

Humanistinen tiedekunta
Helsingin yliopisto
Dissertationes Universitatis Helsingiensis 52/2024

Takarivin tekstikäytännöt

Leea Lakka

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Esitetään Helsingin yliopiston humanistisen tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston päärakennuksen pienessä juhlasalissa
perjantaina 15.3.2024 klo 13.

Helsinki 2024

Ohjaajat

Jaakko Leino

Riitta Juvonen

Tomi Kiilakoski

Esitarkastajat

Johanna Vaattovaara

Tommi Hoikkala

Vastaväittäjä

Johanna Vaattovaara

Julkaisija: Helsingin yliopisto

Sarja: Dissertationes Universitatis Helsingiensis 52/2024

ISBN 978-951-51-9672-9 (print)

ISBN 978-951-51-9671-2 (online)

ISSN 2954-2898 (print)

ISSN 2954-2952 (online)

PunaMusta, Joensuu 2024

Tiivistelmä

Tässä etnografisessa väitöskirjassa tarkastellaan tekstikäytänteitä peruskoulun yhdeksännen luokan takariviksi kutsutussa joukossa. Takarivi viittaa tutkimuksessa määritettyyn fokusoppilaiden joukkoon, joka suhtautuu koulunkäyntiin taloudellisuuteen pyrkien, ristiriitaisesti tai löyhästi kiinnittyen ja joka tyypillisesti väistelee koulun tarjoamaa lukemisesta ja kirjoittamisesta harjaantumista. Joukko tyypillisesti hakeutuu istumaan luokahuoneen takariviin. Tutkimus vastaa kolmeen tutkimuskysymykseen: 1) miten takarivin tekstikäytänteet koulun arjessa muotoutuvat 2) miksi takarivin tekstikäytänteet ovat mielekkäitä ja 3) minne takarivin tekstikäytänteet johtavat.

Tutkimus on monitieteinen ja moninäkökulmainen. Siinä on kaksi keskeistä teoreettista lähtökohtaa. Ensinnäkin tutkimuksessa hyödynnetään etnografista metodologiaa. Työ liittyy tältä osin sellaisten kouluetnografioiden perinteeseen, joita Suomessa on aiemmin tehty muun muassa lingvistiikan, kasvatustieteen, kasvatussosiologian ja sukupuolentutkimuksen aloilla. Kenttäjakso on kestänyt kokonaisen lukuvuoden ajan ja se on toteutettu kahdessa yläkoulussa. Molemmista kouluista on osallistunut yksi yhdeksäs luokka. Takariviksi kutsuttuun tutkittavien joukkoon on kuulunut kaikkiaan yhdeksän oppilasta, joiden toimintaa on seurattu tiiviimmin ja joita on esimerkiksi haastateltu muita useammin.

Toiseksi työ nojaa soveltavan kielentutkimuksen alaan kuuluvan sosiokulttuurisen tekstitaitoperinteen (New Literacy Studies, NLS) käsitteistöön ja näkökulmiin. Sen mukaisesti työssä lukeminen, kirjoittaminen ja teksteistä keskustelu hahmottuvat tekstitapahtumissa konkretisoituviksi tekstikäytänteiksi. Tekstikäytänteillä tarkoitetaan vakiintuneita kulttuurisia ja paikallisia tapoja toimia teksteillä ja tähän kietoutuneita arvoja, asenteita ja tunteita. Tekstikäytänteet ovat aina luonteeltaan ideologisia. Tutkimus asemoituu soveltavan kielitieteen alalle, mutta se kontribuoi myös nuorisotutkimuksen ja kasvatussosiologian kentille.

Analyysi on jaettu kahteen osaan siten, että ensimmäisessä kuvataan, miten takarivi toimii tekstien parissa. Sen analyysi jakautuu edelleen neljään näkökulmaan: niissä käsitellään lukemista ja kirjoittamista porukalla, helpolla, läpällä ja pakolla. Tutkimus osoittaa, että porukka kontrolloi ja siten rajoittaa oppilaiden toimintaa tekstien parissa. Toisaalta ryhmässä kirjoittaminen myös suojaa heikoimpia oppilaita harjoittelulta, ja takarivin keskinäisissä toimissa kaverin solidaarisuus on etenkin heikommin lukeville ja kirjoittaville resurssi. Helppouden pyrkimykset leimaavat kaikkien oppilaiden, mutta etenkin takarivin toimintaa. Se konkretisoituu esimerkiksi tekstien tuottamisen niukkuutena ja lukemisen välttelynä varsin kekseliäinkin keinoin. Helppouden pyrkimykset saavat aikaan suorittamisen kulttuurin, jossa työskentelyn maksimiksi hahmottuu opettajan asettama minimi.

Läppä on takariville keskeinen työskentelyn moodi. Se on suhtautumisen, toiminnan ja puheen vire, joka mahdollistaa työskentelyn etäisyyttä pitäen. Tekstikäytänteissä läppä

usein estää paneutumisen, mikä osaltaan johtaa siihen, että tekstejä tulkitaan takarivissä eri tavoin kuin muualla. Läppä on myös keino jakaa sosiaalista tilaa, mistä syystä sillä voi olla ulossulkeva vaikutus luokan ryhmadynamiikkaan. Analyysi osoittaa, että läpän läpäisevän luonteen vuoksi opettajan on otettava siihen jokin kanta. Pakko on koulun keino purkaa oppilaiden jatkuvia työskentelyn ohittamisen pyrkimyksiä. Tutkimuksessa esitetään, että oppilaan tekemää tulkintaa opettajan mahdollisuuksista edellyttää työskentelyä voisi tarkastella pakkopääoman käsitteellä. Pakkopääoma edellyttää paitsi valmiutta realisoida pakon potentiaali myös luottamusta ja lämpöä opettajan ja oppilaan välille.

Toisessa analyysiosassa havainnot sidotaan yhteiskunnallisiin rakenteisiin liittyviin tekijöihin: paikkaan, sukupuoleen ja orientaatioon ammatillisiin opintoihin. Analyysi osoittaa, että pieni ja keskikokoinen paikka luovat toiminnalle kehyyksen, jossa monet koulun tavoitteet näyttäytyvät keinotekoisina ja hyödyttöminä. Paikka avaa lisäksi näkökulmia nuorten maailmankuvaan, jota värittää konservatiivisuus ja tulevaisuushorisontin kapeus. Analyysi osoittaa, että maailmankuvan ja tekstikäytänteiden välillä vallitsee vastavuoroinen suhde.

Sukupuolen osalta ilmenee, että lukemisen ja kirjoittamisen väistely on osa takarivissä arvostettavan maskuliinisuuden tekemistä. Se purkautuu osin kouluvastaisuutena, mutta saa myös muita muotoja. Maskuliinisuus hahmottuu ylisukupolviseksi, sillä nuorten isillä on keskeinen rooli maskuliinisuuden rakentumisessa. Ammatillinen orientaatio määrittää nuorten käsityksiä tulevaisuudestaan. Tämän kuvitellun tulevaisuuden lävitse nuoret arvioivat peruskoulun tarjontaa etenkin hyödyllisen ja turhan välisellä akselilla. Nuorten kuvittelemassa tulevaisuudessa peruskoulun yleissivistävä tarjonta näyttää ennen kaikkea turhalta ja siksi myös epäautenttiselta.

Osan havainnot liittyvät tiiviisti nuorten kuvittelemaan tulevaisuuteen, joka määrittää tapoja, joilla he tarttuvat koulutehtäviin. Tulevaisuuteen suuntaavia havaintoja yhdistää kaksi kokoavaa seikkaa: Ensinnäkin nuorten tulevaisuudensuunnitelmia määrittää määrätietoinen aikomus perinteistä duunarielämäntyyliä kohti. Toiseksi tulevaisuudensuunnitelmia leimaa oletus sosiaalisesta jatkuvuudesta: takarivi nojaa suunnitelmissaan siihen, ettei maailma olennaisesti muutu siitä, mitä nyt ja aiemmin on ollut.

Tutkimuksen johtopäätöksissä pohditaan, mitä takariviin hakeutuminen merkitsee siihen liittyville nuorille ja toisaalta koululle. Tätä peilataan ennen kaikkea suhteessa tekstikäytänteisiin, sillä suhtautuminen kouluun realisoituu mitä suurimmassa määrin tavoissa toimia tekstien parissa. Siten se määrittää myös mahdollisuuksia harjaantua lukijana ja kirjoittajana. Johtopäätöksissä pohditaankin, tuottaako takariviin hakeutuminen nuorelle paikan, jossa myös koulu osallistuu tavoitteiden ja sisältöjen kaventamiseen ja keventämiseen. Tuloksia kontekstoidaan myös suhteessa viime vuosien koulutuspoliittisiin päätöksiin.

Avainsanat: tekstikäytänteet, lukutaito, kirjoitustaito, peruskoulu, yläkoulu, sosiokulttuurinen tekstitaitotutkimus, kouluetnografia

Abstract

In this ethnographic dissertation, literacy practices among the ninth-grade students referred to as the "back row" are examined. The term "back row" refers to a group of students who approach their schooling with an emphasis on efficiency, albeit with ambivalence or loose attachment, and who typically avoid engaging in reading and writing offered by the school. The term comes from the fact that this group typically chooses to sit in the back row of the classroom. The research addresses three research questions: 1) how literacy practices in the back row are shaped in the everyday life of the school, 2) why literacy practices in the back row are meaningful, and 3) where literacy practices in the back row lead.

The research is interdisciplinary and multifaceted. It has two key theoretical starting points. Firstly, ethnographic methodology is employed in the research. In this regard, the study is connected to the tradition of school ethnographies that have been conducted in Finland in fields such as linguistics, education, educational sociology, and gender studies. The fieldwork has lasted for a whole academic year and has been carried out in two upper comprehensive schools. One ninth-grade class from each school has participated. The group of students referred to as the back row includes a total of nine students, whose activities have been closely observed and who have been interviewed more frequently than others.

Secondly, the work draws on the concepts and perspectives of sociocultural literacy theory within the field of applied linguistics New Literacy Studies (NLS). According to this framework, reading, writing, and discussions about texts are seen as literacy practices that materialize in literacy events. Literacy practices refer to established cultural and local ways of engaging with texts, intertwined with values, attitudes, and emotions. Literacy practices are always ideological in nature.

The analysis is divided into two parts. In the first part, the behavior of the back row in relation to texts is described. The analysis is further divided into four perspectives: it deals with reading and writing collectively, easily, for laughs, and coercively. The research shows that the group controls and thus limits students' engagement with texts. On the other hand, collaborative writing within the group also protects weaker students from practicing, and solidarity among back row members is a resource, especially for those who struggle with reading and writing. The pursuit of ease characterizes the activities of all students but especially those in the back row. This is manifested, for example, in the scarcity of text production and clever ways of avoiding reading. The pursuit of ease creates a culture of compliance where the minimum set by the teacher becomes the maximum effort.

“Läppä” is a hard-to-translate term that refers to not wanting to appear to take anything academic seriously and doing things just for fun. It is a central mode of work for the back row. It is an attitude, action, and discourse that allows work to be done while maintaining

distance. In literacy practices, läppä often prevents in-depth engagement, which leads to different interpretations of texts in the back row compared to elsewhere. Läppä is also a means to divide social space, which can have exclusionary effects on classroom group dynamics. The analysis shows that due to the pervasive nature of läppä, the teacher must take a stance on it. Coercion is the school's way of countering students' continuous efforts to bypass work. The research suggests that understanding the interpretation of students' possibilities to work could be examined through the concept of coercive capital. Coercive capital requires not only the readiness to realize the potential of coercion but also trust and warmth between the teacher and the student.

In the second part of the analysis observations are linked to factors related to societal structures: place, gender, and orientation toward vocational studies. The analysis reveals that in small and medium-sized places, the structure for activities often makes many of the school's goals seem artificial and unnecessary. Place also provides insights into the worldview of young people, which is characterized by conservatism and a narrow future horizon.

Regarding gender, it becomes apparent that avoiding reading and writing is part of constructing valued masculinity in the back row. It manifests partially as resistance to school but also takes other forms. Masculinity is seen as transgenerational, as young people's fathers play a central role in their future plans. Vocational orientation shapes young people's perceptions of their future. Through this imagined future students evaluate the school's offerings, especially on the axis of usefulness and uselessness. In the imagined future of young people, the general education offered by the comprehensive school appears primarily as unnecessary and, therefore, inauthentic.

Some of the observations are closely related to the imagined future of young people, which determines how they approach school tasks. Two overarching factors unite observations directed towards the future: firstly, the future plans of young people are characterized by a determined intention towards a traditional blue-collar lifestyle. Secondly, their future plans are marked by an assumption of social continuity; the back row relies on the idea that the world will not fundamentally change from what it is now and has been in the past.

In the conclusions of the study there is reflection on what choosing to sit in the back row means for the young people involved and, on the other hand, for the school. This is primarily considered in relation to literacy practices when contemplating whether choosing the back row provides a space for the young person where the school also participates in narrowing down and lightening the goals and content. The results are also contextualized in relation to recent education policy decisions.

Keywords: literacy practices, literacy skills, comprehensive school, upper comprehensive school, new literacy studies, school ethnography

Kiitokset

Kaikki päättyy joskus ja tämä päättyy tähän. On käsittämätön onni ja etuoikeus, että sain tehdä tämän väitöskirjan näin hienojen ihmisten keskellä!

Suurimman urakan kanssamme (kirja ja minä) ovat tehneet ohjaajani Jaakko Leino, Riitta Juvonen ja Tomi Kiilakoski. Ja niin se on, että ilman teitä tästä ei olisi tullut mitään järin hääviä. Jaakko, kiitos kymmenen vuotta kestäneestä lempeästä napakkuudesta ja rauhoittavista tuumailuista silloin (harvoin!), kun olen ollut ajautua ylikerroksiin. Riitta, kiitos huimasta asiantuntemuksesta, paneutumisesta ja saatavilla olostani. Tomi, kiitos johdattelusta sosiologian poluille, haparoivien ajatusten nopeista kopeista sekä luottamuksesta. Hämmästelen kärsivällisyyttänne, hätkähtämättömyyttänne ja kykyänne sietää prosessin mittaan ottamiani täysin hallitsemattomia sivuaskelaita.

Kun on vuosikaudet kirjoittanut ja hautonut jotakin itselleen tärkeää, on hurjaa lähettää käsikirjoitus lopulta arvioitavaksi. Onneksi tämän työn esitarkastajat olivat ihmisiä paikallaan. Johanna Vaattovaara ja Tommi Hoikkala, kiitos paneutuneista ja värikkäistä lausunnoista. Luitte tätä työtä sen omilla ehdoilla ja olitte kaikin tavoin reiluja. Sain viimeistellä työn kevein mielin, ja se jos mikä on etuoikeus näissä hommissa. Johanna Vaattovaara lupautui myös vastaväittäjäksi. Odotan keskusteluamme luottavaisin mielin. Kiitos myös tiedekunnan edustajiksi lupautuneille Anna Hollstenille ja Anne Mäntyselle!

Minulla on ollut rahaa ja oma huone. Helsingin yliopiston kielentutkimuksen tohtoriohjelma, teitte rohkeasti, kun rahoititte kielitieteen reunamille ja ulkopuolellekin sijoitettavaa työtä. Ilman pitkän rahoituksen tuomaa työrauhaa tämä väitöskirja ei olisi valmistunut.

Huuhkajan ja Västäräkin koulujen oppilaat ja aikuisväki, ilman teitä ei olisi koko tutkimusta. Kiitos arkeenne pääsystä ja mukaan heittäytymisestä! Vietin paitsi hyödyllisen myös hauskan vuoden kanssanne. Erityisen lämpimin kiitoksin ajattelen teitä takarivin nuoria, nyt jo aikuisia Ruusua, Juhoa, Vernerää, Mikkoa, Jannea, Samia, Markusta, Veikkoa ja Tomia. Olette luottaneet minuun ja toivon, että olen osannut käsitellä kaikkea jakamaanne sen arvoisesti. Toiset erityiset kiitokset Siljalle, Sebastianille, Vuokolle ja molempien koulujen rehtoreille, jotka junailitte pääsyn kouluihin ja autoitte yhdessä jos toisessa käytännön asiassa. Apunne oli korvaamatonta!

Pilottiaineistoni keräsin jo aiemmin. Kiitän kaikesta käytännön avusta ja ajatustenvaihdosta Nana Smulovitzia ja Tapio Koivua. Eittämättä en olisi aikoinaan uskonut, mihin trängiamunkit voivat ihmisen viedä.

Rakas kanssaklassikko, Tiuhti (tai Viuhti?) ja HANKSin perustajajäsen Penni Pietilä! Etnografina tietänet, että kokovartalokokemuksen pukeminen sanoiksi ei ole kovin helppoa. Yritän: kiitän jaetusta arjesta, maailmantuskasta, normaalifloorasta, vesijuoksusta ja kuumasta saunasta, soittolistoista ja työhuoneesta, aina saatavilla olost ja uskon valamisesta. Maskuliinisuusluvun kärsivällisestä remontoinnista! Ajatuksista ja artikkeleista! Myös teemapäähineistä ja juhlista! Ennen kaikkea syvästä ystävydestä.

Parhaat tuntemani ihmiset ovat sydämellisiä, älykkäitä ja hauskoja. Markkujen markku, Henkka Satokangas, olet näitä kaikkia täysimääräisesti. Anteeksi ensin Muoto-opin arkiston takahuoneeseen, sittemmin Penkereelle ja lopulta Metsätaloon tuomistani tunteiden pöllähdyksistä ja kiitos niiden sietämisestä ja muuntamisesta käyttökelpoiseksi energiaksi. Kuten todettua, on onni, että vain toinen meistä on niin tuulella käyvä. Lisäksi kiitos päivystävästä lingvistipalvelusta kaikkina näinä vuosina! Ja HENKSin portviinikerho 4ever!

Tutkimus, joka ei tottele tiedeorganisaation osasten rajoja, voi johtaa tekijänsä yksinäisyyteen. Olenkin kiitollinen Liisan tallille, joka otti minut osakseen, vaikka byrokraattinen paikkani olisi ollut toisaalla. Siltavuorenpenkereen premium-käytävä erilaisine laajennuksineen tarjosi monta vuotta lounasseuraa ja vaihtelevan tasoisia juttuja. Ruokaryhmäämme ovat vuosien mittaan jo mainittujen lisäksi kuuluneet ainakin Liisa Tainio, Maria Ahlholm, Satu Grünthal, Ulla Karvonen, Amna Khawaja, Ninni Lankinen, Jenni Marjokorpi, Tommi Niinisalo, Joppe Paalanen, Mikko Puustinen, Salla-Maaria Suuriniemi, Janne Sääntti, Sirpa Tani ja Ella Väättäinen. Amnalle vielä erityiskiitos kaikesta vertaistuesta Reservaatin aikoina ja sen jälkeen!

Muutin Metsätaloon ottamaan loppukirin. Tuomiokirkon kello antoi työskentelylle tahtia ja ainakin Anne Tiermas, Elina Vitikka, Irina Herneaho, Tiia Winther-Jensen, Veera Hatakka, Jenni Ihanus, Suvi Kaikkonen, Eliisa Uotila, Anna Vatanen, Maija Tjukanov, Helena Nurmikari, Saila Järvinen ja Mikko Lehikoinen tarjosivat seuraa raasteiden, paneroitujen valmisteiden ja jaollisten pöperöiden äärellä. Metsätalon jengin laajennettu versio lienee suomen kielen seminaari. Kiitos sen väelle ja vetäjille kaikkina näinä vuosina!

Kolmas nainen Pia Mikander, kiitos tulevaisuuden juonista ja päivystävä teologi Jussi Ikkala, kiitos nostetuista maljoista!

Doktorand-kollegat Maria Sarhema ja Satu Siltaloppi ovat olleet etenkin yksinäisillä äitiyslomilla korvaamattomia vertaistuki-ihmisiä. Melkoinen tsägä, että aikoinaan tapasimme!

On monen sattuman summa, että ylipäättään päädyin tutkimustyöhön, saati juuri tämän aiheen pariin. Näitä sattumia ovat osaltaan avittaneet lehtorit Minna

Luikku ja Liisa-Maria Patjas, jotka opettivat opettajuutta ja ylipäätään johdattivat ajattelemaan takarivin tyyppejä. Helena Ruuskan ja Katri Karvosen aikoinaan Norssissa kylvämät ajatukset ovat itäneet ja niiden satoa voi tästäkin kirjasta korjata. Eveliina Korpela puolestaan auttoi ratkaisevalla tavalla palkkapaikan saamisessa ja punoi sittemmin myös muita työjuonia.

Jyväskylän yliopiston Lukiloki-hanke pyysi minut mukaan kouluttajaksi etnografian viime metreillä, silloin kun aineisto alkoi kyllääntyä ja hämöttävä maaliviiva ahdistaa. Hetki oli juuri oikea: kiertueemme kirkasti omaa ajatteluani ja muutti pysyvästi käsitystäni siitä, mitä osaan ja haluan tehdä. Lähetän parhaat kiitokseni Susanna Monoselle ja muille Lukilokin tekijöille!

Helsingin yliopistossa päätettiin, että jokainen väitöskirjan tekijä tarvitsee oman seurantaryhmän. Kiitos haltiakummini Katri Weckström, Helena Ruuska ja Kimmo Svinhufvud! Vuolaat purskahdukset puolivuositain ovat olleet antoisia ja hauskojakin tapauksia. Loputon tsemppi ja peukkuemojit best.

Laura Saarikoski ja Essi Pankka, olette rakkaita ystäviä, mutta myös mitä parhaita ateljeekriitikoita. Olen loputtoman kiitollinen kärsivällisyydestänne, kun selostatte koulun arkea ja pallottelette ajatuksia kanssani. Timo Rämö, kiitos abstraktin käännöksen oikoluvusta!

Sain partiosta paljon, muun muassa ystäviä, joilta kysyä apua tähän(kin) projektiin. Siis kiitos Antti Koistinen (mitä verbejä estereiden tekemisestä voi käyttää), Simo Pynnönen (Word-sanastoa ja soittolistaehdotus *Ei mittään*), Anna Munsterhjelm (”lopetat nyt sen häpeemisen ja alat kehdata”), Riikka Nenonen (”samaa mieltä ku Anna”), Matteus Pentti (siitä kuvasta, mutta vielä enemmän sivistysmielteistä ja kaikista inboxin sydämistä), Maija Nousiainen (”Leea, on myös oikeita piirtotyökaluja”), Aura Suviranta (miten *läpällä* käännetään) ja Tiina Varhee (miten tietokoneella piirretään kaarevia nuolia).

Tämän väitöskirjan ja sitä edeltäneen gradun tekoon on liittynyt kolme äitiyslomaa. Olen yhä kovin otettu siitä mutkattomuudesta, jolla vauvat on toivotettu tervetulleeksi seminaareihin ja tutkimuspäiviin. Haluan esittää kollektiivisen kiitoksen yliopistoyhteisölle jokaisesta avatusta ovesta, sallivasta katseesta sekä syliin koppauksesta (Pirjo Hiidenmaa!). Tutkiva pienten lasten äiti on jokseenkin äärimmäisessä tilassa koko ajan, eikä hänelle osoitettu lempeys mene hukkaan.

En sentään aina ole ottanut lapsia mukaan töihin. Niinpä lastenhoito on asettanut varsin konkreettiset rajat mahdollisuuksilleni upota väitöskirjan maailmaan. Siksi on erikseen kiitettävä kultaista Tuulikki Lakkaa, joka on vaivojaan säästämättä vahtinut lapsia, jotta tämä äiti pääsee töihin. Samoja urotekoja ovat tehneet monet muutkin perheenjäsenet, ystävät ja kylänmiehet. Räntäsateessa olette vaunujen kanssa kiertäneet päärakennusta milloin minkäkin erittäin tärkeän seminaarin ajan. Ruuhkavuosien kiitollisuudenvelka tuskin koskaan kuittautuu, joten nöyrä kiitos, vastapalvelusten piikki on ikuisesti auki.

Vielä kantakoti. Äiti ja iskä, kiitos että toisaalta kannustatte opiskelemaan ja toisaalta muistutatte, että tärkeimmät asiat ovat muualla. Kirahvin kokoinen kiitos myös kaikesta tsempistä, kehuista, uskosta, itseluottamuksesta sekä korvaamattomasta, heittäytyvästä lastenhoitoavusta. Saimme isovanhempiarvonnassa jättipotin.

Aaro, Hilkka ja Toivo, olette kasvaneet tämän väitöskirjan mukana. Se on vienyt aika paljon aikaani ja ajatuksiani. Olette silti olleet superkärsvällisiä – ja sitten kun ette ole enää jaksaneet hajamielisiä minimipalautteitani, olette päättäväisesti kiskoneet minut pois tietokoneen äärestä. Ja hyvä niin. Olette rakkaita! Pusut!

Ja viimeiseksi Visalle kiitos *ihan kaikesta*. Oli hyvä reissu.

Helsingin Kalasatamassa 4.2.2024

Leea Lakka

Aineistokatkelmissa käytetyt erikoismerkit

@ - - @

äänenlaadun muutos

(.)

pidempi tauko

VERSAALEIN KIRJOITETTU
HENKILÖNNIMI

opettaja

Sisällys

Tiivistelmä	3
Abstract	5
Kiitokset.....	7
Aineistokatkelmissa käytetyt erikoismerkit.....	11
OSA I MITÄ	1
1 Johdanto	3
1.1 Takarivi.....	3
1.2 Tekstikäytänteet	7
1.3 Tutkimuksen tavoitteet.....	13
1.4 Tutkimuksen rakenne.....	14
2 Teoreettinen kehys	16
2.1 Metodologiana etnografia	16
2.2 Sosiokulttuurinen tekstitaitotutkimus.....	23
2.3 Monitieteisyyden toteutuminen	31
3 Tutkimuksen toteutus	33
3.1 Koulun, koulussa, koulusta	33
3.2 Fokusoppilaat	38
3.3 Aineisto	42
3.4 Aineiston käyttö ja tutkimusetiikka	47
3.5 Analyysin eteneminen.....	50
OSA II MITEN	53
4 Porukalla	55
4.1 Alkupiste: Yhdessä ja yksin kirjoittamisen käytännöt koulussa.....	55
4.2 Yhdessä työskentelyn tekstikäytänteet	57
4.2.1 Yhteinen orientoituminen tekstitapahtumaan	58
4.2.2 Ryhmätyöskentely tarjoaa suojaa	62
4.2.3 Miks sä traihardaat? Yhdessä työskentelyn rajat	67
4.2.4 Solidaarisuus ja auttaminen.....	70
4.2.5 Palkintoja ja rangaistuksia I	73

4.3	Vertaisryhmän kontrolli ja vieruslukija	75
5	Helpolla	78
5.1	Alkupiste: Tekstitapahtumiin sitoutuminen.....	78
5.2	Helppoutteen pyrkivät tekstikäytänteet	80
5.2.1	Pienen vaivan pyrkimys.....	81
5.2.2	Niukkuus	86
5.2.3	"Keskityn siinä sivussa"	90
5.2.4	Välttelyn pysyvyys	94
5.2.5	Palkintoja ja rangaistuksia II	96
5.2.6	"Tästä ei löytyy vähän tietoo"	98
5.3	Suorittaminen – työskentelyn äärimmäinen taloudellisuus	100
6	Läpällä	105
6.1	Alkupiste: Huumori koulussa	105
6.2	Läpän tekstikäytänteet.....	108
6.2.1	Läppä keventää työskentelyä	109
6.2.2	Läppä suuntaa toimintaa	111
6.2.3	Läppä säätelee etäisyyttä	115
6.2.4	Läpän rajat	120
6.3	Läppä ja aikuiset.....	126
6.3.1	Opettaja hyväksyy läpän	127
6.3.2	Opettaja ei suostu läppään.....	129
6.3.3	Sekä-että.....	131
6.4	Koulunkäynnin karnevalisointi.....	136
7	Pakolla.....	139
7.1	Alkupiste: Koulu ja pakko.....	139
7.2	Pakon tekstikäytänteet.....	143
7.2.1	Työskentelyyn kiinni	143
7.2.2	Onko pakko? Työskentelyn ehdottomuus	147
7.2.3	Pakkopääoma luokkahuoneessa	151
7.2.4	Reilu saa vaatia.....	155
7.3	Kiinnostuksen viheliäisyys	160
OSA III MIKSI	164	
8	Paikka ja maailma.....	166
8.1	Alkupiste: Paikka ja nuoruus.....	166
8.2	Lukemisen paikka.....	170
8.3	Paikan ja sukupuolen risteyksessä: Mopo	177
8.4	Paikka maailmassa.....	182

9	Maskuliinisuus.....	192
9.1	Alkupiste: Pojat ja tekstit.....	192
9.2	Takarivin maskuliinisuudet.....	197
9.3	Ruuvimeisseli vai Aleksis Kivi?	205
9.4	Ylisukupolvinen maskuliinisuus: Fajjat	211
10	Amisorientaatio	218
10.1	Alkupiste: Toisen asteen koulutusvalinnat	218
10.2	Kuviteltu tulevaisuus	221
10.3	”Mä oon asentaja, en mikään matikan maisteri”	225
10.4	Yleissivistys – turhuuksien turhuus?.....	230
	OSA IV MINNE	236
11	Yhteen kootut tulokset.....	238
11.1	Takarivin tekstikäytänteet	238
11.2	Yhteen kietoutuvat erot	243
11.3	Tulosten luotettavuus	247
11.4	Jatkotutkimuksen aiheita	249
12	Entä sitten?.....	252
12.1	Takarivi – aina käsivarren mitan päässä	252
12.2	Kuinka etäisyys kurotaan kiinni.....	255
	Lähteet	264
	Liite 1. Suostumus tutkimukseen	304
	Liite 2. Taustatietolomake	307

OSA I MITÄ

Tätä väitöskirjaa viimeistellessä alkuvuonna 2024 Suomessa käydään jälleen keskustelua heikkenevistä oppimistulosarviointien tuloksista ja sen myötä myös heikkenevästä lukutaidosta. Joulukuussa 2023 julkaistu PISA-tutkimus osoitti nuorten lukutaidon heikkenemisen jatkuneen, minkä lisäksi perhetausta näytti määrittävän nuorelle karttuvaa lukutaitoa aiempaa enemmän (Hiltunen ym. 2023;). Sama trendi on ollut nähtävissä jo aiemmin alakoululaisten lukutaidon tutkimuksessa (Leino ym. 2023), ja se toistui myös esimerkiksi kansallisissa oppimistulosarvioinneissa (Kauppinen M. & Marjanen 2020).

Lukutaitokeskustelussa katse kääntyy nopeasti kouluun – siitäkin huolimatta, ettei koulu ole suinkaan ainoa tekijä, joka lasten ja nuorten lukutaitoon vaikuttaa. Viimeisimmäksi selityksiä heikkenevään lukutaitoon on mediassa etsitty uudistetuista opetusmenetelmistä, digilaitteista ja avoimista oppimisympäristöistä (esim. Niinivuo 2023; Parkkari 2023). Keskusteluun mahtuu tyyppillisesti yksi tai kaksi aihetta kerrallaan. Vaikeampaa on tavoittaa kouluarjen monimutkaista luonnetta ja lukuisia siihen vaikuttavia tekijöitä.

Tämä väitöskirja on kouluetnografia, jossa tutkitaan yhdeksännen luokan takarivin oppilaiden tekstikäytänteitä. Se perustuu pitkäaikaiseen havainnointiin kahdessa yläkoulussa. Etnografian sanotaan olevan oivallinen menetelmä sotkuisten ilmiöiden kuvaamiseen (Mietola ym. 2016). Yläkoulun arki jos mikä voidaan laskea sellaiseksi; kaikkea on koko ajan meneillään paljon, ihmisiä on paljon, tavoitteita on paljon – halukkuutta ja mahdollisuuksia tavoitteiden saavuttamiseen sen sijaan on vaihtelevammin. Silti on mahdollista samaan kouluun, samaan huoneeseen, samaan aikatauluun. Koulun lukeminen ja kirjoittaminen tapahtuu tuon arjen lomassa.

Tutkimukseni keskittyy luokkahuoneen takariviin, siihen oppilasjoukkoon, jonka lukeminen ei välttämättä suju ja joka toisinaan varsin reteinkin ottein kieltäytyy lukemisesta. Vaikka tämä väitöstutkimus ei tarkasti ottaen ole tutkimusta heikoista tekstitaidoista tai keinoista parantaa niitä, se osallistuu keskusteluun lukutaidon heikkenemisen merkityksestä ja syistä sen taustalla. Pyrkimykseni on kuvata yläkoulun arkea sellaisena sekalaisena, monimutkaisena ja monisyisenä ilmiönä kuin se on – ja samalla eritellä ja selittää tekijöitä, jotka siinä vaikuttavat takarivin nuorten karttuviin tekstitaitoihin.

Väitöskirja rakentuu neljästä osasta. Käsillä oleva ensimmäinen osa taustoittaa käsitteellisiä, teoreettisia ja menetelmällisiä valintoja, joiden varaan työ rakentuu. Johdantoluvussa 1 määrittelen keskeiset käsitteet, asemin työn tieteen kentälle ja esitän työn tavoitteet. Luvussa 2 kuvaan työn teoreettiset lähtökohdat, etnografian ja sosiokulttuurisen tekstitaitotutkimuksen. Luku 3 kuvaa tutkimuksen toteutusta käytännössä, esittelee fokusoppilasjoukon ja aineiston sekä analyysin tavat. Luvussa käyn läpi myös tutkimuseettisesti keskeisimpiä kysymyksiä.

1 Johdanto

Tätä tutkimusta tehdessäni olen viettänyt yhden lukuvuoden ajan suuren osan arkipäivistäni kahdessa koulussa, joita tässä työssä nimitän Huuhkajan ja Västäräkin kouluiksi¹. Istuin luokkahuoneen takarivissä itsekkin, osallistuin ja havainnoin, kun oppilaat opettelivat d’Hondtin menetelmää, sähköfysiikkaa ja Paavalin opetuksia. Oppituntien lisäksi koulupäivissä oli paljon muutakin, esimerkiksi neuvottelua välituntiulkoilun välttämättömyydestä, ruokalan tarjonnan arviointia ja puhelimen neppailua pöydän kannen alla. Kaiken lomassa toimitaan teksteillä – eikä suinkaan sattumanvaraisesti. Tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut tuosta kaikesta: sekä siitä, miten koulussa luetaan ja kirjoitetaan että siitä, miten se liittyy osaksi koulun muuta arkea. Analyysini kohdistuu ennen kaikkea takarivin oppilaisiin.

Tämä luku johdattaa tarkemmin tutkimukseni näkökulmaan ja tavoitteisiin. Johdannon aluksi määrittelen alustavasti takarivin käsitteen. Sen jälkeen kuvaan tekstikäytänteiden käsitettä ja samalla asemoin työn soveltavan kielentutkimuksen kentälle. Luvun loppupuolella kuvaan tutkimuksen tavoitteet ja rakenteen.

1.1 Takarivi

Takarivi on kelpo nimitys sille hieman epämääräisesti rajautuneelle joukolle yhdeksännen luokan oppilaita, johon analyysini kohdistuu. Takariviin hakeutuminen on siinä määrin yleismaailmallinen ilmiö, että kaikilla koulua käyneillä on jokin mielikuva tai juttu kerrottavanaan siitä, millaisia takarivin tyypit ovat ja millaisia toimia he mieluiten tekevät. Takarivi ei myöskään rajaudu peruskouluun vaan on ilmiönä yleisempi. Omanlaisensa takarivi on havaittavissa kaiken ikäisten koulutuksessa – ja itse asiassa monissa muissakin tilanteissa, joissa joukko ihmisiä kokoontuu organisoidusti.

Takarivi-nimitys korostaa sitä, että etnografian fokusjoukko on valikoitunut tutkimukseen sen perusteella, kuinka he ovat koulussa toimineet – ei sen perusteella, kuinka monta pistettä he saisivat jonkinlaisesta luku- ja

¹ Nimet ovat tekaistuja. Pseudonymisoinnin periaatteista ks. luku 3.4.

kirjoitustaitotestistä. Hahmotankin takarivin käsitteen tässä tutkimuksessa kahtalaisena: Ensinnäkin takarivi on kuvatonlainen geneerinen käsite, joka kuvaa tietynlaista fyysisen, epävirallisen ja virallisen koulun leikkaavaa sosiaalista rakennetta, johon tietty osa koulua käyvistä ihmisistä hakeutuu, ajautuu tai joutuu. Toisekseen takarivi kuvaa juuri sitä yhdeksän oppilaan joukkoa, joka valikoitui tähän tutkimukseen. Tässä luvussa käsittelen takariviä ensin mainitussa merkityksessä. Fokusoppilaita yksilöinä ja sitä, miten joukko valikoitui, kuvaan menetelmäluvussa 3.2.

Tässä tutkimuksessa takariviä määrittää ennen kaikkea kolme seikkaa: koulun vastustaminen, toiminnan taloudellisuus ja heikko tai kohtalainen koulumenestys. Takarivi vastustaa koulunkäyntiä ainakin jonkin verran. Vastarinta ei silti välttämättä ole kumouksellista tai aggressiivista, se pikemminkin häilyy aktiivisen ja passiivisen rajalla. Toisekseen toiminta koulussa on äärimmäisen taloudellista: minimipanoksella pyritään saamaan riittävä tulos. Riittävää arvioidaan tässä ennen kaikkea suhteessa seurauksiin, sillä vaikka rajoja koetellaankin, harva haluaa hankaluuksiin. Tämän tutkimuksen takarivin oppilaat menestyvät koulussa heikosti tai kohtalaisesti. Yleisellä tasolla oletan, että takarivin nuorisokulttuurinen järjestys ei tyystin sulje pois kouluun kiinnittymistä ja siellä pärjäämistä. Tällainen yhdistelmä on kuitenkin harvinaisempi, sillä takarivissä nimenomaan performoidaan etäisyyttä kouluun.

Edellä kuvattu määrittely on syntynyt empiirisesti eikä se välttämättä tarjoa erityisen pitävää määritelmää takariville. Määritelmää voikin täydentää tarkastelemalla sitä, mitä koulu on ja mikä takarivin tehtävä osana koulua on. Kouluetnografit Tuula Gordon, Janet Holland ja Elina Lahelma (2000) ovat jäsenelleet koulun ontologiaa jaolla fyysiseen, viralliseen ja epäviralliseen kouluun. Jaottelu kuvaa ennen kaikkea sitä, että aikuisten järjestelmä koulu on vain yksi koulun puoli. Sen lisäksi koulu on nuorten sosiaalinen maailma, jonka kulttuuri, säännöt ja tavoitteet ovat eri kuin aikuisten koulun sekä fyysinen paikka seinineen, pöytineen ja pihoineen. Keskeistä on, etteivät koulun eri tasot järjesty hierarkkisesti. Ne ovat olemassa yhtä aikaa, toistensa lomassa, limittäin, kiertyen ja leikaten. Kolmijako on käyttökelpoinen myös takarivin ontologian purkamisessa.

Takarivi on fyysisen koulun (Gordon ym. 2000, 136–137) rakenne, kuten nimi antaa ymmärtää. Fyysinen takarivi on ne pulpetit tai pöydät, jotka sijoittuvat maksimaalisen kauas opettajan oletetusta sijainnista. Aina takarivi ei ole takarivi, joskus se on reuna tai nurkka. Sijainti luokan takaosassa merkitsee sitä, että suhteessa muihin oppilaisiin takarivi on yleensä selän takana, siis katseen ulottumattomissa. Etäisyys antaa mahdollisuuden omien asioiden hoitamiseksi oppituntien aikana. Luokan rytmistä poikkeaminen on takarivissä helpompaa kuin muualla, etäisyys sallii hidastelun tai vaikka seuraavan tunnin läksyjen tekemisen. Tyypillisesti takarivi tai reunapaikat antavat myös mahdollisuuden

rennommalle fyysiselle olemiselle. Takarivissä ja reunassa voi nojata seinään tai vaikka keikauttaa tuolinsa pieneen takanojaan.

Takarivi ei kuitenkaan tyhjene siihen, että se on luokan taaimmainen tai kauimmainen istumapaikka. Virallisen koulun näkökulmasta takarivi saa tyypillisesti negatiivisia määritteitä, sillä se on usein häiriöksi. Virallinen koulu on se, josta koulutuspolitiikassa ja useimmiten myös julkisessa keskustelussa puhutaan. Virallista koulua määritellään opetussuunnitelmissa ja koulunkäyntiä koskevissa asiakirjoissa. Koulun arkipäivässä se toteutuu opetusmenetelminä, oppimateriaaleina, oppikirjoina, opetuksen sisältöinä ja opetuksen ympärille rakentuvana vuorovaikutuksena. Virallinen koulu viittaa myös koulun sääntöihin ja kouluinstituution muodolliseen hierarkiaan opettajien, koulun muun henkilökunnan ja oppilaiden välillä. Virallinen koulu organisoii koulun aikaa, tilankäyttöä ja opetusta. (Gordon ym. 2000; Gordon ym. 2007, 43–44.)

Yksi takarivin keskeinen voimanlähde on se, että se on oppositiossa virallisen koulun suuntaan. Juuri siksi se tuottaa usein häiriötä. Takarivi hidastaa virallisen koulun etenemistä, kun se viivyttää milloin hiljenemistä, milloin työhön ryhtymistä. Takarivissä kovin usein tehdään muuta kuin on pyydetty tai sitä tehdään eri tavalla kuin on pyydetty tai oletettu. Joskus takariviin liittyy erityisen tuen tarvetta, mikä tarkoittaa koulun näkökulmasta erilaisten dokumenttien laatimista ja yksilöllisiä, joustavia järjestelyjä (POPS 2014, luku 7)

Epävirallista koulua on epävirallinen vuorovaikutus oppitunneilla ja niiden ulkopuolella. Siihen kuuluvat oppilaskulttuurit ja epäviralliset hierarkiat. (Gordon ym. 2007, 44). Epävirallisessa koulussa rakennetaan yhteisöllisyyttä ja luodaan puitteita, joihin nuoret voivat kuulua. Siellä myös vaihdetaan tietoja, tuetaan taitoja ja rakennetaan moraalialia. (Kiilakoski 2012, 11.) Epävirallisessa koulussa oppilaiden keskinäinen toiminta ja vuorovaikutus korostuvat, mutta Petri Pajun (2011, 21) mukaan myös osa opettajien toiminnasta ja olemuksesta voidaan katsoa osaksi epävirallista koulua. Opettajien hyvät ja huonot tuulet ja esimerkiksi maine oppilaiden keskuudessa ovat osa epävirallista koulua, ja tieto niistä kulkee oppilaiden kesken viidakkorummulla.

Epävirallisen koulun näkökulmasta takarivi on tunnistettava oma nuorisokulttuurinen jäsenyksensä. Tiedetään, millaiset ihmiset tyypillisesti hakeutuvat takariviin ja millainen toiminta takarivin oppilaille on mielekästä tai vastenmielistä. Takarivi onkin vertaisten porukka, johon liittyy tai josta erottua: On oppilaita, jotka nimenomaan haluavat erottua takarivin oppilaista ja ehkä myös kokevat, että takarivi häiritsee heitä. Toisaalta takarivi voi myös huvittaa muita oppilaita, eikä siihen siten liity välttämättä negatiivisia merkityksiä.

Jäsenilleen takarivi voi olla tärkeä ystäväporukka, jossa halutaan olla osallisia ja täysivaltaisia jäseniä. Toisaalta osalle takarivin oppilaista takarivi on hankala mutta vaikkapa sosiaalisten suhteiden vuoksi välttämätön paikka, josta on vaikea päästä pois. Takariviin päädytään eri teitä. Osa nuorista hakeutuu omaehtoisesti

vastustaviin paikkoihin ja siksi takariviin. Osa oppilaista on ehkä ajautunut sinne muiden muassa, ennemmin vahingossa ajalehtien kuin päättäväisesti siirtyen.

Vaikka tutkimuksen tarpeisiin virallisen ja epävirallisen koulun voi erottaa toisistaan, tosiasiaa ne eivät ole tyystin erillisiä vaan limittyvät. Joskus toiseen sitoutuminen palvelee myös toista, joskus päinvastoin. Toisessa pärjääminen voi kompensoida toisessa pärjäämättömyyttä. (Kiilakoski 2012, 11). Myös asemat virallisessa ja epävirallisessa koulussa voivat olla aivan päinvastaiset. Virallisessa koulussa oppilas voi sijoittua hierarkiassa korkealle, epävirallisessa pohjalle – ja jälleen sama pätee myös päinvastoin. (Lahelma 2004, 8.) Nuorisotutkimuksen piirissä on myös todettu, että oppilaat tulkitsevat virallista koulua epävirallisen koulun lävitse (Korkiamäki & Wirola 2022, 145).

Virallinen koulu on takarivin toiminnan sytyke – jos otetaan pois virallinen koulu, ei jää takariviä. Se on siis olemassa ennen kaikkea suhteessa siihen, mitä se vastustaa tai mihin se reagoi. Toisaalta toiminnan logiikka ponnistaa epävirallisen ja virallisen koulun sekoittamisesta. Voi ajatella, että muita oppilaita erottaa takarivistä se, että muiden osalta epävirallinen koulu jää vähemmälle oppituntien aikana. Koulun nuorisokulttuurinen ulottuvuus ei tietenkään katoa yhdenkään oppilaan kohdalla silloin, kun oppitunti alkaa. Takarivin kohdalla se vain jää enemmän päälle kuin muilla.

Yksin se, mikä koulu ja takarivi on, ei vielä selitä sitä, miksi takarivi on muotoutunut sellaiseksi kuin on. Onkin syytä katsoa myös koulun yhteiskunnallisia tehtäviä. Perinteisesti on esitetty, että sosiologisesti katsottuna koululla on neljä tehtävää: kvalifiointi, valikointi, integrointi ja varastointi. Kvalifiointi tarkoittaa tietojen, taitojen ja osaamisen tuottamista. Se on siis se koulun puoli, joka useimmiten tarjoutuu, kun koulusta julkisesti puhutaan. Koulu kuitenkin myös valikoi, eli järjestää oppilaat koulutuksen päätteeksi arvosanojen mukaiseen jonoon, jonka perusteella oppilaat päätyvät erilaisiin koulutuksiin ja sen myötä yhteiskunnallisiin asemiin. Integraatiotehtävänsä puitteissa koulu takaa yhteiskunnallisen vakauden ja eheyden säilyttämisen, sillä se kasvattaa oppilaista riittävän samalla tavalla ajattelevia ja toimivia, jotta yhteiselo ylipäätään on mahdollista. Neljänneksi koulu varastoi oppilaita ja siten esimerkiksi mahdollistaa huoltajien työssäkäynnin. Lisäksi työvoiman näkökulmasta osa väestöstä on koulussa ”säilössä”, kunnes sitä tarvitaan muualla, käytännössä työelämässä. (Antikainen ym. 2021, 154–157.) Takariviin sijoittuminen liittyy näistä kaikkiin.

Havaintojeni mukaan takariviin hakeutuminen kuvataan usein yksilölliseksi ja tietoiseksi valinnaksi. Etenkin oppilaat itse kierrättävät tätä käsitystä, ja sama havainto on tehty aiemmassakin tutkimuksessa (esim. Pietilä & Lakka 2021). Näkemystä voi perustellusti myös kyseenalaistaa. Takarivin voi hahmottaa myös virallisen koulun muovaamaksi paikaksi, joka tarjoutuu niille, jotka eivät ole erityisen sitoutuneita virallisen koulun toimintaan. Takarivi on kulttuurisesti niin

vakiintunut paikka, että se tarjoaa valmiit toimintakuviot, joissa koulua voi käydä. Takarivin toimet ovat monin paikoin samanlaiset kuin vuosikymmeniä sitten – ehkä yksityiskohdat ovat jonkin verran muuttuneet, mutta ydin on tallella. Myös koulun tavat suhtautua takariviin ovat kulttuurisesti vakiintuneita. Takariviin vaikuttaa liittyvän tiukassa olevia suhtautumistapoja, kuten *kaikilla ei ole lukupäätä, pojat on poikia ja ehkä he eivät lue, mutta ovat hyviä tyyppejä*. Nämä suhtautumistavat pitävät osaltaan yllä takarivin ideaa.

Takarivin vakiintuneesta luonteesta seuraa, että se on keino tehokkaasti uusintaa yhteiskunnallisia asemia. Takarivi harvoin näyttää kiritävän oppilaita hyvin suoriutuksiin virallisessa koulussa. Siten se vaikuttaa (toki eri oppilaiden kohdalla eri määrin) koulumenestykseen, siten arvosanoihin ja edelleen jatko-opintoihin valikoitumiseen. Näin takarivillä on osansa myös siinä, miten koulun valikointitehtävä toteutuu. Takarivi petaa tietynlaisia ja tyyppillisesti työväenluokkaiseksi mieltäviä asemia, paikkoja ja toiminnan tapoja. Silti ei ole niin, että takarivi automaattisesti menestyisi koulussa heikosti – takarivistä on epäilemättä ponnistettu monin tavoin mitattuna menestyneisiin yhteiskunnallisiin paikkoihin. Takarivissä on usein hausempaa kuin muualla, ja siksi se vetoaa monenlaisiin oppilaisiin. Ehkä siksi takarivin oppilaiden kuvataan usein alisuorittavan – ajatellaan, että oppilailla on kyllä potentiaalia, mutta se vain ei tule koulussa näkyviin. Myös tämä ajattelutapa pitää takarivin rakennetta yllä ja tähän palaan johtopäätösluvussa. Sen yhteydessä täydennän takarivin määritelmää tämän tutkimuksen annin perusteella laajemminkin.

1.2 Tekstikäytänteet

Tässä väitöskirjassa tarkastelen lukemista ja kirjoittamista sosiokulttuurisesti tekstikäytänteinä. Se merkitsee lähestymistapaa, jossa lukeminen ja kirjoittaminen ymmärretään sosiaalisiksi käytännöiksi, joissa teksteillä on jokin rooli (Barton 2007, 36–37). Toisin sanoen en ole niinkään kiinnostunut siitä, millaista kognitiivista toimintaa lukeminen ja kirjoittaminen ovat, kuinka oppilaiden katse harppoo tekstissä tai millaisin erityispedagogisin menetelmin lukemista ja kirjoittamista voisi sujuvoittaa. Sen sijaan kysyn, millaista toimintaa koulussa kehkeytyy tekstien parissa, millaisia merkityksiä sille annetaan ja mitä seurauksia tällä toiminnalla on. Tekstikäsitelmäni on laaja – ajattelen, että tekstiä on paitsi kirjoitettu kieli myös siihen liitetyt visuaaliset piirteet, kuvat ja graafit, ja että teksti voi olla yhtä lailla paperilla tai digitaalisella alustalla (Cope & Kalantzis 2000). Tässä työssä en kuitenkaan tarkoita tekstillä sellaisia entiteettejä, joissa ei ole lainkaan kirjoitettua kieltä. Tarkoittamani tekstejä ovat siis esimerkiksi oppikirjat, diaesitykset, verkkokauppasivustot, uutiset, pikaviestit, romaanit ja niin edelleen.

Sosiokulttuurinen lähestymistapa lukemiseen ja kirjoittamiseen on tämän tutkimuksen teoreettinen ydin. Takarivin tekstikäytänteiden tutkimus vaatii monitieteistä otetta ja monenlaisten teoriakehikoiden soveltamista, kuten myöhemmin ilmenee (ks. luku 2). Läpi tutkimuksen kulkee kuitenkin ajatus siitä, että lukeminen ja kirjoittaminen ovat sosiaalisiin käytäntöihin kietoutuvaa toimintaa, johon erilaiset arvostukset ja suhtautumiset heijastuvat. Tällainen lähestymistapa lukemiseen ja kirjoittamiseen on nykyisin alan tutkimuksen valtavirtaa varsinkin soveltavassa kielentutkimuksessa (esim. Moss 2020; Kauppinen M. ym. 2015). Se ei kuitenkaan ole ainoa tieteenala, jolla lukemista ja kirjoittamista on tutkittu. Jotta tämän tutkimuksen käsitteistö kirkastuu, luon lyhyen katsauksen lukemisen ja kirjoittamisen tutkimuksen muihin keskeisiin juonteisiin.

Lukemisen ja kirjoittamisen tutkimusta on pitkään tehty toisistaan irrallaan. Eri tieteenalojen lukemisen tutkimuksesta voi hahmottaa neljä keskeistä paradigmaa. Kognitiivista, eritoten lukemaan oppimiseen keskittyvää tutkimusta on tehty kasvatustieteen ja psykologian kentillä (McNamara & Magliano 2009; Castles ym. 2018). Toinen ja suhteellisen tuore paradigma on posthumanistinen. Siinä lukeminen ja lukutaito ”ajatellaan toisin”, ja sosiomateriaalisuuteen keskittyen koetetaan nähdä, mitä esimerkiksi affektiivisuus ja ruumiillisuus tuovat lukutaitoihin (Jokinen 2022; Masny & Cole 2012). Kolmanneksi lukemisharrastusta ja lukijuutta on tutkittu kirjallisuudentutkimuksessa ja kirjallisuussosiologiassa (esim. Hiidenmaa ym. toim. 2023; Kajander 2020). Neljäs paradigma on sosiokulttuurinen, ja siihen tämä työ sijoittuu.

Lukemisen ja kirjoittamisen tutkimusta on tehty – sosiokulttuurista näkökulmaa lukuun ottamatta – pitkälti toisistaan irrallaan. Kirjoittamisen kenttää kokonaisuutena kuvaa kielentutkija Roz Ivanič (2004) tekemä kooste kirjoittamisen oppimisen diskursseista. Kirjoittamisen tutkimuksen meta-analyysiin perustuvassa artikkelissaan Ivanič jaottelee kirjoittamiseen liittyvät diskurssit kuusia. Hän erottaa kirjoittamista koskevasta keskustelusta muoto-, luovuus-, prosessi-, genre-, sosiaalisten käytänteiden ja sosiopoliittisen diskurssin. Ivaničin artikkeli perustuu englanninkieliseen kontekstiin ja keskittyy kirjoittamisen opetukseen, mutta jäsenystä on sovellettu myös Suomessa lukio-opetuksen sääntelyn (ks. Erra & Svinhufvud 2017) ja kirjoittamisen tutkimuksen diskurssien analyysiin (Juvonen ym. 2011).

Ivaničin jaottelussa muotodiskurssissa kirjoittaminen hahmottuu kielioppitiedon soveltamisena. Tavoiteltava kirjoittaminen nähdään siis esimerkiksi äänne-kirjainvastaavuuden tarkkuutena tai kieliopin soveltamisena. Tällaista tutkimusta on tehty runsaasti etenkin kirjoittamaan opettelevien lasten parissa (esim. Torppa ym. 2016). Luovusdiskurssi hahmottaa kirjoittamisen tekijänsä luovuuden tuotteena. Tavoitteeksi hahmottuu luova itseilmaisuus, jossa on kiinnostava sisältö ja tyyli. Tällaista kirjoittamista voi harjoitella kirjoittamalla

kiinnostavista aiheista. Muoto- ja luovuusdiskurssi tyypillisesti hahmottuvat toisilleen vastakkaisiksi (Ivanič 2004, 229–230).

Prosessidiskurssissa kirjoittamisen nähdään koostuvan kognitiivisista ja käytännön vaiheista. Oppimisen kohteena on ennen kaikkea tekstin laadinnassa tarvittavien mentaalisten ja käytännön prosessien opiskelu. Suomalainen prosessikirjoittamisen tutkimus on ollut suhteellisen vähäistä (ks. kuitenkin Ranta 2007; Murtorinne 2005). Genrediskurssissa kirjoittaminen koostuu sosiaalisen kontekstin muovaamista tekstilajeista. Kirjoittamaan opitaan opiskelemalla tekstilajeja, eli tilanteisten kirjoitustapojen ominaispiirteitä. Genrepedagogiikka tähtää tietoiseen tekstilajien matkimiseen ja sitä kautta oppimiseen. Pedagogiikalla on ääneen lausuttuja inkluusiivisia tavoitteita, sen tarkoitus on taata tekstitaidot myös heikommille oppilaille. (Shore & Rapatti 2014.)

Viides diskurssi on sosiopoliittinen. Sen näkökulmasta kirjoittaminen näyttäätyy sosiopoliittisesti rakentuneena käytäntönä, johon kietoutuu valtaa. Kirjoittajat hyödyntävät kirjoittaessaan erilaisia sosiaalisesti rakentuneita resursseja, mutta kaikki resurssit eivät ole yhtäläisesti kaikkien saatavilla. Näin ymmärrettynä kirjoittaminen kytkeytyy kriittiseen lukutaitoon ja kriittiseen kielitietoisuuteen (Suuriniemi 2019). Kirjoittamaan oppimiseen kuuluu ymmärrys siitä, miksi erityyppiset kirjoittamisen lajit ovat sellaisia kuin ovat. Taitoa on valita eri vaihtoehtojen joukosta oikea kirjoittamisen tapa. (Ivanič 2004, 237–238.)

Ivanič (2004) kuudes diskurssi on sosiaalisten käytänteiden diskurssi, johon tämä työ ensisijaisesti asettuu. Siinä korostuu käsitys kirjoittamisesta tilanteisena toimintana ja kommunikaationa ihmisten välillä. Osallistun kuitenkin myös muihin Ivanič (2004) esittämiin diskursseihin. Tässä työssä kytken lukemisen ja kirjoittamisen käytännöt yhteiskunnallisiin erontekoihin sekä koulutuspolitiikkaan. Niinpä sosiopoliittinen näkökulma on keskeinen. Lisäksi on selvää, että lukemisessa ja kirjoittamisessa on aina läsnä kognitiivinen ulottuvuus. Jo yksin peruskoulun tavoitteet kytkevät koulun lukemisen ja kirjoittamisen myös prosessi-, genre- ja luovuusdiskursseihin. Ne ovat tässä työssä kuitenkin taustalla.

Sosiokulttuurinen näkemys tekstitaitoihin lähtee siitä, että tapamme käyttää tekstejä ovat vakiintuneet kulttuureittain ja yhteisöittäin (Barton 2007, 52–53). Esimerkiksi uutista luetaan eri tilanteissa eri tavalla. Tämä tapa liittyy ensinnäkin lukemisen puitteisiin – uutiset luetaan tuoreeltaan, sanomalehdestä, internetistä tai uutissovelluksesta. Uutisia harvoin luetaan niinkään viihtymistarkoituksessa vaan ennemmin tiedonhakumielessä. Toisaalta uutisiin sovelletaan erilaisia lukutapoja – niitä luetaan silmällen tai paneutuen. Eri yhteisöissä eri uutiset saavat erilaisen tulkinnan. On yhteisöjä, joissa Helsingin Sanomien uutisia pidetään luotettavina, ja yhteisöjä, joissa niitä pidetään epäluotettavina. Nämä suhtautumistavat heijastuvat siihen, millä tavalla uutisteksti luetaan, kuinka siitä keskustellaan ja kenen kanssa. Kaikki edellä kuvattu on historiallisesti

muotoutunutta, esimerkiksi 1890- ja 1990-luvuilla uutisten lukeminen on saanut erilaisia merkityksiä kuin tänä päivänä.

Tekstikäytänteiden käsite pyrkii kuvaamaan ja selittämään nimenomaan tämänkaltaista toiminnan, tulkinnan ja suhtautumisen tilanteista vaihtelua tekstien parissa. Se kuvaa sekä sitä, mitä tekstien parissa tehdään että sitä, millaisia arvoja, tunteita, asenteita ja sosiaalisia suhteita niihin liittyy (Street 1993, 12). Tekstikäytänteet rakentuvat ihmisten välillä, kulttuurisesti ja sosiaalisesti. Siksi lukemista ja kirjoittamista tarkastellaan yhteisenä merkitysten tuottamisena enemmän kuin yksilön kognitiivisena prosessina. Näin ymmärrettynä ne hahmottuvat yhteisöllisiksi resursseiksi, jotka realisoituvat vasta sosiaalisissa suhteissa. Tästä seuraa, että tekstikäytänteesiin kietoutuu myös pääsyn, vallan ja ideologisuuden kysymyksiä. Sosiaalisten suhteiden ja asemien myötä eri ihmisille avautuu erilaisia rooleja ja pääsyjä erilaisiin teksteihin. Nämä erottelut ovat luonteeltaan ideologisia. (Barton & Hamilton 2000.)

Tekstit ja tekstikäytänteet ovat myös vallankäytön väline. On tekstejä ja tekstinkäyttötapoja, jotka ovat vaikuttavampia ja voimakkaampia kuin toiset. Tietyt tekstikäytänteet dominoivat, näkyvät ja vaikuttavat – toiset eivät. Nämä erot kietoutuvat tekstikäytänteiden yhteisölliseen luonteeseen. Vallakkaassa asemassa olevien ihmisten tavat käyttää tekstejä ovat tyypillisesti niitä, joita yhteiskunnassa arvostetaan ja joilla tehdään erityisen vaikuttavia tekoja. (Street 1993; Rose & Martin 2012.) Käytännössä tämä merkitsee, että esimerkiksi viranhaltijapäätökset noudattavat yhdenlaisia tekstikäytänteitä ja nuorten keskinäiset Snapchatissa lähettämät viestit toisenlaisia tekstikäytänteitä. Mitä vallankäyttöön tulee, nämä tekstikäytänteet eivät ole yhtämittaisia. Yksi koulun keskeisistä tehtävistä onkin opettaa oppilaille tekstikäytänteitä, joita he itsenäisessä elämässä ja yhteiskunnassa toimiessaan tarvitsevat.

Kun teksteillä toimimista tarkastellaan käytäntöinä, taitava lukija tai kirjoittaja on se, joka kussakin tilanteessa osaa lukea ja kirjoittaa tarkoituksenmukaisella tavalla. (Barton 2007.) Tarkoituksenmukaisuus vaihtelee yhteisöittäin ja kulttuureittain. Siksi tekstikäytänteiden omaksuminen edellyttää osallisuutta eri yhteisöissä. Tekstikäytänteiden oppiminen on etenkin koulun ulkopuolella pikemminkin yhteisöihin sosiaalistumista ja niiden tapojen omaksumista kuin niinkään mestari-kisälli-tyyppistä opettelua. (Gee 2015a, 48–49.) Yksi tässä työssä keskeinen kysymys onkin, millainen yhteisö takarivi on. Millaisia tekstikäytänteitä se suosii, millaisia karsastaa?

Sosiokulttuurisen tekstitaitotutkimuksen vahvuus on siinä, että se sitoo tekstin tiukasti kontekstiin. Sen avulla on mahdollista osoittaa, kuinka oppituntien juoksussa pienet yksityiskohdat rakentuvat edellisten tapahtumien pohjalta ja vaikuttavat tuleviin tapahtumiin. Kun oppilas esimerkiksi lisää ilkeän meemin tekstiin, jonka palauttaa opettajalle, sosiokulttuurinen näkökulma mahdollistaa erityisesti merkitysten kuvaamisen: mille yleisölle meemi on suunnattu, miten sen

merkitystä tulkitaan, mitä meemistä seuraa vertaisvuorovaikutuksessa ja pedagogisessa vuorovaikutuksessa. Toisenlaisten lähestymistapojen myötä nämä kysymykset jäisivät katveeseen.

Vaikka on yksinkertaista todeta tutkivansa lukemista ja kirjoittamista, ei tutkimuksen kohteen nimeäminen ole ollut ongelmatonta. Englanniksi sosiokulttuurinen tekstitaitotutkimus on *literacy* tutkimusta. Se on laajempi käsite kuin lukeminen ja kirjoittaminen tai luku- ja kirjoitustaitoisuus. Literacy hahmottuu taitavuudeksi kirjoitettujen tekstien parissa, ja lisäksi literacy voi olla erikoistunutta (kuten *computer literacy* tai *economic literacy*). Sanan tarkka määrittely ja kääntäminen muille kielille on osoittautunut hankalaksi. (Barton 2007, 18–21.)

Luku- ja kirjoitustaidosta puhuminen on perinteisesti liitetty kognitiivisesti virittyneeseen tapaan hahmottaa lukeminen ja kirjoittaminen yksilön taitona. Taitodiskurssilla on historiallista painolastia, sillä sen katsotaan liittyvän yksilökeskeiseen ja luonteeltaan autonomiseen käsitykseen luku- ja kirjoitustaidosta. Sosiokulttuurinen tekstitaitotutkimus syntyi aikanaan tätä käsitystä vastaan. (Street 1993.) Niinpä luku- ja kirjoitustaito ei ole aivan täsmällinen nimitys tämän tutkimuksen kohteelle.

Taidon sijaan sosiokulttuurisesti virittyneessä tutkimuksessa on puhuttu sekä *tekstitaidoista* että *monilukutaidosta* (eri käännöksistä ks. Luukka 2009; 2013). Näitä käsitteitä yhdistää laaja tekstikäsite, lukemisen ja kirjoittamisen sosiaalinen ja kulttuurinen ulottuvuus, tilanteisuus ja kriittisyys. Monilukutaitoon liitetään näistä voimakkaammin monimediaisuus ja multimodaalisuus. (Cope & Kalantzis 2000; Tarnanen 2019.) Etenkin vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistuksen jälkeen monilukutaidon käsite on ollut Suomessa taajaan käytössä. Sillä on kuvattu lukemisen ja kirjoittamisen tavoitteita paitsi perusopetuksessa myös esimerkiksi kansallisessa lukutaitostrategiassa (Opetushallitus 2021). Monilukutaidon käsitteen määrittelyä on kuitenkin pidetty ongelmallisena. Esimerkiksi kielitietoisuuden ja monilukutaidon käsitteissä on jonkin verran päällekkäisyyttä eikä se, mitä suomeksi on nimitetty monilukutaidoksi, ole tarkasti ottaen sama asia kuin englannin *multiliteracies*. (Mertala 2018; Kupiainen R. 2017.)

Käsitteiden käyttö onkin kirjavaa. Esimerkiksi Satu Grünthalin mukaan (2020, 174) monilukutaito vastaa kärjistäen käsitettä *new literacy*. Etenkin tieteenalakohtaisten tekstitaitojen kohdalla tekstitaito-sana on vakiintunut (Paldanius 2020; Rantala ym. 2020). Käytän tässä työssä *literacy* suomennoksena tarpeen mukaan käsitteitä lukutaito (tai lukutaidot), kirjoitustaito (kirjoitustaidot), tekstitaidot, lukeminen ja kirjoittaminen sekä teksteillä toimiminen. Näiden käsitteiden välillä on painotuseroja siinä, millainen toiminta niissä ensisijaistuu (eroista ks. luku 2.2).

Eniten käytän nimityksiä lukeminen, kirjoittaminen ja teksteillä toimiminen. Niillä viitataan laajasti kaikenlaiseen arkiseen toimintaan, johon tekstit liittyvät. Hahmotan nämä käsitteet arvioinnista vapaiksi. Teksteillä toimimisella tarkoitan paitsi lukemista ja kirjoittamista sinänsä myös alttiutta ja tapoja toimia teksteillä. Kaikessa kömpelydessäänkin 'toimia teksteillä' on verbi-ilmaus, joka kuvaa toimintaa, jossa tekstin avulla ja kanssa joku tekee jotakin. Käsite siis konkretisoi tekstikäytänteiden käsitettä: tekstikäytänteet realisoituvat tekstitapahtumissa teksteillä toimimisena. Lisäksi teksteillä toimimisen käsite onnistuu väistämään toiminnan nimeämisen lukemiseksi tai kirjoittamiseksi, sillä ne eivät ole koko ajan läsnä teksteillä toimimisessa. Tiedetään, että tekstien parissa tehdään muutakin, esimerkiksi heilutaan ja lepäillään (esim. Mlynář 2022). Lisäksi on toimintaa, joka jää lukemisen ja kirjoittamisen väliin, kuten alleviivailu ja ympyröinti (Juvonen & Routarinne 2018). Tutkimuksen tavoitteen kannalta erityisen kiinnostavia ovat teksteihin suhtautuminen, niihin tarttuminen, paneutuminen ja luopuminen – kaikki ilmiöitä, jotka eivät yksiselitteisesti ole lukemista tai kirjoittamista.

Tällainen holistinen näkökulma on olemuksellinen sosiokulttuuriselle näkökulmalle. James Paul Gee (2015a, 49) kuvaa tilannetta siten, että teksteillä toimimisen irrottaminen sosiaalisista käytänteistä olisi yhtä mahdollista ja mielekäästä kuin valkoisten ruutujen irrottaminen shakkilaudasta. Tähän nojaten ajattelen, että niin virallisen kuin epävirallisenkin koulun tekstikäytänteet muotoutuvat ja uusintuvat aivan kaikissa sosiaalisissa käytännöissä – ei vain niissä, joissa luetaan ja kirjoitetaan. Niinpä analyysiakaan ei ole mielekäästä rajata yksinomaan tilanteisiin, joissa oppilaat lukevat tai kirjoittavat. Siksi tässä työssä analysoin takarivin tekstikäytänteitä kuvaamalla myös tilanteita, joissa mikään teksti ei ole välittömästi läsnä. Koulun tekstikäytänteet voi omaksua vain kouluyhteisöön sitoutumalla. Siksi sekin, mikä tapahtuu käytävillä, pihalla ja ruokalassa, on merkityksellistä tutkimuksen tavoitteiden kannalta.

Siihen, miten käsitän tässä työssä lukemisen ja kirjoittamisen, vaikuttaa tietenkin myös koulukonteksti. Lukeminen ja kirjoittaminen koulussa ei ole samanlaista kuin muilla elämänaloilla. Sen sijaan se on oppimisen kohde, jota koulu säätelee ja ohjaa. (POPS 2014.) Lisäksi ne ovat oppimisen väline; koulua käydään liki kaikilla oppitunneilla lukemalla ja kirjoittamalla. Koulu tarjoaa luettavaksi ennen kaikkea tietotekstejä, useimmiten oppimateriaaleja (Aaltonen L.-S. ym. 2019). Toisaalta koulussa on jatkuvasti meneillään myös epävirallisen koulun teksteillä toimimista, kun oppilaat vetäytyvät puhelimilleen ja viestittelevät, tarkistavat urheilutuloksia tai pyöriivät verkkokaupoissa. Lisäksi koulussa lukeminen on institutionaalista toimintaa, jolla on omat vakiintuneet tekstikäytänteensä. Oppilailla ja opettajilla on omat roolinsa, joista käsin tekstejä lähestytään. Eri rooleille hahmottuu erilaisia odotuksenmukaisia tapoja toimia teksteillä, ja toteutuvaa toimintaa arvioidaan suhteessa odotuksenmukaiseen. (Esim. Heinonen 2017.) Tässä tutkimuksessa kysynkin, millaisia rooleja takarivi

ottaa, millaisia rooleja sille annetaan ja millainen toiminta näin muotoutuu odotuksenmukaiseksi.

1.3 Tutkimuksen tavoitteet

Tässä tutkimuksessa selvitän, millaiset tekijät vaikuttavat peruskoulun päättävien nuorten tekstikäytänteisiin koulussa. Tutkin, mitä sosiokulttuuriseen kontekstiin kiinnittyviä tekijöitä tekstikäytänteiden muotoutumiseen liittyy. Tarkemmin tutkimuksen tavoite on tuottaa tietoa siitä, mikä koulun arjessa tuottaa eroja oppilaiden tekstikäytänteisiin ja tekstitaitoihin. Katseeni kohdistuu etenkin takariviin, jossa sitoutuminen koulun tarjoamiin tekstitapahtumiin näyttää olevan ristiriitaista ja usein heikkoa.

Olen purkanut tutkimuksen tavoitteen seuraaviksi tutkimuskysymyksiksi:

1. Miten takarivi toimii teksteillä: millaisia ovat takarivin tekstikäytänteet ja miten sosiokulttuurinen konteksti muotoilee niitä?
2. Miksi nämä tekstikäytänteet ovat mielekkäitä: miten yhteiskunnallisiin rakenteisiin liittyvät tekijät muotoilevat takarivin tekstikäytänteitä?
3. Minne takarivin tekstikäytänteet johtavat: mitä tekstikäytänteistä seuraa suhteessa lukemisen ja kirjoittamisen oppimisen tavoitteisiin, joihin peruskoulu pyrkii?

Väitöskirja on jäsennetty siten, että kysymykseen 1 vastaan tämän tutkimuksen osassa *II Miten* ja tutkimuskysymykseen 2 vastaan osassa *III Miksi*. Kysymys 3 leikkaa molemmat analyysiluvut, ja palaan siihen vielä johtopäätösosauudessa *IV Minne*.

Tutkimuksen teoreettinen tavoite on eri tieteenalojen näkökulmia ja tietoa yhdistämällä tuottaa kokonaisvaltainen käsitys takarivin lukemisen ja kirjoittamisen käytännöistä koulussa. Ilmiöön liittyvää tutkimusta on tehty soveltavan kielentutkimuksen, etenkin tekstin- ja kirjoittamisen tutkimuksen kentillä sekä nuorisotutkimuksen, kasvatustieteen ja kasvatussosiologian kehyksissä. Tavoitteeni on yhdistää nämä eri tarkastelutavat ja ristivalottaa ilmiötä. Tutkimus on siten monitieteinen ja moninäkökulmainen. Pitkäkestoinen ja tiivis etnografia mahdollistaa ennen kaikkea sosiokulttuurisen kontekstin hienojakoisen analyysin ja ilmiön kuvaamisen kokonaisvaltaisesti. Se myös avaa mahdollisuuksia kytkeä luokkahuoneen tekstikäytänteet laajempiin yhteiskunnallisiin rakenteisiin.

Tutkimus osallistuu keskusteluun nuorten heikkenevästä lukutaidosta ja pyrkii laajentamaan sitä. Työn tavoitteena on tarjota näkökulmia siihen, miten yläkoulun arki kietoutuu nuorten tekstitaitojen karttumiseen. Tutkimus antaa välineitä luku- ja kirjoitustaidon tarkasteluun intersektionaalisesti ja osana yhteisöissä

toimimista, esimerkiksi yksilöllisen harrastuneisuuden sijaan. Samoin tavoitteena on osallistua keskusteluun koulun kehittämisestä. Työn pyrkimys on piirtää kuvaa koulun monimutkaisesta arjesta, johon yksittäisten muutosten vieminen on tyypillisesti vaikeaa. (Vrt. Simola 2015.) Laajemmin tutkimus tarjoaa näkökulmia yleiseen keskusteluun yhteiskunnallisesta eriarvoistumiskehityksestä ja sosiaalisesta oikeudenmukaisuudesta.

1.4 Tutkimuksen rakenne

Väitöskirja on jaettu neljään osaan. Niistä kullakin on oma otsikonomainen kysymysanansa, joka kuvaa sitä, millaiseen kysymykseen osa vastaa. Osa I (*mitä*) määrittelee tutkimuksen aiheen ja näkökulman. Siinä johdantolukua seuraa luku teoreettisesta kehyksestä, jossa kuvaan tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat sekä sijoittumisen eri tieteenalojen risteykseen. Kolmannessa luvussa kuvaan, miten tutkimuksen kenttätyö on toteutettu, millainen aineisto on tuotettu ja kuinka aineistoa on hyödynnetty.

Analyysi alkaa osasta II (*miten*). Siinä kuvaan takarivin tekstikäytänteitä, siis sitä, miten oppilaat toimivat tekstien parissa. Osa jakautuu neljään päälukuun. Niistä ensimmäinen (4 *Porukalla*) käsittelee yhdessä ja yksin kirjoittamisen ja lukemisen käytänteitä. Toinen luku (5 *Helpolla*) tarkastelee helpolla pääsemisen pyrkimyksiä, jotka leimaavat takarivin toimintaa luokkahuoneessa ja tekstien parissa. Kolmas analyysiluku (6 *Läpäillä*) kuvaa oppilaiden humoristista ja etäisyyteen pyrkivää suhtautumistapaa koulun tekstitapahtumiin. Nämä kolme ensimmäistä päälukua yhdessä kuvaavat, miten hienovaraisesti ja jatkuvasti takarivi väistää työskentelyä. Neljäs ja viimeinen analyysiluku (7 *Pakolla*) valottaa koulun toimintamahdollisuuksia takarivin suhteen. Luvussa tarkastellaan koulun pakollisuutta mahdollisuutena saattaa takarivi työn ääreen.

Luvut jäsenyivät siten, että niistä kukin alkaa katsauksella aiempaan tutkimuskirjallisuuteen. Tämän jälkeen seuraa alaluku, jossa aineistovetoisesti kuvaan ja selitän erilaisia takarivin tekstikäytänteitä. Viimeisissä alaluvuissa esitän näkökulman, josta luvun havaintoja voi kokonaisuutena tarkastella.

Osa III (*miksi*) on toinen analyysiluku. Se pyrkii selittämään järkeilyjä, joiden varassa edellä kuvatut tekstikäytänteet ovat mielekkäitä. Analyysi keskittyy kolmeen yhteiskunnalliseen tekijään, jotka muotoilevat oppilaiden tekstikäytänteitä. Luku jakautuu kolmeen päälukuun. 8 *Paikka* analysoi paikan merkitystä siinä, millä tavalla ja missä määrin merkityksellisenä teksteillä toimiminen näyttäytyy nuorille siinä paikassa, jossa he nuoruuttaan elävät. 9 *Maskuliinisuus* kuvaa sukupuolen ja erityisesti maskuliinisuuden roolia ja merkitystä takarivin tekstikäytänteissä. Viimeinen analyysiluku 10 *Amisorientaatio* kuvaa oppilaiden vahvaa orientaatiota ammatillisiin opintoihin ja työelämään.

Osa IV (*minne*) vetää yhteen tutkimuksessa tehdyt havainnot. Osassa hahmottelen, millaisia kehityskulkuja tehtyjen havaintojen perusteella voi hahmottaa. Sen ensimmäisessä luvussa tarkastelen tuloksia kokonaisuutena ja arvioin tutkimuksen luotettavuutta. Raportin viimeisessä luvussa esitän tulosten pohjalta johtopäätöksiä ja aiheita jatkotutkimukselle.

2 Teorettinen kehys

Tällä työllä on kaksi keskeistä teoreettista lähtökohtaa. Ensimmäinen on se, että menetelmällisesti kyse on kouluetnografiasta. Toiseksi olen lähestynyt tutkimuksen kohdetta sosiokulttuurisen tekstitaitotutkimuksen näkökulmasta. Nämä ovat työn lähtökohtia kahdella tavalla. Ensinnäkin tutkimusprosessi on edennyt siten, että jo aivan aluksi tiesin tekeväni sosiokulttuurista tekstitaitotutkimusta etnografian keinoin. Muut teoreettiset työvälineet ovat tarttuneet mukaan analyysin edetessä. Toisaalta etnografia ja sosiokulttuurinen tekstitaitotutkimus ovat lähtökohtia myös siinä mielessä, että teoreettisesti työ jäsentyy näiden kahden lähtökohdan ympärille. Muu analyysi nojaa näihin lähtökohtiin tai ponnistaa niistä.

Tässä luvussa kuvaan työn teoreettisen kehyksen. Aloitan kuvaamalla ensin etnografiaa metodologiana, sitten sosiokulttuurisen tekstitaitotutkimuksen näkökulmaa lukemiseen ja kirjoittamiseen. Lopuksi luonnehdin lyhyesti työn monitieteisen otteen toteutumista.

2.1 Metodologiana etnografia

Tämä tutkimus on etnografia. Se ensinnäkin toteuttaa etnografian keskeisimmän piirteen: olen halunnut tutkia tiettyä paikallista kulttuuria havainnoimalla ja osallistumalla siihen (Atkinson ym. 2007, 4–5). Olen ollut kouluvuoden ajan osa yhteisöjä, joita tutkin. Olen kammennut maanantaiaamujen opinto-ohjauksen tunneille, etsiskellyt kadonneita ja rypistyneitä monisteitani, syönyt koulun ruokalassa pinaattilettuja puolukkahillolla – ja jatkuvasti havainnoinut ja kirjoittanut havaintojani ylös, pyrkinyt selvittämään *what's going on*, kuten Philip Jackson kouluetnografiassaan (1968). Toisaalta yksin havainnointi ei riittäisi vastaamaan tiedonintressiini, joten lisäksi olen haastatellut oppilaita ja opettajia, kerännyt tekstejä ja valokuvannut. Tällainen monipuolinen laadullinen aineisto, jonka analyysikin vaatii monenlaisia menetelmiä, on sekin leimallinen etnografialle (Atkinson ym. 2007, 4–5).

Tässä työssä ymmärrän feministisen perinteen tapaan etnografian olevan tutkimusprosessia jäsentävä teoria. Se on siis metodologia, ei ainoastaan tapa kerätä aineistoa. Toisin sanoen ymmärrän etnografian määrittävän koko tutkimuksen tekemisen tapaa: esimerkiksi tietoteoreettisia taustakäsityksiä,

aineiston käsittelyn ja analyysin tapoja ja tutkijanposition kriittistä tarkastelua (Skeggs 2007, 426; Lappalainen S. 2007). Näitä sitoumuksiani kuvaan ennen kaikkea tässä luvussa. Kuitenkin esimerkiksi tutkijanposition reflektointi lävistää tässä työssä myös muut luvut, analyysiosat mukaan lukien.

Asettuminen feministisen etnografian jatkumolle (Skeggs 2007) näkyy myös siinä, että analyytinen katseeni on kohdistunut lukemisen ja kirjoittamisen taustalla oleviin yhteiskunnallisiin eroihin. Hahmotan näiden erojen kietoutuvan toisiinsa intersektionaalisesti (Crenshaw 2017). Olen pyrkinyt refleksiivisyyteen ja eettiseen herkkyyteen sekä sukupuolivastuullisuuteen (Huuki ym. 2018). Feministinen orientaatio näkyy lisäksi käsityksissäni tutkijan vallasta, tiedosta ja sen tuottamisesta ja kentän ”autenttisuudesta” (Paju E. ym. 2014). Palaan näihin teemoihin vielä tämän luvun loppupuolella.

Etnografiaa kuvataan usein adjektiivein, jotka luonnehtivat avoimuutta, syvyyttä ja kokonaisvaltaisuutta (esim. Sarangi 2005; Heigham & Sakui 2009). Nämä piirteet ovat olleet keskeisiä perusteluja, kun olen valinnut toteuttaa tämän tutkimuksen etnografiana. Olen halunnut lähestyä yhteiskunnallisesti relevanttia ilmiötä avoimesta asennosta, määrittämättä ennalta sitä, mihin tutkimusongelma tarkasti paikantuu. Osallistuvan havainnoinnin tavoite on pystyä hahmottamaan kulttuuria sen jäsenten näkökulmista käsin (esim. Delamont & Atkinson 1995). Siksi avoimuus on perustavanlaatuaista: tutkijan on sitouduttava katsomaan kulttuuria sen omilla ehdoilla ja oltava valmis refleктоimaan omia käsityksiään – tutkimuksen tarkka kohde ja varsinainen tutkimuskysymys tyypillisesti muotoutuvat vasta tutkimuksen aikana (Skeggs 2007). Tämä myös erottaa etnografian sellaisista tutkimusasetelmista, joissa ennalta määritettyyn ja rajattuun tutkimusaiheeseen haetaan vastausta havainnoinnin keinoin (vrt. esim. Khawaja 2024, luku 5.2).

Elina Lahelman mukaan etnografisen kenttätöön pitkä kesto ja sen myötä syntyvä hitaus mahdollistavat rauhallisuuden ja ajan mieltä ja seurata, miten prosessit syntyvät, kasvavat ja muuttuvat. Kaikkien näiden piirteidensä – avoimuuden, hitauden, kokonaisvaltaisuuden – vuoksi etnografia on menetelmä, jonka avulla on mahdollista nähdä ja ymmärtää hienovaraisia prosesseja. (Berg & Kiilakoski 2017.) Tavoitteeni on ollut oppia ymmärtämään takarivin usein karkean toiminnan kätkeviä hienovaraisia prosesseja ja pystyä kattavasti kuvaamaan ja selittämään niitä.

Geertzin (1973) mukaan etnografia on tiheää kuvausta kulttuurista². Kulttuurilla Geertz tarkoittaa symbolista järjestelmää, joka rakentuu sosiaalisesti enemmän tai vähemmän vakiintuneista merkitysrakenteista muodostaen

² Geertz lainasi tiheän kuvauksen käsitteen Gilbert Rylelta (1971). Ryle käytti käsitettä ajattelun ja tekemisen suhteen käsitteellistämiseen.

toiminnan kontekstin. Etnografisten hankkeiden intellektuaalinen pyrkimys on tuottaa kulttuurista moniulotteinen ja samalla yksityiskohtainen, siis tiheä, kuvaus (mt.). Toisin sanoen tarkoitus ei ole ainoastaan kuvata toimintaa yksityiskohtaisesti, vaan myös pystyä selittämään ja tulkitsemaan sitä – saamaan selkoa toiminnasta tavalla, jolla osallistujat sitä hahmottavat. Tiheän kuvauksen käsitettä on sittemmin varioitu, Sarangi (2005) puhuu tiheästä osallistumisesta, Huttunen (2010) tiheästä kontekstoinnista. Kumpikin kuvaa etnografian kokonaisvaltaista olemusta – tutkija elää arkeaan siinä määrin tiiviisti tutkittavien kanssa, että näiden toimintaa on mahdollista ymmärtää ja selittää tarkan kontekstin tuntemuksen perusteella.

Etnografista tutkimuksen tapaa leimaa siis tutkijan työ kentällä. Kentällä viitataan useimmiten siihen konkreettiseen paikkaan tai paikkoihin, joissa etnografi on viettänyt aikaa kenttätöitä tehden. Tutkija kuitenkin rajaa ja valikoi, missä, milloin ja miten kenttätöitään tekee eikä siis ole olemassa selkeärajaista ”kenttää”, jolla tehdä tutkimusta. Siten tutkija myös tuottaa kentän. (Hannerz 2003; Ikävalko & Kurki 2014.) Kentän käsite on muuttunut ajan myötä ja fyysisen paikan lisäksi kenttä voi olla esimerkiksi jokin digitaalinen alusta tai vaikka ihmisryhmä (Korp & Risenfors 2013, 66–69). Yhä useammin kenttä on monipaikkainen (esim. Honkasalo 2011; Niemi 2015). Monipaikkaisuus voi olla keino paitsi laajentaa näkökulmaa tutkimuksen kohteeseen myös keino kompensoida kenttäjakson lyhyttä. Myös tämä käsillä oleva tutkimus on monipaikkainen: tutkin paikallista kulttuuria kahdessa eri peruskoulussa (Hannerz 2003; Marcus 1995).

Vaikka kenttä olisikin yhtenäinen ja konkreettinen, se ei välttämättä silloinkaan ole tarkkarajainen. Hakalan ja Hynnisen (2007, 214) mukaan kenttä, joka on ”siellä”, voikin yllättäen olla ”täällä ja yhtä aikaa myös tuolla”. On totta, että tämänkin tutkimuksen kenttä on venynyt. Vuosi kenttäjakson päättymisen jälkeen haastattelin osan tutkimusoppilasta etänä kotoani käsin, ja olen tavannut tutkimukseen osallistuneita oppilaita ja opettajia sattumalta myös kenttäjakson jälkeen. Kenttä saattaa siis toisinaan ilmestyä uudelleen, saada ikään kuin jatkoa. Lisäksi se, mikä toisaalta on kerran elettyä ja mennyttä, jää elämään tutkijan pöydälle. Vaikka kenttäkoulujen oppilaat ja opettajat ovat jatkaneet elämäänsä ja todennäköisesti vain harvakseltaan pohtineet kenttävuoden tapahtumia, minä olen keskittynyt niihin vuosia kenttätöiden päättymisen jälkeen. Kenttä siis tavallaan siirtyy ja alkaa muuntua uudeksi, kun tutkija siirtyy tekemään analyysia. (Huilla 2022.)

Jos ei ole yksiselitteistä kenttää, ei voi myöskään olla yksiselitteistä vastaavuutta kentän ja sieltä kerättävän tiedon välillä. Niinpä etnografi ei voi ajatella keräävänsä aineistoa, hän pikemminkin tuottaa aineistonsa (Paju E. 2013). Aiemmin vallalla olleessa antropologisessa tutkimuksessa pyrkimyksenä oli tutkia sosiaalista maailmaa sen luonnollisessa tilassa ja tuottaa mahdollisimman

puhtaita kuvauksia kentän toiminnasta ja siinä toimivien yksilöiden tavasta ymmärtää toimintansa. (Hammersley & Atkinson 1995.) Kielellisen käänteän myötä tällainen realistinen etnografia kyseenalaistettiin, ja realismin sijaan alettiin vaatia refleksiivisyyttä. Tiedon suhteellista luonnetta on korostettu myös feministisissä etnografioissa (MacLure 2013, 167). Etnografiassa tieto tuotetaan dialogisesti tutkittavien kanssa, mikä erityisesti korostaa tiedon ja tietämisen luonnetta: tieto on aina aikaan, paikkaan ja henkilöön sidottua, näkökulmaistettua ja osittaista (Liljeström 2004). Etnografitutkijan tulisikin olla tietoinen tiedon tuottamisen prosessista, sen ehdoista ja omasta osuudestaan siinä, ja pystyä tekemään nämä näkyväksi myös lukijalle – vain sellaista tietoa on mahdollista arvioida, jonka syntyprosessi tunnetaan (Mietola 2014, 33 lähteineen). Tässä työssä punnitsen tuottamani tiedon ehtoja etenkin luvussa 3.4, mutta myös laajasti läpi työn.

Tutkijan osalta tiedon tuottamisen prosessia ohjaa paitsi vuorovaikutus kentällä, myös tutkimuskirjallisuuteen perehtyminen ja muutoin elämäkokemuksen myötä syntynyt esiyymmärrys. Etnografi näkee ja kokee kentällä asioita esimerkiksi oman elämänhistoriansa, sukupuolensa ja luokkasemansa kautta. (Skeggs 2007.) Niinpä sitä, miten itse olen kenttätöissä katsonut, havainnut ja tulkinnut koulua, leimaa oma historiani. Olen korkeasti koulutettu, keskiluokkainen, vaaleaihoinen, ulkoisesti arvioiden terve aikuinen nainen – muistutan monia aikuisia, joita koulussa on totuttu näkemään. Olen aina ollut taitava ja tunnollinen koululainen, viihtynyt koulussa. Koulun aikuiset ovat yleensä pitäneet kaltaisistani oppilaista enkä ole joutunut mainittavasti ponnistelemaan, jotta saisin koulussa hyväksyntää. Toisaalta opettajana ja tutkijana näen koulun myös toisin, ymmärrän sen aseman yhteiskunnassa, tunnen koulusysteemin toimintaa ja halutessani pystyisin jossain määrin vaikuttamaan siihen, mitä koulussa tehdään ja miten. Minulla on siis valtaa. Toisin sanoen omat kokemukseni koulusta ovat varsin erilaiset kuin niiden oppilaiden, joiden arjesta olen kiinnostunut.

Kysymys tutkijan vallasta on moniulotteinen. Olen tullut kouluun Helsingin yliopiston nimissä tekemään akateemista tutkimusta. Toisin sanoen olen jo tämän akateemiseen instituutioon kiinnittyvän positioni myötä ollut vallakkaassa asemassa. Toiseksi olen kerännyt aineistoa tutkittavien arkea havainnoimalla ja dokumentoimalla. Vaikka tutkittavat ovat voineet jossain määrin säädellä toimintaansa nähteni, on vain minulla ollut valta määrittellä, mitä olen kirjannut ylös ja kuinka sitä tulkitsen. Lisäksi on aina tutkijan vallassa asettaa tutkimuksen agenda, kuten tutkimuskysymys ja siihen vastaamiseen vaadittavan aineiston rajaaminen ja näkökulman valinta. Esimerkiksi haastatteluissa minä olen kysynyt ja tutkittava vastannut – ennen kaikkea minä olen ohjannut keskustelua. Vaikka tutkittava olisi sanoessaan tarkoittanut yhtä, minä olen saattanut tulkita toista.

Vain toinen meistä on saanut muotoilla sen, mikä näihin kansiin on kirjoitettu. (Skeggs 2007; Paju E. ym. 2014.)

En ole ollut mieltynyt tähän epäsymmetriseen asemaani. Halusin olla harmiton ja kiva, mieluummin *Leea* kuin *se tutkija*. Tutkimusasetelman puitteissa vallan epätasaisesta jakautumisesta ei tietenkään ole mahdollista päästä eroon. Olen kuitenkin pyrkinyt toiminnallani tasoittamaan asemia ja häivyttämään ulkopuolisuuttani ja purkamaan auktoriteettiasetelmia – aina siihen asti, että palloa pelkäävänä ihmisenä osallistuin kevään päätteessä opettajien joukkueessa pesäpallo-otteluun³.

Tutkijan valtaa ei voi paeta, joten se on syytä hyväksyä ja käyttää sitä vastuullisesti. Sitoudunkin tutkimuksessa hyvään tieteelliseen käytäntöön (TENK 2023; TENK 2009). Valtaan liittyy myös kysymyksiä oikeuksista ja vastuista. Olen pohtinut, millä oikeudella voin mennä toisten työpaikalle ja kouluun omaa tutkimustani hyödyttääkseni. Lisäksi olen pohtinut aikuisen vastuutani. Seuraava tilanne konkretisoi tätä:

1. Apulaisreksi lähtee selvittämään, miten saliin saadaan heijastettua kirjan järjestelmä, netti ei toimi vielä kukaan eikä kukaan ole varma, miten laitteet on yhdistetty. Hän miettii, voiko jättää oman luokkansa valvomatta. Tarjoudun valvomaan.

Ehdotus otetaan ilahtuneesti vastaan. Menen luokkaan ja mietin, mitä tekisin vai tekisinkö mitään. Katselen hähäniä niin kauan kunnes volyymi alkaa nousta ja sitten julistan hirsipuuottelun. Otamme neljä sarjaa, niistä viimeinen on Västäräkin RISTOLTA oppimani ”maailman vaikein hirsipuusana” JAZZ. Voitan oppilaat.

Luokassa oli tilanne, jossa seuraavan tunnin kokeen järjestämisessä oli poikkeustilanteen vuoksi paljon järjestelyjä. Ylimääräistä opettajaa ei ollut. Kukaan ei pyytänyt minua auttamaan, vaan tarjouduin itse. Katsoin olevani osa yhteisöä ja luin tilannetta siten, että vastuullisen aikuisen paikan ottaminen olisi sekä opettajien että oppilaiden edun mukaista. Ajattelen myös, että näin osaltani maksoin kiitollisuudenvelkaa. Olin tullut kouluun näiden ihmisten pyytämättä ja olin takuulla hetkittäin taakaksi. Siksi pyrin tarttumaan hetkiin, joissa pystyin olemaan vastavuoroisesti avuksi. Toisaalta luokkaan mennessäni ajattelin olevani ennemmin valvova aikuinen kuin pedagogi – järjestin hirsipuuottelun, en systemaattista koekertausta. Tämä tilanne konkretisoi hyvin, miten epämääräinen tutkijan sivustakatsojan rooli koulussa on, miten tutkija-aikuinen voi sekoittua opettaja-aikuisiin ja kuinka osallistujan ja havainnoijan roolit ovat ennemmin jatkumo kuin joko-tai-ilmio.

³ Suoritukseni oli vaatimaton. Tässä mielessä saavutin tavoitteeni.

Siinä missä etnografia oli aiemmin tutkijan lähtemistä kauas ja eksoottisen äärelle, yhä useammin etnografitt tarkastelevat läheisiä ja tuttuja kenttiä (Barton 2012). Juuri koulua on pidetty tyypillisenä tutkijalle tuttuna kenttänä. Tuttuus voi olla viheliäistä, sillä tutulla kentällä monet silmien edessä tapahtuvat asiat ovat niin itsestään selviä, ettei niitä pane edes merkille – tai sitten tutulla kentällä havainnot eivät etene arkikokemuksen yli ja analyysi jää laihaksi. (Delamont ym. 2010; Paju E. ym. 2014.) Tein tutkimusta itselleni tutulla kentällä siinä mielessä, että olen ollut yläkoulussa niin koululaisena kuin opettajanakin. Lisäksi tässä työssä tutkin varsin tavallisia ongelmia tavallisessa koulussa. Tarkoitin tällä sitä, että oppilaiden kouluvastaisuus on ollut kasvatustieteellisen mielenkiinnon kohteena jo vuosikymmenten ajan, ja etenkin poikiin liittyvää huolestunutta keskustelua on käyty ja analysoitu jo kauan (Martino ym. 2009). Koulun tavallisuudella tarkoitan sitä, että molemmat koulut ovat monessa suhteessa varsin keskivertoja suomalaiskouluja; niin oppilasmäärän, ympäristönsä kuin vaikkapa oppilasjoukkonsa suhteen niiden kaltaisia kouluja löytyy Suomesta lukuisia. Koossa on siis kaikki ainekset siihen, etten saisi mitään uutta irti tutun kentän paljon tutkitusta ilmiöstä. Siksi olen pyrkinyt Skeggsin (2007) mukaisesti ennen kaikkea katsomaan koulua toisin; olen pyrkinyt irrottautumaan niin opettajan kuin hyvän oppilaan näkökulmista, joista aiemmin elämässäni olen koulun nähnyt. Pyrkimys nähdä koulu toisin, ja tarkasti ottaen tutkimieni fokusoppilaiden näkökulmasta, on konkretisoitunut esimerkiksi siinä, että istuin fokusoppilaiden joukossa. Olen hakeutunut takariviin ja katsonut ja kuunnellut koulua oppilaita matkien, heidän keskustelujensa keskeltä ja vähitellen myös heidän opiskelumentaliteettinsa omaksuen.

Yksi aiemmissa (koulu)etnografioissa tunnistettu haaste on, että havainnot ja kokemukset eivät taivu tekstiksi suoraan. Kaikki, mikä havaintopäiväkirjoihin on kirjattu, on kieleksi käännettyä moniaistillista havainnointia. (Paju E. ym. 2014.) Niinpä esimerkiksi tavat, joilla tilanteita on sanoitettu päiväkirjaan, ohjaavat myöhemmin analyysia. Tämä aineiston puutteellisuus on hyväksyttävä. (Niemi 2015, 30.) Luotettavuus ei etnografisessa tutkimuksessa synnykään aukottomuudesta, toistettavuudesta tai todistettavuudesta vaan tutkijan roolin avoimesta reflektoinnista ja argumentoinnin läpinäkyvyydestä. Vaikka etnografinen kirjoittaminen on kertomusta, se ei ole fiktiota eikä valheellista. Se on yksi hyvin perusteltu, tutkijan näkökulmasta kerrottu versio todellisuudesta (van Maanen 1988, 64–65). Tässä väitöskirjassa olen pyrkinyt sellaiseen kertojuuteen, joka ei peittäisi vaan pikemminkin näyttäisi tekstin väistämättömän näkökulmaisuuuden.

Tutkija myös vaikuttaa monin tavoin kentän tapahtumiin. Sociolinguisti William Labov on (1966) kuvannut tätä tarkkailijan paradoksina: tutkija pyrkii selvittämään, miten tutkittavat puhuvat (ja omassa tutkimuksessani myös toimivat) silloin, kun heitä ei tarkkailla – ja tutkiminen onnistuu vain

tarkkailemalla heitä. Etenkin silloin, kun olin opettajien tunneilla ensimmäisiä kertoja, ilmassa oli usein varovaisuutta. Olen esimerkiksi kirjoittanut päiväkirjaan, että opettajat luovat minuun tarkistussilmäyksiä. On selvää, että vaikka olisin istunut koko oppitunnin ajan vaiti, toimintaani on tulkittu jollakin tavalla – olen vaihtanut asentoa kuuntelusta kirjoittamiseen ja takaisin, toisinaan kirjoittanut pitkään, toisinaan lyhyesti. Kaikkia näitä eleitä tulkitaan vuorovaikutuksessa (esim. Svinhufvud 2016). Toisinaan muistiinpanojen tekemistä kommentoitiin jo tunnilla: Västäräkissä olin edellisellä tunnilla sovitusti näyttänyt muistiinpanokatkelmiani nuorille. Seuraavalla tunnilla opettaja kirjoitti muistiinpanoja taululle tussilla, joka vinkui. Oppilas pyysi ensin vaihtamaan tussin ja sitten huomautti, että ”nyt Leea kirjottaa että pyydettiin vaihtamaan tussi”. Huomio herätti meissä kaikissa huvittuneisuutta, mutta myös nosti uudelleen keskusteltavaksi sen, että paikalla on tutkija, joka todella dokumentoi luokan triviaaleimpiakin tapahtumia. Tämä dokumentointi on jälleen vallankäyttöä – yksin minä valitsin mitä kirjoittaa ja yksin tulisin päättämään, miten näkemääni tulkitsisin. Kenttäjakson jatkuessa asetelma toki arkipäiväistyy, mutta epäsymmetrinen valta-asetelma ei katoa.

Ainakin yksi opettaja koki luokassa olemiseni niin hankalana, että osallistui tutkimukseen mahdollisimman vähän. Hän koki läsnäolonni arvioivana ja kertoi pelkäävänsä, että kenttämuistiinpanoihin kertyy jonkinlainen virheloki tunnin tapahtumista. On mahdollista, että kenttätyön aikana muutkin ovat kokeneet läsnäolonni vaikeana, mutta asiaa ei ole otettu puheeksi. Tiedostin riskin jo tuolloin ja pyrin tulemaan itse vastaan aina, jos epäilin läsnäolonni olevan epämiellyttävää – kyselin, selitin, varmistelin. Kerroin tutkimuksestani avoimesti niin opettajille kuin oppilaille ja tarjouduin esimerkiksi näyttämään kenttämuistiinpanoja. Etenkin koko luokan oppilaiden kesken pyrin kuitenkin puhumaan kiinnostuksestani tekstitaitoihin yleisesti, en siitä, että halusin paneutua etenkin heikkoihin tekstitaitoihin.

Tieteen kentällä työni asemoituu Suomessa aiemmin tehtyjen kouluetnografioiden perinteeseen. Suomalaisen kouluetnografioiden alkupisteenä voi pitää Tuula Gordonin 1990-luvulla johtamaa hanketta *Kansalaisuus, erot ja marginaalisuus koulussa – lähtökohtana sukupuoli*. Hankkeen nimen mukaisesti se keskittyy erontekoihin koulussa, ja tämä piirre on jäänyt keskeiseksi suomalaissa kouluetnografioissa myöhemminkin. Muita suomalaiselle kouluetnografialle keskeisiä piirteitä ovat tutkimuksen kontekstualisointi yhteiskunnan ja koulutuksen kehitykseen sekä pyrkimys kriittiseen yhteiskunta-analyysiin. (Lahelma & Gordon 2007). Feministinen tutkimusperinne on kiinnittynyt suomalaiseen kouluetnografiaan hyvin kiinteästi ja se on ollut selkeämpi kouluetnografioita yhdistävä piirre kuin esimerkiksi tietyille tieteenalalle sitoutuminen – kouluetnografioita on tehty esimerkiksi

nuorisotutkimuksen, kasvatustieteiden, sosiaalitieteiden ja sukupuolentutkimuksen kehyksissä (Paju E. ym. 2014).

Myös tässä työssä on pyrkimys tarkastella koulun tuottamia tekstitaitoja suhteessa yhteiskunnalliseen toimintakykyyn ja siten sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen. Tältä osin tutkimus osallistuu samoihin keskusteluihin kuin viime vuosien muut kouluetnografiat: Tarja Tolonen (2001) on tutkinut väitöskirjassaan sukupuolen muotoutumista koulun arjessa, Mari Käyhkö (2006) luokan ja sukupuolen kysymyksiä ammattikoulussa ja Anne-Mari Souto (2011) arkipäivän rasismia koulussa. Tuija Huuki (2010) on tutkinut poikien statustyön resurssuja, Sari Manninen (2010b) poikien maskuliinisuuksien rakentumista ja hierarkkisia järjestyksiä. Reetta Mietola (2014) on tutkinut erityisopetuksen käytäntöjä yläkoulussa, Anna-Maija Niemi (2015) puolestaan ammatillisessa opetuksessa. Tuuli Kurjen (2019) väitöskirjassa tutkitaan kotouttamisen käytäntöjä ammatilliseen koulutukseen valmistavassa opetuksessa, Antti Paakkarin väitöskirjassa (2020) puhelimen roolia lukion oppitunnilla. Heidi Huilla (2022) on analysoinut huono-osaisuuden kohtaamista kaupunkikouluissa. Penni Pietilän (tulossa 2024) tekeillä oleva väitöskirja käsittelee sukupuolen ja yhteiskuntaluokan merkitystä tekniikan alan ammatillisessa koulutuksessa.

Muutamia kouluetnografioita on tehty myös feministisen perinteen ulkopuolella. Kati Kauravaara (2013) on tutkinut vähän liikkuvia ammatillisen oppilaitoksen opiskelijoita ja siinä mielessä tutkimuksen temaattinen lähtökohta on samankaltainen kuin omani. Petri Pajun väitöskirja *Koulua on käytävä* (2011) tarkastelee yhdeksättä luokkaa sosiaalisena tilana. Lisäksi viimeksi mainitun populaari sisarusteos *Apina pulpetissa* (Hoikkala & Paju P. 2013) asettuu tärkeäksi peilauspinnaksi tämän tutkimuksen havainnoille.

2.2 Sosiokulttuurinen tekstitaitotutkimus

Tässä tutkimuksessa tarkastelen lukemista ja kirjoittamista sosiokulttuurisesti. Se merkitsee pyrkimystä holistiseen käsitykseen siitä, mikä lukemisen ja kirjoittamisen rooli ihmisten ja erilaisten yhteisöjen arjessa on (Barton ym. toim. 2000). Lähestymistapa merkitsee lukemisen ja kirjoittamisen käsittämistä tilannesidonlaisena toimintana, jota ei ole syytä lähestyä yksinomaan kognitiivisesti vaan myös ja ennen kaikkea sosiaalisena, kulttuurisena, historiallisena ja institutionaalisenä ilmiönä (Barton 2007, 40–41). Tässä tutkimuksessa hyödynnän New Literacy Studies (NLS) -perinnettä (Barton 2007; kokoavasti Rowsell & Pahl toim. 2015). Sen lähtökohtien mukaisesti ajattelen, että lukemisessa ja kirjoittamisessa on kyse ennen kaikkea sosiaalisesta toiminnasta ja yhteisöllisten tekstikäytänteiden hallinnasta.

New Literacy Studies -nimitys (NLS) viittaa englanninkielisissä maissa 1980- ja 1990-luvulla syntyneeseen lukemisen ja kirjoittamisen tutkimusperinteeseen.

New London Group -nimellä toiminut koulukunta kehitti sen vastavoimaksi ns. yksilölliselle taitoajattelulle, siitä kielii myös sen määrite *uusi*. Edeltävinä vuosikymmeninä lukemiseen ja kirjoittamiseen oli suhtauduttu ennen kaikkea yksilöllisenä taitona – luku- ja kirjoitustaitoisuudessa ajateltiin olevan kyse ennen kaikkea yksilön sujuvasta kognitiivisesta toiminnasta. Lähtöpisteenä tämän ajattelutavan kritiikille on yleensä pidetty Scribnerin ja Colen (1981) sosiokognitiivista tutkimusta, jossa ensi kertaa esitettiin ajatus kirjoittamisen käytäntöluonteesta. Tätä ajatusta NLS-teorian piirissä kehitettiin edelleen. (Esim. Barton & Ivanič 1991; Gee 1987.) NLS-tutkimuksesta on käytetty suomeksi nimitystä *uusi tekstitaitotutkimus* tai lyhyemmin vain (*sosiokulttuurinen*) *tekstitaitotutkimus* – tässä työssä käytän limittäin nimityksiä NLS-tutkimus ja sosiokulttuurinen tekstitaitotutkimus. Ranskassa on tehty lähtökohdiltaan varsin samanlaista tutkimusta, jota on nimetty kirjoittamisen antropologiaksi (eroista ks. Barton & Papen 2010).

Vaikka NLS aikoinaan oli vaihtoehtoinen ja jopa kumouksellinen uusi näkökulma, se on menneinä vuosikymmeninä saavuttanut vakaan ja valtavirtaisen aseman lukemisen ja kirjoittamisen tutkimuksessa. Se ei varsinaisesti ole eheä teoria, Perryn (2012) mukaan kyseessä on pikemminkin kimppu erilaisia sosiokulttuurisesti virittyneitä lähestymistapoja lukemiseen ja kirjoittamiseen. Tyypillisesti englanniksi on puhuttu sosiokulttuurisesta näkemyksestä (*view*, esim. Gee 2015a; 2015b), tosin esimerkiksi Barton ja Hamilton (2000, 7) puhuvat sosiaalisesta tekstitaitoteoriasta (*a social theory of literacy*). NLS-perinteessä ei esimerkiksi ole vakiintunutta metodologiaa, jos kohta etnografisia ja antropologisia menetelmiä on pidetty sen tavoitteisiin nähden tarkoituksenmukaisimpina. (Barton 2007; Barton & Papen 2010.)

NLS paikantuu soveltavan kielentutkimuksen alaan. Koska sitä toteutetaan usein etnografisin menetelmin, se tyypillisesti mainitaan myös yhtenä lingvistisen etnografian tekemisen tapana (Gillen & Siu-yee Ho 2019). Lingvistisiä etnografioita yhdistää tapa katsoa ja tulkita kieltä kontekstissaan – tutkimuksen kohteena on kieli ja sitä analysoidaan lingvistisin menetelmin, mutta tulkinat kurkottavat ehkä pitkällekin kulttuuriseen kontekstiin (Rampton ym. 2004, 4). Teoreettisena näkökulmana NLS on siinä mielessä väljä, että monia muita soveltavan kielentutkimuksen alalle lukeutuvia menetelmiä ja käsitteitä on varsin vaivatonta yhdistellä siihen, kuten tässäkin työssä teen. Yhdistely on tyypillisesti myös tarpeen, sillä kuten sanottu, NLS tarjoaa ensisijaisesti lähestymistavan ja näkökulman, varsinaiset analyysin välineet on lainattava toisaalta.

NLS:n väljyys perustuu pitkälti perinteen moninäkökulmaiseen otteeseen ja monitieteiseen taustaan. David Barton (2007, luku 3) esittää NLS-tutkimuksen yhdistävän kolme näkökulmaa lukemiseen ja kirjoittamiseen: sosiaalisen, psykologisen ja historiallisen. Sosiaalinen näkökulma merkitsee sitä, että teksteillä toimiminen nähdään osana muuta sosiaalista toimintaa, joka saa merkityksensä

tilanteisesti ja kulloisessakin sosiaalisessa ympäristössä. Erilaiset ympäristöt ja tilanteet suosivat, rajoittavat ja harjaannuttavat erilaisia tapoja toimia teksteillä. Psykologinen näkökulma on tarpeen, sillä lopulta lukeminen ja kirjoittaminen ovat keinoja hahmottaa ja selittää maailmaa. Lisäksi tekstikäytänteisiin kietoutuu arvoja ja asenteita, jotka ohjaavat yksilön toimintaa. Historiallinen näkökulma liittyy sekä toimijoihin että tekstitapahtumiin ja -käytänteisiin. Ensinnäkin kullakin yksilöllä on oma lukemisen ja kirjoittamisen historiansa. Toisaalta kukin tekstitapahtuma ja tekstikäytänte on suhteessa aiemmin tapahtuneisiin. Niinpä tietyt tavat toimia teksteillä kantavat aina mukanaan myös historiallista painolastia.

NLS-perinteen keskeisin tavoite on ollut selvittää, miten ja miksi ihmiset toimivat teksteillä tietyissä tilanteissa tietyllä tavalla. Lähtökohta on, että tekstikäytänteet ovat eri elämänaloilla, yhteisöissä ja kulttuureissa erilaiset ja siksi kiinnostuksen kohteena on ollut tilanteinen tekstien käyttö. Onkin luontevaa, että sosiokulttuurinen tekstitaitotutkimus on pohjaltaan monitieteinen. Sen juuret ovat antropologiassa, sosiologiassa, sosiolingvistiikassa ja diskurssitutkimuksessa. Sosiokulttuurinen näkökulma pohjaa vygotskylaiseen ajattelutapaan ja korostaa kielitaidon holistista, sosiaalista ja yhteisöllistä luonnetta (Vygotsky 1978). Käytäntöteorioiden osalta se viittaa ennen muuta Laven ja Wenglerin käytäntöyhteisöteoriaan (1991). Lisäksi sen teoriaperusta ammentaa viestinnän etnografiasta (Hymes 1962). Tästä taustasta on peräisin myös NLS:n keskeinen käsitepari *tekstitapahtumat* (engl. literacy events) ja *tekstikäytänteet* (engl. literacy practices).

Tekstitapahtumien käsite on peräisin Shirley Brice Heathin (1983) Pohjois-Amerikan vuoristossa tekemästä, kielenoppimista tarkastelleesta sosiolingvistisestä etnografiasta. Viestinnän etnografian puhetapahtuman (*speech event*) pohjalta hän kehitti tekstitapahtuman käsitteen: tekstitapahtumat ovat tapahtumia, joissa tekstillä on jokin rooli, tekstiä kirjoitetaan, sitä luetaan tai siitä keskustellaan (Heath 1983, 386). Nykytulkinnoissa teksti ymmärretään laajasti siten, että myös vaikkapa videot, kuvat ja graafit ovat tekstejä (Cope & Kalantzis 2000). Tekstitapahtuman käsitteen keskeisyys selittyy NLS-tutkimuksen tavoitteilla: kiinnostus kohdistuu arkisiin ja toistuviin tapahtumiin, ei suinkaan ainoastaan institutionaalsiin tilanteisiin, joissa tekstit olisivat keskiössä (esim. Papen 2010).

Tekstitapahtumat siis ovat arkisia tapahtumia, joita voi esimerkiksi havainnoimalla tutkia. Niiden pohjalta on mahdollista tulkita abstraktimpia tekstikäytänteitä. Tekstikäytänteet ovat kulttuurisesti vakiintuneita tapoja hyödyntää tekstejä, sosiaalisia käytänteitä, joihin liittyy jokin teksti (Barton & Hamilton 2000). Myös tämä käsite on syntynyt etnografisen tutkimuksen tarpeisiin. Sen on kehittänyt Brian Street (1984) Iranissa tekemänsä antropologisen kenttätutkimuksen tuloksena. Syrjäseudun asukkaiden koulutuksen

vaikutuksia tutkiessaan Streetin keskeinen havainto oli, ettei lukeminen ja kirjoittaminen sellaisenaan, teknisenä ja yksilöllisenä taitona, riittänyt kuvaamaan niiden merkitystä arjessa. Sen sijaan hän eritteli aineistostaan erilaisia tekstikäytänteitä ja totesi, että sosiaalinen konteksti määrää, millaiset tekstikäytännöt kussakin tilanteessa ovat tarkoituksenmukaisia.

Nykymäärittelyssä tekstikäytänteet ovat tavoitteellisia ja aina osa kulttuurisia käytäntöjä. Siten tekstikäytänteiden ja kulttuuristen käytänteiden suhde on vastavuoroinen: sosiaalinen konteksti muovaa tekstikäytänteitä ja päinvastoin. (Barton 2007.) Tämä ymmärrys on samansuuntainen sosiolingvistisen tutkimuksen kanssa, jossa kiinnostus kohdistuu kontekstin ja kielenkäytön suhteeseen (Perry 2012, 52). Tekstikäytänteiden käsitteen intellektuaalinen tavoite on yhdistää lukeminen ja kirjoittaminen sosiaalisiin rakenteisiin, joita ne muovaavat ja joiden tulosta ne ovat. (Barton 2007.) Siksi tutkimuksen konteksti on ymmärrettävä laajasti ja otettava vakavasti – pitäviä tulkintoja voi tehdä vain, jos tuntee yhteisön, jonka tekstikäytänteitä tutkii. Tässä tutkimuksessa sosiaalinen konteksti on yhtäältä perusopetuksen yhdeksäs luokka sääntelyn määrittämine tavoitteineen, toisaalta takarivi vertaisvuorovaikutuksen normistoineen.

Tekstikäytänteiden käsitettä on moitittu epämääräiseksi (Perry 2012). NLS-teoriaa luonnehtivissa teksteissä palataan yhä uudelleen etenkin Bartonin (2007) ja Bartonin ja Hamiltonin (2000) määritelmiin, joiden mukaan tekstitapahtumista voidaan päätellä ja tulkita tekstikäytänteitä (esim. Moss 2021; Gee 2015b). Sitä, mikä tarkasti ottaen on tämän päättelyketjun luonne tai millaisin välinein päätelmiä tehdään, ei ole tarkasti eksplikoitu (Perry 2012, 55–56). Tulkinnanvaraisuudesta ja käsitteiden huokoisuudesta huolimatta tekstitaitotutkimuksen teoreettinen kehittäminen ei ole merkittävästi edennyt 2000-luvun alun jälkeen. Kentän tutkimus on laajentunut enemmän suhteessa siihen, mikä otetaan tutkimuksen kohteeksi. Tekstikäytänteitä on tutkittu muun muassa digitaalisilla alustoilla (Domingo ym. 2015), paikkaan sidottuina (Corbett 2015) ja muuttuvassa työelämässä (mm. Farrell ym. 2021). Toisaalta vähäiset ja väljästi määritellyt käsitteet näyttävät olevan varsin käyttökelpoisia, sillä 2000-luvun alussa määritellyt käsitteet kelpaavat yhä analyysin rungoksi monenlaisissa tutkimuksissa.

Teksteihin kietoutuva valta ja ideologiset kysymykset ovat olleet NLS-teorian kiinnostuksen kohteena sen alusta asti. On esimerkiksi kysytty, kuka mitään tekstejä saa ja osaa lukea ja kirjoittaa, eli millainen pääsy kullakin on tietynlaisiin teksteihin. Niinpä tutkimusta on tehty marginaaleissa, esimerkiksi vankilassa (Wilson 2000). Toiseksi on kysytty, miten koulun (tai muun instituution) ja ihmisten (etenkin vähemmistöjen) arkielämän tekstikäytänteet ovat sovitettavissa yhteen (Kucer 2014). Kolmanneksi mielenkiinto on kohdistunut siihen, millainen on tekstikäytänteiden keskinäinen hierarkia ja mihin hierarkia perustuu: kenen tekstikäytänteitä arvostetaan ja kenellä on pääsy arvostetuimpiin

tekstikäytänteisiin. (Blommaert 2008; Barton 2007; Gee 2015a.) Erityisen esillä vallan kysymykset ovat olleet kriittisen tekstitaitotutkimuksen piirissä.

Kriittinen tekstitaitotutkimus on yksi sosiokulttuurisen tekstitaitokentän keskeinen juonne (Perry 2012). Kriittisen tekstitaitotutkimuksen juuret ovat feministisissä, postkolonialistisissa, poststrukturalistisissa, kriittisen kulttuurintutkimuksen ja kriittisen lingvistiikan teorioissa. Se on avoimesti poliittinen, se tähtää sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen ja suhtautuu kriittisesti hallitseviin ideologioihin, kulttuureihin ja instituutioihin. (Luke 2012.) Poliittisia tavoitteita toteutetaan tutkimalla koulua ja tarjoamalla eväitä kriittiseen pedagogiikkaan (kriittisestä pedagogiikasta ks. esim. Freire 1970; Fraser 1997).

Kriittinen perinne on ollut näkyvä etenkin englanninkielisissä maissa, kuten Australiassa ja Britanniassa (Moje & Lewis 2007; Janks 2013). Ruotsissa Elin Sundström Sjödin (2019) on tutkinut sitä, milloin ja miten kriittisyys on osa lukemista ja lukemiskeskustelua. Suomessa tehdyssä tekstitaitotutkimuksessa tai -pedagogiikassakaan kriittinen ja emansipatorinen vire eivät ole olleet hallitsevia. Kriittisyys on täällä leimannut ennen kaikkea lukutaidon tavoitteita; kriittisestä lukutaidosta puhutaan monilukutaidon kohdalla opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) ja tieteenalakohtaisten tekstitaitojen harjoittelua on perusteltu kriittisellä lukutaidolla. Kun oppilaat oppivat, millä perusteilla tieto muodostuu eri tiedonaloilla, heillä on myös mahdollisuus arvioida lukemiaan tekstejä kriittisesti. (Sulkunen & Saario 2019.)

Kuitenkin tekstilajilähtöinen pedagogiikka on ollut opetussuunnitelmissa jo pitkään ja tutkimuksen kohteena 1990-luvulta alkaen (Kalliokoski 2006, 240–241). Genrepedagogiikassa kirjoittaminen määrittyy yhteisöllisten puhetapojen, erilaisten tekstilajien ja kirjoitetun ilmaisutavan käytänteiden hallinnaksi. Pedagogiikan johtoajatus on, että koulu mallintaa aitojen tekstiesimerkkien avulla sellaisten tekstilajien lukemista ja kirjoittamista, joita yhteiskunnassa toimiminen edellyttää. (Christie 1998; Luukka 2004.) Tässä mielessä tekstilajilähtöiset pedagogiikat ovat Suomessa lähimpänä kriittistä perinnettä (Pentikäinen ym. 2017, 16).

Tämän tutkimuksen lähtökohdissa on joitain yhtymäkohtia kriittiseen tekstitaitotutkimukseen. Olen kiinnostunut vallan ja ideologisuuden kysymyksistä. Etenkin osassa III tarkastelen sitä, millaisia merkityksiä teksteille annetaan ja miten yhteiskunnallisesti prestiisit tekstikäytänteet ovat tai eivät ole takarivin saatavilla. Lisäksi hahmotan tekstitaitoisuuden osana aktiivista toimijuutta yhteiskunnassa. Kuitenkin kriittisen tekstitaitotutkimuksen tutkimuskohteena tyypillisesti ovat olleet eri tavoin marginalisoidut vähemmistöt. Takarivi ei ole marginalisoitu vähemmistö. Nähdäkseni ongelma ei ole se, että koulu sortaisi takarivin oppilaiden omia tekstikäytänteitä. Sen sijaan ongelma on, että takarivi saavuttaa yhteiskunnassa arvostetut tekstikäytänteet vain osin. Lisäksi kriittinen tekstitaitotutkimus nostaa usein esiin tekstien kiinnostavuuden

ja pitää sitä merkkinä siitä, että nuorille on tarjottu vääränlaisia tekstejä (Moje ym. 2008). Suhtaudun tähän ajatukseen varauksella (ks. luvut 7.3 ja 8.4).

Kokonaisuutena katsoen sosiokulttuurinen näkökulma on ollut Suomessa vaikutusvaltainen ja sen voi nähdä läpäisseen käytännössä kaiken viime vuosikymmeninä täällä tehdyn lukemisen ja kirjoittamisen tutkimuksen. Ajatus kirjoittamisesta yhteisöllisten käytänteiden hallintana tuli Suomeen 2000-luvun alussa ja vähitellen se on korvannut taitoihin liittyvän tutkimuksen (Luukka 2004; Kauppinen M. ym. 2015). Sosiokulttuurisen näkökulman vaikutus näkyy painopisteen siirtymisenä valmiin tekstin analysoinnista kohti kirjoittamisen eri vaiheita. Kirjoittaminen hahmottuu nykytutkimuksessa yhteisölliseksi, ei vain hiljaiseksi yksinäiseksi työksi. (Juvonen & Routarinne 2022, 55.)

Tämän tutkimuksen aihepiiriin liittyvää aiempaa suomalaista tutkimusta edustavat koulukirjoittamisen tutkimus sekä kirjoittamisen äärellä tehty luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimus. Koulukirjoittamista on tutkittu Suomessa pitkään tekstilingvistisesti, valmiiseen produktiin keskittyen ja tyypillisesti lukiolaisten kirjoitelmista. Tähän joukkoon lukeutuvia väitöskirjoja on tehty lukuisia: Inka Mikkonen (2010) ylioppilasaineen argumentoinnista, Päivi Valtonen (2012) abiturienttien tekstilajin tajusta, Johanna Komppa (2012) ylioppilasaineen retorisesta rakenteesta, Riitta Juvonen (2014) dialogisuuden hallinnasta ylioppilasaineessa ja Hilkka Paldanius (2020) historian aineistopohjaisen esseen tekstilajista. Paldaniuksen väitöskirja edustaa myös tieteenalakohtaisten tekstitaitojen tutkimusta, jonka piirissä on tutkittu viime vuosina esimerkiksi historian tieteenalakohtaisten tekstitaitojen omaksumista alakoulussa ja lukiossa (Rantala ym. 2020). Vähäisemmäksi on jäänyt tekstilingvistinen kirjoittamisen prosessin tutkimus, mutta Annamari Murtorinne (2005) on tutkinut sen avulla yläkoululaisten, Tuula Ranta (2007) lukiolaisten kirjoittamista.

Tälle työlle keskeisempää on kuitenkin kirjoittamisen vuorovaikutteisuuteen liittyvä tutkimus. Tekstin kehkeytymistä ja esimerkiksi tekstien äärellä käytävää keskustelua on tutkittu ennen kaikkea keskusteluanalyysin kehyksessä. Tällöin on tarkasteltu esimerkiksi tekstin jaettavuutta (Jakonen 2016) ja materiaalistien puitteiden vaikutusta kirjoittamiseen (Jakonen 2015; Juvonen & Routarinne 2022; Piirainen-Marsh & Kääntä 2022). Myös tehtävässä eteneminen ja kehkeytyvä työnjako ovat olleet tutkimuksen kohde (Salo A.-E. ym. 2023; Juvonen ym. 2019; Sopanen & Juvonen 2022). Kokoava havainto on ollut, että oppilaat sovittelevat toimintaansa ja neuvottelevat kirjoittamisen ja muun toiminnan sopivuudesta jatkuvasti. Monet koulukirjoittamisen havainnot ovat yhteneviä myös muualla tehdyn keskusteluanalyttisen kirjoittamisen tutkimuksen kanssa, ja siten myös koulun ulkopuolella tehty kirjoittamisen tutkimus on tässä työssä relevanttia (esim. Stevanovic ym. 2020).

Keskustelunanalyysi ja etnografia ovat lähtökohdiltaan osin vastakkaisetkin – ainakin jos verrataan niiden suhtautumista kontekstiin ja sitä, missä määrin tilanteen ulkoiset seikat huomioidaan analyysissä (ks. esim. Eilola 2023, 101–107 lähteinen). Camilla Lindholmin (2016) tapaan ajattelen kuitenkin, että keskustelunanalyysi ja etnografia täydentävät enemmän kuin haastavat toisiaan. Menetelmien tiedonintressi on erityyppinen, mutta tekstin äärellä tapahtuvaa vuorovaikutusta voi hedelmällisesti kuvata molemmista suunnista lähestyen.

Tekstikäytänteiden ja -taitojen etnografiaa on tehty enimmäkseen englanninkielisissä maissa (kokoavasti Maybin & Tusting 2011). Lisäksi Ruotsissa on tehty muutamia etnografioita, joiden tutkimuskohde on luonteeltaan lingvistinen (Kärnebro 2013; Schmidt 2020). Suomessa tekstitaitotutkimusta on tehty raskaan etnografian sijaan usein hieman kevyemmin, osallistuvan havainnoinnin myötä. Tyypillistä on ollut tehdä pikemminkin tapaustutkimusta, jossa aineisto kerätään suhteellisen lyhyiden, muutamien oppituntien mittaisilla havainnoinneilla (esim. Puustinen & Khawaja 2021; Sulkunen & Saario 2019; Pitkänen-Huhta & Pietikäinen 2012) ja jossa havainnointi on yksi tasavertainen aineisto muiden joukossa. Esimerkiksi Saario (2012) kuvaa tutkimustaan ”etnografisvaikutteiseksi”, mutta ei varsinaisesti etnografiaksi. Nämä tutkimukset eroavat etnografiasta myös siinä mielessä, että niiden tutkimusasetelma kuvataan suljetummaksi kuin etnografioissa tyypillisesti. Etnografia on samaan tapaan muita menetelmiä tukevassa roolissa Eilolan (2023) väitöskirjassa, jossa yhdistetään keskustelunanalyttiseen luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimukseen videoetnografiaa.

Niin Suomessa kuin muuallakin lingvistisen etnografian tutkimuksen kohteet ja menetelmät ovat tyypillisesti olleet sosiolingvistisiä ja siten keskittyneet puheen tutkimukseen (Lehtonen & Pöyhönen 2020; kuitenkin kirjoittamisen sosiolingvistiikasta ks. Lillis 2013). Muita viime vuosien suomalaisia lingvistisiä etnografioita ovat Minna Intke-Hernandezin väitöskirja (2020) maahanmuuttajaäitien kielenoppimisesta sekä Anne Tiermaksen tekeillä oleva väitöskirja tiedonalan kielen rakentumisesta monikielisten yläkouluoppilaiden teksteissä. Näissä tutkimuksissa on menetelmänä ollut etnografinen neksusanalyysi (Scollon & Scollon 2004). Suomessa on siis aiemminkin tehty lingvististä ja esimerkiksi kasvatussosiologista etnografiaa (ks. Lappalainen ym. 2023), mutta tekstitaitoihin keskittyvänä laajamittaisena etnografiana se on käsittääkseni ensimmäinen.

Suomessa on siis tutkittu kirjoittamista tavoin, joissa sosiokulttuurinen lähestymistapa on leimallinen. Silti mitään tunnistettavaa tekstitaitojen tutkimuksen koulukuntaa tai vahvaa NLS-perinnettä täällä ei ole. Kaikkiaan koulukirjoittamisen (ja etenkin koulussa lukemisen) tutkimus on varsin vähäistä. Merja Kauppinen ja kumppanit (2015) toteavat systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessaan, että vaikka monitieteisyys rikastuttaa käsityksiä

kirjoittamisesta ja sen opettamisesta, se myös tuottaa kentälle pirstaleisuutta ja hajanaisuutta. Se taas on hankaloittanut johdonmukaisten pedagogisten linjausten rakentamista ja toteuttamista. Siksi on kaivattu syntetisoivaa, eri tieteenaloja yhdistävää tutkimusta. (Mas. 171.) Tämän tutkimuksen voi nähdä vastauksena pyyntöön: tavoitteeni on ennen kaikkea esittää monien tieteenalojen tietoon nojaava synteesi siitä, mitä yhdeksännessä luokassa teksteillä tehdään ja miksi.

Tämä tutkimus täydentää aiempaa tutkimusta myös keskittymällä etnografian keinoin kokonaiskuvan luomiseen ennemmin kuin yksittäiseen kysymykseen tai ilmiöön fokusointiin. Tekstien kehkeytymiseen, kirjoittamisen prosessiin tai valmiiseen tekstiin keskittymisen sijaan olen halunnut laajemmin tutkia merkityksiä, joita teksteillä toimimiselle koulussa annetaan. Etnografinen kenttäjakso on kestänyt läpi kouluvuoden ja on sellaisena poikkeuksellisen pitkäkestoinen ja intensiivinen. Teksteillä toimimisen näkökulmasta pitkä kenttäjakso mahdollistaa ennen kaikkea pitkien kehityskaarten hahmottamisen. Lisäksi lukemista ja kirjoittamista tarkastellaan monien oppiaineiden tunneilla, mikä aiemmassa tutkimuksessa on ollut harvinaista.

Tutkimukseni täydentää aiempaa myös siten, että se tavoittaa aiemmin katveeseen jääneen joukon. Takarivistä tai siihen vertautuvista ihmisjoukoista on kaikkiaan yllättävän vähän tietoa. On huomionarvoista, että siinä missä peruskoulun päättävien taitoja arvioivat niin Opetushallitus (esim. Kauppinen M. & Marjanen 2020) kuin OECD (Hiltunen ym. 2023; Leino ym. 2019) ja lukiolaisten taitoja valtakunnallinen ylioppilastutkimus, ammatillisen perustutkinnon suorittaneiden lukemisen ja kirjoittamisen taitoja ei mitata kansallisesti käytännössä lainkaan. Tuorein ammatillisten opintojen luku- ja kirjoittamistaitojen saavuttamista sivuva arviointitutkimus on julkaistu vuonna 2024. Siinä kuitenkin arvioidaan ammatillisen koulutuksen antamia jatko-opintovalmiuksia vain sellaisten opiskelijoiden osalta, jotka ovat hakeutuneet ja päässeet ammattikorkeakouluun. Sen sijaan koko ikäluokan saamia ammatillisen perustutkinnon tarjoamia taitoja ei ole mitattu vuosikymmeniin. (Hakamäki-Stylman ym. 2024.) Samoin esimerkiksi laajassa kirjoitelma-aineistoon perustuvassa suomen kielen kehityksen tutkimuksessa tietoa saatiin tasaisesti peruskoululaisten ikäluokista, mutta aikuisista edustettuna oli vain ylioppilastutkinnon suorittaneita (Pajunen A. & Honko 2021, 38).

Etnografia on siinä mielessä tutkijavetoinen menetelmä, että tutkija hakeutuu tutkittavien luokse, sopeutuu kentän toimintaan ja dokumentoi aineiston. Tutkittavien ei siis ole tarvinnut esimerkiksi mennä minnekään tai kirjoittaa mitään vain tätä tutkimusta varten. Se näyttää madaltavan kynnystä osallistumiseen.

2.3 Monitieteisyyden toteutuminen

Kun tutkimuksen tavoitteena on tuottaa kattava kokonaiskuva, teoriakehikolta vaaditaan muunneltavuutta. Tässä työssä tutkittavan ilmiön monitahoisuus on tuottanut tilanteita, joissa mikään olemassa oleva teoreettinen kehys ei sellaisenaan ole soveltunut aineiston kokonaisvaltaiseen ja hienosyiseen analyysiin. Työn teoreettinen toteutus onkin edellyttänyt yllirajaisuutta ja kekseliäisyyttä – käytännössä eri tieteenalojen ja näkökulmien joustavaa yhdistelyä.

Kuten edellä kävi ilmi, tämän tutkimuksen teoreettinen perusta on sosiokulttuurisessa tekstitaitotutkimuksessa ja siten soveltavassa kielentutkimuksessa (ks. luku 2.2). Se ei kuitenkaan ole yksin riittänyt, vaan sitä on täytynyt täydentää muilla, ennen kaikkea nuorisotutkimuksen ja koulutussosiologian kentiltä lainatuilla jäsennyksillä. Tutkimuskysymykset ovat ohjanneet teoreettis-menetelmällisiä valintojani. Tutkimukseni ensimmäinen tavoite on selvittää, millaisia takarivin tekstikäytänteet ovat. Siihen vastatessani hyödynnän soveltavan kielentutkimuksen alalta kirjoittamisen ja tekstintutkimuksen tietoa ja käsitteitä. Nuorisotutkimuksen käsitteet ovat olleet avuksi vertaisvuorovaikutuksen jäsentelyssä. Läppää käsittelevä luku 6 ammentaa lisäksi huumorin tutkimuksesta ja pakkoa käsittelevä luku 7 vallan analyyseistä. Toinen tutkimukseni kysymys tähtää sen selvittämiseen, mikä muotoilee takarivin tekstikäytänteitä. Sukupuolentutkimuksen, sosiologian ja nuorisotutkimuksen käsitteet ja jäsennykset palvelevat näitä tavoitteita ja soveltuvat varsin saumattomasti sosiokulttuurisen tekstitaitoteorian lähtökohtiin. Kolmas tutkimuksen tavoite on selvittää, mitä seurauksia takarivin tekstikäytänteillä voi olettaa olevan. Näissä analyyseissä on hyötyä kriittisen tekstitaitotutkimuksen ja kasvatussosiologian tiedosta ja käsitteistä, sillä ilmiö kietoutuu tekstien ja niillä toimimisen yhteiskunnalliseen merkitykseen.

