

<https://helda.helsinki.fi>

---

## Oppilaiden yksilöllistä kehittymistä tukevat ja estävät käytänteet yhdessä pääkaupunkiseudun yläkoulussa

Luoma, Tiina

2021-11-22

---

Luoma , T 2021 , ' Oppilaiden yksilöllistä kehittymistä tukevat ja estävät käytänteet yhdessä pääkaupunkiseudun yläkoulussa ' , Kasvatus & Aika , Vuosikerta. 15 , Nro 3-4 , Sivut 245-262 . <https://doi.org/10.33350/ka.105327>

---

<http://hdl.handle.net/10138/340787>

<https://doi.org/10.33350/ka.105327>

---

cc\_by\_nc\_nd

publishedVersion

---

*Downloaded from Helda, University of Helsinki institutional repository.*

*This is an electronic reprint of the original article.*

*This reprint may differ from the original in pagination and typographic detail.*

*Please cite the original version.*

**ARTIKKELI**

<https://doi.org/10.33350/ka.105327>

## **Oppilaiden yksilöllistä kehittymistä tukevat ja estävät käytänteet yhdessä pääkaupunkiseudun yläkoulussa**

**Tiina Luoma**

*Vaikka Suomen suurimmissa kaupungeissa koulut ovat alkaneet eriytyä, aiheeseen liittyvää koulu- ja luokkahuonetason tutkimusta on tehty vain vähän. Tässä artikkelissa tarkastellaan, miten yleisopetuksen rinnalla painotettua opetusta tarjoavan koulun käytänteet tukevat tai estävät oppilaiden oikeutta yksilölliseen kehittymiseen, joka on yksi sosiologi Basil Bernsteinin kolmesta pedagogisesta oikeudesta. Etnografinen aineisto on tuotettu yläkoulussa, joka sijaitsee pääkaupunkiseudulla matalan sosioekonomisen tason alueella. Aineisto muodostuu 40 kenttäpäivän havainnointimuistiinpanoista sekä 24 oppilaan ja 14 koulun aikuisen haastatteluita. Aineiston perusteella oppilaiden ja aikuisten väliset avoimet vuorovaikutussuhteet sekä reflektoinnin mahdollistava opetus tukevat oppilaiden yksilöllistä kehittymistä. Aineiston mukaan painotetun opetuksen ja yleisopetuksen oppilaista puhutaan, heitä puhutellaan ja heidän käytöstään kontrolloidaan eri tavoin. Haastatellut kertovat myös vähemmistötaustaisia oppilaita syrjivistä käytänteistä. Tällaisten erojen tiedostaminen on tärkeää, kun puhutaan oppilaiden mahdollisuuksista oppimiseen, itseluottamuksen vahvistamiseen ja yksilölliseen kehittymiseen.*

### **Johdanto**

Koulujen ja asuinalueiden eriytyminen on Suomessa urbaani ilmiö. Määrällisissä tutkimuksissa on havaittu, että Suomen suurimmissa kaupungeissa koulut ja asuinalueet eriytyvät muun muassa perheiden tekemien koulu- ja asuinpaikkavalintojen vuoksi (esim. Berisha & Seppänen 2017; Bernelius 2013; Kalalahti & Varjo 2016; Kosunen ym. 2020). Hakeutumisen painotettuun opetukseen, esimerkiksi musiikkiin, liikuntaan tai luonnontieteisiin, on etenkin keskiluokkaisten ja korkeasti koulutettujen perheiden strategia; kouluvalintojen avulla huoltajat voivat kokea tukevansa lapsen oppimista sekä välttää tilanteen, että lapselle osoitetaan paikka huonomaineiseksi koetussa koulussa (esim. Kalalahti & Varjo 2016; Kosunen ym. 2016). Kouluvalinnoissa torjuttuja kouluja yhdistävät alueen matala tulotaso ja vieraskielisen väestön suuri osuus (Bernelius 2013, 65).

Kouluvalinnat eivät vaikuta ainoastaan koulujen ja asuinalueiden eriytymiseen, sillä oppilaiden jakautuminen painotettuun opetukseen ja yleisopetukseen vahvistaa luokkien eriytymistä koulujen sisällä (Berisha & Seppänen 2017; Kosunen ym. 2016). Laadullista

koulu- ja luokkahuonetason tutkimusta koulujen eriytymisestä on Suomessa tehty vasta melko vähän. Aiemman tutkimuksen perusteella kuitenkin tiedetään eriytymisen heijastuvan arkeen koulujen sisällä: Se voi vahvistaa erilaisista taustoista tulevien oppilaiden väliisiä hierarkioita (Peltola 2021). Lisäksi piiloisiksi jäävät luokkataustan mukaiset erottelut saattavat ohjata koulun henkilökunnan ajatuksia oppilaista ja heidän perheistään (Huilla ym. 2021).

Tässä artikkelissa tuon ilmiön tarkasteluun uuden näkökulman. Etnografisen tutkimukseni teoreettinen viitekehys pohjautuu sosiologi Basil Bernsteinin (2000) hahmottelemiin pedagogisiin oikeuksiin, jotka ovat yksilöllinen kehittyminen, osallisuus ja osallistuminen<sup>1</sup>. Näitä Bernstein kuvaa demokraattisen koulun edellytyksiksi. Olen tuottanut havainnointi- ja haastatteluaineistoni yläkoulussa, joka sijaitsee pääkaupunkiseudulla etnisesti monimuotoisella matalan sosioekonomisen tason asuinalueella. Painotettua opetusta yleisopetuksen rinnalla tarjoava koulu, jonka oppilaiden taustat ovat moninaiset, tarjoaa mahdollisuuden tarkastella koulujen demokratiaa eriytymiskeskustelun kontekstissa. Aihe onkin tärkeä lasten ja nuorten yhdenvertaisten mahdollisuuksien ja osallisuuden kokemusten turvaamiseksi.

Bernsteinin (2000, xx–xxi) mukaan demokraattisessa koulussa toteutuvat kaikki kolme oikeutta ja ne kuuluvat yhtäläisesti kaikille koulun oppilaille. Tässä artikkelissa rajaan näkökulmani ensimmäiseen oikeuteen, eli yksilöllisen kehittymisen edellytyksiin, tutkimuskoulussa. Daniel Frandji ja Philippe Vitale (2016) toteavat, että yksilöllinen kehittyminen jää nyky-yhteiskunnassa oikeuksista toisen ja kolmannen varjoon. Osallisuus ja osallistuminen yhteisön toimintaan nähdään demokratian ominaispiirteenä ja mittarina, mutta on tärkeää, että jokaisella oppilaalla on mahdollisuus muun muassa kriittiseen ymmärtämiseen ja omien rajojensa koettelemiseen, jotka kuuluvat yksilölliseen kehittymiseen. (Frandji & Vitale 2016, 20–21, 30.) Tutkimustehtävänäni tarkastelenkin, millaiset käytänteet tukevat tai estävät yksilöllisen kehittymisen toteutumista tutkimuskoulussa ja miten tämän pedagogisen oikeuden edellytykset jakautuvat erityyppisillä luokilla ja erilaisista taustoista tuleville oppilaille.

Bernsteinin teorioihin pohjautuvaa suomalaista tutkimusta on tehty tähän mennessä niukasti (esim. Vehviläinen 1997), mutta maailmalla Bernstein on inspiroinut lukuisia tutkijoita. Pedagogisia oikeuksia on silti tutkittu kansainvälisestikin melko vähän (esim. Reay & Arnot 2004). Tuoreena esimerkkinä ovat Ruotsissa ammatillisissa oppilaitoksissa tehdyt etnografiset tutkimukset, joissa on tarkasteltu esimerkiksi opiskelijoiden kriittisen ajattelun kehittymisen ja pedagogisten oikeuksien yhteyttä (Rönnlund ym. 2019; ks. myös Nylund ym. 2020). Suomalaisen koulun kontekstissa pyrkimys oppilaiden kriittisen ymmärtämisen vahvistamiseen liittyy ajankohtaisesti vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus 2014), joiden suunnittelutyössä yhtenä ohjaavana lähtökohtana oli se, että esimerkiksi monialaisten oppimiskokonaisuuksien tuella oppijoiden tulisi kyetä tarkastelemaan ja linkittämään kriittisesti eri oppiaineiden välittämää tietoa, mikä edistää laajojen kokonaisuuksien hallintaa ja todellisen maailman ymmärtämistä (Cantell 2017, 224).

---

1 Bernsteinista on kirjoitettu vasta vähän suomeksi. Olen käyttänyt pedagogisten oikeuksien suomentamisessa omaa harkintaani ja pyrkinyt valitsemaan käännökseen, joka avaisi käsitteiden sisällön suomenkieliselle lukijalle. Frandji ja Vitale (2016, 21) huomauttavat, että etenkin yksilöllinen kehittyminen (enhancement) on käsitteenä monitulkintainen ja vaikeasti käännettävissä englannista muille kielille.

Artikkelini etenee siten, että esittelen ensin Bernsteinin pedagogiset oikeudet ja muut teoreettiset käsitteet, joita käytän yksilöllisen kehittymisen oikeuden tarkastelussa. Sen jälkeen kuvaan tutkimuksen aineistoa ja käyttämäni menetelmää. Neljään alalukuun jakautuvassa tulosluvussa vastaan tutkimustehtävääni ja teoriaosuuden lopussa esittämiini tutkimuskysymyksiin. Lopuksi vedän yhteen tutkimukseni tulokset ja pohdin, mitä ne kertovat eriytyneellä alueella sijaitsevasta yläkoulusta.

