

Koettu yhteisöllisyys

**Tutkimus yhteisöllisyydestä koululuokassa ja
nuorten arjen politiikasta nuorten yhteisöissä**

Liisa Kainulainen
Tampereen yliopisto
Johtamiskorkeakoulu
Ympäristön ja alueiden politiikka
Pro gradu -tutkielma
Tammikuu 2014

Tampereen yliopisto

Johtamiskorkeakoulu

KAINULAINEN, LIISA: Koettu yhteisöllisyys – Tutkimus yhteisöllisyydestä koululuokassa ja nuorten arjen politiikasta nuorten yhteisöissä

Pro gradu -tutkielma, ympäristön ja alueiden politiikan opintosuunta

68 sivua, 1 liitesivu

Tammikuu 2014

Tässä tutkimuksessa koulu ja luokka käsitetään virallisiksi instituutioiksi ja epävirallisiksi yhteisöiksi. Tarkastelun painopiste on epävirallisessa koululuokkayhteisössä. Koululla on merkittävä yhteisöllinen rooli oppilaiden elämässä. Koululuokat ovat elettyjä ja koettuja sosiaalisia tiloja ja arjen politiikan alueita. Erityisten alaikäisten nuorten kohdalla arjen poliittisten ympäristöjen merkitys korostuu. Niihin kuuluvat yhteisöissä vaikuttaminen ja osallistuminen. Nämä ovat tärkeitä yhteisöissä opittavia yhteiskunnallisia taitoja. Niiden lisäksi nuoret omaksuvat yhteisöissä sosiaalisia taitoja. Yhteisöissään nuoret myös muodostavat kuvaa itsestään ja omista mielipiteistään suhteessa ympäristöön.

Tutkimus tarkastelee nuorten yhteisöjä ja yhteisöllisyyttä. Aineisto koostuu yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden haastatteluista. Se on kerätty kokemustiedon merkitystä painottavalla MAPOLIS-menetelmällä. Tutkimuksen tavoitteena on muodostaa kuvaa nuorten yhteisöissä olevasta yhteisöllisyydestä ja arjen politiikasta. Tarkastelun keskiössä on yksi A -luokka ja sen oppilaiden kokemukset yhteisöllisyydestä. Lisäksi nuorten käsitykset itsestään ja mahdollisuuksistaan yhteisöissä ovat mukana tutkimuksessa. Tutkimus ottaa osaa nuorten arjen politiikasta käytävään keskusteluun ja lähestyy humanistis-strukturalistisen maantieteen perinnettä.

Ysi A -luokalla olevat oppilaat kokevat yhteisöllisyyden näkökulmasta riippuen voimauttavana tai ulos sulkevana. Koululuokalla on vahvat sosiaaliset rajat ja vakiintunut normisto, mikä tekee siitä melko suljetun yhteisön. Lisäksi luokan normisto on osittain ristiriidassa koulun sääntöjen ja tavoitteiden kanssa. Sosiaalisiin verkostoihin kuuluvat oppilaat kokevat luokan yhteisöllisyyden voimauttavana ja pitävät luokkaa ainutlaatuisena yhteisönä. Sosiaalisten verkostojen ulkopuolisille oppilaille käsitykset luokasta ovat kielteisempiä. Koululuokan ja sen yhteisöllisyyden kokeminen myönteiseksi tai kielteiseksi on keskeinen havainto tutkimuksessani.

Nuorten yhteisöjen normistot vaikuttavat siihen, mikä on yksilön asema ja mitkä ovat hänen mahdollisuutensa yhteisössä. Normit, ryhmäpaine ja sosiaalinen kontrolli pitävät yhteisön koossa. Yhteisön säilyminen on yksilöiden kannalta tärkeää. Ryhmän enemmistön mielipiteeseen mukautumalla yksilö voi turvata yhteisön ja oman asemansa säilymisen. Vakiintuneessa yhteisössä nuori voi kuitenkin tuoda esille myös omaa persoonaansa ja omia näkemyksiään ilman pelkoa ulos jäämisestä. Tarve yksilöllisyyteen ja omien näkemysten esittämiseen on tärkeää nuoruudessa kun yksilö haluaa selvittää itselleen ja muille millainen hän on ja mistä pitää tai ei pidä.

Avainsanat: koululuokka, yhteisöt, yhteisöllisyys, sosiaalinen tila, arjen politiikka, nuoret, mukaan pääseminen, ulos jääminen

Sisällys

1 Johdanto.....	1
2 Tutkimuksen lähtökohdat.....	5
2.1 Tutkimuskysymykset.....	7
2.2 MAPOLIS.....	7
2.3 Tutkimusetiikka.....	10
2.4 Analyysistä ja tutkimusperinteestä.....	14
2.5 Aikaisempaa nuoruutta ja koulua koskevaa tutkimusta.....	18
3 Koululuokka yhteisönä.....	20
3.1 Virallinen ja epävirallinen koulu ja luokka.....	22
3.2 Koululuokan sosiaalisuus.....	25
4 Yhteisöllisyys koululuokassa.....	27
4.1 Mukaan pääseminen ja ulos jääminen.....	29
5 Arjen politiikka ja yksilöllisyys nuorten yhteisöissä.....	30
5.1 Yksilöllisyydestä.....	32
6 Uudet oppilaat ja koululuokkayhteisön normisto.....	33
6.1 Läpänsieto-oletus koululuokkayhteisön normina.....	36
7 Oppilaan asema luokkayhteisössä – tapaus: oppilaskuntavaalit.....	37
8 Neuvotellen, sopien, myöntyen eli yhteisön ja yhteisöllisyyden ylläpitäminen.....	40
8.1 Yhteisön sosiaalisten rajojen pysyvyys.....	44
9 Yksilöllisyys ja erottautuminen yhteisössä.....	46
10 Käsitykset omasta luokasta.....	49
11 Johtopäätökset.....	52
11.1 Vaikuttava normisto.....	54
11.2 Sosiaalinen lukutaito ja yksilöllisyys.....	57
11.3 Ainutlaatuinen luokka.....	59
12 Lopuksi.....	62
Liitteet.....	69
Liite1: Haastateltavat.....	69

1 Johdanto

Tämä on tutkimus nuorten yhteisöihin liittyvästä yhteisöllisyydestä ja nuorten yhteisöistä arjen politiikan ympäristöinä. Tarkastelun keskiössä on erään helsinkiläisen koulun ysi A -luokka ja sen oppilaiden kokemukset ja näkemykset, jotka koskevat omaa luokkaa, yhteisöllisyyttä ja yksilöllisyyttä. Keskeistä tutkimuksessa on koululuokan käsittäminen sosiaaliseksi tilaksi ja arjen politiikan ympäristöksi. Sosiaalisella tilalla viitataan nuorten muodostamaan koululuokkayhteisöön ja siellä syntyvään yhteisöllisyyteen. Arjen politiikalla taas tarkoitan koululuokkayhteisössä tapahtuvaa osallistumista ja vaikuttamista, sekä identiteetin ja subjektiviteetin kehittymistä.

Alaikäisten nuorten politiikka on nimenomaan arjen politiikkaa ja sitä voidaan löytää sieltä missä nuoret toimivat ja vaikuttavat. Nuoria ei tulisi ajatella aikuisia vähäpätöisempinä poliittisina toimijoina tai kansalaisina. Sen sijaan on keskityttävä siihen, miten nuorten politiikka ilmenee ja millä tavoin he ovat poliittisia subjekteja ja vaikuttajia. Nuorten arjen politiikkaan kuuluu yhteisöissä vaikuttaminen ja osallistuminen. Koululuokassa ja kaveriporukassa opitaan sosiaalisia taitoja, kuten neuvottelemista, sopimista, kompromissien tekoa ja omien näkemysten esille tuomista. Yhteisöt on tärkeä arjen politiikan alue, niissä saadut osallistumisen ja vaikuttamisen kokemukset auttavat identiteetin ja oman subjektiviteetin muotoutumisessa.

Koululuokka on keskeinen nuoruutta määrittävä yhteisö ja vertaisryhmä. Koulun yhteiskunnallinen tehtävä on opettaa ja kasvattaa mutta nuorelle koulu on tärkeä ympäristö myös sosiaalisten suhteiden, yhteisöllisyyden kokemusten ja identiteetin muodostumisen kannalta. Kouluinstituution virallisten sääntöjen ja hierarkian lisäksi koululuokkayhteisössä syntyneet epäviralliset sosiaaliset verkostot ja normit vaikuttavat luokkayhteisöjen ja yksilöiden arkeen. Ne säätelevät koululuokkayhteisöön kuulumisen tapoja ja vaikuttavat yksilöiden asemaan ja mahdollisuuksiin.

Koululuokkayhteisön sosiaalisilla verkostoilla on vaikutusta yhteisölle tyypilliseen mukaan pääsemisen ja ulos jäämisen väliseen jännitteeseen. Yhteisöön kuuluminen on yksilölle tärkeää, mutta olennaista on myös saada kokemus sosiaaliin verkostoihin kuulumisesta ja voimauttavasta yhteisöllisyydestä. Yhteisöllisyyden kokemus voi kuitenkin olla myös negatiivista, jos yksilö tuntee

jääneensä sosiaalisten verkostojen ulkopuolelle, oli kyse sitten koululuokasta tai muusta nuoren elämään kuuluvasta yhteisöstä.

Tutkimuksessani keskeisiä ovat erilaiset yhteisöllisyyden kokemukset ja oppilaiden näkemykset ysi A -luokan yhteisöllisyydestä. Ysi A on tiivis ja pitkään koossa ollut luokkayhteisö. Sille on muodostunut oma selkeä normisto ja olemisen tapa. Aineistona olevista oppilaiden haastatteluista käy ilmi, että koululuokalla on voimakas yhteisöllisyys, jonka jotkut oppilaat kokevat voimauttavana ja jotkut ulos sulkevana. Tarkastelen ysi A -luokan oppilaiden kokemuksia yhteisöllisyydestä. Lisäksi tutkin sitä, millaisina arjen nuorten politiikan ympäristöinä koululuokka ja muut aineistossa esillä olevat yhteisöt näyttäytyvät ja millaisia näkemyksiä oppilailla on itsestään ja yhteisöistään, erityisesti koululuokastaan.

Koululuokasta ja sen sosiaalisuudesta puhuttaessa on syytä erottaa toisistaan instituutionaalinen ja sosiaalinen näkökulma. Instituutionaalisen koulun tehtävä on opettaa sekä arvioida oppilaiden suorituksia ja osaamista. Yhteisönä koululuokka on sosiaalinen ympäristö, jossa oppilaat muodostavat sosiaalisia verkostoja sekä epävirallisia hierarkioita ja normistoja. Instituutionaalisesta näkökulmasta oppilaan tavoite on oppia ja menestyä kokeissa. Koululuokkayhteisössä oppilaan tavoite sen sijaan on olla osa luokan yhteisöllisyyttä ja sosiaalista verkostoa. Yksilön hyvinvoinnin kannalta luokan sosiaalinen ja yhteisömäinen ulottuvuus on tärkeä. Luokan instituutionaalisen ja sosiaalisen ulottuvuuden tunnistamisen kautta voidaan paremmin ymmärtää koululuokkayhteisöjä ja niiden yhteisöllisyyttä. Tässä tutkimuksessa käytän instituutionaalisesta ja sosiaalisesta luokasta virallisen ja epävirallisen luokan käsiteparia.

Kouluhuvinvoinnista puhuttaessa korostetaan usein yhteisöllisyyden merkitystä (kts. esim. Saastamoinen 2009, Eräsaari 2009). Yhteisöihin kuulumisen ja yhteisöllisyys ovat yksilön näkökulmasta tärkeitä, mutta pelkkä niiden olemassa olo ei ole avain hyvinvointiin. Olennaisia ovat kokemukset joita yksilöllä yhteisöstä ja yhteisöllisyydestä on. Koululuokassa oleva yhteisöllisyys ei tue hyvinvointia, jos oppilas kokee sen ulos sulkevana ja torjuvana. Päinvastoin.

Ollikaisen, Ratilaisen ja Lehtosen (2012) mukaan tärkeimpiä kouluhuvinvointiin vaikuttavia tekijöitä ovat vertaisryhmien sisäiset sosiaaliset verkostot ja koulussa muodostuvat sosiaaliset suhteet, eivät niinkään positiiviset oppimisen kokemukset. Vaikka oppilaiden tehtävä on ennen kaikkea

osallistua opetukseen ja suoriutua kokeista, luokkayhteisössä pärjääminen voi kuitenkin olla koulumenestystä tärkeämpää. Sosiaalisessa koululuokkayhteisössä menestyminen ja sosiaalisiin verkostoihin mukaan pääseminen ovat kouluhyvinvoinnin kannalta olennaisia. Luokkakavereilta saatu palaute voi yksilön näkökulmasta olla koulun antamaa palautetta merkityksellisempää.

Vaikka koululuokka on keskeinen yhteisö, oppilaat eivät välttämättä koe sitä erityisen läheiseksi itselleen. Tiiviistä yhdessä olosta huolimatta luokalla saattaa olla oppilaita, jotka eivät koskaan ole tekemisissä keskenään (kts. Ollikainen yms. 2012, 173). Oppilaat jakavat saman fyysisen paikan ja sosiaalisen tilan mutta luokka saattaa kuitenkin olla kaikkea muuta kuin yhtenäinen. On tärkeää muistaa, että yhteisöllisyyden muodostuminen ei ole automaattista eikä sillä välttämättä ole tekemistä fyysisen läheisyyden kanssa. Koululuokka on pakkoyhteisö, mutta yhteisöllisyyttä voi muodostua vain oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Vaikka luokkayhteisö sijaitsee koulussa ja noudattaa sen sääntöjä ja päivärytmiä, koululla on vain vähän vaikutusta yhteisön sisäiseen järjestykseen. Tämä tekee koululuokasta sosiaalisen tilan ja yhteisöllisyyden näkökulmasta mielenkiintoisen tarkastelukohteen.

Koska koulu ei voi vaikuttaa luokkayhteisössä olevan yhteisöllisyyden muotoutumiseen, siellä oleva yhteisöllisyys ei useinkaan palvele koulun tavoitteita tai saattaa jopa olla koulurauhaa häiritsevää (Paju 2011). Yksilön asema ja osallisuus yhteisössä ja yhteisöllisyydessä määrittää sitä, millaisena yhteisöllisyys näyttäytyy. Yhteisön sosiaalisiin verkostoihin kuuluvien oppilaiden näkökulmasta yhteisöllisyys on voimauttavaa ja koululuokkayhteisö näyttäytyy läheisenä ja turvallisena. Verkostojen ulkopuolisten oppilaiden sekä opettajien näkökulmasta yhteisöllisyys voi sen sijaan näyttäytyä torjuvana ja häiritsevänä. Koululuokkayhteisön normisto saattaa olla ristiriidassa koulun sääntöjen kanssa, jolloin luokan omat jutut ja tapa olla saattavat haitata koulun virallisia tehtäviä ja järjestystä.

Koululuokkayhteisön normisto syntyy oppilaiden vuorovaikutuksessa. Se on koululuokkayhteisön epävirallista säännöstöä ja ohjailee sitä, miten yksilöt yhteisössä osallistuvat ja vaikuttavat. Normisto vaikuttaa yhdessä koululuokkayhteisön sisäisen hierarkian kanssa siihen miten yksilöihin yhteisössä suhtaudutaan ja mitkä ovat heidän mahdollisuutensa. Normisto myös luo yhteisölle sosiaaliset rajat ja paineen yhdenmukaiseen käyttäytymiseen. Siten sillä on myös koululuokkayhteisöä koossa pitävä funktio.

Yhteisö voi rangaista yksilöä normien vastaisesta käyttäytymisestä ulos sulkemisella. Koululuokkayhteisössä oppilas jää sosiaalisten verkostojen ulkopuolelle ja kokee yhteisöllisyyden torjuvana. Sosiaalisten rajojen ylittäminen vaatii koululuokkayhteisön normiston omaksumista. Uusien oppilaiden kannalta se on ongelmallista, sillä vaikka normisto on vaikuttava, sen tunnistaminen voi olla vaikeaa. Normien luoma paine yhdenmukaiseen käyttäytymiseen luo sosiaalisen kontrollin, jonka avulla koululuokkayhteisö pysyy koossa. Siten normisto palvelee yhteisöllisyyttä. Sosiaalisten verkostojen ulkopuolella olevien oppilaiden näkökulmasta se kuitenkin ylläpitää koululuokan sosiaalisia rajoja vähän turhankin tehokkaasti.

Vaikka oppilas ei olisi osallisena koululuokan yhteisöllisyydestä, hän on silti osa tätä arjen poliittista ympäristöä ja häntä voidaan pitää aktiivisena (arjen) poliittisena toimijana. Ulkopuolisuus ei estä yksilön poliittisen subjektiviteetin ja identiteetin muodostumista, mutta sillä on vaikutusta siihen, miten oppilas koululuokkayhteisössä osallistuu ja vaikuttaa. Yhteisössä toimiminen on aina yksilöllistä, olipa oppilas sosiaalisten verkostojen sisällä, tai niiden ulkopuolella. Samoin tarve tunnistaa itselle ominaiset ja mieluisat asiat liittyy joka tapauksessa minuuden rakentamiseen ja on yksilön kannalta tärkeää.

Sosiaalisesta kontrollista huolimatta yksilöllisyys ja oman persoonan ja mielipiteiden esille tuominen ovat nuorille tärkeitä. Osa identiteetin muodostamisesta on omien asenteiden ja näkemysten vertaaminen muiden mielipiteisiin. Arjen politiikkaan kuuluu tunnistaa ne tilanteet jolloin omien näkemysten ilmaiseminen on ryhmäpaineeseen mukautumista parempi vaihtoehto. Näin yksilö voi viestiä muille siitä millainen on ja samalla vaikuttaa koko yhteisöön. Joskus erilaisten näkemysten yhteensovittaminen on mahdotonta mutta kuitenkin yhteisön tiiviiden kannalta olennaista. Kyky kompromisseihin on tärkeä sosiaalinen taito. Yhteisön koossa pysyminen on yksilönkin edun mukaista.

Tutkimukseni keskeiset teemat ovat yhteisöön kuuluminen, yhteisön normit, yksilöllisyys yhteisössä ja oppilaiden käsitykset omasta luokasta. Tarkastelen koululuokkaa ja muita nuorten yhteisöjä sosiaalisen tilan ja arjen politiikan näkökulmista. Aineistoni koostuu yhdeksännen luokan oppilaiden haastatteluista. Tutkimuskysymykset niiden pohjalta. Tutkimuksen keskiössä on koululuokka ja sen yhteisöllisyys. Käsittelen työssäni myös nuorten kaveriporukoiden

yhteisöllisyyttä sitä mukaan, kun se aineistossa on esillä. Tarkoituksena on tutkia yhteisöjen yhteisöllisyyden ja arjen politiikan ilmentymiä sekä haastateltujen oppilaiden näkemyksiä itsestään, mahdollisuuksistaan ja omista yhteisöistään. Aineisto on kerätty MAPOLIS-menetelmällä jossa keskeistä on tutkittavien kokemustiedon korostaminen.

2 Tutkimuksen lähtökohdat

Tässä luvussa kerron tutkimukseni taustoista, aiheesta, aineistosta ja menetelmistä. Luvun lopussa paneudun tutkimusetiikkaan, kerron aiemmista kouluun liittyvistä tutkimuksista ja teoreettisesta kirjallisuudesta. Tutkimukseni on osa Tampereen yliopiston Tilan ja poliittisen toimijuuden (SPARG) tutkimusryhmää. Olen saanut käyttööni tutkimusryhmän aineistoa joka on kerätty eräästä helsinkiläisestä koulusta yhdeksäsluokkalaisilta. Luokkayhteisöllä eli luokan sosiaalisella ulottuvuudella on tutkimuksessa keskeinen rooli. Tutkimukseni lähestyy humanistisen ihmismaantieteen ja nuoruuden maantieteen perinteitä.

Graduani ohjasi SPARG -tutkimusryhmän jäsen vanhempi tutkija Kirsi Pauliina Kallio. Lisäksi sain kommentteja työstäni ryhmän tohtoritutkija Elina Stenvallilta. Tutkimukseni aineisto on Kallion ja Stenvallin keräämää. Osallistuin SPARG -tutkimusryhmän työskentelyyn jo opintoihini liittyvässä harjoittelussa. Sen jälkeen aloitin graduani tekemisen. Harjoittelussa olin Kallion ja Stenvallin tutkimusapulaisena. Työ oli osa *Lasten marginalisoitumisen ehkäisy paikkalähtöisen osallistumisen keinoin* -tutkimusprojektia. Tutkimusprojektin aineistoon kuuluu viides- ja yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden haastatteluita ja muita sekä nuorempien että vanhempien oppilaiden tuottamia materiaaleja. Aineisto on kerätty MAPOLIS-menetelmällä. Graduni aineistona olevat yhdeksäsluokkalaisten haastattelut ovat osa tutkimusprojektia varten kerättyä aineistoa.

Tutkimukseni keskeinen näyttämö on koululuokka. Sen ja koulun institutionaalisen ja sosiaalisen merkityksen erottaminen on tutkimukseni keskeinen lähtökohta. Institutionaalinen koulu ja koululuokka viittaavat niihin tiloihin ja paikkoihin, joihin tavallisesti ajattelemme saapuvamme, kun menemme kouluun. Ne viittaavat esimerkiksi luokahuoneisiin, käytäviin, ruokalaan, välitunteihin, oppitunteihin ja kevätjuhlaan. Lisäksi institutionaaliseen kouluun liittyvät koulun

säännöt, oppilaiden arviointiperusteet, vuotuiset ja päivittäiset rituaalit sekä viralliset hierarkiat (Tolonen 2001). Koulu on kasvatustieteellinen instituutio jolla on opetusvelvollisuus, joten elämän siellä tulee olla säädeltyä ja ohjattua. Tätä osa-aluetta luonnehtivat myös virallisen koulun ja virallisen luokan käsitteet.

Koululuokan sosiaalisia ulottuvuuksia selvennän termillä koululuokkayhteisö. Koululla on opetusvelvollisuus ja oppilaille oppivelvollisuus. Koulussa opitaan kuitenkin myös sosiaalisia taitoja. Sen vertaisryhmät eli luokkayhteisöt, ovat keskeisiä nuoren minuutta määritteleviä ympäristöjä. Myös luokkayhteisöissä vallitsee normeja ja hierarkioita. Toisin kuin koulun säännöt, ne ovat epävirallisia ja syntyneet oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Luokkayhteisöissä tapahtuu neuvottelemista, sopimista ja osallistumista. Niitä voidaan pitää keskeisinä nuorten arjen politiikan ympäristöinä. Oppilaiden olemista ohjaavat luokan normit ja hierarkia. Koulussa nuoria kasvatetaan täysivaltaiseen kansalaisuuteen, mutta sosiaaliset normit ja yhdessä muiden kanssa toimiminen opitaan luokkayhteisössä (Weller 2003, 157). Koululuokan sosiaalista luonnetta kuvaavat epävirallisen koulun ja luokan käsitteet. Yhdessä virallisten vastineittensa kanssa ne muodostavat tärkeän teoreettisen tuen tarkastelulleni.

Tutkimukseni aineisto koostuu kahdestatoista yhdeksäsluokkalaisten oppilaan haastattelusta. Kaikki haastatellut oppilaat käyvät kahta rinnakkaisluokkaa, joita kutsun ysi A ja ysi B -luokaksi. Valtaosa, eli kymmenen tutkimukseeni osallistunutta oppilasta käy A -luokkaa. Ysi A ja ysi B -luokalla on yhteinen historia, sillä alakoulussa luokat yhdistettiin kolmeksi vuodeksi yhdeksi "yhtenäisluokaksi". Yläkouluun siirryttäessä entiset luokkajaot ja luokkien kirjaintunnukset palautettiin ennalleen. Aineiston keruun hetkellä luokat olivat erilliset, mutta niiden yhteinen historia on silti tutkimukseni kannalta merkityksellinen.

Tarkasteluni keskiössä on ysi A -luokka ja sen oppilaiden käsitykset luokastaan ja sen yhteisöllisyydestä. Luokka on ollut koossa ensimmäisestä luokasta lähtien ja haastatteluiden kautta välittyy kuva erittäin tiiviistä yhteisöstä. Tutkin sitä, millaisia yhteisöllisyyden, mukaan pääsemisen ja ulos jäämisen sekä yksilöllisyyden tarpeen teemoja aineistosta löytyy. Lisäksi olen kiinnostunut siitä, miten arjen politiikka on esillä aineistossa. Tarkastelun kohteena ovat nuorten yhteisöt, etupäässä koululuokkayhteisö, yhteisöllisyys ja yksilöiden kertomukset omista yhteisöistään. Tarkoitukseni ei ole muodostaa kuvaa ysi A -luokasta tai sen oppilaista. En

myöskään pyri löytämään totuutta nuorten yhteisöjen yhteisöllisyydestä, vaan tulkitsemaan oppilaiden kokemuksia omasta luokastaan ja itsestään luokkayhteisönsä tai kaveriporukkinsa jäsenenä.

2.1 Tutkimuskysymykset

- Millaista arjen politiikkaa tutkimukseen osallistuneiden nuorten yhteisöistä on?
- Millaisilla tavoilla normit ja hierarkia määrittävät haastateltujen nuorten yhteisöjä?
- Millaisilla tavoilla haastatellut nuoret tuovat esiin yksilöllisyyttään yhteisöissä?
- Millaisia käsityksiä tutkimukseen osallistuneilla ysi A -luokkaa käyvillä nuorilla on omasta koululuokastaan?

