkä seurauksena he kyseenalaistavat koulutuksen vallitsevia käytäntöjä ja tunnistavat myös vertaissuhteille esteitä asettavia rakenteellisia tekijöitä. Haastattelussa esimerkiksi huomioidaan, että kaverit ovat tärkeä osa koulupäivää ja ero vakiintuneesta kaveripiiristä voi olla lapselle tai nuorelle henkisesti kuormittavaa. Eräs opettaja kuvaa, kuinka kavereiden seuraaminen valinnoissa on ”*opettajan näkökulmasta vähän hölmö mut toisaalta mä nuoren näkökulmanki ymmärrän siin*”. Koulupäiväkehyksessä yksilöllisten valintojen esteeksi ja eräänlaiseksi häiriöksi määrittynyt kaveruus saa hyvinvointikehyksessä osakseen ymmärrystä. Opettajat tuovat puheessa esiin tilanteita, joissa joko sympatisoivat nuoria tai omalla toiminnallaan pyrkivät rakenteiden puitteissa mahdollistamaan heille yhdessäoloa esimerkiksi valinnaisaineryhmissä.

Resurssipuheessa kaveri- ja ystävyys-suhteita lähestytään yleismaailmallisena ilmiönä ja vertaissuhteista rakennetaan osatekijää inhimillisessä, mielekkäässä elämässä. Perustavanlaatuiselle kokemukselle ei ole helppoa löytää sanoja, minkä vuoksi suhteiden roolia korostetaan vahvistussanoilla, voimakkailla ilmaisuilla ja toistolla, kuten ”*valtava, valtava*”, ”*todella iso*” tai ”*hirveen tärkeä*”. Opettajat yleistävät diskurssissa rakentuvia kaveruuden merkityksiä ”*keitä tahansa*” koskeviksi ja viittaavat puheessa itseensä tai perheeseensä, muistellen esimerkiksi omien lastensa ystävyys-suhteita. Lasten ja nuorten vertaissuhteita käsittelevässä puheessa opettajat käyttävät tunnelatautuneita ilmaisuja ja siinä ovat läsnä myös opettajien omat tunteet ja kokemukset sekä ilona oppilaiden toisiltaan saamasta tuesta ja hyvästä mielestä, että huolena niistä, jotka kokevat

esimerkiksi yksinäisyyttä tai tulevat kiusatuiksi. Myös Vincentin ym. (2016) haastattelemista opettajista kaikki korostivat positiivisten ystävyssuhteiden merkitystä lapsille. Tutkijat käyttävätkin opettajien työorientaatiosta huolenpidon ja välittämisen käsitteitä.

Resurssipuheessa korostuvat erityisesti poikkeuksellisen haastavat tilanteet ja vertaissuhteiden niissä tarjoama tuki esimerkiksi turvapaikanhakijataustaisten koululaisten elämässä tai syrjäytymisvaarassa olevien kohdalla. Puhe käsittelee usein yläkouluikäisiä nuoria, minkä voi ajatella johtuvan sekä siitä, että itsenäistymisvaiheessa suhteet omiin vanhempiin saattavat etääntyä tai toisaalta siitä, että oppivelvollisuusiän lähestyessä loppuaan erilaiset yhteiskuntaan integroitumisen kysymykset muuttuvat ajankohtaisemmiksi. Opettajat tarkastelevat syrjäytymistä erityisesti sosiaalisten suhteiden kautta. Yksi yläkouluikäisten nuorten opettaja toteaa, että jatko-opintoihin ohjaaminen ja mahdollinen syrjäytyminen huolettavat häntä erityisesti niiden nuorten kohdalla, joiden sosiaaliset suhteet ovat solmussa. Lasten tai nuorten keskinäinen kaveruus näyttäytyy asiana, joka ratkaisee monia haastaviakin yksilötasolla konkretisoituneita sosiaalisia ongelmia itsestään. Yhteiskunnasta syrjäytymisen kaltaisissa ongelmatilanteissa kaveri on tärkeä sosiaalipolitiikan toimija, joka ”*vetää tuhon alhosta*” ja auttaa konkreettisesti hakeutumaan osaksi koulutusta, harrastuksia tai muita nuoruuteen kuuluvia elämänpiirejä. Siksi kaveruuden ihanteeksi muodostuu fyysiseen yhdessäoloon perustuva suhde.

Resurssipuheessa hyviä asioita tunnistetaan myös muissa kehyksissä ei-toivotuiksi tai sopimattomiksi kategorisoiduista vuorovaikutussuhteista. Riikka Korkiamäki (2013) tuo esiin, että nuorten keskinäisissä suhteissa kuulumisen ja ulkopuolelle jäämisen dynamiikka on muuttuvaa eli jäsenyyksiä yhteisöihin neuvotellaan jatkuvasti. Tutkimus ei tue dikotomista ajatusta siitä, että kouluikäisten kaveri- tai ystävyssuhteet olisivat kategorisoitavissa joko hyviin tai huonoihin, vaan haastavissakin tilanteissa elävät, ongelmallisiksi leimatut nuoret voivat saada toisiltaan tukea ja kokea osallisuutta yhteisöön, vaikka sen sisäiset normit eivät vastaisi yhteiskunnan normeja (ks. myös Korkiamäki & Kallio 2017). Esimerkiksi maahanmuuttaja- ja turvapaikanhakijataustaisten oppilaiden keskinäiset suhteet, jotka herkästi määrittyvät haastatteluissa integraation heikentäjiksi, kuvataan tässä puhettavassa turvapaikkoina, joissa lapset ja nuoret voivat jakaa kokemuksiaan ja joiden kautta he pystyvät pitämään yllä kielellisiä ja kulttuurisia siteitä omaan elämänsä historiaansa.

Opettajan tehtäväksi muodostuu resurssipuheen sisällä vertaisryhmiä arvioiminen niiden yksilölle tuoman hyvinvointipotentialin näkökulmasta ja ohjaaminen ihmissuhteisiin siten, että lapsella ja nuorella ”*olisi edes yksi kaveri*”. Vaikka resurssipuhetta käytettiin oikeuttamaan kaveruutta koulumaailmassa, voidaan diskurssin käyttö tulkita myös myönteisen kuvan välittämiseksi tilanteissa, joissa omat vaikutusmahdollisuudet lasten ja nuorten hyvinvointiin nähdään

riittämättömiksi. Tällöin opettajan vetoaminen vertaissuhteiden merkitykseen pehmentää puheen rakentamaa maailmaa ja siirtää vastuuta häneltä toiselle tasolle:

”V: Mun mielestä se et jos sul on yks hyvä kaveri, niin... se syrjäytymisen riski puolittuu jo sillä. Ei tietenkään poista kokonaan, mutta.... iso osa on sitä että, joskin myös se et se kaveruus, mutta myös joku aikuisen, aikuiskaveri tai sitte, tietenki se oma perhepiiri myös on useimmilla semmonen joka pelastaa, tai et se elämä sujuu. Mut et sit on nää joilla se perhepiiri ei pysty siihen, niin sillon se kaveripiiri muuttuu siks joka voi pelastaa myös et kyllähän sillä valtavan suuri merkitys on. ”

Riskipuhe

Riskipuhe koskettaa haastatteluissa pääosin yläkouluikäisiä nuoria. Riskipuheessa vertaissuhteet kuvataan hyvinvointia tai osallisuutta vaarantavina tekijöinä. Uhat liittyvät esimerkiksi koulupudokkuuteen, poissaoloihin, päihteisiin tai rikekäyttäytymiseen; siihen, että vertaisryhmässä toimitaan tavalla, joka määritty riskiksi. Tässä diskurssissa kaveruuteen suhtaudutaankin erityisesti sosiaalisena kysymyksenä. Riskipuhetta voidaan pitää resurssipuhetta ”perinteisempänä” tapana puhua nuorten vertaissuhteista, sillä nuorten yhteisöjen on nähty enemmän jopa estävän kuin edistävän resursseja ja nuoriin on tavanomaisesti suhtauduttu kontrolliorientoituneesti joko uhkina tai suojelua tarvitsevinä uhattuina (Korkiamäki 2013, 43; Satka ym. 2011). Nuorten hyvinvoinnin näkeminen riskien ja kontrollin näkökulmasta voidaan yhdistää myös laajempaan hyvinvointivaltion ja sen hallinnan käytäntöjen muutokseen. Se kytkeytyy viime vuosikymmenen vaihteessa virinneeseen julkishallinnon uusliberalistiseen ideologiaan ja hyvinvointivaltion markkinoistumiseen (Julkunen 2006). Vahvistunutta ajattelua luonnehtivat hyvinvointiin ja turvallisuuden liittyvien riskien ja ongelmien aktiivinen havainnointi ja niihin puuttuminen. Satka ym. (2011, 16, 19) esittävät, että riskiparadigma vaikuttaa myös koulumaailman merkityksenantoihin ja käytäntöihin, koska sen myötä vastuu lasten ja nuorten ennaltaehkäisevästä työstä leviää yhteiskunnassa laajalle.

”Huoli” on yksi riskipuheen keskeinen käsite ja se liittyy tiiviisti varhaisen puuttumisen vakiintuneeseen käytäntöön. Varhainen puuttuminen on Satkan (2011, 62) mukaan hyvinvointivaltion niukentuneiden resurssien tuoma täsmäkeino turvata itseään säätelevien subjektien kasvu siellä, missä se näyttää olevan uhattuna. Opettajien ilmaisema yhteiskuntatason huoli rakentuukin ennen kaikkea esteeksi yksilön tulevaisuudelle. Varhaisen puuttumisen orientaatioon sisältyvät huolen lisäksi muun muassa riskien kartoittaminen, turvallisuuden edistäminen ja keskittyminen erityisesti uhkien torjuntaan (Satka ym. 2011, 14–15). Lapsille ja nuorille tuotetaan riski- ja huolikeskustelussa kahdenlaisia toimija-asemia. Heidät nähdään toisaalta

aikuisten suojelun tarpeessa olevina, toisaalta taas kontrollointia kaipaavina ei-toivottua käyttäytymistä ilmentävinä. (Harrikari & Pekkarinen 2011, 96) Peruskoulun opettajien haastatteluissa yksittäinen nuori on uhri, joka kaveripiirin myötävaikutuksesta ajautuu väärille poluille tai huonoille teille. Puheessa rakentuvaa skenaariota kuvaa sanonta ”seura tekee kaltaiseksi”. Diskurssista voidaan tunnistaa kontrollihakuisia ajatuksia lasten ja nuorten käyttäytymisestä ja vapaa-ajan vietosta (vrt. Satka 2011, 66). Ongelmalliseksi muodostuu esimerkiksi vapaa oleskelu, ”katu”, ja se, ettei ole harrastuksia.

Riskiyhteiskunnalle olennaisen riskien havaitsemisen ja ongelmiin yksilötasolla puuttumisen ohella huolikeskustelussa on ryhdytty painottamaan muun muassa ammatillisen auttamisen vahvistavaa luonnetta (Poikolainen 2014). Riskipuheessa opettaja asemoituukin yhdeksi kasvatustilan ammattilaiseksi ja kasvatuksesta muodostuu professionaalista toimintaa. Opettajan rooli rakentuu tässä diskurssissa sosiaalihuollollisesti ja kontrollihakuisesti. Sitä voidaan kuvata kasvatukselliseen kumppanuuteen asettumisena vanhempien ja kasvatustilan ammattilaisten kanssa. Riskiparadigmaan liittyy erilaisten sosiaalis-pedagogisten tekniikoiden käyttöönottoa (Satka ym. 2011, 19), minkä taustalta voidaan koulutuksen kontekstissa tunnistaa vaatimuksia toiminnan vaikuttavuudesta tai näyttöön perustumisesta. Sosiaalihuollollisessa diskurssissa koululaisten keskinäiset kaverisuhteet yhdistetään aikuiskeskeiseen ja byrokraattiseen toimintaan, jota toteutetaan lainsäädännöllisissä raameissa ja aikuiskeskeisesti. Puheeseen liittyy kuvauksia koulun oppilashuollollisista toimielimistä ja ammattilaisten työvälaineistä tai toimintamalleista, moniammatillisen yhteistyön rakenteista ja käytännöistä sekä yhteydenpidosta vanhempien kanssa. ”Huonoon seuraan” joutumista yritetään ehkäistä myös esimerkiksi keskustelemalla ja erottamalla ihmisiä toisistaan. Koulussa, jossa keräsin haastatteluaineiston, oli esimerkiksi perustettu vapaaehtoinen ”huoliryhmä”, jonka avulla pyrittiin paikkaamaan lakisääteisten oppilashuollollisten ryhmien (ks. Oppilas- ja opiskeluhuoltolaki 1287/2013, 14 §) jättämiä aukkoja. Huoliryhmä on matalan kynnyksen väliporras, jonne opettaja voi tuoda moniammatillisen työryhmän käsiteltäväksi haastavia tai ongelmallisia tilanteita:

”V: --- sit me pohditaan siin huoliryhmäs mis on kuraattori, opo, erityisopettajat ja sitte (tän) hankkeen toi [nimi] ja terveydenhoitaja ja rehtori sillon ku ehtii, ja sellasta et me pohditaan keskenään et millä taval tätä asiaa nyt voitaa, me keskenään vähän jaetaan sitä hommaa että toi, et vaikka terveydenhoitaja nyt vois vähän keskustella tai sitte toi et, et opo tai kuraattori juttelee näist asioista että.. se on vähän siitä kun toi oppilashuoltolaki muuttu ja toi sitte, meil on se hyvinvointiryhmä, mut se on niin yleistä asiaa sitte. Ja sit on nää yksilökohtaset oppilashuoltoryhmät ni ne on sitte aina sillä taval et ne on yhden oppilaan asiois ja siin on sit useemmiten vanhemmat, mut et tää

on semmonen meidän koulun semmonen et miten me voidaan, et jos on esimerkiks joku kiusausasia et millä taval me lähdetään viemään sitä eteenpäin että toi, et se on semmonen ensiapu.”

Riskidiskurssin tehtävänä voidaan pitää puuttumisen ja kontrolloinnin oikeuttamista. Opettajien puheessa tulee kuitenkin esiin myös sellaisia tilanteita, joissa vertaissuhteista rakennetaan opettajien tavoittamattomissa olevaa ilmiötä. Puheessa opettajat jäävät tällöin kaverisuhteiden ulkopuolelle aseettomina toimijoina, usein vasten tahtoaan. He tuovat esiin välittämistään lasten ja nuorten hyvinvoinnista ja kertovat, että toivoisivat voivansa vaikuttaa asioihin, mutta eivät voi pakottaa toisia tuntemaan, puhumaan tai toimimaan tietyllä tavalla. Opettajalle rakentuva subjektipositio ei siten perustu tekemiseen, vaan tekemättä jättämiseen. On todettu, että riskiparadigman ohjaamisessa käytännöissä toiminnan kohteina olevat lapset ja nuoret käsitetään yhteisösuhteistaan riippuvaisina moraalisisina yksilöinä, joilla on vastuuta ja velvollisuuksia tehdä oikeita valintoja (Satka 2011, 66). Myös passiivisen opettajaroolin ottamisen myötä vastuu elämästä siirtyy nuorelle yksilölle, kun ulkoisen muutoksen sijaan oppilaiden nähdään tarvitsevan mielensisäistä tunteiden ja ajattelutapojen muutosta.