### **Yksilöllinen kehittyminen osana pedagogisia oikeuksia ja demokraattista koulua**

Bernsteinin (2000, xix) mukaan yhteiskuntaluokat ovat läsnä koulussa, joka julkisena instituutiona tuottaa eriarvoisuutta ja uusintaa yhteiskunnassa jo olevia valtarakenteita. Suomessa yhteiskuntaluokat eivät ole yhtä näkyviä kuin Britanniassa, mutta kouluvalinnat sekä koulujen ja asuinalueiden eriytyminen ovat ilmiöitä, jotka kiinnittyvät täälläkin perheiden luokka-asemaan ja jotka voivat lisätä eriarvoisuutta niin koulutuksessa kuin yhteiskunnassakin.

Koulutuksella ja demokratialla on Bernsteinin (2000) ajattelussa tiivis yhteys. Hän hahmotteli kolmesta pedagogisesta oikeudesta mallin, jonka avulla voidaan tarkastella koulu-yhteisöä ja sen jäseniä: onko kaikilla oppilailla samankaltaiset oikeudet, vai jakautuvatko oikeudet epätasaisesti eri oppilaiden välillä? Oikeuksista ensimmäinen on yksilöllinen kehittyminen (enhancement), joka tarkoittaa oppilaan oikeutta kriittiseen ymmärtämiseen, omien mahdollisuuksien tiedostamiseen ja henkilökohtaisten rajojen koettelemiseen. Tämän oikeuden toteutuminen on edellytys oppilaan itseluottamuksen kasvamiselle, ja ilman itseluottamusta on vaikea toimia yhteisössä tai yhteiskunnassa. Toinen oikeuksista on osallisuus (inclusion), joka on tasa-arvoisen yhteisön ja sen jäsenyyden edellytys. Tähän sisältyy oikeus kuulua yhteisöön riippumatta siitä, millainen oppilaan sosiaalinen, älyllinen, kulttuurinen tai persoonallinen tausta on. Jokaisella on silti oikeus olla autonominen ja jättyä ryhmän ulkopuolelle niin halutessaan. Oikeuksista kolmas on osallistuminen (participation): jokaisella on oikeus osallistua päätöksentekoon, jossa koulun toimintaa rakennetaan, ylläpidetään ja muutetaan. (Bernstein 2000, xx–xxi.) Huomioitavaa on, että Frandjin ja Vitalen (2016) mukaan nämä kolme oikeutta ovat vastavuoroisessa ja tiiviissä suhteessa toisiinsa ja ne vaikuttavat yhdessä demokraattisen koulun toteutumiseen. Lisäksi vaikka yksilöllinen kehittyminen on yksilötason oikeus, sillä on kollektiivinen ulottuvuus: yksilöllinen kehittyminen edellyttää kollektiivista tiedon tuottamista. (Frandji & Vitale 2016, 16, 21.) Tämä huomio on paikannettavissa myös Suomen vuoden 2014 Perusopetuksen opetus-suunnitelman perusteisiin, sillä oppimisessa ja osallisuudessa painopiste on yhteisössä ja sen jäsenyydessä, eli yksilö oppii osana yhteisöä ja sen avulla (Opetushallitus 2014, 26–29).

Tässä artikkelissa huomioni kiinnittyy pedagogisista oikeuksista ensimmäiseen, yksilölliseen kehittymiseen. Pedagogisten oikeuksien määrittelemisen jäi Bernsteiniltä suppeaksi, minkä vuoksi hyödynnän yksilöllisen kehittymisen tarkastelussa muitakin Bernsteinin (2000; 2003 [1971]; ks. Frandji & Vitale 2016, 21) teoreettisia käsitteitä. Analysoin oppilaiden ja aikuisten välisiä vuorovaikutussuhteita ja oppituntien käytänteitä säätelevän (regulative) ja ohjaavan diskurssin (instructional discourse) viitekehyksessä. Oppilaan ja opettajan välisen hyvän vuorovaikutussuhteen on havaittu edistävän oppimista ja sitoutumista koulutyöhön (Ulmanen 2017) mutta myös oppilaiden osallistumista koulun demokraattisiin käytänteisiin (Hjelmér 2011, 64). Oletuksenani näin ollen on, että myönteiset

ihmissuhteet koulussa ovat oiva maaperä kriittisen ymmärtämisen ja itseluottamuksen kasvamiselle.

Säätelyä ja ohjaavaa diskurssin ymmärtämiseksi esittelen ensin Bernsteinin (2000; 2003 [1971]) keskeiset käsitteet rajaaminen (framing) ja luokittelu (classification). Rajaamisella voidaan kuvata, kuka kontrolloi opetustilannetta. Rajaamisen ollessa voimakasta kontrolli on opettajalla. Jos rajaaminen on heikkoa, oppilaalla on ainakin näennäisesti mahdollisuuksia vaikuttaa siihen, mitä luokkahuoneessa tapahtuu. Voimakkaasti rajatuilla oppitunneilla oppilailla voi olla vain vähän tilaa kysyä ja kyseenalaistaa opiskeltavia asioita, mikä saattaa olla ongelmallista kriittisen ymmärtämisen ja yksilöllisen kehittymisen kannalta (Nylund ym. 2020, 12). Rajaamisen sisäkäsitteellä luokittelu Bernsteinin viittaa eri kategorioiden, esimerkiksi oppiaineiden, käytänteiden ja toimijoiden, väliin etäisyyksiin toisistaan. Luokittelu rakentaa sosiaalista tilaa koulussa ja määrittelee, miten erilaiset ryhmät, identiteetit ja äänet asettuvat suhteensa toisiinsa ja millaisia valtasuhteita niiden välillä on. Myös luokittelusta voidaan tarkastella jatkumolla voimakas–heikko. (Bernstein 2000, 12; 2003 [1971], 158–159.)

Pedagogisissa vuorovaikutustilanteissa ilmenevällä rajaamisella on kaksi puolta: säätelyä ja ohjaavaa diskurssi. Säätelyä diskurssi kertoo, millaisiin hierarkkisiin suhteisiin toimijat asettuvat esimerkiksi luokkahuoneessa ja millaisia oppijoihin kohdistuvia käytöksiä ja toimintatapoihin liittyviä odotuksia opetustilanteissa on. Ohjaavaa diskurssin keskiössä ovat erilaisten taitojen opettaminen ja oppiminen sekä ennen kaikkea se, kuka kontrolloi oppimistilanteen neljää osa-aluea: mitä opiskellaan, missä järjestyksessä opiskellaan, mitä tahtia opiskellaan ja mitä arvioidaan. Oppitunnilla näiden osa-alueiden rajaamisen voimakkuus voi vaihdella. (Bernstein 2000, 12–13, 31–34.) Esimerkiksi opiskelun tahdin rajaaminen voi olla heikkoa, jolloin oppilaat saavat edetä itse valitsemaansa vauhtia, mutta muiden osa-alueiden rajaaminen voi olla samaan aikaan voimakasta, jolloin opettaja on päättänyt opiskeltavan sisällön, tehtävien järjestyksen ja arviointikriteerit.

Säätelyä diskurssi, joka määrittää järjestystä ja suhteita oppilaiden ja opettajien välillä, on ohjaavaa diskurssia hallitsevampi. Säätelyä diskurssin rajaaminen voi kuitenkin olla heikkoa, vaikka ohjaavaa diskurssin rajaaminen olisi voimakasta. (Bernstein 2000, 13.) Toisin sanoen luokkahuonetilanteessa tai koulun muussa toiminnassa opettajan ja oppilaiden välinen hierarkia voi olla matala ja heidän vuorovaikutuksensa vapaata (heikko rajaaminen säätelyä diskurssissa), mutta tästä huolimatta opettaja on selkeästi vastuussa siitä, mitä opiskellaan ja miten oppitunti etenee (voimakas rajaaminen ohjaavassa diskurssissa).

Yksilölliseen kehittymiseen sisältyy oikeus kriittiseen ymmärtämiseen. Pedagogisten oikeuksien ja kriittisen ajattelun yhteyttä tutkineet Maria Rönnlund ja kumppanit (2019, 303) määrittelevät kriittisen ajattelun ”kyvyksi reflektoida, analysoida ja kyseenalaistaa sekä nähdä asioita erilaisista näkökulmista”. Tarkastelen tutkimuskoulun oppilaiden kriittisen ajattelun mahdollisuuksia hyödyntämällä Bernsteinin (2000) jaottelua horisontaaliseen, arkipäiväiseen, (horizontal/everyday knowledge) tietoon ja vertikaaliseen, koulussa opetettavaan, (vertical/school knowledge) tietoon. Bernsteinin ajattelussa kaikilla oppilailla pitäisi olla taustansa katsomatta mahdollisuus päästä vertikaalisen tiedon äärelle; pelkkä horisontaalinen tieto sitoo oppilaan tuttuun kontekstiin ja estää häntä tavoittelemasta sellaista, joka on oman kokemusmaailman ulkopuolella (Rönnlund ym. 2019, 305–306; Whitty 2010, 37–38).