2.2 MAPOLIS

MAPOLIS on Kirsi Pauliina Kallion ja Elina Stenvallin kehittämä aineistonkeruumenetelmä ja se soveltuu erityisesti kokemusten ja paikkasidosten tutkimiseen. Stenvall (2013) kuvailee menetelmää *narratiiviseksi etnografiaksi, jossa tuotetun aineiston pääpaino on tutkittavien itsensä tuottamassa kokemustiedossa*. Menetelmä asettuu perinteisen etnografian ja toimintatutkimuksellisen lähestymistavan välimaastoon ammentaen jotain molemmista. Menetelmän etuna voidaan pitää sitä, että sen avulla tutkija pääsee suhteellisen lyhyessä ajassa käsiksi tutkittavien kokemustietoon samalla heidän päätäntävaltaansa ja kokemuksiinsa kunnioittaen. MAPOLIS-menetelmä on kolmivaiheinen. Siihen kuuluvat karttatarjoitus, haastattelu ja täydentävä aineistonkeruun vaihe, tässä tapauksessa kirjoitusharjoitus. Kuvailen nyt aineistonkeruun vaiheita ja menetelmää siten, kuin se tämän gradun aineistoa kerätessä toteutettiin.

Kallio ja Stenvall keräsivät aineiston koulun tiloissa koulupäivänä aikana. Aineistonkeruun vaiheet toteutettiin tiiviillä aikataululla. Karttatarjoitus ja kirjoitusharjoitus tehtiin luokassa tavallisten koulutehtävien tapaan. Erona oli kuitenkin se, että tehtävien tekeminen oli vapaaehtoista eikä niiden tilalle annettu mitään korvaavaa tehtävää. Myöskään oikeinkirjoitusseikat tai muut

vastaavat eivät olleet olennaisia eikä opettaja ollut tilanteissa mukana ollenkaan. Haastatteluissa olivat läsnä vain oppilas ja tutkijat.

Aineiston kerääminen alkoi karttatarjoituksella. Stenvall (mt.) kuvailee karttatehtävää *omaehtoiseksi asioiden paikantamiseksi*. Se on keino päästä kiinni nuorten kokemuksiin, jotka kiinnittyvät aina johonkin paikkaan. Harjoituksessa oppilaat merkitsivät eritasoisiin karttoihin vihreällä, keltaisella ja punaisella värillä itselleen merkityksellisiä paikkoja; joista pitävät, eivät pidä tai jotka ovat tykkäämisen suhteen neutraaleja. Kartat olivat koulun lähialueen kartta, kaupunkialueen kartta, kaupungin kartta, Suomen kartta, Euroopan kartta ja maailman kartta.

Harjoituksen avulla tutkijoille muodostui käsitys siitä mistä konkreettisista paikoista osallistujien maailma koostuu. Samalla karttatarjoitus antoi oppilaille mahdollisuuden määritellä itse rajat niille asioille, joita haluavat karttaan merkitä. Tutkimukseen osallistuneille oppilaille ei esimerkiksi kerrottu millaisia paikkoja heidän oletetaan merkitsevän. Merkintöjen perustelut vaihtelevatkin omista kokemuksista ja elämään liittyvistä sidoksista mielikuviin ja tulevaisuuden suunnitelmiin.

Seuraava vaihe oli haastattelu. Siinä karttamerkinnyt toimivat keskustelun aloittajina ja eteenpäin viejinä. Jokainen merkintä käytiin läpi ja niiden avulla päästiin käsiksi oppilaiden kokemuksiin ja näkemyksiin. Karttatarjoituksen myötä nuorilla oli mahdollisuus säädellä sitä, millaisista asioista haastatteluissa puhutaan. Toisaalta he saattoivat määritellä itse myös sen, millä perusteella juuri ne paikat, eli kokemukset, he haluavat nostaa esiin, tai olla nostamatta. Kahden tutkijan läsnäolo vauhditti keskustelua ja varmisti sen, että tutkimusintressien kannalta tärkeitä esille tulleita asioita ei sivuutettu keskustelussa liian nopeasti.

Stenvall toimi varsinaisena haastattelijana ja Kallio täydensi keskustelua. Keskustelut etenivät siten, että oppilaan tekemiä karttoja katsottiin yhdessä ja Stenvall kyseli merkinnöistä. Tavallisia merkintöjä kartoilla olivat koulu ja koti, kavereiden kodit, hengailupaikat, harrastuspaikat, sukulaisten asuinpaikat, kaupungit ja maat joihin liittyi mukavia tai ikäviä muistoja ja kokemuksia sekä kaupungit ja maat joihin liittyi mukavia tai ikäviä mielikuvia. Haastatteluissa keskusteltiin myös karttojen ulkopuolisista aiheista sitä mukaa, kun ne tulivat puheeksi ja haastateltava oli niistä halukas kertomaan.

Karttatehtävän ja haastattelun lisäksi oppilaat saivat kirjoittaa tarinoita Kallion ja Stenvallin antamista aiheista. Tarinoiden aiheet nousivat haastatteluista ja ne liittyivät oppilaiden kokemuksiin tai toiveisiin. Kirjoitusharjoituksen tarkoituksena oli tarkentavien teemojen ja kysymysten esittäminen. Kolmen erilaisen aineiston tuottaminen mahdollistaa tutkittavien maailmaan ja kokemuksiin tutustumisen mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Oppilaiden kokemukset paikoista eivät välttämättä olleet vain joko hyviä tai huonoja, joten pelkkien karttamerkintöjen perusteella eri paikoista olisi syntynyt yksipuolinen kuva. Esimerkiksi koulu saattoi saada kartassa punaisen värin koska koulunkäynnin sijaan voisi tehdä jotain muuta mukavaa. Haastattelussa kuitenkin korostuivatkin koululuokkayhteisöön liittyvät hauskat kokemukset ja kaverit. (Stenvall 2013)

Tutkimukseen osallistuminen oli oppilaille vapaaehtoista ja se toteutettiin joustavasti. Esimerkiksi haastatteluun sai tulla, vaikka ei olisi tehnyt karttatehtävää. Koska keruu tapahtui koulupäivän aikana, kaikki oppilaat osallistuivat tilanteisiin, mutta halutessaan heidän ei tarvinnut tehdä karttoihin lainkaan merkintöjä tai kirjoittaa riviäkään tekstiä. Kallion ja Stenvall ennakoivat sosiaalisen paineen, joka luokkakavereiden ympäröimänä saattaa syntyä. He antoivat kaikille oppilaille samanlaiset mahdollisuudet osallistua tehtäviin. Kukin oppilas esimerkiksi saapui haastattelutilanteeseen ja sai siellä valita haluaako osallistua. Luokkatilassa jotkut oppilaat ilmoittivatkin heti äänekkäästi, että eivät osallistu tehtävien tekemiseen, mutta olivat kuitenkin halukkaita puhumaan haastattelussa.

Aineistoni valikoituminen tapahtui siten, että kerroin Kalliolle ja Stenvallille minua kiinnostavasta yhteisöllisyyden teemasta, he ehdottivat että käyttäisin gradussani tätä kahdelta yhdeksänneltä luokalta kerättyjä aineistoa, jossa tämä aihe on hyvin esillä. Kallion ja Stenvall käyttävät samoja haastatteluita omissa tutkimuksissaan. Kallion näkökulmana on nuorten poliittisuus ja subjektiviteetti, Stenvall taas keskittyy nuorten osallisuuden ja osallistumisen tarkasteluun.

Tutkimukseni aineisto on hyvin tiivis. Haastateltavat tuntevat toisensa tai ovat joissain tapauksissa parhaita ystäviä. Kokemus samaan luokkayhteisöön kuulumisesta on seikka, joka tekee juuri näiden oppilaiden haastatteluista tutkimukseni kannalta mielenkiintoisia. Osa oppilaista on osallistunut myös karttatehtävään ja tarinan kirjoitustehtävään. Niissä tuotetut aineistot eivät kuitenkaan ole mukana gradussani, sillä niissä yhteisön ja yhteisöllisyyden teemoja ei juuri esiinny.

Tästä huolimatta on tärkeä muistaa, että aineistoni haastattelut ovat vain osa MAPOLIS-menetelmällä kerättyä aineistoa. Lisäksi kartoilla on ollut hyvin keskeinen rooli haastatteluissa. Minua kiinnostavat teemat eivät kuitenkaan liity suoraan karttamerkintöihin, esimerkiksi oppilaiden kokemuksiin ja mielipiteisiin tietyistä paikoista, vaan ne esiintyvät lähinnä keskustelun sivujuonteissa.

Minua kiinnostavat yhteisön yhteisöllisyyden ja arjen politiikan teemat ovat nuorten kertomuksissa hyvin esillä ja tämä on vaikuttanut aineiston rajaukseen. En harkinnut viidesluokkalaisilta kerätyn aineiston mukaan ottamista, sillä ne eivät tarjonneet eväitä yhteisöllisyyden tarkasteluun. Aineistoni kahdestatoista haastattelusta kuusi on tyttöjen ja kuusi poikien. En kuitenkaan erottele haastateltavia sukupuolien mukaan. En myöskään ole kiinnostunut siitä, miten tyttöjen näkemykset eroavat poikien näkemyksistä. Kestoltaan haastattelut ovat noin 10-40 minuuttia.

Kallio ja Stenvall ovat keränneet tutkimushankkeen aineistoa tavallisista kouluista ja tavallisista luokista, sellaisia ovat myös ysi A ja ysi B. Mielenkiintoni juuri A -luokkaa ja sen yhteisöllisyyttä kohtaan johtuu ennen kaikkea siitä, että luokka on ollut kauan koossa ja se on hyvin tiivis. Oppilaiden kertomuksista päätellen luokassa on voimakas yhteisöllisyys joka kuitenkin on yhtäältä positiivista ja toisaalta negatiivista.

2.3 Tutkimusetiikka

Aineistossa on runsaasti koululuokan yhteisöllisyyteen liittyviä teemoja. Tämä on ymmärrettävää, koska aineisto on kerätty koulussa ja koululuokka on nuoren elämässä keskeinen yhteisö. Instituution läsnäolo aineistossa on perusteltua, sillä siten on helppo tavoittaa suuri joukko saman ikäisiä nuoria ja järjestää tilaisuuksia aineiston keräämiseen. On kuitenkin syytä kiinnittää huomiota siihen, millaisia vaikutuksia paikalla on aineistoon saattanut olla. Muita tutkimusetiikkaan liittyviä olennaisia asioita ovat nuorten tutkimisen problematiikka ja haastateltavien epäsuora kohtaaminen.

Alaikäisten henkilöiden osallistuminen tutkimukseen vaatii erityishuomiota ja aihetta on käsitelty myös tutkimuskirjallisuudessa (kts. esim Alderson & Morrow 2011, Vehkalahti yms. 2010, Kallio

2010). Vehkalahden, Rutasen, Lagströmin ja Pösön (2010, 16) mukaan *nuorisotutkimukselle on ollut keskeistä tutkimuksen oikeutuksen hakeminen nimenomaan tutkittavilta itseltään*. Nuorten osallisuutta ja osallistumista on alettu painottaa ja tavoitteena on ollut saada kuuluville nuorten oma ääni *aikuispuheen takaa*. On erityisen tärkeää, että nuori saa itse päättää tutkimukseen osallistumisesta tai osallistumattomuudesta. Samalla on mietittävä miten nuorten tutkimukseen osallistuminen vaikuttaa tutkimuksen eettisyyteen.

Keskeinen ero aikuisiin tutkittaviin nähden on se, että nuorten ei välttämättä ajatella olevan tarpeeksi kypsiä arvioimaan ja valitsemaan oman elämänsä kannalta parhaita ratkaisuja. On syytä kiinnittää huomiota esimerkiksi siihen, ymmärtääkö alaikäinen tutkittava mihin hän on suostunut tai millaisia vaikutuksia tutkimukseen osallistumisella saattaa olla hänen elämälleen. Samalla kannattaa kuitenkin muistaa, että aikuiset eivät välttämättä ole nuoria parempia tai huonompia arvioimaan ratkaisujen paremmuutta. Lisäksi tutkimukseen osallistumisella ei useinkaan ole erityisen vakavia tai kauaskantoisia seurauksia. (Strandell 2010, 103.)

Suuri osa lapsuuteen ja nuoruuteen liittyvästä tutkimuksesta tehdään instituutioiden puitteissa. Neuvolat, päiväkodit ja koulut ovatkin käteviä paikkoja tavata suuri joukko tutkittavia. Samalla tutkijan on kuitenkin pohdittava miten instituution kautta lähestyminen voi vaikuttaa tutkimuksessa tuotettuun lapsuuteen tai nuoruuteen (Vehkalahti yms. 2010, 17). Päiväkoti- tai kouluympäristö saattaa myös nostaa kynnystä lapselle tai nuorelle kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta, vaikka hänelle kerrottaisiinkin sen olevan vapaaehtoista (Strandell 2010, 99, vrt. Korkiamäki 2013, 103).

Gradussani instituution läsnäolo on välttämättömyys. Koulu on sisällytetty tutkimuskysymykseen ja se, että tutkimukseen osallistuneet oppilaat ovat samasta koulusta ja samalta luokka-asteelta mahdollistaa koululuokkayhteisön ja sen yhteisöllisyyden tutkimisen. Mitä taas tulee kynnykseen kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta, voi vain todeta, että vaikutus oli jossain määrin päinvastainen. Kallion ja Stenvallin esitellessä tutkimustaan oppilaille se sai joissain tapauksissa vähättelevän ”onks ihan pakko” vastaanoton. Joku jopa ilmoitti heti, ettei aio osallistua ollenkaan. Oppilaan kielteistä suhtautumista voidaan selittää sillä, että tilanne tuli vastaan koululuokassa. Uhmakas suhtautuminen aikuisten antamiin tehtäviin saattaa tuoda nuorelle hänen kaipaamaansa kavereiden arvostusta ja ihailua (Paju 2011). Kallio ja Stenvall olivat ennakoineet tämän ja antoivat

oppilaille mahdollisuuden päättää haastatteluun osallistumisesta tilanteessa, jossa olivat läsnä vain tutkijat ja oppilas. Lopulta kävikin niin, että nuori joka ei ollut halunnut osallistua haastatteluja edeltävään karttajarjoitukseen oli kuitenkin halukas puhumaan haastattelussa.

Omassa tutkimuksessani minun tulee tunnistaa aineiston keräämiseen liittyvät tutkimuseettiset kysymykset, mutta niiden pohtiminen on ollut aineiston kerääjien päänvaiva. Sen sijaan aineiston käyttöön liittyvät eettiset kysymykset ovat tutkimuksessani erityisen tärkeitä. Se, että en ole kerännyt aineistoa ei vapauta minua tutkimuseettisiltä pohdinnoilta. Tutkittavien epäsuora kohtaaminen asettaa omat haasteensa tutkimukseni eettisyydelle. Lisäksi on syytä pohtia sitä, millaisia vaikutuksia valmiilla aineistolla on ollut tutkimukselle.

Kirsi Pauliina Kallion (2010, 163) mukaan lapsia ja nuoria koskeva tutkimus voidaan karkeasti jakaa kahteen osaan sen mukaan onko tutkijan kohtaaminen tutkittavien kanssa ollut suora vai epäsuora. Sain käyttööni Kallion ja Stenvallin ehdotuksesta aineiston joka ei ollut graduani varten kerätty, mutta jossa kiinnostuksen kohteenani olevat aiheet ja teemat ovat hyvin esillä. Tutkimus on vahvasti aineiston ohjaamaa ja tutkimukseni teemat selvisivät vasta aineiston saatua. En voi etsiä vastausta tutkimuskysymykseen jonka aihe ei ole esillä aineistossa, oli se kuinka kiinnostava hyvänsä. Tutkimuskysymykset muotoutuivatkin vasta perusteellisen aineistoon perehtymisen jälkeen.

Haastatteluja kuunnellessani ja litteroidessani minulle muodostui kuva nuorista ja heidän luokkayhteisöstään. Haastateltavat kertoivat elämänsä kuuluvista ihmisistä, paikoista ja asioista hyvinkin yksityiskohtaisesti kuvaillen ja nimiä mainiten. Jotkut myös kuvailivat omia luonteenpiirteitään ja persooniaan. Minulle ja tutkimukselleni on tärkeää, että saatoin litteroida haastattelut, sen sijaan, että olisin saanut käsiini jonkun muun tekemät litteroinnit. Tässä tilanteessa nimi ja kertomukset yhdistyvät puheeseen, josta voi havaita kymmeniä erilaisia asioita. Asioita, jotka olisivat haastattelut luettaessa ehkä jääneet pimentoon.

Haastateltavien puheen kuuleminen tuo aineiston tarkasteluun lisäarvoa, mutta ei muuta sitä tosiasiaa, että olen kohdannut oppilaat ”vain” epäsuorasti. Äänensävyistä syntynyt vaikutelma jää melko ohueksi, koska en ole nähnyt tilannetta tai aistinut sen tunnelmaa. Tämä ei kuitenkaan ole haitta vaan tosiasia, joka vaikuttaa koko tutkimukseen aina tutkimusetiikasta lähtien. Etiikkaa

pohtivana tutkijana olen erilaisessa asemassa kuin aineiston keränneet Kallio ja Stenvall. Vastuutani ei kuitenkaan ole sen pienempi, jos ei isompikaan.

Kallion (2010, 196) mukaan positionaalisuuden, tiedon situationalisuuden ja tutkimuksen henkilökohtaisuuden aspektien tunnistaminen sekä refleksiivisen tutkimustavan omaksuminen antavat nuoriso- ja lapsuudentutkijalle hyvät välineet eettisten kysymysten käsittelyyn. Tutkimuseettiset kysymykset eivät loppujen lopuksi eroa paljon toisistaan, olipa kyse sitten tutkittavien suorasta tai epäsuorasta kohtaamisesta. Kun tutkija saa käsiinsä valmiiksi kerätyn aineiston, hänen tulee kuitenkin pohtia erityisesti sen keräämiseen, tulkitsemiseen ja käyttämiseen liittyviä eettisiä kysymyksiä (mt. 163).

Sain aineiston käyttöni Kallion ja Stenvallin luvalla ja suosituksesta. Aineisto sopii hyvin tutkimuskysymykseeni ja on sikäli tarkoituksenmukainen ja läpinäkyvä, että se on kerätty saman koulun yhdeksäsluokkalaisilta. Se, miksi minun kannattaa käyttää juuri näitä haastatteluja, on selkeää. Kallio ja Stenvall ovat tutkimusprosessin eri vaiheissa tarjonneet apuaan niin nuorisotutkijoina kuin aineiston kerääjinäkin. Olen saanut graduni kannalta hyödyllistä tietoa ja kuullut tarinoita, jotka eivät ole päätyneet esimerkiksi hanketta tai MAPOLIS-menetelmää käsitteleviin teksteihin. Olen myös voinut tarkistaa oppilaisiin, menetelmään ja aineiston keruuseen liittyvät faktat hyvin kätevästi.

Graduni aineiston kerääminen on eettisesti vankalla pohjalla. Mitä sen käyttämiseen tulee, olen parhaani mukaan pyrkinyt tunnistamaan tutkittavien epäsuoraan kohtaamiseen liittyvät eettiset kysymykset. Haastatteluista tuli minun tutkimukseni aineistoa, joten niiden oikeaoppinen käsittely on olennainen osa tutkimusprosessia. Eettinen vastuuni ei kohdistu vain tutkittaviin, vaan myös aineiston kerääjiin. Voin liikkua sen tiedon rajoissa, joita olen aineiston keruusta saanut ja nauhoilta kuullut. Mahdollisuus keskustella Kallion ja Stenvallin kanssa on ollut erityisen tarpeellista ja hyödyllistä sekä itse tutkimukselle että minulle tutkijana.

Aineiston keruun ja käsittelyn lisäksi eettisiä kysymyksiä liittyy myös sen analysointiin. Ei ole oikeaa tapaa tulkita aineistoa, mutta vääriä tapoja sen sijaan on. Graduni aineisto ei ole kerätty yhteisöllisyyttä koskevaa tutkimusta varten. Se, että haastatteluja sellaiseen tultaisiin käyttämään, ei ollut sen enempää tutkijoiden kuin tutkittavienkaan tiedossa aineiston keräämisen hetkellä.

Tämä on syytä huomioida aineistoa analysoidessani. Lisäksi analyysivaiheessa on pidettävä mielessä myös se, mikä olikaan tutkimuskohde. Tutkimukseni kohteena eivät suinkaan ole haastateltavat, vaan heidän tuottamansa kuva luokasta ja sen yhteisöllisyydestä. Haastateltavien tutkiminen ja kuvaaminen ei ole tarkoituksenmukaista, eikä epäsuoran kohtaamisen vuoksi edes mahdollista. Eikä varsinkaan hyvää ja eettistä tutkimusta.

En ole päässyt vaikuttamaan aineiston syntymiseen joten haastatteluissa mukana olevat luokan yhteisöllisyyden teemaan liittyvät aiheet ovat spontaaneja. Tämä on tutkimuksen eettisyyden kannalta hyvä asia. Olen välttynyt ohjailemasta tutkittavia omilla harkitsemattomilla lisäkysymyksilläni ja olen tilanteeseen erittäin tyytyväinen. Eikä haittaa sekään, että minun ei ole jälkikäteen tarvinnut murehtia oman sosiaalisen kömpelyyteni vaikutuksia aineistoon.

Analyysivaiheessa koin etäisyyteni tutkittaviin tutkimuksen eettisyyden kannalta hyvänä asiana. Haastattelujen ulkopuolella tapahtuneet ja puhutut asiat eivät siten vaikuta tulkintoihini. Minulla ei siis ole vaikeuksia kunnioittaa tutkittavien oikeutta säädellä sitä, millaisia asioita he haluavat itsestään paljastaa. Epäsuoran kohtaamisen vuoksi pystyn tutkijana olemaan objektiivisempi ja tutkimukseen osallistuneet nuoret ovat minun näkökulmastani samalla viivalla. Minulla ei esimerkiksi ole käsitystä siitä, millaisia oppilaat olivat kartta- ja kirjoitusharjoituksia tehtäessä eikä siten myöskään positiivisia tai negatiivisia ennakko-oletuksia heistä.

Vaikka eettisen tutkimuksen välineet olisivat kunnossa, ei tutkimuksen eettisyys ole taattu (kts. Kallio 2010, 183-184). Tutkittavien epäsuorassa kohtaamisessa tutkijalla ei ole tulkintojensa tukena vuorovaikutusta tutkittavien kanssa eli tulkinnot perustuvat aineistoon. Tässä tutkimuksessa nuorten ääni kuitenkin on konkreettisesti mukana. Tutkittavia ei ole pelkistetty numeroiksi tai tyyppitelty millään lailla vaan sain aineiston käsiini ”raakana”. Vaikka kohtasin nuoret epäsuorasti, tunnen päässeeni hyvin käsiksi heidän kokemuksiinsa. Riittävän hyvin tutkimuskohteen ja tutkimusongelman kannalta.

2.4 Analyysistä ja tutkimusperinteestä

Aineistoa käsitellessäni keräsin siitä luokkaan, yhteisöihin ja yhteisöllisyyteen liittyviä teemoja. Tutkimuskysymykset muodostin niiden perusteella. Idea luokan yhteisöllisyyden tutkimisesta

jalostui näin tutkimusongelmaksi. Tavoitteenani oli tulkita aineistoa rehellisesti. Siinä oli runsaasti tutkimukseni kannalta ei-niin-kiinnostavia elementtejä ja oli tärkeää osata erotella ne kiinnostavista. Lisäksi oli varottava näkemästä yhteisöllisyyteen liittyviä teemoja siellä, missä niitä ei ollut. Yhteisöllisyyttä ja yhteisöjä käsittelevä kirjallisuus oli tässä suureksi avuksi. (kts. esim. Tuomi & Sarajärvi 2009, 93-95.)

Eskolan ja Suorannan (1998, 147) mukaan analyysiä tekevä tutkija on usein taipuvainen ajattelemaan aineistoaan joksikin joka kertoo siitä millainen todellisuus on. Pysin tulkinnoissani korostamaan subjektiivisuutta ja muistamaan, että kyse on tutkittavien ainutlaatuisista kokemuksista, ei universaalista totuudesta. Koska aineistossani oli myös luokkaan, yhteisöön ja yhteisöllisyyteen liittymättömiä elementtejä, aloitin analysoinnin teemoittelemalla löytääkseni tutkimuskysymystä tukevat aiheet.

Kerättyäni aineistosta tutkimusideaani lähestyviä teemoja, aloin etsiä niihin liittyvää teoriaa ja aikaisempia tutkimuksia. Teoreettisen viitekehyksen avulla saatoin yhdistää löytämäni teemat aiempiin koululuokkia, yhteisöllisyyttä ja nuorten arjen politiikkaa koskeviin kirjoituksiin ja teoreettisiin pohdintoihin. Lisäksi pystyin käsitteellistämään tutkimusongelmani ja täsmentämään tutkimuskysymyksiäni. Sopivien käsitteiden löytäminen auttoi aineiston ja tutkimusongelman haltuun ottamisessa. Kouluetnografioita on Suomessa tehty jonkun verran, ja niihin perehtymällä saatoin tarkentaa omaa näkökulmaani.

Analyysissäni on neljä teemaa, yhteisön normisto, yhteisöllisyyden ylläpitäminen, tarve yksilöllisyyteen sekä käsitys omasta koululuokasta. Teemat ovat peräisin aineistosta ja yhteistä niille ovat käsitykset luokasta sosiaalisen tilana ja yhteisöistä arjen politiikan ympäristöinä. Teemoittelu on hyvä tapa tiivistää aineistoa, mutta tulkintojen tekemisessä se menetelmä ei vie kovinkaan pitkälle (kts. Eskola & Suoranta 1998, 175-176). Seuraava vaihe oli aineiston tarkastelu sisällönanalyysin avulla. Sisällönanalyysi on sekä menetelmä että eräänlainen teoreettinen kehys joka on yhteistä kaikille laadullisen aineiston analyysimenetelmille (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93). Siinä aineisto pyritään järjestämään tiiviiseen ja selkeään muotoon siten, että sen sisältämää informaatiota ei katoa. Menetelmässä aineisto hajotetaan osiin ja kootaan uudelleen siten, että tieto tutkittavasta aiheesta lisääntyy (mt. 110).