”V: On se aika hankala, mä voin saatella ihmisiä tavallaan yhteen ja yhteisten projektien ääreen ja, ja kaikkee tällasta mut et syntykö siitä jotain aitoo ku ystävyys on kuitenkin pitäis pohjautuu jollekki aidolle, aidolle yhteiselle mieltymykselle et tos on jotain kivaa, toi tykkää musta oikeesti, toi kuuntelee mua, semmonen aito ystävyys. Sit on tietysti semmosii ystävyysuhteita jota pohjautuu jollekin muulle. Mut et semmone aito ystävyysuhde.”

Lainauksessa opettaja kuvaa tilanteen olevan ”hankala”. Realiteeteiksi ja tavoitteiksi puheessa määrittyvät opettajan toiminnan ulkokohtaisuus ja toisaalta aito ystävyys, joka ei ole kiinni osaamisesta, tiedoista, taidoista tai mistään sellaisesta, mihin suhteen ulkopuolinen ihminen voisi vaikuttaa. Nuorilla on oikeus osallistumiseen, mutta myös oikeus pitää osa maailmastaan omanaan, aikuisilta suljettuna. Gordon ym. (2000, 158) kuvaavat tutkimuksessaan, kuinka oppilaat pystyvät pakenemaan koulun sääntöjä ja kontrollia mielensä sisään. He voivat ottaa askeleen polun ulkopuolelle ja määritellä tilaa uudelleen tekemällä siihen kuulumattomia asioita, etäännyttää itseään koulun arjesta suuntaamalla kiinnostuksensa muualle tai paeta koulua mielessään, antamalla mielensä vaeltaa muualle. Vaikka opettajilla on valtaa vaikuttaa fyysiseen olemiseen toistensa kanssa ja suunnata lasten tai nuorten ymmärryksiä omista sosiaalisista kyvyistään ja kompetensseistaan, eivät opettajat kuitenkaan tavoita ystävyysuhteiden affektiivista, tunteiden ja ajatusten tilaa. He eivät

määritä kokonaisesti oppilaiden subjektiviteetteja, ja merkittävä osa siitä jää yksityiseksi. (Vincent ym. 2016, 488)

Lasten ja nuorten teknologian käytöstä käytävää julkista keskustelua hallitsee uhkadiskurssi, mikä heijastuu myös haastattelemieni opettajien sosiaaliselle medialle antamiin merkityksiin. Sosiaalinen media kuvastuu aineistossa potentiaalisena kiusaamisen ja ulossulkemisen alustana. Turvattomana pidetyn ”katutila”, jota tässä tutkimuksessa symboloi erityisesti kaupungin keskustan kävelykatu, rinnalle nousee myös sosiaalinen media. Sosiaalinen media on nykyisin itsestään selvä osa lasten ja nuorten arkea ja sellaisena läsnä myös koulumaailmassa sekä vertaissuhteissa. Koululaisten keskinäisiä suhteita rakennetaan, puretaan ja pidetään yllä paitsi kasvokkain, myös erilaisten digitaalisten palvelujen ja verkkopelien välityksellä. Sähköiset viestintävälineet ylittävät vuorovaikutuksen ajalliset ja tilalliset sidokset, minkä vuoksi yhteyttä on helppoa pitää myös kaukaisiin, esimerkiksi toisessa maassa asuviin ihmisiin. Kun lapset ja nuoret ovat yhdessä toistensa kanssa kasvokkain, pystyvät opettajat tarkkailemaan heitä, havaitsemaan huolia ja reagoimaan ongelmallisina pidettyihin tilanteisiin. Siinä missä fyysinen, myös sosiaalisen median vuorovaikutus on koulussa jatkuvasti läsnä. Se jää kuitenkin näkymättömiin yksityisinä pidettyjen puhelinten muistiin ja rajautuu siten opettajien toiminta- ja vaikutusmahdollisuuksien ulkopuolelle.

Riskipuheessa lapsen tai nuoren yläpuolelta katsoo kontrolloiva katse, joka kategorisoi heidät herkästi. Riskipuheen haasteena voi olla, että ongelmat korostuvat ja institutionaaliset ongelmanmäärittelyt eivät ota huomioon nuorten omia kokemuksia (Korkiamäki 2013, 40). Erityisesti yläkoulussa hyvinvointikehyksen käyttö käytännön tasolla liikkuvassa puheessa voi kuitenkin olla haastavaa, koska oppiainekohtaisesti vaihtuvista opettajista kenelläkään ei välttämättä ole kasvatuksellista kokonaisvastuuta (Lahelma 1999, 88). Hyvinvointia painottavilla puhetavoilla voidaan kuitenkin nähdä olevan merkittävä osa vallitsevassa opettajaihanteessa, koska riskidiskurssin tuottama sivusta katsojan positio rakentuu haastatteluissa opettajien ei-toivomaksi olosuhteiden pakoksi, ei niinkään itse valituksi tilanteeksi.

6. Opettajuuden muuttuvat tulkinnat: kehysten dynamiikka ja käyttö

Kehyksillä on dynaaminen sosiaalista todellisuutta muuttava voima, koska ihmiset eivät vain käytä olemassa olevia kehyksiä, vaan myös muuntavat ja haastavat niitä. Lisäksi eroja on siinä, mitä kehystä kussakin tilanteessa käytetään. Tässä luvussa esittelen muodostamieni kolmen pääkehysten aktiivista käyttöä eli niiden välistä dynamiikkaa sekä kehysten uudistamista tai yhdistelyä. Olen jakanut luvun kahteen alalukuun tunnistamieni puhetapojen taustalla vaikuttavien tekijöiden eli koulun yhteiskunnallisen tehtävän ja kasvatuksellisten velvollisuuksien mukaan.

6.1. Koulun yhteiskuntapoliittiset tehtävät

Kouluinstituutio mahdollistaa opettajille erilaisia kehyksiä, joiden kautta he voivat tehdä ymmärrettäväksi lasten ja nuorten vertaissuhteita sekä useita puhetapoja, joilla jäsentää omaa suhdettaan niihin. Vaikka olen esitellyt kehyksiä ja niiden rakentumista erikseen, käyttävät opettajat kehyksiä puheensa repertuaarina luovasti ja dynaamisesti; kehykset eivät ole toisistaan irrallisia, vaan niitä vaihdellaan keskustelun sisällä ja yksittäisten puheenvuorojen aikana. Seuraavassa lainauksessa opettaja hyödyntää useita hyvinvoinnin ja kasvatuksen kehysten puhetapoja jäsentäessään omaa rooliaan suhteessa lasten ja nuorten vertaissuhteisiin:

”V: No on ne pitkälti oma asia, koska se on sil taval oma asia että, et minä en voi valita toisen puolesta toiselle kavereita, täälläkin omas luokas ja sitten näin niin onhan paljon meil tai paljon mut on oppilaita jotka on yksin, alkukohtasesti yksin et mul on ollu kaverivälkkiä sil tavalla että on vaihtunu se väkkäkaveri väkkäpari ja erilaisii tempauksii et yrität saada sitä mut ku se, se on minusta lähtösin olevaa, et se ei lähde heistä. Mä voin yrittää ryhmäyttää, mä ryhmäytän paljon, nuoret mä ryhmäytän aina, liikkatunneilla mä teen ryhmäytymisjuttuja, mut se, se pitää lähtee heist itsestään. Ja, et se on sil taval heiän oma juttunsa et mä en voi valita heiän puolest heille kavereita. Mut sitten jos nousee jotain ongelmia niin sit mä ajattelen et mun rooli korostuu siin kohtaa. Ja sit olis tietysti hienoa jos on näin et joku kyllähän nuoretkin lähestyy kyl mones asiassa ja sillon pitää olla valmis kuunteleen, ei semmost kiirettä voi ollakaan et mä en jollakin taval näytä et mää oon tässä ja mää kyl kuuntelen. Et kyllähän ne tulee liikkatunnilla aika lähellekin ja sanoo asioita ja näin mut se siin on usein se että ei ne sitä huoltaan tuu sanoon vaan ne tulee puhuun jotain ihan muuta.”

Liikkuminen kehysten välillä on pyrkimystä tehdä ymmärrettäväksi lasten ja nuorten vertaissuhteiden kaltaista monimutkaista ja monikerroksista kysymystä (vrt. Puroila 2002, 144, 150–151).

Puhetapojen tiheää vaihtelua voidaan tarkastella myös keinona, jonka avulla opettajat pyrkivät vastaamaan heihin kohdistuviin ristiriitaisiin odotuksiin, kun samaan aikaan edellytetään toimimista useissa rooleissa. Tämän lainauksen takaa odotuksia voidaan tunnistaa esimerkiksi yksilöllisyyden tukemisesta, koulun ja luokan yhteisöllisyyden vahvistamisesta sekä turvallisena aikuisena toimimisesta.

Teoreettisen tason keskustelussa aineistossani painottui vertaissuhteiden merkitystä korostava hyvinvointikehys. Sen sijaan puheessa, joka käsitteli käytännön tilanteita ja koulun arkea, olivat vahvimmin esillä pedagoginen kehys ja koulupäiväkehys. Poikkeuksena tästä ovat tilanteet, joissa puheenaihe liittyi haastavissa tilanteissa eläviin lapsiin ja nuoriin – heidän kohdallaan hyvinvointikehys korostui myös käytännöllisissä konteksteissa. Molemmissa esittelemissäni hyvinvointikehyksen diskursseissa opettajat asettuvat vallitsevien järjestysten säilyttäjiksi. Lapsen tai nuoren hyvinvoinnin ottaminen toiminnan lähtökohdaksi tuottaa kuitenkin tilanteita, joissa opettajat toimivat vastoin koulun arkisia järjestyksiä ja sen yhteiskunnallisia tavoitteita. Poikkeuksien tekemistä perustellaan pyrkimyksellä välttää koulujärjestelmän kannalta suurempia negatiivisia seurauksia, kuten pudokkuutta tai syrjäytymistä.

Koulu kontrolloi lasten ja nuorten toimintaa, mutta rajoittaa myös aikuisten liikkumavaraa. Virallinen koulu, jota opettajat ja muu henkilökunta hallinnoivat, on säädely ulkopuolisten toimesta (Kallio 2006, 68–69). Hän on opettaja, viranomainen ja auktoriteetti, jonka oikeudet ja velvollisuudet ovat sidottuja instituutioon. Virallisen koulun onkin nähty määrittävän koulussa tapahtuvia kohtaamisia niin kattavasti, ettei opettaja halutessaankaan voi poiketa institutionaalisen tilan järjestyksestä (Laine 1997, 136). Rajatulla kentällä opettajalla on kuitenkin mahdollisuus toimia toisin, sillä suhteessa opetussuunnitelman tavoitteisiin tai pedagogisiin keinoihin opettajat Suomessa ovat kuitenkin kansainvälisesti katsoen autonomisia ja ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneina myös kriittiseen ajatteluun kykeneväisiä. Koulun päivittäinen toiminta on täynnä tilanteita, joissa virallisen koulun tavoitteet ja toimintatavat kohtaavat epävirallisen koulun kulttuurit ja nuorten yksilölliset elämismaailmat. Kohtaamisissa sekä opettajat että oppilaat osallistuvat aktiivisesti määrittelyihin siitä, millainen koulu todella on. Merkityksenantojen ristitulessa oleva koulutila muodostaakin mahdollisuuksia ulossulkemiselle, mutta myös inklusiolle. Poliitiikan laajan määritelmän mukaan poliittisuutta erillisenä ulottuvuutena voidaan löytää kaikista yhteisöistä ja yhteiskunnista, joissa ihmiset elävät elämäänsä ja joissa he toimivat kollektiivisesti ja yksilöllisesti tarkoituksenmukaisesti. (Millei & Kallio 2018) Arkipoliitiikan kohtaamisissa aikuiset turvautuvat jäykän järjestelmän rajojen venyttämiseen (Kallio 2006, 69).

Koulun yhteiskunnallisia tehtäviä toteutetaan aina paikallisessa kontekstissa. Kunnat, koulut ja opettajat reagoivat poliittisiin odotuksiin eri tavoin ja tekevät tulkintoja suhteessa paikallisiin tarpeisiin, eikä esimerkiksi politiikkatoimenpiteiden implementaatio johda samanlaisiin tuloksiin joka paikassa (ks. esim. Coburn 2004). Koulu, jossa tutkimusaineisto kerättiin, oli kooltaan keskisuuri ja sijaitsi taajamassa, melko lähellä kaupungin keskustaa. Rehtori profiloit koulun ”lähiökouluksi” ja toi esiin, että osissa perheitä on sosiaalisia ongelmia, joiden vaikutus näkyy myös koulupäivissä. Lisäksi koulussa oli useiden vuosien ajan tarjottu sekä peruskouluun valmistavaa, että opetussuunnitelman mukaista opetusta kunnan maahanmuuttaja-, turvapaikanhakija- ja pakolaislapsille. Merkittävä osa oppilaista oli muuttanut Suomeen vasta lapsuus- tai nuoruusiässä joko yksin tai perheenjäsenten kanssa. Lisäksi koulussa toimi joustavan perusopetuksen ryhmä. Se on suunnattu sellaisille yläkouluikäisille, joiden nähdään olevan syrjäytymisvaarassa tai joiden koulusuoriutuminen ja –motivaatio ovat heikkoja. Joustava perusopetus etenee peruskoulun opetussuunnitelman mukaisesti, mutta opiskelu on toiminnallisempaa ja se voi jalkautua enemmän koulun ulkopuolelle. (POPS 2014, 39–41) Koulun paikalliset erityispiirteet muovaavat arkisia järjestyksiä ja nostavat esiin sen, etteivät koulun yhteiskunnalliset tavoitteet kohdistu kaikkiin samalla tavalla.