Bernsteinin mukaan horisontaalinen tieto on kontekstisidonnaista ja käytännönläheistä eikä se ole helposti siirrettävissä kontekstista toiseen. Koulussa opetettava vertikaalinen tieto on sitä vastoin edellä mainittua abstraktimpaa, eri tieteenaloihin kiinnittynyttä ja arkipäi-

väisen kokemusmaailman ulkopuolelle ulottuvaa. (Bernstein 2000, 157, 207–208; ks. myös Rönnlund ym. 2019, 305–306.) Vertikaalinen tieto on näistä kahdesta tiedonlajista se, joka edistää kriittisen ajattelun kehittymistä, sillä se mahdollistaa asioiden tarkastelun ja maailman ymmärtämisen useasta eri näkökulmasta (Rönnlund ym. 2019, 306). Horisontaalisen tiedon merkitystä oppimisessa ei silti pidä väheksyä. On esitetty, että etenkin haavoittuvassa asemassa olevat oppilaat hyötyvät siitä, että heidän oma kokemuspiirinsä otetaan huomioon ja sitä arvostetaan opetuksessa. Kun vertikaalinen ja horisontaalinen tieto kommunikoivat keskenään, oppimisesta voi tulla merkityksellistä ja uutta ymmärrystä lisäävää. (Barrett 2017, 1266; Morais 2002, 561.)

yksilöllinen kehittyminen:  oikeus kriittiseen ymmärtämiseen ja omien mahdollisuuksien tiedostamiseen → itseluottamuksen vahvistuminen	säätelevä diskurssi  rajaaminen:  voimakas – heikko	oppilaiden ja opettajien väliset suhteet ja niiden hierarkia  oppilaiden käytökseen ja toimintatapoihin liitetyt odotukset	Millaiset vuorovaikutussuhteet ja oppituntien käytänteet tukevat kriittisen ymmärtämisen ja itseluottamuksen vahvistumista?
	ohjaava diskurssi  rajaaminen:  voimakas – heikko	opetuksen sisällöt  opiskeltavien asioiden järjestys  opiskelun tahti  arviointi	
	vertikaalinen tieto	eri tieteenaloihin kiinnittynyt, abstrakti, arkipäiväisen kokemusmaailman ulkopuolelle ulottuva tieto	Millainen tieto tukee kriittisen ymmärtämisen kehittymistä?
	horisontaalinen tieto	arkipäiväinen, kontekstisidonnainen, käytännönläheinen tieto	

*Kuvio 1. Teoreettinen kehikko yksilöllisen kehittymisen tarkasteluun.*

Tässä artikkelissa tutkimustehtävänäni on tarkastella, millaiset käytänteet tukevat tai estävät yksilöllisen kehittymisen toteutumista tutkimuskoulussa ja miten tämän pedagogisen oikeuden edellytykset jakautuvat erityyppisillä luokilla ja erilaisista taustoista tuleville oppilaille. Vastaan tutkimustehtävään seuraavien kysymysten avulla:

1. Millaisia säätelevän ja ohjaavan diskurssin rajaamisia on havaittavissa oppilaiden ja koulun aikuisten välisissä vuorovaikutussuhteissa ja oppituntien käytänteissä? Miten ne tukevat oppilaiden kriittisen ymmärtämisen ja itseluottamuksen vahvistumista?
2. Miten oppituntien vertikaalinen ja horisontaalinen tieto tukevat oppilaiden kriittisen ymmärtämisen kehittymistä?

### **Etnografinen aineisto: tuottaminen ja analyysi**

Olen tuottanut etnografisen aineistoni lukuvuonna 2019–2020 pääkaupunkiseudulla sijaitsevassa yläkoulussa, jota kutsun pseudonyymillä Tikli<sup>2</sup>. Koulun valinnassa oli kaksi kriteeriä: se sijaitsee kaupungin keskiarvoon verrattuna matalan sosioekonomisen tason alueella, mutta tilastollisten mittareiden perusteella oppimistulokset ja oppilaiden koettu hyvinvointi ovat paremmat kuin muissa kouluissa vastaavilla alueilla<sup>3</sup>.

Etnografiselle tutkimukselle on ominaista pitkät kenttäjaksot ja tutkijan osallistuminen tutkimuksen kohteena olevan yhteisön toimintaan (Hammersley 2018). Tässä artikkelissa analysoitu aineisto muodostuu 40 havainnointipäivän aikana kirjoittamistani kenttämistiinpanoista ja kouluyhteisön jäsenten haastatteluista (oppilaat  $n = 24$  ja koulun aikuiset  $n = 14$ ). Tutkimukseen osallistui kaksi seitsemättä luokkaa, joista toinen oli painotetun opetuksen ja toinen yleisopetuksen luokka. Kenttäjakson alussa välitin oppilaiden perheille kirjeen, jossa kuvattiin tutkimuksen tarkoitus ja tietosuojaikäytäntö, sekä pyysin huoltajilta kirjallisen suostumuksen siitä, että heidän lastaan saa havainnoida ja haastatella tutkimuksen aikana.

Kenttäjakson aikana havainnoin luokkia oppitunneilla ja koulun muussa arjessa, esimerkiksi välitunneilla, ruokalassa ja retkillä. Kahdella tutkimusluokalla oli yhteensä noin 40 oppilasta, joista puolistrukturoituihin haastatteluihin osallistui 23. Lisäksi haastattelin yhden yhdeksäsluokkalaisen oppilaan, joka oli aktiivisesti mukana koulun toiminnassa. Yksilöhaastatteluita oli neljä ja pienryhmähaastatteluita yhdeksän. Oppilaat saivat itse valita, haluavatko he tulla haastatteluun yksin vai kahden tai kolmen oppilaan pienryhmänä. Oppilashaastatteluissa teemoja olivat koulunkäynti (viihtyminen koulussa, sosiaaliset suhteet, mieluisat oppitunnit ja tavat oppia), asuinalue (millaista on asua ja/tai käydä koulua tällä alueella), perhe (millainen perhe on) ja rahankäyttö (mikä merkitys rahalla on nuorille). Haastatteluista koulun aikuisista kymmenen opetti tutkimusluokkia ja neljä kuului muuhun henkilökuntaan. Koulun aikuisten puolistrukturoidut haastattelut olivat yksilöhaastatteluita, ja niiden kantavana teemana oli kysymys, millaista on työskennellä tässä koulussa ja tällä asuinalueella.

24 haastattelusta oppilaasta 14 oli painotetun opetuksen ja 10 yleisopetuksen luokalta. Näistä tyttöjä oli 17 ja poikia seitsemän. Haastatteluista oppilaista noin kolmannes kuului etnisiin vähemmistöihin. Tutkimusluokkien kaikista noin 40 oppilaasta painotetun opetuksen

---

2 Myös tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden ja koulun aikuisten nimet on pseudonymisoitu. Tunnistamisen välttämiseksi koulun painotetun opetuksen sisältöä ei kuvata tarkasti.

3 Tutkimukseni on osa Suomen Akatemian rahoittamaa (nro 314735) Paikallinen koulutuseetos: tutkimus hyvin toimivista peruskouluista ja kaupunkien eriytymisen haasteista (LEE) -hanketta. Siihen osallistui Tiklin lisäksi kaksi muuta yhtenäistä peruskoulua pääkaupunkiseudulla, ja sen lähtökohtana oli kuvata eriytyneillä asuinalueilla sijaitsevien hyvin toimivien peruskoulujen arkea, kulttuuria, sosiaalisia kohtaamisia ja eri toimijoiden välisiä suhteita.

sen luokalla vähemmistötaustaisia oppilaita oli noin neljäsosa ja yleisopetuksen luokalla hieman yli puolet luokan oppilaista. Haastateltujen oppilaiden perheiden yhteiskuntaluokkataustat eivät juurikaan eronneet painotetun opetuksen ja yleisopetuksen luokilla. Kummankin luokan oppilaiden huoltajien ammatit olivat pääasiassa keskiluokkaisia, ja työväenluokkaiset ammatit olivat vähemmistössä. Huomioitavaa on, että haastattelin yleisopetuksen luokan oppilaista vain puolet, joten kokonaiskuva oppilaiden taustoista on puutteellinen. Painotetun opetuksen oppilaat osallistuivat tutkimukseen alusta alkaen aktiivisemmin, esimerkiksi toimittamalla huoltajilta vaaditut tutkimusluvut, kuin yleisopetuksen luokan oppilaat (ks. myös Peltola 2021), mikä vaikutti oppilashaastatteluiden toteutumiseen.

Etnografisessa tutkimuksessa aineiston tuotanto, analyysi ja tulkinta tapahtuvat usein limittäin: jo kentällä voi tehdä alustavaa analyysia, joka tarkentaa näkökulmaa ja tutkimuskysymyksiä sekä johdattaa tutkimusta eteenpäin (Tolonen 2007, 141–142). Valitsemani teoreettinen viitekehys, eli Bernsteinin pedagogiset oikeudet sekä tutkimuskirjallisuus koulujen eriytyemisestä ja erityisesti kysymykset yhteiskuntaluokasta ja etnisyydestä, vaikutti siihen, mitkä olivat kiinnostuksen kohteitani kentällä. Usein havainnoin kaikkea, mitä kenttäpäivien aikana tapahtui, mutta käytin säännöllisesti myös havainnointitaulukkoa, johon olin kirjannut katsettani suuntaavia apukysymyksiä. Merkittävänä apuna taulukon laatimisessa olivat Diane Reayn ja Madeleine Arnotin tutkimukset pedagogisista oikeuksista (esim. Reay & Arnot 2004, 155).