Tutkimukseni on aineistolähtöinen joten siihen liittyvä sisällönanalyysi valikoitui analyysin työkaluksi. Teoria on auttanut lähinnä oikeiden käsitteiden löytämisessä ja tutkittavan ilmiön liittämässä yleisempään keskusteluun. Näin optimistisesti Tuomi ja Sarajärvi tiivistävät sen, mistä aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä on kyse:

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä yhdistellään käsitteitä ja näin saadaan vastaus tutkimustehtävään. Sisällönanalyysi perustuu tulkintaan ja päättelyyn, jossa edetään empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 115)

Analyysin rakenne noudattelee poimimiani teemoja. Teoria taas tukee analyysiä ja auttaa olennaisiin asioihin keskittymisessä. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin mukaisesti olen pyrkinyt pelkistämään aineiston kiinnostaviksi teemoiksi, löytämään yhteisiä nimittäjiä poimimilleni aiheille ja käsitteellistämään niitä teoreettisen kirjallisuuden avulla. Lopuksi järjestelin teemat analyysiksi ja tein niistä tulkintoja ja johtopäätöksiä. (kts. Tuomi & Sarajärvi 2009, 110-115.)

Tutkimukseni metodologia on sekoitus humanistista ja strukturalistista ihmismaantiedettä. Tutkimusperinteeseen liittyvissä pohdinnoissa olen käyttänyt apuna Jouni Häklin *Meta Hodosta* (1999) joka on kattava perusteos ihmismaantieteen tutkimussuuntauksista. MAPOLIS-menetelmän ansiosta tutkittavien kokemustiedolla on tässä tutkimuksessa suuri merkitys. Koululuokka, jota tutkin myös yhteiskunnallisena rakenteena, on tutkimukseni kannalta keskeinen, joten humanistisen ja strukturalistisen perinteen yhdistäminen on tässä tapauksessa mielekästä.

Tutkimus kuuluu nuoruuden maantieteen alueeseen jossa painotetaan nuorten aktiivisen toimijuuden tunnistamista poliittisen toiminnan kohteena olemisen sijaan (Kallio & Häkli 2013, 4, myös Philo & Smith 2003). Metodologia on humanistis-strukturalistinen, sillä siinä on kyse yhtäältä tutkittavien subjektiivisista kokemuksista ja toisaalta yksilöiden toimintaa ohjaavista rakenteista. Nämä kaksi tieteenalaa ovatkin lähestyneet toisiaan viime vuosikymmeninä (Häkli 1999, 93).

Humanistisessa maantieteessä on kyse ymmärtämisestä ja kokemuksellisuuden korostamisesta. Se on hyvin ihmiskeskeinen lähestymistapa jossa ihminen nähdään aktiivisena toimijana ja todellisuuden tuottajana (Häkli 1999, 63, 68-69). Humanistinen tutkimus tähtää tulkitsemiseen ja ymmärtämiseen, ei niinkään yleistettävien teorioiden luomiseen (mt. 70). Strukturalistisessa lähestymistavassa taas ollaan kiinnostuneita yhteiskunnallisista rakenteista, jotka vaikuttavat

ihmisen toimintaan (mt. 96). Nämä sosiaaliset rakenteet ovat säännönmukaisia ja toistuvia, mutta eivät universaaleja.

Omassa tutkimuksessani tutkittavien nuorten kokemukset ja näkemykset ovat pääosassa. Kyse on siitä, miten ja millaisina he näkevät ja kokevat luokkansa ja itsensä. Oppilaat ovat tutkimuksessani yksilöitä ja yhteisöidensä jäseniä, mutta eivät sen edustajia. Humanismiin kuuluu ajatus siitä, että mitään mielen ulkopuolisuutta todellisuutta ei ole (Häkli 1999, 68). Ei esimerkiksi voida sanoa millainen luokka ysi A on, sillä näkemys luokasta on puhtaasti kokijan. Siten se voi joillekin oppilaille olla läheinen, toisille taas ulos sulkeva yhteisö. Tämän tutkimuksen tarkoitus ei ole tuottaa tietoa siitä ysi A -luokasta, vaan pyrkiä ymmärtämään tutkittavien kokemuksia luokastaan.

Koululuokkayhteisöissä, kuten yhteiskunnassa ylipäättään, on rakenteita, jotka ohjaavat jäsenten toimintaa. Nämä rakenteet ovat syntyneet sosiaalisesti, mutta niistä on tullut hallitsevia, sillä rakenteet ovat useimmiten niin juurtuneita, että yksilöt eivät voi niihin vaikuttaa. Strukturalismi tukee humanismia siten, että se tunnistaa sen, että subjektien toiminnan taustalla on sosiaalisia rakenteita jotka vaikuttavat näiden käyttäytymiseen ja olemiseen. Subjektit ovat aktiivisia maailman ja todellisuuden luoja, mutta samalla alttiita sen kulttuuristen säännönmukaisuuksien ja sosiaalisten rakenteiden vaikutuksille. Toisin kuin yksilökeskeinen humanismi, strukturalismi korostaa yhteisön ja yhteiskunnan merkitystä (Häkli 1999, 99).

Tutkimuksessani haastatellut oppilaat ovat luokkayhteisönsä ja kaveriporukoidensa jäseniä ja tämä näkökulma korostuu haastatteluissa. Nuoret nähdään yksilöinä joiden käyttäytymiseen koululuokan sosiaaliset normit ja hierarkia vaikuttavat. Subjektiiiviset kokemukset koululuokasta ja omasta identiteetistä ovat syntyneet yhteisön ja sen sosiaalisten verkostojen vaikutuksesta, siten yksilön kokemukset eivät ole riippumattomia. Kokemus yhteisöllisyydestä ja omasta asemasta luokkayhteisössä vaikuttaa siihen, miten oppilas luokassa käyttäytyy.

Strukturalismissa pyritään löytämään ja osoittamaan sosiaalisia rakenteita (Häkli 1999, 99). Lisäksi metodologia kiinnittää huomiota siihen, miten rakenteet vaikuttavat ilmiöihin (mt. 108). Noiden rakenteiden nimeäminen ja tulkitseminen eivät ole oleellisia, mutta niiden vaikuttavuuden huomioiminen sen sijaan on. Tässä tutkimuksessa oppilaiden kokemusten ja näkemysten taustalla olevien normien ja hierarkioiden selittäminen ei ole olennaista. Pääasia on tunnistaa, että

sellaisia on, ja että oppilaiden toiminta on vahvasti niiden ohjaamaa. Analyysin ja tulkinnan kohteina ovat nuorten kokemukset, eivät rakenteet, joten humanistinen näkökulma on työssäni strukturalistista voimakkaampi.

Humanistisessa maantieteessä fyysisen paikan ohella keskeinen käsite on sosiaalinen tila, jolla viitataan elettyyn ja koettuun tilaan. Paikalla on aina sille ominaiset fyysiset piirteensä, mutta niiden lisäksi siihen liittyy aina subjektiivisia merkityksiä ja kokemuksia, jotka tekevät paikasta erityisen (Häkli 1999, 82-83). Sama paikka voi merkitä ja merkitseekin eri ihmisille erilaisia asioita. Metodologian tavoitteena on *lisätä ymmärrystä siitä, miten fyysistä tilaa koetaan ja miten nuo kokemukset itseasiassa tuottavat erilaisia tiloja, jotka ovat osa ihmisten arkielämää* (mt. 79). Strukturalistisessa maantieteessä tila sen sijaan ymmärretään yhteiskunnallisesti tuotetuksi ja toisaalta myös yhteiskunnalliseksi rakenteeksi (Häkli 1999, 82).

Tutkimuksessani koululuokka käsitetään yhtäältä fyysiseksi paikaksi, toisaalta sosiaalisesti tilaksi. Aineistosta käy ilmi eri oppilaiden erilaisia kokemuksia luokastaan. Tutkimuksen tavoitteena on humanistisen perinteen mukaisesti pyrkiä ymmärtämään noita kokemuksia ilman päätelmiä siitä, millainen näkemys on todenmukaisin. Luokka on keskeinen yksikkö koulussa. Se muodostettu tiettyä tarkoitusta varten ja on hyvin kontrolloitu. Sikäli se on yhteiskunnallisesti tuotettu tila ja yhteiskunnallinen sosiaalinen rakenne, josta oppilaat kuitenkin muodostavat oman subjektiivisen näkemyksensä.

2.5 Aikaisempaa nuoruutta ja koulua koskevaa tutkimusta

Nuorisotutkimusseura ry. ja Nuorisotutkimusverkosto ovat merkittäviä monitieteisen nuorisotutkimuksen edistäjiä Suomessa. Nuorisotutkimusverkosto on tutkijayhteisö joka tuottaa nuorisoon ja nuoruuteen liittyvää tutkimusta yhteistyössä esimerkiksi korkeakoulujen ja tutkimuslaitosten kanssa. Monet käyttämistäni kotimaisista lähteistä ovatkin Nuorisotutkimusseuran ja Nuorisotutkimusverkoston tutkimuksia ja julkaisuja (kts. esim. Nivala & Saastamoinen 2007, Ellonen 2008, Paju 2011, Pekkarinen & Vehkalahti 2012, Korkiamäki 2013).

Suomessa kouluetnografiaa oppilaiden näkökulmasta ovat tehneet mm. Tarja Tolonen (2001), Elina Lahelma ja Tuula Gordon (2003, 2009), Petri Paju (2011), Elina Pekkarinen ja Kaisa Vehkalahti

(2012), Taru Ollikainen (2012) sekä Riikka Korkiamäki (2013). Kotimaisista kouluetnografioista olen saanut hyvän käsityksen siitä, miten ja millaisin käsittein koulun arkea on tutkittu. Niiden lisäksi olen hyödyntänyt teoreettista kirjallisuutta yhteisöllisyydestä, nuorten vertaisryhmistä, (sosiaalisesta) tilasta, nuorten poliittisuudesta sekä identiteetistä. Monet näistä aiheista ovat mukana myös kouluetnografioissa. Koulu ja luokka ovat itsestään selviä käsitteitä, joihin kuitenkin liittyy paljon erilaisia merkityksiä. Ne ovat myös keskeisiä nuorten arjen politiikan ympäristöjä, vaikka sitä ei useinkaan tulla ajatelleeksi. Siten erityisesti koulun ja luokan käsittämiseen paikkana ja sosiaalisen tilana sekä nuorten arjen politiikkaan liittyvät tutkimukset ja kirjoitukset ovat muodostaneet tutkimukseni kannalta keskeisen teoreettisen viitekehyksen.

Käyttämässäni kouluetnografioissa tutkimuksien aiheet liittyvät tavalla tai toisella koulun ja luokan sosiaalisiin suhteisiin, joten niiden käyttäminen teoriakirjallisuutena on perusteltua. Usein myös sukupuolella on merkitystä, mutta itse en ole nähnyt tarpeelliseksi ottaa tätä näkökulmaa mukaan tarkasteluuni. Kouluetnografioissa puhutaan koulu- ja luokkayhteisöistä ja koulun vertaisryhmistä sekä sosiaalistavasta merkityksestä sivistävän tehtävän rinnalla. Myös koulussa viihtyminen ja koulun yhteisöllisyys ovat usein esiintyviä teemoja suomalaisissa koulua koskevissa tutkimuksissa.

Keskeinen kouluetnografioissa esiintynyt jako on fyysinen, virallinen ja epävirallinen koulu. Suomessa mm. Tarja Tolonen (2001), Tuula Gordon ja Elina Lahelma (2003), Petri Paju (2011) sekä Taru Ollikainen (2012) ovat tarkastelleet ja tutkineet koulua ja luokkaa näiden kolmen käsitteen kautta. Käsitteet ovat tuttuja myös ulkomaisessa kirjallisuudessa (kts. esim. Willis 1984, Woods 1986, Jackson 1990). Jako viralliseen ja epäviralliseen kouluun on keskeinen myös omassa tutkimuksessani. Paikan ja tilan problematiikkaa lähestyn pitkälti Doreen Massey'n (1994, 2008) kirjoitusten kautta.

Hyvän ja monipuolisen näkökulman nuoruuden politiikasta käytävään keskusteluun olen saanut mm. Kirsi Pauliina Kallion ja Jouni Häklin, Ann Bartosin sekä Sofia Celen artikkeleista julkaisussa *Space & Polity: Children and Young People's Politics in Everyday Life* (2013). Kokoelmassa tarkastellaan lasten ja nuorten arkipäiväisiä poliittisia maailmoja heidän omista näkökulmistaan käsin.

Seuraavissa luvuissa käyn läpi tutkimukseni keskeisiä käsitteitä ja teoreettista taustaa. Olen pyrkinyt tiivistämään ja yhdistelemään tässä kappaleessa esittelemästäni teoreettisesta kirjallisuudesta löytyneitä käsitteitä ja näkökulmia omaan tutkimuskysymykseeni sopiviksi kokonaisuuksiksi. Teoreettisen viitekehyksen perustan muodostavat näkemys luokasta yhtäältä institutionaalista ja toisaalta sosiaalisesta näkökulmasta sekä luokan yhteisöllisyyden problematisointi. Näihin liittyvät olennaisesti luokan käsittäminen sosiaalisena tilana, nuorten arjen politiikka vertaisryhmissä ja tarve yksilöllisyyteen.

3 Koululuokka yhteisönä

Koulua voidaan kuvailla instituutioksi tai yhteisöksi (kts. esim. Tolonen 2001, Pekkarinen, Vehkalahti, Myllyniemi 2012, Paju 2011). Edellinen nimitys liittyy koulun laitosmaisuuuteen ja velvoittavuuteen. Koulu yhteisö taas painottaa koulun sosiaalista ja sosiaalistavaa luonnetta. Kyse on opettajien ja muun henkilökunnan työyhteisöstä ja oppilaiden luokkayhteisöistä. Koulunkäyntiin kuuluu mekaanisen oppimisen lisäksi myös vertaisryhmissä tapahtuvaa vuorovaikutustaitojen omaksumista (kts. esim. Salmivalli 2005, 17) ja nuorelle sillä on tärkeä yhteisöllinen rooli. Koulu ei juurikaan ota huomioon oppilaiden kokemuksia tai yksilöllisiä eroja (Laine 2000, 118, myös Nivala & Saastamoinen 2007, 15) mutta luokkayhteisössä oppilaiden yksilöllinen käyttäytyminen sen sijaan korostuu.

Noora Ellonen (2008, 35) kuvaa yhteisöjä ja instituutiota korostavia näkökulmia tähän tapaan: ensimmäisessä lähestymistavassa ihmiset ovat vapaita muodostamaan mieleisiään sosiaalisia verkostoja joissa sosiaalinen pääoma syntyy kun taas jälkimmäisessä korostuu instituutioiden merkitys sosiaalisten verkostojen muodostumisessa. Luokka on muodostettu, jotta koulu voisi tehokkaasti toteuttaa tehtävänsä. Oppilaiden oletetaan voivan työskennellä ryhmässä, johon he eivät ole valinneet kuulua. Yhteisöjä korostava näkökulma sen sijaan painottaa oppilaiden itsensä muodostamia ryhmittymiä. Näihin ryhmiin eivät välttämättä kuulu kaikki luokan oppilaat, toisin kuin instituutiota korostavassa näkökulmassa. Sosiaalisella pääomalla Ellonen tarkoittaa vuorovaikutuksessa muodostuvaa sosiaalista voimavaraa (mt. 31). Käsite lähestyy oppilaan kannalta voimauttavan yhteisöllisyyden käsitettä, mikä onkin omalle tutkimukselleni sopivampi.

Reija Salovaaran ja Tiina Honkosen (2011, 41) mukaan koulussa yhteisöllä voidaan tarkoittaa sekä luokkaa että koko koulua. Luokka täyttääkin vaivatta yhteisön määritelmän. Se on sidoksissa aikaan ja paikkaan ja sillä on oma sisäinen normistonsa, hierarkiansa ja yhteinen päämäärä (Ellonen 2008, 44). Kouluyhteisö on huomattavasti laajempi käsite. Tutkimukseni keskeinen ympäristö on luokka, koulu on mukana lähinnä vain kehysinstituutiona, siksi kouluyhteisön käsitteelle en anna tutkimuksessani juurikaan huomiota.

Käsitettä luokkayhteisö käytetään tutkimuksissa paljon ja osittain myös itsestään selvänä (kts. esim. Tolonen 2001, Paju 2011). Varsinaista määritelmää käsitteelle en käyttämästäni tutkimuskirjallisuudesta löytänyt. Sitä käytettiin lähinnä selventämään, että kyse ei ole koululuokasta paikkana (kts. esim. Paju 2011). Tämä tehtävä luokkayhteisöllä on myös tässä tutkimuksessa; se erottaa koululuokan sosiaalisen luonteen institutionaalisesta. Muita koululuokan sosiaalista ja sosiaalistavaa puolta korostavia käsitteitä gradussani ovat sosiaalinen verkosto, vertaisryhmä ja vertaisyhteisö.

Luokkayhteisöä koskevassa tarkastelussani olen hyödyntänyt Petri Pajun (2011) väitöskirjaa *Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana*. Pajun tutkimuksessa on joitakin yhtymäkohtia omaan graduuni ja siksi hänen havaintonsa koululuokkayhteisöstä ovat erityisen mielenkiintoisia. Tutkimusta tehdessään Paju joutui kyseenalaistamaan koululuokan yhteisömyyden. Hänen tutkimallaan yhdeksännellä luokalla tapahtui varkaus, jonka syyllisen kaikki tuntuivat hyvin tietävän. Tästä huolimatta asiaan suhtauduttiin todisteiden puutteessa välinpitämättömästi. Pajun (mt., 198-199) mukaan se, että tällaista voi sattua kertoo siitä, että luokka on vain joukko samaan paikkaan sattumalta joutuneita ihmisiä, ei yhteisö.

On tärkeää huomioida ero yhteisön ja yhteisöllisyyden välillä. Yhteisöllisyys edellyttää yhteisöä, mutta ei päinvastoin. Luokka on yksikkö pakkoinstituutiossa, sen jäsenillä on sama tavoite, suoriutua kokeista, ehkä oppiakin ja päästä pois. Se, että kyse on pakotetusta yhteisöstä, ei vähennä luokan arvoa yhteisönä. Pakollisuus luonnehtii koulua ja luokkaa, joten käsitteet kouluyhteisö ja luokkayhteisö sisältävät jo itsessään oletuksen siitä, että yhteisön jäsenet eivät ole toisilleen samalla tavalla lojaaleja, kuin vapaaehtoisesti omiin yhteisöihinsä liittyneet ihmiset. Luokka voi toimia yhtenä porukkana vuosia, mutta se ei tarkoita, että sen jäsenten välille syntyisi luottamusta tai yhteisöllisyyttä.

3.1 Virallinen ja epävirallinen koulu ja luokka

Jotta koulun ja luokan luonnetta instituutiona ja toisaalta yhteisönä voitaisiin ymmärtää paremmin, nostan tässä esiin erot virallisen ja epävirallisen koulun välillä. Käsitepari on itseasiassa alun perin käsitekolmikko johon kuuluu myös fyysinen koulu. Sillä viitataan paitsi itse rakennukseen ja sen sisältämiin luokahuoneisiin ja käytäviin, myös ruumiillisuuteen (Gordon 2001, 101). Tässä tutkimuksessa annan käsitteelle vain vähän huomiota. Virallinen ja epävirallinen koulu, tai oikeammin luokka, sen sijaan tukevat aineistoni analyysiä vahvasti.

Viralliseen kouluun (formal school) kuuluvat opetussuunnitelmaan perustuva opetus ja arviointi sekä koulun säännöt ja viralliset hierarkiat (esim. Tolonen 2001, 78, Gordon 2001, 100). Virallisen koulun arki on siis säänneltyä ja ylhäältä päin ohjattua ja sen tavoitteena on, että oppilaille on mahdollisuus opiskella ja oppia ja opettajilla mahdollisuus opettaa. Erilaiset virallisen koulun järjestykset vähentävät kaaosta ja luovat turvaa ja palvelevat siten kaikkia koulun toimijoita (Hohti & Karlsson 2012, 131).

Petri Paju (2011, 19) toteaa, että *suomalainen koulu on olemukseltaan virallinen, koska voimassa on oppivelvollisuus, joka käytännössä toteutuu koulussa*. Hänen mukaansa koulun virallisuus näkyy sen pakollisuudessa ja velvoittavuudessa, oppilaiden on esimerkiksi pyydettävä lupa poissaoloihin, tai selvitettävä ne jälkikäteen. Viralliseen kouluun kuuluvat olennaisesti oppilaiden saamat arvioinnit, jotka vaikuttavat heidän jatkokoulutusmahdollisuuksiinsa. Epävirallisen koulun antama palaute sen sijaan vaikuttaa siihen, mikä on oppilaan asema vertaisryhmässä.

Virallisen koulun luonne on institutionaalinen, mutta epävirallinen koulu (informal school) sen sijaan sijaitsee yhteisön sisällä eikä olisi olemassa ilman sitä. Epäviralliseen kouluun liittyy opetukseen kuulumaton vuorovaikutus sekä epäviralliset hierarkiat ja virallisen koulun sääntöihin liittyvät tulkinnat (esim. Tolonen 2001, 78, Gordon 2001, 100-101). Virallinen ja epävirallinen koulu ovat sisäkkäisiä ja päällekkäisiä, esimerkiksi opetustilanteeseen liittyy tavallisesti myös epävirallista vuorovaikutusta.

On haastavaa erotella millainen vuorovaikutus luokassa kuuluu viralliseen ja millainen epäviralliseen kouluun. Epävirallisen koulun normit eivät ole vain oppilaiden välinen asia, vaan koulun aikuiset tuottavat ja ylläpitävät niitä myös. Sekä virallisen että epävirallisen koulun säännöt ohjaavat toimintaa, niiden eroja kuitenkin havainnollistaa hyvin se, että luokkayhteisössä vallitsevat normit ja luokan sisäinen hierarkia saattavat olla ristiriidassa virallisen koulun sääntöjen kanssa. Tällainen normi voi olla vaikkapa se, että luokkakaverista ei kannella opettajille (Hamarus 2006, 125). Samoin epävirallisen koulun sisäinen hierarkia liittyy luokkatovereilta saamaan arvostukseen ja ihailuun. Se ei välttämättä, tai useinkaan, ole yhteydessä koulumenestykseen.

Koulun sääntöjen rikkomisesta seuraa rangaistus ja opettajat ovat oppilaisiin nähden auktoriteettiasemassa. Virallisessa koulussa oppilaat ovat ainakin periaatteessa tasa-arvoisia keskenään mutta epävirallisessa koulussa näin ei suinkaan ole (Gordon, Holland & Lahelma 2000, 131). Luokan sisäinen hierarkia ja säännöt eivät välttämättä ole ulkopuolisille selkeitä. Joillekin oppilaille virallinen koulu edustaakin turvapaikkaa, sillä sen säännöt ja sanktiot ovat kaikille tutut ja helposti ymmärrettävissä (mt., 128).

Kahtiajako viralliseen ja epäviralliseen kouluun on hyödyllinen tutkimukselleni. Koska kiinnostukseni on luokassa ja sen dynamiikassa käytän gradussani kuitenkin käsitteitä virallinen ja epävirallinen luokka. Koululuokassa noudatetaan virallisen koulun sääntöjä ja toteutetaan kouluun liittyviä tavoitteita, kuten opetus ja kasvatusta (kts. Paju 2011, 44). Epäviralliseen kouluun liittyvää vuorovaikutusta taas esiintyy mm. oppituntien aikana luokkayhteisöissä. Virallisen ja epävirallisen koulun käsitteitä voidaan vaivatta soveltaa koululuokkaan joten käytän tästä eteenpäin käsitteitä virallinen ja epävirallinen luokka. Koululla viitataan poikkeuksetta viralliseen kouluun, instituutioon, sitä erikseen mainitsematta.

Bradford Brown ja Erin L. Dietz (2011, 361–362) käyttävät käsitteitä virallinen-epävirallinen puhuessaan vertaisryhmistä. Heidän mukaansa koululuokka on virallinen vertaisryhmä ("formal" group), sillä se on aikuisten aikaansaama. Epävirallinen vertaisryhmä ("informal" group) sen sijaan on nuorten itsensä muodostama. Tällaiset vertaisryhmät muodostetaan kiinnostuksen kohteiden, taustan tai sosiaalisen aseman perusteella. Epävirallisten vertaisryhmien tunnistaminen voi olla vaikeaa, sillä ne eivät ole selvärajaisia ja ainakin ulkopuolisen tarkastelijan saattaa olla vaikea ymmärtää millä perusteella ryhmän jäsenet ovat valikoituneet. Eräs tällainen peruste on se, kuka

on *cool* ja kuka ei. Brown ja Dietz eivät käytä käsitteitä virallinen ja epävirallinen koulu, mutta on selvää, että viralliset vertaisryhmät löytyvät virallisesta koululuokasta ja epäviralliset ryhmät epävirallisesta koululuokasta.

Näkökulma koululuokasta virallisena ja epävirallisena vertaisryhmänä on tärkeä, kun ajatellaan koulua nimenomaan sosiaalistavana instituutiona ja luokkaa yhteisöllisyyden näkökulmasta. Vertaisryhmät ovat kiinteä osa koulun maailmaa. Ne on pakotettu toimimaan yhdessä, eikä vertaisryhmällä välttämättä ole nuorten omaehtoisesti muodostamille ryhmille tyyppillistä luottamusta. Vertaisryhmiä yhteisöllisempiä ryhmittymiä kuvaa vertaisyhteisön käsite. Sosiaalista pääomaa nuorten vertaissuhteissa tutkinut Riikka Korkiamäki (2013, 49-50) käyttää vertaisyhteisön käsitettä tarkoittaen vertaisryhmiä pienempiä ja tiiviimpiä porukoita. Vertaisyhteisöjen perustana ovat usein jaetut arvot ja tunne yhteenkuuluvuudesta (Tolonen 2001). Näin se eroaa vertaisryhmästä, jossa yhteenkuuluvuuden tunne ei ole mitenkään välttämätön.