Osin monitieteisen otteen kehittelyn tarve liittyy etnografiaan metodologiana, sillä sen avoin asento tuottaa odotuksenmukaisestikin tilanteita, joissa aiemmat jäsentelyt eivät sellaisenaan ole sovellettavissa. Tässä työssä se näkyy siten, että olen kehittänyt aineiston pohjalta aivan uusia käsitteitä. Esimerkiksi vieruslukija (luku 4.3) ja pakkopääoma (luku 7.2.3) ovat käsitteitä, jotka ovat syntyneet tarpeesta kuvata ilmiöitä täsmällisemmin kuin olemassa oleva käsitteistö on antanut myöten.

Kielentutkija Ben Rampton kollegoineen (2004, 3–4) on esittänyt, että kielentutkimus voi napakoittaa etnografiaa (*tying ethnography down*) ja etnografia auttaa kielitiedettä avautumaan (*opening linguistics up*). Ajatus resonoi myös tässä työssä. Ajattelen, että soveltava kielentutkimus tarjoaa todistusvoimaista ja jämäkkää välineistöä etnografisen aineiston analyysiin ja tulkintaan. Etnografisen asetelman puolestaan asettaa havainnot laajaan, yhteiskunnalliseen kontekstiin. Sosiokulttuurinen tekstitaitotutkimus on

viitekehys, joka luontevasti sallii liikkumisen kielitieteen ja yhteiskuntatieteiden välillä. Se mahdollistaa tiedon täydentämisen kahdesta suunnasta: Nuorisotutkimuksessa tuotettu tieto täydentyy, kun vertaisvuorovaikutuksen rinnalle tutkimuksen fokukseen tuodaan lukeminen ja kirjoittaminen koulun tavoitteellisenä toimintana. Toisaalta soveltavan kielentutkimuksen käsitykset lukemisesta ja kirjoittamisesta koulussa täydentyvät, kun katse kohdistuu nuorten arkeen koulussa.

Monitieteisyys näkyy lisäksi tavassa, jolla katson koulua. Analyysi kohdistuu koulussa lukemisen ja kirjoittamisen sosiokulttuuriseen kontekstiin. Ymmärrän sen ensinnäkin siten, kuin se perinteisesti on ymmärretty nuorisotutkimuksessa. Nuorisotutkimuksessa nuorten maailma hahmottuu vertaistoiminnan, ystävyysien, kuulumisen, jäsenyyden ja nuorisokulttuurien kaltaisten käsitteiden kautta (Kiilakoski & Lanas 2018, 153). Toisaalta hahmotan koulun myös sen pedagogisista tavoitteista ja yhteiskunnallisesta asemasta käsin, ajattelen koulun olevan voimakkaasti säännelty instituutio, jolla on liuta ääneen lausuttuja tavoitteita, velvollisuuksia ja vastuita. Tämän työn voi siis ajatella kurovan yhteen soveltavan kielentutkimuksen, nuorisotutkimuksen, kasvatustieteen ja kasvatussosiologian lähestymistapoja kouluun.

Monitieteisyys toteutuu tässä työssä siis joustavasti ja aineistolähtöisesti. Aineisto on tarjonnut kiinnostavalta ja merkittävältä vaikuttavia ilmiöitä, joiden erittelyyn olen etsinyt kulloinkin sopivia välineitä. Raportin analyysiosissa II ja III kukin pääluku alkaa johdatteluvulla, jossa kuvaan analyysini alkupisteen: luvun kannalta keskeistä aiempaa tutkimusta ja käsitteistöä, jota hyödynnän. Kuvaus työn teoreettisista valinnoista täydentyikin vielä työn mittaan.

3 Tutkimuksen toteutus

Olen edellä kuvannut tämän tutkimuksen tarkastelevan takarivin tekstikäytänteitä. Toisin sanoen katseeni kohdistuu siihen usein luokan takaosaan hakeutuvaan oppilaiden joukkoon, joka suhtautuu kouluun etäisesti tai ainakin ristiriitaisesti. Olen kiinnostunut tavoista, joilla sosiaalinen ympäristö, aika, paikka ja tilanne muovaavat tekstikäytänteitä sekä siitä, kuinka nämä tekstikäytänteet muovaavat sosiaalista kontekstia. Näihin tavoitteisiin vastatakseni olen mennyt kouluun katsomaan, kuulemaan ja tuntemaan, mitä siellä on meneillään. Tämä luku kuvaa tutkimuksen käytännön toteutusta: tutkimusvuoden kulkua Huuhkajaksi ja Västäräkissä kutsutuissa kouluissa, fokusoppilaiden valintaa ja aineiston tuottamista.

3.1 Kouluun, koulussa, koulusta

Kouluetnografin on ensimmäiseksi löydettävä koulut, joihin mennä tekemään etnografiaa. Olin kiinnostunut nimenomaan suomenkielistä koulua käyvien, ensikielenään suomea puhuvien oppilaiden pulmista lukemisen ja kirjoittamisen kanssa. Niinpä lähdin etsimään tutkimuskouluiksi kouluja, joissa suomea toisena kielenä puhuvien osuus ei olisi erityisen korkea ja joita käy mahdollisimman suuri osuus ikäluokasta. Esimerkiksi pääkaupunkiseudulla koulut ovat jo eriytyneet siinä määrin, ettei lähikouluperiaate täysin toteudu kaikkialla (Kosunen ym. 2020). Otin yhteyttä kolmeen kouluun, jotka täyttävät nämä kriteerit. Kahdesta vastattiin heti. Yhteistyö näiden kahden koulun kanssa lähti sujumaan mutkattomasti, joten tutkimuskouluikseni valikoituivat koulut, jotka nimesin tutkimusta varten Västäräkin ja Huuhkajan kouluiksi.

Västäräkin koulu sijaitsee Varpulan kunnassa ja Huuhkajan koulu Hyypiän kunnassa, molemmat eteläisessä Suomessa. Esittelen kuntien peruspiirteitä lyhyesti tilastojen valossa, tiedot kuvaavat tilannetta tutkimusjakson aikoihin. Suhteutan avainlukuja ensisijaisesti kuntien kesken toisiinsa ja absoluuttisia lukuja esittämättä, jotta tutkimuskuntia ja -kouluja ei olisi mahdollista jäljittää.

Tilastokeskuksen kuntajaottelun mukaan molemmat ovat taajaan asuttuja kuntia (vrt. kaupunkimaiset ja maaseutumaiset kunnat). Asukasluvulla mitattuna keskisuuri Varpula on merkittävästi isompi kuin Hyypiän kunta. Kumpaakaan ei voi pitää syrjäseutuna tai edes harvaan asuttuna (vrt. esim. Pulkkinen &

Rautopuro 2018), mutta etenkin keskustasta kauempana asuvilla nuorilla on pitkät koulumatkat ja julkinen liikenne on melko vähäistä. Vuonna 2018 työttömyysprosentti oli molemmissa kunnissa samaa luokkaa vastaten maan keskimääräistä työttömyysastetta tuolloin. Työpaikat sijoittuvat eri elinkeinosektoreille. Alkutuotannon määrä on molemmissa kunnissa vähäinen (alle 3 %), mutta jalostussektorin työpaikkoja on Hyypiässä puolitoistakertaisesti Varpulaan verrattuna. Vastaavasti palvelusektorin työpaikkoja on Varpulassa suhteellisesti enemmän kuin Hyypiässä. Myös koulutustasoisissa on ero: Varpulassa korkeakoulutettujen määrä on puolitoistakertainen Hyypiään nähden. Molemmissa kunnissa korkeakoulutetun väestön osuus jää kuitenkin maakunnan keskiarvon alapuolelle. (SVT, Kuntien avainluvut.) Varpulassa kotitalouksien palkkatulot ovat puolitoistakertaiset Hyypiään verrattuna (SVT, Tulonjakotilasto).

Molempien koulujen lähistöllä toimii lukio, Hyypiän kunnassa ei ole ammatillista oppilaitosta. Tilanne vastaa Suomessa käynnissä olevaa muutosta koulutuskentällä, jossa ammatillisten oppilaitosten määrä vähenee ja koulutus keskittyy. Vuodesta 2005 ammatillisten oppilaitosten määrä on vähentynyt alle puoleen (SVT, Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset). Siinä missä lukiokoulutuksen järjestäjä on useimmiten kunta, ammatillisista oppilaitoksista vain murto-osa on kunnan. Yleisempää on, että ammatillisissa oppilaitoksissa opetuksen järjestäjä on kuntayhtymä, mikä johtaa siihen, että harvaan asutuilla alueilla koulutus keskittyy kaupunkiin. (Vipunen.) Kouluterveyskyselyn (Kouluterveyskyselyn aikasarjat) perusteella tutkimuskunnat eivät poikkea merkittävästi toisistaan. Esimerkiksi koulukiusaamista 8. ja 9. luokalla raportoitiin molemmissa kunnissa yhtä usein (hieman alle 5 % vastanneista).

Kootusti voi todeta, että Hyypiä on matalasti koulutetun väestön kunta, jossa voittopuolisesti käydään töissä kunnan rajojen sisällä. Varpula taas on korkeammin koulutetun väestön kunta, josta pendelöidään lähiseudun isompiin kuntiin. Oppilaiden kotoa kerätyt taustatiedot ovat linjassa sen kanssa, että Huuhkajan ja Västäräkin koulut eroavat jonkin verran toisistaan kotien sosioekonomisen aseman suhteen. Huuhkajan koulussa oppilaiden vanhemmat ovat Västäräkkiä useammin matalasti koulutettuja, ja kotien varallisuus on hieman niukempaa kuin Västäräkissä.

Rehtorit ja äidinkielen opettajat valitsivat tutkimusluokat molemmissa kouluissa. Nämä yleisopetuksen luokat valittiin sillä perusteella, että rinnakkaisluokkien sarjasta juuri näiden luokkien kanssa opettajat olivat kokeneet hankaluuksia. Luokissa oli myös useita oppilaita, joilla oli tehostetun tai erityisen tuen päätöksiä. Erityisen tuen päätökset sinänsä eivät kuitenkaan olleet peruste luokkien valikoitumiselle.

Kenttätyö alkoi syksyn ensimmäisenä koulupäivänä. Oppituntien aikana istuin useimmiten takarivissä tai muualla reunassa ja tein muistiinpanoja vihkoon tai tietokoneelle. Olin hiljaa ja äänessä oppitunneille vakiintuneen tavan mukaisesti,

eli saatoin supattaa vieruskaverini kanssa tai jutella tehtävistä tai niiden vierestä, kun tilanne sen salli. Toimin oppitunneilla siinä mielessä joustavasti, että jos apuani tarvittiin, annoin sitä. Toisinaan osallistuin työskentelyyn yhtenä ryhmän jäsenenä. Joskus opettajat kyselivät jotain, ja silloin tietenkin vastasin.

Välitunnit vietin useimmiten käytävällä istuen ja puhelinta nepaten, sillä näin olin toisaalta pois tieltä, mutta kuitenkin sekä kuuloetäisyydellä nuorten juttuihin että heidän saatavillaan. Toisaalta käytin myös aikuisuuden tuomia vapauksia. En mennyt juuri koskaan ulkovälitunneilla ulos enkä raaskinut jättää reppua tietokoneineen naulakkoon, vaikka ruokalaan ei olisi saanutkaan repun kanssa mennä. Istuin myös syömään lähes poikkeuksetta opettajien joukkoon. Koulun avaimia minulle ei tarjottu enkä niitä olisi halunnutkaan, sillä koin vahvasti olevani koulussa vieraana.

Suhteeni oppilaisiin rakentui vähitellen. Västäräkissä jää särkyi etenkin alkusyksyn matematiikan tunneilla, joilla roolini muuttui suorastaan apuopettajaksi, sillä avuntarvetta oli paljon ja työtavat sallivat ylimääräisen aikuisen aktiivisen osallistumisen. Muillakin tunneilla auttelin, jos se tuntui tilanteeseen sopivalta. Huuhkajan nuoret pyysivät apua vähemmän, mutta lähes kaikki ottivat apua vastaan, kun sitä tarjosin. Tutkijan rooli apuopettajana on tyyppillinen mutta ei ongelmaton, vaikka minulle se tarjosikin oivallisen tavan tulla tutuiksi oppilaiden kanssa. Vaikka paikka aikuisen ja nuoren välimaastossa voi tarjota hyviä väyliä keskustelun avaamiseen, se herättää samalla kysymyksen siitä, kenen puolella tutkija on – ja voiko sitä päätellä hänen tilanteesta asettumisestaan opettajaksi tai oppilaaksi. (Mietola 2014, 53–54; myös esim. Souto 2011; Lappalainen S. 2006.) Tein joitain tietoisia valintoja erottuakseni opettajista: kysyin neuvoa käytännön asioissa mieluummin oppilailta kuin opettajilta, istuin luokassa aina oppilaiden joukossa ja nousin muiden mukana seisomaan tunnin alkaessa, jos niin oli tapana.

Ero Huuhkajan ja Västäräkin luokkien välillä säilyi läpi kenttävuoden. Västäräkin tutkimusluokan ilmapiiri ja sosiaalinen järjestys salli läsnäoloni paremmin, koen päässeeni sulavammin osaksi porukkaa. Parhaina hetkinä koin, että olin aikuisena oikeassa paikassa oikeaan aikaan; tunnin alkua odotellessa kävin kiireettömiä keskusteluja nuorten mielen päällä olleista asioista, kuuntelin murheita ja kyselin koeluetta. Olin Christensenin (2004) kuvaamalla tavalla ”epätyypillinen aikuinen”, minulla oli sekä aikaa että vilpittömyyttä kiinnostusta kuulla nuorten kertomuksia eikä juuri mitään kasvatuksellista vastuuta tai agenda. Huuhkajan puolella samanlaista tilaa ei ollut tai en onnistunut tavoittamaan sitä. Se, että tutkija solahtaa eri kentille eri tavalla, on kuitenkin monipaikkaiselle etnografialle tyyppillistä (esim. Huilla 2022.)

Kouluun solahtaminen ei tosiaan aina ollut sujuvaa. Kävi nopeasti selväksi, ettei ollut luontevaa, että tutkijana tuppaudun syömään oppilaiden kanssa tai että yritän puskea nuorten keskinäisiin juttuihin mukaan välitunnilla. Tällöin oppilaat

kiusaantuivat läsnäolostani, kikattelivat, eivät vastanneet tai vastasivat vain niukasti ja poistuivat mahdollisimman nopeasti. Tämä kertoo paitsi siitä, miten minä etsin ja löysin omaa paikkaani myös siitä, miten oppilaat pystyivät suojaamaan omaa tilaansa. Kun tutkija tulee oppitunnille, oppilas ei juuri voi säädellä tutkimukseen osallistumisestaan. Sen sijaan välituntien ja ruokatuntien omaa aikaa ja paikkaa haluttiin ja osattiin puolustaa, näissä aika-paikoissa oppilailla on enemmän valtaa. Saman havainnon ovat tehneet jo Gordon, Holland ja Lahelma (2000, 143–145). Niinpä oppilaiden vapaa-aika (tai tarkemmin oppitunteja vapaampi aika) muodostui alueeksi, josta en tähän tutkimukseen saanut tietoa. Tutkittavalla on tietenkin oikeus rajata tapoja ja aikaa, jolloin tutkimukseen osallistuu. Pidän selvänä sitä, että nuoren oikeus rajata tutkimukseen osallistumisestaan on painavampi seikka kuin oma tiedonintressini – olkoonkin, että nuorten epäviralliset tekstikäytänteet olisivat avanneet uusia näkymiä aiheeseen. Siksi pyrin näissä tilanteissa herkästi mukautumaan toiveisiin enkä jatkanut tuppautumista (ks. suostumuksesta myös luku 3.4).

Vähittäin aloin löytää paikkani joukoissa ja kevään lopussa olen kirjoittanut kenttäpäiväkirjaan olevani tyytyväinen siihen, miten pääsin koulujen yhteisöihin mukaan. Paikkani luokassa arkistui, mitä kuvaa esimerkiksi seuraava kenttäpäiväkirjan katkelma Huuhkajan kevätlukukaudelta:

2. Samilla on lukupätkän jälkeen menossa joku pantomiimi. En osaa tulkita tätä, ehkä se liittyy pelaamiseen. Tuntuu hassulta olla tässä välissä, koska elehdintä on suunnattu Tomille (joka siis istuu vieressäni) – olen aika lailla katsekontaktin linjalla.

Sami istui luokan edessä ja oli sieltä kääntynyt huitomaan meille takarivin suuntaan. Oppilaat siis hoitivat ei-oppituntiin liittyvää viestintäänsä siten, ettei haitannut, että näin kaiken. Oli tilanteessa kyse sitten porukkaan hyväksymisestä tai yhdentekeyvyydestä, olen saavuttamaani asemaan tyytyväinen. Ehkä ajan myötä vastavuoroisuus oli tasoittanut asemiamme. Hahmotin kenttätöön eräänlaiseksi markkinaksi; oppilaat ”myivät” minulle pääsyn arkeensa, minä puolestani käytännön apua mm. lainaamalla kyniä ja supattamalla vastausvuoron langetessa, mitä opettaja oli juuri kysynyt. Sillä, että olin edes hetkittäin hyödyksi oppilaille, pyrin välttämään asetelmaa, jossa olen aina saamapuolella – etnografisessa tutkimuksessa kun piilee riski, että vain tutkija kartuttaa omaa hyötyään ja tutkittava ainoastaan luovuttaa omastaan (Hammersley & Atkinson 1995, 273–275).

Sitä, miten solahdin kentälle, ei tietenkään määritellyt vain oma toimintani. Usein etnografian kenttäjakson alussa tai erilaisissa muutoskohdissa joukosta erottuu avainhenkilöitä, jotka joko auttavat kentälle pääsystä tai sitten salpaavat sen. Kirjallisuudessa näitä henkilöitä nimitetään portinvartijoiksi, osa heistä on portinvartijoita virallisesti hierarkkisen asemansa puolesta, osa epävirallisesti pikemminkin sosiaalisen asemansa vuoksi (Reeves 2010). Kouluissa

portinvartijoita aivan ilmeisesti olivat rehtorit ja äidinkielenopettajat, jotka olivat ”omia” opettajiani koulussa. Viralliset portinvartijat suhtautuivat tutkimukseeni suopeasti, mikä ratkaisevasti helpotti ja sujuvoitti kentälle pääsyä.

Kenties isompi rooli silti oli epävirallisilla portinvartijoilla, esimerkiksi Västäräkissä tutkimusluokan oppilas Kukka-Maarialla. Hän oli ensimmäisiä oppilaita, joka otti minuun kontaktia, omaan vilpittömään tapaansa kovaäänisesti ja muiden kuullen. Hän kyseli aikeistani hyvin suoraan ja ehkä testasikin, mitä vastaan. Samalla hän rikkoi jäätä minun ja muiden oppilaiden välillä. Kukka-Maaria myös mutkattomasti kommentoi läsnäoloani ja osoitti minun kuuluvan porukkaan, jos opettajat viittasivat minuun vieraana:

3. Kertaalleen RISTO pyytää hiljenemään, koska ”meitä on täällä muitakin kuin te ja minä”. Kukka-Maaria vastaa ihmetellen, että ”ai tarkotatsä Leeaa?”

Pyrin myös itse puhumaan ääneen siitä, mitä olen suhteessa oppilaisiin. Kommentoin oma-aloitteisesti esimerkiksi sitä, että olen kaksi kertaa heidän ikäisensä – ajattelin, että näin madallan kynnyistä ottaa erojamme puheeksi. Koetin myös kääntää asetelmaa edukseni. Haastatteluissa pyysin usein fokusoppilaita selittämään jotakin ihmettelemääni ilmiötä tarkemmin, koska ”mä oon aina ollu aika hyvä koulussa ja ehkä siksi mun on vähän vaikea ymmärtää tätä”. Samaan aikaan varoin esittämästä asiaa siten, että parempi koulumenestys asettaisi minut oppilaan yläpuolelle, pikemminkin pyrin rakentamaan tilanteet juuri päinvastoin ja siten, että keskeistä oli haluni kuulla oppilasta. Tämä tuntui toimivan ja lisäksi luovan välillemme asetelman, jossa minä en tiedä tai ymmärrä, mutta oppilas osaa, ymmärtää ja pääsee selittämään. Lisäksi näin aukesi paikkoja, joissa haastateltava saattoi ottaa kantaa näkemysteni pitävyyteen (Oinas 2004, 222–223).

Toisinaan hankalalta tuntui tasapainoilu tutkijan vaitiolovelvollisuuden ja luotettavuuden ja toisaalta aikuisen vastuun välillä. Olin etukäteen päättänyt katsoa läpi sormien esimerkiksi oppilaiden pieniä sääntörikkomuksia, kuten eväiden syöntiä tunnilla, läksyjen kopiointia tai tupakointia. Oppilaat olivat ymmärrettävästi epäluuloisia suhteeni, Sami sanoittaa alkutilannetta näin:

4. Mut sit sillon aluks kun sä olit täl luokal me luultii et sä oot joku ketä sanoo opettajalle, et aina ku me tehää jotai. Ni sit aina ku sä tulit lähelle ni äkkii lähtee sivuun, pois tai jotain.

Sittemmin niin Samille kuin muillekin selvisi, etten narauta oppilaita opettajille pikkurikkeistä eivätkä he alkuvuikkojen jälkeen enää paenneet, jos siirryin lähemmäs tehtävien tekoa kuuntelemaan. Toisaalta ennalta olin myös päättänyt, että puuttuisin vakaviin huolenaiheisiin, kuten epäilyihin kiusaamisesta, huumeiden käyttöön tai esimerkiksi oppilaiden kaltoinkohteluun (vrt. Wrede-Jäntti 2019). Kaikki maalailamani uhkakuvat eivät onneksi

toteutuneet, mutta vuoden mittaan sovelsin käytäntöön molempia päätöksiä: en käräyttänyt tupakalla olleita oppilaita, mutta nostin esiin huoleni koulukiusaamisesta. Päivittäisen vaitiolon suhteen tein päätöksen puhua opettajien kanssa vain sellaisista tunnin tapahtumista, jotka he itsekkin olivat todennäköisesti huomanneet. Pidin näistä linjauksista kiinni läpi vuoden ja kerroin niistä avoimesti myös kouluissa. Jälkikäteen katson tämän ratkaisun olleen onnistunut, sillä pystyin säilyttämään luottamuksen opettajiin ja oppilaisiin, mutta omalletunnolleni ei jäänyt oppilaisiin liittyviä huolia, joita en olisi ottanut puheeksi.

Kevättalvella aineistoni tuntui kylläntyvän ja minä kyllästyvän – molemmat etnografiselle prosessille tyypillisiä vaiheita (Salo U.-M. 1999) ja merkkejä siitä, että tutkijan alkaa olla aika siirtyä kentältä konttoriin. Viimeiset viikot heitin hyvästejä esimerkiksi tarjoamalla kakkukahvit oppilaille ja opettajille. Halusin päättää kenttätöni mieluummin kunnolla kuin hiipiä vain hiljaa pois. Jälkikäteen hahmotan tähän kolme syytä. Ensinnäkin olin tullut melkoisella rytinällä, yhä uudelleen esittäytynyt ja selostanut tutkimustani, olin jakanut tiedotteita ja kerännyt suostumuksia. Halusin, että se mikä on alkanut isosti myös päättyy isosti, siten että tutkimuksen rajat ovat selvät. Toiseksi halusin kiittää kunnolla niin opettajia kuin oppilaitakin, olivathan he varsin auliisti jakaneet arkeaan kanssani. Kolmanneksi olin ehtinyt kiintyä koulujen väkeen ja halusin viettää sillä tavalla läksiäisiä, että ehtisin hyvästellä kaikki ihmiset, jotka olivat olleet osa arkeani kokonaisen vuoden ajan. Olin kouluilla kenttävuoden aikana kaikkiaan 117 päivää.

3.2 Fokusoppilaat

Kouluun mennessäni olin kiinnostunut heikoista tekstitaidoista. Teemaa olisi voinut lähestyä siten, että olisin mitannut oppilaiden luku- ja kirjoitustaidon tasoa jollakin testillä ja sen perusteella valinnut oppilaat, joita seuraan muita tarkemmin. Oletin kuitenkin jo kouluun mennessäni, että se, mikä PISAn kaltaisissa ns. matalien panosten (*low stake*) kokeessa näyttäytyy heikkona tuloksena, ei välttämättä olisi sitä arjessa. Niinpä lähdin siitä, että yksittäisessä testitilanteessa osoitettua osaamista tai sen puuttumista tärkeämpää olisi se, mitä nuoret arjessa yleensä tekstien parissa tekivät.

Lisäksi näin tutkimuseettisiä syitä pidättäytyä koearviointista. Ensinnäkään en halunnut luoda itselleni sellaista asemaa, jossa minä arvioisin oppilaita. Koetilanne, jossa olisin asettanut oppilaille eteen tehtäväpatterin ja sitten myöhemmin kertonut oikeat vastaukset ja tulokset, tuntui minusta koko luottamukseen ja hyväksyntään perustuvan tutkimusasetelman vastaiselta. Toiseksi halusin, että tutkimuslupaa pyytäessäni pystyin lupaamaan, ettei oppilaita tutkimuksessa mitata, arvioida tai aseteta järjestykseen. Tämä tuntui tärkeältä ennen muuta tutkittavan vahvan aseman takaamiseksi.

Tutkimuksessa on kaksi tutkittavien joukkoa: toisaalta luokan kaikki oppilaat ja siten luokan toiminta kokonaisuutena, toisaalta fokusoppilaat, joiden tekstikäytänteitä seuraisin tarkemmin ja joita haastattelisin useammin. Fokus- tai kohdeoppilaan käsite on käytössä keskusteluanalyttisessä luokahuonevuorovaikutuksen tutkimuksessa (Salo A.-E. ym. 2023; Juvonen & Routarinne 2018), etnografisessa tutkimuksessa harvemmin. Sen käyttö tässä työssä on kuitenkin luontevaa, sillä tarkka analyysi on kohdistunut valikoituun osajoukkoon. Analyysin edetessä olen alkanut nimittää joukkoa takariviksi. Käsitteet tarkentuvat eri tavoin: fokusoppilas-nimitys kuvaa aina tiettyjä yhdeksää nuorta, kun taas takarivin käsite on analyttinen ja viittaa myös geneeriseen, koulun sosiaaliseksi rakenteeksi hahmottuvaan takariviin, ei ainoastaan tämän tutkimuksen yhdeksään fokusoppilaaseen (ks. luku 1.1)

Koulut siis valikoituivat tutkimukseen sattumanvaraisesti, mutta luokat valittiin minulle käsin. Rehtori ja äidinkielenopettaja pohtivat molemmissa kouluissa yhdessä, että ikäluokan levottomin luokka voisi olla tutkimukseen paras. Opettajien puheessa nämä luokat tosiaan erosivat rinnakkaisista, kuten seuraava opettajan haastattelumatkella osoittaa:

5. - - ja ehkä nyt tämmöinen ryhmä että ei oo niinku mitään, ne ei ole niinkun mistään kiinnostuneita, että on ollut hankalia ryhmiä aina mutta ei tämmöstä et niinku me sanotaan, tää on nyt lainaus, totaalikieltäytyjää, eli tässä on tää ryhmä, ryhmän paine sellanen.

Tutkimusluokkien valinta on ohjannut näkökulmaani siinä mielessä, että toisenlaisissa luokissa olisin nähnyt toisenlaisia ongelmia koulun tekstikäytänteisiin suostumisessa. Näissä luokissa oli paljon oppilaita, jotka varsin äänekkäästi kritisoivat koulun tarjoamia toimia ja tehtäviä. Lisäksi näiden ryhmien dynamiikka oli tunnetusti jos ei aivan kouluvastainen niin ainakin työskentelykriittinen. Toisaalla olisi ollut toisin.

Valitsin fokusoppilaat oltuani koulussa noin kuukauden. Olin sopinut opettajien kanssa, että he eivät ennalta kerro, keillä oppilaista on hankaluuksia lukemisessa ja kirjoittamisessa. Sen sijaan halusin itse muodostaa käsitykseni siitä, keiden kaikkien tarkempi havainnointi olisi mielekästä. Näin halusin varmistaa, että asentoni ja asenteeni todella on alkutilanteessa avoin (ks. Niemi 2015, 28). Kun olin saanut laadittua oman ehdotukseni sen perusteella, mitä olin luokahuonetta havainnoidessani nähnyt, keskustelin molempien luokkien äidinkielen opettajien kanssa ja totesimme, että olimme kaavailleet aivan samoja oppilaita fokusoppilaksi. Molemmissa kouluissa opettajat kuitenkin vinkkasivat yhden oppilaan lisää minun hahmottelemani oppilasjoukon lisäksi. Molemmista tuli fokusoppilaita, mikä ajan myötä paljastui aivan oikeaksi ratkaisuksi.

Valintojen jälkeen tutkimuksen fokuksen ulkopuolelle jäi oppilaita, joilla oli haasteita kouluun sitoutumisessa ja jotka siten olisivat sopineet mukaan. Osallistumiselle oli kuitenkin esteitä. Osa ei antanut tutkimuslupaa, osa antoi

mutta käytännössä vastusti tutkimukseen osallistumista, esimerkiksi minua ja kysymyksiäni vältellen. Osalla näytti olevan sen tyyppisiä sosiaalisia ongelmia, että katsoin heidän asemansa liian haavoittuviksi tähän tutkimukseen. Tämä on hyvä pitää mielessä tuloksia tulkitessa. Fokusoppilaiden joukko on erittäin valikoitunut – kuten etnografiassa aina on.

Valitsin fokukseen oppilaita, joiden sitoutuminen koulunkäyntiin ja ennen muuta pyydetylnlaiseen teksteillä toimimiseen näytti vastustavalta, ristiriitaiselta tai vetäytyvältä. Fokusoppilaiden joukko ei ole homogeeninen: hankaluudet lukemisen ja kirjoittamisen kanssa ovat eritasoisia eri oppilailla ja ne aivan ilmeisesti johtuvat eri syistä. Ei voikaan sanoa, että tutkittavien joukkoa voisi yksiselitteisesti nimittää esimerkiksi nuoriksi, joilla on heikot tekstitaidot. Osalla toki on, mutta osa näyttää pikemminkin alisuoriutuvan ja välttelevän koulutehtäviä, vaikka halutessaan pärjäisi niissä hyvinkin. Takarivin oppilaat – nimitys kuvaakin erityisesti tapaa, jolla oppilaat käyvät koulua. Lähtöoletukseni on koko ajan ollut, että lukemisessa ja kirjoittamisessa on mahdollista harjaantua ainoastaan harjoittelemalla. Fokusoppilaat onkin valittu tämän järjelyn myötä: Nämä oppilaat harjoittelevat koulussa hyvin vähän, joten heidän taitonsa eivät juuri pääse kehittymään. Kiinnostukseni kohdistuu siihen, miten ja miksi tämä työskentelyn väistely tapahtuu ja mitä siitä näille oppilaille koulun arjessa seuraa.

Fokusoppilaita valikoitui yhdeksän. Västäräkin koulun fokusoppilaita olivat Ruusu, Janne ja Verner sekä lukuvuoden alussa toisaalle muuttanut Niklas. Huuhkajan koulun fokusoppilaat olivat Juho, Markus, Veikko, Sami, Mikko ja Tomi. Pyysin kultakin suullisesti suostumuksen kohdeoppilaaksi ottamiseen. Kaikille sopi – ehkä ennen kaikkea lupaus päästä haastateltavaksi oppituntien aikana toimi tässä asiassa vetoimatekijänä. Fokusoppilaiden päättötodistusten perusteella koulumenestys on ollut kohtalaista. Lukuaineiden päättöarvosanojen keskiarvot ovat tyyppillisesti arvosanan 6 tuntumassa, yhdellä fokusoppilaista yli 7. Äidinkielen ja kirjallisuuden päättöarvosanat ovat kaikilla 6 tai 7, ja koko luokan todistuksiin verrattuna tämän joukon keskiarvot ovat matalimpia.⁴

Lähes kaikki fokusoppilaat ovat poikia. Alun perin toivoin, ettei jakauma olisi erityisen epätasainen minkään sukupuolen hyväksi. Kun niin kuitenkin kävi, sukupuoli oli syytä nostaa analyysissä esiin. Pohdin sukupuolikysymystä omassa analyysiluvussa (luku 9). Lisäksi ajattelen, että sukupuoli läpäisee monet muutkin tämän väitöskirjan havainnot. Ajatus takarivistä sosiaalisena paikkana, joka tarjoutuu osalle oppilaista helpommin kuin toisille, avaa kiinnostavia näkymiä myös sukupuoleen.

⁴ Opettajien suullisten tiedonantojen mukaan oppilaat, joiden arvosanat liikkuvat välillä 5–6, on jo ennen yhdeksättä luokkaa siirretty joustavan perusopetuksen luokkiin.

Ryhmänohjaaja nimitti Huuhkajan fokusoppilaiksi valikoituneita Samia, Mikkoa, Juhoa, Markusta, Veikkoa ja Tomia heti ensimmäisenä päivänä *mopopoijiksi*. Luonnehdintaa voi pitää osuvana, ja myös pojat itse hyväksyivät nimityksen. Mopoilla ajettiin, niistä puhuttiin ja niistä kirjoitettiin, mopoihin liittyvien valintojen läpi myös tulkittiin toisia ihmisiä. Mopo oli paitsi menopeli myös osoitus kokonaiseen mopokulttuuriin kuulumisesta (ks. luku 8.3). Huuhkajan mopopojat muodostavat melko selvärajaisen porukan, jota mopoista kiinnostumisen lisäksi leimasi varsin huoleton suhtautuminen koulunkäyntiin. Osa nuorista oli tuntenut toisensa jo pikkulapsesta, osa vasta muutamia vuosia. Oman kotiluokan kesken fokusoppilaat hakeutuivat tyyppillisesti lähekkäisille istumapaikoille luokassa. Sen sijaan muut luokan oppilaat eivät liittyneet tähän ryhmään, Huuhkajan tutkimusluokka oli pikemminkin jakautunut kolmeen erittäin selvä- ja pysyvärajaiseen joukkoon. Nämä joukot sekoittuivat käytännössä vain, jos aikuinen sitä edellytti.

Välitunneilla fokusoppilaiden porukan joukkoon liittyi muutamia muiden, etenkin joustavan perusopetuksen ryhmän oppilaita. Lähtökohtaisesti ydinporukassa kaikki olivat toistensa kavereita, jos kohta vuoden mittaan erilaisia ristiriitatilanteita ja niiden myötä hetkellisiä välien viilenemisiäkin ilmeni. Vain yhden oppilaan asema joukossa oli horjuva, ja vähintäänkin ajoittain muu porukka suhtautui häneen vältellen. Ulkoisesti porukka oli melko yhteneväinen ja sulautui koulun oppilasmassaan, kouluun tulitiin lippis päässä, tummissa vaatteissa, usein mopoilun takia pohjista kuluneissa kengissä. Kaikilla oli reput mukana, mutta koulutarvikkeita niissä oli vain toisinaan.

Siinä missä Huuhkajan fokusoppilaat muodostivat kotiluokassaan selkeän blokin, Västäräkissä ei ollut samoin. Tutkimusluokan dynamiikka oli hyvin erilainen kuin Huuhkajan tutkimusluokan. Västäräkissä koko luokan kesken ryhmäjaottelu oli joustavampi, tyyppillisesti luokka jakautui kaksikoihin ja kolmikoihin, jotka puolestaan muodostivat tarpeen tullen aina uudenlaisia ryhmiä. Fokusoppilaatkaan eivät muodostaneet omaa ryhmittymää. Västäräkissä oli pikemminkin niin, että kullakin fokusoppilaista oli oma, pysyvä kaveri – Ruusulla Kaarina, Vernerillä Juri, Jannella Anton – jonka kanssa istuttiin mahdollisuuksien mukaan vierekkäin ja vietettiin aikaa. Tämä kaksikoiden tiiviys näkyy myös monissa tekstitapahtumissa, sillä yhteinen työskentely oli rutiininomaista. Kaiken kaikkiaan Västäräkin luokassa vallitsi Huuhkajaan verrattuna avoimempi ja vapautuneempi ilmapiiri, ja esimerkiksi koko luokan yhteisiä keskusteluja käytiin enemmän. Tämä havainto toistuu ja korostuu analyysiluvuissa.

Lopuksi on korostettava, ettei etnografia ole kertomus niistä ihmisistä, joiden arkeen olen osallistunut. Kertomuksen fokus on ennemminkin tutkittavassa ilmiössä, käytännöissä, joita koulussa ja oppilailla on. Tämä tutkimus ei siis ole tutkimus Samista, Mikosta, Tomista, Markuksesta, Veikosta, Juhosta, Verneristä,

Jannesta ja Ruususta vaan tavoista, joilla tietynlaiset oppilaat käyvät koulua ja tavoista, joilla koulu heidän kaltaisiinsa oppilaisiin suhtautuu.

3.3 Aineisto

Etnografialle on leimallista, että sen aineisto on runsas ja monipuolinen (Atkinson ym. 2007, 4–5). Tyypillisesti aineisto koostuu ainakin kenttähavainnoista ja niitä täydentävistä haastatteluista. Eri aineistot eivät yhtämittaisesti fokusoidu tietyn kysymyksen ympärille, vaan niiden avulla tutkittavaa ilmiötä voi tarkastella eri kulmista ja eri rajauksin. Tähän tutkimukseen olen tuottanut aineiston, joka koostuu kenttäpäiväkirjoista, haastatteluista ja oppilaiden laatimista teksteistä. Lisäksi aineistoon kuuluu videomuotoisia versiohistoriakoosteita oppilaiden kirjoitelmista, valokuvia sekä huoltajien antamat kyselyvastaukset. Kuvaan aineistoa seuraavaksi.⁵

Kenttäpäiväkirjat

Pidin kenttäpäiväkirjaa kaikilla oppitunneilla, joille osallistuin. Päiväkirjamerkintöjen laajuus vaihtelee muutamista tekstikappaleista useisiin sivuihin yhtä oppituntia kohden. Merkintöjen laajuus ja tarkkuus riippuu monesta asiasta, niin oppitunnin kulusta kuin omasta osallistumisestani siihen. Muistiinpanoja kertyi kaiken kaikkiaan 559 tietokoneella kirjoitettua liuskaa (195 642 sanetta).

Kenttäpäiväkirjamerkintöjen rungon muodostaa oppituntien tapahtumien kuvaus. Olen kirjannut ylös oppilaiden liikehdintää, asettumista, opettajan ohjeita ja toimintaa, oppilaiden reaktioita, oppilaiden tekemisiä oppitunnin aikana sekä omia reaktioitani tapahtuneisiin. Ennen muuta keskityin lukemiseen ja kirjoittamiseen sekä erilaiseen teksteistä keskusteluun oppitunneilla. Tein havainnointia ikään kuin kahdella kanavalla, sillä katsoin toisaalta koko luokan toimintaa, mutta ennen kaikkea seurasin fokusoppilaideni toimintaa oppitunneilla.

Kirjoitin muistiinpanot aluksi käsin. Käsin kirjoittaminen oli kuitenkin hidasta enkä kokenut saavani ylös kaikkea haluamaani. Siirryinkin pian käyttämään tietokonetta. Kyselin ja tarkkailin aluksi, häiritseekö tietokoneeni naputus, mutta

⁵ En ole aiemmin julkaissut tekstejä, joissa tätä aineistoa olisi suoraan hyödynnetty. Kuitenkin väitöskirjan valmistelun aikana olen kirjoittanut kaksi tieteellistä artikkelia, joiden taustalla etnografia-aineisto vaikuttaa. Niistä ensimmäinen tarkastelee lukutaidon ja osallisuuden suhdetta (Lakka 2023), toinen kiinnostuksen roolia äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmassa (Lakka & Pietilä 2023).

kukaan ei kertonut näin olevan enkä toisaalta huomannut esimerkiksi merkitseviä katseita äänen suuntaan. Niinpä olen kirjoittanut lähes kaikki muistiinpanot tietokoneella. ”Leean tietokoneesta” tuli vuoden mittaan yhteinen ja tunnettu juttu ja harvakseltaan puheenaiekin.

Päiväkirjaan kirjattujen havaintojen tarkkuus vaihtelee. Kaikki kirjaukseni perustuvat subjektiiviselle havainnoinnille, minkä vuoksi esimerkiksi tapahtumien keston jäljittäminen jälkikäteen ei onnistu. Samoin yhtäaikaisten tapahtumien havainnointi on ollut hankalaa, kuten vaikkapa seuraava Västäräkin äidinkielen tunnilta kirjoittamani teksti osoittaa:

6. Tämä tunti pitäisi taas videoita. On todella levotonta. Janne huutaa Kristiinalle, että joku NN ei ole toistanut hänen snäppiään. Kukka-Maaria letittää Juulian tukkaa. Kristiina kiskoo kaihtimia auki. Jannea kiinnostaa, mitä ikkunaan on heitetty ja kuka heitti (SEBASTIAN: ”Anna sen olla, tämä on käsitelty jo monta viikkoa sitten.”). Kukka-Maaria koettaa vastata opetuspuheessa esitettyyn kysymykseen, mutta takeltelee ja hihittää. Andrei nukkuu pöydällä. Minttu katsoo varmaan jotain sarjaa puhelimesta, hän nojaa seinään ja tuijottaa ruutua pitkään puhelinta neppaamatta, nappi korvassa.

Tällaisten tuntien kohdalla en siis pysty myöhemmin palaamaan aineistoon ja etsimään sieltä jotakin tarvitsemaani yksityiskohtaa. Aineiston keruutapa ja tarkkuus on kuitenkin ollut tämän tutkimuksen tavoitteiden vastaamiseksi tarkoituksenmukainen ja riittävä.

En ole kaihtanut oman ääneni kuulumista tapahtumien tallentamisessa. Etnografisille päiväkirjamerkinnöille tyypilliseen tapaan olen kirjannut ylös tapahtumien lisäksi tunteitani. Kirjoittamisen tapani on ollut sellainen, että olen lukuisin eri tavoin merkinnyt etualalle ja taka-alalle hahmottuvia tapahtumakulkuja. Esimerkiksi äskeisessä esimerkissä opettajan puuskahdus on merkitty sulkumerkein. Tapahtumien kuvaus ja niiden tulkinta ovat samassa tekstissä, mutta itselleni erotettavissa. Tutkimusraportissa olen toisinaan muokannut päiväkirjamerkintöjä sellaisiksi, että lukijan olisi mahdollista tulkita niitä tarkoittamallani tavalla.

Kirjaamani tunteet vaihtelivat ärtymyksestä väsymyksen kautta ihmettelyyn ja ihasteluun. Nämä kaikki ovat osaltaan tietenkin luoneet tulkintaani tapahtumista. Olennaista on kuitenkin se, että tämä tutkimus ei ole kuvaus siitä, miten minä suhtauduin luokan tapahtumiin. Suhtautumiseni on pikemminkin toiminut etnografisen ihmettelyn lähtöpisteenä tai indeksinä sille, että kuvatussa episodissa on jotakin merkityksellistä: olen lähtenyt analyysissa selvittämään, *miksi* tietyt tapahtumat luokassa nostavat esiin tiettyjä tunteita ja mitä siitä voi päätellä.

Haastattelut

Tein lukuvuoden aikana kaikkiaan 34 haastattelua, joista 9 opettajille ja 25 oppilaille. Osa haastatteluista on pari- ja ryhmähaastatteluja ja joitain henkilöitä haastattelin useamman kerran, kaikkiaan haastatteluihin osallistui 24 nuorta ja 10 opettajaa. Haastattelut pidettiin pääsääntöisesti koulun tiloissa ja kukin yhden oppitunnin (45 minuuttia) aikana. Haastattelujen kokonaiskesto on hieman yli 22 tuntia. Kaikki haastattelut ovat luonteeltaan puolistrukturoituja teemahaastatteluja ja ne on äänitallennettu. Olen litteroinut nauhat itse.

Haastatteluista hahmottuu erilaisia ryppäitä. Ensimmäisessä haastattelin koko luokan oppilaita noin neljän hengen ryhmissä. Haastatteluissa keskusteltiin nuorten tekstittömmuksista ja suhtautumisesta erilaisiin teksteihin. Toisen haastatteluryppään muodostavat fokusoppilaiden haastattelut, joissa keskustelimme koulun käymisestä. Kolmannessa haastatteluryppäessä haastattelin fokusoppilaita uudelleen ja tuolloin puheenaiheena oli jälleen lukeminen ja kirjoittaminen. Haastattelut toteutettiin kevätlukukauden loppupuolella, pääosin toukokuussa. Ajankohdan vuoksi keskustelimme myös oppilaiden tulevaisuuden suunnitelmista ja tunnelmista, kun yläkoulu on päättymässä. Kaikissa haastatteluissa oli jotakin virikeaineistoa: kenttäpäiväkirjamerkitöjani, nuorten kirjoittamia tekstejä tai erilaisia tehtäviä.

Otin fokusoppilaisiin uudelleen yhteyttä vuosi koulun päättymisen jälkeen ja pyysin näitä vielä haastatteluun. Asiasta oli ollut puhetta koulusta lähtiessäni ja silloin kaikki olivat suopeita haastattelua kohtaan. Lopulta sain haastateltavaksi vain neljä oppilasta, Mikon, Juhon, Ruusun ja Jannen. Muita oppilaita en tavoittanut tai emme saaneet aikatauluja sopimaan. Korona-aika, jota tuolloin elettiin, selittää osan tästä hankaluudesta.

Opettajahaastatteluissa teemat eivät olleet samalla tavalla yhtenäiset kuin nuorten kanssa eri kierroksilla. Pysin keskustelemaan kunkin opettajan kanssa niistä teemoista, jotka juuri heidän tunneillaan tai muissa keskusteluissamme olivat nousseet esiin ja joihin kaipasin lisävalotusta.

Haastattelujen anti oli vaihteleva. Osa oppilaista kertoi vuolaasti asioistaan ja haastatteluun syntyi luontevia, tuttavallisia keskustelujaksoja. Sain paljon lisätietoa ja ymmärsin näkemiäni asioita enemmän. Osa oppilaista ei kevään päätteeksikään ollut erityisen halukkaita kertomaan asioistaan vaan saamani vastaukset olivat niukkoja ja epämääräisiä. Virikeaineisto toisinaan auttoi keskustelun viriämisestä, ja esimerkiksi kirjoittamisen käytännöistä oli hedelmällisempää puhua versiohistoriavideon äärellä kuin pelkkien mielikuvien varassa. Opettajien haastattelut olivat hedelmällisempiä, osalla opettajista oli hyvinkin paljon ajatuksia, joita he halusivat kanssani jakaa.

Toteutin haastattelut pääosin koulun tiloissa, yleensä tyhjässä luokassa, muutaman kerran varastossa, mutta myös läheisessä kahvilassa. Yhden

haastattelun tein ulkona kävelylenkillä. Haastattelupaikka vaikuttaa haastattelun ilmapiiriin ja tutkijan ja tutkittavan väliseen vuorovaikutukseen eikä siis ole merkityksetön, kun aineistoa tulkitaan (Herzog 2005). Minä valitsin haastattelupaikat – tosin niistä vaihtoehdoista, jotka koululta tarjoutuivat. Tyhjä luokkahuone oli haastattelupaikkana rauhallinen ja helposti saavutettavissa, toisaalta se saattoi pitää yllä asetelmaa, jossa aikuinen on opettajamaisen aikuisen paikalla ja nuori oppilaan paikalla. Haastattelujen anti ei kuitenkaan olennaisesti muuttunut, vaikka viimeiset haastattelut toteutin kahvilassa. En siis osaa sanoa, selittyykö tiettyjen haastattelujen niukkuus haastattelutilanteeseen liittyvillä vai aivan muilla tekijöillä.

Kirjoitelmat ja niiden versiot

Olen tallettanut osan oppilaiden kirjoittamista kouluteksteistä, kuten koevastauksia, tuntitehtäviä sekä laajempia kirjoitelmia. Valtaosa teksteistä on kirjoitettu Googlen alustoilla, jolloin niiden versiohistoriaa on mahdollista selata. Tallensin tutkimuksen kannalta kiinnostavimpien tekstien versiohistoriat nopeutettuna videomuotona. Tallennusväline ei vaikuta antavan aivan tarkkaa dataa kirjoitusprosessista, joten olen käyttänyt tätä aineistoa lähinnä tukemaan kenttäpäiväkirjoni havaintoja.

Kuten todettua, näytin muutamia versiohistoriavideoita oppilaille haastattelun virikeaineistona. Tällöin keskustelimme muun muassa siitä, miten tyyppillisenä he kokivat kyseisen tehtävän tekemisen, millaisia tunteita se heissä herätti ja miten onnistuneina he suorituksiaan pitivät. Kerroin myös jotakin omista ajatuksistani ja pyysin oppilaita arvioimaan niiden osuvuutta. Lisäksi virikeaineisto toimi tunnelman- ja muistin virittäjänä. Sen sijaan systemaattista lingvististä tekstianalyysia en ole kirjoitelmista tehnyt.

Valokuvat

Kenttäpäiväkirjojen tueksi olen valokuvannut joitain tilanteita oppitunneilta ja välitunneilta. Olin sopinut tästä oppilaiden kanssa erikseen tutkimuslupaa pyytäessäni. Sovimme samalla, etten kuvaa salaa. Koin kynnyksen valokuvaamiseen kuitenkin melko korkeaksi, sillä lähtökohtaisesti luokkahuonevuorovaikutukseen ei kuulu kuvien ottaminen muista osallistujista. Oppilaiden näkökulmasta kuvan ottaminen oli selvästi kohosteista tai kiusallista, tutkimukseni tuli ehkä liian näkyväksi ja tunkeilevaksi. Lisäksi luvan pyytämisen jälkeen kuvatessa tilanteet jo muuttuvat: kerran olisin halunnut kuvan tilanteesta, jossa oppilaat ”tekevät ryhmätyötä”, mutta tosiasiasa ovat ringissä kukin omalla

puhelimellaan. Oppilaat antoivat kyllä luvan kuvata mutta vetivät puhelimensa piiloon.

Se, miten valokuviissa haluttiin näkyä ja miten ei, kertoo osaltaan vallan ottamisesta suhteessa tutkittavana olemiseen. Oppilaat eivät voineet vaikuttaa siihen, millaisina heidät päiväkirjaani kirjoitin eivätkä itse asiassa voineet edes tietää, mistä milloinkin kirjoitin. Sen sijaan kuvattavana oleminen oli heille ehkäpä tutumpaa ja toisaalta myös läpinäkyvämpää: on selvää, mihin kamera osoittaa, milloin kuvaaminen alkaa ja milloin se päättyy. Kuvista vetäytymisen voikin tulkita oman tilan ja yksityisyyden puolustamiseksi ja siinä mielessä vallan ottamiseksi omiin käsiin.

Taustatietolomakkeet

Oppilaiden perhetaustan tiedetään vaikuttavan koulunkäyntiin, muun muassa asenteisiin ja oppimistuloksiin (esim. Hiltunen ym. 2023; Leino ym. 2023; Leino ym. 2019). Samoin kodin tekstikäytänteet heijastuvat koulunkäyntiin (Gee 2015a). Toisaalta erilaiset oppimisen erot vaikuttavat olevan varsin pysyviä, esimerkiksi varhaiskasvatuksessa syntyneet erot oppilaiden osaamisessa näkyvät vielä alakoulun kolmannella luokalla (Ukkola & Metsämuuronen 2023) ja lukemisen vaikeuksia pidetään varsin pysyvinä (esim. Torppa ym. 2015). Niinpä halusin tietoa oppilaiden kotitaustasta sekä kielellisestä taustasta.

Pyysin kaikkia tutkimusluokkien oppilaita täyttämään kotona aikuisen kanssa taustatietolomakkeen (ks. liite 2). Lomakkeiden perusteella pyrin saamaan käsityksen nuoren kielellisestä taustasta (kysymyksiä kielellisestä kehityksestä ja kodin tekstikäytänteistä ennen kouluikää), kotien asenteista lapsen koulunkäyntiin ja koulutukseen ylipäättään (kysymyksiä mm. koulutuksen tärkeydestä sekä lapsen koulunkäynnin tukemisesta) ja vanhempien omista tekstikäytänteistä (lisäksi kysymyksiä vanhempien koulutus- ja työtilanteesta). Koostin lomakkeen tätä tutkimusta varten, mutta hyödynsin osin kysymyksiä, joita käytetään THL:n kouluterveyskyselyssä, Nuorisotutkimusseuran nuorisobarometrissa sekä OECD:n PIRLS-arvioinneissa. Näin olisi mahdollista suhteuttaa tutkimusjoukon vastauksia laajempaan kontekstiin.

Jaoin lomakkeet kevään puolivälissä. Lukuisten muistuttelujen jälkeen Västäräkissä 11/19 oppilasta palautti lomakkeen, joukossa kaikki kolme fokusoppilasta. Huuhkajassa 7/14 oppilasta palautti lomakkeen täytettynä, fokusoppilasta 4/6. Melko vaatimattomien palautusosuuksien myötä lomakkeiden tuottaman tiedon käytettävyys on vaillinaista. Olen kuitenkin hyödyntänyt saamaani taustatietoa nämä rajoitteet huomioiden.

3.4 Aineiston käyttö ja tutkimusetiikka

Se, että ryhtyy tutkimaan jotakin maailman ilmiötä, on jo itsessään eettinen valinta. Aihetta valitessaan ja rajatessaan tutkija osoittaa, että valitussa aiheessa on jotakin tutkimisen arvoista. On siis ollut eettinen valinta ryhtyä tutkimaan juuri takariviä. Käytän tutkijan ääntäni nostaakseni esiin ilmiön ja ihmisryhmän, jonka ohi ja yli julkisessa keskustelussa usein puhutaan.

Tämä tutkimus on alkanut ongelmasta: lähtöpisteenä on tieto siitä, että lukutaito Suomessa heikkenee ja eriytyy. Jokin on siis epäonnistunut. Ongelmalähtöisyys sisältää vähintään implisiittisesti ajatuksen siitä, että tutkimuksen keinoin olisi löydettävissä sekä selitys että ratkaisu tähän ongelmaan. Olen valinnut tarkastella takarivin tekstikäytänteitä yhteiskunnallisena, rakenteisiin kytkeytyvänä ilmiönä. Lisäksi olen valinnut tavoitella ensisijaisesti ilmiön tarkkaa ja kokonaisvaltaista kuvaamista ja selittämistä kuin niinkään ratkaisemista. Olen etsinyt selityksiä rakenteista enemmän kuin yksilöistä, ja tarkemmin: enemmän rakenteista kuin tutkittavista nuorista tai yksittäisistä opettajista.

Yksi tutkimusetiikan kulmakivi on, että tutkimus noudattaa lakia ja ohjeistuksia. Sitoudun hyvään tieteelliseen käytäntöön (TENK 2023). Alaikäisten tutkimuksessa tutkimuslupien ja suostumuksen saaminen on erityisen tarkasti säänneltyä ja siltä osin olen noudattanut lupien hankkimisen aikaan voimassa ollutta ihmistieteiden eettisten periaatteiden ohjeistusta (TENK 2009). Sen mukaan tarvitaan lupa koulun rehtorilta ja kultakin tutkittavalta. Alle 15-vuotiaisiin kohdistuva tutkimus on tuolloisen ohjeen mukaan (mts. 5–6) toteutettavissa ilman huoltajan lupaa, jos se tapahtuu koulupäivän lomassa osana normaalia koulun työtä. Pidin aihetta kuitenkin siinä määrin arkaluonteisena, että halusin tietoisesti suostumuksen sekä nuorilta itseltään että näiden huoltajilta.

Pyysin suostumuksen tutkimukseen keväällä 2018, kun kuntien opetushallinnon osalta luvat olivat selvät. Kävin esittäytymässä oppilaille molemmissa tutkimusluokissa keväällä. Esittelin tutkimuksen lyhyesti ja jaoin lupalomakkeet ja tutkimustiedotteet oppilaille (liite 1). Opettajat auttoivat lomakkeiden keräämisessä ja sain kaikki tutkimusluvut ennen kevätlukukauden päätöstä. Kaiken kaikkiaan lupia heltisi hyvin suopeasti, monien oppilaiden kohdalla sallittiin kaikki tiedonkeruumenetelmät eikä kukaan kieltäytynyt kokonaan tutkimukseen osallistumisesta. Eettistä ennakoarviota ei tehty, sillä sen kriteerit eivät täytyneet (TENK 2009).

Tutkimusluvassa annettu suostumus ei yksinään kuitenkaan riitä. Tutkijan on kunnioitettava tutkittavan itsemääräämisoikeutta ja vapaaehtoisuuden periaatetta, vaikka tutkimukseen olisi jo annettu suostumus. Tämän periaatteen mukaisesti olen tehnyt poikkeuksia alun perin keräämistäni tutkimusluvista. Jos oppilaat olivat ilmeisen vastahakoisia osallistumaan, vetäydyin haastattelu- ja tarkkailuaikeistani. Pyrin tässä tuntemaan tutkijan vastuuni: riitti, että nuori

vaikutti vastahakoiselta, vaikei hän olisi ääneen sanonutkaan, ettei halua osallistua. (Laukkanen ym. 2018, 90–91.) Vastaavasti osa oppilaista halusi osallistua haastatteluihin, vaikka tutkimusluvassa oli ilmoittanut toisin. Näissä poikkeuksissa arvioin, ettei huoltajien informointi muutoksesta ollut tarpeen.

Euroopan unionin tietosuoja-asetus GDPR⁶ tuli voimaan juuri ennen kenttävuoden alkua. Käytännöllisiä ohjeistuksia oli saatavilla tuolloin vaihtelevasti, joten konsultoin myös Helsingin yliopiston juristia, jotta tietosuojarikkeitä ei tapahtuisi.

Olen tallettanut oppilaiden henkilötietoja mahdollisimman vähän, mutta jo tutkimuslupien myötä kertyy henkilörekisteri. Olen säilyttänyt tätä rekisteriä yliopiston ohjeiden mukaisesti ja laatinut sen käsittelytoimista selosteen. Digitaaliset aineistot on suojattu salasanoin ja tiedostot, joissa on tunnistetietoja, on säilytetty tietoturvallisella verkkolevyllä. Paperisia materiaaleja on säilytetty lukitussa tilassa lukitussa kaapissa. Tutkittavilla ei lähtökohtaisesti ole ollut pääsyä aineistoon, sillä luokassa kirjoittaessani käytin näytön edessä tietoturvasuojaa enkä jättänyt tietokonetta valvomatta oppilaiden saataville.

Kuitenkin muutaman kerran kenttävuoden aikana olen oppilaiden pyynnöstä näyttänyt esimerkkejä siitä, mitä kirjoitan ylös. Etenkin Västäräkin oppilaat olivat katkelmista kiinnostuneita ja niitä kuunneltiin ihmetyksen ja huvittuneisuuden vallassa:

7. Kukka-Maaria kommentoi, että ”mä luulin sun kirjottavan jotain JÄRKEVÄÄ, mutta tähän on vaan sitä mitä täällä tapahtuu”.

Esittelin joitain katkelmia ja niistä alustavaa analyysia myös opettajille opettajienkokousten yhteydessä. Koen, että näiden aineistokatkelmien näyttäminen saattoi parantaa luotettavuuttani tutkittavien silmissä ja toisaalta se myös vahvisti tietoista suostumista tutkimukseen. Nähtyään mitä arjesta kirjoitan ja mitä siitä voisin sanoa, tutkittavat toivottavasti aiempaa konkreettisemmin ja täsmällisemmin ymmärsivät, mitä olin tekemässä.

Raportoinnissa olen kaikin tavoin pyrkinyt siihen, ettei ulkopuolinen voisi tunnistaa paikkoja tai ihmisiä. Kaikki erisnimet tässä työssä ovat tekaistuja. Västäräkin nuoret halusivat itse osallistua omien pseudonyymiensä keksimiseen, joten lähes kaikki Västäräkin oppilaiden nimet ovat heidän valitsemiaan. Huuhkajan nuoret olen nimennyt itse käyttäen ikäluokan yleisimpiä etunimiä. Minun keksimiäni ovat myös opettajien, kuntien ja koulujen nimet. Toisinaan olen jättänyt kertomatta yksityiskohtia, joiden oletan olevan paljastavia. Olen karkeistanut vaikkapa repliikeissä esitettyjen tietojen tarkkuutta, jotta yksilöiviä

⁶ Suomeksi laajemmin, ks. www.tietosuoja.fi/gdpr.

tietoja ei jäisi lopulliseen raporttiin. Lisäksi olen sekoittanut joitain yksityiskohtia, jos se on vähentänyt tunnistettavuutta, mutta ei ole haitannut analyysia.

Pääsääntöisesti tässä kirjassa nimeän oppilaan tai opettajan, joka puhuu tai on puheenaiheena. Toisinaan kuitenkin käsitellyt teemat ovat olleet minusta niin henkilökohtaisia tai arkaluonteisia, että olen puhunut yleisellä tasolla vain oppilaasta tai opettajasta. Vaikka ulkopuolinen lukija ei voisi tunnistaa kouluja ja oppilaita, tutkimukseen osallistuneet todennäköisesti tunnistavat toisensa. Tästä syystä olen pyrkinyt suojelemaan minulle uskottuja asioita niin paljon kuin se tutkimuksen luotettavuuden kärsimättä on ollut mahdollista.

Oma ääneni kuuluu kenttäpäiväkirjoissa. Olen ollut asioista mieltä – joskus samaa mieltä, joskus eri mieltä kuin tutkittavat. Olen kirjoittanut tutkimusraporttia siten, että oma ääneni olisi lukijan erotettavissa. Omat arvoni, asemani ja sitoumukseni tietenkin vaikuttavat analyysiin – muu ei ole mahdollista – mutta olen pyrkinyt läpinäkyvyyteen. Etnografian luotettavuus syntyy juuri siitä, että tutkija ymmärtää oman asemansa kentällä. Lisäksi argumentoinnin on oltava sellaista, että lukija voi arvioida väitteiden ja niiden perustelujen pitävyyden. Nämä periaatteet ovat olleet ohjenuorani tätä tutkimusta toteuttaessa aina sen alusta julkaisuun saakka.

Analyysiluvuissa hyödynnän aineistoani erilaisina lainauksina. Oppilaiden kirjoitelmista poimitut lainaukset ovat alkuperäisessä asussaan, jos ne on alun perin kirjoitettu digitaalisesti. Jos alkuperäinen teksti on kirjoitettu käsin, olen kirjoittanut tekstin digitaaliseen muotoon ja luonnehtinut tarvittaessa alkuperäistä ilmiä.

Kenttäpäiväkirjojen ja haastattelujen katkelmia olen lähtökohtaisesti käyttänyt sellaisenaan. Luettavuuden ja yksiselitteisyyden nimissä olen kuitenkin toisinaan toimittanut katkelmia, kuitenkin mahdollisimman vähän ja itse sisältöihin puuttumatta. Opettajien nimet olen kirjoittanut versaalein, jotta ne erottuvat.

Lainausten kohdalla on huomattava, että oppilaiden käyttämät puhuvat eivät ole julkaisun kannalta aina ongelmattomia. Ne ovat paikoin rasistisia ja esimerkiksi homofobisia. Oppilaat myös kiroilevat paljon. Olen lähtenyt siitä, etten toista loukkaavaa kielenkäyttöä tässä raportissa, jollei se ole ollut tutkimusongelman kannalta perusteltua. On kuitenkin kielentutkimuksen peruslähtökohtia, että kieltä tutkitaan sellaisena kuin se on – väaristelin aineistoa, jos siivoaisin siitä esimerkiksi kiroilun pois. Lisäksi kielenkäyttö on yksi analyysini kohde, minkä vuoksi tyyliltään ja sisällöltään kyseenalaisetkin aineistokatkelmat olen sisällyttänyt työhön sellaisenaan (ks. myös esim. Äärelä 2012, 82).

Olen valinnut jättää pois joitain oppilaisiin liittyviä tietoja. Tiedän tai aavistan tietyillä oppilailta olleen ongelmia kotona tai muutoin sosiaalisissa suhteissa. Myös nuorten välisissä suhteissa on ollut piirteitä, jotka olen tulkinnut arkaluonteisiksi. Yhtäältä voisi ajatella, että näiden tietojen julki tuominen olisi

ollut perusteltua, sillä ennalta tiedetään, että kodin hankaluudet heijastuvat monin tavoin nuorten koulumenestykseen (Kiilakoski ym. 2022). Lisäksi voi perustellusti olettaa, että takariviin päätyminen on yksi polku kohti syrjäytymistä, onhan nähtävissä, että takariviin asettuminen on riski koulutuspolun jatkon kannalta. Tästä ilmiöstä on tietoa vain vähän, ja siten tietojen käyttö voisi olla myös nuorisopoliittisesti perusteltua.

Eettinen harkintani kuitenkin ohjasi tekemään toisin. Tutkittavat ovat antaneet luvan tarkkailla toimintaansa koulupäivien aikana ja tämän tarkkailun on kerrottu liittyvän lukemiseen ja kirjoittamiseen. Koen noudattaneeni oppilaiden tietoista suostumusta, kun olen rajannut oppilaiden sosiaalisiin oloihin liittyviä sensitiivisiä seikkoja tutkimuksen ulkopuolelle.

Kriittinen ja eettisesti kenties olennaisin kysymys kuuluu, mitä olen tuonut luokkaan mukana. Olen kertonut opettajille ja oppilaille tutkivani nuorten tekstitaitoja, ja että erityisen kiinnostunut olen heikoista tekstitaidoista. Olen siis samalla tullut sanoneeksi, että oletan luokassa olevan jotakin sellaista heikkoutta, joka on akateemisen mielenkiinnon kohde ja tutkimisen arvoista. Voi kysyä, olenko samalla leimannut oppilaita, opettajia tai kouluja tai esimerkiksi tuottanut painetta olla toisenlainen. Tätä vastustaakseni olen pyrkinyt toimimaan eettisesti kestävästi: Olen koettanut olettaa mahdollisimman vähän. Olen reflektoinut omaa valta-asemaani ja ennakkokäsityksiäni sekä sitä, miten ne muovaavat tulkintojani ja analyysiani. Olen pyrkinyt katsomaan kenttää tavalla, joka olisi sekä empaattinen että kriittinen. Olen ymmärtänyt tutkimuksen aiheen olevan sensitiivinen ja pyrkinyt siksi toteuttamaan tutkimuksen ja raporttoimaan siitä tavalla, joka kunnioittaa tutkittavia.

Tämä väitöskirja on kirjoitettu suomen kielellä. Kielivalinnassa on kielipolitiikan lisäksi myös eettinen ulottuvuus. Pidän oikeana sitä, että suomalaista koulua ja yhteiskuntaa koskevaa tutkimusta tehdään suomeksi. Tämä palvelee myös yliopiston kolmatta tehtävää, yhteiskunnallista vuorovaikutusta. Ajattelen Satu Grünthalin (2019) tapaan, että on yhteiskunnallisen tasa-arvon ja demokratian kannalta välttämätöntä, että tiedettä – ja etenkin suomalaista koulua koskevaa tutkimusta – tehdään kotimaisilla kielillä.

3.5 Analyysin eteneminen

Etnografia on tiedon tuottamisen prosessi, jossa aineiston tuottaminen, analyysi ja kirjoittaminen limittyvät ja nivoutuvat toisiinsa. Siksi analyysi alkaakin jo kentällä; etnografi ei ainoastaan kokoa aineistoa kenttätöiden aikana, vaan kenttätö sisältää jo itsessään analyysia, kun tutkija pyrkii tarkentamaan katsettaan ja hakemaan tutkimuksen fokusta. (Lappalainen S. 2007.) Se, minkä olen (usein intuitiivisesti) tilanteissa tulkinut ylös kirjaamisen, kysymisen tai

tallettamisen arvioimiseksi, ohjaa analyysia; analyttinen katseeni suuntautuu sinne, minne aineisto osoittaa.

Analysini nojaa sosiokulttuurisen tekstitaitotutkimuksen mukaisesti erilaisten koulun tekstitapahtumien kuvaamiseen, erittelyyn ja tulkintaan. Näissä tekstitapahtumissa oppilaat toimivat teksteillä. Viitataan teksteillä toimimisella laajasti kaikkeen siihen toimintaan, jossa teksteillä on jokin rooli. Kyse ei siis ole yksinomaan lukemisesta tai kirjoittamisesta vaan myös toiminnasta niiden liepeillä (ks. myös luku 1.2).

Tekstitapahtumien pohjalta olen tulkinnut, miten takarivi toimii teksteillä, miksi nämä toimintatavat, siis tekstikäytännöt, ovat mielekkäitä ja mitä niistä seuraa. Osassa II lukujen nimissä (*Porukalla, Helpolla, Läpällä, Pakolla*) lankeaa yhteen tekstitapahtumien ja tekstikäytänteiden piirteitä. Esimerkiksi läpällä-luvun tekstitapahtumissa työskennellään ei-tosissaan. Tämä on piirre, jonka sinällään voi havaita tekstitapahtumista. Lisäksi läppä on suhtautumisen tapa ja siihen kiertyy esimerkiksi vallan kysymyksiä. Näin läpällä toimiminen on myös avain tekstikäytänteiden erittelyyn ja tulkintaan.

Olen ryhtynyt analyysiin aineistolähtöisesti. Läpi kenttäjakson pyrin ymmärtämään kokonaisuutta, jota olin tutkimassa, ja tein erilaisia alustavia hahmotelmia siitä, mikä aineistossani on olennaista ja erityisen kiinnostavaa. Näin etnografinen katseeni alkoi tarkentua muun muassa vertaissuhteiden vaikutukseen tekstitapahtumissa. Varsinaiseen analyysivaiheeseen siirryessäni lukemisen tapaa voi luonnehtia Lappalaisen (2006) ja Mietolan (2014) tapaan episodilähtöiseksi, sillä jo kenttävuoden aikana osa tapahtumista jäi mieleeni merkityksellisinä. Lähdin kysymään aineistolta, miksi juuri nämä episodit vaikuttivat olevan niin tärkeitä, eräänlaisia avaimia tutkittavaan ilmiöön.

Lähiluin näin järjestelmällisesti kaikki kenttäpäiväkirjamerkintäni sekä haastattelulitteraatit. Muita aineistoja työstin tarpeen mukaan edellisiä täydentäen. Lähiluvun myötä testasin erilaisten teemajäsentelyjen osuvuutta ja vertasin omia havaintojani aiempiin tutkimushavaintoihin ja tulkintoihin. Lähiluin aineiston useita kertoja eri näkökulmista samalla sitä koodaten. Koodit ja niiden perusteella tehdyt teemoittelut perustuivat paitsi aineistoon myös esimerkiksi kirjoittamisen tutkimuksen ja nuorisotutkimuksen jäsenyyksiin: aiemman tutkimuksen käsitteet ja tulkinnat asioiden välisistä suhteista ohjasivat luentaani. Analyysitapaa voi kuvata aineiston ja teorian keskusteluttamisena, jossa molemmat haastavat ja jäsentävät toisiaan (esim. Paju E. 2013) tai edestakaisena liikkeenä aineiston, teoreettisen kirjallisuuden ja tehtyjen teemoitusten välillä, kuten Palmu (2007).

Aina tekemäni havainnot ja muodostamani luokat eivät ole olleet analysoitavissa soveltavan kielentutkimuksen tai nuorisotutkimuksen välinein. Siksi olen etsinyt kutakin ilmiötä varten tarkoituksenmukaisia teoreettisia

jäsennyksiä. Niinpä työhön on tarttunut käsitteitä ja lähestymistapoja esimerkiksi huumorin, sukupuolen- ja vallan tutkimuksesta.

Analyysivaiheessa olen hyödyntänyt myös ajatusta käytännöistä ja niiden ennakkoehdoista. Stephen Kemmisin kehittämä käytäntöarkkitehtuuriteoria (Kemmis ym. 2014) tarjoaa välineitä tarkastella sitä, millaisten ehtojen varassa tietyt käytänteet ovat mahdollisia. Vaikka teoria ei lopulta päätenyt osaksi tätä tutkimusraporttia, se on ohjannut analyysiani. Olen toistuvasti kysynyt aineistolta, mikä takarivin suosimia käytäntöjä rajaa, edistää ja mahdollistaa. Nämä kysymykset ovat ohjanneet analyysia suuntaan, jonka olen kokenut hedelmälliseksi ja ilmaisuvoimaiseksi.

Kokoavasti kuvaillen tämä tutkimus on koulussa toteutettu etnografia, joka kuvaa ja selittää takarivin tapoja toimia teksteillä koulussa. Teksteillä toimimista tarkastellaan osana koulunkäyntiä, arkea ja itsen tekemistä. Niinpä tutkimusotteeni pikemminkin hyödyntää aiempia tutkimusperinteitä ja liikkuu niiden välillä kuin varsinaisesti liittyy aiempiin traditioihin.

OSA II MITEN

Tekstikäytännöt ovat yhteisöllisiä ja kulttuurisia tapoja, joilla ihmiset hyödyntävät kirjoitettua kieltä elämässään – lukevat, kirjoittavat ja keskustelevat teksteistä. Käsite kuvaa paitsi itse toimintaa myös monia tilanteeseen vaikuttavia ja siinä läsnä olevia tekijöitä, kuten asenteita, tunteita ja arvostuksia, joita teksteihin ja niiden käyttöön liitetään. Tekstikäytänteiden käsitteen avulla on mahdollista näyttää, miten sosiokulttuurinen konteksti muovaa teksteillä toimimisen tapoja, ja kuinka teksteillä toimiminen toisaalta muokkaa kontekstia. Sosiokulttuurinen lähestymistapa korostaa merkitysten syntyä yhteisöllisesti. (Barton 2007.) Takarivin tekstikäytännöissä ei siis ole kyse niinkään siitä, miten yksittäiset takarivin oppilaat lukevat ja kirjoittavat vaan siitä, millaisia sosiaalisia käytänteitä takariviin on muotoutunut ja muotoutuu.

Tulevissa luvuissa kuvaan ja selitän takariville ominaisten tekstikäytänteiden luonnetta ja kehittymistä koulun arjen lomassa (takarivin käsitteestä ks. luku 1.1). Hahmotan tekstikäytännöt luonteeltaan sitkeiksi: ne ovat suhteellisen pysyviä ja vakiintuneita tapoja suhtautua ja toimia tekstitapahtumissa. Koulun erityispiirre on, että sosiaaliset suhteet ja vertaisvuorovaikutus ovat tunnilla koko ajan läsnä, mutta oppilaan mahdollisuudet säädellä tilannetta ja sen osallistujia ovat pienet (Paju P. 2011; Kiilakoski 2014; Gordon ym. 1999). Tekstitapahtumat myös limittyvät muihin tapahtumiin. Esimerkiksi tunnin alussa laukaistu vitsi voi kuulua ja tuntua myös sitä seuraavassa opettajajohtoisessa tekstitapahtumassa tai välitunnilla syntynyt erimielisyys ryhmätyössä. Tämän tahmeuden vuoksi kuvaan myös tilanteita, joissa ei välittömästi ole mukana tekstiä, mutta jotka silti heijastuvat tekstitapahtumissa.

Tämä osa koostuu neljästä luvusta, jotka kuvaavat takarivin tekstikäytänteitä eri näkökulmista. Tarkastelen käytänteitä, joissa teksteillä toimitaan porukalla, helpolla, läpällä ja pakolla. Kussakin luvussa luon katsauksen aiempaan tutkimuskirjallisuuteen ja asemoin analyysin lähtökohdat. Sen jälkeen analysoin tekstikäytänteitä. Viimeisissä alaluvuissa tarkastelen luvun ilmiöitä jonkin kokoavan näkökulman lävitse.

Porukalla-luku (4) kuvaa tekstikäytänteitä, joita leimaa koulun joukkomuotoisuus. Koulussa ei koskaan olla yksin, ja vaikka oppilas tekisikin jotakin tehtävää näennäisesti itsekseen, hän on silti aina muiden joukossa. Toisaalta koulussa kirjoitetaan ja luetaan myös yhdessä, pareittain tai ryhmissä.

Tarkastelen siis tilanteita, joissa kirjoitetaan yksin ja yhdessä. Yleensä näihin molempiin työtapoihin liittyy liukuma toista kohti, sillä yksin tehtäväksi tarkoitetut tehtävät tyypillisesti tehdäänkin yhdessä muiden kanssa, kun taas yhteiseksi tarkoitettuja tekstejä useimmiten laatii vain yksi oppilas. Alaluvun lopuksi tarkastelen näitä tendenssejä osoituksena vertaisryhmän kontrollista.

Helpolla-luku (5) kuvaa oppilaiden vaivansäästöpyrkimyksiä sekä tekstitapahtumiin liittymistä ja sitoutumista. Näitä käytänteitä yhdistää pyrkimys työskentelyn optimointiin, eli oppilaat haluavat ahkeroida mahdollisimman vähän joutumatta kuitenkaan pulaan. Tarkastelen tässä luvussa oppilaiden toiminnan niukkuutta, joka on sekä helpolla pääsemisen keino että seuraus. Viimeiseksi nimitän helppoutteen pyrkiviä toimintatapoja suorittamiseksi ja pohdin, miksi suorittaminen on niin keskeinen ja elinvoimainen osa koulutyöskentelyä.

Läpällä-luku (6) kuvaa oppilaiden ei-vakavaa suhtautumista kouluun ja koulun normeihin. Osoitan, että tämä läpän moodiksi nimeämäni suhtautumistapa heijastuu ja tarttuu tekstitapahtumiin, jolloin se salpaa niihin paneutumista. Lisäksi pohdin, millaisen toiminnan tilan läppä luo opettajalle. Luvun päätteeksi sovittelen karnevalisoinnin käsitettä tähän moodiin ja kysyn, millä ehdoilla koulunkäynnin voi karnevalisoida ja mitä siitä seuraa.

Pakolla-luku (7) kuvaa pakon asettamista koulun mahdollisuutena saada oppilaat työskentelemään. Kuvaan ja selitän käytäntöjä, joissa oppilaiden edellytetään työskentelevän – tai sitten ei edellytetä. Pohdin, mitä pakon asettaminen tuottaa oppilaiden välille ja toisaalta opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen. Lopuksi tarkastelen luvun havaintoja suhteessa julkiseen keskusteluun, jossa lukemisen kiinnostavuus ensisijaistuu. Pohdin, millaista kiinnostusasenteeseen kasvattaminen on ja voi olla joukkomuotoisessa oppivelvollisuuskoulussa.

4 Porukalla

8. SIMO laskee taululla resistanssia. - - Juulian mielestä laskut ovat aika kivoja. Kaarinakin laskee. Ruusu ei laske, Janne ja Niklaskaan eivät laske. Tilda opettaa muita tekemään yhtälöä. Samaan aikaan takanurkassa pohditaan, miten jonkun paita on löytynyt toisen makuupussista. Jotain muutakin on meneillään, Youtube-videota katsellaan. SIMO kirjoittaa samaan aikaan taululle oikeita vastauksia.

Koulu on paljon. Se on instituutio, nuorten areena ja kasvuyhteisö (Kiilakoski 2014). Se on vahvasti säännelty ja erittäin tavoitteelliseksi viritetty kvalifioiva laitos, johon monet koulutus- ja yhteiskuntapoliittiset toiveet ja tavoitteet lankeavat. Samaan aikaan se on nuorten kasvamisen ja kasvattamisen paikka, siellä nuoret kohtaavat toisiaan ja solmivat suhteita toisiinsa. Koulun eri puolet ja tehtävät risteävät jatkuvasti toisiinsa: tehtävien tekemisen ja arvosanojen suorittamisen lomassa pidetään yllä suhteita vertaisiin. Onkin selvää, että virallinen ja epävirallinen koulu risteilevät luokkahuoneen tekstitapahtumissa (Gordon ym. 2007, 43–44). Tässä luvussa analysoin näitä risteilyjä ja törmäyksiä porukan kautta. Kysyn, mitä yksin ja yhdessä kirjoittaminen ja lukeminen tuottaa luokan, ja varsinkin takarivin, tekstikäytänteisiin ja sosiaaliseen järjestykseen.

4.1 Alkupiste: Yhdessä ja yksin kirjoittamisen käytännöt koulussa

Koulussa sovitellaan päivittäin yhteen yhteiskunnan, koulun, nuorten ja takarivin tekstikäytänteitä: tapoja toimia teksteillä ja suhtautua niihin (esim. Barton 2007). Vaikka koulunkäynti on yhteistä, koulun kvalifiointi- ja valikointitehtävien vuoksi kukin oppilas toimii yksilönä ja kartuttaa suorituksia itselleen (Antikainen ym. 2021, 154–157). Tästä syntyy koulutyöskentelyn keskeinen jännite: ryhmämuotoisessa koulussa opettajan luotsaa ryhmää kohti kaikille oppilaille yhteisiä opetussuunnitelman tavoitteita, mutta samanaikaisesti hänen olisi kyettävä arvioimaan jokaista oppilasta yksilönä ja tarjoamaan yksilöllistä tukea (POPS 2014, 15). Toisaalta oppilaan on pystyttävä vastaamaan sekä koulun asettamiin institutionaalsiin tavoitteisiin että vertaisryhmän vaatimuksiin (esim. Hoikkala & Paju P. 2013).

Luokkahuoneessa mikään tekstitapahtuma ei ole yksityinen. Samassa huoneessa on aina kaksi-kolmekymmentä muutakin eivätkä nämä muut ole ketä tahansa. Yläkoululuokan sosiaalinen järjestys on monimutkainen, yhdeksännellä luokalla jo varsin vakiintunut. Sen myötä eri oppilaille karttuu erilaisia statuksia, rooleja ja asemia. (Olsson 2018; Paju P. 2011.) Suhteet ovat jatkuvassa muutoksessa; kaverisuhteet syvenevät, viilenevät ja katkeavat, joskus myös lämpenevät uudelleen. Koulua käydään näiden sosiaalisten suhteiden keskellä. Teksteillä toimiminen on sosiaalisen järjestyksen osa eikä näitä kahta voi etnografisessa tutkimuksessa erottaa toisistaan (Gee 2015a).

Kuten Vuorikoski ja Kiilakoski (2005, 312–313) toteavat, koulussa on kovin vähän tiloja, joissa voi olla yksin ja harvoin aikaa olla yksin. Niinpä koulussa kirjoittaminen ja lukeminen ovat toimintaa, joka on muiden nähtävissä. Tämä johtuu paitsi koulun myös lukemisen ja kirjoittamisen luonteesta: luokan toiselta puolelta näkee helposti, luetaanko ja kirjoitetaanko toisella puolella (Mondada & Svinhufvud 2016; Juvonen & Routarinne 2022). Myös hetki ennen kirjoittamista on havaittavissa: esimerkiksi kynään tarttuminen on kirjoittamiseen orientoitumista viestivä ele muille (Szymanski 1999; Juvonen 2019 ym.). Luokassa ei käytännössä olekaan mahdollista lukea ja kirjoittaa tai olla lukematta ja kirjoittamatta siten, että muut eivät sitä näkisi.

Tässä tutkimuksessa ja etenkin tässä luvussa pyrkimykseni on katsoa vertaisvuorovaikutusta ja teksteillä toimimista rinta rinnan. Aiempaa koulukirjoittamistutkimusta on rajattu hieman toisin. Kiinnostuksen kohteena on ollut tekstin kehkeytyminen ja vuorovaikutuksen rooli siinä. Luokkahuonevuorovaikutusta on tutkittu keskusteluanalyttisin menetelmin, mikä rajaa tutkimuksen usein muutamiin kohdeoppilaisiin kerrallaan (esim. Jakonen 2016; Juvonen ym. 2019; Herder ym. 2020; Asplund ym. 2018). Tällaisten tutkimusten videoaineistot mahdollistavat kirjoitusprosessin tarkan kuvaamisen, ja esimerkiksi ryhmässä kehkeytyvää työnjakoa on voitu tarkastella hienosyisesti. Sen sijaan sitä, mitä porukassa – vaihtuvissa tilanteissa kaikkien luokkakavereiden keskellä – lukeminen ja kirjoittaminen tuottaa, ei ole tutkittu. Luokkahuoneen vertaisvuorovaikutusta taas on tutkittu etnografian keinoin ja ennen kaikkea nuorisotutkimuksen piirissä (esim. Paju P. 2011; Hoikkala & Paju P. 2013; Berg 2010; Olsson 2018). Niissä oppimisen tavoitteita on vain sivuttu ja siten pedagoginen toiminta jää ennen kaikkea tilannekontekstiksi.

Tekstitapahtumat ovat tapahtumia, joissa tekstillä on jokin osuus: tekstiä tuotetaan (kirjoitetaan), sitä tulkitaan (luetaan) tai siitä keskustellaan. Tyypillisesti tekstitapahtumassa on läsnä kaikkia näitä toimintoja yhtä aikaa (Heath 1983, 93.) Silti nimitän tätä toimintaa tässä luvussa usein vain kirjoittamiseksi. Teen näin ensinnäkin luettavuuden nimissä. Toisekseen luokassa kirjoitetaan yhdessä enemmän kuin luetaan yhdessä. Lisäksi yhdessä kirjoittaminen on helpommin havaittavissa ja siten analysoitavissa olevaa

toimintaa kuin lukeminen, jonka jäljittäminen kognitiivisena prosessina etnografian keinoin on haastavaa.

Se, toimitaanko koulussa tekstien parissa yksin vai yhdessä, on jatkumo, ei joko-tai-ilmio. Toisinaan oppilaat työskentelevät pareittain tai ryhmissä, koska opettaja on ohjeistanut niin. Tällöin tavoitteena on tyypillisesti yksi yhteinen teksti, joka tuotetaan yhteistyössä ryhmän jäsenten kesken. Näissä tilanteissa kirjoittamisen tutkijoita on kiinnostanut esimerkiksi työnjako (mm. Jakonen & Niemi 2020), kirjurikäytäntö (mm. Cekaite 2009) sekä erilaiset neuvottelun vaiheet (mm. Juvonen ym. 2019).

Toisinaan opettajan antamat yksilötehtävät saattavat liudentua yhteisiksi. Tällöin kukin oppilas tuottaa – ainakin periaatteessa – itse omaa tekstiään, esimerkiksi vastaa annettuun tehtävään tai kirjoittaa pidempää tekstiä. On kuitenkin melko tavallista, että myös tällaisissa asetelmissa tehtävää tehdään jossain määrin yhdessä. Aiemmassa tutkimuksessa on havaittu, että luokkahuoneessa pyritään synkroniaan. Alakoulukontekstissa se selittyy pitkälti työtavoilla, kun tehtäviä tehdään opettajan johtamana ja vaihe vaiheelta edeten (esim. Juvonen & Routarinne 2018). Myös vanhempien oppilaiden kohdalla sekä tauot että työskentelyyn ryhtyminen leviävät porukassa oppilaalta toiselle (Juvonen ym. 2019). Tyypillistä on myös sisällöllinen samankaltaisuuteen pyrkiminen (Kaasinen ym. 2021) sekä tiedon lainaaminen (Jakonen 2016).

Näiden aiempien tutkimusten havaintojen pohjalta lähdän tarkastelemaan tekstitapahtumia, joissa takarivin oppilaat toimivat porukalla ja porukassa. Tavoitteeni on kuvata sitä, mikä tähän asti on jäänyt tutkimuksen katveeseen. Mitä yhdeksännen luokan sosiaalinen järjestys tuottaa teksteillä toimimiseen koko luokan kannalta? Entä mitä tapahtuu samaan aikaan takarivissä? Lisäksi kysyn, mitä teksteillä toimiminen tuottaa luokan sosiaaliseen järjestykseen.

4.2 Yhdessä työskentelyn tekstikäytännöt

Norjalaiset Marte Blikstad-Balas, Astrid Roe ja Kirsti Klette (2018) ovat todenneet, että Norjassa koulukirjoittaminen on tyypillisesti luonteeltaan joko-tai: joko lyhyttä, niukasti ohjattua ja ohjeistettua sisältötiedon osoittamiseen pyrkivää tai sitten tiiviisti ohjattua ja pedagogisesti tuettua pitkää kirjoittamista. Välimaastoon sijoittuvia tekstitapahtumia on heidän laajassa yläkouluista kerätyssä videoaineistossaan hyvin niukasti. Myös oman aineistoni valossa on totta, että valtaosa koulun kirjoittamistilanteista on vähäeleisiä. Niissä kirjoittamiseen ei juuri keskitytä, vaan kirjoittaminen tapahtuu huomaamatta, siinä sivussa (kirjoittamisen arkisesta tavallisuudesta myös Lillis 2013, 76): oppilaat kirjaavat lyhyitä vastauksia kysymyksiin joko tehtäväkirjaan tai vihkoon tai esimerkiksi täyttävät monisteita. Siksi tämän luvun analyysiin osuu monenlaisia

tekstitapahtumia, sekä sellaisia, joissa kirjoittamiseen keskitytään, sitä opetetaan ja vaiheistetaan että sellaisia, joissa kirjoittaminen tapahtuu vaivihkaa.

4.2.1 Yhteinen orientoituminen tekstitapahtumaan

Kirjoittaminen alkaa jo ennen kuin aletaan lotoa kirjaimia peräkkäin kirjoitusludustalle; kirjoittamisessa on kyse myös muun muassa ajatusten kehittelystä, suunnittelusta ja kirjoitetun muokkaamisesta (Donahue & Lillis 2014). Karkeasti ottaen kirjoittamisen malleissa hahmottuu kaksi vaihetta, ennakointi ja itse kirjoittaminen (esim. Mondada & Svinhufvud 2016). Kirjoittamisen malleissa erilaiset kognitiiviset prosessit seuraavat syklisesti toisiaan, kuten Flowerin ja Hayesin (1981) klassikkojäsennyksessä. Prosessin syklisen luonteen vuoksi kirjoittamisen lomassa palataan myös suunnittelun ja kehittelyn vaiheisiin eikä eteneminen siis ainakaan taitavan kirjoittajan kohdalla ole lineaarista (Bereiter & Scardamalia 1987).

Kun kirjoittamaan käytännössä ryhdytään, eteneminen ei välttämättä ole aivan niin suoraviivaista ja päämääräorientoitunutta kuin kirjoittamisprosessien kuvausten perusteella voisi olettaa. Seuraava kenttäpäiväkirjan katkelma havainnollistaa asiaa. Se on peräisin Västäräkin koulun fysiikan tunnilta ja sijoittuu kaksoistunneista jälkimmäisen alkuun. Juuri ennen katkelmaa opettaja on ilmoittanut siirtymisestä uuteen aiheeseen ja oppilaat ovat protestoineet asiaa. Vastarinta on kuitenkin hiipunut nopeasti. Istun oppilaiden joukossa:

9. Saamme tehtäväksi lukea uuden kappaleen, jossa puhutaan sähkön tehosta tai virrasta tms. Juulia, Kaarina ja Ruusu eivät kukaan lue, Ruusulla ja Kaarinalla ei ole edes kirjoja esillä. Juulialla on esillä, mutta hän ei lue. Kaarina näyttää instasta kynsibisneksensä kuvia. Opin, että ombre on liukuväri. Puhelimesta löytyy myös seiskaluokan kuvia ja nyt romantisoivaan sävyyn haikailaan seiskaluokan aikoja. Muistellaan myös, ketkä kaikki luokkakaverit ovat jossain muualla ja kuka mihinkin on siirtynyt. Aika hyväksyvästi puhutaan kaikenlaisista satunnaisista matkailijoista, joita luokalla on käynyt.

SIMO ei suutahda tähän härväämiseen lainkaan. Sen sijaan hän kirjoittaa tärkeimmät pointit taululle ja alamme kopioida niitä nyt. Kaarina nappaa kuvan muistiinpanoista (mutta ei avaa vihkoa), Ruusu sen sijaan snäppää. Anton ja Juulia kirjoittavat samaan aikaan kuin jutustelevat. Ruusu ei pysty tekemään yhtään mitään [muuta kuin snäppäämään].

Kaarina sanoo ääneen ottavansa kuvan muistiinpanoista. Ruusu tekee saman, ”koska Kaarina ei viimeks lähettäny muistiinpanokuvaa mulle”.

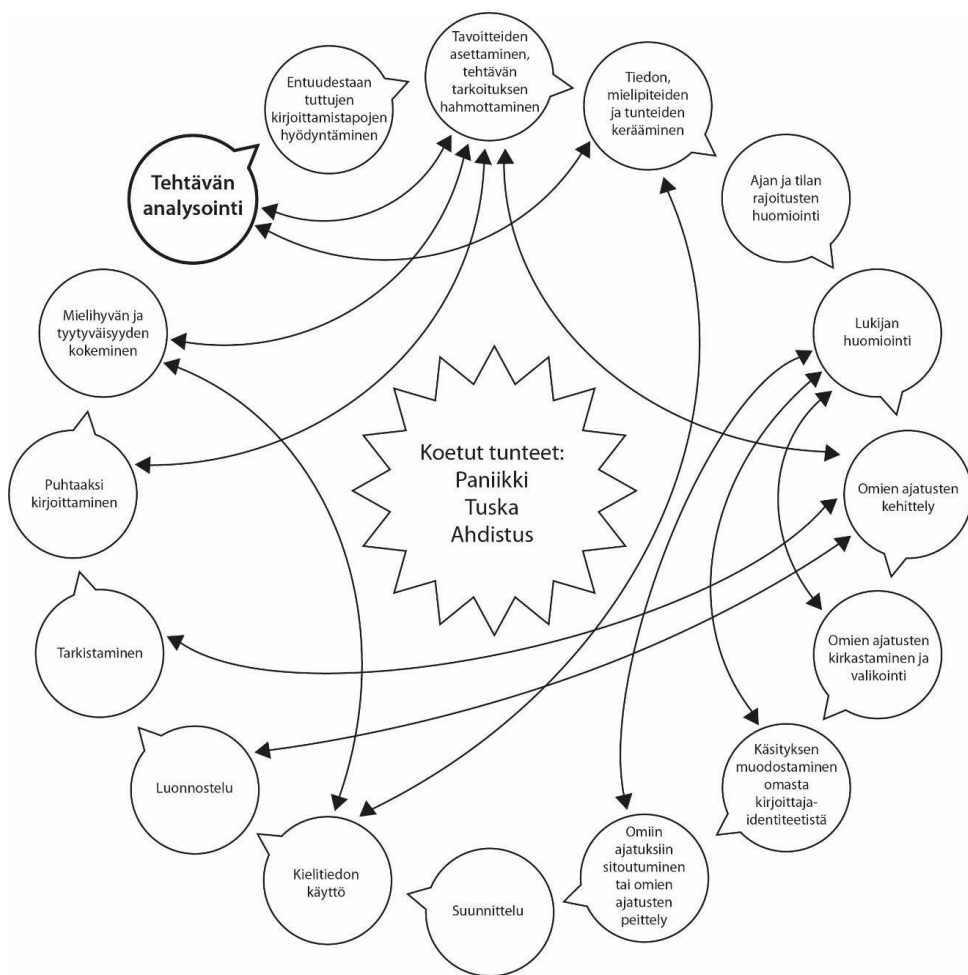
Kyseessä on tavanomainen oppitunnin tapahtumasarja. Tilanteen alussa oppilaat analysoivat annetun lukutehtävän. He arvioivat – kuten myöhemmin ilmenee, aivan oikein – ettei tehtävää ole välttämätöntä tehdä. Oletetun lukemisen aikana opettaja tekee muistiinpanot kappaleen keskeisistä asioista oppilaiden

kopioitavaksi ja sen jälkeen antaa tehtäviä, jotka ohjeen mukaan voi tehdä oppitunnilla tai kotona.

Huomio kiinnittyy toimintaan, joka tapahtuu ennen kirjoittamista. Tämä vaihe on erityisen tärkeä, sillä se suuntaa oppilaiden toimintaa kirjoitustehtävän äärellä. Oli kyseessä yksin tai yhdessä laadittava teksti, luokkahuoneen vuorovaikutuksessa kehkeytyy nopeasti yhteinen käsitys siitä, miten kulloinkin käsillä olevaan tehtävään suhtaudutaan, millainen työskentelyn moodi valitaan, pidetäänkö tehtävää paneutumisen arvoisena vai ei. Orientaatio kehkeytyy prosessin alkuvaiheessa, siis silloin kun opettaja antaa tehtävän ja kun kirjoittamiseen vähitellen suuntaudutaan. Kehkeytyvä orientaatio toisinaan tukee työskentelyyn ryhtymistä, toisinaan se nimenomaan ohjaa oppilaat pois tehtävän ääreltä. (Hellermann & Pekarek Doehler 2010; Markee 2005.)

Edellä nähtyä katkelmaa onkin hedelmällistä tarkastella perinteisten prosessimallien sijaan hieman toisin. Brittiläisten kielentutkijoiden Romy Clarkin ja Roz Ivaničnin (1997) kirjoittamisen prosessin jäsenitys on ”vaihtoehtoinen näkemys” syklisesti ja hallitusti etenevänä esitettyä Flowerin ja Hayesin mallille (**Kuva 1**). Tämä näkemys⁷ toistaa joitain klassisten mallien vaiheita. Se kuitenkin poikkeuksellisen kattavasti huomioi myös kirjoittamisen sosiaalisen kontekstin ja tunteet, joita kirjoittamisen mittaan herää. Lisäksi sen lukuisat eri suuntiin osoittavat nuolet korostavat prosessin verkottunutta, jopa sotkuista luonnetta. Kirjoittamisessa ei näkemyksen mukaan ole kyse lineaarisesta tai edes syklisestä prosessista vaan pirstaleisesta ja sekavasta sosiaalisen, kognitiivisen ja affektisen vaihtelusta:

⁷ Clark ja Ivanič korostavat (1997, 94), etteivät halua kutsua jäsenystään malliksi. Malli-nimitys voisi antaa kuvan normittavasta, järjestelmälliseksi mielletystä kirjoittamisen prosessista. Jäsenitys on syntynyt tutkijoiden ja näiden opiskelijoiden yhteistyönä, se on pikemminkin keskustelunavaus kuin loppuun saakka hiottu esitys.



Kuva 1 Vaihtoehtoinen kirjoittamisprosessin jäsennyys, mukaillen Clark & Ivanič 1997, 98. Käännös LL, ulkoasu Matteus Pentti.

Clarkin ja Ivaničin jäsennyksen vahvuus on siinä, että se tunnistaa ja erittelee monet varsinaista kirjoittamista edeltävät vaiheet, joissa kirjoitustehtävästä vasta otetaan selkoa ja jotka kehittyvät tilanteisesti. Kaavion ensimmäinen kirjoittamista vaativa vaihe, kirjoittamisen luonnostelu, on järjestyksessä vasta kolmastoista. Ennen luonnosteluun ryhtymistä kirjoittaja on muun muassa arvioinut tehtävää, omia tavoitteitaan, ajan rajoituksia ja omaa asennoitumistaan tehtävään.

Paltaan fysiikan tunnin katkelmaan ja tarkastellaan siitä kaavion avulla. Tilanteen alussa hyödynnetään entuudestaan tuttuja kirjoittamisen tapoja – oppilaat osoittavat monin tavoin tietävänsä, miten vakavasti näillä tunteilla tuntimuistiinpanojen kirjoittamiseen on tarpeen suhtautua. Oppilaiden

tavoitteena näyttää olevan päästä tunnin loppuun siten, että omiin asioihin voisi paneutua mahdollisimman paljon ja sähkön ominaisuuksiin mahdollisimman vähän joutumatta kuitenkaan pulaan. Tätä tavoiteolettamaa tukee myös katkelman loppu, jossa oppilaat huolehtivat, että heillä on kuva muistiinpanoista, vaikkeivat he niitä ohjeen mukaan kirjoitakaan käsin ylös.

Tilanteen kulussa on kyse asennoitumisesta yhtäältä tarjolla olevaan tietoon, toisaalta harjoitteluun. Samalla oppilaat asennoituvat meneillään oleviin muihin tapahtumiin, jotka koetaan tärkeiksi, siis esimerkiksi Instagramin selailuun ja yhteiseen muisteluun. Clarkin ja Ivaničnin kaaviossa tätä arviointia on nimitetty tiedon ja mielipiteiden keräämiseksi. Yhdessä siis neuvotellaan siitä, mitä jo tiedetään, mitä tällä tiedolla on mahdollista tehdä ja mitä uutta tietoa vielä tarvitaan (Herder ym. 2020) – eli millainen asenne yhdessä muodostetaan. Tiedon kartuttamisen tarve topikalisoituu vain katkelman lopussa, kun Ruusu toteaa, ettei voi luottaa Kaarinan jakavan omaa tietoaan. Tässä vuorossa implikoituu, että tuntimuistiinpanot ovat siinä määrin tärkeitä, että tavalla tai toisella ne on saatava haltuun. Muuta oppitunnin agendaan liittyvää keskustelua ei käydä.

Kiinnostavaa on, että eri oppilaat päätyvät tekstitapahtumaa arvioidessaan erilaisiin suhtautumis- ja siten toimintatapoihin. Juulia ja Anton kirjoittavat pyydyt muistiinpanot ylös. He siis arvioivat opetustilanteen eri tavalla kuin muut. Ehkä Juulia ja Anton otaksuivat opettajan voivan ryhtyä rangaistusmenettelyihin, jos työskentelyyn ei ryhdytä. Tai ehkä Juulia ja Anton arvostivat fysiikan tunnin tarjoamaa tietoa eri tavalla kuin muut. Työelämäkirjoittamisen tutkimuksista tiedetään, että puhetilanteesta kirjataan muistiin ne osuudet, jotka kirjoittaja katsoo kirjoittamisen arvoiseksi (Komter 2006; Pälli & Lehtinen 2014; Svinhufvud 2016). Tämän pohjalta voisi ajatella, että Juulia ja Anton pitivät tarjottua kirjoitustehtävää kirjoittamisen arvoisena, muut eivät. Lisäksi kyse on siitäkin, millainen käsitys Juulialla ja Antonilla on itsestään oppijoina ja kirjoittajina (kaavion yhdeksäs vaihe); he ovat sellaisia oppilaita, jotka kirjoittavat sen minkä opettaja pyytää.

Tärkeää edellä kuvatussa on se, että oppitunnin tehtäviin suhtautuminen rakentuu tilanteisesti. Siihen vaikuttaa esimerkiksi istumajärjestys (Piirainen-Marsh & Kääntä 2022), mutta myös vuorokauden- ja vuodenajat ja muut vastaavat tekijät. Siksi samankaltaisiin tehtäviin suhtaudutaan eri intensiteetillä eri hetkinä (Hellermann & Pekarek Doehler 2010). Näihin tyypillisesti kirjoitusprosessin alkuvaiheeseen sijoittuviin orientoitumisjaksoihin kiteytyy paljon tämän tutkimuksen keskeisiä havaintoja. Sitä, millaiseksi orientaatio rakentuu, muotoilee esimerkiksi se, missä määrin ehdottomana opettaja työskentelyn esittää, kuten luvussa 7.2.2 osoitan. Siihen, miten oppilaiden liittyminen ja sitoutuminen tekstitapahtumiin vaihtelee, paneudun luvussa 5 ja sitä, millainen työskentelyn vire esimerkiksi läpän moodista kehittyy, tarkastelen luvussa 6.

4.2.2 Ryhmätyöskentely tarjoaa suojaa

Yksi ryhmätöiden tunnettu piirre on, ettei kaikkien yhtäläinen osallistuminen useinkaan ole välttämätöntä (esim. Lopez Ortiz ym. 2009) eikä itse asiassa aina edes mahdollista. Niinpä ryhmätyöt tarjoavat toisinaan suojaa työskentelyltä. Tämä käy monin tavoin ilmi eräällä Västäräkin koulun yhteiskuntaopin oppitunnilla. Tutkimusluokka vieraili yhteiskuntaopin opettajan johdolla TATin Yrityskylässä⁸. Luokka valmistautui käyntiin tutustumalla edeltävillä oppitunneilla Yrityskylän nettiportaaliin, jossa esiteltiin yritystä, johon luokka tarkemmin tutustuisi myös vierailullaan. En osallistunut vierailuun, mutta seurasin oppituntia, jonka aikana oppilaat tekivät ennakkotehtäviä.

Ennakkotehtävänä oli tutustua ryhmissä sivu kerrallaan etenevän portaalin teksteihin ja vastata yritystä koskeviin kysymyksiin. Seurasin ryhmää, jossa oli kaksi fokusoppilasta, Ruusu ja Verner, sekä kolme muuta oppilasta, Tilda, Isla ja Juri. Ryhmäjako oli opettajan tekemä, tämä ryhmä oli taidoiltaan heterogeeninen eikä kokoonpanoltaan vakiintunut. Tildan ja Islan suhdetta koulunkäyntiin voi kuvata paneutuneeksi, tunnolliseksi ja tavoitteelliseksi. Jurin suhde koulunkäyntiin oli heitä vähäeleisempi, mutta tyypillisesti hän suoritti annetut tehtävät tarkasti.

Pienryhmällä oli käytössään kaksi tablettitietokonetta. Opettajan ohjeen mukaan toisella oli tarkoitus etsiä tietoa ja toisella kirjoittaa. Ryhmän työskentelyä varten neljä työpöytää oli yhdistetty yhdeksi isoksi siten, että Juri ja Verner istuivat omalla puolellaan yhden tabletin kanssa, Isla ja Tilda omalla puolellaan toisen tabletin kanssa. Ruusu ja minä istuimme pöydän kolmannella laidalla. Niin halutessaan Ruusu olisi yletynyt katsomaan Tildan ja Islan tablettia, mutta hän vetäytyi tehtävän alusta alkaen omalle puhelimelleen. Nämä fyysiset puitteet muotoilevat merkittävässä määrin sitä, miten tilanne eteni.

Työskentely alkoi takkuillen, sillä oppimisympäristö oli kaikille vieras eikä kirjautumissivun logiikka ollut yksiselitteinen. Ryhmätyöskentelyn päästessä lopulta alkuun Juri, Ruusu ja Verner olivat jo liveenneet työskentelyn vireestä. Odottelun ajaksi kukin oli vetäytynyt omalle laitteelleen tekemään jotakin muuta itsekseen – mikä aiemman tutkimuksen valossa onkin odotuksenmukaista. Puhelimeen kun tyypillisimmin tartutaan juuri oppitunnin taite- ja suvantokohdissa. (Olin-Scheller ym. 2021.) Lisäksi tiedetään, että toisaalle suuntautuneiden suvantovaiheiden jälkeen työskentelyyn palaaminen voi olla hankalaa (Juvonen ym. 2019).

⁸ Yrityskylä oli tutkimusvuonna Talous ja nuoret TAT -yhdistyksen järjestämää toimintaa. TAT oli etenkin yrittäjyyskasvatukseen keskittynyt toimija, jonka rahoitus tuli muun muassa TT-säätiöstä, Elinkeinoelämän keskusliitosta, yrityksistä, säätiöistä, opetus- ja kulttuuriministeriöstä sekä kunnilta. TAT yhdistyi vuonna 2023 Nuori Yrittäjyys ry:n kanssa. Yrityskylän nykyinen järjestäjä on Nuorten yrittäjyys ja talous NYT. (ks. <https://nuortennyty.fi/mika-tat/>).

Yhteinen työskentely alkaa, kun Tilda ja Isla ovat omalla tabletillaan portaalissa ja lukevat ääneen tehtävää. Tilda ottaa tabletin ja ryhtyy kirjoittamaan, Isla osallistuu hänen vieressään lukemalla samaa tekstiä. Ensimmäisenä tehtävänä on ottaa kantaa esitettyihin väitteisiin:

10. Tilda [lukee väitteen]: ”Pidän Valiota vastuullisena yrityksenä.”

Vernereri: Ei se kyllä oo mun lempiyritys.

En malta olla puuttumatta ja varmistan, että mitäs se vastuullisuus tarkoittaa.

Tilda: No ei ne kai oo minkään kohun keskellä ainakaan ollu.

Työskentelyn alkuvaiheessa Tilda lukee ääneen väittämän ja jää odottamaan, että muut kommentoisivat. On selvää, että muulta ryhmältä haetaan kannanottoja väitteeseen, vaikkei varsinaista kysymystä esitetäkään. Vernereri ottaa vuoron ja arvioi väitettä, mutta ei tarkasti ottaen vastaa kysymykseen. Tilda ei pysty Vernererin kommentin perusteella muodostamaan ryhmän vastausta, vaan jää odottamaan jatkoa. Tilanne noudattaa ryhmätyöskentelylle tyypillistä säännönmukaisuutta: niin kauan kuin kirjuri ei ryhdy kirjoittamaan, keskustelu jatkuu (vrt. Nissi 2015, 3). Katkelmassa kuvatun tilanteen jälkeen Tilda muotoilee Vernererin vastauksen kysymykseen sopivaksi.

Varsin yksituumaisesti ja jopa huomaamattomasti siirrytään siis kirjurikäytäntöön: Tilda kerää vastaukset ja muut osallistuvat eri määrin ilman, että asiasta varsinaisesti neuvotellaan. Kirjurikäytäntöön siirtyminen järjestää paitsi kirjoittamista myös sosiaalista tilannetta. Kirjuri, tässä tapauksessa Tilda, tulkitsee käytävää keskustelua ja sitten valitsee, muotoilee ja kirjaa niistä keskeisimmäksi katsomansa. (esim. Nissi 2016; Honkanen 2018.) Kirjuri hallitsee tilannetta: Tildalla on tilanteessa valta muotoilla ryhmän jäsenten ehdotuksia omasta mielestään tarkoituksenmukaisiksi (Stevanovic ym. 2020, 222–223). Tässä mielessä kirjurius on yksi kevyen osallistumisen salliva käytäntö: riviosallistujan (tässä etenkin Vernereri ja Ruusu) näkökulmasta kirjausten kirjattavuudesta lopulta vastaa joku muu. Niinpä löysienkin ajatusten heittelyn voi ajatella edistävän lopputulosta ja riittävän osallistumiseksi.

Tilda yrittää edetä tehtävässä nopeasti, mutta tablettitietokone ei ole käytännöllinen pitkien tekstien kirjoittamiseen. Siksi kirjoittaminen on hidasta. Etenkin Vernererin keskittyminen lipeää tehtävän edetessä verkkaisesti, ja hän näpertelee toisella tabletilla. Työskentelyn kestänyt jo melko pitkään käy ilmi, että näpertely ei liity tehtävään, tabletilla ei ole vielä edes kirjauduttu portaaliin, vaikka pöydän toisella puolella niin oli oletettu. Lyhyen paheksunnan jälkeen asia järjestyy, ja Tilda ja Isla koettavat saada poikia mukaan. Työskentely jatkuu edelleen siten, että Tilda kirjoittaa ja Isla lukee ääneen. Koko ryhmän neuvottelua ja kommentointia käydään vain kirjoitusalueen vaivalloisuudesta, ei sisällöistä. Toisin sanoen sellaista ajatusten kehittymistä ja tiivistymistä, jota

ryhmätyöskentelyssä usein kuvataan tapahtuvan, ei esiinny (vrt. esim. Rojas-Drummond ym. 2010).

Pöydän eri puolilla istumisesta seuraa, ettei kummallakaan puolella pöytää ole tarkkaa käsitystä siitä, mitä toisella puolella tehdään. Hetkittäin Juri ottaa tabletin Verneriltä ja ryhtyy etsimään tietoa tyttöjen lukemiin kysymyksiin. Kuitenkin myös tässä on eritahtisuutta siten, että kun Juri ehdottaa Valion toimialan olevan *elintarviketeollisuus*, Tilda kertoo jo kirjoittaneensa toimialaksi *elinkeinoyritys*. Vastauksesta käydään lyhyt keskustelu Tildan, Islan ja Jurin kesken. Koko tämän neuvottelun ajan Vernerin on ennen muuta ollut omissa jutuissaan, kuten Ruusukin. Tilanne etenee:

11. Vernerin alkaa tehdä äikän läksyjä. Tästä herää muutakin porua, että miksi tulee äikästä näin paljon läksyjä ja miksi kirjallisuuskansiota ei tehdä kokonaan (tai SEBASTIANIN uhkauksista päätellen välttämättä enää lainkaan) koulussa. Isla: ”Siis se että sit sanotaan, että osa jonneilee siellä, ni se on sit niiden ongelma, miks me kaikki kärsitään siitä.”

Vernerin alkutunnin toimintaa saattoi pitää jonkinlaisena työskentelyn imitoimisena – ainakin kesti kauan, ennen kuin Tilda ja Isla tajusivat, ettei pöydän toisella puolella olla mukana tehtävien tekemisessä. Työskentelyn jatkuessa ja keskittyessä entistä tiiviimmin Tildan ja Islan ympärille Vernerin luovuttaa ja ryhtyy tekemään äidinkielen läksyjä. Kiinnostavaa on, että vaikka muut huomaavat Vernerin toiminnan suunnanmuutoksen, sitä ei moitita. Tämän todistaa se, kuinka puheenaiheeksi nousee äidinkielen läksyjen kohtuuton määrä – ei se, että Vernerin pitäisi palata yhteiseen tehtävään. Ryhmän työskentelyä ei varsinaisesti häiritse tai hidasta se, että Vernerin siirtyy omiin toimiinsa, kun ei panos alkujaankaan ollut mainittava. Pikemminkin voi olla niin, että Vernerin poistuessa tehtävästä muiden työskentely sujuvoituu.

Samoin syin voi perustella, miksi Ruusun toimintaa ei kommentoida kertaakaan työskentelyn aikana. Ruusu käyttää koko tunnin ajan omaa puhelintaan eikä esimerkiksi lue portaalien tekstejä lainkaan. Hän osallistuu keskusteluun kaksi kertaa. Ensimmäisellä kerralla hän paheksuu suurellesit Verneria, kun käy ilmi, ettei tämä olekaan kirjautunut oppimisalustalle vaan näpperrellyt omiaan. Toisella kerralla Tilda ja Isla pohtivat ääneen, että tehtävää varten tulisi etsiä Valion mainos. Ruusu muistaa mainoksen, jossa Kiira Korpi esiintyy. Hän ei sano ääneen käyvänsä etsimään mitään, eikä siis varaa itselleen tätä tehtävää. Sen sijaan samaan aikaan kun Tilda ja Isla etsivät jotakin mainosta tabletilla, Ruusu etsii ja löytää tarkoittamansa mainoksen Youtubesta omalla puhelimellaan, katsoo sitä hetken ja sulkee sitten. Ruusun osallistuminen jää lopputulosta katsoen vain aikeeksi; yksinkertaista keinoa lähettää linkki omasta puhelimesta koulun tablettiin ei ole. Niinpä Ruusu hetken ajan pyrkii osallistumaan, tekee *jotain* tehtävään liittyvää. Työn tuloksen kannalta hänen

työskentelyllään ei kuitenkaan ole merkitystä, sillä Ruusun osuuden liittäminen muiden työhön on teknisesti niin vaikeaa, että sitä ei edes ryhdytä yrittämään.

Tilanteen lähtökohdista katsoen toisinkin olisi voinut olla. Asplund, Olin-Scheller ja Tanner (2018) kuvaavat omassa tutkimuksessaan vastaavanlaista tilannetta, jossa oppilasryhmällä on käytössään vain yksi tietokone, ja siten oppilaiden sitoutuminen työskentelyyn vaihtelee. Tutkimuksessa tarkasteltu 18–19-vuotiaiden opiskelijoiden ryhmä käy keskustelua laajemmin, ja esimerkiksi kysymyksiä työskentelyn etenemisestä esitetään siten, että osallistuminen on mahdollista myös niille ryhmän jäsenille, jotka eivät istu tietokoneen ääressä. Tällöin älypuhelin voi toimia resurssina niille, jotka eivät pääse yhteiseen työskentelyyn. Se, että älypuhelimilla löytynyt tieto saadaan hyödynnettyä ryhmän työskentelyssä, edellyttää aktiivisuutta kaikilta oppilailta. Ruusun älypuhelin ja Vernerin ja Jurin tabletti olisivat siis voineet olla tilanteessa toiminnan resurssi. He olisivat voineet hyödyntää tablettia tiedonhakuun, ja Tilda ja Isla olisivat voineet antaa osallistumiselle tilan. Toisaalta voi olettaa, että tämä toiminta olisi hidastanut ja siten hankaloittanut tehtävän tekemistä, sillä aikaa olisi kulunut erilaisiin neuvotteluihin. Tilanteessa aika tulee vastaan myös eksplisiittisesti: oppitunnin aikana opettaja toteaa ryhmän olevan muista jäljessä. Suoraviivaisin, ajankäytön kannalta taloudellisin sekä eri oppilaiden orientaatioon parhaiten sopiva menettelytapa on siis se, että ryhmän taitavimmat oppilaat toimivat tehtävässä ja muut melko passiivisesti tekevät omiaan.

Katkelmissa on kyse yksittäisen oppitunnin yksittäisen ryhmätyön kuvauksesta, mutta porukalla lukemisen ja kirjoittamisen ilmiöt heijastuvat siinä tätä nimenomaista tehtävää laajemmin. Ryhmä tekee yhden yhteisen suorituksen, ja se, miten eri oppilaat panostavat, voi vaihdella paljonkin. Niinpä ryhmätyöskentely sallii aina myös vapaamatkustamisen. Aiemmassa tutkimuksessa on ajateltu, että ryhmätyöskentely ja yhdessä kirjoittaminen antaisivat mahdollisuuden muille oppilaille matkia ryhmän taitavimpia (Nykopp ym. 2014). Matkiminen edellyttäisi kuitenkin tehtävään ja laajemminkin koulun oppimisen tavoitteisiin sitoutumista ja sitä, että heikomman oppilaan ote tehtävään olisi refleksiivinen ja valpas. Vernerin ja Ruusun näkökulmasta ei ollut mitään syytä ponnistella, sillä vanhastaan oli selvää, että tehtävä syntyi ilman vaivannäköäkin.

Ryhmätyöskentelyn luonteesta seuraa, että heikosti suoriutuvan oppilaan ongelma on suhteellisen helposti niin muiden oppilaiden kuin opettajankin ohitettavissa. Ainakin omassa aineistossani ryhmien nopeammat oppilaat kompensoivat muiden hitautta – se että yksi ei saa kiinni tehtävänannosta, ei estä suorittamisen etenemistä. Niinpä ryhmätyöskentely on resurssi myös opettajan näkökulmasta, onhan ryhmätyöskentelyn myötä mahdollista päästä etenemään melko ongelmitta silloinkin, kun osa oppilaista ei tartu tehtävään. Tämä tulee

näkyväksi etenkin silloin, kun ryhmän korjaava vaikutus ei toimi, kuten seuraavassa esimerkissä.

Huuhkajassa kielioppikoe tehtiin ryhmissä, jotka opettaja oli jakanut valmiiksi. Kussakin ryhmässä oli yksi tai kaksi tyttöä ja yksi tai kaksi fokusoppilaspoikaa. Taito- ja tietoterot luokassa ovat niin merkittäviä, että on selvää, että kokeen lopputulos riippuu ryhmän dynamiikasta. Jos koetta ensisijaisesti tekisivät ryhmien fokusoppilaat, tulos olisi huonompi kuin muiden oppilaiden tekemänä. Jos taas muut oppilaat kirjoittaisivat vastaukset, fokusoppilaat pääsisivät vapaamatkustajina parempiin tuloksiin. Kaikki oppilaat eivät suostukaan järjestelyyn, vaan Katja ryhtyy ryhmäjaon selvittyä italialaiseen lakkoon:

12. Ryhmä 2 Juho, Markus ja Katja. Katja tekee italialaisen lakon, kääntyy vähän vinottain ulos pöydästä eikä tee mitään, katsoo toisaalle lasittunein silmin. Käyn vieressä kyselemässä miten menee, ja Katja ei nosta katsettaan tai vastaa mitään. Vartin yli kahdeksan (ehkä kymmenen minuutin työskentelyajan jälkeen) VUOKKO tulee selvittämään tilannetta: ”Sit teette kahestaan. Katja voi tehdä yksin. Sil on nyt huono päivä.” -- Katja alkaa tehdä tehtävää yksin. Kierrän vielä katsomassa, Katjan pitäisi muuttaa sivulause lauseenvastikkeeksi, mutta hän on vain kääntänyt lauseet toisinpäin (sivulauseen päälauseen eteen). Markus ja Juho tekevät niin, että Juho selvittää ja Markus kirjoittaa.

-- (välitunnilla, kun oppilaat ovat lähteneet) VUOKKO kauhistelee äskeitä koetta ja nimenomaan tyttöjen käyttäytymistä. ”Katjan luulin olevan niin ponteva, että se pärjäisi noiden poikien kanssa.” ”Laitoin Heidin tonne, kun ajattelin että se saa pidettyä Samin kurissa.” ”Elina nyt oli pois, mää olin aatellut että mää uhraan sen tonne Tomin pariksi jos ne olis ollu molemmat koulussa.”

Analyttinen katse kohdistuu kirjurikäytäntöön. Tässäkin kirjurin valinnasta ei neuvotella (vrt. Sopenen & Juvonen 2023, 84–85). Tilanteen kulkua selittää se jaettu oletus, että Katja olisi ottanut kirjurin tai ainakin sanelijan roolin. Niin tässä kuin Västäräkin esimerkissäkin kirjurin valinta liittyy sekä sukupuoleen että taitoihin, koulutyöskentelyssä taitavin tyttö näyttää olevan odotuksenmukainen kirjuri. Huuhkajassa Vuokko jopa suunnitteli ryhmät siten, että kussakin ryhmässä on ainakin yksi taitava tyttö organisoimassa toimintaa (sukupuolittuneista oletuksista ks. Käkälä 2013; Tarmo 1992). Oletus siis oli, että tytöt saisivat hillittyä poikia ja suunnattua näiden toiminnan kohti tehtävää. Tyttöjen suhtautuminen tilanteeseen on toiminnan perusteella kahtalaista. Tilda johtaa ryhmän toimintaa ja ennemmin antaa heikompien hyötyä omasta suorituksestaan kuin heikentää omaansa sillä, että usuttaisi muita töihin. Katja taas ei ryhdy työhön, minkä tulkitseen olevan pyrkimystä suojella omaa suoritusta. Myöhemmin tässä työssä (luku 4.2.4) kuvaan fokusoppilaiden keskinäistä solidaarisuutta, jonka perusteella tekstitaitoja jaetaan. Tällainen solidaarisuus ei näytä ulottuvan takarivin ja muiden oppilaiden välille.

Keskeistä on huomata, että kirjurin valinnassa kaikkein heikoimmat säästävät lähes aina: ei ole heidän eikä muidenkaan toiveiden mukaista, että heikoin

kirjoittaja vetäisi kirjoittamisen toimintaa. Niinpä luokan sosiaalinen järjestys suojaa työskentelyltä ja harjoittelulta juuri niitä oppilaita, jotka harjoitusta eniten tarvitsisivat.

Tässä luvussa analysoimieni tilanteiden erilaista kulkua selittää toki myös niiden suhde arviointiin. Vastäräkin Yrityskylä-vierailu oli tavanomaiseen koulutyöskentelyyn nähden vaihtelua eikä opettaja todennäköisesti arvioinut tehtäviä lainkaan. Sen sijaan tehtävät vaikuttivat vierailun kulkuun. Huuhkajassa taas kyseessä oli koe ja siten pelissä oli enemmän. Jos Katja olisi tehnyt kokeen yhdessä Juhon ja Markuksen kanssa, ryhmän suoriutuminen olisi käytännössä ollut hänen varassaan. Katja ilmeisesti oletti, että hänen numeronsa laskee, jos koe tehdään yhdessä tai muiden numero epäreilusti nousee, jos hän johtaa kokeen tekemistä.

Tämän tutkimuksen näkökulmasta olennaista on etenkin se, millaista työskentelyä ja harjoittelua ryhmätyöskentely tarjosi ja millaista ei sekä se, mitä seurauksia oppilaalle työskentelyn tuloksella oli. Siinä missä Tilda ja Isla työskentelivät uutterasti, Katja ei. Tilda ja Isla varmistivat näin oman suorituksensa, ja ikään kuin kaupan päälle Vernerin, Ruusu ja Juri saivat omansa – eivätkä harjoitelleet sen enempää lukemista, kirjoittamista kuin tiedonhakuakaan. Sen sijaan Katja kieltäytyi työskentelemästä. Hän sai lopulta tehdä kokeen yksin, ja siten suoritus on osoitus yksin hänen osaamisen tasostaan. Juho ja Markus sen sijaan päätyivät tekemään oman kokeensa itse – he eivät välttyneet työskentelyltä, kuten Vernerin ja Ruusu-Niemen ja Kiilakosken (2020) mukaan yhteiseen työskentelyyn osallistuminen edellyttää sekä ryhmässä tunnustettua roolia että jotakin merkityksellistä tekemistä. Kokonaisuutta katsoessa näyttää siltä, että heikoimpien suorittajien kohdalla kumpikaan näistä ehdoista ei luonnostaan täyty.

4.2.3 Miks sä traihardaat? Yhdessä työskentelyn rajat

Yhteisöissä – yhdeksännessä luokassa, takarivissä ja muissakin yhteisöissä – jaetaan käsityksiä siitä, millainen tekstien parissa toimiminen on mielekästä, tavoiteltavaa ja tarkoituksenmukaista (Barton 2007; Maybin & Moss 1993). Niinpä tekstikäytänteisiin muotoutuu myös normistoja. Erityisen näkyviä ne ovat silloin, kun niitä rikotaan.

Huuhkajan koulussa fokusoppilaat olivat omaksuneet tavan puhua tietynlaisesta työskentelystä *traihardaamisena* (engl. try-hard). Traihardaaminen tarkoittaa kovaa yrittämistä ja panostamista, etenkin taitamattoman tai lahjattoman henkilön kovaa ja tuloksiltaan vaatimatonta uurastamista (Dictionary.com s.v. *try-hard*). Huuhkajassa traihardaamiseksi nimitettiin sekä omaa että toisten työskentelyä. Opettajalta saatettiin tiedustella, saisiko tunnilta kotiin viemiseksi erinomainen-merkinnän, jos traihardaisi. Samoin oma (ehkä

vaatimaton mutta tehty) osuus ryhmätyöhön laitettiin muiden nähtävillä saatesanoin ”no nyt on traihardii”. Seuraava lyhyt merkintä ruotsin tunnilta havainnollistaa asiaa:

13. ”Tomi miks sä traihardaat”, Sami kysyy, kun Tomi mun avustuksella kääntää yhden virkkeen.

Oppitunnilla on sijainen ja työskentelyn edellyttämisen ehdottomuus on yllättänyt oppilaat. Kapinointia työskentelyä vastaan on ollut jo jonkin aikaa. Lopulta Tomi taipuu paineen alla ja aloittaa tehtävän tekemisen eli minun avullani kääntää virkkeen ruotsista suomeksi. Tätä työskentelyä Sami kommentoi.

Toiminnan nimeäminen traihardiksi topikalisoi työskentelyn tavalla, joka tuo esiin odotuksenmukaisen ahkeroinnin tason. Kun Sami kysyi (retorisesti tai sananmukaisesti) Tomin traihardaamisen syitä, kävi ilmi kaksi asiaa: yhdenkin virkkeen asiallinen kääntäminen vieraan kielen tunnilla on kohosteista, merkillepantavaa ja siten puheenaihe. Toisekseen kommentin muotoilu kysymykseksi avaa Tomille paikan perustella omaa poikkeavaa käytöstään – traihardi voi olla takarivissä ymmärrettävää, jos sille on perusteltu syy. Toisinaan oppilaat selittivät pyytämättäkin toimintaansa muille. Poikkeuksellisen ahkera työskentely muuttuu ymmärrettäväksi, jos se hahmottuu esimerkiksi keinona päästä kiipelistä.

Traihardi on siis yhtäältä nuorten keskinäisen kontrollin keino. Se on tapa osoittaa, että toisen työskentely on tullut yhteisen edun nimissä siedettävissä olevan ääri rajoille ja on syytä lopettaa. Liioittelun välttäminen ei toki ole yksin takarivin piirre. Jo alakoululaisten kirjoittamisprosessissa on nähty kohtia, joissa varmistetaan, ettei kirjoittaminen ylitä tehtävänannon edellyttämää tasoa (Juvonen & Routarinne 2022, 71). Yleensä kommentointia vaativa traihardi ei tutkimusluokissa ala vielä silloin, kun oppilas tarttuu kynään tai suuntaa katseensa kohti opettajan toimintaa orientoituakseen työskentelyyn vaan vasta riittävän (tai tässä tapauksessa riittämättömänkin mutta alkaneen) suorituksen syntymisen jälkeen. Huuhkajassa keskinäinen kontrolli yleensä salli tehtävien valmistumisen ja kohdistui pikemminkin työskentelyn intensiteettiin. Katkelma ei siis edusta aivan perustilannetta, vaan siinä työskentelyn sietokyky on tilanteisesti rakentunut poikkeuksellisen alhaiseksi.

Kontrollin lisäksi traihard-puhe tuottaa eroja nuorten välille. Sen avulla ensinnäkin osoitetaan kunkin oppilaan potentiaalın rajoja. Puhe traihardista on useimmiten ironista, ja tällöin lujasti yrittämiseksi nimitetään toimintaa, joka tosiasiallisesti on minimipanoksella työskentelyä (vrt. Rahtu 2006). Niinpä traihardista puhuminen antaa ymmärtää, että jos oppilas aidosti ryhtyisi töihin, hän tietenkään ylittäisi nyt esittämänsä tason. Siksi traihardista puhuttiin useimmiten taitavimpien takarivin oppilaiden kohdalla, ei niiden, joiden työn tulos maksimipanoksellakin jäi heikoksi. Oletan, että jos traihardiksi olisi

nimitetty sellaista toimintaa, jossa oppilas aidosti on ääri rajoillaan ja tulos on silti vaatimaton, kyse olisi ollut tarkoituksellisesta loukkaamisesta. Tässä mielessä työskentelyn nimeäminen traihhardiksi ei ole yhtäläisesti edes kaikkien takarivin oppilaiden käytössä.

Lisäksi työskentelyyn suhtautuminen on keino jakaa luokkaa sosiaalisesti. Ironinen puhe traihhardista on keino osoittaa karsastavaa asennetta koulutyöskentelyyn ja siten välillisesti myös eturivin nuoriin. Tässä yhteydessä tarkoitan eturivin oppilailla kouluun panostavia ja koulutyönsä tosissaan ottavia oppilaita. Tällainen eturivi ei voi traihhardata ironisesti, koska sen työskentely on lähtökohtaisesti vilpittöytä ja koulun myötäistä. Tämän logiikan vuoksi traihhard-puhe tuottaa yhteisyyttä takarivissä – se vahvistaa keskinäisiä siteitä ja korostaa eroa toisiin. Lisäksi se tuottaa erilaisille kouluun asennoitumisille hierarkkisen asetelman, joissa arvostettavaa on juuri takarivin työskentelyn välttely ja naurunalaista lujasti yrittäminen (vrt. Kärnebro 2013).

Kun traihhard-puhe ei ole ironista, sillä sananmukaisesti viitataan uutteraan työskentelyyn ja siten sen merkitys muuttuu. Kun oppilaat kävivät tutustumassa lukio-opiskeluun ja opinto-ohjaaja kysyi tunnelmia, Samin mielestä oli ollut ”kunnan traihhardia”. Tällöin kyse on siitä, että nähdyt oppilaat todella työskentelivät ahkerasti (ainakin Samin näkökulmasta). Lukemisella ja kirjoittamisella on aina sosiaalinen merkityksensä. Lukemiseen ja kirjoittamiseen tarttuminen on symbolinen ele tietynlaisiin arvoihin liittymisestä tai niistä irtisanoutumisesta. (Barton 1991, 10–11.) Lukiovierailun kohdalla oppilaat näkivät opiskelijoita, jotka ilmeisesti tosissaan liittyivät opettajan tarjoamaan tekstitapahtumaan. Tätä Samin ja koko takarivin arvojen ja käytäntöjen vastaista toimintaa nimitettiin traihhardiksi. Siten osoitettiin myös eroa meidän (takarivi) ja muiden (traihhardaavat lukiolaiset) välillä. Oli traihhardaaminen sitten ironista tai vilpittöytä, se on aina toimintaa, joka saa merkityksensä suhteessa yhteisön arvostuksiin ja siksi se on keino arvottaa toimintaa (esim. Barton 1991).

Traihhard-puhe on keino osoittaa työskentelyn riittävyden ja liiallisuuden rajoja. Vastaavanlaista etenemisen merkitsemistä tehdään myös arkisemmilla tavoilla, traihhard-puhe on tässä mielessä erikoistunutta. Västäräkissä ei puhuttu traihhardista, mutta toisten työskentelyn tai tulosten odotuksenvastaisuutta kommentoitiin ihmettelemällä, kyselemällä ja perusteluja vaatimalla. Käsitys siitä, missä ”normaalin” työskentelyn raja kulkee, hahmottuu vuorovaikutuksessa vähitellen. Tätä hienovaraisuutta kuvaan vielä luvussa 5.3. Vaikka toisten työskentelyä rajoitetaankin arjessa, kaveria myös autetaan, jotta kukaan ei joudu pulaan. Tätä ryhdyn seuraavaksi kuvaamaan.

4.2.4 Solidaarisuus ja auttaminen

Porukalla lukemisessa ja kirjoittamisessa on koulussa kyse aina myös vertaisuuhteista, fokusoppilaiden kohdalla myös kaveri- ja ystävyysuhteista. Niinpä oppilaiden keskinäinen lojaaliuus ja solidaarisuus selittävät osin tekstikäytäntöjä, jotka oppilaat ovat omaksuneet. Huuhkajan yhteiskuntaopin tunnin tapahtumat valaisevat asiaa. Tunnin aikana opettaja pitää oppilaille yksitellen arviointikeskusteluja käytävässä, ja luokkaan jääneet oppilaat ovat saaneet tehtäväksi selittää oppikirjan kappaleeseen liittyviä avainsanoja vihkoon. Opettaja on erikseen korostanut, että työ arvioidaan:

14. Teen luokassa kierroksen. Kaikki muut ovat kirjoittaneet tai kirjoittavat paraikaa vasta otsikoita. Tomilla on jo kolme riviä. Samaten Juho kirjoittaa nopeasti ensimmäiset muistiinpanorivit. Juho huikataan ensimmäisenä arviointikeskusteluun, joten hän jättää vihkonsa vinoon Markukselle luettavaksi (kopioitavaksi). Nappaan kuvankin. Toisaalta kohta käy ilmi, että tämä on ihan yleistä: kun Mikko nykäistään arviointikeskusteluun, Sami nappaa vihon luettavaksi ja toteaa että Mikollakin on ihan paskat muistiinpanot. Ei hyötyä niistä siis.