Kenttäjakson päätyttyä aloitin systemaattisen aineiston analyysin. Koodasin ensin aineiston, eli haastattelulitteraatit ja kenttäpäiväkirjat, Atlas.ti-ohjelmalla. Tutkimukseni teoreettinen viitekehys ohjasi koodaamistani, eli mistä teemoista olin aineistossa kiinnostunut, mutta koodasin myös sellaisia kohtia, jotka voisivat osoittautua analyysin edessä kiinnostaviksi. Etnografiassa pienet ja huomaamattomat, koulun arjessa eleyt ja koetut asiat nostetaankin usein tieteellisen mielenkiinnon ja teoreettisen tarkastelun kohteeksi (Mietola ym. 2016, 10). Rakensin koodeista temaattisia kokonaisuuksia ja kysyin samalla, mitkä aineiston seikat kertovat pedagogisista oikeuksista ja millä tavoin. Pian tämän vaiheen jälkeen aloin luonnostella ensimmäistä käsikirjoitusversiota, jossa jäsentelin eri temaattisten kokonaisuuksien välisiä yhteyksiä ja tarkensin tutkimuskysymyksiäni. Tutkimuksessani aineiston ja kirjallisuuden lukeminen, analyysi sekä havainnoista kirjoittaminen vuorottelivat koko prosessin ajan. Lisäksi etnografiaan läheisesti kuuluvat pohdinnat tutkimuksen eettisyydestä ja sensitiivisyydestä vaikuttivat kirjoittamiseni taustalla: miten tutkijan positio ja valta heijastuvat tekstissäni, jota koulusta ja tutkimukseen osallistuneista tuotan (ks. Tolonen 2007, 147–149)? Kunnioittaakseni koulun jäseniä ja turvatakseni heidän anonymiteettinsä parhaalla mahdollisella tavalla punnitsin tarkasti esimerkiksi sitä, millaisia aineistokatkelmia noston tekstiini ja miten niistä kirjoitan.

### **Oppilaiden ja aikuisten väliset vuorovaikutussuhteet rakentavat yksilölliselle kehitymiselle suotuisaa ympäristöä**

Haastatelluista oppilaista valtaosa pitää koulustaan, ja suuri osa heistä mainitsee koulun hyvänä puolena nimenomaan opettajat. Oppilaiden kuvaus opettajista on pääasiassa melko niukkaa mutta myönteistä. Opettajat ovat ”kivoja” ja ”huumorintajuisia”, paikoin ”vaativia” ja ”tiukkoja”, mutta jotkut oppilaista sanoittavat näkemystään kattavammin ja kuvaavat, kuinka opettajista välittyy kiinnostus oppilaiden oppimista ja hyvinvointia kohtaan:



*Iiris: Mun mielest ne [opettajat] osaa opettaa tosi hyvin ja sit niitä kiinnostaa miten sulla menee ja sitten haluaa et sä menesty tai silleen pärjää. Ja sitten jos sä et osaa jotain niin sit ne antaa tukiopetusta. [...]*

*Nora: Mul on ihan sama ja mä tykkään siitä et niitä, esimerkiks jos joku ei ymmärrä just asiaa niin sit se vaikka selittää sitä uudestaan et kunhan se oppilas ymmärtää sen asian. (Iiris ja Nora, oppilaita.)*

Iiriksen ja Noran puheesta on tulkittavissa, että oppilaiden ja opettajien väliset raja-aidat ovat matalia. Moni muukin oppilas kokee Tiklin opettajien olevan helposti lähestyttäviä ja sellaisia, joilta voi kysyä apua tarvittaessa, mikä kertoo heikosta rajaamisesta säätelevässä diskurssissa. Myös kenttämuistiinpanoissani oppilaiden ja koulun aikuisten suhteet ovat pääsääntöisesti mutkattomat ja avoimet niin oppitunneilla kuin koulun muussa arjessa. Välitunneilla ja ruokalassa valvontavuorossa olevat opettajat juttelevat säännöllisesti oppilaiden kanssa, ja tunteilla on usein melko paljon epävirallista keskustelua. Koulun vallitseva säätelevä diskurssi vaikuttaakin perustuvan oppilaiden ja opettajien väliseen luottamukseen ja keskinäiseen yhteisymmärrykseen (Bjarnadóttir & Geirsdóttir 2018, 642).

Haastatellut koulun aikuisetkin pitävät Tiklin vahvuutena oppilaiden ja aikuisten hyvää vuorovaikutussuhdetta ja arvostavaa suhtautumista toiseen osapuoleen. Seuraavassa lainauksessa opettaja, Taisto, tuo esiin oppilaiden ja aikuisten lämpimät välit mutta korostaa, että oppilaiden kanssa ei kaveerata vaan aikuisille kuuluu auktoriteettiasema. Taiston puheessa luokitteleminen oppilaiden sekä opettajien ja koulun muiden aikuisten välillä esitetään siis melko voimakkaaksi. Heikko rajaaminen säätelevässä diskurssissa kuitenkin mahdollistaa sen, että vuorovaikutustilanteissa hierarkiat ovat matalat, mikä voi vaikuttaa myönteisesti oppilaiden innokkuuteen opiskella:

*Mä luulen et ehkä se on tommonen maanläheinen asennoituminen et meil on aika lämmin oppilas-opettajasuhde ja arvostava. Et ehkä se sitten avaa jotain klikkejä. Ehkä mä sanoisin et meil on semmonen rento, ei olla frendejä ei mennä överiks siinä, kyl meil auktoriteetti on, suurimmaks osaks aika selvä auktoriteettiasema, mutta sitten ehkä se semmonen tapa lähestyy oppilaita ja puolin ja toisin arvostava niin ehkä jos se sit tuo siihen opiskeluun halukkuutta enemmän tai en mä oikein muuta keksi. (Taisto, opettaja.)*

Heikko rajaaminen koulun säätelevässä diskurssissa mahdollistaa parhaimmillaan sen, että oppilaat uskaltavat kääntyä aikuisten puoleen niin opiskeluun kuin omaan hyvinvointiinsaakin liittyvissä asioissa. Tiklissä monet koulun aikuisista jakavatkin toiveen siitä, että oppilaat lähestyisivät heitä huolineen. Osa opettajista painottaa oppimisen edellytyksenä oppilaiden kokemaa turvallisuudentunnetta, jonka tässä artikkelissa tulkitsen myös yksilöllisen kehittymisen edellytykseksi. Seuraavassa lainauksessa yksi opettajista kertoo pitävänsä tärkeimpänä, että oppilas tuntee olonsa turvalliseksi oppitunneilla, jotta oppimista voi ylipääntään tapahtua:

*Mä meen turvallisuus edellä. Ensin se et tilassa on turvallista, sitte opetetaan se asia. Koska, jos sä pelkäät et sua kiusataan tai et sulle ollaan ilkeitä, ni sul menee aikaa siihen et sä oot niinku aistit koko ajan valppaina sillee. Et kuka mua kiusaa tai miten, sä et pysty oppimaan. [...] Et täs tilassa, musta pide-tään huolta silleen et mun rajoja ei rikota ja kukaa ei vittuile mulle tai jos nii tekee ni opettaja puuttuu siihen ja et heil on oikeus olla ikään ku siinä mieles omia itseään. (Toivo, opettaja.)*

Säatelevään diskurssiin sisältyvät oppimistilanteen arvot, säännöt, asenteet ja oppilaisiin kohdistuvat odotukset (Morais 2002, 562). Edellä olevasta lainauksesta on luettavissa, että Toivon oppitunneilla säatelevän diskurssin rajaaminen on voimakasta tilanteissa, jotka koskevat oppilaiden keskinäisiä suhteita. Toisin sanoen Toivon oppimistilanteisiin liittämät säännöt kiinnittyvät siihen, miten kaikille annetaan oppimisrauha mutta myös vapaus olla yksilöllisiä omia itsejään; tämä rakentaa oletettavasti myös yksilölliselle kehitymiselle suotuisaa tilaa.

Monet haastatelluista oppilaista ja käytännössä kaikki aikuiset jakavat näkemyksen siitä, että Tiklissä kiusaamiseen ja muuhun epäasialliseen käytökseen puututaan tiukasti. Kukaan ei silti kiellä, etteikö Tiklissä tapahtuisi tällaisia asioita. Näyttää kuitenkin siltä, että heikko rajaaminen oppilaiden ja aikuisten välisissä suhteissa muuttuu tarvittaessa voimakkaaksi ja koulun aikuiset puuttuvat näkyvästikin tilanteisiin, jotka uhkaavat oppilaiden turvallisuudentunnetta. Havainnointimuistiinpanoni tukevat tätä tulkintaa, sillä todistin kenttäpäivien aikana muutamaa tilannetta, jossa opettaja otti oppilaan napakkaan puhutte-luun toiseen oppilaaseen kohdistuvasta huonosta käytöksestä.

### **Oppilaiden mahdollisuudet vahvistaa kriittistä ymmärrystään oppitunneilla**

Havainnointini perusteella opetus on Tiklissä usein opettajajohtoista ja asiiasältöjä painot-tavaa. Opettajajohtoisuus ei silti näytä sulkevan pois sitä, etteikö oppilailla olisi mahdolli-suus esittää kysymyksiä ja omia mielipiteitään. Kenttämuistiinpanoissani sellaisetkin opet-tajat, jotka haastatteluisa kuvailevat opetustaan opettajajohtoiseksi ja jotka pitävät tärkeä-nä oppiaineen sisältöjen ja käsitteiden, eli vertikaalisen tiedon, osaamista, antavat oppitun-neilla tilaa oppilaiden ihmettelylelle.