Voidaan sanoa, että edellisen määritelmän mukaan vertaisyhteisöissä on yhteisöllisyyttä, kun taas vertaisryhmässä sitä ei suinkaan aina ole. Korkiamäki (2013, 50) toteaaakin, että *yhteisöjä ja yhteisöllisyyttä voidaan pitää ikään kuin ryhmään kuulumisen kokemuksellisina ja emotionaalisina vastineina*. Tulkitsen tämän niin, että vertaisryhmä (kuten koululuokka) on olemassa joka tapauksessa ja sen sisällä saattaa syntyä vertaisyhteisöjä, kuten kaveriporukoita. Näin vertaisyhteisö lähestyy epävirallisen vertaisryhmän käsitettä, sillä molemmat ovat nuorten itsensä muodostamia.

Virallisten ja epävirallisten vertaisryhmien olemassaolo kertoo laajemmasta ilmiöstä jossa aikuisilla on huomattavan suuri osuus nuoria koskevassa päätöksenteossa. Näin on asianlaita esimerkiksi juuri koulussa ja virallisessa luokassa. Koulun virallisen vertaisryhmän sisällä nuoret kuitenkin voivat muodostaa omia epävirallisia ryhmiään ja luoda ryhmän sisäisen hierarkian. Aikuisilla ei ole valtaa tai mahdollisuutta puuttua nuorten välisiin sosiaalisiin verkostoihin eikä vertaisryhmien dynamiikkaan. Nuoret ovat virallisen päätöksen teon ulkopuolella mutta vertaisyhteisössä esiintyvät hierarkiat, normit ja sosiaaliset verkostot sen sijaan ovat heidän itsensä muodostamia. Koulun vertaisryhmissä on vallankäyttöä ja päätöksen tekoa, ne ovat ympäristöjä joissa nuorten arjen politiikkaa sijaitsee (Mitchell & Elwood 2013, 49, myös Kallio & Häkli 2013, 2).

3.2 Koululuokan sosiaalisuus

Selvennän koululuokan sosiaalista ulottuvuutta sosiaalisen tilan ja heikkojen sidosten käsitteiden avulla. Sosiaalisen tilan vastine on fyysinen paikka, tässä tapauksessa luokkahuone tai koulu joka on suunniteltu ja varustettu opettamista ja oppimista varten. Sillä on omat tunnusomaiset piirteensä käyttötarkoituksesta riippuen ja jokainen voi tunnistaa paikan luokaksi tai kouluksi. Sosiaalisena tilana luokka sen sijaan on vähemmän selvärajainen. Tässä tutkimuksessa paikan käsitteellä tai koululla paikkana ei ole suurtakaan osuutta. Koska paikka kuitenkin on merkityksellinen (sosiaalisen)tilan kannalta, kerron hieman siitäkin.

Doreen Massey (2008, 30-31) mukaan paikka on muuttuva. Se ei tarvitse rajoja, sillä ei ole pysyvää identiteettiä ja se on erityinen. Massey paikan käsite on sosiaalinen ja juuri sosiaaliset suhteet aiheuttavat paikan ja sen identiteetin muuttumisen ja tekevät siitä erityisen. Massey tarkoittaa paikalla lähinnä maantieteellisiä alueita (kts. Massey 2008, 2005) mutta periaatteessa kaikkea edellä mainittua voidaan soveltaa myös kouluun tai luokkahuoneeseen. Koululuokkayhteisössä sosiaaliset suhteet vain ovat erityisen tiheitä, lisäksi ne muuttuvat herkästi ja korvautuvat säännöllisesti uusilla. Koululuokka paikkana tuo oppilaat yhteen ja on siksi sosiaalisen tilan muodostumisen kannalta olennainen.

Tarja Tolonen (2001, 71) toteaa, että tila kuuluu väistämättä kaikkiin sosiaalisiin ilmiöihin ja koulun arkea koskevissa tutkimuksissa sitä on vaikea sivuuttaa. Hänen tutkimuksessaan tila tarkoittaa sosiaalisen tilan muodostamista fyysisen paikan rinnalle tai sisälle (mt. 81). Luokkayhteisö siis syntyy kouluun tai luokkahuoneeseen. Sosiaalinen tila sen sijaan muodostuu yhdessä sosiaalisten suhteiden kanssa (Massey 1994, 2008, myös Ollikainen yms. 2012). Luokkahuoneesta tulee luokkayhteisön näyttämö kun oppilaat muodostavat siellä kaveriporukoita ja ystävyysuhteita, tai kun he jättävät jonkun ryhmän ulkopuolelle. Sosiaalinen tila on seurausta sosiaalisista suhteista, jotka aluksi kiinnittyvät johonkin paikkaan. Paikka on aina sosiaalisesti rakentunut mutta samalla sosiaaliset suhteet voivat eriytyä tilasta ja olla olemassa myös niistä irrallaan (Gordon yms. 2000, 19).

Keskeinen ero fyysisen ja sosiaalisen luokkatilan välillä on se, että vaikka luokkayhteisö saa alkunsa instituutiosta, se voi kuitenkin jatkaa olemistaan myös koulun ulkopuolella. Lisäksi fyysistä luokkaa

ohjaavat erilaiset virallisen koulun säännöt ja rajoitukset joista keskeisimpiä on pysyvä ja hierarkinen valtasuhde opettajan ja oppilaan välillä (kts. Hohti & Karlsson 2012, 131). Tuula Gordonin, Janet Hollandin ja Elina Lahelman (2000, 160) mukaan sosiaalinen tila on eri oppilaille erilainen. He korostavat tutkimuksessaan sukupuolen merkitystä, mutta epäilemättä muutkin, niin fyysiset kuin sosiaalisetkin, erot vaikuttavat siihen miten oppilaat näkevät luokkayhteisönsä (myös Massey & Thrift 2003). Esimerkiksi asema vertaisryhmässä voi vaikuttaa suuresti siihen, näyttäytykö sosiaalinen tila omalta kannalta yhteisöllisenä vai ei.

Kouluetnografiaa tehnyt Petri Paju (2011, 43) käyttää väitöskirjassaan sosiaalisen tilan käsitettä. Hänen mukaansa erikoisuus, joka liittyy koululuokkaan sosiaalisena tilana, on fyysisen tilan jatkuva jakaminen ja sitä kautta sosiaalinen tiheys. Oppilaat ovat tarkkailijoita ja tarkkailun kohteena, eivätkä pääse tästä positiosta eroon. Luokkaan ei voi vain tulla käymään tai luokkayhteisöstä ei voi lähteä kuten harrastusporukasta. Oppilaat tulevat luokkaan (pääsääntöisesti) jäädäkseen ja haluavat päästä mukaan ulos jäämisen sijaan.

Ysi A -luokka on sosiaalisesti tiheä, sillä suurin osa sen jäsenistä on tuntenut toisensa jo kauan ja niiden jotka ovat saapuneet luokkayhteisöön myöhemmin, on ollut vaikeaa päästä mukaan. Luokkaa ei voi huijata antamaan hyväksyntäänsä ja mukaan pääseminen edellyttää oikeanlaista reagoitua erilaisiin tilanteisiin (Paju 2011, 43). Tässä tutkimuksessa koululuokka sosiaalisena tilana viittaa ennen kaikkea ysi A -luokkayhteisön muodostamiin sosiaalisiin rajoihin. Keino mukaan pääsemiseen on noiden rajojen ylittäminen, mikä tapahtuu ennen kaikkea luokan normien omaksumisen kautta. Sosiaalisten rajojen olemassa olosta kertoo luokan tapa puolustaa rajoja ulkopuolisten opettajien kritiikkiä ja väliintuloja vastaan.

Luokka sosiaalisena tilana on muodostunut vahvojen ja heikkojen sosiaalisten sidosten varaan. Vahvoja sidoksia esiintyy läheisten ystävien välillä ja ne perustuvat luottamukseen. Heikkoja sidoksia koululuokassa sen sijaan ovat pinnallisemmat tuttavuussuhteet jotka tähtäävät hyväksytyksi tulemiseen ja ystävyksien luomiseen. (Ollikainen yms. 2012, 172.) Vahvat sidokset ovat toki harvinaisempia erityisesti luokan kaltaisessa pakkoyhteisössä. Heikkojen sidosten syntyminen sen sijaan on hyvin tavallista. Niillä on keskeinen asema yhteisöllisyyden syntymisen ja oppilaiden hyvinvoinnin kannalta (mt, 181). Luokassa syntyvät heikot sidokset eivät juuri elä

fyysisen paikan ulkopuolella. Ne jäävät luokkaan ja kouluun ja niiden ansiosta oppilas tuntee olevansa hyväksyty luokkayhteisössä.

Vahvojen sidosten olemassa olo on yksilölle tärkeää, mutta niitä syntyy tavallisimmin perheenjäsenten kesken. Aineistoni kautta pääsen kuitenkin tarkastelemaan myös oppilaiden välisiä vahvoja sidoksia. Koululuokkayhteisössä, joka on ollut yhdessä erityisen kauan, on muodostunut heikkojen sidosten lisäksi kaveruussuhteita, joissa vallitsee syvä luottamus. Heikot ja vahvat sidokset muodostavat koululuokan sosiaalisen verkoston jonka ulkopuolelle jotkut oppilaat saattavat jäädä. Erityisesti heikot sidokset ovat koululuokan yhteisöllisyyden kannalta tärkeitä ja oppilaan jääminen niiden ulkopuolelle on hyvinvoinnin kannalta erityisen haitallista (Ollikainen yms. 2012, 181).

Heikkojen sidosten puuttumisesta luokan sosiaalisessa verkostossa kertoo esimerkiksi se, jos jotakuta oppilasta ei haluta mukaan pari tai ryhmätyöskentelyyn. Kyse on lyhytkestoisesta ja pinnallisesta kanssakäymisestä mutta jos oppilas on jäänyt sosiaalisen verkoston ulkopuolelle, hän ei ole toivottua seuraa edes siinä tapauksessa (Ollikainen 2012). Sosiaalisen verkoston muodostumista ohjailevat luokkayhteisön epäviralliset hierarkiat (kts. Ollikainen yms. 2012, 172) ja oppilaan asema hierarkiassa saattaa olla sellainen, että häntä ei haluta työpariksi tai mukaan ryhmätyöhän. Sosiaaliset verkostot eivät ole paikkaan sidottuja, vaan kuuluvat pikemminkin sosiaaliseen tilaan (mt. 173).

4 Yhteisöllisyys koululuokassa

Tässä luvussa esittelen nuorten yhteisöjen, erityisesti koululuokan, yhteisöllisyyttä koskevaa keskustelua. Luokkayhteisö on olemassa instituution puitteissa, mutta yhteisöllisyyttä eivät voi luoda muut kuin yhteisön jäsenet keskenään. Yhteisöllisyys ei siten ole mikään itsestään selvyys luokan kaltaisessa pakkoyhteisössä. Kerron mitä tässä tutkimuksessa tarkoitan yhteisöllisyydellä ja pohdin yhteisöllisyyden paikallisuutta ja ajallisuutta. Lisäksi esittelen mukaan pääsemisen ja ulos jäämisen välistä jännitettä koulumaailmassa.

Reija Salovaaran ja Tiina Honkosen (2011, 42) mukaan yhteisöllisyys, tunne johonkin kuulumisesta, on tärkeä tekijä minuutta rakennettaessa. Yhteisöllisyys edellyttää jaettu arvoja, normeja ja päämääriä, siihen kuuluu myös keskustelevuus ja se, että erilaisuudet hyväksytään. Kyse voi olla niin yksilön kuin yhteisönkin kokemuksesta johon kuuluu yhteenkuuluvuuden ja turvallisuuden tunteet (mt. 41-42). Koulu ja luokka antavat hyvät edellytykset yhteisöllisyydelle, sillä sen syntymiseen vaaditaan vuorovaikutusta. Yhteisön sisäinen vuorovaikutuksen ja luottamuksen syntyminen taas edellyttävät yhteistä aikaa ja paikkaa, rutiineja ja pysyvyyttä, jotka myös toteutuvat hyvin koulussa (mt. 42).

Hyvistä lähtökohdista huolimatta luokan yhteisöllisyys ei kuitenkaan ole itsestään selvyyttä. Luokka on pakkoyhteisö, mutta yhteisöllisyyttä sinne ei voida luoda ulkoapäin. Siksi siellä voi esiintyä varkauksia ja kiusaamista. Oppilaat saattavat olla yksinäisiä, vaikka ovatkin osa luokkayhteisöä. Taru Ollikaisen (2012, 144) mukaan eräs yhteisöllisyyden muoto koulussa on luokkahenki: *luokkahenkeä käytetään usein yhteisöllisyyden indikaattorina, ja kokemukset kuulumisesta luokkayhteisöön konkretisoituvat puheessa luokkahengestä.*

Ollikainen (2012, 145) kuvaa luokkahenkeä epävirallisen koulun ideaaliksi yhteisöllisyydeksi, kun taas virallisen koulun yhteisöllisyys löytyy opetussuunnitelman perusteisiin kirjatuista tavoitteista. Hyvä luokkahenki muodostuu oppilaiden kesken ja heidän vaikutuksestaan. Se, että opettajat eivät pidä luokasta ei vaikuta luokkahengen syntymiseen tai ei ainakaan haittaa sitä (Paju 2011, 74). Käytän tutkimuksessani luokkahengen vastineena käsitettä yhteisöllisyys, sillä Ollikaisen ja Pajun tutkimuksissa oppilaat määrittivät itse mitä hyvä luokkahenki tarkoittaa ja näin ei ole laita minun tutkimuksessani, vaikka käsite aineistossa esiintyykin.

Pajun (2011, 39-40) mukaan yhteisöllisyys joka *palvelee työrauhaa ja (virallisen) koulun harmoniaa* on toivottua, ja päinvastoin. Siksi oppilaiden keskinäinen yhteisöllisyys voi olla työrauhaongelma, vaikka oppilaat kokisivatkin sen voimauttavana. Tällainen yhteisöllisyys on samalla sekä positiivista että negatiivista. Positiivista siksi, että se lisää yhteenkuuluvuuden tunnetta, negatiivista siksi, että se haittaa opettamista ja oppimista (kts. Gordon yms. 2000, 110). Sosiaalisten taitojen oppimisen ja oppilaiden hyvinvoinnin kannalta koulun näkökulmasta ongelmallinenkin yhteisöllisyys on hyvästä.

Koska yhteisöllisyyden muodostuminen ei ole automaattista, koululuokkayhteisön kaikilla jäsenillä ei välttämättä ole keskinäistä yhteenkuuluvuuden tunnetta ja luottamusta. Joidenkin oppilaiden välille saattaa kuitenkin muodostua myös vahvoja sidoksia jolloin heitä yhdistää samaan koululuokkaan kuulumisen lisäksi myös voimauttavan yhteisöllisyyden kokemus. Koulussa saman luokan oppilaita yhdistää nimenomaan kuuluminen A, B tai C -luokkaan. Koulun ulkopuolella tapaaville luokkakavereille on yhteistä nimenomaan yhteenkuuluvuuden tunne. Luokka on vertaisryhmä, mutta koulun ulkopuolella kokoontuvia nuoria voidaan kutsua vertaisyhteisöksi. Erottava tekijänä on yhteisöllisyyden läsnäolo.

Luokkayhteisö ja yhteisöllisyys saavat alkunsa koulusta ja ovat siellä vahvasti läsnä, mutta saattavat samalla erkaantua siitä. Ne eivät myöskään ole täysin sidottuna aikaan. Virallisesti ysi A, B tai C -luokka lakkaa olemasta peruskoulun päätyttyä, mutta oppilaiden väliset vahvat sidokset ja tunne samaan luokkaan kuulumisesta saattavat silti säilyä. Epävirallinen koululuokka siis säilyy virallisen lakattua olemasta. Syntyneet yhteenkuuluvuuden tunne ja luottamus eivät vaadi luokkahuonetta tai koulun päivittäisiä rutiineja säilyäkseen. Ilmiötä selittää se, että erityisesti nuorille yhteisö on sosiaalinen ei niinkään paikallinen tai alueellinen (Ellonen 2008, 41-41).

4.1 Mukaan pääseminen ja ulos jääminen

Yksilön kannalta olennaista ei ole yhteisöllisyyden olemassa olo vaan se miten yksilö sen kokee. Oppilas voi tuntea olevansa mukana yhteisöllisyydessä ja kokea sen voimauttavana tai sitten sen ulkopuolella, jolloin kokemus yhteisöllisyydestä on ulos sulkeva. Mukaan pääsemisellä tai ulos jäämisellä on vaikutusta siihen, miten oppilaaseen suhtaudutaan ja millaisia mahdollisuuksia hänellä koulussa ja luokassa on.

Elina Pekkarinen ja Kaisa Vehkalahti (2012, 17) kuvailevat mukaan pääsemisen ja ulos jäämisen välistä jännitettä keskeiseksi jakajaksi koulumaailmassa. Pääsemistä ja jäämistä määrittää ennen kaikkea kaverisuosio joka on ikään kuin portti yhteisöllisyyteen (kts. Ollikainen 2012). Suositut oppilaat voivat melko vapaasti päättää kaveriporukansa kokoonpanosta, kun taas ei-suositut tavallisesti mukautuvat omaansa. Suosio liittyy kiinteästi luokkayhteisön hierarkiaan jossa ei-suositujen oppilaiden mielipiteet ohitetaan helpommin kuin suosittujen ja heitä ei välttämättä haluta mukaan ryhmiin (mt., 144-145).

Ei-suositut oppilaat eivät välttämättä ole kiusattuja, mutta kiusattu on aina ei-suositettu. Christina Salmivalli (1998, 14) käyttää suositun oppilaan vastakohtana nimeä torjuttu. Torjunta liittyy epäsuoraan kiusaamiseen ja on suoranaista kiusaamista yleisempää (Ollikainen yms. 2012). Sitä voi kuitenkin olla vaikea havaita, sillä raja kiusaamisen ja ei-kiusaamisen välillä on epäselvä. Tällainen veteen piirretty viiva on läpänsieto oletus (Paju 2011). Siinä on kyse mukautumisesta luokan epävirallisiin normeihin mukaan pääsemisen ja mukana olemisen vuoksi.

Ulos sulkeminen ja yhteisöllisyyden ulkopuolelle jääminen ei tarkoita, että oppilas ei olisi osa luokan sosiaalista tilaa. Marginalisoituminenkin on sosiaalinen prosessi (Gordon yms. 2000, 163). Jonkun jääminen ulkopuolelle on seurausta sosiaalisesta vuorovaikutuksesta. Oppilas on yhteisössä osallistuva ja vaikuttava toimija ja subjekti, vaikka hän ei olisikaan osallisena yhteisöllisyydessä ja sosiaalisissa verkostoissa.

5 Arjen politiikka ja yksilöllisyys nuorten yhteisöissä

Nuorten politiikasta puhuttaessa käsite tulee ymmärtää perinteisiä politiikan määritelmiä laajemmin. Kyse ei ole virallisista vaikuttamisen kanavista, vaan erilaisista arkisista ympäristöistä, joissa nuorten politiikka sijaitsee. Sofia Celen (2013, 74-75) mukaan arjen politiikan areenat ovat siellä missä nuoret toimivat ja vaikuttavat, esimerkiksi koulussa. Arkiset tilat ja ympäristöt näyttäytyvät nuorille poliittisina, ja ne ovat paikkoja joissa he toteuttavat poliittista subjektiivisuuttaan (mt. 85).

Nuorten politiikka on nimenomaan arjen politiikkaa, sillä alaikäisinä nuoret ovat virallisten poliittisten järjestelmien ulkopuolella. Nuoruuden maantieteessä painotetaan nuorten aktiivisen poliittisen subjektiviteetin tunnistamista, sen sijaan, että ajateltaisiin heidän olevan tulevaisuuden poliittisia toimijoita. Kirsi Pauliina Kallion ja Jouni Häklin (2013, 6-7) mukaan nuorten arjen politiikkaa tulisikin tarkastella heidän omista ympäristöistään käsin, eikä suhtautua nuoriin poliittisen toiminnan marginaaliin kuuluvina (kts. myös Bartos 2013, 18, Mitchell & Elwood 2013, 34).

Nuorten arjen politiikan ympäristöt ovat moninaiset. Tila (spatial situatedness) ja nuoret aktiivisina toimijoina vaikuttavat siihen, millaiseksi arjen politiikka muotoutuu (Kallio & Häkli 2013, 9, 10-11), joten yleispätevää määritelmää nuorten arjen politiikalla ei voida antaa. Koulussa keskeisiä nuorten arjen politiikan tiloja ovat luokkayhteisöt. Koululuokka on pakkoyhteisö ja sosiaalinen tila jossa vallitsee mukaan pääsemisen ja ulos jäämisen välinen jännite ja jolla on keskeinen asema yksilön identiteetin muotoutumisessa. Muun muassa nämä seikat vaikuttavat siihen, millainen erityinen arjen politiikan tila koululuokkayhteisöstä muodostuu.

Nuoret mielletään usein poliittisen toiminnan kohteiksi, eikä niinkään poliittisiksi subjekteiksi. Alaikäisinä virallisten vaikuttamiskanavien ulkopuolella olevina jopa heidän asemansa kansalaisina kyseenalaistetaan (Staeheli, Attoh & Mitchell 2013, 90). Koulussa nuoria opetetaan ja kasvatetaan osallistumaan virallisilla ja hyväksytyillä tavoilla, mutta luokkayhteisössä oppilaat sen sijaan ovat toimijoita jotka oppivat sosiaalisia taitoja vertaisryhmissä ja vertaisyhteisöissä. Koulussa pyritään vaikuttamaan nuorten yhteiskunnallisiin käsityksiinsä ja rohkaistaan osallistumiseen (Niemi 2007, 64-65, Suutarinen 2006, 101). Epävirallisessa luokkayhteisössä nuoret taas oppivat yhdessä toimisen, osallistumisen ja vaikuttamisen käytäntöjä omaehtoisesti arjen politiikan ympäristössä jonka luomiseen he ovat itse osallistuneet.

Arkisissa poliittisissa ympäristöissä olevat mahdollisuudet osallistumiseen ja vaikuttamiseen ovat nuorille tärkeitä. Heille suunnatut viralliset osallistumismahdollisuudet sijaitsevat useimmiten aikuisten määrittelemissä ja kontrolloimissa ympäristöissä ja esimerkiksi koulussa oppilaskunnan toimintaan osallistuminen on käytännössä mahdollista vain joillekin oppilaille (kts. luku 7 tässä työssä). Omissa epävirallisissa luokkayhteisöissään nuoret sen sijaan ovat aktiivisia toimijoita ja vaikuttajia. Samalla käsitykset itsestä ja omista mielipiteistä muotoutuvat ja vahvistuvat vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Luokkayhteisö on koulun mahdollistama, mutta sen kontrollin ulottumattomissa oleva arjen politiikan ympäristö jolla on tärkeä merkitys osallisuuden kokemusta ja identiteetin muodostamisen kannalta.

Elina Nivala ja Mikko Saastamoisen (2007, 15) mukaan jäykkä ja tehdasmainen kouluinstituutio on menettämässä asemaansa nuorten ensisijaisena kasvu- ja oppimisympäristönä. Niiden rinnalle ja osittain tilalle ovat nousseet erilaiset *epämuodolliset arkipäivän kasvu- ja oppimisympäristöt ja oppimiskokemukset*. Instituution sijaan koulun tarjoamat yhteisöt ovatkin keskeistä nuorten arjen

politiikan alueita. Nuorten arjen politiikkaan koululuokkayhteisössä kuuluvat ryhmässä sopiminen, päätösten ja kompromissien tekeminen sekä itsensä ilmaiseminen sopivilla tavoilla ja sopivissa tilanteissa. Koulun vertaisryhmissä saadun palautteen kautta nuoret oppivat argumentoimaan ja tulemaan toimeen yhteisössä, jonka jäseniä he eivät ole valinneet olla.

5.1 Yksilöllisyydestä

Kouluinstituutio ei juurikaan kykene huomioimaan oppilaiden yksilöllisiä oppimiseen vaikuttavia ominaisuuksia ja tarpeita. Luokkayhteisössä oppilaat sen sijaan ovat nimenomaan itsenäisiä toimijoita ja yksilöitä. Yksilöllisyys korostuu koulumaailmassa, sillä nuoruudessa identiteetti on aktiivisessa muutoksessa. Kuva itsestä aktiivisena toimijana ja itsenäisenä subjektina rakentuu arjen politiikan ympäristössä (Kallio & Häkli 2013). Identiteetin muodostuminen on siis paitsi sosiaalista, myös poliittista.

Paula M. L. Moyan (2006, 98-99) mukaan subjektiivinen identiteetti rakentuu henkilökohtaisten kokemusten kautta. Nämä kokemukset liittyvät omaan ruumiillisuuteen, siihen mitä yksilö on suhteessa muihin ja miten hän erottuu muista sekä siihen miten hän määrittelee itsensä sosiaalisten kategorioiden jäseneksi. Yhteisöön kuulumisen ja yhteisöllisyydessä osallisena oleminen tai siitä ulos jääminen vaikuttavat niihin tulkintoihin, joita nuori tekee itsestään. Hyväksyntä tai torjunta kertovat niistä käsityksistä joita muilla oppilaille yksilöstä on ja vaikuttavat niihin käsityksiin joita yksilö tekee itsestään subjektiivisena yhteisön jäsenenä.

Vertaisryhmät ja ystävyysuhteet ovat keskeisiä myös poliittisen identiteetin muodostumisen kannalta (Bartos 2013, 14, 12, Mitchell & Elwood 2013, 35, myös Skelton 2013). Yhteisössä nuori peilaa omia näkemyksiään ja asenteitaan muiden mielipiteisiin. Identiteettiin kuuluu käsitys siitä, miten yksilö suhtautuu ympäristöön ja siihen, mitä muut siitä ajattelevat. Omien mielipiteiden esiin tuonti, niiden perusteleminen ja toisten näkemysten kyseenalaistaminen ovat osa (arjen) poliittista identiteettiä. Subjektiviteettiin kuuluu ajatus siitä, että ei ole tai ajattele kuin muut. Yksilöllisyyden korostaminen ja jopa tahallinen erottautuminen ovat aktiivista arjen poliittista toimijuutta.