Tunnilla vallitsee jossain määrin poikkeuksellinen työskentelyn eetos. Tunti on tammikuun ensimmäinen, ja opettaja on aloittanut tunnin joulutodistuksen arvosanoihin viittaamalla ja todennut, että kevät on vielä hyvää aikaa nostaa numeroita. Lisäksi meneillään on arviointikeskustelut, eli esimerkiksi kovaääninen metelöinti tunnin aikana voisi johtaa välittömiin seurauksiin keskustelussa. Arvioinnin painoarvoa tällä tunnilla lisäsi myös seuraavassa kuussa järjestettävä toisen asteen yhteishaku.

Katkelma kuvaa hyvin molemmissa tutkimusluokissa tyypillistä tapaa suhtautua omaan ja kaverin tietoon jaettavissa olevana ja yhteisenä. Ei ole tarpeen pyytää lupaa tai salailla sitä, että kopioi toisen tekemät merkinnät – Juho varta vasten jättää Markukselle oman paperinsa kopioitavaksi. Tätä toimijoiden keskinäistä solidaarisuutta ja avunantoa on tarkasteltu aiemmassa kirjallisuudessa sponsorointina (Brandt 1998; Brandt & Clinton 2002) tai välittämisenä (engl. brokering, mediating) (Perry 2012, 55; Papen 2010). Brandt esittää sponsorisuhteen eräänlaisena vaihdantana: sponsori tarjoaa omaa kirjallista osaamistaan ja hyötyy siitä jotakin. Hyöty voi perustua institutionaaliseen asemaan, ihmisten keskinäiseen lojaaliuteen, olla vaikkapa rahaa tai muuta osaamisen vaihtokauppaa.

Brandtin sponsorin määritelmä on laeva (1998, 166): sponsori voi olla paikallinen tai kaukainen, konkreettinen tai abstrakti ja laajentaa tekstitaitoja monin tavoin, kuten opettamalla, mallintamalla tai sääntelemällä. Sponsoroinnin tyyppitapauksena on sittemmin pidetty tilannetta, jossa sosiaalisesti ja institutionaalisesti vallakkaassa asemassa olevan tarjoamat kyvyt ja taidot tarjoutuvat heikommassa asemassa olevan resurssiksi. Esimerkiksi opettaja voi

sponsoroida tekstitaitoja oppilaalle tai nuorisotyöntekijä nuorelle (esim. Lawrence 2015; Papen & Thériault 2016; myös Brandt & Clinton 2002, 349). Kuitenkin esimerkiksi Smith, West ja McCarthy (2020) osoittavat, että sponsorointi on ennemmin dynaaminen, verkottunut ja usein vastavuoroinen ilmiö – resurssia voidaan tarjota ja jakaa myös vertaissuhteissa eikä se suinkaan aina ole yksisuuntaista. Kenttähavainnoissani vertaissuhteissa sponsorointi kuitenkin hahmottuu pitkälti yksisuuntaiseksi, sillä sekä Västäräkissä että Huuhkajassa auttamisen suunnat olivat usein vakiintuneita. Pääsääntöisesti Juho auttaa Markusta, Anton Jannea, Kaarina Ruusua, Juri Vernerää. Samin, Mikon ja Tomin keskinäiset osaamistasot ovat melko samankaltaiset ja heidän kesken avun suunta voi vaihdella. Veikolla taas ei ole samalla tavalla vakiintunutta kaveria kuin muilla, ja siten hän jää tätä resurssia vaille.

Vakiintuneisuutensa vuoksi työnjako tapahtuu tilanteissa yleensä hyvin hienovaraisesti ja itsestään selvästi. Juhon haastattelu kuvaa tilannetta:

15. Leea: Toi kemia oli must siis siit mielenkiintonen et must jotenki tosi usein sä ensinnäki siis istut Markuksen kanssa usein vierekkäin ja sit teil on mummiest niinku tiimi, vähän sillee et sä kerrot ja Markus kirjottaa.

Juho: Voi olla joo.

Leea: Okei. Onks se tullu niinku, tai tavallaa (.) Osaaksä sanoo, onks se niinku tietosta tai (.) ooksä ite huomannu sen vai onks se jotenkin niinku, se on vaan tullu semmonen?

Juho: Emm, kyä se on varmaan, se on vaan tullu sillattiin. Emmä tiää.

Olin haastattelun alussa näyttänyt Juholle kenttäpäiväkirjani katkelmaa, jossa on kuvausta Juhon ja Markuksen tekemästä parityöstä. Katkelmassa työnjako on siinä mielessä selvä, että Juho johtaa työskentelyä ja neuvoo, mitä Markus kirjoittaa. Olen nimittänyt Juhon toimintaa katkelmassa saneluksi. Tästä virikeaineistosta huolimatta en saanut Juhoa kommentoimaan työnjakoa juuri mitenkään – en katkelmajakson aikana enkä sen jälkeenkään, vaikka yritin asiaa hakea. Tätä vaikenemista voi nähdäkseni tulkita vähintään kahdella tavalla: joko aihe on niin merkityksetön, ettei siitä ole kommentoitavaa tai sitten aihe on niin arkaluonteinen, ettei siitä haluta puhua. Tartun jälkimmäiseen.

Kaveria ei polteta. Kyse on nuorisokulttuurissa vallitsevasta hiljaisuuden koodista, jonka mukaisesti kaverin huonoista ideoista ei lähtökohtaisesti kerrota aikuisille. Hiljaisuuden koodi ei ole ehdoton, vaan nuoret punnitsevat (koulun) aikuiselle kertomisen hyötyjä ja haittoja. Siihen, millaiseksi mahdolliset haitat arvioidaan, vaikuttaa ennen muuta oppilaan kokemus koulun ilmapiiristä: millaista keskustelua aikuisten kanssa on mahdollista käydä, miten aikuiset suhtautuvat nuorten huoliin ja miten vahva solidaarisuus nuorten välillä vallitsee. Avoimessa ilmapiirissä, jossa oppilas kokee kuuluvansa joukkoon, huolet otetaan helpommin puheeksi. (Syvertsen ym. 2009; Slocum ym. 2017.) Näitä tuloksia on

saatu tutkimuksista, joissa on analysoitu hiljaisuuden koodin roolia kouluampumistapauksissa. Vaikka ilmiöt eivät ole samassa mittakaavassa, näyttää suhtautuminen kaverin heikkoihin tekstitaitoihin tuottavan samankaltaisia tilanteita. Ei ole odotuksenmukaista, että Juho kävisi oppitunnin jälkeen kertomassa opettajalle, ettei Markuksella suju – toiminta rikkoisi hiljaisuuden koodia ja siten myös oppilaiden välistä lojaaliutta.

Fokusoppilaiden vertaissuhteiden tiiviys perustuukin nuorten keskinäiseen luottamukseen ja solidaarisuuteen. Toisten koulunkäyntiin liittyvät heikkoudet ovat tiedossa, mutta niistä ei yleensä puhuta: apua ei puhuta näkyväksi (kuten esimerkissä 14, jossa Juho vain työnsi paperin lähemmäs Markusta kommentoimatta asiaa lainkaan) eikä esimerkiksi erityisopetuksesta tehdä numeroa. Kun erityisopettaja haki oppilaita yleisopetuksen tunnilta, tilanne hoidettiin molemmissa luokissa kohteliaasti ja vähäeleisesti. Joskus erityisopettajalle ”joutumisesta” nousi vastalauseita, mutta tällöin äänessä oli se oppilas, joka oli erityisopetukseen lähdössä – ei kukaan ulkopuolisista oppilaista.

Kun erityisopetus tai riittämättömät taidot kuitenkin harvakseltaan tulivat puheeksi, ne noteerattiin normin rikkomisena. Tilanteita usein edelsi jokin muu hankala tilanne vuorovaikutuksessa, ja tällöin yksi ärsytyksen osoittamisen keino saattoi olla kaverin niukkoihin taitoihin viittaaminen. Tästä seurasi esimerkiksi leikkitappeluita tai vastahuutelua, siis rangaistus normin rikkomisesta. Leikkitappelut ja huutelu ovat vertaisvuorovaikutuksessa hyväksytyjä tapoja käsitellä häpeää ja pelkoa, joita solidaarisuutta rikkovat puheenvuorot tulkintani mukaan herättivät (vrt. Huuki 2002).

Olennaista onkin, että sponsoroinnin suhteet ovat aina valtasuhteita (Brandt & Clinton 2002, 350–351). Vaikka avun antaminen perustuisikin solidaarisuuteen ja lojaaliuteen, sponsori usein pystyy määrittämään auttamisen ehdot. Esimerkissä 14 Sami ei saanut Mikon paperista kaipaamaansa apua, ja siihen hänen oli tyydyttävä. Autettava ei voi sanella auttamisen ehtoja. Pidemmällä aikavälillä kyse on tietenkin myös itsenäisyyden ja toimijuuden rajoittumisesta, jos tekstitoiminnassaan pitkälti nojaa muihin ihmisiin ja näiden apuun (myös Lakka 2023).

Kaiken kaikkiaan porukalla ja yksin kirjoittamisen käytäntöjä voi siis luonnehtia resurssisuhteiksi. Ryhmätyöskentelyssä heikommin suoriutuvat oppilaat pystyvät hyödyntämään taitavampia oppilaita resurssinaan. Näin vertaissuhteet tarjoavat keinon väistää työskentelyä ja siten harjoittelua. Yksilötyöskentelyssä kaverisuhteiden vakiintunut avoimuus ja jaettavuus toimii sponsorointina, jolloin vieruskaveri tarjoaa omaa osaamistaan toisen käyttöön. Osaamista vaihdetaan ennen kaikkea kaveruuteen ja solidaarisuuteen, toisinaan myös vastavuoroiseen tekstitaitojen jakamiseen.

Toimintaa rajaa, mahdollistaa ja kehystää ennen kaikkea vertaisvuorovaikutus ja ryhmädynamiikka. Niiden mahdollistajina voikin pitää oppilaiden välisiä

suhteita, asenteita ja tunteita. Se, missä määrin ryhmätyöskentely on mahdollista ja millaiseksi se muotoutuu, on alisteista sille, millaiset suhteet oppilaiden välillä luokassa laajemmin vallitsevat (vrt. Breen 1989, 191). Jos Katja, Markus ja Juho olisivat keskenään ystäviä, rajua ja ehdoton yhteisestä työskentelystä kieltäytyminen esimerkissä 12 tuskin olisi ollut mahdollista. Vastaavasti jos Ruusun, Vernerin, Jurin, Islan ja Tildan keskinäiset välit olisivat viileämmät, työskentelyn epätasainen jakautuminen luvussa 4.2.2 olisi todennäköisesti aiheuttanut enemmän närää.

4.2.5 Palkintoja ja rangaistuksia I

Yhdessä tekeminen on useimpien oppilaiden mielestä hauskaa ja sitä kohti pyritään. Koulussa on paljon ryhmätoimintaa, joka tuntuu ja näyttää työskentelyltä mutta on ihanasti sen sivussa. Ihanuus selittyy sillä, että aineistoni oppilaille työskentelyn välttely on usein luonteeltaan juuri kokeilevaa ja kapinoinnilla flirttailevaa, ei niinkään totista ja ehdotonta koulun vastustamista. Usein ryhmätyöskentely sallii toiminnan suuntautumisen tehtävän tangentin suuntaan – oppilaiden toiminta kyllä sivuaa tehtävää, mutta suuntautuu ennen kaikkea sen ohi. Lisäksi ryhmätyöskentely, ainakin silloin kun ryhmän jäsenet ovat mieleisiä, on kohta, jossa virallinen ja epävirallinen koulu leikkaavat. Tässä leikkauspisteessä on siis tyypillisesti mahdollista saavuttaa sekä epävirallisen että virallisenkin koulun tavoitteita.

Ryhmätyöskentelylle tyypillinen kepeys ja edellä kuvaamani mekanismit, joilla ryhmätoiminta säästää oppilaita ponnistelulta, selittävät tapoja, joilla ryhmätyöskentelystä luokassa puhutaan. Molemmissa kouluissa olikin tyypillistä puhua yhdessä työskentelystä palkintona ja yksin työskentelystä rangaistuksena:

16. Tämä tehtävä tehdään itsenäisesti, mikä on pitkää aikaa ihan tuore lähestymistapa asiaan. Sopeutumisvaikeuksia kuitenkin on, erityisesti Tomilla.

RIINA: Tomi. Työskennellään yksin. Tomi. Ole hyvä. Tomi. Ei. (Kyllä.) Ei. Te ette oo tehneet mitään ansaitaksenne yhdessä työskentelyä. Viimeksi teitte yhdessä videota ja meni ihan perseilyksi.

17. Tekstin ymmärtämisen treeni jatkuu, työkirjassa on virheellisiä väittämiä kirjan tekstistä. SIRU: ”Nyt näyttää vähän kyllä siltä, että nämä teidän opiskeluparit ei toimi.” Niinpä vaihdetaan. Tietenkään ei ekalla pyynnöllä Markus vaihda paikkaa, mutta ”toinen vaihtoehto on tehdä yksin. Vähän tämmönen perinteinen ote, että jos ei hyvällä, niin sitten pahalla”.

Katkelmista ensimmäinen on Huuhkajan yhteiskuntaopin tunnilta. Tomi palaa yhä uudelleen luokkatoveriensa luo ja yhtä usein opettaja palauttaa hänet takaisin. Tomin hanttiin paneminen on toki jo sinänsä merkki yksin työskentelyn

rangaistusluonteesta, mutta Riinan kommentti yhdessä työskentelyn *ansaitsemisesta* alleviivaa käsitystä yhdessä työskentelystä palkintona.

Jälkimmäinen katkelma on Huuhkajan ruotsin tunnilta. Siru, joka pitkään oli yrittänyt monenlaisia keinoja motivoida oppilaita työskentelemään, totesi lopulta, että joko opiskelupareja vaihdetaan tai sitten työskennellään yksin. ”Jos ei hyvällä niin sitten pahalla” asettaa vastakkain jo kokeillun yhdessä työskentelyn (hyvällä) ja yksin työskentelyn (pahalla). Olennaista on huomata, että yksin työskentelystä puhutaan siten, että implisiittisesti oletetaan, että sitten alkaa sujua. Toisin sanoen ryhmätyöskentely puhutaan paitsi palkinnoksi myös opiskelun esteeksi. Niinpä yhdessä työskentely, joka aina jossain määrin sallii tehtävän sivussa olemisen ja kepeän vuorovaikutuksen kaveriporukassa, on myös kädenojennus opettajalta.

Esimerkit osoittavat hyvin, miten käsitys yhdessä työskentelystä palkintona ja yksin työskentelystä rangaistuksena on jaettu oppilaiden ja opettajien kesken. Opettajat tietenkin tunnistavat ja tietävät, miten työskentelyn fokus muuttuu sen mukaan, millaisella kokoonpanolla tehtäviin käydään. Opettajan näkökulmasta ryhmä- ja yksintyöskentelyssä onkin kyse paitsi työotteesta ja tavasta oppia tietoja ja taitoja, myös luokan hallinnasta. Luokan toimintaa on mahdollista ajaa haluttuihin uomiin palkintojen ja rangaistusten avulla, ja nämä seuraukset ovat yhteisesti tiedossa. Kyse ei välttämättä ole kaikilta osin ääneen lausutuista normeista tai pedagogisesti ihanteellisista menettelytavoista, mutta peruskoulun aikana on opittu, miten tunnin kulku muuttuu häiritsevän tai keskittyvän työskentelyn myötä. (Sahlström 1999; Hoikkala & Paju P. 2013.)

Kiinnostavaa on se, että siinä missä opettaja neuvottelee työskentelyn, palkintojen ja rangaistusten välillä, myös oppilaat tekevät samaa. Kyse on kaupankäynnistä, eräänlaisesta neuvottelumarkkinasta, jossa yhdessä työskentely on valuuttaa. Västäräkissä ollaan ryhtymässä työhön, jota saa tehdä pareittain:

18. Janne ja Vernereri haluavat olla pari. ”Jos ei tekeminen onnistu, saat vetää meitä turpaan”, Janne lupaa. SEBASTIAN vastaa hieman epäuskoisesti: ”En mä haluu vetää teitä turpaan.”

Janne siis arvelee Sebastianin olevan hänen ja Vernerin muodostamaa paria vastaan, joten hän ennakoiden vannoo työskentelyn onnistuvan. Jos työskentely ei kuitenkaan onnistuisi, opettaja saisi ”vetää heitä turpaan”, siis lyödä. Lausuma on tietoisesti liioiteltu, ehkäpä samaan tapaan kuin oppilaiden tuhadukset siitä miten he *ovat kuolla* koulun työmäärän alle. Janne olisi toki voinut tarjota jotakin muutakin rangaistusta (kuten että pareja voi vaihtaa tai loput tehdään yksin), mutta valitsi työskentelyn pantiksi väkivallan option – ehkä se oli keino esittää omaa maskuliinisuutta miesopettajalle (vrt. Kärnebro 2013; Huuki 2010). Opettajan näkökulmasta tämä ei ollut hyväksyttävissä oleva ehdotus. Kuitenkin keskeisempää tässäkin katkelmassa on se, että yhdessä ja yksin työskentely ovat arkista valuuttaa siinä markkinassa, jossa luokan toiminnasta neuvotellaan. Yksin ja yhdessä työskentely ovat vain yksi markkinan monista valuutoista, sillä myös

työskentelyn välttämisellä (luku 5.2.5), läpän sietämisellä (luku 6.3) ja työskentelyn edellyttämisellä (luku 7.2.2) käydään kauppaa.

4.3 Vertaisryhmän kontrolli ja vieruslukija

Edellisen luvun havainnot yhdistää se, että porukalla ja porukassa työskentely tuottaa luokan tekstitapahtumiin kontrollikäytäntöjä, jotka rajoittavat sitä, miten nuoret luokassa puhuvat teksteistä, miten tekstien parissa on mahdollista toimia ja miten teksteillä toimimiseen ja teksteihin suhtaudutaan. Nämä kontrollikäytännöt limittyvät käsityksiin moraalisesta toiminnasta luokassa, siihen mikä on oikein ja reilua, mikä väärin ja epäreilua. Käsitykset oikeasta ja väärästä rakentuvat sosiaalisesti ja siten myös käsitys siitä, mikä on häiriöksi, vaihtelee luokassa. (Hazel ja Mortensen 2017.) Tutkimusluokkien ja etenkin takarivien moraalijärjestys selittää pitkälti sen, miksi yhdenlaisissa ryhmätöissä saa olla osallistumatta ja toisissa kaverin auttaminen on odotuksenmukaista.

Nuorten ystävyksiä tutkinut Korkiamäki (2013) kuvaa nuorten välistä kontrollia ennen kaikkea perään katsomisena, joka toimii sosiaalisena tukena. Sponsoroinnin suhteen ajatus pitääkin paikkansa, sillä sponsorointi keskeisesti motivoituu kaverin auttamisesta ja siten se ehdottomasti on nuorille resurssi (Brandt & Clinton 2002). Muilta osin se työskentelyn kontrolli, jota tässä luvussa olen kuvannut, voi toimia myös päinvastoin, toisten toimintaa negatiivisesti rajoittaen. Käsitykseni on, että kaikki oppilaat eivät aina voineet toimia luokassa siten kuin olisivat halunneet, koska keskinäinen kontrolli esti sen. Kaikkiaan kuitenkin näyttää siltä, että myös toisten työskentelyn kontrollointi oppitunnilla tuottaa yhteisyyttä, luottamusta ja solidaarisuuden kokemusta (vrt. Korkiamäki & Wirola 2022, 134).

Ehdotan, että näitä kontrollikäytäntöjä voisi kirjoittamisen ja lukemisen osalta tarkastella vieruslukijan käsitteen avulla. Tähän asti koulun tekstejä tutkittaessa on lähtökohdaksi otettu, että lukija on arvioiva opettaja ja on todettu, että tietoisuus opettajalukijasta muotoilee kirjoittajan tekemiä valintoja. Oppilaan on huomioitava arvioiva lukija ja kouluaineen konventiot silloinkin, kun kirjoitustehtävässä pyritään simuloimaan jotakin toista tekstilajia kuin perinteistä koulukirjoittelua. Esimerkiksi työnhakutehtävässä (Juvonen 2015) tai vastinetta (Mikkonen 2010) kirjoittaessaan oppilaan tulee huomioida sekä tekstilajiin kirjoittunut lukija että todellinen opettajalukija. (Esim. Berg M. 2011, 343–344; Kauppinen A. 2011, 107–108; Juvonen ym. 2011, 42.)

Oman analyysini perusteella ehdotan, että koulun teksteistä voisi hahmottaa myös vieruslukijan. Vieruslukijalla tarkoitan sitä kirjoittajan mielessä olevaa vertaislukijaa, johon hän kirjoittaessaan enemmän tai vähemmän tietoisesti suuntautuu. Kuten olen tässä luvussa näyttänyt, vertaisvuoro vaikutus muotoilee teksteillä toimimista: se vaikuttaa mahdollisuuksiin keskittyä ja paneutua. Lisäksi

on oppilaiden edun mukaista valvoa toistensa työskentelyn tasoa, jotta kukaan ei joudu ahertamaan liiaksi (myös luku 5.3). Näin esimerkiksi ainekset, joita oppilaat voivat teksteihinsä valita, eivät tosiasiaassa ole oppilaan vapaan valinnan piirissä: jos muut työskentelevät läpällä, yhden on hankala vaihtaa vakavaan ja ryhtyä kirjoittamaan pitkäkköisesti ja paneutuen. Nämä kontrollikäytännöt siis muotoilevat tekstin tuottamista ja siten myös lopputulosta.

Vieruslukija on yhtäältä konkreettinen ihminen, jonka kirjoittaja olettaa pystyvän jossain määrin seuraamaan työskentelyä tai lukemaan työn alla olevaa tekstiä. Vieruslukija voi olla fyysisesti lähellä istuva vertainen, mutta se ei ole välttämätöntä: myös luokan toiselta laidalta on nähtävissä, kuka mitenkään työskentelee tekstin parissa ja tätä työskentelyä on mahdollista arvioida ja kommentoida esimerkiksi huudellen, snäpäten tai pieniä esineitä heittäen (Tainio & Routarinne 2023, 226–227). On myös kuviteltavissa, että vieruslukija vaikuttaisi kirjoittamiseen silloinkin, kun koulun tekstiä tuotetaan yksin kotona – opettajalle palautetusta versiosta voi myöhemmin joutua ottamaan vastuun, jos esimerkiksi arvosanoja vertaillaan.

Luokkahuonevuorovaikutuksen näkökulmasta tämän konkreettisen vieruslukijan voi hahmottaa Goffmanin osallistumiskehikon (1981) käsittein. Osallistumiskehikon avulla on mahdollista tarkastella erilaisia osallistumisrooleja, joita puhetilanteessa läsnä oleville ihmisille muodostuu ja muotoillaan. Kuulijoiden roolit Goffman jakaa ratifioituihin eli keskusteluun osallistuviin ja ei-ratifioituihin eli sivustakuulijoihin. Lisäksi ratifioitujen osallistujien joukossa voi olla varsinainen puhuteltu, jolle puhuja kohdistaa visuaalisen huomion. Puhe voi kuitenkin samaan aikaan sisältää viestejä muillekin kuin vain puhutellulle. (Goffman 1981; Lehtimaja 2012.) Tässä jäsennyksessä kirjoittamistilanteen vieruslukija voisi olla ei-ratifioitu osallistuja sen kaltaisessa tilanteessa, jossa oppilas toiminnassaan suuntautuu opettajaan ja oppimistilanteeseen, mutta puhuu (tai kirjoittaa) tavalla, joka yhtä aikaa on suunnattu sivustakuulijalle. Toisaalta ei ole tavatonta, että vieruslukija on puhuteltu ratifioitu osallistuja ja muu luokkahuone ei-ratifioitu, eli pikemmin sivustakuulija. Tällaisia osallistumiskehikoita muodostuu etenkin silloin, kun luokassa kirjoittamisen lomassa huudellaan tai kun oppilailla on meneillään pulpettipuhe opetuspuheen alla (vrt. Lehtimaja 2012, 213–214).

Konkreettisen vieruslukijan kontrolloiva vaikutus realisoituu silloin, kun oppilaat eksplisiittisesti lukevat, lainaavat, korjaavat, täydentävät tai vaikkapa sättivät toistensa tuotoksia (kuten katkelmassa 14). Tällainen kommentointi on arkipäiväistä. Vieruslukija on konkreettinen myös silloin, kun yhdessä kirjoittaessa huvitetaan muita, jotka ovat saman tekstin ääressä. Tällaisia tilanteita olen kuvannut tarkemmin luvussa 6.2. Näissä tilanteissa tekstiä tuotetaan jopa ensisijaisesti vieruslukijalle.

Vaikka vieruslukija voi olla konkreettinen, olemassa oleva ihminen, joka tosiasiallisesti kommentoi toisten työskentelyä, kirjoittamista ja tekstiä, vieruslukija voi olla myös kuviteltu, oletettu ja abstrakti. Toisin sanoen oppilaat voivat olettaa toisten tarkkailevan heitä ja käyttäytyvät sen mukaan, minkä olettavat olevan hyväksyttävää. Niinpä vieruslukijaa ajatellen tehdään kielellisiä ja muita valintoja, jotka lopulta kirjoittuvat myös valmiiseen tekstiin. Tästä syystä väitän, että vieruslukijaa voi pitää opettajan lisäksi toisena koulutekstiin kirjoittavana lukijana (tekstiin kirjoittuneista osapuolista laajemmin ks. Virtanen ym. 2018, 14–18).

Hahmottelemani vieruslukija on yksi tekstiin kirjoittuva lukija, jota ajatellen kirjoittaja tekee kielellisiä valintoja esimerkiksi sanavalintoihin liittyen. Opettaja ja vieruslukijalle todennäköisesti tarjotaan eri tulkintapositioneja. Siinä missä vieruslukijan voi olettaa hyväksyvän esimerkiksi rasistisen tai seksistisen kielenkäytön, arvostavan sitä ja asettuvan viihtymään sen ääreen, opettajalukijan oletetaan olevan sitä vastaan. Kirjoittavan oppilaan on huomioitava nämä ristiriitaiset lukijapositionit ja tehtävä päätös sen suhteen, kummalle hän tekstiään enemmän suuntaa. Voi myös olla, että ensisijaiseksi oletettu lukija vaihtuu kirjoitusprosessin myötä. On kuitenkin huomautettava, että oman aineistoni varassa vieruslukijan vaikutusta ei voi aivan pitävästi arvioida, vaan toisentyypinen jatkotutkimus on tarpeen.

Riippumatta siitä, tarkastellaanko vieruslukijaa luokkahuonevuorovaikutuksen osallistujana vai tekstiin kirjoittavana lukijana, tosiasiallisena tai oletettuna, yhteistä on, että vieruskaveri hahmotetaan yleisöksi. Satokankaan (2021, 41–42) mukaan teksteille voi hahmottaa sekä ensisijaisen että toissijaisen yleisön. Esimerkiksi oppikirjojen ensisijainen yleisö on oppilaat ja opettajat, mutta mahdollisia toissijaisia yleisöjä ovat esimerkiksi tutkijat tai oppilaiden vanhemmat. Kysymys siitä, kuka on takarivin tekstien ensisijainen ja kuka toissijainen yleisö ja vaihtuuko tämä asema esimerkiksi kirjoitusprosessin mittaan, on keskeinen ja vaatisi lisätutkimusta. Tässä tutkimuksessa kiinnostavia näkökulmia asiaan tarjoaa myös luku 6, jossa käsittelen teksteillä toimimista läpällä.

Suhteessa tämän tutkimuksen tavoitteisiin, keskeisintä on se, mitä vieruskaveri tuo tekstitalojen harjoitteluun. Vieruslukijan kontrolloiva vaikutus tuottaa takarivissä useimmiten tehtävistä luistamista tai työskentelyotteen keventämistä. Tätä pyrkimystä tarkastelen seuraavassa luvussa tarkemmin.

5 Helpolla

19. ”Perkele kun pitää kirjottaa niin helvetisti”, möyhää Juho, kun dokumenttikameralta ilmestyy vielä uusi kirjoitettava asia. Olemme tällä tunnilla kirjoittaneet A5-vihon sivusta noin 2/3.

Koulupäivä on täynnä erilaisia tekstejä. Osa on tuttuja, yhdentekeviä ja helppoja, osa uusia ja hankalia. Osa koulun teksteistä on painettuja, kuten koulukirjat ja monisteet. Osa on digitaalisia, kuten Wikipedia tai sähköiset oppimisolustat. Jotkut tekstit on tehty itse, kuten muistiinpanot tai vastaukset koekysymyksiin, osa on kirjoitettu itse mutta kopioitu toiselta – joskus opettajalta, joskus kaverilta. Joskus kirjoitetaan vähän, joskus paljon ja joskus liikaa, kuten Juhon mielestä äskeisessä katkelmassa. Tekstejä opetellaan tulkitsemaan ja tuottamaan, ne ovat oppimisen väline ja kohde (POPS 2014). Tekstit ovat osa vuorovaikutusta (jopa osallistujia, ks. Lehtinen & Pälli 2016), niiden avulla muotoillaan tunnin tapahtumia (esim. Tanner ym. 2017). Ei kuitenkaan riitä, että erilaisia tekstejä ja niiden myötä tekstitapahtumia on paljon tarjolla. Oppilaiden on osallistuttava, siis liityttävä ja sitouduttava tekstitapahtumiin, jotta työskentelyä ja siten harjaantumista voi tapahtua. Takarivin toimintaa näyttää kuitenkin luonnehtivan pyrkimys helpouteen. Tämän luvun analyysi keskittyy kysymään, miten ja miksi helppous määrittää työskentelyä.

5.1 Alkupiste: Tekstitapahtumiin sitoutuminen

Sitoutuminen lukemiseen tai koulun oppimistilanteisiin on useiden eri tieteenalojen kiinnostuksen kohde. Siten käsitteellä myös tarkoitetaan useita eri asioita. PISA-tutkimuksessa lukemiseen sitoutuminen määritellään yhdistelmäksi lukemisen koettua kiinnostavuutta, lukemiseen käytettyä aikaa sekä lukemisen monipuolisuutta. Tällaisen lukemiseen sitoutumisen on todettu olevan vahvin lukutaidon tasoa selittävä taustatekijä ja sitä on tarkasteltu irrallisena esimerkiksi oppilaan perhetaustasta. (Leino ym. 2019; Sulkunen ym. 2010.) Kasvatustieteellisissä ja -psykologisissa tutkimuksissa koulunkäyntiin sitoutuminen hahmotetaan yksilöpsykologisena ja koettuna ilmiönä (esim. Christenson ym. toim. 2012) ja siksi sitä voidaan tutkia esimerkiksi kyselytutkimuksin, joiden tuloksia osin selitetään luokkahuonehavainnoin (esim. Vilhunen 2022).

Tässä työssä näkökulmani on kuitenkin sosiokulttuurinen ja analyttinen katseeni kohdistuu tekstitapahtumiin (Heath 1983). Hahmotan tekstitapahtumiin liittymisen ja sitoutumisen yhteisössä kehkeytyvänä, tilanteisena toimintana ja vuorovaikutuksen ilmiönä. Tekstitapahtumaan liittymisellä tarkoitan sitä, että oppilas suuntaa huomionsa oppimisen kohteena olevaan tekstiin ja ryhtyy työskentelemään tekstin parissa ainakin jokseenkin siihen tapaan kuin on pyydetty. Tekstitapahtumiin sitoutumisella taas viitataan tekstiin paneutumiseen ja sen intensiteettiin, annetun tehtävän myötäisyyteen sekä pitkäjänteisyyteen tehtävän parissa. Koulun arjessa tekstit ja tehtävät punoutuvat toisiinsa: teksti on tyypillisesti osa tehtävää. Siksi tekstitapahtumiin sitoutumisessa on osin kyse siitä, mitä luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimuksessa on tarkasteltu tehtävässä kiinni ja siitä irrallaan toimimisena (engl. *on-task* ja *off-task*, esim. Markee 2005).

Tässä luvussa huomioni keskittyy helpolla pääsemisen pyrkimykseen. Niinpä analysoin kahdenlaisia tekstitapahtumia: Sellaisia, joissa oppilaat pyrkivät ohittamaan tekstitapahtuman eli eivät liity alun perinkään luokan yhteiseen toimintaan. Toiseksi tarkastelen tekstitapahtumia, joihin oppilaat eivät sitoudu ja siten välttyvät työskentelyltä. Työskentely oppitunnilla on harvoin suoraviivaista ja tuntien kulkuun liittyy paljon vaihdoksia ja taitteita, kun siirrytään tehtävästä ja työtavasta toiseen. Aiemmassa tutkimuksessa on todettu, että juuri erilaisissa siirtymätilanteissa oppilaat tyypillisesti vetäytyvät keskinäiseen vuorovaikutukseen tai esimerkiksi puhelimilleen (esim. Pitkänen-Huhta 2003, 122–129; Juvonen ym. 2019).

Työskentelyn sivuun luisumista tapahtuu kuitenkin paitsi oppitunnin suvantovaiheissa, myös silloin, kun oppilaiden odotetaan tekevän tehtäviä. Breen (1989) on käsitteellistänyt tätä erottamalla tehtävästä kolme toisiinsa osin limittyvää vaihetta: on tehtävä ennalta käsin laadittuna työsuunnitelmana (*task-as-workplan*), tehtävä tilanteessa toteutuvana vuorovaikutusprosessina (*task-in-process*) sekä lopulta tehtävän lopputulos (*task outcomes*). Opettaja suunnittelee ja valitsee tehtävät, siis laatii työsuunnitelman. Suunnitelmaan vaikuttaa moni asia: esimerkiksi tehtävälle asetetut tavoitteet, käytössä olevat resurssit ja opettajan aiempi kokemus siitä, mikä toimii ja mikä ei.

Tämä suunniteltu tehtävä kuitenkin harvoin kuitenkaan toteutuu sellaisenaan (myös esim. Mondada & Pekarek Doehler 2004; Seedhouse 2005). Tosiasiassa luokkahuoneen vuorovaikutuksessa monet seikat muovaavat tehtävän toteutumista. Breen (1989, 190–191) selittää tehtävänannon ja toteutuneen tehtävän välistä eroa erittelemällä työskentelyn vaiheita, joissa oppilas arvioi tehtävää. Breen osoittaa, että oppilaan käsitys tehtävästä muotoutuu oppilaan omien tavoitteiden, aiemman tiedon, oppimiskäsityksen, mieltymysten ja tilanteisten tekijöiden myötä. Toisin sanoen oppilas tarttuu tuttuun tehtävään eri tavoin kuin uudenlaiseen, omien tavoitteidensa vastaiseen toisin kuin tavoitteiden myötäiseen ja niin edelleen. Oppilaat myös jatkuvasti valikoivat tehtävistä

itselleen mieluisia osia ja jättävät muut sikseen, mikä näkyy lukuisissa tämänkin työn oppituntikatkelmissa.

Näin rakentuva oppilaan tulkinta tehtävästä määrittää sitä, miten tehtävä toteutuu. Myöhempi tutkimus tukee Breenin keskeisiä väitteitä. Hellermann ja Pekarek Doehler (2010) toteavat keskusteluanalyttisessä tutkimuksessaan, että sama tehtävä tarjoutuu eri oppilaille varsin erilaisena. Kukin oppilas tarttuu tehtäviin omista lähtökohdistaan ja tulkitsee ja toimii tehtävän parissa niiden mukaisesti. Siten tehtävien pedagoginen potentiaali toteutuu eri oppilaille eri tavoin.

Toteutuva tehtävä on tyyppillisesti suunniteltua kevyempi tai sen fokus siirtyy tarkoitettusta. Esimerkiksi Skaar (2015) on tutkinut oppilaiden kirjoittamista tietokoneella ja keskittynyt etenkin tekstin kopioimiseen ja liittämiseen itse kirjoittamisen sijaan. Hän nimittää tätä toimintaa pseudokirjoittamiseksi. Pseudokirjoittaminen on keino säädellä ja kohtuullistaa kognitiivista kuormaa. Se on keino päästä helpolla ja toisaalta yksi tapa muotoilla opettajan suunnittelemaa tehtävää mieluisammaksi. Juvonen ja Nilsberth (2021) puolestaan havaitsivat omassa tutkimuksessaan, että lukiolaiset jättivät tekemättä osan tehtävistä tai tekivät ne tarkoitettua kevyemmin. Saman tyyppisiä tuloksia omasta yläkouluaineistostaan raportoi Pitkänen-Huhta (2003).

Toisin sanoen entuudestaan tiedetään, että oppilaat yleensä pyrkivät toiminnassaan taloudellisuuteen. Niinpä kyse ei suinkaan ole takarivierityisestä, saati tutkimusluokkien ainutkertaisesta toimintatavasta. Taipumus on pikemminkin yleisinhimillinen: miksi tehdä vaikeasti se, minkä voi tehdä helposti. Tuoton ja panoksen optimointipyrkimys koskee useimmiten kaikkia oppilaita ja opettajiakin. Pidän tätä analyysini lähtökohtana. Tavoitteeni on kuvata ja selittää sitä, mitä erityistä takarivin optimoinnissa on suhteessa muihin oppilaisiin.

Tässä luvussa tulkiten oppilaiden tekstikäytänteitä monista eri tutkimuksen suunnista käsin. Helpolla pääsemisen pyrkimyksissä on kyse toiminnasta, jossa toisiinsa punoutuvat niin vertaisvuorovaikutus ja oman itsen esittäminen kuin luokan sosiaaliseen järjestykseen, opettajan tuntisuunnitelmiin ja vaikkapa fyysisiin puitteisiin liittyvät seikat. Hahmotan helpolla pääsemisen pyrkimyksen olevan keskeinen osa takarivin käytäntöyhteisön toimintalogiikkaa. Niitä mahdollistavat mekanismit ovat moninaiset ja kietoutuvat monin tavoin koulussa olemiseen. Juuri näiden mekanismien purkamiseen ja selittämiseen tähtään tässä luvussa.

5.2 Helppoutteen pyrkivät tekstikäytänteet

Helppoutteen pyrkivissä tekstikäytänteissä korostuu se, kuinka teksteihin liitetyt arvot, asenteet, tunteet ja sosiaaliset suhteet kietoutuvat lukemiseen ja kirjoittamiseen (Street 1993, 12). Takarivi on yhteisö, jossa arvot, asenteet ja

suhtautuminen ohjaavat työskentelyä kohti keveyttä ja hauskuutta. Tavoitteena on jatkuva optimointi, panoksen ja tuoton maksimaalinen suhde. Toisin sanoen oppilaat pyrkivät maksimaalisuuteen siinä, että mahdollisimman vähäinen määrä työtä tuottaisi riittävän lopputuloksen. Tulevat alaluvut konkretisoivat erilaisia toiminnan, puheen ja suhtautumisen tapoja, joilla työskentelyn taloudellisuutta kehitellään.

5.2.1 Pienen vaivan pyrkimys

Oppituntien lomassa on mahdollista vähentää työskentelyn määrää ja kognitiivisen ponnistelun kuormaa pienin ja melko huomaamattomin toimin. Sisällysluettelon tai sanaston katsomisen sijaan voi kysyä kaverilta sivun tai sanan, laatia ehjän tekstin sijaan diaesityksen tai vaikkapa palauttaa tehtävän myöhässä, koska silloin niukempi suoritus yleensä riittää. Toisinaan vaatimustaso liudentuu opettajan kanssa neuvottelun myötä, toisinaan oppilaat liudentavat sitä oma-aloitteisesti. Koulun aikaa ja kiirettä määrittävät muun muassa oppitunti ja opetussuunnitelma (Hoikkala & Paju P. 2013, 30–37), minkä lisäksi luokassa on jatkuvasti meneillään kaikenlaista aina poissaolojen selvittelystä yleiseen järjestyksenpitoon ja riitojen ratkomiseen. Siksi pienen vaivan pyrkimykset useimmiten solahtavat tuntien juoksuun ilman suurempia hankauksia.

Seuraava esimerkki on Västäräkin äidinkielen tunnilta, aiheena on kotimainen kirjallisuus:

20. SEBASTIAN mainitsee pasifismin, Kukka-Maaria kysyy, mitä se on. SEBASTIAN ei heti vastaa vaan pohdiskelee, että ”niin, mitähän se on”. Kristiina on aivan tuohduksissa että ”miksi täällä aina käytetään tällöisiä vaikeita sanoja, mistä me tiedetään!” Janne ryhtyy googlaamaan ja lukee kovaan ääneen Wikipediasta pasifismin määritelmän. SEBASTIAN on että joo, mutta kuulkaas lapset, olisko ollut yhtään helpompaa lähdettä tämän selvittämiseen? Kun tässä heijastetulla slidella (ipanoiden edessä monisteena) keskellä lukee ”-- pasifistisessa eli rauhanaatetta kannattavassa ja sotaa kritisoivassa valossa”. No höh, kuuluu joku yleinen mutina.

Opettajalla on siis meneillään opetuspuhe ja sen tueksi taululle on heijastettu sodanjälkeisen kirjallisuuden piirteitä selostava teksti. Kukka-Maaria huomaa puheen virrasta sanan, jota ei tunnista ja tarkistaa, mitä sana tarkoittaa. Tähän saakka toiminta on täysin tavanomaista ja arkista. Poikkeuksellista on sen sijaan se, että opettaja ei välittömästi anna vastausta opettajan kysymykseen.

Katkelmasta on luettavissa useitakin koulussa vakiintuneita tekstikäytäntöjä. Ensinnäkin kukaan oppilaista ei tuonut esiin, että olisi löytänyt termin selityksen taululta. Toisin sanoen luokassa oli useita oppilaita, jotka istuivat edessään valkokankaalle heijastettu ja paperillekin monistettu teksti, jota he eivät olleet lukeneet – eivät ehkä lainkaan tai ainakaan tarkasti tai jos olivat, eivät halunneet

tunnustaa tehneensä niin. Opetusta on siis yleensä mahdollista (ja tavallistakin) seurata ilman tarjottujen tekstien lukemista. Lisäksi tällä tunnilla opettaja oli ladannut käytettävät materiaalit kurssialustalle ja jakanut ne ajansäästösyistä lisäksi monisteena, jotka oli alkutunnista liimattu vihkoon. Niinpä oppilaiden ei tarvinnut suhtautua taulun tapahtumiin mieleen painettavana sisältönä; tietohan olisi heillä tallessa, jos sitä myöhemmin tarvitsisi.

Toisekseen se, että opettaja ei heti vastaa kysymykseen, aiheuttaa oppilaissa närää. Oppilaista olisi odotuksenmukaista ja oikein, että opettaja selittäisi sanan viipymättä. Sebastian ei tilanteessa eksplisiittisesti kieltäydy vastaamasta vaan kaiuttaa oppilaan vuoron sitä muovaten (”niin, mitähän se on”) ja siten rekontekstualisoiden (Heinonen 2017, luku 5.4). Heinosen mukaan kaiuttaminen (mts. 160) on oppilaan toiminnan kriittistä evaluointia – tässä opettaja verhotusti kritisoi sitä, etteivät oppilaat huomaa edessään olevaa vastausta kysymykseensä. Voi ajatella, että opettaja tässä kohtaa tarjoaa oppilaille aikaa ja mahdollisuutta oivaltaa, mistä tieto löytyy. Kukaan äänessä olevista oppilaista ei tunnista opettajan puheen ei-vakavaa sävyä (Sacks 1972) eikä sen merkinä esimerkiksi -hAn-partikkelia, vaan tilanne etenee oppilaiden tulkintakehyksessä, jonka mukaan tilanne on heille kohtuuton (”mistä me tiedetään”). Kristiinan tässä lausumassa rakentama oppilaiden me-kollektiivi korostaa entisestään tulkintaa kohtuuttomasta opettajan ja oppilaiden vastakkainasettelusta.

Janne käy toimeen ja googlaa käsitteen. Wikipedian tarjoama selitys on sisällöllisesti runsaampi ja siten ehkäpä vaikeampi kuin valkokankaalle heijastettu, mutta toisaalta hyvin tunnistettava määritelmägenren edustaja:

21. ”**Rauhanaate** eli **pasifismi** merkitsee sodanvastaisuutta ja pyrkimystä saavuttaa tavoitteet täysin väkivallattomin keinoin ja samalla ennaltaehkäistä konflikteja. Absoluuttinen pasifismi hylkää kaiken väkivallankäytön yhteiskunnassa pyrkien saavuttamaan tavoitteensa täysin väkivallattomin keinoin. Osa pasifisteista saattaa hyväksyä jonkinlaiset valtion sisäiset pakkokeinot tai väkivallan itsepuolustuksena. Sodan oikeutusta käsittelee etiikan osa-alue, sodan etiikka.”

[Pasifismin määritelmä Wikipedia-sanakirjassa sellaisena kuin se oli katkelman tapahtumahetkellä. Määritelmän sisältämät hyperlinkit on poistettu, lihavointi alkuperäinen.]

Ehkäpä juuri kielelliset erot selittävät opettajan tarjoaman selityksen hankaluutta. Wikipedia-artikkelin ensimmäinen virke keskittyy kokonaisuudessaan selittämään termiä, sen predikaatti *merkitsee* tarkoittaa ilmauksen merkitysisällön sanoittamista. Lisäksi termi ja sen selitys ovat eri lauseenjäsenasemassa ja siten tunnistettavia syntaktisia hahmoja. Sen sijaan valkokankaalle heijastettu *eli*-selitys on lisäyksenomainen. Selitys ei ole lauseen

ytimessä eikä finiittiverbi selitä termiä, joten selitys on verhotumpi. (Satokangas 2021, 88.)

Tämä ei ollut ainut kerta kenttävuoden aikana, kun kävi ilmi, että oppilaiden on vaikea löytää määritelmää tekstistä, jos selitys ei noudata lauseensisäisen määritelmän syntaktista rakennetta (ks. Satokangas 2021, 85–88). Havainto vahvistaa aiemmassa tutkimuksessa esiin noussutta käsitystä oppilaiden erittäin tarkasta harjaantumisesta koululle tyypillisiin käsitteitä ja termejä selittäviin tehtäviin (Merisuo-Storm & Aerila 2016). Koulussa opetellaan valtavasti uusia termejä, ja siksi on luontevaa, että oppilailla teetetään tehtäviä, joissa edellytetään termien selittämistä. Lauseensisäinen selitys, jossa termi ja selitys ovat omissa lauseenjäsenasemissaan ja temaattisesti eri asemissa (termi ennen predikaattia, selitys sen jälkeen), vastaa varsin täsmällisesti koulutehtävässä tyypillisesti haettua selityksen muotoa. Harjaantuminen näkyy myös oppimistulosarvioinneissa, joissa mekaaniset tunnistustehtävät sujuvat oppilailta verraten hyvin (Harjunen & Rautopuro 2015, 55).

Toisin sanoen oppilaat ovat oppineet, että jos tehtävänä olisi selittää pasifismi, Wikipedian määritelmää voisi käyttää sellaisenaan, sillä sen syntaktinen rakenne on taloudellinen etsiä, löytää ja hyödyntää. Sen sijaan oppimateriaalin *eli*-selitys vaatisi enemmän työstämistä. Aiemmastakin tutkimuksesta tiedetään, että oppilaat suhtautuvat Wikipediaan positiivisesti ja että siihen nojaaminen on koulussa hyvin keskeinen tekstikäytäntö. Wikipediaa pidetään näppäränä lähteenä, sillä se on nopea, joustava ja helppokäyttöinen. Se siis hyvin taloudellisella tavalla täyttää oppilaan tarpeen. (Blikstad-Balas 2016.) Näin helpolla pääsemisen pyrkimys pitää yllä heikkoja taitoja: Wikipedia on puhelimessa aina saatavilla, joten kirjaan paneutuminen ja siten hankalampiin teksteihin harjaantuminen ei yleensä ole tarpeen eikä muunlaisia tekstejä siksi juuri tule luetuksi. Lisäksi Wikipedia-määritelmien kopioitavuus mahdollistaa sen, että tekstin voi sieltä siirtää suoran vastaukseksi tehtävään – tällaisen muodollisesti pätevän vastauksen huolellinen lukeminen, saati ymmärtäminen, ei ole välttämätöntä.

Pienen vaivan pyrkimys tuottaa usein oikeita vastauksia koulun kysymyksiin, mutta harvoin edistää oppimista. Kolmen opettajan ryhmähaastattelussa fysiikan opettaja Vesa puhuu siitä, miten oppikirjojen lihavoidut asiasanat ovat hyvä apu heikoille lukijoille, mutta karhunalvelus muille. Pelkkiä avainsanoja poimimalla ei ole helppoa hahmottaa kokonaisuutta:

22. VESA: Jos sä annat sille vaikka viis tehtävää, ni sehän pystyy skimmaa ne sieltä tekstistä ne vastaukset lukematta sitä tekstiä, ni sehän ei tavallaan siihen kokonaiskuvaan anna yhtään parempaa niinkun. Et yleensä kysymykset on lihavoitujen sanojen ympäriltä. Vastaukset löytyy sieltä niin. Jos on tehny kymmenen kertaa läksyt sillee ni sen jälkeen sää löydät ne vastaukset joka kappaleest tosta vaan. - - Tälleehän se on, et mikä se on se tavallaan semmosen kokonaiskuvan, koska, kyllä ne, liitelauseet siellä mitä on ni kyllähän se kuitenkin

sitä kokonaiskuvaa siitä asiasta kuitenkin niinku auttaa. Eikä sillee että paineen yksikkö on pascal. Se ei hirveesti niinku avaa sitä hommaa.

Paradoksaalisesti on siis niin, että oppikirjojen lukemista helpottamaan tarkoitettut avainsanat tosiasiaassa mahdollistavat lukemisen välttelyn. Vesan kuvaama oppilaiden harjaantuneisuus ja siitä seuraava alttius oikeiden vastausten nokkimiselle on toisaalta avuksi tehtäviin tarttumisessa. Jos oppilaat saavat tehtävän, joka on mahdollista tehdä joitain avainsanoja poimimalla ja lyhyesti määrittelemällä, tehtävään todennäköisesti tartutaan ja se tulee ainakin jossain määrin tehdyksi. Kokonaisuus ei välttämättä silti hahmotu lainkaan. Vastaavasti tehtävät, jotka vaativat paneutumista, kokonaisuuden lukemista ja sen soveltamista, jäävät helpommin kokonaan tekemättä.

Jos oppilaat kerran yleensä väistävät työskentelyä, miksi Janne ryhtyi pyytämättä etsimään lisätietoa pasifismista? Hahmotan tilanteen kulkua siten, että muiden oppilaiden pöyristyneisyys ja opettajan vetäytyminen tilanteesta avasivat sosiaalisen paikan, jossa tilanteen päälle pääseminen oli Jannelle mahdollista. Koulua ja opetusta kritisoi tilanne oli Jannen koulunkäyntiin orientoitumisen suhteen sopiva ja salli osallistumisen. Jos Sebastian olisi heti selittänyt termin, Janne tuskin olisi havahtunut omista puuhistaan eikä ainakaan tarttunut puhelimeen etsiäkseen lisätietoa pasifismin määrittelystä. Tulkitsen, ettei toimien ensisijainen tavoite ollut lisätä Jannen tai muiden oppilaiden tietoa pasifismista vaan lisätä hämminkiä oppitunnilla. Jannea ei siis saanut liikkeelle niinkään oppisisältö tai opetusmetodi vaan luokassa alkanut kapinoiva liikehdintä.

Tekstitaidoissa harjaantumisen kannalta olennaista on se, että juuri kuvattun kaltaiset pienet, hienovaraiset, arkiset ja suhteellisen huomaamattomat tavat toimia teksteillä vakiintuvat. Kumuloituessaan ne muovaavat teksteillä toimimisen kulttuuria luokassa. Tämän osoittaa myös eräällä toisella Västäräkin äidinkielen tunnilla käyty keskustelu. Katkelma sijoittuu oppitunnin alkuun. Opettaja on juuri jakanut tunnilla käsiteltävät diat monisteena oppilaille:

23. Verner: Miks täs on nää viivat? [monisteella]

SEBASTIAN: No että te voisitte tehdä muistiinpanoja.

Kukka-Maaria: Siis onko muka joku joskus tehny muistiinpanoja?

Tästä herää lyhyt kouhottelu, että onko joku joskus nähnyt jonkun tekevän muistiinpanoja, että ei todellakaan ole, heh heh heh.

Tilanteessa oppilaat vilkaisevat monistetta ja huomaavat, että kunkin dian viereen on merkitty viivat. Verner kysyy, mistä syystä. Ehkä on siis herännyt epäily siitä, että kyseessä on kirjoitustehtävä – koulutehtävissä viiva ja sen pituus tyypillisesti ovat merkki kirjoittamisen tarpeesta ja vihje odotuksenmukaisesta laajuudesta. Kun paljastuu, että kyse on omaehtoisten muistiinpanojen tekemisestä, Kukka-Maaria ällistyy. Hänen vuoronsa osoittaa epäilyä sen suhteen,

että luokassa (tai muuallakaan) olisi historiassa tehty oma-aloitteisesti muistiinpanoja. Vuoron kielellinen muotoilu, siis kysymyslause, epäilyä indeksoiva muka-partikkeli ja kysymyksen kaikkialaisuuden merkitseminen ”joku jossain” -ilmaisulla osoittavat, että muistiinpanojen tekeminen tässä kontekstissa tuntuisi mielettömältä. Vernerin kysymys myös osoittaa Kukka-Maarian ihmettelyn oikeaksi, sillä ainakaan Verner ei keksi, miksi luentomonisteeseen on merkitty tyhjiä viivoja.

Tilanne oli poikkeus totuttuun. Varsin vakiintunut toimintatapa on, että oppilaat kirjoittavat vihkoon opettajan valmiiksi antamat muistiinpanot, kun opettaja on sitä ennen kehottanut niin tekemään. Näissä tilanteissa tyypillisesti opettaja johtaa kirjoittamista: häneltä varmistetaan, minkä otsikon alle teksti tulee, tuleeko sitä paljon, tarvitseeko kaikki kirjoittaa. Opettajat vastaavat näihin kysymyksiin useimmiten nopeasti, vastausta hakematta. Vallitsee siis jaettu ajatus siitä, että muistiinpanojen omistajuus on opettajalla. Opettajien toisinaan antamat vastaukset, joissa pyydetään arvioimaan itse, mitä kirjoittaa, herättävät oppilaisa paheksuntaa. Blikstad-Balasin ja kollegojen (2018) norjalainen havaintoaineisto tuottaa tismalleen samanlaisia tuloksia, muistiinpanoja tehdään koulussa tyypillisesti juuri opettajalta kopioiden. Tutkijat kysyvätkin, mikä mieli tällaisessa tekstin kopioimisessa lopulta on ja voiko sitä toisaalta edes nimittää muistiinpanojen tekemiseksi. Itse ajattelen, että muistiinpanojen tekemisellä on myös luokan hallintaan liittyvä ulottuvuutensa. Palaan siihen luvussa 7.2.1.

Muistiinpanojen tekeminen itsenäisesti on vaikeaa, sillä se edellyttää harjaantuneisuutta niin kuuntelun, kuullun jäsentämisen kuin kielellistämisenkin kanssa. Niinpä oppilaiden kanssa tulisi harjoitella juuri itsenäisten muistiinpanojen tekemistä (Blikstad-Balas ym. 2018, 146). Katkelma peilaa näitä ajatuksia kiinnostavasti. Opettajahan nimenomaan pyrkii tarjoamaan oppilaille paikkaa harjoitella muistiinpanojen tekemistä, siis tarjoaa uudenlaista tapaa toimia teksteillä. Tilanteessa on kuitenkin ainakin kaksi jarruttavaa tekijää: Ensinnäkin tässä tekstikäytäntöyhteisössä ei tehdä muistiinpanoja ja moinen toiminta merkitään vieraaksi. Toiseksi oppilaita ei ohjata muistiinpanojen tekemisessä, vaan sen oletetaan tapahtuvan oppilailla jo olevien taitojen varassa. Tämä opettaja oli useasti tuonut esiin, että läpikäytävää asiaa on valtavasti suhteessa käytettävissä olevaan aikaan. Näyttääkin siltä, että kun opettaja pyrkii kiireellä käymään läpi kaiken opetussuunnitelmassa vaaditun, vähälle jää juuri erilaisten tekstitaitojen eksplisiittinen harjoittelu. Näihin puitteisiin oppilaiden pienen vaivan pyrkimykset loksahtavat varsin vaivattomasti.

5.2.2 Niukkuus

Pyrkimys pieneen vaivannäköön johtaa useimmiten niukkuuteen. Henna Makkonen-Craig (2010, 230–233) on tutkinut ylioppilaskokeen kirjoitelmia, jotka on arvioitu heikoksi (arvosanalla lubenter). Näille kirjoitelmille tyypillistä on niukkuus, joka luonnehtii sekä sisällön ja käsittelyn suppeutta että toisaalta kielellisten rakenteiden kapeutta. Omassa aineistossani samat havainnot pätevät, mutta kyse ei ole vain kirjoittamisen piirteestä: oppilaat sekä lukevat että kirjoittavat niukasti. Lukemisen niukkuudella tarkoitan paitsi määrällistä vähyyttä myös laadullista pinnallisuutta tai keveyttä.

Teksteillä toimimisen niukkuus on paitsi koulun ilmiö, myös osa laajempaa kulttuurista lukemisen ja kirjoittamisen käytäntöjen muutosta. Tuoreimman vapaa-aikatutkimuksen mukaan suomalaisten lukuharrastus on muutoksessa siten, että useimmissa ikäryhmissä 1980-luvulta alkanut lukemisen väheneminen on taittunut. Kuitenkin 15–24-vuotiaiden nuorten lukeminen vähentyy yhä. Luettujen kirjojen määrä on vähentynyt kaikissa ikäryhmissä, eli myös lukemisen harrastaminen niukentuu. (Hanifi 2021, 134, 142.) Tulokset ovat samansuuntaisia myös esimerkiksi tuoreimmassa PISA-tutkimuksessa (Leino ym. 2019, 88).

Vinterek kollegoineen (2020) on tutkinut ruotsalaislasten ja -nuorten lukemista koulupäivän aikana siitä näkökulmasta, kuinka monta sivua oppilaat lukevat päivän aikana. Oppilailta kerätty kyselyaineisto paljastaa, että pitkän tekstin lukeminen on vähentynyt merkittävästi vuosikymmenessä. Vuonna 2017 jopa puolet yläkoulun oppilaista ilmoitti, ettei ollut lukenut yhtään täyttä sivua asiatekstiä koulupäivän mittaan, kun vielä vuonna 2007 kaksi kolmasosaa oppilaista oli lukenut ainakin joitain kokonaisia sivuja. Suomessa oppitunnilla toteutuvaa lukemista ei ole tähän tapaan tutkittu. Suomessa tehtyjen tekstikäytännekartoitusten kysymyksenasettelut tarjoavat pikemminkin tietoa tarjolla olevasta lukemisesta kuin siitä, miten luettua on tosiasiaassa työstetty (Leino ym. 2019; Kauppinen M. & Marjanen 2020, 127; Tainio ym. 2021; Luukka ym. 2008). Samankaltaisen huomion aiemmasta tutkimuksesta esittää myös Karvonen (2019, 34–35). Tämänkaltaiset inventaarit eivät juuri tarjoa tietoa siitä, millaisia tekstitaitojen oppimista mahdollistavia tilanteita luokassa kehkeytyy. Oman kenttäjaksoni aikana en järjestelmällisesti kerännyt tietoa oppilaiden toteutuneen lukemisen määristä, mutta käsitykseni mukaan tutkimusluokissa luetut määrät ovat linjassa Vinterekin ja kumppaneiden havaintojen kanssa. Etenkin pitkää, yhtäjaksoista lukemista oppitunneilla tapahtui harvoin.

Niukkuus koskee yhtä lailla kirjoittamista. Blikstad-Balas, Roe ja Klette (2018) ovat tutkineet norjalaisnuorten kirjoittamista yläkoulussa videoaineistoin. Heidän keskeinen tuloksensa on, että koulun kirjoittaminen on luonteeltaan joko-tai-tyyppistä: joko kirjoitetaan lyhyitä tekstejä vailla eksplisiittistä kirjoittamisen ohjaamista tai kirjoitetaan pitkiä tekstejä tarkasti tuettuna ja esimerkiksi genrepedagogisin menetelmin. Niukemmat ja vailla ohjausta kirjoitetut tekstit

dominoivat koulun arkea (mas. 122–123 lähteinen). Kenttähavaintoni ovat jälleen yhdenmukaisia näiden tulosten kanssa. Koulussa kirjoitetaan ennen kaikkea lyhyitä tekstejä, kuten opettajajohtoisia muistiinpanoja tai vastauksia monisteelle eikä kirjoittamiseen kiinnitetä liioin huomiota. Sen sijaan pidempien tutkielma- ja esseetyyppisiä tekstien kirjoittamisesta puhutaan ja sitä ohjeistetaan.

Niukkuuden teema toistuu myös oppimistulosarvioinneissa. Kun tarkastellaan erilaisia oppimisen arviointeja ja niissä oppilaiden kirjoitelmien heikoimpia tuloksia, huomio kiinnittyy usein teksteihin, jotka ovat huomiota herättävää lyhyitä, joskus olemattomia. Esimerkiksi Merja Kauppinen ja Jukka Marjanen (2020, 71) toteavat, että valtakunnallisessa oppimistulosarvioinnissa koevastauksen pituus korreloi varsin suoraan sen saamiin pisteisiin. Tekstin niukkuus ja runsaus olivat tutkittujen oppilaidenkin tunnistama piirre kirjoittamisessa; kirjoitusprosessin reflektointia edellyttäneessä koetehtävässä sekä korkeimpia että matalimpia pisteitä saaneet oppilaat nostivat tekstin pituuden esiin (mp.).

Pitkään lukeminen ja kirjoittaminen on oppilaiden näkökulmasta raskasta ja vaikeaa. Niinpä oppilaat yleensä pyrkivät lukemaan vain niin vähän tai laatimaan vain niin pitkiä vastauksia, kuin heidän arvionsa mukaan on välttämätöntä. Tätä optimointia tapahtuu yhtä lailla pitkäksi tarkoitettujen tekstien (kuten tutkielmien ja esseiden) kuin tuntitehtävien tekemisen yhteydessä.

Tarkastelen niukkuuden tendenssiä yhden esimerkkitapauksen myötä. Siinä käy näkyväksi sekä niukkuus suhteessa tekstin lukemiseen että vastausten tuottamiseen. Katkelma on Huuhkajan uskonnon tunnilta, tehtäviä tehdään käytävässä. Oppilaat istuvat pyöreän pöydän ääressä aulassa, minä samoin:

24. Yllättävän tehtäväorientoitunutta hommaa, kaikki haluavat nähdä kysymykset (niistä piti ottaa kuva, ihan jokaisella ei ole omaa kuvaa eikä siis hajua kysymyksistä). Ensimmäinen kysymys kuuluu, miksi Paavali vainosi kristittyjä. Juholla on kirja auki (samoin Samilla ja Mikolla), mutta Juho ennemmin googlaa kysymyksen (sellaisenaan googleen) kuin koittaa löytää sen kirjasta. Vastausta ei vissiin meinaa löytyä. Markus heittää hihasta, että ”koska se ei tykänny niistä”, käsittääkseni muut kopioivat tämän.

Seuraava. Miten Damaskoksen tien tapahtumat muuttivat Paavalin elämää? No ei vittu tiedetä. Hetki keskustellaan muusta, sitten palataan tähän: No vittu mikä se vastaus on! No vitu homo läski lue sitä kirjaa! Vituvvammane! Vittu mä mietin just vitu vammane. Jne.

Siinä vaiheessa kun ollaan että vittu en minä tiedä mitä tähän vastataan eikä tilanne oikeasti näytä etenevän, pyydän saada vilkaista jonkun kirjaa. Avaan kirjan oikealta aukeamalta ja ehdotan melko nopeasti, että olisko toi kolmas tekstikappale hyvä lähde, siinä toi toinen sana näemmä on Damaskos. Sitten ollaan että no saatana. Useampi ottaa työn alle oikean kohdan, mutta en oikein tiedä, saadaanko lopulta tähän vastattua kunnolla mitään.

Oppilaat ovat saaneet itse muodostaa ryhmät ja siksi porukkaan kuuluu vain fokusoppilaita. Mukaan on kehoitettu ottamaan vihko, kirja ja kirjoitusvälineet. Opettaja on pyytänyt oppilaita ottamaan kuvan taululle heijastamistaan kysymyksistä. Katkelman alussa vain osalla oppilaista on kuva ja siten käsitys siitä, mitä tietoa on tarkoitus etsiä. Tilanne ei osallistujien näkökulmasta ole kuitenkaan ongelmallinen. Tämänkaltaisissa kaveriporukalla ryhmätyöskentelyn tilanteissa lähtökohtaisesti kaikki on osallistujien kesken julkista, yhteistä ja jaettavissa (Jakonen 2016), ja siten tehtävän tietämisen kaltaiset resurssit eivät ole jokaiselle välttämättömiä.

Tehtävän tekeminen alkaa suoraviivaisesti siten, että Juho etsii vastausta ensimmäiseen kysymykseen internetistä. Kun vastausta ei heti löydy, Markus generoi kysymykseen muodon puolesta sopivan mutta sisällöllisesti kevyen vastauksen. Markuksen vastaus kuitenkin hyväksytään, sillä muut kirjaavat sen ylös sellaisenaan. Markuksen vastauksellaan siis saneluna. Tämä on yhdessä kirjoittamiselle tyypillinen piirre sekä tutkimusluokissa että laajemmin. Yhden oppilaan saneluun perustuvat vastaukset takaavat sen, että kaikilla oppilailla on täsmälleen sama vastaus. Sanelu myös ohjaa ryhmän toimintaa ja säästää kunkin kirjoittajan kognitiivista kuormaa. Muualta poimittu tieto on helpompi painaa kirjoittamisen ajaksi mieleen, kun joku sanelee vastauksen sellaisenaan sen sijaan, että kukin kielentäisi tiedon vastaukseksi itsekseen. (Sopanen & Juvonen 2023; Stevanovic ym. 2020.)

Markuksen keksimä vastaus kelpaa muille, vaikka (ja ehkä juuri siksi että) on ilmeistä, ettei vastaus ole opettajan hakema. Ryhmälle on tärkeämpää tuottaa *jokin vastaus* kuin tuottaa oikea vastaus. Työskentelyä ohjaa tarve saada tehtävä tehdyksi riittävässä määrin. Jos näin ei olisi, tehtävää ei tehtäisi lainkaan, tehtävän etenemistä ei kommentoita eikä muita hoputettaisi tehtävän äärelle. Kuitenkin vastaavasti on niinkin, että ryhmässä vallitsee käsitys siitä, mikä olisi liiallista paneutumista – kukaan ei yritä etsiä vastausta kirjasta ennen kuin puutun tilanteeseen, eikä itse asiassa sen jälkeenkään.

Toinen kysymys lukitsee tilanteen, kysymykseen ei tiedetä vastausta eikä sitä keksitä itse kuten edellisessä kohdassa. Jos tätä episodin keskivaiheille sijoittuvaa kiroilunsekaista ja ehkä teatraaliseksiin luonnehdittavaa vaihetta tarkastelee vastauksen tuottamisen prosessin näkökulmasta, sille voi löytää monia funktioita. Se voi olla episteemisen asennoitumisen osoittamista ja tiedon riittävyuden arviointia (vrt. Kaasinen ym. 2018), työnjaosta neuvottelua (vrt. Stevanovic ym. 2020), avun pyytämistä (vrt. Mlynář 2022) ja toisten osallistujien tiedon hyödyntämisen pyrkimyksiä (vrt. Jakonen 2016). Näiden lisäksi keskinäisen sättimisen vaihe palvelee kuitenkin myös muita kuin kirjoittamisen prosessin tarpeita. Keskinäinen moittiminen on kaikessa kiroilussaan niin liioiteltua, että se saa humoristisia sävyjä (vrt. Murphy 2017). Kyse onkin tehtävän tekemisen sijaan ja lisäksi suhtautumisen ja oman itsen esittämisestä vertaisille, koulun

asettamasta agendasta irtisanoutumisesta ja keskinäisten suhteiden lujittamisesta (ks. myös luku 6.2.4).

Niukkuuden pyrkimyksiä ja irtonaisen suhtautumisen tehtävään mahdollistaa ryhmän fyysinen sijainti luokan ulkopuolella. Opettaja valvoo tilannetta vain hetkittäin ohi kulkiessaan. Näillä kierroksilla oppilaat vakuuttivat olevansa hyvässä vaiheessa. Käytävässä työskentely mahdollistaakin opettajan tutkasta poistumisen (Asplund ym. 2018): Opettaja ei pysty monitoroimaan sitä, millaisten tekstiaineistojen varassa oppilaat tehtäviään tekevät. Siten opettajalla ei myöskään ole mahdollisuutta seurata ja tukea oppilaiden tiedon etsimisen ja oppimisen prosesseja; ei ohjata heitä oppikirjan äärelle, ei neuvoa tehokkaassa tiedonhaussa tai lähteiden arvioinnissa.

Tilanteessa huomion herättää lisäksi se, millainen resurssi oppikirja oppilaille on. Tyypillisesti on ajateltu, että oppikirjan teksti olisi oppilaille tuttu ja helposti hahmotettavissa (esim. Satokangas ym. 2019, 170). On myös ajateltu, että oppikirjan taitto ja esimerkiksi tekstin reliefirakenne olisi sellainen, että oppilaan olisi helppoa erottaa olennaiset seikat vähemmän tärkeistä (Ruuska 2014, 42). Tässä tilanteessa oppilaat kuitenkin tekevät kaksi oppikirjasta pois päin suuntautuvaa ratkaisua: ensin Juho googlaa vastauksen ja sen jälkeen tehtävästä poistutaan kokonaan koettaen samalla usuttaa ”joku muu” lukemaan ja etsimään riittävä vastaus. Kukaan ei älähdä, kun Juho valitsee mieluummin puhelimen kuin kirjan. Tältä osin tilanne muistuttaa aiemmin käsiteltyä esimerkkiä, jossa Janne valkokankaan lukemisen sijaan etsii käsitteelle selityksen Wikipediasta.

Asplund, Olin-Scheller ja Tanner (2018) ovat tutkineet tekstejä, joita oppilaat lukevat puhelimestaan oppitunnin aikana. Heidän mukaansa puhelimella lukeminen rikastaa koulun kapeaa tekstimaailmaa. Omien kenttähavaintojeni myötä tulkitseen kuitenkin, että oppilaiden taipumus etsiä tieto toimitetun tekstin sijaan nopealla nettihauulla pikemminkin kaventaa näiden tekstimaailmaa ja harjaannuttaa lukemaan lähinnä digiteksteille tyypillistä kieltä. Tulkintojen ero selittyy sillä, mihin tekstimaisemaan oppilaiden nettitekstien ajatellaan asettuvan. Asplund kollegoineen tarkastelee oppilaiden tekstivalintoja suhteessa koulun muuhun tekstitarjontaan, tällöin ”autenttiset” tekstit täydentävät oppimateriaaleja. Minä taas tarkastelen niitä suhteessa teksteihin, joita oppilaat ylipäätään käyttävät. Tästä näkökulmasta digitaaliset tekstit syrjäyttävät yleiskielisen, toimitetun ja pedagogisoidun oppikirjan.

Takarivin kontekstissa, jossa koulun tarjoamiin teksteihin tartutaan tyypillisesti väistellen, nettitekstit eivät näytä rikastavan oppilaiden tekstin käyttöä. Sen sijaan, että internetistä etsittäisiin täydentävää tietoa ja uudenlaisia tekstilajeja, puhelimella tehdään yksinkertaisia ja tuloksiltaan usein vaatimattomia pikahakuja. Ensisijaista vaikuttaa olevan se, että oppilaat voivat sanoa tehneensä *jotakin*. Saman logiikan varassa nuoret nappaavat valokuvan

tekstistä, joka pitäisi kirjoittaa ylös – luki tekstiä koskaan tai ei, ainakin se on todistettavasti laitettu ylös, eli on syntynyt suoritus.

Toisenlaisissa konteksteissa oppilaiden niukkaa tuottamista on perustellusti tulkittu toisin. Esimerkiksi ylioppilaskokeiden kaltaisten kovien panosten (*high stake*) kokeiden kirjoitelmia on tulkittu siten, että oppilaiden tekemät epäonnistuneiksikin tulkitut ratkaisut ovat olleet pyrkimystä onnistua. Makkonen-Craig (2010, 232) selittää esimerkiksi abstraktin sanaston tai kompleksisten lausetyyppien niukkuuden olevan ehkä strategista osaamista: jos hankalaa asiaa tai muotoa ei kirjoita, siinä ei voi epäonnistua. Yläkoulun takarivin oppilaille niukkuus näyttää kuitenkin olevan seurausta ennen kaikkea vaivan säästämisestä. Havaintoaineistojen varassa se näyttää olevan keino luovia mahdollisimman pienin panoksin mutta silti riittävästi suoriutuen koulun tarjoamien lukemisen ja kirjoittamisen tehtävien läpi.

5.2.3 ”Keskityn siinä sivussa”

Kenttäpäiväkirjoissani on lukuisia mainintoja siitä, miten luokassa on meneillään jotakin aivan muuta kuin opettajan vetämään aiheeseen keskittymistä. Silti monet oppilaat pystyvät pyydetessä tuottamaan jonkin sellaisen minimivastauksen (vrt. keskustelun minimipalaute, ks. Hakulinen 1997, 41), joka riittää (eli syntyy suoritus). Tämä kahdella kanavalla osallistuminen myös mahdollistaa tunnin lomaan limittyvät hässäkät. Jannen toiminta maantieteen tunnilla havainnollistaa asiaa. Edeltävästi on katsottu video, jonka aiheena on Itämeren saastuminen. Opettaja kertaa videon sisältöjä kyselemällä:

25. HELI: Miks Itämeri on niin herkkä saastumaan?

Verner: Sinne menee saasteita.

HELI: Joo, mutta kyllä Atlanttiinkin menee saasteita. Miks Itämeri on likaisempi?

Kristiina: Vesi vaihtuu huonommin.

Janne: Se on sisämeri (tämä on videolta).

HELI: Eli mites se vaikuttaa?

Janne: No sinne valuu monelta suunnalta eikä se vesi pääse pois, se lika pakkautuu.

HELI: Mitäs te sanotte Itämeren syvyydestä?

Janne: Se on matala.

Hämmästyin vähän sitä, miten hyvin Janne pystyy vastaamaan. Hän ei kuitenkaan yhtään näyttänyt keskittyvän, vaan neppasi tosi tiiviisti, toisessa korvassa vielä toi kuuloke. Vähän myöhemmin, kun supatteluaiakaa ei oikein tule, kirjoitan Jannelle lapun: Kuuntelitsä musaa sen Itämeri-videon ajan? Janne virnistää ja näyttää peukkua.

Videon katselun aikana Jannella on ollut toisessa korvassaan pieni kuuloke ja siinä musiikki soimassa. Hän on katsonut paitsi videota myös puhelintaan – toisin

sanoen audiovisuaalisia syötteitä on tullut luokassa olemisen lisäksi ainakin kolmesta lähteestä. Silti Janne pystyy vastaamaan useisiin opettajan esittämiin kysymyksiin riittävällä tarkkuudella.

Palasin tilanteeseen tutkimushaastattelussa. Tuolloin Janne kommentoi tuntityöskentelyään kuvaamalla, että hän ”keskittyy siinä sivussa”. Keskittyminen kuitenkin tarkoittaa ajattelun, huomion, tarkkaavaisuuden ja toiminnan keskittämistä tiettyyn asiaan, tarkkaavaisuuden suuntaamista valittuun kohteeseen. Jannen luonnehtima ”siinä sivussa keskittyminen” on siis varsin paradoksaalista luonteeltaan, jos kohta tarkkaavuus ja sen säätely edellyttää myös kykyä jakaa huomiota (esim. Närhi ym. 2019). Kenttäaineistot paljastavat, että keskittyminen siinä sivussa on todella tarpeen, sillä oppilaiden huomion keskiössä on oppituntien aikana usein jotakin muuta kuin varsinainen opetustoiminta. Sahlström ja kollegat (2019) kuvaavat omassa keskusteluanalyttisessä tutkimuksessaan tarkasti tapahtumankulkua, kun nuoren huomio vaihtelee puhelimen ja opetuksen välillä. Heidän havaintojensa mukaan huomion jakautuminen tuottaa vuorovaikutukseen epätahtisuutta, mutta ei näytä kokonaan salpaavan osallistumista, kuten ei Jannenkaan tapauksessa.

Kuitenkaan kaikilla oppilailla ei ole samanlaisia valmiuksia osallistua useisiin eri toimintoihin yhtä aikaa – kyky suunnata ja jakaa tarkkaavaisuutta ja uuden omaksumisen nopeus eivät yksinkertaisesti riitä. Tilanne onkin haastava monille oppilaille. Eräs oppilaista kertoo haastattelussa, että hänellä on todettu tarkkaavaisuuden häiriö. Kun kysyn, miten arki sen kanssa sujuu, oppilas toteaa, että hankalinta on, ettei pysty keskittymään moneen asiaan yhtä aikaa. Ajatus on kiehtova siitä näkökulmasta, että usein tarkkaavaisuuden häiriöiden ensisijaisena ongelmana pidetään sitä, että keskittyminen yhteen asiaan on vaikeaa (Närhi ym. 2019, 354). Tässä oppilaan kokemuksessa onkin nähdäkseni kyse siitä, että koulun sosiaalisessa järjestyksessä eniten hyötyä on siitä, että pystyy toimimaan monella kanavalla yhtä aikaa. Koulunkäynti tässä ympäristössä ei hahmotu ensisijaisesti hankalan tarkkaavaisuuden suuntaamisen vaan hankalan tarkkaavaisuuden jakamisen haasteena.

Syystä tai toisesta – ehkä tarkkaavaisuuden pulmien, ehkä kouluun sitoutumisen, ehkä ylipäättään vähäisten voimavarojen vuoksi – osa oppilaista ei keskity edes siinä sivussa. Esimerkiksi Ruusu, Verner ja Veikko esiintyvät kovin harvoin niissä katkelmissa, joissa erilaiset tekstikäytännöt reaalistuvat. Syy on siinä, että useimmiten he tekevät tunneilla jotakin aivan muuta. Seuraava katkelma on Västaräkin äidinkielen tunnilta, jolla kirjoitetaan laajahkoa tekstiä oman etunimen alkuperästä:

26. Nimitöiden tekeminen etenee jotenkin leppoisasti, paljon keskustelua viriää.

Ruusua auttelen taas ihan kädestä pitäen. Kolmannella nimityötunnilla Ruusu ei ole vielä luonutkaan koko tiedostoa ja kun menen auttamaan, hän etsii puhelimestaan kuvaa kaverin synttärionnittelua varten.

Omiin asioihin uppoutuminen oppitunnilla on ensinnäkin kytköksissä koulun aikaan. Oppitunnin alku ja loppu perustuvat kellonaikaan, eivät siihen mitä oppilas ajan puitteissa saavuttaa. Niinpä toiminta tunnilla on ainakin lyhyellä aikavälillä nollasummapeliä: yhteen toimeen tarttuminen on pois toisesta. Lisäksi ammattitaitoisella oppilaalla on käsitys siitä, että kun tehtävään tarttumisessa riittävästi hidastelee, tehtävän vaatimustaso todennäköisesti laskee (esim. Breen 1989; Gordon ym. 1999). Toisaalta uuttera oppilas voi pelata nollasummapelillä toiseen suuntaan: jos annetun tehtävän tekee nopeasti, lopputunnista ei todennäköisesti tarvitse tehdä mitään. Sahlström (1999, 161–162) toteaaakin, että tehtävän ulkopuolelle ajautuminen tulkitaan eri tavoin riippuen siitä, ajautuuko oppilas sinne saatuaan tehtävän valmiiksi vai sen ollessa vielä kesken, Ruusun tapauksessa jopa aloittamatta.

Oppitunnin sisällä oppilaiden toiminta lähtökohtaisesti synkronoituu siinä mielessä, että oppilaat tekevät samoja asioita samaan aikaan. Osin kyse on siitä, että opettaja tyypillisesti orkestroi luokkaa toimimaan yhteisessä rytmissä. Se, missä määrin voimallista yhteiseen tahtiin pyrkiminen on, vaihtelee. Vielä alakoulussa opettaja tahdistaa hyvinkin voimallisesti luokan toimintaa ja tehtäviä tehdään yhdessä ja hallitusti vaiheesta toiseen siirtyen. Yksittäinen oppilas voi silti irtautua yhteisestä rytmistä ja halutessaan liittyä siihen uudelleen. (Juvonen & Routarinne 2018, 150.) Pitkänen-Huhdan (2003, 122) mukaan pääsääntöisesti yläkoulun vieraan kielen oppitunnin sujuvat harmonisesti yhteisessä rytmissä työskennellen, mutta etenkin oppitunnin vaiheiden rajakohdissa synkronia särkyä. Esimerkin tapauksessa Ruusu jättäytyi yhteisestä työskentelystä jo tehtävän alussa eikä palannut yhteiselle taajuudelle ennen kolmatta oppituntia.

Uppoutuja ottaa oppitunnilla omaa aikaa, tauon, silloin kun muut työskentelevät. Tästä seuraa työskentelyvelkaa, sillä se mikä yhdessä hetkessä jää tekemättä, on lopulta tavalla tai toisella saatava tehtyä muulloin. Etenkin Ruusun ympärillä aika tavallaan kiertyi: Ruusu teki usein ja mielellään jonkin muun kuin meneillään olevan tunnin muistiinpanoja. Kysyin haastattelussa asiasta:

27. Leea: Ku must sä usein niinku kirjojat edellisen tunnin muistiinpanoja, et mitä sä niinku teet tunneilla?

Ruusu: No siis öö mul on joskus, jos mä oon poissa, sit ku kirjojetaan, ni sit mä jään ain jälkeen. Ni ku mä kirjotan tunnin aikana sen edellisen aiheen, ni sit se seuraava ehtii mennä, sit mä kirjotan taas seuraaval tunnilla sen edellisen aiheen, sit siit tulee semmonen ketju, niinku. Ni esim nyt mä kirjotin taas yhteiskuntaopin tunnilla mä kirjotin viime viikon muistiinpanot (kihertää).

Leea: Ja missasit ne tänpäiväset?

Ruus: Joo tai itseas mä sain aika hyvin, mul jäi puoleenväliin. Mä sain aika hyvin kiinni. Tai niinku nyt se ei oo ees paha. Mä oon josku ollu useamman kappaleen niinku jäljessä.

Leea: Okei. No mitä se tarkoittaa sit siin tunnilla, niinku että, pystytsä seuraamaan sitä opetusta niinku yhtään

Ruus: Joo

Leea: Jos sä oot kerran, vai eksä sit ajattele sitä mitä sä kirjotat, et se on sit aika mekaanista?

Ruus: No siis kyl mä pystyn silleen keskittyä aika hyvin, tai no varsinkin HAKKARAINEN ootsä ollu ikin sen tunneilla, no se on just semmonen et se huutaa, ni jotenki se niinku, sen huuto puskee sillee et vaikka mä ajattelin vaan sitä tekstii ni kyl sen niinku asiat muistaa. Aika hyvin. Tai mul on esim ai, mul ei oo ikin ollu kasi huonompaa mun todistuksessa.

Tämän luvun alussa kirjoitin Breenin (1989) jäsennyksestä, jonka mukaan oppilas arvioi tehtävää suhteessa käsitykseensä oppimisesta ja omaan rooliinsa ja vastuuseensa siinä. Ruusun tapa arvioida opiskelustrategiansa onnistuneisuutta arvosanoin kertoo siitä, miten hän koulunkäynnin onnistumisen, mielekkyyden ja tarkoituksenmukaisuuden arvioi – ei niinkään uusien asioiden oppimisena vaan suorituksen täyttymisenä.

Se, ettei tee mitään, on luokassa useimmiten melko hyvin siedettyä toimintaa. Omiin asioihin uppoutumisesta ei seuraa häiriötä muille luokassa eikä siihen siksi ole välttämätöntä heti puuttua. Se palvelee myös opetuksen tavoitteita, ainakin tiettyyn pisteeseen asti: hiljaiset ja omiin toimiinsa vetäytyneet oppilaat eivät keskeytä tai häiritse opetuspuhetta, mikä voi tuottaa oppituntiin eheitä, helposti seurattavia jaksoja. Toisaalta etenkin puhelimitse vetäytyneiden oppilaiden kohdalla opettajalla ei ole mahdollisuuksia arvioida, millaista ei-tekeminen on ja missä määrin siihen on puututtava. (Sahlström ym. 2019.)

Hiljaisuus ei ole aina samanlaista. Joskus se on vetäytymistä ja piiloutumista, joskus passiivista vastarintaa. Siksi siihen ei aina suhtaudutakaan samoin. Lisäksi suhtautumisen eroja tuottaa se, kuka on hiljaa ja vetäytyy. Harry Lunabba (2013, 71–73, 113–116) on todennut, että opettajat suhtautuvat hiljaisiin tyttöihin eri tavalla kuin hiljaisiin poikiin. Hiljaisista pojista ollaan tyttöjä helpommin huolissaan, hiljaiset pojat herättävät sekä aikuisissa että vertaisissa huolenpidon ja hoivan tarvetta. Hiljainen tyttö taas tulkitaan tavalliseksi oppilaaksi eikä tytön hiljaisuus Lunabban mukaan tuota aikuisissa samanlaista huolta. Omassa aineistossani on toisin: hiljaisuus tulkittiin nähdäkseni yhtä usein ongelmaksi, oli vetäytyvä oppilas tyttö tai poika. Omat havaintoni kuitenkin tukevat sitä, että hiljaiset oppilaat herättävät opettajissa huolta ja tarvetta auttaa. Vaikka hiljaisuus lyhyellä aikavälillä voi olla opetuksen kannalta kiitollistakin, pitkällä aikavälillä se tulkitaan merkiksi ongelmasta.

5.2.4 Välttelyn pysyvyys

Aiempien lukujen havaintoja voisi kokoavasti tarkastella työskentelyn välttelynä. Välttelevä suhtautuminen koulun tehtäviin on tekstikäytännönä kovin tahmea: se helposti tarttuu ja jää päälle myös sellaisissa tilanteissa, joissa oppilaalla olisi syytä ja mahdollisuuksia toimia toisinkin. Kemian tunnilla opettaja pyytää oppilaita kirjoittamaan taululle metalleja, niiden ominaisuuksia ja käyttökohteita:

28. TEIJA jakaa metallit kullekin, Markus menee ensimmäisenä. Hän kirjoittaa alumiinin ominaisuudet muuten varmaan oikein, mutta käyttökohde on ”johki osiin”. Kysyn Markuksen palattua takaisin, että eikö ole maailmassa sellainen asia kuin alumiinivanteet. On kuulemma. Jatkan, että ehkä fillareidenkin rungot voi olla alumiinista. Markus huomauttaa, että mopojenkin rungot on osin alumiinista. ”Olisit kirjottanu, ku tiät tollee.” ”No, ei tullu mieleen.” Ei käy lisäämässä.

Markuksen ja tämän kavereiden arki pyöri mopojen ympärillä. Alumiinirungoista oli ollut puhetta pitkin vuotta ja olin kuullut nuorten puhuvan esimerkiksi alumiinin verrattomasta keveydestä runkomateriaalina. Markuksella siis oli tietoa siitä, mihin alumiinia käytetään ja mitkä sen ominaisuudet puoltavat käyttöä juuri näihin tarkoituksiin. Kiinnostavaa onkin se, miksi Markus ei hyödyntänyt tietoaan, miksi ”ei tullu mieleen”.

Ensinnäkin voisi ajatella, että Markus haluaa pitää selvää rajaa koulun ja vapaa-ajan välillä. Tiedetään, että osalle oppilaista tämä etäisyys on erittäin tärkeä, ja oppiaineen yhteys oppilaiden omiin kokemuksiin on itse asiassa negatiivinen kokemus: koulu on koulua ja muu elämä muuta elämää. Etäisyys viralliseen kouluun kutistuu, jos opiskeltava aines tulee liian lähelle henkilökohtaista elämää. Siksi eroa on korostettava, on kieltäydyttävä näkemästä yhteyksiä kemian tunnin taulutehtävien ja oman vapaa-ajan välillä. (Paju P. 2011, 231–232.) Toisaalta voi olla, että Markus hoksasikin, että osaisi vastata, mutta ei pitänyt asiaa tavoittelemisen arvoisena. Markus ei tyypillisesti toiminut oppitunneilla tavoilla, joilla olisi maksimaalisesti pystynyt osoittamaan kaiken osaamisensa. Voinee sanoa, ettei koulussa pärjääminen ollut Markukselle ensisijaisen tärkeää.

Toisaalta voi olla niinkin, että Markuksen tavallisesti valitsema passiivisuus vain jäi päälle. Yleensä tämän tyyppisissä tehtävissä Markus kieltäytyi vastaamasta, totesi vain, ettei tiedä tai osaa ja siten hyödynsi vaikenemista yhä uudelleen keinona päästä oman vastausvuoron ohi. Hänen strategiansa ainakin yleisopetuksen puolella oli jättäytyä tekstitapahtumien ulkopuolelle. Ehkä useimmissa tilanteissa Markuksella tosiasiallisesti ei ollutkaan tehtävissä tarvittavaa tietoa, mutta tällä kertaa olisi ollut. Luin tilannetta silloin ja luen edelleenkin niin, että Markus ei tullut edes ajatelleeksi, että saattaisi tietää asiasta enemmän. Hänen eleetön suhtautumisensa tuntitehtäviin ikään kuin jäi päälle,

riveillä oli jo riittävästi tekstiä, jotta tehtävää saattoi pitää valmiina (vrt. Tanner ym. 2017). Toisin sanoen helppoutteen pyrkivien tekstikäytänteiden alle voi jäädä oppilaiden osaamista, koska oppilaan orientaatio suuntautuu osaamisen osoittamisen sijaan tehtävien läpäisemiseen.⁹

Työskentelyn välttely voi siis olla päälle jäänyt tapa. Toisinaan työskentelyä vältetään myös muista syistä, ei vain tottumuksesta. Huuhkajan matematiikan tunnilla harjoitellaan kuvaajien lukemista. Tomi ja Juho tuskastuvat tyystin, koska tehtävä on liian helppo:

29. Täällä katsotaan kuvaajia. On yksinkertainen pylväsdiagrammi, josta täytyy erotella, mitä on eniten ja kuinka monta jotakin palkilla kuvattua asiaa on. Juhossa tämä soittaa jotakin, koska hän alkaa oikein meuhata, että miks tämmöstä pitää opetella, apinaki osaa nää, miks tääl on näin helppoja tehtäviä. MIRJA kertoo, että no, ne ei ole kaikille yhtä helppoja, on aikuisiakin jotka ei osaa näitä lukea. Jjjust, toteaa Juho.

Tomi: Hei Markus sä oot 4c:ssä, mä oon ysissä, homo. (- -)

Tomi turhautuu, kun tulkintatehtävät ovat liian helppoja. ONKO NÄITÄ PAKKO TEHÄ KU VITTU NÄISSÄHÄN LUKEE TÄÄ VASTAUS.

MIRJA toteaa tynesti, että asia kunnossa, ei ole pakko kirjoittaa.

Mirja oli jo tehtäviä alustaessaan varoittanut, että kuvaajatehtävien ratkaisemisessa on osin kyse yksilöllisestä aivojen kypsymisestä, minkä vuoksi tehtävät voivat olla osalle itsestään selviä, toisille ylitsepääsemättömiä. Koska kyse kuitenkin on kehityksen eroista, erot tulevat tasaantumaan eikä niistä kannata ottaa paineita. En osaa sanoa, olivatko oppilaat rekisteröineet tätä alustusta¹⁰, mutta ainakin tehtävien helppous vaikutti yllättäneen heidät ja aidosti herättävän tunteita, ensin ällistystä ja sitten turhautumista.

Tomi kysyy ”onko näitä pakko tehdä”, johon Mirja vastaa ”ei ole pakko kirjoittaa”. Ristiin puhuminen *tekemisestä* ja *kirjoittamisesta* alleviivaa ensinnäkin sitä, että useimmiten koulussa tekeminen on kirjoittamista. Toisekseen se voi olla avain nuorten turhautumisen selittämiseen. Yleisesti ottaen se kirjoitetaan, mikä arvioidaan kirjoittamisen arvoiseksi (Komter 2006; Pälli & Lehtinen 2014; Svinhufvud 2016). Näissä tehtävissä ei oppilaiden näkökulmasta ole mitään kirjoittamisen arvoista. Opettaja ratkaisee tilanteen siten, että tehtävien ratkaisujen kirjoittaminen ei ole tarpeen. Ajattelu ehkäpä implisiittisesti kuitenkin yhä on.

⁹ En silti pidä oppilaiden taitoja piiloisina siinä mielessä kuin esimerkiksi Sulkunen & Kauppinen (2018) esittävät. Käsitelen heikon lukutaidon hahmottamista lukutaitojen piiloisuutena vielä luvussa 12.2.

¹⁰ Oli varsin yleistä, että oppilaat kiistivät edes kuullessaan asioista, jotka minä olin kyllä samoilla oppitunneilla ollessani kuullut ja kirjannut toisinaan myös ylös.

Yksi keskeinen piirre tilanteessa on, että nuoret paikantavat ongelman vääränlaiseen tehtävään. Sama ilmiö on havaittu aiemminkin: Tegmark ja kumppanit (2022) havaitsivat, että oppilaat, jotka kyselyssä ilmoittivat lukemisen olevan vaikeaa, useimmin tulkitsivat hankaluuden johtuvan vääränlaisista teksteistä, ei puutteellisista taidoistaan. Toisaalta Hall (2016) on todennut, että nuoret, joiden tekstitaidot ovat heikot, keskustelevat oppitunnillakin usein juuri tehtävänannosta, eivät niinkään kirjoittamisesta, kuten suunnittelusta tai ajatusten keräämisestä. Suhtautuminen tehtävänantoon vääränlaisena mahdollistaa omien taitojen pitämisen riittävänä.

Ärtymys liian helppojen tehtävien äärellä on kiinnostavaa siksi, että se paljastaa jotakin olennaista fokusoppilaiden suhtautumisesta kouluun. Jos toisenlaisissa tehtävissä voisikin ajatella, että oppilaat eivät osallistu koska eivät osaa, tässä oppilaat eivät osallistu, koska osaavat. Liian helppojen tehtävien tekeminen on ärsyttävää sen sijaan että se olisi palkitsevaa. Näyttää siltä, että koulu ei onnistu kohtaamaan oppilaille sopivaa vaikeustasoa, minkä vuoksi kyseenalaiseksi asetetaan koko työskentelyn mielekkyys. Tämä kyseenalaistus myös esitetään oikeutettuna. Jos koulu tarjoaa vääränlaisia tehtäviä, miksi niihin olisi mieltä tarttua?

Tilannetta voi jäsentää ainakin siten, että oppilaiden totunnainen tapa lähestyä tekstitapahtumia on tunnustella opettajan asettama rima ja sitten pyrkiä suorittamaan tehtävä rimaa hipoen tai se alittaen (ks. myös luku 5.3). Kun tehtävän rima on jo matalalla, oppilaille ei jää mitään alitettavaa. Ehkä on myös niin, että liian helpon tehtävän äärellä oppilaille ei ole tarjolla samaa alisuorittajan roolia kuin yleensä. Liian helppoihin tehtäviin tarttuminen, siis tehtävien tekeminen oikein ja nopeasti, olisi täysin päinvastaista kuin oppilaiden tavanomainen toiminta. Vaille vastausta jää se, olisiko opettaja voinut tarjota oppilaille vaikeampia tehtäviä tehtäväksi – ja olisivatko oppilaat sitten ryhtyneet laskemaan, vai olisiko kenties ilmaantunut uusia syitä välttää työskentelyä.

5.2.5 Palkintoja ja rangaistuksia II

Olen aiemmin luvussa 4.2.5 kuvannut luokkahuoneen vuorovaikutusta neuvottelumarkkinaksi, jossa valuuttaa on esimerkiksi yhdessä ja yksin työskentely. Vastaavaa kauppaa käydään myös lukemisella ja kirjoittamisella. Vuokko johdattelee Huuhkajan äidinkielen tunnin alussa keskustelua kohti kirjallisuuden kansallisromantiikan vaiheita:

30. VUOKKO yrittää pyytää Ranskan vallankumoukselle vuotta. Arvaillaan kaikenlaisia lukuja välillä 1400–1800. VUOKKO hermostuu, kun Juho soittaa puhelimesta jotain surinaa. VUOKKO turhautuu ja toteaa, että ihan sama, lukekaa sitten kirjasta, ei keskustella.

Kirjallisuushistoriaan johdatteleva opetuskeskustelu keskeytyy, kun osa oppilaista häiritsee oppitunnin työrauhaa ja rikkoo sääntöjä. Vuokko reagoi tilanteeseen muuttamalla agendaan lennosta siten, että opetuspuhe korvataan kirjan lukemisella, ”lukekaa sitten kirjasta, ei keskustella”. Vaikkei rangaistusluonnetta ole ilmipantu katkelmaan, on selvää, että kyse on reaktiosta Juhon toimintaan ja että tarkoituksena on hillitä häiriökäyttäytymistä. Tunnin kulussa siirtyminen yksinomaan kirjaan jää uhkaukseksi, ja opetuspuhe jatkuu. Samaa puhelimen soittelua ei heti esiinny, eli uhkaus tehoa vaikkei toteudukaan.

Vuokon kommentti edustaa puhetapaa, jossa lukemisesta puhutaan rangaistuksena. Siinä asetetaan vastakkain opetuskeskustelu ja uuden asian opettelu lukemalla ja esitetään jaettu oletus, että lukeminen on oppilaille näistä vähemmän houkutteleva. Käänteisesti ilmaisten: jos oppilaat käyttäytyvät kunnolla ja siten voidaan pysytellä opetuskeskustelussa, he *säästyvät* lukemiselta. Lukemisen välttäminen ja sen pariin joutuminen ovat siis yhdenlaisia kurinpidon keinoja. Aiemmassa tutkimuksessa on todettu, että ääneen lukemista käytetään vastaavaan tapaan rangaistuksena ja kurinpidon keinona (Tainio 2012). Opettajalle tekstien käyttö, kuten tekstin luettaminen pätkittäin ääneen tai kaikkien patistaminen itsenäiseen lukemiseen, onkin yksi keino orkestroida luokan toimintaa ja siten hallita joukkoa.

Jos tilannetta tulkitsee Goffmanin (1974) kehysanalyysin käsittein, voisi ajatella, että luokahuoneessa vallitsee opettajan näkökulmasta aina oppimisen pedagoginen kehys ja toisaalta luokanhallinnan ja kurinpidon kehys. Tässä tilanteeseen lähdettiin tulkiten sitä pedagogisista kehyksistä. Kun tilanne eteni epäsuotuisasti, lukeminen siirrettiin oppimisen kehyksestä kurinpidon kehykseen. Jos lukemisesta olisi tämän opettajan johdolla keskusteltu toisessa yhteydessä, esimerkiksi osana kirjallisuuskasvatusta ja lukemiseen johdattelua, lukemista tuskin olisi nimetty rangaistukseksi, sillä toiminnan kehys olisi ollut toinen. Kyse on siis tilanteesta muutoksesta, ei siitä, että lukeminen pysyvästi ja kaikissa tilanteissa olisi kurinpidon keino ja rangaistus.

Aina työskentelytapojen käyttäminen neuvottelupanoksena ei ole helppouspyrkimysten palveluksessa. Sen sijaan toisinaan opettajan on mahdollista pelata oppilaita sen varjolla työskentelemään. Kyse vaikuttaa olevan nimenomaan eräänlaisesta pelaamisesta, intentionalisesta toiminnasta, jossa opettaja pelaa oppilaiden säännöillä ja siten saa nämä työskentelemään. Toisinaan työskentelyn eetos vaikuttaa syntyvän pikemminkin tilanteisesti. Seuraava esimerkki kuvaa tapahtumaketjua, jossa oppilaat ryhtyvät työskentelyyn lukemisen välttelyn myötä.

Huuhkajan kemian tunnilla lokakuussa tunnin piti Sakari-niminen sijainen. Tämä erityisopettaja avasi tunnin kertomalla, että hän on saanut opettajalta ohjeet itsenäistä työskentelyä varten, ”mutta jos teille sopii, voitaisiin ensin jutella yhdessä”. Sakari kertoi tarinalliseen sävyyn metallien historiasta pronssikaudelta

aloittaen. Luokkaan laskeutui tyyni ja levollinen hiljaisuus, jonka tulkitsin aktiiviseksi kuuntelemiseksi, oppilaat eivät esimerkiksi näpelöineet puhelimiaan tämän opetuspuheen aikana. Kun sitten Sakari pyysi oppilaita lukemaan kappaleen tekstin ja sen perusteella tekemään tehtävät, yllättäen kaikki oppilaat ryhtyivät työhön. Syntyneen työrauhan myötä oppilaat pikemminkin hiljaa lipuivat tekstien ääreen jatkamaan kuin voimallisesti siirtyivät toiminnasta toiseen – syntynyt työrauha kannatteli tilannetta siten, että luokassa käytiin mukisematta lukemaan ja kirjoittamaan.

Työskentelyorientaatio syntyi tässäkin tilanteessa monen tekijän summana ja yksittäisten seikkojen vaikutusta on vaikea arvioida jälkikäteen. Yleensäkin näillä kemian tunneilla opettajan edellyttämä työskentelyn taso oli suhteellisen korkea, opettaja piti tarkasti kiinni siitä, että kaikki oppilaat tekevät annetut tehtävät. Entuudestaan tiedetään, että sopivan vaativa haastetaso luokassa tuottaa jännitettä ja siten parantaa oppimistuloksia (esim. Vermunt & Verloop 1999). Siinä mielessä luokan toimintakulttuuri oli sijaisopettajan työskentelypyrkimysten puolella. Toisaalta kyseessä oli aamutunti, mikä yleensä tarkoitti iltapäivää levollisempaa tunnelmaa. Lisäksi sijainen oli koulun oma opettaja ja vanhempi mies, mitkä kaikki piirteet todennäköisesti vähensivät oppilaiden halukkuutta käydä kokeilemaan sijaisen rajoja (vrt. Cantell 2011, 87–88).

Kiinnostavaa on kuitenkin myös se, että opettaja avauksessaan naamioi opetuspuheen vaihtoehdoksi itsenäiselle työskentelylle, mikä todennäköisesti tarkoittaisi käytännössä lukemista ja kirjoittamista. Niinpä oli oppilaiden edun mukaista tarttua kuuntelun mahdollisuuteen. Tilannetta voi tulkita siten, että koska oppilaat keskittyivät kuuntelemaan, he palkinnoksi hetkellisesti säästyivät lukemiselta. Lukeminen ja siltä säästyminen on luokan hallinnassa kauppatavaraa, jolla luokan toimintaa järjestetään ja koulutyötä ajetaan kulloinkin käytännöllisiin uomiin, kohti opettajan tarkoittamaa agendaa.

5.2.6 ”Tästä ei löytyny vähän tietoo”

Olen edellä kuvannut tekstikäytänteitä, jotka ohjaavat väistämään työskentelyä ja siten teksteissä harjaantumista; esimerkiksi pyrkimystä pieneen vaivaan ja niukkuuteen, moniin eri asioihin keskittymistä ja pysyvästi välttelevää asentoa teksteihin. Tällaisista tekstikäytän-teistä seuraa tietynlaista puhetta teksteistä ja niillä toimimisesta. Erityisesti sellainen lukeminen ja kirjoittaminen, joka edellyttää tekstin työstämistä, on jaetun käsityksen mukaisesti vaikeaa. Siksi lukemisesta ja kirjoittamisesta jatkuvasti puhutaan raskaana ja työläänä toimintana. Kyse ei suinkaan ole vain takariville leimallisesta puhumisen tavasta. Västäräkissä fysiikan tunnilla käsitellään esitelmiä. Vuorossa on Henna:

31. Henna alkaa viritellä esitystään. Slidet näkyvät kaikille kankaalta, näemme että niitä on valtavan paljon ja että ne ovat valtavan täynnä. Joku rinnakkaisluokalta kommentoi ääneen. Henna puolustautuu: ”Nii mut ei täst löytyny vähän tietoo!”

--

Esityksen päätyttyä eturivin oppilas alkaa antaa palautetta ihan tyhjästä, tai siis yleisöltä pyydetään kysymyksiä (esityksen sisältöön liittyen) ja hän alkaa ”no mä oisin ehkä ite tehny sillee, et ne lauseet ois niinku selkokieltä, et niit vois avata”. Henna on että joo mä yritin, mut en mä kaikkee osannu. Vernereri sanoo vielä, että oli liikaa tietoa. Henna on vielä uudestaan, että niin, mutta tiivistäminen oli tosi vaikeaa.

Hennan työn aihe oli suhteellisuusteoria. Hän oli etsinyt tietoa internetistä ja lopulta kopioinut melko paljon suoria katkelmia esitykseensä. Hennan lukiessa esitystään läpi jäi vahva vaikutelma siitä, ettei hän ollut ymmärtänyt lukemaansa. Esitelmä oli kuitenkin ollut saatava tehdyksi. Kun Henna ei ollut löytänyt ”vähän tietoa”, oli hyödynnettävä sitä runsasta tietomäärää, joka löytyi. Niinpä hän oli kaiki luottanut siihen, että jos vain toimittaa riittävän määrän löytämäänsä tietoa, arvioiva opettaja saa asiasta selvän ja siten tehtävä on suoritettu. Vastaavasti tehtävän suorittamisen kannalta se, että hän itse ymmärtää lukemansa, ei ole täysin välttämättömältä.

Hennan esitelmän kulku on linjassa Juvosen ja Nilsberthin (2021) havaintojen kanssa. He tutkivat tilanteita, joissa lukiolaiset etsivät internetlähteistä määritelmiä kirjallisuuden käsitteille ja niissä etenkin sitä, miten lukiolaiset pystyivät hyödyntämään näitä käsitteitä omassa tekstissään. Keskeinen havainto oli, että opiskelijat pystyivät arkitietoaan hyödyntäen etsimään käsitteille täsmällisiä selityksiä. Sen sijaan niiden hyödyntäminen ja soveltaminen edelleen oli hankalaa. Lisäksi internetistä löytyneiden multimodaalisten tekstien (kuten kuvien, graafien ja videoiden) muuntaminen kirjoitetuksi tekstiksi oli hankalaa. Näin näyttää käyneen myös Hennalle, joka lopulta päätyikin lähinnä kopioimaan ja liittämään oman tutkielmansa.

Henna ei ollut ainoa, jolle oli hankalaa löytää fysiikan esitelmään lähteitä, joita voisi näppärästi hyödyntää. Henna ratkaisi asian kopioimalla tietoa sellaisenaan, rinnakkaisluokan oppilas kertoi käyttäneensä poikkeuksellisen paljon aikaa ymmärtääkseen löytämänsä lähteet. Fysiikan opettaja Eijan neuvo Hennan esitelmän jälkeen kuului, että ”pitäs löytää semmosia lähteitä, joita ymmärtää kun lukee”. Eijan ohjeen mukaisesti oppilaiden tulisi siis pystyä etsimään tietoa niin kattavasti, että he lopulta löytävät riittävän yleistajuiset lähteet sekä ymmärtääkseen tekstin että tarjotakseen omin sanoin tehtävän kannalta riittävät tiedot esiteltävästä ilmiöstä – Hennan sanoin pitäisi löytää ”vähän tietoa”. Tannerin ja kollegojen (2017) havaintojen mukaan oppilaat eivät kuitenkaan ole harjaantuneet hahmottamaan kokonaisuuksia tekstistä, vaan koulun työskentely tyypillisemmin ohjaa oppilaita etsimään yksittäisiä tietoja, tiedonhaku on

luonteeltaan ikään kuin aarteenetsintää. Kun edes pedagogisoitujen oppimateriaalien lukemiseen ei juuri harjaannuta (esimerkki 24; vrt. Juvonen & Routarinne 2018, 138–139), kokonaiskäsitteksen luominen tekstistä, jota ei ole tarkoitettu oppimateriaaliksi, on kahta hankalampaa.

Ongelman voi siis paikantaa lukutaidon riittävyyden lisäksi oppilaiden niukkoihin tiedonhaun taitoihin. Tiedon paikantaminen tekstistä todella on osalle oppilaista hyvin hankalaa (Kiili ym. 2012). Hankaluus on siinä mielessä perustavanlaatuisen, että jos tarvitsemaansa tietoa ei alun perinkään löydä, myöskään sen arvioiminen, työstäminen ja tulkitseminen ei onnistu. Ainakin kenttäpäivieni aikana tiedonhaku opetettiin vain vähän. Osin kyse on ehkä siitä, että tiedonhaku ja esimerkiksi lähdekritiikkiä oli käsitelty jo aiemmilla vuosiluokilla. En myöskään ollut joka päivä koulussa. Toisaalta kyse on kaikkia oppiaineita leikkaavasta opiskelun taidosta, joka kokonaisuutena ei kuulu kenenkään opettajan vastuulle (POPS 2014, laaja-alaiset oppimisen tavoitteet). Kolmanneksi on tyypillistä, että oppilaiden tiedonhaku tapahtuu silloin, kun opettaja ei ole auttamassa – sylin suojissa puhelimella tai piiloon jäävillä välilehdillä tietokoneella (Asplund ym. 2018).

Tekstitaitojen harjoittelun kannalta on tärkeää tarkastella, miten opettajat suhtautuvat oppilaiden tuottamaan puheeseen lukemisen hankaluudesta. Lukeminen ja kirjoittaminen on raskas kognitiivinen prosessi, etenkin jos lukee ja kirjoittaa tekstejä, joihin ei ole harjaantunut (Flower & Hayes 1981; Lerkkanen & Torppa 2019, 294). Ymmärrettävästi siitä seuraa puhetta kohtuudesta: oppilaiden mielestä koulun vaatimukset ovat usein kohtuuttomia ja siksi työskentelystä kieltäytyminen tai sen keventäminen vain kohtuullista. Keskeistä onkin se, muotoutuuko tämä seikka virallisen koulun puheessa ja toimissa perusteeksi tehdä vai olla tekemättä työtä. Pedagogisesti perustellen vastaus on selvä; vaikeat asiat voivat muuttua helpommiksi vain harjoittelemalla. Käytännössä suunta näyttää kuitenkin olevan päinvastainen, sillä liian vaikeat tehtävät ja liian raskaaksi koettu lukeminen ja kirjoittaminen usein ovat hyväksyttäviä syitä vähentää työskentelyä.

5.3 Suorittaminen – työskentelyn äärimmäinen taloudellisuus

Olen tässä luvussa kuvannut helppouden pyrkimysten hienovaraisuutta, sitä miten pienin, jatkuvin toimin oppilaat keventävät ja vähentävät työskentelyä. Suhteessa aiempaan tutkimuskirjallisuuteen edellisen luvun havainnot ovat tuottaneet usein tuloksia, joissa jotakin *puuttuu*. Aiemmassa tutkimuksessa on kuvattu yhteisen kirjoittamisen tuottavan monenlaisia tekstistä ja kielestä neuvottelun episodeja (esim. Pienimäki 2020), joita takarivin tekstikäytännöissä ei

ole nähtävissä. Kirjoittamisen prosessin vaiheet etenevät hyvin nopeasti, ja aika oppitunneilla kuluu mitä suurimmassa määrin tehtävän sivussa (off-task). Suunnittelun suhteen edetään pitkälti *mitäs sitte* -strategialla (*what next*, Bereiter & Scardamalia 1987). Oppilaiden suhtautuminen koulun tehtäviin on kovin yhdentekevä, mistä syystä myöskään sellaisia jaksoja, joissa eri tavoin pyrittäisiin parantamaan lopputulosta, ei juuri ole. On siis niin, että takarivin tekstikäytännöt ovat luonteeltaan hyvin riisuttuja.

Tätä riisuttua koulunkäynnin otetta voi nimittää koulun suorittamiseksi. Petri Paju (2011) kuvaa koulun suorittamisen olevan koulun määräämä minimi, mutta oppilaskulttuurin näkökulmasta usein myös maksimi. Hänen mukaansa suorittaminen on se sosiaalinen paikka, jossa epävirallinen ja virallinen koulu kohtaavat, se on se ”mielen- ja toiminnantila, jonne opettaja minimissään yrittää palauttaa oppilaat työrauhaongelmien ilmaannuttua” (mts. 230). Suorittamisessa on kyse opettajien ja oppilaiden yhteisestä toiminnasta. Se on koulun toimintakulttuurissa tuotettu rakenne, joka reaalistuu muun muassa tekstitapahtumissa, kuten seuraava katkelma osoittaa:

32. Opettelimme uutta asiaa, särmiön tilavuutta ja pinta-alaa. Anton, Janne, Verner, Kaarina ja Ruusu eivät kuuntele ollenkaan. Juttelu on aika avointakin, mutta se ei tunnu paljon häiritsevän JARKKOA eikä JARKON puhe häiritse nuoria.

Suorittamisesta on keskusteltu aiemmin myös kirjoittamisen opettamisen ja arvioinnin konteksteissa. Ruuska (2011) on tarkastellut yläkoululaisten tekstien ongelmia ja todennut, että ”oppilas ei kirjoita tekstiä vaan suorittaa opettajan antamaa tehtävää” (mas. 408). Tekstiä suorittaessaan oppilas Ruuskan mukaan etenee tekstissä tehtävän tekemisen ehdoilla ennemmin kuin pyrkii kirjoittamaan mahdollisimman hyvää tekstiä. Näin syntyvissä teksteissä esimerkiksi kommentoidaan annettua tehtävää tai viitataan tehtävää tehdessä käytyihin keskusteluihin. Tekstit eivät siis irtoa välittömästi kontekstistaan. On myös todettu, että teksti materiaalisena artefaktina voi houkuttaa tekstitapahtuman osallistujia orientoitumaan oikeiden vastausten kirjaamiseen sen sijaan, että he keskittyisivät tehtävän ratkaisemisen kannalta merkitykselliseen kognitiiviseen toimintaan (Jakonen 2015; Tanner ym. 2017). Ei ole tavatonta, että lukemista ja kirjoittamista mitataan koulussa riittävän pitkänä tekstinä tai riittävän kauan kestäneenä toimintana.

Pohjimmiltaan teksteillä toimimisessa on kyse ihmisten välisestä kommunikoinnista ja sosiaalisesta toiminnasta. Nikkola (2019, 184, 193) kuvaa perinteisen koulukirjoittamisen olevan kommunikoinnin sijaan kuitenkin ennen kaikkea välineellistä; koulussa kirjoittaminen on suorittamisen keskeinen muoto. Suorittamisen ydin piileekin juuri tässä: oppivelvollisuuskoulun kirjoittamisen tehtävät ovat lopulta aina redusoitavissa teksteiksi, joiden ainoa viestinnällinen tavoite on osoittaa, että oppilas on saavuttanut minimitason eikä tehtävään siten

tarvitse enää palata. Koulun kirjoittaminen on siis suorittamisen suhteen väline ja kohde – koulua suoritetaan kirjoittamalla sen lisäksi, että suoritetaan koulun kirjoittamista.

Oman analyysini perusteella hahmotan suorittamisen olevan yhteisössä vakiintuneeseen nollasuorittamiseen pyrkimistä. Toisin sanoen oppilaat suhteuttavat toimintansa laajuutta ja opiskeluun paneutumista hakien sellaista työskentelyn tasoa, jolla tilanteisesti ei joudu ongelmiin eikä myöskään joudu tarpeettomasti ponnistelemaan. Viittaaan nollasuorittamisella toiminnan merkitsemättömyyteen. Kun oppilaan toiminta osuu nollasuorittamisen vyöhykkeelle, sen enempää oppilaat kuin opettajatkaan eivät huomauttele toiminnasta eikä siitä ole mainittavia seurauksia. Aiemmin tässä työssä (luku 4.2.3) olen todennut, että jos työskentely ylittää nollatason, sitä esimerkiksi nimitetään traihardiksi. Kyse on siis sosiaalisesti syntyneestä normistosta, josta poikkeaminen vuorovaikutuksessa merkitään.

Vaikka suorittamalla oppilaat pyrkivät välttämään liikaa työskentelyä, suorittaessa ei silti välttämättä kapinoida koulua vastaan; suorittamista voi pikemminkin kuvailla kohteliaaksi tarjottujen mahdollisuuksien ohittamiseksi tai niiden kevyeksi hipaisuksi. Kohteliaisuudella tarkoitan esimerkiksi työskentelyn imitoimista tai näennäistä tehtävien tekemistä. Tutkimusluokkieni oppilaat eivät siis marssi ulos luokasta, vahingoita mitään tai ketään tai ala riidellä tehtävien mielekkyydestä, vaan ovat suhteellisen sovinnollisesti tehtävän ja työskentelyn liepeillä. Tommi Hoikkala ja Petri Paju (2013) ovat luonnehtineet erityisen voimakkaasti suoritettuja oppitunteja ”perässä vedettäviksi tunneiksi”. Niissä eteneminen on vahvasti opettajan varassa, sillä ”oppilaat tai ainakin osa heistä tahtoisi suorittaa sanan varsinaisessa merkityksessä koulutuntinsa ruumiillisena rangaistuksena, olemalla määrättyssä tilassa määrätyn ajan mutta päästämättä koulun pedagogista tarjoilua suojauksen läpi” (mts. 60). Koulun suorittaminen näyttäytyykin usein juuri tuntien läpi lojumisena.

Koulun osalta suorittaminen on tämän työskentelyn kohteliaan ohittamisen sallimista, sikseen jättämistä tai luonteeltaan ponnetonta työskentelyyn patistelua. Se taas on useimmiten edellytys sille, että oppitunti pysyy käynnissä. Ziehe (1991, 191) puhuu didaktiikan illuusiosta, eli miten jokapäiväisestä kasvatustyöstä selviytyäkseen opettajan on välttämätöntä havainnoida ja tulkita idealisoivasti luokan tapahtumia. Ziehen mukaan koulussa vallitseekin jaettu teeskentelyn tila, jossa opettajat ovat opettavinaan ja oppilaat oppivinaan. Ilman tätä oppimisen illuusiota pedagogit tuskin säilyisivät hengissä (mp). Myös Petri Pajun (2011, 231) mukaan suorittaminen on pedagogisesti kaukana ihanteellisesta – mutta suorittaminen ei myöskään estä oppimista. Se on hallittava, ennakoitava, mitattava ja turvallinen sosiaalinen kohtaamisen tila, jota ilman massakoulu ei pyöri. Heikkouksistaan huolimatta suorittaminen näyttää siis olevan välttämättömyys, koulukoneiston pyörimisen edellytys.

Suorittamisen nollataso ei ole vakio, se pikemminkin kalibroitu uudelleen kussakin tilanteiden muuttuessa. Kahden luokan seuraaminen koko vuoden ajan, eri opettajien tunneilla ja eri oppiaineissa mahdollisesti erityisen hyvin juuri tämän eron havaitsemisen. Nollatason asettumista tiettyyn kohtaan ei voi selittää yksin opettajan, luokan tai oppiaineen luonteella ja tavoitteilla. Sen sijaan kyse on näiden yhdistelmästä. Sama opettaja samaa oppiainetta opettaessaan saattaa edellyttää eri luokilta eri asioita – eri pituisia power pointeja, eri määrin lähteiden käyttöä, eri määrin tiedon soveltamista. Sama luokka pyrkii aivan eri suorittamisen tasoon eri opettajien ja oppiaineiden tunneilla – aamun ensimmäisellä tunnilla ei tehdä mitään ennen kuin on pakko ja seuraavalla käydään hiljaa ja kuuliaisesti töihin.

Nollasuorittamisen vaihteluväliä voi tilanteisesti yrittää venyttää. Jos luokassa vakiintunut nollataso tuntuu tiettyssä ajanhetkessä liialliselta, oppilas tai oppilaat voivat pyrkiä laskemaan sitä alemmas. Silloin siis käydään neuvotteluja esimerkiksi siitä, riittäisikö tämä ensimmäinen sana tai rivi vastaukseksi, voisiko kirjan lukemisen sijaan katsoa elokuvan tai saako lähteä jo syömään, jos on valmis. Toisinaan neuvottelu onnistuu. Silti tyyppillisemmältä vaikuttaa, että suorittamisen taso on kussakin luokassa tietyn opettajan tietyn oppiaineen tunneilla vakiintunut eikä merkittävässä määrin neuvoteltavissa. Tämä taas tuottaa ennakoitavuutta ja vahvistaa nollasuorittamisen paikan.

Aina nollatasoa ei valuteta alaspäin. Kenttävuoden aikana oli myös oppiaineita, joiden tunneilla taso pikemminkin nousi vuoden mittaan. Tulkitsin kehitystä siten, että syksyllä vasta tullut opettaja oppi tuntemaan oppilaansa, jolloin keinot edellyttää työskentelyä lisääntyivät. Vastaavasti opettaja ei lannistunut oppilaiden suorittamispyrkimysten edessä, vaan piti tai jopa nosti oman vaatimustasonsa. Näiden yhteisvaikutuksena se, mikä vielä yhdeksännen luokan alussa oli riittävä taso, ei ollut sitä enää keväällä. Toki kyse saattoi olla siitäkin, että yhdeksännen luokan lopussa oppilaat ovat jälleen vuoden vanhempia kuin alussa, ja heiltä siksi on lupa odottaa enemmän.

Voi siis todeta, että koulun käyminen helpolla on pohjimmiltaan koulun suorittamista ja tämä suorittaminen on työskentelyn mitoittamista nollasuorittamisen normistoon. Nollasuorittaminen ei ole yksi ainut muuttumaton tapa tarttua tekemiseen. Pikemminkin se on neuvoteltavissa oleva vaihteluväli siinä, mikä on riittävä ja sopiva suorittamisen vähimmäistaso, ja kuinka paljon paneutumista riittävän lisäksi sallitaan. Se on normisto, jonka toteutumista sosiaalisesti vahditaan. Nollatason vaihtelut sen ylä- ja alareunoissa merkitään vuorovaikutuksessa: sille, joka ei yllä nollatasoon, seuraa pedagogisia interventioita ja toisaalta sille, joka ylittää nollatason liiaksi, seuraa vertaisten kuitailua. Tähän väliin jää valikoima erilaisia vertaisryhmässä hyväksytyjä, nollasuorittamiseen osuvia tapoja suorittaa annetut tehtävät.

Nollataso ei koske ja määritä vain takarivin toimintaa. Jos takarivi pyrkii tähtäämään tismalleen nollatasoon, eturivi voi pyrkiä nimenomaan erottumaan siitä. Molemmissa tutkimusluokissa oli joukko oppilaita, jotka eivät suin surminkaan halunneet suoriutua koulutyöstä nollatasolla vaan reippaasti ylittää sen. Myös tämä osoittaa nollatason olevan erottumisen resurssi ja siten oppilaille keino esittää muille sitä, kuka ja mitä on ja keihin haluaa liittyä – ja keistä erottua.

Kaikkein keskeisintä tämän työn kannalta on se, että nollasuorittaminen leimaa takarivin tekstikäytänteitä. Se on tapa tarttua teksteihin ja keino osoittaa omaa asennetta. Nollasuorittaminen tarjoaa oppilaille valmiin roolin tekstien äärellä: harjaantunut suorittaja tietää, millä tavalla koulun tekstejä on mahdollista käsitellä etäisyyttä pitäen, mutta kuitenkin niin, että minimisuoritus täyttyy. Tämä vakiintunut välttelijän paikka estää paneutuneen työskentelyn ja siten harjoittelun. Hankalaa on, että välttelyn vakiintuneisuus näyttää kantavan myös toiselle asteelle, jossa sekä oppilaiden orientaatio että opetukselle annetut raamit tähtäävät minimisuorituksen täyttymiseen ja siinä pysyttelyyn (Pietilä & Lappalainen S. 2023).

Kun harjoittelu estyy, on peruskoulun tavoittelema tekstitaidoissa kehittyminen hankalaa. Suorittamisessa pyritään välttämään kognitiivisesti raskaita prosesseja, mikä käytännössä useimmiten tarkoittaa pitkää kirjoittamista ja paneutuen lukemista. Niinpä oppilaat väistävät – taitavasti ja monin keinoin – arkista lukemista ja kirjoittamista. Tulos on, että edes yksinkertaista virkkeenmuodostusta tai tekstikokonaisuuksien lukemista ei välttämättä tapahdu koulupäivän mittaan ja jos tapahtuukin, vain hyvin harvoin ja siihen pitkään keskittymättä. Takarivin oppilaat eivät yleensä harrasta vapaa-ajallaan lukemista (kuten ei enenevä osuus muistakaan nuorista, ks. esim. Leino ym. 2019, 88–92) eivätkä siis koulussakaan lue ja kirjoita mainittavia määriä. Niinpä ei ole ihme, että kokonaisteosten lukemisen tai pitkien kirjoitelmien äärellä tulokset jäävät vaisuiksi.

6 Läpällä

33. VUOKKO: No niin, sanookos teille mitään spekulatiivinen fiktio?
(kuuluu mopon pärinää jonkun puhelimesta, kukaan ei osallistu)
VUOKKO: No mitä se ei ainakaan ole?
Sami: Spakolatiivista.

Nuorten suosimassa puhekielessä *läppä* tarkoittaa vitsiä. Kielentutkija Vesa Heikkinen (2012) on tulkinnut läpän olevan substantiivi, jota käytetään myös adjektiivin tapaan tarkoittamaan huvittavaa tai hauskaa – Heikkinen käyttää esimerkkinä ilmausta *läppä kirja*. Tässä yhteydessä tarkastelen kuitenkin ennen kaikkea *läpällä* tekemistä. Käsitän läpällä tekemisen olevan monin tavoin eivakavaa, ei-totista, jonkin verran leikkimielistä tai ivailevaakin toimintaa. Ajattelen läpällä tekemisen olevan monipuolisempaa toimintaa kuin pelkkä vitsailu (siis *läpänheitto*), kyse on moodista. Käytän moodin käsitettä tässä suhteellisen väljästi ja tarkoitan sillä vuorovaikutuksessa kehkeytyvää suhtautumisen tapaa, asennetta, tekemisen otetta. Tässä luvussa kuvaan etenkin takarivin oppilaiden erilaisia tapoja suhtautua koulunkäyntiin ja teksteillä toimimiseen läpällä. Toisin kuin muissa luvuissa, tässä luvussa analysoin myös opettajien toimintaa lähemmin. Lopuksi pohdin, voisiko läppää tarkastella koulun karnevalisointina.

6.1 Alkupiste: Huumori koulussa

Tarkoitan läpällä toimintaa, joka tapahtuu ainakin jossain määrin virallisen koulun puitteissa, tietoisesti rikkoo koulun normeja ja jossa huvittavuudella on jokin rooli. Aineistossani läpän moodi ilmenee monin tavoin. Se tarkoittaa toisinaan viatonta vitsailua, kuten luvun alun sanailussa, joka on peräisin Huuhkajan äidinkielen tunnilta. Toisinaan ja useammin kyse on monivivahteisemmin olemisen ja puhumisen tavoista, kouluun suhtautumisesta jossain määrin naurunalaisena. Luonteeltaan läpällä suhtautuminen voi olla hyväntahtoista ja pyrkiä yhteiseen viihdyttämiseen, tai se voi olla sävyltään ilkeää ja poissulkevaa. Vaikka kuvaan kevyttä ja ei-totista suhtautumista kouluun, en aina tarkoita läpällä tilanteita, joissa ketään naurattaisi. Joskus koulunkäynti lyödään leikiksi eikä ketään naurata. Koomisuus ja nauraminen siis voivat kuulua koulun käymiseen läpällä, mutta välttämätöntä se ei ole.

Juuri koulun normeja rikkovan luonteensa vuoksi läppä on aina oppilaslähtöinen vire oppituntiin. Opettajakin voi kertoa vitsin tai aloittaa oppitunnin vaikkapa aiheeseen johdattelevalla sarjakuvalla tai meemillä, mutta silloinkin kyse on virallisen koulun toiminnasta. Näin opettajalähtöiset kevennykset asettuvat osaksi oppitunnin varsinaista agendaa eivätkä aineistossani lukeudu läpän moodiin. Pikemmin hahmotan läpän moodin oppilaiden virittämäksi taajuudeksi, johon opettajan on muodostettava jokin kanta. Toisinaan läppä on kuin miina, jonka oppilaat virittävät; osa opettajista purkaa sen, osa astuu siihen, osa kiertää sen. Tilanteissa opettajille siis aukeaa erilaisia toimintamahdollisuuksia, joita kuvaan tuonnempana.

Läppä ei ole suinkaan vain koulua vastustavien oppilaiden resurssi. Lähes kaikki oppilaat hyödyntävät keinoja, joilla koulutyötä voi keventää: on aivan tavallista, että oppitunnin kulkua rikotaan agendan ulkopuolisilla ja tietoisien triviaaleilla kysymyksillä tai että toisten oppilaiden (ja opettajienkin) toimintaa kommentoidaan ystävällisen kärkkäästi. Läppä onkin yleinen sekä siinä mielessä, että se on monien (ellei kaikkien) osallistujien resurssi että siinä mielessä, että sitä esiintyy likipitään jokaisena koulupäivänä. Tässä luvussa kuvaan ja selitän, millaisia erityispiirteitä läpän moodi näyttää saavan takarivin käytössä. Kysyn myös, mitä läpän moodista seuraa; mitä se rajaa pois, ja mitä puolestaan mahdollistaa.

Huumori koulussa syntyy samoista lähtökohdista kuin kulttuurissa muutenkin. Psykologisessa huumorintutkimuksessa on Booth-Butterfieldin ja Wanzerin (2010) mukaan kolme erityisen vaikutusvaltaista teoriaa: Berlynen (1960) ristiriitateoria (incongruity theory) ja vapautusteoria (arousal theory, Berlyne 1960) sekä Grunerin (1978) ylemmyysteoria (superiority theory). Nämä teoriat pyrkivät selittämään, mikä meitä huvittaa. Ristiriitateorian mukaan hauskuus syntyy yhteensopimattomuuden huomaamisesta, vapautusteoriassa taas huumori syntyy jännitteiden purkautumisesta ja siten vapauttaa. Ylemmyysteoria selittää, miksi ihminen nauraa vitseille, joissa toisista ihmisistä tehdään pilaa. Sen mukaan huumorissa on mukana ylemmyyaspekti, nauru syntyy omasta ylemmydentunteesta suhteessa epämieluisan henkilön tai tahon epäedulliseen tilanteeseen. Vitsi on sitä naurettavampi, mitä hankalammassa tilanteessa altavastaja on. (Banas ym. 2011; Zareff 2012.)

Nämä psykologisvirittiset teoretisoinnit selittävät siis sitä, miksi tietynlaiset kerrotut tai luetut jutut ja tapahtumat naurattavat. Sen sijaan ne eivät kerro sitä, miksi tietyissä tilanteissa hyödynnetään huumoria. Martin kollegoineen (2003) esittää huumorin laajasta tutkimuskentästä koosteen, jonka mukaan huumoria käytetään vahvistamaan itseä tai suhteita muihin. Suhteessa itsen huumori voi toimia rohkaisijana tai selviytymisen ja stressin lieventämisen keinona, lievittää jännitteitä sekä toimia puolustuskeinona suhteessa vallankäyttöön. Suhteessa muihin huumoria käytetään esimerkiksi lujittamaan ihmisten keskinäisiä

suhteita, luomaan suotuisaa ilmapiiriä sekä vähentämään konflikteja. Huumori voi lisäksi olla hyvántahtoista ja suopeaa tai pahantahtoista ja aggressiivista. Nämä kaikki huumorin sävyt, lajit, keinot ja tavoitteet näkyvät myös koulussa.

Huumorin onkin todettu olevan kiinteä osa koulun vuorovaikutusta (Banas ym. 2011). Sitä kuitenkin tarkastellaan tutkimuksessa tyypillisesti hieman eri tavoin rajattuna kuin tässä tutkimuksessa. Yksi näkökulma on ollut opettajan luokkaan tuoma huumori. Huumoria on siis analysoitu virallisen koulun osana ja tyypillisesti on haettu huumorin (positiivisia) vaikutuksia oppimiseen. Tällaisia tutkimuksia ovat tehneet mm. Garner (2006), Bieg ja Dresel (2018) sekä Bell (2009). Suomessa vastaavanlainen asetelma on ollut esimerkiksi Steniuksen, Karlssonin ja Siveniuksen (2021) päiväkotilasten huumoria yhteisöllisyyden rakentamisessa tarkastelleessa tutkimuksessa.

Toisekseen huumoria, leikkisyyttä ja kiusoittelua on tarkasteltu osana oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta. Tainion (2016) mukaan hyvántahtoinen kiusoittelu ja koulukiusaaminen ovat toisilleen lähekkäiset ilmiöt, sillä arkinen ja tavallinen kiusoittelu voi liukua koulukiusaamiseksi. Juuri yhtenä koulukiusaamisen muotona läppää ovat tarkastelleet myös Ylva Odenbring ja Thomas Johansson (2021) sekä Petri Paju (2011). Pajun aineistossa oppilaat puhuvat läppänä toiminnasta, joka toisaalta katsottuna on ilmiselvästi koulukiusaamista. Huuki (2010) on tarkastellut huumoria osana poikien tekemää statustytöitä. Huumorin ja maskuliinisuuden suhdetta koulussa ovat analysoineet myös esimerkiksi Kärnebro (2013) ja Wardman (2021). Vuorovaikutuksen tutkimuksen kaikkein keskeisin havainto lienee se, että läpän moodi on aina vuorovaikutuksessa neuvoteltu ilmiö: vaikka läppää kuinka heittäisi ja koettaisi sytytellä, se onnistuu ja toteutuu vasta, kun vastaanottaja tunnistaa läpän ja reagoi siihen toivotusti. (Esim. Tainio & Routarinne, 2023.)

Aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa sitä, mitä tässä kuvaan läppänä, on sivuttu mm. työnrauhaongelmien (esim. Saharinen 2007), pedagogisen auktoriteetin (esim. Harjunen 2002; Tainio & Harjunen 2005) tai luokan kontrolloinnin (esim. Sieberer-Nagler 2016) kehyksissä. Mikään näistä lähestymistavoista ei sellaisenaan istu tavoitteisiini. Läpän moodi voi tuottaa työrauhaongelmia, mutta välttämättä niin ei käy. Läpällä suhtautuminen voi tuottaa aivan yhtä paljon ääntä kuin totisempikin ryhmätyön tekeminen ja työstä luistavaa oppilasta joutuu samassa määrin usuttamaan työhön, osoitti tämä vastarintansa läpällä tai ei. Joskus kyse on pedagogisen auktoriteetin ongelmista, mutta ei ole kestävä ratkaisu etsiä ryhmädynamiikkaan liittyvään ongelmaan ratkaisua yksilöopettajasta. Luokan kontrolloinnin ja kurinpidon kysymykset tulevat toki vastaan, kun läpän moodi vähentää työskentelyä. En kuitenkaan ensisijaisesti kehystä läpän moodia kurinpidon ongelmaksi, kurinpitoa ja työrauhan ylläpitoa sivuan hieman toisin luvussa 7.

Lähimmäs tämän tutkimuksen näkökulmia osuvat tutkimukset, joissa hauskanpito asettuu vastakkain koulussa ahkeroinnin kanssa. Tämän asetelman klassikkoteos on Paul Willisin kouluetnografia *Learning to labour* (1978), joka näyttää huumorin olevan keskeinen keino osoittaa omaa asennetta koulua kohtaan ja korostaa työväenluokkaisuuden ja keskiluokkaisen koulun välistä eroa. Katarina Kärnebron etnografinen väitöskirja (2013) tarkastelee ruotsalaisen ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden kielenkäytön, identiteettityön ja oppimisen yhteenkietoutumia. Hänen mukaansa ronski huumori on keino rakentaa maskuliinisuutta ja lujittaa opiskelijoiden keskinäisiä suhteita. Huumori on myös eronteon keino suhteessa muihin nuoriin. Samanlaisia tuloksia on saatu myös tutkimuksista, joiden fokus on ollut juuri maskuliinisuuden tekemisessä. Siinä huumorin on havaittu olevan keskeinen maskuliinisuuden tekemisen tapa, joka myös lujittaa poikien välisiä suhteita. (Peltola & Phoenix 2022.) Cliona Barnes (2012) osoittaa lisäksi, että huumori on keino ylläpitää perinteistä maskuliinisuutta, jos sitä yritetään ulkopuolelta haastaa.

Alankomaalaiset Lore van Praag, Peter A. J. Stevens ja Mieke van Houtte (2017) ovat samaten etnografisesti tutkineet 16–23-vuotiaita opiskelijoita, joista osa opiskelee akateemisella lukioon verrattavalla, osa ammatilliseen koulutukseen verrattavalla linjalla. Heidän analyysinsä osoittaa, että opettajat käyttävät huumoria ennen kaikkea rakentaakseen suhdetta opiskelijoihin. Opiskelijat taas osoittavat huumorin avulla suhdettaan kouluun. Keskeinen van Praagin ja kumppaneiden havainto on, että sekä opiskelijoiden että opettajan sosiaalinen tausta vaikuttaa monin tavoin sille, miten huumoria käytetään ja miten huumori osuu maaliinsa. Lisäksi Lehtimaja (2012, 214–215) on suomi toisena kielenä -oppituntien vuorovaikutusta tutkiessaan todennut, että luokkahuoneen vuorovaikutus on kaksitasoista, pedagogisen tason lisäksi on leikillinen ja huumorillinen taso. Tämä leikillinen vuorovaikutus on usein performanssiluonteista ja se palvelee sosiaalisia tavoitteita. Lehtimajan mukaan tämä vaihtelu on koulun järjestyksen muokkaamista ja käyttämistä oppilaiden omiin tarkoituksiin.

Aiempien etnografisten tutkimusten tapaan ymmärrän läpän tässä työssä vuorovaikutuksessa kehkeytyväksi itsen esittämisen keinoksi. Hahmotan huumorin olevan keino tuottaa ja korostaa erontekoja ihmisten välillä. Kiinnostavaa on, mihin näitä jakolinjoja rakennetaan ja mitä niistä seuraa. Kaiken ytimessä on kuitenkin kysymys siitä, mitä läpän moodi merkitse, kun takarivi toimii teksteillä.

6.2 Lämpä tekstikäytännöt

Läppä on useimmiten mahdollinen moodi koulun tekstitapahtumissa. Toisinaan läpällä suhtautuminen on suurieleistä ja ohjelmallista, useammin kuitenkin

pienimuotoista muun ohessa vitsailua. Tässä luvussa otan lähempään tarkasteluun sen, miksi läppä valitaan työskentelyn moodiksi, millaista työskentelyä siitä seuraa ja miten se heijastuu muun luokan toimintaan. Keskityn ennen muuta takariviin, mutta peilaan sen huumorin käytön tapoja myös muuhun luokkaan ja kaikille jaettuihin toiminnan tapoihin. Kuvaan ennen kaikkea läpän vaikutusta tekstitaitojen harjoitteluun, sitä miten tekstitaitojen harjoittelu kehystetään läpän moodissa ja miten läppä mahdollistaa ja rajaa tekstitaitojen harjoittelua.

6.2.1 Läppä keventää työskentelyä

Huumori suojaa hankalilta tunteilta ja keventää tilanteita (esim. Martin ym. 2003; koulukontekstissa esim. Laasonen-Tervaoja & Sääskilahti 2020). Myös oppitunnilla läppä usein tähtää toiminnan keventämiseen, ja niinpä raskaaksi koetusta lukemisesta ja kirjoittamisesta muotoillaan hauskaa. Seuraava katkelma on esimerkki tilanteesta, jossa huumoria kehitellään juuri virallisen koulun agendasta. Oppilaat täyttävät Huuhkajan opinto-ohjauksen tunnilla yhteishaun demolomaketta:

34. Mikko löytää oikean nettisivun ilmeisesti ekana, Sami sitten, Markukselle Sami näyttää, mitä kohtaa nettisivulla klikataan. Demolomaketta täytetään jo aika monetta kertaa, joten nimeksi kirjoitetaan *yeet* ja kaikiksi numeroiksi *666*, kotikunta *ei tiedossa*, www.tomionhomo jne. Tomi yrittää siirtyä seuraavalle sivulle, mutta jotkin tiedot puuttuvat. Hän älähtää ääneen: ”Puuttuvat! Aa, mun henkilötunnus ei voi olla *kakka55*”. Tomi, Sami, Markus ja Mikko ylipäättään täyttävät koko lomaketta, Juho ja Veikko neppaavat puhelimia.

Opettaja on antanut asiallisen tehtävän, mutta tehtävä koetaan syystä tai toisesta sellaiseksi, ettei siihen ole välttämätöntä suhtautua erityisen totisesti. Niinpä tehtävä tehdään läpällä: väärää vastauksia kirjoittamalla ja epäsovivalla leikittelemällä. Yhteishaku on toki oppilaille tärkeä ja siihen liittyvä numeroiden nostaminen oli pitkin vuotta myös fokusoppilaille merkityksellistä. Tässä yhteydessä kyseessä on kuitenkin vasta harjoitus, ja sama harjoitus on tehty muutaman kerran ennenkin.

Tilanteen huumori syntyy sopivan ja epäsovivan ristiriidasta – yhtäältä täytetään tärkeää ja virallista lomaketta, mutta toisaalta ei täytetä siihen kysytyjä tietoja. Läpän keskeinen lähde on virallisen koulun normien rikkominen – ristiriitateorian mukaisesti huumori syntyy vakiintuneen luokahuonevuorovaikutuksen saamista käänteistä, jotka rikkovat odotuksenmukaisuutta. Tämä odotuksen ja sen vastakohtan ristiriita kirvoittaa naurun (Rahti 2006, 215).

Odotuksenvastaisuus ja -mukaisuus onkin yksi näkökulma läpän tekstikäytänteiden tarkasteluun. Yhtäältä on niin, että luokahuonevuorovaikutus

on hyvin vakiintunutta. Kaikki tietävät, mikä on pedagogisen toiminnan näkökulmasta odotuksenmukainen toiminnan ja puheen rekisteri tai millaisia vuorovaikutuksen kuvioita luokkaan useimmiten muodostuu (tästä vakiintuneisuudesta esim. Lehtimaja 2012; Heinonen 2017). Huumori syntyykin odotuksenvastaisuudesta silloin, kun pedagogisessa kehässä mielekkääseen kysymykseen annetaan mieletön vastaus, kuten tässä esimerkissä. Kuitenkin myös odotuksenvastaisuuden odotuksenmukaisuus naurattaa. Sekä opettajat että oppilaat tietävät, mitä seuraa, kun joku mainitsee *pystyihmisen* olevan latinaksi *homo erectus* tai kun oppilaita pyydetään avaamaan sivu 69. Näissä tilanteissa puoli hupia on se, että naurun paikka aukeaa jo ennen kuin kukaan sanoo vitsiä ääneen – jokainen tunnistaa kuluneen vitsin paikan ja jännitys kohdistuu korkeintaan siihen, kuka vitsin tokaisee ääneen. Koululaishuumori siis nojaa odotuksenmukaisuuden ja odotuksenvastaisuuden välillä leikittelyyn.

Valitun huumorimoodin myötä työskentely keveni katkelman oppitunnilla. Osin kyse on huumorin yhteisyydestä. Lomaketta täytetään periaatteessa yksin, mutta työskentely liudentuu ajan kuluessa yhteiseksi ja sitä kommentoidaan ääneen. Yksilötöiden liudentuminen yhdessä tehtäviksi on melko tavallista (esim. Juvonen ym. 2019; myös luku 4 tässä työssä). Vastausten sisällön myötä myös tehtävän kognitiivinen vaatimustaso laskee, mikä on sekini tyypillistä tuntitehtävien toteutumisessa (Breen 1989; Karvonen 2019, 38). Läpän moodia tilanteessa tuottaa ennen kaikkea Tomi, mutta yleisöksi asettuu koko lähistöllä istuvien joukko.

Toisaalta työskentelyä keventää myös se, että oppilaiden annetaan mellastaa lomakkeella. Opettaja ei puutu läppään tai edellytä oppilailta työskentelyä. Voi olla, että opettajan näkökulmasta läpällä työskentely veloo nurkassa oppilaiden jakamana, ei yksittäisen oppilaan levottomuutena. Silloin työhön usuttamiseen voi olla tavallista korkeampi kynnys – opettajalla on vastassaan oppilasryhmä, joka näyttää kokonaisuudessaan siirtyneen läpän moodiin. Marita Kontoniemi osoittaa väitöskirjassaan (2003), että tämän kaltaisissa tilanteissa opettaja on kiperässä paikassa – edes yksittäisten alisuorittajien motivointi työn ääreen ei ole helppo tehtävä, saati kokonaisen porukan. Katkelman tilanteessa keskeistä on se, että koko ryhmittymä helposti *näyttää* olevan yhteisesti mukana läpässä, vaikka niin ei ole. Läppä siis ikään kuin sulkee syleilynsä senkin osan porukasta, joka ei lähde siihen mukaan. Tässä tilanteessa Juho ja Veikko eivät täytä omia lomakkeitaan vaan keskittyvät puhelimiinsa, minkä opettaja sallii tapahtua. Näyttääkin siltä, että oppilasryhmittymän ylle voi luokahuoneessa muodostua eräänlainen läpän mikroilmasto, jonka suojissa muutkin kuin läpänheittäjät voivat keskittyä omiin puuhiinsa varsinaisen lomakkeen täytön sijaan.

Episodin agendansuuntaisuus paljastaa, että läpän moodi sallii jonkin verran työskentelyä. Tomi täyttää lomakkeen, aivan kuten täyttävät myös Sami, Mikko ja Markus. Vaikka vastaukset ovat ironisia, lomake (ja siten tehtävä) tulee silti

täytettyä; sähköisen lomakkeen muoto pudotusvalikkoineen ja avoimine kenttineen tulee tutuksi. Ironinenkin suoritus on suoritus (vrt. esim. Juvonen 2015). Ironia tuokin näkyväksi ne lomakkeen täyttämisen ja koulukirjoittamisen konventiot, jotka fokusoppilaat hallitsevat ainakin siinä määrin, että niitä on mahdollista ironisoida. Lisäksi näkyväksi tulee se, miten läpän moodi hyödyntää agenda, saa sytykkeensä siitä. Läpän voimanlähteenä on virallinen koulu ja opettajan agenda.

6.2.2 Läppä suuntaa toimintaa

Edellisen luvun perusteella voi todeta, että tehtäviin läpällä tarttuminen tyypillisesti siirtää ennen kaikkea työskentelyn fokusta. Tällöin opiskelun kohde muotoutuu uudelleen ja usein oppilaille mieluisampaan suuntaan. Tavallisesti joku oppilaista nostaa käsittelyn kärkeen jonkin triviaalin, ehkä absurdinkin yksityiskohdan – tai alkaa vaikkapa täyttää verkkolomaketta pilailien, kuten edellä. Näin keskustelu ohjautuu humoristisella tavalla sivuun aiotusta. Fokuksen siirtymisestä seuraa, että opetuksen agendaan nähden läppä avaa sivupolun, jolta opettajan on tavalla tai toisella palattava alkuperäiseen. Tähän menee aina jonkin verran aikaa, mikä on pois alkuperäisen suunnitelman mukaisesta työskentelystä.

Läppä suuntaa oppilaiden toimintaa myös tekstitapahtumissa, siis hieman samaan tapaan kuin ryhmässä tapahtuva yhteinen orientoituminen tekstiin (ks. luku 4.2.1). Niinpä läppä määrittää tapaa, jolla tehtävä tehdään, muotoilee sitä mikä tulee havaituksi ja mikä ei (Breen 1989; Hellermann & Pekarek Doehler 2010). Tilanne Västäräkin maantieteen tunnilla havainnollistaa asiaa. Oppilaat täyttävät karttamonistetta, opettaja pitää arviointikeskusteluja sivummalla:

35. Menen ensin istumaan Jannen ja Antonin viereen. Tyypit ovat aloittaneet laittamalla ilman karttaa paikalleen Viron ja Tallinnan, mietitään kumpi länsipuolen saarista on Saaremaa. Keskustelu eksyy Viru valgeen ja jotenkin muutenkin käsitän, että Baltiasta aloittaminen noin ylipäätään kumpuaa nimenomaan näistä viinakonnotaatioista. Kun tärkeimmät on nimetty, kysyn eikö ehkä olisi tarpeen avata karttaa. Anton avaa ja vähän etsiskeleekin jotain, Janne lähinnä peesailee. Käsitän, että karttaan tartuttuaan alkavat edetä järjestyksessä.

Janne ja Anton tarttuvat karttatehtävään pyydetysti ja ovat siinä mielessä sitoutuneita tehtävään, että heillä on esimerkiksi molemmilla kynät ja karttaan todella täytetään aivan oikeita paikannimiä. Tilanteen loppupuolella he avaavat (tosin minun avittamanani) kartaston ja ryhtyvät suhteellisen systemaattisesti täyttämään monistetta loppuun. Kokonaisuudessaan toiminta on siis tehtävänannon suuntaista, Janne ja Anton liittyvät tekstitapahtumaan ja sitoutuvat siihen. Tässä tehtävän tekeminen kuitenkin alkaa sikäli läpällä, että ensimmäisenä täytetään paikat, joihin liittyy joitain huvittavia konnotaatioita,

tässä tapauksessa alkoholi selittää huvittavuuden¹¹. Huumoria tuotetaan pohtimalla tehtävään nähden triviaaleja mutta ei täysin irrallisia asioita; huumori syntyy tehtävästä, ei mistään tyystin koulun ulkopuolisesta.

Hahmotan tilannetta siten, että karttatehtävän äärellä oppilaille aukeaa mahdollisuus aloittaa läpän moodilla eli läppä tarjoaa pääsyn tehtävään. On ajateltu, että pedagogisesti perusteltu tehtävänanto tarjoaa ohjaustukea (van Lier 2004, 147–154), ja sen yksi osa on pääsy tehtävään. Anneli Kauppinen (2011, 97) mukaan pääsy aukeaa, kun oppilas ”kokemuksensa, tietojensa ja taitojensa perusteella” pääsee lähelle tehtävänantoa ja sen aineistoja. Kauppinen on tutkinut ylioppilaskokeen tehtäviä, joissa suoritus on äärimmäisen yksilöllinen. Luokahuonekontekstiin perustuvien havaintojeni valossa ajattelen, että pääsy tehtävään ei aina rakennu sisällöllisten seikkojen myötä. Katkelman tilanteessa tarttumisen kannalta olennaisinta ei näyttänyt olevan oppilaiden aiempi tietämys Euroopan maantieteestä. Liikkeelle lähteminen oli kitkattominta sen sijaan sieltä, mihin saattoi tarttua läpällä. Läppä on siis yksi väylä, jota pitkin oppilaat löytävät tarttumapinnan tehtävään.

Jannen ja Antonin karttatehtävän huumoriosuus oli lyhytkestoinen. Näin ei suinkaan aina ole, vaan toisinaan tehtävien tekeminen läpällä muuttuu suurieleiseksi ja pitkäkestoiseksi performanssiksi. Tarkastellaan yhtä tällaista suurieleistä episodista Huuhkajan äidinkielen tunnilta. Työn alla on Kalevala. Oppilailla on ollut valittavanaan useita erilaisia tehtävänantoja, tehtävää on tehty kaikkiaan kolmella oppitunnilla. Olin paikalla niistä viimeisellä. Tällä tunnilla viimeistellään aineistojen pohjalta erilaisia esityksiä Kalevalan runoista. Ryhmille on jaettu omat aiheet, Tomilla, Juholla ja Mikolla aiheena on Marjatta ja Karjalan kuninkaan syntymä. Viimeisellä tehtävätunnilla seurasin monien eri ryhmien työskentelyä lyhyitä aikoja kerrallaan. Tunnelma tunnilla oli levoton ja opettaja huomautti useita kertoja esimerkiksi musiikin soittamisesta. Oppilailla oli melko pitkiä aikoja auki nettisivuja, jotka eivät liittyneet käsiteltävään asiaan.

Mikon, Tomin ja Juhon ryhmä viimeisteli tunnin aikana tietotekstin Marjatasta. Lopputulos on seuraavanlainen:

36. Väinämöisen lähtö

Marjatta eli raskasta elämää maalla. Isä haukkui ja pilkkasi Marjattaa usein. Kerran Marjatta lähti paimentamaan. Marjatta meni katsomaan marjaa mäen päälle kun puolukka kutsui häntä ja puolukka lähti nousemaan marjatan ruumista pitkin suuhun. Puolukka oli taijan omainen ja pisti marjatan paksuksi. Vanhemmat mielti mikä Marjattaa vaivaa, kun käy salaa saunassa. Äiti haukkui

¹¹ On kuitenkin hyvä huomata, että huumori ei synny mistä tahansa alkoholiin liittyvästä. Tässä oppilaita huvittaa ja heille tuttua ja jaettava on Baltian maista Suomeen kuljetettu alkoholi. Esimerkiksi Ranskan viinialueista tuskin olisi saatu irti samanlaista läppää, vaikka nekin olisi voinut nimetä Euroopan kartalle. Hahmotan tämän liittyvän luokkaan ja makuun.

huoraksi, koska marjatta oli paksuna. Ukko Virokannas kastoi lapsen karjalan kuninkaaksi ja väinämöinen suuttui tästä. Väinämöinen lähti rannalle ja lauloi veneen sinne millä lähti pois. Ja lausui lähtiäisiksi; Anna ajan kulua, päivän mennä, toisen tulla, taas minua tarvitaan, katsotaan, kaivataan, uuden Sammon tuojaksi, uuden soiton soittajaksi, uuden kuun kuljettajaksi, uuden päivän antajaksi, kun ei kuuta, aurinkoa, eikä ilmaista iloa.

Tekstissä kuvataan Kalevalan viimeisen runon keskeisiä tapahtumia, Marjatta tulee raskaaksi puolukasta ja synnyttää Karjalan kuninkaan, joka lopulta syrjäyttää Väinämöisen. Lopputuloksessa on joitain poikkeamia kirjoitetun yleiskielen konventioista, kuten pitkiä virkkeitä ja oikeakielisyysvirheitä, sivulauseita käytetään vähän ja ne ovat melko yksipuolisia *koska*- ja *kun*-alkuisia konjunktiolauseita. Osa tekstistä on kopioitu runosta, mikä tuottaa katkoksia koherenssiin. Lainattu osuus on ainut, joka on pilkuttettu. Opettaja on arvioissaan kuvannut oppilaiden version olevan selkeä ja ytimekäs.

Lopputuloksessa ei nähdäkseni ole juurikaan läpän aineksia. Oletan, että esimerkiksi tyyliin liittyvä horjunta, joka saattaa huvittaa prestiisit tekstikäytänteet hallitsevaa lukijaa, on tahatonta eikä sitä ole tehty tietoisena ja tavoitteellisena leikittelynä. Tähän tekstiin liittyvä läppä käykin ilmi vasta, kun tarkastellaan tekstin kirjoituslupustan jäljittämää versiohistoriaa. Se paljastaa tekstin työstövaiheesta versioita, joissa on kirjoitettu esimerkiksi seuraavaa:

37. jou marjatta tunki puolukan pillu JEAEAEAEH Ja siit tuli lapsiGUCCI GANG
YEAH ja juho on homo HAAAAZIIIII Growtopia AUUUUUUUUUUAH gucci
gang gucci gang gucci gang spend 10k on new chains

Tämän tyyppistä verbaalista verryttelyä on tallentunut liki kahden täyden oppitunnin ajalta. Tekstiä tuotetaan aina joitain rivejä kerrallaan ja sitten se pyyhitään pois, jotta voidaan aloittaa uudelleen. Versioiden kieli ja sisältö on alatyylisiä ja sisältää viittauksia ainakin Growtopia-peliin sekä Lil Pumpin rapkappaleeseen *Gucci gang*. Kuten sanottua, en ollut paikalla niillä oppitunneilla, joilla nämä versiot kirjoitettiin. En siis osaa sanoa, kuka tai ketkä oppilaista kirjoitti nämä osuudet tai sitä, miltä työskentely on näyttänyt muille luokassa. Siten en myöskään tiedä, miten ohjelmallista juuri tämä työskentely on ollut suhteessa luokkahuoneen muuhun vuorovaikutukseen. Nojaan seuraavissa päätelmissäni kuitenkin paitsi tähän nimenomaiseen tekstiprosessiin myös muihin vastaavanlaisiin tapauksiin, joita tutkimusvuoden aikana oli.

Käsitykseni on, että tällaisen verryttelyversion lukija ja yleisö on joko ryhmä, jossa tekstiä tuotetaan tai yksilötyössä vieruskaverit, joille tekstiä näytetään. Verryttelyversioissa konkretisoituukin se, mitä aiemmin kuvasin vertaisryhmän kontrollina ja tarkemmin vieruslukijana (luku 4.3). Näissä versioissa lukijaksi asemoidaan opettajan sijaan vieruskaveri, ja kirjoituksen tyyli ja sisältö suunnataan tälle. Katkelmassa kuvattu sisältö on jo sinänsä oppilaista koomista, mutta oppitunnin normiston rikkomisen todennäköisesti vielä kiihdyttää tekstin

ja tilanteen huvittavuutta. Katkelma kuvittaa niitä aiemman tutkimuksen havaintoja, joiden mukaan esittää itseä muille ja osoittaa asennoitumista (van Praag ym. 2017; Friedman & Kuipers 2013; Kärnebro 2013). Vieruslukijalle kirjoittaminen toimii sosiaalista tilaa jakaen. On yleisö, jolle läppää kirjoitetaan ja näytetään ja yleisö, jolle ei. Paneudun sosiaalisen tilan jakamiseen vielä luvussa 6.2.4.

Läpällä kirjoitetut väliversiot ovat kiinnostavia myös kirjoittamisen prosessin näkökulmasta. Siinä missä erilaisissa ideaaleissa prosessikuvauksissa varsinaisen kirjoittamisen vaihetta edeltää esimerkiksi suunnittelun, ajatusten keräilyn ja rakenteen hahmottelun vaihe (malleista kokoavasti Donahue & Lillis 2014), takarivissä aika käytetään pikemminkin tehtävänannon sivussa, toisia huvittaen. Osin kyse on siitä, mitä aiemmin olen kuvannut työskentelyn keventämisenä ja toisaalta sosiaalisen tilan jakamisena. Vaikka naputtelua voisi suopeasti tulkiten pitää lämmittelynä itse kirjoitusprosessille, ei tulkinta vaikuta tässä kontekstissa uskottavalta. Väitän, että tällä toiminnalla oppilaiden tarkoitus ei ole avittaa tehtävää vauhtiin, se ei toimi luonnosteluna eikä siitä riitä aineksia palautettavaan tehtävään.

Tehtävän kirjoittamisen prosessia voisi tulkita myös hyödyntäen aiemmin esittelemääni Clarkin ja Ivaničín (1997) näkemystä kirjoittamisen prosessista (ks. luku 4.2.1). Siinä kirjoittamisen nähdään koostuvan 16 toisiinsa eri tavoin liittyvästä vaiheesta. Jäsennyksen pääpaino on kirjoittamista edeltävissä vaiheissa, kuten tehtävän arvioinnissa, tavoitteiden asettamisessa ja oman asenteen muotoilussa. Kalevala-tekstiä työstettiin läpän moodissa läpi lukuisten kirjoittamisen vaiheiden. Tekstin tuottamisen tavoite oli pitkään asiallisen opiskelutekstin laatimisen sijaan toisten huvittaminen. Sille alisteisesti arvioitiin käytössä olevaa aikaa, ja hupailuun käytettiin muutama kokonainen oppitunti. Ideoita kerättiin käsiteltävää tekstiä valikoivasti lukien, lähinnä Marjatan raskaaksi tulemiseen keskittyen. Muita aineksia kerättiin populaarikulttuurista. Käännöksiä kohti asiallista työskentelyä tapahtuu juuri ennen tekstin viimeistelyä, sillä huumoriversion kanssa edetään aina luonnosteluun saakka. Katkelma osoittaaakin, että koulukirjoittamisen prosessin kokonaisvaltainen ymmärtäminen edellyttää myös niiden vaiheiden huomiointia ja analyysia, jotka eivät ideaaliin kirjoitusprosessiin kuulu.

Kirjoittamista edeltävä vaihe on luokassa usein muutakin kuin kirjoittamista. Toisinaan tekstiin etsitään ja lisätään esimerkiksi meemejä, joissa alleviivataan tehtävän hyvin vähäistä kiinnostavuutta ja asetutaan tehtävää vastaan. Toisin sanoen näitä versioita varten nähdään vaivaa, etsitään internetistä tarvittavia aineksia, liitetään ja kopioidaan niitä. Tällainen naputtelu ei voi ainakaan yksinomaan motivoitua vaivan säästämiseksi, pikemminkin näppäimistöä ja aikaa saattaa kulua tähän enemmän kuin varsinaiseen kirjoittamiseen. On toinen asia, mikä on näiden versioiden pedagoginen käyttöarvo – vai onko sitä tarpeen

kaikesta koulussa tapahtuvasta aina löytääkään. Selvää on, että oppilaiden näkökulmasta läpällä ei tähdätä virallisten oppimistavoitteiden saavuttamiseen vaan pikemminkin niiden välttämiseen. Se on myös syy siihen, miksi näiden vaiheiden valjastaminen pedagogisiin käyttötarkoituksiin ei ole helppoa eikä välttämättä myöskään tarkoituksenmukaista.

Kuten sanottua, huvittelussa ei suinkaan aina ole kyse nopeasti ohimenevästä vaiheesta kirjoitusprosessissa. Tämän tyyppiseen tuuletteluun saatetaan käyttää valtaosa kirjoittamiseen annetusta ajasta. Tässä nimenomaisessa tehtävässä versiohistorian aikaleimojen mukaan koko ensimmäinen tunti ja valtaosa seuraavastakin kului näiden huumoriversioiden parissa. Palautetun tekstin kirjoittamiseen kului kaikkiaan noin 15 + 15 minuuttia¹². Se, että hupailuun on varaa käyttää näin iso osuus annetusta ajasta, kertonee siitä, että ryhmässä on jäseniä, joiden lopulta uskotaan riittävän nopeasti pystyvän tuottamaan riittävän hyvä teksti, joka palauttaa opettajalle. Tässä ryhmässä itse asiassa kaikki kolme – Tomi, Mikko ja Juho – ovat niin nopeita kirjoittajia, että ryhmä saattoi laskea kaiken hupailunsa jonkinlaisen loppuryhdistäytymisen varaan. Kyse on siis luottamuksesta kaverin sponsorointiin, ilmiöstä, jota kuvasin aiemmin luvussa 4.2.4.

Tähän mennessä käsitellyissä esimerkeissä lopulliseen, opettajalle palautettuun tehtävään ei ole jätetty näkyviin kirjoittamisen prosessin aikana ilmenneitä läpän vaiheita. Toisin sanoen pelkkää lopputulosta katsomalla näistä tehtävistä ei voisi sanoa, onko ne tehty läpällä vai tosissaan. Aina tilanne ei ole tällainen. Seuraavassa luvussa kuvaankin tekstitapahtumaa, jossa opettajalle palautettuun tehtävään on jätetty läppää näkyviin.

6.2.3 Läppä säätelee etäisyyttä

Kahdessa edellisessä luvussa olen tarkastellut keinoja, joilla oppilaat keventävät työskentelyä ja suuntaavat sitä itseään ja muita huvittavaan suuntaan. Näitä ilmiöitä voi tarkastella paitsi kognitiivisen kuorman keventämisenä myös etäisyyden säätelynä. Olen aiemmin luonnehtinut (luku 5.3) oppilaiden pyrkimystä helpolla pääsemiseen työskentelyn kohteliaaksi ohittamiseksi tai tehtävien kevyeksi hipaisuksi. Ajattelen näiden molempien ilmaisujen kuvaavan oppilaiden pyrkimystä pitää koulua ja sen tehtäviä käsivarren mitan päässä, poissa iholta. Näin oppilaat joko osoittavat asennettaan tai suojaavat itseään erilaisilta tunteilta. Tässä luvussa tarkastelen tätä etäisyyttä. Ensin erittelen tekstitapahtumaa, jossa oppilaat tuottavat ironiseksi tulkittavissa olevan kirjoitelman äidinkielen tunnilla. Sen jälkeen kuvaan tilanteita, joissa läpän

¹² Lopulliseen versioon päätyneet osuudet kirjoitettiin kahdella eri opitunnilla.

puuttuminen on merkki etäisyyden pienenemisestä. Näitä varsin erityyppisiä tilanteita yhdistää se, että niissä läppä on keino etäisyyden säätelyyn.

Huuhkajan äidinkielen tunnilla oppilaiden tehtävänä on tuottaa aamun tapahtumista kaksi eri kuvausta, toinen romantiikan tyyliin ja toinen realismin tyyliin. Tyyliisuuntia on käsitelty edellisillä tunneilla. Teksti kirjoitetaan tietokoneella, mutta oppimisalustan sijaan Markus ja Sami avaavat aluksi Youtuben, Juho soittaa joltakin sivustolta sähkökitaran sointia. Opettaja uhkaa muun muassa rehtorin luo passittamisella, mutta tilanne hieman rauhoittuu ja jatkuu luokassa. Tunnin toiminnassa on muutakin levottomuutta ja ilmapiiri on työskentelyn vastainen. Tehtävänannolla leikitellään ja sen rajoja koetellaan; tällä tunnilla on käynnissä se toiminta, jota luvussa 5.3 kuvasin nollassa tilanteiseksi hivuttamiseksi. Lämpän näkökulmasta kiinnostavin on kuitenkin Mikon ja Tomin lopullinen teksti:

Inhorealistinen koulupäivä

Herään aamulla 20 vaille 8 mutsin perkeleen kovaan huutoon. Keitän kahvia helvetillisellä kiireellä ja etsin koulutavarat. Etsin nopeasti lattialta olevasta vaate kasasta vaatteet ja heitän ne päälle. Lähdän polkemaan LEGENDALLA kovalla kiireellä koulua kohti, koska on liukasta, en uskalla ajaa smotoilla ja moponi toimii paskasti talvella. Koulussa olen aivan saatanan puhki ja vitutus alkaa. Vitutus nousee matikan tunnilla, kun minut heitetään ulos koska juon vettä saatanan moisessa vitutuksessa. Matikan tunnin jälkeen vuorossa on äidinkieltä ja helvetinmoinen nälkä ja vitutus iskee ja haluan kotiin syömään. Poljen kotiin kaverini kanssa helvetinmoisessa kiireessä ja perseilemme matkalla ja peläyttelemme mummoja.



Romanttinen koulupäivä

Herään aamulla 20 vaille 8 emännän todella kauniiseen kutsuntaan ihanaan kouluun. Keitän kahvia ja etsin koulutavarat. Etsin vaatekaapista mukavat vaatteet ja puen ne päälle. Lähdän polkemaan kiiltävällä LEGENDALLA koulua kohti, koska on liukasta en aja mopollani. Koulussa olen erittäin energinen ja iloinen. Energisyys kohoaa matikan tunnilla, koska juon vettä ja opettaja kehuu minua. Matikan tunnin jälkeen vuorossa on äidinkieltä ja opiskelun himo iskee ja opiskelen erittäin ahkerasti. Poljen kotiin kaverini kanssa rauhallisesti ja matkalla hymyilemme mummoille ja muille vastaan tuleville.

[Hyvää tunnelman kuvausta, sopivia yksityiskohtia!](#)

Kuva 2 Fokusoppilaiden laatima tyyliharjoitusteksti ja opettajan palaute

Mikon ja Tomin tekstit täyttävät annetun tavoitteen monin tavoin. Tekstit kuvaavat aamun kulkua kuten on pyydetty, ja ne eroavat tyyllisesti ja sisällöllisesti toisistaan. Ne eivät ehkä ole tyyppisiä romanttisen ja realistisen kirjallisuusgenren edustajia, mutta niiden voi tulkita tavoittelevan ihmistä ihannoivaa ja toisaalta elämän kurjuutta kuvaavaa tyyliä. Suoritus sisältää läpän elementtejä (mm. kiroilua, meemin ja sisäpiirin nimeämisiä, kuten ajelua ”LEGENDALLA”), mutta se täyttää silti tehtävänannon. Viimeisen rivin sinisellä kirjoitettu luonnehdinta on opettajan arvio oppilaiden suorituksesta.

Samantyyppisiä läpän elementeillä höystettyjä koulussa kirjoitettuja, arvioitavia tekstejä on tutkittu aiemminkin. Tutkitut tekstit on esimerkiksi kirjoitettu ironisesti (Juvonen 2015), karkeaa kieltä käyttäen (Mikkonen 2010, 157–166) tai vitsaillen (Kollanen & Kauppinen 2020). Näissä tutkimuksissa aineisto on koostunut vain valmiista kirjoitelmista, itse prosessiin ei ole ollut pääsyä. Läpällä kirjoitetut tekstit ovat tutkijoiden näkökulmasta vaikeatulkintaisia, niiden äärellä usein eksplisiittisesti todetaan, että analysointi on hankalaa (esim. Kollanen & Kauppinen 2020, 75). Vaikeus on ymmärrettävä, sillä läppä rakentuu vuorovaikutustilanteessa ja kietoutuu vähintään yhtä paljon kirjoittamisen prosessiin kuin lopputulokseenkin, kuten luvussa 6.2.2 osoitin. Läpän – ja laajemmin kaiken huumorin – tulkinta on tilanteista ja edellyttää siksi kontekstin tuntemista. Läppä on pohjimmiltaan poikkeus normaaliin (Hietalahti 2018, 202). Siksi tuntemattoman kirjoittajan valmista tekstiä tutkimalla ei voi päästä täyteen selvytyteen siitä, mikä on se tavallinen, josta kirjoitelma hauskuuttaakseen poikkeaa – tai onko kirjoittaja ylipäätään tarkoittanut tekstiinsä humoristista virettä.

Tyyliharjoitustekstin valossa etäisyyden säätely näyttäytyykin suostumisena ja kieltäytymisenä. Oppilaat toisaalta suostuvat tekemään tehtävän, mutta eivät kuitenkaan aivan tosissaan. Etenkin tekstiin lisätty meemi korostaa oppilaiden vastahankaista asennetta ja tehtävänannolla leikittelyä. Vastahankaisuus yhdistyy silti tehtävän tekemiseen hyväksyttävissä määrin. Läppä ei ole ollut keino ohittaa tehtävää vaan keino tehdä se. Ehkäpä siksi opettaja on valinnut arvionsa vireeksi katsoa läpän ohi: opettaja vain kehuu tekstin ansiokkaita puolia ja vaikenee vastustavasta asenteesta. Opettajan palaute siis kieltäytyy näkemästä (tai ainakaan tarttumasta) tehtävään kirjoitettuja vastustavia ja pilailevia puolia. Läpän tietoinen ohittaminen laimentaa sen tehoa – vitsi on vitsi vasta, kun joku nauraa sille.

Läppä on keino säädellä etäisyyttä paitsi yksittäisiin tekstitapahtumiin myös kouluun ylipäätään. Osa nuorista on tiiviisti kiinnittynyt kouluun, sen ihmisiin, työtapoihin ja tavoitteisiin, osa väljemmin. Etäisyys ja läheisyys kouluun käyvät ilmi päivittäisissä toimissa, esimerkiksi siinä, paljonko oppilas on halukas tuomaan omaa elämäänsä kouluun ja vastaavasti koulua arkeensa. Etäisyys

kouluun on sitä pidempi, mitä selvempiä irtiottoja epävirallinen oppilaskulttuuri ottaa viralliseen kouluun. (Paju P. 2011, 231–232.) Takarivin oppilaiden etäisyys kouluun on lähtökohtaisesti pidempi kuin muulla luokalla.

Sama pätee myös toisinpäin. Läppä loppuu tilanteissa, joissa koulunkäynti tulee oppilaiden lähelle. Näitä tilanteita on kahdenlaisia. Toisinaan luokassa suostutaan paneutuen opettelemaan uutta ja vaikeakin asiaa. Silloin luokkaan saattaa laskeutua poikkeuksellinen, keskittynyt, totinen mutta ei kireä tunnelma:

38. Luokassa on tosi hiljaista ja rauhallista, jopa herkkää. Kaikki tuntuvat tekevän töitä. Juholla ja MIRJALLA on jatkuva pieni keskustelu, Markus sen lomassa pyytää MIRJAA tarkistamaan, onko laskenut laskun oikein (on).

Juho jotenkin tosi hienosti antautuu tähän: sanoo ääneen, että nää on vaikeita (”siis tiäksä kuinka vaikeita nää on, täs lasketaan jotain tobleronen tilavuutta”), mutta pyytää apua ja ottaa sitä vastaan. Ei mitään ihmeellistä härväämistä. Näkyy ja tuntuu, että Sami ja Tomi ovat poissa.

Hetken päästä meinaa livetä, Juho alkaa rupertella. Palaute tulee nopeasti: Noni, äläpä Juho nyt vapaudu ollenkaan.

Kyl mä täs jo vapaudun, mä oon kuitenkin jo kymppissä.

Ei, sitte ku oot laskenu [johonkin annettuun tehtävään saakka].

Olen kenttäpäiväkirjassanikin käyttänyt Juhon toiminnasta sanaa *antautua*. Se kuvaa poikkeuksellista työskentelyyn suostumista, siihen keskittymistä ja sinnikästä yrittämistä. Oppitunnin tunnelma on rauhallinen ja seesteinen, keskustelut liittyvät tunnin aiheeseen ja sisältöihin. Oppilaat kertovat omia tunnelmiaan ja pyytävät apua. Sellainen läppä, jossa vinoiltaisiin opettajalle, tehtävälle tai toisille oppilaille, puuttuu kokonaan. Kiinnostavaa on se, että Sami ja Tomi puuttuvat tältä tunnilta. Se todistanee osaltaan sitä, miten läpässä on kyse ryhmäilmiöstä ja oppilaskulttuuriin liittyvästä toiminnasta.

Toinen tyyppitapaus, jossa läppä loppuu kesken, on tilanteet, joissa oppilas aidosti harmistuu, suuttuu tai häpeää. Koulu on raskas paikka olla päivästä toiseen: koulussa ei ole tilaa olla yksin, siellä ei pääse muita piiloon (Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 312–313). Siksi vaikeat tunteet on käsiteltävä sosiaalisten tilanteiden lomassa, muiden keskellä. Se taas voi olla hyvin vaikeaa. Läppä näyttääkin ehkäisevän ennalta tilanteita, joissa aidot ja vaikeat tunteet tarvitsisi käsitellä. Katarina Kärnebro (2013, 302) tulkitsee samoin. Kouluetnografisen havainto- ja haastatteluaineistonsa myötä hän toteaa, että niin kauan kuin keskustelua käydään läpän kehyksissä, tunnelma on salliva ja rento. Niinpä haastavat aiheet voi läpän avulla kiertää ja siten tilanne pysyy hallinnassa.

Lähtökohta siis on, että kun oppilas läpän keinoin pitää riittävää etäisyyttä kouluun ja hankaliin tilanteisiin, vaikeilta tunteilta säästytään. Aina se ei kuitenkaan onnistu. Kun sitten oppilas kohtaa koulussa jotakin todella epäreilua,

läpälle ei enää ole sijaa. Sen sijaan heitetään reppu, paiskotaan ovia tai poistutaan paikalta. Tästä näkökulmasta läppä on erityisen keskeinen pärjäämisen resurssi niille oppilaille, jotka haluavat tai joiden eri syistä tarvitsee pitää etäisyyttä viralliseen kouluun.

Etäisyyden säätely on myös sopivuuden säätelyä. Läppä on keino säädellä työskentelyn sopivuutta suhteessa vertaisiin, sillä se on keino osoittaa vastustavaa asennetta koulutehtäviin. Läppä myös säätelee sitä, miten ”koulun pedagoginen tarjoilu pääsee suojauksen läpi” (Hoikkala & Paju P. 2013, 60) eli missä määrin oppilaan on antauduttava koulutyöskentelylle. Läppä onkin usein sopiva toiminnan moodi sekä vertais- että pedagogisessa vuorovaikutuksessa. Toisaalta läppä on sopivuuden säätelyä myös siinä mielessä, että se osoittaa, mille luokkahuoneessa saa nauraa. Tähän paneudun seuraavaksi.

6.2.4 Lämpän rajat

Kaikessa käyttökelpoisuudessaankin läpällä on rajansa. Sillä on rajat ensinnäkin siinä mielessä, ketkä kaikki läpän piiriin mahtuvat ja ketkä siitä suljetaan ulos. Toisekseen läpällä on rajat siinä mielessä, mikä on sopivaa ja hyväksyttävissä. Nämä molemmat rajat ovat huokoiset, ne tulkitaan tilanteisesti ja ne kehkeytyvät vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Hahmottelen läpän rajoja tässä ennen muuta epäasialliseksi katsomani huumorin avulla; ajattelen, että rajat tulevat näkyviksi, kun niitä rikotaan.

Läppä jakaa sosiaalista tilaa (Paju P. 2011, 183–186; Friedman & Kuipers 2013). Se jakaa tilaa eri tavoin meihin ja muihin, esimerkiksi esiintyjiin ja yleisöön. Toisinaan pyrkimyksenä on huvittaa koko luokkaa opettajaa myöten, toisinaan vitsi kohdistetaan vain tarkalle yleisölle. Kohdistaminen onnistuu esimerkiksi epäasiallisen vitsailun myötä: kun oppilas kuuluvaan ääneen kertoo kömpelön rasistisen vitsin koko luokalle, ero syntyy tyrskähtäjien ja vaiti olevien tai moittivien välille. Lämpän erottava ja yhdistävä vaikutus perustuu siis siihen, mille nauretaan, kenelle vitsi kerrotaan ja ketkä kaikki läpän piiriin otetaan mukaan (Kärnebro 2013; Odenbring & Johansson 2021). Yhteiset huumorin kohteet ja tavat kertoa hauskoja juttuja myös lujittavat sosiaalisia sidoksia siten, että ne vahvistavat yhtäältä liittymistä yksiin ryhmiin ja erottumista toisista (Friedman & Kuipers 2013).

Tutkimusluokkien välillä on ero siinä, miten läppä jakautuu luokan vuorovaikutuksessa. Västäräkissä luokan yhteisiä humoristisia keskusteluja oli paljon enemmän kuin Huuhkajassa. Ne syntyivät usein kovaäänisten oppilaiden kertomista jutuista ja toisinaan liittyivät oppitunnin agendaan enemmän, toisinaan vähemmän. Olennaista on, että läppä oli useimmiten koko luokalle tartuttavissa, huumoriheittoja tuotettiin suurellesesti eikä niiden ymmärtämiseksi tarvittu sisäpiirin tietoa. Alttiutta yhteisille vitseille selittänee

ylipäättään luokan ryhmädynamiikka, mutta myös opettajien suosimat työtavat. Västäräkissä tehtiin Huuhkajaa enemmän töitä ryhmissä, jotka opettaja sekoitti. Kyse on lisäksi materiaalisista puitteista. Tapa, jolla tilaan asetutaan, mahdollistaa ja rajaa osallistujien keskinäistä vuorovaikutusta (Wannarka & Ruhl 2008). Västäräkissä istumajärjestys oli Huuhkajaa useammin opettajan tekemä. Näin kaveriporukat jonkin verran sekoittuivat oppituntien aikana. Huuhkajan aineistosta puolestaan löytyy useita varsin pitkälle meneviä pienen porukan hupailuja. Käsitykseni on, että myös tässä keskeisin selitys on ryhmädynamiikassa. Huuhkajassa fokusoppilaiden ryhmiin hyvin harvoin liittyi muita oppilaita ja fokusoppilaiden annettiin useimmiten istua ja työskennellä yhdessä. Siten luokan sisäiset porukat olivat kovin vakiintuneet.

Läpän moodi kiertyy paitsi koko luokassa myös fokusoppilaiden kesken ennen kaikkea muutamien oppilaiden ympärille. Janne, Juho, Sami ja Tomi tuottivat läppää ahkerasti. He pääsääntöisesti nauttivat saamastaan huomiosta, haastoivat opettajaa mielellään kovaäänisesti ja suhtautuivat näennäisen huolettomasti opettajilta saamiinsa moitteisiin tai patisteluun. Kiinnostavaa on, että nämä oppilaat vaikuttivat olevan myös muita taitavimpia läpän säätelijöitä. He tunnistivat varsin tarkasti, missä opettajien rajat menevät ja ryhtyivät juuri ennen niiden saavuttamista työhön. Niinpä ylilyöntejä kävi verraten harvoin, ainakin siihen nähden miten usein opettajien rajoja koeteltiin. Sen sijaan Markus, Ruusu, Verneri ja Veikko eivät juuri koskaan olleet niitä, joiden ympärille läpän ilmapiiri olisi lähtenyt syntymään. Nämä havainnot ovat linjassa esimerkiksi Huukin, Mannisen ja Sunnarin (2010) tutkimuksen kanssa, jonka mukaan huumorin käyttö on yhteydessä ryhmädynamiikkaan ja statuseroihin ryhmässä. Kovaäänisimpien humoristien status luokassa on korkea. Ero rakentuu kehämäisesti: huumori on sosiaalista pääomaa, jolla omaa statustaan voi kohottaa, ja korkean statuksen omaavien huumori sallitaan laajemmin kuin muiden (mp; Huuki 2010, 74–76).

Yleisesti vallitseva käsitys on, että alaspäin lyöminen, siis heikompien kustannuksella nauraminen, ei ole oikein. Vastaavasti ylöspäin lyöminen, siis esimerkiksi valtaapitävien kustannuksella nauraminen, ei ole moraalisesti yhtä arveluttavaa. (Hietalahti 2018, luku 8 lähteineen.) Oli kuitenkin melko tavallista, että fokusoppilaiden huumori ammensi alaspäin lyömisestä. Huumoria kehiteltiin esimerkiksi vammaisten, homojen, feministien ja kasvissyöjien kustannuksella. Käsitykseni mukaan tämä huumori oli osin ironista suhteessa julkiseen keskusteluun ja keskustelusta keskusteluun. 2010-luvulta lähtien ivallinen suhtautuminen esimerkiksi feministeihin tai näiden kaltaisiin ryhmiin on valtavirtaistunut myös julkisessa keskustelussa politiikkaa myöten, ja koulussa käytävä puhe kaiuttaa ja rekontekstualisoi sitä. Julkisesti käydyt keskustelut puheen sopivuudesta valuvat luokkahuoneisiin ja luokkahuonepuheessa kaiutetaan julkisen keskustelujen puheenvuoroja. Lisäksi tutkimusvuoden

keväänä käytiin eduskuntavaalit. Se tarkoitti julkisen keskustelun sähköistymistä sekä etenkin identiteettipolitiikkaan liittyvän keskustelun nousua niin koulussa kuin koulun ulkopuolellakin, Tapio Raunion (2019) analyysin mukaan sosiokulttuuriset teemat muodostuivat vaaleissa jopa taloudellisia seikkoja tärkeämmiksi.

Jotta vähemmistöjen kustannuksella nauramista voi pitää hauskana eikä kiusaamisena, on oletettava, että näitä ”muita” ei ole paikalla – seksuaalivähemmistöistä ja vammaisista puhutaan ikään kuin kukaan luokassa ei itse kuuluisi näihin joukkoihin tai tuntisi jotakuta, jota pilkataan. Molemmat tutkimusluokat ovat päällisin puolin kovin homogeenisia, kaikki vaaleaihoiset samaan tapaan pukeutuvat kävelevät kahdella jalalla. Siinä mielessä puitteet mahdollistivat tämän ajattelutavan ylläpitämisen.

Miten koulun sitten tulisi suhtautua tällaiseen ylhäältä alas suuntautuvaan huumoriin? Yläkoulua käyvät nuoret vielä kasvavat, heidän käsitteellinen ajattelunsa on kehittymässä ja kasvaakseen he tarvitsevat toisten ihmisten reaktioita ja aikuisten opastusta (esim. Steinberg 2005). On hyvin keskeinen osa koulun kasvatustehtävää toimia nuorten ajatusten peilinä ja asettaa rajoja, tukea oppilaan oman arvoperustan rakentumista (POPS 2014, 15). Kun oppilas käyttää muita ihmisryhmiä alaspäin painavaa huumoria ja esimerkiksi halventaa vähemmistöjä, koulun olisi pystyttävä vastaamaan. Oppilaan kanssa olisi voitava keskustella oppilaan näkemysten syntyperästä ja vaikutuksesta sekä haastettava oppilaan ajattelua kriittisesti – oppilaan kasvua pitäisi pystyä tukemaan loukkaavasta läpistä pois päin. Läpän voi siis ajatella avaavan kasvun ja kasvatuksen paikkoja eikä niitä siksi saisi jättää olemaan asioina, jotka kyllä ajan myötä ratkeavat (Souto 2022).

Toisaalta se, että oppilaiden sallitaan hyödyntävän luokkahuoneessa huumoria, joka on perusopetuksen arvoperustan vastaista (POPS 2014, 15–16) ja joka todennäköisesti myös loukkaa jotakuta luokassa olevaa henkilökohtaisesti, on ongelmallista (esim. Souto 2011). Lienee ryhmämuotoisen koulun ikuisuus kysymys, paljonko muiden oppilaiden on siedettävä, jotta toiset mahtuvat kasvamaan. Vastakkain ovat siis yksien oppilaiden oikeus tulla kuulluksi ja toisten oppilaiden oikeus turvalliseen tilaan. Tästä näkökulmasta katsottuna on selvää, että perusopetuksen arvopohjan vastainen huumori tulisi pystyä tuomitsemaan ja kitkemään.

Koulun onkin otettava kanta siihen, millainen huumori hyväksytään ja millainen ei. Tätä keskustelua käytiin tutkimusvuonna vähintään yhtä paljon oppilaiden kesken kuin opettajien ja oppilaiden välillä. Eräs Västaräkin yhteiskuntaopin tunti jälkipyykkeineen kuvaa tätä hyvin. Seuraava katkelma on peräisin Jannen haastattelusta ja siinä puhutaan menneen yhteiskuntaopin tunnin tapahtumista. Puheena olevalla oppitunnilla on käsitelty kuluttajan valintoja, ja opettaja on pyytänyt esimerkkiä boikotista. Kukka-Maaria on nostanut hieman

hapuillen esiin Pepsin taannoisen mainoskampanjan, josta muistaa pääpiirteitä. Kukka-Maarian puheenvuoron jälkeen kenttäpäiväkirjani mukaan ”Janne hermostuu taas”, eli kritisoi puheena olevaa kohua. Otan tilanteen puheeksi haastattelussa:

39. Leea: - - Kukka-Maaria selosti siitä Pepsin mainoksesta missä oli se, se mielenosotushomma, ni sit sä jotenki vähä hermostuit että @mitä vittua jengi taas välittää jostain näistä mainoksista@. Ja must tuntuu et sul tosi usein iskee tommonen et sä vähän niinku hermostut siitä et pitää puhuu näist asioista.

Janne: Mua ärsyttää tommonen et nykypäivänä kaikki on niin herkkiä että pitää sanoa tietyllä tavalla, ei saa enää ees mies tai nainen sanoa ilman et joku suuttuu. Kaikki suuttuu näist ja sit joku mainos, ni mitä sil on väliä jos joku menee antaa Pepsiä jollekki jos on joku mellakka, luulis et se on hauska mainos tai niinku hyvä idea, mut ei. Ni sit kaikki tälläset, suututaan pienistä asioista tulee hirvee kohu. - - Mut sit et jollekki mainokselle suututaan tai joku tämmöne, netti, pieni asia, ni sit vaa hirvee kohu siitä ja. Se vaa alkaa ärsyttää.

Leea: No ootsä joutunu ite pulaan jotenki sillee et sulle on suututtu jostain sun kommentista.

Janne: Varmasti joskus. Aa on! Sillon seiskaluokal vai kasiluokal mä sanoin kuviksen tunnilla että naiset ei pysty pelaamaan miesten liigas jääkiekkoo ja sehän on totta ja hirvee kotkotus ja mä vielä perustelin sen oikein mut ne ei vaa uskonu. Sit mä, mä en vaan tajua mikä siinä on. Mä vaan aatteli et se nyt vaa on totta. Miks mä en vois sanoa sitä.

Janne sivuaa puheessaan useita vaikeaksi koettuja aiheita, kuten sukupuolen moninaisuutta ja sananvapautta. Jannen puheenvuorossa herättää huomion se, miten voimakkaasti hän omassa puheessaan jakaa ihmisiä meihin ja muihin ja asemoi itseään alakynteen: *kaikki on niin herkkiä, kaikki suuttuu*. Näiden ”kaikkien” toimintaa kuvataan *kotkotukseksi ja suuttumiseksi*, mihin kontrastina Jannen oma toiminta puhutaan viileän rationaaliseksi (esim. *suututaan pienistä asioista; mä viel perustelin sen oikein*). Toisaalta Jannen omat reaktiot ovat tunnepitoisia, kun *ärsyttää* ja syntyy *hirvee kohu*. Haastattelutilanteessa pidin Jannen ihmettelyä aiheen äärellä aitona ja vilpittömänä, en esimerkiksi ilkeänä tai pahantahtoisenä. Lisäksi on huomattava, että oma kysymykseni kutsuu esiin juuri näitä teemoja ja roolituksia: kysynhän, onko hän joskus joutunut keskustelussa ongelmiin.

Se yhteiskunnallinen keskustelu, johon Jannen pohdinnat liittyvät ja joita ne kaiuttavat, on iso eikä tässä yhteydessä kuvattavissa lähimainkaan tyhjentävästi¹³. Keskitynkin Jannen pohdinnoissa muutamiin, nähdäkseni tekstitaitojen

¹³ Jannen kierrättämä ajatus siitä, miten ”mitään ei saa enää sanoa” liittyy muun muassa sananvapauteen, affektiiviseen ja polarisoituneeseen keskustelukulttuuriin sekä 2010-luvun aikana voimistuneelle edellytykselle nimetä ihmisiä ja ilmiöitä sensitiivisesti.

harjoittelun ja läpän kannalta keskeisiin näkökulmiin. Ensinnäkin Jannen kommentti avaa näkökulmia aiemmin kuvaamaani fokusoppilaiden repertoaariin, johon kuuluu vähemmistöjä loukkaava huumori. Jannen omat näkemykset piirtävät kuvaa enemmän ajattele mattomuudesta kuin pahantahtoisuudesta. Hänen pyrkimyksensä ei näytä olevan loukata muita, vaan puhua asioista niin kuin ne ovat, asioista jotka ”vaa on totta”. Jannen on vaikea ymmärtää, miksi toisten reaktiot ovat niin rajuja, etenkin siihen nähden, että varsinainen asia on hänestä hyvin pieni. Tapa esittää omat ajatukset rationaalisina ja vastapuolen ajatukset epärationaalisina on tunnistettu politiikassa tyypilliseksi ja polarisaatiota tuottavaksi (Saarinen A. 2022). Etenkin eduskuntavaalien aikaan keväällä 2019 tutkimuskouluissa osa oppilaista kierrätti paljonkin politiikasta tuttua retoriikkaa eikä Jannen pohdinta siksi ollut tavatonta, etenköön kun puheenaiheena tässäkin haastattelussa oli politisoituneet keskustelut.

Sekä oppitunnilla että haastattelussa Janne otti nopeasti paikkansa rationaalisena väärin ymmärrettynä ja asemoi itsensä toisin kuin kohun puheeksi ottanut Kukka-Maaria. Ajattelen, että luokkahuoneessa siis toistui somekohujen tyypillinen logiikka. Toimittaja ja tietokirjailija Jussi Pullisen mukaan sosiaalisen median kohuille on tyypillistä oikeudenkäynnin tyyppinen asetelma, jossa etsitään syyllinen ja tuomitaan tämä. Somen sisällöt ovat lähtökohtaisesti lukijoiden arvioivan katseen kohteena; on päätettävä, tykkääkö, jaanko tai kommentoinko, kenen puolelle asettua. Kohut kutsuvat muita sisältöjä hanakammin valitsemaan puolen. Niinpä verkko tarjoaa jokaiselle lukijalle moraalisen auktoriteetin aseman. (Pullinen 2019, luku 11.) Nopea vastakkain aseointi ja kokuun suhtautuvien esittäminen eri puolille meihin ja heihin liittyy myös identiteettipolitiikkaan ja sen valumiseen kouluun. Käsittelen asiaa lisää luvussa 8.4.

Ei ole aivan selvää, oliko Pepsin tapaus vain pieni asia, kuten Janne ajatteli. Se on itse asiassa kelpo esimerkki siitä, miten yksittäiseen julkisen keskustelun kokuun kiteytyy monia ja usein monimutkaisia keskusteluja – ja tämä on toinen keskeinen näkökulma, kun tarkastelen Jannen pohdintoja suhteessa läpän moodiin tekstikäytäntönä. Pepsin kohussa oli tiivistetysti kyse epäonnistuneesta ja sittemmin pois vedetystä mainoskampanjasta. Vuonna 2017 julkaistulla videolla¹⁴ valkoinen huippumalli seuraa kadulla kulkevaa mielenosoitusta sivummalta ja on liittyy siihen, mutta ojentaakin mielenosoittajia vastassa oleville poliiseille kolajuoman. Poliisi avaa juoman, minkä jälkeen jännite mielenosoittajien ja poliisien välillä haihtuu, tunnelma muuttuu iloisen riehakkaaksi ja ruutuun ilmestyy teksti ”elä rohkeammin” (live bolder).

¹⁴ Video *Pepsi – Live For Now (with Kendall Jenner, 2017)* on katsottavissa Youtubessa, <https://youtu.be/aaQG4cGl2dI>.

Siinä missä Janne hahmotti tilanteen siten, että ”joku - - antaa Pepsiä jollekki jos on joku mellakka, luulis et se on hauska mainos”, yleisessä keskustelussa oli toisin. *The Guardianin* mukaan kohu syntyi, koska videon tulkittiin ensinnäkin ratsastavan poliisiväkivaltaa vastustavan Black Lives Matter -liikkeen kuvastolla ja toisekseen rahastavan kansalaisvaikuttamisella – ja vielä esittäen sen irvokkaan kepeässä valossa (Solon 2017). Black Lives Matter on antirasistinen liike, jonka olemassaolon ja tavoitteiden ymmärtämiseksi on tunnettava ainakin jossain määrin Yhdysvaltojen rotuerottelun historiaa, tiedettävä jotakin 2010-luvun poliisiväkivaltatapauksista sekä hahmotettava rakenteellisen rasismien ja yhteiskunnan valtahierarkioiden kysymyksiä vähintään pinnallisesti. Toisin sanoen ymmärtääkseen Pepsin mainoksen saaman kritiikin on tunnettava paljon ajankohtaisia tapahtumia ja ymmärrettävä monia muita, osin abstrakteja ja hankalia ilmiöitä – ja ennen kaikkea seurattava alustoja, joilla näitä keskusteluja käydään.

Pepsi-mainoksen kaltaiset kohut onkin helppo kuitata turhiksi, jos niiden monimutkaisuuden ohittaa. Ohittaminen on mahdollista kaiketi kolmella tavalla. Jos keskustelua ei tunne alun perinkään, sen voi tulkita kohtuuttomaksi meluksi tyhjästä, kuten Janne oppitunnilla ja haastattelussa teki. Toisekseen ilmiön taustalla vaikuttavia kysymyksiä, kuten rasismia, voi pitää niin vähäpätöisenä ja merkityksettömänä, että kohu vaikuttaa suhteettomalta ja turhalta. Kolmanneksi voi olla kyse arvomaailmojen törmäämisestä. Jos esimerkiksi epätasa-arvo tai vähemmistöjen oikeuksilla leikittely on yksilön mielestä oikein, on selvää, että kohu näyttäytyy turhana tai vääränä. Näitä eri skenaarioita ajatellen nuorten kapeutuva tekstien käyttö (esim. Leino ym. 2019) muodostaa kiinnostavan taustan. Se onkin kolmas näkökulmani läpän rajoihin.

Kyky havaita, eritellä ja tulkita erilaisiin teksteihin kietoutuvia valta-asetelmia on olennainen osa kriittistä lukutaitoa, jota perusopetuksessa tavoitellaan (POPS 2014, 22–23). Kriittinen lukutaito tarkoittaa tutkivaa otetta tekstiin. Kriittisen lukijan tavoitteena on tunnistaa ja tulkita tekstiin kirjoittuneita ideologioita ja valtasuhteita (esim. Luke 2012; Comber 2015). Kriittinen ja analyttinen ote tekstiin edellyttää riittävää intertekstuaalista varantoa (Linell 1998) sekä riittävää tietoa käsiteltävästä ilmiöstä. Näitä tavoitteita vasten sellaiset koulun työtavat, joissa esimerkiksi katsotaan oppitunnin aluksi aamun tv-uutiset tai luetaan yhdessä uutisia valkokankaalta, vähintään välillisesti tukevat oppilaiden kriittistä lukutaitoa – ei voi tunnistaa valeutista, jollei tunne oikeaa uutista.

Kriittinen suhtautuminen maailmaan ja sen tapahtumiin edellyttää siis uteliaisuutta, lukemista ja tietämistä – eikä näiden välille ole aina yksinkertaista tehdä eroa. Uteliaisuus maailmaa ja sen tapahtumia kohtaan usein tarkoittaa lukemista, minkä seurauksena tieto karttuu. Lisääntyvä tieto taas mahdollistaa asioiden eri puolten ymmärtämisen ja tulkinnan erilaisissa konteksteissa. Siihen,

miten tutkimuskouluissa suhtauduttiin maailmaan, tietämiseen ja uuden oppimiseen, palaan vielä osassa III, etenkin sen luvussa 8.4.

En osaa tämän tutkimuksen perusteella osoittaa selkeää syy-seuraussuhdetta tekstikäytänteiden, yhteiskunnallisten näkemysten ja läpän välillä. Entuudestaan kuitenkin on havaintoja siitä, että myös huumorin lajit jakautuvat yhteiskunnassa sen mukaan, millaisia muita pääomia ihmisellä on. Brittiläisiä ja alankomaalaisia aikuisia haastatelleet Friedman ja Kuipers (2013) toteavat haastatteluihin perustuvassa tutkimuksessaan, että aikuisten suhde erilaisiin komiikan muotoihin on väkevä keino tuottaa symbolisia rajoja meidän ja muiden välille (Bourdieu 1984). Ne haastateltavat, joiden kulttuurinen pääoma oli korkea, halusivat selvin sanoin erottua niistä, jotka heidän mielestään nauravat moraalittomasti, eli esimerkiksi vähemmistöjen kustannuksella. Vastaavasti matalan kulttuurisen pääoman haastateltavat ajattelivat, että toiset ovat vakavia ja jäykkiä ja halusivat sanoutua irti moisesta. Kulttuurinen pääoma, jonka osa huumorintajukin on, kertyy monin tavoin, myös lukemalla ja siten oppimalla maailman eri ilmiöistä ja niiden eri puolista. David Bartonin (2007) tapaan ajattelen, että tekstikäytänteet ohjaavat sitä, miten ihminen hahmottaa ja selittää maailmaa. Niinpä vähintään voi todeta, että erilaiset tekstikäytänteet muotoilevat osaltaan sitä, mikä naurattaa ja mille tuntuu oikealta vitsailla.

6.3 Läppä ja aikuiset

Opettajan tehtävä on järjestää luokan toimintaa ja edesauttaa sen myönteistä ja opetusta edistävää ilmapiiriä (Tainio & Harjunen 2005). Jos ja kun oppilaat päättävät reagoida oppitunnin agendaan läpällä, opettajan on arvioitava sen käyttökelpoisuutta mm. suhteessa meneillä olevaan oppitunnin jaksoon, työskentelytapoihin ja pedagogisiin tavoitteisiin (Heinonen 2017). Arvionsa mukaisesti opettaja säätelee luokan toimintaa joko läppää hyödyntäen tai toimintaa toisaalle ohjaten. Tässä luvussa tarkastelen opettajien tapoja suhtautua ja toimia oppilaiden asettamissa läpän kehyksissä.

Petri Paju (2011) kuvaa, että yläkoulun luokassa vallitsee läpänsieto-oletus, mikä tarkoittaa sitä, että oppilailla on velvollisuus kestää tai ainakin olla kestävinään luokassa heitettävää läppää. Läppään tulee vertaisvuorovaikutuksessa suhtautua kuin se olisi vain pilaa, oli se sitä todellisuudessa tai ei. Se, että läppä jakaa sosiaalista tilaa, perustuu juuri tähän: läpänsietopiiriin kuulutaan tai ei. (Mts. 181.) Vaikken tarkoita tässä tutkimuksessa läpällä tismalleen samaa kuin Paju¹⁵, läpänsieto-oletuksen käsite on tässäkin

¹⁵ Petri Paju (2011, 179–181) tarkoittaa läpällä tätä tutkimusta suppeammin lähinnä oppilaiden välistä verbaalista nokittelua, joka voi yltyä verbaaliseksi väkivallaksi.

käyttökelpoinen. Omassa aineistossani läpänsieto-oletus ulottuu paitsi vertaisvuorovaikutukseen myös opettajien ja oppilaiden välille. Oppilaat oppivat kokeilemalla kunkin opettajan läpänsietokyvyn. Siitä, millainen läpänsietokyky koulussa yleisesti ottaen vallitsee, muotoutuu oppilaiden läpänsieto-oletuksen nollassa – opettajia voi siis laittaa jänalle suhteessa yleiseen läpänsieto-oletukseen.

Tätä todentaa eräs tapaus tutkimusluokasta. Västäräkin matematiikan opettaja vaihtui kesken lukuvuoden. Uusi opettaja aloitti varsin tiukin ottein ”jäädymällä” ensimmäisen matematiikan tunnin – metelöintiä, vitsailua tai muunkaan sortin hämminkiä ei siedetty. Opettajan toiminta eksplikoitiin heti kohosteiseksi:

40. JARKKO ei lähde Kukka-Maarian juttuihin mukaan yhtään ja kieltää keskeyttämästä opetuspuhetta.

”Sun pitää opetella tän koulun käytännöt!” Kukka-Maaria kiljaisee JARKOLLE.

Kun Kukka-Maaria patistaa opettajaa opettelemaan ”koulun käytännöt”, hän osoittaa Jarkon läpänsiedon epäsovivaksi koulussa oletettuun läpänsietoon. Näin hän tulee luonnehtineeksi myös koulun toimintakulttuuria. Tässä toimintakulttuuri konkretisoituu ennen kaikkea siinä, miten opettaja suhtautuu läppään osana oppitunnin vuorovaikutusta. Suhtautumisen ääripäissä opettaja havaitsee läpässä pedagogista potentiaalia (Saharinen 2007) tai häiriön (Lanas & Kiilakoski 2022). Kuvaan seuraavissa luvuissa näitä molempia vaihtoehtoja ja tapoja, joilla ne realisoituvat koulun arjessa. Lisäksi tarkastelen näiden kahden väliin jäävää häilyvää asennoitumisen tapaa.

6.3.1 Opettaja hyväksyy läpän

Kun opettaja hyväksyy läpän, hän voi lähteä oppilaan aloittamaan vitsiin mukaan ja nauraa oppilaiden kanssa. Näin käy esimerkiksi, kun Petri kysyy Huuhkajan uskonnon tunnilla, lukevatko oppilaat Raamattua. Sami osallistuu keskusteluun:

41. Sami: Rehellisesti, ihan turhaa hömpänpömpää.

PETRI: Millos oot viimeks lukenut?

Sami: Riparilla, aina heittelin siellä pitkin puita sillon ku oli pakko.

PETRI: Miks menit riparille? Sehän ei oo pakollista.

Sami: Rahan takii.

PETRI: Rahan takia? No olipas pyhät motiivit. Tuliko ees paljon massia?

Osana orientoivaa opetuspuhetta opettaja kysyy matalan kynnyksen virittelevän kysymyksen, johon vastaamiseksi riittää oma arkikokemus, ei opeteltu tieto. On luokkahuonevuorovaikutuksen kontekstissa selvää, että virallista koulua edustava opettaja hakee kysymyksellä vastausta, jota pitkin siirtyä aiheeseen. Sami

ei tarkasti ottaen vastaa kysymykseen ensimmäisessä vuorossaan. Sen sijaan hän asemoi koko Raamatun lukemisen kyseenalaiseksi. Opettaja palauttaa omassa vuorossaan keskustelun agendalle toistamalla kysymyksen. Sami vastaa nyt kysytyyn (”riparilla”), mutta jatkaa kuvailemalla vastustavaa asennettaan. Keskustelu jatkuu siten, että Sami kertoo käyneensä rippikoulun vain rahan takia. Perustelu ei liene ennenkuulumaton, mutta sen tuominen esiin nimenomaan uskonnon opetuksen ja Raamatun lukemisen kontekstissa on toki luonteeltaan opetustilannetta haastavaa.

Petrin olisi ollut mahdollista jättää jo ensimmäinen vuoro huomiotta esimerkiksi toteamalla, että tätä ei kysytty, ja jatkamalla keskustelua seuraavan vastaajan kanssa. Sen sijaan hän jatkaa keskustelua Samin kanssa ja antaa sille näin tilan. Ehkä Petrin arvio oli, että Samin vuorossa on aineksia, joilla on pedagogista käyttöarvoa tai ehkä hän arveli, että keskustelua jatkamalla sellaisia ilmaantuu. Petrin reaktio on ihmettelystä huolimatta suopea, ei ärtynyt. Keskustelun viimeiset vuorot käydään oppilaan muotoilemissa kehyksissä, kun Petri ensin ironisesti kommentoi Samin pyhiä motiiveja ja sitten kysyy, oliko rippikoulun käyminen rahallisesti kannattavaa.

Opettaja voi siis sallia läpän, koska hän näkee siinä pedagogista potentiaalia. Potentiaali voi äskeisen tapauksen mukaisesti olla yhteinen väylä oppitunnin agendan kannalta olennaiseen aiheeseen, tässä läppä vähintään osin mahdollisti sen, että Sami liittyi tekstitapahtumaan. Läppä voi myös tuottaa oppituntiin uuden näkökulman ja tämä näkökulma voi parhaimmillaan tuoda oppilaita asian äärelle. Västäräkin koulun Sebastian kuvaa haastattelussa, miten sopivaan kohtaan osuva vitsi voi herättää luokan nuokkujia ja havahduttaa puhelimelleen uponneita oppilaita. Läppä onkin opettajalle resurssi myös oppituntiagendan ulkopuolella: läpän salliminen voi rakentaa lämmintä ja hyväksyvää suhdetta oppilaiden ja opettajan välille ja olla toisaalta myös työssäjaksamisen kysymys, kuten haastattelukatkelma osoittaa:

42. SEBASTIAN: - - Mä jotenkin sanoisin et se oppilaiden kans vuorovaikuttaminen ja just 9x:nkin hassut jutut ja vitsit ni kyl ne niinku naurattaa mua eniten, eniten niinku työpäivän aikana - - Se on ollu semmonen henkireikä.

Kun oppilaiden kanssa löytyy yhteistä naurettavaa, myös varsinainen opetustoiminta voi helpottua (van Praag ym. 2017). Läpän sosiaalista tilaa jakava luonne ei tällöin aseta oppilaita ja opettajaa eri puolille, ja samalla syntyy dialogi, jossa sisällöllisesti ja muodon tasolla virallinen ja epävirallinen koulu limittyvät. Tutkimuksessa on puhuttu kolmannelta tilasta (esim. Gutierrez ym. 1995; Bhabha 1994), jossa ns. ensimmäinen ja toinen tila kohtaavat. Luokkahuonevuorovaikutuksessa nämä tilat voivat olla virallinen ja epävirallinen koulu tai esimerkiksi koulun tieto ja oppilaiden vapaa-ajan tieto. Kolmas tila luo mahdollisuuden haastaa ja määritellä uudelleen luokkahuoneen vakiintuneita

diskursiivisia käytäntöjä, roolia ja tiedonkäsityksiä. Siksi on ajateltu, että kolmannessa tilassa voisi syntyä kohtaamisia, jotka rakentavat yhteisymmärrystä. Näin myös opettajan agenda ja oppilaan vasta-agenda olisivat paremmin yhteensovitettavissa. (Moje ym. 2008; Heinonen 2017, 204.)

6.3.2 Opettaja ei suostu läppään

Aina läpälle ei ole sijaa, ja silloin opettaja voi kieltäytyä lähtemästä läppään mukaan. Kaksi seuraavaa esimerkkiä ovat molemmat englannin tunnilta, 43 Huuhkajan koulusta, 44 Västäräkistä.

43. Markus todella avoimessa lakossa, ei ole mitään tehtäviä tehtynä, en osaa vastata. TUIJA tulee viereen katsomaan, mitkä tehtävät on korjattu ja mitkä ei. ”Tähän on *På gång!*” TUIJA parkaisee. Kaikkia naurattaa, TUIJAAKIN.

Kohta ei enää naurata. Markus nuhjaa seinissä. ”Nyt. Voisiksää ystävällisesti siirtyä tonne käytävään. Me saatas mahdollisesti jonkunlainen työrauha.” Markus lopulta vähän vastahakoisesti lähtee, ehkä ilman puhelinta muuten. Ja reppu jää tänne.

44. Kristiinalla ja Juulialla on iltapäivävilli. Wilma-merkinnöistä nousee hurrikaani (tämä on nimenomaan nouseva ja voimistuva, kierteitä saava hulina): spekuloidaan, kuka kenenkin vieressä on istunut ja saanut merkintöjä ja missä voi istua, paljon huutelua RISTOLLE ja sitä tavanomaista kuittailua. Asia eskaloituu, syntyy lopulta jumalaton hässäkkä, jota kuitenkin pidän niin tavanomaisena ja tyhjänpäiväisenä, etten edes kirjaa sitä ylös vaan pidän tuntiorientaation kuuluvana ja kirjoitan puhtaaksi edellisen tunnin muistiinpanoja.

Mutta RISTOLLE riittää ja hän korottaa ääntään Kristiinalle ja Juulialle:

”Jos te ette ymmärrä, milloin te haaskaatte omaa aikaanne, minun aikaani ja koko ryhmän aikaa täysin yhdenpäiväisillä kommentteilla, ei teillä paljon järkikultaa pakota. Seuraavasta kommentista merkintä tuntikäytöksestä.” Täysin ymmärrettävä kuohahdus ja se tekee tehtävänsä.

Ensimmäisessä esimerkissä Tuija tulee patistelemaan Markusta töihin, mutta tilanne muuttuu koomiseksi, kun käy ilmi, että esillä onkin toisen oppiaineen kirja. Tilanne, joka alun perin oli ongelmallinen (Markus ei työskentele) muuttui vielä ongelmallisemmaksi, jolloin absurdius kääntää tilanteen hauskaksi. Vapauttava nauru loppuu kuitenkin lyhyeen, sillä ongelmien toistuesssa Tuija kimpaantuu ja heittää Markuksen ulos.

Toinen tapaus on hieman toisenlainen. Siinä hässäkkää eivät luo fokusoppilaat vaan Kristiina ja Juulia. Läpän moodi katkelmassa ei välttämättä ole lukijalle ilmeinen, mutta oli tämän luokan oppilaille (ja etenkin mm. Kristiinalle ja Juulialle) tyyppistä venyttää oppituntien alkua tähän tapaan. Vaikka

puheenaiheena usein olivat erilaiset vääryyden ja epäoikeudenmukaisuuden kokemukset, tulkintani mukaan nuorten opponointi ei suinkaan aina ollut totista tai vakavaa eikä sen oletettu saavan aikaan ainakaan suuria muutoksia vallitsevaan tilanteeseen. Englannin tunnin tilanne kuitenkin kumuloituu ongelmalliseksi, mikä lopulta purkautuu oppilaiden kovisteluna ja rangaistuksella uhkaamisena.

En osaa jälkikäteen arvioida, oliko Markus ottanut ruotsin kirjan esiin tarkoituksella vai vahingossa. Riippumatta siitä, oliko hän pedannut tilanteen tarkoituksella koomiseksi vai muuttuiko se sellaiseksi opettajan reaktion myötä, lopputulos on se, että Markus vältti työskentelyä tavalla, joka huvitti. Kun opettaja suhtautui oppilaan virheeseen huumorilla, tunnelma luokassa vapautui, ja aiempi kireys haihtui hetkeksi (vrt. Saharinen 2007; Berlyne 1960). Tulkitsen tilannetta siten, että tässä läppä avasi paikan, jossa opettaja olisi ollut valmis aloittamaan uudelleen; jos Markus olisi ottanut englannin kirjan esiin ja ryhtynyt työskentelyyn, alkutunnin lakkoilu olisi ehkä ollut ohitettavissa. Markus ei kuitenkaan hyödynnä läpän tarjoamaa suojaa rangaistukselta vaan jatkaa oppositiossa. Niinpä tilanne päättyy Markuksen osalta käytävään.

Riston tunnilla tilanne on päinvastainen. Työrauhaan ja työskentelyyn ei päästä, vaan oppitunnin aikaa käytetään triviaalien asioiden selvittelyyn. Västäräkin tutkimusluokassa tämä oli luokan yhteinen ja taajasti käytetty strategia, joka käsitykseni mukaan pyrki ennen kaikkea vähentämään työskentelyä. Monilla tunneilla se toimikin, ja etenkin äidinkielen tunneilla läpän moodi oli näissä tilanteissa vahvasti läsnä; oli yhteisesti jaettu ymmärrys siitä, että asioiden hoitamisen aika ja paikka eivät olleet aivan oikeat. Äidinkielen opettaja huomautti asiasta lukuisia kertoja, ja aina uudelleen sovittiin, että yleiset asiat käsitellään luokanvalvojan tuokiossa. Siinä missä äidinkielen opettajan ymmärrys yleensä riitti, Riston ei. Metaforisesti ilmaisten oppilaat arvioivat jäljellä olevan siiman väärin, kuvitellen että läppä olisi yhteinen.

Läpän onnistumisen kannalta olennaista näyttääkin olevan juuri se, että oppilaat onnistuvat tulkitsemaan oikein, paljonko opettajalla on siimaa jäljellä. Jos siiman riittävyyden arvioi väärin, lopputuloksena on konflikti eikä läpän tavoitteisiin päästä, työ ei kevene eikä tunnelma vapaudu. Siksi onkin tarkasteltava vielä lähemmin, mitä tämä metaforinen siima on luonteeltaan.

Huumori tuotetaan tilanteisesti ja vuorovaikutuksessa yhdessä muiden kanssa; läppään ei riitä läpän heittäjä, tarvitaan myös huvittuja. Siima loppuu siinä vaiheessa, kun jollakulla osallistujista (tässä opettajalla) huumorintaju loppuu. Huumorintajun loppumisessa voi Sacksin (1972) käsittein olla kyse välineiden sekoittumisesta: vakavaan ei voi suhtautua ei-vakavan välinein, tai seurauksena on häiriö vuorovaikutuksessa. Sekä Tuijan ja Markuksen että Riston ja Kristiinan ja Juulian välistä tilannetta voi tulkita toistuvana välineiden sekoittumisena. Vakava ja ei-vakava törmäilivät tilanteissa kohtaamatta toisiaan, kunnes molemmissa päädyttiin häiriöön, luokan hallinnan ja kurinpidon menettelyihin.

Sitä, miksi välineet menevät sekaisin, voi selittää yhtäältä sillä, että huumoria ei tunnustettu ja toisaalta sillä, että kontekstin vihjeet tulkittiin väärin. Huumorin merkit vaihtelevat ryhmittäin ja kulttuureittain ja voivat olla hienovaraisia (kuten puheen prosodinen tai paralingvistinen muutos) tai hyvin karkeitakin, kuten jutun eksplikoiminen vitsiksi (Haakana 1996, 153–157). Toisinaan huumorin signaalit saattavat olla suhteellisen piilotettujakin – eivät Kristiina ja Juulia erityisen selvästi merkinneet vastaväitteitään humoristisiksi. Jos nämä piilotetut signaalit jäävät huomaamatta vastaanottajalta, vuorovaikutustilanne menee tyypillisesti solmuun; se, mikä vakavassa puheessa on häiriö ja korjattava piirre (esimerkiksi ristiriitaisuus, epäjohdonmukaisuus, monitulkintaisuus tai tässä vastahankaan asettuminen) on ei-vakavassa huumorin keskeinen lähde.

Ehkä edellä Risto ei tunnistanut läppää, koska se oli suhteellisen verhottua. Tai ehkä hän nimenomaan tunnisti läpän, mutta kieltäytyi lähtemästä siihen mukaan – ja oppilaat eivät tunnistaneet opettajan siirtoa vakavaan. Ohikatsomisen suhtautumistapa on yläkouluopettajien keskeinen resurssi. Varsin usein opettaja kyllä huomaa oppilaiden pyrkimykset sytytellä läppää, mutta valitsee katsoa sen ohi, tulkita oppilaita sananmukaisesti tai muutoin vakavan välineissä pysytellen. Tällöin opettajalla on pyrkimys hillitä läpän moodia, palauttaa toimintaa kohti vakavaa. Tämän voi tehdä keskittymällä evaluoinnissaan vain asialliseen, kuten Vuokko teki luvussa 6.2.3 nähdyn kirjoitelman kohdalla tai ohittamalla huumoriosuuden kokonaan (vrt. Heinonen 2017, 182–183) ja jatkamalla ikään kuin mitään humoristista ei olisi tapahtunutkaan.

Huumorin paikat edellyttävätkin tilanteista tulkintaa. On ymmärrettävä, milloin on huumorin aika. Markuksen ja Tuijan välistä episodista voi tilanteen lukemisen osalta hahmottaa eräänlaisena epäonnistuneena kaupankäyntinä. Markus oli tilanteen alkuvaiheessa työskentelyä velkaa, ja Tuijan vapauttava nauru tarjosi maksujärjestelyä. Markus kuitenkin tulkitsi tilanteen väärin ja jatkoi velanottoa, kun ei edelleenkään ryhtynyt työhön. Väärä tulkinta tilanteesta johti lopulta eskalaatioon.

6.3.3 Sekä-että

Opettaja voi siis ryhtyä läppään tai kieltäytyä siitä. Kolmas vaihtoehto on asemoida itsensä eksplisiittisesti virallisen ja epävirallisen koulun ristivetoon, siis toisaalta pitäytyä opettajan roolissa mutta tunnustaa ja oikeuttaa oppilaiden läpän moodi (van Praag ym. 2017). Västäräkissä osallistuin kevätlukukaudella kemian tunnille, jolla valmistettiin estereitä vetokaapissa¹⁶. Janne, Anton ja Ruusu valitsivat vetokaapin, jonka ovi oli yllättäen jumissa. Sen sijaan, että he olisivat antaneet

¹⁶ Käsitellen samaa tapausta myös luvussa 9.3., tuolloin sukupuolen tekemisen näkökulmasta.

asian olla tai vaikkapa vaihtaneet kaappia, Janne ryhtyi korjaamaan kaapin ovea. Hän valjasti Ruusun hakemaan repusta tarvittavat välineet ja ahersi oven kimpussa pitkään. Näin toimimalla hän onnistui välttämään annetun kemian tehtävän ja sai tehtyä sen sijaan itselleen mieluisaa korjauspuuhaa. Tapaus myös herätti huomiota ja huvittuneisuutta (ja se videoitiin ja arvatenkin myös jaettiin sosiaaliseen mediaan), mitä Janne ja Anton eivät tuntuneet ainakaan panevan pahakseen.

Tunnin opettaja Jalo joutui hankalaan tilanteeseen – muut ryhmät vaativat apua omien töidensä parissa eikä Jannen ja Antonin työskentely ollut edes alkanut. Jalo yritti useamman kerran puhua Jannea luopumaan korjausprojektista kehotuksin, järkeilyin ja käskyinkin. Tilanteen yhä pitkittyessä Jalo ja Janne kävivät vielä seuraavan dialogin:

45. JALO: Ei sun tarvii purkaa tätä koulua vaikket sää tykkää olla täällä.

Janne: Mut mua vituttaa.

JALO: No ketäpä ei. Anna sen nyt olla jo.

Viimeisen rivin lausumassa ”no ketäpä ei” Jalo nähdäkseni viittaa myös itseensä – hänen tuskastuneisuutensa oli peittelemätöntä ja perusteltuakin. Olennaista on, että huolimatta siitä, että Jalo tunnisti ja ymmärsi tuskastuneisuuden ja liittyi siihen itsekkin, hän ei luopunut työskentelyn edellyttämisestä. Toisin sanoen Jalon onnistui sekä pitäytyä omassa agendassaan että ilmaista oppilaan vasta-agendan ymmärrettävyys.

Opettaja voi Jalon tapaan valita epävirallisen ja virallisen koulun välille asemoitumisen, mutta hän voi myös joutua niiden väliin. Näin käy esimerkiksi silloin, kun oppilaiden työskentely ei ole aivan asiallista, mutta tulosta syntyy silti. Oppilaat voivatkin käydä läpän moodilla eräänlaista kauppaa: jos opiskelu sujuu riittävän hyvin – siis suorituksia kertyy ja taso on ainakin kohtuullinen – läppää pitäisi sallia enemmän. Toisaalta kauppaa voi käydä myös siten, että panoksena on työskentelyyn ryhtyminen ylipäätään: tehtävä suostutaan tekemään, jos sen saa tehdä kieli poskessa.

Opettajan näkökulmasta voi olla pienemmän pahan tie sallia läpällä työskentely, jos se on tapa saada oppilaat myös työskentelemään. Tilanne on tässä jokseenkin samankaltainen kuin aiemmin esimerkissä 22. Siinä Vesa pohti oppilaiden totunnaisuutta tehdä tehtävät lukemalla vain tekstin lihavoidut avainsanat, jolloin kokonaisuus jää helposti ymmärtämättä. Läpän salliminen voi olla keino saada oppilaat tekemään tehtävät ja toisaalta avainsanojen selkeä merkintä voi saada oppilaat etsimään käsitteille selitykset. Molemmissa työtavoissa päädytään kuitenkin työskentelemään vain hyvin pinnallisella tasolla. Opettajan on siis tehtävä valinta: onko parempi, että oppilaat tekevät ainakin jotain – olkoonkin, että se on oppimisen näkökulmasta vähäistä. Vai tulisiko

sittenkin vaatia työskentelyä – ja kuinka se tehdään? Palaan tähän teemaan luvussa 7.

Työskentely läpän ehdoilla usein koettelee opettajan kärsivällisyyttä. Se on luonteeltaan jatkuvaa pientä hännämistä, ei riittävän häiritsevää siinä mielessä, että oppilaan voisi esimerkiksi poistaa luokasta tai muutoin tehdä reipasta interventiota. Juuri jatkuvuutensa vuoksi läppä tyyppillisesti eskaloituu lopulta varsin viattomalta näyttävään sutkautukseen, joka lopulta katkaisee opettajan siiman. (Van Praag ym. 2017, 397.) Siiman katketessa opettajalle voi syntyä houkutus lähteä samaan leikkiin mukaan, luopua hetkeksi professionaalisuudestaan reagoimalla oppilasta haastaen. Esimerkiksi kertaalleen Vänrikki Stoolin tarinoita opiskellessamme opettaja turhautui ja lopulta puuskahti, että jos oppilaalla on noin kova tarve pysyä äänessä, hän voi saman tien laulaa Maamme-laulun meille kaikille, sen sanat kun ovat sopivasti saatavilla. Tilanteessa oppilaan toiminta onnistui rikkomaan opettajan ja oppilaan suhteeseen kuuluvan ammatillisen etäisyyden.

On opettajan ammatillisen neutraaliuden vaatimus kyetä olemaan ottamatta tunnilla häneen kohdistuvaa arvostelua henkilökohtaisesti (Banner & Cannon 1997; Salmela 2004). Oli opettajan toiminta miten ymmärrettävää tahansa, hän kuitenkin ottaa riskin vastatessaan läppään läpällä. Opettajan kiusoitteleva toiminta voi olla leikkillisyydestään huolimatta uhkaava ja arkaluonteinen toiminto. Ongelmallista on sekin, että vaikka kiusoittelu käytäisiin näennäisesti vain yhden oppilaan ja opettajan välillä, opetuskeskustelussa on aina monta osallistujaa. (Saharinen 2007, 267.)

Kaikkein tyyppisintä on, että tilanteissa on useita ristivetoja, joiden keskellä opettaja pyrkii toimimaan oikein. Nämä monet ristivedot voivat konkretisoitua alati muuttuvina strategioina yhtä lailla opettajien kuin oppilaidenkin puolelta. Katsotaan vielä yhtä tilannetta Huuhkajan äidinkielen tunnilta:

46. VUOKKO: Otamme sivun 59. Kundit eivät avaa.

VUOKKO toistaa: Sivu 59.

Kundit eivät avaa. VUOKKO alkaa esitellä käsiteltävää novellia, luemme Työmiehen vaimon viimeistä näytöstä. Tomi on Risto (MIKSI MÄ HALUAISIN OLLA JOKU RISTO, Tomi pöyristyy. VUOKKO vastaa, että minä määrään nyt.)

Kaikilla neljällä kundilla on meneillään joku keskustelu VUOKON puheen alla, se ei mitenkään liity asiaan. VUOKKO jatkaa: ”Se mitä teidän täytyy tästä ymmärtää on se, että Risto on juoppo ja Johanna kuollut. Tomi on Risto, Juho on Toppo, Mikko ja Markus ovat poliiseja. Vappu on Sanni, Homsantuu on Elina ja Leena-Kaisa Heidi.” - -

Tomi jatkaa: ”Miks mä oon Risto?”

”No, nyt sä saat puhua ja esiintyä.” kuittaa Vuokko Tomille, jolla totta tosiaan on ollut asiaa läpi koko tunnin.

Heidi aloittaa asiallisesti. Tomi vastaa ensin mutisemalla, sitten vinkumalla.
VUOKKO: Luepa Tomi kunnolla. Vaihdetaan. Juho on Risto.”
Juho:”Ei. En varmana lue ääneen.
VUOKKO: Miks sä oot noin nekatiivinen.
Tämän mölinän seurauksena rooleja todella vaihdetaan.

Lopulta kun päästään vauhtiin, lukeminen menee ihan mallikkaasti. Juho lukee kertaalleen väärin, Tomi innokkaasti korjaa. Paljonkin on takeltelua vanhoissa sanamuodoissa, kuten tuleman ja tekemän.

Tilanne siis alkaa siten, että Vuokko esittelee oppitunnin agendan, tarkoitus on käydä lukemaan ääneen suomalaisen näytelmäkirjallisuuden klassikkaa. Fokusoppilaat (Juho, Tomi, Mikko ja Markus) kieltäytyvät aluksi työskentelemästä: he eivät tartu annettuun tehtävään ja lisäksi jatkavat omaa keskusteluaan. Vuokko valitsee edellyttää työskentelyä ja hän asettaa eniten äänessä olleen oppilaan rooliin, jossa repliikkejä on eniten. Tomin energia koetetaan siis muuntaa koulunkäynnin kannalta käyttökelpoiseen muotoon. Alkuvaiheessa Vuokko ei salli soraääniä, vaan toteaa ykskantaan, ettei asiassa ole neuvoteltavaa. Strategia kuitenkin vaihtuu, kun Tomi pysyy kannassaan – Tomi ei haluaisi lukea Riston roolia, joten hän lyö tehtävän leikiksi, mutisee ja vinkuu. Vuokko koettaa vielä kerran vedota Tomiin kehottaessaan tätä lukemaan kunnolla. Kun pakottamisesta on siirrytty pyytämiseen eikä kumpikaan toimi, Vuokko luovuttaa ja vaihtaa lukijaa. Oppitunti etenee tästä loppuun vähintäänkin kohtalaisesti.

Katkelma osoittaa hyvin läpällä toimimisen monimutkaisen luonteen. Opettaja voi edellyttää työskentelyä, mutta oppilas voi vastata samalla mitalla. Ennen pitkää ajaudutaan tilanteeseen, jossa on tapahduttava muutos. Yksittäisen oppilaan ja opettajan välisen arvovaltakamppailun lisäksi on meneillään myös kaikki muu luokkahuoneen vuorovaikutus, samaan aikaan tulisi edistää varsinaista agenda ja pitää muut oppilaat mukana työskentelyssä. Kyse on myös konfliktin uhan säätelystä. Jos opettaja katsoisi loppuun asti kuka kukin on, siis kieltäytyisi perääntymästä agendastaan, luokassa syntyisi konflikti. Sen myötä koko tilanne lukkiutuisi.

Tämän tutkimuksen kehyksissä merkillepantavaa on tietenkin se, että protestoiva oppilas ei lopulta lukenut tekstiä ääneen. Virallinen koulu siis tarjosi jälleen yhtä mahdollisuutta harjaantua lukemisessa, mutta oppilas kieltäytyi tarttumasta siihen. Ne keinot, joita opettajalla oli tilanteessa käytössään, eivät riittäneet. Oppilas ei harjoitellut eikä siis siten harjaantunutkaan siinä, mitä opettaja pyrki harjaannuttamaan. Tomihan lopulta osallistuu tilanteeseen omilla ehdoillaan, Juholle kuittaillen. Hän siis seurasi tekstiä, mutta ei opettajan määrittämällä tavalla. Osallistumisen ehdot muistuttavat aiemmin käsiteltyä tilannetta 20, jossa Janne ryhtyi etsimään pasifismin määritelmää internetistä. Molemmissa katkelmissa oppilas jättäytyy tilanteen ulkopuolelle paitsi silloin, kun

sosiaaliseen järjestykseen aukeaa paikka, josta käsin toimintaa voi kärkkäästi kommentoida.

On tärkeää huomata, että näitä hahmottelemiani opettajan toimintatapoja ei voi asettaa paremmuusjärjestykseen. Ne ovat vain erilaisia tapoja purkaa oppilaiden viritämä ansa, jos läpän siis sellaiseksi hahmottaa. Etnografisen ymmärrykseni myötä ajattelen, että ainakin toisinaan läppä on opettajalle viritetty ansa. Ansaluonteessa on kyse ennen kaikkea etenevän toiminnan pysäyttämisestä ja pasmojen sekoittamisesta. Usein näyttää siltä, että oppilaiden tavoite on hetkeksi hämmentää oppitunnin kulkua, tuottaa siihen katkos ja siten voittaa hieman omaa, opiskelulta vapaata aikaa (vrt. Paju P. 2011, 105–107). Jos oppitunnin kulku sitten todella hairahtuu aiotulta polulta, eteneminen seisahtuu ja aikaa käytetään läpän purkamiseen, opettaja on oppilaiden näkökulmasta astunut ansaan. Toki on niinkin, ettei läppä aina vaikuta järin intentionaaliselta – arjessa vain muotoutuu tilanteita, joihin on mahdollista reagoida läpällä.

Koulun vuorovaikutuksen monimutkaisen luonteen vuoksi ei tietenkään ole olemassa aina voittavaa kaavaa. Useimmat tilanteet ratkeavat vaillinaisesti kuitenkin, ja aivan yhtä hyvä lopputulos on mahdollinen monin eri tavoin. Jos opettaja lähtee vitsiin mukaan, hän saattaa onnistua muodostamaan oppilaisiin jonkinlaisen ”aidon” dialogisen suhteen. Yhtä hyvin hän voi silloin olla osaltaan luomassa luokkaan työskentelyn suhteen löysää ilmapiiriä, turvatonta tilaa ja luopua professionaalisuudestaan. Toisaalta opettaja voi myös tuomita vitsin, katkaista sen alkuunsa ja palauttaa opetuksen tiiviisti omalle agendalleen. Samalla hän voi täyttää opetuksen kvalifiointitehtävän, mutta sulkea osan oppilaista ulkopuolelle; luoda sellaisen sosiaalisen tilan, jossa luokan yhteisiin tapahtumiin osallistuminen salpautuu. Aina läpän salliminen tai sen kieltäminen ei ole iso ja vakava asia. Varsin usein läppä tarjoaa pieniä huvituksen hetkiä kaikille luokassa.

Opettajan rooli eri suuntaan vetävien odotusten välissä käy ilmi myös oppilaiden suhtautumisessa opettajiin ja opettajuuteen. On sanottu, että oppilaiden näkökulmasta paras opettaja olisi paradoksaalisesti rento kurinpitäjä (Hoikkala & Paju P. 2013). Kun haastatteluissa kahden kesken tai pienissä ryhmissä kyselin oppilailta, keiden opettajien tunnilla nämä viihtyvät, usein suopeimpia oltiin sellaisten opettajien suhteen, jotka todella olivat enemmän tai vähemmän rentoja kurinpitäjiä. Tämä jokseenkin ristiriitainen määritelmä on osuva myös läpän kontekstissa, sillä yhtäältä opettajalta odotetaan rentoutta ja läpän hyväksymistä yhtenä osallistumisen muotona, toisaalta kurinpitoa ja asiallisen toiminnan edellyttämistä. (Lehtimaja & Tainio 2015.)

Oppitunnin kulku ei tietenkään ole kulkuneuvo, jota opettaja ohjaa mielensä mukaan. Läppä haastaa opettajaa ja sen sietäminen vaatii joustavuutta ja siten voimia. Opettaja voi valmistella oppituntinsa huolellisesti ja tehtävien luudentumistendenssin tuntien, mutta oppilaiden läpän määrää ei voi pitävästi ennakoita. Siksi läpän sietämisessä on väistämättä kyse myös opettajan

resursseista. Mitä isompi luokka, mitä useampia erityistarpeita siinä, mitä vähemmän aikaa, mitä laajempi opetussuunnitelma ja mitä suurempi henkilökohtainen kuormitus, sitä vaikeampi läppää on käsitellä rakentavasti ja pedagogisesti käyttökelpoiseksi muunnellen.

6.4 Koulunkäynnin karnevalisointi

Läppä on siis koulun arjen leikkaava toiminnan vire. Monet tilanteet voi kääntää läpän moodiin, jolloin työskentely muuttuu kevyemmäksi ja mukavammaksi. Aina läpystä ei kuitenkaan seuraa hauskaa ja vapautunutta tunnelmaa, sen sijaan se voi myös jakaa ihmisiä joukkoihin ja loukata. Mitä lukemisen ja kirjoittamisen harjoitteluun tulee, läppä näyttää useammin estävän kuin mahdollistavan harjoitteluun tarttumisen.

Viimeiseksi ehdotan, että läppää voisi tarkastella koulunkäynnin karnevalisointina. Karnevalismi on kirjallisuudentutkija Mihail Bahtinin (1984/1965) käsite, joka viittaa keskiajan riehakkaisiin kansanjuhliin. Niissä keskeistä oli nauraa valtaapitävien kustannuksella, väärän kuninkaan päivänä narreista tehtiin kuninkaita. Karnevaali juhlistaa hetkellistä vapautumista hierarkioista ja vallitsevista totuuksista, eduista, normeista ja estoista. Karnevaalissa puretaan ihmisten välisiä eroja, juhlan ajan ihmiset ovat yhtä riippumatta iästä, ammatista, sukupuolesta tai varallisuudesta. Karnevaalin huumori on luonteeltaan matalaa, jopa alhaista. Karnevaalissa nauretaan groteskille, ihmisruumiille ja sen eritteille. Karnevalismi on sidottu aikaan: karnevaalia vietetään yhtenä päivänä, ja tuona päivänä utopia kohtaa tosimaailman. Karnevaalipäivän voima piilee sen poikkeuksellisessa suhteessa menneeseen ja tulevaan. (Mts. 10.)

Bahtin käsittelee karnevaalihengen tunkeutumista arkipäivään ja sen vaikutusta kieleen ja kirjallisuuteen, mutta karnevalismin ja karnevalisoinnin käsitteet ovat levinneet laajalle. Voiko karnevalismin ajatusta siis hyödyntää läpän analyysissa? Keskeisintä karnevalismissa on valta-asetelmien kääntäminen. Vaikka oppilaat pyrkisivät ottamaan valta-aseman itselleen ja vaikka tunnin kulku siirtyisikin hetkellisesti oppilaiden järjestämille urille, ei valta tosiasiallisesti siirry opettajalta oppilaille. Opettajan institutionaalinen valta säilyy eivätkä yksittäiset poikkeamat tunnin agendasta horjuta sitä. Mitä oppilaiden keskinäisten hierarkioiden purkamiseen tulee, läppä on mahdollisuus kevyesti koetella vallitsevaa järjestystä. Läpän myötä puhumisen paikkoja aukeaa myös niille, joilla ei ole oppitunnin agendaan myötäistä sanottavaa ja siten esimerkiksi viittaamalla otettuja puheenvuoroja – tosin läppä tyypillisesti on niiden oppilaiden resurssi, joilla on respektiä muutenkin (Huuki 2010). Toisaalta olen tässä luvussa kuvannut, miten läppä tyypillisesti asettaa työskentelyn (ja siten tosiaan työskentelevät oppilaat) naurunalaisiksi. Tältä osin läppä siis onnistuu

sekoittamaan hierarkioita: koulussa tyypillisesti korkealle nostettu työskentely painetaan läpän moodissa alas.

Karnevalismin alhaisuus ja groteskius, häpäisy ja halventaminen eivät tutkimusluokissani ainakaan minun kuulteni tarkoittaneet juuri koskaan eritevitsejä tai ronskeja seksistisiä heittoja. Takarivin huumori ponnistaa kuitenkin teemoista, joita ei ainakaan voi kuvata erityisen korkealentoisiksi tai intellektuelleiksi. Olen aiemmin kuvannut, miten nuoria huvittaa esimerkiksi seksuaalivähemmistöjen, etnisten vähemmistöjen ja vammaisten kustannuksella nauraminen. Myös humalassa hölmöily tuottaa toistuvasti juttuja, jotka naurattavat. Kiinnostavaa on toisaalta sekin, että karnevalisoimalla yleensä halvennetaan totista työntekoa. Se taas liittyy edelleen arvostuksiin – vain sitä voi halventaa, mitä ei arvosta.

Karnevalismin keskeiseksi piirteeksi on kuvattu korkean ja matalan törmäyksiä; matala ja alhainen tuodaan juhlaan, joka kaikkina muina päivinä edellyttää säntillistä käytöstä. Koulu on lakien ja traditioiden sääntelemä instituutio, jossa vallitsevat sekä ääneen lausutut että hiljaisesti jaetut käyttäytymisen säännöt. Läppä haastaa näitä normeja. Kiinnostavaa on sekin, miten koulun tarjoama yleissivistys saa läpän moodissa myös epäaidon piirteitä. Tällöin oppilaiden läpässä kouluun tuoma maailma (kuten tietynlainen arvostettava maskuliinisuus, ks. luku 9) asettuu sen vastapariksi, aidoksi ja autenttiseksi. Läppä siis koettelee korkean ja matalan rajoja.

Pohjimmiltaan karnevalismi on vastarinnan ja vallankumouksen palveluksessa, sillä karnevalistinen huumori on keino vastustaa ja ivata vallanpitäjiä. Tähän kiehtovan peilauspinnan tuottaa tanskalaisen kriminologi Julie Laursenin (2017) vankilaetnografia¹⁷. Laursen on tutkinut psykologiseen kuntoutusohjelmaan asetettujen vankien toimintaa kuntoutusessioiden aikana. Vangit kommentoivat sessioiden tapahtumia varsin samaan tapaan läpällä kuin tässä luvussa olen kuvannut oppilaiden kommentoivan oppituntien tapahtumia. Myöskään vankien huumori ei aina naurata vaan on pikemminkin ilkeää, se usein pyrkii jakamaan sosiaalista tilaa meihin ja muihin rajaten ohjelman vetäjän ja muut tämän edustamat tahot ulkopuolelle. Vankien huumori korostaa eroja kuntoutusohjelman ääneen lausuttujen tavoitteiden ja heidän oman arkensa välillä ja tämä ero saa kuntoutuksen pyrkimykset näyttämään naurettavilta. Laursen tulkitsee kokonaisuutta siten, että kuntoutusohjelma edustaa vankilan käyttämää pehmeää voimaa ja valtaa ja huumori on vangeille keino pehmeään vastarintaan, hankauksen (*friction*) tuottamiseen.

¹⁷ Analogiasta koulun ja vankilan välillä on kirjoittanut jo Foucault (2004/1975). Hänen mukaansa vankilan ja koulun välillä kyse on vain aste-eroista, toinen käyttää valtaansa piiloisesti, toinen avoimesti. Esimerkiksi koulujen ja vankiloiden tilaratkaisut pitkinne valvonnan mahdollistavine käytävineen muistuttavat toisiaan.

Laursenin tulkinta karnevalistisesta huumorista pehmeänä vastarintana on monin tavoin uskottava myös siirrettynä takariviin. Systeemin yksilöön kohdistamat vaikutuspyrkimykset ovat jokseenkin yhtäläisiä sekä vankilakuntoutuksessa että oppivelvollisuuden alaisessa, opetussuunnitelman sääntelemässä peruskoulussa. En toki väitä koulun olevan vankilan kaltainen instituutio, mutta on selvää, että koulu pyrkii muokkaamaan oppilaiden tietoja, taitoja, asenteita ja elämäntyyliä laissa ja opetussuunnitelmissa määriteltyyn suuntaan¹⁸. Huumori keinona vastustaa näitä pyrkimyksiä on niin kevyt, ettei siitä seuraa mainittavia jälkiseurauksia, vaikka molemmilla systeemeillä olisi valta rangaista sääntöjen rikkojia.

Laursenin tapaan ajattelen, että näin käytetty huumori ei ole tyhjentävästi selitettävissä yksilöpsykologisesti. Ei ole syytä ajatella, että läpän moodin valitseminen olisi ainakaan pelkästään oppilaiden keino lievittää stressiä tai keino selviytyä kiperistä paikoista (vrt. esim. Martin ym. 2003). Pikemminkin huumorin käyttöä olisi tulkittava yhteisöllisenä rakenteena ja oppilaiden keinona vastustaa koulun vaikuttamisen tekniikoita pehmeällä, vain kohtuullista häiriötä tuottavalla tavalla. Läpän keinoin on mahdollista saavuttaa pieniä voittoja (kuten säästyä työskentelyltä, saada aikuinen myöntämään jonkin tehtävän mielettömyys tai turhuus) siinä symbolisessa taistelussa, jota takarivi virallista koulua kohtaan ainakin ajoittain käy. Niinpä läppä on lopulta vallan väline.

Kaiken kaikkiaan on niin, että läpän voi perustellusti sanoa olevan keino karnevalisoida koulunkäyntiä. Se ei ole avointa vastarintaa ja pyrkimystä vallankumoukseen vaan pikemminkin vallitsevien toimintatapojen varovaista tökkimistä. Sellaisena se tarjoaa mahdollisuuden turvallisesti osoittaa oma paikka oppositiossa mutta silti osallistua koulun toimintaan. Vaikka läpän moodi on arkinen ja yleinen, se ei silti ole aina käytössä. Siten se tarjoaa karnevaalin tapaan pienen poikkeuksen arkeen ja parhaimmillaan naurattaa ja riemastuttaa yhteisellä tavalla, joka ei rajaa ketään ulos.

¹⁸ Esimerkiksi perusopetuslaki 1998/628, 2 §: ”Tässä laissa tarkoitetun opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. [- -] Opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämänsä aikana.”

7 Pakolla

47. RIINA on jo, että mikä teillä on, miks te kaikki kiukuttelette?

- Ei oo motii.
- Pitää kaivaa.
- Ei vaajjaks.
- Elämä on semmosta. Kamat esiin.

Koulua käydään joka arkipäivä, hyvinä ja huonoina päivinä, yläkoulussa noin 30 tuntia viikossa. Koulun kvalifiointitavoitteen näkökulmasta työskentelyä olisi jaksettava edellyttää tunnista ja päivästä toiseen. Koulu ei kuitenkaan ole vain oppimisen paikka, se on myös kasvun ja kavereiden tapaamisen areena. Niinpä peruskoulu ei toimi niin, että päivä päivän jälkeen edettäisiin kunnianhimoisesti ja päämäärätietoisesti välitavoitteesta toiseen. Sen sijaan oppiminen ja opettaminen tapahtuu kasvamisen ja arkisen elämisen kanssa limittäin. Kaiken yllä häilyy kuitenkin oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelma arvioitavine tavoitteineen. Kaiken keskellä, ja kaikesta huolimatta, olisi koko ajan myös opittava jotakin.

Siinä missä kolme edellistä analyysikappaletta ovat kuvanneet oppilaiden tapoja luovia koulun käytäntöjen keskellä, tässä luvussa näkökulma vaihtuu. Luku kuvaa sitä, millaisia ovat koulun mahdollisuudet luovia oppilaiden käytäntöjen keskellä. Koulu ei voi luopua tavoitteistaan, joten sen on keksittävä keino päästä niihin myös silloin, kun olosuhteet eivät ole otolliset. Siksi takarivi työskentelee usein pakolla. Tämä luku kuvaa pakon roolia ja toteutumista yhdeksännen luokan arjessa.

7.1 Alkupiste: Koulu ja pakko

Pakko on perustavanlaatuinen osa oppivelvollisuuskoulua. Kunta on velvollinen järjestämään oppivelvollisuusikäisille asukkailleen esi- ja perusopetusta ja oppivelvollisen on osallistuttava siihen tai saatava muutoin perusopetuksen oppimäärää vastaavat tiedot (perusopetuslaki 1998/628 4 §; 26 §). Oppilaan huoltajalla on sakkorangaistuksen uhalla velvollisuus valvoa oppivelvollisuuden toteutumista (oppivelvollisuuslaki 2020/1214 22 §). Opettajien on virkavastuunsa nojalla toteutettava paikallista opetussuunnitelmaa, joka perustuu kansallisiin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Koululla on lisäksi monia

muita juridisia velvoitteita, kuten velvollisuus järjestää erityistä tukea sitä tarvitsevalle oppilaalle tai tehdä lastensuojeluilmoitus lapsesta, jonka kasvuoloista on huolta (lastensuojelulaki 417/2007 25 §). Näitä velvoitteitaan koulu toteuttaa rajallisten resurssien puitteissa. Niinpä opetussuunnitelman asettamat tavoitteet on saavutettava riittävässä määrin, annettussa ajassa, koko oppilasjoukossa ja yleensä yhden aikuisen johdolla kerrallaan.

Pitkin tätä työtä kuvaamani epävirallisen ja virallisen koulun välillä vallitseva jännite perustuu osin juuri pakeroon. Oppilaiden on pakko olla koulussa ja virallinen koulu – siis esimerkiksi opettajat, oppimateriaalit, sääntely – on pakotettu edustamaan, toteuttamaan ja valvomaan tätä pakkoa. Virallisella koululla on myös valta rangaista oppilasta, joka pyrkii pakkoa väistämään. Vastaavasti epävirallinen koulu – kuten oppilaskulttuuri ja välituntielämä – pyrkii luovimaan asetetun pakon lomassa mahdollisimman miellyttävällä tavalla. Tapoja, joilla koulunkäynnistä tehdään miellyttävää, olen kuvannut edellisissä kolmessa analyysiluvussa. Tässä luvussa kuvaan niitä toimia, joilla oppilaat koetetaan saada oppimaan, tarvittaessa pakolla.

Kun sanon, että luokassa työskennellään pakolla, tarkoitan tilannetta, jossa työskentelylle ei anneta vaihtoehtoja. Tällöin opettaja edellyttää oppilailta työskentelyä, mikä käytännössä tarkoittaa opetukseen osallistumista ja annettujen tehtävien tekemistä riittäväksi katsotulla tavalla. Oppilailta on siis ääneen lausuttu velvollisuus osallistua tunnin tapahtumiin ja jos tätä velvollisuutta laiminlyödään, on edessä jonkinlainen rangaistusmenettely. Rangaistusmenettely voi olla kevyt, kuten istumapaikan tai työtavan vaihto. Se voi olla myös kovempi, esimerkiksi jälki-istunto tai rehtorin pitämä kasvatuskeskustelu, äärimmillään koulusta erottaminen (perusopetuslaki 1998/628 § 36). Pakolla työskentely ei kuitenkaan aineistossani juuri koskaan tarkoita sitä, että luokassa olisi autoritaarinen ilmapiiri tai että oppilaat ohitettaisiin. Kyse on enemmän lujasta ja johdonmukaisesta työskentelyn edellyttämisestä. Peruskoulun pakko on tietenkin myös aina siinä mielessä suhteellinen, että jos oppilas absoluuttisesti kieltäytyy työskentelemästä, opettajalla ei ole valtaa asettaa pakkotoimia oppilasta kohtaan¹⁹.

Tämän väitöstutkimuksen tavoitteiden mukaisesti olen kiinnostunut siitä, miten takarivissä luetaan ja kirjoitetaan. Annettujen tehtävien tekeminen on tässä hyvin keskeistä, sillä juuri tehtäviä tehdessään oppilaat lukevat ja kirjoittavat, jos he koulupäivän aikana lukevat ja kirjoittavat yleiskielistä suomea²⁰. Olen aiemmin

¹⁹ On tahoja, jotka käyttävät julkista valtaa siten, että heillä on lain suoma oikeus pakkokeinoihin. Esimerkiksi lastensuojelulain (2007/417) nojalla on mahdollista rajoittaa lapsen yhteydenpitoa, liikkumista tai jopa eristää hänet. Opettajalla ei tällaista valtaa ole.

²⁰ Oppilaat kirjoittavat ja lukevat tehtävien ulkopuolella toki muita kuin koulun tekstilajeja, kuten verkkokauppasivustoja tai pikaviestejä toisilleen. Niissä on kuitenkin eri kielimuoto kuin koulun teksteissä: ne ovat tyypillisesti lyhyitä ja niissä harvoin on yleiskielistä suomenkielistä tekstiä.

osoittanut, että oppilailla on taipumus hivuttaa opettajan asettamaa tavoitetasoa alemmas ja että oppilaat harvoin tarttuvat tehtäviin oma-aloitteisesti. Vaikka kaikille on selvää, että koulussa työskennellään oppivelvollisuuden alaisina, neuvottelua työskentelyn välttämättömyydestä käydään päivittäin. Nämä hivutukset, opettajien antamat vastaukset niihin sekä tavat edellyttää työskentelyä ovat tämän luvun analyysin kohde.

Aiemmassa tutkimuksessa pakon kysymyksiä on sivuttu ensinnäkin opettajakeskeisesti tarkastellen erilaisia auktoriteetin kysymyksiä. On analysoitu esimerkiksi opettajan auktoriteetin rakentumista (esim. Määttä & Uusiautti 2012; Harjunen 2002; Pace & Hemmings 2007). Pakon analyysi sivuaa myös luokan hallinnan ja työrauhan kysymyksiä, jota on tutkittu, jota on tutkittu etenkin kasvatustieteissä (kokoavasti ks. Korpershoek ym. 2016; Oliver ym. 2011). Aiemmassa, etenkin psykologisessa tutkimuksessa, työrauhan ratkominen liittyy usein häiriökäyttäytymisen kysymyksiin (Evertson & Weinstein 2011; Arbuckle & Little 2004). Ei kuitenkaan ole aivan selvää, onko työskentelystä luistaminen häiriökäyttäytymistä. Ensinnäkin se, mikä tulkitaan häiriöksi, on tulkinnanvaraista ja tilannesidonnaista (Lanas & Brunila 2019). Toisekseen työskentelyn väistely voi olla hyvin huomaamatonta, jopa taktiselle tasolle vietyä toimintaa, kuten työskentelyn imitointia. Tässä työssä häiriön tuottamista keskeisempää on se, harjoittelevatko oppilaat niitä taitoja, joita koulu pyrkii heille opettamaan. Työskentelyn edellyttäminen todennäköisesti vähentää ja suitsii häiriökäyttäytymistä, mutta työskentely ei välttämättä poissulje häiritsevää käytöstä. Niinpä häiriökäyttäytyminenäkään ei sovi tämän luvun lähtöpisteeksi.

Pakossa on kyse tehtävien vaativuudesta, työskentelyssä pysyttelemisestä sekä ilmapiiristä. Entuudestaan tiedetään, että hyvä oppimistehtävä on sopivan haastava, ei liian helppo eikä liian vaikea (vrt. esim. Umbreit ym. 2004, lukemisen suhteen esim. Happonen 2020, 219; Economou 2015). Määttä ja Uusiautti mukaan luokan ilmapiirissä opettajan pedagoginen auktoriteetti kohtaa pedagogisen rakkauden. Pedagogisella rakkaudella tarkoitetaan opettajan hyväksyvää, kunnioittavaa ja eettistä suhdetta opetettaviin. Se on huomaavaisuutta ja aitoa halua ymmärtää, suojella, tukea ja luottaa lapseen. (Määttä & Uusiautti 2012 lähteineen.)

Nämä aiemman tutkimuksen näkökulmat eivät kuitenkaan tarjoa riittävästi välineistöä analysoida työskentelyn edellyttämistä luokahuonevuorovaikutuksessa. Kuvaan tässä luvussa luokan tapahtumia, joissa oppilaat tulkitsevat työskentelyn ehdottomuutta. Kysyn, millaisissa puitteissa oppilaat tyypillisesti ryhtyvät työskentelemään. Millaisia suhteita oppilaiden, opettajan ja opetettavan aiheen välille muodostuu, kun työskentelyä edellytetään tai ei edellytetä? Aiempi tutkimus pedagogisesta auktoriteetista tai rakkaudesta, häiriökäyttäytymisestä tai työrauhasta ja luokanhallinnasta sivuavat näitä kysymyksiä, mutta eivät vastaa siihen tyhjentävästi. Niinpä esitän, että

työskentelyn edellyttämistä ja aikaan saamista voisi tulkita *pakkopääoman* käsitteellä.

Määrittelen pakkopääoman oppilaslähtöisesti. Tarkoitin sillä oppilaiden tulkitsemaa opettajan kykyä ja valmiutta saada työskentelyä aikaiseksi. Ajattelen siis, että oppilaat arvioivat ja tulkitsevat opettajien toimintaa ja siten päättelevät, missä määrin työskentely on kulloinkin tarpeellista ja välttämätöntä. Eri opettajiin kiinnittyvää työskentelyn edellyttämisen potentiaalia voisi kuvata pakkopääomaksi. Pääoma merkitsee tässä bourdieulaisittain kykyä voittaa kamppailuja tietyillä sosiaalisilla kentillä, tässä tapauksessa koulussa (vrt. Bourdieu & Wacquant 1992).

Hahmotan pakkopääoman olevan kaikkien kasvattajien resurssi, mutta tässä työssä keskityn opettajiin. Kenttävuoden aikaan kuulin useamman kerran, miten nuoret oikeuttivat työskentelyn ja ahkeroinnin ajoittain sillä, että äiti pakottaa heidät työskentelemään (isien rooli nuorten kertomuksissa on erilainen, ks. luku 9.4). Kertomukset näistä äideistä muistuttavat kertomuksia opettajista, jotka ovat hyödyntäneet omaa pakkopääomaansa. Opettajan pakkopääoma on kuitenkin siinä mielessä omanlaisensa, että se liittyy nimenomaan mahdollisuuksiin operoida virallisen koulun ulottuvuuksilla. Opettajan pakkopääoma on osin institutionaalinen ja sen tukena on rakenteellisia sidoksia eri tavalla kuin oppilaiden vanhemmilla – opettajan pakkopääomaa määrittää esimerkiksi koulun oppivelvollisuusluonne.

Kuten muitakin pääomia, pakkopääomaa on eri ihmisillä eri verran. Pakkopääomaa karttuu sekä henkilökohtaisten ja tilanteisten tekijöiden että laajempien, yhteisöön ja kulttuuriin liittyvien tekijöiden myötä. Erilaiset opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet, kuten kyky sietää ja jaksaa konfliktia, muokkaavat pakkopääomaa. Tilanteisesti pakkopääomaa tuottaa vaikkapa lähestyvä päättöarviointi. Yhteisössä opettajan maine erityisen tiukkana tai erityisen lepsuna voi lisätä tai vähentää pakkopääomaa. Kulttuurisesti pakkopääoman määrää säätelevät yleisesti jaetut puhettavat ja annetut arvostukset. Esimerkiksi ruotsinopettajat joutuvat muita useammin käymään keskusteluja siitä, onko kieltä mielekästä opiskella ja siten pakkopääoma on heillä tältä osin lähtökohtaisesti muita pienempi. Paradoksaalisesti puhe pakkoruotsista vähentää koettua pakollisuutta koulussa (Himmelroos & Strandberg 2020). Samankaltainen kulttuurinen pakkopääoman nakertuminen tuntuu äidinkielen ja kirjallisuuden kohdalla. Yleisesti puhutaan, että lukeminen lähtee sujumaan, kun se kiinnostaa (vrt. Pietilä & Lakka 2021). Näin kiinnostusedellytys voi tilanteisesti syödä opettajien pakkopääomaa: miksi olisi luettava, jos ei kerran kiinnosta.

Ajattelen, että pakkopääoma on yksi opettajan pedagogisen kompetenssin ulottuvuus. Pakkopääomassa on kyse opettajan, oppilaan ja käsillä olevan tehtävän (ja siten työskentelyn) suhteista. Lisäksi pakkopääoma on luonteeltaan mikrotason ilmiö, jota tarkastelen tilanteisesti kehkeytyvänä. En ole siis niinkään

kiinnostunut rakenteellisella tasolla opettajan auktoriteetista vaan siitä, miten pakon asettaminen oikeutetaan koulun arjessa yksittäisen opettajan ja oppilaiden välillä (vrt. Aikio 2017, 130) ja siitä, millaista toimintaa se luokkaan tuottaa. Jatkan pakkopääoman käsitteen kehittelyä vielä tuonnempana luvussa 7.2.3.

7.2 Pakon tekstikäytänteet

Sosiokulttuurisen tekstikäytänneteorian keskeinen ajatus on, että teksteillä toimimista tulisi tarkastella kontekstissaan, koska ihmiset eivät toimi teksteillä tekstien vuoksi vaan voidakseen tehdä teksteillä jotakin (Barton 2007). Idealistisesti voisi ajatella, että koulussa teksteillä toimitaan, jotta opittaisiin uusia tietoja ja taitoja. Mutta koska koulunkäynti on pakollista, oppilaat työstävät koulun tekstejä usein vain siksi, että niitä on työstettävä. Tämän luvun keskiössä ovat tilanteet, joissa oppilaat tarttuvat tehtäviin siksi, että on pakko. Toisinaan tämä pakko on implisiittinen ja työskentelyyn ryhtymiseen riittää kehoitus. Toisinaan pakon asettaminen on voimallisempaa. Analyysin taustalla on ajatus siitä, että lukemaan ja kirjoittamaan harjaantumisessa lukeminen ja kirjoittaminen, siis harjoittelu, on välttämätöntä.

7.2.1 Työskentelyyn kiinni

Kaikenlaista on meneillään, ennen kuin ensimmäinenkään varsinainen oppimistilanne pääsee oppitunnilla alkamaan. Välitunnin tavarat, keskustelunaiheet ja tunnelmat valuvat luokkaan. Eväiden kääreitä heitellään roskikseen tai sen lähetyville, reppuja riisutaan. Jos oppilaalla on aikomuksia istumajärjestyksen suhteen, oppitunnin alku on paras hetki järjestellä asiaa. Tuolit kolisevat, asioita toimitetaan. Vähitellen valkenee, ovatko oikeat välineet sattuneet mukaan vai täytyykö ehkä vielä palata kaapille niitä hakemaan.

Näissä oppituntien aluissa rakennetaan pohja oppitunnin agendan toteutumiselle. Mekanismi on samantapainen kuin analyysiluvussa 4.2.1 kuvaamani kirjoittamiseen orientoituminen – tilanteisesti kehkeytyy yhteinen asenne ja tunnelma, joiden puitteissa tapahtumat alkavat. Tarkastelen tässä luvussa tunnin alkuun sijoitettavia neuvotteluja, joissa oppilaiden ote oppitunnin koulutyöhön alkaa muotoutua. Kuvaan ensin hupuista ja takeista käytävää neuvottelua ja sitten välineiden ja tilaan asettumisen kysymyksiä. Ajattelen, että näissä molemmissa on kyse muustakin kuin siitä, mistä pinnallisesti neuvotellaan. Näiden neuvottelujen kulku osaltaan määrittää sitä, missä määrin välttämättömäksi työskentely oppitunnin seuraavissa vaiheissa hahmottuu.

Kysymys siitä, pitäisikö oppilaita vaatia ottamaan hatut ja huput pois päältä tunnin ajaksi, on koulunpidossa perinteinen. Sama keskustelu koskee myös

ulkotakkien jättämistä naulakkoon tai kaappiin. Kiista yhdistää sukupolvia ja jakaa opettajakuntaa eikä siltä välttytty myöskään tutkimuskouluissa:

48. VUOKKO: Kukas siellä puhuu? Markus, ota huppu pois. Markus, huppu pois vai laitanko tänne merkinnän, että on vaikea noudattaa koulun järjestyssääntöjä? Ja Mikko kans!

Mikko: Ei me oteta pois jos kerran Tomilla saa olla.

VUOKKO: Tomi myös, ole hyvä.

Mikko: Me odotetaan Tomia, ei oteta jos ei oo kaikilla samat säännöt.

VUOKKO: No niin, huput pois nyt.

Limittäin Juho, Tomi, Sami ja Markus: Mitä vitun järkee tässäkin säännössä?!

HUPPU! Siis se on sun paita, jonka sä laitat kunnolla päälle, kun sä laitat sen hupun päähän! Et voi määrää. @Kouluni olisi muuten mennyt hyvin, mutta kaikki kaatui [huppuun?}@ Imitointi jatkuu: @nyt se huppu pois tai tulee merkintä Wilmaan@ @koulun järjestyssääntöjen noudattaminen on vaikeaa@ No vittu muutetaan niitä!

Katkelman puhe järjestyssäännöistä paljastaa, että hupun pitämisessä on kyse ensinnäkin tapakasvatuksesta, jota on vielä validoitu kirjaamalla asia koulun järjestyssääntöihin. Suomessa on tapana, että hatut ja ulkovaatteet otetaan pois, kun tullaan sisälle. Etenkin ruokalassa pipo- ja takkikieltoa valvottiin molemmissa kouluissa tehokkaasti ja tapakasvatuksella perustellen. Katkelman neuvottelu on poikkeuksellisen ponteva ja pitkäkestoinen. Huomattavasti tyypillisempää on, että oppilaat ottavat takit ja pipot pois nurisematta tai lyhyen nurinan säestämänä ensimmäisen tai toisen kehotuksen jälkeen.

Pipoissa ja hupuissa on kuitenkin kyse paitsi tapakasvatuksesta myös roolien ottamisesta ja molemminpuolisesta tunnelman tunnustelusta. Oppitunnin alkuun sijoittuva vääntö siitä, onko huppu ja takki otettava pois, on rutinoitunut tapa jälleen katsoa, kuka kukin on. Se, miten hanakasti opettaja puuttuu huppuihin ja takkeihin on signaali siitä, mikä tällä tunnilla tänään ylipäätään on sääntöjen noudattamisen aste. Hupuista ja takeista neuvottelu on turvallinen kohta kokeilla, mitä juuri tänään seuraa siitä, että opettaja sanoo, että sääntöjä on noudatettava tai oppilas, ettei halua niitä noudattaa. Turvallisuus syntyy siitä, että häiriöllä on taipumus vaeltaa. Jos kuplivaa epäsopua ei käsitellä pipojen ja takkien kohdalla, se todennäköisesti käsitellään jossakin muualla. (Lanas & Brunila 2019.)

Vastaavanlaisia lyhyitä, oppimistilanteen alkupuolelle sijoittuvia vääntöjä käydään myös välineistä. Kun opettaja kehottaa oppilaita ottamaan esiin kynän, kumin, oppikirjan, vihon tai tietokoneen, osa oppilaista toimii korostetun hitaasti, toteaa että kirjat unohtuivat tai että vihko on kaapissa. Tämän jälkeen revitään vihoista sivuja kaverille, lähdetään kaapille, etsitään korvaavaa kirjaa. Yksi ottaa kirjan pulpetille muttei avaa sitä ennen erilliskehotusta, toinen laittaa monisteen niin päin, ettei sitä voi lukea. Tämä välineiden esiin ottamisen vitkuttelu on keino vähentää työskentelyä. Oppitunnin aika on nollasummapeli: kaikki aika, joka onnistutaan käyttämään muuhun kuin opiskeluun, on opiskelusta pois.

Oppilaiden hidastelua oppitunneilla on kuvattu myös aiemmissa kouluetnografoissa. Paul Willis (1978, 12) kuvaa koulun vastustamisen olevan sarja pieniä, rituaalinomaisia toimia. Hänen mukaansa oppilaat vastustavat koulua jatkuvasti, ja jatkuvasti myös kieltävät tekevänsä niin. Jokaiselle hidastukselle on jokin näennäisen pätevä syy. Esimerkkinä tällaisesta Petri Paju (2011, 107) kuvaa antaumuksellisen teroittamisen olevan tyypillinen hidastelun tapa. Teroittaminen on virallisen koulun edellyttämän välineen huoltamista eikä sitä siksi voi kieltää. Mari Käyhkö (2006, 82) nimittää tyhjäksi neuvotteluksi niitä oppitunnin jaksoja, joissa pyritään katkaisemaan oppitunnin kulku. Kyse on arkipäiväisestä vastarinnasta, merkitykseltään niin vähäisestä ja sallitun rajan vain nippa nappa ylittävästä toiminnasta, että se on liki riskitöntä (Lehtola & Autti 2019, 7–8).

Pipoista, takeista, laukuista ja välineistä neuvottelun voi todella hahmottaa arkipäivän vastarinnaksi. Kyse on epämääräisestä vastustuksen taktiikasta. Epämääräisen siitä tekee sen hiljaisuus, se ”näky ja ei näy” (Lehtola & Autti 2019, 10). Arkipäivän vastarinta on esimerkiksi viivyttelyä, tekemättä jättämistä, jurnuttamista, tahallista väärin ymmärtämistä. Nuorten kohdalla sitä on tunnistettu totaalista valtaa käyttävissä laitoksissa, kuten koulukodeissa ja turvapaikanhakijoiden vastaanottoyksikössä (Honkasalo & Pekkarinen 2019; Laitala 2019), mutta myös arkisemmissä oloissa, kuten luokkaretkillä (Haartman 2020). Oppilaiden oppitunteja viivyttävä arkipäiväinen vastarinta asettuu samankaltaiseksi koulun vallan vastustamiseksi kuin läpällä toimiminenkin (vrt. luku 6). Neuvottelu hupuista ja takeista yhä uudelleen, lopputuloksen tarkasti tietäen, on ennen kaikkea asenteen osoittamista. Jos se jää sikseen, kyse on hiljaisesta vastarinnasta. Toisinaan vastarinta yltyy tai saa muutoin ohjelmallisempia piirteitä. Silloin tekemättä jättäminen muuttuu tekemiseksi. Palaan tähän tuonnempana.

Huppujen ja takkien riisumisen vaatiminen on toisaalta osa luokan neuvottelumarkkinaa, jossa valuuttaa ovat myös esimerkiksi yhdessä ja yksin työskentely (luku 4.2.5) tai lukeminen ja kirjoittaminen (luku 5.2.5). Osa opettajista välttää hatuista ja takeista vääntämistä, jotta vuorovaikutus oppilaan kanssa ei olisi niin negatiivissävytteistä. Sebastian kuvaa haastattelussa erään oppilaan työskentelyä:

49. Just täähän niinku liittyy osaltaan tähän lippis- ja takkihommaan sillee et mä oon välillä jättäny hänet rauhaan sen lippiksen kanssa et pitäköön päässä. Ja sit ku se ei oo enää se vuorovaikutuksen ydin, et mä puhun hänelle siit lippiksestä vaan koko ajan, ni sit hän on saattanu niinku et hän pitää lippiksen päässä ja kynän kädessä ja sit hän niinkun ny esimes on kommentoinu useemmal tunnilla jotai aihetta ja kysyny.

Sebastianin tulkinta siis on, että koska hän ei ole vääntänyt oppilaan kanssa päähineen ja takin pitämisestä tunnilla, oppilas onkin suostunut työskentelemään.

Implisiittisesti on luettavissa, että jos oppilaan kanssa käydään väantö lippiksestä ja oppilas ”häviää” tämän taiston (eli joutuu ottamaan lippiksen pois päästä), on odotuksenmukaista ja ymmärrettävää että hän ei lopputunnista osallistuisi työskentelyyn. Valuuttaa on siis poikkeaminen säännöistä: säännöistä joustamalla opettaja jättää oppilaan ikään kuin kiitollisuudenvelkaan, joka maksetaan työskentelyllä.

Sääntöjen noudattaminen ja sen valvominen on toimintaa, jossa pienet ja isot asiat limittyvät. Toisinaan isot ja kipeätkin asiat purskahtavat näkyviin pienissä, arkisissa kiistoissa, joiden mittasuhteet vähitellen vääristyvät. Västäräkin koulussa opettajien ja oppilaiden neuvottelu takin pitämisestä tunnilla alkoi kasvaa itseään isommaksi, kun matematiikan opettaja vaihtui. Uusi opettaja joutui hakemaan melko pitkään sopivaa otetta tarttua luokkaan. Oppilaat koettelivat opettajaa, ja tämä vastasi kurinpitoa jatkuvasti tiukentamalla. Tunnelma oli kireä, ja viikkojen edetessä kireys ulottui usein jo tuntia edeltävään välituntiin. Opettajan rintamaan liittyi pian erityisopettaja, joka kerran viikossa oli tunneilla mukana. Etenkin näillä tunneilla neuvottelu takkien pidosta poteroitui useamman kerran siten, että opettajat ja oppilaat tosissaan väänivät useita minutteja siitä, saako takkia pitää tunnilla. Sama sääntö muiden opettajien tunneilla ei aiheuttanut yhtä suurta vastarintaa.