Gordon ym. (2000) ovat tuoneet esiin, kuinka kansalaisuutta ja siihen liittyviä eroja tuotetaan koulun arkisessa vuorovaikutuksessa sekä opettajien että koululaisten keskinäisissä käytännöissä. Koulu valmistaa täysvaltaiseen kansalaisuuteen, mutta kaikilta ei odoteta samanlaista kansalaistumista, vaan koulu myös tuottaa ja pitää yllä yhteiskunnallisia eroja. Silloin, kun vaara yhteiskunnan ulkopuolelle tipahtamisesta on läsnä, painottuvat kasvatukseen ja osallisuuteen liittyvät kysymykset eli se, miten kaverisuhteiden kautta rakentuu kiinnikkeitä maailmaan ja miten koulu tuottaa valmiuksia solmia sosiaalisia sidoksia (vrt. Nivala 2007). Haastattelemieni opettajien puheessa tällaisiksi ryhmiksi rakentuivat erityisesti maahanmuuttaja- ja turvapaikanhakijataustaiset nuoret sekä haastavissa elämäntilanteissa tai koulutuksesta ja työelämästä syrjäytymisen riskissä olevat nuoret.

Maahanmuuttaja- tai turvapaikanhakijataustaisten koululaisten vertaissuhteet tulivat puheeksi heidän luokkiensa opettajien kanssa, mutta myös muiden opetushenkilökuntaan kuuluvien haastatteluissa. Yhteistä oli, että Suomeen muuttaneiden kohdalla painottuivat ensisijaisesti integraatio ja kielen oppiminen, joihin liittyy tiivistii suhteiden solmiminen suomalaisten kanssa. Puhe täyttyy negatiivissävyyteisistä toteamuksista, joiden mukaan maahanmuuttajilla ei ole riittävästi kantasuomalaisia kavereita ja kuvauksista siitä, miten opettajat ja koulu pyrkivät vaikuttamaan asiaan. He käyttävät erontekemiseen kansalaisuuteen liittyviä puhekatgorioita, kuten ”kantasuomalainen”, ”maahanmuuttaja” tai ”irakilainen”. Haastattelemani opettajat tuovat myös

avoimesti esiin suomalaista maahanmuuttopolitiikkaa hallitsevan integraatiotavoitteen (Varjonen 2013, 14–16). Vertaissuhteiden kytkeytyminen integraatiopuheeseen paljastaa, ettei maahanmuuttajien keskinäinen yhdessäolo riitä täyttämään vaatimuksia ”ainakin yhdestä kaverista”, vaan heidän kohdallaan koulutuksen yhteiskunnallista integraatiotehtävää tukeva kieleen ja kulttuuriin sosialisoituminen suomalaislasten- ja nuorten kanssa solmittujen ystävyys-suhteiden välityksellä on erityisen tärkeää.

Integraatiodiskurssia vahvistetaan kielessä rakentamalla maahanmuuttajien keskinäisistä suhteista yhteisöjä, joista pyritään pois. Integraation merkitystä korostetaan vahvistussanoilla ja uhkien nostamisella esiin. Esimerkiksi yksin tulleita turvapaikanhakijanuoria opettavan opettaja korostaa, ettei ”oo ain hyväks et ollaan yhdes tiiviis ryhmäs --- tulee ongelmia paljon” ja painottaa, että ”nyt pitää, tai suomalaisiin sitoo niit suhteita --- menee huonoon suuntaan tää integraatio”. Suomalaisiin tutustumisen seurauksia taas kuvataan positiivisesti. Alakoulun opettaja kuvaa, kuinka ”ihanaa se on kun he tulee pieninä tänne” ja ”löytää niitä kavereita ihan siitä niinkun kuka tahansa”. Toisen maahanmuuttaja- ja turvapaikanhakijaoppilaiden luokan opettaja taas kertoo, kuinka yksilöllä, jolla on eniten suomalaisia kavereita, on myös paras kielitaito. Tällainen ihanneoppilas on sosiaalisesti aktiivinen eli ”vilkas, himoitsee, ottaa kontaktii koko ajan”. Voidaan ajatella, että monilta osin maahanmuuttaja- ja turvapaikanhakijanuorten odotetaan lunastavan paikkaansa kansalaisina Suomessa sosiaalisen kompetenssin ja aktiivisen vuorovaikutuksen välityksellä.

Maahanmuuttaja- ja turvapaikanhakijaoppilaiden kaverisuhteista tehdään hyvin selkeästi koulun asia esimerkiksi liittämällä integraatioon tähtäävän toiminnan kuvauksiin itsestään selvyyttä kuvaavia ilmaisuja. Integraatioon liittyy koulun suunnalta myös holhouksenomaisuutta ja kontrollipyrkimyksiä, joiden tarkoituksena on rakentaa siltoja suomalaiseen kulttuuriin: ”tietenkin se että ne sais siihen suomalaiseenki niitä yhteyksiä mitä on ajateltu”. Opettajat osaavat melko tarkkaan kertoa, keillä oppilaista on kontakteja suomalaisiin, millaisia ne ovat ja jos suhteita ei ole, keiden kanssa aikaa vietetään. Suomalaisiin tutustuminen ei ole puheessa ainoastaan koulun järjestyksiin liittyvien vapaampien tilanteiden mahdollistamista, vaan myös luokkaan saattamista, moniammatillista keskustelua, kokemusten tiedustelua, joskus ”vähän potkimistakin”. Lisäksi koulussa kerrotaan kriittisesti pohdittavan, kuinka tarkoituksenmukaista saman kulttuurin edustajia on laittaa samalle luokalle ja kuvataan, miten luokkajakojen kaltaisten rakenteiden kautta oppilaat ”pakotetaan enemmän tutustuun erilaisiin ihmisiin”. Niin ikään suomalaisten kanssa yhteiseen opetukseen kuulumista pidetään hyvänä, koska se kehittää kielitaitoa ja edellyttää vuorovaikutusta ”pakon edessä myös suomeks”. Pakko-retoriikkaa käyttävät opettajat asemoivat itsensä selkeästi viranomaisasemaan, josta käsin implementoidaan integraatiopolitiikkaa - opettajien puhediskursseja

ohjaa voimakkaasti koululle suunnattu maahanmuuttopoliittinen vastuu. Kielenkäyttö tekee selkeästi näkyväksi koulun integraatio- ja sosialisatiotehtävän fundamentaalisuutta ja erityisesti sosiaalisten suhteiden merkitystä osana täysivaltaista kansalaisuutta.

Yhteiskuntapoliittisten tavoitteiden täyttämisen vuoksi opettajien oma rooli rakentuu erityisesti suhteessa integraation tukemiseen. Maahanmuuttajien integraatiota käsittelevässä puheessa raja virallisen ja epävirallisen koulun välillä rakentuu eri tavoin kuin muiden oppilaiden kohdalla. Syntyperäisten suomalaisten kohdalla sosiaaliset suhteet rajautuvat koulukehyksessä opettajan aktiivisen työn ulkopuolelle, elleivät ne selvästi häiritse koulun tavoitteiden saavuttamista. Maahanmuuttaja- ja turvapaikanhakijataustaisten oppilaiden kohdalla kaverisuhteet sen sijaan tunkeutuvat koulun arkitodellisuuteen osaksi koulun ja opettajan tavoitteita. Kouluun kohdistettujen politiikkaodotusten vuoksi ne tulevat koulun tehtäväksi – suorastaan sen tehtävissään onnistumisen mittariksi. Erilaisten integraatiota edistävien toimenpiteiden kuvaaminen ja koulun yrittämisen, rohkaisemisen, suuntaamisen ja pakottamisenkin yksityiskohtainen ja laaja-alainen selostaminen pyrkivät välittämään mielikuvaa aktiivisesta koulusta, joka kantaa vastuunsa. Lindgren ym. (2018) puhuvat koulujen selontekovelvollisuudesta eli siitä, kuinka esimerkiksi opettajilta edellytetään yhä enemmän oman työn ja toiminnan dokumentointia, jotta virkavelvollisuuksien täyttämistä on mahdollista seurata ja myös opettajan oma oikeusturva varmistaa. Integraatiopuhetta voidaan tarkastella haastattelijalle kohdennettuna poliittisena selontekona, jossa opettajat pyrkivät todistamaan toimintansa riittävyttä.

Opettajat vetoavat kielitaitokysymyksessä heistä riippumattomiin tekijöihin, kuten oppilaiden persoonallisuuspiirteisiin tai mielihaluihin. Eräs opettaja siirtää vastuuta oppilasyksilölle selittämällä kokemaansa epäonnistumista sillä, että oppilaiden ”*kielitaito mättää et ei uskalleta ottaa yhteyksiä tai yhteyttä*”. Toisen opettajan kuvauksessa korostetaan samaan logiikan mukaisesti, kuinka nuoret eivät itsekään ole valmiita solmimaan suhteita ja koulussa eletään liiaksi oman kulttuurin edustajien kanssa. Oma vastuuta etäännytetään myös suuntaamalla katse Suomessa pitkään tai syntyperäisesti asuneiden oppilaiden epäaktiivisuuteen, jolloin ”*sieltäki suunnast vois enemmän tulla vastaan*”. Esimerkiksi koulun rehtori kuvaa ongelman olevan suomalaisessa kulttuurissa, jossa ihmiset ovat yleistäen ”*juroja*”. Myös Olssonin (2018, 79–80) tutkimuksessa maahanmuuttajanuorten oli vaikeaa solmia suhteita syntyperäisten suomalaisten kanssa ja saman kieliset koululaiset hakivat tukea muodostamastaan vertaisryhmästä. Kielenkäytön todisteleva funktio saattaa selittää aiemmin esittelemäni ehdotonta, pakkoa korostavaa retoriikkaa, joka on ristiriidassa sen välittävän, joustavan ja oppilaiden hyvinvoinnista kiinnostuneen opettajakuvan kanssa, joka valtaosin tutkimusaineiston haastatteluista välittyi.

”V: Ku tää on vapaa-aikaa mut, ne on alkanu oppii siihen et, me tehdään siit vähän myös meidän asia. Ihan sen takii et, mä nään jollaki tavalla, mun rooli on enemmän se on kasvattaja paljo enemmä tällä hetkellä nii se on kasvattaja ku opettaja. Ja siihen kuuluu myös, mä en osta sitä ajatusta et koulu on joku erillinen linnake lapsen tai nuoren elämäs siin on koulu ja siin on kaverit ja siin on koti. --- ”

Maahanmuuttaja- ja turvapaikanhakijataustaisten lasten ja –nuorten lisäksi kaveripuheen kehystäminen erityisesti yhteiskuntaan kiinnittymisellä tulee esiin, kun puheen objekteina ovat haastavissa tilanteissa elävät tai koulunkäynnin vaikeuksia kokeneet nuoret. Tällöin sosiaalisten suhteiden kuvataan näkyvän myös sellaisissa paikoissa ja ajoissa, joihin ne eivät välttämättä koulun järjestysten mukaan kuuluisi. Yllä olevassa lainauksessa koulussa työskentelevä erityisopettaja asemoi itsensä ”kasvattajaksi”, jonka työ ei voi rajautua ainoastaan koulun seinien sisään, vaan huoli hyvinvoinnista kulkeutuu myös vapaa-ajalle. Hän kertookin haastattelussa tilanteesta, jossa yhdessä vanhempien kanssa oli joutunut puuttumaan kaverusten fyysiseen yhdessäoloon sekä koulussa että sen ulkopuolella, koska yhdessäolo häiritsi merkittävästi koulunkäyntiä. Toisaalta opettaja tuo esiin useita esimerkkejä tilanteista, joissa vertaissuhteet ovat hänen nähdäkseen edistäneet oppilaan koulunkäyntiä, elämänhallintaa tai psyykkistä hyvinvointia. Eräs oppilas oli saanut ottaa koulukaverin mukaan lääkärikäynnille, koska oli jännittynyt ja toinen olla poissa koulusta, jotta pystyi tapaamaan toisella paikkakunnalla asuvaa ystäväänsä. Tilanteista ja omasta toiminnastaan kertoessaan opettaja tuottaa itselleen neuvottelevaa roolia, jossa kasvattaja-opettaja toteuttaa kokonaisharkintaa ja on tarvittaessa valmis myös joustamaan oppimistavoitteista tai koulun säännöistä.

Opettajat joutuvat arkisia järjestyksiä rikkoessaan perustelemaan toimintaansa tavoilla, jotka mahdollistavat heille myös byrokrattisen ja pedagogisen opettajaroolin ylläpitämistä. Edellisen lainauksen opettaja painottaa antavansa vapauksia vain silloin, jos oppilaat ”kysyvät lupaa”. Tällöin hän rakentaa itsestään aktiivista toimijaa, joka säilyttää auktoriteettiasemansa. Eräs maahanmuuttaja- ja turvapaikanhakijataustaisten nuorten opettaja kategorisoi koulun muut opettajat konservatiivisiksi, jotka ”vois yleisesti vähän ehkä relata ja rentoutua” ja joiden tulisi ymmärtää, että joidenkin oppilaiden kohdalla koulunkäynnissä ”voi ol vähän erilainen tavote ku se että taotaan fysiikan käsitteitä tai muuta tai sit sitä suomenkielentaitoo ja muut”. Esimerkit tekevät mielenkiintoisella tavalla näkyväksi sen, miten koulun tila-aika –järjestykset normittavat opettajien työtä ja miten he niistä poiketessaan joutuvat tuottamaan ennakoitua vastapuhetta kuviteltuun argumenttiin ei-toivotulla tavalla opettajana toimimisesta. Opettajat eivät rakenna itsestään kuvaa kapinallisina tai muutosagentteina, vaan pyrkivät retorisiin keinoihin asemoimaan itseään perinteiseen byrokrattiseen

malliin samalla kun he oikeuttavat toimintaansa osin muiden yhteiskunnallisten tehtävien kustannuksella.

6.2. Koulun kasvatukselliset odotukset

Hyvinvointikehykseen paikantuvassa puheessa opettajat tuovat esiin ilmiön, jossa opettajien oma rooli saattaa tilanteen vaatiessa muuttua opettajasta merkitykselliseksi aikuiseksi. Tällöin korostetaan aikuisen ja kouluikäisen välistä suhdetta ja aikuiseksi kasvamisessa tukemista. Puheessa korostuvat keskinäinen luottamus ja oppilaiden tunteminen. Luottamus, opettajien selonteoissa toistuva käsite, tulee kuvatuksi edellytyksenä oppilaiden yksityisempien asioiden jakamiselle opettajan kanssa. Opettajat toivovat pystyvänsä lunastamaan luottamuksen ja kertovat haluavansa olla paikalla ja läsnä, jos lapsi tai nuori kokee tarvetta puhua aikuiselle. Tämä puhetapa pitää sisällään kuvauksia sellaisten asioiden tai ilmiöiden käsittelystä, jotka eivät yleensä kuulu opettajan työn sisältöihin, kuten seurustelusuhteita. Opettajien kuvaamat keskustelut saattavat liittyä hyvin henkilökohtaisiin, sensitiivisiin asioihin, kuten rakkauteen tai seksuaalisuuteen.