Seuraavissa luvuissa esittelen tekemäni analyysin. Se on tulosta siitä kun antaa aineiston puhua. Analyysi koostuu luvun kolme, neljä ja viisi teemoista, jotka liittyvät yhteisöihin, yhteisöllisyyteen, sosiaaliseen tilaan ja arjen politiikkaan. Analyysissä on neljä osaa: yhteisön normit, yhteisöllisyyden ylläpitäminen, käsitys itsestä yksilönä osana yhteisöä ja käsitys omasta koululuokasta. Yhteistä näille osioille on mukaan pääsemisen ja ulos jäämisen teema joka kulkee mukana läpi koko analyysin. Analyysia taustoittaa näkemys koululuokasta sosiaalisena tilana ja näkemys yhteisöistä arjen politiikan alueina. Analyysin tukena on jako viralliseen ja epäviralliseen luokkaan, johon kuuluu olennaisesti luokan yhteisömyyden ja sosiaalisuuden haltuun ottaminen.

6 Uudet oppilaat ja koululuokkayhteisön normisto

Luokkayhteisöön kuuluminen on koulun toteuttama käytännön järjestely. Yhteisöllisyys sen sijaan on luokkayhteisön itsensä luomaa ja siihen liittyy mukaan pääsemisen ja ulos jäämisen välinen jännite, joka on erityisen ajankohtainen uusille oppilaille. Liisa Raina (2012, 52) samaistaa luokan yhteisöllisyyden jossain määrin oppilaan osallisuuteen luokassa. Siihen kuuluu sopimuksellisuus, vuorovaikutus, turvallisuus ja yksilöllisyyden kunnioittaminen. Rainan mukaan yhteisöllisyys edellyttää kaikkien osallisuutta mutta se ei tarkoita sitä, että siellä ei esimerkiksi esiintyisi kiusaamista eli turvallisuuden puuttumista.

Uusi oppilas ei välttämättä koe mitään Rainan määrittelemistä osallisuuteen liittyvistä tekijöistä. Hän ei ole osa luokan sopimuskulttuuria ja vuorovaikutuksessa saattaa olla ongelmia. Uusi oppilas ei esimerkiksi välttämättä ymmärrä läppää pelkäksi pilailuksi vaan pitää sitä kiusaamisena. Lisäksi uuden oppilaan käyttäytymistä tai tapaa olla ei välttämättä katsota hyvällä, jos se on normien vastaista ja muulla tavoin liian erilaista. Tästä huolimatta luokan vanhemmat oppilaat voivat kokea yhteenkuuluvuutta keskenään, mahdollisesti tiedostamatta sitä, että kaikki eivät ole siitä osallisina. Yhteisöllisyys on tuntemus, ei tosiasia. Siksi joidenkin oppilaiden mielestä luokkahenki saattaa olla hyvä ja toisten mielestä samassa luokassa on kiusaamista. Kyse on siitä miten asiat kullekin näyttävät. Luokkaa tuntematon henkilö esimerkiksi saattaa käsittää toisen oppilaan sanat ja teot toisin kuin tämä on tarkoittanut.

Luokkayhteisön normit tulevat näkyviksi silloin kun joku niitä rikkoo. Uusien oppilaiden saapuessa niin usein käy. Jokainen haluaa päästä mukaan mutta luokan sosiaalisten rajojen ylittäminen onnistuu vain normien sisäistämisen kautta. Haastatteluissa oppilaat kertovat kahdesta uudesta oppilaasta. Toinen heistä on Petri, joka lähti entisestä koulustaan kiusaamisen vuoksi. Kiusaamista on esiintynyt myös tällä uudella luokalla. Toinen uusi oppilas on rovaniemeläinen tyttö, joka ei sopeutunut luokkaan ja läksi lopulta pois. Sekä Petrillä että rovaniemeläisellä tytöllä oli vaikeuksia päästä mukaan luokkaan tai se osoittautui suorastaan mahdottomaksi. Sopeutuminen oli vaikeaa, koska he eivät tieneet miten luokassa kuuluu olla. Koululuokan normeja tuntematon oppilas rikkoo niitä tahtomattaan ja aiheuttaa näin paheksuntaa muiden luokkalaisten keskuudessa.

Rovaniemeläisestä työstä puhutaan useammassa haastattelussa negatiiviseen sävyyn. Aihe tuntuu tärkeältä, koska se tulee esille monta kertaa aineistossa, joka ei lähtökohtaisesti käsittele koulua tai luokkayhteisöä. Maijun haastattelussa asia tulee puheeksi hänen karttaan tekemänsä merkinnän kautta.

Haastattelija (lukee kartasta): *Rovaniemi on perseestä ja siellä asuu tyhmiä ihmisiä?*

Maiju: *Joo*

Haastattelija: *Oot sä tavannu rovaniemeläisiä?*

Maiju: *Oon, tai no yks joka oli mejän koulussa [...]. Se muutti Rovaniemeltä Helsinkiin*

Haastattelija: *Joo*

Maiju: *Ja sit se muutti takasi [...] ja sit se haukku Helsingin pystyyn*

Haastattelija: *Just*

Maiju: *Ihan sano vaan et täällä on kaikki ihan perseestä ja täällä asuu tyhmiä ihmisiä ja kaikkee.*

Christina Salmivalli (2005, 85) puhuu sosiaalisesta pätevydestä tarkoittaessaan oppilaan kykyä sopeutua ja mukautua toisten toimintaan ja tunnistaa ympäristön käyttäytymissäännöt. *Sosiaalinen pätevyys edellyttää kykyä tehdä oikeaan osuvia havaintoja toisten tunteista, ajatuksista ja aikomuksista sekä kykyä ennakoida oman toiminnan sosiaalisia seuraamuksia.* Petri Paju (2011, 120) taas käyttää käsitettä sosiaalinen lukutaito, jolla hän tarkoittaa toimintansa ja puhumisensa sovittamista normeihin ja omaan positiionsa sopivaksi. Sosiaalinen lukutaito siis tähdentää luokan sisäisen hierarkian merkitystä. Uuden oppilaan positio on epäselvä eikä hän tunne luokan hierarkiaa. Väärin toimimisen vaara on ilmeinen.

Tuskin yksikään uusi oppilas haluaa aiheuttaa paheksuntaa ja tulla ulos suljetuksi. Päinvastoin. Tietämättömyys luokan käyttäytymissäännöistä tai muuten vain joukosta erottautuminen saattaa kuitenkin helposti johtaa juuri tähän. Tuula Gordonin, Janet Hollandin ja Elina Lahelman (2000, 114) mukaan nuoret ovat erityisen taitavia huomaamaan toisissa oppilaissa pieniä asioita, eleistä ja tavoista pukeutumiseen ja hiustyyliin, joiden perusteella he päättävät kehen haluavat tutustua ja kehen eivät. Pienetkin asiat vaikuttavat siihen, että joku tulee ulos suljetuksi. Jotkut haastatteluihin osallistuneet Helsingissä asuvat nuoret eivät suvaitse kotiseudun negatiivista kommentointia ja sen takia Maiju on valmis tuomitsemaan sekä Rovaniemen että sen asukkaat. Ja mahdollisesti huomaamattaan tuli samalla toimineeksi samoin kuin tämä rovaniemeläinen tuttavuus. Saara taas kertoo että kyseinen tyttö *valehteli turhista asioista* ja oli *kunnon angst*. Tyttö erottautui negatiivisella tavalla ja Saara piti hänen käyttäytymistään outona.

Toisin kuin rovaniemeläinen, Petri on jäänyt ysi A -luokalle ja myös hänen haastattelunsa on mukana aineistossa. Kiusatuksi tuleminen ja koulun vaihtaminen on ymmärrettävästi keskeisin teema hänen haastattelussaan. Petriä on hänen omien sanojensa mukaan kiusattu alakoulusta lähtien niin luokassa kuin harrastuksissakin. Kiusaamiseen puututtiin, mutta sitä ei pystytty lopettamaan. Koulun vaihtaminen oli vanhempien ehdotus. Petri on kotoisin pääkaupunkiseudulta, joten hänelle luokkaan sopeutumisella oli paremmat lähtökohdat kuin ulkopaikkakuntalaisella oppilaalla. Petrin mukaan kiusaamista uudessa luokassa ei ole *juurikaan* ollut. Erään toisen haastateltavan, Kaisan, kertoman perusteella Petriä kuitenkin on kiusattu ainakin jonkin verran. Tässä haastattelija on kysynyt millainen luokka ysi A Kaisan mielestä on.

Kaisa: [...] jos sinne [koululuokkaan] tulee joku uus oppilas ni se ei todellakaan sopeudu silleen ellei se niinku oo ykköseltä asti. Sitä tota, niinku Peteäkin ruvettiin heti suunnilleen kiusaamaan kun se tuli.

Kaisa ei ole koulukiusattu, mutta hänellä ei silti ole kavereita luokalla. Voidaan sanoa, että Kaisa ei ole osana luokan yhteisöllisyyttä ja näkee siksi sen nurjan puolen. Hänen vastauksestaan käy ilmi se, että koululuokkayhteisön normit ovat niin vakiintuneet ja vahvat, että sinne tuleminen on hyvin vaikeaa.

6.1 Lämpänsieto-oletus koululuokkayhteisön normina

Lämpänsieto-oletusta voidaan pitää Salmivallin (2005) kuvaamana käyttäytymissääntönä, normina, jonka tunnistaminen edellyttää sosiaalista pätevyyttä. Lämpänsieto-oletus tarkoittaa sitä, että luokkalaisten oletetaan sietävän leikkimieliseksi tarkoitettua, tai sellaiseksi naamioitua, pilailua. Esimerkiksi rasistiset tai ulkonäköä koskevat kommentit ja huutelut saattavat tapahtua lämpänsieto-oletuksen varjolla (Paju 2011, 181, 183). Kommentit ovat usein sellaisia, että luokkayhteisön ulkopuolella lausuttuina ne herättäisivät hämmennystä ja suuttumusta. Lämpän kohteena oleva henkilö ei voi suuttua tai kertoa asiasta opettajalle ilman että hänet leimataan huumorintajuttomaksi (mt. 179). Oppilaan on siedettävä tätä *legitiimiä väkivaltaa* saadakseen hyväksyntää ja päästäkseen mukaan (kts. mt. 176) ja toisaalta ylläpitääkseen harmoniaa luokassa (kts. Vehkalahti 2012, 153).

Lämpänsieto-oletus kuuluu epävirallisen luokan piiriin. Elisa kertoo kuinka opettajat kauhistelevat luokan sisäistä lämpän heittoa koska eivät ymmärrä, että kyseessä on heidän luokkansa yhteisesti hyväksymä tapa. Opettajat edustavat virallista luokkaa, joten heille sen dynamiikka ei ole tuttu. Elisan mielestä luokka on niin läheinen ja tiivis, että läppää voi heittää turvallisesti.

Elisa: [...] mejän luokas niinku pystyy nauraan ihmisille et ne ei ota sitä niinku henkilökohtasesti. Mut sit huomaa jos joku... jollekin joku asia on niinku arka paikka nii sit lopettaa niinku siitä puhumisen. [...] Nii ja sit kaikki opet on niinku silleen et "ette te voi nauraa toisillenne ja heittää miten vaan sitä läppää et jolleki voi tulla paha mieli". Mut ku kyl me sit huomataan jos jollekin tule pahamieli.

Haastattelija: Ootteks te puhunu niinku teijän luokan kesken siitä että [...] tää on mejän tapa?

Elisa: Ollaan, ollaan mut opettajat ei taas sitte ymmärrä sitä

Lämpän kohteeksi joutumisen sietäminen ja muiden kanssa nauraminen kuuluu tärkeän normin omaksumiseen. Virallisen luokan säännöt määrittelevät lämpän heiton kiusaamiseksi ja toisten haukkumiseksi ja kieltävät sen. Virallisen luokan kiusaaminen on kuitenkin epävirallisen luokan normistossa vain läppää, harmitonta, sallittua ja hauskaakin. Läppä on jotain mistä sen kohde ei voi suuttua, vaikka se muistuttaisikin kiusaamista. Lämpänsieto-oletus on hyvä esimerkki siitä, miten epävirallisen luokan normisto voi olla ristiriidassa virallisen luokan sääntöjen kanssa. Se, onko kyse kiusaamisesta tai mitä kiusaaminen ylipäätään on, ei ole tässä tapauksessa olennaista. Kyse on

siitä, millaiseksi läpän heittäjä on sanomisensa tai tekonsa tarkoittanut ja miten kohde siihen reagoi.

Läpänsieto-oletuksen kaltaisten normien tunteminen on avain luokan yhteisöllisyyden jakamiseen ja mukaan pääsemiseen. Jokainen ysi A -luokan oppilas kuuluu luokkayhteisöön eikä siten pääse eroon sen normiston velvoittavuudesta samaan tapaan kuin koulun säännötkin sitovat jokaista oppilasta. Ja kuten koulussa, myös luokkayhteisössä joutuu hankaluuksiin, jos sääntöjä rikkoo. Rangaistukset tosin ovat luonteeltaan hyvinkin erilaisia. Koulun antama jälki-istunto merkitsee koulupäivän pitenemistä hetkellisesti. Koululuokkayhteisö voi reagoida rikkomukseen ulos sulkemisella. Kuten opettajille, myös uudelle oppilaalle koululuokalle ominaisen huumorintajun tunteminen ja läppien tunnistaminen voi olla vaikeaa. Hänelle ne näyttäytyvät pikemminkin kiusaamisena.

Yhteisöön kuuluminen ei aina ole ongelmaton. Vaikka oppilas virallisesti olisi ysi A:n tai minkä tahansa muun luokan jäsen, koululuokkayhteisön muut oppilaat ja normisto säätelevät sitä, miten hän siihen kuuluu. Toisinaan elämä koululuokassa voi käydä sietämättömäksi, kuten Petrin tapauksessa hänen entisellä luokallaan ja rovaniemeläiselle ysi A -luokalla. Pelkkä yhteisöön kuuluminen ei takaa positiivisia yhteisöllisyyden kokemuksia eikä välttämättä tarjoa voimauttavaa tunnetta johonkin kuulumisesta.

7 Oppilaan asema luokkayhteisössä – tapaus: oppilaskuntavaalit

Oppilaan olemiseen, toimiseen ja hänen mahdollisuuksiinsa vaikuttaa asema luokkayhteisössä. Epävirallisen luokan normisto säätelee sitä, millaisia valintoja oppilaat koululuokkayhteisössä tekevät. Koululuokka on pieni ja sosiaalisesti tiheä yksikkö jossa nuoret ovat jatkuvasti tarkkailun ja palautteen kohteina. Oppilaan toive on sopeutua luokkaan ja olla osa sen yhteisöllisyyttä. Erilaisuutta ei välttämättä katsota hyvällä ja paine ryhmän mukaiseen käyttäytymiseen on suuri. Virallinen koulu ja luokka sen sijaan olettavat oppilaiden toimivan koulun asettamien sääntöjen ja sen suomien mahdollisuuksien mukaan. Todellisuudessa oppilaan toimintaa ohjaavat vahvasti myös luokkayhteisön kirjoittamattomat säännöt. Virallisen luokan näkökulmasta oppilaat ovat

tasa-arvoisia. Luokkien epävirallisten normistojen vuoksi mahdollisuudet eivät kuitenkaan ole samat kaikille.

Oppilaskunnat ovat institutionaalista nuorten politiikan aluetta. Ne edustavat oppilaiden ääntä koulussa ja ovat siten tärkeä osa nuorten osallisuuden ja osallistumisen lisäämiseen tähtäävää kehitystä. Oppilaskuntavaalit ovat koulun järjestämä mahdollisuus, jossa oppilaat voivat asettua ehdolle ja äänestää. Näin heillä on tilaisuus päästä vaikuttamaan koulun sisäisiin asioihin. Oppilaskunnan hallitus ajaa oppilaille tärkeitä asioita, muutoksia ja uudistuksia ja on vuorovaikutuksessa koulun päättävien elinten kanssa. Myös oppilaskunnan hallituksen ulkopuoliset oppilaat voivat tehdä aloitteita ja ehdotuksia, joita kokouksissa käsitellään. Siten oppilaskunta tarjoaa periaatteessa kaikille mahdollisuuden vaikuttaa virallisen koulun käytäntöihin.

Oppilaskunta nousee yhdeksi Vilman haastattelun pääteemoista. Vilma on kolmas aineistossa mainittu uusi oppilas. Hän vaihtoi koulua alakoulun viimeisellä luokalla, kun A ja B -luokka olivat yhdistettyinä. Yläkoulussa Vilma sijoitettiin ysi B -luokalla. Omien yhteisöjen yhteisöllisyyteen liittyviä teemoja ei haastattelussa juuri ole mutta tytön kokemukset koulun sisäisestä vaikuttamisesta ja oppilaskuntavaaleista ovat tutkimukseni kannalta mielenkiintoisia. Ne tarjoavat yhden näkökulman koululuokkayhteisön normeihin ja oppilaiden mahdollisuuksiin vaikuttaa.

Syinä Vilman koulun vaihdokseen olivat muun muassa kehnot arvosanat ja kaverien puute. Entisessä koulussa opettajat eivät olleet ystävällisiä oppilaita kohtaan ja luokassa oli rauhatonta. Kuudennella luokalla Vilma siirtyi uuteen kouluun. Sittemmin tytön arvosanat ovat kohentuneet. Vilman mukaan hänen entisellä keskiarvollaan ainoa mahdollisuus peruskoulun jälkeen olisi ollut ammattikouluun meneminen. Nyt haave lukioon pääsystä saattaa toteutua. Uudessa koulussa Vilma pääsi mukaan oppilaskunnan hallitukseen varajäseneksi. Oppilaskunnassa vaikuttaminen on kiinnostanut tyttöä jo ensimmäisestä luokasta lähtien, mutta mahdollisuus siihen tarjoutui vasta koulun vaihtamisen myötä.

Oppilaskunnan hallitus koostuu koululuokkien valitsemista oppilaista. Kutakin koululuokkaa edustaa yksi varsinainen jäsen ja tämän varajäsen. Perinteisesti jäsenet valitaan äänestämällä. Oppilaskunta ja sen hallituksen jäsenistön valinta on mielenkiintoinen prosessi. Koululuokat ovat

melko pieniä yksiköitä ja niiden jäsenet tuntevat toisensa vaikka eivät olisikaan paljon tekemisissä keskenään. Koululuokan sisäinen hierarkia on usein selkeä ja kyseenalaistamaton. Tämä asetelma tulee hyvin näkyväksi oppilaskuntavaalien aikaan, kun koululuokkien oletetaan valitsevan keskuudestaan sopivimmat edustajat.

Vilman mukaan äänestämisen ei ole hyvä keino hallituksen jäsenten valintaan, koska ehdokkaiden mielipiteillä ei niissä välttämättä ole suurtakaan merkitystä. Sen sijaan valintaan vaikuttavat ennen kaikkea koululuokkayhteisön sosiaalinen verkosto ja ehdokkaiden asema vertaisryhmässä. Tämän perusteella oppilaskuntavaaleja voidaankin pitää näennäisenä demokratiana. Niissä pärjäävät ne, joilla on paljon kavereita. Eivät välttämättä ne, jotka osaavat perustella mielipiteensä parhaiten. Vilman sanoin: *Et sä silloin [oppilaskuntavaaleissa] aattele silleen et mä äänestän sitä kellä on paras puhe, vaan sä äänestät sen perusteella kuka on sun paras kaveri*

Vilmalla on mielipiteitä oppilaskuntatoiminnasta. Tytön mukaan edustajat voitaisiin äänestämisen sijaan valita siten, että olemassa oleva oppilaskunnan hallituksen jäsenistä koottu raati haastattelisi ehdokkaat ja valitsisi sopivimmat. Äänestämisen koululuokkayhteisön sosiaalisten verkostojen ja hierarkian perusteella on aidosti ongelmallista, sillä oppilaskunta on nuorelle usein ensimmäinen virallinen keino päästä vaikuttamaan.

Koska edustajia oppilaskunnan hallituksen valitaan kultakin koululuokalta peräti kaksi, mahdollisuudet ehdokkaan läpimenoon ovat teoriassa hyvät. Epävirallisen luokan säännöt kuitenkin ohjaavat valintaprosessia vahvasti, joten käytännössä tilanne on hieman toinen. Virallisen luokan toive on, että valinta tehtäisiin sopivinta ehdokasta äänestämällä. Epävirallisen vastineen normisto on kuitenkin usein määräävämpi ja oppilaskunnanhallitukseen pääsevät vaikuttamaan ne, joilla jo on vaikutusvaltaa koululuokissa.

Vaikka oppilaiden yksilöllisyys yhteisössä on korostunut, yksilölliset toiveet, halut ja taidot eivät välttämättä epävirallisessakaan koululuokassa saa ansaitsemaansa huomiota. Siitä pitää huolen koululuokkayhteisön sisäinen normisto ja hierarkia sekä niiden aikaan saama ryhmäpaine. Muistan itsekin ala-asteen piirustuskilpailussa äänestäneeni erään suosituksen tytön teosta, vaikka vähemmän suosituksen oppilaan työ oli mielestäni hienempi. Tämä suosituksen tytön piirustus lopulta valittiinkin jatkoon edustamaan meidän luokkaamme koko koulun sisäisessä kilpailussa. Koululuokassa

vallitsevan ryhmäpaineen velvoittavuutta olisi vaikea ymmärtää, ellei lähes jokainen meistä olisi joskus ollut sen kanssa tekemisissä.

Vilma on koko kouluhistoriansa ajan ollut kiinnostunut oppilaskuntatoiminnasta. Alakoulussa hän pyrki oppilaskunnan hallitukseen useita kertoja, mutta ei koskaan pärjännyt koululuokassa järjestetyissä vaaleissa. Vilman asema koululuokkayhteisössä ei ollut sellainen, että hän olisi tullut valituksi. Koululuokan vaikutusvaltaiset ja suositut oppilaat sen sijaan saivat paljon ääniä, sillä heidän asemansa yhteisön hierarkiassa oli hyvä. Ongelmat, jotka seuraavat kaverien äänestämisestä oppilaskuntavaaleissa, ovat samanlaisia kuin politiikassa ylipäätään. Yhteiskunnan, tai koululuokan, marginaalissa olevat ihmiset eivät saa todellista vaikutusvaltaa ja ääntään kuuluville. Lisäksi Vilman kaltaisille oppilaille jää vaikuttamisesta huonoja kokemuksia.

8 Neuvotellen, sopien, myöntyen eli yhteisön ja yhteisöllisyyden ylläpitäminen

Yhteisöistä ja yhteisöllisyydestä on hyötyä tavoitteiden saavuttamisessa ja kokemus niihin kuulumisesta ylipäätään on tärkeää yksilöille. Koululuokkayhteisön yhteisöllisyys on sen jäsenten synnyttämää ja ylläpitämää ja lähestyy dynamiikaltaan kaveriporukkaa jossa jäsenillä on muutakin yhteistä kuin samaan luokkaan kuuluminen (vrt. vertaisryhmä). Yhteisistä asioista myös halutaan pitää kiinni ja yhteisöllisyyttä vaalia. Tämä edellyttää esimerkiksi erilaisten mielipiteiden ja toiveiden yhteensovittamista sekä kykyä kompromisseihin. Nämä ovatkin erittäin tärkeitä vertaisryhmässä opittavia sosiaalisia taitoja ja osa nuorten arjen politiikkaa.

Sakun sanoin: *Semmoset ketkä tavallaan halua pitää siit omast kannastaan, öö, kiinni ilman että taipuu yhtään toiste, tai enemmistön kannalle nii jää helposti niinku ulkopuolelle.* Lausahduksesta käy ilmi nuorten kaveriporukoissa vallitseva ryhmäpaine. Ryhmäpaine on ryhmän kiinteyden synnyttämä negatiivinen ilmiö. Se tarkoittaa yksittäisten oppilaiden taipumusta mukauttaa mielipiteensä ryhmän normien mukaiseksi. (Niemistö 2007, 57.) Salovaaran ja Honkosen (2011, 45) mukaan luokassa enemmistön mielipiteeseen mukautuminen on yleistä, sillä ryhmässä vallitsee yhdenmukaisuuden vaatimus josta poikkeamista ei suvaita. Ryhmäpaineen mukainen käytös on tapa tulla hyväksytyksi.

Toisinaan asioista voidaan kuitenkin olla eri mieltä, väitellä ja hyväksyä se ettei yksimielisyyttä saavuteta. Kaveriporukassa on syytä tunnistaa, milloin kompromissiin suostuminen on tinkimättömyyttä järkevämpää. Antin tuttavapiirissä erimielisyydet johtavat rentoon keskusteluun, eivät jonkun porukan ulkopuolelle jäämiseen. Tässä haastattelussa keskustellaan kaveriporukan erilaisista mielipiteistä maahanmuuttoa kohtaan.

Haastattelija: *Miten se [erimielisyys maahanmuutosta] vaikuttaa siihen teijän kaveriporukan [...] tunnelmaan? Vaikuttaaks se siihen?*

Antti: *Emmä tiä ei se silleen vaikuta meihin, niistä vaan tulee ne keskustelut, aina sit jos tulee jotain väittelyä, mut ei se nyt mitenkään oo meitä haitannu*

Haastattelija: *Yym, se ei haittaa vaikka on niinku erilaisii aatemaailmoja ja tälleen?*

Antti: *Ei ei*

Omien mielipiteiden sovelias esiintuminen ja toisten mielipiteiden huomioon ottaminen kysyy sosiaalista pätevyyttä ja sosiaalista lukutaitoa. Nuoren on tunnistettava oma positionsa, joskus enemmistön kantaan on parempi mukautua, toisinaan erottautuminen saattaa herättää myös positiivista huomiota.