Ajattelen, että matematiikan tuntien neuvottelujen ydin ei ollut siinä, saako takkia pitää tunnilla. Sen sijaan sääntöjen vastustaminen oli oppilaiden keino osoittaa, että heitä kohdellaan väärin. Eläköityneestä matematiikan opettajasta oli pidetty paljon. Hänen rutinoituneet opetuksen tapansa olivat oppilaille tuttuja. Opettaja edellytti työskentelyä, mutta suhtautui oppilaisiin hyvin lämpimästi. Uuden opettajan jatkuva tiukkuus ja usein hankaliksi koetut opetusjärjestelyt olivat ehkä todellinen syy hankaluuksille, mutta niiden sanoittaminen ja asiallinen kritisointi oli oppilaille vaikeaa. Sen sijaan takkeihin liittyvä väantö oli helposti oppilaiden ulottuvilla, se on oppilaiden omaa reviiä, jonka puolustaminen on helppoa ja joka osataan.

Kasvatustieteilijä Maija Lanas (2011; 2022) on tutkinut vastaavaa ilmiötä. Hän kuvaa etnografia-aineistonsa pohjalta eräässä Pohjois-Suomen koulussa kehkeytynyttä kiistaa, jossa oppilaita kiellettiin soseuttamasta perunaa. Muussaamisen sijaan peruna tuli sivistyksen ja käytöstapojen nimissä pilkkoa haarukalla ja veitsellä. Kiista sai suhteettoman suuret mittasuhteet. Erilaisten vaiheiden jälkeen kävi ilmi, että muussaaskiistassa oli materialisoitunut laajempi kamppailu. Pinnan alla kyse oli ollut keskinäisestä arvostuksesta, peloista sekä koulun ja paikallisen kulttuurin yhteentörmäyksistä.

Kiista siitä, saako perunoita muussata, liittyi perunoihin siis vain pinnallisesti. Tässä luvussa käsittelemäni arkiset väännöt voivat olla luonteeltaan perunan muussaamisen kaltaisia tai sitten eivät. Pipojen, huppujen ja lippisten pitäminen lienee ennen kaikkea tapakasvatuksen kysymys. Opiskelu ei olennaisesti esty, oli

oppilaalla päähine päässä tai ei. Takit ehkä todella häiritsevät olemista luokissa, sillä ne vievät tilaa ja märkänä haisevatkin. Sen sijaan välineiden esiin ottaminen on koulutyön edellytys ja niistä neuvottelu voi olla perusteltua myös asian itsensä tähden, vaikka kiistassa olisi myös syvempiä merkityksiä. Nämä suhteellisen pienet, arkiset ja toistuvat väännöt koulussa liittyvät yhteen, mutta eivät ole yhtämittäisiä. Ne kaikki näyttävät kuitenkin raivaavan tilaa työskentelyä edellyttävälle ilmapiirille.

Sääntöjen noudattamisen valvomisessa olennaista näyttääkin olevan se, mitä oikeastaan tulkitaan vahdittavan, kun vahditaan sääntöjen noudattamista. Onko huppujen ja takkien pitämisessä kyse huppujen ja takkien pitämisestä vai jostakin muusta? Tämän työn puitteissa ajattelen, että kyse on laajemmin yhteisten sääntöjen noudattamisesta, yhteiseen olemiseen ja opiskeluun suostumisesta. Sääntöjen noudattamisessa on oppilaiden näkökulmasta kyse myös oikeudenmukaisuudesta, kuten esimerkiksi 48 ilmeni. Ajatus pakon ja oikeudenmukaisuuden limittymisestä toisiinsa jatkuu tulevissakin alaluvuissa.

7.2.2 Onko pakko? Työskentelyn ehdottomuus

Koulua käydään arkipäivästä toiseen, loppukesästä alkukesään. On selvää, ettei jokainen päivä ja jokainen tunti voi olla tiiviin ahkeroinnin aikaa. Kuitenkin kaikilla oppitunneilla on tarjolla jotakin opittavaa, ja lähes kaikilla oppitunneilla yksi osa oppimista on erilaisten tehtävien tekeminen. Joskus oppilaat tekevät niitä yksin, joskus yhdessä. Joskus opettaja sanoo, että on lopetettava hölmöily ja ryhdyttävä työhön – joskus ei. Työskentelyn välttämättömyys syntyy sekä puhumisen että toiminnan tavoista. Kokoava kenttähavaintoni on, että luokkahuonevuorovaikutuksessa eri oppitunneille ja tehtäville syntyy eriasteisia välttämättömyyksiä. Kyse on siis aste-eroista, ei joko-tai-ilmioista. Näillä välttämättömyyden asteilla on välitön vaikutus siihen, millaista työskentelyä tunnilla kehkeytyy.

Aineistossani ei ole sellaisia oppitunteja, joilla opettaja ei antaisi mitään tehtävää tai sanoisi oppilaille, että minkä tahansa tekeminen on hyväksyttävää. Sen sijaan jonkin verran on tilanteita, joissa opettaja antaa mahdollisuuden työskennellä, mutta työskentelyyn ryhtyminen ja siihen sitoutuminen jää vähäiseksi eikä asiaan puututa:

50. SEBASTIAN äidinkielen kokeen alussa: ”Kolmestehtävässä puhutaan suttupaperista, mutta ihan paperinsäästösyistä mä en laittanu niitä valmiiksi, vaan pyydätte niitä, jokainen tarvitseva saa.”

51. Juhon ja Mikon luota VUOKKO siirtyy Kaisan, Hannan ja Eeron luo kyselemään, kiinnostaiskos tehdä (ei kiinnosta). Toisin sanoen Markus ja Sami saavat tehdä rauhassa omiansa, Sami tsekkaa Youtubesta Brimmerpartyä (joku festari) ja Markus mopon osia ja ”Supermoto spring 2015” -pätkää.

52. TAINA ohjeistaa: ”Eli nyt googlaatte kännyllä tällöisen Pelaa duunissa - työelämäpelin”. Kukaan ei googlaa. ”Pojatki käykää ettimässä tää peli”. En tiedä mistä tämä -kin-partikkeli tulee, koska ei kellään muulla ole auki. Jotkut videot soivat kundeilla, Kaisa snäppää.

Kaisalla on ekana peli auki, kundeista ei kellään. Odottelen hetken ja nousen sitten ylös. Veikolla ei ole puhelinta ylipäätään, Sami katsoo paikallissäättä. TAINA koettaa puhua ympäri: ”Tää ei vie ku viis minuuttia, tehkää vaan, nopeesti vaan vastaatte näihin kysymyksiin”. Tyttöjä hän kehaisee, että on hyvä käyttää aikaa opiskeluun, mutta tämä pelikin olisi tosi hyödyllinen ja kiva (kertaavat ruotsin kokeeseen). Käsitykseni on, että kukaan ei pelaa tätä annettua peliä, Tomi soittelee musaa, Mikko nukkuu pöydällä, Sami vakoilee jostakin kuvia Markuksen moposta ja kritisoi tämän valitsemia värejä.

”Onks tääl joku, joka jakso tehdä ton pelin? Kyllä te pärjääte sitten työelämässä ilman pelejäkin, eikö näin?” Tämä klo 8.41 (tunti loppuu neljän minuutin päästä). ”Tosi kiva kun tsemppasitte kokeeseen, ens viikolla vika kerta. Kivaa viikkoa!”

Ensimmäisessä katkelmassa on kyse koetilanteesta. Kokeen tekemisen kannalta suunnittelu suttupaperille ei ole välttämätöntä, joten opettaja tarjoaa suttupaperia mahdollisena halukkaille. Toisin sanoen vastausten suunnittelu ja ajatusten kirjaaminen paperille on mahdollinen, mutta ei välttämätön toimintatapa tässä kokeessa. Yleisesti ottaen tekstin suunnittelua ja sen puuttumista on pidetty melko keskeisenä kirjoitustehtävien onnistumista määrittävänä tekijänä (esim. Lappalainen H.-P. 2011, 105).

Kahdessa jälkimmäisessä katkelmassa opettaja antaa tehtävän, mutta vastassa on koko luokan verran oppilaita, joita työskentely tehtävän parissa ei sytytä. Vuokko tiedustelee oppilailta, kiinnostaisiko näitä tehdä tehtävä. Toisin sanoen oppilaiden harkittavaksi annetaan sekä tehtävän kiinnostavuuden arvioiminen että sen perusteella tehtävään tarttumisenkin. Tainan tunnilla työskentelylle ei samalla tavalla esitetä vaihtoehtoa. Sen sijaan Taina tunnistaa ja toteaa ääneen, että oppilaat tekevät muuta. Hän valitsee neuvotella ja maanitella oppilaita yhteiseen ymmärrykseen. Tämä pyrkimys ei tuota tulosta, sillä oppilaat eivät tartu työelämäpeliin.

Katkelmissa keskeistä ei ole se, ovatko ne jollakin mittarilla arvioiden oikeita vai vääriä toimintatapoja. Opettajien toimintaa luokahuoneessa ohjaavat lukuisat eri tekijät eikä ulkopuolisella ole pääsyä kaikkeen siihen tietoon, joka opettajilla on käytettävissään. Katkelmat ovat ensisijaisesti esimerkkejä siitä,

miten pienillä sanavalinnoilla ja toimintatavoilla arjessa jatkuvasti pedataan oppilaille mahdollisuuksia säädellä työskentelynsä suuntaa, määrää ja intensiteettiä. Oletan, että valinnanvaran antaminen on toisinaan tietoista ja tarkoituksellista, toisinaan siihen ajaudutaan huomaamatta.

Aineistossani on opettajia, joiden tunneilla on huomattavan paljon jaksoja, joissa oppilaille ei huomauteta siitä, että nämä eivät tee tehtäviä tai jos huomautetaankin, sillä ei ole mitään konkreettisia seurauksia. Kun asiaa sivuttiin haastatteluissa tai epämuodollisemmin, opettajat perustelivat toimintaansa ennen muuta lämpimien välien säilyttämisellä. He siis kokivat, että lämmin, avoin ja hyväksyvä suhde oppilaan ja opettajan välillä olisi uhattu, jos tunnelma oppitunneilla olisi ehdottomampi. Kun oppilaiden ei ole välttämätöntä työskennellä, luokassa ei lähtökohtaisesti synny konfliktia oppilaiden ja opettajan välille. Vääntäminenhän alkaa vasta, kun tavoitteet eivät ole sovitettavissa yhteen. Toisinaan onkin opettajan tietoinen valinta jättää oppilaille valinnanvaraa (Ristevirta 2007, 242–243).

Välttämättömyyden asteessa on kyse myös sisältökysymyksistä. Opettajalla on työssään laaja autonomia ja siten mahdollisuus arvioida, milloin työskentelyä edellytetään lujasti, milloin väljemmin. Lisäksi kukin opettaja tulkitsee opetussuunnitelmaa siten, että hahmottaa joukosta enemmän ja vähemmän tärkeitä sisältöjä. Tärkeäksi tulkittuja sisältöjä opetellaan ehkä muita sisältöjä pidempään, perusteellisemmin tai esimerkiksi kokeilla kontrolloiden. Lisäksi tärkeimmät sisällöt puhutaan oppilaille muita merkityksellisemmiksi. Vastäräkin yhteiskuntaopin tunnin johdattelu suhdannevaihteluun kuvaa asiaa:

53. HAKKARAINEN: ”Ja nyt tulee iso teoreettinen kokonaisuus, joka kaikkien täytyy tajuta, eli tämä on aivan pakko ymmärtää, me elämme markkinataloudessa ja tämä täytyy nyt käsittää, välillä menee hyvin ja välillä huonosti. Ottakaa tilaa reippaasti, isolla käsialalla voi mennä ihan koko sivu. Eli taloudessa on suhdanteita, iso otsikko on *Suhdannevaihtelu*.”

Tunnin alkupuolella ollaan siis siirtymässä yhteiseen muistiinpanojen kirjoittamiseen ja sen myötä uuteen aiheeseen. Opettajan vakiintunut työtapa oli avata tyhjä tekstinkäsittelyohjelman tiedosto ja kirjoittaa muistiinpanoja ylös niitä kirjoittamisen lomassa selittäen. Näillä tunneilla oppilaiden vihkoon syntyi opettajajohtoisesti laaditut muistiinpanot. ”Iso otsikko” viittaa uuden asiakokonaisuuden aloittamiseen ja odotettavissa on, että myöhemmin on tulossa väliotsikoita.

Hakkaraisen puheessa on lukuisia elementtejä, joilla asian tärkeyttä korostetaan. Kyseessä on *iso kokonaisuus, joka kaikkien on pakko ymmärtää ja käsittää*. Oppilaat siis orientoidaan tulevaan osuuteen siten, että on syytä pysyä mukana ja pyrkiä ymmärtämään. Ainakaan tässä ylös kirjaamassani katkelmassa opettaja ei eksplisiittisesti kehoita työhön vaan kehottaa suhtautumaan asiaan keskeisenä. Orientoiva puhe kuitenkin pyrkii saamaan oppilaat alusta asti mukaan

ja keskittymään ja se sisältää oletuksen esimerkiksi vihkojen ja kynien esiin ottamisesta ja muistiinpanojen tekemisestä ilman erilliskehotuksia. Lisäksi käsiteltävän aiheen tärkeyden korostaminen heti alussa antaa opettajalle vipuvartta myöhemmin palauttaa oppilaita työn ääreen: asian sanottiin olevan merkittävä, joten sitä ei voi seurauksitta ohittaa.

Aina työskentelyn edellyttäminen ei ole suurieleistä, mutta silti päämäärätietoista. Työskentelyä edellyttävät opettajat käyttävät usein sellaisia toimintatapoja, jotka vaivihkaa ohjaavat oppilaita lukemaan ja kirjoittamaan itse. On esimerkiksi tavallista, että oppilaat huutelevat toisilleen tai opettajalle vastauksia saadakseen (kuten ”mikä X on ruotsiksi”). Näissä tilanteissa työskentelyä edellyttävä opettaja kieltäytyy antamasta vastauksia heti ja kehottaa sen sijaan lukemaan ja ajattelemaan itse. Samankaltaisia toimintatapoja ovat esimerkiksi vaatimukset saada puhua oma puheenvuoro keskeytyksettä loppuun, tai vastauksen kuuntelemisen edellyttäminen silloin, kun oppilas on jotakin kysynyt.

Opettaja voi ohjata oppilaita työskentelyn ääreen myös tietynlaisilla tehtävätyypeillä. Työskentelyä edellyttäviä työtapoja kuvataan sekä opettajahaastatteluissa että omissa havaintopäiväkirjoissanikin: Opettaja sanoo, että animaatiota pääsee tekemään vasta, kun on tuottanut sille kirjallisen käsikirjoituksen. Kemian tunnilla opettaja pyytää oppilaita nostamaan käden, kun he ovat löytäneet pyydetyt alkuaineet jaksollisesta järjestelmästä. Äidinkielen opettajat edellyttävät, että ennen laajan tekstin kirjoittamista oppilas palauttaa kirjallisen suunnitelman tekstistään. Kun opettaja on antanut tekstistä palautetta kommenttityökalulla, oppilaiden on klikattava kommentit hyväksytyiksi. Näistä lopulta varsin yksinkertaisista työtavoista rakentuu oppilaiden tilanteinen arvio siitä, millainen on kunkin opettajan pakkopääoma.

Vaikka tehtävätyyppien valinta näyttää muovaavan oppilaiden käsitystä opettajien pakkopääomasta, se ei silti takaa työskentelyä. Seuraava katkelma kuvaa tilannetta, jossa opettaja orientoi oppilaat työskentelyyn ja pyrkii tukemaan tätä myös työskentelyä edellyttävällä tehtävätyypillä, mutta harjoittelua ei silti tapahdu:

54. SIRU: ”Nyt meidän pitäs kuitenkin saada taottua teille tää sanasto päähän.”
”Krhaaaa”, toteaa Juhon.
”Eli: vihot ja kynät esiin ja sitten taululta hakemaan valmiiksi kirjoitettu virke, jossa on täydennettävä osa (esim. *Jag vaknade upp kl. ___*), käy katsomassa virke ja kirjoita se oikein vihkoosi.”

SIRU selostaa: ”Kaikki lauseet kirjoitetaan vihkoon, ja ajatus tässä on se, että te joudutte pitämään sen lauseen mielessänne ainakin niin kauan kuin te kirjoitatte sitä.” Tytöt aloittavat ja sen jälkeen kunditkin, Tomi tietysti suurieleisesti tuoiltaan nousematta vaan ainoastaan sitä lattiaa pitkin liu’uttaen.

Kundien osallistuminen on vähän siinä ja tässä, Markus tekee lopulta italialaisen lakon, Tomi siirtää paikkansa eturiviin, jotta saa tehtävän tehtyä mutta ei tarvitse nousta seisomaan. Mikko jää oikein pitkäksi aikaa Tomin eteen.

”Vitsi tää on vaikeeta.” Tomi toteaa. Tilanne etenee niin, että Juho, Markus ja Mikko menevät eturiviin istumaan Tomin viereen. Käyn oikein katsomassa ja naurahdan, että kukas tässä nyt siis kopioi keneltä. Ilmeisesti Tomi katsoo lauseet taululta ja Markuskin, Juho ja Mikko kopioivat Tomin lauseet. Tomi on että ”emmä ees tajuu mitä mä kirjotan”.

Opettaja avaa oppitunnin uuden vaiheen toteamalla, että sanastoa pitäisi ”saada taottua päähän”. On siis ääneen lausuttu ajatus siitä, että sanaston oppiminen edellyttää mekaanista ja luonteeltaan toistavaa harjoittelua. Opettaja hyödyntää tässä takomisessa toiminnallista kieliopin opetusta. Oppilaiden tehtävä on liikkua luokassa, heidän tulee hakea täydennettävä virke taululta ja palata omalle paikalle kirjoittamaan se ylös. Lähtökohtaisesti ei siis pitäisi olla mahdollista keskittyä juuri muuhun yhtä aikaa, sillä tehtävä suuntaa liikkumisen luokassa tietynsuuntaiseksi ja lisäksi edellyttää vieraan kielen muistissa pitämistä. Oppilaat kuitenkin luovivat tehtävässä siten, että liikettä ei juuri synny. Tomi vie ohjelmallisesti tuolinsa taulun alle ja lopulta muut kopioivat virkkeet Tomilta. Katkelma kuvaakin luvussa 5.2.4 kuvaamaani työskentelyn välttelyn pysyvyyttä. Tietuille oppilaille työskentelyn välttely on erittäin tiukasti juurtunut tapa. Tällöin voimallisetkaan pyrkimykset saada oppilaita töihin eivät välttämättä saavuta tavoitteitaan.

Näyttääkin siltä, ettei mikään yksittäinen seikka, toimintatapa, ote tai sisältö näytä toimivan aina ja kaikissa tilanteissa. Silti on merkityksellistä, miten ehdottomana opettaja esittää työskentelyn. Takarivin kohdalla napakka työskentelyn edellyttäminen näyttää useimmiten olevan avain koulutehtävien tekemiselle ja siten oppimisen mahdollistumiselle. Tai ainakin on toisinpäin: jos työskentelyn välttely sallitaan, oppilaat eivät oma-aloitteisesti hakeudu opiskelun äärelle. Analyytinen katse kohdistuu opettajan asettamaan paktoon. Edellä kuvatuista esimerkeistä piirtyy kuva opettajan toimintatavoista, joiden myötä työskentelyn ehdottomuuteen kehittyi aste-eroja. Pakolla työskentelyssä on kyse siitä, millaiseksi oppitunnin kulku rakennetaan ja työskentelyn rooli siinä muotoillaan. Luvussa 5 kuvasin oppilaiden hienovaraisia pyrkimyksiä väistää työskentelyä ja päästä helpolla. Pakolla työskentely on yhtä hienovarainen koulun vastaisku, jossa kyse on siitä, että työskentely yhä uudelleen puhutaan ja tehdään välttämättömäksi.

7.2.3 Pakkopääoma luokkahuoneessa

Edellisessä luvussa siis totesin, että työskentely esitetään eri tunneilla ja eri aiheiden yhteydessä eri määrin välttämättömänä. Toisinaan opettaja omalla toiminnallaan mahdollistaa ja oikeuttaa sen, etteivät oppilaat työskentele.

Toisinaan taas opettaja pyrkii saamaan työskentelyä aikaan siten, että oppilaat ryhtyisivät tehtävän ohjaamina työskentelemään. Aina työskentelyyn suuntaavat tehtävät ja kannustava puhe eivät kuitenkaan riitä. Tarkastikin vaiheistettu tehtävä, jossa oppimisen edellytykset sinänsä ovat kunnossa, saattaa jäädä oppilailta tekemättä. Näissä tilanteissa opettajan on punnittava, onko tehtävä tehtävä riippumatta siitä, kiinnostaako se oppilasta. Vastaavasti oppilaat punnitsevat sitä, onko opettajalla tosiasiallisia mahdollisuuksia saada heitä vastentahtoisesti töihin – eli onko opettajalla riittävästi pakkopääomaa.

Pakkopääoma on tämän tutkimuksen tarpeisiin kehittämäni käsite, joka pohjautuu Bourdieun pääoman määritelmälle. Bourdieun mukaan yhteiskunta koostuu kentistä, joilla käydään jatkuvasti erilaisia kamppailuja vallasta. Sosiaalinen pääoma on resurssi, jonka avulla tietyllä kentällä kamppailun voi voittaa (esim. Bourdieu & Wacquant 1992; ks. myös Siisiäinen 2000). Nämä kamppailut ovat Bourdieun teorioissa symbolisia, mutta oppitunnilla usein myös konkreettisia. Työskentelystä kamppaillaan jatkuvasti, kun opettaja pyytää oppilaita työskentelemään ja oppilaat tekevät jotakin aivan muuta.

Ajattelen, että pakkopääoma on yksi opettajan sosiaalisen pääoman muoto. Pääomaluonteensa vuoksi se on resurssi, ei opettajan ominaisuus. Pakkopääoma on oppilaan tilanteinen arvio siitä, millaiset mahdollisuudet opettajalla on saada hänet työhön, johon hän ei haluaisi tarttua. Kun pakkopääomaa on paljon, sen vaikutus oppituntiin on kahtalainen. Ensinnäkin runsas pakkopääoma vähentää konflikteja luokkahuoneessa: se ennaltaehkäisee niiden syntyä ja lievennäytää syntyneitä konflikteja. Pakkopääoma vaikuttaa siis oppitunnin kulkuun jo silloin, kun mitään ääneen lausuttua pakkoa ei ole. Oppilaat toki purnaavat työskentelyn vaatimuksista myös silloin, kun opettajalla on paljon pakkopääomaa. Tämä purnaaminen on kuitenkin melko kevyttä ja yleensä lyhytkestoista, purnausta purnaamisen vuoksi. Pakkopääoma jää tällöin optioksi, joka pelkällä potentiaalillaan rauhoittaa tunnin kulkua.

Toiseksi pakkopääoma vaikuttaa tapahtumien kulkuun tilanteissa, joissa oppilaat päättävät lähteä haastamaan annettuja ohjeita. Kun oppilas ilmoittaa, ettei aio tehdä tehtävää tai mitään ilmoittamatta vetäytyy työskentelystä esimerkiksi puhelimelle tai kavereiden seuraan, pakkopääoma on realisoitava. Tällöin pakkopääomaansa hyödyntävä opettaja vaatii työskentelyä: ehkä koettaa järkeillen saada oppilaan työskentelemään (kuten kehottaa oppilasta uudelleen työn ääreen, kuvaa toiminnan seuraukset), uhkaa rangaistuksin (kuten jälki-istunnolla tai työtapojen vaihdoksin) tai esimerkiksi vetoaa oppilaan tavoitteisiin tai velvollisuuksiin (kuten tulevaan yhteishakuun tai arvosanojen määrittämiseen).

Havainnollistan pakkopääoman realisointia yhden esimerkkitarkkelman avulla. Meneillään on Västäräkin maantieteen tunti, jolla pidetään esitelmää kulttuurimaisemista. Tiedonhakuun ja diaesitysten valmisteluun oli käytetty

useita oppitunteja ja aikataulu oli alusta saakka oppilaiden tiedossa. Ruusun ja Kaarinan työskentely alkoi poissaolojen takia muita myöhemmin, joten autoin heitä edellisellä kaksoistunnilla. Työskentely ei tuolloin ollut erityisen tarmokasta ja työ jäi kesken. Nyt esitystunnilla Kaarina on toisaalla ja Ruusu kieltäytyy esittämästä:

55. Viimeisen esityksen aika, olisi Ruusun ja Kaarinan vuoro. Ruusu on että mä en halua tätä esittää yksin (ja ääneen lausumatta jää se ajatus, että jos kieltäydyn esittämästä tätä yksin, en joudu esittämään tätä lainkaan). ”Se ei oo valmis, koska me aloitettiin se viime viikolla.”

HELI sanoo että kyllä se esitetään. ”Se on kesken, mä en esitä sitä yksin.” HELI soittaa kollegalle saadakseen Kaarinan paikalle. Ruusu on että en esitä, HELI uhkaa nelosella, Ruusu kääntyy istumaan tuoliin selkä taululle päin ja nostaa polvitaipeet selkänöjalle.

Janne ja Anton huutelevat takarivistä pitääkseen huolta, että Ruusun on todellakin pakko esittää, kun kerran heidänkin oli. Tildakin tarjoutuu esittämään Ruusun kanssa. Ruusu saa HELILTÄ mahdollisuuden soittaa Kaarinan paikalle. Hän soittaakin lopulta ja sitten odotellaan, että Kaarina saapuu.

”Nyt on se hetki, kun kannattas laittaa ihan kaikki peliin eikä luovuttaa”, HELI sanoo luokassa kävellessään ja Ruusun mökötystä katsoessaan.

HELI olettaa, että Kaarinan saapumisessa kestää, joten alamme jo katsoa videota Suomen asutuksesta, oppilaille jaetaan kysymykset. Video ehtii nippa nappa alkaa, kun Kaarina suurieleisesti ja kiukkua puhkuen saapuu. Esitys on mielenosoituksellinen, Kaarina tuli vain lukemaan esityksen läpi, tahti on korosteisen kova, Ruusu yrittää välissä lukea jotakin, mutta Kaarina vain painaa läpi.

Esitys on tismalleen siinä tilassa, johon se jäi viikko sitten meillä. Se on minusta edelleen erinomainen välivaihe, esityksessä on vähän tietoa kaikesta, mutta oikein mikään ei ole vielä valmis, on paljon ranskalaisia viivoja, joista jatkaa. Joitain virheitäkin on. Esityksessä väitetään, että keskilämpötila vaihtelee 3,5–4,5 asteen välillä. Pohjanmaa ja Pohjoismaa menevät sekaisin.

HELI: Mites teidän työnjako? Ruusu: No Kaarina nyt luki ne kaikki.

Aika niukaksi jää HELIN palaute, palaamme asutuksen historiaa käsittelevään videoon.

Ruusu protestoi esitelmän pitämistä sekä siksi, että joutuisi esittämään yksin että siksi, että esitelmä oli kesken. Ei kuitenkaan ollut mitenkään poikkeuksellista, että Ruusu pyrki välttelemään tehtävien suorittamista. Välttelevä orientaatio leimasi hänen koulunkäyntiään laajemminkin eikä mielestäni kyse ollut esimerkiksi esiintymisen pelosta.

Huomion tässä katkelmassa kiinnittää Helin toiminta. Esitysjasta joustaminen olisi ollut melko tavanomainen toimintatapa, Ruusullahan oli

useampi käyttökelpoinen selitys puolellaan. Jos Heli olisi valinnut ensisijaisesti välttää konfliktin, hän olisi voinut tähän vedoten joutua ja antaa Kaarinalle ja Ruusulle lisää aikaa esityksen viimeistelyyn. Aiemmin tunnilla oli kuitenkin käyty väänntöä siitä, onko Jannen ja Antonin esitettävä oma, niin ikään keskeneräinen työnsä. Se esitettiin, joten Heliin kohdistui Jannen suunnalta vaatimus tasapuolisesta toiminnasta. Oli Helin toiminnan perustelu mikä tahansa, hän todella vaati, että esitys pidetään. Siten hän myös realisoi pakkopääomaansa.

Pakkopääoma on vallankäyttöä. Erään vallan määritelmän mukaan valtaa on sillä, joka saa toisen tekemään jotakin, mitä tämä ei muuten tekisi (Dahl 1957, 202–203). Maantieteen tunnilla Heli sai Ruusun ja Kaarinan (ja sitä ennen Jannen ja Antonin) tekemään jotakin, mitä nämä eivät olisi muuten tehneet – siis käytti pakkopääomaksi nimeämäni valtaa. Käytännössä hän purki oppilaan esittämät esteet yksi kerrallaan, taivutteli, vetosi tulevaan arviointiin ja lopulta yksinkertaisesti vain piti kiinni vaatimuksestaan.

Valtaa on käsitteellistetty myös hahmottamalla sitä kattavuuden ja intensiteetin käsittein (Wrong 2002, 14–19). Tässä opettaja käytti pakkopääomaansa tarkkaan rajatusti ja erittäin intensiivisesti. Paine Ruusua ja Kaarinaa kohtaan oli kova ja ehdoton, kunnes Helin vaatimus täyttyi. Olen kirjannut esityksen jälkeisen palautteen olleen niukka. Tilannetta voi tulkita siten, että opettaja käytti pakkopääomaansa kovalla voimalla niin kauan, kunnes esitys toteutui. Kun sitten tavoite oli saavutettu, Heli antoi olla. On opettajan ammattitaitoa rajata pakkopääoman käyttö perustellusti ja tarkoituksenmukaisesti.

Voittiko Heli siis luokassa alkaneen kamppailun? Kyllä voitti, ainakin jos sitä arvioidaan sen perusteella, toteutuiko hänen vaatimuksensa. Voi kuitenkin myös kysyä, mikä oli voiton hinta. Vallankäytöllä on aina kustannuksia: aika kuluu, mahdollisuus tehdä muuta (tässä tapauksessa kuljettaa oppitunnin agenda) hupenee ja psyykinen kuorma kasvaa. (Dahl 1986, 45–46; Aikio 2017, 109.) Kustannusten vuoksi taitava vallankäyttäjä pohtiikin, millaisiin kamppailuihin kannattaa ryhtyä, eli milloin saatava hyöty ylittää kustannukset. Edellä opettaja arvioi, että Ruusun ja Kaarinan saaminen työn ääreen oli sen arvoista, että oppitunnin kulkuun syntyi katkos. Lisäksi ilmapiiri viileni ja tunnelma kiristyi. Tähän pakkopääoman kustannukseen palaan vielä esimerkin 57 kohdalla.

Pakkopääoma on hupeneva resurssi. Kenttävuoden perusteella ajattelen, että jos oppilaat toistuvasti haastavat opettajan ja tämä toistuvasti vastaa pakottamalla työhön, pakkopääoma lopulta ehtyy. Toisaalta pakkopääoma hiipuu myös, jos oppilaat toistuvasti haastavat opettajan ja tämä vastaa luopumalla omista tavoitteistaan. Pakkopääoma pysyykin korkeimmalla silloin, kun oppilaiden kanssa väännetään vain valikoiduista ja perustelluista asioista. Lisäksi rutiinit näyttävät vähentävät oppilaiden vastarintaa ja siten säästävän pakkopääoman käyttöä. Kun oppitunnin kulku on ennakoitavaa ja odotuksenmukaisesti sisältää

työskentelyn vaiheita, vastarinnan paikkoja syntyy melko vähän. Tässä on oppiainekohtaisia eroja. Esimerkiksi matemaattisten aineiden oppisisällöt näyttävät asettuvan varsin helposti säännönmukaisiksi oppitunneiksi. Niissä samat oppitunnin vaiheet (kuten opetuskeskustelu ja itsenäinen laskeminen) ja tehtävien tekemisen vaiheet (marginaalien piirtäminen, annettujen ja pyydettyjen suureiden merkintä, kaavan merkintä, laskeminen) toistuvat tunnista toiseen, jolloin oppilaiden työskentely tehtävien parissa on sujuvaa.

Tutkimuskysymyksiäni vasten kaikkein keskeisin havainto pakkopääoman suhteen on se, että pakon kehys on oppilaskulttuurissa hyväksyttävä syy tarttua koulun tarjoamiin tehtäviin. Tässä esimerkissä Ruusu pyrki välttämään esityksen pitämisen eri verukkein. Tapa oli Ruusulle ominainen, sillä kovin usein ilmeni erilaisia syitä, miksei tehtäviä voinut tehdä. Jos erilaiset selitykset aina riittävät, jos aina tai edes useimmiten lopputulos on se, ettei työskentely ole välttämätöntä, harjoittelua ei kerry. Kun harjoittelua ei kerry, taidot eivät kartu. Niinpä opettajan pakkopääoma on yksi resurssi saada vastahakoisetkin oppilaat harjoittelemaan.

Pakon kehys näyttää murtavan myös aiemmin (luku 4.3) kuvaamani vertaisryhmän kontrollin. Epävirallisen koulun näkökulmasta olisi takarivin yhteisen edun mukaista, että kukaan ei työskentelisi. Siksi yhdenkin työskentely uhkaa yhteistä koulutyöltä säästymistä ja sitä rajoitetaan. Näyttää siltä, että tämän kontrollin kiertäminen on mahdollista silloin, kun opettaja ei anna muita vaihtoehtoja. Tällöin oppilaalla on mahdollisuus tarttua työhön säilyttäen kuitenkin kasvonsa: *en tekisi tätä, ellei opettaja pakottaisi*. Pakon kehys ei riko sen enempää epävirallisen kuin virallisenkaan koulun normistoa, pakon alaisena työskennellessä on mahdollista yhtä aikaa työskennellä ja osoittaa, ettei haluaisi työskennellä.

Tämän luvun perusteella totean, että taitavasti käytettynä pakko on keino järjestellä luokan toimintaa sellaiseksi, että oppiminen on mahdollista. Taitavuus liittyy ennen kaikkea siihen, että pakon määrää on säänneltävä ja pakon on yhdistyttävä sellaisiin piirteisiin, joita oppilaat arvostavat. Niistä keskeisimpiä ovat lämmin suhde opettajan ja oppilaan välillä sekä tasapuolisuus ja ennakoitavuus. Näihin paneudun seuraavassa luvussa.

7.2.4 Reilu saa vaatia

Vaikka pakon kehys näyttää useimmiten saavan aikaan työskentelyä, pelkkä pakko ei riitä rakentamaan luokkaan kestäväää työskentelyn eetosta. Kuten edellä totesin, pakkopääoma vähenee käyttämällä. Jos pakko on ainut oppilaita työskentelyyn sysäävä voima, tunnelma luokassa muuttuu nopeasti kireäksi ja työskentelyn vaatiminen on aina vain vaikeampaa. Kenttävuonna oli tilanteita, joissa opettajan ja oppilaiden (käytännössä koko luokan) välinen vuorovaikutus oli ajautunut umpikujaan. Kyse oli selvästi kenttävuotta pidemmistä tapahtumankuluista. Oli

syy alun perin ollut mikä tahansa, lopputulos oli se, että tietyille tunneille tultiin yksinomaan siksi, että oli pakko. Tuloksena ei ollut työskentelyä vaan epäluuloista ja väkinäistä suorittamista (vrt. luku 5.3).

Pakkopääomaa onkin eniten niillä opettajilla, jotka onnistuvat luomaan oppilaisiin lämpimän suhteen ja edellyttävät näiltä työskentelyä. Oppilaat sallivat riman pitämisen korkealla ja myös yltävät parempiin suorituksiin, kun heiltä vaaditaan yrittämistä ja tekemistä – kunhan vaatija on oppilaan luottamuksen arvoinen. Oppilaiden ihannetta opettajasta, joka olisi sekä rento että tiukka on kuvattu kirjallisuudessa aiemminkin. Hoikkalan ja Pajun (2013, 188–200) mukaan oppilaiden mielestä ideaaliopettaja olisi rento kurinpitäjä, Tiina Luoman (2021, 253–255) etnografisten havaintojen mukaan taitava opettaja luo rennon keskusteluilmapiirin, jossa abstrakti ja käytännöllinen tieto vaihtelevat ja opittua reflektoidaan. Harry Lunabba (2013, 120) on sosiaalisten suhteiden teorian avulla kuvannut opettajan ja oppilaan suhteen olevan kuin soitin, joka on viritettävä oikein. Vireessä olevan soittimen kieli ei ole liian kireä eikä liian löysä; kireä napsahtaa poikki, löysä ei soi. Analogisesti liian kireä suhde opettajan ja oppilaan välillä johtaa konfliktiin, liian väljä suhde ei tuota mitään.

Oppilaiden luottamuksen voittaminen näyttää rakentuvan erityisesti kahdesta osatekijästä: Opettajan on oltava luotettava siinä mielessä, että hän on oikeudenmukainen ja reilu ja pitää sen, minkä lupaa. Toisaalta opettajan on oltava luotettava myös siinä mielessä, että oppilas voi pitää opettajaa lämpimänä ja vastuullisena aikuisena, joka lopulta on hänen puolellaan. Tarkoitin tällä sitä, että vaikka arjessa olisikin erimielisyyttä esimerkiksi siitä, onko koulunkäynti mielekästä, opettaja ja oppilas eivät ihmisinä voi olla toisiaan vastaan. Seuraava esimerkki Huuhkajan matematiikan tunnilta kuvaa asiaa:

56. Juho havahtuu siihen, onko vielä oppitunti ennen [koulussa järjestettävää] euroviisuesitystä. Tullaan siihen tulokseen, että valinnaistunnistakin saattaa vähän mennä konsertin päälle. Jes, Juho sanoo. ”On kyl vitu hyvä, ku aina ku on keskiviikko, ni on semmonen kiintee keskiviikkomasennus, ku tietää et on atk:ta. Siis kiintee keskiviikkomasennus, heti aamusta.” MIRJA vähän kyselee, että mikäs, Juho ja Markus miettivät että atk-opettaja aina vaan valittaa. MIRJA hetken kuuntelee, kyselee vähän kriittisiä, mutta lämpimästi. ”Noni. Sitte otetaan seuraava tehtävä.”

Juho koittaa, että voitasko puhua vaikka elämän tarkotuksesta. Hän saa päälle sen oman moodinsa, kasvot syttyvät hymyyn, kun hän tietää että muut kuuntelevat. Käsi alkaa käydä puhetta rydittämään, juttu alkaa tulla nopeammalla temmolla ja harkitummilla tauoilla: että ”voitasko kuitenkin vähän puhuu tästä, kato, aika semmonen tyhjyys kyl valtaa, jos on sillai että mä oon vaan yks näistä ihmisistä, ei oo tarkotusta, miks millään olis sit väliä”. Markus kääntyy Juhoon päin ja hymyilee, siis jotenkin asettuu yleisöksi, antaa osaltaan Juholle tilan. MIRJA kuuntelee loppuun ja toteaa, että nyt menee jo vähän liian pitkälle, aletaas laskea.

Lopputunti aika samoissa merkeissä. Hiljaista, MIRJA kertaalleen varmistaa Heidiltä ja Hannalta, että sujuu (sujuu). Juho välillä koittaa, että olisiko vähän elämän tarkotusta. MIRJA: Ei, lasketaas nyt vielä.

Vielä pieni keskusteluepisodi Juhon mopon vuosipäivästä, MIRJA kysyy siitä. Juho on ilmeisesti viimeksi täällä meuhannut, että mopo on ollut kohta vuoden. Nyt käy ilmi, että Juho unohti juhlia asiaa. ”Mikäs päivä se siis oli, sunnuntai. Joo. No kyl mä pari osaa siitä maalasin.”

Juho: No ni. Nyt voidaan puhuu elämän tarkotuksesta?

MIRJA: No, puhutaan

Juholla on mielessään paljon muutakin kuin matemaattisen ongelmanratkaisun asiat. Hän hakee muista juttuseuraa ja virittelee keskustelua niin aikatauluista, atk-opiskelusta kuin elämän tarkoituksestakin. Luokassa on yleisesti ottaen hiljaista ja kaikki laskevat. Siihen nähden Juhon höpötys on poikkeus. Toisaalta sen sävy ei ole suurieleinen, Juho ei esimerkiksi huuda tai yllytä muita mukaan, vaikka puheenvuoroja leimaa humoristisuus. Laskeminen keskeytyy läpällä kerrottuun juttuun, jonka yleisöksi asetetaan koko luokka – juttujen aiheethan ovat kaikille tuttuja ja osallistuttavissa (vrt. luku 6.2.4). Kuitenkin Mirja säännöstelee juttujen määrää ja laajuutta varsin napakasti. Hän ääneen toteaa, että juttu menee ”jo vähän liian pitkälle” ja estää uuden alkamisen, ennen kuin on laskettu lisää.

Kun laskeminen sujuu polveilevista jutuista huolimatta, Mirja lopulta kysyy Juholta tämän mopon syntymäpäivästä. Tällä kysymyksellä on monia funktioita. Oppitunnin kulun näkökulmasta opettaja osoittaa, että työskentely on ollut riittävää ja tavoitteet on saavutettu. Kysymys avaa paikan höllät ahkeroinnin kanssa, jolloin uusi vaihe oppitunnissa alkaa. Toiseksi Mirja kysyy moposta siten, että aloitevuoro on täysin hänen. Mirja kysyy, kuinka Juho vietti moponsa vuosipäivää, kun aiheesta oli viikkoa aiemmin ollut puhetta. Opettaja siis osoittaa kuulleensa, muistavansa ja olevansa kiinnostunut oppilaalle tärkeästä asiasta.

Kolmanneksi on huomattava, että Mirja valitsee kysyä oppilaan moposta. Hän siis sallii sen, että matematiikan tunnin puheenaihe on oppilaalle tärkeä mutta viralliseen kouluun kuulumaton asia. Tässä keskeistä on se, että oppilaan elämänpiiriin ja kiinnostuksen kohteisiin kuuluva mopo ei tule osaksi tehtävien tekemistä ja siten oppimisen tavoitteita. Sen sijaan se otetaan luokkaan puheenaiheena, jolla on arvo sellaisenaan, vailla oppimiseen liittyvää välineellisyyttä. Tässä on olennainen ero niihin koulua kehittäviin ehdotuksiin, joissa oppilaiden kiinnostuksen kohteita ehdotetaan tuotavaksi luokkaan, jotta oppiminen edistyisi (esim. Sulkunen & Kauppinen 2018).

Se, että opettaja on reilu, näyttää olevan oppilaille kaikkein merkityksellisin opettajan hyve – ja vastaavasti vaikeinta nuorille on antaa anteeksi epäoikeudenmukainen kohtelu. Aiemmin (luku 7.2.3) käsitellyt maantieteen esitelmät kuohuttivat oppilaita jo valmisteluvaiheessa. Jannen ja Antonin

ryhmätyö eteni valmistelutunnilla, mutta luokassa kiertäessään Heli tulkitsi oppilaiden vain notkuvan netissä ja patisti näitä työn ääreen. Janne kuvaa tilanteen jättämiä tunnelmia haastattelussa:

57. Leea: No sanoppa sitte tosta viime mantsan tunnista. Ku. Mä olin oikeesti kirjottanu siit viime, sillo viimeks, et teil oli iha yllättävä hyvä flow, mä oon kirjottanu sinne et sä käytit hakemistoo ku sä etit jotain ja, ja sul oli jotain useempii lähteitäki esillä, must teil oli tavallaa iha.

Janne: Mua ärsyttää ku se HELI tulee sitte, se niinku tulee latistaa sen, et nyt te ette tee taas mitään. Vaikka, no ehkä ei tehdä, mutta kummiski on niinku aikeissa tehdä, ni sit siinä tulee semmone no ihan sama.

Leea: Ja viimeksi se ei ehkä oikeestikaa huomannu että te olitte tehny.

Janne: Vaik me yritettii näyttää, silti se oli semmosta nauruskelua. Et ei se ainakaa edistä sitä meidän työntekoo.

Kenttäpäiväkirjojeni mukaan puheena olevalla tunnilla Janne ja Anton työskentelivät jopa poikkeuksellisen tehokkaasti. Toisaalta työskentelyn lomassa oli paljon suvantojaksoja. Heli, joka luotsasi eteenpäin koko luokkaa, osui Jannen ja Antonin kohdalle tällaisessa suvantovaiheessa. Tilanteessa saadut moitteet ja kehotukset työhön tuntuivat siksi Jannesta epäreiluilta. Toisin sanoen tässä tilanteessa Jannen mielestä Helillä ei ollut oikeutusta vaatia työskentelyä – työskentelyähän oli jo.

Jannen selostus kuvaakin oppilaiden tarvetta tulla nähdyksi. Janne olisi toivonut, että Heli olisi nähnyt, tunnistanut ja tunnustanut heidän työskentelynsä, kehunut ennemmin kuin moittinut. Esimerkissä nähdyksi tuleminen on hyvin konkreettista, sillä Heli todennäköisesti on sananmukaisesti katsonut toisaalle, kun Jannen ja Antonin eteneminen on tapahtunut. Lisäksi Helin olisi Jannen mielestä pitänyt nähdä tapahtuvien asioiden lisäksi myös ne asiat, jotka saattavat pian tapahtua, ”vaikka ei ehkä tehdä, mutta kummiski on niinku aikeissa tehdä”. Toiveessa nähdä oppilaan aikeet piilee myös odotus aina uudesta mahdollisuudesta. Vaikka aiemmin on tullut hölmöiltyä, on silti kaipuu tulla nähdyksi opettajan silmissä potentiaalisena onnistujana. Se, että opettajan toiminta on tulkittu ”semmoseksi naureskeluksi”, ainoastaan pahensi epäreilouden kokemusta.

Pakko ei ole helppo tai luonteva pala kaikille opettajille. Se, joka edellyttää työskentelyä, ei ole aina oppilaiden mielestä hyvä tyyppi. Työskentelyn edellyttäminen vaatii kanttia, sillä se avaa aina mahdollisuuden konfliktille: oppilas ei välttämättä ryhdy työskentelyyn pelkällä lempeällä kehotuksella. Jos vastarinta yltyy ja opettaja pitää linjastaan kiinni, oppilas on usein vihainen – aivan kuten edellisen esimerkin Janne, Ruusu ja Kaarina olivat. Opettajan on

siedettävä ja oltava sinut sen kanssa, että hän ei ole oppilaiden mielestä aina kiva²¹. Kepeä tunnelma ja työskentelyn pakko eivät välttämättä mahdu samaan tilaan.

Sen sijaan työskentelyn pakko ja oppilaiden arvostus, oikeudenmukaisuus ja lämpö voivat hyvinkin mahtua samaan tilaan. Näin oli äskeisessä matematiikan tunnin esimerkissä. Västäräkin opinto-ohjaaja Mari erittelee asiaa haastattelussa:

58. Leea: Nii. Joo. Mut tulkitseks mä oikein et sä et kyllä hirveesti niinku, sillee kaihda, konfliktia?

MARI: Niin siis mun mielestä se kuuluu vaan ikään. Joo.

Leea: Ajatteletsä koskaan sellasta, että sä et jotenki voi olla tyly, koska sulla on tässä joku tällöinen ohjaussuhde menetettävänä?

MARI: Ei, koska. (huokaus) Kyl mä nään että, että kyl mä oon myös lämmin ihminen, mut kyl mä myös asetan rajat. Koska jotain mä en vaan suvaitse. - -. Itse asiassa joo, siis mä en tykkää konflikteist niin, mut sitte musta ne on samalla myös ihan kivoja haasteita.
(nauran)

Ja sit mä oon ite ollu aikoinani aika konfliktihakunen ni kyl mä ihan tiedostan mistä se tulee ja aika harva niinku, joka käy haastamaan, niin, onhan ne herkkiä, mut kyl mun mielest sit ne on myös valmiita ottaa vähän vastaan.

Leea: Mm. Mm.

MARI: Mut et kyl mä sitte yritän niinku kysyä vaikka tunnin loppuks että hei, tai kyl mä sitten nään, esimerkiks mä nään siit [oppilaasta] heti et sil on jääny hampaankoloon. Mut et kyl kun niin paljon niit oppilait kuitenkin kaikkialla, näkee et ollaan ihan ok. Vaikka sanoo että turpa kiinni. Esimerkiksi. Kyl mä yritän luokkatilanteessa et ei niin hirveesti kohdistais aina yhteen. Et niinku, et nyt luokkana turpa kiinni.

Mari kuvaa konfliktihakuisuuden olevan osa nuoruutta ja siten väistämätön osa opettajan työtä. Myös Mari kuvaa sitä, miten on oltava sekä-että, yhtäältä lämmin mutta myös asetettava rajat. Toisaalta sama pätee oppilaisiin. On muistettava, että oppilaat ovat herkkiä – ja sitten toisaalta kovimmat haastajat haluavatkin tulla haastetuiksi. Kaiken yllä on jatkuva aikuisen vastuu. Marin suhde konfliktiin on vastuullinen ja siten melko mutkaton. Kunhan loppuksi ”ollaan ihan ok” – eli kunhan aikuinen on tietoinen toimintansa mahdollisista seurauksista – kovakin työskentelyn edellyttäminen on mahdollista ja perusteltua.

Pakkopääoman toteutuminen edellyttää paitsi opettajalta valmiutta edellyttää työskentelyä myös sitä, että oppilas koee opettajalla olevan oikeutus

²¹ On selvää, että konfliktin sietäminen liittyy myös esimerkiksi työssä jaksamisen kysymyksiin, ks. esim. Lerkkanen ym. 2022.

pakottamiselle. Tämä oikeutus ei synny yksinomaan institutionaalisen aseman myötä. Oikeus käyttää pakkoa ansaitaan lämpimällä, reilulla ja ennakoitavalla toiminnalla. Tekstitaidoissa harjaantumisen näkökulmasta pakon asettamisen uskallus ja oikeutus ovat keskeisiä, sillä vain harjoittelemalla on mahdollista harjaantua.

7.3 Kiinnostuksen viheliäisyys

Kokonaisuudessaan – siis tämän luvun mutta myös aiempien tämän osuuden lukujen valossa – on niin, että oppilailla on lukuisia keinoja hienovaraisesti väistää ja keventää työskentelyä koulussa. Kumuloituessaan työskentelyn välttäminen johtaa siihen, että osa oppilaista (etenkään takarivissä) ei lue tai kirjoita juuri mitään koulupäivän aikana. Tekstitaitojen oppimisen näkökulmasta tämä on ongelmallista, sillä lukemaan ja kirjoittamaan ei opi, ellei lue ja kirjoita. Demokraattisen yhteiskunnan toiminnan kannalta jokaisen oppilaan riittävä luku- ja kirjoitustaito on peruskoulun keskeisimpiä tavoitteita. Niinpä opettajien on edellytettävä työskentelyä myös niissä tilanteissa, joissa oppilaat halusivat tehdä jotakin muuta tai suorasanaisesti kieltäytyvät tekemästä sitä, mitä on ohjattu. Viime vuosina puhe pakosta ja vastentahtoisesta työskentelystä on kuitenkin uupunut julkisesta koulun kehittämistä ja lukutaidon parantamista koskevasta keskustelusta. Peilaankin lopuksi pakkoa viime aikoina käytyyn yhteiskunnalliseen lukutaitokeskusteluun, jossa kiinnostuksen on nähty ratkaisevan monia raportoituja ongelmia.

Kun vuonna 2018 tehdyn OECD:n lukutaitoon keskittyneen PISA-tutkimuksen tulokset julkaistiin, uutisoinnin kärjeksi valittiin se, että ”63 % pojista lukee vain, jos on pakko” (mm. Liiten 2019; Sandell & Härkönen 2019). Nosto oli PISA-tutkimuksen asenteita kartoittavasta osuudesta. Siinä mitataan oppilaan kiinnostusta lukemiseen, lukemiseen käytettyä aikaa sekä lukemisen monipuolisuutta, ja näitä kaikkia kokonaisuutena nimitetään lukemiseen sitoutumiseksi. (Leino ym. 2019, 86–92.) Kun PISA-tutkimukseen osallistuneiden taustatekijöitä on selvitetty, on todettu, että lukutaidon tasoa selittää eniten juuri oppilaan lukemiseen sitoutuminen (Leino ym. 2019, 127–131; Leino & Nissinen 2018). Lukemiseen sitoutumista on PISAssa tarkasteltu nuorten sosiaalisesta taustasta irrallisena tekijänä ja tyyppillisesti syy-seuraussuhde esitetään juuri niin päin, että lukemiseen sitoutuminen selittää lukutaidon tasoa, ei päinvastoin.

Nuorten asenteita äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta ja kirjoittamista kohtaan on mitattu myös Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen oppimistulosarvioinneissa. Vuonna 2019 yhdeksännen luokan oppilailta tiedusteltiin, pitävätkö he oppiaineesta, pitävätkö he sitä hyödyllisenä sekä sitä, millaisena he itse kokivat oman osaamisensa. Lisäksi tiedusteltiin kirjoittamisesta

pitämistä, sen koettua hyödyllisyyttä, käsitystä omista kirjoitustaidoista sekä kirjoittamisahdistusta. Tulos oli, että oppilaat kokivat oppiaineen hyödylliseksi, mutta eivät niinkään kiinnostavaksi. Tätä tilannetta olisi loppuraportin mukaan syytä muuttaa siten, että suomen kielen ja kirjallisuuden opiskelusta tehtäisiin houkuttelevampaa ja innostavampaa. (Kauppinen M. & Marjanen 2020, 89–103.) Innostuksen on nähty olevan ratkaisu jopa oppimistulosten sukupuolieron kaventamiseen (Saarinen J. ym. 2021, 157). Lisäksi erilaisissa kodeille ja ammattikasvattajille suunnatuissa lukutaidon kehittämisen materiaaleissa lukukipinän tai lukuilon syöttäminen on ollut ensisijaista (ks. esim. Aerila & Kauppinen 2019; Lukukeskus 2019, 10–12).

Asenteen korostumista tutkimus- ja muussa keskustelussa selittää erilaisten kognitiivisten mallien lähtöajatus, jonka mukaan kiinnostus on perustavanlaatuisen osa lukemaan oppimista (esim. Aro & Nurmi 2019; Wigfield ym. 2015). Tutkimuksissa tyypillisesti on tutkittu lukemaan opettelevia alkuopetuksen oppilaita. Lukutaidon alkuvaiheessa, jossa tekninen lukeminen sujuvoituu, onkin keskeistä, että oppilas jaksaa harjoitella luonteeltaan toisteisia tehtäviä. Tätä vasten ei ole yllättävää, että motivaation ja lukutaidon välinen yhteys toistuu tutkimuksesta toiseen. Se, kumpi hahmotetaan syyksi ja kumpi seuraukseksi, vaihtelee. Todennäköisesti vaikutus on kaksisuuntainen (ks. esim. Torppa ym. 2020; Vu ym. 2022).

Innostumista ja kiinnostumista tarjotaan kuitenkin yhtä lailla ratkaisuksi myös yläkoululaisille. Näin on siitäkin huolimatta, että yläkoululaisten harjoittelema lukutaito on luonteeltaan erittelevää, kriittistä ja kulttuurista (POPS 2014). Syitä heikkoon lukutaitoon haetaan siis kiinnostumattomuudesta ja siten sitä ratkotaan kiinnostuksen lisäämisellä, useimmiten kehottamalla etsimään nuoria kiinnostavia tekstejä (esim. Saarinen J. ym. 2021, 157). Kiinnostus näyttää olevan legitiimi selitys heikolle ja vähäiselle lukemiselle myös lukijoiden itsensä mielestä (Pietilä & Lakka 2021). Akateemisessa ja koulutuspoliittisessa keskustelussa korostuvat motivaatio ja merkityksellisyys heijastavat myös tässä ajassa vallalla olevaa ajatusta kiinnostuksen tärkeydestä ja ehdottomuudesta. Tosin tuorein tutkimus hieman haastaa tätä näkemystä: Siinä missä aiemmin kiinnostuksen ja lukutaidon suhde on PISA-tutkimusten valossa ollut varsin suoraviivainen, enää niin ei ole. Vuoden 2022 PISA-tutkimuksen mukaan lukemiseen sitoutuminen selittää osaamiseroja pelkkää kiinnostusta paremmin – kiinnostus yksinään ei siis harjaannuta lukemisessa, ellei se realisoidu lukemisena. (Hiltunen ym. 2023, 124.)

Ajatus siitä, että juuri kiinnostuksen herättäminen ratkaisee nuorten ja muidenkin lukutaidon laskun, ei ole jäänyt sananhelinäksi. Se on läpäissyt vaikutusvaltaiset kansalliset dokumentit, joilla lukutaidon opetusta ja kehittämistä säädellään. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) tavoittelee kiinnostusta aiempaa voimallisemmin. Erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuden osuuksissa kiinnostuneeseen asenteeseen liittyvät tavoitteet ovat

osin korvanneet harjoittelun ja osaamisen tavoitteita. (Lakka & Pietilä 2023.) Opetusministeriön alaisuudessa laaditun lukutaitostrategian (Opetushallitus 2021, 31) mukaan lukemaan innostaminen on ”merkittävä, konkreettinen keino vaikuttaa lukutaitoon kaikkina ikäkausina”. Sen mukaan kiinnostuminen ”voi lähteä omasta motivaatiosta, mutta joskus lukemiseen tai lukutaidon kehittämiseen tarvitaan ulkopuolista kannustusta ja tukea” (mp.).

Keskustelussa toisiinsa sekoittuvat lukutaito ja lukuharrastus. Lukutaidon heikkenemisen sanotaan ratkeavan lukemisesta innostumisella, mutta innostuminen ja kiinnostuminen liitetään ennen kaikkea kaunokirjallisuuteen. Tällöin puhutaan tarkasti ottaen lukuharrastuksen aloittamiseen kannustamisesta. Yhtäältä tämä onkin perusteltua. On todettu, että kaunokirjallisuuden lukeminen on tehokkain tapa kehittää lukutaitoa (Leino ym. 2023, 41–42). Samaan aikaan on kuitenkin niin, että myös muu teksteillä toimiminen kehittää lukutaitoa. Tällaisia päivittäiseen asioiden hoitamiseen, ja tarkemmin koulun käymiseen, liittyviä lukemis- ja kirjoittamistapahtumia kuvaan läpi tämän työn. Takarivin kohdalla keskeisin ongelma ei ole se, etteivät he ole kiinnostuneita kaunokirjallisuudesta. Takarivi ei lähtökohtaisesti halua lukea juuri mitään.

Kokonaisuudessaan käynnissä olevasta lukutaitokeskustelusta hahmottuu käsitys kaikissa ihmisissä uinuvasta yksilöllisestä lukuhalusta, joka on innostamisella ja kannustamisella herätettävissä. Sen vastakohdaksi hahmottuu vähäinen kiinnostus, lukemisen hyödyttömyyden kokemukset sekä pakolla lukeminen. Nämä ovat ilmiöitä, jotka puhutaan ongelmaksi ja korjattaviksi seikoiksi. Silmiinpistävää on, että työskentelyn ja harjoittelun osuudesta lukutaidon kehittämisessä ei juuri puhuta. Sen sijaan lukemisesta kiinnostumisen ajatellaan kohentavan lukutaitoa kuin itsestään. (Lakka & Pietilä 2023.)

Pakon edessä lukeminen näyttää kuitenkin erilaiselta, kun sitä tarkastellaan joukkomuotoisen oppivelvollisuuskoulun luokkahuoneesta käsin. Esimerkiksi tämän luvun ensimmäisillä riveillä oppilaat ilmoittivat, ettei heitä kiinnosta opetella tarjolla olevia teemoja. Opettaja ei silti lähtenyt etsimään oppilaiden kanssa aiheita, jotka kiinnostaisivat näitä enemmän. Sen sijaan hän totesi, että toisinaan on työskenneltävä, vaikkei se huvittaisi. Lopulta tunnilla opeteltiin markkinatalouden logiikkaa ja ilmenemismuotoja – siitäkin huolimatta, että oppilailla ei ”ollut motia”.

Pakko on perustavanlaatuisen osa oppivelvollisuuskoulua. Juuri pakko erottaa koulun monista muista lapsen ja nuoren elämän ympäristöistä, toimista ja toimijoista. Likipitään kaikkia koulussa tehtäviä asioita voi tehdä myös koulun ulkopuolella. Koulun ulkopuolellakin opitaan lukemaan, laskemaan, hyppäämään, ompelemaan, puhumaan ruotsia, höyläämään ja tunnistamaan kasveja. Samoin ystävystytään, muodostetaan mielipiteitä ja rakennetaan omaa maailmankuvaa. Kuitenkin vain koulussa näitä tehdään pakon alaisina. Koulua ei voi lopettaa niin

kuin harrastuksen voi lopettaa, eikä sieltä voi ongelmitta häipyä silloin, kun mitta täyttyy. Koulua ei voi rajata vain niille, joiden voimavarat, motivaatio ja kiinnostuksen kohteet ovat koulun myötäisiä tai niille, jotka helposti solahtavat porukkaan ja tulevat mielellään kouluun.

Kiinnostumisen edellyttäminen on ongelmallista myös koulun arkisen luonteen vuoksi. Yläkoulua käydään noin 30 tuntia viikoittain. Ei ole realistista, että oppilaat tai opettajatkaan olisivat motivoituneita, innostuneita ja kiinnostuneita tunnista, päivästä ja viikosta toiseen. Siksi kiinnostukseen keskittyvät ratkaisut asettuvat helposti osaksi laajemmin tunnistettua koulun dekontekstualisaatiota – siis sellaista ajattelun ja puhumisen tapaa, jossa koulusta puhutaan niin kuin se ei olisi koulu (Simola 2021).

Peruskoulun suuri lupaus on ollut tasata oppilaiden taustoista johtuvia eroja (Silvennoinen ym. 2018, 24–25). Viime vuosina ja vuosikymmeninä tämän lupauksen täyttäminen on osoittautunut yhä vaikeammaksi. Oppilaiden kotitausta vaikuttaa yhä enemmän oppimistuloksiin (Salmela-Aro & Chmielewski 2019; Järvinen T. ym. 2023). Pakon ja kiinnostuksen dynamiikka on yksi säie tässä keskustelussa. Olemme aiemmin esittäneet (Lakka & Pietilä 2023), että yhä vahvemmin kiinnostusperustainen lukemisen opettaminen voi johtaa entistä voimakkaampaan eriytymiseen. Jos kullekin oppilaalle tarjotaan lukemisen harjoitusta kiinnostuksen mukaan, oppilaskohtaiset erot todennäköisesti vain kasvavat.

Sellaiset koululle ehdotetut ratkaisut, joissa ensisijaistetaan positiivinen asenne ja ohitetaan koulun joukkomuotoisuus ja pakkoluonne, näyttäytyvätkin kokonaisuudessaan melko idealisoivina. Puheenparsi, jossa oppilaiden välisistä eroista vaivataan ja ensisijaistetaan oppimaan houkuttelu ja koulussa viihtyminen (ks. esim. Sitra 2015), ohittaa sen, että koulu on koulu. Pelkkä pakko ei tietenkään riitä. Vakaa työskentelyn eetos, johon yhdistyy nuorten ja aikuisten lämmin ja arvostava kohtaaminen, on peruskoulun tavoitteiden toteutumisen edellytys. Se edellyttää riittävästi aikuisia, joilla on aikaa luoda luottamukselliset välit oppilaisiin – myös niihin, joilla *motia* ei ole.

OSA III MIKSI

Sosiokulttuurinen tekstitaitotutkimus kiinnittää teksteillä toimimisen tavat yhteisöihin, yhteiskuntaan ja kulttuuriin. Sen lähtökohta on, että tekstikäytänteet ovat historiallisesti muotoutuneita ja aina ideologisia. Ympäristö ja muut ihmiset muovaavat sitä, millainen toiminta tekstien parissa on mahdollista tai mahdotonta, arvostettua tai ylenkatsottua. Siksi tekstikäytänteiden tutkijan tulee kohdistaa katseensa paitsi siihen, mitä ja miten ihmiset lukevat ja kirjoittavat, myös siihen, miksi tekstikäytänteet ovat sellaisia kuin ovat. Teoria sallii eri laajuiset tulkinnat, tekstikäytänteiden perusteluja voi hakea tilanteisista tekijöistä tai laajemmista, kulttuurisista ja historiallisista seikoista. (Rampton ym. 2004; Barton 2007; Gee 2015b.)

Edellisessä osassa kuvasin ja selitin takarivin tekstikäytänteitä ennen kaikkea tilanteisilla tekijöillä. Tässä osassa tulkintani kohdistuvat laajempiin tekijöihin, jotka näennäisesti ovat koulun ulkopuolella, mutta väistämättä kuitenkin ovat koulussa: paikka, sukupuoli ja orientaatio ammatillisiin opintoihin ja duunariuteen valuvat kouluun, uusintuvat siellä ja muuttavat sitä. Tässä osassa näytän, miten paikka, sukupuoli ja amisorientaatio muovaavat oppilaiden tekstikäytänteitä. Osan havainnot osallistuvat keskusteluun, jota on käyty etenkin koulutussosiologian ja nuorisotutkimuksen piirissä (ks. esim. Tolonen 2010; Armila ym. 2017). Lisäksi teemat ovat säännöllisin väliajoin pinnalla myös julkisessa keskustelussa (esim. Paananen 2023).

Etnografialle on leimallista avoin asento. Se tarkoittaa väljää kysymyksenasettelua ja joustavuutta sen suhteen, että aineistossa merkitykselliseksi voi nousta sellainen, mikä ei aluksi näyttänyt tärkeältä. Näin kävi myös tässä etnografiassa. Teemat, joita tässä osuudessa käsittelem, eivät alun perin ole olleet tutkimuksen fokuksessa. Niinpä en ole esimerkiksi haastatteluissa järjestelmällisesti nostanut esiin paikkaan tai sukupuoleen liittyviä teemoja. Teemat ovat tihkuneet mukaan oppitunneille ja haastatteluihin, kun varsinainen puhe on ollut jostakin muusta. Tämän osan ilmiöt ovat siis valikoituneet analyysiin aineistolähtöisesti.

Osa jakautuu kolmeen analyysilukuun. Niistä ensimmäinen käsittelee paikkaa. Nuoret viittaavat puheessaan paikkaan, omasta kotikunnasta ja sen asukkaista puhutaan tietynlaisissa yhteyksissä ja tietynlaisia toimintatapoja perustellen.

Kysyn, millainen perustelu paikka on ja millaisia merkityksiä se saa pelkän maantieteellisen sijainnin lisäksi. Sukupuolen osalta keskityn maskuliinisuuteen, sillä juuri maskuliinisuus ja sen tekeminen näyttää muovaavan varsin paljon takarivin toimintaa koulussa ja siten myös tekstikäytänteitä. Orientaatio ammatillisiin opintoihin on paikallisesti arvostettua ja asettuu monin tavoin vastakkaiseksi peruskoulun pyrkimysten kanssa. Tätä ristivetoa kuvaan etenkin suhteessa kuviteltuun tulevaisuuteen, joka monin tavoin muotoutuu yhdeksännen luokan mittaan.

Kun luku- ja kirjoitustaitojen heikkenemisestä keskustellaan, keskustelussa on usein yhteiseksi oletettuja premissejä teksteillä toimimisen merkityksellisyydestä, hyödyllisyydestä, keskeisyydestä ja esimerkiksi nautittavuudesta (ks. lukutaitokeskustelun sävyistä Jokinen 2022, 107–109). Tähän tutkimukseen osallistuneet nuoret eivät kuitenkaan ole arjessa erityisen huolissaan omien tekstitaitojensa riittävydestä. Pikemminkin moni heistä on varsin itsevarma pohdinnoissaan lukemisen ja kirjoittamisen mielekkyydestä – tai mielettömyydestä. Lisäksi kaikilla fokusoppilailla näyttää olevan yhteneväinen käsitys siitä, että heidän tekstitaitonsa kyllä riittävät sellaisissa elämänpiireissä, joihin he nyt tai lähitulevaisuudessa kuuluvat. Nuorten oma käsitys on siis hyvin erilainen kuin se käsitys, jota julkisessa keskustelussa on tuotettu. Tämän luvun tavoite on kuvata ja selittää tätä ristivetoa. Pyrkimykseni on näyttää, millaisten järkeilyjen varassa takarivi tarttuu koulun teksteihin tai väistää niitä.

Vaikka tämän osan otsikko lupaavasti on *miksi*, se tuskin onnistuu tyhjentävästi selittämään sitä, miksi takarivi toimii teksteillä juuri niin kuin se toimii. Etnografisen menetelmän mukaisesti pyrin silti rakentamaan tässä luvussa ymmärrystä siitä, miltä maailma näyttää takarivin silmin. Mari Käyhkö (2006, 19) kirjoittaa, että samassa yhteiskunnassa elävät yksilötkään eivät välttämättä ymmärrä tai tunne toistensa todellisuuksia ja merkitysmaailmoja, jos heidän arkensa eivät kohtaa. Kyse on näkökulmista, siitä että todellisuus näyttää erilaiselta riippuen siitä, kenen näkökulmasta asioita katsotaan. Takarivin arjen ja näkökulmien ymmärtäminen avaa logiikkaa, jonka mukaisesti tekstien väistely ja toisenlaisiin asioihin keskittyminen on mielekästä ja järkevää.

8 Paikka ja maailma

59. Siirrymme etsimään netistä tietoa kunnan päätöksenteosta. Hyypiän kunnan nettisivu aukeaa yllättävän nopeasti. Sami alkaa lukea tekstiä, jonka mukaan ”Hyypiä on vireä kaupunki”. Alkaa ääneen päivittely: ”Vireä, luin eka et vihreä, mä olin jo et vittu mä muutan pois täältä.”

Tätä tutkimusta aloittaessani en pitänyt koulun sijaintia erityisen tärkeänä seikkana. Tutkimuskouluja haarukoidessani pidin olennaisena vain sitä, että tutkimuskouluja kävisi jotakuinkin koko ikäluokka ja että suomi olisi ensikieli valtaosalle oppilaista (vrt. segregoituneet kaupunkikoulut, esim. Bernelius & Huilla 2021). Tämä oli tärkeää tutkimuskysymyksen rajauksen kannalta; olin kiinnostunut nimenomaan sellaisista tekstitaitojen hankaluuksista, jotka eivät selity oppilaiden monikielisyydellä.

Melko pian kuitenkin ymmärsin, että paikka on mitä merkityksellisin seikka koulun arjessa. Nuorten kodin, tuttavapiirin ja vapaa-ajan puhettavat, arkiset rutiinit, arvostukset ja asenteet ohjaavat sitä, miten he suhtautuvat maailmaan, kouluun ja teksteillä toimimiseen. Koulu ei ole muusta yhteiskunnasta eristetty tyhjiö, joka voisi mitenkään toimia irrallaan paikallisesta kulttuurista. Tässä luvussa tarkastelenkin paikan merkitystä nuorten koulunkäynnissä ja tekstikäytännöissä. Luvun havainnot painottuvat Huuhkajan kouluun, joka sijaitsee pienemmällä paikkakunnalla ja jossa paikan vaikutus on siten Västäräkkiä helpompi havaita. Paikkaan liittyvät havainnot ovat kuitenkin samansuuntaisia molemmissa kouluissa.

8.1 Alkupiste: Paikka ja nuoruus

Nuorisotutkimuksessa paikkaa on usein lähestytty kaupunki-maaseutuajaattelusta käsin. Tutkimuksessa tyypillisesti on asetettu tarkastelemaan kriittisesti vallitsevaa ajatusta siitä, miten kaupunkielämä puhutaan ”oikean elämän” ja ”oikean nuoruuden” mittapuuksi, johon verrattuna elämä ja nuoruus maaseudulla näyttävät pysähtyneiltä ja vähemmän menestyneiltä (Ollila 2008). Tämän tutkimuksen oppilaat eivät asu suurissa kaupungeissa eikä heidän nuoruuttaan siten leimaa urbaani kaupunkilaisuus. Toisaalta he eivät asu myöskään maalla tai

syryjäseudulla (vrt. Armila ym. 2017). Heidän kotiseutunsa asettuu näiden kahden väliin: koulut sijaitsevat pienessä ja keskisuuressa kunnassa, kehyskunnan tai maaseutumaisen alueen taajamassa. Moni tutkimusluokkien oppilaista oli asunut nykyisellä kotipaikkakunnallaan koko sen ajan, jonka pystyi muistamaan. Osalla juuretkin olivat siellä.

Suomessa paikkaan keskittyvää nuorisotutkimusta on tehty etenkin 2010-luvulta alkaen. Koulun ja paikan suhdetta on tutkinut kasvatustieteilijä Maija Lanas (2011; 2022), joka on analysoinut pienen pohjoissuomalaisen kylän ja paikallisen koulun välistä jännitettä. Laajemmin paikan suhdetta nuoruuteen on tutkittu ennen kaikkea syryjäseudulla. Hankkeet ovat keskittyneet Itä- ja Pohjois-Suomeen, joissa on tutkittu niin sanottua kaksoisperiferiaa, eli maakuntien syryjäisiä, harvaan asuttuja alueita (esim. Pöysä 2022; Vehkalahti & Armila 2022; Armila ym. 2017; Tuuva-Hongisto ym. 2016; Kiilakoski 2016; Vaattovaara V. 2015; Ollila 2008). Kasvaneesta kiinnostuksesta syryjäseutujen nuoriin kertoo sekin, että vuoden 2017 Nuorisobarometria täydennettiin lisäotoksella harvaan asutulta seudulta (Pulkkinen & Rautopuro 2018).

Nuoruutta kaupungissa on tutkittu ennen kaikkea vapaa-ajan näkökulmasta, jolloin sekä ohjattu nuorisotoiminta että nuorten omaehtoiset ajanviettotavat ovat olleet kiinnostuksen kohteena (Kuusisto-Arponen & Tani 2009; Tani 2011; Anttila 2017; Tolonen ym. 2018). Heidi Huilla (2022) on tutkinut etnografiassaan kaupunkikouluja ja tapoja, joilla huono-osaisuus niissä kohdataan. Lähiöt ovat kiinnostaneet tutkijoita muun muassa monietnisten nuorten elämänpiirinä (Juntunen & Laakkonen 2019) sekä asuinympäristöön kiinnittymisen näkökulmasta (van Aerschoot & Salminen 2018).

Kaupunki- ja maaseutunuorista ja -nuoruudesta on siis aiempaa tutkimusta. Varpulan ja Hyypiän kunnat edustavat sen sijaan seutua, joka on jäänyt aiemman tutkimuksen kohdalla vähälle huomiolle. Ne eivät ole isoja kaupunkeja, mutta eivät harvaan asuttua maaseutuakaan. Suomen ympäristökeskuksen kaupunki-maaseutuluokituksessa (Helminen ym. 2020) Varpula on kaupungin kehysaluetta. Kunnassa on useampi taajama, niistä yhdessä on isot päivittäistavarakaupat. Saman luokituksen mukaan Hyypiä on maaseudun paikalliskeskus. Hyypiän keskustassa on ruokakauppoja ja joitain sekatarvaliikkeitä, mutta ei suuria marketteja. Keskusta on hiljalleen hiipunut, niin että tyhjiä liiketiloja on kivijalassa yhä enemmän. Molemmat kunnat ovat pientalovaltaisia.

Vaikka kumpikaan paikka ei ole syryjäinen, monet syryjäseudulle tyypillisiksi kuvatut piirteet ovat näkyvissä sielläkin. Välimatkat ovat niin pitkiä, että kävellen ei välttämättä pääse kouluun tai tapaamaan kavereita. Niinpä matkoja taitetaan bussilla, pyörällä ja mopolla, jotkut nuoret mopoautollakin. Bussi kulkee harvakseltaan. Ostosmahdollisuudet ovat vaihtelevat, erikoisliikkeitä varten on lähdeittävä isoon kaupunkiin. Fokusoppilaita houkuttelevaa järjestettyä toimintaa

oli vähän ja nuorten kertomukset vapaa-ajasta sijoittuivat usein ulos, torin reunalle tai vaikkapa koulun tai päiväkodin pihalle. Etenkin Hyypiässä oli vilkasta keskustelua kuntalaisten kesken siitä, mikä olisi nuorille sopiva paikka ja tapa viettää vapaa-aikaa. Keskustelun sävy oli se, että tyyppillisesti nuoret olivat väärässä paikassa väärällä tavalla. Mopojen pärinä koettiin häiritseväksi eikä nuorille tarjottu mopoilupaiikka täyttänyt näiden kriteerejä. Kun varsinaisia nuorille osoitettuja lämpimiä hengailupaikkoja ei Hyypiässä ollut, paikallinen huoltoasema oli nuorille keskeinen kavereiden tapaamisen paikka.

Asuinpaikka vaikuttaa nuorten jatko-opintotoiveisiin ja niiden toteutumiseen. Asuinympäristön koulutus- ja varallisuustaso ovat yhteydessä nuoren lukuaineiden keskiarvoon ja toisen asteen koulutusvalintoihin siten, että hyvin toimeentulevilta alueilta pääosin hakeudutaan lukioon (Ristikari ym. 2018, 118). Toisaalta asuinpaikka vaikuttaa siihen, millaisia opintoja lähistöllä on tarjolla. Molemmista kunnissa oli lukio, mutta ammatillisia opintoja saattoi suorittaa Varpulassa vain tietyillä aloilla, Hyypiässä ei laisinkaan. Osa nuorista joutui siis pohtimaan, onko valmis matkustamaan päivittäin pitkiä matkoja (tai äärimmillään muuttamaan pois kotoa), jotta pääsisi opiskelemaan haluamaansa ammattialaa (Vehkalahti & Armila 2022). Tämä tilanne ei Suomessa ole harvinainen. Ammatilliset oppilaitokset ovat keskittyneet isompiin kaupunkeihin ja siten syrjemmällä asuvien nuorten koulumatkat voivat olla kohtuuttoman pitkiä. Koulutuksen tasa-arvon näkökulmasta tätä on pidetty ongelmallisena. (Bernelius & Huilla 2021, 92–95.)

Paikka on kiinnostanut myös kielentutkijoita, etenkin sosiolingvistejä. Nuorten puhutun kielen vaihtelua ja sen kietoutumista paikkaan ovat tutkineet esimerkiksi Heini Lehtonen (2015) ja Johanna Vaattovaara (2009). Oman tutkimukseni fokus ei ole puhutussa kielessä. Silti esimerkiksi Vaattovaaran havainnot siitä, miten aiheet jäädä kotiseudulle vaikuttavat nuorten murteen käyttöön, tarjoavat kiinnostavan peilauspinnan omille havainnoilleni. Tietyt tavat käyttää kieltä (Vaattovaaran tutkimuksessa puhua, omassa tutkimuksessani lukea ja kirjoittaa) ovat myös keinoja sitoutua kotiseutuun ja paikallisuuteen (mts. 252).

Paikka on käsitteenä monitulkintainen. Tähän asti esittelemässäni tutkimuksessa paikka on ollut tutkimuksen fokuksessa, mutta se on eri tutkimuksissa tarkoittanut eri asiaa, joskus moniakin asioita. On selvää, että paikalla on maantieteellinen ulottuvuutensa. Sijainti tietyissä koordinaatistopisteessä merkitsee sitä, että esimerkiksi etäisyys kouluun ja muihin palveluihin on mitattavissa metreinä ja kilometreinä. Paikka on kuitenkin muutakin. Se on myös sosiaalinen – koettu, eletty ja kerrottu (esim. Massey 2005) – ja siten merkityksellinen. Humanistisen maantieteen alalla eroa on tehty tilan ja paikan käsitteillä: tila muuttuu paikaksi, kun ihminen antaa sille merkityksen (Cresswell 2015, 25; Tuan 1977). Toisaalta kasvatustieteen alalla paikka ja tila eivät välttämättä määritelmiltään juuri eroa toisistaan (Hyvärinen 2014, 18).

Tutkimuksen nuoret puhuivat kenttävuoden mittaan niin luokassa kuin haastatteluissakin paikasta. Käytännössä paikka viittaa tällöin omaan kotikuntaan tai vielä kapeammin omaan kotitaajamaan tai -asuinalueeseen. Tiedetyt toimet oikeutettiin ja toiset rajattiin pois paikan ja paikallisuuden avulla. Tässä luvussa tarkastelen näitä puhetapoja. Analyysi on siis alkanut katkelmista, joissa paikka topikalisoituu. Tulkinnoissa olen hakenut vastausta kysymykseen, mitä paikka merkitsee nuorten arjen ja sen sisällä tekstikäytänteiden näkökulmasta.

Se, että analyysi on edennyt ensisijassa näin päin merkitsee sitä, että paikka saa tässä luvussa monia merkityksiä. Yhtäältä kyse on fyysisestä sijainnista, toisaalta paikka edustaa jotakin koettua ja elettyä. Lisäksi se näyttää olevan nimitys tietynlaiselle elämäntavalle, joka tosiasiallisesti ei ole sidottu yksinomaan tähän paikkaan. Usein eri merkitykset myös sekoittuvat toisiinsa, kuten mopojen merkitystä erittelevä luku 8.3 osoittaa.

Tulkinnoissani paikka risteää ja kietoutuu muihin tekijöihin, kuten sukupuoleen, koulutukseen ja yhteiskuntaluokkaan. Ruotsalainen kulttuurimaantieteen tutkija Margareta Dahlström on esittänyt (1996), että harvaan asuttuja seutuja voisi nimittää miesperiferiaksi (engl. *male periphery*). Nimitys tulee siitä, että syrjäseudut tyypillisesti tarjoavat paljon mahdollisuuksia miestapaisiin ajanviettopoihin. Esimerkiksi rakentelu ja korjaaminen ovat maaseudulla tyypillisesti keskeisiä, yhtäältä siksi että monet matkat taitetaan autolla ja mopolla, jotka kuluvat käytössä, toisaalta siksi että pienillä paikkakunnilla kodeissa on tilaa (kuten autotalli tai iso piha) korjailta ja rakennella (Pöysä 2022). Maskuliinisuuden ja paikallisuuden teemat risteävätkin toisiinsa. Otankin paikan, sukupuolen ja amisorientaation analyysiin intersektionaalisina eroina, eli toisiinsa kietoutuvina ja toisiinsa vaikuttavina (Crenshaw 2017). Paikka risteää sukupuolen lisäksi perheiden varallisuuden ja koulutustason kanssa. Korkeakoulutettuja asuu suhteellisesti enemmän isoissa kaupungeissa kuin pienissä kunnissa. Siksi osa niistä muuttajista, jotka näyttävät liittyvän paikkaan, voivat tosiasiallisesti liittyä ennemmin perheen koulutustasoon (Bernelius & Huilla 2021).

Sekä vanhempien koulutustaso että asuinpaikka ovat PISA-tutkimuksen ja kansallisten oppimistulosarviointien mukaan nuorten lukutaidon tasoa selittäviä tekijöitä (Leino ym. 2019; Hiltunen ym. 2023). Asuinpaikan merkitys näkyy myös aikuisten lukutaitoa mittaavassa PIAAC-tutkimuksessa, jonka mukaan maaseutumaisten kuntien aikuiset lukevat heikommin kuin kaupunkimaisten kuntien (Malin ym. 2013, 47). Varpulan asukkaista korkeakoulutettuja on likimain yhtä suuri osuus kuin koko maassa keskimäärin. Sen sijaan Hyypiässä korkeasti koulutettuja asukkaita on merkittävästi maan keskiarvoa vähemmän. (SVT, Kuntien avainluvut.) Matala koulutusaste näkyy myös kotitalouksien tuloissa: Hyypiässä palkkatulot jäävät alle koko maan keskiarvon, kun taas Varpulassa

keskiarvo ylittyy (SVT, Tulonjakotilasto). Nämä seikat muodostavat taustan tämän luvun havainnoille.

Tekstikäytänteiden käsite perustuu ajatukselle teksteillä toimimisen kontekstisidonnaisuudesta. Paikka tuottaa osaltaan kontekstia ja siten sen rooli on keskeinen tekstikäytänteiden muotoutumisessa. (Barton ym. toim. 2000.) Toisaalta teorian sisällä on käyty keskustelua myös siitä, onko etenkin koulukunnan varhaisissa tutkimuksissa paikalliselle kontekstille annettu liiankin suuri rooli – tekstikäytänteet kuitenkin muotoutuvat myös laajemmin kulttuurisesti (Brandt & Clinton 2002; Reder & Davila 2005).

Tässä luvussa lähdän siitä, että paikka ja paikalliset yhteisöt ohjaavat sitä, millainen teksteillä toimiminen on nuorten elämässä ja kuviteltavissa olevassa tulevaisuudessa keskeistä ja tarkoituksenmukaista. Lisäksi yhteisöissä rakentuu normeja, joilla säädellään tekstien parissa toimimista. Kysyn, millaisia normeja ja alttiuksia paikka tuottaa nuorten tekstikäytäntöihin.

Vaikka paikka ei alun perin ollut tutkimukseni kohde, olen kuljeskellut tutkimuspaikkakunnilla, käynyt paikallisessa kaupassa ja kirjastossa, poikennut huoltoasemalle ja asuinalueille. Kuitenkin varsinainen etnografinen havainnointini on ulottunut vain kouluun. Siksi tämän luvun havainnot ja tulkinnat perustuvat ennen kaikkea siihen, mitä olen koulupäivän mittaan ja haastatteluissa nähnyt ja kuulut nuorten kertovan. Lisäksi opettajat puhuvat haastatteluissa ja vapaamuotoisemmissa keskusteluissa siitä, millaista nuorten elämä on juuri näissä paikoissa. Paikkaan liittyvät analyysit valottavatkin enemmän puhetapoja, joita paikka tuottaa kuin niinkään tosiasiallisia (teksti)käytäntöjä tässä paikassa. Toisin sanoen en ole ollut näkemässä, kun joku marssii hakemaan kesätyötä paikan päälle vailla mitään papereita. Sen sijaan olen kuullut oppilaiden kertovan, että toimintatapa täällä on tämä – ja että siksi työnhaun papereiden laatimisen harjoittelu ei ole välttämätöntä. Tällaiset järkeilyt ja puhettavat ovat analyysini kohde.

8.2 Lukemisen paikka

Asuinpaikka ja paikallinen kulttuuri muotoilevat nuorten arkea. Paikan puitteissa rakentuu myös tulevaisuushorisontti – ajatus siitä, mitä maailmassa on olemassa ja mitä siitä voi tavoitella (Ollila 2008). Se, mitä nuori tulevaisuudesta ajattelee ja elämässä tavoittelee, heijastuu siihen, miten hän suhtautuu koulunkäyntiin. Suhde koulunkäyntiin taas reaalistuu tekstikäytänteissä. Niinpä paikka ja tulevaisuushorisontti vähintäänkin välillisesti muotoilevat myös nuorten tekstikäytänteitä. Tässä luvussa tarkastelen, miten nuoren käsitys omasta kotipaikasta ja sen ihmisistä vaikuttaa takarivin tekstikäytänteisiin: mitä paikkaan vedoten teksteillä voi tai ei voi tehdä, ja millaisten konkreettisten pohdintojen

kautta paikka nuorille hahmottuu. Tavoitteeni on lopulta kuvata sitä, millaisena toimintana koulun tarjoamat tekstikäytänteet hahmottuvat takariville.

Tulevaisuushorisonttia rakennetaan yläkoulussa etenkin suhteessa työelämään ja jatkokoulutukseen. Yhdeksännellä luokalla koulu organisoii yhteishakuun osallistumisen, järjestää työelämään tutustumisen jaksoja, tutustuttaa työhön liittyvään lainsäädäntöön ja opettaa työnhaun asiakirjojen laatimista. Viimeksi mainittua harjoiteltiin eräällä Huuhkajan koulun äidinkielen tunnilla. Moinen harjoittelu ei kuitenkaan ollut kaikkien oppilaiden mielestä tarpeellista. Katkelmat ovat saman kirjoitusprosessin ääreltä eri vaiheista oppituntia:

60. Samilla on kolme riviä, myös mm. *”olen ollut ennenkin töissä varastossa, joten ei tarvitse mitään uutta opettaa”*.

VUOKKO tulee auttamaan Markusta: Kohdistin tuohon, se on tuo joka vilkkuu, laita siihen otsikoksi varastoapulainen isoin kirjaimin, se oli sen työpaikkailmoituksen otsikko.

Markus: En mä tarvii tämmöst työhakemusta, mä voin mennä sinne paikan päälle vaan.

Juho: Se on paljon helpompaakin mennä vaan paikalle. Ihan sama jos mä tarviin tätä joskus aikuisena!

61. Juho edelleen protestoi koko työhakemuksen tekemistä. Hän ei kerta kaikkiaan käsitä, miksi pitäisi tehdä mitään näin monimutkaisia tekstiä, kun työtä saa, kun menee paikan päälle töitä kysymään.

Työhakemus on Juhon, Samin ja Markuksen mielestä tympeää harjoiteltavaa, sillä se on turha tekstilaji. Sami suostuu kirjoittamaan, mutta protesti näkyy tuotetussa sisällössä, jossa ammattiyhteisyys on livetä röyhkeyden puolelle (*”ei tarvitse mitään uutta opettaa”*). Markusta ja Juhoa puolestaan sapettaa se, että on opeteltava hakemaan töitä papereilla – hehän tietävät menevänsä paikan päälle töitä tiedustelemaan. Käsitys työnhaun menettelyistä liittyy osin perinteisen teknisen alan luonteeseen. Tulkitsen silti, että katkelmassa on nähtävissä myös asuinpaikan vaikutus.

Etenkin Hyypiän kunnan pienuus ja siten tuttuus mahdollistavat nuorten käsityksen, että työtä saa menemällä paikan päälle sitä kysymään. Tätä vasten asiakirjojen laatiminen ja lähettely vaikuttaa etäiseltä, monimutkaiselta ja turhanpäiväiseltä. Huomion herättää se, että näissä järkeilyissä fokusoppilaat sijoittavat tulevaisuutensa Hyypiään. Tämä ei ole yllättävää, jos asiaa peilataan aiempaan tutkimukseen, jota lähtemisestä ja jäämisestä on maantieteen ja nuorisotutkimuksen aloilla tehty. Tiedetään, että koulutusala ja -taso vaikuttavat lähtemiseen ja jäämiseen, minkä lisäksi ne ovat jossain määrin sukupuolittuneita ilmiöitä. Karkea yleistys on, että korkeakoulutukseen tähyävät naiset lähtevät kaupunkiin, matalasti koulutetut miehet jäävät pienelle kotipaikkakunnalle. On

kuitenkin selvää, ettei jako tosiasiaassa ole näin selväpiirteinen. (Käyhkö 2017 lähteineen; Farrugia 2016 lähteineen.) Matala koulutustaso ja sukupuoli kiertyvät myös toisiinsa. Siten on vaikea sanoa, minkä muuttujien välillä yhteys on välitön, minkä välillinen.

Fokusoppilaiden kuviteltu tulevaisuus sijoittuu tutuille kulmille ja tulevaisuus näyttää kuvitelmissa varsin samanlaiselta kuin nykyhetkikin. Niinpä työnhaku liittyy ennen kaikkea tiedossa olevaan paikkaan menemiseen, ei niinkään uusien työpaikkojen etsimiseen ja niihin tutustumiseen. Juho, Sami ja Markus ehkä jopa tuntevat henkilökohtaisesti ne ihmiset, joilta lähteä työtä kysymään, tai ainakin heillä on näihin toisen käden kontakteja. Tällaista strategista paikkakunnalla pysymistä on tarkasteltu sisäpiirin etujen teorian avulla (Fischer ym. 2000). Paikkakunnalle jäävän sisäpiirietuja ovat esimerkiksi työmahdollisuuksiin liittyvät sosiaaliset suhteet ja työpaikkaan sidoksissa olevat tiedot ja kyvyt sekä yhteisön tuntemus. Edellisen katkelman valossa Juho, Sami ja Markus tunnistavat sisäpiirin etunsa ja luottavat niihin. Sisäpiirin edut myös kasvavat ajan myötä – mitä pidempään ihminen pysyttelee paikkakunnalla, sitä enemmän hänelle kertyy sisäpiirin etuja (mp.).

Fokusoppilaiden puheessa arkinen elämä Hyypiässä hahmottuu varsin tekstipakoiseksi. Heillä on käsitys siitä, että siellä asiat hoidetaan ennemmin kasvotusten kuin paperilla. Näissä järkeilyissä paikassa ei ole kyse niinkään tietystä maantieteellisestä sijainnista vaan ennemmin pienen paikkakunnan toimintatavoista ja arvostuksista. Taustalla välkkyvät nuorten kokemukset ja käsitykset siitä, että täkäläiset työpaikat ja niissä työskentelevät ihmiset ovat tietynlaisia, eivät esimerkiksi erityisen tekstikeskeisiä. Rinnan asettuvat myös tuttuus ja vieraus, jossain muualla ehkä haetaan töitä papereilla, mutta ei *meillä päin*. Paikka on näissä käsityksissä ennen muuta sosiaalinen (Massey 2005).

Etenkin alkuvaiheissaan sosiokulttuurinen tekstitaitotutkimus oli tiiviisti sidottu paikkaan, paikallisuuteen ja paikalliseen kontekstiin (ks. esim. Barton & Ivanič toim. 1991; Barton ym. 2000). Suomessa sen sijaan ei ole tehty paikkaan keskittyvää tekstikäytännnettutkimusta, joka kuvaisi, miten tavat toimia teksteillä (tai esimerkiksi digitaalisilla alustoilla) vaihtelevat alueellisesti. Kuitenkin OECD:n edellisen aikuisten lukutaitoa mittaavan PIAAC-tutkimuksen pohjalta tiedetään, että aikuisten lukutaito on kaupunkimaisissa kunnissa parempi kuin taajaan asutuissa ja maaseutumaisissa kunnissa. Tätä eroa on selitetty sekä koulutustason alueellisella vaihtelulla että aikuisväestön ikärakenteella. Maalla iäkkäiden osuus on kaupunkeja suurempi. (Malin ym. 2013, 46–48.) Yhdeksäsluokkalaisten tuoreimmassa PISA-tutkimuksessa alueellinen vaihtelu ei lukutaidon suhteen ollut suurta. Pohjois-Suomessa erinomaisia lukijoita on hieman muita alueita enemmän, Itä-Suomessa taas heikkoja lukijoita muita alueita enemmän, pääkaupunkiseudulla lukutaidon osaamisen keskihajonta on maan suurinta. Nämä erot ovat kuitenkin melko pieniä. Isompia eroja tulee

näkyviin, kun tuloksia ryhmitellään sen mukaan, miten taajaan asutulla alueella koulu sijaitsee. Näissä tuloksissa etenkin poikien tulos on sitä heikompi, mitä pienemmällä ja harvempaan asutulla alueella he käyvät koulunsa. (Hiltunen ym. 2023, 63–72.)

Arjen tekstikeskeisyyttä voi varovasti arvioida myös kirjaston lainaustilastoja vasten. Kaupunkimaisissa kunnissa on sekä lainaajia että kirjalainoja hieman enemmän kuin taajaan asutuissa ja maaseutumaisissa kunnissa. (Suomen yleisten kirjastojen tilastot.) Lainojen määrää ei voi tulkita osoitukseksi tottuneisuudesta asioiden hoitamiseen tekstivälitteisesti, mutta lukemisen alttiudesta ja lukuharrastuksesta se toki kertoo. Näiden poimintojen valossa paikka vaikuttaa tekstikäytänteisiin. Osin kyse voi olla välillisistä vaikutuksista – esimerkiksi siitä, että korkeakoulutettujen osuus on kaupungissa maaseutua suurempi. Toisaalta oli mekanismi mikä hyvänsä, lopputulos on se, että pienellä paikkakunnalla asuvat nuoret elävät ympäristössä, jossa todennäköisesti luetaan vähemmän kuin muualla. Niinpä tämän tutkimuksen nuorten käsitys kotipaikan tekstipakoisuudesta voi olla oikeansuuntainen.

Paikkaan liittyvät tekstikäytänteet kietoutuvat myös paikallisiin arvostuksiin. Syrjäseudun tutkimuksissa toistuva havainto on, että harvaan asutulla seudulla käytännöllisyyttä ja jalat maassa -asennetta arvostetaan. Paikalliset arvostukset kietoutuvat muihin tekijöihin, kuten sukupuoleen. Norjalainen Gjertrud Stordal (2017) osoittaa, että jo alakouluikäiset syrjäseudun pojat ajattelevat hyvän miehen olevan käytännöllinen, käsistään taitava ja vahva kovan työn tekijä. Arvostuksista tuli toisinaan puhetta myös nuorten kanssa. Seuraavassa haastattelukatkelmassa Sami sanoittaa arvostuseroja eri nuorisoporukoiden välillä. *Me* viittaa Samin kaveriporukkaan:

62. Sami: Nii. Me arvostetaa vähä eri asioita. [Kaupunkiseudulla] arvostetaa vaatteita ja tämmöstä, meil ei oo mitää välii mitkä vaatteet meil o. Et vertaa just vaik noihi 9X-luokkalaisii, ne on semmosii ketä pyörii [kaupunkiseudulla], niil on väliil kahen-kolmensadan euronki kenkii ja sit siel on ykski jolla on kahensadan euron mopo, meil on kolmen tonnin vehkeet. (Niin nii, aivan.) Me käytetään mieluummin meidän rahat niihin.

Sami hahmottaa arvostuksen eroja rahankäytön lävitse. Hän ystävineen käyttää isoja rahoja mopoon, toiset nuoret käyttävät rahaa vaatteisiin. Sami tekee molempien suhteen erilaisia valintoja kuin nuoret, joista hän puhuu, sillä Sami ostaa halvempia vaatteita ja kalliimpia mopoja.

Bourdieu (1984, 372) käsittein kyse on eroista habituksessa, ja siihen liittyvissä elämäntyylivalinnoissa. Habituksen käsitteellä voidaan yhdistää subjektiiviset valinnat ja yksilöä ympäröivä laajempi kokonaisuus. Kyse on elämän- ja olemisen tavasta, joka on syntynyt perhetaustan myötä ja sosiaalisissa verkostoissa kehittynyt edelleen. Ihminen sosiaalistuu tietynlaiseksi tietynlaisessa ympäristössä ja siten liittyy tiettyihin joukkoihin – siksi habituksen perusteella

ihmisiä voi jakaa kategorioihin, karkeasti esimerkiksi keskiluokkaan ja työväenluokkaan. Habitus konkretisoituu kulutuksessa, mutta myös puhumisen tavoissa, pukeutumisessa, käytöksessä ja niin edelleen. Käsitettä käyttäen huomiota voidaan kohdistaa yksittäisiin arvostuksiin tai toimintoihin samalla kiinnittäen huomiota siihen, millä tavoin nämä kiinnittyvät yhteiskunnallisiin, laajempiin eroja ja yhtäläisyyksiä tuottaviin määrittelyihin. Samin mukaan hänen kaltaistensa habitus kiertyy mopojen ympärille, mopo määrittää rahankäyttöä ja välillisesti myös pukeutumista. Toisenlainen habitus, se jossa on panostettu vaatteisiin ja kenkiin, näyttäytyy vääränlaisena. Kuulumista tietyn elämäntyylin piiriin osoitetaan paitsi yhtenäisyydellä omaan ryhmään myös erojen korostamisella.

Samin puheessa huomion herättää myös jämäkkä kategorisointi. Rinnakkaisluokan oppilaat hahmottuvat toisenlaisina, samanlaisina kuin kaupunkiseudun nuoret. Jako muistuttaa Mari Käyhkön (2017) jäsentämää ryhmittelyä, jossa syrjäseudulla asuvat tytöt asemoivat itseään joko tiukasti paikallisuuteen (syrjäkylien tytöt) tai lähtemiseen (kaupunkiorientoituneet tytöt). Samin tekemä jaottelu rinnakkaisluokkien välillä osoittaa myös, että vaikka maantieteellinen tila on omalle ja rinnakkaisluokalle täsmälleen sama, sen saamat tulkinnat ovat erilaiset. Tämä tukee ajatusta siitä, miten paikkaa on syytä tulkita koettuna, kerrottuna ja elettyä – ei niinkään tietyyssä maantieteellisessä sijainnissa olemisena (Massey 2005).

Sami ei puhu suoraan lähtemisestä ja jäämisestä, mutta teema häilyy taustalla, kun rinnakkaisluokan nuorten kerrotaan usein viettävän aikaa kaupungissa, poissa kotipaikkakunnalta. Voi ajatella, että paikkaan kiinnittyminen ja kuuluminen punnitaan nuoruuden valintatilanteissa. Lopulta kukin nuori päättää, lähteäkö vai jäädä: mistä ensimmäinen oma koti hankitaan, mihin kouluihin hakeudutaan, mistä etsitään töitä. Nämä kysymykset ovat edessä kaikilla nuorilla paikasta riippumatta. Pohdinta kuitenkin saa erilaisia merkityksiä sen mukaan, millaisten paikkojen välillä valinta tehdään. Suurissa kaupungeissa valintoja voidaan tehdä esimerkiksi lähiöstä lähtemisen tai sinne jäämisen suhteen – syrjäseudulla valintoja punnitaan ehkä kokonaisten paikkakuntien välillä (Vehkalahti & Armila 2022).

Myös tutkimusluokkien nuoret ovat pohtineet suhdetta kotipaikkaansa ja siihen, sijoittuvatko tulevaisuudensuunnitelmat sinne. Ennen kaikkea tämä koski toisen asteen valintoja. Niihin liittyen keskustelua eri vaihtoehtoista oli käyty muidenkin aikuisten, etenkin opinto-ohjaajien kanssa. Jos kyselin laajemmin lähtemisen ja jäämisen suunnitelmista, vastaukset olivat ympäröityjä ja empiviä. Katkelma 0 on haastattelusta, katkelma 64 oppitunnilta:

63. Leea: No osaatsä sit aatella semmosta aikaa, et mitäs sitte ku se amiski on ohi, ni jäätsä tänne Varpulaan vai onks sul joku semmone.

Ruusu: No en mä tänne haluais jäädä mutta kyl mä täällä varmaa hetken sen jälkeen viel asun mut niinku, kyl mul on ajatuksena et mä muutan jossai kohtaa pois täältä ainaki, ehkä isompaa kaupunkii.

Leea: [Isoon Kaupunkiin] vai johonki vähä välimuotoo?

Ruusu: No en mä ehkä [Isoon Kaupunkiin] halua kumminkaa mut. Emmä tiää.

64. Kun [yhteiskuntaopin tunnin] muistiinpanot ovat valmiit, mietitään mitä kukin tekisi jos voitaisi viisi miljoonaa. Mietitään, että keittoamaan ja yksi miljoona derpiin. Missään suunnitelmassa ei kuulu täältä lähteminen, joten kysyn erikseen, lähtisivätkö pojat täältä miljoonien turvin. Seuraa hetken hämmennys ja jotenkin, että een mä ehkä, mä varmaa asuisin kuitenkin viel himassa. RIINA kyselee lisää ja tarkistaa, laitettaisiinko äidin ja isän kotia parempaan kuntoon vai muutettaisiinko kokonaan uuteen kotiin. Kundit mieluiten maksaisivat sen, mikä se on, lainan. Nii, asuntolainan. Nii.

Kysyttäessä Ruusu kertoo ajatelleensa lähtemistä, mutta ei ole tehnyt sen suhteen mitään suunnitelmia. Hän ei osaa nimetä suuntaa, johon olisi halukas lähtemään, mutta tietää haluavansa ”pois täältä”. Lähdön aie sijoittuu joka tapauksessa useiden vuosien päähän. Jälkimmäisessä oppituntikatkelmassa puhutaan aluksi lottovoitosta ja oppilaiden aikeet liittyvät alkoholiin ja mopoihin. Kun tuon keskusteluun kysymyksen siitä, ovatko nuoret pohtineet jäämistä ja lähtemistä, vastaukset ovat haparoivia. Yleinen käsitys on se, että kaikki haluavat jäädä kotiseudulle.

Lähtemistä ja liikkuvuutta pidetään yleisesti merkinä nousujohteisuudesta tai elämässä etenemisestä, lähtijöitä arvostetaan siinä missä jääjät ”jäävät paikalleen” (Berg ym. 2018; Ollila 2008). Onkin huomattava, että molempia katkelmia yhdistää asetelma, jossa minä tutkija-aikuisena kysyn, ovatko nuoret ajatelleet lähtemistä. Nuorten empivät ja epämääräiset, pohdiskellen rakentuvat vuorot todennäköisesti merkitsevät sitä, että he eivät olleet miettineet asiaa tarkasti aiemmin. Tämä aikuislähtöisyys on syytä pitää mielessä tulkintoja tehdessä. Voi kysyä, rakentuiko tilanteessa oletus siitä, että on sosiaalisesti suotuisaa ainakin näennäisesti pohdiskella lähtemistä, vaikka todellisuudessa lähdön aikeita ei olisi.

Empivät vastaukset voi tulkita myös merkiksi siitä, että nuoret asuvat keskisuurella paikkakunnalla. Harvaan asutulla seudulla asuvia nuoria on eri tutkimushankkeissa haastateltu siitä, mitä he ajattelevat lähtemistä ja jäämisestä. Näissä tutkimuksissa nuorten käsitykset siitä, aikovatko he jäädä vai lähteä, ovat punnitumpia kuin tämän tutkimuksen nuorilla (esim. Vehkalahti & Armila 2022; Käyhkö 2017). Punnittu ei välttämättä tarkoita varmaa tai yksinkertaista, mutta kysymys ei tule yllätyksenä – toiselle asteelle siirtyessä asia on välttämätöntä ratkaista, jos lähistöllä koulutus- ja työmahdollisuuksia ei ole. Syrjäseudulla kuvataankin olevan lähtemisen pakko (Farrugia 2016).

Keskisuurella paikkakunnalla asuvat nuoret voivat vapaammin valita, tai ainakaan lähtemisen kysymys ei ole yhtä perustavanlaatuinen.

Myös tutkimuspaikkakunnilla lähtemisen ja jäämisen valinta konkretisoituu koulutusvalinnoissa. Koulun yhteydessä toimi molemmilla paikkakunnilla lukio. Muualle lukioon lähteminen merkittiin kunnianhimoiseksi valinnaksi, jota toisaalta aikuiset myös toppuuttelivat. Ammatillisten opintojen osalta opinto-ohjauksessa esiteltiin vaihtoehtoja lähikunnasta ja kauempaa. Toisin kuin lukiovalintoja, näitä ei kehystetty enemmän tai vähemmän kunnianhimoisiksi valinnoiksi. Ammatillisten opintojen kohdalla kyse oli ennen kaikkea koulutustarjonnasta. Takarivissäkin oli nuoria, jotka harkitsivat lähtemistä muualle ammatillisiin opintoihin, oli puhetta kotoa muutosta, jotta opinnot toteutuisivat halutulla alalla ja halutulla tavalla. Kaikkiaan ajattelen, että lähteminen on näissä paikoissa aktiivista toisin valitsemista, jääminen ainakin vielä toisen asteen kohdalla taas odotuksenmukaista.

Toisen asteen jälkeen lähtemisen ja jäämisen kysymykset nousevat tulevaisuudessa uudelleen pintaan niille, jotka mielivät jatkamaan opintojaan. Korkeakoulutus keskittyy Suomessa isoihin ja keskisuuriin kaupunkiin, yliopistokoulutus ammattikorkeakoulutusta voimakkaammin. Niinpä pienellä paikkakunnalla asuva nuori, joka tähtää korkeakouluun, muita todennäköisemmin lopulta lähtee kotipaikkakunnaltaan. Toisaalta lähtemisessä ja jäämisessä ei ole kyse yksinomaan siirtymisestä paikasta toiseen. Berg, Anttila ja Härmä (2018, 233) luonnehtivat paikantumisen olevan paitsi fyysistä myös mentaalista. Niinpä lähtemällä ja jäämällä nuori valitsee, kenen kanssa jakaa arkensa, mitä arjessa tekee ja millaiseksi oma elämäntyö muotoutuu.

Tekstikäytänteissä harjaantumisen näkökulmasta keskeistä on se, mitä jäämisen aikeista seuraa. Luvun alussa kuvasin, että nuoret käsittävät Hyypiän (ehkä Varpulankin) tekstipakoisena ja että paikalliset arvostukset tukevat tätä ajatusta. Näin on mahdollista järkeillä, että tekstitaidoissa harjaantuminen ei ole tärkeää sille, joka aikoo jäädä. Toisaalta luvun alussa kuvatut oppilaiden saavuttamat sisäpiirin edut työnhaun suhteen ovat hyödynnettävissä ainoastaan silloin, kun nuoret jäävät kotipaikalle. Tämä liittyy edelleen koulutusvalintoihin, joissa takarivin oppilaat suosivat ammatillisia opintoja. Toisen asteen koulutus ei välttämättä tarkoita pienen paikkakunnan nuorille kauas toisaalle muuttamista, toisin kuin korkeakoulutus. Niinpä jääminen on monille takarivin oppilaille mahdollinen, toiveiden mukainen ja siten rationaalinen valinta.

Johanna Vaattovaara (2009) haastatteli 2000-luvun alussa pellolaisnuoria näiden suhteesta paikalliseen murteeseen. Kävi ilmi, että jos nuoren paikallisidentiteetti oli vahva, paikallinen murre oli tärkeä identiteetin rakennusaine. Murre oli keino tuottaa yhteenkuuluvuutta. (Mts. 255.) Toisin sanoen tapa käyttää kieltä on merkki ja keino osoittaa sitoutumista paikkaan. On liioiteltua ajatella, että lukemisen ja kirjoittamisen kohdalla tilanne olisi aivan

yhtäläinen. Vaattovaaran haastattelemat nuoret ovat hyvin tietoisia murteestaan ja sen käytöstä – omassa tutkimuksessa nuoret harvoin pystyivät tarkasti kuvaamaan tai perustelevaan omia tapojaan lukea ja kirjoittaa. Näitä tutkimuksia yhdistää kuitenkin havainto siitä, että tapa käyttää kieltä on käyttökelpoinen ja arkinen tapa osoittaa ja tuottaa paikkaan kuulumista ja sitoutumista.

Yhdeksäsluokkalaiset ovat 15-vuotiaita. On kova pyyntö edellyttää, että he kävisivät koulua ja tekisivät tehtävät siksi, että he eräänä päivänä olisivat yhteiskunnallisesti aktiivisia ja etevinä aikuisia kansalaisia. Koulun tehtäviin tartutaan pikemminkin varsin konkreettisten ja lyhyelle aikajänteelle asetuvien seikkojen vuoksi. Tehtävät tehdään, jotta todistukseen tulisi tarpeeksi hyvä arvosana, arvosanoja kerätään, jotta kotona ei tulisi sanomista ja jotta tietty opiskelupaikka olisi mahdollinen. Tässä kehyksessä lukioon aikovilla on melko konkreettinen käsitys siitä, että tiettyjä, etenkin lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyviä, taitoja harjoitellaan, jotta pärjää lukiossa. Ammatillisiin opintoihin aikovilla nuorilla, jotka ovat jäämässä paikkakunnalle, joka hahmottuu tekstipakoiseksi, on paljon vähemmän konkreettisia syitä harjoitella tiettyjä tekstikäytänteitä. Kun tietyt tavat käyttää kieltä näyttävät vielä olevan keino sitoutua paikkaan, voi pieni paikka itse asiassa näyttää rationaaliselta perustelulta ohittaa koulun tarjoamat tekstikäytänteet.

Kootusti on niin, että paikkaan kuulumisen ja sitoutumisen ovat moniulotteisia ilmiöitä, jotka liittyvät koulutustasoon, yhteiskuntaluokkaan, sukupuoleen ja perhetilanteeseen. Tekstikäytänteet kietoutuvat näistä kaikkiin – erilaiset koulupolut ja elämänpiirit tarjoavat erilaisia tekstitapahtumia ja esimerkiksi teksteihin liittyvät arvostukset vaihtelevat. Siksi paikan merkitys on eri nuorille erilainen eikä voi ajatella, että paikan merkitys tekstikäytänteisiin toimisi jonkin tietyn lainalaisuuden mukaan. Paikan ja tekstikäytänteiden välinen suhde on pikemminkin kompleksinen. Tapa, jolla paikka ja tekstikäytänteet kiertyvät toisiinsa, on alisteinen myös muille eronteille, kuten sukupuolelle. Seuraavassa luvussa jatkan tämän ajatuksen parissa, kun tarkastelen mopoa paikan ja sukupuolen risteykseen asettuvana esineenä.

8.3 Paikan ja sukupuolen risteyksessä: Mopo

”Poikia nimitetään mopopojiksi.” Kirjoitin tämän virkkeen ylös kouluvuoden ensimmäisen päivän ensimmäisellä tunnilla (mopopojat-nimityksestä ks. myös luku 3.2). Jälkikäteen ajatellen oli vain luontevaa, että havainto syntyi nopeasti. Mopot leikkasivat Huuhkajan nuorten arkea monin tavoin. Västäräkissäkin mopo oli tärkeä, jos kohta ei siinä määrin kuin Huuhkajassa. Siellä kyse oli paljon enemmän kuin kulkupelistä, ja mopopojat-nimityksessä nämä monet eri merkitykset tuntuivat kiteytyvän. Mopoilu leimasi Huuhkajan fokusoppilaiden puheenaiheita, kiinnostuksen ja osaamisen kohteita sekä monia arkisia toimia.

Mopopoika-nimitys kuvaa myös tapaa, jolla muut (useimmiten aikuiset) suhtautuivat näihin nuoriin; mopopoikuus luonnehtii ihmistä sen lisäksi, että se luonnehtii kulkemista.

Mopo liittyy siis maskuliinisuuteen. Kätevyys mopon kanssa on käyttökelpoinen keino tehdä sukupuolta tavalla, jota vertaisvuorovaikutuksessa arvostetaan. Mopo kuitenkin liittyy yhtä lailla alueeseen, jolla matkat ovat pitkiä. Mopoilu on yleistä kautta Suomen, mutta paikkakunnalla, jolla etäisyydet kavereihin ja kouluun ovat useamman kilometrin mittaiset ja jossa julkinen liikenne on harvaa, mopo on erityisen keskeinen osa nuoruutta (Pöysä & Tuuva-Hongisto 2017). Tämän tutkimuksen näkökulmasta mopo asettuu kiinnostavalla tavalla myös vastinpariksi koulun tarjoamille toimille, kuten lukemiselle ja kirjoittamiselle. Näitä mopon eri merkityksiä erittelen tässä luvussa.

Mopo on kulkuneuvo. Sillä saa ajaa liikenteessä sen jälkeen, kun 15 vuotta täytettyään on suorittanut mopokortin. Mopokortin saaminen onkin siirtymäriitti kohti aikuisuutta, itsenäistä elämää ja siten vapautta päättää omista menemisistään (Aaltonen S. 2010). Käytännössä mopo merkitsee vapautumista vanhempien kyydeistä, linja-auton aikatauluista sekä polkupyörällä sotkemisesta. Siksi talviaika on usein hiljaista ja yksinäistä. Samoin on, jos mopo rikkoutuu, kuten Juho seuraavassa kuvaa:

65. Leea: -- ketä teiän niinku ympyröis on?

Juho: Aika semmonen, perusporukka. Kaikki on niinku mopoi-, kaikki niinku mopoilee ja siihen se oikeestaan periaattees niinku perustuu, pääsee helpost paikast toisee.

Leea: Niinpä. Ja tääl on pakko päästä. Tai että jos tääl ei kulje millään ni sit on aika jumissa.

J: Nii, no. Joo. Kyl silloin itekki ku ei ollu mopoo, tai ei mikää mopo toiminu vähä aikaa sitte, on se vähän semmost et kaikki on jossain toisel puolel Hyypiää et ei jaksu sinne pyöräillä et ennenmi on vaan koton tallis ja koitan laittaa mopoo kuntoon.

Juho kuvaa haastattelussa mopoa paitsi kulkuneuvona myös tekijänä, joka sitoo nuoria samaan porukkaan; oikeastaan kaikki perustuu mopoon. Se tarjoaa harrastuksenomaista tekemistä. Se saa lähtemään liikkeelle kotoa, on osa arkea ja vapaa-aikaa ja kokoaa yhteen sellaisiakin kaveriporukoita, jotka täsmälleen samanlaisina eivät kokoonnu koulussa. Tyypillisesti mopojen kanssa kokoonnuttiin paikalliselle huoltoasemalle. ABC-myymlöissä hengailleivia nuoria tutkineen Elina Nikoskisen (2011b, 18) mukaan myymälät tarjoavat nuorille lämpimän sisätilan, joka on vapaa ja rajaton. Siellä perinteinen aikuisten kontrolli ja säännöt höltyvät, jos tilaa vertaa kotiin, kouluun tai vaikkapa nuorisotilaan. Sellaisena paikallinen huoltoasema houkutteli fokusoppilaita merkittävästi

enemmän kuin kunnan järjestämä varsinainen (ja oppilaiden puheissa niukka) nuorisotoiminta.

Mopo sitoo nuoret paitsi siihen porukkaan, jonka kanssa he juuri nyt elävät nuoruuttaan, myös paikalliseen nuoruuteen ajasta irrallisena (Pöysä 2022, 90–92). Juuri tämän kunnan asentajien kerrottiin olevan erityisen taitavia – liittymällä mopoilijoihin, tuli siis liittyneeksi paikallisesti kunnioitettuun, perinteiseen tapaan olla poika ja mies. Etenkin haastattelupuheessa aitoa paikallisuutta kuvattiin osin mopon kautta. Ne, jotka olivat kokeneita ja taitavia mopojen kanssa, hahmottuivat ikään kuin aidolla tavalla paikallisiksi. Vastaavasti muut nuoret, jotka olivat kiinnostuneita leimallisesti urbaaneista asioista, kuvattiin nuorten puheessa kaupunkilaisemmiksi ja siten vähemmän paikallisiksi. Mopo on siis symbolinen ja konkreettinen keino erottua kaupunkilaisnuoruudesta ja tuottaa omaa paikallisidentiteettiä (Cairns 2013), keino kuulua paikkaan (Seamon & Sowers 2008).

Armila, Käyhkö ja Pöysä (2018) ovat eritelleet mopon merkityksiä syrjäkylällä asuvien poikien arjessa. Heidän havaintonsa ovat osuvia myös Huuhkajan oppilaiden elämässä: Paitsi että mopot ovat yhteisen tekemisen ja puheen kohde, ne ovat myös keino tehdä itseä näkyväksi muille. Mopot valitaan, huolletaan ja viritetään sellaisiksi, että niitä kehtaa esitellä muille. Mopoja laitetaan yhdessä ja toisten laittamisia kommentoidaan, neuvotaan ja kehutaankin. Mopo on uniikki ja itsen näköinen (mas. 271). Itseä tehdään näkyväksi myös mopon materiaalisuudella. Mopo on vauhdikas, äänekäs ja se haisee. Jutuissa, joita mopoista minulle ja muille kerrottiin, mentiin yleensä kovaa. Mopojen virittämisessä liikuttiin tietoisesti lain rajoilla ja rajojen tuolla puolen. Mopojen äänekkyyks oli puheenaihe paitsi paikallisessa Facebook-ryhmässä myös luokassa. Kavereiden mopot tunnettiin äänestä, ja siksi osa fokusoppilaista saattoi pulpetissa istuessaan kuulon perusteella päätellä, kuka ajoi ohi. Kevätjuhlan päätyttyä oppilaat lähtivät koulun pihalta suurieleisesti kumia polttaen. Kenttäpäiväkirjani viimeisessä merkinnässä kirjoitan, miten koko tienoo peittyy siniseen savuun.

Fokusoppilaat ovat kasvaneet polttomoottoria kohti aivan pienestä alkaen ja monet siitä todistavat tarinat ovat jääneet elämään. Sami kertoo, että hänen ensimmäinen sanansa oli auto – varsin samaan tapaan kuin sosiologi Sanna Aaltosen (2010, 105) haastattelussa mopoileva nuori kertoo heti kävelemään opittuaan kävelleensä kohti autotallia. Kaikkein legendaarisimmat mopokokemukset tuntuvat tapahtuneen isille. Isät ovat mukana mopoilussa niin rahoittajina kuin kisälli-mestari-asetelman mestareinakin. Tämä tutkimus rajautuu koulupäiviin, ja analyysin ulkopuolelle jää siksi paljon sellaisia merkityksiä, joista koulupäivän aikana ei ollut mahdollista puhua. Ville Pöysä (2022, 89) kuvaa mopon olevan esine, jolla on voimaa koota eri-ikäisiä poikia ja miehiä yhteisen tekemisen äärelle. Rassailu mahdollistaa läheisen yhdessäolon

tavalla, joka on ”paikkaan sopivan miehekästä”. Mopo toimii miessukupolvien välittäjänä ja toisaalta paikkaan kiinnittymisen mekanismina (mts. 91).

Mopoilussa on taloudellinenkin puolensa, sillä ajelu ja jatkuva huoltaminen vaativat rahaa. Toisaalta nuoret myös ansaitsivat mopoilla rahaa. Koska etenkin osa nuorista oli erityisen taitavia mopojen kunnostamisen kanssa, mopojen ympärille oli kehkeytynyt liiketoimintaa. Mopoja ostettiin huonokuntoisina, huollettiin ja myytiin voitolla. Tällainen toiminta oli tyypillisesti isän kanssa yhteistä. Se näyttää osaltaan rakentavan ja pitävän yllä kuvaa työelämästä, johon nuoret olivat käsityksensä mukaan jo varsin valmiita. Heillä oli jo, ennen peruskoulun päättämistä ja ammatillista koulutustakin, taitoa, jolla sekä pyörittää osto- ja myyntitoimintaa että hoitaa itse huoltotoimenpiteet. Tätä kokemusta vasten koulun tarjoamat *työelämätaidot* hahmottuvatkin usein epäaidoiksi (ks. myös luku 8.4).

Mopo on oppilaiden vapaa-aikaan kuuluva asia ja siten lähtökohtaisesti osa epävirallista koulua. Silti mopo tulee toisinaan myös osaksi virallista koulua. On kaksi erityisen keskeistä tapaa, joilla koulu ja mopo niveltyvät toisiinsa. Ensinnäkin mopo voi olla koulun keino pyrkiä miellyttämään oppilaita siten, että he tarttuvat tehtävään, johon he eivät muutoin tarttuisi. Toisekseen mopo liittyy tiiviisti fokusoppilaiden tulevaisuuden suunnitelmiin. Siten mopon kautta peilataan esimerkiksi sitä, millaiset koulun tarjoamat tiedot ja taidot ovat mielekkäitä ja tarpeellisia. Tätä arviointia tekevät niin opettajat kuin oppilaatkin.

Kun mopo valjastetaan osaksi oppimista, ajatus on, että lisäämällä tehtävään hieman mopoa tietynlaiset oppilaat saadaan kiinnostumaan asiasta. Yhtälöpareja siis harjoitellaan moottoripyörän etu- ja takarattaita laskemalla tai prosenttilaskuja harjoitellaan laskemalla moposta saatavaa alennusta. Nämä toimintatavat vastaavat vaateisiin siitä, että opetuksen tulisi kiinnostaa oppilaita (ks. luku 7.3). Joskus tavoite saavutetaankin, tai ainakin oppilaat tarttuvat annettuun tehtävään. Useammin toiminta tehtävän äärellä kuitenkin siirtyy sivuraiteelle: yhtälöparin sijaan keskustellaan siitä, onko moottoripyörässä rattaiden lukumäärän perusteella ärhäkkä kone vai ei. Oppimisen kohde siis siirtyy (vrt. lukujen 4.2.1 ja 6.2.2 havainnot). Tällöin tuotetaan kyllä kiinnostumista, mutta ei niinkään oppimista.

Mopo toimii myös linssinä, jonka läpi koulutyön mielekkyyttä tarkastellaan. Oppilaat ovat orientoituneet ammatillisiin opintoihin ja työelämään ja tämä orientaatio manifestoituu mopoharrastuksessa. Opettajanpöydän molemmin puolin tätä käytetään perusteluna sille, miksi tietyt koulun sisällöt ovat tai eivät ole mielekkäitä, hyödyllisiä ja tarpeellisia opetella (ks. myös luku 10.3).

Luokkahuoneessa mopo on väline, jolla dikotomiaa pään ja käsien välillä vahvistetaan. Kyse on siis puhetavasta, jossa joku on ”käsillä tekijä”, jolla koulun opit eivät ”pysy päässä”. Toisilla taas ”on lukupäätä”. Kaksijaon avulla voi hahmotella nuorelle sopivaa elämänpolkua, käytännössä valintaa lukion ja

ammattillisten opintojen välillä. Elina Lahelma (2009) kirjoittaa pään ja käsien metaforan olevan erityisen voimakas nuorten toisen asteen koulutusvalinnoissa. Hän osoittaa, että koulussa käsillä tekijöistäkin puhutaan kahdella tavalla. On hellät ja hoitavat kädet, ne, joilla hakeudutaan terveydenhuollon ja kauneudenhoidon alalle. Vastaavasti vahvat ja likaiset kädet yhdistyvät tekniikan aloihin, esimerkiksi mopoihin. Puhetavat ovat sukupuolittuneet. Vielä kiteytyneemmällä tavalla sukupuolittuneita ovat nimitykset *mopopojista* ja *lukumiehistä*. Yläkoulussa nämä näyttävät olevan enemmän vaihtoehtoiset kuin toisiaan täydentävät tavat olla poika ja mies. Mopopoikien ja lukumiesten välillä vallitseva vastakohtaisuus kierrättää ajatusta pään ja käsien välillä valitsemisesta.

Sama pää/kädet-kaksijaon logiikka näkyy koulutusjärjestelmän tasolla. Koulutuspoliittiset uudistukset ovat suunnanneet ammatillista koulutusta viime vuosina teoriaopinnoista suorittavan työn harjoitteluun, perusteellisen ymmärryksen sijaan yhä useammin tavoitellaan vähimmäissuoritusta (Pietilä & Lappalainen S. 2023; Pietilä, Niemi ym. 2021). On kuitenkin virheellinen ja vahingollinen oletus, että ammattiin opiskelevat tahtoisivat ensisijaisesti oppia vain työssä välittömästi tarvitsemiaan, konkreettisia taitoja (myös Niemi & Rosvall 2013). Esimerkiksi Sami ja Mikko olivat pohtineet ammattikorkeakouluopintoja ja olivat hyvin tietoisia siitä, että sähköautot hallitseville asentajille tulee jatkossa olemaan töitä. Sitkeydestään huolimatta pää/kädet-dikotomia ei ole pätevä.

Mopo hahmottuu vastakkaiseksi monien koulun tavoitteiden kanssa. Mopossa kiteytyy sekä konkreettisella että symbolisella tasolla paljon sellaista, mihin takarivin nuoret ovat halukkaita liittymään ja johon he samastuvat. Mopossa on samankaltaista sosiaalista indeksisyyttä kuin tuonnempana luvussa 9.3 kuvaamalla ruuvimeisselillä – tai tarkasti ottaen ruuvimeisseli on metonymia siitä samasta sosiaalisesta indeksisyydestä, joka mopoon liittyy. Mopo on paitsi mopo, myös käytännöllisyyden, vapauden ja maskuliinisuuden indeksi. Etenkin koulukontekstissa, jossa tulkinnan kehys on koulutyö ja läsnä on erilaisia nuoria samasta ikäluokasta, se ohjaa liittämään tietyt nuoret mopoilijoihin, tietynlaiseen nuorten alakulttuuriin. Tästä tulkinnasta näyttää toisinaan seuraavan tietynlaisiin tehtäviin ja sisältöihin ohjaamista – tehtäviä ja tavoitteita viritetään, jotta myös mopoilijat saataisiin mukaan.

Mopo sitoo nuoret paikkaan ja ajan jatkumoon: mopolla sahataan samoja teitä, joita isätkin ovat sahanneet. Samalla se vapauttaa muiden kontrollista, mopon kanssa reviiiri laajenee. Kunnossa pidetty mopo on osoitus käytännöllisyydestä ja näppäryydestä. Siten mopo on myös todiste siitä, että vaikka nuoret eivät ole päteväytyneet koulussa, he ovat päteväytyneet sen ulkopuolella itselleen ja lähimmilleen tärkeässä asiassa. Mopoilu kietoutuukin myös paikallisiin arvoihin. Siinä missä koulu edustaa jotakin keinotekoiselta vaikuttavaa, mopo on konkreettinen, hyödyllinen ja kunnollinen asia. Taitava tekee polttomoottorista

itselleen ammatin, ja siten menestys mopon parissa voi ennustaa menestystä elämässä laajemminkin. Tämä ajatus on läsnä myös seuraavassa alaluvussa.

8.4 Paikka maailmassa

Paikan on ajateltu olevan tapa katsoa maailmaa – paikka määrittää sitä, miten maailma nähdään, ymmärretään ja mitä siitä tiedetään (Cresswell 2015, 26). Yhteiskunnassa käytävät keskustelut siirtyvät kouluun, toisinaan hienovaraisesti tihkuen, toisinaan suurieleisesti hyökyen. Paikka on yksi keskustelujen suodatin; paikka ja sen ihmiset vaikuttavat siihen, mistä teemoista puhutaan, miten keskusteluihin osallistutaan ja millaisia näkökulmia maailman tapahtumiin otetaan.

Kevät 2019 oli yläkoulusta katsottuna erityisen vilkasta yhteiskunnallisen keskustelun aikaa. Keskustelua herättivät etenkin Oulussa paljastunut laaja seksuaalirikosvyyhti sekä kansainvälisen ilmastopaneeli IPCC:n julkaisema tiukkasanaanainen raportti ilmastonmuutoksen etenemisestä. (Vaalikauden lopun teemoista laajemmin ks. Borg ym. 2020, 50–52.) Nämä molemmat tapaukset määrittivät keskustelun teemoja vaaleissa, joita kevään aikana käytiin kaksin kappalein: huhtikuussa eduskuntavaalit ja toukokuussa europarlamenttivaalit.

Tämän tutkimuksen näkökulmasta vaalikevät tarjosi poikkeuksellisen laajan näköalan oppilaiden maailmankuvaan ja poliittisiin näkemyksiin. Teksteillä toimiminen liittyy tähän kahdella tavalla. Ensinnäkin nuorten tavat hyödyntää erilaisia tekstejä rakentavat heidän maailmankuvaansa (Barton 2007, 42–45). Toisekseen se käsitys, mikä maailmasta ja politiikasta hahmottuu, muovaa sitä, millaisia merkityksiä teksteillä toimimiselle annetaan. Luku siis osaltaan vastaa kolmanteen tutkimuskysymykseen, eli siihen, mitä takarivin tekstikäytännöistä seuraa.

Sosiokulttuurisissa vaaliteemoissa oli tarttumapintaa myös takariville, toisin kuin politiikan perinteisissä aiheissa, kuten sosiaali- ja terveys- tai finanssipolitiikassa. Aiemmin luvussa 6.2 kirjoitin takarivin tekstikäytännöistä, joita leimasi läpällä suhtautuminen. Sosiokulttuuriset teemat sopivat erityisen hyvin läpällä käsiteltäviksi ja siksi etenkin somessa kiertäneet vaaliteemat kierrätettiin myös luokkahuoneen puheeseen. Takarivin nuoret sanoutuivat värikkäin sanankääntein ja kuuluvasti esimerkiksi *feministeistä*, *kasvissyöjistä* ja *kukkahattutädeistä*. Samaten maahanmuuton teemat ja rasismilla vitsailu olivat yleisiä. Julkisesta keskustelusta ammentavaa läppää tuotettiin sekä suurieleisesti ja ohjelmallisesti että hienovaraisemmin, vain pienelle yleisölle.

Äänekkäimpiä olivat konservatiiviset äänet. Osa nuorista, äänekkäistä kaikki poikia, vastusti lähtökohtaisesti kaikenlaisia muutoksia. Polttomoottorien vaihtaminen sähkömoottoreihin ja liharuokien korvaaminen kasvisruoalla

herättivät äänekästä vastustusta. Myös arkisten, varsin triviaalien ilmiöiden toivottiin pysyvän ennallaan:

66. Janne tulee luokkaan meuhaamaan, että piru vie, koulun parhaan ruoan pinaattilettujen reseptiä on muutettu. VITTU SIINÄ ON NYKYÄÄN MAITOA, MUNIA JA VEHNÄJAUHOJA. Nauran, että ootko koskaan kuullu mistä letut on tehty. Janne on jotenkin että ihan sama, mutta tässä on tapahtunut muutos ja muutos on perseestä.

Jannea siis suututtaa, että pinaattilettujen resepti on muuttunut. Olennaista ei ole se, mikä tarkasti ottaen on muuttunut tai mihin muutos vaikuttaa. Muutos on epäilyttävä jo sinällään.

Laajemmin katsoen muutosvastarinnassa kyse ei ole vain lätyreseptin kaltaisten yksittäisten asioiden muuttumisesta. Pelko kohdistui muuallekin ja se näyttää kytkeytyvän laajasti maailman muuttumiseen. Useimmiten muutoksen pelko ja vanhaan takertuminen kiteytyi polttomoottoreihin. Kuva, jota valtaosa takarivin oppilaista rakensi itsestään ja juuristaan, kiinnittyi monessa kohtaa juuri niihin (kuten edellä luvussa 8.3). Polttomoottorit – nyt mopot, lähitulevaisuudessa autot – olivat sekä konkreettisella että symbolisella tavalla ystävyyden, arjen sujuvuuden ja vapaa-ajan keskiössä. Vuoden 2019 voimakas puhe ilmastonmuutoksesta, sähköautojen tulemisesta ja esimerkiksi EU:n tavoitteesta kieltää polttomoottorit lähivuosisikymmeninä tuntuivat uhkaavilta hyvin käytännöllisellä ja henkilökohtaisella tasolla nuorten elämässä. Tulevaisuuspuhetta leimasi usein paitsi puolustautuminen ulkoiselta uhalta myös fatalistinen apatia. Esimerkiksi ilmastonmuutoksen torjuntaan suhtauduttiin skeptisesti, sillä maapallo ”posahtaa kumminkin”. Siten myöskään polttomoottorien käytön rajoittaminen ei tuntunut mielekkäältä.

Toisaalta kaikki puhe tulevaisuudesta ei ollut yhtä pessimististä. Omaan tulevaisuuteensa nuoret suhtautuivat pikemminkin määrätietoisesti ja valoisasti (ks. laajemmin luku 10.2). Tällainen kaksijakoinen suhtautuminen saa vastakaikua myös aiemmasta tutkimuksesta. Nuorisobarometreissa toistuu tulos, jonka mukaan nuoret ovat oman tulevaisuutensa suhteen luottavaisia, mutta maailman tulevaisuuden suhteen skeptisiä (Kiilakoski & Laine 2022, 73–75.)