”V: No, mitä semmonen tilanne jos kysytään esimerkiksi voidaan kysyy, vähän semmosii, suomalaisii esimerkiksi käytytymiseen liittyy juttui mitkä nyt ei välttämät ihan opettaja et niitä vähän vois sillai eri taval avata ni niitä ehkä, voi sit puhuu vähän sillai isällisemmin tai isoveljellisemmin et, vaik se periaattees opettajan hommaahan sekin on, täs nyt mulla et, mut tämmösiä et pystyy vähän luotettavammin niit tai, tuntuu ainakin siltä et he pystyy luottaan muhun et pystyy vähän semmosist aremmistakin asioist vähän sanoon mulle ja juttelee. Ei kaikki kaikista asioista tietysti mut jostaki tämmösist enemmän arkisist asioist.”

Opettajat positioivat itsensä merkityksellisiksi aikuisiksi, joihin lapsi tai nuori voi turvautua. Opettajaan viitataan perhesuhteisiin liittyvillä käsitteillä, kuten isovelji tai äiti. Perhemäinen puhetapa ja itsen kuvaaminen perheenjäsenenä uudelleenrakentavat julkisen koulu- ja yksityisen perheinstituution välistä rajaa ja mahdollistavat opettajille irtautumisen ammattiin liittyvistä rooliodotuksista. Merkityksellisen aikuisen positioon asettuminen ei kuitenkaan muodostu puheessa opettajan omaksi valinnaksi, vaan olosuhteiden muodostamaksi välttämättömyydeksi. Joidenkin toimijoiden, esimerkiksi koulun rehtorin, oli melko ongelmatonta nähdä itsensä kasvattajana, kun taas toiset kokivat roolin selvästi väkinäisemmäksi ja vaikeammin ammatilliseen identiteettiin integroitavaksi. Merkityksellisen aikuisen positio on lähtöisin oppilaiden tarpeista, eikä siihen aktiivisesti itse pyritä; aktiivisena toimijana on lapsi tai nuori. Tukena olemisen perustaksi muodostuu aito välittäminen oppilaiden hyvinvoinnista ja siihen liitetään myös ajallinen läsnäolo ja valmius

pysähtymään oppilaan asioiden ja ajatusten äärelle. Subjektiiviset merkityksellisyyden kokemukset eivät koulussakaan rakennu käskemällä tietyssä ajassa ja paikassa, vaan tilanteisesti ja ihmisten välisissä kohtaamisissa.

Aikuisen roolia korostava hyvinvointikehyksen muunnos oli läsnä erityisesti sellaisten lasten ja nuorten kohdalla, jotka eivät saa muilta perhe- ja läheisyyksiltä tarvitsemaansa tukea, esimerkiksi yksin Suomeen tulleita turvapaikanhakijanuoria opettavien henkilöiden puheessa. Voidaan ajatella, että tilanteessa, jossa perheen muodostamat perinteiset turvaverkot ovat särkyneet, kohdistuu opettajiin totutusta poikkeavia ja kokonaisvaltaisia odotuksia aikuisina ja kasvattajina. Tavanomainen tilanne, jossa kasvatusvastuu jakautuu perheen ja koulun kesken, tulee tällöin määritellyksi uudelleen, samoin kuin oppilaan ja opettajan välinen, eroon ja auktoriteettiin perustuva pedagoginen suhde (ks. Gordon ym. 2000, 66). Toisaalta opettajalla säilyy edelleen ”enemmän tietävän” auktoriteetti, minkä vuoksi merkityksellisen aikuisen roolin omaksuminen ei edellytä heiltä merkittävää muutosta verrattuna erityisesti pedagogisen kehyksen oppilaskeskeiseen puhetapaan. Yhteenvetona voidaan todeta, että kouluun ja opettajiin kohdistuvat ulkopuoliset odotukset tai vaatimukset synnyttävät haastatteluissa tilanteita, joissa koululaisten vertaissuhteille annettuja merkityksiä tuotetaan kolmesta pääkehystä poiketen ja joissa omaa roolia opettajana neuvotellaan kompromissihakuisesti sekä tuttuun kiinnittyen, että uusiin tarpeisiin vastaten.

7. Yhteenveto ja pohdinta

Pro gradu -tutkielmani ”Hädässä ystävä tunnetaan. Koululaisten vertaissuhteet peruskoulun opettajien puheessa” viimeisessä pääluvussa ”Yhteenveto- ja pohdinta” kokoan yhteen tutkielmani keskeiset tulokset ja vastaan tiiviisti asettamiini tutkimuskysymyksiin. Pohdin tutkimustuloksia suhteessa kouluinstituutioon institutionaalisten logiikoiden viitekehyksestä ja määritän, millaiset logiikat ohjaavat opettajien tulkintoja koululaisten vertaissuhteista. Lisäksi arvioin tuloksia suhteessa myöhäismodernin hyvinvointivaltion sosiaalipolitiikkaan ja sen ihannekansalaiseen. Lopuksi pohdin lyhyesti tutkimuksen rajoitteita ja sen avaamia, relevantteja jatkotutkimuksen mahdollisuuksia.

7.1. Tutkimustulosten yhteenveto

Tämän pro gradu- tutkielman tavoitteena oli selvittää peruskoulun opettajien puheessaan rakentamia tulkintoja lasten ja nuorten vertaissuhteista koulujärjestelmän kontekstissa. Niitä tarkasteltiin opettajien haastatteluaineistossa esiintyvien erilaisten tulkintakehysten ja niiden välisen dynamiikan kautta. Kiinnostus kohdistui lasten ja nuorten vertaissuhteille annettuihin merkityksiin ja opettajille haastatteluissa rakentuviin rooleihin. Lasten ja nuorten keskinäiset suhteet ovat jatkuvasti läsnä koulunkäynnissä, mutta opettajien toimintaa tai käsityksiä on niihin liittyen tutkittu vain rajallisesti. Peruskoulun opettajien tuottamien puhekehysten ja puhetapojen nähtiin yksittäistä organisaatiota laajemmin kertovan niistä periaatteista tai *logiikoista*, joiden mukaan opettajien työ jäsentyy ja koulu instituutiona toimii. Tutkimusaineiston perusteella oli mahdollista tarkastella diskurssien käyttöä myös suhteessa opettajien koulutustaustaan, työnkuvaan ja oppilaiden profiileihin, mikä syventää tarkastelua ja tuo esiin myös peruskoulun sisäisiä nyansseja. Lasten ja nuorten vertaissuhteisiin liittyen merkityksellisiksi nousivat koulupäiväkehys, pedagoginen kehys ja hyvinvointikehys. Kaikki haastattelemani opettajat käyttivät jokaista kehystä, mutta niiden väliset suhteet vaihtelivat. Tyypillistä oli myös kehysten nopeatemppoinen, jopa yksittäisen puheenvuoron sisällä tapahtuva vaihtelu tai sisäinen muuntelu, mikä tukee aiemmissa tutkimuksissa esiin tulleita havaintoja koulutuksen useista yhtäaikaista, kilpailevista logiikoista.

Koulupäiväkehyksessä kaveruutta tarkasteltiin institutionaalisten järjestysten eli kouluinstituution vakiintuneiden sääntöjen ja käytäntöjen näkökulmasta. Osana niitä koululaisten kaverisuhteille määrittyvät sallitut ja kielletyt paikat, ajat ja olemisen tavat. Koulupäiväkehyksessä oli kaksi puhetapaa, joiden kautta kaveruus rakentui osaksi koulun arkipäivää ja opettajan työtä. Arjen osa – puheessa korostui kaveruus välttämättömänä, joskin arkisena ”taustahälynä”. Opettaja määrittyi puheessa mahdollisuuksien rakentajaksi eli kaveruudelle sopivan tilan ja ajan raivaajaksi koulun institutionaalisten järjestysten sisällä. Toimintaa perusteltiin oppilaiden osallisuudella ja kaveruuden

tärkeydellä osana sujuvaa koulupäivää. Häiriöpuheessa vertaissuhteista muodostettiin koulunkäynnin sujuvuudelle uhka ja ongelma, joka edellyttää opettajan puuttumista. Opettajan järjestyksenvalvojamaisesta tai poliisimaisesta puuttumisesta konstruointiin itsestänselvyyttä ja se rakentui kyseenalaistamattomaksi osaksi opettajan työnkuvaan. Koulupäiväkehyksessä opettaja onkin aina byrokraattinen subjekti. Koulupäiväkehys tuo esiin ideologisia ja fyysisiä tekijöitä, jotka rajoittavat ja eriarvoistavat koululaisena toimimisen mahdollisuuksia (Hohti & Karlsson 2012, 137; Gordon ym. 2000, 2).

Pedagogisessa kehyksessä ymmärrys kaveruudesta rakentui suhteessa opettajan pedagogiseen identiteettiin eli käsitykseen itsestä opettajana. Kehyksessä käsiteltiin oppimista ja opetusta, mutta kaveruus rakentui osaksi pedagogista identiteettiä kahdella tavalla. Oppilaskeskeinen puhe oli kahdesta puhetavasta yleisempi ja rakensi hegemonisena diskurssina kehyksen sisäänrakennettua opettajan ihannetta. Oppilaskeskeisessä puheessa painottuivat progressiivisen pedagogiikan suuntauksen pääpiirteet, kuten yksilöllisyys, kokemuksellisuus, oppilaiden tunteminen ja yhteisöllisyys. Opettaja rakentui diskurssissa vertaissuhteiden aktiiviseksi hyödyntäjäksi ja paneutuvaa otetta perusteltiin opetussuunnitelmalla ja oppimisen toteutumisella. Oppilaskeskeinen diskurssi oli vahvimmin esillä luokanopettajilla, joiden oppilaat olivat alakouluikäisiä. Asiakeskeinen puhetapa taas korosti koulutuksen akateemisia tai teknisiä sisältöjä ja piti yllä oppilaiden ja opettajien välistä etäisyyttä, niin kutsuttua pedagogista suhdetta. Asiakeskeisessä puheessa lasten ja nuorten vertaissuhteet eivät lähtökohtaisesti kiinnittyneet osaksi oppitunteja. Opettajien rooli perustui niiden huomiotta jättämiseen ja kaveruus asemoitiin kuuluvaksi muihin tiloihin ja aikoihin tai muille koulun ammattilaisille. Asiakeskeinen diskurssi oli pedagogisessa kehyksessä marginaalinen, minkä seurauksena opettajien oli haastatteluissa erikseen perusteltava ja oikeutettava toimintaansa esimerkiksi vetoamalla ulkopuolisiin rakenteisiin tai omiin persoonallisuuspiirteisiinsä. Asiakeskeistä puhetapaa tunnistin erityisesti yläkoulun aineenopettajien puheesta.

Hyvinvointikehyksessä lasten ja nuorten vertaissuhteita katsottiin osana yksilön arjen kokonaisuutta. Kaveruus rakentui opettajien puheessa osaksi yksilön hyvinvointia vaihtoehtoisten puhetapojen kautta. Resurssipuheessa vertaiset rakentuivat merkityksellisiksi läheisiksi, jotka korvaavat puuttuvia vanhempia ja tarjoavat luotettavan, kasvua tukevan suhteen. Riskipuheessa kaverisuhteita lähestyttiin sosiaalisena riskinä, johon pyrittiin vaikuttamaan erilaisten sosiaalis-pedagogisten tekniikoiden ja byrokraattisten rakenteiden kautta. Opettajan roolissa korostuivat kasvatusasiantuntijuus ja moniammatillinen tiimityöskentely. Olennaista on, että lapsen ja nuoren vapaa-ajan kaverisuhteiden ajatellaan kuuluvan koululle. Se johtaa herkästi diskurssin sisäisiin ristiriitoihin yksityisyyttä

korostavan individualistisen ajattelutavan ja varhaisen puuttumisen paradigmaan kytkeytyvän kokonaisvaltaisen suojele- ja valvontatarpeen välillä.

Haastattelemieni opettajien tulkinnat lasten ja nuorten vertaissuhteista muodostuivat erilaisiksi teoreettisella ja käytännöllisellä tasolla liikkuvassa puheessa. Ihanteiden tasolla korostui vertaissuhteiden jäsentäminen hyvinvointikehyksen kautta sosiaalisena voimavarana, jolloin esiin nousivat emotionaalinen hyvinvointi, syrjäytymisen ehkäisy ja merkityksellinen elämä. Käytännön tilanteita reflektoivassa puheessa läsnä olivat vahvemmin pyrkimykset vertaissuhteiden sääntelyyn tai kontrolloimiseen joko koulupäivän sujuvuuden varmistamiseksi, opetuksen ja oppimisen mahdollistumiseksi tai yhteiskuntapoliittisten integraatio- ja suojelupykimysten toteuttamiseksi. Koulujen käytännön toimintaa kehystävät markkinalähtöinen oppiminen ja tiukasti raamitettu, suorituskeskeinen kouluorganisaatio (Vincent ym. 2016). Vaikka opettajat olisivat tietoisia koulun merkityksestä ja mahdollisuuksista hyvinvoinnin ja ihmissuhteiden edistämiseksi, joutuvat he silti sopeutumaan tiukkoihin aikatauluihin, paineisiin ja sääntöihin (Thomas ym. 2016, 515–516). Yhteiskuntapolitiikka, koulun institutionaaliset rakenteet ja syvään juurtuneet käsitykset opetustyön luonteesta luovat kehykset mahdollisille toiminnan ja ymmärryksen rakentumisen tavoille (Coburn 2004, 234–235). Vaikka lasten ja nuorten vertaissuhteet näyttävät sekä tutkimuskirjallisuudessa että opettajien haastatteluissa rakentuvissa ihanteissa osana hyvinvointia ja hyvää elämää, ei ole itsestään selvää, että ihanteista huolimatta vertaissuhteet jäsenyisivät kouluarjessa ensisijaisesti hyvinvoinnin kautta.