Haastateltujen oppilaiden mukaan mieluisimmat oppitunnit ovat monesti sellaisia, joilla opiskellaan mutta joilla on rento tunnelma. Seuraava kenttäpäiväkirjaote on esimerkki oppitunnista, jollaiset näyttävät olevan oppilaiden mieleen sekä havainnoinnin että haastat-telujen perusteella:

*Opetus on suurimman osan kaksoistunnista opettajajohtoista. Kirjoitetaan ja piirretään muistiinpanoja tunnin aiheena olevasta asiasta. Tähän käytetään yli 60 minuuttia aikaa. Luokassa on rento tunnelma, ja oppilaiden ja opetta-jan välillä on jatkuvaa keskustelua. Opettaja Toivo myös kertoilee rennosti omasta elämästään, esimerkiksi lapsestaan, entisestä työstään ja harrastuk-sestaan. Kaikki opetettavat asiat ovat kuitenkin tarkkaan mietittyjä: nämä asiat tulee kirjata ja piirtää vihkoon. Lisäksi Toivon antamat ohjeet siitä, mi-ten opeteltavat asiat piirretään, ovat tarkat. (Kenttäpäiväkirja, lokakuu 2019.)*

Tässä otteessa, kuten muillakin Toivon oppitunneilla opiskeltavia sisältöjä ja niiden järjestyksestä määrittää ohjaavan diskurssin voimakas rajaaminen. Säätelevän diskurssin rajaaminen on kuitenkin heikkoa: vuorovaikutustilanteet Toivon ja oppilaiden välillä ovat avoimet ja jopa epämuodolliset. Toivo antaa oppiaineeseen kiinnittyvän vertikaalisen tiedon, arkipäiväisen horisontaalisen tiedon ja muun epävirallisen jutustelun vuorotella läpi oppitunnin. On havaittu, että jos opetus painottuu pelkästään opettajan valitsemaan faktatietoon, vaarana on se, että opetettava tieto jää oppilaille merkityksettömäksi (Rosvall 2011, 89). Heikentämällä rajaamista säätelevässä diskurssissa Toivo kuitenkin antaa tilaa oppilaiden kysymyksille ja ajatuksille, mikä ainakin teoriassa edistää oppilaiden mahdollisuuksia reflektoida opiskeltavia asioita omista lähtökohdistaan ja tavoitteisiinsa peilaten.

Rönnlundin ja kumppaneiden (2019, 314) mukaan kriittisen ajattelun kehittymisen kannalta on silti olennaista, että tunneilla käytävä pohdinta ulottuu arkipäiväisen kontekstin ulkopuolelle esimerkiksi sosiaalisiin, taloudellisiin ja kulttuurisiin kysymyksiin, jotka edustavat vertikaalista tietoa. Aineistoni ei vastaa siihen, miten oppilaiden kriittinen ymmärrys on kasvanut esimerkiksi Toivon oppitunneilla käydyissä keskusteluissa, mutta oppilaiden kokemusten ja havainnointini perusteella Toivo onnistuu luomaan myönteisen opiskeluympäristön. Viihtyminen oppitunneilla ja kiinnostuminen opiskeltavista asioista voivatkin olla ensimmäinen askel kohti syvällistä oppimista.

Aineistossani Toivon oppitunnit näyttäytyvät ihanne-esimerkkeinä oppitunneista, joilla oppilaat kertovat oppivansa ja jotka antavat tilaa yksilölliselle kehitymiselle. Yhdestä opettajasta ja hänen opetustavastaan ei voi silti vetää johtopäätöksiä koko koulusta. Yleisellä tasolla oppituntien kiinnostavuus kiinnittyy haastateltujen oppilaiden puheessa opettajan tapaan opettaa mutta myös siihen, miten opettaja suhtautuu oppilaisiinsa. Bernsteinin (2000, 13, 32) mukaan säätelevä diskurssi määrittää suhteita luokkahuonetilanteissa, mutta lisäksi se liittyy oppijoihin tietynlaisia odotuksia. Tämä tarkoittaa sitä, että voimakkaasti rajatussa tilanteessa opettaja odottaa oppilaan olevan tunnollinen, tarkkaavainen ja vastaanottavainen, kun taas heikko rajaaminen antaa tilaa oppilaiden luovuudelle ja oma-aloitteisuudelle.

Oppilaiden mukaan koulussa on opettajia, joiden odotukset kohdistuvat oppilaiden käytökseen ja sääntöjen noudattamiseen. Monen haastatellun mielestä tällaiset opettajat pitävät oppilaista, jotka eivät häiritse opetusta toiminnallaan tai edes kysymyksillään, mutta jotka hoitavat koulutyönsä menestyksekkäästi (ks. Lupton & Hempel-Jorgensen 2012, 606). Yksi oppilas mainitsee, että jotkut opettajista eivät pidä siitä, että oppilaat esittävät kysymyksiä. Hänen mukaansa oppitunnit ovat niin täyteen suunniteltuja, ettei oppilaiden kysymyksille jää aikaa, mikä kertoo voimakkaasta rajaamisesta sekä säätelevässä että ohjaavassa diskurssissa. Kriittisen ymmärtämisen kasvattaminen edellyttää kuitenkin sitä, että oppilailla on mahdollisuus ihmetellä opiskeltavia asioita (Nylund ym. 2020, 12). Hiljaa ja vastaanottavaisena istuva oppilas voi oppia opettajan esittämät sisällöt, mutta niiden refleктоiminen ja peilaaminen aiempiin kokemuksiin saattavat jäädä tekemättä, jos opettaja ei anna siihen tilaa.

Silti monet oppilaat arvostavat sitäkin, että tunneilla saa halutessaan olla hiljaa ja kuunnella ja että aktiivisuutta ja opiskeltavien asioiden hallintaa voi osoittaa muutenkin kuin osallistumalla jatkuvasti keskusteluun. Hiljaisen ja passiivisen oppilaan rooli on osalle haastatelluista se, jossa he parhaiten viihtyvät. Tällaiselle oppilaalle saattavat sopia voimakkaasti rajatut oppitunnit, joilla hiljaisuus on arvostettu käyttäytymisen malli. Havaitsin silti kentällä ollessani, että heikko rajaaminen esimerkiksi Toivon oppituntien säätelevässä diskurssissa innosti joitakuita hiljaisia oppilaita kysymään ja kertomaan mielipiteitään. Lisäksi oppilas, jonka en nähnyt koskaan osallistuvan opetuskeskusteluun, kertoi pitävänsä

eniten oppitunneista, joilla on paljon keskustelua oppilaiden ja opettajan kesken. Voi siis olla, että muiden kuunteleminen kasvattaa hiljaisten oppilaiden kriittisen ymmärtämisen mahdollisuuksia. Toisaalta hiljaisuus voi olla pakotettua, jos oppilaan suomen kielessä tai muussa opiskeluun liittyvässä taidossa on puutteita. Tutkimusluokillakin on sellaisia oppilaita, joiden osaamisesta opettajat olivat huolissaan ja jotka ilmaisivat vain harvoin ajatuksiaan oppitunneilla. Demokraattisen koulun näkökulmasta olisi kuitenkin tärkeää, että oppituntien käytänteet eivät uusinna sitä, kuka saa olla luokassa äänessä ja kuka jää aina hiljaisen rooliin (Rosvall 2011, 84).

### **Yksilöllisen kehittymisen tukeminen painotetun opetuksen ja yleisopetuksen luokalla**

Kenttäpäiväkirjoissani on useita mainintoja siitä, kuinka koulun aikuiset puhuvat painotetun luokan oppilaista muun muassa ”akateemisina”, ”tavoitteellisina” ja ”taitavina”. Havaitsin tällaista puhetta sekä luokkahuonetilanteissa, joissa puhe kohdistuu suoraan luokalle, että kahdenkeskisissä keskusteluissa ja haastatteluissa koulun aikuisten kanssa. Opettajat tuovat esiin kielteisiäkin puolia, kuten että painotetussa luokassa on paljon ”hälinää” ja ”draamaa”. Silti yleinen mielipide näyttää olevan, että painotettuun opetukseen hakeutuu oppilaita, jotka ovat akateemisilta taidoiltaan ja valmiuksiltaan keskimäärin edellä yleisopetuksen oppilaita. Seuraavissa havainnointimuistiinpanoissani opettaja puhuttelee painotetun opetuksen luokkaa kollektiivisesti tavalla, joka korostaa säätelevän diskurssin näkökulmasta luokan akateemisia taitoja ja välittää oppilaille viestiä siitä, millaisia he ovat oppijoina:

*Opettaja kehuu luokkaa ja sanoo: ”Te olette akateemisesti suuntautuneita, eli te haluatte pärjätä koulussa.” (Kenttäpäiväkirja, elokuu 2019.)*

*”Mä olen huomannut, että te olette tavoitteellisia ja fiksuja”, opettaja sanoo oppilaille. (Kenttäpäiväkirja, syyskuu 2019.)*

Painotetun opetuksen oppilaat kuvailevat omaa luokkaansa pääasiassa ”villiksi” ja ”äänekkääksi”. Opettajat puuttuvat säännöllisesti luokan kielteiseksi koettuun käytökseen, mutta tästä huolimatta oppilaat liittyvät itseensä ennen kaikkea positiivisia ominaisuuksia: olemme ulospäinsuuntautuneita, luovia ja energisiä, mikä toisinaan näyttäytyy äänekkäänä käytöksenä. Sekä haastatteluissa että oppilaiden kanssa käymissäni keskusteluissa painotetun luokan oppilaat ovat jopa ylpeitä eloisuudestaan ja siitä, että he uskaltavat näkyä ja kuulua. Koulun säätelevä diskurssi näyttääkin antavan painotetun opetuksen oppilaille liikkumavaraa olla omia persoonallisia itsejään sekä tilaa venyttää hyväksytyyn käytöksen rajoja. Koska luokkaa pidetään pääosin taitavana ja akateemisena, opettajat eivät juuri tunnu olevan huolissaan oppilaiden oppimisesta tai osaamisen tasosta.