Näissä pohdintoissa yksityinen leikkaa yhteiskunnallisen. Yhtäältä on henkilökohtainen sitoumus teknisen alan perinteisiin töihin. Tähän ajatukseen on kasvettu ja suunnitelmassa seurataan esimerkiksi isän antamaa mallia (ks. luku 9.4). Toisaalta on globaali kehityskulku, jossa perinteiset suorittavat työt korvautuvat automaatiolla ja siirtyvät muualle maailmaan. Yksilölliseksi ratkaisuksi on muun muassa tarjottu elinikäistä oppimista, mikä kouluun väljästi sitoutuneille takarivin oppilaille näyttäytyy pikemmin uhkana kuin mahdollisuutena (Ward 2015, 149). Isot ja hankalasti hahmottuvat globaalit kehityskulut uhkaavat nuorten tulevaisuudensuunnitelmia. Tällöin poliittinen

oikealle suuntautuminen näyttää olevan varteenotettava vaihtoehto (Im ym. 2023).

Tämän tutkimuksen näkökulmasta kiinnostava kysymys on se, millaisten tekstikäytänteiden varassa tämä takarivin maailmankuva on muotoutunut. On toki selvää, etten pysty vastaamaan kysymykseen lähimainkaan tyhjentävästi. Yksinomaan aineiston rajoittuminen koulupäiviin tekee kokonaisvaltaisen analyysin mahdottomaksi. Kenttävuoden aikana sain kuitenkin käsityksen siitä, minkä tyyppisten media-aineistojen varassa nuoret maailmaa seuraavat ja millaisia lukutapoja he tällöin hyödyntävät.

Havainnollistan käsitystäni kaksiosaisella esimerkillä. Ensimmäisessä on meneillään yhteiskuntaopin tunti Huuhkajassa. Tunnilla käsitellään eduskuntavaalien tuloksia. Juuri ennen katkelmaa on käyty keskustelua maahanmuutosta. Oppilaat ovat jutelleet keskenään pulpettipuheessa siitä, miten ”maahanmuuttajat tulevat ja Suomen kansa katoaa”. Puutun keskusteluun:

67. Kysyn vielä, että kuulkaa anteeks nyt mutta voitteko vielä selittää, että mistä tää niinku tulee. Kun eihän täällä ole maahanmuuttajia juurikaan, niin miksi teistä tuntuu, että ne uhkaa teitä?

Juho vastaa, että 3,2 miljardia käytetään maahanmuuttoon vuosittain, että jos siitä nyt edes osan saisi parempaan käyttöön.

Tämä puheenvuoro on ihan rauhallinen, ei mikään provokaatio, ihan faktana otettu ja annettu, aito huoli, jostakin luettu, täysin ymmärrettävä. Naurahdan, että anteeks mutta toi on aivan hirveän iso (ja siksi epäuskottava) raha. Juho jatkaa vielä, että mutta hän on kyllä sen lukenut.

Keskustelu tunnilla oli kiivasta mutta ei riitaisaa. Katkelmassakin kuvaan monin sanoin käytyä keskustelua, sillä olisin olettanut tämän sisältöisen keskustelun olevan latautuneempi. Opettaja osallistui tilanteeseen ja pyysi oppilaita esimerkiksi perustelemaan kantojaan. Perusteluja saatiin vaihtelevasti ja ne tyypillisesti kierrättivät aineksia julkisesta keskustelusta. Tapaus jäi kuitenkin vaivaamaan minua, joten palasin siihen myöhemmin haastattelussa:

68. Leea: Hei tiätkö yksi asia mistä mä haluaisin sun kanssa jutella, se on jotenki ollu meillä puheissa tossa yhteiskuntaopin tunnilla, ku noitte vaalie aikaa mä yritin tarkotuksella puhua ääneen että mä varmaan äänestäisin eri tavalla ku te ku mä aattelin jos mä oisin saanu teistä irti jotai niinku mehevää keskustelua, mutta mulle jäi mieleen se, kun me puhuttiin sun kanssa pari viikkoa sitte niist maahanmuuton kuluista. Ni mä googlasin sen sit myöhemmin ja mä löysin sen jutun mitä sä tarkotit.

Juho: Mm. Se oli joku, mielipide, se oli, mäki luin sen uudestaan. Se oli joku, jonku henkilön mielipidekirjotus tai joku vastaava ja sit siin oli jotai suuntaa antava se luku ja. Jotai tällästä. Se ei ollu mikää ihan niinku. Täys fakta. Et sen oli joku kirjottanu.

Leea: okei

Juho: Mut mummiest se luku oli jostain niinku ihan, laskettu ihan.

Leea: Se oli laskettu luku. Ja sit mä, siis, tai mä laitoin sen jotenki ehkä et maahanmuuton kulut ja sit se. 3,2 miljardia tai mikä se ikinä olikaan. Ni siis se oli Iltalehden juttu, ja sä oot jotenki must siis ihan oikeessa. Se oli uutisoitu uutisena, se ihminen niinku esiteltiin jonku sortin asiantuntijana, siis se oli koulutukseltaan kirjanpitäjä, mikä ei kyllä niinku tarkota sitä että osais laskea mitään välttämättä valtiontalouden tasolla. Sit sillä oli siis perussuomalainen tausta sillä tyypillä (joo), mutta se oli ainut jota siihen juttuun haastateltiin ja se oli siis uutinen ja se nimenomaan siis perustu siinä lukuihin. Ja siis se miksi se jäi mulle mieleen oli siis se, että sä olit niin niinku harkitsevainen ja rauhallinen. Tai jotenki mä ajattelen et se maahanmuutto on kuitenkin lähtökohtaisesti asia joka herättää paljo tunteita ja tavallaa sä oisit voinu olla mulle vihanen siitä että mä oon eri mieltä mutta sä et ollu.

[Haastattelu jatkuu Juhon pohdiskelulla siitä, miten kullakin on oikeus omaan mielipiteeseensä eikä tähän nimenomaiseen tekstiin tai tunnin tapahtumiin enää palata.]

Katkelmasta käy ilmi, että keskustelu oli jäänyt vaivaamaan meitä molempia. Myös Juho oli palannut tarkistamaan lähteen, johon hän keskustelussa viittasi. Tämä on tärkeää. Vaikka useimmiten nuorten kontribuutiot vaikkapa maahanmuuttoteemaisiin keskusteluihin vaikuttivat kevyiltä mielikuviin perustuvilta ja sosiaalisesta mediasta lainatuilta heitoilta, tämä käsitys perustui artikkeleihin, jonka Juho oli lukenut ja jota hän oli pitänyt luotettavana. Hän myös suhtautui vakavasti ajatukseeni lähteen epäluotettavuudesta ja tarkisti asian laidan.

Juhon lukema artikkeli oli julkaistu iltapäivälehden talousuutisosiossa. Artikkelin referoi perussuomalaistaustaisen tilintarkastajan tekemät laskelmat maahanmuuton kustannuksista.²² Laskelmat oli julkistettu tilintarkastajan blogissa, jota kyseinen iltapäivälehti julkaisee. Artikkelin hyödyntää pääosin suoraa referointia eikä esitettyjä väitteitä kontekstoida juurikaan. Artikkelissa ei kyseenalaisteta blogissa esitettyjä väitteitä, tarkisteta niiden pitävyyttä tai esimerkiksi tuoda esiin toisia näkökulmia aiheeseen. Blogiteksti sisältää monia maahanmuuttokeskustelun retoriikalle tyypilliseksi tunnistettuja piirteitä. Esimerkiksi lukujen on esitelty olevan totuus sellaisenaan, ikään kuin ne eivät perustuisi minkäänlaiseen tulkintaan ja valintaan. (Vrt. Lahti 2019.)

Lähdekritiikin ja etenkin internetlähteiden luotettavuuden arvioinnin tiedetään olevan nuorille vaikeaa. Luotettavuuden arviointi edellyttää lukijalta

²² Kyseinen Iltalehden artikkeli on luettavissa osoitteessa <https://www.iltalehti.fi/talous/a/200a4e99-a71a-4b7a-a6de-6369cca9e348>

useiden eri piirteiden yhtäaikaista arviointia, on punnittava esimerkiksi kirjoittajan asiantuntijuutta ja tarkoituspäätä, perusteluita sekä julkaisualuea. (Kiili ym. 2022.) Esimerkiksi Hämäläisen ja kumppaneiden koeasetelmassa (2021) kolmannes yläkoululaisista pystyi hyödyntämään tekstin luotettavuuden arvioinnissa useita keinoja. Kaksi kolmannelta arvioi tietoa yksipuolisemmin eikä siksi aina oikein. Tiedon luotettavuuden arviointia hankaloittaa sekin, että esimerkiksi blogitekstejä voi tuottaa kuka hyvänsä. Juhon lukema artikkeli oli blogiteksti, jonka julkaisualue oli journalistinen media. Lisäksi kirjoittajalla oli talouteen viittaava ammattinimike – jos kohta alaa tarkemmin tunteva ymmärtäne, että kirjanpitäjää tuskin voi pitää valtiontalouden asiantuntijana.

Juho oli melko taitava lukija ja hän osoitti vähintään orastavaa medialukutaitoa pohtiessaan, että artikkeli oli ”jonkun kirjoittama” ja luvut ”laskettuja”. Juholla on siis ainakin alustava käsitys siitä, että näihin tekstiin piiloutuneisiin toimijoihin ei välttämättä voi luottaa. Se, että Juhon tietolähde oli iltapäivälehti, ei ole yllättävää. Tiedustelin tutkimusluokan kaikilta oppilailta haastatteluissa, mitä medioita he seuraavat ja kuinka usein. Useimmiten seurattiin erilaisia sosiaalisen median palveluja, kuten Instagramia, Youtubea ja Snapchatia. Iltapäivälehtiä luettiin useammin kuin sanomalehtiä ja käytännössä kaikkia näistä vain netissä, ei painettuna tekstinä.

Nämä tulokset ovat täysin linjassa viimeaikaisten lukutottumuksia kuvaavien tilastotutkimusten kanssa. Nuorten mediankäytössä verkkomediat ja sosiaalinen media korostuvat selvästi vanhempi ikäluokkia enemmän (Matikainen ym. 2020, 59–60). Uutismedian liiton tuoreen selvityksen (2024) mukaan Tiktok on kiilannut iltapäivälehtien ohi nuorten tärkeimmäksi uutislähteeksi. Lähempänä tutkimusvuotta, vuoden 2021 kouluterveyskyselyssä liki puolet nuorista ilmoitti, ettei lue kirjoja vapaa-ajallaan lainkaan. Vähintään kuukausittain kirjoja lukevien osuus yläkoululaisista on vähentynyt kuudessa vuodessa neljänneksellä. (Kouluterveyskyselyn aikasarjat 2021.) Myös lasten ja nuorten kirjastokäynnit ovat vähentyneet (Hanifi 2022). PISA-tutkimuksen taustakyselystä selviää, että sanomalehteä lukevien nuorten osuus puolittui vuosien 2009 ja 2018 välillä. Kaikkiaan nuorten lukemisto on kaventunut ja yksipuolistunut. (Leino ym. 2019, 89.)

Erityisen ongelmallista on, että median käyttö muuttuu eriytyen. Yksi eriyttävä tekijä on arvomaailma. On globaali ilmiö, että hajautuvien medioiden maailmassa ihmiset hakeutuvat samanmielisten lähteiden äärelle – tekstejä luetaan siitä näkökulmasta, joka sopii omaan maailmankuvaan (Boulianne 2015). Heikkilä, Leguina ja Purhonen (2020) ovat suomalaisessa seuranta-tutkimuksessaan todenneet, että monipuolisesti eri medioita seuraavien joukossa on erityisen paljon korkeasti koulutettuja, liberaalisti ajattelevia, melko hyvin tienaavia naisia, jotka ovat kiinnostuneita yhteiskunnallisista asioista. Vastaavasti yksipuolisesti mediaa seuraavissa ylikorostuu miesten, matalasti koulutettujen ja syrjäseudulla

asuvien osuus. Mediankäyttö siis segmentoituu, jopa siinä määrin, että on puhuttu toisistaan eristäytyneistä ”yleisösaarista” (Lindell & Hovden 2018).

Eriytyvät käsitykset maailmasta ovat haaste perusopetukselle, jonka tavoite on edistää demokratian toteutumista ja aktiivista toimimista kansalaisyhteiskunnassa (POPS 2014, 16). Ristiriidat koulun tavoitteiden ja oppilaiden käsitysten välillä konkretisoituivat usein yhteiskuntaopin tunnilla, jossa etenkin vaalikeväänä puheenaiheena oli monia poliittisesti tulenarkoja teemoja. Seuraava katkelma kuvaa tilannetta Huuhkajan yhteiskuntaopin tunnilla. Tunnin pitää eläköitynyt sijaisopettaja Pertti. Puheenaiheena on äänestäminen ja kansalaisvaikuttaminen. Oppilaiden tehtävänä on ollut valita jokin yhteiskunnallinen epäkohta ja suunnitella, millaisin toimin he voisivat vaikuttaa asiaan. Tunnilla työskennellään vapaamuotoisesti ryhmissä, joten minäkin olen liikkeellä:

69. Puhutaan äänestämisestä. Markus ”ei vitus äänestä”, koska sillä ei ole väliä. PERTTI on vähän että noinkohan, jätät aika paljon tilaa muille päättää. ”Nii, mutku emmä seuraa politiikkaa ni ei mua haittaa.” Samikaan ei äänestä, mutta Mikko voisi ajatella äänestävänsä.

Olen, että suomalaisen hiilijalanjälkeä kasvattaa erityisesti liikkuminen ja syöminen. Tähän liittyvää keskustelua käydään useammassa vaiheessa. Yksi nuorten peloista on, että tulisi liikenneministeri, joka kieltäisi dieselautot. ”Mitä vittuu, ei todellakaan.”

Sanon että niin, sehän on tällä hetkellä tavoitteena, että päästäisiin eroon polttomooottoreista 2030-luvulle tullessa. ”Ei tuu onnistuu.” Markus oikein hätkähtää ja on että ei käy, minä haen eduskuntaan (hän siis juuri aiemmin oli, että ei seuraa politiikkaa eikä äänestä). Sami ratkaisisi asian niin, että ajaisi liikenneministerin päälle.

Kundit istuvat takarivissä ja minä seison heidän pulpettiansa edessä, luen vihkoja siis ylösalaisin. Osallistun keskusteluun toisinaan, tulkitseen että kaikki tietävät, että olen kuulolla ja että osallistumiseeni suhtaudutaan sallivasti. Samin ja Markuksen kehittämä dieselpero homma ei etene, Sami on kirjoittanut vihkoon että diesel veropois. Ei siis muuta tässä vaiheessa, myöhemmin ilmaantuu vaikuttamisen keinoksi adressi ja jokin toinen, jota en ajoissa kirjoita ylös.

Sanon, että yksi asia mitä teidän täytyy tässä miettiä on se, että verokanta pienenee. Eli valtio saa vähemmän verotuloja, ”ne jotka vastustaa tätä teiän alotetta sanoo sen, ja teiän pitää miettiä mitä te sit sanotte”.

Nii mut mä säästän, Markus virnistää.

Jo ooo, mutta joko te keksitte, mitä muuta verotetaan kovemmin tai sitten te mietitte, mistä leikkaisitte.

Miks pitää opetella näin fiksuja asioita, Sami mietti.

No ettei teitä huijattas.

Kyl mua saa huijata, sanoo Markus.

Sami miettii, että nii, mut me osataan semmosii asioita mitä muut ei osaa. Ja että hei me ollaan tääl Hyypiässä, ei täällä tarvii osata fiksuja asioita.

Minä sanon, että voihan sitä olla taitava Hyypiästä, eikä silti tyhmä. Siihen ei kukaan kommentoi mitään.

Katkelma tarjoaa paljon tarttumapintaa. Analyysin taustaksi on hyvä todeta, että peruskoulu tavoittelee oppilaiden poliittista kiinnittymistä. Korventausta ja kumppanit (2021) ovat jaotelleet poliittisen kiinnittymisen kolmia siten, että se koostuu poliittisesta osallistumisesta ja osallistumishalukkuudesta, poliittisesta tietämyksestä sekä poliittisesta kiinnostuksesta ja käsityksistä politiikasta. Koulu ei siis kasvata oppilaita minkään laidan poliittiseen ajatteluun, mutta sen tehtävä on saattaa nuoria politiikan äärelle ja osallistumaan siihen. Kyse ei ole yksinomaan yhteiskuntaopin oppiaineen tavoitteista, mutta sen tunneilla tavoitteet lienevät eksplisiittisimpiä. Tämän tunnin toiminnan voi ajatella tavoittelevan kaikkia poliittisen kiinnittymisen osatekijöitä. Analyysini keskittyy kahteen asiaan. Ensin tapaan, jolla nuoret hahmottavat poliittisiä prosesseja ja omia mahdollisuuksiaan vaikuttaa niihin. Toiseksi tarkastelen Samin esittämää ajatusta tietämisen tarpeen paikallisuudesta.

Markus siis ensin ilmoittaa, ettei äänestä. Hän järkeilee, että äänestämällä ei ole väliä eikä hän toisaalta myöskään seuraa politiikkaa. Toisaalta Markuksen mieli muuttuu nopeasti, kun käy ilmi, että politiikassa käsitellään myös asioita, jotka ovat hänen arjessaan keskeisiä ja käsitettäviä. Katkelmassa uho sekoittuu aitoon vaihtoehtojen punnintaan. Pinnallisesti kyse on tietenkin vitsistä, jonka yleisönä ovat muut takarivin oppilaat ja ainakin osin myös minä ja opettaja. Vaikka Markuksen kannanotto on enemmän otaksuma kuin tosiasia (hänhän ei ole vielä äänioikeutettu), tarkastelen sitä kannanottona poliittiseen osallistumiseen.

Äänestämättä jättäminen on politiikan tutkimuksessa paljon tutkittu aihe. Se korreloi vahvasti muun muassa matalan koulutustason kanssa (Hadjar & Beck 2010). Toisaalta tiedetään, että ne, jotka eivät seuraa politiikkaa, äänestävät muita vähemmän; on vaikeaa muodostaa selkeitä kantoja asioihin, joita ei tunne (Rapel & Borg 2016, 362). Toisaalta juuri siksi populististen puolueiden yksinkertaiset viestit usein uppoavat äänestämättä jättävien joukossa, kuten tässäkin. Lisäksi katkelmassa todentuu aiemman tutkimuksen havainto siitä, että populistipuolueiden äänestäjät usein perustelevat valintaansa paikallisilla ja kansallisilla kysymyksillä (Cramer 2016). Tässäkin Markuksen liikkeelle sysäävä voima on omaan arkeen vaikuttava poliittinen päätös. Markus, kuten muutkin takarivin oppilaat, ovat siis monin tavoin tyypillisiä ei-äänestäjiä.

Katkelman tulkinnassa on keskeistä, että koko keskustelu käydään läpän moodissa (ks. luku 6). Koulun tarjoamiin kansalaisvaikuttamisen sisältöihin pidetään huumorilla jatkuvasti etäisyyttä. Tilanteessa on läsnä liioitteleva ja roisi

huumori, joka osin lainaa silloista julkista keskustelua. Ajatuksen liikenneministerin yli ajamisesta voi tulkita paitsi vitsiksi myös populistisen politiikan diskurssin kierrättämiseksi – juuri ennen katkelman tapahtumia oli julkaistu perussuomalaisten vaalivideo, jossa leikitellään poliittikkoon kohdistuvalla väkivallalla. Heitto voi myös kertoa ohuesta poliittisten prosessien tuntemisesta. Oletettu dieselautot kieltävä lakihanke ei tosiasiassa etenisi yhden ihmisen varassa. Poliittisen prosessin keskeyttäminen muilla keinoin olisi todennäköisesti tehokkaampaa (ja myös eettisesti oikein).

Keskeistä on nähdä, että keskustelua maailmasta ei käydä takarivissä niinkään suhteessa maailmaan vaan suhteessa vertaisvuorovaikutukseen. Ei Markus vaihda mielipidettään siksi, että hänen käsityksensä kansalaisvaikuttamisesta muuttuisi jatkuvasti. Sen sijaan hän hakee vuorovaikutuksessa tehokkainta tapaa saada arvostusta omassa yhteisössään. Ensin se on äänestämistä kieltäytyminen osoituksena välinpitämättömyydestä etäiseksi koettua järjestelmää kohtaan. Seuraavaksi se on äänestäminen, koska poliittisessa valmistelussa onkin takariville itselleen tärkeä asia. Virallista koulua tulkitaan tässä epävirallisen koulun lävitse (Korkiamäki & Wirola 2022, 145). Roisi ja väkivaltainenkin huumori voi olla takarivissä erittäin tehokas keino ansaita kunnioitusta ja siten statusta muiden joukossa (Manninen 2010a).

Katkelman loppupuolella tarjoutuu erittäin kiinnostava ajatus, kun Sami pohtii, miksi pitää opetella ”näin fiksuja asioita”, sillä hänen mielestään Hyypiässä se ei ole tarpeen. Ajatuksen molemmat osat ovat tärkeitä. Vaikka puheenaihe on yhdessä kehitelty, pyyntöni perustella väitettä muuttaa keskustelun kehystä. Katkelman alkupuolella dieselistä, polttomoottorista ja kansalaisvaikuttamisesta puhutaan arkisen autoilun näkökulmasta. Kysymykseni myötä aihe pysyy samana, mutta kehys vaihtuu (Goffman 1974), kun aihetta tulisi ryhtyä tarkastelemaan osana valtion rahankäyttöä. Sami merkitsee tämän vaihdon ongelmalliseksi kritisoidessaan kysymyksen mielekkyyttä.

Yhteiskunnallisen tason asiat näyttävät, tuntuvat ja kuulostavat hyypiäläisen yläkoulun takarivissä etäisiltä ja vierailta. Paikalliseen ja arkiseen on pääsy, joten sen lävitse tulkitaan myös poliittisia prosesseja. Siksi osallistuminen päättyy, kun maanteiden kehysistä pitäisi siirtyä päätöksenteon kehyksiin. Tulkitsen myös, että ”liian fikset asiat” alkavat siinä, mihin populistinen puhe päättyy. Vaalikevään aikana nuorten seuraamissa kanavissa kyllä heitettiin vastaavanlaisia avauksia kuin mitä nuoret tässä esittävät, mutta niiden poliittisia perusteluja merkittävästi vähemmän.

Kiinnostavaa on, että kysymyksen mielettömyys kytkeytyy paikallisuuteen. Sami kieltäytyy osallistumasta näihin ”liian fiksiin asioihin”, joita ei ”täällä tarvii osata”. Vaikka Sami nimellisesti puhuu paikasta, hän tuskin tarkoittaa yhtä nimenomaista kuntaa, jossa vähäinen osallistuminen ja tietäminen riittää. Hyypiä on tässä enemmän nimitys tietynlaiselle elämäntavalle, ”täällä” tarkoittaa laajasti

katsoen omaa elämäntyyliä ja elämänpiiriä, sen puheenaiheita ja toimintatapoja. Oma elämänpiiri ja paikka sen nimikkeenä näyttäytyy tässä ja tämänkaltaisissa puhetavoissa liki impivaaralaisena, muusta maailmasta kaukaisena rauhan pesänä. Se, mikä on omaa tai vierasta ja kuuluu itselle tai muille, muotoutuu monen seikan summana. Tässä poliittinen tietämättömyys hahmottuu paikalliseksi ja se oikeutetaan sillä, että ”täällä” osataan muita asioita. Dikotominen ajatus käden ja pään suhteesta, johon olen viitannut edellä luvussa 8.3, toteutuu siis tässäkin ja saa nyt perustelunsa paikasta.

Vaikka oppilaiden tekstikäytänteiden ja maailmankuvan tai poliittisten kantojen välille ei voi vetää yhtäläisyysmerkkejä eikä ainakaan yksiselitteisiä syy-seuraussuhteita, kyse on silti toisiinsa limittyvistä asioista. Lukeminen ja kirjoittaminen ovat keinoja olla yhteydessä maailmaan ja erilaiset tekstit piirtävät erilaista kuvaa maailmasta. Maailmankuva määrittää tekstikäytänteitä ja tekstikäytänteet maailmankuvaa. Niinpä koulun tarjoamat oppimisen paikat, tiedot ja taidot näyttäytyvät erilaisina eri oppilaille.

Koulutus on tulevaisuussuuntautunutta toimintaa. Koulutus tähtää siihen, että oppilaat olisivat tulevaisuuden toimijoita ja tekijöitä – koulu pyrkii tarjoamaan kullekin nuorelle taidot, joiden varassa pärjätä myös tulevaisuuden maailmassa. Tämän tutkimuksen valossa siitä seuraa kaksi asiaa. Ensinnäkin syntyy ristiriita, sillä samaan aikaan kun koulu varustaa nuoria tulevaisuuden toimijoiksi, omasta mielestään nuoret ovat toimijoita jo nyt. (Vrt. Lanas 2011, 44.) He tietävät mitä haluavat ja heillä on keskeiset resurssit sen saavuttamiseen. Heidän unelmansa ovat kovin paikallisia, elämä näyttäytyy menestyksellisenä juuri siellä, missä he ovat nyt ja tekemällä niitä asioita, joita he jo osaavat. Maailma, johon koulu kurkottaa, tuntuu tästä pisteestä katsottuna etäiseltä ja siksi koulun ja oppimisen tuoma lisäarvo vähäiseltä.

Toiseksi nuorten toiveet tulevaisuuden suhteen kiinnittyvät monin tavoin menneeseen ja oletukseen asioiden jatkumisesta ennallaan. Oppilaat kuitenkin tietävät ja tuntevat, että maailma muuttuu. Muutokset uhkaavat sitä, mikä on heille tuttua, mihin he ovat kasvaneet ja minkä varaan he ovat rakentaneet tulevaisuutensa. Moni haluaisi tehdä sitä, mitä tällä paikkakunnalla on ennenkin tehty ja asioita, joita oma isä on tehnyt. Tätä vasten tulevaisuus, jossa moni arkea määrittävä asia muuttuisi, tuntuu uhkaavalta (myös Ward 2015, luku 8). Uhkaa vasten suojaudutaan vetäytymällä vanhaan. Käytännössä tämä purkautuu koulun ja sen edustamien asioiden vastustamisena, vaikkapa varauksellisena suhtautumisena porkkanapihveihin ja sähköautoihin tai koulun opettamiin ”liian fiksuihin” asioihin.

Vaikka edellä sanottu pitää paikkansa, se ei silti tarkoita sitä, että takarivin nuoret vain passiivisina odottaisivat ajan kuluvan ja kaiken jatkuvan ennallaan. Useimmat heistä suhtautuivat tulevaisuuteen toiveikkaasti ja kunnianhimoisestikin. Sen sanominen ääneen ei takarivin sosiaalisessa

järjestyksessä ole kuitenkin erityisen helppoa. Siksi ajatukset korkeammasta koulutuksesta tai kunnianhimesta työelämään tulevat usein esiin melko pienimuotoisesti tai pienen porukan kesken (ks. myös Rosvall 2015). Se, että nämä äänet jäävät marginaaliin, on omiaan uusintamaan sekä takarivin sisäistä että muiden tulkitsemaa käsitystä siitä, että takariville riittää se, mikä jo osataan (ks. myös Scholes 2020).

Koulun olisi siis pystyttävä takaamaan nuorille näkymä myös siihen laajempaan maailmaan, joka muutoin ei arjessa näy. Voi olla, että maailmaa nähtyäänkin oppilaat jäävät omaan kotipaikkaansa ja tekevät esimerkiksi samoja töitä, joita heidän isänsä ovat tehneet. Tässä ratkaisussa ei tietenkään ole moittimista. Valinta on kuitenkin aito vain siinä tapauksessa, että oppilaat tietävät, mitä muuta on tarjolla. Toteuttaakseen perustehtävänsä koulun on siis pystyttävä ylittämään oppilaiden kiinnostuksen piiriin kuuluvat asiat. Koulu ei voi tyytyä näyttämään vain sitä maailmaa, joka ikkunasta näkyy.

9 Maskuliinisuus

70. SEBASTIAN selostaa, että ”en mennyt tänään kouluun” on itsenäinen, ehyt päälause. Janne toistaa ”en mennyt tänään kouluun” ja kun SEBASTIAN siirtyy siihen, että tätä voi täydentää sivulauseella, Janne toteaa että ”... koska olen kova jätkä”.

Poikia ja koulua, eritoten poikia ja lukemista, pidetään usein hankalana yhdistelmänä²³. Myös tämän tutkimuksen takarivin poikavoittoisuus herättää monia kysymyksiä, joihin maskuliinisuuden tutkiminen voi antaa vastauksia:²⁴ Onko maskuliinisuus takarivissä olemisen resurssi? Mitä maskuliinisuudella tehdään takarivissä? Tässä luvussa pyrkimykseni on näyttää, miten maskuliinisuudet kietoutuvat takarivissä sekä teksteillä toimimiseen että kouluun kiinnittymiseen. Luvun teoreettiset sitoumukset kiinnittyvät sukupuolentutkimukseen, ja niitä kuvaan luvun aluksi. Sen jälkeen etenen analyysiin, jossa pohdin maskuliinisuuden roolia takarivin tekstikäytänteissä ja koulun vastustamisessa. Viimeiseksi tarkastelen maskuliinisuuden ylisukupolvisuutta, joka aineistossani realisoituu puheena isistä ja näiden antamasta mallista.

9.1 Alkupiste: Pojat ja tekstit

Poikien ja lukemisen suhde on vaikea – tai sellaiseksi se ainakin usein puhutaan. Tytöt pärjäävät poikia paremmin käytännössä kaikkialla, missä oppimistuloksia järjestelmällisesti mitataan (OECD 2020, 142). Suomessa poikien heikkoa suoriutumista oppimistulosarvioinneissa ovat analysoineet esimerkiksi Jakku-Sihvonen ja Kuusela (2002), Yrjölä (2004) sekä Kuusela (2011). Huoli poikien lukemisesta on pysyväisluontoinen, sillä keskustelu on varsin samansisältöistä nyt kuin menneinä vuosikymmeninä.

²³ Olen nimennyt oppilaiden sukupuolen heidän nimiään tulkiten. Tutkimusvuoden aikana ei ilmennyt mitään, mikä olisi haastanut tätä tulkintaa.

²⁴ Keskityn sukupuolen osalta maskuliinisuuteen, vaikka fokusoppilaiden joukossa on myös yksi tyttö, Ruusu. Rajaus merkitsee sitä, että sukupuolen merkitys takarivin toiminnassa jää feminiinisuuden osalta katveeseen.

Varsin usein, Suomen kontekstissa käytännössä aina, keskustelu pojista ja lukemisesta saa vauhdin PISA-tuloksista. Mittauskerrasta toiseen poikien keskimääräinen suoriutuminen lukutaitoa mittaavissa tehtävissä on tyttöjä heikompaa. Ero syntyy etenkin ääripäissä, sillä tyttöjä on erityisen paljon korkeita pisteitä saaneissa ja poikia vastaavasti matalia pisteitä saaneiden joukossa. Erinomaisia lukijoita on erityisen vähän pienimpien paikkakuntien pojissa, noin 5 prosenttia. Pojat sanovat tyttöjä harvemmin olevansa kiinnostuneita lukemisesta, ja pojista alle puolet lukee omaksi ilokseen. Pojat ovat myös vähemmän sinnikkäitä harjoittelijoita kuin tytöt, mikä näkyy lukutaidon tasossa. (Leino ym. 2019.) Toisaalta tuoreimmassa, matematiikan osaamiseen keskittyneessä PISA-mittauksessa tyttöjen ja poikien ero lukutaidon pisteissä oli kaventunut aiemmasta. Syy ei ole poikien tulosten paranemisessa vaan siinä, että tyttöjen pistemäärä on pudonnut aiemmasta. (Hiltunen ym. 2023, 47.)

Tyttöjen poikia parempi suoriutuminen testissä on globaali ilmiö (Hiltunen ym. 2023, 48; OECD 2020, 142). Suomessa sukupuoliero on PISA-mittauksissa toistuvasti ollut OECD-maiden suurin (Hiltunen ym. 2023, 48). Samansuuntaisia tuloksia on saatu myös Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen Karvin mittauksissa. Karvissa viimeksi tehdyn yhdeksäsluokkalaisten äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arvioinnin mukaan tytöt olivat kaikilla mitatuilla sisältöalueilla 0,6–1 arvosanaa poikia edellä. (Kauppinen M. & Marjanen 2020.) Edellisessä mittauksessa vuonna 2015 tulokset olivat samankaltaisia, sillä tytöt saivat kautta arvioinnin poikia parempia tuloksia. Erot olivat erityisen suuria kirjoittamisen tehtävissä. (Harjunen & Rautopuro 2015.) Lisäksi molemmissa mittauksissa todettiin, että tyttöjen ja poikien saamat arvosanat eivät ole linjassa näiden kokeessa osoittaman osaamisen kanssa. Sen sijaan samankaltaisilla taidoilla pojat saavat tyttöjä parempia arvosanoja. (Harjunen & Rautopuro 2015, 97; Kauppinen M. & Marjanen 2020, 106–108.)

Ei ole syytä ajatella, että biologisten sukupuolten välillä vallitsisi ero esimerkiksi älykkyyden tai muiden kognitiivisten kykyjen osalta (Pajunen A. & Honko 2021, 19–23 lähteineen). Niinpä on esitetty, että poikien lukutaidot olisivat piiloisia. Tällä on tarkoitettu kahta asiaa. Ensinnäkin sitä, että pojat muita useammin jättävät tyhjän tai niukan vastauksen. Tällöin taitojen arviointi on mahdotonta, ja jos taitoa onkin, se jää arvioinnilta piiloon (Kollanen & Kauppinen 2020, 75). Toisaalta on ajateltu myös niin, että tehtävät ovat vääränlaisia ja poikien taidot jäävät tästä syystä piiloon. Niinpä pojat suoriutuisivat paremmin, jos koulussa luettaisiin enemmän pojille sopivaksi katsottuja tekstejä tai jos lukeminen ymmärrettäisiin laajemmin monilukutaitona, johon kuuluu kirjoitettujen tekstien lisäksi esimerkiksi kuvallisten tekstien lukeminen. (Sulkunen & Kauppinen 2018; Rowsell & Kendrick 2013.)

Katharina Anderssonin (2014) väitöstutkimus on yksi esimerkki pyrkimyksistä nostaa piiloisia lukutaitoja esiin. Hän analysoi ruotsalaisalakoululaisten poikien

kirjoitelmia, jotka oli kirjoitettu osana kansallista oppimistulosarviointia. Kun alkuperäisistä arviointikriteereistä ja vertailuasemasta tyttöihin luovuttiin, esiin saatiin useita kirjoittamisen kompetensseja, kuten genretietoisuutta ja intertekstuaalista tietämystä populaarikulttuurista. Anderssonin mukaan tämän kaltaiset kompetenssit jäävät helposti virallisessa koulussa paitsioon. Suomessakin on pohdittu, jääkö opetussuunnitelman perusteissa ja oppimistulosarvioinneissa huomaamatta ja arvioimatta jotakin sellaista osaamista, jota pojilla jo on (Harjunen & Rautopuro 2015, 165).

Poikien heikompaa suoriutumista on lähdetty ratkomaan monin keinoin. Tällaisia poikaerityisiä ratkaisuja yhdistää kiinnostuskeskeisyys. On ensinnäkin ajateltu, että opetusta tulisi muuttaa poikia kiinnostavammaksi (Brozo ym. 2014, 588; Merisuo-Storm 2006). Tällöin on tulkittu, että lukeminen ja äidinkielen ja kirjallisuuden opetus eivät sellaisenaan ole poikia kiinnostavia, vaan niitä tulee muokata pojille merkityksellisiksi. On myös ehdotettu, että lukutaidon harjoittelussa opettajan tulisi kiinnittää huomiota siihen, miten ”äidinkielen taito ja sen keskeinen asema kaikessa ajattelussa ’myydään’ oppilaille” (Kupiainen S. ym. 2018, 78).

Kiinnostumisen heräämistä on haettu paitsi tavasta, jolla oppiaine esitetään pojille, myös sisältöjen muuttamisesta kiinnostavampaan suuntaan. Tällaista kiinnostuskeskeisyyttä ja -lähtöisyyttä on hyödynnetty esimerkiksi hankkeessa, jossa tuotiin rap-lyriikoita äidinkielen opetukseen. Rap-musiikin on oletettu kiinnostavan ammattiin opiskelijoita koulun tarjoamia (ja tutkinnon perusteen edellyttämiä) tekstejä enemmän ja siten avaavan halukkuutta lukemisen ja kirjoittamisen harjoitteluun. (Pietilä, Lappalainen S. ym. 2021.) Toisaalta kiinnostuksen avulla merkityksellistyminen on perusopetuksessa äidinkielen ja kirjallisuuden opetukselle asetettu tavoite ja sikäli hallinnon asettamien päämäärien mukaista toimintaa (Lakka & Pietilä 2023).

Kiinnostamisen liepeillä ollaan myös niissä ratkaisuisissa, joissa koulun sisältöjä pyritään liudentamaan poikia kiinnostavampaan suuntaan. Laajassa kyselytutkimuksessa (Tainio ym. 2021) selvisi, että peruskoulun kirjavalinnoissa poikapäähenkilöt korostuvat, koska oletetaan, että tyttöjen on helpompi samastua poikapäähenkilöön kuin päinvastoin. Ruotsalaisia syrjäseudun miehiä tutkineet Stig-Börje Asplund ja Ivor Goodson (2022) toteavat haastatteluaineistonsa pohjalta, että manualisointi on keino saada lukemaan nekin, joille koulun lukeminen tuntuu kaukaiselta. Manualisointi on eräänlainen kiinnostuksen kehittelyn muoto, jossa kirjoihin suhtaudutaan esineinä tai niitä ensisijaisesti hyödynnetään välineinä omiin kiinnostuksen kohteisiin (kuten metsästyksen).

Näissä poikaerityisissä ratkaisuisissa on hyvästä tarkoituksesta huolimatta muutamia ongelmallisia puolia. Kiinnostuskeskeistä hanketyötä on kritisoitu esimerkiksi siksi, että se rakentuu stereotyyppisille oletuksille pojista ja äidinkielen opetuksesta (Pietilä, Lappalainen S. ym. 2021). Lisäksi poikasukupuoli

ei suinkaan ole ainoa taustatekijä, joka on yhteydessä heikkoon mitattuun lukutaitoon. Myös kotitausta, asuinpaikka, tietyt asennemuuttajat sekä esimerkiksi perheen monikielisyys ovat tekijöitä, jotka korreloivat heikkojen oppimistulosten kanssa. Kun muut erot on raportoinnissa useimmiten taka-alaistettu ja on keskitytty ainoastaan sukupuoleen, on luotu kuva siitä, että kaikkein keskeisin lukemisen hankaluuksia selittävä seikka olisi poikasukupuoli (Sorri 2018). Elina Lahelma, Sirpa Lappalainen ja Tuuli Kurki (2020) osoittavat, että sukupuolten välinen ero koetuloksissa on toistuvasti raportoitu erityisen ongelmalliseksi huolimatta siitä, että sukupuolten välinen piste-ero on arviointikierroksesta toiseen ollut merkittävästi pienempi kuin esimerkiksi erilaisten kotitaustojen tuottama ero.

Ei ole yksinomaan suomalainen ilmiö, että hankalan lukemisen taustatekijöistä vain sukupuoleen tartutaan. Sen sijaan näin näyttää olevan myös monissa Euroopan maissa ja englanninkielisissä maissa muualla. Sosiologi Garth Stahl kollegoineen (2021, 5) on todennut, että tarjotut ratkaisut ovat usein rajuja yksinkertaistuksia, ja niiden esitetään toimivan hopealuodin tapaan. On siis toivottu, että jokin yksittäinen ja yksinkertainen keino ratkaisisi poikien heikon lukemisen ongelman. Tällaisia ratkaisuja voisivat olla miesopettajien lisääminen, pelillisyyden lisääminen ja poikia kiinnostavien tekstien (kuten ohjeiden) suosiminen (Suomessa esim. Kupiainen S. ym. 2018, 78; ks. myös Aalto 2018, 33–36). Elina Lahelman, Sirpa Lappalaisen ja Tuuli Kurjen mukaan (2020) pojille sopivia ratkaisuja leimaa se, että niissä muutos tapahtuu koulussa. Tyttöjen kohdalla on toisin. Tyttöerityisiin ongelmiin, kuten uupumiseen, ratkaisuja on haettu ensisijaisesti tyttöjä muuttamalla – on esimerkiksi toivottu, että tytöt hieman hellittäisivät.

Lisäksi nämä jäsennykset tyypistävät poikana olemisen yhdenlaiseksi, ikään kuin kaikki pojat olisivat samanlaisia ja siten persoja tietynlaisille aiheille tai tietynlaisille lukemisen ja opetuksen tavoille. Tuija Huuki, Antti Kivijärvi ja Harry Lunabba (2018, 8) kritisoivat tällaista sukupuolen käyttöä kaiken selittävänä supermuuttujana. Toiseksi pelkkä tyttö-poika-jaottelu yksinkertaistaa ja latistaa eroja ja siten vaikeuttaa niihin pureutumista. Lisäksi poikaerityiset ratkaisut vaikuttavat sangen tehottomilta (ks. kokoavasti Skelton & Francis 2011 sekä Stahl ym. 2021).

Välttääkseni kuvatut sudenkuopat tarkastelen tässä työssä sukupuolta maskuliinisuuden avulla: Olen enemmän kiinnostunut siitä, miten sukupuolta tehdään, mitä sukupuolella tehdään ja mitä sillä perustellaan kuin siitä, millaisia pojat ovat tai mikä poikia miellyttäisi. Tavoitteeni ei ole selittää tiettyjä tekstikäytänteitä poikasukupuolella vaan tarkastella maskuliinisuutta tekstikäytänteiden muotoutumisessa. Lisäksi sukupuoli on eronteko, joka risteää muiden erontekojen kanssa. Siihen kietoutuvat myös yhteiskuntaluokka, etnisyys, seksuaalisuus ja esimerkiksi vammaisuus, ja niistä yhdessä muodostuu

intersektioita (Crenshaw 2017). Esimerkiksi edellä (luku 8.3) kuvattu mopo tai tässä luvussa tuonnanalysoitu isien vaikutus (luku 9.4) saavat täyden merkityksensä vasta, kun sukupuoli tarkastellaan yhdessä paikan tuottamien merkitysten kanssa.

Hyödynnän maskuliinisuuden ja tekstikäytänteiden analyysissäni teoriaa hegemonisesta maskuliinisuudesta. Siihen nojaten ajattelen, että maskuliinisuus koostuu erilaisista käytännöistä sekä vaikutuksista, joita näillä käytännöillä on kokemuksiin, persoonallisuuteen ja kulttuuriin (Connell 1995, 71). Maskuliinisuuksia tehdään, tulkitaan ja arvotetaan suhteessa muihin maskuliinisuuksiin ja feminiinisyksiin, mitä pidän hegemonisen maskuliinisuuden teorian keskeisenä ajatuksena. Maskuliinisuudet järjestyvät hierarkkisesti ja niistä kulttuurisesti arvostetuin on hegemoninen maskuliinisuus, eräänlainen tavoiteltu ihanne. Se, että hegemoninen maskuliinisuus on maskuliinisuuksista arvostetuin, ei silti tarkoita, että se olisi myös yleisin. Se on enemmän normi kuin normaali: muut maskuliinisuudet suhteutuvat siihen. Analyysini toistuva kysymys on ollut, millaista takarivin maskuliinisuus on.

Hegemonisen maskuliinisuuden teoriaa on hyödynnetty koulun ja kasvatuksen tutkimuksessa laajalti (Swain 2005). Sen avulla on tarkasteltu esimerkiksi eri maskuliinisuuksien suhdetta toisiinsa niin alakoulupoikien (Renold 2004; Scholes 2020), yläkoulupoikien (Frosh ym. 2002; Peltola & Phoenix 2022) kuin nuorten miestenkin (McCormack 2011; Kärnebro 2013; Ward 2015) keskuudessa. Suomessa Tuija Huuki (2010), Sari Manninen (2010b) ja Marja Peltola (2020) ovat tutkineet maskuliinisuuksia suomalaisessa koulukontekstissa, Ville Pöysä (2022) koulun ulkopuolella. Lisäksi hegemonista maskuliinisuutta koulussa tutkivia pro gradu -tutkielmia on viljalti (esim. Leipivaara 2021; Alajoki 2021; Huhtinen & Aarnio 2020).

Miesten ja maskuliinisuuksien suhde on mies- ja maskuliinisuustutkimuksessa keskeinen teema ja jatkuvan problematisoinnin alla (ks. esim. Hyvönen 2020; Connell & Messerschmidt 2005, 836). Toinen luonteva teoreettinen kehikko olisikin Judith Butlerin (1990) teoria sukupuolen performatiivisuudesta, jonka avulla olisi kenties mahdollista välttää essentialismia maskuliinisuus-miehet-akselilla. Teorian hahmotuksen mukaan sukupuoli koostuu performatiivista eli toistoteoista, jotka siteeraavat aiempia, kulttuurisia ja kontekstuaalisia toistotekoja. Performatiivisuusteoriaa on lisäksi hyödynnetty Suomessa koulutuksen tutkimuksessa. Esimerkiksi Päivi Berg (2007) on tutkinut sen avulla koululiikunnan ja sukupuolen suhdetta. Myös Sari Manninen (2010b) ja Tuija Huuki (2010) jäsentävät sukupuolittuneita ilmiöitä sen mukaan. Kuitenkin etenkin juuri maskuliinisuuden ja lukemisen sekä äidinkielen oppiaineen suhde esitetään taajaan hankalana. Katson siksi, että esittämiini kysymyksiin vastaaminen on nimenomaan maskuliinisuuden analyysiin keskittymällä täsmällisintä.

9.2 Takarivin maskuliinisuudet

Tutkimusluokissa oli yhteensä nelisenkymmentä oppilasta. Heistä yhdeksän valikoitui tämän tutkimuksen fokukseen. Vaikka poikien osuus fokusoppilaista on ylikorostunut, kaikki luokkien pojat eivät päätyneet fokusoppilaiksi. Osa ulkopuolelle jääneistä pojista menestyi koulussa varsin hyvin, he olivat kunnianhimoisia, osasivat paljon ja panostivat kouluun. Osa ei niinkään, mutta syyt vetäytyä yhteisestä työskentelystä näyttivät liittyvän aivan toisiin asioihin kuin kouluun suhtautumiseen sinänsä tai lukemisen ja kirjoittamisen hankaluuksiin.

Luokan pojat olivat molemmissa kouluissa monenlaisia. Hiljaisia ja kovaaäänisiä, vetäytyviä ja vahvoja, tosikkoja ja vitsailijoita, pohdiskelijoita ja huutelijoita. Ensimmäinen tärkeä havainto onkin se, että suinkaan kaikki koulun pojat eivät ole takarivissä. Siten maskuliinisuudet, joita takarivissä voi tulkita, eivät kerro yläkoululuokan maskuliinisuuksista ylipäätään (Rosvall 2015; Scholes 2020). Lisäksi on niin, että takarivi ei ole yhtenäinen, läpeensä samalla tavalla maskuliininen poikajoukko.

Tällainen jaottelu koulun erilaisiin poikiin ja maskuliinisuuksiin ei suinkaan ole uusi. Itse asiassa juuri joukkoihin jaottelu näyttää olevan toistuva piirre, kun maskuliinisuutta tutkitaan koulun kontekstissa: Paul Willisillä (1978) on *earols* (lukutoukat) ja *lads* (jätkätk), Michael Wardilla (2015) *geeks* (nörtit) ja *valley boiz* (laakson pojat). Suomessa Tommi Hoikkala ja Petri Paju (2013) ovat luonnehtineet luokan poikia *hikareiksi*, *nörteiksi* ja *koviksiksi*. Sari Mannisen väitöstutkimuksessa (2010b) on *kovikset*, *banaalit tasapainoilijat*, *rauhalliset myötäilijät* ja *hegemonisen maskuliinisuuden pettäjät*. Harry Lunabba (2013) on jaotellut poikia koulun aikuisiin muodostuneiden suhteiden mukaan kategorioihin *livliga* (eloisat) ja *lugna* (rauhalliset). Tässä tutkimuksessa tavoitteeni on kuvata, millaista on takarivissä arvostettava maskuliinisuus ja millaisia irtiottoja siihen yritetään ja sallitaan, ei niinkään kategorisoida erilaisia maskuliinisuuksia.

Maskuliinisuudet kehkeytyvät kulttuurisesti ja paikallisesti, mutta koulussa arvostettua maskuliinisuutta yleensä luonnehtivat urheilullisuus, voima, kontrolli, kilpailullisuus, kulttuurisesti tunnustettu tietämys, kurinalaisuus, rohkeus, itseluottamus ja seikkailunhalu (Swain 2005, 220). Frosh, Phoenix ja Pattman (2002) sekä Peltola & Phoenix (2022) kirjoittavat populaarista maskuliinisuudesta, joka rakentuu pitkälti edellä mainituista seikoista, mutta myös suosioista, uskaltamisesta ja pidettyydestä. Lisäksi populaaria maskuliinisuutta tuottaa hauskuus ja ”normaalius”.

Sukupuolentutkija Jon Swain (2005) on todennut, että tullakseen hyväksytyksi poikien täytyy tietää vertaisryhmässä oikeiksi määritetyt tavat puhua oikeista aiheista, osata oikeat asiat ja esimerkiksi liikkua tavalla, jota poikana oleminen vaatii. Näitä oikeina pidettyjä tapoja usein määrittävät ne, joilla on siihen valtaa.

Tutkimuskoulujen takariveissä tällaista oikeaksi katsottua tekemistä ja olemista on esimerkiksi orientaatio työväenluokkaisiin ammatteihin ja niihin liittyvät sisällöt (kuten mopot ja moottorit) ja urheilu (kuten Suomen jääkiekkohistorian ja ajankohtaisten tapahtumien tuntemus). Tällaista takarivissä ”oikeanlaista” ja arvostettu maskuliinisuutta nimitän ideaalimaskuliinisuudeksi.

Urheilu oli Västäräkissä tärkeämpi maskuliinisuuden rakentaja kuin Huuhkajassa. Esimerkiksi Janne puhui urheilun harrastamisesta ja siitä tietämisestä useinkin miehisyyden mittana. Huuhkajassa fyysisuus, kuten voimakkuus ja nopeus sekä toisaalta fyysisyyteen liittyvä uhmakkuus ja riskinotto tulivat esiin ennemmin pilkahdellen kuin jatkuvasti pinnalla ollen. Seuraavassa katkelmassa yhteen lankeaa sekä fyysisuus että oikeista asioista tietäminen. Ollaan Huuhkajan opinto-ohjauksen tunnilla:

71. Automekaanikkovideota kaikki hiljentyvät katsomaan ja irvailuakin on aika vähän. Vain Eero puhuu tämän videon päälle, kaikki muut kuuntelevat keskittyneesti.

TAINA: No nii, mitäs meidän asentajille heräs tästä? Kertokaas. Mitä? Mitäs ajatuksia heräs. Vissiin aika raskasta työtä on, että fyysisestä kunnosta on hyötyä.

Sitten alkaa jotenkin hellyttävä puhe siitä, miten ei nyt kyllä ole kovinkaan raskasta ja tuohan on vielä kevyt ja aatteleppa semmosta nn-tuumasta, vähä eri asia. Tämä puhe porukassa keskenään, ei nimenomaan TAINALLE.

Takarivin keskinäinen keskustelu rakentaa maskuliinisuutta monin tavoin. Ensinnäkin opettajan puhetta kommentoidaan ja osoitetaan sen olevan liioiteltua: raskaaksi luonnehdittu tavara ei ole raskas [kun on riittävän vahva]. Hahmottuu siis asetelma, jossa naisopettajaa aletaan näennäisesti opettaa asian todellisesta tilasta. Näennäisyys syntyy siitä, että puhe osoitetaan tosiasiallisuudeltaan vertaisille. Lisäksi toisille osoitetaan omia raskaampia saavutuksia, kuten isompituumaisen renkaan käsittelyä, joka puhutaan jo ”melko raskaaksi”. Katkelmassa konkretisoituu varsin täsmällisesti se, miten ideaalimaskuliinisuutta rakennetaan oikeanlaisista asioista oikealla tavalla puhumalla ja oikein suhtautumalla, kuten Swain (2005) esittää. Asetelma on siinä määrin stereotyyppinen, että olen kuvannut sitä jo kenttäpäiväkirjassani hellyttäväksi.

Huumori ja hauskuus näyttää olevan keskeinen osa takarivissä arvostettavaa maskuliinisuutta. Sille on leimallista hyvän maun rajoilla häilyminen. Hauskuus myös liittyy ”tyhmiin ideoihin” ja niiden toteuttamiseen. Koulussa auktoriteetin kevyt koettelu on usein kaikkien mielestä koomista ja siten keino saavuttaa statusta. (Peltola & Phoenix 2022, 79–80.) Toisaalta tyypillisesti hegemoniseen maskuliinisuuteen liitetty huumori painaa muita alaspäin (esim. Manninen 2010b). Takarivissä todella nauretaan vähemmistöille ja heikossa asemassa oleville, esimerkiksi vammaisille, ylipainoisille ja homoille. Tätä tapaa olen jo sivunnut luvussa 6.2.4. Monet tuon luvun havainnot toistavat ajatusta siitä, että

suurieleinen toisten kustannuksella nauraminen on osa takarivissä arvostetun maskuliinisuuden tekemistä. Se lujittaa takarivin poikien keskinäisiä suhteita ja samalla erottaa heitä muusta luokasta.

Sari Manninen (2010b) on tutkinut väkivaltaa osana yläkoulun maskuliinisuutta. Hänen määritelmäänsä seuraten osa takarivin huumorista olisi luokiteltavissa verbaaliseksi väkivallaksi. Luokitus on siinä mielessä perusteltu, että alaspäin painava huumori pyrkii kontrolliin ja on eräänlainen voimannäyte: takarivillä on pokkaa ja valtaa leimata tietynlaiset ihmiset tai toimintatavat naurunalaisiksi tai muulla tavoin vääriksi. Sen sijaan fyysinen väkivalta ei kuulunut tutkimuskoulujen takarivien toimintaan. Myöskään hegemoniseen maskuliinisuuteen yleensä liitettyllä heteroseksuaalisella toimeliaisuudella ei vaikuttanut tutkimuskouluissa saavuttavan statusta.

Vertaisvuorovaikutuksessa ideaalimaskuliinisuutta tehdään siis toimimalla oikein – olemalla hauska, kätevä, fyysinen ja kouluvastainen – mutta myös erottamalla vähempiarvoisesta. Tulkintaa väärästä ja oikeasta rakennetaan sekä toiminnan, puheen että suhtautumisen keinoin. Katkelma Huuhkajan oppitunnin suvantovaiheesta kuvaa asiaa. Tilanteessa Juho höpöttelee omiaan muille. Olen kirjannut ylös seuraavaa:

72. Jotain puhetta jostakusta, joka on ”vittu maksanu kuussataa derpin rungosta”.

Juho selostaa jotain, on ilmeisesti ollut myymässä mopoaan jollekulle. Ostajasta puhutaan näin: ”Se on ihan vitun läski, se on varmaa toimistos töissä, se ei tiää mopoist vittu mitää. Ja sen poika oli samanlainen mut kutistettu, mä olin et VITTU.”

Kommentti avaa ideaalimaskuliinisuutta varsin monipuolisesti. Ensinnäkin katkelmasta paistaa vieraus ja vieraan paheksuttavuus: Juho on pöyristynyt, kun on mopokaupoilla tavannut miehen, joka edustaa hänelle vierasta miestyyppeä. Ensinnäkin tästä vääränlaisesta miehestä on noteerattu ulkonäkö, henkilö on ylipainoinen. Pystyvä, riuska ruumis hahmottuu tässä ilmipanemattomaksi vertauskohdaksi, johon nähden ylipaino on kyseenalaista. Toiseksi ylipainoa tulkitaan tässä todistuksena siitä, että kyseinen mies on toimistossa töissä. Kolmanneksi tämä toimistotyötä tekevä ylipainoinen ja mopoista vähän tietävä mies on vieläpä siirtänyt elämäntapaansa omalle pojalleen. Seikan raskauttavuus paljastuu, kun kommentti suhteutetaan siihen, miten vahvasti fokusoppilaiden omat isät toimivat näille roolimalleina (luku 9.4).

Neljänneksi paheksuntaa herättää tekninen tietämättömyys. Pätevyys mopon suhteen näyttää takarivissä olevan sekä arvostettavaa sinänsä että merkki muista arvostettavista ominaisuuksista (ks. myös luku 8.3). Se, että puheena oleva henkilö on maksanut aivan liikaa mopon rungosta, osoittaa heikkoa arviointikykyä ja tietopohjaa. Lisäksi Juho korostaa ei-kätevyyttä toteamalla, että henkilö ei tiedä

mopoista mitään. Hänen oletettu osaamisensa siis kohdistuu Juhon näkökulmasta täysin väärin asioihin ja on siten vähäarvoista.

Juhon kommentissa toisiinsa kiertyvät sekä vääränlainen (jopa anti)maskuliinisuus että vääränlainen elämäntyyli – Bourdieun käsittein puheena olevalla miehellä on vääränlainen habitus. Habitus on Bourdieun (1984) luokkateoriaan kuuluva käsite, joka kuvaa sosiaalisen kirjautumista ruumiilliseen – sitä, miten tietyn aseman olennaiset ja suhteista muodostuvat luonteenpiirteet kääntyvät yhtenäiseksi elämäntyyliksi, eli yhtenäiseksi joukoksi henkilö-, hyödyke- ja käytäntövalintoja (Bourdieu 1994/1998, 18). Habituksessa sosiaalinen todentuu tunnusomaiseksi toiminnaksi, esimerkiksi tavoiksi puhua, ajatella ja syödä – tai lukea, kirjoittaa, tehdä työtä ja suhtautua polttomoottoreihin.

Juhon kritiikki kohdistuu siis vieraan miehen vääränlaiseen habitukseen: hän puhuu mopoista väärin, hän tietää mopoista liian vähän, hänen ruumiinpiirteensä ovat vääränlaisia. Habitukseseen siis kytkeytyy moraalinen ulottuvuus (vrt. Skeggs 2004/2014). Juhon puheessa hahmottuu kaksi miestä: puheena eksplisiittisesti oleva vääränlainen ja ilmipanematon toinen, oikeanlainen mies, jonka maskuliinisuus herättää arvostusta. Tämän oikeanlaisen miehen habitus on samankaltainen kuin Juhon itsensä, muiden takarivin vertaisten ja heidän isiensä. Tähän ajatukseen kiteytyy sekä sukupuoli että paikalliset arvostukset (ks. myös luku 8.2).

Juhon tapa jakaa näkemystään muille takarivissä osoittaa hänen olettaneen (ilmeisesti aivan oikein), että kuulijat jakavat käsityksen. Tältä osin takarivin normisto on samansuuntainen länsimaissa kulttuurisestikin vallitsevan miesideaalin kanssa (Swain 2005; Ward 2015; Berg 2010). Takarivissä arvostettava mies hallitsee koneet, tekee ruumiillista työtä eikä pyöritä papereita. Tästä järkeilystä looginen seuraus on se, että arvostettavaksi mieheksi kasvamisessa koulun tavoitteisiin sitoutuminen tai koulussa onnistuminen eivät ole erityisen tärkeitä. Ideaalimaskuliinisuus syntyy sen sijaan aivan muualla ja muista asioista.

Tämä järkeily on siirrettävissä myös feminiinisyyteen ja naistapaisuudesta irtautumiseen. Myös seuraava esimerkki on Huuhkajasta, ollaan opinto-ohjauksen tunnilla:

73. TAINA on kirjoittanut käsin paperille erilaisia rooleja. Roolivalinnat ovat seuraavat: urheilija, hyvä kaveri, myöhästelijä, ryhmätyöskentelijä, sisar (lapulla on tarkennus: ”huom. tarkoittaa siskoa tai veljeä”), tunnollinen, rakastaja, sohvaperuna, leipoja, luntaaja, harrastaja, ahkera, kokeeseen valmistautuja, petturi, tukioppilas/verso, nautiskelija, ystävä, aikatauluttaja, laiska, kummi, valehtelija.

Nämä siis lasketaan yksi kerrallaan lattialle. Kustakin kysytään suunnilleen kysymykset ”millos oot tämmönen, kukas on tämmönen, mitäs tää tarkoittaa”. Tosi monet osuvat Elinaan, siis ainakin urheilija, hyvä kaveri, ryhmätyöskentelijä, tunnollinen, harrastaja, ahkera, kokeeseen lukija. Jotenkin

Elinan koulutyöskentely näkyy täällä irvailun kohteena, jotenkin koomiseen valoon asetetaan se, että ”se lukee kokeeseen varmaan jo nyt”. Elina puolustautuu, että ei hän nyt sillä lailla kokeisiin lue, että ei hänkään koulusta tykkää.

”Aikataulutaja, mitäs se tekee?” Elina yksinään selittää, hän puhuu yksittäisen päivän suunnittelemisesta. Siitä sitten irvaillaan myös, että ”Elina varmaan suunnittelee ennalta jokaisen askeleensa”. TAINA laventaa käsittelyä sen verran, että mites sit ku te ootte autonasentajia, mites sitte aikataulutatte? Vastaus on (tietysti), että ”no mä huollan ne derpit sitte ku mua huvittaa” (Markus).

Tilanne osoittaa jälleen arvostusten paikallisuuden ja tilanteisuuden. Koulussa hyvin menestyvä tyttöoppilas nimetään kategorioihin, jotka tilanteisesti merkitään oudoiksi ja koomisiksi. Vastapuolelle asettuu vain pojista koostuva takarivin joukko, johon opettaja lopussa viittaa autonasentajina.

Tilanteeseen osallistuneet oppilaat toki toisenlaisissa yhteyksissä arvostivat urheilujuuttua, ahkeruutta ja tunnollisuutta. Sen sijaan tämä tilannekonteksti, joka ohjaa ajatukset kouluun, ei mahdollista näiden hyveiden arvostamista. Opettajan laatiman tehtävän yhteydessä ja opettajan katseen alla esimerkiksi aikataulutus hahmottuu suhteessa koulunkäyntiin ja vaikkapa kokeisiin lukemiseen. Ne hyveet, joista tässä irtauduttiin, olisivat toisaalla olleet tavoittelun arvoisia. Lisäksi toisenlaisessa kontekstissa, vaikkapa mopotallilla, ahkera ja tunnollinen olisi voinut olla joku fokusoppilaista. Takarivin kontekstissa koulusta kiinnostuminen ja sen tavoitteiden myötäinen toiminta on antimaskuliinista. Niinpä koulun tavoitteisiin ja työtapoihin suostuminen ja etenkin oman vapaa-ajan käyttäminen koulun hyväksi ovat tekoja, jotka hahmottuvat sekä feminiinisiksi että vähäarvoisiksi.

Lisäksi katkelman viimeinen kommentti paljastaa, miten omaehtoisuus ja itsevarmuus määrittävät takarivin tapaa suhtautua (työn)tekijyyteen. Kun oppilas ilmoittaa huoltavansa mopot ”sitte ku mua huvittaa”, tulee näytetyksi, missä oman reviiirin rajat ovat. Repliikki kommentoi koulun edellyttämää suunnitelmallisuutta ja annettuihin aikatauluihin suostumista. Markus erottuu kommentillaan Elinan kaltaisista järjestelmän myötäilijöistä – Elinanhan voi sellaiseksi tulkita, kun ajatellaan kokeeseen lukemisen tai suunnitelmallisuuden olevan koulun odottamaa toimintaa, johon Elina suostuu. Tällaisenaan Markuksen kommentti muistuttaa kovasti Matti Kortteisen (1992, luvut 5 ja 6) havaintoja siitä, miten duunariuden keskeinen eetos on nimenomaan oman itsellisyyden vaaliminen. Itsellisyydestä kiinni pitäminen on lopulta kunnian kysymys ja itsekunnioituksen merkinä voi tulkita myös Markuksen kommentin.

Ideaalimaskuliinisuus kuitenkin myös säröilee. Takarivin ideaalimaskuliinisuutta luonnehtii kouluvastaisuus, taitavuus mopon kanssa, tietynlaisille vitseille nauraminen ja ammatillisiin opintoihin tähtääminen, mutta takarivin poikien maskuliinisuudet myös haastavat tätä. Niinpä on olennaista

tarkastella, missä määrin ja kenelle takarivi sallii ideaalimaskuliinisuudesta poikkeamisen.

Emma Roland (2004) on todennut, että ne pojat, jotka eivät ole maskuliinisia oikeanlaisella, jatkämäisellä tavalla, ovat usein altavastajia. Muuallakin toistuva havainto on ollut, että alistettuja ja kontrolloituja ovat ne pojat, jotka määrittävät feminiinisiksi (esim. Gilbert & Gilbert 1998; Swain 2006; Manninen 2010a). Tämän tutkimuksen näkökulmasta keskeistä on se, että kunnianhimo koulun suhteen rikkoo odotuksenmukaista ja oikeana pidettyä maskuliinisuutta ja siksi siitä lähtökohtaisesti rangaistaan, *traihardaajat* pidetään kurissa (luku 4.2.3). Kuitenkin yläkoulun mittaan tulee hetkiä, joissa itse kunkin oppilaan olisi ainakin hetkellisesti ryhdistädyttävä ja otettava koulu tosissaan. Tämä edellyttää tasapainoilua; Wardin mukaan (2015, 152–153) vaatii jopa kameleonttimaista toimintaa vaihtaa maskuliniteettia tarpeen mukaan.

Tasapainoilu ideaalimaskuliinisuuden ja siitä poikkeamisen välillä onnistuu tutkimusluokissa yksiltä helpommin kuin toisilta. Mitä korkeampi status ryhmässä, sitä suurempi liikkumatila nuorilla on suhteessa porukkaan. (Swain 2005; Huuki 2010.) Tällaisia korkean statuksen poikia oli fokusoppilaiden joukossa käsitykseni mukaan kolme. Heitä yhdisti sekä itsevarmat otteet että kattavimmat tekstitaidot. Näistä lähtökohdista kiinnostuminen koulun tarjoamista mahdollisuuksista oli hetkittäin mahdollista vailla sanktioita. Tämä havainto saa vahvistusta aiemmasta tutkimuksesta. Christine Skelton ja Becky Francis (2011) esittävät tutkimuskatsauksen pohjalta, että lukevakin poika voi olla suosittu, jos hän on lisäksi arvostettava muilla maskuliinisuuden mittareilla. Suosittuus siis edellyttää eräänlaista renessanssi-ihmisyyttä; jotta takarivissä voisi olla kirjallisesti taitava tai harrastunut, tulee myös täyttää ideaalimaskuliinisuuden vaateet.

Muille kuin korkean statuksen pojille poikkeaminen ideaalimaskuliinisuudesta on vaikeaa, sillä ryhmä kontrolloi heidän toimintaansa enemmän. Niinpä oli tilanteita, joissa ”väärä” poika ehdotti tarttumista koulutehtäviin, mistä vertaisryhmä välittömästi rankaisi. Nuorelle on tärkeää kuulua ryhmään ja saada kokea olevansa arvostettu. Siksi asettuminen takarivin tarjoamaan kouluvastaiseen paikkaan voi joillekin olla käytännössä ainoa vaihtoehto, halusi yksittäinen oppilas sitä tai ei.

On myös hetkiä, joissa näyttävästä ideaalimaskuliinisuuden esittämisestä luovutaan ja annetaan tilaa sensitiivisemmälle ja huomaavaisemmalle tavalle olla. Huuhkajan tunnin uskonnon tunnilla käy näin:

74. Elinaa alkaa itkettää, ilmeisesti äskeisessä kokeessa kävi jotakin. PETRI tekee lennossa sellaisen ratkaisun, että sanoo kaikkien kuullen Elinalle: Voit mennä käyttävään jos tuntuu siltä.

Täysi hiljaisuus laskeutuu, Elina nousee heti, hakee puhelimensa ja poistuu. Kun

hän on matkalla ulos, PETRI kysyy: Tarviitko aikuista? Ei vastausta, joten PETRI vastaa itse itselleen: No jos mä meen.

Täysi hiljaisuus, kun PETRI menee käytävään, ovi jää raolleen ja sieltä kuuluu itkunsekaista puhetta. Jään oikein odottamaan, kuka laukaisee jotakin ikävää, mutta ei kukaan. Parin hengityksen ajan ajattelen, että neulan putoaminen kuuluisi. Sitten Markus rikkoo jään nasauttamalla Juholle jotakin mopoon liittyvää. Tämä laukaisee tilanteen ja muuallakin alkaa tasainen porina.

Tilanne oli herkkä: yhtä oppilaista itketti ja tämä poistui ulos aikuisen kanssa. Kuka tahansa luokkaan jääneistä olisi voinut kommentoida tilannetta ikävästi. Tilanteessa oli paljon aineksia: Tyttöoppilas ei pystynyt pidättelemään tunteitaan ja hätäännsä sai alkunsa huonosti menneestä koulutehtävästä. Kaikki kolme asiaa (tyttösukupuoli, herkkyys, sitoutuminen kouluun) olivat takarivin tavallisia naurunaiheita. Silti kukaan ei sano mitään ikävää. Kaikki luokkaan jääneet oppilaat, siis myös takarivi, osoittivat tilanteessa sensitiivisyyttä. Erityisen kiinnostavaa on se, että jään rikkoo juuri Markus – takarivin oppilas, jonka rooli ryhmässä oli usein enemmän reagoita muiden juttuihin ja lähteä niihin mukaan kuin itse aloittaa. Valitessaan puheenaiheeksi tilanteen ulkopuolisen mopon hän ohjaa koko luokan sivuuttamaan tapahtuneen.

Kenttämuistiinpanoissa on myös toinen ilmaisuvoimainen episodi, jossa olisi mahdollista painaa toisenlaisia maskuliinisuuksia alemmas, mutta niin ei tehdä. On viimeinen kouluviikko ja Huuhkajassa vietetään työpajapäiviä. Näinä päivinä tavallisesta koulutyöstä on luovuttu ja oppilaat kiertävät valintansa mukaan erilaisilla toimintapisteillä. Tarjolla on muun muassa työhaastattelun tai ensiavun harjoittelua, rentoutusta sekä renkaiden vaihtoa. Kaikki yhdeksäsluokkalaiset on sekoitettu, ja takarivikin on jakautunut useampaan eri porukkaan. Olen mukana ryhmässä, jossa olemme juuri vaihtaneet auton renkaan ja nyt siirrymme kuormaamaan pakettiautoa.

75. Sitten kuormaamaan pakettiautoa. ”Valitkaas vastuullisin teistä”, pyytää vetäjä. Kaikki osoittavat Samia.

Sami saa käydä laittamassa autoon sähköt päälle. Sen jälkeen hän osoittaa tehtävät muille, käytössä on siis eräänlainen vartionjohtajajärjestelmä. - - Kuormausta menee ihan rattoisasti, autoon pakataan kolme rullakkoa ja yksi nokkakärri ja ne kaikki viedään oikeaoppisesti perälaudan avulla, vähän puhutaan ergonomiasta ja työturvallisuudestakin. Sami saa lopuksi käydä laittamassa sähköt pois.

Ryhmässä on mukana myös mulle vieraita kundeja, jotka eivät kuulu mopoilijoihin vaan käsittääkseni ovat enemmän sellaista akateemista sakkia. On merkillepantavaa, että heilläkin on paikka tässä ryhmässä, että Sami antaa tilan myös sellaiselle ei-niin-kätevälle maskuliinisuudelle. Eivät kundit mitään töhöile, mutta olemuksesta ja otteista päätellen ovat ehkä enemmän ohjauksen varassa, jotta homma sujuu, nokkakärri kolahtelevat stoppareihin ja sen sellaista.

Oli harvinaislaatuista, että virallinen koulu tarjosi paikan, jossa takarivin oppilaat olivat näin vahvasti omalla alueellaan. Oli ensinnäkin opettajien valittavissa, mitä pisteitä pajapäivänä tarjotaan. Toiseksi niin renkaidenvaihto kuin tämäkin paja oli rakennettu siten, että takarivillä oli paikkoja, joissa esitellä omia taitojaan. Koulussa tavallisesti vallitsevat asetelmat kääntyivät, kun perusarjessa hyvin pärjäävät oppilaat olivatkin altavastaaajana, ja takarivin oppilaat tilanteen päällä. Asetelmat kääntyivät myös siinä mielessä, että renkaidenvaihtopisteeltä poistuessamme Sami selvitti, mikä opettajan opetuksessa ei ollut aivan kohdallaan. Ei takarivin oppilailta yleensä ollut kritisoitavaa sisällöistä, joita biologian tai fysiikan tunnilla oli käsitelty.

Takarivin kiinnostuksenkohteisiin vetoaminen siis tehoi tässä. Kuitenkin toisaalla (esim. luku 7.3) olen kritisoinut oppilaiden kiinnostuksenkohteisiin keskittymistä siksi, ettei se yleensä tuota aiottua tulosta vaan ohjaa oppilaiden fokuksen toisaalle. Tässä katkelmassa ei kuitenkaan oltu oppitunnilla. Sen sijaan koulu tarjosi opetussuunnitelman ulkopuolelta toimintaa, jota kukaan ei arvioinut ja jossa kukaan opettajista ei ollut koulutustaan vastaavassa työssä – kompetentien osallistujien tilanteessa saattoi todella olla Sami. On olennaisesti eri asia hyödyntää oppilaiden kiinnostuksia luokkahuoneessa ja arvioinnin alaisessa toiminnassa kuin rakentaa tilanne, jossa ikään kuin huvin vuoksi harjoitellaan renkaan vaihtamista tai pakettiauton kuormaamista. Ajattelen, että tämä on syy sille, miksi kiinnostukseen vetoaminen onnistui tässä tilanteessa.

Olennaista äskeisessä katkelmassa on se, että vaikka tietoisesti oli pedattu paikka, jossa teknisesti näppärä poika – tietynlainen maskuliinisuus – sai loistaa, Sami ei tarttunut tilaisuuteen muita painamalla. Hän olisi voinut valita toimia niin, että olisi korostanut omia taitojaan ja muiden taitamattomuutta. Sen sijaan hän hoiti hänelle annetut tehtävät tottuneesti ja varmasti ja antoi muiden tehdä niin kuin tekivät. Oma osaamista ei ollut tarpeen korostaa muiden kustannuksella.

Molemmissa kouluissa opettajat ottivat pitkin vuotta puheeksi sen, että vaikka luokat olivat levottomia ja vaikka takarivin oppilaiden kanssa toisinaan oltiin helisemässä, heihin luotettiin silti. Opettajat kuvasivat olevansa luottavaisia takarivin nuorten tulevaisuuden suhteen. Heidän kerrottiin olevan pohjimmiltaan hyviä ja kultaisia ihmisiä. Ajattelen, että kahdessa viime katkelmassa nähdyt säröt osaltaan synnyttävät tätä ajatusta. Oppilaiden käytöksessä on usein uhoa ja näyttämisen tarvetta, mutta niiden lisäksi on huomaavaisuuden ja herkkyyskin hetkiä.

Lopuksi on todettava, että tässä alaluvussa olen käsitellyt vain Huuhkajan kouluun sijoittuvia esimerkkejä. Se ei tarkoita sitä, että Västäräkissä vastaavia ilmiöitä ei olisi; hegemoninen maskuliinisuus oli niissä samankaltaista. Esimerkit ovat näytteitä ja olen valinnut tietyt katkelmat siksi, että niissä kiteytyy jotakin sellaista, mikä on havaittavissa aineistossa laajemmin. Tämän luvun havaintojen

osalta Huuhkajan luokan tapahtumat tarjosivat Västäräkkiä tiiviimpiä ja rikkaampia esimerkkejä, Beynonin (2002) termein hyperperformansseja. Ilmiöt, joita olen näytteiden perusteella eritellyt, ovat kuitenkin samoja molemmissa kouluissa.

9.3 Ruuvimeisseli vai Aleksis Kivi?

Maskuliinisuuden ja kouluvastaisuuden yhteen kietoutuminen on aiemmassa tutkimuksessa tunnistettu piirre (esim. Willis 1978; Hill 2007; Högberg 2011). Myös populaarikulttuurissa toistuu kuvasto, jossa tyypillinen poika on kouluvastainen, ja muut pojat nimetään nörteiksi tai hikareiksi. Tämän sosiaalisen rakennelman varassa kouluvastaisista piirteistä on muodostunut eräänlainen ennako-odotus myös siitä, millaisia poikien oletetaan olevan. (Lunabba 2018, 106.) Yksi kouluvastainen ryhmittymä on siis päätnyt edustamaan tyypillisiä poikia ja muut pojat ovat toisenlaisia suhteessa tähän odotuksenmukaiseen. Kouluvastaisia poikia ei tutkimuksessakaan ole aina esitetty erityisen hienovaraisesti vaan pikemminkin ennakkokäsityksiä kierrättäen (Rosvall 2015).

On selvää, että monissa osuudessa II esiteltyissä koulua vastustavissa tai kouluun etäisyyttä pitävissä käytännöissä on mukana maskuliinisuuden elementti. Maskuliinisuus on läsnä porukan suhteissa, ja läppä tyypillisesti ammentaa teemoista, jotka korostavat ideaalimaskuliinisuutta. Se siis monin eri tavoin, toisinaan hienovaraisesti ja toisinaan suurieleisesti, kietoutuu koulun vastustamiseen. Se näyttää olevan sekä syy että keino vastustaa koulua.

Pidän kouluvastaista maskuliinisuutta tässä tutkimuksessa yhtenä alati läsnä olevana kehyksenä. Silti sen analyysi ei ole ollut tutkimukseni fokuksessa: maskuliinisuuteen keskittyminen olisi vaatinut hieman toisenlaista tutkimusasetelmaa. Tässä luvussa kuitenkin tarkastelen kouluvastaista maskuliinisuutta tarkemmin kahden erityisen ilmaisuvoimaisen episodin myötä. Niiden tarkoitus on ennen kaikkea tarjota esimerkki siitä, miten maskuliinisuus takarivissä kietoutuu koulun vastustamiseen ja löyhään kouluun kiinnittymiseen. Katkelmien tapahtumat ovat poikkeuksellisia ja kohosteisia. Niissä molemmissa oppitunti keskeytyy yllättävään ja varsin suurieleiseen takarivin käynnistämään toimintaan. Vaikka tapahtumakulut ovat poikkeuksellisia, niiden myötä pulpahtaa pintaan paljon sellaista, mikä oli tavallista ja arkista.

Ensimmäinen episodi on Huuhkajan koulusta. Meneillään on iltapäivän äidinkielen tunti. Edellisellä tunnilla on pidetty matematiikan koe ja päivä on toistaiseksi sujunut tavalliseen tapaan. Alkamassa olevalla tunnilla käsitellään kirjallisuushistoriaa ja vuorossa on Aleksis Kivi. Tunnin alussa on käyty läpi lukukirjojen tilannetta. On käynyt ilmi, että fokusoppilaat eivät tarkasti tiedä mitä pitäisi lukea ja vaikka tietäisivätkin, eivät aio lukea mitään. Opettajan

johdatellessa luokkaa oppitunnin aiheeseen fokusoppilaiden porukassa alkaa herätä hässäkkää. Sami aloittaa sen ja muut liittyvät mukaan:

76. VUOKKO: Ottakaa kynät ja vihot esiin.

Sami nostaa syystä tai toisesta pulpettinsa suorille käsille ylös ilmaan. Markus saa tästä idean ja koettaa nostaa oman pulpettinsa edessä istuvan Tomin pään päälle. Sen jälkeen Sami nostaa pulpetin vielä syliinsä ylösalaisin, Juho kaivaa ruuvimeisselin taskustaan (tietenkin) ja alkaa löysätä pöydän jalkojen ruuveja. Vuokko kommentoi tapahtumia, mutta en osaa sanoa, onko sävy erityisen paheksuva. Pöydät laitetaan pyynnöstä takaisin lattialle

Kaiken tämän jälkeen Vuokko jatkaa, että nyt teillä pitäis olla siellä vihossa otsikkona Aleksis Kivi. Vuokko ensin laulaa ”Tää vähän kestää, taadadaadaadaadaa” ja sitten hermostuu ”NO!” Pojat [joukko fokusoppilaita] hakevat kaapista kirjoja, vihot ovat vissiin repussa. Tunnin alusta on kulunut kymmenen minuuttia ja täällä on ihan julmettu haloo.

Yhtä aikaa tapahtuu paljon, on vaikea kirjata kaikkea ylös. Moni on liikkeessä, siis ei penkissä ollenkaan, kommentoidaan toisia, puretaan penkkejä, epäillään että yhdellä tytöistä on menkkarit, huudellaan, käydään aulaan päin olevassa ikkunassa kuikuilemassa. Taululle on ilmestynyt VUOKON kirjoittama Aleksis Kivi – mitä tulee mieleen tai mitä muistat. Siinä vaiheessa kun pitäisi päästä asiaan, todetaan että Juhon tuolista on nyt sitten irrotettu selkänöja. Sitten aletaan neuvotella siitä, voisiko sen korjata heti (Juhon ja kumppaneiden toive) vai pitäisikö se viedä teknisen työn luokkaan odottamaan sopivaa hetkeä (VUOKKO). Vuokko toteaa, että Juho ottaa vierestään tuolin ja tämä rikkinäinen viedään luokan eteen odottamaan korjausta.

”No niin. Tytöillä onkin jo vihot auki ja tehtävä tehtynä, nyt kuunnellaan tämmönen patkä ja kirjaatte ylös mitä jää mieleen.”

Toinen tapaus on Västäräkistä. Meneillään on kemian tunti, eletään kevätlukukautta. Janne alkaa olla väsynyt koulunkäyntiin ja on haastanut kaikkia opettajia pidemmän aikaa. Tunnilla on alkamassa kokeellinen työ, jossa tehdään estereitä. Jannen kärsivällisyys loppuu:

77. JALO: Miehittäkää vetokaapit. Muistakaa laittaa ne päälle! Älkää tiputtako näitä happoja! Älkää kantako korkeista!

Ruusua avaa kaasupullon jo luokassa kulkiessaan ja uudestaan vetokaapissa. Minä älähdän ja Janne vasta sättiikin, kun hänen kaapille tullessaan kaapin ympäristössä lemahtaa kaasua. MITEN VITUN IDIOOTTI VOI OLLA, Janne mesoaa. Ruusua vain naurattaa.

Ruusun ja Jannen vetokaapin etulasi on jumissa. Se vaivaa kohtuuttoman paljon, ensin Ruusu koittaa fiksata, sitten Janne tarttuu toimeen. Hän laittaa Ruusun hakemaan työkalupakin repustaan ja istuu lopulta kaapin sisäpuolelle korjaushommiin. Ruusu osallistuu sen verran, että snäppää ja dokumentoi tilannetta. Tällä aikaa kaikki muut hakevat työhön tarvittavia aineita ja keittelevät niitä.

JALO käy useamman kerran sanomassa että anna nyt olla ja ala töihin. Minä en jotenkin malta, haluaisin nähdä miten tilanne kehittyy. Ruusu kommentoi, että Leea vaan kirjottaa että Janne istuu kaapissa. Sanon että niin, tässä mietin että onko tää nyt lähinnä tapa lykätä labratyön aloittamista. Janne virnistää lasin takaa ja nyökyttää.

Tunnelma on jotenkin tyypillisen suopea. JALO toisinaan huomauttaa, mutta myös antaa tilan Jannen puuhastelulle, toisinaan ihan kiinnostuneenakin jää virnistelemään viereen, että mites tää etenee.

Jossain vaiheessa JALO tulee lähelle, istuu alas ja on että ”Mitäs mä teiän kanssa tekisin. Te ootte amiksessa korjaamassa kuulkaa vasta vuoden päästä.” Anton fiksailee hetken Jannen kanssa vierekkäin, sitten hänet ja Ruusu hädetään Kaarinan ryhmään katsomaan, miten siellä koeputkihommat etenee. Ruusu istuskelee lähituolilla ja neppaa.

JALO käy vielä kasvatuskeskustelua Jannen kanssa:

Ei sun tarvii purkaa tätä koulua vaikket sää tykkää olla täällä.

Mut mua vituttaa.

No ketäpä ei. Anna sen nyt olla jo.

[- -]

Janne saa noin puolen tunnin äheltämisen jälkeen oven korjattua ja kuuluttaa:

Janne: Vittu siinä saatana toimiva kaappi. Jalo! Mää korjasin sen.

JALO: Kato! No et sää ny ihan turha mies oo.

Anton: Eihän tos ny mitään vaikeeta ollu.

Janne: Anton haista vittu.

Molempia tapauksia voisi tulkita niistä kehyksistä, joista käsin osuudessa II tulkitsin oppilaiden tekstikäytänteitä. Kummassakin tilanteessa on porukka, joka toisaalta kontrolloi, toisaalta kannustaa hajottamiseen tai korjaamiseen. Ilmiselvästi tilanteita motivoi työskentelyn välttely ja siten helpolla pääseminen. Tämä toteutetaan valitsemalla läpän moodi – vastustamisessa on koko ajan humoristinen ja ei-uhkaava vire, minkä myös opettajien toimintatavat tilanteissa vahvistavat. Kumpikin opettaja valitsee, missä määrin työskentelyä edellyttää eikä pakon kehystä lopulta aseteta kummassakaan tilanteessa. Näiden ulottuvuuksien lisäksi tapahtumat tarjoavat kuitenkin näköalan myös laajemmin siihen, miten ideaalimaskuliinisuus asettuu vastakkain koulun kanssa ja kuinka se myös tarjoaa välineitä koulun vastustamiseen.

Tilanteita yhdistää ruuvimeisseli. Se on konkreettinen työkalu, joka on riittävän pieni kouluun otettavaksi. Sen avulla saavutetaan esimerkiksi helppouden pyrkimyksiä, sillä työkaluun tarttumalla keskeytetään se, minkä opettaja on laittanut alkuun. Kun Aleksis Kivestä kirjoittamisen sijaan puretaan huonekalu ja kemiallisen kokeen sijaan korjataan vetokaappi, hyödynnetään jälleen oppitunnin nollasummaluonnetta. Yhteen toimeen tarttuminen on toisesta pois ja siten ruuvimeisselitimet ovat helppouden pyrkimysten palveluksessa. Ruuvimeisseli on keino aktiivisesti suunnata toiminta toisaalle ja itseä

miellyttävälle urille. Passiivisen työskentelyn välttelyn sijaan oppitunnin tapahtumia luotsataan lähemmäs oppilaiden omaa elämänpiiriä.

Kouluvastaisuutta rakennetaan tilanteissa paitsi tällä konkreettisella toiminnalla myös metaforisella tasolla. Hyödynnän analyysissa ajatusta meisselin indeksisyydestä. Käsite on peräisin semiootikko Charles Peircen (1955) esittämästä merkkien ja viittaussuhteiden klassikkojaosta ikoneihin, indekseihin ja symboleihin. Ikoninen merkki näyttää kohteeltaan (kuten muotokuva tai pienoismalli), symbolinen merkki on sopimuksenvarainen konventio. Indeksipuolestaan on merkki, joka esittää asioiden välisen suhteen, kuten kausaliteetin. Usein käytetty esimerkki on suhde savun ja tulen välillä: savu tulkitaan merkiksi tulesta, joten savu on tulen indeksi.²⁵

Väitän, että tilanteissa ruuvimeisseli toimi sosiaalisena indeksinä. Sosiaalisen indeksisyyden käsite on lainattu sosiolingvistiikasta, jossa sillä tarkoitetaan kielenpiirteiden mahdollisuutta herättää tiettyihin ihmisiin, heidän ominaisuuksiinsa tai ihmisten välisiin suhteisiin liittyviä assosiaatioita. Nämä assosiaatiot voivat olla stereotyyppisiä ja ideologisiakin. (Lehtonen 2015.) Vaikka sosiaalisen indeksisyyden käsite on kehitetty ensisijaisesti sosiolingvistiikan tarpeisiin, se on varsin selitysvoimainen myös sovellettuna näihin episodeihin. Merkillä – alun perin kielenpiirteellä, tässä esineellä – on voima ohjata tilanteen ja kontekstin tulkintaa.

Näissä tilanteissa konteksti muuttuu ruuvimeisselin myötä monin tavoin. Opettajien toiminta on meisselin esiin ottamisesta lähtien pikemminkin reaktiivista. Oppilaat onnistuvat paitsi katkaisemaan opettajan agendan (vrt. läpän ansaluonne, ks. luku 6.3.3) myös asettamaan omansa sen tilalle. Toisaalta myös tulkinta takarivin oppilaista muuttuu. Passiivisista oppituntiin suostujista tulee aktiivisia vastarinnan tekijöitä. Tapahtumat ovat suurieleisiä ja ohjelmallisia ja niiden performanssiluonne myös merkitään poikkeavaksi, sillä muu toiminta keskeytetään ja huomio siirtyy meisselin käyttäjiin. Ruuvimeisseli on näissä tilanteissa koulun karnevalisoinnin työkalu (luku 6.4; ks. myös Pietilä ym. 2022).

Ruuvimeisseli ei ole ainoa esine, joka koulussa toimii sosiaalisena indeksinä. Esimerkiksi lyijykynällä on sama merkitys. Ne oppilaat, joilla on siistit lyijytäkynät, joita säilytetään penaalissa, ovat eri oppilaita kuin ne, joiden kynät ovat nysiksi teroitettuja, katkottuja ja tylsiä puukyniä. Jälkimmäiset kynät voivat olla oppilaiden omia, jolloin niitä säilytetään repun pohjalla tai ne voivat olla

²⁵ Nuorisotutkija Tommi Hoikkala (2019, 124) pohtii, että nuorten toisen asteen koulutusvalintoihin liittyy toisinaan *ikonisia esineitä*. Nämä ovat esineitä, jotka välittävät ”perhesuhteita, tekemistä, yhteistä aikaa ja vuorovaikutusta, mikä kantaa opiskelualan valintaan saakka”. Hoikkala ei siis tarkoita ikonisella samaa kuin Peirce. Ikonisen esineen ajatus on kuitenkin vaikuttanut tämän luvun analyysiin.

löytötavaralaatikosta lainattujakin. Erilaisiin lyijykyniin alkaa siis ajan myötä tarttua myös muita merkityksiä, ja ne alkavat luonnehtia esineen käyttäjää.

Ruuvimeisseli näyttäytyy ennen kaikkea spontaanin vastarinnan välineenä. On kuviteltavissa, että oppilas, joka olisi suunnitelmallisesti halunnut juuri tänä päivänä vastustaa koulua, olisi voinut varata reppuunsa jotakin järeämpää, jotakin ensisijaisesti koulun vastustamiseen tarkoitettua. Ruuvimeisseli pikemminkin vain oli tarjolla ja sellaisenaan käyttövalmis. Yksinkertainen työkalu myös tarjosi helpon keinon järjestää suhteellisen suurieleinen protesti. Etenkin Vuokon tunnilla suurieleisyys oli siinä mielessä tarpeen, että kokenut opettaja ei yleensä pienestä hätkähtänyt, vaan oppitunnit jatkuivat hänen agendallaan oppilaiden erilaisista tempauksista huolimatta. Ruuvimeisseli tarjoutui ulospääsyn välineeksi oppitunnilla, joka ei puhutellut tai houkutelut oppilasta. Protesti syntyi tilanteisesti ja maskuliiniseksi määrittyvä koulun ulkopuolinen mopoharrastus tarjosi siihen keinon.

Ruotsalaisen kasvatust sosiologi Per-Åke Rosvallin (2015) huomio kouluvastaisuuden tilanteisuudesta onkin osuva ja keskeinen. Rosvallin mukaan kouluvastaisuutta ei tulisi hahmottaa ihmisen (saati ”poikien”) pysyväisluonteiseksi ominaisuudeksi. Pikemminkin on niin, että tietyssä kontekstissa osa nuorista esiintyy erityisen kouluvastaisina. Tilanteet, joissa ollaan yhdessä muiden poikien kanssa, tuottavat merkittävästi enemmän kouluvastaisuutta kuin tilanteet, joissa ollaan esimerkiksi kaksin aikuisen kanssa. Takarivin toimintaa koulussa tulisikin tulkita enemmän osallistumisena tietynlaiseen sosiaaliseen rakenteeseen kuin yksittäisten poikien pysyväisluonteisen asenteen ilmaisuina. (Mp.)

Näissä episodeissa kehitellään tilanteisesti ja vertaisporukan kesken tapahtumaketju, jossa kaksi kouluvastaisuuden keskeistä dikotomiaa korostuu. Ensimmäinen on ajatus pään ja käsien dikotomiasta (Lahelma 2009; Niemi & Rosvall 2013). On yleisesti jaettu ajattelu- ja puhetapa, että osa ihmisistä on käteviä käsistään, osa ei; toisilla on lukupäätä, toisilla ei. Katkelmien tilanteissa oppilaat konkreettisesti käyttävät käsiään sen sijaan, että seuraisivat kemiallisen kokeen ohjeita kirjasta tai tutustuisivat Aleksis Kiveen. Dikotomiasta ammennetaan ja sitä korostetaan. Yhteen joukkoon liittymällä oppilas kieltää kuuluvansa toiseen; jos käyttää ruuvimeisseliä, ei voi käyttää kynää.

Toisekseen tilanteessa konkretisoituu ajatus feminiinisestä koulusta ja maskuliinisesta kouluvastaisuudesta. Maskuliininen luonne korostuu, kun tarkastellaan kontekstia, jossa ruuvimeisseli otetaan esiin. Koulua ja erityisesti äidinkielen oppiainetta pidetään yleisesti feminiinisinä (esim. Skelton & Francis 2011; myös Pietilä ym. 2022). Tytöt ovat tilanteissa statisteja tai yleisö: Ruusun tehtäväksi jää toimia avustajana, hän toimittaa Jannelle repusta työkalut ja dokumentoi tapahtumia. Huuhkajan luokan tytöille huudellaan kesken huonekalun purkamisen oletetuista kuukautisista. Toisaalta myös kemian opettaja

sanoittaa tilanteen maskuliinista luonnetta kehaistessaan, ettei Janne ole ”ihan turha mies”. Tilanteessa takarivin pojat ottavat ohjat käsiinsä ja tytöt jäävät seuraamaan tilannetta.

Siinä missä Västäräkin tilanne päättyy vetokaapin korjaamiseen ja opettajan kehaisuun, Huuhkajassa oppilaiden toiminta jää keskeneräiseksi. Oppilaat tarjoutuvat ruuvaamaan irrottamansa osan takaisin, mutta opettaja vaatii, että ruuvailu lopetetaan. Rikkinäinen tuoli siirretään Vuokon ohjeen mukaan ensin luokan eteen ja myöhemmin puutyöluokkaan, jossa se voidaan korjata. Vuokon ratkaisu kertoo kahdesta asiasta. Ensinnäkin siitä, että oppitunnin jatkumisen näkökulmasta tärkeintä on saada häiriökäytös katkeamaan. Se on tärkeämpää kuin se, että tuoli saataisiin korjattua – nythän korjaaminen venyy jonnekin tulevaan. Sama ruuvimeisseli, jolla selkänöja purettiin, olisi tietenkin sopinut myös nojan kiinnittämiseen. Jos Vuokko olisi pyytänyt oppilaita korjaamaan tuolin, tilanne olisi kuitenkin jatkunut ja ehkä saanut lisäkierroksiakin. Kun ruuvimeisseli piti laittaa pois, säästyttiin ehkä lähämblingiltä. Toisekseen ratkaisu kuvaa jälleen kerran sitä, miten neuvottelunalainen seikka häiriö on. Häiriö määrittyy kontekstin ja tulkintakehyksen perusteella: tuolin ruuvailu äidinkielen tunnilla on kurinpitoa vaativaa toimintaa, kovien materiaalien käsityön tunnilla pedagogisesti perusteltua.

Vastarinta on näissä tilanteissa aktiivista, mutta ei aggressiivista. Ajattelen, että vastarinta tapahtui koko ajan läpän moodissa, sillä tilanteessa kehenkään ei kohdistu aggressiota. Toisaalta vastarinta on melko sitkeää. Molemmat tilanteet kestävät kauan, Janne korjaa vetokaappia puolisen tuntia ja äidinkielen tunnistakin kuluu kolmasosa huonekalujen purkamisen äärellä. Siksi en luonnehtisi tilanteita esimerkiksi leikkisiksi. Oppilaat todella eivät halunneet opiskella, he todella purkivat ja korjasivat kalusteet. Kyse ei ollut pelkästään moisen toiminnan uhoamisesta.

Samaan aikaan on niin, että vaikka erilaiset kouluvastaisuuden kuvaukset resonoivat tässä aineistossa, tämän tutkimuksen takarivin toiminnan nimittäminen kouluvastaisuudeksi ei ole aivan ongelmatonta. Vaikka takarivi ei aina toimi koulun myötäisesti, se useammin suhtautuu kouluun pikemminkin etäisesti ohittaen kuin tiukasti vastustaen. Nämä esimerkit ovat siis poikkeuksellisen äärimmäisiä siinä, miten ohjelmallisesti oppilaat kieltäytyvät tekemästä pyydettyä ja tekevät jotakin muuta. Sellaista aggressiivista koulua vastaan hyökkäämistä, jota esimerkiksi Willis (1978) kuvaa, ei aineistossani ole lainkaan – jos kohta suomalaisen koulun konteksti on myös aivan toinen kuin 1970-luvun brittiyhteiskunnan.

Näissä katkelmissa kouluvastaisuutta toteutettiin nimenomaan maskuliinisuutta tekemällä. Kuitenkaan kaikki kouluvastaisuus ei ole leimallisesti sukupuolittunutta. Se ei välttämättä liity maskuliinisuuteen eikä poikiin. Myös tytöt vastustavat koulua. Tytötkin kieltäytyvät tekemästä tehtäviä tai tekevät

jotakin aivan muuta. Joskus se on leimallisen feminiinistä, kuten meikkaamista tunnilla, joskus tytötkin hyödyntävät maskuliinisuutta keinona vastustaa koulua. Myös tytöt alisuorittavat, aivan kuten poikien on kuvattu tekevän (Käyhkö 2006). Hiljainen ja vetäytyvä oleminen tosin tulkitaan joskus sukupuolittuneesti. Harry Lunabban (2013) etnografisten havaintojen mukaan hiljainen tyttö ei juurikaan kiinnitä aikuisten huomiota, vaan on ikään kuin tyypillinen tyttö. Sen sijaan hiljaisista pojista Lunabban aineiston aikuiset ovat usein huolissaan. Ehkä tässä tulkintaerossa on yksi syy, miksi tyttöjen kouluvastaisuutta on yleisesti ottaen kuvattu poikia vähemmän.

Paitsi että ruuvimeisseli on kouluvastaisuuden indeksi, se on myös käytännöllisyyden ja toimeliaisuuden indeksi. Sellaisena se rakentuu merkiksi ammatillisesta orientaatiosta ja ylpeydestä; oppilaat ottavat ruuvimeisselit esiin siksi, että ovat taitavia käyttämään niitä. Ammatillinen orientaatio tulee esiin etenkin kemian tunnin tapahtumissa. Ensinnäkin opettaja kehystää tilanteen heti kurkottamiseksi kohti ammatillisia opintoja. Hän huomauttaa, että oppilaat ovat ammatillisissa opinnoissa vasta vuoden päästä. Korjaustehtävä ei myöskään ole helppo. Silti Janne haluaa hoitaa asian loppuun saakka ja korjaa kaappia pitkään. Korjaamisen onnistuttua hän ylpeänä huudahtaa Jalolle korjanneensa kaapin ja saa vastaukseksi kehaisun, ettei Janne ”olekaan turha mies”. Kätevyys on siis jälleen oikeanlaista, arvostettavaa ideaalimaskuliinisuutta (Stordal 2017).

Kokonaisuudessaan on niin, että näissä katkelmissa ruuvimeisseli ei ole vain ruuvimeisseli. Se on kouluvastaisuuden ja käytännöllisyyden indeksi. Lisäksi tilanteissa on läsnä symbolinen taso. Kun vastakkain asettuvat Aleksis Kivi ja ruuvimeisseli, vastakkain asettuvat myös sivistys ja käytännöllisyys. Symbolista on tietenkin sekin, että Janne ja Anton korjaavat koulua, Huuhkajan oppilaat purkavat sitä. Nämä esimerkit kuvaavat ja kuvittavat sitä, miten maskuliinisuuden tekeminen varsin usein tuottaa kouluvastaista toimintaa. Takarivin ideaalimaskuliinisuus ja koulunkäyntiin sitoutuminen ovat vastakkaisiin suuntiin vetäviä voimia. Tässä ristivedossa takarivin pojat käyvät koulunsa.

9.4 Ylisukupolvinen maskuliinisuus: Faijat

Fokusoppilaiden isät tulivat puheeksi yllättävän usein kenttävuoden aikana – ei kuitenkaan siksi, että olisin kysellyt heistä. Sen sijaan oppilaat itse ottivat isät puheeksi. Äideistä puhuttiin vähemmän. Äiti oli läsnä kaikkien poikien arjessa ja myös se vanhempi, jonka luona oppilaat pääosin asuivat, jos vanhemmat olivat eronneet. Silti puhe kääntyi useimmiten juuri isiin. Puhe isistä ja äideistä oli myös hyvin erilaista keskenään. Siinä missä äideille usein lankesi tarinoissa kurinpitäjän ja huoltajan rooleja, isistä puhuttiin enemmän malleina omalle elämälle. Analysoinkin viimeiseksi vielä isien roolia takarivin oppilaiden maskuliinisuuksien rakentumisessa. Tarkastelen isien osaa poikien

kertomuksissa, jotka kerrottiin luokkahuoneessa muiden kuullen tai haastattelutilanteissa minulle. Lisäksi kysyn, millainen on isien rooli siinä, miten takarivin merkitystä tulkitaan.

Heti aluksi totean, että tämän luvun havainnot on suhteuttava aineiston rajoihin. Kuten totesin, en kysynyt oppilailta näiden isistä järjestelmällisesti esimerkiksi haastatteluissa. Eivät kaikki oppilaat puhuneet isistään. Luokassa yhteisesti tai minulle kahden kesken jaettavissa olivat ennen kaikkea ne kertomukset isistä, joissa isä edusti jotakin tavoiteltavaa. En tiedä, kuinka isiinsä suhtautuivat ne pojat, jotka eivät ottaneet näitä puheeksi enkä tietenkään tiedä, millaisista asioista koulussa ei kuulteni puhuttu. Tämän luvun analyysi keskittyy siis sellaiseen isiä koskevaan puheeseen, joka oli luokassa jaettavissa.

Isät hahmottuvat oppilaiden puheissa malliksi kahdella eri tavalla. Isä on esikuva tai roolimalli, joka edustaa ennen kaikkea tapaa olla oikeanlainen mies. Toiseksi isä on hyvin konkreettisella tavalla malli, jonka edeltä tallaamaa tietä oppilaat käytännöllisissä arjen valinnoissa kulkevat. Seuraava lyhyt katkelma edustaa tavoista ensimmäistä:

78. Leea: No kuka tekee sellasii töitä tai elää sellast elämää, et sä haluisit ottaa siit mallia?

Mikko: Isäni.

Fokusoppilaat puhuivat isistään positiiviseen sävyyn. Isien ideaalimaskuliinisuus ilmenee usein koulutusvalinnoissa ja työtehtävissä. Se ei ole yllättävää, sillä suomalaiset työmarkkinat ovat poikkeuksellisen jakautuneet sukupuolten mukaan (Laine P. 2021). Takarivin poikien isät ovat hakeutuneet tyypillisille miesten aloille, erilaisiin fyysisiin ja teknisiin töihin. Poikien kertoman mukaan isät ovat menestyneet vähäisellä koulutuksella ja heillä on hyvät tulot. Niinpä omat tulevaisuudensuunnitelmat ovat samansuuntaiset.

Viime vuosina tehdyssä poikatutkimuksessa on oltu kiinnostuneita poikien perhesuhteista. Tutkimuksissa toistuu havainto siitä, että poikien ja isien välille syntyy tyypillisesti suhde, jossa maskuliinisuudella on iso osuus; nuoret pojat puuhaavat isien kanssa leimallisen miestapaisia asioita, kuten pelaavat, korjailevat koneita tai urheilevat (Armila, Käyhkö & Pöysä 2018; Peltola & Phoenix 2022, 133–134). Omat havaintoni ovat samansuuntaisia. Takarivin poikien kertomuksissa isien kanssa esimerkiksi korjaillaan mopoja tai käydään töissä. Isien työt ovat käytännöllisiä ja samansuuntaisia kuin ne työt, joita pojat haluaisivat tehdä. Näihin toimiin on kasvettu pienestä asti. Eräs oppilaista kehaisikin, että isän mukaan hän on ”ainoa 13-vuotias, jolla on 20 vuotta työkokemusta”.

Isän kanssa karttuva työkokemus on osoitus resursseista, joita sukulaissuhteet tuottavat. Suku ja perhe tuottavat materiaalisia mahdollisuuksia, kuten välittävät työtä (Armila, Käyhkö & Pöysä 2018, 274–275). Isät usein myös toimivat

sponsoreina yhteisissä kiinnostuksen kohteissa, toisinaan tietoisesti vaikkapa antamalla mopohankinnan alkupääoman, toisinaan tietämättään, kuten seuraavassa:

79. Juholla on jatkuva selostus päällä, nyt tunnin alku menee siihen, kun tyyppi selostaa pöllineensä fajjan pakettiautosta bensat.

Isät ovat siis sekä roolimalleja että mahdollistajia. Isien tekemiset raivaavat pojille tilaa tehdä samoja asioita. Isät tarjoavat mallin, mahdollisuuksia, työkaluja, taitoja ja tilan. Samalla isien avulla pojat liittyvät sukupolvien ketjuun, paikallisesti arvostettuun tapaan olla mies. (Ward 2015, 41; Pöysä 2022, 90.)

Siinä missä isien kanssa ollaan kodin ulkopuolella, äitien kanssa ollaan useammin kotona. Jos koululla on osuutensa oppilaiden vapaa-ajassa, se usein sijoittuu kotiin. Usein oppilaan kouluasioista vastasikin juuri äiti. Jos kotiväen reaktiot esimerkiksi Wilma-merkintöihin tulivat puheeksi, usein toimeliaaksi vanhemmaksi nimettiin äiti. Isien kanssa tehtävät asiat ovatkin useammin luonteeltaan hauskoja kuin ne asiat, joita äitien kanssa tehdään (Peltola & Phoenix 2022, 156).

Sen lisäksi, että isät ovat roolimalli, he ovat malli myös hyvin konkreettisella tavalla. Isien toimista on syntynyt anekdootteja ja legendoja, jotka liittyvät usein sääntöjen rikkomiseen, joko koulunkäynnin haastamiseen tai vaikkapa riskinottoon liikenteessä. Näistä tapauksista saatiin pontta ja perusteluja omalle toiminnalle, kuten seuraava Samin haastattelukatkelma osoittaa. Olen edeltävästi kysynyt, millaiseksi koulunkäyjäksi Sami itsensä hahmottaa. Sami kertoo vuolaasti siitä, miten vähän koulu kiinnostaa häntä. Puhe siirtyy kohti isää:

80. [Edellä on käyty keskustelua siitä, miten ikävää Vesan tunneilla Samin mielestä on.]

Leea: En mä hirveen montaa Vesan tuntii oo kattonu, mut mul on semmonen mielikuva et siel ois kuitenkin suhteellisen rauhallista tai lepposaa.

Sami: Siis on niinku, seiskaluokal Vesa oli varmaa mun lemppariopettaja mut kasiluokal ku ei kiinnostanu, ku koulu kiinnosti viel vähemmän ku nytte, ni sit sitä, mun numero tippu vissii kolme numeroo, mul oli ysi ja sit mä sain kutosen todistukseen tai jotain tämmöstä.

Leea: No milt se sust tuntuu? Et ne numerot putoo.

Sami: No emmä tiiä. Elämä o. Ei mua sinänsä koulu kiinnosta yhtää. (Ni.) Samanlaina, ihan samanlainen ku fajja. Ei sitäkää ikinä kiinnostanu koulu. Se vaa rassaili mopoja ja tämmöstä. - -

Leea: Okei. No sit sä sanoit et sä haluut siihen kouluun mihin sä haluut. No mihin sä haluut?

Sami: [Kuntaan] [ammattiopistoon] autoalalle. Sinne mä oon ihan pikkupojast asti halunnu, ku mun iskä on ollu siel ja kuitenkin autot, mun ensimmäinen sana

minkä mä oon oppinu, o ollu kuulemma auto. Ni aina kiinnostanu ne. Kumminki venannu täs kuus vuotta et mä pääsen sinne. (Okei.) Ja mopokorttii varmaan viel kauemmi.

Katkelman lähtöasetelma on siinä mielessä erityinen, että Sami on edellä kertonut olevansa erittäin vastentahtoisesti koulussa ja että erityisen raskasta on Vesan tunneilla. Tämä ei vastannut omaa käsitystäni tilanteesta. Vaikka Samilla oli usein suurielinen kouluvastainen esitys päällä, hän oli kuitenkin etevä ja usein verrattain hyvin perillä siitä, mitä virallisella oppitunnilla oli meneillään. Ensimmäisessä repliikissä haastankin Samia kun totean, että Vesan tunnit eivät näyttäydy minulle yhtä tiukkoina. Sami ottaa isän puheeksi kohdassa, jossa hän tarvitsee lisää todistusaineistoa siitä, että koulu todellakaan ei kiinnosta.

Isä tulee puheeseen samastumisen kautta. Sami on toiminnassaan ja asenteissaan ”samanlainen, ihan samanlainen ku faija”. Tämä korostuu etenkin katkelman jatkossa, jossa koululle vastakkaiseksi hahmottuu mopojen rassailu, joka jälleen yhdistää isää ja Samia. Puhe isästä tuottaa myös puhetta lapsuudesta ja siten asioiden kulun vääjäämättömyydestä. Sami on aivan pienestä saakka ollut autojen perään, hän on kasvanut kohti samat kiinnostuksen kohteet jakavaa isää. Isä omalla olemisellaan oikeuttaa ne toimintatavat, jotka Sami on häneltä omaksunut – oliko itse asiassa koskaan muita vaihtoehtoja?

Katarina Kärnebro (2013) on analysoinut ruotsalaisten ammattiin opiskelevien poikien koulussa kertomia tarinoita, joissa isillä on osuus. Hänen analyysinsä sopivat saumattomasti yläkoulun takarivin tuottamiin tarinoihin. Kärnebron mukaan isät ovat resurssi etenkin sellaisissa tarinoissa, joissa oikeanlaista maskuliinisuutta hahmotellaan. Niissä oppilas itse on jonkinlaisessa sankarin roolissa, tyypillisesti rikkoo uskaliaalla tavalla joitain sääntöjä, kuten ajaa ylinopeutta viritetyllä mopolla tai ajautuu tappeluun. Näissä tarinoissa tarvitaan isää silloin, kun oma toiminta ei aivan riitä. Isät esimerkiksi ovat tehneet samoja asioita aiemmin – aivan kuten Samin tarinassa edellä. Isien teoista ja tavoista olla voi siis lainata hieman itselleen ja siten tuottaa kertomusta itsestä hieman erityisempänä kuin mihin omat kokemukset yksin riittäisivät. (Mts. 184–185.)

Samin tarina on myös siinä mielessä tavallinen, että koulutus periytyy. Nuoret tyypillisesti seuraavat vanhempiaan sekä koulutusalan että koulutustason valinnassa. (Keski-Petäjä & Witting 2016.) Tolonen ja Aapola-Kari (2021) ovat haastatteluaineiston perusteella hahmotelleet erilaisia strategioita, joiden perusteella nuoret tekevät toisen asteen koulutusvalintoja. Yksi niistä on sosiaalisen jatkuvuuden strategia, jossa vahva ammatillinen kiinnostus selittyy suvun ja perheen perinteillä. Sosiaalinen jatkuvuus oli yksi keskeinen takarivin nuoria ohjannut valintaperuste.

Isien tekemät valinnat ja niiden seuraukset toimivat myös todisteina siitä, ettei kouluun panostaminen ole tärkeää tai välttämätöntä, sosiaalinen jatkuvuus voi siis

olla paitsi koulutukseen liittymistä myös sen torjumista. Jannen mietteet kemian tunnilla valottavat asiaa:

81. JALO alkaa pyynnöstä näyttää, miten hiilivedyn palamisen kohdalla tasapainotetaan reaktioyhtälö. Anton kuuntelee toisella kuulokkeella ja huutelee, miten vaikeaa kaikki on. Janne neppaa puhelinta lippiksen takana. Anton kuitenkin hetken seuraa ja sitten ilmeisesti ymmärtää, vähän niin kuin hätkähtäisikin sitä. Janne on epätoivoisempi, vaikka JALON selittämänä reaktioyhtälön tasapainotus vaikuttaa tosi selkeältä.

Kun alkaa vapaan kertaamisen aika, Anton ja Janne alkavat jostain ihan muusta.

Juulia: Pitäskö teidän tehdä vähän töitä?

Janne: Hei ei, ku mä en tuu ikinä elämässäni tarviimaan näitä mihinkään.

Juulia: No ei sitä tiedä jos töissä tarvitsee.

(JALO istahtaa alas Jannen ja Antonin pöydän eteen, so. tulee keskusteluun kuulolle ja oppilaiden tasolle)

Janne: Sano mulle, kun mä meen töihin, ni missä mä muodostan TOLLASEN (osoittaa taululle)

Juulia: No, jos sä, meet paistaa pizzaa, ni – [jotain, katkeaa kesken]- .

Janne: Siis voi vittu. Minun isäni ei oo käyny edes peruskoulua loppuun ja se on ihan hyvin tuntunu pärjäävän.

JALO: Ihan hyvin sinäki pärjääät.

Tunnilla kerrataan kokeeseen. Ennen katkelman alkua Janne on käynyt sananvaihdon opettajan kanssa, sillä Jannen mielestä koko koetta ei pitäisi järjestää. Asia on käsitelty nopeasti ja siirrytty kertaamiseen, johon Janne ei keskity. Juulia patistelee Jannea kertaamaan ja opettaja liittyy puheeseen vasta tässä vaiheessa. Juulia paitsi koettaa usuttaa Jannen töihin myös puolustaa asian opettelua, ”ei sitä tiedä jos töissä tarvitsee [tätä]”. Sanavaihto on linjassa aiemman tutkimuksen havaintojen kanssa sikäli, että juuri tyttöjen koulutususkon on todettu olevan poikia laaja-alaisempaa ja vahvempaa. Poikia useammin tytöt pitävät yleissivistystä itsearvoisena. (Myllyniemi & Kiilakoski 2017, 59.)

Jannen turhautuneisuus paljastaa ensinnäkin sen, millaisena työelämä hänelle hahmottuu. Jannen tuntemaan työelämään eivät kuulu tehtävät, joissa esimerkiksi reaktioyhtälöitä olisi tarpeen tasapainottaa. Toisekseen koulunkäynnin merkityksellisyyttä tarkastellaan ennen kaikkea suhteessa työelämähyötyyn. Argumentti siitä, että jokin asia olisi sivistyksen nimissä osattava, ei paina takarivissä paljon. Kolmanneksi Janne arvioi elämässä pärjäämistä suhteessa oman isän tarjoamiin kokemuksiin. Lapset ja nuoret sosiaalistuvat perheessään tiettyihin normeihin, tapoihin ja moraaliin. Jannen näkökulmasta se, mitä peruskoulu viimeisillä luokillaan tarjoaa, ei ole elämässä pärjäämisen näkökulmasta tärkeää tai mielekästä.

Jannen järkeilyssä voi nähdä paitsi perhesosialisaation tulosta myös luokkatapaisuutta. Lähetin kaikkien oppilaiden koteihin kyselylomakkeen, jossa tiedustelin muun muassa perheen koulutustaustaa, tekstikäytänteitä sekä

suhtautumista kouluun (liite 1). Sikäli kuin sain tietooni fokusoppilaiden taustoja, yhdenkään isällä ei ollut korkeakoulutusta²⁶. Monien isät olivat yrittäjiä ja toimivat perinteisissä ammateissa esimerkiksi teollisuudessa. Tiedustelin perheiden koulutusasenteita kolmella väittämällä: onko korkea koulutus tavoiteltava asia, onko elämässä menestyminen koulunkäynnistä kiinni ja onko menestyksekkäs koulunkäynti perheessä tärkeää. Palautetuista kyselyistä piirtyy etenkin takarivin perheille tyypillinen niukka usko koulutukseen, koulutusta ei nähdä erityisen keskeisenä menestyksen tekijänä. Sitä vasten on luontevaa, ettei lapsen koulumenestykskään ole välttämättä tärkeää. Nämä tulokset ovat linjassa sen aiemman havainnon kanssa, että matalasti koulutetuissa perheissä tyypillisesti arvostetaan jalat maassa -asennetta, ruumiillista, ”oikeaa” työntekoa, kädentaitoja ja maalaisjärkeä. Koulutusta ei nähdä itseisarvona eikä elämää välttämättä haluta tuhlata koulunpenkillä istumiseen, opinnot pikemminkin halutaan ”pois alta”. (Esim. Käyhkö 2006, 8; Pöysä 2022, 76.)

Puhe isistä on siis liittymistä maskuliinisuuteen, joka ylittää sukupolvet. Isät ovat raivanneet tien, jota poikien on turvallista kulkea: joku on tehnyt samat valinnat ennenkin ja osoittanut, että niin pärjää. Suhteet isiin luovat uskottavan ja samastuttavan mallin elämäkulusta. Puheessa isistä heijastuu sekä mennyt että tuleva. Valinnat, joita isät ovat tehneet joitain kymmeniä vuosia sitten, ohjaavat myös poikien käsitystä tulevasta. Siten puhe isistä on yksi näkökulma oppilaiden maailmankuvaan ja yleiseen muutosvastarintaan, jota käsittelin tarkemmin luvussa 8.4. Keskeistä on huomata, että juuri tarkastelun aikajänne sallii isien suunnitelmissa pitäytymisen. Takarivin pojat tuskin ajattelivat, että pärjäisivät elämässä samoilla taidoilla kuin isien isät tai näiden isät. Sen sijaan oman isän nuoruuteen tähyämällä oli mahdollista ajatella, että tämän tekemät valinnat ovat yhä päteviä.

Kun nuori perustelee koulunkäynnin tapaansa isän nuoruudessa tekemillä valinnoilla, kyse on paitsi aikajänteen sopivasta pituudesta myös perusteettomasta toiveesta siitä, että kaikki jatkuisi kuten ennenkin. Ajatus on petollinen. Työelämä ei ole sama nyt kuin se oli fokusoppilaiden isien nuoruudessa 1990-luvulla ja vuosituhanen vaihteessa. Väestön koulutustaso on noussut ja pelkän perusasteen varaan jääneiden osuus on jatkuvasti laskenut aina 1970-luvulta lähtien. Lisäksi perusasteen jälkeinen koulutus aika on pidentynyt. (SVT, Väestön koulutus rakenne). Toisin sanoen työmarkkinoilla on tarjolla aiempaa koulutetumpaa työvoimaa. Lisäksi työt, joissa koulutusta ei vaadita, ovat

²⁶ Taustatiedot oppilaiden kodeista ovat jonkin verran hajanaiset. Kaikki fokusoppilaat eivät palauttaneet taustatietolomaketta, jossa tiedustelin muun muassa kodin koulutustaustasta, asenteista sekä tekstikäytänteistä (ks. liite 2). Lisäksi vanhempien täyttämässä lomakkeissa ja oppilaiden omista puheissa on jonkin verran ristiriitaisuuksia. Se, että oppilaat eivät tiedä vanhempiensa koulutustaustaa tarkasti, on tunnettu ilmiö (Lehti & Laaninen 2021).

vähennemässä. Tämä osaltaan selittää sitä, kuinka pelkän peruskoulun varaan jääneiden vaara jäädä työttömäksi ja jopa syrjäytyä on muita todennäköisempää (esim. Seuri ym. 2017). Kun Janne siis pitää isän elämässä pärjäämistä todisteena siitä, ettei koulua ole välttämätöntä käydä, argumentti ei ole pitävä.

Vaikka ulkopuolelta arvioiden isien jalanjäljissä kulkemisessa on riskinsä, isät ovat pojille hyvin houkutteleva malli. Sitä osin selittää se, että isissä materialisoituu paljon sellaista, minkä perusteella arvostettavuus määrittyy: isät edustavat paikallista ideaalimaskuliinisuutta. Isät ovat siis miehiä juuri sellaisella tavalla, jota takarivissä ja laajemmin tässä paikassa on helppo arvostaa. Tämä liittyy isien tarinoiden jaettavuuteen. Fokusoppilaiden isät olivat varsin samalla tavalla elämässä menestyneitä, mikä mahdollistaa sen, että isien raivaamien polkujen kulkeminen on vertaisten piirissä hyväksyttävä ja kannatettava suunnitelma.

10 Amisorientaatio

82. ”Ei mun tarte osaa [laskea] tilavuuksia, kuha mä osaan vaihtaa jarrupalat.”

Kuviteltu tulevaisuus on erityisen läsnä yhdeksännessä luokassa. Yhteishaku toiselle asteelle tapahtuu helmikuussa, päättöarviointi ja jatkokoulutusvalinnat ovat puheenaiheita koko yhdeksännen luokan ajan. Opettajat kehottavat oppilaita ryhdistäytymään ja oppilaat pohtivat, millaisilla arvosanoilla pääsy haluttuun jatkokoulutuspaikkaan olisi taattu. Toisaalta osa oppilaista vielä miettii, mitä tekisi seuraavaksi. On siis väistämättä pohdittava tulevaisuutta, valinnan mahdollisuuksia ja valintojen seurauksia. Monet pohdinnat kiteytyvät lopulta siihen, mihin peruskoulun jälkeen pyrkii ja pääsee.

Kuviteltu tulevaisuus ohjaa osaltaan sitä, miten oppilaat teksteihin koulupäivien aikana tarttuvat. Tässä luvussa kuvaan, miten kuviteltu tulevaisuus muovaa tekstikäytänteitä. Luvun aluksi luon katsauksen aiempaan tutkimukseen toisen asteen koulutusvalinnoista. Sen jälkeen tarkastelen luokkahuoneessa käytettyä puhetta tulevaisuudesta ja sitä, millaisia asentoja oppilaat tähän puheeseen ottavat. Luku päättyy analyysiin siitä, miten yleissivistävän koulun tavoitteet ovat yhdistettävissä oppilaiden kuvittelemaan tulevaisuuteen.

10.1 Alkupiste: Toisen asteen koulutusvalinnat

Peruskoulu päättyy yhdeksännen luokan jälkeen. Vielä tutkimusvuonna oppivelvollisuus päättyi peruskoulun lopuksi. Sittenmin tilanne on muuttunut, sillä elokuussa 2021 voimaan tulleen lakimuutoksen jälkeen oppivelvollisuus kestää siihen saakka, kunnes oppivelvollinen täyttää 18 vuotta tai suorittaa tätä ennen toisen asteen tutkinnon, siis ylioppilas- tai ammatillisen tutkinnon (oppivelvollisuuslaki 1214/2020).

Peruskoulun jälkeiseen koulutukseen voi hakeutua lukioon, ammatillisiin perustutkintoihin, vaativan erityisen tuen perusteella järjestettävään ammatilliseen koulutukseen, tutkintokoulutukseen valmentavaan koulutukseen, työhön ja itsenäiseen elämään valmentavaan koulutukseen tai kansanopistojen Opistovuosi oppivelvollisille -linjoille (Opintopolku). Tutkimusvuoden keväänä 53 % peruskoulun päättäneistä 9.-luokkalaisista jatkoi lukioon, 40 % ammatilliseen

koulutukseen (SVT, Väestön koulutus rakenne). Opiskelijavalinnat perustuvat pisteytysjärjestelmiin: Pistettä karttuu eniten perusopetuksen päättötodistuksesta. Lisäksi hakutoiveiden järjestys, mahdolliset painotettavat arvosanat sekä pääsy- ja soveltuvuuskokeet voivat vaikuttaa pisteytykseen. Opiskelijaksi voidaan harkinnanvaraisesti valita myös opiskelija, joka ei ole suorittanut peruskoulua loppuun. (Opintopolku.)

Toisen asteen koulutusvalinnat ovat merkittäviä valintoja niin yksilön kuin yhteiskunnankin kannalta. Kouluvaihtoa on yhteydessä esimerkiksi tulevaan työmarkkina-asemaan ja elinkaarituloihin (ks. kokoavasti esim. Kalenius 2023, 202–208), joilla on lukuisia kerrannaisvaikutuksia. Niinpä koulutusvalinnat ovat myös yhteiskunnallisen aseman muotoutumisen paikkoja (Tolonen & Aapola-Kari 2021). Työmarkkina-asema ja koulutustaso ovat paitsi yksilön myös yhteiskunnan kannalta keskeisiä, sillä työvoiman jakautuminen eri ammattialoille on keskeinen taloudellinen ja työvoimapolitiittinen tekijä. Lisäksi tiedetään, että pelkän peruskoulun varaan jääminen merkitsee usein haitallista kehityskulkua, jossa riski epävakaaalle työmarkkinauralle ja monille sosiaalisille ongelmille kasvaa (Merikukka ym. 2019, 403–404 lähteineen).

Edellä sanotun valossa onkin luontevaa, että nuorten valintoja ja niihin vaikuttavia tekijöitä on tutkittu paljon. Teeman tutkimus jakautuu eri tieteenaloille. Nuorten elämänsä ja nuoruuden näkökulmasta toisen asteen koulutusvalinnat ovat kiinnostaneet nuorisotutkijoita (esim. Tolonen & Aapola-Kari 2021; Lahtinen ym. 2019). Tutkimusta on tehty myös koulutussosiologisesti (esim. Kalalahti ym. toim. 2023) sekä koulutus- ja yhteiskuntapolitiittisesti (esim. Haltia ym. 2022). Suuntaamista lukioon tai ammatillisiin opintoihin on pidetty yhtenä vaikuttavana taustatekijänä myös lukutaitoon liittyvissä oppimistulosarvioinneissa (esim. Kauppinen M. & Marjanen 2020; Harjunen & Rautopuro 2015). Hyödynnän tässä tutkimuksessa ennen kaikkea nuorisotutkimuksen ja sosiologian piirissä tehtyä tutkimusta. Lähestyn teemaa tekstikäytänteiden näkökulmasta ja kysyn, miten koulutusaikaiset heijastuvat yläkouluun ja siellä nuorten tekstikäytänteisiin.

Vuoden 2017 Nuorisobarometrissa kysyttiin, mikä nuorten koulutusvalintojaan ohjaa. Eniten vaikuttaneena tekijänä nuoret mainitsivat kiinnostuksen (Myllyniemi & Kiilakoski 2017, 35–36). Usein kiinnostusten mukaisia valintoja pidetäänkin ihanteellisina. Tosiasiassa kiinnostus on vain yksi valintoja ohjaava tekijä. Myös lukuisat rakenteelliset seikat ohjaavat toisen asteen valintoja. Niitä ovat esimerkiksi nuoren suhde kouluinstituutioon, paikka sekä perheen ja suvun koulutushistoria. Lisäksi toisen asteen koulutusvalintaan kiertyy sosiaalisesti ja kulttuurisesti juurtuneita valintoja, joita ei voi irrottaa perhetaustasta tai kasvuympäristöstä. (Armila ym. 2017, 77.)

Eri puolilla Suomea ja erilaisilla seuduilla koulutusmahdollisuudet ovat hyvin erilaiset. Korkeakoulut keskittyvät suuriin kaupunkeihin, yliopistot vain

suurimpiin. Monessa kunnassa on vielä oma lukio, mutta ammatillinen koulutus järjestetään usein kuntayhtymittäin. Siten syrjäseudulla jo 15-vuotiaiden on valittava joko pitkät koulumatkat tai muuttaminen kotoa. (Tuuva-Hongisto ym. 2016.) Kouluverkon väljyys uhkaakin koulutuksen tasa-arvoa. Toisaalta eriytymistä tapahtuu myös kaupunkiseudulla. Etenkin isoissa kaupungeissa lukioiden väliset erot sekä sisään pääsyssä että ylioppilaskokeen tuloksissakin ovat suuria. (Bernelius & Huilla 2021.) Edellä luvussa 8 kuvasin paikan kietoutumista tekstikäytänteisiin. Paikka vaikuttaa taustalla myös tämän luvun havainnoissa, sillä paikka kytkeytyy varsin käytännöllisellä tavalla koulutusmahdollisuuksiin.

Toisen asteen valintoja ohjaa myös se, että Suomessa ammatti- ja koulutusalat ovat poikkeuksellisen segregoituneet sukupuolen mukaan. Esimerkiksi sosiaali- ja terveysala on tyypillinen naisten ala, kun taas teknisille aloille hakeutuu voittopuolisesti miehiä. Myös alojen sisäinen segregatio on voimakasta, sillä naisvaltaiselle alalle sijoittuvat miehet voivat päätyä eräänlaiseen ”miesten taskuun” ja päinvastoin: esimerkiksi sosiaali- ja terveysalalla työskentelevät miehet tyypillisesti sijoittuvat esimerkiksi akuuttihoitoon tai mielenterveys- ja päihdetyöhön. (Lahtinen & Vieno 2019.) Sukupuolisegregatio on voimakasta myös koulutusasteen osalta. Jo 1940-luvulta lähtien enemmistö ylioppilaaksi kirjoittaneista on ollut naisia. Tämän seurauksena naisten osuus korkeakoulutuksesta on kasvanut samaan tahtiin. Vuonna 2020 naiset olivat miehiä korkeammin koulutettuja kaikissa vuoden 1949 jälkeen syntyneissä ikäryhmissä. (Kalenius 2023, 181.)

Toisen asteen koulutus ohjaa myöhempiä koulutusvalintoja. Suomessa on perinteisesti haluttu tehdä koulutuspolitiikkaa, jossa ei muodostuisi niin sanottuja umpiperiä. Siksi jatko-opintokelpoisuudesta on säädetty siten, että mikään koulutusvalinta ei lähtökohtaisesti sulje pois esimerkiksi korkeakoulutukseen hakeutumista. Ammatillinen perustutkinto antaa siis oikeuden hakea korkeakouluun siinä missä lukion oppimäärän suorittaminenkin. Koulutusten tavoitteet, sisällöt ja siten niiden tarjoamat jatko-opintovalmiudet kuitenkin eroavat merkittävästi (Hakamäki-Stylman ym. 2024).

Onkin odotuksenmukaista, että yliopistoon hakeudutaan ennen kaikkea lukiopohjalta. Vuonna 2014 yliopistosta paikan vastaanottaneista noin 10 %:lla oli ammatillinen tutkinto, mutta heistä 70 % oli suorittanut myös ylioppilastutkinnon. Ammattikorkeakouluissa ero ei ole yhtä suuri, vuonna 2014 ammattikorkeakoulusta opiskelupaikan vastaanottaneista 44 % oli suorittanut ammatillisen tutkinnon. Heistä kolmasosalla oli myös ylioppilastutkinto. (OKM 2017, 20.)²⁷ Valikoitumista ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen välillä ohjataan

²⁷ Tuoreempia tilastoja on saatavilla opetushallinnon tietopalvelu Vipusesta. Vipunen ei kuitenkaan tarjoa tietoa siitä, kuinka monilla opiskelupaikan vastaanottaneista on pohjalla sekä ylioppilas- että ammatillinen tutkinto. Siksi lukujen vertailu on vaikeaa.

myös korkeakoulujen sisäänpääsykriteereillä, jotka suosivat ylioppilastutkintoa (OMK 2017, 23; Haltia 2022, 543–544).

Opiskelijoiden koulutustausta ja korkeakoulutukseen hakeutuminen kietoutuvat lisäksi muihin eroihin, kuten alueellisiin eroihin korkeakoulutuksen saatavuudessa sekä oppilaiden perhetaustoihin. Korkeasti koulutettujen vanhempien lapset sekä tähtäävät yliopisto-opintoihin että myös aloittavat yliopisto-opinnot merkittävästi useammin kuin matalasti koulutettujen vanhempien lapset. Ero ei selity yksinomaan koulumenestyksellä. Järvinen, Tikkanen ja af Ursin (2023) havaitsivat, että korkeasti koulutetusta kodista tulevat oppilaat, jotka olivat pärjänneet heikosti PISA-tutkimuksessa, tähtäsivät yliopistoon useammin kuin erinomaisesti PISAssa pärjänneet matalasti koulutettujen kotien lapset. Heiskalan ym. (2021) mukaan korkeakouluopinnot aloittaa 20 % peruskoulun 7,5 keskiarvolla päättäneistä yliopistokoulutettujen perheiden lapsista, kun taas peruskoulun varassa olevien vanhempien lapsilla samaan tarvitaan keskimäärin yli 9 keskiarvo.

Kaikki yllä kuvattu on välillisesti ja välittömästi läsnä yhdeksännen luokan arjessa ja oppilaiden tekstikäytännöissä. Oppilaille kehkeytyy yläkoulun mittaan käsitys siitä, mitä he seuraavaksi koulupolullaan tekevät. Tähän käsitykseen lukeminen ja kirjoittaminen linkittyvät kahdella tavalla. Ensinnäkin lukemalla ja kirjoittamalla suoritetaan koulu siten, että pääsy toivottuun opinahjoon aukeaa. Toisekseen jatko-opintovalintoihin liittyy laajemmin käsitys omasta lukijuudesta ja kirjoittajuudesta: millainen lukija ja kirjoittaja olen tai minun pitäisi olla, jotta pärjään toivomallani uralla? Toinen aste on yhdeksännen luokan oppilaille niin läheinen, että se on varsin helposti kuviteltavissa oleva viitepiste, johon omia taitoja ja asenteita suhteutetaan.

Näistä lähtökohdista tarkastelen seuraavaksi sitä, miten kuviteltu ja oletettu tulevaisuus ohjaa nuorten kiinnittymistä kouluun ja sen osana teksteillä toimimiseen. Aluksi kuvaan, millainen oli kuviteltu tulevaisuus tutkimusluokissa ja etenkin niiden takarivissä. Mistä puhutaan, kun puhutaan tulevasta? Näiden havaintojen analyysi jatkuu kahdessa jälkimmäisessä alaluvussa kahdesta eri näkökulmasta. Niistä ensimmäisessä analysoin kategorioita, joiden perusteella nuoret luokittelevat mahdollisia tulevaisuuksia ja tietoja ja taitoja, joita tulevaisuus edellyttää. Jälkimmäisessä alaluvussa peilaan kuviteltua tulevaisuutta suhteessa peruskoulun yleissivistävään tehtävään.