Opettajien työn ristiriita paikantuu tässä tutkimuksessa kahteen kilpailevaan logiikkaan, jotka olen nimennyt koulutyön logiikaksi ja hyvinvoinnin logiikaksi. Koulutyön logiikka on byrokraattista, kollektivistista ja orientoitunut suorittamiseen ja tavoitteiden saavuttamiseen. Hyvinvoinnin logiikka taas painottaa aitoja ihmissuhteita, yksilöllisyyttä ja viihtymistä. Tulokset tutkimuksessani tuovat esiin ristiriitaa käytännössä. Kehysten joustavaa ja yhdistelevää käyttöä voidaan pitää kompleksisen koulutodellisuuden ymmärrettäväksi tekemisen edellytyksenä. Koulun arjessa keskenään kilpailevien logiikoiden kanssa pärjätään erottelemalla ne toisistaan, yhdistelemällä logiikoita toisiinsa ja rajaamalla työtä niin, ettei kumpikaan logiikoista jää paitsioon (Lindgren ym. 2018). Colander (2016) määrittääkin koulutuksen kokonaislogiikan melko laajasti sääntöjen, periaatteiden ja hoivan organisoimisen tapojen kokonaisuudeksi, joka on ensisijaisesti keskittynyt lapsen opetuksellisena tai kasvatuksellisenä subjektina. Erityisesti ne opettajat, joiden oppilaat elivät tavalla tai toisella haastavissa tilanteissa, joutuivat tasapainoilemaan erilaisten odotusten välillä. He joutuvat työssään jatkuvasti vastaamaan yksilöllisiin tarpeisiin, jotka eivät aina suoraan kiinnity koulun tehtäviin, mutta

toimimaan siitä huolimatta samojen oppilaiden abstraktiutta ja oppimisen ”tehdasmaisuutta” ylläpitävien rakenteiden sisällä.

Kehysten kokonaisuus tekee näkyväksi kouluinstituution sisäisiä ristiriitoja yksilön tarpeiden ja yhteisön toiminnan, nykyisyyden ja tulevan sekä lapsen yksityisen elämänpiirin ja aikuisen kattavan vastuun välillä (Paju 2011; Gordon ym. 2000; Laine 2000; Laine 1997). Yhtenä kokonaisuutena ristiriidat ja ambivalenssit voidaan hahmottaa erilaisten lapsikäsitusten kohtaamisena; lapset ja nuoret nähdään yhtäältä abstraktin oppilaskäsityksen, toisaalta elämänvaiheen merkitystä ja lapsen tietoa arvostavan tässä-ja-nyt –paradigman sekä kolmanneksi tulevaisuus- ja suojeleuorientoituneen ennakoivan suhtautumistavan kautta (Kristjansson 2006, 20; Gordon ym. 2000, 2). Opettajien tavoilla rakentaa ymmärrystä on merkitystä, sillä ne muokkaavat lasten ja nuorten olemisen, myös omaehtoisen yhteisöllisyyden ja keskinäisten suhteiden, rajoja ja mahdollisuuksia. Valta ei koulussa jakaannu tasan molemmille osapuolille ja lasten toimijuus on lähtökohtaisesti alisteista viralliselle koululle (Lahelma & Gordon 2003, 58). Sen seurauksena saattaa olla lapsinäkökulman ja lapsille tärkeiden asioiden tai ilmiöiden jääminen sivuun. Lasten ja nuorten vertaissuhteiden paikan voidaan nähdä siten olevan jatkuva neuvottelujen ja määrittelyjen kohde koulupäivän institutionaalisessa tilassa.

Kaikki kolme keskeistä tulkintakehystä mahdollistivat opettajille myös puhetapoja, joiden kautta lasten ja nuorten vertaissuhteet oli mahdollista liittää osaksi koulujen toimintaa ilman, että opettajat joutuisivat merkittävästi muuttamaan käsityksiään kouluinstituution luonteesta tai oman työnsä tavoitteista ja sisällöistä eli kyseenalaistamaan perustavanlaatuisten kehysten olemassaoloa. Kun opettajat käyttivät tällaisia diskursseja kuvatessaan lasten ja nuorten vertaissuhteita koulun arjessa, yhdistyi koulutyö kaveruuteen Farmerin ym. (2011) ja Kindermannin (2011) teoretisoiman ystävyyden pedagogiikan (Pedagogy of Friendship) mukaisesti. Opettajalle rakentui puheessa erilaisia fasilitaattoripositioita, joissa hän toimi rakentaen lasten ja nuorten omaehtoisen yhdessäolon mahdollisuuksia joko osana koulupäivän aikaisia vapaampia hetkiä, opetusta tai jopa oppilaidensa vapaa-aikaa. Mahdollistajaroolin edellytyksenä näyttäytyivät vertaissuhteiden merkityksen tiedostaminen sekä oppilaiden ja heidän sosiaalisten piiriensä tunteminen.

Tutkimuksen tulokset tukevat kuvaa koulusta intiimin perhe-elämän ja julkisen sfäärin välissä toimivana, valtiollisen sääntelyn ja monimutkaisten suhdeverkostojen muodostamana kokonaisuutena (vrt. Thomas ym. 2016). Suomalaisessa koulujärjestelmässä korostuu opettajien professionalisuus. Myös vallitsevissa näkökulmissa opettajan työtä kohtaan on painottunut pedagogis-didaktinen osaaminen moraalien ja koulujen yhteiskunnallisen tehtävän sijaan.

(Luukkainen 2004, 62–63) Opettajilla kuitenkin on lainsäädännöstä lähtien myös selkeästi määritetty kasvatusvastuu, johon liittyy tiiviisti lasten ja nuorten hyvinvointi. Havaintojeni perusteella hyvinvointiorientoitunut kasvatusvastuu korostuu yhtäältä alakouluikäisten lasten opettajien työssä ja toisaalta tilanteissa, joissa koulun ulkopuolisen elämän haasteet asettavat reunaehdot oppimisen ja koulunkäynnin toteutumiseksi ja edellyttävät arjen kokonaistilanteen huomioon ottamista. Tällöin koulun institutionaalinen raja kurottautuu pidemmälle ja koulutuksen integraatiofunktio, johon myös koululaisten vertaissuhteet liittyvät, korostuu osana koulun yhteiskunnallisia tehtäviä.

Voidaankin sanoa, etteivät ystävyyden pedagogiikan toteuttamisen mahdollisuudet näyttäytyä kaikille opettajille yhtäläisinä. Tässä tutkimuksessa alakoulun luokanopettajien ja tavanomaista suuremmassa tuen tarpeessa olevien oppilasryhmien opettajien oli helpompaa jäsentää lasten ja nuorten keskinäinen kaveruus osaksi omaa työtä ja opettajaidentiteettiä kuin niiden, jotka olivat koulutukseltaan aineenopettajia ja toimivat yläkoulussa pääosin tavallisiksi määritettyjen oppilaiden parissa. Heidän työnkuvaansa kuuluivat ainekohtaisen tuntijaon myötä useat opetettavat ryhmät ja verrattain harvat viikoittaiset tapaamiskerrat, kun taas muut opettajat toimivat tiiviimmin samojen oppilaiden kanssa. Aineenopettajuus asettaa tulosten perusteella haasteita vertaisryhmädynamiikan tuntemiselle. Aineenopettajien ei myöskään ole ongelmattomia löytää luontevaa paikkaa kaveruudelle osana aineenhallintaa ja oppisisältöjä korostavan koulutuksenkin kautta rakentunutta opettajaidentiteettiään. Hoikkala ja Paju (2013, 14) huomauttavat, ettei opettajankoulutuksessa, varsinkaan aineenopettajien koulutuksessa, oteta merkittävästi huomioon lasten ja nuorten ryhmäprosesseja ja nuorisokulttuurisia kysymyksiä. He kannustavat koulutustoimijoita kriittiseen pohdintaan siitä, miten ”suomalainen koulukulttuuri pedagogiikkoineen, opettajankoulutuksineen ja käytäntöineen hahmottaa oppilaat moninaisten ryhmiensä jäseninä ja ryhmätilanteiden toimijoina”. Ylikansallisessa kontekstissa myös Kindermann (2011) vetoaa lasten ja nuorten vertaisyhteisöjen huomioimiseen opettajankoulutuksessa, sillä opettajat vaikuttavat merkittäväällä tavalla vertaissuhteiden kehityksellisen vaikutuksen realisoitumiseen. Professionaalisuutta korostavan opettajuuden rinnalla tulisi siis vahvistaa opettajien käsitystä itsestään lapsi-, nuoriso- ja hyvinvointipoliittisina toimijoina.

7.2. Hädässä ystävä tunnetaan? Hyvinvointivaltio ja vertaissuhteiden muuttuvat merkitykset

Pro gradu- tutkielmani otsikko ”Hädässä ystävä tunnetaan” viittaa tutkimusaineistossani kautta linjan ilmenevään ääripäiden korostumiseen sekä dikotomisten vastakohtakategorioiden rakentumiseen haastattelemieni opettajien puheessa, mutta osin jo teemahaastattelurungon rakenteessa itsessään.

Lasten ja nuorten ystävyysuhteet näyttäytyvät herkästi joko puhtaan hyvinä tai absoluuttisen huonoina. Vertaissuhteiden merkitys korostui haastatteluissa tukena, turvana ja apuna kriiseissä tai haastavissa tilanteissa ja toisaalta vertaisryhmän vahvistaessa ei-toivottavaa, hyvinvoinnin ja kasvun kannalta haitalliseksi katsottua käytöstä. Ihmissuhteet ovat hyvinvoinnin kannalta kokonaisvaltaisen tärkeitä ja ystävyyttä tukemalla on mahdollista ehkäistä psyykkisiä, fyysisiä ja sosiaalisia ongelmia. Välittäminen, jolle myös hyvinvointivaltio pitkälti rakentuu (Eräsaari 2009, 78) on tärkeää ennaltaehkäisevää hyvinvointityötä. Setälä-Pynnösen (2017, 476) mukaan väestötasolla vaikuttavin sosiaalisuus on arkista nähdystä tulemista ja toisen ihmisen myönteistä kohtaamista; sitä, mitä koululaisetkin toistensa kanssa päivittäin tekevät, jos ilmapiiri ja käytännöt mahdollistavat. Sosiaalipolitiikalle lasten ja nuorten vertaissuhteissa merkityksellisintä saattaakin olla se, mikä kouluissa jää herkästi huomaamatta ja solahtaa itsestään selvänä osaksi arkista, vuorovaikutteista toimintaa.

Linnakangas ja Suikkanen (2004, 60–61) huomauttavat, että yhteiskunnan toimielimistä mikään ei nosta esiin sosiaalisten suhteiden merkitystä tai ota vastuuta niiden edistämisestä. Ellonen ja Korkiamäki (2008, 94) taas painottavat, että rakenteiden ja instituutioiden sijaan sosiaalisiin suhteisiin liittyvän politiikan huomio olisi syytä suunnata luonnollisiin osallisuuden ja kuulumisen verkostoihin, kuten lasten ja nuorten ystävyksiin. Lasten ja nuorten arjen institutionalisoituminen kuitenkin edellyttää molempien ulottuvuuksien huomioon ottamista samanaikaisesti. Lasten ja nuorten ystävyys ei aina toteudu yhteiskunnan instituutioiden ulkopuolella, vaan niiden huokoisissa esimerkiksi osana koulunkäyntiä, harrastuksia tai elämää erilaisissa perhe- ja sijaishuoltorakenteissa. Lapsilähtöisesti koulun on kuvattu olevan ensisijaisesti vuorovaikutuksen koulu, jossa tärkeimpiä ovat ihmissuhteet. Saukkosen (2003, 90) mukaan opettajien haasteena onkin tasapainottelu ”kognitiivisia saavutuksia vaativan kulttuurin, mutta inhimillistä lämpöä kaipaavien lasten välillä”.

Uusliberalismin vahvistumisen myötä sosiaalipolitiikka on sidottu yhä tiiviimmin kilpailukyky-yhteiskuntaan palvelemaan talouspolitiikkaa (Karjalainen & Palola 2011, 8). Pajun (2011, 43) mukaan markkinaideologia vaikuttaa myös länsimaiseen formaaliin kasvatukseen, mikä tulee esiin oppimisen kytkeytymisessä taloudellisiin tavoitteisiin. Koulutuksen talous- ja taitokeskeinen paradigma vaikuttaa kansainväliseltä (esim. OECD) tasolta kansalliseen politiikkaan, kuten opetussuunnitelmiin ja siten myös yksittäisiin kouluihin. Markkinalähtöinen koulutuspolitiikka asettaa haasteita lasten ja nuorten vertaissuhteiden tarkastelulle osana ennaltaehkäisevää sosiaalipolitiikkaa. Puhtaan markkinalähtöisen koulutuspolitiikan näkökulmasta lasten ja nuorten hyvinvoinnin voidaan viime kädessä nähdä olevan relevanttia vain siihen pisteeseen asti, joka

mahdollistaa heille integroitumisen työmarkkinoille. Onkin todettu, että koulutuspolitiikassa hyvinvoinnin turvaaminen on oppimiseen verrattuna ollut marginaalinen näkökulma (Wyn 2007, 44).

Julkusen (2006, 142–143) mukaan nykyinen sosiaalipolitiikka on yhä enemmän käytöksen politiikkaa. Sekä työelämä että hyvinvointipalvelut ja hyvinvointivaltion instituutiot edellyttävät ihmisiltä tunteiden hallintaa ja onkin puhuttu tunteiden kaupallistumisesta (Hochschild 1985). Sosiaalisten verkostojen merkityksen voidaan nähdä kasvavan yhteiskunnassa ja työelämässä, kun perinteisten yhteisöjen merkitys heikkenee ja esimerkiksi määräaikaiset työsuhteet ja itsensä työllistäminen yleistyvät. Kansalaisille asetetut vaateet heijastuvat myös koulutukseen, jolloin lasten ja nuorten ikäoverisuhteet saattavat tulla liitetyiksi myös kouluinstituution kansallisiin työelämä- ja demokratiatavoitteisiin (Wyn 2007, 44).

Sosiaalis-emotionaalisten taitojen edistämistä voidaan tarkastella yhtä koulutuksen harjoittamana hallinnan tapana (Vincent ym. 2016). Tunne- ja vuorovaikutustaitoja käsittelevä politiikka kannustaa vahvasti tietynlaiseen olemiseen eli normalisoi ilmiöitä; myös vertaisyhteisöjen hallintaan kohdistuvat käytännöt tuottavat osaltaan määrittelyjä siitä, miten lapsi tai nuori voi tuntea, kokea ja reagoida (vrt. Alasuutari & Karila 2009, 86). Kun koulutuksen toteuttama luokittelu laajentuu mitattavista suorituksista emotionaaliseen kompetenssiin ja sosiaalisten tilanteiden lukutaitoon, myös sosiaalisia taitoja voidaan havainnoida, arvioida ja kehittää. Vincent ym. (2016) argumentoivat, että tunne- ja vuorovaikutustaitokasvatus opettaa lapsia hallitsemaan itseään paremmin, jotta he sopeutuisivat koulun järjestyksiin. Sen voidaan nähdä olevan myös laajemmin strategia, jolla koulu tukee refleksiivisten yksilöiden kasvua (Holloway & Pimlott-Wilson 2012). Vertaissuhteiden välineellistämisen ja opinnollistamisen haasteena on, että todellisuudessa monimutkainen emotionaalisten sidosten kokonaisuus saattaa pelkistyä sarjaksi piirteitä ja opittuja tekniikoita, jolloin ihmissuhteiden merkitys subjektiivisen hyvinvoinnin edistäjänä jää taka-alalle (Vincent ym. 2016, 487).