Opettajien puhe yleisopetuksen luokasta ja luokalle suunnattu puhe poikkeavat sen sijaan jossain määrin siitä, millaisia puhuvat painotetun opetuksen luokasta ovat. Opettajat kannustavat ja kehuvat yleisopetuksen luokan oppilaita varsinkin yksilöllisistä suorituksista ja ahkerasta työskentelystä, mutta selkeänä huolenaiheena ovat oppilaiden heterogeeniset taidot ja valmiudet. Lisäksi puhe yleisopetuksen luokan työrauhaongelmista toistuu sekä havainnointipäiväkirjoissani että kahdenkeskisissä keskusteluissa opettajien kanssa. Säätelevä diskurssi painottuu tällöin luokan levottoman käytöksen hallintaan kollektiivisen kehumisen ja kannustamisen sijaan.

Yleisopetuksen luokan oppilaat korostavat haastatteluissa ensisijaisesti oman luokkansa myönteisiä puolia, kuten että heillä on oppilaiden kesken hyvä henki ja vähän kiusaamista. He tiedostavat kuitenkin, että oppitunneilla on säännöllisesti työrauhaongelmia ja että luokan käytös on silloin opettajien näkökulmasta epätoivottua. Seuraavassa esimerkissä opettaja käytti reilusti yli puolet oppitunnista siihen, että oppilaat rauhoittuvat. Muutama oppilas häiriköi opetusta, ja opettaja teki ratkaisun olla opettamatta silloin, kun oppilaat olivat pyytämättä äänessä. Tällöin sekä oppilaiden käytökseen kohdistuvan säatelevän diskurssin että oppitunnin tahdin, eli ohjaavan diskurssin, rajaaminen on voimakasta. Suurin osa luokasta istui kuitenkin hiljaa paikallaan ja seurasi tilannetta:

*”Mä en voi heittää puolta luokkaa ulos, koska kaikilla on oikeus oppia. Me opetellaan myös metataitoja esimerkiksi itsehillintää. Luokasta poistaminen ei ole ratkaisu”, opettaja pitää jälleen kerran puhuttelua oppilaille. (Kenttäpäiväkirja, lokakuu 2019.)*

Yksilöllisen kehittymisen näkökulmasta kyseinen oppitunti on kiinnostava. Opettaja ei heittä häiriköiviä oppilaita ulos luokasta, koska heilläkin on oikeus oppia. Vertikaalisen tiedon opiskelun sijaan tunnin pääpaino on horisontaaliseksi tiedoksi luokiteltavan itsehillinnän taidon opettelemisessa, johon käytetään merkittävä osa oppitunnista. Luokassa hiljaa istuvien oppilaiden oikeus oppia toteutuukin heikosti, sillä he hallitsevat opettajan peräänkuultaman horisontaalisen tiedon mutta he jäävät paitsi oppiaineen sisältöjen opetuksesta. Oppilaiden levottomaan käytökseen puuttumisella pyritään turvaamaan opiskelurauha, ja kasvatus on olennainen osa opettajien työnkuvaa myös yläkoulussa. Jos oppitunnilla kuitenkin korostuvat kurinpidolliset toimenpiteet, vertikaalisen koulutiedon osuus voi kaventua merkittävästi, mikä taas vaikeuttaa kriittisen ymmärtämisen kehittymistä. Tässä kuvattulla oppitunnilla opettaja käytti oppilaiden käytöksen kontrolloimiseen poikkeuksellisen paljon aikaa, mutta vastaavanlaisia lyhyempiä tapauksia on muistiinpanoissani muitakin.

Kiinnostava kysymys on, miten erityisesti yleisopetuksen luokan käytöstä kontrolloiva säatelevä diskurssi vaikuttaa oppilaiden itseluottamukseen, käsitykseen omista kyvyistä ja täten yksilöllisen kehittymisen edellytyksiin. Kenttäpäivien aikana yleisopetuksen luokan oppilas, Akim, otti muutaman kerran kanssani puheeksi sen, että hänen luokastaan on vaikea kirjoittaa hyviä asioita. Seuraava lainaus on oppitunnilta, jonka aikana opettaja rauhoitteli luokkaa useaan otteeseen:

*Akim tulee luokseni ja kysyy, kirjoitanko minä oikeasti koko ajan ja mitä kaikkea kirjoitan. Hän epäilee, että kirjoitan pahaa heistä. Sanon, etten arvostele heitä vaan kirjoitan, mitä luokassa tapahtuu. ”Me ollaan varmaan turhin luokka sulle, mitä voi olla”, Akim toteaa ja menee paikalleen. (Kenttäpäiväkirja, maaliskuu 2020.)*

Maaliskuussa 2020 alkaneen etäopetusjakson vuoksi en ehtinyt haastatella Akimia ja kysyä perusteluja hänen toistuville väitteilleen. Akimin kanssa käymieni lyhyiden keskustelujen, havainnointini ja muiden luokan oppilaiden haastattelujen perusteella tulkitsen, että yleisopetuksen luokan viljeys on negatiivinen asia, joka vie huomiota luokan kollektiivisilta vahvuuksilta ja myönteisiltä puolilta mutta myös aikaa oppitunneilta. Painotetun opetuksen oppilaat ovat ylpeitä ulospäinsuuntautuneisuudestaan, jonka he liittävät yhteisiin kiinnostuksenkohteisiinsa, mutta yleisopetuksen luokalla ei näytä olevan sellaista selkeästi nimet-

tävää yhteistä taitoa tai etua, jolla he voisivat perustella ajoittaisen levottomuuden tai keskittymisvaikeudet.

Yleisopetuksen luokalla on silti painotetun opetuksen luokan lailla useita tavoitteellisia oppilaita. Monet yleisopetuksen luokan oppilaita, joiden käytökseen opettajat usein puuttuvat, asennoituvat koulunkäyntiin myönteisesti ja keskittyvät halutessaan opetukseen. Molempien luokkien haastateltujen oppilaiden suunnitelmat toisen asteen opinnoista ja tulevaisuuden töistä ovat melko samankaltaiset: valtaosa tähtää lukioon, ja moni puhuu korkea-asteen opinnoista. Kiinnostavaa on, että ainakaan haastatellut oppilaat eivät koe, että painotetun opetuksen ja yleisopetuksen luokkien oppilaiden välillä olisi eroja taidoissa. Heidän puheessaan luokkien väliset erot ilmenevät persoonallisuuseroina, eli painotusaineen harrastamiseen liitetään tietynlaisia piirteitä, tai pragmaattisesti siinä, että painotusluokilla on enemmän tiettyä oppiainetta kuin yleisopetuksen luokilla. Näyttää siis siltä, että vaikka koulun säätelevässä diskurssissa on selkeitäkin eroja siinä, miten luokille ja luokista puhutaan sekä millaiset mittasuhteet luokan huonoksi koettu käytös saa, oppilaat eivät aseta erilaisia luokkia hierarkkiseen järjestykseen oppilaiden akateemisten taitojen perusteella.

### **Kokemuksia etnisyyteen perustuvasta epätasa-arvosta arvioinnissa**

Sekä haastatellut oppilaat että aikuiset tuovat esiin Tiklin hyväksyvän ilmapiirin, jossa jokainen koulun jäsen otetaan huomioon sellaisena kuin hän on, etniseen tai sosioekonomiseen taustaansa katsomatta. Monikulttuurisuuden ja suvaitsevaisuuden eetoksesta huolimatta aineistossani on esimerkkejä tapauksista, jotka voivat luoda eriarvoisuuden tunnetta vähemmistötaustaisille oppilaille. Aiemmankin tutkimuksen perusteella tiedetään, että rasismi on kouluissa läsnä oleva, mutta usein vaiettu ilmiö (esim. Souto 2011).