10.2 Kuviteltu tulevaisuus

Tulevaisuudesta puhutaan valtavan paljon yhdeksännen luokan mittaan. Syy siihen on ennen kaikkea helmikuun yhteishaku. Käsitykset siitä, millaista arki amiksessa tai lukiossa on, perustuvat kuultuihin juttuihin, kokemuksiin, arvauksiin ja lopulta mielikuvitukseen. Tämän tutkimuksen näkökulmasta

kiinnostavaa onkin se, millaisen kuvitellun tulevaisuuden varassa nuoret tekevät koulutusvalintoja. Yhtä tärkeä on jatkokysymys siitä, miten kuviteltu tulevaisuus kietoutuu tekstikäytänteisiin.

Tutkimusluokissa oli sekä lukioon, ammatilliseen oppilaitokseen että muihin vaihtoehtoihin tähtääviä oppilaita. Fokusoppilaat aikoivat pääsääntöisesti ammatillisiin opintoihin ja käsitykseni mukaan kaikki yhdeksän sinne myös päätyivät. Silti hetkittäin takarivilläkin saattoi olla toisenlaisia suunnitelmia. Pohdittiin esimerkiksi oppisopimuskoulutusta tai kaksoistutkintoa. Nämä vaihtoehdot olisivat kuitenkin edellyttäneet erilaisia järjestelyjä, esimerkiksi kaksoistutkintoa varten olisi matkustettava toiseen kuntaan. Yksi fokusoppilaista pohti vuoden mittaan lukio-opintoja ja jonkin aikaa tähtäsikin numeroiden nostamiseen, jotta pääsisi lukioon. Lopulta suunnitelma kuitenkin kariutui.

Äänekkäimmät takarivin oppilaat olivat varsin hyvin selvillä siitä, mille aloille he haluavat opiskelemaan, he olivat päämäärätietoisia ja suhtautuivat suunnitelmiinsa ja niiden toteutettavuuteen yleensä valoisasti. Fokusoppilaiden keskuudessa suosittuja olivat tekniikan alat, kuten autoala, LVI-ala ja sähkötekniikka. Nämä suunnitelmat olivat mutkattomasti jaettavissa, joten luokassa yleisesti tiedettiin monien oppilaiden suunnitelmista. Opinto-ohjaajan kanssa laskettiin, mikä on vähimmäispistemäärä, jolla halutulle alalle pääsee sisään. Sen jälkeen loppuvuoden opinnot suhteutettiin tähän pistemäärään: oli saatava niin hyviä numeroita, että pääsy on varma. Vastaavasti kaikki tämän ylittävä olisi turhaa ponnistelua. Suhtautuminen ammatillisiin opintoihin oli kunnianhimoista. Yleissivistävä peruskoulu tuntui olevan siihen nähden ajanhukkaa, väistämätön välivaihe matkalla sinne, minne oikeasti haluttiin. Ammattiopinnoista puhuttiin usein aitona, autenttisena vaihtoehtona epämääräiselle paperin pyörittelylle. Nämä järjelyt on tunnustettu ennenkin. Mari Käyhkön (2006) kuvaa kouluetnografiassaan, miten ammatillisesti orientoituneet ja tyypillisesti työväenluokkaisista perheistä tulevat opiskelijat hahmottavat koulunkäynnin pakollisena pahana, jossa lähinnä odotetaan oikeisiin töihin pääsyä.

Vaikka äänekkäimpien oppilaiden suunnitelmat olivat kirikkaat, muut takarivin oppilaat olivat epävarmempia. Ei ollut selvää, mikä ala tuntuisi omalta. Keskiarvo uhkasi jäädä niin matalaksi, että vaikka mieluisa ala löytyisikin, sisäänpääsy ei olisi taattu. Suunnitelmiin ei liittynyt samanlaista määrätietoisuutta ja voitonvarmuutta kuin toisilla. Pikemminkin valintoja tehtiin, koska oli pakko – oli ehkä selvää, että tähtäimessä on ammatillinen koulutus, mutta alavalinnoissa saattoi vuoden mittaan olla suurtakin horjuntaa (vrt. Tolonen & Aapola-Kari 2021, 12–13). Siinä missä selvät suunnitelmat voi jakaa kaikkien kanssa, epävarmuus on vaikeammin jaettavissa. Valinnan hankaluudesta oli toisinaan mahdollista keskustella kahden kesken tutkimushaastattelussa. Muut aikuisten kanssa käydyt keskustelut nuorten valinnoista jäivät minulta pimentoon.

Monet fokusoppilaat suhtautuivat yleissivistävään peruskouluun varauksella ja orientoituivat käytännöllisiksi kuvattuihin ammatillisiin opintoihin. Ammatilliset jatko-opinnot nähtiin kuitenkin mahdollisina. Se joukko, joka oli tulevaisuudensuunnitelmistaan varma, pohti melko vakavissaankin ammattikorkeakouluopintoja. Yliopisto-opintoja sen sijaan ei edes mainittu fokusoppilaiden kesken. Tyypillinen varman oppilaan suunnitelma oli sellainen, jossa ensin suoritetaan toisen asteen ammatillinen tutkinto, sitten varusmiespalvelus, tehdään muutama vuosi töitä ja sitten vielä ammattikorkeakoulututkinto. Korkeakoulututkinnon ajateltiin takaavan paremmat työmahdollisuudet ja korkeamman palkan, ehkä olevan myös avain yrittäjyyteen. Yksi oppilaista mietti myös aivan toisen alan opintoja, tekniikan alan perustutkinnon jälkeen poliisiammattikorkeakoulu vaikutti lupaavalta. Nämä suunnitelmat ovat yhteneväisiä niiden havaintojen kanssa, joita ammatillisen perustutkinnon suorittaneiden korkeakouluopinnoista tiedetään (OKM 2017).

Vaikka tulevaisuus ensisijaisesti hahmottuu koulutuksen ja työn kysymyksenä, se ei tyhjene niihin. Jos toisen asteen koulutus ja työelämä ovat helppoja kuviteltavia ja tarkastikin hahmotettavissa, aikuisuus on epämääräisempi. Se on sumearajainen ajanjakso, joka oppilailla siintää ehkäpä viiden vuoden päässä, mutta joka jatkuu loppuelämän ajan. Aikuisuudesta puhuttiin esimerkiksi silloin, kun pohdittiin, mitä tehtäisiin lottovoitolla. Silloin puheisiin tuli autoja ja asuntoja – siis asioita, joita alaikäisellä ei voi vielä olla. Yleensä oli kuitenkin niin, että 15-vuotiaan näkökulmasta aikuisuus oli kaukainen ja epämääräinen asia.

Tätä epämääräisyyttä kuvaa hyvin kaksi katkelmaa, joissa aikuisuus ja tietäminen sekoittuvat. Ensimmäinen katkelmista on Västäräkin äidinkielen tunnilta. Kotimaisen kirjallisuuden jakso on alkamassa. Oppilaiden kanssa keskustellaan klassikoista:

83. SEBASTIAN: Mitkä kirjat kaikkien suomalaisten pitäisi lukea?

Kristiina jo viittaa, mutta vetää käden alas. ”Ai lukea?! Mä ajattelin, että tietää.”

Lopulta keräillään Kalevala, Seitsemän veljestä, Tuntematon sotilas. ”Ketäs näistä kirjailijoista pitäis tietää?” Hiljaista mutinaa, mutta sitten Kukka-Maaria tarttuu, että ”kyllä Aleksis Kivi pitäisi tietää, on se nyt vähän noloa jos on vaikka jossain teekutsuilla, joilla puhutaan Aleksis Kivestä ja sit oot että mitä”.

Toinen katkelma on kevätlukukauden haastattelusta. Olen edeltävästi puhunut Tomi kanssa tämän kirjoittamasta itsearviosta. Äidinkielen tunnilla kirjoitetussa arviossa Tomi arvelee, että koulupäiviä voisi lyhentää, jos turhien asioiden opettaminen lopetettaisiin. Pyydän haastattelussa tarkennusta:

84. Leea: Eli minkälaiset asiat tuntuu turhilta?

Tomi: Joku uskonto ja tommone. Emmä tee niil yhtää mitää. Ja sit kaikki ihan turhat jutut [epäselvää] no joo, emmä tiä. Kaikki semmonen, yleistieto mist voi @jutella pöydässä@ ja sitä tarvitaan niin paljo ni emmä tuu juttelee mistää uskonnost missää. Esim.

Kirjallisuuden klassikkojen ja uskontojen suurten kertomusten tunteminen ovat stereotyyppisiä esimerkkejä kirjallisesta sivistyksestä. Kun oppilaat pohtivat, missä nämä tiedot voisivat olla hyödyllisiä, ajatus siirtyy tulevaan. Kummassakaan esimerkissä ei nähdä sovellusaloja nuorten omassa arkielämässä. Aikuisuuteen sen sijaan on mahdollista kuvitella tilanne, jossa näitä tietoja tarvittaisiin. Kiinnostavaa kuitenkin on, että molemmissa kouluissa nuorten mieleen tulee varsin poikkeuksellinen seurustelutilanne, ollaan ”teekutsuilla” tai ”jutellaan pöydässä”. Tomin jutella pöydässä -osuus on tuotettu ääntä muuttaen, eli toisen äänen lainaaminen on tehty näkyväksi.

Esimerkit valottavat hyvin sitä, millaisena nyt käytävän koulun ja tulevaisuudessa siintävän, monin tavoin epämääräisen aikuisuuden suhde nuorille näyttäytyy. Asioiden väliset sidokset ovat löyhiä, mutta samaan aikaan nuoret ovat sisäistäneet ajatuksen siitä, että koulua käydään jokseenkin hahmotonta aikuisuutta vasten. Koulun voi ehkä tulkita onnistuneen sosialisatiotehtävässään, kun oppilaat pystyvät äidinkielen tunnilla listaamaan klassikoita, jotka ”kaikkien suomalaisten pitäisi tietää”. Iltapäiväkahvitelu on ehkä irrationaalinen, mutta nuorten kuviteltavissa oleva tilanne, jossa kirjallista sivistystä tarvitaan. Se on jotakin nuorten oman arkielämän ulkopuolelta, ehkä populaarikulttuurista ja aikuisten puheesta yhdisteltyä – ja toisaalta jo lapsuuden leikeistä tuttua aikuisuuden imitointia. Iltapäiväkahvitelun tullessa eteen pystyvä ja sivistynyt aikuinen tuntee Aleksis Kiven ja esittelee yleistietoaan.

Koulu on tulevaisuussuuntautunutta toimintaa. Tutkimuskoulujen nuorten tulevaisuus on toisaalta selkeä – on reitti ammatillisiin opintoihin ja niiden myötä töihin, joiden piirteet isien ja tuttavien kautta tunnetaan (ks. 8.2 ja 9.4). Toisaalta on epämääräinen aikuisuus, joka voi olla myös jotakin muuta kuin sitä, mitä omaan elämänpiiriin kuuluvat aikuiset tekevät. Nämä molemmat rakentavat osaltaan tulevaisuushorisonttia ja siten tulevaisuususkoa.

Koulutus on tulevaisuushorisontin kehittämisessä resurssi ja konteksti (Pietilä & Lappalainen 2023). Koulu tarjoaa tietoa, taitoa ja näkemyksiä mahdollisiin tulevaisuuksiin ja näyttää, mitä maailmassa on: urheilulajeja, dinosaurusten luita, kielen ilmiöitä ja palloihin vaikuttavia voimia. Koulu tarjoaa tietoja ja taitoja, joiden perusteella oppilaat hahmottavat vahvuuksiaan, heikkouksiaan, kiinnostuksenkohteitaan ja piirteitään. Samalla koulu on konteksti: se tarjoaa ajan, paikan ja muut ihmiset, joihin suhteessa käsitys itsestä hahmotetaan. Mitä olen suhteessa muihin, olenko sitä mitä toivon, millaiseksi voin ja haluan tulla? Seuraavien lukujen analyysi sivuaa näitä kysymyksiä.

10.3 ”Mä oon asentaja, en mikään matikan maisteri”

Kuviteltu tulevaisuus ohjaa nuorten käsityksiä siitä, keitä ja keiden kaltaisia he ovat. Kuvitellussa tulevaisuudessa on ihmisjoukkoja, joihin voi liittyä tai joista erottua. Näitä joukkoja voivat olla vaikkapa lukioon ja ammatilliseen koulutukseen menevät. Koulutus ja sen myötä tulevaisuudessa siintävä työmarkkina-asema tuovat mukanaan myös lisämerkityksiä, kuten tulkintoja siitä, millainen ihminen valitsee lukion tai millainen ihminen tekee ”oikeita töitä”. Syntyy asioiden ja ihmisten kategorioita, joihin on mahdollista muodostaa jokin kanta.

Kategorioihin yhdistetään erilaisia merkityksiä ja tiettyjä piirteitä pidetään tietyille kategorioille tunnusomaisina; esimerkiksi tutkijoiden voidaan ajatella olevan epäkäytännöllisiä. Se, miten puhujat kuvaavat ja kategorisoivat puheen aiheita, on jäsenkategoria-analyysin kohde (suomeksi myös jäsenyyuskategoria-analyysi, ks. esim. Karvonen ym. 2018). Se on keskusteluanalyttinen menetelmä, jota sovelletaan tässä väljästi. Jäsenkategoria-analyysin avulla on mahdollista tutkia, miten puhuja suhtautuu hahmottamiinsa kategorioihin ja niihin liitettyyn kulttuuriseen tietoon. (Jokinen, Juhila & Suoninen 2012.)

Seuraavissa esimerkeissä takarivin oppilaat puhuvat tulevaisuudestaan tavalla, jossa kategorisointi korostuu. Ensimmäinen on biologian tunnilta, jolla käsitellään ihmisen biologiaa ja aiheena on aistit. Opettaja kehottaa tekemään tehtäväkirjasta muutamia tehtäviä, mikä saa Samin protestoimaan:

85. En mä näitä tiää, mä oon autonasentaja, en mä oo mikään lääkäri.”

Sami kertoo, että hänellä on tänään teoriakoe. ”Et ehkä mun pitäs enempi miettii niit liikennemerkkejä ku näitä.”

Samainen Sami vastustaa myös matematiikan tunnilla tehtäviin tarttumista. Muotti on identtinen:

86. Sami ei ole tehnyt mitään sillä aikaa, kun piti taiteilla trigonometriset funktiot omaan vihkoon. Kun tarkistetaan, alkaa hajottaa. ”En mä oo mikään matikan maisteri.”

Kolmannessa katkelmassa Tomi on käynyt ruotsin opettajan kanssa keskustelua tarpeesta ryhdistäytyä ruotsin opiskelussa:

87. Tomi mutisee vielä päälle, että hän menee sähkölle eikä mitään ruotsia elämässään tartte.

Sami ja Tomi olivat poikkeuksellisen hyvin perillä siitä, mitä haluavat peruskoulun jälkeen tehdä. Samilla oli vankka autonasentajan identiteetti, hän oli pienestä saakka laitellut autoja ja mopoja. Koulupäivien jälkeen hän pyöritti pienimuotoista mopobisnestä, osti mopoja edullisesti, kunnosti niitä ja myi

eteenpäin. Tomi halusi sähköalalle. Vaikka muiden kohdalla aikomukset eivät olleet yhtä kirkkaita, moni fokusoppilas vaikutti jakavan ainakin jollain tasolla Samin ja Tomin ajatuksen. Asiat, joita koulussa opetellaan, eivät ole minun kaltaisiani ihmisiä varten.

Jäsenkategoria-analyysin taustalla on ajatus siitä, että kategorisoinnit liittyvät jaettuun tai ainakin sellaiseksi oletettuun tietovarantoon. Kategorioihin onkin varastoitunut runsaasti tietoa esimerkiksi niihin kuuluvien ihmisten tyypillisistä ominaisuuksista, toimintatavoista, oikeuksista ja velvollisuuksista. (Karvonen ym. 2018, 372; Stokoe 2012.) Edellä katkelmissa ihmiset jäsenyvät kahteen kategoriaan: nimellisesti autonasentajiin ja lääkäreihin tai matikan maistereihin, abstraktimmin duunareihin ja korkeakoulutettuihin tai piilotetusti ”oikeaa työtä tekeviin” ja ”paperinpyörittäjiin”.

Jäsenkategoria-analyysin mukaan kategorian valinta ohjaa vastaanottajia tulkitsemaan henkilön toimintaa juuri tähän kategorijäsenyyteen liittyvien mielikuvien ja odotusten valossa. (Karvonen ym. 2018, 372; Sacks 1992, 40–41.) Kun Sami sijoittaa itsensä autonasentajien kategoriaan ja irtisanoutuu korkeakoulutettujen kategoriasta, hän tulee luonnehtineeksi käsityksiään näistä joukoista. Samin mielikuvissa matikan maistereihin ja lääkäreihin kohdistuu odotuksia laajasta yleissivistyksestä kuten kielitaidosta. Sen sijaan asentajien kategoriasta nämä nimenomaisesti puuttuvat.

Asentajan kategoria tuo tilanteisiin oikeutuksen olla työskentelemättä. Samaan aikaan kun asentajuus on perustelu kieltäytyä koulun tarjoamista opeista, se sisältää ajatuksen toisenlaisten asioiden tietämisestä ja osaamisesta. Asentajuus ei ole tyhjä merkitys, se ei ole mikä tahansa syy irtisanoutua koulun tarjoamista tiedoista ja taidoista. Se on tapa osoittaa, että yleissivistävän peruskoulun tarjonta on vääränlaista. Asentajan ominaisuuksiin ja toimintatapoihin kuuluu kunnianhimo ja pätevyys sellaisissa toimissa, joissa trigonometrisillä funktioilla, ruotsin osaamisella tai ihmisen aistitoimintojen fysiologialla ei ole sijaa. Kategorian sisältämien merkitysten jaettuudesta kertoo se, että oppilaat eivät selitä näitä kategoriaperusteluja. Oletus on, että kaikki kyllä tietävät, millaisia jakolinjoja haetaan, kun liitytään asentajiin mutta irtisanoudutaan maistereista.

Kiellon rooli on kaikissa kolmessa katkelmassa keskeinen. Sami kiistää tarvitsevansa biologian ja matematiikan tietoja, koska hän *ei* ole lääkäri tai matematiikan maisteri. Tomin kohdalla sähköalalla työskentelevän kategoria mahdollistaa ruotsin opiskelun poisvalitsemisen. Kiinnostavaa on lisäksi se, että jokainen näistä kielloista on tuotettu muotilla ”ei mikään X” – ei mikään lääkäri tai matikan maisteri eikä mitään ruotsia. ”Ei mikään X” -muotti on tiivis ja siksi taloudellinen keino rakentaa kategoria ja ehdottomasti kieltäytyä siitä. Sen sisältämä affekti kohdistuu paitsi asiaan myös kuulijaan – muottiin vaikuttaa sisältyvän paheksuva oletus siitä, että kuulija ajatteli puhujan kuuluvan ryhmään. (Ks. myös VISK § 1722.)

Samaan aikaan kun asentajuus on syy kieltäytyä koulun tarjoamista tehtävistä, se on syy opetella toisia asioita hyvin. Molemmilla paikkakunnilla ne nuoret, jotka tiesivät mitä haluavat, suhtautuivat työelämään kunnianhimoisesti. Ammattiylypeys kuului ja näkyi oppilaiden puheissa ja toiminnassa – siis siitähän huolimatta, että tarkasti ottaen ammattia ei vielä ole. Oppilaat olivat ylpeitä kertoessaan, että heidän kotiseudultaan tulevat koko maakunnan parhaat asentajat. Hetkittäin ammattietiikka säröilee ylpeyden kustannuksella, mutta silloinkin sillä rakennetaan vahvistusta kategoriaan kuulumisesta; asiakkaiden huijaamisella ja esimerkiksi sovitusta aikataulusta luistamisella vitsaillaan rehvakkaasti, jos tilaisuus siihen ilmaantuu. Näissä vuoroissa oppilaat vahvistavat käsitystä siitä, että he jo nyt tuntevat alan normistot ja ovat valmiit noudattamaan niitä.

Myös opettajat hyödyntävät molempia edellä kuvattuja tapoja kategorisoida tulevaisuutta. Näytän tästä kaksi esimerkkiä. Ensimmäisessä Vuokko puhuu välitunnilla kanssani siitä, millaista on opettaa kirjallisuushistoriaa takarivin joukolle. Samaan tapaan kuin Sami ja Tomi, hänkin hahmottelee oppilaita kiellon avulla:

88. Onhan nää jotenki tämmösiä. Tuntuu vähän absurdilta käsitellä näiden kanssa tätä kirjallisuushistoriaa. Mää sitten jo sanoin niille, että ”jos te ette oo lukumiehiä, sitte te ette oo lukumiehiä, turha siitä on paineita ottaa”.

Vuokko siis purkaa tuntojaan siitä, miten raskasta, jopa järjenvastaista, kirjallisuushistorian opettaminen näille oppilaille on ollut. Jakso on todella ollut levoton. Vuokko jatkaa kuvaamalla oppilaiden kanssa käymäänsä keskustelua. Myös tässä huomio kiinnittyy kielelliseen muotoiluun. ”Mää sitte jo sanoin niille” -ilmauksen *jo*-partikkeli korostaa tilanteen affektisuutta ja etenemistä pisteeseen, jossa on sanottava suoraan. Samalla se paljastaa opettajan ristiriitaisen paikan keskustelussa: on toisaalta pidettävä yllä koulun tavoitteistoa, toisaalta nähtävä oppilaiden tilanne. Vuokko on kertomansa mukaan sanonut oppilaille kaksi asiaa: he eivät selvästikään ole lukumiehiä ja se on hyväksyttävissä oleva tosiasia. Lukumies-ilmaisulla Vuokko toisintaa kategorisointia, jossa on lukumiehet ja muut; lukumiehille kirjallisuushistoria on tarpeen ja mielekästä, muille ei. Toisaalta hän myös liennyttää jakoa lukumiesten ja muiden välillä toteamalla, ettei asiasta ole tarpeen ottaa paineita.

Vuokon jäsenitys tilanteesta edustaa eräänlaista reaalipedagogiikkaa (vrt. reaalipolitiikka, Bew 2015), joka tunnustaa tosiasiat eikä elättele idealistisia toiveita. Takarivin nuoret eivät ole lukemiseen taipuvaisia, lukeminen ei välttämättä heillä suju, he eivät liiemmin arvosta lukemista ja kirjallista sivistystä. Tulevaisuudessa, johon he tähtäävät, lukemisella ja kirjallisuuden historialla ei ole merkittävää sijaa. Monissa muissa yhteyksissä Vuokko osoitti olevansa kokenut pedagogi, jolla on repertoaarissaan paljon erilaisia opetusmenetelmiä. Ajattelen,

että kyse ei siis ollut siitä, että Vuokon keinot olisivat loppuneet. Sen sijaan Vuokko teki käytännöllisen pedagogisen ratkaisun ja rajasi kirjallisuushistorian tavoitteita takarivin oppilaiden kohdalla. Tämä järkeily on pragmaattinen ja sellaisenaan ymmärrettävä. Samaan aikaan on kuitenkin niin, että juuri tällaiset järkeilyt sementoivat takarivin mahdollisuudet yltää koulun tavoitteisiin. Palaan tähän ajatukseen vielä tutkimuksen lopussa (ks. luku 12.2).

Toisaalta opettajat hyödyntävät myös ammattiin opiskelevan kategoriaa ja sen erilaisia alakategorioita, kuten fysiikan opettaja Simo seuraavassa:

89. Kun tulen [myöhässä luokkaan], SIMO on selostamassa, että sähkömies kuolee jos ei hallitse näitä [sähköfysiikkaa], opettajalla riskit on paljon pienemmät. Hän jatkaa, että seiskan keskiarvolla pääsee kyllä lukioon, mutta ei sähkölinjalle ammattikouluun.

Simon puheessa hahmottuu opettajien ja sähkömiesten kategoriat – jälleen luokat, jotka ovat abstrahoitavissa esimerkiksi matalasti ja korkeasti koulutettuihin tai keski- ja työväenluokkaisiin. Opettaja kuitenkin kääntää tyypillisen asetelman niin päin, että tietäminen ja osaaminen on tärkeämpää ammattitaitoiselle työntekijälle kuin korkeakoulutetulle opettajalle. Lisäksi opettaja korostaa koulumenestyksen tärkeyttä sähköalalla ja kuvaa sen olevan jopa merkityksellisempää kuin lukioon pyrkivillä. Tällainen opettajan rakentama asetelma oli tutkimusvuonna kovin harvinainen, oppilaita kiritettiin parempiin suorituksiin ennen kaikkea silloin, kun tähtäin oli lukiossa. Ammatillisten opintojen osalta opettajat useimmiten vakuuttelivat vain, ettei amiksessaakaan tyystin ilman matematiikan tai äidinkielen opintoja pärjää. Palaan kuitenkin opettajien käymään keskusteluun ammattiin opiskelevien yleissivistyksen tärkeydestä vielä tuonnempana (ks. esimerkki 94).

Lukion ja ammatillisten opintojen vastakkainasettelu on vanha mutta edelleen elinvoimainen sekä opettajien että oppilaiden tuottama puhetapa. Nuorten kesken oli toisinaan leikilliseksi tulkitsemaani kiusoittelua, jossa ammatillisiin opintoihin tähtäävät kehuskelivat sillä, miten pian pääsevät työelämään eivätkä ”ainakaan ole missään kassalla”. Lukioon tähtäävät vastaavasti nokittivat takaisin. Vastakkainasettelun rakentumista kuvaa hyvin seuraava äidinkielen tunnin katkelma:

90. Anton ja Janne juttelevat [keskenään] ammattialoista ja siitä, miten siistiä on ollut se, että ennen on pärjännyt oppikoulupohjalta. SEBASTIAN huomauttaa, että Janne ja Anton, nyt.

”Mut me puhutaan jatko-opinnoista!”

”Se on tärkeä aihe, mutta ei nyt. Nyt Agricoolaa.”

”Ei me olla menossa mihinkään saatanan lukioon.”

Lukiosta puhutaan jälleen kiellon kautta ja jälleen ”ei mikään X” -muuttia käyttäen, nyt vielä kirosanalla ryydittäen. Vaikka tässä kukaan ei nimeä joukkoja (lukiolaiset / ammattiin opiskelevat), jako on implisiittisesti läsnä ja se toistaa tämän luvun aiempia havaintoja. Agricolasta tietäminen on tarpeellista vain, jos suuntaa lukioon.

Nuorisotutkijat Tarja Tolonen ja Sinikka Aapola-Kari (2021) ovat haastatteluaineiston pohjalta hahmotelleet erilaisia strategioita, joiden varassa nuoret tekevät toisen asteen koulutusvalintoja. Yksi niistä on välttelyn strategia, joka tarkoittaa valinnan tekemistä ensisijaisesti negaation kautta. Välttelyn strategiassa nuoret siis määrittelevät itsensä ei-lukijoiksi (eli tekijöiksi) ja haluavat välttää lukemisen, joten suuntaavat lukion sijaan ammatillisiin opintoihin. Kysyin haastatteluissa ja joskus luokassakin kaikkein etevimmiltä fokusoppilailta, olivatko nämä edes harkinneet lukiota vaihtoehtona. Vastaukset olivat tarmokkaita, suorastaan kiivaita. Monin tavoin kuvattiin, miten vastenmielistä lukeminen on ja kuinka lukiossa lukemista olisi aivan liikaa. Ammatilliset opinnot valittiin siis paitsi siksi, että niissä oli vetovoimaa myös siksi, että lukio-opinnoissa oli työntövoimaa. Kieltäytymistä kiinnostavampaa on juuri vastakkainasettelu, joka rakentuu. Amisten ja lukiolaisten kategoriat olivat takarivissä erittäin polarisoituneita.

Nuorisotutkimuksen näkökulmasta keskeistä on kategorisointien lisäksi se, mihin kategorioihin nuoret haluavat kuulua ja tuntevat kuuluvansa. Lisäksi kiinnostavaa on se, millaisiin kategorioihin muut heidät kehystävät. Tämän luvun esimerkeissä nähty asentajien kategoria on takarivin nuorille mieleinen kategoria, johon liitytään monin eri tavoin. ”Asentajassa” kiteytyy monia tavoittelemisen arvoisia piirteitä, joita olen kuvannut tässä tutkimuksessa. Asentajan kategoriaan liittymällä on mahdollista toteuttaa myös sukupuolta oikein. Asentaja osaa käytännön työt, joten paikallisesti arvostettu työväenluokkainen ja talonpoikainen käsillä tekeminen toteutuu kategoriassa. Lisäksi käsitys siitä, mitä asentajan tarvitsee opiskella, mahdollistaa koulun tarjoaman harjoittelun ohittamisen.

Aiemmin pohdin paikan merkitystä oppilaiden tekstikäytänteille. Kategoria-ajattelu tuottaa samaan tapaan yhteisöjä, joiden puitteissa tietyt tekstikäytänteet korostuvat, muut väistävät. Kategoria-ajattelu siis myös suosii tietynlaisia tekstikäytänteitä. Asentajan kategoriaan ei kuulu moniakaan koulun opettamia tekstikäytäntöjä, ne kuuluvat esimerkiksi lääkärin ja matikan maisterin kategorioihin, joista oppilaat nimenomaisesti irtisanoutuvat. Oppilaiden kokemus ja käsitykset tukevat ajatusta siitä, että vaikka jonkinlaista lukemista ja kirjoittamista asentajan työssä tarvittaisiinkin, koulun käsitys tarvittavasta tasosta on liioiteltu. Viimeiseksi analysoinkin sitä, millainen on tietämisen ja taitamisen rooli takarivissä, jos sille ei ole osoitettavissa välitöntä työelämärelevanssia.

10.4 Yleissivistys – turhuuksien turhuus?

Kuviteltu tulevaisuus ja käsitykset siitä, mitä eri kategorioihin kuuluvat ihmiset tekevät ja eivät tee, johtaa etenkin takarivin oppilaat toistuvasti kysymään, miksi koulun tarjoamia asioita pitäisi opetella. Miksi asentajaksi aikovan pitäisi osata tasapainottaa reaktioyhtälö tai tuntea jääkauden merkit? Motivaatio uusien asioiden opetteluun perustuu fokusoppilaiden kohdalla ensisijaisesti hyötyyn. Hyödyn kyseenalaistaminen on yksi keino päästä helpolla (luku 5), sillä turhuuteen vetoamalla voi perustella työstä laistamisen. Seuraava katkelma havainnollistaa asiaa. Ollaan Huuhkajan yhteiskuntaopin tunnilla, jolla oppilaat ovat ryhmissä tutustuneet tilastotietoon erilaisista ilmiöistä, kuten muuttoliikkeestä:

91. Tilastoja aletaan käydä yhteisesti läpi. Jo ekan tai tokan kohdalla Eero alkaa opponoida:

Eero: Ku ei tätä tarvii mihinkään.

RIINA: Tätä nimenomaan tarvii. Toi meni aika pieleen nyt.

Mikko kysyy viittaamalla, mihin ihan oikeasti tarviin tätä.

RIINA luettelee: jotta sä ymmärrät mistä puhutaan, tää on tapa jolla yhteiskunnallista tietoa kuvataan, töissä luetaan tilastoja, tilastolla voi valehdella ja sitä voi muunnella.

”En mä sano että sä et pärjää elämässä, mutta sä et ymmärrä vaikka uutisia.”

Eero haastaa tehtävää siksi, että siinä harjoiteltavaa taitoa ”ei tarvii mihinkään”. Ennakko-oletus siis on, että tarvittavia asioita olisi syytä ja mahdollista opetella. Opettaja on eri mieltä Eeron väitteestä. Hän nimeää kolme paikkaa, joissa on tarve osata lukea tilastoja: uutisten lukeminen, yleiseen keskusteluun osallistuminen ja työelämä. Opettaja on toki oikeassa. Tilastoja on tarpeen osata lukea, jos aikoo seurata yhteiskunnallista keskustelua ja osallistua siihen. Erilaisten graafisten esitysten lukutaitoa tarvitaan arjessa, esimerkiksi ohjeita lukiessa. Luokkahuoneen hyötyneuvottelussa tämän kaltaiset selitykset harvoin kuitenkaan vakuuttavat nuoria. Tähän ristivetoon analyysini kohdistuu.

Oppilaat tarkoittavat hyödyllä usein jotakin käsin kosketeltavaa, jotakin, mikä olisi välittömästi sovellettavissa arkeen. Hyötyä oppilaat tarkastelevat etenkin Huuhkajassa usein suhteessa kuvittelemaansa työelämään, kuten tässä matematiikan tunnin katkelmassa:

92. Samin ja Mikon aloittaminen vähän kestää, Juhokin tarvitsisi kynää tai ainakin teroitinta. Mikko ja Sami eivät oikein kuunnelleet kun opeteltiin, joten nyt aloittamisessa sitten kestää. Häh? Häh?

Sami ja Mikko eivät meinaa saada tehtyä. Käyn auttamassa. Vähän ratakiskoa ja alkaa sujua, laskemme toisen asteen yhtälöitä pari malliksi ja sitten jäävät keskenään laskemaan. Vähän herää kysymyksiä siitä, miksi tarvitsee osata laskea tällaisia, kun rassaa autoja.

Tässä tapauksessa hyöty arvioitiin suhteessa tulevaisuuteen ja työelämään; ei vaikuta tarpeelliselta harjoitella toisen asteen yhtälöitä, jos aikoo rassata autoja. Tässä mielessä katkelma edustaa hyödyn vaatimuksen tyyppitapausta. Seuraava esimerkki laajentaa vielä käsitystä siitä, mitä oppilaat ajattelevat hyödyn ja koulujärjestelmän suhteesta. Västäräkin oppilaanohjauksen tunnilla jaetaan kokemuksia työelämään tutustumisen jaksosta. Opinto-ohjaaja on esittänyt kysymyksen, mitä koulussa oppimaansa oppilaat ovat tarvinneet tutustumisjaksolla:

93. Janne ja Anton: Alakoulussa oli tarvittu sosiaalisuutta, hermoja ja ”sitä, että osais selittää”. Janne selittää, että ”ku mä katoin mitä ne siellä kolmannella luokalla opettelee, niin ihan helvetin turhaa. Itse en osannut enää mitään niistä asioista ja ihan hyvin olen pärjännyt.”

Janne ja Anton ovat tutustuneet työelämään alakoulussa. Sieltäkin käteen jäi kokemus siitä, miten lapset joutuvat opettelemaan asioita, jotka ovat hyödyttömiä. Tätä hyötyä Janne tarkastelee suhteessa omaan elettyyn elämäänsä, joka on kuutisen vuotta puheena olevia oppilaita pidemmällä. Janne ottaa kuvailussaan tietäjän paikan ja siitä käsin arvioi, onko alakoulun opetussuunnitelma ja siitä seuraava koulunkäynti perusteltua vai ei. Ajatus turhuuden ja hyödyn keskeisestä suhteesta koulunkäyntiin on siis geneerinen eikä ulotu ainoastaan fokusoppilaisiin itseensä.

Kaikkia kolmea tässä esiteltyä katkelmaa yhdistää asetelma, jossa oppilaat arvioivat hyötyä ja turhuutta suhteessa tämänhetkiseen elämänpiiriinsä. Hyötykeskustelu haastaa luokan institutionaalista järjestystä. Tapahtuu asetelmanvaihdos, kun oppilas asettuu tilanteisesti arvioijan asemaan. Oppilas tuo ilmi epäilyksensä siitä, että tunnilla opetellaan hyödyttömiä eli vääriä asioita. Niinpä opettajan tehtävä on todistaa tämä väite vääräksi. Näissä keskusteluissa oppilaat esittävät koulun valintamyymälänä, josta kunkin oppilaan tulisi saada valita hänelle hyödylliset tiedot ja taidot. Kaikista tässä luvussa nähdyistä katkelmista on tulkittavissa oppilaiden tavoittelema argumentti: tämä ei ole hyödyllistä, joten ei opetella tätä.

Voisi olla perusteltua tarkastella näitä katkelmia vain osuuksina, joilla oppilaat pyrkivät hidastamaan ja haittaamaan tunnin kulkua. Aiemmin (luku 6.3.3) olen kuvannut, että oppilaat käyttävät läppää ansan tapaan. Jos opettaja harhautuu oppilaan virittämään läpän ansaan, tunnin kulku mutkistuu ja siten syntyy oppilaille mieluisa suvantovaihe. Tavallaan hyötykeskustelu onkin ansa. Se on keskustelunavaus, johon opettaja usein tarttuu. Siten oppilaat onnistuvat

katkaisemaan opettajan agendan ja ehkä saavat luotua oppitunnille katkoksen. Jo tämä yksin riittää täyttämään takarivin helppouden pyrkimyksiä.

Ei kuitenkaan riitä, että hyötykeskusteluja tarkastellaan ainoastaan yrityksenä häiritä tunnin kulkua. Niistä syntyy keskustelua, sillä opettajat todella tarttuvat turhuussyttöksiin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) näkökulmasta on syytäkin tarttua, sillä opetuksen tehtävä on tavoitella merkityksellisyyden kokemuksia lukuisin eri tavoin. Oppilaiden kanssa olisi esimerkiksi luettava näille merkityksellisiä tekstejä (mts. 23), monialaisten oppimiskokemusten tulisi nostaa esiin oppilaiden merkitykselliseksi kokemia teemoja (mts. 32) ja oppilasta olisi autettava kokemaan ympäristööppi itselleen merkitykselliseksi (mts. 132). Nämä kirjaukset heijastavat ajan henkeä ja oppimiskäsitystä. On siis luontevaa, että pedagogit tarttuvat paikkoihin, joissa on mahdollista käydä oppilaiden kanssa perustelevaa keskustelua siitä, mikä oppisisältöjen merkitys elämässä on.

Kun opettajat sitten tarttuvat oppilaiden avauksiin, keskustelua käydään oppilaiden asettamissa kehyksissä ja hyötyä etsitään milloin työelämästä, milloin muusta elämästä. Kertaakaan kenttävuoden aikana oppilaita ei haastettu hyödyn ajatuksesta sinänsä. Yleisluonteiset hyödyttömyysväitteet avaavat kuitenkin monia jatkokysymyksiä: Mitä oppilaiden tavoittelema hyöty on ja kuinka sitä mitataan? Kuinka paljon hyötyä pitäisi ilmetä, jotta opeteltava asia lakkaisi olemasta turha? Voiko hyöty ilmetä millä tahansa elämänalalla – kotona, koulussa, työssä, vapaa-ajalla? Onko kaikkien elämänalojen hyöty yhtä arvokasta? Millä aikavälillä hyötyä mitataan – tuleeko hyötyjen ilmetä esimerkiksi kymmenen vuoden kuluessa koulun päättymisestä? Miten joukkomuotoisen oppivelvollisuuskoulun tulisi huomioida kunkin oppilaan tarvitsemat hyödyt? Kuka hyötyä arvioi ja missä vaiheessa?

Näiden kysymysten jälkeen on vielä kysyttävä, millainen ylipäätään on hyödyn ja peruskoulun suhde. Hyödyn vaatimus on osin ristiriitainen peruskoulun yleissivistävän luonteen kanssa.²⁸ Suomalainen peruskoulu pohjaa saksalaiselle Bildung-perinteelle, joka tavoittelee laajaa tiedollista, kulttuurista ja yhteiskunnallista sivistystä. (Autio 2017, 45–49). On ollut osa yleissivistävän koulun ideaa, että ihminen oppii monenlaisia asioita, eikä kaikista niistä ole välitöntä hyötyä (Saari ym. 2017, 99–100). Tietämisellä ja taitamisella on siis arvo itsessään, ei ainoastaan välineenä. Takarivi kuitenkin asettuu toistuvasti tätä näkemystä vastaan ja tämän tulkintakehyksen läpi voi selittää itse asiassa monia luvuissa 4-7 kuvaamiani takarivin tekstikäytänteitä. Erilaiset porukan,

²⁸ Sekä sivistyksen että yleissivistyksen käsitehistoriallinen viitekehys on laaja eikä sitä ole mielekäästä tässä laajemmin avata. Määrittelyistä ja historiasta ks. esim. Järvinen I. 2023, luku 2.3.

helppouden ja läpän tekstikäytänteet ovat keinoja osoittaa asennetta kouluun, jonka sivistystavoite on ristiriidassa nuorten omien tavoitteiden kanssa.

Havaintoni tutkimusluokista saavat tukea aiemmasta kirjallisuudesta. Nuorten suhdetta yleissivistykseen on selvitetty vuonna 2017, jolloin Nuorisobarometri keskittyi kouluun ja opiskeluun. Kyselyssä selvisi, että eniten nuoret ilmoittivat koulussa oppineensa juuri yleissivistystä, sen jälkeen mainittiin esimerkiksi sosiaaliset taidot, kielitaito ja opiskelutaidot (Myllyniemi & Kiilakoski 2017, 62). Nuorilta kysyttiin myös, ajattelevatko he yleissivistyksen olevan itsessään arvokasta. Vastaajista 71 % oli täysin samaa mieltä väitteen kanssa. Kuitenkin lähempi tarkastelu osoittaa, että tytöt arvostavat yleissivistystä poikia useammin ja lukiolaiset hieman enemmän kuin ammattiin opiskelevat. (Mts. 55–57).

Ei ole yllättävää, että lukioon suuntautuvat arvostavat yleissivistystä ammatillisiin opintoihin suuntaavia useammin. Ammatillisten ja lukio-opintojen välillä valitsemisessa moni asia kietoutuu toisiinsa, mutta selitystä voi hakea varsin käytännölliseltäkin tasolta. Lukiossa yleissivistys ja hyöty vetävät usein samaan suuntaan, sillä yleissivistyksestä – ja etenkin luku- ja kirjoitustaidosta – on *hyötyä* lukio-opinnoissa. Sekä opettajien että oppilaiden käytössä on siis helposti omaksuttava ja konkreettinenkin selitys sille, miksi lukioon suuntaavien on syytä harjoitella kirjallisuuden lajeja ja reaktioyhtälöitä. Sen sijaan ammatillisiin opintoihin tähtääviltä tämä etu puuttuu. Hyötyä on haettava kauempaa, olisi nähtävä epämääräiseen aikuisuuteen ja saatava kiinni kovin abstrakteista perusteluista, kuten yhteiskunnallisesta osallistumisesta ja vaikuttamisesta tai vaikkapa jatkuvasta oppimisesta.

Ammatillisten opintojen perusteella (sisäänpääsyn jälkeen) ei vaikuta olevan mahdollista perustella takarivin oppilaille, miksi heidän tarvitsisi opetella turhaksi katsomiaan asioita. Mielikuva siitä, ettei matematiikalla, äidinkielellä tai muilla yleissivistävillä aineilla olisi ammatillisissa opinnoissa käyttöä, ei ole yksinomaan takarivin romantisoitu mielikuva. Ammatillista koulutusta on viime vuosina uudistettu siten, että työelämärelevanssin merkitystä on jatkuvasti korostettu ja yhteisiä tutkinnonosia (joihin ns. yleissivistävät aineet kuuluvat) kavennettu merkittävästi (HE 39/2017). Oppimisesta ja opettamisesta on siirrytty osaamisperustaisuuteen ja osaamisen varmistamiseen ja koulutus on viety ”pulpetista työpaikalle ja simulaattoreihin” (OKM Uusi ammatillinen koulutus; osaamisperustaisuudesta vrt. Pietilä, Niemi ym. 2021). Ammatillisen koulutuksen reformi otettiin käyttöön samana vuonna kuin tämän tutkimuksen kenttävuosi toteutui. Tästä syystä reformista ja esimerkiksi sen myötä vähentyneestä lähiopetuksesta puhuttiin julkisuudessa paljon (esim. Ahjopalo 2019). Enenevä opetuksen vähentäminen ja työelämärelevanssin vaatiminen sopii saumattomasti yhteen takarivin lukemista ja kirjoittamista välttelevien pyrkimysten kanssa.

Niin takarivin nuorten kuin koulutuspolitiikankin järkeilyjä on mahdollista eritellä sosiologi Basil Bernsteinin horisontaalisen ja vertikaalisen tiedon

käsittein. Bernsteinin mukaan horisontaalinen tieto on arkipäiväistä, kontekstisidonnaista ja käytännönläheistä. Siksi se ei ole helposti siirrettävissä kontekstista toiseen. Vertikaalinen tieto on abstraktimpaa, eri tieteenaloihin kiinnittynyttä ja arkipäiväisen kokemusmaailman ulkopuolelle ulottuvaa. (Bernstein 2000, 156–160.) Pelkässä horisontaalisessa tiedossa pysyttely sitoo oppilaan tuttuun kontekstiin ja estää häntä tavoittelemasta sellaista, joka on oman kokemusmaailman ulkopuolella (Rönnlund ym. 2019, 305–306). Olennaista olisikin, että koulu tarjoaisi oppilaille vertikaalista ja horisontaalista tietoa.

Pietilä ja Lappalainen (2023) osoittavat etnografia-aineistonsa pohjalta, että sekä ammatillisen oppilaitoksen oppilaat että opettajat ovat omaksuneet ajatuksen työelämärelevanssin keskeisyydestä. Se merkitsee käytännössä vain horisontaalisessa tiedossa pysyttelyä. Tekniikan alan suomen tunneilla keskustelut hyödyistä ja työelämästä ovat aivan samasta muotista kuin tässä luvussa esittämäni esimerkkikatkelmat yläkoulusta. Niiden välillä on kuitenkin ratkaiseva ero kontekstissa. Ammatillisten opintojen osaamisperusteisuus sallii ja jopa legitimoii ajatuksen, että kaikki, mikä ei ole välittömästi hyödynnettävissä työssä, on turhaa. Kun ammatillisissa opinnoissa vain puuttuva osaaminen hankitaan, eli on koulutuspoliittisesti valittu, että vertikaalinen tieto ei ole ammattiin opiskeleville tarpeen (Pietilä, Niemi ym. 2021 lähteinen). Peruskoulussa virallinen sääntely ohjaa yleissivistävyyden suuntaan.

Takarivi tuntee kentän, jolle on suuntaamassa ja mitoittaa oman toimintansa siihen. Oppilaiden orientaatio ammatillisiin opintoihin pitääkin yllä käsitystä siitä, että vain käytännöllinen ja välittömästi hyödynnettävissä oleva tieto ja taito on harjoittelemisen arvoista. Se harvoin edellyttää lukemista ja kirjoittamista. Käy siis niin, että orientoituminen ammatillisiin opintoihin tarjoutuu oppilaille perusteluksi ohittaa peruskoulun tarjoamat oppimisen paikat, myös – ja etenkin – ne, joissa toimitaan lukemalla ja kirjoittamalla. Niinpä luokkahuoneessa käydään jatkuvasti debattia siitä, mitä asentajan on tarpeen opetella, kuten edellisessä luvussa kuvasin.

Yleissivistävä peruskoulu on hankalassa paikassa. Sen historia, tavoitteet ja tarkoitus yhtäältä velvoittavat sitä opettamaan vertikaalista tietoa, mutta samaan aikaan on vallalla erilaisia uusliberalistisia virtauksia, jotka vetävät vastakkaiseen suuntaan (Saari ym. 2017, 61–62). Koulun ja yksittäisen opettajan asemaa tässä ristivedossa kuvaa eräs keskustelu koulupäivän jälkeen opettajainhuoneessa:

94. Jään yhteiskuntaopin tunnin jälkeen opehuoneeseen istumaan ja ajattelen tekeväni presistä ensi perjantailla oppilaille näytettäväksi. Kuitenkin VUOKKO ja ENNI, TUIJAKIN hetkeksi, tulevat keskustelemaan tutkimuksesta. ENNILLÄ monta hyvää juttua, mainitsen työväenluokkaisuuden ja ENNI sanoo puhuneensa oppilaille siitä, että vaikka on duunari, ei tarte olla tyhmä – että nämä kaksi eivät ole sama asia. Tämä ajatus saa kaikua muiltakin lähellä olevilta.

Katkelman kontekstissa, siis pienessä porukassa opettajainhuoneessa, kaikki aikuiset olivat yhtä mieltä siitä, että ammatilliseen koulutukseen hakeutumisen ei tarvitsisi tarkoittaa yleissivistävistä sisällöistä kieltäytymistä. Harmillisen harvoin tätä asetelmaa kuitenkaan purettiin luokassa oppilaiden kuullen. Enni kertoo haastaneensa oppilaita, mutta Ennin tunneilla en ollut havainnoimassa toimintaa. En tiedä, onko Enni käyttänyt luokassa tarkasti ottaen muotoilua ”vaikka on duunari, ei tarte olla tyhmä”. Ajattelen silti, että asioista suoraan puhuminen ja oppilaiden provosointikin voisi olla yksi keino purkaa niitä tiukassa istuvia käsityksiä, joiden mukaan yleissivistys ei ole takarivin oppilaille tarpeen eikä siksi opettelu arvoista.

Oppilaiden tiukka orientoituminen ammatillisiin opintoihin siis reaalistuu tulevaisuuden kuvittelussa, asentajan kaltaisiin kategorioihin liittymisenä ja yleissivistyksen kyseenalaistamisena. Tämä kaikki kietoutuu koulun arjessa jatkuvasti oppilaiden tekstikäytänteisiin. Taitoaineita lukuun ottamatta koulussa harjoiteltavat asiat omaksutaan ennen kaikkea tekstien avulla. Siten turhuudesta puhuminen liittyy tyypillisesti tavalla tai toisella tehtäviin, joissa pitäisi lukea ja kirjoittaa. Oppilaiden ratkaisut turhuuden vähentämiseksi tarkoittavatkin siksi lukemista ja kirjoittamisesta luopumista, kuten tämän luvun monet katkelmat osoittavat.

OSA IV MINNE

Knut Pipping julkaisi vuonna 1947 ensimmäiseksi suomalaiseksi etnografiaksi sanotun tutkimuksensa *Kompaniet som samhälle. Iakttagelser i ett finskt frontförband 1941–1944 (Komppania pienoisyhteiskuntana)*. Pipping teki jatkosodan aikana muistiinpanoja konekiväärikomppanian arjesta ja toteaa seuraavaa:

”Tässä kirjassa yritän kuvata virallisen ja epävirallisen organisaation vuorovaikutusta sodanaikaisessa asevelvollisuus- ja reserviläisarmeijassamme. Rajoittuva virallinen normijärjestelmä – ohjesääntömoraali – oli koko itsenäisyytemme aikana kehitetty vanhojen yleiseurooppalaisten – mutta etenkin preussilaisten – sotilastraditioiden pohjasta. Se oli tahallisesti ankara ja juuri kontrollia korostava normijärjestelmä, koska sen päätarkoituksena oli juuri kontrollin ylläpitäminen odottamattomissakin tilanteissa. Vastapainona tälle järjestelmälle olivat asevelvolliset kehittäneet omat norminsa ja omat moraalisensa, jonka tarkoituksena oli lieventää palveluksen ankaruutta ja hankkia yksittäiselle sotilaille mahdollisimman paljon vapautta ohjesäännön puitteissa.”

(suomennos Heikki Vilén 1978)

Muutamia avainsanoja vaihtamalla Pippingin teksti voisi olla osa tämän väitöskirjan tulosten yhteenvetoa. Olen kuvannut tässä työssä usein tapoja, joilla koulu kontrolloi ja ohjaa oppilaiden toimintaa. Vastaavasti olen kuvannut tapoja, joilla oppilaat pyrkivät luovimaan järjestelmän puitteissa ylimääräistä työtä välttämällä. Toisin sanoen tämän tutkimuksen havaintoihin kiteytyy jotakin ajatonta yksilön ja järjestelmän suhteesta. Koulu on kontrolloiva laitos – ei tietenkään siinä määrin kuin sodanaikainen armeija, mutta kontrolloiva ja velvollisuuteen perustuva yhtä kaikki (Foucault 1980). Niin kuin sotilaat, myös kukin oppilas ja oppilasjoukot yhdessä pyrkivät tekemään arjestaan mahdollisimman miellyttävää. Siitä seuraa monenlaista omalakista toimintaa, joka löytää uomansa järjestelmän osana.

Koulun normistossa navigointi maksimaalista vapautta etsin tuottaa usein sellaisia normistoja ja moraaaleja, jotka mahdollistavat lukemisen ja kirjoittamisen välttelyn. Se johtuu lukemisen ja kirjoittamisen luonteesta koulussa. Lukeminen

ja kirjoittaminen ei ole yksinomaan äidinkielen tuntien kirjoittamisen ja romaanien lukemisen kysymys, vaan lukemalla ja kirjoittamalla käydään koulua aivan kaikilla oppitunneilla. Takarivin toimintalogiikka on sellainen, että se lähtökohtaisesti vetäytyy näistä koulun tarjoamista tekstitapahtumista. Niinpä sellainenkin takariviin liittynyt oppilas, joka ei tarkoituksella väistele lukemista ja kirjoittamista, lukee ja kirjoittaa varsin vähän. Näin tarkasteltuna lukemisen ja kirjoittamisen vähyys on ennen kaikkea seuraus yhdeksännen luokan sosiaalisesta järjestyksestä.

Tässä viimeisessä osuudessa kertaan ja vedän yhteen tutkimuksen keskeiset tulokset ja pohdin, millaisia johtopäätöksiä niistä on mahdollista vetää. Osuus koostuu kahdesta pääluvusta. Ensimmäisessä esitän tutkimuksen analyysiosien tulokset. Lisäksi pohdin tulosten luotettavuutta ja sitä, millaiselle jatkotutkimukselle näyttää olevan aihetta. Viimeisessä luvussa pohdin, millaisia johtopäätöksiä tutkimuksen perusteella voi vetää takarivin merkityksestä ja keinoista, joita heikon lukutaidon ratkaisuksi on kehitetty.

11 Yhteen kootut tulokset

Tämä väitöstutkimus on kuvannut takarivin tekstikäytänteitä yhdeksännessä luokassa. Toteamukseen tiivistyvät kaikki keskeiset tekemäni teoreettiset valinnat. Ensinnäkin olen valinnut kuvata – en arvioida, mitata tai kehittää. Toiseksi olen halunnut yhdistää nuorisotutkimuksellisen otteen ja sosiokulttuurisen näkökulman lukemiseen ja kirjoittamiseen, ja siksi tutkimuksen kohde on takarivi. Olen valinnut tutkia sitä sosiaalisena rakenteena, johon nuoret osallistuvat – en kutakin nuorta ja hänen taitojaan, asenteitaan tai motivaatiotaan. Kolmanneksi olen halunnut analysoida tekstikäytänteitä, eli teksteillä toimimista laajasti ottaen – en ainoastaan lukemista tai kirjoittamista tai vielä kapeammin vain tietynlaisten tekstien lukemista tai kirjoittamista. Neljänneksi tämä tutkimus on rajattu kouluun. Havainnointini ei ole lainkaan ulottunut nuorten vapaa-ajalle. Toisaalta koulun sisällä olen valinnut katsoa paljon kaikenlaista, ja siksi seurasin kokonaisia koulupäiviä, en vain joitain tiettyjä oppiaineita. Tulevat alaluvut kuvaavat keskeisiä näin saamiani tuloksia, niiden luotettavuutta sekä tutkimuksen pohjalta nousevia jatkotutkimuksen aiheita.

11.1 Takarivin tekstikäytänteet

Analyysini on rakentunut sosiokulttuurisen tekstitaitotutkimuksen lähtökohtaan, jonka mukaan teksteillä toimiminen perustuu tekstikäytänteisiin. Ne ovat kulttuurisesti vakiintuneita tapoja suhtautua teksteihin ja tapoja toimia tekstien parissa. Tekstikäytänteisiin sosiaalistutaan yhteisöissä, joiden jäsen yksilö on. Takarivi on yksi tällainen yhteisö. Yksilöiden tekstikäytänteiden repertoari vaihtelee sen mukaan, miten monissa ja miten erilaisissa yhteisöissä ihminen toimii. (Barton 2007.) Sosiokulttuurisessa tekstikäytänteiden tulkinnessa konteksti otetaan vakavasti; sekä tilannekonteksti että laajemmin katsottuna sosiaalinen ja kulttuurinen konteksti ovat tulkinnan perusta.

Tekstikäytänteet ovat erottamaton osa muita sosiaalisia käytäntöjä (Gee 2015a). Tämä lähtökohta on sallinut ottaa analyysin piiriin myös sellaiset tilanteet, joissa teksti ei ole välittömästi läsnä. Teoriakehikko mahdollistaa siis sen näyttämisen, että kaikenlainen toiminta kouluyhteisössä muovaa tulevia

tekstitapahtumia. Esimerkiksi pakettiauton kuormaaminen peruskoulun viimeisellä viikolla (esimerkki 75) ei ole tekstitapahtuma, mutta siinäkin on nähtävissä roolituksia, statusta ja suhtautumista, jotka mitä suurimmassa määrin selittävät myös sitä, miten oppilaat suhtautuvat teksteihin ja niillä toimimiseen. Tällainen kokonaisvaltainen ote ja näkökulma teksteillä toimimiseen on etnografisen menetelmän etu, jota on vaikea muilla tutkimusmenetelmillä saavuttaa.

Kokonaisvaltaisuus näkyy myös siinä, että tämä tutkimus kohdistuu kaikkiin koulupäivän aikaisiin tekstikäytänteisiin – ei siis esimerkiksi yksinomaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla tapahtuvaan lukemiseen ja kirjoittamiseen. Siksi havainnoin takarivin koulunkäyntiä kaikilla oppitunneilla, joita heillä kenttäpäivieni aikaan oli. Työn tulokset kuvaavatkin laajasti niitä arkisia toimia, joita takarivillä tekstien parissa koulupäivien mittaan on. Työn tulokset kuvaavat ja selittävät nuorten alttiutta tarttua erilaisiin koulun tarjoamiin teksteihin ja alttiutta vastata niihin kirjallisesti.

Tässä tutkimuksessa olen tarkastellut takariviksi nimeämieni nuorten tekstikäytänteitä. Takarivi on paitsi luokan takaosaan vetäytyvä porukka, myös varsin ajaton koulun tarjoama sosiaalinen paikka tietynlaisille oppilaille. Tämän tutkimuksen takarivillä on omat tekstikäytänteensä, joihin oppilaat ovat sosiaalistuneet. Voi otaksua, että takarivissä on jotakin ajan, paikan ja kulttuurin ylittävääkin, niin samanlaisia ovat aiemman tutkimuksen havainnot takarivin tyyppisten joukkojen äärellä (vrt. esim. Willis 1978; Hoikkala & Paju P. 2013; Ward 2015).

Tämän etnografian aineisto on tuotettu koulussa. Se merkitsee sitä, että läsnä on takarivin tekstikäytänteiden lisäksi myös muita, hierarkkisesti asettuvia käytänteitä: virallisen koulun tekstikäytänteet noudattavat yhteiskunnassa prestiisejä tekstikäytänteitä. Lisäksi läsnä on jatkuvasti se, että tekstikäytänteet ovat koulussa myös oppimisen ja opettamisen eksplisiittinen kohde. Koululla on pyrkimys vaikuttaa oppilaiden tekstikäytänteisiin ja valta arvioida niitä.

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni koski sitä, miten takarivi toimii teksteillä koulussa. Halusin selvittää, millaisia ovat takarivin tekstikäytänteet ja miten sosiokulttuurinen konteksti muovaa niitä. Osassa II kuvasin ja selitin tekstitapahtumista paljastuvia tekstikäytänteitä. Jaoin nämä havainnot neljään lukuun: *Porukalla, Helpolla, Läpällä ja Pakolla*.

Luvussa 4 *Porukalla* tarkastelin yksin ja ryhmässä kirjoittamista. Se on kirjoittamisen tutkimuksessa paljon tutkittu ilmiö, mikä on tässä työssä merkinnyt vankkaa lähtökohtaa analyysille: esimerkiksi yhdessä kirjoittamisen työnjaon ilmiötä tunnetaan varsin tarkasti (esim. Herder ym. 2020). Oma analyysini täydentää olemassa olevaa tutkimusta ennen kaikkea kytkemällä havaintoja vertaisvuorovaikutuksen kontekstiin. Analyysissa totean, että koulussa porukkaa ei pääse pakoon. Kaikki lukeminen ja kirjoittaminen on muille näkyvää toimintaa

ja luokkahuoneessa ollaan koko ajan yhdessä. Siksi ryhmän tapahtumat ja keskinäiset suhteet vaikuttavat siihen, millaista toimintaa tekstien parissa on mahdollista kehkeytyä. Käsitys siitä, miten vakavissaan ja keskittyneesti mitään tekstiä lähestytään, syntyy tilanteisesti ryhmäprosessin myötä. Yhdessä syntynyt orientaatio ohjaa työskentelyä, tapahtui se sitten yksin, pareittain tai ryhmässä.

Ryhmätyöskentely on yleensä oppilaille mieluisaa. Siksi opettajatkin käyttävät sitä palkintona ja rangaistuksena: Jos työskentely sujuu, saa tehdä yhdessä. Jos se ei suju, on tehtävä yksin. Mieluisuus perustuu osin siihen, että ryhmätyöskentely tarjoaa etenkin heikoimmille suojaa. Ryhmän tehtävä useimmiten valmistuu, vaikka kaikki eivät antaisikaan täyttä panostaan – tai vaikka joku ei tekisi mitään. Keskinäinen solidaarisuus leimaa viimeksi mainittuja tilanteita, mutta se käy ilmi myös tilanteissa, joissa nuoret lainaavat taitoja toisilleen. Etenkin takariviin on vakiintunut ystävyyteen perustuvia sponsoroinnin suhteita, joiden avulla heikoimmat pidetään poissa pahimmista hankaluuksista.

Ryhmä kontrolloi kaikkien tekemistä. Se, että yksittäinen oppilas ryhtyy uuteraan työhön, kasvattaa opettajan panoksia vaatia myös muita työskentelemään. Siksi on ryhmän edun mukaista vahtia, ettei kukaan ylitä sopivan rajaa. Kontrollointi tapahtuu sekä rajoittamalla muiden toimintaa että suuntaamalla oma toiminta muille. Esitän, että oppilaiden on luokassa aina otettava huomioon vieruslukija, eli se vertainen, joka ehkä näkee kirjoittamisen kehollisen toiminnan sekä mahdollisesti myös lukee syntyvää tekstiä.

Luvussa 5 *Helpolla* osoitin, että käytännössä kaikki pyrkivät koulussa helppouteen, harva haluaa huvin vuoksi ahkeroida ylimääräistä. Takarivi kuitenkin pyrkii helppouteen muita intensiivisemmin. Helppouteen pyritään jatkuvasti pienin toimin. Helppouden tavoittelu konkretisoituu useimmiten lukemisen ja kirjoittamisen väistelynä tai äärimäisenä niukkuutena. Takarivissä luetaan ja kirjoitetaan vain sen verran kuin on ehdottoman välttämätöntä ja käytössä olevia tekstiresursseja hyödynnetään tavalla, joka sallii kognitiivisesti kevyen työskentelyn. Niinpä usein valitaan Wikipedia oppikirjan sijaan tai keksitään vastaus itse, jos mahdollista. Lisäksi lukeminen ja kirjoittaminen tapahtuu muun ohella siihen varsinaisesti keskittymättä.

Helppouden pyrkimykset tiivistyvät suorittamisen kulttuuriin. Se merkitsee työskentelyn mitoittamista siten, että tehtävä tulee juuri ja juuri täytetyksi, mutta kuitenkin niin, ettei työskentelyä kerry enempää kuin on välttämätöntä. Esimerkiksi työelämäkirjoittamisesta tunnistetut vaiheet, joissa kirjoitettavasta tekstistä neuvotellaan ja sitä muokataan keskustelun edetessä, puuttuvat takarivissä. Siellä lukemisen ja kirjoittamisen käytännöt ovat pikemminkin niukkoja ja riisuttuja. Koulun käytännöt sallivat suorittamisen ja toisinaan jopa kannustavat siihen, sillä suorittaminen on keino ratkoa monia joukkomuotoisen koulun ongelmia. Suorittaminen on mahdollista myös taidoiltaan heterogeenisessä ja levottomassa luokassa. Se ei ehkä ole pedagogisesti

perustelluin opetuksen järjestämisen tapa, mutta se pitää koulukoneen käynnissä (Paju P. 2011, 231).

Helppouden teemaa on aiemmassa kirjoittamisen ja tekstintutkimuksessa lähestytty näkökulmista, jotka eivät täysin selitä tätä aineistoa. Teemaa on sivuttu esimerkiksi erityisen niukkojen tekstien analyyseissa (esim. Makkonen-Craig 2010). Tehtävän ulkopuolelle ajautumisen vaihteita on tutkittu kirjoittamisen tutkimuksessa, mutta niitä on lähestytty esimerkiksi osana kirjoitusprosessia (Juvonen ym. 2019) tai yksilökirjoittajan strategiana (Skaar 2015). Siksi olen hyödyntänyt analyyseissa nuorisotutkimuksesta lainattua käsitteistöä ja näkökulmaa kouluun. Esimerkiksi suorittamisen kulttuurin ajatus on peräisin sosiologisista analyyseista (Hoikkala & Paju P. 2013). Luku osoittaakin, että ilmiön tarkastelu eri tieteiden näkökulmista avaa mahdollisuuden suorittamisen pyrkimysten kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen.

Luvussa 6 *Läpällä* tarkastelin läppää. Se on puheen, suhtautumisen ja toiminnan ei-vakava ja ei-totinen moodi. Läppä pyrkii huvittamaan, mutta huumori voi olla luonteeltaan niin pisteliästä, ettei ketään naurata. Määrittelin läpän moodin vuorovaikutuksen ilmiöksi, johon opettajan on lopulta otettava jokin kanta. Tällaista näkökulmaa huumoriin koulussa ei tietääkseni ole ennen otettu. Se, että teema nousi analyysiin, on merkki etnografisen menetelmän osuvuudesta: kyse on ilmiöstä, joka avautuu tutkijalle pitkän kentällä oleilun seurauksena. Analyysin välineitä oli kuitenkin etsittävä soveltavan kielentutkimuksen ja nuorisotutkimuksen ulkopuolelta. Huumorin tutkimus ja etenkin sen vuorovaikutukselliseen ulottuvuuteen liittyvät teoriat ovat tarjonneet välineitä läpän analyysiin (kokoavasti ks. Martin ym. 2003).

Totesin, että läpän moodi muovaa kaikkea koulunkäyntiä, mutta sillä on erityinen osuutensa kohdalla. Tämän tutkimuksen näkökulmasta kiinnostavin kysymys on se, miten tekstitaitojen kartuttaminen ja koulun karnevalisointi mahtuvat samaan luokkahuoneeseen. Useimmiten näyttää siltä, että karnevalisointi syö tilaa harjoittelulta. Läppä on toki tilanteista ja kulloinkin lyhytkestoista, mutta kumuloiduessaan se luo tunnelmaa ja toimintakulttuuria, jossa työskentelyyn suhtaudutaan huvittuneesti. Silloin työskentely on mahdollista ennen kaikkea läpän moodissa, mikä useimmiten tarkoittaa hakeutumista tehtävän fokuksesta sivuun ja pinnallista otetta teksteihin. Kun kuitenkin tiedetään, että tekstitaidot karttuvat vain harjoittelemalla, on selvää, että läpällä toimimisella on osansa siinä prosessissa, jossa koulu käydään tekstitaidoissa liikoja harjaantumatta.

Läppä on kaikkien oppilaiden resurssi, mutta takarivi suosii sitä erityisen paljon. Se keventää työskentelyä suuntaamalla fokuksen tehtävän sivuun ja pitämällä yllä etäisyyttä koulutehtäviin. Opettajien onkin valittava, miten he suhtautuvat läppään. Vaihtoehtoja on kolme: opettaja voi lähteä mukaan, olla suostumatta läppään tai asettua näiden kahden välille. Yksikään strategioista ei

ole selvästi toista parempi. Sen sijaan läppä ja sen tuottamat reaktiot voivat olla kovin ennakoimattomiakin.

Epävirallinen koulu tietenkin suosii läppää edellä kuvaamani koulunkäyntiä keventävän vaikutuksen vuoksi. Vaikka läppä tuottaa lukuisia ongelmia oppitunnin kulkuun ja haittaa usein työskentelyä, sillä on myös virallisen koulun näkökulmasta suotuisia puolia. Läppä esimerkiksi voi olla väylä, jonka kautta levottomampikin oppilas saa tartuttua tehtävään. Ei tule väheksyä sitäkään, että läppä on epäilemättä jaksamisen resurssi. Niin opettajat kuin oppilaatkin jaksavat koulutyötä paremmin, kun läppä toisinaan keventää sitä. Lisäksi läppä mahdollistaa yhteisyyden kokemuksen. Kaikille yhteinen läppä on luokkahuonevuorovaikutuksen voimavara. Toisaalta läppä myös jakaa sosiaalista tilaa ja muodostaa jakolinjoja luokassa. Se on keino uusintaa monenlaisia syrjiviä diskursseja, joihin puuttuminen näyttää olevan hankalaa.

Luvussa 7 *Pakolla* tutkin pakon roolia takarivin tekstikäytänteissä. Pakko määrittää oppivelvollisuuteen perustuvaa koulua, sillä koulu on vahvasti säännelty ja normitettu instituutio. Työskentely koulussa ei käytännössä kuitenkaan ole aina yhtä välttämätöntä. Työskentelyn ehdottomuus riippuu niin päivistä, aiheista kuin yksittäisistä oppilaistakin. Opettaja ei voi määrätä työskentelyn toteutuvaa laatua ja tapaa, mutta opettajan toiminta ohjaa vahvasti sitä, miten oppilaat etenkin takarivissä suhtautuvat työskentelyyn. Jos työn välttelylle jää paljon tilaa, takarivin oppilaat eivät oma-aloitteisesti ryhdy työhön. Siten säntillinen työskentelyn edellyttäminen ja esimerkiksi rutiineista kiinni pitäminen ovat opettajan keskeisiä keinoja saada oppilaat töihin.

Kuinka työskentelyä sitten edellytetään? Analyysissa osoitin, että oppitunnin alkuun sijoittuvat neuvottelut määrittävät luokkahuoneeseen kehkeytyvää ilmapiiriä. Neuvottelut hupuista, takeista ja opiskeluvälineistä liittyvät välillisesti orientaatioon, joka oppitunnin alussa syntyy. Työskentelyn edellyttäminen rakentuu oppitunnin alun lisäksi myös muissa arjen pienissä toimitissa. Esimerkiksi tietynlaiset tehtävätyypit, työskentelyn valvominen ja oppitunnin ajan organisointi tehtäviä vaiheistamalla saavat usein aikaan työskentelyä.

Sitä, miten opettaja organisoii luokan toimintaa, on tutkittu ennenkin sekä luokkahuonevuorovaikutuksen (Tainio & Slotte 2017) että opettajan auktoriteetin (esim. Harjunen 2002) näkökulmista. Aiemmin käytetyt näkökulmat eivät kuitenkaan täsmällisesti tavoittaneet sitä, mitä aineistostani halusin kuvata. Siksi kehitin tämän tutkimuksen tarpeisiin pakkopääoman käsitteen. Se on johdettu Bourdieun distinktioteorian (1984) pääomien ajatuksesta ja tarkoitan sillä oppilaan tilanteista käsitystä siitä, millaiset ovat opettajan mahdollisuudet edellyttää työskentelyä, johon oppilas ei ole halukas. Kyse on siis opettajan resurssista, ei staattisesta ominaisuudesta.

Väitän, että oppilaan työskentelyyn ryhtymisessä on kyse myös siitä, millaiseksi oppilas tulkitsee opettajan pakkopääoman. Jos opettajalla on runsaasti

pakkopääomaa, hänellä on edellytyksiä vaatia oppilaalta työskentelyä silloinkin, kun tämä ei olisi siihen halukas. Pakkopääoma ei kuitenkaan rakennu yksin työhön pakottamisesta. Sen sijaan pakkopääomaa on eniten opettajilla, joilla on kanttia edellyttää työskentelyä ja joiden oppilaat kokevat olevan reiluja ja oikeudenmukaisia. Pakkopääomaa on myös käytettävä harkiten, jotta se pysyy yllä.

Kun opettaja asettaa työskentelylle pakon kehyksen, takarivin oppilaille aukeaa paikka työskennellä tavalla, joka osuu sekä epävirallisen että virallisen koulun normistoon. Virallisen koulun tavoitteisiin on mahdollista tarttua paneutuen mutta samalla siten, että oma vastustava asenne käy ilmi vertaisille. Laajemmin katsoen merkittävää on, että pakko asettuu jännitteeseen suhteeseen kiinnostuksen kanssa. Viime vuosina koulun kehittämisessä kiinnostusta on pidetty alati tärkeämpänä. Analyysini kuitenkin osoittaa, että sääntelyssäkin edellytetty kiinnostuksen syyttäminen on oppivelvollisuuskoulussa hankala tehtävä ja usein vastakkainen työskentelyn vaatimuksille.

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni koski sitä, miten sosiokulttuurinen konteksti muovaa takarivin tekstikäytänteitä. Kävi kuitenkin ilmi, että vaikutus on myös päinvastainen. Takarivin tekstikäytänteet muovaavat jatkuvasti myös kontekstia. Kun esimerkiksi ahkerointia vastustetaan läpällä, muuttuu samalla tilannekonteksti luokkahuoneessa. Opettajan ja muiden oppilaiden on otettava omassa toiminnassaan läppä huomioon. Keskeistä on, että tekstikäytänteet muovaavat kontekstia myös yksittäisiä tilanteita laajemmin. Pienet kohtaamiset kumuloituvat, ja vähitellen opettajat todennäköisesti myös ryhtyvät ennakoimaan läpän moodin kehkeytymistä. Ennakointi, joka tähtää läpän selättämiseen voi johtaa tilanteisiin, joissa työskentelyä ei edellytetäkään, kuten esimerkiksi luvun 7.2.2 esimerkit näyttävät.

Olen analysoinut porukan, helppouden, läpän ja pakon käytäntöjä ikään kuin ne olisivat toisistaan irrallisia. Näin ei tietenkään ole. Jaottelu, joka analyysin nimissä on ollut välttämätöntä tehdä, on luokkahuoneen todellisuudessa sumea ja huokoinen. Siinä missä kukin toiminnan tapa voi olla toisen syy, kukin voi myös olla seuraus tai reaktio toiseen. Helppouden pyrkimykset ovat toisaalta seuraus porukan kontrollista, toisaalta keskeinen läpän sytyke. Läppä taas vahvistaa porukkaa ja toisaalta syntyy porukassa – kaikki on siis jatkuvasti verkottunutta ja dynaamisessa suhteessa kaikkeen. Tämä koulun monimutkainen luonne tekee siitä kiperän ympäristön erilaisille muutospyrkimyksille.

11.2 Yhteen kietoutuvat erot

Toinen tutkimuskysymykseni kuului, miksi takarivin tekstikäytänteet ovat mielekkäitä. Osa III keskittyi tähän kysymykseen. Siinä osoitettiin, että erilaiset yhteiskunnalliset erot risteävät myös yläkoulun takarivissä ja että näillä eroilla on

vaikutusta siihen, miten alttiita nuoret ovat lukemaan ja kirjoittamaan. Se, että takarivi ei juuri lue, on yksi heijastus monista eri yhteiskunnallisista kehityskuluista.

Se, että paikka, sukupuoli ja amisorientaatio päätyivät analyysin kohteeksi, perustuu aineistolähtöiseen päättelyyn. Sosiokulttuurinen tekstitaitotutkimus ohjaa näiden ja näiden kaltaisten teemojen suuntaan. Se ei kuitenkaan anna konkreettisia välineitä niiden analyysiin – tutkijan on itse löydettävä käsitteet ja teorit, joilla puretuta teemoihin. Analyysini tässä osassa nojaavat moniin eri tieteenaloihin. Esimerkiksi paikan kohdalla hyödynnän nuorisotutkimuksen kentällä tehtyjä tutkimuksia, jotka puolestaan ammentavat maantieteen jäsenyksistä. Samaten esimerkiksi sukupuoli on ollut nuorisotutkijoiden kiinnostuksen kohde, mutta teorit sen tutkimiseen on lainattu sukupuolentutkimuksesta (ks. esim. Peltola & Phoenix 2022).

Tästä monitieteisestä ja moninäkökulmaisesta kentästä olen ammentanut tutkimuksen III osan teoreettiset työvälineet. On selvää, että tutkija, joka tuntisi näiden teemojen kentät perusteellisemmin, olisi tehnyt toisenlaisia tulkintoja. Johtoajatukseni on ollut se, että hyödynnän teorioita aineiston ehdoilla ja tavoitteeni on ennen kaikkea osoittaa, miten laajat ja abstraktit, luonteeltaan yhteiskunnalliset ilmiöt lopulta heijastuvat luokan tekstitapahtumissa.

Asuinpaikka nousi nuorten puheessa esiin perusteluna tietynlaisille tekstikäytänteille. Tämän tutkimuksen nuoret asuvat pienissä kaupungeissa. Pienen kaupungin arki on tutkimuksessa jäänyt katveeseen, siinä missä kaupunki- ja maaseutunuoruudesta on tehty tutkimusta. Tämän etnografian valossa näyttää siltä, että elämä pikkukaupungissa vaikuttaa nuorten tekstikäytänteisiin monin tavoin, osin ristiriitaisestikin. Pieni kaupunki mahdollistaa koulun tarjoamien tekstikäytänteiden pitämisen elämälle vieraina, kun arki todellisuudessa pyörii ennemmin kasvokkaisen vuorovaikutuksen kuin teksteillä viestimisen välityksellä. Pieni kaupunki hahmottuu nuorille tekstipakoisena ja siten arki siellä on perustelu vastustaa koulun tekstikäytänteitä; koulun tarjoamat tekstikäytänteet näyttävät epäautenttisilta ja siksi epäuskottavilta.

Osana paikkaa tarkastelin myös mopoja. Pinnallisesti katsoen mopo tarjoaa kulkuneuvon, jolla siirtyä pitkiäkin välimatkoja kavereiden luo ja palveluiden äärelle. Tutkimuskoulujen nuorille mopo oli kuitenkin enemmän kuin pelkkä kulkuneuvo. Analyysi osoittaa, että mopo edustaa takarivin nuorille autenttista elämää ja tulevaisuutta. Mopossa kiteytyy konkreettisella ja symbolisella tasolla paljon sellaista, mihin takarivin nuoret ovat halukkaita liittymään ja johon he samastuvat. Siksi mopo ja siihen liittyvät toimet ovat keino tehdä itseä ja vastustaa koulua. Mopon kanssa pärjäävä osoittaa itselleen ja muille, että pätevyyttä voi hankkia myös muilla kuin koulun keinoilla. Lisäksi se on keino takarivin ideaalimaskuliinisuuden tuottamiseen, sillä mopo tarjoaa arenan monille leimallisesti maskuliinisille toimille, kuten riskinotolle ja tekniselle osaamiselle.

Koettu ja eletty paikka rakentaa osaltaan nuorten maailmankuvaa. Maailmankuva ja tekstikäytännöt kietoutuvat toisiinsa ja hahmotan niiden suhteen vastavuoroiseksi: käsitys maailmasta ja omasta paikasta siinä määrittää sitä, millaisia tekstejä nuoret kuluttavat ja tuottavat. Sama tapahtuu päinvastoin: erilaiset tekstit rakentavat käsitystä maailmasta. Tämä on sosiokulttuurisen tekstitaitotutkimuksen perustavia lähtökohtia (Barton 2007, 44–45). Aineisto tarjoaa tартtumapintaa nuorten maailmankuvan analyysiin, sillä yhteiskunnallista keskustelua käytiin tutkimusvuonna runsaasti, etenkin yhteiskuntaopin tunneilla ja etenkin siksi, että kevätlukukauden aikana käytiin europarlamentti- ja eduskuntavaalit.

Analyysi osoittaa, että nuoret seuraavat politiikkaa ennen kaikkea iltapäivälehdistä ja sosiaalisen median kanavissa. He tuntevat politiikan teemoja lähinnä otsikkotasolla. Parhaiten tunnetaan sosiokulttuuriset teemat, kuten ympäristönsuojelun, vähemmistöjen oikeuksien ja muuttoliikkeen keskustelut. Takarivi on poliittisesti konservatiivinen ja ennemmin oikealla kuin vasemmalla. Tulevaisuususkon ristiriitaisuus: Omaan tulevaisuuteensa nuoret suhtautuvat valoisasti ja määrätietoisesti. Sen sijaan laajemmin katsoen maailman muutosta vastustetaan. Maahanmuuttoon ja ilmastonmuutoksen torjuntaan liittyvissä kysymyksissä takarivin oppilaat useimmiten katsoivat, että parasta olisi, jos juuri mikään nykytilanteesta ei muuttuisi.

Sukupuolen osalta keskityin maskuliinisuuteen, sillä juuri maskuliinisuuden tekeminen näyttää selittävän monia takarivin tekstikäytännöitä. Hegemonisen maskuliinisuuden teoriasta olen omaksunut ajatuksen eri maskuliinisuuksien hierarkkisesta suhteesta toisiinsa. Päättulos on, että takarivissä arvostettu eli ideaalimaskuliinisuus on kovin samanlainen kuin aiemmissakin tutkimuksissa kuvattu: takarivi arvostaa muun muassa voimaa, kontrollia, kilpailullisuutta, kulttuurisesti tunnustettua tietämystä sekä itseluottamusta. Tällainen maskuliinisuus tarjoaa tapoja vastustaa koulua, sillä ideaaliksi käsitettyyn maskuliinisuuteen kuuluu takarivissä sopivasti kouluvastainen asenne. Ideaalimaskuliinisuus myös säröilee, ja olen kuvannut hetkiä, joissa takarivi sallii sensitiivisen ja sallivan suhtautumisen toisenlaisiin sukupuolen tekemisen tapoihin. Mahdollisuudet poiketa itselle vieraasta tai hankalasta tavasta olla poika ja mies eivät kuitenkaan jakaudu tasaisesti. Ne, joilla on muutenkin korkea status ryhmässä, voivat eniten irrotella myös suhteessa sukupuolen tekemiseen.

Tarkastelin analyysissä lähemmin maskuliinisuuden ja kouluvastaisuuden kietoumaa. Osoitin, että takarivin maskuliinisuuteen liittyy käytännöllisyyden ja kätevyuden konnotaatioita, jotka osaltaan puolustavat ja perustelevat kouluvastaisuutta. Kouluvastaisuutta ja koulun vähäistä merkitystä perustellaan usein myös isien jalanjälkien seuraamisena. Takarivin oppilaiden isät ovat käyneet vain vähän kouluja tai jättäneet ne kesken. Oppilaiden mielissä tämä on todiste siitä, ettei koulunkäyntiin sitoutuminen ole välttämätöntä. Seikka liittyy

sosiaalisen jatkuvuuden olettamaan, joka leimaa takarivin toimintaa myös laajemmin. Palaan tähän vielä tuonnempana.

Sosiokulttuurinen tekstitaitotutkimus kehottaa erittelemään tekstikäytänteiden ideologisuutta sekä niihin liittyviä rooli-, asenne- ja valtakysymyksiä (esim. Gee 2015a). Orientaatio ammatillisiin opintoihin nivoo näitä teemoja yhteen. Siinä on yhtäältä kyse koulutus- ja työalan valinnasta ja siten elämäntyylin kysymyksistä. Toisaalta amisorientaatio kytkee keskustelun institutionaaliin ja koulutuspoliittisiin raameihin. Se, mitä amiksesta kerrotaan ja mitä se todellisuudessa on ja tavoittelee, on takarivin tekstikäytänteiden kehittymisen kannalta mitä merkityksellisin seikka.

Ammatillisiin opintoihin orientoituminen leimaa takarivin koulunkäyntiä yhdeksännellä luokalla. Kaikki takarivin oppilaat tähtäsivät ammatillisiin opintoihin, ja valtaosa heistä oli varmoja siitä, mille alalle hakeutuu. Niinpä takarivin kuviteltu tulevaisuus kiinnittyy ennen kaikkea kuviteltuun työelämään. Se tuottaa jo peruskoulun luokahuoneeseen puhetta *asentajasta*. Huuhkajan nuoret puhuvat itsestään asentajina ja perustelevat sillä koulutyöstä kieltäytymistä. Osoitan asentajapuheen olevan välillisesti puhetta matalasta ja korkeasta koulutuksesta ja uusintavan ajatusta pää/kädet-dikotomiasta; asentaja on kätevä käsistään, häneltä ei voi tai tarvitse edellyttää lukemista. Analyysi osoittaa, että myös opettajat hyödyntävät kategoria-ajattelua, yhtäältä sitä vahvistaen, toisaalta sitä purkaen.

Takarivi on orientoitunut voimakkaasti työelämään. Siksi koulun tarjontaa peilataan jatkuvasti suhteessa työelämärelevanssiin. Kun yleissivistävä peruskoulu pyrkii opettamaan asioita, joista ”ei ole hyötyä”, oppilaat haastavat harjoittelun mielekkyyttä. Turhuuden ja hyödyn kysymykset esitetään arjen mikrokohtaamisissa, mutta ne heijastavat laajoja yhteiskunnallisia kysymyksiä siitä, mikä koulu on ja kenelle se on. Nämä teemat liittyvät työntekijä- ja kansalaiskasvatuksen teemoihin ja niissä on lopulta kyse koulun tavoitteista ja perimmäisestä olemuksesta. Kysymys on niin tärkeä, että palaan siihen vielä johtopäätöksissä.

Kaikkia Miksi-osan kolmen luvun havaintoja yhdistää takarivin luottamus asioiden jatkuvuuteen. Monien valintojen takana on järkeily, jossa asioiden uskotaan jatkuvan samanlaisina kuin ennenkin; nuoret uskovat tekevänsä samankaltaisia töitä kuin isänsä, asuvansa samoissa paikoissa kuin nyt ja käyvänsä koulun, jossa hankitaan pätevyys, jotta voi tehdä kuta kuinkin niitä asioita, joita on tähänkin saakka tehnyt. Nekin, jotka puhuivat ammattikorkeakoulutuksen mahdollisuudesta, pohtivat sitä ennen kaikkea lisäkouluttautumisenä valitulle alalle. Ilmiön kääntöpuoli on nihkeä suhtautuminen muutokseen. Monet muutokset näyttävät nuorten näkökulmasta uhkaavilta ja hallitsemattomilta.

Ei toki ole syytä ajatella, että nuorten elämänkulku välttämättä olisi sellainen, mitä he 15-vuotiaina ounastelevat. On kuitenkin huolestuttavaa, jos nuorten

tulevaisuushorisontti nojaa yksinomaan jatkuvuuteen maailmassa, jossa monet yhtäaikaiset globaalit ilmiöt ennemmin tuottavat jatkuvaa muutosta. Asiantilan muuttaminen toisenlaiseksi ei voi olla yksin koulun vastuulla, mutta koulullakin on osansa siinä, millaisen tulevaisuushorisontin se eri nuorille maalaa.

Kaikki tässä osassa käsitellyt erot risteävät toisiinsa eli muodostavat intersektioita (Crenshaw 2017). Kyse ei siis ole yksin sukupuolesta tai paikasta, vaan kyse on yhdistelmästä, joka syntyy, kun nuori pienellä paikkakunnalla ammatillisiin opintoihin tähdäten pyrkii olemaan arvostettavalla tavalla mies. Esimerkiksi mopossa toisiinsa kiertyy maskuliinisuus, paikka ja orientaatio tekniikan alan opintoihin. Siten näitä kaikkia on mahdollista tehdä mopoa rassaamalla, siitä puhumalla ja sillä liikkumalla. Vastaavasti mopoilu muotoilee tulevia käsityksiä siitä, millainen on oikeanlainen mies tässä paikassa. Eroja siis tehdään ja niitä eletään jatkuvasti.

11.3 Tulosten luotettavuus

Etnografia on luonteeltaan tapaustutkimusta – kuten muidenkin laadullisten tutkimusasetelmien voi nähdä olevan (Laine M. ym. 2007). Niinpä tulosten yleistettävyys kohdistuu aineiston sijaan siitä tehtyihin tulkintoihin. Jos tehdyt tulkinnat ovat riittävän syviä ja kestäviä, niiden voi olettaa olevan siirrettävissä. Tulkintojen kestävyys on jatkuvaa tasapainoilua yksittäistapauksen ominaispiirteiden riittävän tarkan kuvaamisen ja toisaalta teorialähtöisen, riittävässä määrin yleiseen ja pysyvään keskittymisen välillä. (Peuhkuri 2007.)

Tulkintojen luotettavuutta ja kestävyyttä voi etnografiassa arvioida, jos argumentointi on riittävän läpinäkyvää. Lisäksi tutkijan on onnistuttava osoittamaan ja refleктоimaan omaa asemaansa tiedon tuottajana. Käytännössä etnografian pyrkimys on tuottaa tarkasti kontekstoitu tiheä kuvaus, jossa eri näkökulmat keskustelevat. (Delamont 2014; Hakala & Hynninen 2007.) Tässä tutkimusraportissa olen pyrkinyt kuvaamaan päätelmäni rakentumisen siten, että lukijan olisi mahdollista arvioida argumentin pätevyyttä. Olen pyrkinyt sellaiseen dokumentointiin tapaan, joka yhtäältä olisi riittävän tarkka perustellakseen tulkinnan mutta toisaalta riittävän karkea suojatakseen tutkittavia.

Tiedot, joiden olen katsonut olevan luonteeltaan sensitiivisiä, olen jättänyt tässä vähälle raportoinnille. En esimerkiksi aina ole eritellyt, kuka opettaja tai oppilas on äänessä. Toiseksi olen halunnut välttää syrjivien puhetapojen uusintamista. Etenkin luvussa 6.2.4 olen tyytynyt toteamaan, että oppilaiden huumori painaa esimerkiksi vähemmistöjä alas. Toisinaan analyysi olisi voinut olla uskottavampaa, jos lukija olisi voinut itse arvioida käytettyjä puheenvuoroja tai jos olisin tarkemmin referoinut oppilaiden puhetta. En kuitenkaan ole halunnut käyttää omaa ääntäni tällaisten puhetapojen vahvistamiseen. Arvioni on,

että lukijan on antamani tiedon valossa mahdollista luottaa tekemiini tulkintoihin esimerkiksi läpän merkityksestä.

On myös muutamia muita seikkoja, jotka haastavat tutkimuksen luotettavuutta. Ensinnäkin voi kysyä, onko tutkimuksen lähtöasetelma ollut sellainen, että sen varassa on ollut mahdollista ainoastaan toisintaa stereotypioita. Tutkimuksen fokusoppilaat valikoituivat syksyn alkupuolella, kun poimin oppilasta ne, jotka nähdäkseni eniten väistivät tai vastustivat koulutyötä. Valitsinko siis fokusoppilaiksi heikoiksi lukijoiksi olettamiani kouluvastaisia poikia voidakseni osoittaa, että heikot lukijat ovat kouluvastaisia poikia? (Stereotyyppien uusintamisesta tutkimuksessa ks. Rosvall 2015.)

Yhtäältä näin toki on. Joukko on monin tavoin stereotyyppinen ja olen kuvannut paljon ilmiöitä, jotka vahvistavat aiemman tutkimuksen havaintoja kouluvastaisista pojista. Toisaalta olen myös pyrkinyt hienojakoisuuteen, näyttämään myös kohtia, joissa tapahtuu odotuksenvastaisesti: oppilaat tarttuvat toimeen, kertovat kunnianhimestaan, osoittavat sensitiivisyyttä. Fokusoppilaiden joukko ei ole homogeeninen. En siis valinnut joukkoa samalla tavalla koulua vastustavia oppilaita. Osa on äänekkäitä, osa on vetäytyviä. Osa luo itse hässäkkää, osa lähtee mukaan, osa vetäytyy.

Joukkoon valikoitui vain yksi tyttö. Tämä on kiinnostavaa siinä mielessä, että esimerkiksi tuoreimmassa PISA-tutkimuksessa heikkoja lukijoita oli 14 % tytöistä (Hiltunen ym. 2023, 48). Etnografiassa ei toki haeta tilastollista edustavuutta. Ongelma ei siis ole se, että tutkittavien joukko olisi vääristynyt. Pikemminkin on kiinnostavaa, että takarivin oppilaksi hahmottuvat voittopuolisesti pojat. Tämä kysymys liittyy paitsi tutkimuksen luotettavuuteen, myös takarivin ontologiaan ja merkitykseen (ks. luvut 1.1 ja 12.1). Takarivi näyttää olevan yksi maskuliinisuuden tekemisen keino. Se, että takarivi näyttää olevan poikavoittoisempi kuin heikkojen lukijoiden joukko yleensä, alleviivaa sitä, että takarivi ei ole synonyymi heikolle lukutaidolle. Takarivi epäilemättä on sosiaalinen rakenne, joka mahdollistaa luku- ja kirjoitustaidon niukan kehittymisen. Sinne hakeutuminen ei silti edellytä tai tarkoita lukutaidon heikkoutta.

Voi myös olla, että tutkimusraporttiin päätyy vain kaikkein äänekkäimpien ääni (Korp & Risenfors 2013). Tässäkin työssä Juho, Sami, Tomi ja Janne mainitaan merkittävästi useammin kuin Ruusu, Veikko tai Verner. Syitä on useita. Ensinnäkin olen – aikeistani huolimatta – kenttäpäiväkirjoissani suunnannut huomioni kohti tapahtumia, en niinkään kohti hiljaisuutta. Ruusu, Veikko ja Verner usein istuivat hiljaa eivätkä tehneet juuri mitään. Ei-minkään tekemistä on vaikea tulkita eikä hiljaisuuden perusteella voi kuin arvella, mitä oppilas ajattelee. Haastatteluissa olisi ollut mahdollista täydentää havainnoinnin puutteita, mutta myös haastatteluvuorovaikutus oli tiettyjen oppilaiden kanssa varsin pidättyväistä ja niukkaa. Niukkuuden kohdalla olen pitänyt mielessä myös tutkimusetiikan: ehkä nuori on vaitonainen siksi, ettei hän halua osallistua.

11.4 Jatkotutkimuksen aiheita

Tämä tutkimus valaisee monia oppilaiden tekstikäytänteiden muovautumista selittäviä seikkoja. Silti monia kysymyksiä on jäänyt myös vaille vastausta, tai vastaukset pikemminkin herättävät uusia kysymyksiä. Esitän tässä luvussa joitain keskeisimpiä aiheita, joista jatkotutkimusta tarvitaan. Ensimmäinen ehdotukseni liittyy tutkimusasetelmiin, joita koulun tutkimuksessa tyypillisesti käytetään. Toiseksi esitän joitain kapeampia jatkotutkimuksen aiheita, jotka tämän tutkimuksen myötä ovat nousseet. Kolmanneksi ehdotan, että jatkotutkimuksen aiheita tulisi pohtia myös suhteessa yhteiskunnalliseen keskusteluun ja tutkijoiden yhteiskuntavastuuseen.

Koulua, lukemista ja kirjoittamista koskevassa julkisessa keskustelussa dominoivat erityisesti laajat kvantitatiiviset tutkimukset – etenkin kansalliset ja kansainväliset oppimistulosarvioinnit ovat julkisen keskustelun keskiössä. Laajojen määrällisten tutkimusten tekeminen ja käyttö onkin monin tavoin perusteltua: ne tuottavat tietoa erilaisten ilmiöiden yleisyydestä ja esimerkiksi alueellisesta jakautumisesta. Lisäksi niiden avulla on mahdollista seurata kehityksen trendejä. Määrällisten aineistojen pohjalta ei kuitenkaan ole mahdollista tarkastella sitä, miksi tietyt tekstitaidot eivät kehity riittävästi tai millaisten mekanismien myötä tilastolliset korrelaatiot syntyvät. Toisin sanoen kvantitatiivisten aineistojen pohjalta voi esimerkiksi todeta, että vanhempien koulutustaso on yhteydessä nuoren oppimistuloksiin. Sitä, miksi näin on ja onko tekijöiden välillä syy-seuraussuhde, ei voi näyttää. Toisenlaiset tutkimusasetelmat laventaisivat ymmärrystä ilmiön juurisyistä. Ajattelenkin, että luku- ja kirjoitustaidon heikkenemisen trendin syvälliseen ymmärrykseen pyrkivää tutkimusta olisi syytä tehdä nykyistä enemmän. Lukemisen ja kirjoittamisen kohdalla se tarkoittaisi esimerkiksi paneutumista arjen tekstikäytänteisiin kodeissa ja vapaa-ajan ympyröissä, vaikkapa nuorisotaloilla ja ystäväpiireissä. Jos halutaan puuttua lukutaidon heikkenemiseen, olisi tutkimusta suunnattava etenkin niihin joukkoihin, joissa lukutaidon tiedetään keskimäärin olevan muita heikompa.

Lukeminen ja kirjoittaminen ovat toimintaa, joka on kovin automatisoitunutta ja siksi huomaamatonta (Lillis 2013, 76). Tämän tutkimuksen ja siihen liittyneen pilottivaiheen (ks. Pietilä & Lakka 2021; Satokangas ym. 2023) myötä olen sillä kannalla, että jos tutkimuksen kohteeksi otetaan lukemisen ja kirjoittamisen käytänteet tiettyjen ihmisten tai yhteisöjen joukossa, havainnointi on ainoa keino tuottaa ilmiöstä syvällistä tietoa. Tutkijan esittämät kysymykset lukemisesta ja kirjoittamisesta johdattavat ihmiset usein ajattelemaan toimia, joissa lukeminen ja kirjoittaminen on hallitsevassa asemassa – siis esimerkiksi lehden tai kirjan lukemista. Sen sijaan vaikkapa nettikaupassa asiointi tai aikataulun etsiminen ei välttämättä hahmotu samaan tapaan lukemisena ja kirjoittamisena. Lisäksi tässä tutkimuksessa olen osoittanut, että lukuisat tekstitapahtumien ulkoiset seikat

vaikuttavat siihen, millaisiksi tekstikäytänteet muotoutuvat. On sekä tutkijalle että tutkittavalle työlästä hahmottaa lukemisen ja kirjoittamisen sosiokulttuurinen konteksti pelkästään kirjoitelma-, kysely- tai haastatteluaineiston varassa.

Kaiken kaikkiaan ajattelen, että koulun lukemisen ja kirjoittamisen tutkimuksessa tarvittaisiin nykyistä useammin sellaisia tutkimusasetelmia, joissa hyödynnettäisiin eri näkökulmia ja eri tieteenalojen tietoa. Otaksun monitieteisyyden olevan keino saada pitävä ote lukemisen ja kirjoittamisen kaltaisesta monimutkaisesta ilmiöstä. Erityisen hedelmällistä olisi tarkastella koulun pedagogista ja kvalifioivaa luonnetta ja nuorisokulttuurista ulottuvuutta yhdessä. Aiemmassa tutkimuksessa nämä näkökulmat ovat usein jääneet toisistaan irrallisiksi ja tavoittamatta on jäänyt koulun luonne kaikkineen.

Tämän tutkimuksen myötä on noussut esiin myös suppeampia teemoja, joiden lisätutkimus olisi hyödyllistä. Luvussa 4.3 olen hahmotellut vieruslukijan käsitettä kuvaamaan kirjoittajan olettamaa ja todellista vertaista, jolla on pääsy tekeillä olevaan tekstiin. Kyseessä on tutkimuksellinen avaus – vieruslukijan vaikutusta ei tämän tutkimuksen aineistoin ole mahdollista analysoida tarkasti. Niinpä vieruslukija-ilmiötä olisi kiinnostavaa tutkia tarkemmin ja erilaisin tutkimusasetelmin, esimerkiksi keskusteluanalyysin ja tekstintutkimuksen keinoin. Kiinnostavaa olisi esimerkiksi selvittää, miten tietoisia oppilaat ovat vieruslukijasta ja millaisia valintoja erilaiset vieruslukijuudet tuottavat oppilaiden teksteihin.

Sitä, että läppä on koulun tekstitapahtumia läpäisevä moodi, ei ole aiemmassa tutkimuksessa tuotu esiin. Läppä tarjoaa uusia näkökulmia etenkin sellaisten tekstien analyysiin, joita aiemmin on tutkittu esimerkiksi tehtävänannon ohituksina (esim. Kollanen & Kauppinen 2020). Läppä voisi olla myös luokkahuonevuorovaikutuksen kannalta kiinnostava käsite. Tältä osin olisi keskeistä tutkia sekä oppilaiden että opettajien näkemyksiä läpästä: Mitä läppä mahdollistaa, miten tietoista sen sytyttely tai siihen reagointi on. Entä mitä läpästä seuraa oppimiselle?

Valitsin käsitellä sukupuolen osalta ainoastaan maskuliinisuutta. Maskuliinisuuteen keskittyminen on perusteltua, koska ensinnäkin takarivin oppilaista valtaosa on poikia. Toiseksi maskuliinisuuden tekeminen näyttää perustavanlaatuisella tavalla määrittävän sitä, miten takarivi toimii teksteillä. Maskuliinisuuden tekeminen ei kuitenkaan ole sama asia kuin kouluvastaisuus. Tutkimuksen keinoin olisi mahdollista – ja syytä – laventaa tietoa ja käsityksiä siitä, mitä koulun vastustaminen on ja millaiset oppilaat passiivisesti vetäytyvät koulusta tai vastustavat sitä (ks. Lunabba 2018; Rosvall 2015). Sama pätee toisinpäin: olisi syytä jatkaa tutkimusta sen parissa, millaista maskuliinisuutta voi tehdä silloin, kun paneutuu kouluun. Samoin kouluvastaisuuden ja feminiinisuuden välistä suhdetta on tarpeen tutkia lisää.

Tässä työssä nuorisotutkimuksen näkökulmien, käsitteiden ja tiedon hyödyntäminen on osoittautunut hyödylliseksi. Lisäksi tämä tutkimus osoittaa, kuinka teksteillä toimiminen on yksi yhdessä olemisen ja itsen tekemisen resurssi. Ajattelenkin, että myös nuorisotutkimuksen piirissä voisi jatkossa kiinnittää huomiota lukemiseen ja kirjoittamiseen arjen ilmiöinä ja nuorten resurssina. Kiinnostavaa olisi esimerkiksi pureutua tarkemmin siihen, miten aikuiset ja muut nuoret kehystävät tietynlaisia nuoria lukijoiksi ja kirjoittajiksi. Entä mitä erilaisten nuorten oletetaan osaavan ja haluavan lukea ja kirjoittaa? Kiinnostavaa on sekin, missä määrin nuorten osallisuuden yhteiskuntaan ja kouluun oletetaan toteutuvan tekstien välityksellä – ja missä määrin juuri tekstit salpaavat osallisuutta.

Viimeinen ehdotukseni liittyy tutkimuksen tarjoamiin näkökulmiin ja merkitykseen yhteiskunnassa. Tieteentekijöillä on valtaa asettaa agenda. Kun tutkimusta tehdään lukutaidon kaltaisesta yhteiskunnallisesti merkittävästä aiheesta, tutkimus osaltaan rajaa ja suuntaa keskustelua ja tapoja, joilla ilmiö yleisesti hahmotetaan. Esimerkiksi lukutaidon sukupuolierosta puhutaan paljon, koska juuri sitä on valittu tutkia ja siihen liittyviä eroja raportoida (Lahelma ym 2020.; Sorri 2018). Tutkimuskysymyksiä rajatessa ja metodologia valitessa määrittäytyy myös, etsitäänkö syitä heikkoihin oppimistuloksiin esimerkiksi yksilön asenteista, tarjolla olevista teksteistä vai rakenteellisista seikoista.

Tilastoaineistojen pohjalta tiedetään, että kotitausta vaikuttaa aiempaa enemmän oppimistuloksiin (Hiltunen ym. 2023; Leino ym. 2023; Leino ym. 2019; Kauppinen M. & Marjanen 2020). Lukutaito siis paitsi heikkenee myös eriytyy. Peruskoulun on haluttu olevan reilu, tasa-arvoinen ja syrjimätön mekanismi, jossa kaikkien on mahdollista edetä kykyjensä mukaan (Kiilakoski ym. 2022, 206). Nykytilanne tarkoittaa sitä, että koulu ei ole reilu järjestelmä – se ei takaa yhtäläisiä mahdollisuuksia, vaan uusintaa eroja, joita kotitausta tuottaa. Ilmiö ei ole uusi, mutta se kiihtyy (Salmela-Aro & Chmielewski 2019). Se, miten eri tieteenaloilla valitaan tutkia tätä (ja muita vastaavia) kehityskulkua tai rajata se tutkimuksen ulkopuolelle, ohjaa myös julkista keskustelua. Se puolestaan ohjaa sitä, millaiset toimet nähdään vaikuttavina – mihin resurssia suunnataan ja mihin ei. Ajattelen, että lopulta kyse on tutkijoiden yhteiskuntavastuusta. Myös sitä on punnittava, kun jatkotutkimusta suunnitellaan ja toteutetaan.

12 Entä sitten?

Tässä viimeisessä luvussa pohdin, millaisille johtopäätöksille tulokseni antavat aihetta. Tutkimuksen aluksi määrittelin takarivin alustavasti. Analyysin myötä määritelmä on kuitenkin täydentynyt, ja siksi ensimmäinen alaluku jatkaa takarivin luonnehdintaa siitä, mihin se luvussa 1.1 jäi. Keskeiseksi takariviä määrittäväksi tekijäksi nousee etäisyys, jota se pitää eri suuntiin. Niinpä pohdittavaksi tulee se, kuinka tätä etäisyyttä voisi kuroa umpeen. Kun viimeisessä alaluvussa vastaan tähän kysymykseen, asetan tulokset samalla yhteiskunnalliseen ja koulutuspoliittiseen kontekstiin.

12.1 Takarivi – aina käsivarren mitan päässä

Etnografia on menetelmä, jonka myötä olen valinnut paitsi menetelmän myös tavan suhtautua tutkittavaan ilmiöön ja tietämiseen (Skeggs 2007; Lappalainen ym. toim. 2007). Olen lähtenyt avoimessa asennossa katsomaan, mitä sellaista koulussa tapahtuu, joka voisi selittää heikosti lukevien ja kirjoittavien nuorten kasvavan osuuden. Se, että tutkimuksen kohde on vaihtunut aikanaan tutkimussuunnitelmaan kirjaamistani ”heikoista lukijoista ja kirjoittajista” takariviksi, on nimenomaan etnografisen metodologian tulos. Osallistuva havainnointi ja nuorisotutkimuksellinen ymmärrys koulusta ovat muovanneet omaa ajattelua ja siten tämän tutkimuksen kohdetta niin, että hahmotan lopulta tutkineeni erästä keskeistä, mutta vähän tutkittua koulun rakennetta, ennen kaikkea sosiaaliseksi ja kulttuuriseksi määrittävää takariviä.

Takarivi on tähän tutkimukseen kehittäessäni nuorisokulttuurinen käsite. Se avaa tutkimukseen näkökulman, jossa nuorten paikka koulussa hahmottuu vertaissuhteiden ja kulttuurin kautta. Katsomisen tapa on nuorisotutkimukselle ominainen: ajattelen, että takarivissä on kyse jäsenyyksistä, kuulumisesta, nuorisokulttuureista, ryhmäprosesseista ja ystävyyksistä (Kiilakoski & Lanas 2022, 153). Tutkimus on yhtäältä kuvannut kahden yksittäisen koulun takariviin hakeutuvia oppilaita. Toisaalta samaan aikaan takarivin luonteeseen kiteytyy jotakin ylikulttuurista ja ylihistoriallista – tietyt piirteet takarivissä eivät ole sidottuja aikaan ja paikkaan. Oletankin, että ainakin joitain tässä työssä tekemiäni

tulkintoja takarivistä voi pitää yleisesti takarivi-ilmiöön liittyvinä – ei vain siihen pieneen joukkoon, jonka toimintaa tutkimus kuvaa.

Takarivi on fyysinen paikka. Sellaisena se tarjoaa konkreettisen keinon pitää etäisyyttä virallisen koulun tapahtumiin. Takarivin materiaalisuus on kuitenkin vain yksi sen ulottuvuus – opettaja voi kurinpitokeinona siirtää takarivin eturiviin tai hajottaa sen oppilaat istumaan ympäri luokkaa, eikä takariviläisyys katoa. Fyysinen paikka takarivissä tai -nurkassa on toki resurssi sekin, sillä se mahdollistaa toimia, jotka lähempänä opettajaa eivät ehkä ole mahdollisia. Silti asenne ja suhtautuminen eivät ole sidottuja pelkästään istumapaikkaan. Niinpä takarivin käsite on luonteeltaan myös metaforinen.

Takarivi tarjoaa koulun arkisessa järjestyksessä paikan, roolin ja aseman, jonka tietyt nuoret omaksuvat. Osa hakeutuu sinne oma-aloitteisesti, osa kavereiden perässä. Jotkut eivät löydä paikkaansa muualta ja ajautuvat ennemmin kuin hakeutuvat takariviin. Toisaalta takarivi on myös kulttuurinen ja sosiaalinen paikka, jonka koulu pelaa tietyille nuorille. Se on siis yhdessä tehty: takarivi ei kehkeydy yksin siihen osallistuvien nuorten myötä eikä virallinen koulukaan sitä yksin tee. Sen sijaan ajattelen takarivin syntyvän, kun tietyt nuoret suosivat takariville ominaisia tapoja, muut nuoret eivät lähde niihin mukaan ja kun koulu alkaa suhtautua takarivin toimintaan takarivin toimintana. Takarivin järjestymisen on luokan sosiaalisessa järjestyksessä tunnusmerkitön ilmiö, niin tavanomainen, luonteva ja odotuksenmukainen se on. Toisin sanoen koulussa voi tapahtua monenlaisia yllättäviä asioita, mutta se, että osa nuorista hakeutuu takariviin ja pitää sieltä käsin etäisyyttä kouluun, ei ole yksi niistä.

Lähestyi takariviä mistä suunnasta hyvänsä, alati toistuva havainto on etäisyyden pitäminen (vrt. Paju P. 2011, 216). Se mahdollistaa henkisen etäisyyden – koulutehtäviin ei ole tarpeen investoida juuri mitään tunteita, jos ne esimerkiksi tekee vähän läpällä. Samoin se mahdollistaa kognitiivisen etäisyyden, sillä äärimmäinen älyllinen ponnistelu on takarivissä harvoin tarpeen. Se merkitsee etäisyyden pitämistä suhteessa toisenlaisiin oppilaisiin ja varsin usein se merkitsee myös etäisyyttä sellaiseen elämäntapaan, jota koulu tavoittelee. Takariviin vetäytyminen on keino pitää koulu käsivarren mitan päässä.

Takarivissä on paikan lisäksi kyse mielentilasta, asenteesta ja tietynlaiseen toiminnan tapaan sitoutumisesta. Ainakin tutkimuskouluissa on olemassa eräänlainen takarivin koodi, tietty toimintojen ja asenteiden kietouma, joka tarjoutuu takarivin oppilaille. Siihen sosiaalistutaan vähitellen, koodin oppiminen tapahtuu ennemmin omaksumalla kuin opettelemalla. Lähimpänä eksplisiittistä koodin opettamista voi ajatella olevan ääneen lausutun kontrollin, kuten luvussa 4.2.3 esitetystä ”miks sä traihardaat” - kommentoinnissa. Takarivin koodi sisältää toiminnan tavat ja normistot, se on ääneen lausumaton mutta tunnettu käsitys siitä, miten takarivi erilaisissa tilanteissa toimii. Voi jopa ajatella, että tämä väitöskirja on kokonaisuudessaan takarivin koodin kuvaamista.

Takarivin koodi määrittää sitä, mitä takariviin asettuminen merkitsee. Ajattelen Pietilän ja Lappalaisen (2023) tapaan, että koulutus on nuorille konteksti ja resurssi. Se tarkoittaa sitä, että koulussa nuoret rakentavat ymmärrystä itsestään, muista ja mahdollisuuksistaan. Koulun aikuiset tekevät päivittäin valintoja, jotka muovaavat sitä, millainen konteksti oppilaille tarjoutuu: opetussuunnitelman sisältöjä rajataan, ne kehystetään tietyllä tavalla ja niitä käsitellään valituin menetelmin. Syntyy siis käsityksiä siitä, millaiset tekstit ja työtavat ovat tarpeen lukioon pyrkiville, hitaille, esiintymistä jännittäville – tai takariville.

Kontekstiluonne merkitsee sitä, että takarivi on yksi tekijä, jonka avulla nuori hahmottaa itseään ja maailmaa. Luokan sosiaalisessa järjestyksessä takariviin asettuminen on oppositioon asettumista. Se on siis keino erottua niistä, jotka sitoutuvat kouluun ja sen tavoitteisiin ja keino liittyä niihin, jotka suhtautuvat kouluun epäillen. Väitän, että tämä asetelma heijastuu analogisesti myös nuorten maailmankuvassa, jota kuvasin luvussa 8.4. Tästä näkökulmasta takarivi hahmottuu kannanottona, se on asenteen osoittamista koulua ja sen edustamia arvoja ja tavoitteistoa kohtaan. Takariviin asettumisessa yhteen lankeaa toisaalta asema alakynnessä, toisaalta paremmin tietäjän paikka. Takarivihän yhtäältä kapinoi koneistoa vastaan, mutta toisaalta ylpeästi liittyy sellaiseen, jonka se kokee aidoksi ja oikeaksi.

Kontekstin lisäksi takarivi on nuorille resurssi. Se on resurssi tekstikäytänteiden näkökulmasta, kuten osa II monin tavoin osoittaa. Takarivi tarjoaa nuorille esimerkiksi välttelyn leimaamia tekstikäytänteitä, jotka ovat luonteeltaan tahmeita – ne pysyvät yllä, vaikka tilanne vaihtuisi oppilaalle jossain mielessä suotuisaksikin. Samaten takarivi tarjoaa jäsenilleen esimerkiksi läpän moodin, jolla tarttua koulun tehtäviin ja toisaalta solidaarisuuteen perustuvaa sponsorointia, konkreettista apua silloin, kun kaverin taidot eivät riitä. Lisäksi takarivi tarjoaa joukkovoimaa. Esimerkiksi välttelyn tekstikäytänteet tarttuvat porukassa ja siten työhön patistavalla opettajalla on vastassaan kokonainen joukko oppilaita, ei vain yksittäinen työstä kieltäytyjä. Tästä kaikesta seuraa, että takarivissä pystyy ottamaan rennosti, pitämään etäisyyttä ja pitämään hauskaa. Siksi se on resurssi, joka tekee koulunkäynnin siedettäväksi.

Lisäksi osa III osoittaa, että takariviin asettuminen on resurssi suhteessa itsen tekemiseen. Takariviin asettuminen on keino osoittaa paikallisesti arvostettuja piirteitä, kuten käytännöllisyyttä ja jalat maassa -asennetta. Se on keino tehdä sukupuolta, olla poika ja mies sellaisella tavalla, jota takarivissä arvostetaan. Se on myös tapa orientoitua ammatillisiin opintoihin ja siten liittyä hyvin tiiviisti tietynlaisiin, arvostettuihin kategorioihin. Esimerkiksi asentajan kategoria tarjoutuu helposti takarivissä (ks. luku 10.3). Takarivi mahdollistaa omien taitojen esittelyn ja siten pätevyyskokemukset, vaikka taidot olisivat toisia kuin ne, joihin virallinen peruskoulu tähtää.

Ainakin tässä tutkimuksessa takariviin asettuminen näyttää lopulta merkitsevän elämäntapavalintaa. Sen konteksti- ja resurssiluonne lankeavat yhteen duunarieetoksessa, joka on takarivissä vahva. Käytännössä on niin, että paikka takarivissä tarjoaa monille nuorille valmiiksi tallatun polun, jota kulkea. Se on yksi askel kohti sellaista aikuisuutta, jonka nuoret näkevät menestyksekkäänä ja saavutettavana. Duunariuteen kuuluu vahva ammattitaito ja ammattiylpeys, jotka kohdistuvat käytännöllisiin ja perinteisiin töihin. Todistusvoimaa menestymisestä tarjoavat isät ja paikallisesti tunnetut muut toimijat.

Yhteiskunnallisesti keskeinen kysymys on se, mitä takariviin hakeutumisesta – tai päätymisestä – seuraa. Nuorten elämänpiirissä duunarius on historiallisesti ollut menestyksen tae. Onko se sitä myös tulevaisuudessa, kun työmarkkinoilla ja globaalisti on käynnissä lukuisia makrotason muutoksia? Oletus sosiaalisesta jatkuvuudesta voi tulevina vuosikymmeninä osoittautua pettäväksi pohjaksi koulutusvalinnoille. Tätä taustaa vasten koulun monet pienet arkiset toimet, jotka pyrkivät laajentamaan tulevaisuushorisonttia ja tarjoamaan myös toisenlaisia näkökulmia maailmaan, ovat arvokkaita.

Lyhyemmällä aikajänteellä voi kysyä, millaisia ovat seuraavat valinnat, joita takarivin nuori voi tehdä ja millaisia valintoja (koulutus)järjestelmä tukee, mahdollistaa tai rajaa pois. Kysymys konkretisoituu esimerkiksi jatko-opintokelpoisuuden ja -valmiuksien kohdalla. Voi olla, että takarivi läpi yläkoulun tähtää ammatillisiin opintoihin ja yläkoulu tukee tätä tavoitetta mitoittamalla oppilaiden opetuksen siihen (ks. myös Kauppinen M. & Marjanen 2020, 88). Millaiset jatko-opintovalmiudet se mahdollistaa?

Kiperää on se, että on todennäköisesti helpompaa siirtyä toisaalta luokasta (eli muunlaisista porukoista) takariviin kuin takarivistä toisaalle. En siis väitä reitin olevan yksisuuntainen, mutta kitkaa näyttää olevan enemmän toiseen suuntaan. Samaten kiperää on, että takariviin valikoidutaan yläkoulussa, tai todennäköisesti jo aiemmin. On liioiteltua ajatella, että ala- ja yläkoululainen osaisi arvioida takariviin vetäytymisen seurauksia pitkällä aikajänteellä. Viimeiseksi kysynkin, millainen rooli koululla, kolmannella sektorilla ja koulutuspolitiikalla on suhteessa takariviin ja sen liikkumatilaan – miten takarivin vastustavaa paikka suhteessa lukemiseen ja kirjoittamiseen vahvistetaan ja puretaan.

12.2 Kuinka etäisyys kurotaan kiinni

Joulukuussa 2023 julkaistiin tuoreimmat PISA-tulokset (Hiltunen ym. 2023). Niiden mukaan suomalaisnuorten lukutaito on laskenut entisestään – aivan kuten matematiikan ja luonnontieteiden taidot. Jälleen toistui sama, mikä usein ennenkin: julkisessa keskustelussa ryhdyttiin vimmalla jäljittämään huolestuttavan kehityksen juurisyytä ja etsimään ratkaisuja tilanteeseen (esim. Niinivuo 2023; Parkkari 2023). Se, mihin ongelma lopulta paikannetaan ja mistä

siten etsitään ratkaisuja, ei ole yhdentekevää. Päinvastoin: se vaikuttaa yhteiskunnalliseen keskusteluun, poliittiseen päätöksentekoon ja lopulta esimerkiksi rahoituspäätöksiin.

Tutkimuksen päätteeksi pohdin, miten edellä kuvattua takarivin pitämää etäisyyttä kouluun ja teksteihin voisi kuroa kiinni. Palaan aluksi hieman taaksepäin, kun luon katsauksen siihen, miten viime vuosina lukutaidon heikkenemisen ongelmaa on jäsennetty ja ratkottu tutkimuksessa, hallinnollisissa uudistuksissa ja pedagogisessa kehittämissä. Jäsenmän käydystä keskustelusta kolme päälinjaa, joissa heikon lukutaidon ongelma on nähty eri tavoin ja siten sitä on myös ratkottu eri keinoin. Kommentoin lopulta näitä päälinjoja suhteessa tämän tutkimuksen tuloksiin.

Ensimmäinen päälinja perustuu oletukseen siitä, että nuorilla (tai muilla tutkituilla ryhmillä) on luku- ja kirjoitustaitoa, mutta se jää mittauksessa tai muutoin arvioivalta aikuiselta piiloon. Ongelma ei siis ole vähäisissä tai riittämättömissä taidoissa vaan siinä, että arvioiva järjestelmä ei keskity oikeisiin asioihin. Tällainen ajatus on esitetty niin oppimistulosarvioinnin (Harjunen & Rautopuro 2015, 165) kuin poikien kirjoitustaitoihin keskittyvän tutkimuksen (Andersson 2014) yhteydessä. Ilmiötä on nimitetty piiloisiksi lukutaidoiksi (Sulkunen & Kauppinen 2018; Rowsell & Kendrick 2013). Jokseenkin samankaltainen asetelma hahmottuu taannoisissa avauksissa, joissa on moitittu koulun ja nuorten vapaa-ajan tekstimaailmojen välistä kuilua ja esitetty, että näiden maailmojen olisi lähennyttävä (Luukka ym. 2008). Oletus piilevistä taidoista on taustalla myös ammatillisten tutkintojen osaamisperustaisuudessa. Koulun ja opettajien tehtävä on tunnistaa ja tunnustaa osaamista, jota opiskelijoilla oletetaan olevan – ei niinkään opettaa lisää ja enemmän. (Pietilä, Niemi ym. 2021.) Tällainen lähestymistapa on tuttu kriittisestä pedagogiikasta, jossa on tutkittu sitä, miten eri instituutiot tunnistavat vähemmistöön kuuluvien ihmisten tekstikäytänteitä (esim. Pahl & Allan 2011). Ongelmaa ei siinä paikanneta taitoihin tai harjaantumattomuuteen vaan arvioivaan instituutioon.

Onkin luontevaa, että ratkaisuksi ehdotetaan muutoksia instituution toiminnassa. On esimerkiksi ehdotettu nuorten omien valintojen ja ilmiölähtöisyyden lisäämistä opetuksen keskiöön (Sulkunen & Kauppinen 2018). Tyypillinen on myös ehdotus siitä, että tekstilajeja vaihtamalla taidot pääsisivät esiin – jos nuoret saisivat lukea ohjeita tai rap-lyriikoita, taidot tulisivat näkyviin (Kupiainen S. ym. 2018, 78; Salusjärvi 2020). Näissä ehdotuksissa tyypillisesti kuitenkin päädytään tinkimään koulun tavoitteista, mitä tulee esimerkiksi yhteiskunnassa toimimisen kannalta keskeisten tekstilajien hallintaan – ne tekstilajit, jotka opiskelijoille oletetaan mieluisiksi harvoin ovat niitä, joihin valmentaminen on annettu koulun tehtäväksi (POPS 2014).

Toinen päälinja kiertyy kiinnostuksen ympärille. Siinä oletetaan, että luku- ja kirjoitustaidon piilevä potentiaali pääsisi esiin, jos kiinnostus lukemiseen vain

saataisiin heräämään. Tällainen järkeily hahmottuu jopa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (POPS 2024; Lakka & Pietilä 2023). Puhutaan uinuvasta lukuhalusta, jonka oletetaan olevan kaikilla yksilöillä (Aerila & Kauppinen 2019; historiallisesti Mäkinen 2018). Kiinnostuksen muutosvoimaa tehostaa se, että lukemiseen sitoutumisen ja sen osana lukemiseen liitettyjen asenteiden on raportoitu olevan merkittävin lukutaidon taustalla vaikuttava tekijä (esim. Leino ym. 2019, 127–131). Kiinnostuksen herättämiseen luotetaan esimerkiksi niissä ratkaisuisissa, joissa lukemista edistetään kilpailuin, haastein ja tempauksin (ks. esim. Lukukeskus 2019). Myös kirjastoista ja kouluista tuttu kirjavinkkaamisen perinne perustuu kiinnostuksen herättämiseen: jos vain kullekin lukijalle löydetään häntä kiinnostava teos, lukeminen lähtee sujumaan.

Näissä ratkaisuehdotuksissa kiinnostuspuhe varsin usein syrjäyttää työskentelypuheen. Kiinnostumisen herättämiseen keskittymällä on siis mahdollista ohittaa lukemisen edellyttämä harjoittelu (Lakka & Pietilä 2023). Kiinnostuskeskeiset ratkaisut perustuvat osin siihen, että kaunokirjallisuuden lukemisen odotetaan johtavan lukemisen hankaluuksien selättämiseen myös toisenlaisten tekstien parissa. (Ks. Leino ym. 2023, 41–42.)

Kolmas päälinja lähtee siitä, että luku- ja kirjoitustaito ei jollakin tietyllä joukolla ole riittävä. Toisin sanoen esimerkiksi oppimistulosarvioinnissa tai koulun tavanomaisessa arvioinnissa saadut tulokset otetaan ratkottavaksi sellaisenaan. Siinä missä kahdessa aiemmassa lähestymistavassa hahmotin vain yhden ratkaisun, tässä keskustelussa niitä näyttää olevan kolme.

Ensimmäinen ratkaisumalli on, että ympäristö mukautuu siten, että vähemmälläkin taidoilla pärjää. Esimerkiksi selkokielen edistäminen perustuu tähän järkeilyyn. Selkokielen käytön lähtökohta on, että väestössä on ryhmiä, joiden lukutaito ei ole riittävän hyvä tavallisten, yleiskielisten tekstien ymmärtävään lukemiseen. Niinpä tekstejä, esimerkiksi uutisia, kaunokirjallisuutta ja esitteitä, selkomukautetaan yksinkertaisemmiksi. Alun perin selkokielen kohderyhmiä ovat olleet esimerkiksi vanhukset, kehitysvammaiset ja neuropsykiatrisia sairauksia potevat. (Leskelä & Uotila 2020.) Selkokielen käytössä ja sen kaltaisissa ratkaisuisissa inklusiivinen tavoite on perustavanlaatuinen.

Mukautukseen perustuvissa ratkaisuisissa piilee kuitenkin myös ongelma, sillä vaikka yhtäällä tekstejä yksinkertaistettaisiinkin, toisaalla on aina ”alkuperäisiä”, monimutkaisestikin kirjoitettuja tekstejä. Tällöin on riski synnyttää kahden kerroksen tekstejä, lukijoita ja kirjoittajia. Riski kahden kerroksen väestä on todellinen silloin, kun selko ulotetaan ratkaisuksi laajalle joukolle lukijoita ja jos selkoteksteistä ei koskaan edetä monimutkaisempiin teksteihin, vaikka mahdollisuuksia olisi. On viitteitä siitä, että selkokielistä tekstejä tarjotaan varsin laajasti apukeinoksi opetukseen, ei siis vain pienelle erityisryhmälle (ks. esim. Selkopolku-hanke). Ruotsissa on havaittu samankaltaista kehitystä. Siellä

selkokielelliset (*lättläst*) materiaalit ovat yleistyneet laajasti ja esimerkiksi kustantamot panostavat niihin. Kehityssuuntaa on kritisoitu siitä, että se kaventaa kirjallisuuskasvatusta ja kriittisen ajattelun mahdollisuuksia eikä haasta oppilaita riittävästi. Selkokielelliset tekstit myös usein perustuvat stereotyyppisiin odotuksiin lukijasta. Näyttää siltä, että vaikka selkokieli pyrkii demokratisoimaan kirjallisuuskasvatusta ja lukemisen opetusta, se paradoksaalisesti voi toimia myös päinvastoin. (Nordenstam & Olin-Scheller 2018.)

Toinen esitetty ratkaisu on se, että lukemisen ja kirjoittamisen pedagogiikkaa kehitetään suuntaan, joka takaa yhteiskunnassa vaadittavat taidot kaikille oppilaille lähtökohdista riippumatta. Päinvastoin kuin kiinnostusratkaisuissa, tässä työskentely etualaistuu. Lähestymistapaa edustaa esimerkiksi Reading to Learn -pedagogiikka, joka on Australiassa kehitetty tekstilajilähtöinen lukemalla oppimisen menetelmä. Sen julkilausuttu lähtökohta on inklusiivinen ja emansipatorinen, se on kehitetty nimenomaan tasaamaan oppijoiden lähtötasoista kumpuavia eroja. Menetelmä tavoittelee arkitiedon ja tieteellisen tiedon yhdistämistä ja lähikehityksen vyöhykkeellä operointia – tavoite on, että oppilas aikuisen opastamana ylittää suorituksiin, joihin hän ei yksin yltäisi. Menetelmä toteutuu vuorovaikutuksellisenä ohjauksena ja tarkasti vaiheistettuna ja mallinnettuna harjoitteluna. (Rose & Martin 2012; Shore & Rapatti 2014.)

Toinen taitojen kartuttamiseen tähtäävä genrepedagoginen menetelmä on monilukutaidon pedagogiikka. Sen kohdalla on korostettu kielitietoisuutta ja erittelevää ja kriittistä lukutaitoa (esim. Luukka 2013; Tarnanen 2019). Kun monilukutaitoa on viety käytäntöön, muut seikat näyttävät kuitenkin korostuneen. Monilukutaidosta on laajasti omaksuttu etenkin sen multimodaalinen tekstikäsitelmä, vähemmälle on jäänyt monilukutaidon kriittinen ja yhteiskunnallinen ulottuvuus (Hankala ym. 2022). Julkisessa keskustelussa on menty vielä pidemmälle, kun monilukutaidoksi on nimitetty esimerkiksi liikenteen, meren ja jääkiekon lukutaitoja (ks. esim. Salusjärvi 2017). Kehitys kulkee väärään suuntaan, jos monilukutaidon varjolla tingitään kielen lukemisesta ja kirjoittamisesta.

Kolmas ratkaisu on se, jossa tietyn joukon heikot tekstitaidot otetaan annettuna eikä tilannetta koeteta aktiivisesti muuttaa. Ammatillisten perustutkintojen sääntely näyttää nojaavan tähän logiikkaan. Perustutkintojen arviointikriteereissä taitojen vähimmäistaso on niukka eikä opetuksessa ole välttämättä mahdollista pyrkiä sitä juuri ylittämään (e-Perusteet; Pietilä & Lappalainen 2023). Kuvaavaa on, että korkean virkahenkilön on mahdollista ehdottaa yleissivistävien aineiden opetuksesta luopumista kokonaan, jotta työmarkkinoille siirtyminen nopeutuisi (Holmberg ym. 2023). Vastaavasti ehdotusta kommentoivassa tekstissään ammatillisesta koulutuksesta vastaavat virkahenkilöt vakuuttavat, että ”yhteiset tutkinnon osat eivät ole ’vain’ yleissivistäviä opintoja”. Sen sijaan yhteiset tutkinnon osat ovat tärkeitä niiden

työelämärelevanssin vuoksi. (Lounema & Aaltonen 2023.) Tällaiset puheenvuorot ovat mielekkäitä vain silloin, kun ammattiin opiskelevat nähdään ensisijaisesti työvoimana, ei laajemmin yhteiskunnassa ja omissa verkostoissaan toimivina yksilöinä (Wheelahen ym. 2022) ja kun heikoksi todettua lukutaitoa ei siten nähdä tarpeelliseksi parantaa.

Jaottelu osoittaa, että se, millaisena taitojen, käytänteiden ja mittaamisen suhde nähdään, on mitä keskeisin tekijä siinä, mihin ongelma paikannetaan ja edelleen siinä, mitä ratkaisuja esitetään. Erilaiset lähestymistavat eroavat toisistaan myös siinä, hahmotetaanko esitetyt keinot työskentelyn alku- vai loppupisteeiksi. Huomionarvoista on, että juuri tämä yleensä jää eksplikoimatta. Esimerkiksi kiinnostuskeskeiset ratkaisut voivat olla toimivia, jos ne hahmotuvat reittinä työskentelyyn. Jos sen sijaan lukemisen ja kirjoittamisen lopulliseksi tavoitteeksi tai harjoittelun aloittamisen edellytykseksi asetetaan kiinnostunut asenne ja mieleisten tekstien löytäminen, on riski, että varsinaiseen taitojen harjoitteluun ei päästä koskaan (Lakka & Pietilä 2023).

Tämän tutkimuksen näkökulmasta tärkeää on se, miten käyttökelpoisia ja potentiaalisia eri jäsenyykset ovat koulun arjessa. Kun tiedetään, että nuorten vapaa-ajan tekstien käyttö yksipuolistuu ja vähenee (ks. luku 8.4), katseet kääntyvät kouluun. Tietäen osassa II kuvatut takarivin lukuisat keinot väistää tarjottua harjoittelua, kiinnostuksen herättämiseen tai vaatimustason laskuun liittyvät ratkaisut eivät vaikuta ihanteellisilta. Niinpä ajattelen, että aiempaa napakampi ote genrepedagogisista ja muista vastaavista työskentelyyn nojaavista menetelmistä olisi ratkaisu heikkenevään lukutaitoon. En toki väitä, että koulu yksin ratkaisee heikkenevän luku- ja kirjoitustaidon pulman. Kuten myös osa III osoittaa, se kietoutuu laajasti ottaen moniin yhteiskunnallisiin tekijöihin ja kehityskulkuihin, mikä merkitsee sitä, että ratkaisujakin on haettava laajalta rintamalta. Tässä työssä näkökulmani kuitenkin keskittyy kouluun ja käytäntöihin, joita koulussa on.

Näistä näkökulmista käsin on keskeistä pohtia, mikä rooli koululle tarjotaan erilaisissa ratkaisumalleissa ja millä tämä rooli perustellaan. Toisinaan koulu on avaintekijä, toisinaan tapahtumien näyttämö, toisinaan kokonaan ulkopuolinen. Lopulta on kuitenkin niin, että oppivelvollisuuskoulun tehtävä on opettaa lapset lukemaan ja kirjoittamaan. Yksikään muu yhteiskunnallinen toimija ei samalla tavalla omista luku- ja kirjoitustaidon harjoittelua. Esimerkiksi neuvolan kautta on jaettu kirjakasseja²⁹ ja kolmannen sektorin voimin koteihin on viety

²⁹ <https://luelapselle.fi/kirjakassi/>

monenlaisia lukukampanjoita, kuten Read hour³⁰ ja Lukuloma³¹. Koulu on silti ainut yhteiskunnan toimija, jonka velvollisuus on huolehtia luku- ja kirjoitustaidon karttumisesta. Siinä missä muut toimijat voivat laittaa ideoita alkuun, koulun tehtävä on kulkea prosessi loppuun saakka. Jos lukutaitokampanjat voivatkin järjestää yksittäisiä suosittuja työpajoja tai kirjailijavierailuja, yksin koulu harjoittelee oppilaiden kanssa myös tuskastumisen hetkellä, arvioi oppimista ja tarjoaa tukitoimia. Koulun onnistumista myös valvotaan ja keskiarvojen perusteella jonoon voidaan laittaa paitsi yksittäiset oppilaat myös kokonaiset koulut, kuten Yle teki vuoden 2023 eduskuntavaalien alla (Koulukone).