Uusliberalistisessa kehyksessä ihanteena on itsestään ja tunteistaan vastuullinen yksilö (Harinen 2008, 85). Itsevastuullisuuden vaade tulee näkyväksi esimerkiksi kasvatuksessa (Julkunen 2006, 278). Yksilöä ei tällöin nähdä osana yhteisöä tai yhteiskuntaa, vaan itse ongelmistaan ja valinnoistaan vastuullisena subjektina (Karjalainen & Palola 2011, 8). Kansalaisuuden ytimessä ovat vastuunotto ja sosiaalipolitiikassa niukkuuteen perustuva resurssitehokkuus (Julkunen 2006, 251, 276). Yksilön vastuun ja aktiivisuuden korostaminen helpottaa monien sosiaalisten ongelmien tulkintaa omien valintojen tulokseksi. Se saattaa kuitenkin jättää huomiotta rakenteellista eriarvoisuutta tuottavat yhteiskunnan prosessit, kuten sosioekonomiset erot, yhteiskuntaluokan tai sukupuolen (Karjalainen

& Palola 2011, 9; Julkunen 2006, 143, 186). Yksilöllistyvä ja yksilöivä yhteiskunta asettaa haasteita myös lasten ja nuorten ystävyyksille. Harisen (2008, 85–86) mukaan nuorilta edellytetään samanaikaisesti sekä selkeästi yksilöllisiä elämänvalintoja, että laajaa sosiaalista piiriä. Yksilöllistävä ystävyys on hänen mukaansa vaativa kehikko erityisesti niille, jotka eivät kykene tavoittamaan sosiaalisesti kompetenttin yksilön ihannetta.

Yksilöllistyvästä yhteiskunnasta huolimatta koulu on luonteeltaan kollektiivinen. Siksi virallisen koulun kehityksessä lasten ja nuorten yksilölliset ominaisuudet jäävät taka-alalle (Gordon ym. 2000, 21; Laine 1997, 102). Oppilaiden keskinäinen samanlaisuus näkyy myös kouluinstituution tavassa suhtautua heidän keskinäisiin suhteisiinsa. Paju (2011, 23) arvioi koulumaailmaa dominoivan keskinäisen samanlaisuuden idean johtavan siihen, ettei koulussa mikään opiskeluun liittyvä ole kenenkään yksityisessä omistuksessa. Siksi hän puhuu opiskeluvälineiden ”sosialisoinnista” eli siitä, että koulutarvikkeisiin liittyvään omistushaluun suhtaudutaan paheksuvasti. Kun 2010-luvun koulussa koululaisten keskinäiset suhteet on myös opetussuunnitelmatasolla kytketty yksilönä kasvun ja oppimisen välineiksi, on mielenkiintoista kysyä, tunnistetaanko koulun arkisissa käytännöissä myös ”sosiaalisen sosialisointia” eli vertaissuhteiden käsittämistä koulujärjestelmän kollektiiviseksi omaisuudeksi. Ystävyyspedagogiikalle markkinalähtöisyys asettaakin vähintään kriittisiä kysymyksiä siitä, kuka oppilaan arvion määrittää ja miten vältetään koululaisten keskinäisen yhdessäolon kääntymistä performanssiksi sisäisen empatian ja aidon toisen asemaan asettumisen sijaan.

Yhteiskunnalliseen muutokseen yhdessä laajentuneen hyvinvointikäsitteen kanssa liittyy myös se, että hyvinvointi on koulutuksessa nähty yhtenä tärkeänä uutena oppimisen kenttänä. Hyvinvoinnin merkitys koulutuksessa on nykypäivänä kasvanut nuorten aiempaa epävarmempien ja monimutkaisempien elinolosuhteiden takia. Nuoret rakentavat elämänsä uudenaikaisissa sosiaalisissa ja poliittisissa konteksteissa, joihin liittyy heikentynyt perheen, työn ja sosiaaliturvan pysyvyys sekä koulutuksen ja työmarkkinoiden välisen linkin löyhtyminen (Wyn 2007, 35–40). Eräsaari (2009, 78) toteaa, että uusliberalistiset kehityskulut, kuten uusi julkisjohtaminen, muuttavat hyvinvointivaltion välittämistehtävää. Yhteisöllinen ote heikkenee, kun muuttuvassa yhteiskunnassa jokaiselta odotetaan yksilöllistä vastuunkantoa. Myös sosiaalipolitiikka ja hyvinvointipalvelut siirtyvät enemmän universaaleista palveluista tarveharkintaan (emt., 81). Sosiaalisten instituutioiden ohentuminen korostaa toimivien ja luotettavien ihmissuhteiden merkitystä sosiaalisten riskien hallinnalle ja hyvinvoinnille – ihmissuhteet ovat tärkeä investointi (Wyn 2007, 38). Onkin syytä kysyä, millainen pohja koulussa rakentuu pysyville, vastavuoroisille ja omaehtoisille ihmissuhteille. Vaikka suomalainen opettajankoulutusjärjestelmä korostaa akateemisuutta ja oppisisältöjen hallintaa,

saattaa koululaisen näkökulmasta tärkeämpää olla opettajan kyky rakentaa turvallista ja hyväksyvää yhteisöä (Saukkonen 2003, 91). Yhteisön rakentaminen vie aikaa ja edellyttää tutustumista sekä ponnistelua institutionalisoitujen kategorioiden purkamiseksi, mutta sen seuraukset voivat kantaa kauas (Eräsaari 2009, 78, 88).

7.3. Tutkimuksen rajoitukset ja jatkotutkimus

Viime vuosien aikana mediassa ja tutkimuksissa on kiinnitetty kasvavissa määrin huomiota sosiaalisten suhteiden ja hyvinvoinnin välisiin yhteyksiin. Melko vahva yksimielisyys vallitsee siitä, etteivät heikot sosiaaliset suhteet ole ainoastaan yksilöön, vaan myös laajempiin yhteiskunnallisiin kehityskulkuihin kytkeytyvä, sosiaalinen ja monin tavoin palvelujärjestelmään heijastuva ongelma. Huomio on pääosin kohdistunut yksinäisyyteen ja sen negatiivisiin seurauksiin ja sen sijaan vähemmän siihen, miten ihmissuhteiden rakentumista ja ylläpitoa voidaan tukea ihmisten arkisissa elinympäristöissä, kuten kouluissa. Ajatus siitä, että koulut olisivat vain oppimista varten, on myös laajemmin tullut haastetuksi; esimerkiksi monet uudet koulurakennukset ovat hyvinvointi- ja toimintakeskuksia kirjastoineen, liikuntasaleineen ja sote-palvelupisteineen.

Kysymys siitä, miten lapsi- ja nuorisopolitiikan toimijat, erityisesti opettajat, vaikuttavat lasten ja nuorten mahdollisuuksiin toimia vuorovaikutuksessa keskinäisissä yhteisöissään on esittelemieni kehityskulkujen pohjalta relevantti myös jatkotutkimukselle. Koska yksittäinen, yhteen aineistoon perustuva tutkimus ei rakenna luotettavaa kuvaa edes kansallisella tasolla, olisi lasten ja nuorten vertaissuhteiden merkityksiä, rajoja ja mahdollisuuksia sekä niistä käytäviä neuvotteluja mielenkiintoista tarkastella yksittäisen koulun sijaan laajemmilla haastatteluaineistoilla, etnografisten havainnointimenetelmien avulla sekä sisällyttämällä tarkasteluun myös oppilaiden ääntä, muiden koulun ammattilaisten näkemyksiä tai esimerkiksi Terveysten ja hyvinvoinnin laitoksen tuottaman Kouluterveyskyselyn tai muiden rekisteriaineistojen tietoja. Opiskelun yksilöllistyminen, koulutuksen resurssien rajallisuus, oppimisympäristöjen monipuolistuminen sekä digitalisaation mahdollistama etä- ja verkko-opiskelu herättävät pohtimaan kaveri- ja ystävyysuhteiden rakentumisen reunaehdoja paitsi perusopetuksessa, myös toisen ja kolmannen asteen oppilaitoksissa. Niin ikään mielenkiintoisia tutkimuskysymyksiä kohdistuu suomalaiseen opettajankoulutukseen ja esimerkiksi sen toimintatutkimukselliseen ja osallistavaan kehittämiseen.

Yhteiskunnassa lasten ja nuorten elämästä ja kokemuksista ollaan kiinnostuneempia kuin ennen (Hohti & Karlsson 2012, 136). Olen opettajaperheestä ja –suvusta ja kenties siksi koulu sellaisena kuin se lapsille ja nuorille näyttää, herätti kiinnostukseni jo yhteiskuntatutkimuksen opintojen alkuvaiheessa. Suoritin tämän pro gradu- tutkielman kirjoittamisen aikana aineenopettajan

pedagogisten opintojen kokonaisuuden ja työskentelin sijaisena peruskoulussa ja lukiossa. Olen kokenut tutkimusprosessin aikana kertyneen opettajakokemuksen tuoneen syvyyttä myös aineiston analysointiin ja tulkintaan. Selvää lienee myös, että olen matkan aikana reflektoinut omaa identiteettiäni opettajana ja kokenut yhden korkeakoulun osalta myös itse sen, millaiset valmiudet opettajankoulutus lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistämiseksi tarjoaa. Ennen kaikkea olen kuitenkin kokenut innostusta havaitessani, miten mielenkiintoisia, monipuolisia ja merkityksellisen tuntuksia näkökulmia sosiaalipoliittiset silmälasit voivat koulumaailmaan avata.

Lähteet

- Aaltonen, Sanna & Kivijärvi, Antti & Peltola, Marja & Tolonen, Tarja (2011) Ystävyydet. Teoksessa: Mirja Määttä & Tarja Tolonen (toim.) *Annettu, otettu, itse tehty. Nuorten vapaa-aika tänään*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 112, 29–56.
- Aapola, Sinikka (1999) *Murrosikä ja sukupuoli: julkiset ja yksityiset ikämäärittelyt*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Ahonen, Elsi & Pyhältö, Kirsi & Pietarinen, Janne & Soini, Tiina (2014) Teachers' professional beliefs about their roles and the pupil's roles in the school. *Teacher Development*, 177–197.
- Ahtola, Anna (2012) *Proactive and Preventive Student Welfare Activities in Finnish Preschool and Elementary School: Handling of Transition to Formal Schooling and a National Anti-Bullying Program as Examples*. Turku: University of Turku.
- Alanen, Leena (2009) Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa: Leena Alanen & Kirsti Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 9–30.
- Alanen, Olli (2015) Nuoret osallisiksi. Teoksessa: Mirja Määttä & Anne Määttä (toim.) *Parempia ratkaisuja koulutuksen ja työn ulkopuolella olevien nuorten tukemiseen*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 167, 77–101.
- Alasuutari, Maarit (2009) Kasvatusinstituutiot lapsuuden rakentajina. Teoksessa: Leena Alanen & Kirsti Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 54–69.
- Alasuutari, Maarit, & Karila, Kirsti (2009). Lapsuuden ja lapsen tulkinnat lapsikohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Teoksessa Leena Alanen & Kirsti Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 70–88.
- Alasuutari, Pertti (2015) The Discursive Side of New Institutionalism. *Cultural Sociology* 9:2, 162–184.
- Alasuutari, Pertti (2011) *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Alatupa, Saija & Karppinen, Krister & Keltikangas-Järvinen, Leena & Savioja, Hannele (2007) *Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma – Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaista?* Sitran raportteja 75. Helsinki: Suomen itsenäisyyden juhlarahasto.

- Antikainen, Ari & Rinne, Risto & Koski, Leena (2013) *Kasvatussosiologia*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aro, Mikko (2014) *Koulutusinflaatio. Koulutusekspansio ja koulutuksen arvo Suomessa 1970–2008*. Turku: Turun yliopisto.
- Bottrell, Dorothy (2009) Dealing with Disadvantage: Resilience and the Social Capital of Young People's Networks. *Youth & Society* 4, 476–501.
- Bridwell-Mitchell, Ebony N. (2015) Theorizing Teacher Agency and Reform: How Institutionalized Instructional Practices Change and Persist. *Sociology of Education* 88:2, 140–159.
- Broady, Donald (1994) *Piilo-opetusuunnitelma. Mihin koulussa opitaan*. Tampere, Vastapaino.
- Buchanan Rebecca (2015). Teacher identity and agency in an era of accountability. *Teachers and Teaching*, 21:6, 700–719.
- Burr, Vivien (2003) *Social Constructionism* (2. ed.). London: Routledge.
- Carter, Caron & Nutbrown, Cathy (2016) A Pedagogy of Friendship: young children's friendships and how schools can support them. *International Journal of Early Years Education*, 24:4, 395–413.
- Chapin, Laurie A. (2015) Mexican-American Boys' Positive Outcomes and Resilience: Importance of Social Support and Individual Attributes. *Journal of Child and Family Studies* 24:6, 1791–1799.
- Coburn, Cynthia E. (2004) Beyond Decoupling: Rethinking the Relationship Between the Institutional Environment and the Classroom. *Sociology of Education* 77:3, 211–244.
- Colander, Anna C. (2016) Education Versus Family: Institutional Logics in the Early Care and Education Field. *American Educational Research Journal* 53:3, 673–707.
- Comer, James P. (2015) Developing Social Capital in Schools. *Society* 52:3, 225–231.
- Davies, Bronwyn & Harré, Rom (1990) Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour* 20:1, 43–63.
- Ellonen, Noora (2008) *Kasvuyhteisö nuorten turvana. Sosiaalisen pääoman yhteys nuorten masentuneisuuteen ja rikekäyttäytymiseen*. Tampere: Tampere University Press.

Ellonen, Noora & Korkiamäki, Riikka (2008) Social Capital, Social Work and Young Lives. *Nordisk Sosialt Arbeid* 28:2, 82–99.

Eräsaari, Leena (2009) Jos ratkaisu on yhteisö, niin mikä on ongelma. Teoksessa: Karin Filander & Marjatta Vanhalakka-Ruoho (toim.) *Yhteisöllisyys liikkeessä*. Aikuiskasvatuksen 48. vuosikirja. Jyväskylä: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 67–90.

Farmer, Thomas W. & Dawes, Molly & Hamm, Jill V. & Lee, David & Mehtaji, Meera & Hoffman, Abigail S. & Brooks, Debbie S. (2018) Classroom Social Dynamics Management: Why the Invisible Hand of the Teacher Matters for Special Education. *Remedial and Special Education* 39:3, 177–192.

Farmer, Thomas. W. & Lines, Meghan McAuliffe & Hamm, Jill V. (2011) Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32:5, 247–256.