Haastatteluissa useat oppilaat ja yksi henkilökunnan jäsen kertovat epätasa-arvoisista käytänteistä, joiden he kokevat liittyvän oppilaiden etniseen taustaan. Heidän mukaansa on ollut tilanteita, joissa kantaväestöön kuuluvia oppilaita on arvioitu eri kriteerein kuin niitä, joiden äidinkieli on jokin muu kuin suomi. Koulun jäsenten tunnistamisen välttämiseksi hyödynnän haastatteluaineistoa valikoivasti ja käytän ensisijaisena esimerkkinä merkintää kenttämuistiinpanoistani. Siinä vähemmistötaustaiset Victor ja Akim kokevat, että heidän työskentelyään on arvioitu tiukemmin kuin suomalaistaustaisen Ilarin:

*Opettajan mielestä Victor ei ole tehnyt läksyä riittävän hyvin, minkä vuoksi hän saa huomautuksen tekemättömästä läksystä. Victor protestoi vahvasti ja yrittää näyttää, että hän on tehnyt tehtävät. Opettaja ei kuitenkaan hyväksy Victorin tapaa tehdä läksy. Akimkin kimpaantuu tästä ja tulee näyttämään minulle jotain kirjastaan. Tilanne on hieman sekava, mutta jään siihen ymmärrykseen, että opettaja on puuttunut Akimin ja Victorin läksyihin mutta katsonut sormien läpi Ilarin tehtävät. Akim kehottaa minua kirjoittamaan muistiinpanoja opettajasta. Akim on selkeästi turhautunut, ja saan kuvan, että opettajan toiminta ei ole hänen mielestään tasapuolista ja oikeudenmukaista. (Kenttäpäiväkirja, marraskuu 2019.)*

Bernsteinin (2000, 13) mukaan arviointi on yksi ohjaavan diskurssin osa-alueista. Edellisessä aineisto-otteessa arviointi on heikosti rajattua. Tällöin arviointikriteerit ovat implisiittiset ja oppilaiden on vaikea tietää, mihin arviointi perustuu (Morais 2002, 560–561). Vaikka arviointi on heikosti rajattua, säätelevän diskurssin rajaaminen on voimakasta: opettajan

ja oppilaiden välillä on selkeä hierarkia, jossa opettaja antaa vain vähän tilaa keskustelulle ja yhteisymmärryksen saavuttamiselle (ks. Morais 2002, 562). Tämä ilmenee opettajan, Akimin ja Victorin välisessä vuorovaikutuksessa, jossa opettaja ei ota huomioon oppilaan näkökantaa. Samalla heikko rajaaminen arvioinnissa kertoo muillekin luokan oppilaille, että arviointikriteerit voivat vaihdella oppilaittain ja niiden määräytymistä ei välttämättä tiedä etukäteen. Arvioinnin heikko rajaaminen ja sen aiheuttama epävarmuus arvioinnin oikeudenmukaisuudesta ovat luettavissa myös suomalaistaustaisen Vanamon kokemuksesta. Hän on havainnut epäselvyyksiä kokeen arvioinnin kriteereissä, ja hänen puheestaan on tulkittavissa epäily, voiko näin edes tapahtua koulussa:

*[...] mulla oli vaan pieni kirjain siinä [koevastauksessa] niin se oli väärin kuitenkin, mut multa ei otettu pistettä pois, mut sit joiltakin jotka on ulkomaalaistaustaisia niin niiltä oli otettu vaikka niillä oli ihan sama kuin mulla. Niin et musta tuntuu et siinä on jotain, mut mä en oo ihan varma. (Vanamo, oppilas.)*

Pahimmillaan arvioinnin ennakoimattomuus, jonka oppilaat yhdistävät oppilaiden etnisiin taustoihin, syventää eriarvoisuuden tunnetta oppilaiden välillä. Voimakas rajaaminen arvioinnissa sen sijaan osoittaisi selkeästi kaikille oppilaille, mitä heiltä odotetaan ja vaaditaan. Akimin, Victorin ja Vanamon, kuten monen haastattelun oppilaan, kokemus opettajan epätasa-arvoisesta kohtelusta arvioinnissa voi vaikuttaa oppilaan näkemyksiin siitä, millaiset ovat eri taustoista tulevien oppilaiden mahdollisuudet koulussa ja jopa laajemmin yhteiskunnassa.

Haastatteluaineistossani on useita esimerkkejä vastaavanlaisista etniseen taustaan perustuvista eriarvoisuuden kokemuksista arvioinnissa. Haastateltujen oppilaiden puheesta välittyy kuitenkin vahva myötätunto niitä luokkatovereita kohtaan, joiden kohtelu on koettu epäoikeudenmukaiseksi. Yksi opettajista toteaaakin, että oppilaiden hyvien keskinäisten suhteiden merkitystä ei voi ohittaa koulun oppimista ja hyvinvointia tukevasta ilmapiiristä puhuttaessa:

*Meidän oppilaat on älyttömän empaattisia. Et ne oppilaat on kyllä ite mukana siinä jutussa. Että ne oppilaat myöskin kantaa huolta toisten puolesta, ja se et ne oppilaat osaa jopa, osaa tuoda aikuiselle toisten huolia myös. (Toimi, opettaja.)*

Tiklissä koulun säätelevä diskurssi, joka vahvistaa oppilaiden ja aikuisten välistä arvostusta ja yhteisymmärrystä, näyttää lisäävän myös oppilaiden keskinäistä luottamusta ja huolenpitoa. Hyvät suhteet voivat silti olla hauraita, ja ne vaativat jatkuvaa vaalimista; koulun välittämällä arvoilla ja käytänteillä saattaa olla suuri merkitys oppilaiden itseluottamukselle ja käsitykselle kyvyistään oppijoina (Lupton & Hempel-Jorgensen 2012). Esimerkiksi kokemukset siitä, että yksittäisen oppilaan äidinkieli tai vähemmistötausta voivat vaikuttaa arviointiin, ovat asioita, joihin aikuisten täytyy suhtautua vakavasti nyt ja tulevaisuudessa.

### **Johtopäätökset: mikä on koulussa mahdollista ja kenelle?**

Tässä artikkelissa olen analysoinut etnografisen aineistoni pohjalta, millaiset ovat Bernsteinin (2000) pedagogisiin oikeuksiin kuuluvan yksilöllisen kehittymisen edellytykset urbaan-

nissa yläkoulussa. Kiinnostuksen kohteenani on ollut Bernsteinin (2000) ajatusta seuraten myös se, jakautuvatko yksilöllisen kehittymisen mahdollisuudet tasaisesti kaikille koulun oppilaille, kuten niiden demokraattisessa koulussa kuuluisi. Laadullinen tutkimukseni syventää kuvaa siitä, millaisia oppimista tukevia tai estäviä käytäntöjä ja vuorovaikutustilanteita on yhdessä koulussa, jota koskettavat eriytymiskehitykseen kiinnittyvät ilmiöt, kuten oppilaiden moninaiset taustat ja valikoituminen painotettuun opetukseen.

Tutkimuskoulu Tiklin arjessa monet seikat tukevat yksilöllisen kehittymisen oikeuden toteutumista. Koulun vallitseva säätelevä diskurssi tukee oppilaiden ja aikuisten välistä avointa vuorovaikutusta ja luottamuksellisia suhteita, jotka luovat pohjaa oppimiselle. Oppitunnit, joilla ohjaavan diskurssin rajaaminen on voimakasta mutta joilla säätelevän diskurssin heikko rajaaminen mahdollistaa vertikaalisen ja horisontaalisen tiedon vuorottelun sekä erilaiset opetuskeskustelut, ovat haastateltujen oppilaiden puheessa esimerkkejä oppimistilanteista, joissa he kokevat viihtyvänsä ja oppivansa. Tällaiset oppitunnit antavat tilaa opiskeltavien asioiden refleктоimiselle, joka oletettavasti tukee kriittisen ymmärtämisen vahvistumista ja yksilöllistä kehittymistä.

Tutkimuksissa on havaittu, että oppilaiden valikoituminen painotettuun opetukseen eriyttää koulujen ohella luokkia koulujen sisällä (esim. Berisha & Seppänen 2017; Kosunen ym. 2020), mutta Tiklissä oppilaat itse eivät juurikaan tunnista eroja erityyppisillä luokilla opiskelevien oppilaiden akateemisissa taidoissa. Sen sijaan opettajien mukaan painotetun luokan osaamistaso on keskimäärin korkeampi kuin yleisopetuksen luokan, mikä näyttää vaikuttavan siihen, millaisia puhuvat eri luokista ovat ja millaisia mittasuhteita niiden työrauhaongelmat saavat. Säätelevä diskurssi antaakin painotetun luokan oppilaille enemmän tilaa olla ”villejä” kuin yleisopetuksen oppilaille, joiden levoton käytös kirvoittaa huolta ja vie aikaa opiskelulta. Säätelevän ja ohjaavan diskurssin voimakkaalla rajaamisella opettajat pyrkivät kontrolloimaan oppilaiden levottomaksi koettua käytöstä, millä on usein hyvät tarkoitukset: tarkoituksena on turvata työrauha ja oppimisen edellytykset. Kurinpidollisten toimien korostuminen voi silti kaventaa vertikaalisen tiedon osuutta opetuksesta ja täten oppilaiden kriittisen ajattelun ja yksilöllisen kehittymisen mahdollisuuksia.

Kiinnostava kysymys on, onko puhe luokkien välisistä eroista sisään rakennettu oletus ja missä määrin se vahvistaa itseään ja luokkien eriytymistä koulun arjessa. Yksilöllistä kehittymistä ajatellen oppilaiden akateemisen itseluottamuksen tukeminen näyttäisi olevan näkyvämpää ja kollektiivisempää painotetun opetuksen kuin yleisopetuksen luokalla, vaikka molemmilla luokilla suurin osa haastatelluista oppilaista kertoo suhtautuvansa koulunkäyntiin tavoitteellisesti. Toisaalta peräti puolet yleisopetuksen luokan oppilaista jäi kenttäjakson aikana haastattelemaan, ja heidän kokemuksensa olisivat saattaneet syventää tai muuttaa esittämäni näkökulmaa. Etnografian refleksiivisyyteen kuuluu kuitenkin sen tiedostaminen, että aineistosta tehdyt tulkinnat ovat tutkijan tuotetta, kontekstisidonnaisia ja aina jollain tavalla osittaisia totuuksia kuvatusta ilmiöstä (ks. esim. Mietola ym. 2016).