Haastateltujen nuorten arjessa vastaan tulevat erimielisyydet koskevat tavallisesti sitä, mitä vapaa-ajalla tehdään ja missä vietetään aikaa. Kaveriporukassa on myös mahdollista jättäytyä pois, jos suunnitelmat eivät miellytä, ilman, että seurauksena on kavereiden paheksunta tai ulkopuolelle jääminen. Kirsi Pauliinan kysyessä, mitä tapahtuu jos osa kaveriporukasta haluaa koulun jälkeen jäädä kodin lähelle oleilemaan ja osa haluaa mennä kaupungille, Elisa vastaa: *No se on yleensä silleen että [...] jos joku ei oikeesti halua lähteä niin sit se ei lähe ja ne ketkä halua lähteä nii menee.*

Elisa haastattelusta käy myös ilmi, että arkipäiväistä hengailua isommissa asioissa yhteisen kokemuksen jakaminen kuitenkin on tärkeää. Hyvän näkökulman porukan yhteisöllisyyden ja yhtenäisyyden säilymiseen tarjoaa hänen kertomuksensa nuorisotalon puitteissa järjestetystä Slovakian reissusta, johon Elisa osallistui läheisten ystäviensä kanssa.

Elisa, Saara, Maiju ja Heini muodostavat ysi A -luokalla tiiviin kaveriporukan. Heini ei halunnut osallistua aineiston keruun tähän vaiheeseen, mutta muiden tyttöjen haastattelut ovat mukana aineistossa. Näissä haastatteluissa erityisesti Elisa korostaa läheisten kavereiden merkitystä. Hän kehuu tyttöjen välistä luottamusta ja kuvaa heitä siskoikseen. Tytöt ovat olleet yhdessä

nuorisotalon Slovakian matkalla josta on muodostunut tärkeä yhteinen kokemus. Matka tehtiin isommalla porukalla ja se järjestettiin talkoovoimin. Elisan kertomuksesta käy ilmi, että alun perin yksi tytöistä ei ollut kiinnostunut osallistumaan reissulle. Kolme muuta tyttöä kuitenkin suostuttelivat hänet mukaan. Heille oli tärkeää, että kokemuksesta tulisi yhteinen.

Elisa: No se [Heini] ei siis niinku ekaks halunnu. Se oli silleen et emmä nyt oikein tiää haluuks mä tulla sinne ja näin. No sit sielt vapautu yks paikka ja me oltiin niinku et tuu nyt, et siit tulee kivaa ja tuu nyt. No sit se tuli ja sit kaikki oli silleen et jee, et nyt on kaikki kasassa.

Ulkomaanmatka yhdessä kavereiden kanssa on nuorelle erityinen kokemus. Elisan haastattelusta selviää, että yhden jättäytymistä ulkopuolelle pidettiin kaveriporukan yhteisen ajanvieton kannalta ongelmallisena. Elisa ei mainitse, että matkalla olisi ollut ikävää ilman yhtä nelikon jäsentä. Itse asiassa hän nimenomaan pohtii, että reissu ei varmaan olisi ollut kovinkaan erilainen, vaikka Heini ei olisikaan ollut mukana. Sen sijaan hän epäilee, että nimenomaan matkan jälkeen yhden pois jääminen olisi aiheuttanut hankalia tilanteita ja Heini olisi saattanut helposti jäädä ulkopuoliseksi.

Elisa: No ois se [Heini] varmaan ollu sit vähä semmone outsider sitte siinä, niinku siinä jutus, et jos ois menty ulos ja sit "hei muistatteko kun sillon tehtiin sitä ja tätä"

Haastattelija: Joo

Elisa: Nyt me voidaan kaikki jutella niinku yhdessä siitä

Elisaa ja kaveriporukan yhteistä ajanviettoa ei haittaa, jos joku päättää jäädä kotiin vaikkapa shoppailureissun sijaan. Sen sijaan se, että joku tiiviistä nelikosta ei olisi ollut mukana ikimuistoisella ulkomaanmatkalla, olisi Elisan mukaan vaikuttanut koko kaveriporukkaan. Matkan yhteinen muistelemine oli tärkeä osa reissua ja Elisa suunnitteli sitä jo ennen matkaa. Tilanne, jossa kokemus ei olisikaan ollut yhteinen, olisi vaatinut erityishuomiota ja tahdikkautta. Tässä haastattelija on kysynyt miten kotiin jääneen kaverin mahdolliseen ulkopuolisuuden tunteeseen voisi suhtautua.

Elisa: Me oltas ehkä kerrottu niinku et vaik ois tullu vaik joku insideläppä, ni me oltas kerrottu et mistä se on tullu ja tälleen, nii seki [Heini] vois ehkä tulla mukaan sinne vaikka ei oo ollu siel. Ja kerrottu just et mitä me tehtiin ja tälleen. Mut ei ehkä kuiteskaan sit liikaa semmost niinku, niinku ilosuutta siitä asiast ettei sille tullu semmone et hitsi ku mä en lähteny tai silleen. Ei niinku aiheuta pahaa mieltä niinku kuiteskaa.

Haastattelija: *Nii et sit ois niiku himmaillu sitä hehikutusta?*

Elisa: *Nii ja sit jos se ois lähtenyt vaikka syömään nii sit ois ollu siinä niinku silleen...*

Elisan puheessa esiintyvä käsitepari inside-outside lähestyy käsitettä ulos jäämisestä. Outsider on henkilö, joka kokee jääneensä ulkopuoliseksi jostain tilanteesta tai muusta vastaavasta. Inside taas kuvaa asiaa, kuten keskustelun aihetta, jonka merkityksen vain tietyt ihmiset ymmärtävät. Jos on olemassa inside, on myös outside, joku joka ei ymmärrä porukan yhteisiä juttuja ja ei ole jakanut yhteisiä kokemuksia. Tässä tapauksessa Heini olisi ollut outsider, mutta vain tähän asiaan liittyen. Muuten hän olisi edelleen ollut neljän tytön kaveriporukassa insider.

Yhden tytön asema outsiderina olisi ollut ikävä hänen kannaltaan ja solidaarisuudesta muut olisivat voineet huomioida sen erilaisilla tavoilla. Ratkaisuksi outsider-tilanteeseen olisi voinut olla matkaan liittyvien juttujen selostaminen Heinille, oman innostuksen hillitseminen ja matkasta puhumisen välttäminen hänen läsnä ollessaan. Kaksi jälkimmäistä ”keinoa” olisivat rajoittaneet sitä miten ja mistä matkalla olleet tytöt olisivat voineet puhua ja siten jonkin verran hankaloittaneet kaveriporukan keskinäistä jutustelua. Matkan muistelemisen välttäminen olisi myös luonut entistä vahvemman outsiderin aseman Heinille. Se, että yksi kaveriporukasta jätetään tietoisesti jonkun jutun ulkopuolelle uhkaa porukan tiiviyyttä. Elisan kertomuksesta käy ilmi, miten kaveriporukassa joudutaan miettimään sitä, miten sen yhteisöllisyyttä ylläpidetään ja mitkä saattavat uhata sitä.

Tiivis kaveriporukka on keskeinen aihe Elisan haastattelussa. Hänen mukaansa asia, joka voisi kokonaan hajottaa kaveriporukan, on toisten selän takana toimiminen. Tytöillä on yhteinen tuttu, joka on pettänyt heidän luottamuksensa ja siksi tytöt ovat hänelle vihaisia. Se että joku sopisi riitansa tuon ihmisen kanssa, olisi jotain, mitä ainakaan Elisa ei voisi helposti antaa anteeksi.

Elisa: *Et joku rupeis sen kaa niinku oleen niin kaikki muut suuttuis sille. [...] se varmaan [hajoittaisi kaveriporukan] et jos joku [...] sopis sen kaa, ku meillä on vieläki pieni semmonen viha päällä.*

Myös tämä kuvaa sitä, että yhteiset asiat ja mielipiteet ovat kaveriporukan säilymisen kannalta tärkeitä. Porukkaan kuulumisen edellyttää sen ”sääntöjen” noudattamista. Tässä neljän tytön

porukassa yksi sellainen sääntö on, että yhteisen vihollisen kanssa ei vietetä aikaa. Näiden kahden esimerkin perusteella voidaan sanoa, että kaveriporukan toimiminen yksikkönä on tärkeää sen säilymiselle. Yksikkömäisyys on ryhmäpaineen luomaa. Sen olemassa olo on havaittavissa Elisan ja kavereiden Slovakian reissua edeltävässä vaiheessa. Porukan tiukasta sosiaalisesta kontrollista taas kertoo se, että yhteisen vihollisen kanssa sopiminen ilman porukan hyväksyntää johtaisi sen hajaantumiseen.

Elisan ja kavereiden harjoittama ikävien sosiaalisten tilanteiden ennakointi ja välttäminen on osa nuorten arjen politiikkaa. Säilyttääkseen kaveriporukan yhtenäisyyden tytöt suostuttelivat Heinin mukaan Slovakian matkalle. Neuvottelut päättyivät Heinin tekemään myönnytykseen. Arjen politiikkaan kuuluu asioista keskusteleminen ja mielipiteiden yhteensovittaminen. Toisaalta toisinaan voidaan hyväksyä sekin vaihtoehto, että mielipiteet eivät kohtaa. Maahanmuuttoa koskevassa keskustelussa näin voidaan tehdä ilman että kaveriporukan yhtenäisyys rakoilee. Kun kyseessä on suunnitelma yhteisestä matkasta, tarvitaan sosiaalista lukutaitoa ja kykyä tehdä kompromisseja. Arjen politiikkaan kuuluu myös yhteisön tai kaveriporukan sääntöjen noudattaminen yhteisöllisyyden ylläpitämiseksi. Olivatpa ne sitten ääneen lausuttuja tai hiljaisia normeja.

8.1 Yhteisön sosiaalisten rajojen pysyvyys

Yhteisössä, niin koululuokassa kuin pienemmässä kaveriporukassakin, jäsenet pyrkivät puolustamaan yhteisöä ulkopuolisilta interventioilta. Ysi A -luokalla oppilaat sulkiivat uudet oppilaat yhteisöllisyyden ulkopuolelle ja puolustivat omaa tapaansa heittä läppää opettajien puuttumisyriyksistä huolimatta. Luokalla on vakiintuneet normit ja tavat sekä vahvat sosiaaliset rajat minkä vuoksi siihen tuleminen tai sen muuttaminen ulkopuolelta on vaikeaa.

Mikko Saastamoinen (2009, 41) käyttää käsitettä muodollinen yhteisö tarkoittaen yhteisöjä, jotka on määritelty ulkoapäin ilman, että jäsenillä on tunnetta yhteenkuuluvuudesta. Koululuokka on ainakin aluksi tällainen yhteisö, mutta sen sisällä saattaa myöhemmin syntyä yhteisöllisyyttä. Ysi A -luokan tapaan muodollinen yhteisö on alkanut elää omaa elämäänsä ja korottaa omat tapansa ainakin osittain koulun sääntöjen yläpuolelle.

Ysi A -luokalla on pitkä yhteinen historia. Siihen kuuluu vaihe, jossa koululuokka yhdistettiin käytännön syistä toiseen alakoulun puolivälissä. A ja B -luokka muodostivat yhden koululuokan kolmeksi vuodeksi. Samassa koulurakennuksessa sijaitsevaan yläkouluun siirryttäessä entiset luokkajaot palautettiin. Yhdistymisen myötä syntyi uusi virallinen koululuokka. Yksikkö ja vertaisryhmä, jossa oppilaiden oletettiin toimivan ja oppivan yhdessä. Näin entiset koululuokat lakkasivat virallisen koulun näkökulmasta olemasta. Epävirallisen koulun osin paikattomat ja ajattomat luokat sen sijaan jatkoivat olemistaan. Tätä kuvaa hyvin Saaran toteamus: *Me oltiin niinku periaattees yks luokka, tietenkään kaikki ei lähteny siihen mukaan.*

Yhdistymisen tuloksena syntynyttä koululuokkaa voidaan pitää Saastamoisen kuvailemana muodollisena yhteisönä. Muutos oli oppilaiden kannalta huomattavasti suurempi kuin satunnaisten uusien oppilaiden luokkaan tuleminen. Muutoksen vuoksi kahden koululuokan rajat määriteltiin uudelleen. Myös oppilaat joutuivat miettimään suhdetta uuteen luokkayhteisöön. Saaran mukaan osa oppilaista muodosti ystävyysuhteita yli entisten luokkarajojen, toiset pitivät edelleen yllä entisen luokkayhteisönä rajoja. Hänen mukaansa: *Jotkut tytöt oli silleen, vähän katto meit aalaisia vähän silleen vinoon, et nuo on aalaisii.*

Yläkoulussa A ja B -luokka jatkoivat yhdistymistä edeltävillä luokkajaoilla. Aineiston keruun vaiheessa kaksi vuotta myöhemmin nämä kaksi koululuokkaa ovat selkeästi erillisiä. Koululuokkien yhdistymiseen reagoitiin kahdella tavalla. Jotkut oppilaat solmivat ystävyysuhteita uusiin luokkatovereihin. Toiset taas ylläpitivät entisten koululuokkayhteisönsä rajoja muun muassa kutsumalla oppilaita edelleen vanhan kirjaintunnuksen mukaan.

Koulu kohteli syntynyttä luokkaa yhtenä yksikkönä jonka oletettiin toimivan ja olevan kuten mikä tahansa muu luokka. Oppilaiden näkökulmasta yhdistymisestä seurasi mahdollisuus saada uusia kavereita tai halu puolustaa entisen koululuokkayhteisön olemassaoloa. Muuttuvassa tilanteessa, kuten uuden oppilaan saapuessa, opettajien puuttuessa koululuokan dynamiikkaan tai kahden koululuokan yhdistyessä, sosiaaliset verkostot muuttuvat tai säilyvät yhteisön jäsenten ehdoilla.

9 Yksilöllisyys ja erottautuminen yhteisössä

Vertaisryhmissä nuoret saavat palautetta omasta käyttäytymisestäään ja vertaavat itseään muihin. Oma identiteetti ja minuus muodostuvat vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Aikuisuuden kynnyksellä vertaisryhmät ovat hyvin erilaisia kuin lapsuudessa, niissä ystävien merkitys korostuu perheen sijaan. (Kroger 2007, 54, 61.) Koululuokkayhteisössä vallitsee paine yhdenmukaisuuteen. Poikkeavuus ulkonäössä tai käyttäytymisessä nostaa oppilaan muiden silmätikuksi ja voi johtaa ulos jäämiseen tai kiusaamiseen (Hamarus 2008, 27-29). Oppilas ei halua erottautua muista, sillä silloin hänen asemansa vertaisyhteisössä voidaan asettaa kyseenalaiseksi. On turvallisempaa mukautua koululuokkayhteisön mielipiteisiin.

Nuori voi kuitenkin erottautua myös positiivisella tavalla. Tietynlaiset asiat, vaikkapa uuden kalliin älypuhelimien hankkiminen, suorastaan nostavat nuoren statusta kavereiden silmissä. Samoin suositut oppilaat voivat erottautua muista ilman pelkoa ulos jäämisestä. Heidän asemansa luokkayhteisössä on vakiintunut ja muut pyrkivät pikemminkin jäljittelemään heitä (Vehkalahti 2012, 44-45). Pelko ulos jäämisestä ja torjutuksi tulemisesta kannustaa oppilaita mukautumaan. Kuitenkin samalla nuoret haluavat olla yksilöitä ja yksilöllisiä.

Omalta yläaste ajaltani muistan hyvin ystäväni ärtymyksen, kun eräs tyttö, josta kaveriporukassamme emme erityisesti pitäneet, oli ostanut melkein samanlaisen takin kuin hän. Matkiminen on eräs imartelun muoto, mutta yläasteella se jostain syystä oli ärsyttävintä mitä joku saattoi tehdä (paitsi jos matkija sattui olemaan joku suosittu oppilas). Samanlainen, tai edes lähes samanlainen vaate jonkun toisen päällä oli aikanaan uhka kaverini omalle yksilöllisyydelle. Jos joku oli ostanut samanlaisen vaateen, oli tärkeää korostaa, että oli itse löytänyt sen ensin.

Oman tyylin luominen kuuluu oman paikkansa selvittämiseen ja on siten osa identiteetin rakentamista. Nuorelle on tärkeä määritellä itsensä ja tunnistaa se, millainen hän on kaveriporukansa jäsenenä ja mitä hän ajattelee. Näin Elisa kuvailee itseään: *No mä oon aika semmone puhelias ja äänekäs ja semmone huumorintajune ja heitän aina läppää ja tolleen*. Elisan rooli kaveriporukassa on olla muiden hauskuttaja. Käsitys siitä, millainen porukassa on, syntyy muiden reaktioista. Toisaalta nuori voi myös verrata itseään muihin ja muodostaa näin näkemyksensä. Perttu esimerkiksi pitää itseään avoimena tyyppinä, jolla ei ole ennakkoluuloja eri

ihmisryhmistä. Kaveriporukassa on ollut keskustelua maahanmuutosta ja muutenkin suvaitsemattomuudesta keskustellaan myös julkisesti hyvin paljon. Omia ajatuksia tulee verrattua muiden näkemyksiin ja käyttäytymiseen ja siitä muodostuu käsitys siitä, millä tavalla itse ajattelee.

Käsitys itsestä vaikuttaa nuoren elämään ja käyttäytymisen yhteisössä tai ryhmässä (Kaivola & Rikkinen 2003, 32), mutta se myös määrittelee sitä, millaisiksi nuori näkee mahdollisuutensa. Kaisa esimerkiksi haluaa lääkäriksi, koska auttaminen on hänelle tuttua ja tärkeää. Hän panostaa kouluun saavuttaakseen tavoitteensa päästä luonnontieteelliseen lukioon. Myös joillekin muille haastatetuille oppilaille on selvää, mihin he haluavat opiskelemaan yläkoulun jälkeen, tai mikä on heitä kiinnostava ammatti. Se tosiasia, että yhdeksännellä täytyy keskittyä kouluun numeroiden parantamiseksi, tulee esille useammassa haastattelussa.

Vakiintuneessa luokkayhteisössä jäsenet tietävät oman paikkansa ja sen, missä määrin yleisestä mielipiteestä voi poiketa. Kuten aikaisemmin kävi ilmi, Sakun kaveriporukassa enemmistön kantaa vastustava jää usein ulkopuoliseksi. Toisaalta Elisan kaveriporukassa ei haittaa, vaikka joku jättäytyy pois suunnitellulta ostosreissulta. Oppilaan vakiintunut asema kaveriporukassa tai vertaisryhmässä tarkoittaa sitä, että oppilaan ei tarvitse (enää) tuntea painetta yhdenmukaisuuteen ulos jäämisen pelossa. Kun ystäväpiiri on pysyvä, nuori myös tuntee itsensä itsevarmemmaksi ja uskaltaa olla oma itsensä mahdollisesta negatiivisesta palautteesta huolimatta (Kroger 2007, 54). Uusille oppilaille erottautuminen sen sijaan voi merkitä ulkopuolisuutta. Tulokkaat kun erottautuvat jo ylipäättään ja ovat muun luokan huomion keskipisteinä.

Asemansa yhteisössä vakiinnuttaneiden nuorten tarve olla yksilöitä saattaa johtaa siihen, että he käyttäytyvät tahallaan odotusten vastaisesti tai kummeksuntaa herättävällä tavalla. Tarkoituksellinen erottautuminen muiden järkyttämisen toivossa saattaa olla myös keino kritisoida toisten mielipiteitä ja tapa osoittaa, että uskaltaa ajatella eritavalla. Karttatehtävässä melkein kaikki oppilaat merkitsivät paikkoja, joissa haluaisivat päästä käymään. Tässä haastattelija on kysynyt Vilmalta millä perusteilla hän on merkinnyt karttaan tällaisia paikkoja.

Vilma: [...] no Moskovaan mä haluaisin niinku... se vaan kuulostaa jotenki kulttuurisesti siltä et se ois niinku hieno kokemus
Haastattelija: Joo

Vilma: Ja sit ku kaikki on silleen et hyi joku Venäjä, ni kiva ois mennä tekee sellasta radikaalia sinne, et tulipas tänne sitte.

Huomattavan moni oppilaista tosiaan oli merkinnyt Venäjän punaisella karttoihinsa. Perusteluina olivat karu luonto, kommunismi, korruptio, kielteiset mielikuvat ja Talvisodan tapahtumat. Myös Saku uskaltaa ja haluaa olla luokan enemmistön kanssa erimieltä.

Saku: Joo tuo Venäjä on sillai et kaikki tota, kaikki [...] teki silleen et väritti eka Venäjän punaseks ja sitte tota Kiinan keltaseks ja mä en ymmärtäny sitä ja kysyin et miks ja kaikki sano et Venäjä on niin korruptoitunut, semmone kommunisti maa. [...] Mä sanoin että onks Kiina sitte parempi, kuulemma siellä vaan tuotetaan niin halvalla tavarat.

Haastattelija: Okei

Saku: Protestiks väritin Venäjän vihreellä

Saku jatkaa, että hänellä ei ole mitään venäläisvastaisuutta, mutta että maan poliittinen tilanne kyllä *on mitä on*. Venäjä ei välttämättä olisi ”ansainnut” vihreää väriä, koska siihen ei Sakunkaan mielestä liity positiivisia mielikuvia. Hän kuitenkin käytti karttahaarjituksen suomaa mahdollisuutta osoittaakseen luokkakavereille näiden argumentoinnin älyttömyyden ja esittääkseen mielipiteensä sitä vastaan. Eriävän mielipiteen ilmaiseminen ja sen perusteleminen on yhteisössä vaikuttamista ja arjen politiikkaa.

Itselle mieluisten ja tyyppillisten juttujen tunnistaminen on nuoruudessa tärkeää. Samoin epämieluisten. Yhdenmukaisuuden paineen vuoksi oppilas saattaa vertaisryhmässä tehdä tahtonsa tai mielipiteidensä vastaisia valintoja. Ulkopuolelle jääminen on oman mukavuusalueen venyttämistä ikävämpi vaihtoehto. Kun asema vertaisryhmässä ja yhteisössä on vakiintunut, nuori kuitenkin uskaltaa turvallisesti ilmaista poikkeavatkin mielipiteensä ja selvittää itselleen ja muille, millainen hän on ja mitä ajattelee.

Saara: [...] mä kuljen aina omal tyylil. Et niinku, just aika moni sanoo just jossain, jos me ollaan vaik jossain ostoksilla ja mä sanon et ihana paita ja sit joku sanoo et ihan hirvee ni mä sanon et mä ostan sen ihan just sen takii, et se on mun mielest kiva. Mua ei kiinnosta muiden mielipiteet, mä elän mun oman mielipiteen mukaan.

10 Käsitykset omasta luokasta

Ysi A -luokan oppilaat ovat olleet samalla luokalla alakoulusta lähtien. Monet haastateltavat mainitsevat luokan olleen kauan yhdessä. Samalla korostetaan sen tiiviyyttä, läheisyyttä ja ainutlaatuisuutta. Luokan ominaisuudet ja sen yhteisöllisyys korostuvat erityisesti silloin, kun haastateltavat kertovat luokan ulkopuolisten suhtautumisesta siihen.

Ysi A -luokan tiiviys näyttäytyy aineistossa sekä positiivisena, että negatiivisena. Kaisan mukaan luokkaan tuleminen on mahdotonta koska sama porukka on pitänyt yhtä niin kauan. Yhteisöllisyyttä on olemassa, mutta koululuokan sosiaalsiin verkostoihin mukaan pääseminen on vaikeaa. Saku kuvailee luokan yhteisöllisyyttä näin:

Saku: Mun mielestä meillä on aika hyvä luokka, aika hyvä semmone yhteishenki ja sillai

Haastattelija: Tuleeks kaikki toimeen kaikkien kanssa?

Saku: Suurinpiirtein

Kaisa Vehkalahden (2012, 145) tutkimuksessa oppilaat määrittelivät luokkahengen sellaiseksi, että kaikki tulevat toimeen toistensa kanssa. Määritelmän mukaan luokassa, jossa on hyvä luokkahenki, ei tarvitse siis välttämättä olla yhteisöllisyyttä tai sen jäsenten ei tarvitse edes pitää toisistaan. Pääasia on, että yhteisö pystyy toimimaan ja olemaan yhdessä. Luokassa, jossa on kiusaamista tai torjumista ei siis tämän määritelmän mukaan olisi hyvää luokkahenkeä.

Toisin kuin Saku ja Kaisa, esimerkiksi Elisa sen sijaan kehuu yhteishenkeä ja oppilaiden välistä luottamusta. Hänen mukaansa luokassa on turvallista, oppilaat ymmärtävät toisiaan ja ovat läheisiä. Elisan kuvailema yhteisöllisyys on positiivista ja voimauttavaa. Turvallisuuden tunne, ja se, että tulee ymmärretyksi ja osa porukkaa on nuorelle tärkeää (Salovaara & Honkonen 2011, 18-20, 25-27). Esimerkiksi Kaisan käsitys luokan yhteisöllisyydestä sen sijaan on negatiivinen. Elisan tavoin myös Kaisa pitää luokkaa tiiviinä yhteisönä, mutta hänelle se näyttäytyy pikemminkin ulos sulkevana kuin voimauttavana. Kaisa kertoo että ysi A -luokalla on kiusaamista, mikä on oppilaiden hyvinvoinnin ja turvallisuuden tunteen kannalta suuri ongelma (mt. 27-28).

Yhteisöllisyyden kokeminen positiiviseksi tai negatiiviseksi riippuu yksilöstä ja tämän asemasta vertaisryhmässä. Ei voida sanoa, että tämän koululuokan yhteisöllisyys on voimauttavaa, ja tämän koululuokan yhteisöllisyys taas ulos sulkevaa. Yhteisöllisyyden kokemukset syntyvät vuorovaikutuksessa toisten luokkalaisten kanssa. Vertaisryhmältä saatu positiivinen palaute vahvistaa yksilön tunnetta yhteisöön kuulumisesta. Negatiivinen palaute taas lisää ulkopuolisuuden ja torjutuksi tulemisen tunnetta.

Tapa, jolla oppilas kokee yhteisöllisyyden, liittyy läheisesti siihen, millainen käsitys hänellä on omasta koululuokastaan. Näkemykset voivat olla yhteneviä ja samalla aivan vastakkaisia. Kaisa kokee koululuokan ulos sulkevana, koska se on ollut yhdessä monta vuotta ja on siksi erityisen tiivis. Elisa kokee koululuokan läheisenä ja turvallisenä ainakin osittain samoista syistä. Käsitykseen omasta koululuokasta vaikuttaa myös se mitä luokan ulkopuoliset siitä ajattelevat.