Friedland, Roger & Alford, Robert R. (1991) Bringing Society Back In: Symbols, Practices, and Institutional Contradictions. Teoksessa: Walter W. Powell & Paul J. DiMaggio (toim.) *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago: University of Chicago Press, 232–263.

Furrere, Carrie & Skinner, Ellen (2003) Sense of Relatedness as a Factor in Children's Academic Engagement and Performance. *Journal of Educational Psychology* 95:1, 148–162.

Goffman, Erving (1986/1974) *Frame Analysis: An essay on the organization of experience*. Boston: Northeastern University Press.

Gordon, Tuula & Holland, Janet & Lahelma, Elina (2000) *Making Spaces: Citizenship and Difference in Schools*. Basingstoke: Macmillan Press.

Graber, Rebecca & Turner, Rhiannon & Madill, Anna (2016) Best friends and better coping: Facilitating psychological resilience through boys' and girls' closest relationships. *British Journal of Psychology* 107:2, 338–358.

Greenwood, Royston & Díaz, Amalia Magán & Li, Stan Xíao & Lorente, José Céspedes (2010) The Multiplicity of Institutional Logics and the Heterogeneity of Organizational Responses. *Organization Science* 21:2, 521–539.

Hamm, Jill V. & Farmer, Thomas. W. & Lambert, Kerrylin & Gravelle, Maggie (2014) Enhancing Peer Cultures of Academic Effort and Achievement in Early Adolescence: Promotive Effects of the SEALS Intervention. *Developmental Psychology*, 50:1, 216–228.

Harinen, Päivi (2008) Hyvä, paha yksinäisyys. Itsellisyys, yksinäisyys ja ystävyys myöhäisnuoruudessa. Teoksessa: Minna Autio, Kirsi Eräranta, & Sami Myllyniemi (toim.) *Polarisoitua nuoruus? Nuorten elinolot –vuosikirja*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 84, 84–93.

Harinen, Päivi & Halme, Juha (2012) *Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa*. Suomen UNICEF & Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto, verkkojulkaisuja 56. www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/Hyva_paha_koulu.pdf (luettu 5.8.2019).

Harrikari, Timo (2008) *Riskillä merkityt: Lapset ja nuoret huolen ja puuttumisen politiikassa*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.

Harrikari, Timo & Pekkarinen, Elina (2011) ”Tavallisten kansalaisten turvallinen kaupunkikeskusta”. Teoksessa: Mirja Satka, Leena Alanen, Timo Harrikari & Elina Pekkarinen (toim.) *Lapset, nuoret ja muuttuva hallinta*. Tampere: Vastapaino, 95–130.

Healy, Mary (2011) Should we take the friendships of children seriously? *Journal of Moral Education*, 40:4, 441–456.

Heikonen, Lauri & Toom, Auli & Pyhältö, Kirsi & Pietarinen, Janne. & Soini, Tiina (2017) Student-teachers' strategies in classroom interaction in the context of the teaching practicum. *Journal of Education for Teaching* 43:5, 534–549.

Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena (2008) *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.

Hochschild, Arlie Russell (2012/1985) *The Managed Heart. Commercialization of Human Feeling*. London: University of California Press.

Hohti, Riikka & Karlsson, Liisa (2012) Kevätjuhlat – koululaisena toimimisen tilat ja rajat. Teoksessa: Elina Pekkarinen, Kaisa Vehkalahti & Sami Myllyniemi (toim.) *Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä. Nuorten elinolot –vuosikirja 2012*, 128–142.

- Hoikkala, Tomi & Paju, Petri (2013) *Apina pulpetissa. Ysiluokan yhteisöllisyys*. Helsinki: Gaudeamus.
- Holloway, Sarah L & Pimlott-Wilson, Helena (2012) Neoliberalism, policy and idealised subjects: a case study on educational restructuring in England. *Transactions of the Institute of British Geographers* 37:4, 639–654.
- Husa, Sari (1995) Foucault’lainen metodi. *Niin & Näin* 2:3, 42–48.
- Ineland, Jens (2015) Logics and ambivalence – professional dilemmas during implementation of an inclusive education practice. *Education Inquiry* 6:1, 53–71.
- Jackson, Philip W. (1990/1968) *Life in Classrooms*. New York: Teacher’s College Press.
- Janhunen, Kirsi-Maria (2013) *Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana*. Kuopio: Itä-Suomen yliopisto.
- Jepperson, Ronald (1991) Institutions, institutional effects and institutionalism. Teoksessa: Walter W. Powell & Paul J. DiMaggio (toim.) *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago: University of Chicago Press, 143–163.
- Jokinen, Arja (2016) Vakuuttelevan ja suostuttelevan retoriikan analysoiminen. Teoksessa: Arja Jokinen, Kirsi Juhila & Eero Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi: teorit, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino, 337–368.
- Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi (2016a) Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa: Arja Jokinen, Kirsi Juhila & Eero Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi: teorit, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino, 267–312.
- Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi (2016b) Valtasuhteiden analysoiminen. Teoksessa: Arja Jokinen, Kirsi Juhila & Eero Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi: teorit, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino, 75–104.
- Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero (2016a) Diskursiivinen maailma: Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa: Arja Jokinen, Kirsi Juhila & Eero Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi: teorit, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino, 25–50.

- Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero (2016b) Johdanto. Teoksessa: Arja Jokinen, Kirsi Juhila & Eero Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi: teorit, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino, 17–22.
- Julkunen, Raija (2006) Kuka vastaa? *Hyvinvointivaltion rajat ja julkinen vastuu*. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus Stakes.
- Junttila, Niina (2010) Sosiaalinen kompetenssi ja yksinäisyys koululaisilla. Teoksessa: Katja Joronen & Anna Koski (toim.) *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen koulu-yhteisössä*. Tampere: Tampere University Press, 33–55.
- Kallio, Kirsi Pauliina (2010) Missä lapsuus tapahtuu? Teoksessa: Kirsi Pauliina Kallio, Aino Ritala-Koskinen & Niina Rutanen (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?* Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Kallio, Kirsi Pauliina (2006) *Lasten poliittisuus ja lapsuuden synty. Keho lapsuuden rajankäynnin tilana*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kallio, Kirsi Pauliina & Häkli, Jouni & Bäcklund, Pia (2015) Lived citizenship as the locus of political agency in participatory policy. *Citizenship Studies* 19:1, 101–119.
- Karila, Kirsti & Eerola, Petteri & Alasuutari, Maarit & Kuukka, Anu & Siippanen, Anna (2017) Varhaiskasvatuksen järjestämisen puhekehykset kunnissa. *Yhteiskuntapolitiikka* 82:4, 392–403.
- Karjalainen, Satu & Puroila, Anna-Maija (2017) Ilon koodi: dialogisesti ja kulttuurisesti rakentuvat lasten ilon hetken päiväkotiarjessa. *Kasvatus & Aika* 11:3, 23–36.
- Karjalainen, Vappu & Palola, Elina (2011) Johdannoksi – ajatuksia kirjan ytimeistä. Teoksessa: Elina Palola & Vappu Karjalainen (toim.) *Sosiaalipolitiikka – hukassa vai uuden jäljillä?* Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 5–11.
- Kiilakoski, Tomi (2012) *Koulu nuorten näkemänä ja kokemana*. Tilannekatsaus, Opetushallitus, Muistiot 2012:6.
http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/144743_koulu_nuorten_nakemana_ja_kokemana_2.pdf (luettu 5.8.2019).
- Kindermann Thomas A. (2011) Commentary: The invisible hand of the teacher. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32:5, 304–308.
- Konu, Anne (2002) *Oppilaiden hyvinvointi koulussa*. Tampere: Tampere University Press.

- Korkiamäki, Riikka (2016) Friendship as Potential: The Recognition of Teenagers' Peer Relationships at School. *Open Journal of Social Sciences* 4, 34–43.
- Korkiamäki, Riikka (2013) *Kaveria ei jätetä! Sosiaalinen pääoma nuorten vertaissuhteissa*. Tampere: Tampere University Press.
- Korkiamäki, Riikka (2009) "Kaljaporukoita" vai "ihan tavallisia koviksii" - osallisuus vertaisryhmässä nuorten määrittelyn kohteena. Teoksessa Suvi Raitakari & Elina Virokannas (toim.) *Nuorisotyön ja sosiaalityön jaetut kentät*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 83–105.
- Korkiamäki, Riikka & Ellonen, Noora (2010) Ikätoverisuhteet sosiaalisina resursseina yläkouluiässä. *Nuorisotutkimus* 28:3, 18–35.
- Korkiamäki, Riikka & Kallio, Kirsi Pauliina (2017) Experiencing and practicing inclusion through friendship. *Area* 50:1, 74–82.
- Kristjansson, Baldur (2006) The making of Nordic Childhoods. Teoksessa: Johanna Einarsdottir, Judith. T. Wagner, Baldur Kristjansson & Jan-Erik Johansson (toim.) *Nordic Childhoods and Early Education: Philosophy, Research, Policy and Practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 13–42.
- Kullman, Kim & Strandell, Harriet & Haikkola, Lotta (2012) Lapsuuden muuttuvat tilat. Näkökulmia lapsuuteen 2000-luvulla. Teoksessa: Harriet Strandell, Lotta Haikkola, & Kim Kullman. (toim.) *Lapsuuden muuttuvat tilat*. Tampere: Vastapaino, 9–26.
- Lahelma, Elina (1999) Hyvätapainen yksilö: Kasvatustavoitteet koulun arjessa. Teoksessa: Tarja Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 79–96.
- Lahelma, Elina & Gordon, Tuula (2003) (toim.) *Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuudet*. Helsingin kaupungin opetusvirasto.
- Laine, Kaarlo (2000) *Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Laine, Kaarlo (1997) *Ameba pulpetissa: koulun arkikulttuurin jännitteitä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Laniga-Wijnen, Lydia & Ryan, Allison M. & Harakeh, Zeena & Shih, Huiyoung, & Vollebergh, Wilma. A. M. (2018) The Moderating Role of Popular Peers' Achievement Goals in 5th- and 6th-

Graders' Achievement-Related Friendships: A Social Network Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 110:2, 289–307.

Lindgren, Joakim & Carlbaum, Sara & Hult, Agneta & Segerholm, Christina (2018). Professional responsibility and accountability? Balancing institutional logics in the enactment of new regulations and practices against bullying and degrading treatment in Swedish schools. *Nordic Studies in Education*. 38:4, 368–385.

Linnakangas, Ritva & Suikkanen, Asko (2004) *Varhainen puuttuminen. Mahdollisuus nuorten syrjäytymisen ehkäisemisessä*. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen selvityksiä 2004:7.

Lister, Ruth (2010) *Understanding Theories and Concepts in Social Policy*. Bristol: Policy Press.

Luukkainen, Olli (2004) *Opettajuus – Arjessa elämistä vai suunnan näyttämistä?* Tampere University Press.

McFarland, Da (2001). Student resistance: How the formal and informal organization of classrooms facilitate everyday forms of student resistance. *American Journal of Sociology*, 107:3, 612–678.

Meighan, Roland & Siraj-Blatchford, Iram (1998/1981) *A Sociology of Educating*. Third Edition. Cassell Education, London.

Millei, Zsuzsa & Kallio, Kirsi Pauliina (2018) Recognizing politics in the nursery: early childhood education institutions as sites of mundane politics. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19:1, 31–47.

Nivala, Elina (2007) Sosiaalipedagogiikka nuorten yhteiskunnallisen kasvun tukena. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja* 8, 77–107.

Nivala, Elina & Ryyänen, Sanna (2013) Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja* 14, 9–41.

Noonan, James (2018) An Affinity for Learning: Teacher identity and Powerful Professional Development. *Journal of Teacher Education*, 1–12.

OECD (2019) *Investing in Youth: Finland*. Paris: OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/1251a123-en> (luettu 5.8.2019).

Olsson, Pia (2018) *Kaikki vähä erilaisii. Yläkoulun sosiaaliset suhteet*. Helsinki: Gaudeamus.

Opettajien ammattijärjestö (OAJ) *Perusopetuksen vuosityöaikakokeilu*.

<https://www.oaj.fi/arjessa/perusopetuksen-vuosityoaikakokeilu/> (luettu 5.8.2019).

Opetushallitus (2014) *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013.

Outila, Marjo & Jumisko, Eija & Kettunen, Riitta (2014) Kotihoidon työntekijöiden ja asiakkaiden välisen vuorovaikutuksen rakentuminen – kehysanalyttinen näkökulma. *Gerontologia* 28:4, 231–249.

Paju, Petri (2011) *Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 115.

Palmu, Tarja (2003) *Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä: etnografia yläasteen äidinkielen oppitunneilla*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Parker, Philip D. & Ciarrochi, Joseph & Heaven, Patrick & Marshall, Sarah & Sahdra, Baljinder & Kiuru, Noona (2015) Hope, Friends and Subjective Well-Being: A Social Network Approach to Peer Group Contextual Effects. *Child Development* 86:2, 642–650.

Perusopetuslaki 1998/628.

Peräkylä, Anssi (1990) *Kuoleman monet kasvot: identiteettien tuottaminen kuolevan potilaan hoidossa*. Tampere: Vastapaino.

Poikolainen, Jaana (2014) Lasten positiivisen hyvinvoinnin tutkimus – metodologisia huomioita. *Nuorisotutkimus* 32:2, 3–22.

Pulkkinen, Lea (2015) *Innostava koulupäivä. Ehdotus joustavan koulupäivän rakenteen vakiinnuttamiseksi*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2015:6.

Puolakka, Kristiina (2013) *Hyvän mielen koulu. Substantiivinen teoria mielenterveyden edistämisestä yläkoulussa*. Tampere: Tampere University Press.

Puroila, Anna-Maija (2002) *Kohtaamisia päiväkotiarjessa - kehysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön*. Oulu: Oulun yliopisto.