Tiklissä kohtaavat monenlaiset taustat ja kulttuurit, ja niin oppilaat kuin opettajatkin kehuvat koulun hyväksyvää ilmapiiriä. Siitä huolimatta koulun jäsenet kertovat epäilevien kokemuksista, jotka ovat tulkittavissa rasismiksi. Tällaiset tapaukset ovat yksittäisiä, mutta haastateltujen puheiden perusteella kokemus siitä, että suomalaistaustaisia oppilaita arvioidaan eri kriteerein kuin muista etnisistä taustoista tulevia, lisää eriarvoisuutta oppilaiden välillä: toisten tieto ja osaaminen ovat arvokkaampia kuin toisten. Syrjivät käytänteet saattavat heikentää oppilaan itseluottamusta mutta ne voivat heikentää oppilaiden tasa-arvoisia valinnanmahdollisuuksia, kun esimerkiksi hakeudutaan toisen asteen opintoihin.

Analyysin ja artikkelin kirjoittamisen edetessä olen havainnut, että kolmea pedagogista oikeutta on vaikea tarkastella toisistaan erillisinä elementteinä vaan ne kulkevat ikään kuin



kehällä vaikuttaen toinen toisiinsa (ks. myös Rönnlund ym. 2019). Yksilölliseen kehittymiseen kuuluva itseluottamuksen kasvaminen voi antaa oppilaalle rohkeutta sosiaaliseen kanssakäymiseen ja koulun eri toiminnoissa mukana olemiseen. Aktiivinen osallistuminen oppitunneilla tai koulun muussa toiminnassa taas tarjoaa mahdollisuuksia kriittisen ajattelun vahvistamiseen. Lisäksi esimerkiksi myönteiset ja luottamukselliset vuorovaikutussuhteet tukevat sekä osallisuuden että osallistumisen oikeuden toteutumista. Tutkimuskoulu Tiklin demokraattisen tilan kokonaisvaltainen tarkastelu edellyttääkin kahden muun pedagogisen oikeuden tutkimista nykyistä yksityiskohtaisemmin, kuten Frandji ja Vitale (2016, 13–16, 30) toteavat: kolme oikeutta yhdessä luovat edellytykset demokratialle, eikä yhden tai kahden oikeuden toteutuminen vielä tee koulusta demokraattista.

## Lähteet

LEE – Paikallinen koulutuseetos -hanke, Helsingin yliopisto, 2019–2020. Haastattelija ja havainnoija Tiina Luoma. Äänitiedostot, haastattelulitteraatit ja kenttämuistiinpanot hankkeen tutkijoiden hallussa.

## Kirjallisuus

- Barrett, Brian D. 2017. Bernstein in the urban classroom: a case study. *British Journal of Sociology of Education* 38 (8), 1258–1272. <https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1269632>
- Berisha, Anna-Kaisa & Seppänen, Piia 2017. Pupil selection segments urban comprehensive schooling in Finland: composition of school classes in pupils' school performance, gender, and ethnicity. *Scandinavian Journal of Educational Research* 61 (2), 240–254. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1120235>
- Bernelius, Venla 2013. *Eriytyvät kaupunkikoulut. Helsingin peruskoulujen oppilaspohjan erot, perheiden kouluvalinnat ja oppimistuloksiin liittyvät aluevaikutukset osana kaupungin eriytymiskehitystä*. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.
- Bernstein, Basil 2000. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. Oxford: Rowman & Littlefield.
- Bernstein, Basil 2003 [1971]. *Class, Codes and Control: Volume I. Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. London: Routledge.
- Bjarnadóttir, Valgerður S. & Geirsdóttir, Guðrún 2018. 'You know, nothing changes'. Students' experiences in influencing pedagogic practices in various upper secondary schools in Iceland. *Pedagogy, Culture & Society* 26 (4), 631–646. <https://doi.org/10.1080/14681366.2018.1439995>
- Cantell, Hannele 2017. Monialaisuuden haasteita ja mahdollisuuksia oppimisessä ja opettamisessa. Teoksessa Toom, Auli, Rautiainen, Matti & Tähtinen, Juhani (toim.), *Toiveet ja todellisuus – Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 223–250.
- Frandji, Daniel & Vitale, Philippe 2016. The enigma of Bernstein's 'pedagogic rights'. Teoksessa Vitale, Philippe & Exley, Beryl (toim.), *Pedagogic Rights and Democratic*

- Education. Bernsteinian Explorations of Curriculum, Pedagogy and Assessment.* Abingdon: Routledge, 13–32.
- Hammersley, Martyn 2018. What is ethnography? Can it survive? Should it? *Ethnography and Education* 13 (1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/17457823.2017.1298458>
- Hjelmér, Carina 2011. Negotiations in the Child and Recreation Programme. Teoksessa Öhrn, Elisabet, Lundahl, Lisbeth & Beach, Dennis (toim.), *Young People's Influence and Democratic Education: Ethnographic Studies in Upper Secondary Schools.* London: the Tufnell Press, 34–51.
- Huilla, Heidi, Peltola, Marja & Kosunen, Sonja 2021. Symbolinen väkivalta ja huono-osaisten alueiden kaupunkikoulut. *Sosiologia* 58 (3), 253–268.
- Kalalahti, Mira & Varjo, Janne 2016. Lähikoulupolut ja painotetut valinnat. Teoksessa Silvennoinen, Heikki, Kalalahti, Mira & Varjo, Janne (toim.), *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset. Kasvatussosiologian vuosikirja 1.* Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 37–67.
- Kosunen, Sonja, Seppänen, Piia & Bernelius, Venla 2016. Naapurustojen segregaatio ja kaupunkilaisperheiden eriytyvät kouluvalintastrategiat. *Kasvatus* 47 (3), 230–244.
- Kosunen, Sonja, Bernelius, Venla, Seppänen, Piia & Porkka, Miina 2020. School choice to lower secondary schools and mechanisms of segregation in urban Finland. *Urban Education* 55 (10), 1461–1488. <https://doi.org/10.1177/0042085916666933>
- Lupton, Ruth & Hempel-Jorgensen, Amelia 2012. The importance of teaching: pedagogical constraints and possibilities in working-class schools. *Journal of Educational Policy* 27 (5), 601–620. <https://doi.org/10.1080/02680939.2012.710016>
- Mietola, Reetta, Berg, Päivi, Hakala, Katariina, Lahelma, Elina, Lappalainen, Sirpa, Salo, Ulla-Maija & Tolonen, Tarja 2016. Feministinen etnografia kasvatuksen kulttuureita jäljittämässä. *Nuorisotutkimus* 34 (1), 4–17.
- Morais, Ana M. 2002. Basil Bernstein at the micro level of the classroom. *British Journal of Sociology of Education* 23 (4), 559–569. <https://doi.org/10.1080/0142569022000038413>
- Nylund, Mattias, Ledman, Kristina, Rosvall, Per-Åke & Rönnlund, Maria 2020. Socialisation and citizenship preparation in vocational education: pedagogic codes and democratic rights in VET-subjects. *British Journal of Sociology of Education* 41 (1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1665498>
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.* Helsinki: Opetushallitus [www-lähde]. < [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) > (Luettu 08.03.2021).
- Peltola, Marja 2021. Everyday consequences of selectiveness. Borderwork in the informal sphere of a lower secondary school in the metropolitan area of Helsinki, Finland. *British Journal of Sociology of Education* 42 (1), 127–142. <https://doi.org/10.1080/01425692.2020.1861930>
- Reay, Diane & Arnot, Madeleine 2004. Participation and control in learning: a pedagogic democratic right? Teoksessa Poulson, Louise & Wallace, Mike (toim.), *Learning to Read Critically in Teaching and Learning.* London: Sage, 151–172.
- Rosvall, Per-Åke 2011. Pedagogic practice and influence in a Social Science class. Teoksessa Öhrn, Elisabet, Lundahl, Lisbeth & Beach, Dennis (toim.), *Young People's Influence and Democratic Education: Ethnographic Studies in Upper Secondary Schools.* London: the Tufnell Press, 71–91.
- Rönnlund, Maria, Ledman, Kristina, Nylund, Mattias & Rosvall, Per-Åke 2019. Life skills for 'real life': how critical thinking is contextualised across vocational programmes.

*Educational Research* 61 (3), 302–318. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1633942>

Souto, Anne-Mari 2011. *Arkipäivän rasismi koulussa. Etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmissuhteista*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura.

Tolonen, Tarja 2007. Kenttä, kirjoittaminen, analyysi – yhteenkietoutumia. Teoksessa Lappalainen, Sirpa, Hynninen, Pirkko, Kankkunen, Tarja, Lahelma, Elina & Tolonen, Tarja (toim.), *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 137–150.

Ulmanen, Sanna 2017. *Miten kiinnittyä kouluun? Oppilaiden näkökulma koulutyöhön kiinnittymisen haasteisiin*. Tampere: Tampere University Press.

Vehviläinen, Sanna 1997. Aikuiskasvatus ja integroidut koodit: ohjaava koulutus avoimena aikuispedagogiikkana. *Aikuiskasvatus* 17 (3), 198–208. <https://doi.org/10.33336/aik.92451>

Whitty, Geoff 2010. Revisiting school knowledge: some sociological perspectives on new school curricula. *European Journal of Education* 45 (1), 28–45. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2009.01422.x>

***KM, FM Tiina Luoma on tohtorikoulutettava Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa.***