Joidenkin haastateltujen oppilaiden mukaan opettajat pitävät ysi A -luokkaa hankalana tai eivät pidä siitä. He ovat esimerkiksi kutsuneet koululuokkaa sonnilaumaksi ja toivoneet, että se olisi yhtä rauhallinen kuin rinnakkainen B -luokka. Opettajien negatiivisella suhtautumisella näyttäisi kuitenkin olevan positiivinen vaikutus oppilaiden käsitykseen omasta koululuokasta. Ainakin niiden oppilaiden osalta jotka ylipäättään kokevat luokassa voimauttavaa yhteisöllisyyttä. Esimerkiksi Saara ja Elisa puolustavat koululuokkayhteisöään ja korostavat sen erityisyyttä jota opettajat eivät ymmärrä. Opettajien asenne vahvistaa oppilaiden käsitystä oman koululuokan ainutlaatuisuudesta ja sen omista jutuista, joita muut eivät ymmärrä.

Läpänsieto-oletus on epävirallisen luokan normistoa, jonka vuoksi ysi A on ollut hankaluuksissa. Opettajat yrittävät puuttua läpän heittoon, koska pitävät sitä kiusaamisena. Epävirallisen luokan näkökulmasta kyse on harmittomasta tavasta. Kaisa Vehkalahden mukaan oppilaskulttuurin epäviralliset käytännöt ovat oppilaille usein virallisen koulun sääntöjä tärkeämpiä (Vehkalahti 2012, 153-154). Seuraavasta lainauksesta käy ilmi, että luokan yhteisistä jutuista kiinni pitäminen on tärkeämpää kuin mukautua yhteisön ulkopuolelta tulevaan paineeseen käyttäytyä yleisesti hyväksytyllä tavalla. Siitäkin huolimatta, että paine tulee auktoriteetilta.

Haastattelija: Miten sä luulet et tollasen asian [läpän heiton] vois niinku selittää vaikka niille opettajille joille se on vaan aika raskasta se teijän kanssa oleminen?

Saara: Emmä tiiä. Me ollaan yritetty selittää sitä aina mutta kukaan ei oikein vedä sitä kaaliin. Et ehkä mejän luokanvalvoja on vihdoin ymmärtäny sen et se on vaan mejän normaalii elämää. [...] Mut emmä sit tiiä, ei kaikki ymmärrä. [...] Me ite ymmärretään, ehkä se on tärkeintä

Opettajat eivät ulkopuolisina ymmärrä koululuokan huumoria. Saara kuitenkin uskoo, että kaikki oppilaat tietävät, että mahdollinen pilkka on tarkoitettu leikkimieliseksi eikä siitä ole syytä loukkaantua. Hänen näkökulmastaan ysi A on erityinen koululuokka, koska sen jäsenillä on yhteinen käsitys siitä, miten toisille voi puhua. Se on luokkayhteisön oma juttu, jota muut eivät käsitä. Tämä on omiaan vahvistamaan positiivista käsitystä omasta luokasta.

Joidenkin haastateltujen mukaan opettajilla on tapana vähätellä ysi A -luokkaa ja jopa nimitellä sitä. Toisaalta myös oppilaat vähättelevät opettajia ja epäilevät, että he eivät selityksistä huolimatta ymmärrä, että läpän heittäminen on yhteisymmärryksessä tapahtuvaa vitsailua, eikä kiusaamista. Opettajat edustavat virallista koulua ja sen sääntöjä ja ovat siten uhka luokan sisäisille normistoille. Opettajien näkökulmasta koululuokan yhteisöllisyys näyttäytyy koulurauhaa ja oppilaiden hyvinvointia häiritsevinä. Petri Pajun (2011) tutkimuksessa yhdeksännen luokan oppilaat suhtautuivat opettajien negatiivisiin kommentteihin ja puuttumisyrittäisiin lähinnä vähättelevästi ja uhmakkaasti. Opettajien kielteisellä mielipiteellä ei Pajun tutkimassa koululuokassa ole vaikutusta siihen, että luokka yrittäisi muuttaa käyttäytymistään. Samanlainen ilmiö on ysi A -luokalla.

Kun A ja B -luokka palautettiin jälleen ennalleen kolmen vuoden yhteisen taipaleen jälkeen A sai opettajien silmissä villin ja hankalan luokan maineen. Oppilaita verrataan entisiin luokkatovereihin ja Elisan mukaan opettajat ovat toivoneet, että oppilaat ottaisivat mallia B -luokasta. Toive vaikuttaa turhalta sillä pikemminkin vertaileminen lisää pyrkimystä käyttäytyä juuri niin kuin ennenkin.

Saara: [...] mejän luokalla on ollu se, et ku kaikki opettajat on niinku et B -luokka sitä, ja B -luokka tätä ja ku me ollaan A -luokka. Et okei fine, et ei meitä kiinnosta jos B -luokka on jossain parempi.

Saaran kommentista käy ilmi, että opettajien arvostelu yhdistettynä teini-iän uhmakkuuteen ja auktoriteetteja vastaan kapinointiin vain provosoi oppilaita pitämään kiinni oman

koululuokkayhteisön ainutlaatuisuudesta. Toive siitä, että koululuokka olisi kuten muutkin, kaikuu kuuroille korville, koska juuri sitä nuoret eivät halua. Pikemminkin heillä on tarve korostaa omaa ainutlaatuisuuttaan yhteisönä. Saara jatkaa:

Niinku B -luokan keskiarvo on oikeesti varmaan 9,9 jokaisella ja meillä on kaikilla joku ihan sika surkee. [...] Jotenki vaan tuntuu et meist kuvitellaan et me ollaan surkeempii vaik ei me oikeesti olla.

Opettajat arvioivat oppilaat kevätlukukauden päätteeksi ja yläkoulun viimeiset arvosanat vaikuttavat oppilaiden jatkokoulutusmahdollisuuksiin. Koululuokan maineen ja arvosanojen parantamiselle olisi hyvä hetki peruskoulun päättymisen kynnyksellä, mutta koululuokan vertaaminen paremmin menestyvään rinnakkaisluokkaan ei ole tehokas motivointikeino.

Koululuokka on sikäli autonominen yhteisö, että jotkut sen normit ovat koulun sääntöjen kanssa ristiriidassa. Myöskään opettajien pyrkimykset muuttaa luokkayhteisöä eivät vaikuta siihen. Yhteinen huumorintaju, jota opettajat eivät ymmärrä ja hankalan luokan maine ovat ysi A -luokalla pikemminkin meriittejä kuin jotain sellaista jota pitäisi muuttaa. Ajatus luokan sisällä vallitsevasta yhteisymmärryksestä ja sen ulkopuolisten kielteisestä asennoitumisesta vain vahvistaa yhteisöllisyyttä ja käsitystä oman koululuokan ainutlaatuisuudesta, vaikka siihen liittyisikin negatiivisia sävyjä.

Saara: [...] mejjän luokan yhteishenki on ihan älyttömän hyvä. Siis me ollaan oltu samalla luokalla ykkösluokasta asti ja välillä mejjän luokalle on tullu uusii porukoit mut sit ne on aina lähteny menee ku ne ei oo oikeesti sopinu mejjän luokkaan. Ne ei oo kestäny mejjän luokkaa.

11 Johtopäätökset

Yhteisöt ja yhteisöllisyyden kokeminen ovat nuorelle monella tavalla merkityksellisiä asioita. Koululuokka, kaveriporukat ja muut yhteisöt ovat arjen politiikan ympäristöjä, joissa nuoret ovat omaan elämäänsä ja yhteisöihinsä aktiivisesti vaikuttavia toimijoita. Tärkeät kokemukset osallisuudesta ja osallistumisesta sekä omasta itsestä subjektina syntyvät yhteisöissä. Käsitykset itselle ominaisista ja mieluisista jutuista muotoutuvat ja täsmentyvät vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Nuorten poliittisen toimijuuden tunnistaminen on olennainen nuoruuden maantieteen

alaan kuuluva piirre. Arjen politiikkaa löytyy sieltä missä nuoret itse ovat. Poliitiikan tilat ovat siis moninaiset. Niiden lisäksi nuoret itse vaikuttavat siihen, millaiseksi arjen poliittisuus muotoutuu.

Tämä yhteisöllisyyttä koskevan tutkimuksen tarkastelun keskiössä on ollut koululuokka. Kun koululuokkaa tarkastellaan yhteisönä, on hyvä ottaa huomioon, että se on pakkoyhteisö, vertaisryhmä ja yhteisönä nuoren elämän kannalta erityisen keskeinen. Koulun aikataulut ja säännöt rytmittävät oppilaiden elämää. Lisäksi epävirallinen luokka sosiaalisine verkostoineen, normeineen ja yhteisöllisyyksineen vaikuttaa siihen, millaisiksi oppilas koee itsensä ja mahdollisuutensa yhteisössä sekä yhteisön ylipäätään.

Oppilaat ovat koululuokassa osa keskeistä yhteisöä ja vertaisryhmää. He jakavat päivästä, viikosta ja vuodesta toiseen saman sosiaalisen tilan, mutta eivät välttämättä koe yhteisöä erityisen läheiseksi itselleen. Tämä on yksi koululuokkayhteisön erityispiirre. Fyysisestä läheisyydestä huolimatta kaikki oppilaat eivät ole osa koululuokan sosiaalista verkostoa eivätkä siten koe yhteisöllisyyttä voimauttavana vaan toisinaan jopa torjuvana.

Yhteisöllisyyden kokemukseen vaikuttaa oppilaan asema koululuokkayhteisössä. Sosiaalinen asema yhteisössä vaikuttaa myös siihen miten oppilaaseen vertaisryhmässä suhtaudutaan ja millaiset mahdollisuudet hänellä on toimia ja vaikuttaa tässä arjen politiikan ympäristössä. Koulun tehtävä on opettaa valikoituja oppiaineita ja kansalaistaitoja, mutta oppilaiden elämä kannalta myös sen sosiaalisella epävirallisella puolella on suuri merkitys. Sosiaaliset taitojen oppiminen ja esimerkiksi sosiaalisen lukutaidon kehittyminen ovat seikkoja jotka auttavat oppilasta pärjäämään luokkayhteisössä. Joissain tapauksissa se voi olla tärkeämpää kuin koulumenestys.

Virallinen koulu painottaa yhteisöllisyyden tärkeyttä nuorten hyvinvoinnin kannalta. Kuitenkin sillä on vain vähän mahdollisuuksia vaikuttaa koululuokkien yhteisöllisyyteen ja siten kouluhyvinvointiin. Toisin kuin koululuokkaa, yhteisöllisyyttä ei voida muodostaa ulkoapäin. Lisäksi virallinen koulu ei ota huomioon yhteisöllisyyden yksilöllisiä kokemuksia vaan pitää sitä automaattisesti toivottavana asiana.

Ysi A -luokan oppilaiden kokemukset luokan yhteisöllisyydestä ovat kaksijakoiset. Koululuokkayhteisön tiiviys ja sisäinen leikinlasku näyttäytyvät joillekin oppilaille positiivisina

ominaisuuksina, toisille ne merkitsevät negatiivisia asioita, kuten sosiaalisten verkostojen ulkopuolelle jäämistä ja kiusaamista. Kaksi erilaista näkemystä koululuokkayhteisöstä selittyvät sillä, että sosiaalinen tila on jokaiselle erilainen. Ysi A -luokan oppilailla, jotka kokevat yhteisöllisyyden voimauttavana on myönteinen kuva koululuokastaan. Voimauttavan yhteisöllisyyden käänköpuoli on kuitenkin se, että jotkut eivät ole siinä osallisina ja tuntevat itsensä ulkopuolisiksi. Jos on olemassa inside, on olemassa myös outside. Yhteisöllisyyden läsnäolo ei ole toivottavaa, jos oppilas kokee sen vuoksi ulkopuolisuuutta tai jopa turvattomuutta.

Toisin kuin koulussa, epävirallisessa luokkayhteisössä oppilaat eivät ole tasa-arvoisia. Yhteisön marginaalissa olevien tai yhteisöstä paikkaansa hakevien oppilaiden mahdollisuudet ovat erilaiset sosiaalisiin verkostoihin kuuluviin oppilaisiin verrattuna. Heikkojen sidosten puuttuessa oppilas saattaa tulla aktiivisesti torjutuksi ja syrjityksi. On tärkeä kuitenkin muistaa, että sosiaalisesta asemastaan huolimatta kaikki koululuokan oppilaat ovat osallisina sosiaalisessa tilassa. He ovat joka tapauksessa aktiivisia vaikuttajia ja osallistujia arjen politiikan ympäristössä.

11.1 Vaikuttava normisto

Virallisen koulun sääntöjen ohella oppilaiden elämää koulussa vaikuttaa koululuokkayhteisön normista ja hierarkia. Yhteisöissä normit säätelevät sitä, miten yhteisössä voi käyttäytyä ja kuka sinne voi tulla. Lisäksi sillä on yhteisöä koossa pitävä funktio. Pitkään koossa olleen ysi A -luokan normisto on vakiintunutta. Muun muassa pitkän yhteisen historian vuoksi koululuokasta on tullut joillekin oppilaille läheinen vertaisyhteisö, jonka tavat toimia ovat tuttuja ja itsestään selviä. Vanhemmille oppilaille luokan tiiviys luo turvallisuuden tunnetta, uusille oppilaille se tekee luokkaan saapumisen hankalaksi. Vakiintunut normisto on luonut ysi A -luokalle sosiaaliset rajat, joiden ylittäminen normeja tuntemattomalle on erittäin vaikeaa.

Ysi A -luokalle on saapunut uusia oppilaita, joilla on ollut vaikeuksia sopeutua tiiviiseen yhteisöön. Uuden oppilaan käytös on outoa ja ärsyttävää ja herättää tahatonta paheksuntaa ja torjumista. Esimerkiksi Rovaniemeltä Helsinkiin muuttaneen uusi oppilas suljettiin ysi A -luokan sosiaalisten verkostojen ulkopuolelle, koska hän ei tiennyt miten koululuokassa kuuluu olla ja mitä siellä voi sanoa.

Epävirallisen koululuokkayhteisön normeja on huomattavasti vaikeampi noudattaa kuin koulun sääntöjä. Erityisesti niiden, joille ääneen lausumaton normisto on tuttua ja sen noudattaminen vaivattomampaa, on vaikea sietää sitä, että joku käyttäytyy normeista poikkeavasti. Oma luokka on joillekin ysi A -luokan vanhoille oppilaille hyvin läheinen yhteisö ja sen yhteisöllisyyden kokeminen voimauttavana on itsestään selvää. Kun käsitys omasta koululuokasta on positiivinen, ei tulla ajatelleeksi sitä, että joillekin yhteisön tiiviys voi olla ulos sulkevaa. Koska uuden oppilaan käytöstä tulkitaan luokan sisäpiiristä käsin, sitä voidaan pitää tahallisenä oikutteluna tai ilkeilynä.

Läpänsieto-oletus on aineistossa selkeästi esillä oleva koululuokkayhteisön normi. Sen mukaan kiusaamisesta ei mennä kertomaan opettajalle. Normin rikkojaa pidettäisiin huumorintajuttomana ja liian herkästi suuttuvana sillä oletus on, että tiiviissä luokkayhteisössä osataan välttää vitsailua, josta joku voi loukkaantua. Käsitys koululuokan yhteisestä huumorintajusta on kuitenkin vain niiden, jotka ovat osana yhteisöllisyyttä ja kokevat ysi A -luokan läheiseksi yhteisöksi.

Ysi A -luokan normisto on ainakin jossain määrin ristiriidassa koulun sääntöjen kanssa. Koulun näkökulmasta läpän heitto on kiusaamista, mutta muuten koululuokkayhteisön normisto on koululle yhdentekevä. Samoin oppilaan asema vertaisryhmässä ja koululuokkayhteisön hierarkiassa ei ole koulun näkökulmasta merkityksellistä. Epävirallisen luokan näkökulmasta sillä sen sijaan on merkitystä. Normit vaikuttavat paitsi siihen, miten yhteisössä voi toimia ja vaikuttaa, myös siihen, millaisia mahdollisuuksia oppilaalla on toimia ja vaikuttaa. Institutionaaliseen poliittiseen toimintaan verrattuna nuorten arjen politiikan ympäristöt ja tilat ovat moninaisia ja niiden rajat eivät ole selkeitä. Sama pätee nuorten mahdollisuuksiin toimia ja vaikuttaa noissa ympäristöissä ja tiloissa.

Nuorten arjen politiikka yhteisöissä on yhteisön normien ohjaamaa. Yhteisöissään nuoret eivät välttämättä ole tasavertaisia toimijoita ja vaikuttajia. Sosiaaliin verkostoihin kuuluvilla oppilailla on enemmän vaikutusvaltaa, kuin niillä jotka ovat marginaalissa. Hyvä asema yhteisön hierarkiassa tarkoittaa sitä, että nuori tulee koululuokassaan paremmin kuulluksi. Siinä mielessä koululuokkayhteisö on kuin yhteiskunta pienoiskoossa. Tämän tosiasian entisessä koulussaan sai kokea Vilma, joka ei pärjännyt oppilaskuntavaaleissa koska äänestämisen vaikuttivat koulun sääntöjä voimakkaammin epävirallisen luokan normit. Vilman asema epävirallisessa koululuokkayhteisössä ei ollut sellainen, että hänet olisi valittu.

Oppilaskunta on virallinen koulun sisäinen keino vaikuttaa. Kuten useat muut nuorten osallistumisen ja vaikuttamisen kanavat, myös oppilaskunta on aikuisten määrittelemää ja kontrolloimaa. Vilman entisessä koulussa oppilaskuntavaalit toteutetaan koulun sääntöjen mukaisesti, mutta oppilaiden äänestyskäyttäytymiseen vaikuttavat epävirallisen luokan normit. Luokkayhteisön hierarkiassa korkealla olevat suositut oppilaat ovat vaalien äänikuninkaita ja -kuningattaria. Siten ne, joilla jo on vaikutusvaltaa koululuokkayhteisössä, saavat sitä vielä enemmän. Ne, jotka puolestaan ovat yhteisön marginaalissa, eivät tälläkään tavalla saa ääntään kuuluville.

Koulu antaa kaikille oppilaille periaatteessa samanlaiset mahdollisuudet päästä osallistumaan oppilaskunnan toimintaan. Käytännössä oppilaskunnan hallitukseen pääseminen on joillekin oppilaille vaikeaa tai mahdotonta. Sama ongelma vaivaa demokratiaa ja vaaleja ylipäätään. Yhteiskunnan marginaalissa elävien ihmisten on vaikeampi saada ääntään kuuluville kuin paremmassa sosiaalisessa asemassa olevien. Koulun mittakaavassa toteutetuissa oppilaskuntavaaleissa ongelma korostuu sillä pienessä yhteisössä yksilöt ovat jatkuvan tarkkailun alaisina ja ryhmäpaineen merkitys valintoja ohjailevana tekijänä kasvaa.

Sosiaalinen paine käyttäytyä kuten muut saa oppilaan tekemään valintoja, joita hän ei muuten tekisi. Suositun oppilaan äänestäminen on sosiaalisesti hyväksyttävä tapa toimia. Se ei herätä kielteistä huomiota. Ryhmäpaineen luoma käyttäytymismalli kuuluu koululuokan normistoon, jota virallinen koulu ei huomio. Siten oppilaskuntavaalien merkitys tasa-arvoisena koulun sisäisenä vaikutusmahdollisuutena kyseenalaistuu ja yhtäläiset mahdollisuudet osallistua eivät toteudu.

Oppilaskuntavaaleissa epävirallinen luokka toteuttaa virallisen koulun sääntöjä omilla ehdoillaan. Siksi oppilaskunnan hallitukseen eivät ehkä päädy ne, joilla olisi eniten ideoita ja parhaat argumentit. Nuorten ääni kuuluu oppilaskunnan hallitusta valittaessa, mutta ei siinä, miten valintaprosessi toteutetaan. Äänestäessään omilla ehdoillaan, nuoret ottavat haltuun sen minkä tästä aikuisten määrittelemästä osallistumisen tavasta voivat.

Oppilaat osallistuvat ja vaikuttavat yhteisöissään itselleen sopivimmalla tavalla, eikä sitä voida pitää vääränä tai oikeana. Tämä on nuorten arjen politiikkaa määrittävä piirre. Yksilöiden

tavoitteena on päästä mukaan luokan yhteisöllisyyteen ja kokea tunne johonkin kuulumisesta. Nämä päämäärät vaikuttavat yhteisöissä tehtäviin arjen poliittisiin valintoihin. Oppilaskuntavaaleissa sopivan ehdokkaan sijaan äänestetään hyväksyttävää ehdokasta tai omaa kaveria, jos se tukee oppilaan päämääriä paremmin.

11.2 Sosiaalinen lukutaito ja yksilöllisyys

Normien aikaan saaman ryhmäpaineen ansiosta yhteisön jäsenet tulevat toimineeksi yhteisön säilymisen puolesta. Sosiaaliseen verkostoon kuuluminen ei ole itsestään selvyytä vaan sosiaaliset suhteet vaativat ylläpitämistä. Toisinaan se tarkoittaa sitä, että yksilön kannattaa mukautua ja tehdä kompromisseja. Yhteisön tiiviys saattaa kärsiä, jos kukaan sen jäsenistä ei ole valmis joustamaan tärkeissä asioissa. Yksilö joustamattomuus tai sosiaalisesta kontrollista lipeäminen saattaa johtaa porukasta ulos sulkemiseen tai jopa yhteisön hajoamiseen.

Muiden ihmisten kanssa toimimiseen kuuluu jossain määrin tasapainottelua omien intressien ja ryhmän intressien välillä. Toisinaan erimielisyydet voidaan hyväksyä ja niiden ei tarvitse vaikuttaa porukan yhteisöllisyyteen. Joissakin asioissa tarvitaan neuvottelua ja sopimista koska erilaisten mielipiteiden yhteensovittaminen ei ole mahdollista. Kompromissien tekeminen on osa sosiaalista lukutaitoa, jota muiden ihmisten kanssa toimiessa aina tarvitaan. Yhteisössä on tärkeää huomata, milloin on syytä joustaa vaikka oma mielipide tuntuisikin oikealta.

Nuorten kaveriporukoissa neuvottelemisen ja sopimisen ovat hyvin arkisia ilmiöitä. Ne tapahtuvat yhteisön normien ohjaamina ja ovat tapoja pitää yhteisö koossa. Neuvotteluihin turvaudutaan kun kyseessä on tärkeä asia ja erilaisten mielipiteiden tai intressien yhteensovittaminen hankalaa. Kaveriporukassa voidaan neuvotella vaikkapa siitä, missä vietetään aikaa koulun jälkeen. Jos tärkeintä on, että porukka pysyy yhdessä ja asiasta ollaan erimielisiä, asiasta on neuvoteltava. Jos yhdessä oleminen ei ole tärkeää, porukka voi hajaantua tai jotkut voivat jäädä yhteisen tekemisen ulkopuolelle vapaaehtoisesti.

Yhteisö ja yhteisöllisyyden kokeminen on tärkeää, olipa kyse sitten heikkojen sidosten koululuokasta tai vahvojen sidosten kaveriporukasta. Yhteisön avulla nuori voi toteuttaa omia päämääriään ja voimauttavan yhteisöllisyyden kokeminen lisää hyvinvointia. Siksi yhteisön

jäsenten onkin tärkeää tunnistaa porukan tiiviyyttä uhkaavat tekijät. Elisan, Saaran, Maijun ja Heinin kaveriporukassa sellainen tekijä oli se, että Heini oli vaarassa jäädä ulkopuoliseksi kavereiden kanssa tehtyyn ulkomaanmatkaan liittyvissä keskusteluissa. Tilanne, jossa yksi nelikosta ei olisi voinut osallistua yhteiseen muisteluun, koettiin yhteisöllisyyttä uhkaavaksi. Siksi asiasta neuvoteltiin ja, näin voidaan olettaa, siksi Heini mukautui muiden mielipiteeseen.

Vahvojen sidosten kaveriyhteisö on nuorella merkittävä voimavara. Sen yhteisöllisyyden ylläpitäminen vaatii kuitenkin työtä ja joskus myös oman mukavuus alueen ulkopuolelle astumista. Mitä tiiviimpi yhteisö on, sitä enemmän se toimii yksikkönä ja sitä tärkeämpää on, että porukassa pidetään kiinni yhteisistä jutuista. Kaveriporukassa vallitsee sosiaalinen kontrolli, joka pitää yhteisöä koossa. Kyse on normistosta, joka määrittelee sen, millainen yhteisö on, miten siellä toimitaan ja mikä on sallittua.

Sosiaalinen kontrolli on syntynyt arkisista asioista sopimisen ja neuvottelemisen tuloksena. Se luo ryhmäpaineen käyttäytyä normien mukaisesti ryhmän säilymisen ja siinä mukana pysymisen vuoksi. Sosiaalinen kontrolli ja normit ovat jossain määrin ehdottomia. Elisan, Saaran, Maijun ja Heinin porukassa yhteisen vihollisen kanssa sopimista muiden selän takana ei suvaittaisi eikä asiasta voitaisi neuvotella. Jokainen yhteisö on erilainen ja niissä erilaiset asiat ovat sallittuja ja hyväksytyjä. Heikkojen sidosten yhteisössä normien vastainen toiminta ei ole yhtä vakavaa kuin vahvojen sidosten yhteisöissä, koska edellisissä luottamuksella ei ole yhtä suuri merkitys.

Sosiaalinen kontrolli varmistaa, että yhteisön jäsenet voivat siellä jatkossakin toteuttaa päämääriään ja kokea yhteisöllisyyttä. Sosiaalinen paine toimia kuten on hyväksytyä ja toivottavaa varmistaa sen, että porukka säilyy ja yksilö säilyy porukan jäsenenä. Ulos jäämisen pelko ja toive mukana olemisesta ohjailevat yksilön käyttäytymistä myös kaveriporukassa. Sosiaalisella lukutaidolla on tärkeä merkitys hyväksytyksi tulemisessa. Sosiaalisen kontrollin ja sosiaalisen lukutaidon avulla voidaan välttää konfliktit yhteisöissä ja turvautua neuvotteluun, kun yhteisön ja yhteisöllisyyden säilyminen sitä vaatii.