- Pörhölä, Maili (2008) Koulukiusaaminen nuoren hyvinvointia uhkaavana tekijänä – miten käy koulukiusatun ja kiusaajan vertaissuhteille? Teoksessa: Minna Autio, Kirsi Eräranta & Sami Myllyniemi (toim.) *Polarisoituva nuoruus? Nuorten elinolot -vuosikirja 2008*. Helsinki: Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 84, 94–104.
- Rajakaltio, Helena (2011) *Moninaisuus yhtenäisyydessä: peruskoulu muutosten ristipaineessa*. Tampere: Tampere University Press.
- Runesdotter, Caroline (2011) Tensions in the meeting between institutional logics and identities in Swedish folk high schools. *Education Inquiry*, 2:4, 659–670.
- Ruonavaara, Hannu (2014) Instituutiot ja rakenteet. Teoksessa: Jani Erola & Pekka Räsänen (toim.) *Johdatus sosiologian perusteisiin*. Helsinki: Gaudeamus, 28–43.
- Russell, Jennifer Lin (2011) From Child’s Garden to Academic Press: The Role Shifting Institutional Logics in Redefining Kindergarten Education. *American Educational Research Journal* 48: 2, 236–267.
- Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa (2017) Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa: Matti Hyvärinen, Pirjo Nikander & Johanna Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 46–83.
- Sahlstedt, Heli (2015) *Pedagogisesti yhtenäinen peruskoulu: Tapaustutkimus opettajien, oppilaiden ja huoltajien näkemyksistä*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Salmi, Minna & Mäkelä, Jukka & Perälä, Marja-Leena & Kestilä, Laura (2012) *Lapsi kasvaa kunnassa – miten kunta voi tukea lasten hyvinvointia ja vähentää syrjäytymisen riskejä*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, päätösten tueksi 1/2012.
- Salmivalli, Christina. (2010) Bullying and the peer group: a review. *Aggression and Violent Behavior*, 15:2, 112–120.
- Salo, Ulla-Maija (1999) *Ylös tiedon ja taidon ylämäkeä. Tutkielma koulun maailmoista ja järjestyksistä*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Samuelsson, Katarina & Lindblad, Sverker (2015) School management, cultures of teaching and student outcomes: Comparing the cases of Finland and Sweden. *Teacher and Teacher Education* 49, 168–177.

Satka, Mirja (2011) Varhainen puuttuminen lapsuuden ja nuoruuden riskien hallinnoimisena. Teoksessa: Mirja Satka, Leena Alanen, Timo Harrikari & Elina Pekkarinen (toim.) *Lapset, nuoret ja muuttuva hallinta*. Tampere: Vastapaino, 61–94.

Satka, Mirja & Alanen, Leena & Harrikari, Timo & Pekkarinen, Elina (2011) Johdatus lasten ja nuorten hallinnan kysymyksiin. Teoksessa: Mirja Satka, Leena Alanen, Timo Harrikari & Elina Pekkarinen (toim.) *Lapset, nuoret ja muuttuva hallinta*. Tampere: Vastapaino, 11–28.

Saukkonen, Sakari (2003) *Koulu ja yksilöllisyys: jännitteitä, haasteita ja mahdollisuuksia*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Schacter Hannah L. & Juvonen Jaana (2017) You've got a friend(ly school): Can school prosocial norms and friends similarly protect victims from distress? *Social Development* 27:3, 636–651.

Setälä-Pynnönen, Vienna (2017) Miksi tutkimustieto ihmissuhteiden vaikutuksesta terveyteen leviää niin hitaasti? *Yhteiskuntapolitiikka* 82:4, 472–478.

Seuri, Allan & Uusitalo, Roope & Virtanen, Hanna (2018) *Pitäisikö oppivelvollisuusikä nostaa 18 vuoteen?* Talouspolitiikan arviointineuvosto, taustaraportti.

Simmons, Catharine & Graham, Anne & Thomas, Nigel (2015) Imagining an ideal school for wellbeing: Locating student voice. *Journal of Educational Change* 16:2, 129–144.

Simola, Hannu (2002) Ilmaan propattu – Toiveiden rationalismi koulureformien diskursiivisena perustana. Teoksessa: Risto Honkonen (toim.) *Koulutuksen lumo – Retoriikka, politiikka ja arviointi*. Tampere: Tampere University Press, 55–73.

Stanton-Salazar, Ricardo D. & Spina, Stephanie Urso (2005) Adolescent Peer Network as a Content for Social Support and Emotional Support. *Youth & Society* 36:4, 379–417.

Suomen virallinen tilasto (SVT) *Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset* (verkkojulkaisu). ISSN=1796-3796. Helsinki: Tilastokeskus (viitattu: 2.4.2019).

Syrjäläinen, Eija (1990) *Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä: etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun ala-asteen 4. vuosiluokalta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Säntti, Janne (2008) Opettajan muuttuva työ vastakohtaisuuksien näkökulmasta. *Kasvatus & Aika* 2:1, 7–22.

Thomas, Nigel & Graham, Anne & Powell Mary Ann & Fitzgerald Robyn (2016) Conceptualisations of children's wellbeing at school: The contribution of recognition theory. *Childhood* 23:4, 506–520.

Thornton, Patricia H. & Ocasio, William (1999) Institutional Logics and the Historical Contingency of Power in Organizations: Executive Succession in the Higher Education Publishing Industry, 1958 – 1990. *American Journal of Sociology* 105:3, 801–843.

Tolonen, Tarja (2004) Vanhemmuuden puutteen heijastuminen nuorten sosiaaliseen pääomaan. *Nuorisotutkimus* 22:4, 17–34.

Tolonen, Tarja (2001) *Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset*. Helsinki: Gaudeamus.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli (2018) *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2009) *Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakkoarvioinnin järjestämiseksi*.

<https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf> (luettu 6.8.20219).

Ukkonen, Taina (2006) Yhteistyö, vuorovaikutus ja narratiivisuus muistitietotutkimuksessa. Teoksessa: Outi Fingerroos, Riina Haanpää, Anne Heimo & Ulla-Maija Peltonen (toim.) *Muistitietotutkimus: metodologisia kysymyksiä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 175–198.

Valtioneuvoston kanslia (2018) *Eriarvoisuutta käsittelevän työryhmän loppuraportti*. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 1/2018.

Valtioneuvoston kanslia (2015) *Ratkaisujen Suomi. Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma*. Hallituksen julkaisusarja 10/2015.

- Vandenbroeck, Michel & Bouverne-De Bie, Maria (2010) Lasten toimijuus ja kasvatuksen normit: neuvoteltu yhtälö. Teoksessa: Kirsi-Pauliina Kallio, Aino Ritala-Koskinen & Niina Rutanen (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?* Helsinki: Nuorisotutkimusseura., 17–32.
- Van der Berg, Rudolf (2002) Teacher's Meanings Regarding Educational Practice. *Review of Educational Research* 72:4, 577–625.
- Varjonen, Sirkku (2013) *Ulkopuolinen vai osallistuja? Identiteetit, ryhmäsuhteet ja integraatio maahanmuuttajien elämäntarinoissa.* Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Vincent, Carol & Neal, Sarah & Iqbal, Humera (2016) Children's friendships in diverse primary schools: teachers and the processes of policy enactment. *Journal of Education Policy*, 31:4, 482–494.
- Virkki, Tuija & Vartiainen, Anssi & Hänninen, Riitta (2012) Talouden ja hoivan ristipaineissa: vanhustyöntekijöiden näkemyksiä työnsä muutoksista. *Yhteiskuntapolitiikka* 77:3, 253–264.
- Wanders, Frank H. & Dijkstra, Anne Bert & Maslowski, Ralf & van der Veen, Ineke (2019) The effect of teacher-student and student-student relationships on the societal involvement of students. *Research Papers on Education*, 1–21.
- Weller, Susie (2007) 'Sticking with your Mates?' Children's Friendship Trajectories during the Transition from Primary to Secondary School. *Children & Society* 21:5, 339–351.
- Wetherell, Margaret (2001) Themes in Discourse Research: The Case of Diana. Teoksessa: Margaret Wetherell, Stephanie Taylor & Simen J. Yates (toim.) *Discourse theory and practise: a reader.* London: Sage.
- Woulfin, Sarah L. (2016) Duet or Duel? A Portrait of Two Logics of Reading Instruction in an Urban School District. *American Journal of Education* 122:3, 337–365.
- Wyn Johanna (2007) Learning to 'become somebody well': Challenges for educational policy. *Australian Educational Researcher* 34:3, 35–52.
- Ziehe, Thomas (1991) *Uusi nuoriso: epätavanomaisen oppimisen puolustus* (suom. Sironen & Turmaa). Tampere: Vastapaino.

Liitteet

Liite 1. Tutkimuslupalomake

Tutkimustiedote ja -suostumus

Ystävyys mahdollisuutena–tutkimus,

[Koulun nimi] koulun henkilökunnan haastattelut

Ystävyys mahdollisuutena–tutkimus käsittelee nuorten ystävyksiä sosiaalisen tuen, kontrollin ja yhteiskunnallisen osallisuuden näkökulmista sekä tarkastelee, miten ystävyksistä neuvotellaan aikuisten kanssa institutionaalisessa tilassa, kuten koulussa. Tutkimusaineistoa kerätään [koulun nimi] koulussa lukuvuoden 2016–2017 aikana monin tavoin. Koulun henkilökunnan haastattelut liittyvät yleisellä tasolla nuorten ystävyyskäytäntöihin ja ystävydestä käytäviin neuvotteluihin kouluympäristössä.

Haastattelut suoritetaan [koulun nimi] koulussa haastateltaville sopivina ajankohtina. Haastattelut nauhoitetaan haastateltavan suostumuksella. Osallistuminen niihin on vapaaehtoista, ja haastateltava voi milloin tahansa keskeyttää osallistumisen tai kieltäytyä vastaamasta kysymyksiin.

Tutkimuksen päätyttyä nauhoitetut haastattelut tuhoetaan. Nauhoitukset muunnetaan tekstitiedostoiksi, jotka tallennetaan anonymisoituna Tampereen yliopistossa sijaitsevaan Tietoarkistoon. Sen jälkeen tiedostoja voivat käyttää myös muut tutkijat. Halutessaan haastateltava voi kieltää haastattelun tallentamisen. Siinä tapauksessa myös tekstimuotoinen haastattelu tuhoetaan tutkimuksen päätyttyä.

Tutkimukseen osallistuminen on luottamuksellista. Osallistujien nimettömyys ja tunnistamattomuus taataan kaikissa tutkimusprosessin vaiheissa. Tutkimuksen tuloksista laaditaan julkaisuja, joissa mahdollisesti lainatut haastatteluotteet on muokattu siten, ettei niistä voi tunnistaa osallistujia tai heidän kertomuksiaan.

Vastaan mielelläni kaikkiin tutkimukseeni liittyviin kysymyksiin.

Suostun tutkimukseen osallistumiseen ja tuottamani aineiston käyttöön yllä kuvatussa tarkoituksessa.

Allekirjoitus: _____

Paikka ja aika: _____

Yhteystiedot:

Rikka Korkiamäki

Puh. xxx xxx xxxx

E-mail: riikka.korkiamaki@uta.fi

Vilma Wiro

Puh. xxx xxx xxxx

Liite 2. Haastattelurunko.

HENKILÖKUNNAN HAASTATTEKUT KOULUSSA, KEVÄT 2012

HAASTATTELUTEEMAT

TAUSTATIEDOT

- Rooli koulussa (opettaja/avustaja/...)?
- Kokemus (kuinka pitkään ollut nyk. tehtävässä + lyhyesti aiempi kokemus)?

YLÄKOULUIKÄISTEN NUORTEN YSTÄVYYDET/KAVERUUDET YLEENSÄ

- Mikä on kaverisuhteiden merkitys nuorille/yläkoulukäisille?
 - o Miten nuoret eroavat toisistaan kaveruuteen liittyvissä asioissa?
 - o Mitä hyötyä tai haittaa kaveruudesta voi olla (koulumaailmassa)?
 - o (Suositut, epäsuositut, kavereiden määrä, ystävyyksien tiiviys, sosiaaliset taidot)
- Miten nuorten ystävyysuhteet näkyvät koulussa?
 - o Missä/Miten/Milloin kaverisuhteet koulussa aktivoituvat?
- Miten ne ilmenevät työssä?
 - o Mikä on opettajan/ohjaajan/avustajan/... rooli suhteessa kaverisuhteisiin?
 - o Ovatko kaverisuhteet nuorten oma asia vai kuuluvatko ne sinulle?
 - o Tiedätkö, ketkä ovat oppilaiden kavereita koulussa ja toisaalta koulun ulkopuolella? Samat vai eri kaveripiirit, miksi ja keillä?
- Mikä on koulun merkitys ystävyysuhteiden näkökulmasta?
 - o Positiiviset ja negatiiviset puolet? Esim. ystävyysuhteiden rakentuminen koulussa / voiko koulu vaikeuttaa kavereiden saantia?

KOULU INSTITUTIONAALISENA TILANA

- Miten koulun tilat/käytännöt/säännöt vaikuttavat nuorten kaverisuhteisiin?
 - o Miten tukevat/haittaavat?
 - o Huomioitko omassa toiminnassasi kaverisuhteita, miten? (esim. ryhmätyöt)
- Mitä ajattelet a) luokkahengestä/koulun yhteishengestä? Mitä ajattelet b) nuorten omavalintaisista kaverisuhteista?
 - o Koetko, että sinulla on mahdollisuuksia ja/tai halua vaikuttaa a tai b?
 - o Jos on, niin miten teet sen käytännössä?

KONTROLLI JA TUKEMINEN

- Millaisilla käytännön toimilla pyrit puuttumaan tai tukemaan ystävyysuhteita? Milloin se on tarpeen?
 - o Kontrollointi: Onko sinun tarpeen puuttua kaverisuhteisiin? Kuinka usein tilanteita ilmenee ja millaisissa tilanteissa? Miten puutut (eksplisiittisesti, verbaaliset puuttumiset / implisiittiset, nonverbaaliset puuttumiset) / Miten tilanteet ratkaistaan?
 - o Tukeminen: Onko sinun mahdollista vahvistaa kaverisuhteita? Millaisia tilanteet ovat? Miten toimit tilanteissa (eksplisiittiset, verbaaliset puuttumiset / implisiittiset, nonverbaaliset puuttumiset) / miten ne ratkaistaan?

VIESTINTÄ JA KOMMUNIKAATIO

- Puhuvatko nuoret kaverisuhteisiin liittyvistä asioistaan sinulle? Jos puhuvat, millaisista? Mitä ajattelet siitä (hyvä/huono asia)?
- Milloin oppilaiden kanssa päädytään puhumaan kaverisuhteista? Millaisiin asioihin ne liittyvät (positiiviset ja negatiiviset asiat)?
- Ilmeneekö sinun ja oppilaiden välillä kaverisuhteisiin liittyviä konflikteja?
- Viestintäteknologian merkitys ystävyksien/kaverisuhteiden muodostumisessa koulussa?

YSTÄVYYS JA YHTEISKUNTA

- Koulu on yhteiskunnallinen/institutionaalinen tila, jolla on ulkoapäin määritellyt, tarkat tavoitteet ja päämäärät. Voiko ystävyksistä olla hyötyä tai haittaa koulun tavoitteiden saavuttamisessa?
- Mitä merkitystä kaverisuhteilla voi olla nuorten syrjäytymisen tai syrjäytymisen ehkäisemisen näkökulmasta?

Mitä muuta haluat kertoa näihin asioihin liittyen?