Sosiaalisesta kontrollista huolimatta, tai sen takia, tiiviissä ja normeiltaan vakiintuneessa yhteisössä nuori voi myös toteuttaa omia päämääriään ja ilmaista mielipiteensä ilman pelkoa ulos jäämisestä. Sosiaalinen kontrolli palvelee yhteisöä ja sen jäseniä. Ensisijaisesti sen tarkoitus on

pitää yhteisö koossa, ei rajoittaa jäsenten toimintaa. Yhteisöjen ansiosta yksilöt voivat paitsi omaksua sosiaalisia taitoja ja saada kokemuksia osallisuudesta ja vaikuttamisesta, myös selkiyttää kuvaa itsestään, asenteistaan ja näkemyksistään. On tärkeää, että yhteisössä nuoren on mahdollista toteuttaa myös tätä puolta itsestään ja tuoda esiin persoonaansa ja mielipiteitään.

Oman ainutlaatuisuuden tunnistaminen ja korostaminen on nuorelle osa minuuden muodostamista. Muun muassa omat mielipiteet, tyyli, tulevaisuuden haaveet ja kiinnostuksen kohteet ovat asioita, joiden tunnistaminen kuuluu identiteetin kehittymiseen. Sosiaalisissa tilanteissa tehtyjen valintojen kautta nuori voi viestiä muille millainen hän on ja mitä ajattelee. Vaikka ryhmäpaine ja yhteisön normisto ohjailevat yksilön käyttäytymistä, ne myös mahdollistavat sen, että yhteisössään paikkansa vakiinnuttanut nuori voi samalla vaikuttaa ja osallistua. Sosiaalisen lukutaidon myötä kehittynyt taito tulkita tilanteita ja muiden reaktioita mahdollistaa sen, että nuori voi toteuttaa itseään yhteisössä.

Oman yksilöllisyyden korostaminen on tärkeä osa identiteetin muodostamisen prosessia. Mukautumisen ja myöntelyn sijaan toisten mielipiteiden kyseenalaistaminen ja oman kantansa perusteleminen on myös osa vertaisryhmässä opittavia sosiaalisia taitoja ja identiteetin kehittymistä. Omien näkemysten esittäminen ja perusteleminen on lisäksi arjessa tapahtuvaa vaikuttamista. Vertaisryhmässä harjaantuu taito poimia keskustelusta tai muista sosiaalisista tilanteista itselle epämieluisat näkemykset ja taito esittää kritiikkiä niitä kohtaan. Osa identiteetin muodostumisesta on se, että tunnistaa ne aiheet joita pitää tärkeinä itselleen ja joihin haluaa ottaa kantaa, vaikka enemmistö porukasta olisikin eri mieltä.

11.3 Ainutlaatuinen luokka

Oman ainutlaatuisuuden lisäksi useissa ysi A -luokan oppilaiden haastatteluissa korostetaan koululuokan erityisyyttä. Pitkän yhteisen historian vuoksi koululuokasta on muodostunut selkeä yhteisö. Sen sosiaaliset rajat, normit, sosiaalinen verkosto ja luokan sisäiset yhteiset jutut ovat vakiintuneita. Yhteisön muuttumattomuus tekee luokasta yhtäältä läheisen, toisaalta vaikeasti lähestyttävän yhteisön. Joillekin oppilaille ysi A -luokka on yhteisö jossa voi toteuttaa itseään ja kokea osallisuutta. Asiat, jotka tekevät koululuokasta toisille läheisen, kuitenkin tekevät siitä toisille sisäänpäin lämpiävän yhteisön.

Oppilaille ysi A merkitsee muutakin kuin koululuokalle annettua kirjaintunnusta. Se on tärkeä vertaisryhmä ja yhteisö oppilaiden elämässä. Koululuokan sisällä muodostunut yhteisöllisyys ja vertaisyhteisöt ovat olennaisia, riippumatta siitä, onko yksilö sosiaalisten verkostojen sisäpuolella vai ulkopuolella. Virallinen ja epävirallinen koulu ja luokka eivät kuitenkaan ole erillisiä, vaikka ne oppilaille edustavatkin eri asioita. Koululuokkayhteisö saa alkunsa fyysisestä koulusta ja sen olemiseen vaikuttavat virallisen koulun säännöt ja päivärytmi. Epävirallinen luokka tulee koululle merkitykselliseksi erityisesti silloin, kun sen normit ovat ristiriidassa koulun sääntöjen kanssa. Muutoin epäviralliset yhteisöt koulun sisällä eivät vaikuta sen arkeen. Oppilaan kannalta epävirallisella koululuokkayhteisöllä sen sijaan on koko ajan paljon merkitystä.

Sosiaaliset tilat ja yhteisöt ovat yksilöille erilaisia. Koululuokkayhteisön sosiaaliset rajat, normit ja sosiaalinen verkosto perustuvat oppilaiden ja muiden koululuokan kanssa tekemisissä olevien kokemuksiin. Siksi ysi A voi samaan aikaan olla yhdestä näkökulmasta läheinen, yhdestä torjuva ja yhdestä hankala. Nuorten arjen politiikan ympäristöjä luonnehtii epäselväärajaisuus ja moninaisuus. Siten yhteisöihin, koululuokkaan etunenässä, liittyy paljon erilaisia, jopa täysin päinvastaisia, kokemuksia.

Olivatpa koululuokkayhteisöön liittyvät kokemukset sitten positiivisia tai negatiivisia, niiden ansiosta yhteisö ei ole yksilölle yhdentekevä. Ne ysi A -luokan oppilaat, jotka ovat mukana sosiaalisissa verkostoissa, kokevat koululuokan erityiseksi sen tiivyyden, jaetun huumorintajun ja yhteisten juttujen vuoksi. Se, että opettajat ovat yrittäneet puuttua luokan tapaan olla, vain lisää kokemusta yhteisöstä, jonka ainutlaatuisuutta sen ulkopuoliset eivät ymmärrä. Koululuokkayhteisön sisäisiin asioihin puuttuminen ulkopuolelta vahvistaa yhteisön sosiaalisia rajoja.

Opettajat yrittävät kieltää läpän heiton, koska koulun sääntöjen mukaan se on kiusaamista. Lisäksi he ovat ilmaisseet toivovansa, että luokka olisi rauhallisempi. Esimerkiksi Elisa kokee luokkansa yhteishengen hyväksi ja hänen mielestään opettajat eivät ymmärrä, että läpän heitto on luokan ominaisuus. Saara taas epäilee, että opettajat pitävät luokkaa surkeana, mutta tärkeintä kuitenkin on, että he itse tietävät miten asia on. Opettajien oletettu negatiivinen suhtautuminen tai yritykset

antaa rakentavaa palautetta ysi A -luokan käytöksestä eivät saa oppilaita muuttamaan käytöstään. Etenkään niitä oppilaita, joiden mielestä luokassa ei ole mitään vikaa.

Ainutlaatuinen koululuokka on erkaantunut virallisen koulun aikaan saamasta vertaisryhmästä. Kun tutkimuksessani mukana olevat A ja B -luokka alakoulussa yhdistettiin, vanhat sosiaaliset luokkarajat säilyivät. Tämä oli mahdollista, koska koululuokkayhteisöstä oli tullut paikaton. Vaikka viralliset koululuokat yhdistettiin, epäviralliset luokat säilyivät sillä niistä oli tullut osittain koulusta riippumattomia yhteisöjä. Yhteisöllisyys ja sosiaaliset verkostot ja ysi A -luokan normit pitivät sen koossa silloinkin, kun se virallisesti lakkasi olemasta.

Koululuokasta tulee paikaton kun fyysiseen tilaan syntyy sosiaalinen tila ja sinne kehittyy yhteenkuuluvuutta ja luottamusta. Ne, jotka kokevat yhteisöllisyyden voimauttavana, haluavat puolustaa yhteisöään. Siksi opettajien yritykset puuttua ysi A -luokan läpän heittoon torjutaan, uusien oppilaiden on vaikea tulla luokalle ja aalaiset säilyivät aalaisina virallisen luokan lakattua olemasta. Ne, joiden asema sosiaalisessa verkostossa on hyvä, haluavat myös vaalia käsitystä yhteisön ainutlaatuisuudesta. He kokevat yhteisöllisyyden voimauttavana ja uskovat että luokassa on hyvä yhteishenki ja yhteinen huumorintaju vaikka siellä esiintyy suoranaista kiusaamista.

Kaikki ysi A -luokan oppilaat jakavat yhteisen sosiaalisen tilan, vaikka samalla osa nuorista onkin yhteisöllisyyden ulkopuolella. Tapoja tulkita tuota sosiaalista tilaa on yhtä monta kuin on tulkitsijoitakin. Kyse on yksilöllisistä kokemuksesta jotka ovat syntyneet joissain tapauksissa sosiaalisten verkostojen sisällä, ja joissain tapauksissa niiden ulkopuolella. Siksi joidenkin oppilaiden ja opettajien on vaikea ymmärtää toistensa näkemyksiä ja toiveita koululuokan suhteen. Koululuokan kokeminen ainutlaatuiseksi positiivisessa mielessä liittyy voimauttavan yhteisöllisyyden kokemukseen. Se myös saa aikaan tarpeen ja halun puolustaa yhteisöä ja sen sosiaalisia rajoja väliintuloilta.

Koulu tarjoaa nuorille yhteisön ja parhaimmillaan tunteen johonkin kuulumisesta. Myös sosiaalisten verkostojen ulkopuolelle jääneet kuuluvat yhteisöön ja ovat toimijoita ja vaikuttajia tässä arjen politiikan ympäristössä. Mutta kuulumisen ja osallisuuden tunteiden sijaan hallitsevampi on kokemus ulos jäämisestä. Yhteisöllisyyden käsittäminen pelkästään myönteiseksi asiaksi on lyhytnäköistä. Oppilaiden kokemukset ovat yksilöllisiä ja se mikä toiselle näyttäytyy

myönteisenä, voi toiselle olla uhka hyvinvoinnille. Myös koululuokka tulisi käsittää laajasti. Sillä on fyysinen, virallinen ja epävirallinen puolensa, joista erityisesti epävirallinen on monitasoinen kokonaisuus. Koululuokan ymmärtäminen sosiaalisesti tilaksi, jota ohjailevat normisto ja hierarkiat, auttaa ymmärtämään oppilaiden kokemuksia kuulumisesta ja osallisuudesta koululuokassa.

12 Lopuksi

Tässä tutkimuksessa olen kertonut yhteisön normien ja yhteisöllisyyden vaikutuksesta erään koululuokan arkeen ja oppilaiden elämään. Keskeisiä elementtejä tutkimuksessa ovat olleet voimauttavan ja ulos sulkevan yhteisöllisyyden tunnistaminen, koululuokan käsittäminen sosiaalisesti tilaksi ja tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden kokemustiedon korostaminen. Tarkastelun keskiössä on ollut yksi A -luokka oppilaiden yhteisönä, vertaisryhmänä ja arjen politiikan ympäristönä sekä sen yhteisöllisyys. Olen luonut kuvaa yksi A -luokasta sosiaalisena tilana oppilaiden kertomusten kautta. Olen pyrkinyt esittämään tulkintoja tämän koululuokan oppilaiden kokemuksista, jotka koskevat yhteisöllisyyttä ja luokkaa sosiaalisena tilana. Koululuokan lisäksi tarkastelussa on mukana oppilaiden kaveryhteisöjä. Usein, kuten tässäkin tapauksessa, nämä kaksi ovat osittain päällekkäisiä

Tutkimuksen aineisto on kerätty MAPOLIS-menetelmällä, jossa korostetaan tutkittavien kokemustiedon merkitystä. Menetelmä soveltuu nuoria koskevana tutkimukseen erityisen hyvin, sillä kyse on omaehtoisesta asioiden paikantamisesta. Nuoret voivat tehokkaasti säädellä sitä, miten he haluavat tutkimukseen osallistua. Lisäksi he voivat melko vapaasti nostaa esille itselleen tärkeitä asioita. Omassa tutkimuksessani on keskeistä nimenomaan se, että nuoret ovat itse halunneet nostaa esiin aiheita, jotka sitten päätyivät graduuni. Työssä esiintyvät teemat ovat siten sellaisia, jotka haastateltavat itse kokevat merkityksellisiksi ja tärkeiksi.

Koulu on jäykkä instituutio, joka ei usein kykene ottamaan huomioon yksilöllisiä eroja tai tarpeita. Siksi oppilaiden yksilöllisyyden huomioiminen tutkimuksessa on tärkeää. Koulun ja luokan sosiaalinen luonne jää usein taka-alalle oppivelvollisuudesta ja koulun kasvatustarpeista puhuttaessa. Tai se huomioidaan yksiulotteisesti painottaen yhteisön ja yhteisöllisyyden olemassa

olon tärkeyttä kouluhyvinvoinnin kannalta, asioiden erilaisia nyansseja huomioimatta. Koululuokan yhteisöllisyydestä ja luokasta sosiaalisena tilana on runsaasti tutkimuksia. Omani painottaa erityisesti oppilaiden kokemuksia ja yhteisöllisyyden kaksijakoisuutta. Tutkimuksessani esitän tulkintoja nuorten tärkeiden yhteisöjen sosiaalisista ulottuvuuksista, kuten hierarkiasta, sosiaalisista verkostoista, sosiaalisista rajoista ja normeista.

Gradussani tutkin yhteisöllisyyden ilmentymiä erään koululuokan oppilaiden kokemusten kautta. Tutkimuksen perusteella ei voi tehdä yleispäteviä tulkintoja nuorten yhteisöllisyys kokemuksista tai epävirallisten koululuokkien arjesta. Tutkimus tuo oman lisänsä suomalaisiin kouluetnografioihin joissa on pyritty selvittämään millaisia sosiaalisia tiloja koulu ja luokka oppilaiden näkökulmasta oikein ovat. Lisäksi se ottaa osaa nuorten arjen politiikasta käytävään keskusteluun.

Tutkimuksen painopiste on ollut yhteisöllisyyskokemuksissa. Ysi A -luokan sosiaalinen verkosto ja normisto ovat olleet keskeisiä tarkastelua ohjanneita käsitteitä. Virallisesta ja epävirallisesta luokasta jälkimmäinen on ollut selvästi hallitsevampi. Edellinen on toiminut lähinnä kontrastina sosiaalisen luokan kaoottisuudelle. Jatkossa olisi mielenkiintoista ottaa virallinen koulu ja luokka entistä tehokkaammin mukaan tarkasteluun. Koulu ja luokka ovat hyvin moniulotteisia käsitteitä, jotka kuitenkin vaikuttavat itsestään selviltä. On tärkeää löytää työkalut, joilla koulun ja luokan erilaisia kerroksia voitaisiin ymmärtää.

Virallisen ja epävirallisen koulun ja luokan tunnistaminen on hyvä tapa purkaa auki koulun arkea ja sen sosiaalisuutta. Käsitteitä ei kuitenkaan pitäisi tarkastella pelkästään toistensa vastakohtina, vaikka ne hyvin erilaisia ovatkin. Yhteisöllisen ja institutionaalisen näkökulman yhteensovittaminen ei ole tarkoituksenmukaista. Koulussa tapahtuu paljon erilaisia asioita, siksi ei pitäisi yrittää häivyttää virallisen ja epävirallisen luokan ristiriitaisuuksia vaan pyrkiä ymmärtämään niiden molempien dynamiikkaa ja vaikutuksia koulun arkeen ja luokkayhteisöjen elämään ja oppilaiden hyvinvointiin.

Arjen politiikan ympäristönä koululuokka tarjoaa oppilaille tärkeitä osallistumisen ja vaikuttamisen kokemuksia. Siellä nuoret toimivat omilla ehdoillaan ja toteuttavat niitä asioita, jotka kokevat itselleen tärkeäksi. Aikuisten määrittelemiin osallistumisen ympäristöihin liittyy aina oletus siitä,

miten nuorten niissä tulisi toimia ja vaikuttaa. Yhteisöissään nuoret sen sijaan määrittelevät itse, miten osallistuvat. Lisäksi yhteisöissä nuoret ovat korostuneesti yksilöitä ja subjektiviteettejä. Tutkimuksessa käsitteet ja näkökulmat ovat tutkijan valintoja. Nuoruuden maantieteeseen kuitenkin kuuluu nuorten oman toimijuuden ja kokemusmaailman korostaminen. Nämä seikat tulisi huomioida myös tutkimuksessa nuorten yksilöllisten näkökulmien ja heidän oman äänensä esiin saamiseksi.

Lähteet

Alderson, Priscilla & Morrow, Virginia 2011. *The Ethics of Research with Children and Young People*. London: Sage Publications.

Bartos, Ann 2013. Friendship and Environmental Politics of Childhood. *Space and Polity*, 17(1), 17-32.

Brown, Bradford B. & Dietz, Erin L. 2011. Informal Peer Groups in Middle Childhood and Adolescence. Teoksessa: Rubin, Kenneth H. & Bukowski William M. & Laurser, Brett (toim.) *Handbook of Peer Interactions and Relationships, and Groups*. New York: Guilford Press, 361-377

Cele, Sofia 2013. Teenage Girls' Use on a City Park. *Space and Polity*, 17(1), 74-87.

Ellonen, Noora 2008. Kasvuyhteisö nuoren turvana – Sosiaalisen pääoman yhteys nuorten masentuneisuuteen ja rikekäyttäytymiseen. Nuorisotutkimusverkosto. Tampere

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

Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Gordon, Tuula 2001. Materiaalinen kulttuuri ja tunteet koulussa. Teoksessa: Tolonen, Tarja (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 99-116.

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

Hamarus, Päivi 2008. *Koulukiusaaminen – Huomaa, puutu, ehkäise*. Helsinki: Kirjapaja.

Hamarus, Päivi 2006. *Koulukiusaaminen ryhmäilmionä – Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

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

Häkli, Jouni & Kallio Kirsi Pauliina 2013. Subject, action and polis: Theorizing political agency. *Progress in Human Geography*.

Häkli, Jouni 1999. *Meta Hodos – Johdatus ihmismaantieteeseen*. Vastapaino. Tampere.

Jackson, Philip W. 1990. *Life in classrooms*. New York: Teachers College Press.

Kaivola, Taina & Rikkinen, Hannele 2003. *Nuoret ympäristöissään. Lasten ja nuorten kokemusmaailma ja ympäristömielikuvat*. Helsingin: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Kallio, Kirsi Pauliina 2010. Lasten ja nuorten epäsuoran kohtaamisen etiikka. Teoksessa: Lagström, Hanna & Pösö, Tarja & Rutanen, Niina & Vehkalahti Kaisa (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, 163-187

Kallio, Kirsi Pauliina & Häkli, Jouni 2013. Children and Young People's Politics in Everyday life. *Space and Polity*, 17(1), 1-16

Korkiamäki, Riikka 2013. Kaveria ei jätetä! Sosiaalinen pääoma nuorten vertaissuhteissa. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura.

Kroger, Jane 2007. *Identity Development – Adolence Through Adulthood*. Thousand Oaks (Calif.): Sage Publications.

Lahelma Elina & Gordon, Tuula (toim.) 2003. Koulun arkea tutkimassa – Yläasteen erot ja erilaisuudet. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.

Laine, Kaarlo 2000. *Koulukuvia – Koulu nuorten kokemistilana*. Jyväskylä: SoPhi.

Massey, Doreen 2008. *Samanaikainen tila*. (toim. Mikko Lehtonen, Pekka Rantanen, Jarno Valkonen, suom. Janne Rovio). Tampere: Vastapaino.

Massey, Doreen 2005. *For Space*. London : Sage Publications.

Massey Doreen 1994. *Space, place and gender*. Cambridge: Polity Press.

Massey, Doreen & Thrift, Nigel 2003. *The Passion of Place*. Teoksessa: Johnston, Ron & Michael, Williams (edit.) *A century of British Geography*. Oxford, UK: Oxford University Press/British Academy, 275–299.

Mitchell, Katharyne & Elwood, Sarah 2013. Intergenerational Mapping and the Cultural Politics of Memory. *Space and Polity*, 17(1), 33-52.

Moya, Paula M. L. 2006. What's identity got to do with it? Mobilizing Identities in the Multicultural Classroom. Teoksessa: Mohanty, Satya P. (edit.) *Identity Politics Reconsidered*. London: Palgrave, 96-116.

Niemi, Kalevi 2007. Kansalaiskasvatus osana suomalaisten nuorisoliikkeiden varhaisvaiheen eetosta ja toimintaa. Teoksessa Nivala, Elina & Saastamoinen, Mikko (toim.) *Nuorisokasvatuksen teoria – perusteita ja puheenvuoroja*. Tampere: Nuorisotutkimusverkosto, 64-92.

Niemistö, Raimo 2007. *Ryhmän luovuus ja kehitysehdot*. Palmenia. Helsinki.

Nivala, Elina & Saastamoinen, Mikko 2007. Nuorisokasvatuksen teorian kohde ja konteksti. Teoksessa Nivala, Elina & Saastamoinen, Mikko (toim.) *Nuorisokasvatuksen teoria – perusteita ja puheenvuoroja*. Tampere: Nuorisotutkimusverkosto, 8-27.

Ollikainen, Taru 2012. Tyttöjen kaverisuosio ja luokkahenki yläkoulussa. Teoksessa: Pekkarinen, Elina & Vehkalahti, Kaisa & Myllyniemi, Sami (toim.) Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä. Nuorten elinot – vuosikirja. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, 143-155

Ollikainen, Taru & Ratinen, Ilkka & Lehtonen, Olli 2012. Heikkojen sidosten merkitys kouluhyvinvoinnin kannalta – kolmen koululuokan sosiaalisten verkostojen tarkastelu. Terra, 124(3), 171-183.

Paju, Petri 2011. Koulua on käytävä – Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura.

Pekkarinen, Elina & Vehkalahti, Kaisa & Myllyniemi, Sami (toim.) 2012. Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä. Nuorten elinot – vuosikirja. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura.

Pekkarinen, Elina & Vehkalahti, Kaisa 2012. JOHDANTO: Instituutiot lapsuutta ja nuoruutta rakentamassa – Lapset ja nuoret instituutioita uudistamassa. Teoksessa: Pekkarinen, Elina & Vehkalahti, Kaisa & Myllyniemi, Sami (toim.) Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä. Nuorten elinot – vuosikirja. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, 9-21

Philo, Chris & Smith, Fiona M. 2003. Guest editorial: political geographies of children and young people. Space and Polity, 7(2), 99–115.

Raina, Liisa 2012. Uusi yhteisöllisyys – Kasvatusyhteisön rakentamisen ammattitaito. Tampere: Arator Oy.

Saastamoinen, Mikko 2009. Aikalaiskeskustelua yhteisöllisyydestä. Teoksessa Filander, Karin & Vanhalakka-Ruoho, Marjatta (toim.) Yhteisöllisyys liikkeessä. Jyväskylä: Kansanvalistusseura, 33-66

Saastamoinen, Mikko 2007. Notkeat rakenteet, tiheät identiteetit? Teoksessa Nivala, Elina & Saastamoinen, Mikko (toim.) Nuorisokasvatuksen teoria – perusteita ja puheenvuoroja. Tampere: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, 230-254.

Salmivalli, Christina 2005. Kaverien kanssa – Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.

Salmivalli, Christina 1998. Koulukiusaaminen ryhmäilmionä. Helsinki: Gaudeamus Kirja.

Salovaara, Reija & Honkonen, Tiina 2011. Rakenna hyvä luokkahenki. Jyväskylä: PS-kustannus.

Skelton, Tracey 2013. Young People, Children, Politics and Space: A Decade of Youthful Political Geography Scholarship 2003-13. Space and Polity, 17(1), 123-136.

Suutarinen, Sakari 2006. Tietopainotteisen kansalaiskasvatuksen aika ohi Suomessa – miten kansalaiskasvatus uudistetaan? Teoksessa Suutarinen, Sakari (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Juva: PS-Kustannus, 99-124.

Staeheli, Lynn A. & Attoh, Kafui & Mitchell, Don 2013. Youth and the Politics of Citizenship. *Space and Polity*, 17(1), 88-105.

Stenvall, Elina 2013. *Alue ja ympäristö* 42(2).

Strandel, Harriet 2010. Etnografinen kenttätyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa: Lagström, Hanna & Pösö, Tarja & Rutanen, Niina & Vehkalahti Kaisa (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, 92-112.

Tolonen, Tarja 2001. *Nuorten kulttuurit koulussa – Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset*. Helsingin: Gaudeamus Kirja.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Vehkalahti, Kaisa & Rutanen, Niina & Lagström, Hanna & Pösö, Tarja 2010. Kohti eettisesti kestävä lasten ja nuorten tutkimusta. Teoksessa: Lagström, Hanna & Pösö, Tarja & Rutanen, Niina & Vehkalahti Kaisa (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, 10-23.

Weller, Susie 2003. "Teach Us Something Useful": Contested Spaces of Teenagers' Citizenship. *Space and Polity*, 7(2), 153–171.

Willis, Paul 1984. *Koulun penkiltä palkkatyöhön. Miten työväenluokan nuoret saavat työväenluokan työt?* (suom. Mäki-Kulmala, Airi). Tampere: Vastapaino.

Woods, Peter, 1986. *Inside schools. Ethnography in Educational Research*. Lontoo: Routledge.

Liitteet

Liite1: Haastateltavat

Haastateltava, luokka ja haastattelun kesto

Antti, 9 A 09:10 min.

Elisa, 9 A, 39:10 min.

Joonas, 9 B, 18:26 min.

Kaisa, 9 A, 18:49 min.

Maiju, 9 A, 17:29 min.

Niina, 9 A: 27:17 min.

Patrik, 9 A, 21:03 min.

Perttu, 9 A, 18:14 min.

Petri, 9 A, 15:17 min.

Saara, 9 A, 38:53 min.

Saku, 9 A, 21:51 min.

Vilma, 9 B, 40:28 min.