Koulu ei myöskään voi valita, mitä se opettaa. Perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien perusteet (POPS 2014; LOPS 2019) ja ammatillisten tutkintojen perusteet (E-perusteet) määrittävät, millaisten tekstilajien parissa nuorten on osattava toimia. Tekstikäytänteiden harjoittelu on pohjimmitaan kansalaisuuteen harjoittelua, sillä aktiivinen kansalaisuus edellyttää yhteiskunnallisten asioiden seuraamista ja niihin vaikuttamista. Molemmat ovat toimia, joita suuressa määrin tehdään tekstien varassa, kun luetaan uutisia, ajankohtaiskeskustelua tai vaikkapa allekirjoitetaan kansalaisaloitteita. On koulun ydintehtävä opettaa lapsille ja nuorille tietoja ja taitoja, joiden varassa nämä pärjäävät yhteiskunnassa – siitäkkin huolimatta, että suomalaisessa peruskoulussa kansalaiskasvatuksen rooli perinteisesti on jäänyt pieneksi (Rautiainen 2022). On koulun velvollisuus – ja tässä tarkoitan myös moraalista velvollisuutta – opettaa jokainen oppilas niin luku- ja kirjoitustaitoiseksi, että nämä voivat itsenäisesti hoitaa omat asiansa, seurata yhteiskunnallista keskustelua ja itseään koskevaa päätöksentekoa.

Tämä velvollisuus muuttuu sitä kompleksisemmaksi, mitä käytännöllisemmällä tasolla sitä tarkastellaan. Mikä on se tekstitaitojen taso ja kirjo, joka kaikkien nuorten tulisi saavuttaa, jotta heistä voi kasvaa aktiivisia kansalaisia? Entä kuka voi ulkopuolelta päättää, kenen ei tarvitse oppia? Millä perusteella ja milloin opettaja voi todeta, että juuri tämän oppilaan ei ole tarpeen oppia kielen historiaa, kulttuurimaisemia tai muutosprosentin laskemista? Valintaa tehdään jatkuvasti ja takarivin kohdalla useammin kuin muiden. Olen tässä työssä kuvannut lukuisia tilanteita, joissa opettajat kaventavat ja keventävät sisältöjä ja menetelmiä, joita takariville tarjotaan. Ongelmallista on se, että valinta tehdään tilanteittain, yksilöllisesti ja usein reaktiivisesti. On kunkin opettajan resurssien ja prioriteettien tulos, mikä kenenkin kohdalta karsitaan.

³⁰ <https://www.nuori.fi/readhour/>

³¹ <https://www.lukuloma.fi/>

Mitä siis tapahtuu, kun opettaja esimerkiksi päättää, että kirjallisuushistorian tavoitteista luovutaan niiden opiskelijoiden kohdalla, jotka ovat osoittautuneet eilukumiehiksi? (Vrt. esimerkki 88.) Ensinnäkin opettaja tekee sen, minkä voi. Ratkaisu on käytännöllinen, sillä käytettävissä olevissa puitteissa on jo yritetty eikä tuloksia ole syntynyt. Aikaa ei ole käyttää määräänsä enempää. Sitä paitsi jonossa on seuraavia asioita, jotka on myös opeteltava ja toisaalta muu ryhmä on jo ehkä valmis siirtymään eteenpäin. Yhtä keskeistä on se, mitä opettaja rajaa pois. Edellä kuvatussa esimerkissä opettaja ei valitse pois mitä tahansa lukemisen ja kirjoittamisen opettamista vaan sellaisen osa-alueen, joka hahmottuu yleissivistävälle koululle erityisen tyypilliseksi. Kirjallisuushistorian sovellusaloja ei juuri ole siellä, minne takarivin nuoret ovat ilmoittaneet tähtäävänsä. Ehkä kirjallisuushistorian poisvalitseminen avasi tilaa sellaisille sisällöille, jotka opettaja arvioi oppilaiden kannalta tärkeämmiksi. Juuri tällaisten henkilökohtaistenkin priorisointien varassa koulu tekee valintoja oppilaiden kohdalla.

Samaan aikaan kun ratkaisu on ymmärrettävä, perusteltu ja ehkä vastuullinenkin, se on myös kyseenalainen. Siinä koulu vahvistaa oppilaiden havittelemaa kieltäytyjän paikkaa. Koulu osoittaa oppilaalle, että hänen ei tarvitse harjaantua siinä missä muiden. Toisin sanoen takariviin asettuminen näyttää olevan toimintaa, joka lopulta alkaa ruokkia itseään. Koulu osallistuu – tahtoen tai tahtomattaan – tietynlaisen toiminnan paikan sementointiin. Käytännöt kumuloituvat; se mikä on pieni ja harmiton valinta yhdessä tilanteessa, toistuu ja kasautuu koulupäivien ja -vuosien mittaan. Mitä pidempään takarivissä on, sitä vaikeampi sieltä on tulla pois.

Tätäkin esimerkkiä ei tule tarkastella yksittäistapauksena. Olennaista ei ole se, rajattiinko jossakin koulussa joltakin oppilaalta Minna Canthin ja Mika Waltarin tunteminen oppisisältöjen ulkopuolelle. Olennaista sen sijaan on se, että vastaavanlaisia valintoja tehdään koulun arjessa jatkuvasti. Opettajat joutuvat arvioimaan rajallisten resurssien ja monien tavoitteiden ristivedossa sitä, mitä kultakin oppilaalta vaaditaan. Olen tähän saakka esittänyt, että ratkaisut tehtäisiin kunkin yksittäisen oppilaan kohdalla. Näin ei välttämättä kuitenkaan ole. On selvää, että takariviläisyys tarttuu oppilaisiin ja se ohjaa muiden, myös opettajien, tulkintoja heistä. Tämä näkyy esimerkiksi ruuvimeisseliepisodeissa luvussa 9.3. Hyvin keskeinen kysymys onkin se, missä määrin koulu vahvistaa takarivin nuorten tekemiä valintoja. Toisin sanoen: kun oppilas hakeutuu takariviin ja ilmoittaa, ettei opiskelu kiinnostaa häntä, tarjoaako koulu sen, mitä oppilas tilaa?

Ilmiön tarkastelua ei ole syytä, tai edes reilua, rajata luokkahuoneeseen. Kyse on lopulta puitteista, joissa koulu (ja opettajat koulun edustajina) valintoja tekevät, viime kädessä koulutuspoliittisista valinnoista. Viime vuosina on tehty kaksi isoa koulutusta koskevaa uudistusta, jotka liittyvät takariviin ja sen edellytyksiin saavuttaa yhteiskunnan edellyttämät tekstikäytänteet. Ensinnäkin

vuonna 2018 Sipilän hallituskaudella ammatillisen koulutuksen sääntelyä uudistettiin. Amisreformiksi kutsutussa uudistuksessa koulutuksesta tehtiin osaamisperusteista, ja sen rahoitusperusteet uudistettiin (HE 39/2017). Samalla myös rahoitusta leikattiin tuntuvasti (SVT, Koulutuksen talous). Koulun arjessa muutokset ovat tarkoittaneet esimerkiksi suomen kielen opetuksen vähentymistä ja keskittymistä entistä tiiviimmin vain työssä välittömästi hyödynnettäviin taitoihin (Pietilä, Niemi ym. 2021; Pietilä & Lappalainen 2023).

Toiseksi Marinin hallitus pidensi vuonna 2020 oppivelvollisuutta siten, että oppivelvollisuus ulottuu täysi-ikäisyyteen tai toisen asteen tutkinnon suorittamiseen saakka. Uudistuksella tavoiteltiin koulutus- ja osaamistason nostamista. Tavoitteena oli kasvattaa toisen asteen tutkinnon suorittaneiden määrää ja siten edistää työllistymistä ja yhteiskuntaan osallistumista. Lisäksi tavoitteena oli tukea työllisyysasteen nostamista. (HE 173/2020.) Uudistus astui voimaan elokuussa 2021 eikä sen vaikutuksista vielä ole kertynyt tutkimustuloksia.

Yhteiskunnassa vaadittujen tekstitaitojen harjoittelun näkökulmasta nämä uudistukset vetävät vastakkaisiin suuntiin. Oppivelvollisuuden laajennuksen voi tulkita kannanotoksi siihen, että peruskoulun tarjoamin eväin ei voi olettaa pärjäävänsä yhteiskunnassa ja työmarkkinoilla. Toisen asteen opintojen odotetaan siis tarjoavan yksilölle lisää tietoa ja taitoa, jonka varassa toimia. Amisreformin jälkeen ero ylioppilastutkinnon ja ammatillisen perustutkinnon tarjoaman tiedon ja taidon välillä on kuitenkin aiempaa suurempi. Amisreformin myötä yleissivistävät yhteiset tutkinnon osat ovat aiempaa selvemmin työntekijäkasvatuksen palveluksessa (HE 39/2017). Voi kysyä, kuinka paljon ja missä asioissa ammattiin opiskelevat saavat lisäeväitä kansalaisyhteiskuntaan osallistumiseen nykyisessä ammatillisessa koulutuksessa, vai ovatko he jatkossakin käytännössä peruskoulun tarjoamien tietojen ja taitojen varassa.

Näiden suurten uudistusten lisäksi opetushallinto on myöntänyt miljoonia euroja hankerahaa erilaisiin hanketöihin, joilla lukutaitoa on ollut tarkoitus parantaa (esim. Lukuliike 2023). Hankerahoituksessa koulutuspoliittisesti merkittävää on se, että koulun perustehtävään liittyvää kehittämistyötä on valittu tehdä hankkeiden, ei perustoiminnan keinoin. Kuitenkin tätä kirjoittaessa Orpon hallitus on esittänyt perusopetuksen tuntimäärän nostamista ilman sisältötavoitteiden lisäämistä (valtioneuvosto 2023, 83). Tuntimäärän lisäämisen toivotaan vankentavan mahdollisuuksia perustaitojen harjoitteluun. Näyttää siis siltä, että hanketyön sijaan painopistettä siirretään perusrahoitukseen, mitä pidän kannatettavana suuntana.

Viime vuosina on tehty paljon koulutuspoliittisia ja muitakin avauksia, joissa kouluun on kaivattu jotakin *uutta*. On lanseerattu uusi oppiminen (eduskunnan tulevaisuusvaliokunta 2013), uusi peruskoulu (opetus- ja kulttuuriministeriö 2016) ja uusi lukutaito (Tarvainen 2016). Hahmottuu asetelma, jossa vanha on

rikki ja siksi vaihdettava uuteen. Tämän tutkimuksen valossa on vaikea nähdä, kuinka koulu, oppiminen tai lukutaito olisi kuitenkaan vaihdettavissa uudeksi. Niin kauan kuin koulu on joukkomuotoinen ja perustuu oppivelvollisuuteen, rakentuu velvoittavan opetussuunnitelman varaan ja kun sen tehtävä on kasvattaa taitavia kansalaisia, koulun perusdynamikka ei muutu. Ja niin kauan kuin yhteiskuntaa hallitaan ja eri asemiin sijoittuvat ihmiset keskenään kommunikoivat tekstien välityksellä ja kaikkien halutaan pysyvän mukana, ei lukutaitoa voi vaihtaa toiseen.

Tämän viimeisen osan alussa vertasin väitöskirjani tuloksia Knut Pippingin jatkosotaetnografian tuloksiin. Väitin, että Pippingin (1947/1978) jatkosodassa tekemät havainnot sotilaiden toiminnasta ovat pitkälti yhteneväiset omien havaintojeni kanssa. Missä kontrolloiva koneisto, siellä yhteisöjen epäviralliset keinot väistää kontrollia. Analogiassa viehättävintä on sen ajattomuus. Se tekee näkyväksi koulunkäynnin – ja laajemmin yksilön ja systeemin välisen suhteen – perusluonteen pysyvyyden.

Viimeiseksi toteankin, että ehkä sen sijaan, että vanha yritettäisiin korvata uudella, olisi pohdittava, mitä tehdä vanhan kanssa. Perustaidot vankentuvat parhaiten harjoittelulla, joten koulua olisi tuettava sen harjaannuttamisen pyrkimyksissä. Harjoitteluun panostaminen ja hikiäinen, joskus kurjaltakin tuntuva työskentely, ei ehkä ole uutta tai iskevää. Se on silti ainoa tie taitavaan lukemiseen ja kirjoittamiseen. Peruskoulun tavoite on kasvattaa lapsia ja nuoria hyvään elämään. Sen tavoitteen palveluksessa lukemisen ja kirjoittamisen opetuskin lopulta ovat – myös takarivin kohdalla.

Lähteet

- Aalto, Ilana 2018: Miten miehet pissaavat? Miehen mallin käsite poikien kehitystä ja kasvatusta koskevassa keskustelussa 1960-luvulta nykypäiviin. – Antti Kivijärvi, Tuija Huuki – Harry Lunabba (toim.) *Poikatu tutkimus* s. 29–51. Tampere: Vastapaino.
- Aaltonen, Lotta-Sofia 2020: Lukuklaani-tutkimus: Ala- ja yläkoulujen alkukartoitusten koosteet, analyysi ja tiedottaminen. Verkossa: <http://hdl.handle.net/10138/327030>. Viitattu 7.10.2022.
- Aaltonen, Sanna 2010: Mopojen merkityksistä poikien arjessa. *Nuorisotutkimus* 28(2), s. 103–107.
- Aaltonen, Sanna – Kivijärvi, Antti – Peltola, Marja – Tolonen, Tarja 2011: Ystävyydet - Mirja Määttä & Tarja Tolonen (toim.) , *Annettu, otettu, itse tehty - Nuorten vapaa-aika tänään*, s. 29–56. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Aerila, Juli-Anna – Kauppinen, Merja 2019: *Sytytä lukukipinä: Pedagogisia keinoja lukuinnon herättelyyn*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aerila, Juli-Anna – Stenius, Tuula – Laes, Timo – Laes, Tuula 2021: Opettajan ei tarvitse olla humoristi –pierusta ja sen vierestä. *Journal of Early Childhood Education Research* 10(3), s. 269–281.
- van Aerschoot, Lina – Salminen, Jarkko 2018: Hyvä, paha lähiö: nuoret ja asuinalueella syntyvä sosiaalinen pääoma. *Sosiologia*, 55(3), 248–262. <https://journal.fi/sosiologia/article/view/124354>
- Ahjopalo, Janne 2019: Opetusministeri rajusti leikatun ammattiopetuksen puutteista: ”Peruskoulun päättäneet 16-vuotiaat eivät ole vielä valmiita itsenäiseen opiskeluun” *Yle*, saatavilla verkossa: <https://yle.fi/a/3-10578596>
- Aikio, Samuli 2017: *Viisi näkökulmaa valtaan. Sosiaalityön taustalla olevien valtakäsitysten teoreettista pohdintaa*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Alajoki, Teemu 2021: *Olipa kerran maskuliinisuus: 6.-luokkalaisten sukupuolen ja maskuliinisuuden narratiivinen rakentuminen koulussa-poststruktuaalinen feministinen näkökulma*. Pro gradu -tutkielma. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Alanen, Paula 2021: Oppivelvollisuuskoulu yhteiskunnallisten viiteongelmien ratkaisukeinona kokemuksia sivistämisen ja urille valikoitumisen vaikeuksista ja tietämättömyyden seurauksista elämänkulussa. Koulu ja menneisyys. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura. <https://doi.org/10.51811/km.102570>
- Andersson, Katharina 2014: *Pojkar kan visst skriva! Skrivkompetensser på nationellt prov i svenska I Sverige*. Turku: Åbo Akademi.

- Antikainen, Ari – Rinne, Risto – Koski, Leena 2021: *Kasvatussosiologia*. 6. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Anttila, Anna 2017: *Hyvä vapaa-aika – parasta oppia. Raportti vapaa-ajan tuen vaikutuksista nuorten sosiaalisin suhteisiin, koulumenestykseen ja peruskoulun jälkeisiin valintoihin*. Helsinki: Helsingin kaupungin nuorisoasiainkeskus.
- Arbuckle, Christie – Little, Emma 2004: Teachers' perceptions and management of disruptive classroom behaviour during the middle years (years five to nine). *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology* 4, 59–70.
- Armila, Päivi - Halonen, Terhi – Käyhkö, Mari (toim.) 2017: *Reunamerkitöjä hylkysyrjästä: Nuorten elämänraameja ja tulevaisuudenkuvia harvaanasutulla maaseudulla*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Armila, Päivi - Käyhkö, Mari – Pöysä, Ville 2018: Syrjäkylän pojat: Kaveruutta ja kilometrejä. – Antti Kivijärvi, Tuija Huuki & Harry Lunabba (toim.) *Poikatutkimus* s. 8–27. Tampere: Vastapaino.
- Aro, Tuija – Nurmi, Jan-Erik 2019: Motivaatio, tunteet ja oppiminen. – Timo Ahonen, Mikko Aro, Tuija Aro, Marja-Kristiina Lerkkanen & Tiina Siiskonen (toim.) *Oppimisen vaikeudet* 128–147. Helsinki: Niilo Mäki Instituutti.
- Asmuß, Birte – Oshima, Sae, 2012: Negotiation of entitlement in proposal sequences. *Discourse Studies* 14(1), s. 67–86. <https://doi.org/10.1177/1461445611427215>
- Asplund, Stig-Börje – Goodson, Ivor 2022: Rural Working-Class Males in Sweden and Reading: Processes for Re-appropriating Written Culture. *Language and Literacy* 24(3): 68-87. <http://dx.doi.org/10.20360/langandlit29585>
- Asplund, Stig-Börje. – Kontio, Janne 2020: Becoming a construction worker in the connected classroom: Opposing school work with smartphones as happy objects. *Nordic Journal of Vocational Education and Training* 10 (1) 65-94.
- Asplund, Stig-Börje – Olin-Scheller, Christina 2021: Reading practices in transformation: Re-designing print-base literacy mindsets in the Swedish digital classroom. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 21(2), 1–27.
- Asplund, Stig-Börje - Olin-Scheller, Christina – Tanner, Marie 2018: Under the teacher´s radar: Literacy practices in task-related smartphone use in the connected classroom. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1-26.
- Atkinson, Paul – Delamont, Sara – Coffey, Amanda – Lofland, John – Lofland Lyn H. 2007: *Handbook of Ethnography*. Lontoo: SAGE.
- Autio, Tero 2017: Johdanto: Kansainvälistyvä opetussuunnitelmatutkimus kansallisen koulutuspolitiikan ja opetussuunnitelmareformien älyllisenä ja poliittisena resurssina – Tero Autio, Liisa Hakala & Tiina Kujala (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Tampere University Press.
- Bahtin, Mihail 1984 [1965]: *Rabelais and his world*. Kääntänyt Hélène Iswolsky. Bloomington: Indiana University Press.

- Banas John A., Dunbar, Norah – Rodriguez, Dariela – Liu Shr-Jie 2011: A Review of Humor in Educational Settings: Four Decades of Research. *Communication Education* 60(1), 115-144, DOI: 10.1080/03634523.2010.496867
- Banner, James M. – Cannon, Harold C. 1997: *The elements of teaching*. New Haven: Yale University Press.
- Barnes, Cliona 2012: It's no laughing matter... Boys' humour and the performance of defensive masculinities in the classroom, *Journal of Gender Studies*, 21(3), s. 239-251, <https://doi.org/10.1080/09589236.2012.691648>
- Barton, David 1991: The Social Nature of Writing. – David Barton & Roz Ivanič (toim.) *Writing in the Community* s. 1-13. Newbury Park: Sage Publications.
- Barton, David 2007: *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Malden: Blackwell Publishing.
- Barton, David 2012: Ethnographic Approaches to Literacy Research. – Carola A. Chapelle (toim.) *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0398>
- Barton, David – Hamilton, Mary 2000: Literacy practices. – David Barton, Mary Hamilton & Roz Ivanič (toim.) *Situated Literacies. Reading and Writing in Context* 7-15. Lontoo: Routledge.
- Barton, David – Hamilton, Mary – Ivanič, Roz (toim.) 2000: *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. Lontoo: Routledge.
- Barton, David – Ivanič, Roz (toim.) 1991. *Writing in the Community. Written Communication Annual. An international Survey of Research and Theory*. Volume 6. Lontoo: Sage Publishing.
- Barton, David – Papen, Uta 2010: What Is the Anthropology of Writing? – David Barton & Uta Papen (toim.) *The Anthropology of Writing: Understanding Textually Mediated Worlds*. Lontoo: Continuum.
- Beach, Dennis 2010: Identifying and comparing Scandinavian ethnography: comparisons and influences. *Ethnography and Education* 5(1), s. 49-63. <https://doi.org/10.1080/17457821003768455>
- Bell, Nancy D. 2009: Learning about and through humor in the second language classroom. *Language Teaching Research*, 13(3), 241-258. <https://doi.org/10.1177/1362168809104697>
- Bereiter, Carl – Scardamalia, Marlene 1987: *The psychology of written composition*. Hillsdale: Erlbaum.
- Berg, Maarit 2011: Referointi, erittelymuotti ja tekstitaidon koe. *Virtittäjä* 115(3), s. 317-348.
- Berg, Päivi 2010: *Ryhmärajoja ja hierarkioita: etnografinen tutkimus peruskoulun yläasteen liikunnanopetuksesta*. Helsingin yliopisto.
- Berg, Päivi - Anttila, Anu-Hanna – Härmä, Vuokko 2018: Lähteminen ja jääminen luokkatekona – nuorten aikuisten kiinnittyminen kotiseutunsa yhteisöön. *Sosiologia* 55(3), s. 231-247.

- Berg, Päivi – Kiilakoski, Tomi 2017: Nuoriso, koulutus, sukupuoli – ristiinvalotuksia ja muisteluja tutkijanuralta. Keskustelu Elina Lahelman kanssa. *Nuorisotutkimus* 35(3), s. 65–73.
- Berlyne, D.E. 1960: *Conflict, arousal, and curiosity*. New York: McGraw-Hill.
- Bernelius, Venla – Huilla, Heidi 2021: *Koulutuksellinen tasa-arvo, alueellinen ja sosiaalinen erityyminen ja myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet*. Valtioneuvoston julkaisuja 2021: 7.
- Bernstein, Basil 2000: *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. Oxford: Rowman & Littlefield.
- Bew, John 2018: *Realpolitik: A History*. Oxford University Press.
- Beynon, John 2002: *Masculinities and Culture*. Buckingham: Open University Press.
- Bhabha, Homi 1994: *The location of culture*. New York: Routledge.
- Bieg, Sonja – Dresel, Markus 2018: Relevance of perceived teacher humor types for instruction and student learning. *Social Psychology of Education* 21, 805–825.
<https://doi.org/10.1007/s11218-018-9428-z>
- Billig, Michael 2005: *Laughter and ridicule. Towards a Social Critique of Humour*. Lontoo: SAGE.
- Blikstad-Balas, Marte 2016: “You get what you need” : A study of students' attitudes towards using Wikipedia when doing school assignments. *Scandinavian Journal of Educational Research* 60(6), s. 594-608. <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2015.1066428>
- Blikstad-Balas, Marte, Roe, Astrid, – Klette, Kirsti 2018: Opportunities to write: An exploration of student writing during language arts lessons in Norwegian lower secondary classrooms. *Written Communication*, 35(2), 119-154.
<https://doi.org/10.1177/0741088317751123>
- Blommaert, Jan 2008: *Grassroots literacy. Writing, Identity and Voice in Central Africa*. Lontoo: Routledge.
- Booth-Butterfield, Melanie – Wanzer, Melissa Bekelja 2010: Humorous communication as goal-oriented communication. – Deanna L. Fassett – John T. Warren (toim.), *SAGE Handbook of Communication and Instruction*, s. 221-240. Thousand Oaks: Sage.
- Borg, Sami – Elina Kestilä-Kekkonen – Hanna Wass 2020: Johdanto: mikä politiikan ilmastonmuutos? - Sami Borg, Elina Kestilä-Kekkonen – Hanna Wass (toim.) *Politiikan ilmastonmuutos: Eduskuntavaalitutkimus 2019*, 43–65. Oikeusministeriön julkaisuja. Selvityksiä ja ohjeita 2020:5.
- Boulianne Shelley 2015: Social media use and participation: a meta-analysis of current research. *Information, Communication & Society* 18(5): 524–538.
<https://doi.org/10.1080/1369118X.2015.1008542>
- Bourdieu, Pierre 1984: *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. Harvard University Press.
- Bourdieu, Pierre – Wacquant Loïc J. D. 1992: *An invitation to reflexive sociology*. Polity Press.

- Brandt, Deborah 1998: Sponsors of literacy. *College Composition and Communication*, 49(2), s. 165-185
- Brandt, Deborah – Clinton, Katie 2002: Limits of the local: Expanding perspectives on literacy as a social practice. *Journal of Literacy Research* 34(3): 337–356.
- Breen, Michael 1989: The evaluation cycle for language learning. – Robert Keith. Johnson (toim.) *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University, 187–206.
- Brozo, William G. – Sulkunen, Sari – Shiel, Gerry – Garbe, Christine – Pandian, Ambigapathy – Valtin, Renate 2014: Reading, Gender, and Engagement: Lessons from Five PISA Countries. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 57(7), s. 584-593.
<https://doi.org/10.1002/jaal.291>
- Butler, Judith 1990: *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Cairns, Kate 2013: Youth, Dirt, and the Spatialization of Subjectivity: An International Approach to White Rural Imaginaries. *Canadian Journal of Sociology* 38:4, 623–646
- Cantell, Hannele 2011: *Vaikeat vanhemmat, kurjat kollegat? Ratkaiseva vuorovaikutus aikuisten kesken*. Opetus 2000. Helsinki: PS-kustannus.
- Castles, Anne, Rastle, Kathleen – Nation, Kate 2018: Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest* 19, 5–51
<https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Cekaite, Asta 2009: Collaborative corrections with spelling control: Digital resources and peer assistance. *Computer Supported Learning* 4, 319–341 <https://doi.org/10.1007/s11412-009-9067-7>
- Christensen, Pia 2004: Children’s participation in ethnographic research: issues of power and representation. *Children and Society* 18(2), 165–176.
- Christenson, Sandra L. – Reschly, Amy L. – Wylie, Cathy (toim.) 2012: *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer.
- Christie, Francis 1998: Learning the literacies of primary and secondary schooling. – Francis Christie – R. Ray Misson (toim.) *Literacy and schooling*, s. 47-73. Lontoo: Routledge.
- Clark, Romy – Ivanič, Roz 1997: *The Politics of Writing*. Lontoo: Routledge.
- Clemente, Ignasi 2013: Conversation analysis and anthropology. – J. Sidnell & T. Stivers (toim.), *The handbook of conversation analysis* (pp. 688–700). Malden: Wiley-Blackwell
- Comber, Barbara 2015: Critical Literacy and Social Justice. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 58(5), s. 362–367. <https://doi.org/10.1002/jaal.370>
- Connell, Raewyn W. 1995: *Masculinities*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Connell, Raewyn W. – Messerschmidt, James W. 2005: Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept. *Gender & Society* 19(6), s. 820-859. <https://doi.org/10.1177/0891243205278639>
- Cope, Bill – Kalantzis, Mary 2000: Introduction: Multiliteracies: The Beginnings of an Idea. – Bill Cope – Mary Kalantzis (toim.) *Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design* s. 1-36. Lontoo: Pelgrave Macmillan.

- Corbett, Michael 2015: Rural literacies: text and context beyond the metropolis. - Jennifer Rowsell – Kate Pahl (toim.) *The Routledge Handbook of Literacy Studies*. Routledge
- Cramer, Katherine J. 2016: *The politics of resentment: Rural consciousness in Wisconsin and the rise of Scott Walker*. Chicago: University of Chicago Press.
- Crenshaw, Kimberlé W. 2017: *On intersectionality: Essential writings*. New York: The New Press.
- Cresswell, Tim 2015: *Place: An Introduction*. 2. painos. Chichester: John Wiley & Sons.
- Dahl, Robert A. 1957: The concept of power. *Behavioral science*. 2(3), 201–215.
- Dahl, Robert A. 1986: Power as control behavior. – Steven Lukes (toim.): *Power*, 36–58. Oxford: Blackwell.
- Dahlström, Margareta 1996: Young women in a male periphery – Experiences from the Scandinavian north. *Journal of Rural Studies* 12(3), s. 259–271.
[https://doi.org/10.1016/0743-0167\(96\)00018-6](https://doi.org/10.1016/0743-0167(96)00018-6)
- Davies, Christie 2011: *Jokes and Targets*, Indiana University Press. ProQuest Ebook Central, <https://ebookcentral.proquest.com/lib/helsinki-ebooks/detail.action?docID=713703>.
- Delamont, Sara – Atkinson, Paul 1995: *Fighting Familiarity. Essays on Education and Ethnography*. Cresskill: Hampton Press.
- Delamont, Sara – Atkinson, Paul – Pugsley, Lesley 2010: The concept smacks of magic: Fighting familiarity today. *Teaching and Teacher Education* 26, s. 3–10
- Dictionary.com*, verkossa: <https://www.dictionary.com>
- Domingo, Myrrh – Jewitt, Carey – Kress, Gunther 2015: Multimodal social semiotics: writing in online contexts. - Jennifer Rowsell & Kate Pahl (toim.) *The Routledge Handbook of Literacy Studies*. Routledge.
- Donahue, Christiane – Lillis, Theresa 2014: Models of writing and text production. – Eva-Maria Jakobs & Daniel Perrin (toim.) *Handbook of Writing and Text Production*, 55–78. Berliini: De Gruyter.
- Driscoll, Catherine (2016) Nowhere to Go, Nothing to Do. – Mitchell, Claudia & Rentschler, Carrie (toim.) *Girlhood and the Politics of Place*. New York: Berghahn Books, 51–67
- E-perusteet: *Ammatillisten tutkintojen perusteet*. Opintopolku. Verkossa: <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/selaus/ammattillinen>
- Economou, Catarina 2015: Reading Fiction in a Second-Language Classroom, *Education Inquiry*, 6(1). <https://doi.org/10.3402/edui.v6.23991>
- Eilola, Laura 2023: *Aikuisten luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevien suomenopiskelijoiden vuorovaikutuskompetenssi ja sen kehittyminen luokkahuoneen ja arjen vuorovaikutustilanteissa*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Erra, Satu 2018: Kirjoittamisen tarjoumat lukiossa. *Scriptum: Creative Writing Research Journal*, 5(1), 47–94. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201801091109>

- Erra, Satu – Svinhufvud, Kimmo 2017: Kirjoittamisen diskurssit lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelman perusteissa ja äidinkielen ylioppilaskokeen määräyksissä. *Virtittäjä*, 121(3), 316-354. <https://doi.org/10.23982/vir.51462>
- Evertson, C. M. – Weinstein, C. S. 2011: Classroom management as a field of inquiry. – C. M. Evertson – C. S. Weinstein (toim.) *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues*. New York: Routledge, 3–15
- Farrell, Lesley – Newman, Trent – Corbel, Christopher 2021: Literacy and the workplace revolution: a social view of literate work practices in Industry 4.0, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 42(6), 898-912, <https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1753016>
- Farrugia, David 2016: The mobility imperative for rural youth: the structural, symbolic and non-representational dimensions rural youth mobilities, *Journal of Youth Studies*, 19:6, 836–851, DOI: 10.1080/13676261.2015.1112886
- Finn, Jeremy D., – Zimmer, Kayla S. 2012: Student engagement: What is it? Why does it matter?. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 97-131). Springer, Boston, MA.
- Fischer, Peter A.; Holm, Einar; Malmberg, Gunnar; Straubhaar, Thomas 2000: Why do people stay? Insider advantages and immobility. *HWWA Discussion Paper*, No. 112, Hamburg Institute of International Economics (HWWA), Hamburg. <http://hdl.handle.net/10419/19439>
- Flower, Linda, and John R. Hayes 1981: A cognitive process theory of writing. *College composition and communication* 32(4), s. 365-387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Foucault, Michel 1980: *Tarkkailla ja rangaista*. Helsinki: Otava.
- Fraser, James W. 1997: *Reading, writing, and justice: School reform as if democracy matters*. SUNY Press.
- Freire, Paulo 1970: *Sorrettujen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Friedman, Sam – Kuipers, Giseline 2013: The Divisive Power of Humour: Comedy, Taste and Symbolic Boundaries. *Cultural Sociology* 7(2), s. 179–195. <https://doi.org/10.1177/1749975513477405>
- Frosh, Stephen – Phoenix, Ann – Pattman, Rob 2002: *Young Masculinities: Understanding Boys in Contemporary Society*. Houndmills: Palgrave.
- Garner, R. L. 2006: Humor in Pedagogy: How Ha-Ha can Lead to Aha! *College Teaching*, 54(1), s. 177-180, <https://doi.org/10.3200/CTCH.54.1.177-180>
- Gee, James Paul 1987: What is literacy? *Teaching and Learning* 2(1), s. 3-11.
- Gee, James Paul 2015a: *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses*. 5. painos. New York: Routledge.
- Gee, James Paul 2015b: The New Literacy Studies. - Jennifer Rowsell – Kate Pahl (toim.) *The Routledge Handbook of Literacy Studies*. Routledge
- Geertz Clifford 1973: *The Interpretation of cultures*. Basic books, New York

- Gibson, J. J. 1979: The ecological approach to the visual perception of pictures. *Leonardo*, 11(3), 227-235.
- Gillen, Julia – Siu-ye Ho, Winnie 2020: *Literacy studies*. – Tusting, Karin (toim.) *The Routledge Handbook of Linguistic Ethnography*. Routledge, s. 40-53.
- Goffman, Erving 1974: *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. New York: Harper and Row.
- Goffman, Erving 1981: *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Gordon, Tuula, Holland, Janet – Lahelma, Elina 2000: *Making spaces. Citizenship and Difference in Schools*. Macmillan Press.
- Gordon, Tuula – Holland, Janet – Lahelma, Elina 2001: Ethnographic Research in Educational Settings. – Paul Atkinson, Sara Delamont, Amanda Coffey, John Lofland – Lyn H. Lofland (toim.) *Handbook of Ethnography*. Lontoo: SAGE.
- Gordon, Tuula – Hynninen, Pirkko – Lahelma, Elina – Metso, Tuija – Palmu, Tarja – Tolonen, Tarja 2007: Koulun arkea tutkimassa. Kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. – Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma – Tarja Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* s. 41–64. Tampere: Vastapaino.
- Gordon, Tuula – Lahelma, Elina – Hynninen, Pirkko – Metso, Tuija – Palmu, Tarja – Tolonen, Tarja 1999: Learning the routines: "professionalization" of newcomers in secondary school. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 12(6), s. 689-705, <https://doi.org/10.1080/095183999235836>
- Gruner, Charles R. 1978: *Understanding laughter: The working of wit and humor*. Chicago: Nelson-Hall.
- Grünthal, Satu 2019: Miksi tutkimusta kannattaa julkaista myös kotimaisilla kielillä? *Kasvatus & Aika* 13(3), 46–51. <https://doi.org/10.33350/ka.80057>
- Grünthal, Satu 2020: Lukutaito ja lukeminen. – Liisa Tainio, Maria Ahlholm, Satu Grünthal, Sirke Happonen, Riitta Juvonen, Ulla Karvonen – Sara Routarinne (toim.) *Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa* s. 165–208. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja 18.
- Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M., – Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 282-313.
- Gutierrez, Kris – Rymes, Betsy – Larson, Joanne 1995: Script, counterscript, and underlife in the classroom: James Brown versus Brown v. Board of Education. – Harvard educational review 65/3: 445–472.
- Haakana, Markku 1996: Huumori ja vakava keskustelun kategorioina. – Auli Hakulinen (toim.) *Kieli. Suomalaisen keskustelun keinoja II*. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos. 141–172.
- Haartman, Maaria 2020: ”Parvella kahdeksaslukkalainen tehnyt toisen hiuksiin letin”: Nuorten olemisten ja tekojen hiljainen kumouksellisuus Taidetestaajat-retkillä. Helsinki: Helsingin yliopisto.

- Hadjar, Andreas – Beck, Michael 2010: Who does not participate in elections in Europe and why is this? A multilevel analysis of social mechanisms behind non-voting. *European Societies*, 12(4), 521-542. <https://doi.org/10.1080/14616696.2010.483007>
- Hakala, Katariina – Hynninen, Pirkko 2007: Etnografisesta tietämisestä. - Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma – Tarja Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* s. 41–64. Helsinki: Vastapaino.
- Hakamäki-Stylman, Veera – Hievanen, Raisa – Aaltola, Maija - Anttila, Ari-Pekka – Keränen, Hannele – Nurkka, Niina – Peteri, Saila - Ranta, Kari – Riihimäki, Sini – Stadius, Annika – Tammilehto, Mika – Kaihari, Jerome 2024: Amiksesta ammattikorkeakouluun – Arviointi ammatillisen koulutuksen tuottamista valmiuksista suhteessa ammattikorkeakouluopintojen vaatimuksiin. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisuja 2:2024.
- Hakulinen, Auli 1997: Vuorottelujäsennys. – Liisa Tainio (toim.) *Keskusteluanalyysin perusteet*, 32–55. Tampere: Vastapaino
- Hall, Leigh A. (2016) "I Don't Really Have Anything Good to Say": Examining How One Teacher Worked to Shape Middle School Students' Talk about Texts Source: Research in the Teaching of English , August 2016, Vol. 51, No. 1 (August 2016), pp. 60-83 Published by: National Council of Teachers of English Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/24889934>
- Haltia, Nina – Isopahkala-Bouret, Ulpu – Jauhiainen, Annukka 2022: The vocational route to higher education in Finland: Students' backgrounds, choices and study experiences. *European Educational Research Journal* 21(3), s. 541-558.
- Hammersley, Martin – Atkinson, Paul 1995: *Ethnography. Principles in Practice*. 2. painos. Lontoo: Routledge.
- Hanifi, Riitta (2021) Lukeminen muutoksessa. – Riitta Hanifi, Juha Haaramo – Kaisa Saarenmaa (toim.): *Mitä kuuluu vapaa-aikaan? Tutkimus, tieto ja tulkinnat* 131–156. Helsinki: Tilastokeskus. Verkossa: https://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/julkaisuluettelo/eli_vapm_202100_2021_2_3894_net.pdf
- Hankala, Mari – Kauppinen, Merja – Kulju, Pirjo 2022: Opettajien monilukutaidolle antamat merkitykset. *Ainedidaktiikka*, 6(3), 31–51. <https://doi.org/10.23988/ad.111770>
- Hannerz, Ulf 2003: Being There... And There... And There! Reflections on Multi-site Ethnography. *Ethnography* 4(2), 201–216.
- Happonen, Sirke 2020: Kirjallisuus. – Liisa Tainio, Maria Ahlholm, Satu Grünthal, Sirke Happonen, Riitta Juvonen, Ulla Karvonen – Sara Routarinne (toim.) Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa. Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.
- Harjunen, Elina 2002. *Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta*. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Harjunen, Elina – Rautopuro, Juhani 2015: *Kielenkäytön ajattelua ja ajattelun kielentämistä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Hazel, Spencer – Mortensen, Kristian 2017: The classroom moral compass – participation, engagement and transgression in classroom interaction. *Classroom Discourse*, 8(3), 214-234 <https://doi.org/10.1080/19463014.2017.1282881>

- HE 39/2017 = Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi ammatillisesta koulutuksesta ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi. Verkossa: <https://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2017/20170039#idm46494952430528>
- HE 173/2020 = Hallituksen esitys eduskunnalle oppivelvollisuuslaiksi ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi. Verkossa: <https://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2020/20200173>
- Heath, Shirley Brice 1983: *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. New York, NY: Cambridge University.
- Heigham, Juanita – Sakui, Keiko 2009: Ethnography. Teoksessa Juanita Heigham – Robert Croker (toim.) *Qualitative Research in Applied Linguistics: A Practical Introduction*. London: Palgrave Macmillan UK.
- Heikkilä, Riie, Leguina, Adrian, – Purhonen, Semi 2022: The stratification of media usage in Finland, 2007–2018: Signs of socio-political polarization? *New Media & Society*, 24(5), 1053–1075. <https://doi.org/10.1177/1461444820971612>
- Heikkinen, Vesa 2012: Ihan läppä kirja. Nyt-blogi, Kotimaisten kielten keskus. Verkossa: https://www.kotus.fi/nyt/kotus-blogi/blogiarkisto/vesa_heikkinen/ihan_lappa_kirja.9755.blog
- Heinonen, Pilvi 2017: *Evaluointi opettajan vuorovaikutustoimintana: osallistajuuden ulottuvuudet luokkahuoneessa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Heiskala, Laura – Erola, Jani – Kilpi-Jakonen, Elina 2021: Compensatory and Multiplicative Advantages: Social Origin, School Performance, and Stratified Higher Education Enrolment in Finland, *European Sociological Review*, Volume 37(2), s. 171–185, <https://doi.org/10.1093/esr/jcaa046>
- Hellermann, John. *Social Actions for Classroom Language Learning*, Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2008. <https://doi.org/10.21832/9781847690272>
- Hellermann, John – Pekarek Doehler Simona 2010: On the contingent nature of language-learning tasks. *Classroom Discourse* 1(1), 25–45, DOI: [10.1080/19463011003750657](https://doi.org/10.1080/19463011003750657)
- Helminen, Ville – Nurmio, Kimmo – Vesanen, Sampo 2020: Kaupunki-maaseutu-alueuokitus 2018. Suomen ympäristökeskuksen raportteja 21/2020.
- Herder, Anke – Berenst, Jan – de Gloppe, Kees – Koole, Tom 2020: Sharing knowledge with peers: Epistemic displays in collaborative writing of primary school children. *Learning, Culture and Social Interaction* 24, s. 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100378>
- Herttovuori, Pinja – Routarinne, Sara 2020: Monilukutaitoa oppikirjan äärellä: Miten alakoulun oppilaat monilukevat ympäristöopin oppikirja-aikeamaa? *Ainedidaktikka* 4(1), 99-121. <https://doi.org/10.23988/ad.82720>
- Herzog, Hanna 2005: "On home turf: Interview location and its social meaning." *Qualitative sociology* 28, 25–47.
- Hietalahti, Jarmo 2018: *Huumorin ja naurun filosofia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hiidenmaa, Pirjo – Lindh, Ilona – Sintonen, Sara – Suomalainen, Roosa (toim.) 2023: *Lukemisen kulttuurit*. Helsinki: Gaudeamus.

- Hill, M. 2007: *Coola Killar Pluggar Inte – J. Olofsson (toim.) Utbildningsvägen – vart leder den?*, 158–172. Stockholm: SNS Förlag.
- Hiltunen, Jenna - Ahonen, Arto - Hienonen, Ninja - Kauppinen, Heli - Kotila, Jenni - Lehtola, Piia - Leino, Kaisa - Lintuvuori, Meri - Nissinen, Kari - Puhakka, Eija - Sirén, Marjo - Vainikainen, Mari-Pauliina - Vettenranta, Jouni 2023: *PISA 2022 ensituloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2023:49. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-949-3>
- Himmelroos, Staffan – Strandberg, Kim 2020: Introdution – Staffan Himmelroos – Kim Strandberg (toim.) *Ur majoritetens perspektiv. Opinionen om det svenska i Finland*, s. 9–31. Helsinki: Svenska Litteratursällskapet i Finland.
- Hirsiaho, Anu, Pöyhönen, Sari – Saario, Johanna 2007 Maahanmuuttajat suomalaista yhteiskuntaa lukemassa – lukemisen ja kirjoittamisen etnografiaa paperimaassa. Teoksessa Salo, O.-P., T. Nikula – P. Kalaja (toim.) 2007. *Kieli oppimisessa – Language in Learning*. AFinLAN vuosikirja 2007. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 65. Jyväskylä. s. 93–113.
- Hoikkala, Tommi – Paju Petri 2013: *Apina pulpetissa: ysiluokan yhteisöllisyys*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hollander, Jocelyn – Einwohner, Rachel 2004: Conceptualizing Resistance. *Sociological Forum* 19(4), s. 533–554
- Holmberg, Jim – Malminen, Ulla – Sivac, Sanel 2023: Valtiovarainministeriö haluaa leikata ammattikoulutuksesta – taustalla kiistanalainen tilasto. *Yle*. Verkossa: <https://yle.fi/a/74-20028051>
- Honkanen, Suvi 2018: Kuka puhuu kokousmuistiossa? Kantaa ottavien vuorojen kirjaaminen ja keskustelun rakenne organisaatiouudistusta työstävässä kokouksessa. – Toini Rahtu, Susanne Shore – Mikko T. Virtanen (toim.) *Kirjoitettu vuorovaikutus*, s. 249–281. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Honkasalo, Veronika 2011: *Tyttöjen kesken. Monikulttuurisuus ja sukupuolten tasa-arvo nuorisotyössä*. Julkaisuja 109. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto & Nuorisotutkimusseura.
- Honkasalo, Veronika 2018: Etnografinen ote. – Tomi Kiilakoski – Päivi Honkatukia (toim.) *Miten tutkia nuoria ja nuorisotyötä* s. 183–195. Tampere: Vastapaino.
- Honkasalo, Veronika – Pekkarinen, Elina 2019: Marginaalien vaiennettu vastarinta. Tutkimus nuorista kahdessa laitoksessa. – Outi Autti – Veli-Pekka Lehtola (toim.) *Hiljainen vastarinta*, 163–196. Tampere: Tampere University Press.
- Honko, Mari, Sulkunen, Sari – Vaarala, Heidi 2021: Aikuinen(kin) tarvitsee monenlaista kirjoittamista. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 12(6). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2021/aikuinenkin-tarvitsee-monenlaista-kirjoittamista>
- Huhtinen, Eino – Aarnio, Matti 2020: *Lasten käsityksiä maskuliinisuudesta*. Pro gradu - tutkielma. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Huilla, Heidi 2022: *Kaupunkikoulut ja huono-osaisuus*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

- Huttunen, Laura 2010: Tiheä kontekstointi: haastattelu osana etnografista tutkimusta. - Johanna Ruusuvaara, Pirjo Nikander – Matti Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi* s. 39–63. Tampere: Vastapaino.
- Huuki, Tuija 2002: Poikien suosion tavoittelu ja väkivalta koulun sosiaalisen kentällä – Vappu Sunnari, Mervi Heikkinen, Jenny Kangasvuo – Niina Kuorikoski (toim.) *Leimattuna, kontrolloituna, normitettuna – Seksualisoitunut ja sukupuolistunut väkivalta kasvatuksessa ja koulutuksessa*. s. 35–52. Oulu: Oulun yliopistopaino.
- Huuki, Tuija 2010: *Koulupoikien statustyö väkivallan ja välittämisen valokiellassa*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Huuki, Tuija – Manninen, Sari – Sunnari, Vappu 2010: Humour as a resource and strategy for boys to gain status in the field of informal school, *Gender and Education*, 22(4), 369–383.
- Huuki, Tuija – Kivijärvi, Antti – Lunabba, Harry 2018: Kohti sukupuolivastuullista poikatutkimusta. – Antti Kivijärvi, Tuija Huuki – Harry Lunabba (toim.) *Poikatutkimus* s. 8–27. Tampere: Vastapaino.
- Hymes, Dell 1962: The ethnography of speaking. *Anthropology and human behavior*, 13(53), 11–74.
- Hyvärinen, Reetta 2014: Paikan käsitykset paikkälähtöisen kasvatuksen tutkimuksessa. – Eeva Kaisa Hyry-Beihammer, Mirja Hiltunen – Eila Estola (toim.) *Paikka ja kasvat*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Hyvönen, Henri 2021: *Men, work, and care of the self: hybrid masculinities in Finnish working life*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Hämäläinen, Elina K., Kiili, Carita, Räikkönen, Eija – Marttunen, Miika 2021: Students' abilities to evaluate the credibility of online texts: The role of internet-specific epistemic justifications. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(5), 1409–1422.
<https://doi.org/10.1111/jcal.12580>
- Högberg, Ronny 2011. "Cheating as Subversive and Strategic Resistance: Vocational Students' Resistance and Conformity towards Academic Subjects in a Swedish Upper Secondary School." *Ethnography and Education* 6 (3): 341–355.
<https://doi.org/10.1080/17457823.2011.610584>
- Ifenthaler, D. (2010). Bridging the gap between expert-novice differences: The model-based feedback approach. *Journal of Research on Technology in Education*, 43(2), 103–117.
- Ikävalko Elina – Kurki, Tuuli 2014: Tutkimuksen rajoilla kuljeskellen. Teoksessa Kristiina Brunila – Ulpukka Isopahkala-Bouret (toim.) *Marginaalin voima! Aikuiskasvatuksen 51. vuosikirja*, s. 222–241. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Im, Zhen Jie – Wass, Hanna – Kantola, Anu – Kauppinen Timo, M. 2023: With status decline in sight, voters turn radical right: how do experience and expectation of status decline shape electoral behaviour? *European Political Science Review* 15, 116–135.
<https://doi.org/10.1017/S1755773922000406>
- Intke-Hernandez, Minna 2020: *Maahanmuuttajaäitien arjen kielitarinat: etnografinen tutkimus kieliyhteisöön sosaalistumisesta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

- Ivanič, Roz 2004: Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education* 18 (3), 220-245.
- Jackson, Philip W. 1968: *Life in Classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Jaku-Sihvonen, Ritva – Jorma Kuusela 2002: *Mahdollisuuksien koulutuspolitiikan tasa-arvo*. Opetushallitus.
- Jakonen, Teppo 2015: Handling knowledge: Using classroom materials to construct and interpret information requests. *Journal of Pragmatics* 89, s. 100-112.
<https://doi.org/10.1016/j.pragma.2015.10.001>.
- Jakonen, Teppo 2016: Managing multiple normativities in classroom interaction: Student responses to teacher reproaches for inappropriate language choice in a bilingual classroom. *Linguistics and Education* 33, s. 14-27.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.linged.2015.11.003>
- Jakonen, T. – Morton, T. (2015). Epistemic search sequences in peer interaction in a content-based language classroom. *Applied Linguistics*, (36)1, 73–94. DOI: 10.1093/applin/amto31
- Jakonen, Teppo – Niemi, Kreetta 2020: Managing participation and turn-taking in children's digital activities: touch in blocking a peer's hand. *Social Interaction. Video-Based Studies of Human Sociality* 3(1). DOI: 10.7146/si.v3i1.120250
- Janks, Hillary 2013: Critical literacy in teaching and research. *Education Inquiry*, 4(2), 225-242, DOI: 10.3402/edui.v4i2.22071
- Jokinen, Arja – Juhila, Kirsi – Suoninen, Eero 2012: *Kategoriat, kulttuuri ja moraali. Johdatus kategoria-analyysiin*. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, Päivi 2022: *Pikkulukutaitojen posthumanistiset toimet: Ihmiskeisyyden ongelma ja lukutaidon uudelleenajattelun mahdollisuudet*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Juntunen, Marko – Laakkonen, Ville 2019: Mitä te tutkutte? Että mikä meissä mamuissa on vikana? Musliminuorten yhteiskuntakriittinen ironia Turun Varissuolla. *Nuorisotutkimus* 37(2), s. 70–83.
- Juvonen, Riitta 2014: *Kirjoitelma ja tekijän ääni: Kehystämisen yhdyslauseet suomenkielisen ylioppilasaineen dialogisuuden hallinnassa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Juvonen, Riitta 2015. Kokeessa vai kesätyötä hakemassa? Kesätyöhakemustehtävän vuorovaikutuksesta. – Harjunen, Elina (toim.) *Tekstit puntarissa. Ajatuksia äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistuloksista perusopetuksen päättöarvioinnissa 2014 ja 2010*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 2915:10. 39–50.
- Juvonen, Riitta – Kauppinen, Anneli – Makkonen-Craig, Henna – Lehti-Eklund, Hanna 2011: Mitä lukiolaisten kirjoittamisesta on tutkittu? – Anneli Kauppinen, Hanna Lehti-Eklund, Henna Makkonen-Craig – Riitta Juvonen (toim.) *Lukiolaisten äidinkieli: Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi* s. 27–61. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Juvonen, Riitta, – Nilsberth, Marie 2021: Students' work with literary concepts in digitally rich L1 classrooms. *L1 Educational Studies in Languages and Literature* 21, s.1-31.
<https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.01.18>

- Juvonen, Riitta – Routarinne, Sara 2018: Toimintaa lukemisen ja kirjoittamisen rajapinnalla: neljäsluokkalaisten luetun ymmärtämisen tehtävä ympäristöopin tunnilla. – Lotta Lehti, Pauliina Peltonen, Sara Routarinne, Veijo Vaakanainen – Ville Virsu (toim.) *Uusia lukutaitoja rakentamassa – Building new literacies* s. 134–158. AFinlan vuosikirja 2018. <https://journal.fi/afinlavk/issue/view/5333>
- Juvonen, Riitta – Routarinne, Sara 2022: Kynä luokkahuoneen vuorovaikutuksessa: Yhteiseen tekstin tuottamiseen orientoituminen 5.-luokkalaisten ympäristöopin tunnilla. – Pilvi Heinonen & Ulla Karvonen (toim.) *Katso kuule koulua: Kehollisuus materiaalisuus ja tekstit koulun vuorovaikutuksessa*, s. 55–91. Tampere: Vastapaino.
- Juvonen, Riitta – Tanner, Marie – Olin-Scheller – Christina – Tainio, Liisa – Slotte, Anna 2019: 'Being stuck'. Analyzing textplanning activities in digitally rich upper secondary school classrooms. *Learning, Culture & Social interaction*, 21, 196–213. DOI: 10.1016/j.lcsi.2019.03.006
- Jäkkö, Emmi 2019: Sanat haltuun -hanke vei lukutaitoa ammattikouluihin. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 10(6). Saatavilla verkossa: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2019/sanat-haltuun-hanke-vei-lukutaitoa-ammattikouluihin>
- Järvinen, Iina 2023: *Itsensä kehittäminen köyhyydessä*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Järvinen, Tero – Tikkanen, Jenni – af Ursin, Pia 2023: The Significance of Socioeconomic Background for the Educational Dispositions and Aspirations of Finnish School Leavers. – Martin Thrupp, Piia Seppänen, Jakko Kauko & Sonja Kosunen (toim.) *Finland's Famous Education System*, 243–256. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-19-8241-5_15
- Kaasinen, Arja – Juvonen, Riitta – Routarinne, Sara 2019: Viidesluokkalaisten Eurooppa. Oppilaiden ajatuskartat ja niiden laatimisen prosessi ympäristöopin tunnilla. Teoksessa Emilia Luukka, Annika Palomäki, Laura Pihkala-Posti & Jussi Hanska (toim.) *Opetuksen ja oppimisen ytimessä. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia* 19, s. 30–52.
- Kajander, Anna (2020) *Kirja ja lukija digitalisoituvassa arjessa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kalalahti, Mira, Silvennoinen, Heikki, Varjo, Janne – Vilkmán, Minna (toim.) 2023: *Koulutus ja yhteiskuntaluokka*. Tampere: Tampere University Press. <https://doi.org/10.61201/tup.865>
- Kalenius, Aleks 2023: *Sivistyskatsaus 2023*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2023: 3.
- Kalliokoski, Jyrki 2006: Tekstilajin taju ja toisella kielellä kirjoittaminen. – Anne Mäntynen, Susanna Shore & Anna Solin (toim.) *Genre – tekstilaji* s. 240–265. Tietolipas 213. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kauppinen, Anneli 2011: Mitä äidinkielen kokeessa pyydetään, mitä saadaan? – Anneli Kauppinen, Hanna Lehti-Eklund, Henna Makkonen-Craig & Riitta Juvonen (toim.) *Lukiolaisten äidinkieli: Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaiset ja kirjoitustaitojen arviointi*, 95–117. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kauppinen, Merja 2010: *Lukemisen linjaukset: lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Kauppinen, Merja – Marjanen, Jukka 2020: *Millaista on yhdeksäsluokkalaisten kielellinen osaaminen? Suomen kielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, julkaisut 13:2020. Verkossa: https://karvi.fi/wp-content/uploads/2020/08/KARVI_1320.pdf
- Kauppinen, Merja – Pentikäinen, Johanna – Hankala, Mari – Kulju, Pirjo – Harjunen, Elina & Routarinne, Sara 2015: Systemaattinen katsaus perusopetusikäisten kirjoittamisen opetusta ja osaamista koskevaan tutkimukseen. *Kasvatus*, 2, 160–175.
- Karvonen, Ulla 2019: *Tekstit luokkahuonevuorovaikutuksessa: Oppimateriaalit toteutuvan opetussuunnitelman rakentamisessa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Karvonen, Ulla – Pietilä, Penni – Tainio, Liisa 2018: Sankareita ja hirviöopettajia. Sukupuoli luokanopettajaopiskelijoiden kokemukertomuksissa. - Risto Rinne, Nina Haltia, Sonia Lempinen & Tuuli Kaunisto (toim.) *Eriarvoistuva maailma – tasa-arvoistava koulu?*, 367-388. Kasvatusalan tutkimuksia 78. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Kauravaara, Kati 2013: *Mitä sitten, jos ei liikuta? Etnografinen tutkimus nuorista miehistä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kemmis, Stephen – Wilkinson, Jane – Edwards-Groves, Christine – Hardy, Ian – Grootenboer, Peter – Bristol, Lauren 2014: *Changing Practices, Changing Education*. Springer.
- Keski-Petäjä, Miina – Witting, Mika 2016: Vanhempien koulutus vaikuttaa lasten valintoihin. *Tilastokeskus: Tieto & Trendit*. Verkossa: <https://www.tilastokeskus.fi/tietotrendit/artikkelit/2016/vanhempien-koulutus-vaikuttaa-lasten-valintoihin/>
- Khawaja, Amna 2024: *Historical literacy in Finnish primary classrooms – Teaching history or things about the past?* Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kiilakoski, Tomi 2012: *Koulu nuorten näkemänä ja kokemana*. Opetushallitus. Muistiot, 6, 39.
- Kiilakoski, Tomi 2014: Koulu on enemmän. Nuorisotyön ja koulun yhteistyön käytännöt, mahdollisuudet ja ongelmat. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Verkojulkaisuja 107. Saatavilla: https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/koulu_on_enemman.pdf
- Kiilakoski, Tomi 2016: *I am Fire but my Environment is the Lighter. A Study on Locality, Mobility, and Youth Engagement in the Barents Region*. The Finnish Youth Research Society Internet publications 98.
- Kiilakoski, Tomi – Laine, Riku 2022: Tilasto-osio – Tomi Kiilakoski (toim.) *Kestävää tekoa. Nuorisobarometri 2021*, s. 9–92. Valtion nuorisoneuvosto.
- Kiilakoski, Tomi – Lanas, Maija 2022: Kahden kehän koulu. – Maija Lanas – Tomi Kiilakoski (toim.) *Häiriö? Näkökulmia työrauhan säröihin koulussa*, 151–174. Tampere: Vastapaino.
- Kiilakoski, Tomi – Pekkarinen, Elina – Pasi Haapakorva 2022: Koulumenestys ja pysyvä eriarvoisuus. – Maija Lanas & Tomi Kiilakoski (toim.) *Häiriö? Näkökulmia työrauhan säröihin koulussa*, 203–230. Tampere: Vastapaino.
- Kiili, Carita – Laurinen, Leena – Marttunen, Miika – Leu, Donald J. 2012: Working on Understanding During Collaborative Online Reading. *Journal of Literacy Research*, 44(4), 448–483. <https://doi.org/10.1177/1086296X12457166>

- Kiili, Carita, Bråten, Ivar, Strømsø, Helge I. Hagerman, Michelle Schira – Rääkkönen, Eija – Jyrkiäinen, Anne 2022: Adolescents' credibility justifications when evaluating online texts. *Education and Information Technologies* 27, 7421–7450.
<https://doi.org/10.1007/s10639-022-10907-x>
- Kollanen, Soile – Kauppinen, Merja 2020: “en ole hyvä kirjoittaja mutta osaan kirjoittaa ihan hyvin”: Kirjoittamiseen liittyvät tunnekokemukset peruskoulun päättävillä oppilailla. – Jan Hellgren – Merja Kauppinen (toim.) *Kirjoitan, siis ajattelen: Näkökulmia kirjoittamisen opetukseen*, s. 61–83. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 2:2020.
<https://karvi.fi/publication/kirjoitan-siis-ajattelen-nakokulmia-kirjoittamisen-opetukseen/>
- Komppa, Johanna 2012: *Retorisen rakenteen teoria suomi toisena kielenä -ylioppilaskokeen kirjoitelman kokonaisrakenteen ja kappalejaon tarkastelussa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Komter, Martha L. 2006: From talk to text: the interactional construction of a police record. *Research on Language and Social Interaction* 39(3), 201–228.
https://doi.org/10.1207/s15327973rlsi3903_2
- Kontoniemi, Marita 2003: “Milloin sinä otat itseäsi niskasta kiinni?” Opettajien kokemuksia alisuoriutujista. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Korkiamäki, Riikka 2013: *Kaveria ei jätetä! Sosiaalinen pääoma nuorten vertaissuhteissa*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Korkiamäki, Riikka – Wiro, Vilma 2022: Hyödyllistä ja häiritsevää: nuorten vertaissuhteet opettajien tulkitsemina voimavaroina ja ongelmina. – Maija Lanas – Tomi Kiilakoski (toim.) *Häiriö? Näkökulmia työrauhan säröihin koulussa* s. 129–150. Tampere: Vastapaino.
- Korp, Helena – Risenfors, Signild 2013: Etnografi i forskning om ungdomars vardag. – Soly Erlandsson & Lena Sjöberg (toim.) *Barn- och ungdomsforskning. Metoder och arbetssätt*, s. 61–80. Lund: Studentlitteratur.
- Korpershoek, Hanke – Harms, Truus – de Boer, Hester – van Kuijk, Mechteld – Doolaard, Simone 2016: A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes. *Review of Educational Research*, 86(3), 643–680.
<https://doi.org/10.3102/0034654315626799>
- Korventausta, Miikka - Järvinen, Tero – Jaakkola, Tomi – Veermans, Marjaana 2021: Yhteiskuntaopin opetus ja poliittinen kiinnittyminen peruskoulun yläluokilla. *Ainedidaktiikka* 5(1), 23-42. <https://doi.org/10.23988/ad.101344>
- 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>
- Koulukone = Terävä ym. 2023: *Kone näyttää, millaisista taustoista sinun lähikoulusi oppilaat tulevat*. Yle. Verkossa: <https://yle.fi/a/74-20018233>
- Kouluterveyskyselyn aikasarjat. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Verkossa: https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk1/fact_ktk_ktk1?row=area1-600836&column=time-601069&column=stage_of_study-161293.161123.161219.&filter=measure-199385&fo=1#

- Kucer, Stephen B. 2014: *Dimensions of literacy: A conceptual base for teaching reading and writing in school settings*. 4. painos. New York: Routledge.
- Kumpulainen, Kristiina – Sintonen, Sara – Vartiainen, Jenni – Sairanen, Heidi – Nordström, Alexandra – Byman, Jenny – Renlund, Jenny 2018: Kurittomat palaset: Monilukutaitoa opitaan ilolla.
https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/264091/Kurittomat_palaset_www.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Kupiainen, Reijo 2017: Lukutaidon jälkeen? Vesa Korhonen, Johanna Annala & Pirjo Kulju (toim.) *Kehittämisen palat, yhteisöjen salat: Näkökulmia koulutukseen ja kasvatukseen* s. 205–218. Tampere: Tampere University Press.
- Kupiainen, Sirkku – Ahtiainen, Raisa – Hienonen, Ninja – Kortesoja, Laura – Hotulainen, Risto 2018: Tilanne yläkoulussa. – Sanni Pöysä – Sirkku Kupiainen (toim.) *Tytöt ja pojat koulussa: Miten selittää poikien heikko suoriutuminen peruskoulussa?*, 77-136. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 36/2018. Valtioneuvoston kanslia.
- Kurki, Tuuli 2019: *Immigrant-ness as (mis)fortune? Immigrantisation through integration policies and practices in education*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kuusela, Jorma 2011: Kun kirjoittaminen ei suju. - Elina Harjunen, Riitta Juvonen, Jorma Kuusela, Beatrice Silén, Minna Sääsکیlahti – Minna Örnmark (toim.) *Miten peruskoululaiset kirjoittavat? Näkökulmia ja kysymyksiä. Perusopetuksen 9. luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten seuranta-arvioinnin aineistoa 2010* s. 14--22. Raportit ja selvitykset 2011:2. Helsinki: Opetushallitus.
- Kuusisto-Arponen, Anna-Kaisa – Tani, Sirpa 2009: Hengailun maantiede: Arjen kaupunki nuorten olemisen tilana. *Alue ja ympäristö* 31(1), s. 51–58.
- Käkelä, Hanna 2013: ”Se ei oo pojille niin luontasta” – Kirjoittamisen opetuksen ja sukupuolen rakentuminen äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien puheessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kärnebro, Katarina 2013: *Plugga stenhårt eller vara rolig? Normer om språk, kön och skolarbete i identitetsskapande språkpraktiker på fordonsprogrammet*. Uumaja: Umeå universitet.
- Käyhkö, Mari 2006: *Siivojaksi oppimassa. Etnografinen tutkimus työläistyöistä puhdistuspalvelujen koulutuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Käyhkö, Mari 2017: "Vähän niinku metän keskellä ja silleen." : syrjäseutu, yläkouluikäiset tytöt ja tutuksi eletty paikka. *Sukupuolentutkimus* 30(3), s. 7–23.
- Laasonen-Tervaoja, Eija – Sääsکیlahti, Minna 2020: Monikielisen oppijan luetun ymmärtämisen taitojen tukeminen. – Seija Tuovila, Leila Kairaluoma & Virva Majonen (toim.) *Luku- ja kirjoitustaidon pedagogiikkaa yläkouluun*, 119–126. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
Verkossa:
https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/64401/LuKi_opas_WEB.pdf
- Labov, William 1966: *The social stratification of English in New York City*. Center for Applied Linguistics, Washington D.C.
- Lahelma, Elina 2004: Tolerance and Understanding? Students and Teachers Reflect on Differences at School. *Educational Research and Evaluation*, 10:1, 3-19, DOI: 10.1076/edre.10.1.3.26297

- Lahelma, Elina 2009: Dichotomized Metaphors and Young People's Educational Routes. *European Educational Research Journal* 8(4), s. 497-507.
<http://dx.doi.org/10.2304/eerj.2009.8.4.497>
- Lahelma, Elina – Gordon, Tuula 1997: First day in secondary school: Learning to be a 'Professional pupil'. *Educational Research and Evaluation*, 3(2), 119–139.
- Lahelma, Elina – Gordon, Tuula 2007: Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. – Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana*, s. 17–28. Tampere: Vastapaino.
- Lahelma, Elina – Lappalainen, Sirpa – Kurki, Tuuli 2020: PISA-arvioinneissa rakentuva tasa-arvo ja sukupuoli. *Sukupuolentutkimus* 33(3), 5–20.
- Lahti, Emmi 2019: *Maahanmuuttokeskustelun retoriikkaa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lahti, Laura – Harju-Autti, Raisa – Yli-Jokipii, Maija 2020: Kielitietoisempaa aineenopettajuutta etsimässä – kielididaktiikkaa kaikkiin oppiaineisiin. – Raili Hilden & Kaisa Hahl (toim.), *Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: Haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetukseen. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia* 17, s. 31–58. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura. <http://hdl.handle.net/10138/312321>
- Lahtinen, Jenni – Hoikkala, Tommi – Sinikka Aapola-Kari. 2019: Johdanto – Jenni Lahtinen (toim.) ”Mikä ois mun juttu” - Nuorten koulutusvalinnat sosiaalisaatiomaisemien kehyksissä. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2019:68, 11–18.
- Lahtinen, Jenni – Vieno, Atte 2019: Mitä segregaatiosta ja sukupuolittuneista ammattikäsitteistä tiedetään – katsaus kirjallisuuteen – Jenni Lahtinen (toim.) *Mikä ois mun juttu” - Nuorten koulutusvalinnat sosiaalisaatiomaisemien kehyksissä*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2019:68, 19–30.
- Laitala, Jaana 2019: Omapäisesti laitosvaltaa vastaan. – Outi Autti – Veli-Pekka Lehtola (toim.) *Hiljainen vastarinta*, 245–168. Tampere: Tampere University Press.
- Laine, Markus – Jarkko Bamberg – Jokinen, Pekka 2007: Tapaustutkimuksen teoria ja käytäntö. – Markus Laine, Jarkko Bamberg – Pekka Jokinen (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*, 9–38.
- Laine, Pekka 2021: Naiset ja miehet edelleen eri ammateissa – segregaatio voimakasta myös suurimmissa kaupungeissa. *Tilastokeskus, Tieto & trendit*. Saatavilla verkossa: <https://www.stat.fi/tietotrendit/artikkelit/2021/naiset-ja-miehet-edelleen-eri-ammateissa-segregaatio-voimakasta-myos-suurimmissa-kaupungeissa/>
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017/531, saatavilla verkossa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2017/20170531>
- Lakka, Leea 2023: Lukutaito ja osallisuus – onko yhtä ilman toista? – Jenny Paananen, Meri Lindeman, Camilla Lindholm & Milla Luodonpää-Manni (toim.) *Kieli, hyvinvointi ja haavoittuvuus. Kohti kielellistä osallisuutta* 167–183. Helsinki: Gaudeamus.
- Lakka, Leea – Pietilä, Penni 2023: Innostus, kiinnostus ja omaehtoisuus: Lukemisen yksilöllisyys ja ehdollisuus äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmassa. *Kasvatus & Aika*, 17(2), s. 42-57.

- Lanas, Maija 2011: *Smashing potatoes: challenging student agency as utterances*. Oulun yliopisto.
- Lanas, Maija 2022: Häiritsevä potunmuussaus. – Maija Lanas – Tomi Kiilakoski (toim.) *Häiriö? Näkökulmia työrauhan säröihin koulussa*, 259–276. Tampere: Vastapaino.
- Lanas, Maija – Brunila, Kristiina 2019: Bad behaviour in school: a discursive approach. *British Journal of Sociology of Education* 40(5), s. 682–695. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1581052>
- Lanas, Maija – Kiilakoski, Tomi 2022: Johdanto: Mirka heittää kirjansa lätäkköön. – Maija Lanas – Tomi Kiilakoski (toim.) *Häiriö? Näkökulmia työrauhan säröihin koulussa*, 7–28. Tampere: Vastapaino.
- Lappalainen, Hannu-Pekka 2011: *Sen edestään löytää. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2010*. Koulutuksen seurantaraportit 2 (2011). Opetushallitus.
- Lappalainen, Sirpa 2006: *Kansallisuus, etnisyys ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lappalainen, Sirpa 2007: Havainnoista kirjoitukseksi. – Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma – Tarja Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulun tutkimus*, 113–133. Tampere: Vastapaino.
- Lappalainen, Sirpa – Hakala, Katariina – Lahelma, Elina – Mietola, Reetta – Niemi, Anna-Maija, Ulla-Maija – Salo, Ulla-Maija – Tolonen, Tarja 2023: Feminist ethnography as ‘Troublemaker’ in educational research: analysing barriers of social justice. *Ethnography and Education*, 18(1), 38–56, <https://doi.org/10.1080/17457823.2022.2122855>
- Lappalainen, Sirpa – Hynninen, Pirkko – Kankkunen, Tarja – Lahelma, Elina – Tolonen, Tarja (toim.) 2007: *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulun tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Lappalainen, Sirpa - Mietola, Reetta – Lahelma, Elina 2013: Gendered divisions on classed routes to vocational education, *Gender and Education*, 25(2), 189–205,
- Lastensuojelulaki 2007/417, saatavilla verkossa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417>
- Laukkanen, Tiia – Pekkarinen, Elina – Vilmilä, Fanny 2018: Nuorisotutkimuksen etiikka – Tomi Kiilakoski & Päivi Honkatukia (toim.) *Miten tutkia nuoria ja nuorisotyötä?* S. 75–97. Tampere: Vastapaino.
- Laursen, Julie 2017: (No) laughing allowed – Humour and the limits of soft power in prison. *British Journal of Criminology* 57(6), s. 1340–1358. <https://doi.org/10.1093/bjc/azw064>
- Lave, Jean – Wenger, Etienne 1991: *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press, 1991.
- Lawrence, Anna M. 2015: Literacy narratives as sponsors of literacy: Past contributions and new directions for literacy-sponsorship research. *Curriculum Inquiry*, 45(3), 304–329, <https://doi.org/10.1080/03626784.2015.1031058>
- Lehti, Hannu – Laaninen, Markus 2021: Perhetaustan yhteys oppimistuloksiin Suomessa PISA- ja rekisteriaineistojen valossa. *Yhteiskuntapolitiikka* 86(5–6), s. 520–532.

- Lehtimaja, Inkeri – Tainio, Liisa 2019: Encouraging participation or restraining teasing?: Teacher responses to uninvited students' answers. *Journal of applied linguistics and professional practice* 12(1), 1-21. <https://doi.org/10.1558/jalpp.36883>
- le Roux Daniel B. – Parry Douglas A. 2021: Off-task media use in academic settings: cycles of self-regulation failure, *Journal of American College Health*, 69(2), 134–141, <https://doi.org/10.1080/07448481.2019.1656636>
- Lehtimaja, Inkeri 2012: *Puheen suuntia luokkahuoneessa: Oppilaat osallistujina yläkoulun suomi toisena kielenä -tunnilla*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lehtimaja, Inkeri – Tainio, Liisa 2015: Encouraging participation or restraining teasing? Teacher responses to uninvited students' answers. *Journal of applied linguistics and professional practice* 12(1), 1–22.
- Lehtinen, Esa, – Pälli, Pekka 2016: Osallistuminen näkökulmana tekstien ja keskustelujen suhteeseen: Kehityskeskustelulomake osana kehityskeskustelun vuorovaikutusta ja organisatorisia käytänteitä *Virittäjä*, 120(2). <https://journal.fi/virittaja/article/view/49728>
- Lehtola, Veli-Pekka – Autti, Outi 2019: *Jurnutuksen käsikirja*. – Outi Autti – Veli-Pekka Lehtola (toim.) *Hiljainen vastarinta*. Tampere: Tampere University Press. 7–26.
- Lehtonen, Heini 2015: *Tyylitellen. Nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietninessä Helsingissä*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lehtonen, Heini 2021: Kielitaitojen kirjo käyttöön, limittäiskieleilyä luokkaan. – Maria Ahlholm, Irina Piippo & Päivi Portaankorva-Koivisto (toim.) 2021. *Koulun monet kielet. Plurilingualism in the school*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2021 / n:o 13. 70–90.
- Lehtonen, Heini – Pöyhönen, Sari 2020: *Lingvistinen etnografia toimintayhteisössä - Milla Luodonpää-Manni, Markus Hamunen, Reetta Konstenius, Matti Miestamo, Urpo Nikanne – Kaius Sinnemäki (toim.) Kielentutkimuksen menetelmiä I-V, 345–373*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. <https://doi.org/10.21435/skst.1457>
- Leino, Kaisa – Ahonen, Arto – Hienonen, Ninja – Hiltunen, Jenna – Lintuvuori, Meri – Lähteinen, Suvi – Lämsä, Joni – Nissinen, Kari – Nissinen, Virva – Puhakka, Eija – Pulkkinen, Jonna - Rautopuro, Juhani - Sirén, Marjo - Vainikainen, Mari-Pauliina - Vettenranta, Jouni 2019: *PISA 18 ensituloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:40.
- Leino, Kaisa – Nissinen, Kari 2018: *Suomalaisoppilaiden lukemiseen sitoutuminen, taustatekijät ja lukutaito: yhteyksien etsiminen polkuanalyysillä*. – Juhani Rautopuro – Kalle Juuti (toim.) *PISA pintaa syvemmältä*, 39–67. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Leino, Kaisa – Sirén, Marjo – Nissinen, Kari – Puhakka, Eija 2023: *Puoli tuntia lukemista: kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2021)* Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. Verkossa: <https://doi.org/10.17011/ktl-t/37>
- Leipivaara, Jonna 2021: ” Ei sitä nyt iha täysin homolta haluis näyttää”: Maskuliinisuuden ideaalit ja hierarkioiden järjestäminen yläkouluikäisten poikien keskuudessa. Pro gradu -tutkielma. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lerkkanen, Marja-Kristiina – Pakarinen, Eija – Messala, Maiju – Penttinen, Viola – Aulén, Anna-Mari – Jögi, Anna-Liisa 2020: *Opettajien työhyvinvointi ja sen yhteys pedagogisen työn laatuun*. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 358.

- Lerkkanen, Marja-Kristiina – Torppa, Minna 2019: Luetun ymmärtämisen vaikeudet. – Timo Ahonen, Mikko Aro, Tuija Aro, Marja-Kristiina Lerkkanen – Tiina Siiskonen (toim.) *Oppimisen vaikeudet* 290–303. Helsinki: Niilo Mäki Instituutti.
- Leskelä, Leelaaura – Uotila, Eliisa 2020: Selkokieli saavutettavan viestinnän välineenä. – Maija Hirvonen – Tuija Kinnunen (toim) *Saavutettava viestintä: Yhteiskunnallista yhdenvertaisuutta edistämässä* s. 227–248. Gaudeamus: Helsinki.
- van Lier, Leo 2004: *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. New York: Kluwer Academic Publishers.
- Liiten, Marjukka 2019: Uudet Pisa-tulokset paljastavat lukuinnon syöksyn jatkuvan, ja osa pojista lukee vain jos on pakko – ministeri kehuu silti Suomen koulujärjestelmää. *Helsingin Sanomat* 3.12.2019. Verkossa: <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000006329124.html>
- Lillis, Theresa 2013: *Sociolinguistics of writing*. Edinburgh University Press.
- Lindell Johan, Hovden Jan Fredrik 2018: Distinctions in the media welfare state: audience fragmentation in post-egalitarian Sweden. *Media, Culture & Society* 40(5): 639–655. <https://doi.org/10.1177/0163443717746230>
- Lindholm, Camilla 2016: Keskustelunalyysi ja etnografia. – Melisa Stevanovic & Camilla Lindholm (toim.) *Keskustelunalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. 331–348. Tampere: Vastapaino.
- Linell, Per 1998: *Approaching Dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Lopez Ortiz, Brenda - Lin Lin – Tipton, Mary 2009: Co-authoring in online problem-based learning: Collaborative approaches and challenges. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching* 5(2), 293–303.
- Lounema, Kati – Aaltonen, Marko 2023: Osaamistason laskuun ei ole varaa – ammatillisen koulutuksen yhteisiä tutkinnon osia tarvitaan. Verkossa: <https://www.oph.fi/fi/blogi/osaamistason-laskuun-ei-ole-varaa-ammattillisen-koulutuksen-yhteisia-tutkinnon-osia-tarvitaan>
- Love, K. – Hamston, J. 2003: Teenage Boys' Leisure Reading Dispositions: Juggling male youth culture and family cultural capital, *Educational Review*, 55:2, 161-177, <https://doi.org/10.1080/0013191032000072209>
- Luke, Allan 2012: Critical Literacy: Foundational Notes. *Theory into Practice* 51(1), 4-11. <https://doi.org/10.1080/00405841.2012.636324>
- Lukukeskus 2019: Lukukeskuksen toimintakertomus. Saatavilla verkossa: <https://lukukeskus.fi/wp-content/uploads/2020/05/Toimintakertomus-2019.pdf>
- Lukuliike 2023: Opetushallitus jakoi avustusta luku- ja kirjoitustaidon parantamista edistäviin hankkeisiin. Verkossa: <https://lukuliike.fi/opetushallitus-jakoi-avustusta-luku-ja-kirjoitustaidon-parantamista-edistaviin-toimenpiteisiin/>
- Lunabba, Harry 2013: *När vuxna möter pojkar i skolan: insyn, inflytande och social relationer*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

- Lunabba, Harry 2018: Laadullisen tutkimuksen näkökulma poikien koulu- ja hyvinvointikeskusteluun. – Antti Kivijärvi, Tuija Huuki – Harry Lunabba (toim.) *Poikatutkimus*, 103–120. Tampere: Vastapaino.
- Luoma, Tiina 2021: Oppilaiden yksilöllistä kehittymistä tukevat ja estävät käytänteet yhdessä pääkaupunkiseudun yläkoulussa. *Kasvatus & Aika* 15(3–4), 245–262.
<https://doi.org/10.33350/ka.105327>
- Luostarinen, Aki – Ouakrim-Soivio Najat (2019). Arvioinnin erilaiset tehtävät. Aki Luostarinen – Juuso Henrik Nieminen (toim.) *Arvioinnin käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Luukka, Minna-Riitta 2004: Tekstejä, luovuutta ja prosesseja. – Näkökulmia kirjoittamiseen ja sen opetukseen. – Minna-Riitta Luukka & Pasi Jääskeläinen (toim.) *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus* s. 9–24. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Luukka, Minna-Riitta 2009: Tekstitaidot – teksteistä käytänteisiin. Minna Harmanen & Tuija Takala (toim.) *Tekstien pyöryksessä. Tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon* s. 13–25. Helsinki: Äidinkielenopettajain liitto.
- Luukka, Minna-Riitta 2013: Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 4(5). Verkossa:
<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2013/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi>
- Luukka, Minna-Riitta – Pöyhönen, Sari – Huhta, Ari – Taalas, Peppi – Tarnanen, Mirja – Keränen, Anna 2008: *Maailma muuttuu - mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä, Finland: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Lähteelä, J., Kauppinen, M., – Aerila, J.-A. (2019). Lukemisen harrastaminen lasten ja nuorten kokemana. In E.-M. Niinistö, J.-A. Aerila, S. Sario, – M. Kauppinen (Eds.), *Ytimessä: kirja kaiken oppimisen keskiöön* (pp. 33–45). Turun yliopisto / Rauman normaalikoulu.
- van Maanen, John 1988: *Tales of the Field: on Writing Ethnography*. Chicago: University of Chicago Press.
- MacArthur, Charles A. – Graham, Steve 2016: Writing Research from a Cognitive Perspective. – Charles A. MacArthur – Steve Graham – Jill Fitzgerald (toim.) *Handbook of Writing Research* s. 24–40. New York: The Guilford Press.
- MacLure, Maggie 2013: Classification or Wonder? Coding as an Analytical Practice. – Rebecca Coeman – Jessica Ringrose (toim.) *Deleuze and Research Methodologies* s. 164–183. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Makkonen-Craig, Henna 2010: Ylioppilasaine ja päättökokeen tavoitiediskurssi: genre ja varjogenre. – Hanna Lappalainen, Marja-Leena Sorjonen – Maria Vilkkuna (toim.) *Kielellä on merkitystä: Näkökulmia kielipolitiikkaan 206–252*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Malin, Antero – Sulkunen, Sari – Laine, Kati 2013: *PIAAC 2012: Kansainvälisen aikuistutkimuksen ensituloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013: 19.
- Manninen, Sari 2010a: Poikien respektiresurssit ja paikkaansa hakeva maskuliinisuus. *Nuorisotutkimus* 28(1): 21–35.

- Manninen, Sari: 2010b *Iso vahva rohkee, kaikenlaista. Maskuliinisuudet, poikien hierarkiat ja väkivaltta koulussa*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Marcus, George E. 1995: Ethnography in/of the world system: The emergence of multi-sited ethnography. *Annual review of anthropology* 24(1) s. 95-117.
- Markee, Numa 2005: The organization of off-task talk in second language classrooms. – Keith Richards – Paul Seedhouse (toim.) *Applying conversation analysis*, s. 197-213. Lontoo: Palgrave Macmillan.
- Martin, Rod A. - Puhlik-Doris, Patricia – Larsen, Gwen – Gray, Jeanette – Weir, Kelly 2003: Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnaire. *Journal of Research in Personality* 37(1), s. 48-75. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(02\)00534-2](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(02)00534-2)
- Martino, Wayne – Kehler, Michael – Weaver-Hightower Marcus B. 2009: *The problem with boys' education: beyond the backlash*. New York: Routledge.
- Masny, Diana – Cole, David R. 2012: *Mapping multiple literacies: An introduction to Deleuzian literacy studies*. New York, NY: Continuum.
- Massey, Doreen 2005: *For Space*. Lontoo: Sage Publications.
- Matikainen, Janne – Ojala, Markus – Horowitz, Minna – Jääsaari, Johanna 2020: *Media ja yleisön luottamuksen ulottuvuudet: instituutiot, journalismi ja mediasuhde*. Valtiotieteellisen tiedekunnan julkaisusarja. Helsinki: Helsingin yliopisto, valtiotieteellinen tiedekunta.
- Maybin, Janet – Moss, Gemma 1993: Talk about texts: reading as a social event. *Journal of Research in Reading* 16(2), s. 138-147.
- Maybin, Janet – Tusting, Karin 2011: Linguistic ethnography. – James Simpson (toim.) *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*, 515–528. Lontoo: Routledge.
- McCormack, Mark 2011: Hierarchy without Hegemony: Locating Boys in an Inclusive School Setting. *Sociological Perspectives* 54(1), s. 83–101. <https://doi.org/10.1525/sop.2011.54.1.83>
- McCutchen, D. (2011). From novice to expert: Implications of language skills and writing-relevant knowledge for memory during the development of writing skill. *Journal of writing research*, 3(1), 51-68.
- McNamara, Danielle S. – Magliano, Joe 2009. Toward a comprehensive model of comprehension. *Psychology of Learning and Motivation* 51, 297–384 [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(09\)51009-2](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(09)51009-2)
- Merikukka, Marko – Ristikari, Tiina – Kiilakoski, Tomi 2019: Suojaako yläkouluikäisten Nuorten osallisuuden kokemus koulussa lyhyeltä koulutuspolulta? *Yhteiskuntapolitiikka* 84(4), s. 403–415.
- Merisuo-Storm Tuula 2006: Girls and Boys Like to Read and Write Different Texts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(2), s. 111-125. <https://doi.org/10.1080/00313830600576039>

- Merisuo-Storm, Tuula – Aerila, Juli-Anna 2016: Providing Skills and Support to Primary School Pupils in Content-Area Reading. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education* 7(3), s. 2880-2888.
- Mertala, Pekka 2018: Lost in translation? Huomioita suomalaisten opetus suunnitelmien monilukutaito-käsitteen tutkimuksellisista ja pedagogisista haasteista. *Media & viestintä* 41(1): 107–116.
- Mietola, Reetta 2014: *Hankala erityisyys: etnografinen tutkimus erityisopetuksen käytännöistä ja erityisyyden muotoutumisesta yläkoulun arjessa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Mietola, Reetta – Berg, Päivi – Hakala, Katariina – Lahelma, Elina – Lappalainen, Sirpa – Salo, Ulla-Maija – Tolonen, Tarja 2016: Feministinen etnografia kasvatuksen kulttuureita jäljittämässä. *Nuorisotutkimus* 34(1), s. 4–17.
- Mikkonen, Inka 2010: “Olen sitä mieltä, että...” Lukiolaisten yleisönosastotekstien rakenne ja argumentointi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Mlynář, Jakub 2022: Lifting the pen and the gaze: embodied recruitment in collaborative writing. *Text & Talk* 43(1): 69-91. <https://doi.org/10.1515/text-2020-0148>
- Moje, Elizabeth B. – Lewis, Cynthia 2007: Examining opportunities to learn literacy: The role of critical sociocultural literacy research. – Cynthia Lewis, Patricia E. Enciso – Elizabeth B. Moje (toim.) *Reframing sociocultural research on literacy: Identity, agency, and power*, 15-48. New York: Routledge.
- Moje, Elizabeth Birr – Overby, Melanie – Tysvaer, Nicole – Morris, Karen 2008: The Complex World of Adolescent Literacy: Myths, Motivations and Mysteries. *Harvard Educational Review* 78(1), 107-154.
- Mondada, Lorenza – Pekarek Doehler, Simona 2004: Second language acquisition as situated practice: Task accomplishment in the French second language classroom. *The Modern Language Journal* 88(4), s. 501-518.
- Mondada, Lorenza – Svinhufvud, Kimmo 2016: Writing-in-interaction. Studying writing as a multimodal phenomenon in social interaction. *Language and Dialogue* 6(1), 1-53.
- Mononen, M. (2013). Suorituksesta osaksi oppimisprosessia. Kirjoittaminen integraatiokoulutuksessa. Teoksessa T. Nikkola, M. Rautiainen, – P. Räihä (toim.), *Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessä*. Tampere: Vastapaino, 169–182.
- Moss, Gemma 2021: Literacies and social practice: sociological perspectives on reading research. *Education* 3-13, 49(1), 51-51. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1824701>
- Murphy, Scott Patrick 2017: Humor Orgies as Ritual Insult: Putdowns and Solidarity Maintenance in a Corner Donut Shop. *Journal of Contemporary Ethnography* 46(1) 108–132. <https://doi.org/10.1177/0891241615605218>
- Murtorinne, Annamari 2005: *Tuskan hauskaa! Tavoitteena tiedostava kirjoittaminen: Kirjoittamisprosessi peruskoulun yhdeksännellä luokalla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Myllyniemi, Sami – Kiilakoski, Tomi 2017: Tilasto-osio. - Elina Pekkarinen & Sami Myllyniemi (toim.) *Opin polut ja pientareet*. Nuorisobarometri 2017.

- Mäkinen, Ilkka 2018: Lukuhalun paluu: motivaation käsite suomalaisessa lukemistutkimuksessa toisen maailmansodan jälkeen. *Kasvatus & Aika*, 12(2), 7–20.
<https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/74127>
- Määttä, Kaarina, – Uusiautti, Satu 2012: Pedagoginen auktoriteetti ja pedagoginen rakkaus – yhdessä vai vastakkain. *International journal of whole schooling* 8(1), s. 21–39.
- Niemi, Anna-Maija 2015: *Erityisiä koulutuspolkuja? Tutkimus erityisopetuksen käytännöistä peruskoulun jälkeen*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Niemi, Anna-Maija – Rosvall, Per-Åke 2013: Framing and classifying the theoretical and practical divide: how young men’s positions in vocational education are produced and reproduced, *Journal of Vocational Education & Training*, 65(4), s. 445–460.
<https://doi.org/10.1080/13636820.2013.838287>
- Niemi, Reetta – Kiilakoski, Tomi 2020: “I Learned to Cooperate with my Friends and There Were no Quarrels”: Pupils’ Experiences of Participation in a Multidisciplinary Learning Module. *Scandinavian Journal of Educational Research* 64(7), s. 984–998.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1639817>
- Niinivuo, Samuli 2023: Suomen koulu-uudistuksissa tutkimus-tiedolle viitattiin kintaalla, ja nyt se näkyy Pisa-tuloksissa. *Helsingin Sanomat* 10.12.2023. Verkossa:
<https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000010048110.html>
- Nikkola, Tiina 2019: Kirjoittamisen opettamisen disiplinaarisista kamppailuista. – Matti Rautiainen & Mirja Tarnanen (toim.) *Tutkimuksesta luokkahuoneisiin*, s. 183–200. Suomen ainedidaktinen tutkimusseura ry; Jyväskylän yliopisto. Ainedidaktisia tutkimuksia, 15. <http://hdl.handle.net/10138/298542>
- Nikoskinen, Elina 2011a: *Mopot ja mopoilu. Tarkastelua ilmiöstä, sen merkityksestä ja asemasta nuorten elämässä*. Julkaisuja 04/2011. Nuorisoasiainkeskus, Helsingin kaupunki.
- Nikoskinen, Elina 2011b: *Nuorten ABC-hengailu ilmiönä, tulkintoina ja toimenpiteinä: ABC-liikennemyymälät ja nuoret –tutkimushankkeen loppuraportti*. Humanistinen ammattikorkeakoulu, sarja B, Projektiraportit ja selvitykset 18.
- Nissi, Riikka 2015: From entry proposals to a joint statement: Practices of shared text production in multiparty meeting interaction. *Journal of Pragmatics* 79, 1–21.
<https://doi.org/10.1016/j.pragma.2015.01.002>
- Nissi, Riikka 2016: Kokouskeskustelusta vastinetekstiksi: Virkateksti ja yhteisen äänen rekontekstualisointi. *Virittäjä* 120(2), 188–217.
- Nordenstam, Anna – Olin-Scheller, Christina 2018: Lättiläst – en demokratifråga. *Utbildning & Demokrati* 2018, 27(3), 35–52.
- Nykopp, Minna – Marttunen, Miika – Laurinen, Leena 2014: University students’ knowledge construction during face to face collaborative writing. – Perry Klein, Pietro Boscolo, Lori Kirkpatrick & Carmen Gelati (toim.) *Writing as a learning activity*, s. 277–299. Leiden: Brill Studies in Writing (28). https://doi.org/10.1163/9789004265011_013
- Närhi, Vesa – Karhu, Anne – Klenberg, Liisa – Paananen, Mika – Puustjärvi, Anita 2019: Tarkkaavuuden, itsesäätelyn ja toiminnanohjauksen vaikeudet. – Timo Ahonen, Mikko Aro, Tuija Aro, Marja-Kristiina Lerkkanen & Tiina Siiskonen (toim.) *Oppimisen vaikeudet* 350–373. Helsinki: Niilo Mäki Instituutti.

- Odenbring, Ylva – Johansson, Thomas 2021: Just a joke? The Thin Line between Teasing, Harassment and Violence among Teenage Boys in Lower Secondary School. *Journal of Men's Studies* 29(2) 177–193. <https://doi.org/10.1177/1060826520934771>
- OECD 2020: Girls' and boys' performance in PISA - *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*, Pariisi: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f56f8c26-en>.
- Oinas, Elina 2004: Haastattelu: kokemuksia, kohtaamisia, kerrontaa. - Marianne Liljeström (toim.) , *Feministinen tietäminen: keskustelua metodologiasta*, 209-227. Tampere: Vastapaino.
- Ojala, Hanna - Palmu, Tarja – Saarinen, Jaana: 2009: Paikalla pysyvää ja liikkeessä olevaa: feministisiä avauksia toimijuuteen ja sukupuoleen. – Hanna Ojala, Tarja Palmu & Jaana Saarinen (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. s. 13–38. Tampere: Vastapaino.
- OKM Uusi ammatillinen koulutus = Uusi ammatillinen koulutus -graafi, opetus- ja kulttuuriministeriö. Verkossa: https://okm.fi/documents/1410845/4203924/OKM_uusi_ammattillinen_koulutus_0500417_fi.pdf/35bd4c1e-7f67-4710-b9e4-f1a8b3bf34fi/OKM_uusi_ammattillinen_koulutus_0500417_fi.pdf?t=1493025780000
- Olin-Scheller, Christine – Tanner, Marie – Asplund, Stig-Börje – Kontio, Janne – Wikström, Peter 2021: Social Excursions During the In-between Spaces of Lessons. Students' Smartphone Use in the Upper Secondary School Classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(4), 615-632, <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1739132>
- Oliver, Regina M. – Wehby, Joseph H. – Reschly, Daniel J. 2011: Teacher classroom management practices: effects on disruptive or aggressive student behavior. *Campbell Systematic Reviews* 7(1), s. 1–155. <https://doi.org/10.4073/csr.2011.4>
- Ollila, Anne K. 2008: *Kerrottu tulevaisuus. Alueet ja nuoret, menestys ja marginaalit*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Olsson, Pia 2018: *Kaikki vähä erilaisii. Yläkoulun sosiaaliset suhteet*. Helsinki: Gaudeamus.
- Opetushallitus 2017: *Hakutiedote. Opetustoimen ja varhaiskasvatuksen henkilöstökoulutus 2018, luku- ja kirjoitustaito*. Saatavilla verkossa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/hakutiedote_luku_ ja_kirjoitustaidon_opettamisen_ ja_oppimisen_koulutusohjelma.pdf
- Opetushallitus 2021: *Kansallinen lukutaitostrategia 2030: Suomi maailman lukutaitoisin maa*. Opetushallitus, Lukuliike. Verkossa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/kansallinen_lukutaitostrategia_2030_o.pdf
- Opetushallitus 2022: Opetus- ja kulttuuritoimen rahoitus – yksikköhintojen ja rahoituksen määräytyminen vuonna 2022. Saatavilla verkossa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Opetus_ ja_kulttuuritoimen_ rahoitus_2022.pdf
- Opintopolku: Suomen koulutusjärjestelmä. Verkossa: <https://opintopolku.fi/konfo/fi/sivu/suomen-koulutusjarjestelma>
- Oppivelvollisuuslaki 2012/1214. Saatavilla verkossa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2020/20201214#L5P22>

- Paakkari, Antti 2020: *Entangled Devices: An ethnographic study of students, mobile phones and capitalism*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Paananen, Veera 2023: Miksi pojat jäivät jälkeen? *Helsingin Sanomat* 14.8.2023. Verkossa: <https://www.hs.fi/politiikka/art-2000009743899.html>
- Pace, Judith L. – Hemmings, Annette 2007: Understanding authority in classrooms: A review of theory, ideology, and research." *Review of educational research* 77(1), s. 4-27. <https://doi.org/10.3102/003465430298489>
- Pahl, Kate – Allan, Chloe 2011: 'I don't know what literacy is': Uncovering hidden literacies in a community library using ecological and participatory research methodologies with children. *Journal of Early Childhood Literacy*, 11(2), 190–213. <https://doi.org/10.1177/1468798411401864>
- Paju, Elina 2013: *Lasten arjen ainekset: Etnografisen tutkimus materiaalisuudesta, ruumiillisuudesta ja toimijuudesta päiväkodissa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Paju, Elina - Salo, Ulla-Maija - Guttorm, Hanna - Hohti, Riikka - Lappalainen, Sirpa - Mietola, Reetta – Niemi, Anna-Maija 2014: Feministinen etnografia. Tietämistä ja tutkimista kasvatuksen kentillä. *Sukupuolentutkimus* 27(4), s. 30–41.
- Paju, Petri 2011: *Koulua on käytävä: etnografisen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Pajunen, Anneli 2012: Kirjoittamistaitojen kehitys 8–12-vuotiailla. Alakoululaisen unelmakirjoitelmia. *Virittäjä* 116 (1), 4–32.
- Pajunen, Anneli – Honko, Mari 2021: Myöhempi kielenkehitys: sanatiedosta rakenne- ja tekstitietoon. – Anneli Pajunen & Mari Honko (toim.) *Suomen kielen hallinta ja sen kehitys*, 8–57. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. <https://doi.org/10.21435/skst.1472>
- Paldanius, Hilka 2020: *Kuka aloitti kylmän sodan? Lukion historian aineistopohjaisen esseen tekstilaji tiedonalan tekstintaitojen näkökulmasta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Palmu, Tarja 2007: Kenttä, kirjoittaminen, analyysi – yhteenkietoumia. – Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma – Tarja Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulun tutkimus*, 137-150. Tampere: Vastapaino.
- Pandya, Jessica Zacher – Mills, Kathy A. 2019: Bakhtin and the carnival: humour in school children's film making, *Language and Education*, 33(6), 544-559, <https://doi.org/10.1080/09500782.2019.1629954>
- Papen, Uta 2010: Literacy mediators, scribes or brokers? The central role of others in accomplishing reading and writing. *Langage et société* 133(3): 63-82.
- Papen, Uta – Thériault, Virginie 2016: Youth workers as literacy mediators: supporting young people's learning about institutional literacy practices. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 60(2), 185–193. <https://doi.org/10.1002/jaal.545>
- Parkkari, Jani 2023: Pojille parempi koulu. *Yle* 9.12.2023. Verkossa: <https://yle.fi/a/74-20062560>
- Peirce, Charles 1955: *Philosophical writings of Peirce*. Toimittanut Justus Buchler. New York: Dover Publications

- Peltola, Marja 2020: Ristiriitainen maskuliinisuuskerrota ja tunteiden jakamisen mahdollisuudet poikien läheissuhteissa. *Sosiologia* 57(1), s. 65–81.
- Peltola, Marja – Phoenix, Ann 2022: *Nuancing Young Masculinities. Helsinki Boys' Intersectional Relationships in New Times*. Helsinki: Helsinki University Press. <https://doi.org/10.33134/HUP-16>
- Pentikäinen, Johanna - Routarinne, Sara - Hankala, Mari - Harjunen, Elina - Kauppinen, Merja - Kulju, Pirjo 2017: Oikeinkirjoituksesta monilukutaitoon: suomalainen kirjoittamisen opetus ennen ja nyt. - V. Korhonen, J. Annala, – P. Kulju (Eds.), *Kehittämisen palat, yhteisöjen salat: näkökulmia koulutukseen ja kasvatukseen* (pp. 157–180). Tampere University Press. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0500-0>
- Perusopetuslaki 1998/628. Saatavilla verkossa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Perry, Kristen H. 2012: What is literacy? – A Critical Overview of Sociocultural Perspectives. *Journal of Language & Literacy Education* 8(1), s. 50–71.
- Peuhkuri, Timo 2007: Teoria ja yleistämisen kriteerit. – Markus Laine, Jarkko Bamberg – Pekka Jokinen (toim.) *Tapautus tutkimuksen taito*, 9–38.
- Pienimäki, Hanna-Mari 2020: *Language professionals as regulators of academic discourse*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Pietilä, Penni (tekeillä): Etnografia äidinkielen/suomen opinnoista ammatillisessa koulutuksessa, kontekstina tekniikan alan perustutkiminto. Väitöskirjan käsikirjoitus.
- Pietilä, Penni - Tainio, Liisa - Lappalainen, Sirpa – Lahelma, Elina 2021: Swearing as a Method of Antipedagogy in Workshops of Rap Lyrics for 'failing Boys' in Vocational Education. *Gender and Education* 33(4), s. 420–434. <https://doi.org/10.1080/09540253.2020.1763922>
- Pietilä, Penni – Lakka, Leea 2021: Siis mähän oisin kova lukee. Koulupolulla haasteita kohdanneiden nuorten käsityksiä lukemisesta ja kirjoittamisesta. *Nuorisotutkimus* 39(3), s. 21–35.
- Pietilä, Penni - Niemi, Anna-Maija – Kauppila, Aarno 2021: Mitään ei saisi enää opettaa-osaamisen tunnustaminen ammatillisessa äidinkielen ja suomen opetuksessa. *Kasvatus*, 52(4), s. 414–425. <https://doi.org/10.33348/kvt.112375>
- Pietilä, Penni – Lappalainen, Sirpa – Lahelma, Elina 2022: ”Lasse kyllä sä pystyt siihen!” Hegemoninen maskuliinisuus, performatiivisuus ja uusmateriaalisuus sähköasentajien äidinkielen oppitunnin analyysikehiköna. – Pilvi Heinonen – Ulla Karvonen (toim.) *Katso kuule koulua: Kehollisuus, materiaalisuus ja tekstit koulun vuorovaikutuksessa*. Tampere: Vastapaino.
- Pietilä, Penni – Lappalainen, Sirpa 2023: Literacy for labour in the competency-based VET in Finland. *Journal of Curriculum Studies* 55(3), s. 309–324. <https://doi.org/10.1080/00220272.2023.2209148>
- Piirainen-Marsh, Arja – Kääntä, Leila 2022: Toiminnan ja esineiden ekologia ryhmätyötilanteessa. - Pilvi Heinonen – Ulla Karvonen (toim.) *Katso kuule koulua. Kehollisuus, materiaalisuus ja tekstit koulun vuorovaikutuksessa*, 117–150. Tampere: Vastapaino.

- Pipping, Knut 1947: *Kompaniet som samhälle: iakttagelser I ett finskt frontförband 1941–1944*. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu.
- Pitkänen-Huhta, Anne 2003: *Texts and Interaction. Literacy practices in the EFL classroom*. Jyväskylän yliopisto.
- Pitkänen-Huhta, Anne – Pietikäinen, Sari 2012: Saamelaislapset kirjailijoina: multimodaaliset tekstikäytännöt monikielisissä saamen luokissa. Lea Meriläinen, Leena Kolehmainen – Tommi Nieminen (toim.) *Monikielinen arki. AFinLAN vuosikirja 2012* s. 67–89. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 70. Jyväskylä.
- POPS 2014 = Opetushallitus 2014: *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- van Praag, Lore – Stevens, Peter A. J. – van Houtte Mieke 2017: How humor makes or breaks student-teacher relationships: A classroom ethnography in Belgium. *Teaching and Teacher Education* 66, s. 393-401. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.008>
- Pulkkinen, Jonna – Rautopuro, Juhani 2018: *Opin polut ja pientareet harvaan asutuilla alueilla. Nuorisobarometri 2017 lisätulos*. Valtion nuorisoneuvosto & opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Pullinen, Jussi 2019: *Mitä meille tapahtui? Näin internet ja sosiaalinen meida muuttivat elämämme*. Helsinki: HS-kirjat.
- Putkonen, Sanna 2001. Kahden maailman välissä – kiusoittelu ja siihen vastaaminen kolmen tytön kasvokkai keskustelussa. Mari Heinonen – Petra Korhonen – Mirka Mäntylä – Sanna Putkonen – Liisa Tainio (toim.) Keskustelun kuosit. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos, Helsinki, 197–217
- Puuronen, Vesa 2006: *Nuorisotutkimus*. Helsinki: Vastapaino.
- Puustinen, Mikko – Khawaja, Amna 2021: Envisaging the alternatives: from knowledge of the powerful to powerful knowledge in history classrooms. *Journal of Curriculum Studies*, 53(1), s. 16-31. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1703273>
- Pälli, Pekka – Lehtinen, Esa 2014: Making objectives common in performance appraisal interviews. *Language & Communication* 39: 92–108. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2014.09.002>
- Pöysä, Ville 2022: *Syrjäseudun pojat: Tutkimus paikasta, materiaasta ja maskuliinisuudesta aikuistuvien poikien elämässä*. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Pöysä, Ville – Tuuva-Hongisto, Sari 2017: 'Onks käyntii ja onks kyytii?'. Nuorille merkitykselliset palvelut syrjäseudulla. – Sanna Aaltonen – Antti Kivijärvi (toim.) *Nuoret aikuiset hyvinvointipalvelujen käyttäjinä ja kohteina*, s. 221–236. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Rahtu, Toini 2006: *Sekä että: ironia koherenssina ja inkohereenssina*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Rampton, Ben – Tusting, Karen – Maybin, Janet – Barwell, Richard – Creese, Angela – Lytra, Vally 2004: UK Linguistic ethnography: a discussion paper. Coordinating Committee UK Linguistic Ethnography Forum.

- Ranta, Tuula 2007: *Kirjoittamisprosessi teksteinä: tekstilingvistinen näkökulma abiturienttien tekstintuottamismenettelyihin*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Rantala Jukka – Puustinen, Mikko – Khawaja, Amna – van den Berg, Marko – Ouakrim-Soivio, Najat 2020: *Näinkö historiaa opitaan?* Helsinki: Gaudeamus.
- Rapeli, Lauri – Borg, Sami 2016: Kiinnostavaa mutta monimutkaista: tiedot, osallistuminen ja suhtautuminen vaikuttamiseen. - Kimmo Grönlund – Hanna Wass (toim.) *Politiittisen osallistumisen eriytyminen: Eduskuntavaalitutkimus 2015*, s. 358–378.
- Raunio, Tapio 2019: The Campaign. *Scandinavian Political Studies*, 42(3–4), s. 175–181. <https://doi.org/10.1111/1467-9477.12149>
- Rautiainen, Matti 2022: Koulun ja demokratian kompleksinen suhde Suomessa – Matti Rautiainen, Mikko Hiljanen & Perttu Männistö (toim.) *Lupaus paremmasta: demokratia ja koulu Suomessa*, s. 7–29. Helsinki: Into.
- Reder, Stephen – Davila, Erica 2005: Context and literacy practices. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 170-187. <https://doi.org/10.1017/S0267190505000097>
- Reeves, Carla L. 2010: A difficult negotiation: fieldwork relations with gatekeepers. *Qualitative Research* 10(3) 315–33. <https://doi.org/10.1177/1468794109360150>
- Renold, Emma 2004: ‘Other’ boys: negotiating non-hegemonic masculinities in the primary school, *Gender and Education*, 16(2), 247-265, <https://doi.org/10.1080/09540250310001690609>
- Rijlaarsdam, G., – Van den Bergh, H. (2006). Writing process theory. *Handbook of writing research*, 41-53.
- Ristevirta, Jonna 2007: Hei pojat lopettakaas nyt – opettajan työrauhavuorot oppitunnilla. – Liisa Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi* s. 241–260. Helsinki: Gaudeamus.
- Ristikari, Tiina – Keski-Säntti, Markus – Sutela, Elina – Haapakorva, Pasi – Kiilakoski, Tomi – Pekkarinen, Elina – Kääriälä, Antti – Aaltonen, Mikko – Huotari, Tiina – Merikukka, Marko – Salo, Jarmo – Juutinen, Aapo – Pesonen-Smith, Anna – Gissler, Mika 2018: *Suomi lasten kasvu ympäristönä: Kahdeksantoista vuoden seuranta vuonna 1997 syntyneistä*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Rojas-Drummond Sylvia – Littleton, Karen – Hernández, Flora – Zúñiga, Mariana 2010: Dialogical interactions among peers in collaborative writing contexts. – Karen Littleton – Christine Howe (toim.) *Educational dialogues: Understanding and promoting productive interaction*, s. 128-148. Routledge.
- Rose, David – Martin, James 2012: *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Sheffield: Equinox.
- Rowell, Jennifer – Kendrick, Maureen 2013: Boys’s Hidden Literacies: The Critical Need for the Visual. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 56(7), s. 587-599. <https://doi.org/10.1002/JAAL.184>
- Rosvall, Per-Åke 2015: ‘Lad’ research, the reproduction of stereotypes? Ethnographic dilemmas when researching boys from working-class backgrounds. *Ethnography and Education*, 10(2), 215-229. <https://doi.org/10.1080/17457823.2015.1016054>

- Ruuska, Helena 2011: "Ei siinä jaksa alkaa suunnitella jonkin sortin äikän esseetä". *Virittäjä* 115(3), s. 405–409.
- Ruuska, Helena 2014: Opettajan ei tarvitse tehdä työvälineitään. Teoksessa Ruuska, Helena – Löytönen, Markku – Rutanen, Anne (2014) *Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä*. Suomen tietokirjailijat ry: Helsinki.
- Ryle, Gilbert 1971: Collected papers. Gilbert Ryle. Vol. 2. Collected essays 1929-1968. Lontoo: Hutchinson.
- 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>
- Saari, Antti – Salmela, Sauli – Vilkkilä, Jarkko 2017: Bildung- ja curriculum-perinteet suomalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa. - Tero Autio, Liisa Hakala – Tiina Kujala (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen, 61–82*. Tampere: Tampere University Press.
- Saarinen, Arttu 2022: *Vastakkainasettelujen aika. Poliittinen polarisaatio ja Suomi*. Helsinki: Gaudeamus.
- Saarinen, Jaana – Siekkinen, Kirsi – Laimi, Tanja – Ahonen, Arto – Bernelius, Venla – Brunila, Kristiina – Gustavsson, Malin – Kauppinen, Merja – Norrena, Juho 2021: *Tasa-arvo teoiksi ja todeksi – Sukupuolten sisäisten ja välisten oppimistuloserojen syitä ja taustoja perusopetuksessa*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, julkaisut 19:2021.
- Saario, Johanna 2012: *Yhteiskuntaopin kieliympäristö ja käsitteet: toisella kielellä opiskelevan haasteet ja tuen tarpeet*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Sacks, Harvey 1972: An initial investigation of the usability of conversational data for doing sociology. *Studies in social interaction*, 31-74.
- Sacks, Harvey 1992: *Lectures on Conversation*. Cambridge: Blackwell Publishers.
- Saharinen, Katariina 2007: Huumoria koulussa – kiusoittelu opettajan keinona suhtautua oppilaan virheisiin. – Liisa Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi* s. 261–289. Helsinki: Gaudeamus.
- Sahlström, Fritjof 1999: *Up the hill backwards: On interactional constraints and affordances for equity-constitution in the classrooms of the Swedish comprehensive school*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Sahlström, Fritjof – Tanner, Marie – Valasmo, Verner 2019: Connected youth, connected classrooms. Smartphone use and student and teacher participation during plenary teaching. *Learning, Culture and Social Interaction* 21, 311-331. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.03.008>
- Salmela, Mikko. 2004: Ammatillaisen tunteet – aitoja vai keinotekoisia? Juhana Lemetti – Mikko Salmela (toim.) *Perversio, moraalit ja ironia* s. 107–128. Helsingin yliopiston käytännöllisen filosofian laitos. Filosofisia tutkimuksia Helsingin yliopistosta 7.
- Salmela-Aro, Katariina, – Chmielewski, Anna K 2019: Socioeconomic inequality and student outcomes in Finnish schools. – Louis Volante, Sylke V. Schnepf, John Jerrim – Don A.

- Klinger (toim.) *Socioeconomic inequality and student outcomes: Cross-national trends, policies, and practices*, 153–168. Singapore: Springer.
- Salo, Anna-Elina, Routarinne, Sara, Juvonen, Riitta, – Kaasinen, Arja 2023: Participatory roles adopted by elementary students when writing collaboratively in environmental and social studies classrooms. *Journal of Writing Research*, 15(1), 73–103.
<https://doi.org/10.17239/jowr-2023.15.01.04>
- Salo, Ulla-Maija 1999: *Ylös tiedon ja taidon ylämäkeä. Tutkielma koulun maailmoista ja järjestyksistä*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Salusjärvi, Aleksis 2017: *Lukeminen ei ole hauskaa, se on elonjäämistaito*. Yle. Verkossa: <https://yle.fi/a/3-9428600>
- Salusjärvi, Aleksis 2020: Lukutaito elonjäämistaitona – Miten lukemiseen kielteisesti suhtautuvista nuorista tehdään kirjailijoita. Teoksessa Tuovila, Seija – Kairaluoma, Leila – Majonen, Virva (toim.) *Luku- ja kirjoitustaidon pedagogiikka yläkouluun*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Sandell, Markku – Härkönen, Anni 2019: *Pisa-tulokset julki: Suomalaisten lukutaito maailman kärkeä, mutta erot kasvavat – pojista lähes kaksi kolmasosaa lukee vain, jos on pakko*. Yle 3.12.2019. Verkossa: <https://yle.fi/a/3-11092248>
- Sarangi, Srikant 2005: The conditions and consequences of professional discourse studies. *Journal of Applied Linguistics*, 2(3) s. 371–394.
- Satokangas, Henri 2021: *Termien selittäminen tietokirjoissa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Satokangas, Henri – Grünthal, Satu – Routarinne, Sara – Tainio, Liisa 2019: Tietokirjoja lukemaan! Tietokirjallisuus lukutaidon kehittäjänä Lukuklaani-hankkeessa. Helena Ruuska – Markku Löytönen (toim.) *Tutkimuskohteena tietokirja. Pirjo Hüdenmaan juhla-kirja*, 169–186. Helsinki: Helsingin yliopiston suomalais-ugrilainen ja pohjoismainen osasto.
- Satokangas, Henri – Pietilä, Penni – Lakka, Leea 2023: Moniäänisyys vaikeasti lukevien nuorten haastattelussa. *Puhe ja kieli*, 43(1), 41–58. <https://doi.org/10.23997/pk.131260>
- Schmidt, Catarina 2020: Ethnographic research on children’s literacy practices: children’s literacy experiences and possibilities for representation. *Ethnography and Education*, 15:1, 48-63, DOI: 10.1080/17457823.2018.1512004
- Scholes, Laura 2020: Recognition of boys as readers through a social justice lens. *British Journal of Sociology of Education*. 41(7), 975-991,
<https://doi.org/10.1080/01425692.2020.1802227>
- Scollon, Ron – Scollon, Suzie Wong 2004: *Nexus analysis. Discourse and the emerging internet*. New York: Routledge.
- Scribner, Sylvia – Cole, Michael 1981: *The psychology of literacy*. Harvard University Press.
- Seamon, David – Sowers, Jacob 2008: Place and Placelessness, Edward Relph – P. Hubbard, R. Kitchen, – G. Vallentine (toim.) *Key Texts in Human Geography*, s. 43-51. London: Sage.
- Seedhouse, Paul 2005: “Task” as Research Construct. *Language Learning*, 55(3), s. 533-570. <https://doi.org/10.1111/j.0023-8333.2005.00314.x>

- Selkopolku = Suomen kulttuurirahasto, Selkopolku. Verkossa:
<https://skr.fi/hankeet/selkopolku>
- Seuri, Allan – Uusitalo, Roope – Virtanen, Hanna 2017: Pitäisikö oppivelvollisuusikä nostaa 18 vuoteen? Talouspolitiikan arviointineuvoston taustaraportit.
- Shore, Susanna – Rapatti, Katriina 2014: Johdanto. – Susanna Shore – Katriina Rapatti (toim.) *Tekstilajitaidot. Lukemisen ja kirjoittamisen opetus koulussa* s. 5–21. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Sieberer-Nagler, Katharina 2016: Effective Classroom-Management & Positive Teaching English Language Teaching 9(1), s. 163-172 <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v9n1p163>
- Siisiäinen, Martti 2000: *Two Concepts of Social Capital: Bourdieu vs. Putnam*. Paper presented at ISTR Fourth International Conference "The Third Sector: For What and for Whom?" Trinity College, Dublin, Ireland.
- Silvennoinen, Heikki – Kalalahti, Mira – Varjo, Janne 2018: Koulutususkon yhteiskunnallisenä ilmiönä. – Heikki Silvennoinen, Mira Kalalahti – Janne Varjo (toim.) *Koulutuksen lupaukset ja koulutususkon. Kasvatustieteellisen vuosikirja II*, s. 11–42. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Simola, Hannu 2015: *Koulutusihmeen paradoksit: esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta*. Tampere: Vastapaino.
- Simola, Hannu 2021: Dekontekstualisaation lyhyt historia. *Kasvatus*, 52(4), 380–387.
<https://doi.org/10.33348/kvt.112371>
- Sitra 2015: *Maa, jossa kaikki rakastavat oppimista*. Verkossa:
https://www.sitra.fi/app/uploads/2017/02/Maa_jossa_kaiikki_rakastavat_oppimista-2.pdf
- Skaar, Håvard 2015: Writing and pseudo-writing from Internet-based sources: implications for learning and assessment. *Literacy* 49(2), s. 69-76. <https://doi.org/10.1111/lit.12045>
- Skeggs, Beverley 2007: Feminist Ethnography. – Paul Atkinson, Sara Delamont, Amanda Coffey, John Lofland – Lyn H. Lofland (toim.) *Handbook of Ethnography* s. 426-442. Lontoo: SAGE.
- Skeggs, Beverley 2004/2014: Elävä luokka. Suomennos: Lauri Lahikainen & Mikko Jakonen. Tampere: Vastapaino.
- Skelton, Christine – Francis, Becky 2011: Successful Boys and Literacy: Are "Literate Boys" Challenging or Repackaging Hegemonic Masculinity? *Curriculum Inquiry*, 41(4), 456-479. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2011.00559.x>
- Slocum, Lee Ann, Esbensen, Finn-Aage – Taylor, Terrance J. 2017: The code of silence in schools: An assessment of a socio-ecological model of youth's willingness to report school misbehavior. *Youth & Society* 49(2), s.123-149.
<https://doi.org/10.1177/0044118X14528958>
- Smith, Anna – West, Autumn J. – McCarthey, Sarah J. 2020: Literacies across sponsorscales: mobilizing notions of literacy sponsorship. *Literacy* 54(2), s. 22-30.
<https://doi.org/10.1111/lit.12199>

- Solon, Olivia 2017: *Kendall Jenner's Pepsi ad criticized for co-opting protest movements for profit*. *The Guardian*. Verkossa: <https://www.theguardian.com/fashion/2017/apr/04/kendall-jenner-pepsi-ad-protest-black-lives-matter> Viitattu 7.12.2022.
- Sopanen, Sanni – Juvonen, Riitta 2022: Pienryhmän yhteiskirjoittamisen prosessin vaiheet ja vuorovaikutus viidennen luokan historian tunnilla. *Ainedidaktikka* 6(3), s. 69–92. <https://doi.org/10.23988/ad.110652>
- Sorri, Minna 2018: Heikot pojat ja erinomaiset tytöt – millaista kuvaa tyttö- ja poikalukijoista rakennetaan suomalaisissa uutisteksteissä? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(5). Saatavilla verkossa: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2018/heikot-pojat-ja-erinomaiset-tytot-millaista-kuvaa-tytto-ja-poikalukijoista-rakennetaan-suomalaisissa-uutisteksteissa>
- Souto, Anne-Mari 2011: *Arkipäivän rasismi koulussa. Etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Souto, Anne-Mari 2022: Rasismi ja nuorten koulutuspolut – Maija Lanas – Tomi Kiilakoski (toim.) *Häiriö? Näkökulmia työrauhan säröihin koulussa*, 231-258. Tampere: Vastapaino.
- Stahl, Garth – Scholes, Laura – McDonald, Sarah – Mills, Reece – Comber, Barbara 2021: Boys, science and literacy: place-based masculinities, reading practices and the 'science literate boy'. *Research Papers in Education*, <https://doi.org/10.1080/02671522.2021.1964097>
- Stenius, Tuula – Karlsson, Liisa – Sivenius, Ari (2021) Huumori lasten kanssa – ovi yhteisöllisyyteen? *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(2), s. 239-263.
- Steinberg, Laurence 2005: Cognitive and affective development in adolescence. *Trends Cogn Sci*, 9(2), s. 69–74. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.12.005>
- Stevanovic, Melisa – Lehtinen, Esa – Lindholm, Camilla – Nissi, Riikka – Valkeapää, Taina – Weiste, Elina 2020: Vuorovaikutus, osallistuminen ja tekstin yhteinen tuottaminen. Tapaustutkimus valmennusryhmäkeskusteluista. *Aikuiskasvatus* 40(3), s. 212-231.
- Stokoe, Elizabeth 2012: Moving forward with membership categorization analysis: Methods for systematic analysis. *Discourse Studies* 14(3), s. 277-303. <https://doi.org/10.1177/1461445612441534>
- Stordal, Gjertrud 2017: 'We wouldn't be boys if we weren't clever with our hands' – childhood masculinity in a rural community in Norway. *NORMA International Journal for Masculinity Studies*, 12(1), 65-79. <https://doi.org/10.1080/18902138.2017.1283482>
- Street, Brian 1984: *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, Brian 1993: The new literacy studies, guest editorial. *Journal of Research in Reading* 16(2), 81-97. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.1993.tb00039.x>
- Sulkunen, Sari – Välijärvi, Jouni – Arffman, Inga - Harju-Luukkainen, Heidi – Kupari, Pekka – Nissinen, Kari – Puhakka, Eija – Reinikainen, Pasi 2010: *PISA 2009: Ensituloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010:21. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Verkossa: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75514/okm21.pdf>
- Sulkunen, Sari – Saario, Johanna 2019: Tiedonmuodostus ja tekstityö: tapaustutkimus lukion historian opetuksen tekstikäytännöistä. *Kasvatus*, 50(2), s. 149–163

- Sulkunen, Sari – Kauppinen, Merja 2018: ”Ainakin muutaman pojan luokallani tiedän lukevan”: poikien (osin piiloiset) luku- ja kirjoitustaidot. – Antti Kivijärvi, Tuija Huuki, & Harry Lunabba (toim.) *Poikatutkimus*, 146–173. Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja, 205. Tampere: Vastapaino.
- Sundström Sjödin, Elin 2019: *Where is the critical in literacy?: tracing performances of literature reading, readers and non-readers in educational practice*. Örebro University, 2019.
- Suomen yleisten kirjastojen tilastot, verkossa: <https://tilastot.kirjastot.fi>
- Suuriniemi, Salla-Maaria 2019: Kielitietoisuuden käsite ja kieli-ideologiat helsinkiläisten peruskoulujen opetussuunnitelmadiskursseissa. – Maria Kok, Henna Massinen, Ilja Moshnikov, Esa Penttilä, Susanna Tavi – Laura Tuomainen (toim.) *Pidetään kielet elävinä. Keeping Languages Alive. Piemmö kelet elävinnny* s. 42–59. Afinkan vuosikirja 2019.
- Svinhufvud, Kimmo 2016: Nodding and note-taking. Multimodal analysis of writing and nodding in student counseling interaction. *Language and Dialogue* 6(1), s. 81–109. <https://doi.org/10.1080/00220272.2023.2209148>
- SVT, Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset = Suomen virallinen tilasto (SVT): Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset [verkkojulkaisu]. ISSN=1796–3796. Helsinki: Tilastokeskus Verkossa: <https://www.stat.fi/til/kjarj/>
- SVT Koulutuksen talous = Suomen virallinen tilasto. 2020. Koulutuksen talous 2018, Liitetaulukko 2. Koulutuksen käyttömenojen reaalikehitys käyttökohteen mukaan 2000–2018 1). Helsinki: Tilastokeskus. http://www.stat.fi/til/kotal/2018/kotal_2018_2020-05-07_tau_002_fi.html
- SVT, Kuntien avainluvut = Tilastokeskus, Suomen virallinen tilasto. Kuntien avainluvut - tietokanta. Helsinki: Tilastokeskus. Verkossa: https://pxdata.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/Kuntien_avainluvut/
- SVT, Tulonjakotilasto = Suomen virallinen tilasto, tulonjakotilasto. Helsinki: Tilastokeskus. Verkossa: <https://www.stat.fi/tilasto/tjt>
- SVT, Väestön koulutusrakenne = Tilastokeskus, Suomen virallinen tilasto (SVT): Väestön koulutusrakenne. Helsinki: Tilastokeskus. Verkossa: Saantitapa: http://www.stat.fi/til/vkour/2020/vkour_2020_2021-11-03_tie_001_fi.html
- Swain Jon 2005: Masculinities in Education. – Michael S. Kimmel, Jeff R. Hearn – Raewyn W. Connell (toim.) *Handbook of Studies on Men and Masculinities*, 213-229. Thousand Oaks: Sage.
- Swain Jon 2006: Reflections on Patterns of Masculinity in School Settings. *Men and Masculinities* 8(3): 331–349.
- Syvertsen, Amy K., Flanagan, Constance A. – Stout, Michael D. 2009: Code of silence: Students' perceptions of school climate and willingness to intervene in a peer's dangerous plan." *Journal of educational psychology* 101(1): 219-232. <https://doi.org/10.1037/a0013246>
- Szymanski, Margaret H 1999: Re-engaging and Dis-Engaging Talk in Activity. *Language and Society* 28(1), 1–23. <https://doi.org/10.1017/S0047404599001013>

- Sääskilahti, Minna – Palola, Elina – Saviniemi, Maija (2019) Yhdeksäsluokkalaisten näkemyksiä yläkoululaisten luku- ja kirjoitustaidoista. Teoksessa Luukka, Emilia – Palomäki, Annika – Pihkala-Posti, Laura – Hanska, Jussi (toim.) Opetuksen ja oppimisen ytimessä. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 19. 79–97.
- Tainio, Liisa 2012: The role of textbooks in Finnish mother tongue and literature classrooms . – Hanna Lehti-Eklund, Anna Slotte-Lüttge, Beatrice Silén – Ria Heilä-Ylikallio (toim.) *Skriptpraktiker hos barn och unga. Rapport från pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi* 11–33, Vaasa: Åbo Akademi. <http://hdl.handle.net/10138/231002>
- Tainio, Liisa 2016: Kiusoittelemielinen kielioppi: nuorten elämää luokkahuoneissa. – Anna Solin, Johanna Vaattovaara, Niina Hynninen, Ulla Tiililä – Taru Nordlund (toim.) *Kielenkäyttäjät muuttuvissa instituutioissa*. AFinLAN vuosikirja 2016.
- Tainio, Liisa – Harjunen, Elina 2005: Pedagogisen auktoriteetin rakentuminen luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Opettajan näkemykset ja tuntikäytänteet kahden metodin valossa. *Kasvatus* 36 (3), 172–186.
- Tainio, Liisa – La Rosa, Lotta-Sofia – Leksis, Sanni 2021: Harry Potter vai Anna Liisa? Sukupuoli ja opettajien lukusuositukset perusopetuksen äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineessa. - Emilia Luukka, Annika Palomäki, Laura Pihkala-Posti – Jussi Hanska (toim) *Opetuksen ja oppimisen ytimessä*, 278–297. Ainedidaktisia tutkimuksia: Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja, Nro 19. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura. Verkossa: <http://hdl.handle.net/10138/333969>.
- Tainio, Liisa – Routarinne, Sara 2023: Leikillinen kosketus: Kiusoittelemielistä, flirttailua ja kiusan uhkaa – Liisa Tainio, Ulla Karvonen & Pilvi Heinonen (toim.) *Koskettava koulu: Koskettaminen, vuorovaikutuksessa ja pedagogisessa toiminnassa*, s. 216–242. Helsinki: Gaudeamus.
- Tainio, Liisa – Slotte, Anna 2017: Interactional organization and pedagogic aims of reading aloud practices in L1 education. *Nordic Journal of Literacy Research*, 3(1).
- Tani, Sirpa 2011: Oikeus oleskella? Hengailua kauppakeskuksen näkyvillä ja näkymättömillä rajoilla. *Alue ja ympäristö*, 40(2), 3-16.
- Tanner, Marie (2017) Taking interaction in literacy events seriously: a conversation analysis approach to evolving literacy practices in the classroom, *Language and Education*, 31:5, 400-417, DOI: 10.1080/09500782.2017.1305398
- Tanner, Marie, Olin-Scheller, Christina – Tengberg, Michael 2017: Material texts as objects in interaction—constraints and possibilities in relation to dialogic reading instruction. *Nordic Journal of Literacy Research*, 3(1), s. 83-103. <https://doi.org/10.23865/njlr.v3.471>
- Tanner, Marie – Sahlström, Fritjof 2018: Same and Different: Epistemic Topicalizations as Resources for Cohesion and Change in Classroom Learning Trajectories. *Discourse Processes*, 55(8), 704–725, <https://doi.org/10.1080/0163853X.2017.1319168>
- Tarmo, Marjatta 1992: ”Tytöt ne mutisee mekkoosa.” Opettajien käsityksiä tytöistä. – Sari Näre – Jaana Lähteenmaa (toim.) *Letit liehumaan. Tyttökulttuuri muutoksessa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Tarnanen, Mirja 2019: Monilukutaito sosiokulttuurisena lukutaitona. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin*, 29 (4), 21–29.

- Tarvainen, Virpi 2016: Neljäsluokkalaisten kokemuksia kirjan formaatin vaikutuksesta lukukokemukseen ja lukuintoon: 100-vuotiaan Suomen uusi lukutaito -hanke. Lukukeskus. Verkossa: https://issuu.com/lukukeskus/docs/suomen_uusi_lukutaito_raportti?utm_medium=referral&utm_source=lukukeskus.fi
- Tegmark, Mats – Alatalo, Tarja – Vinterek, Monika – Winberg Mikael 2022: What motivates students to read at school? Student views on reading practices in middle and lower-secondary school. *Journal of Research in Reading*, 45(1), 100–118.
- TENK 2009 = Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009: Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakkoarvioinnin järjestämiseksi. Saatavilla: <https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf>.
- TENK 2019 = Tutkimuksen eettinen neuvottelukunta 2019: Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakkoarviointi Suomessa. Saatavilla verkossa osoitteessa https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakkoarvioinnin_ohje_2019.pdf
- TENK 2023 = Tutkimuksen eettinen neuvottelukunta 2023: Hyvä tieteellinen käytäntö. Saatavilla verkossa osoitteessa <https://tenk.fi/fi/tiedevilppi/hyva-tieteellinen-kaytando-htk>.
- Thompson, Geoff – Thetela, Puleg 1995: The sound of one hand clapping: The management of interaction in written discourse. *Text & Talk* 15(1), s. 103–128.
- Tiermas, Anne (tekeillä): *Tiedonalan kielen rakentuminen monikielisten oppilaiden teksteissä*. Väitöskirjan käsikirjoitus. Helsingin yliopisto.
- Tolonen, Tarja 2001: *Nuoret kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset*. Helsinki: Gaudeamus & Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 10.
- Tolonen, Tarja 2005: Locality and gendered capital of working-class youth. *Young* 13(4), 343–361. <https://doi.org/10.1177/1103308805057052>
- Tolonen, Tarja 2010: Yhteiskuntaluokan ja paikallisuuden merkitys nuorten ryhmien ja tyylien muotoutumisessa. *Nuorisotutkimus* 28(2).
- Tolonen, Tarja – Aapola-Kari, Sinikka 2021: Nuorten toisen asteen koulutusvalinnat: pääomat, strategiat ja koulutuksellisen arvon muotoutuminen. *Sociologia* 52(2), s. 103–118. <http://hdl.handle.net/10138/336528>
- Tolonen, Tarja – Aapola-Kari, Sinikka – Lahtinen, Jenni – Wrede-Jäntti, Matilda 2018: Miten kaupungista tulee oma? Kaupunkipääoma ja nuorten eriytyneet suhteet kaupunkitilaan. *Nuorisotutkimus* 36(3), s. 57–75. <http://hdl.handle.net/10138/336369>
- Torppa, Minna, Eklund, Kenneth, van Bergen Elsje – Lyytinen, Heikki 2015: Late-Emerging and Resolving Dyslexia: A Follow-Up Study from Age 3 to 14. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(7), 389–401. <https://doi.org/10.1007/s10802-015-0003-1>
- Torppa, Minna – Georgiu, George K. – Lerkkanen, Marja-Kristiina – Niemi, Pekka – Poikkeus, Anna-Maij – Nurmi, Jan-Erik 2016: Examining the Simple View of Reading in a Transparent Orthography: A Longitudinal Study From Kindergarten to Grade 3. *Merrill-*

Palmer Quarterly 62(2): 179-206
<https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.62.2.0179>

- Torppa, Minna – Vasalampi, Kati – Eklund, Kenneth – Sulkunen, Sari – Niemi, Pekka 2020: Reading comprehension difficulty is often distinct from difficulty in reading fluency and accompanied with problems in motivation and school well-being. *Educational Psychology*, 40(1), 62-81. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1670334>
- Tuan, Yi-Fu. *Space and place: The perspective of experience*. University of Minnesota Press, 1977.
- Tusting, Karen 2013: *Literacy Studies as Linguistic Ethnography*. Working Papers in Urban Language and Literacies. Paper 105.
- Tuuva-Hongisto, Sari – Pöysä, Ville – Armila, Päivi 2016: *Syrjäkylien nuoret - unohdetut kuntalaiset?* Helsinki: Kunnallisuuden kehittämissäätiö
- Ukkola, Annette – Metsämuuronen, Jari 2023: *Matematiikan ja äidinkielen taidot alkuopetuksen aikana. Perusopetuksen oppimistulosten pitkittäisarviointi 2018–2020*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 1:2023.
- Umbreit, J., Lane, K. L., – Dejud, C. (2004). Improving Classroom Behavior by Modifying Task Difficulty: Effects of Increasing the Difficulty of Too-Easy Tasks. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6(1), 13–20. <https://doi.org/10.1177/10983007040060010301>
- Uutismedian liitto 2024: Uutisten viikon tutkimus: Tiktok on noussut nuorten tärkeimmäksi uutiskanavaksi, kiinnostus omaan elämään liittyviin uutisiin kasvussa. Verkossa: <https://www.uutismediat.fi/ajankohtaista/uutisten-viikon-tutkimus-tiktok-on-noussut-nuorten-tarkeimmaksi-uutiskanavaksi-kiinnostus-omaan-elamaan-liittyviin-uutisiin-kasvussa/>
- Vaattovaara, Johanna 2009. *Meän tapa puhua. Tornionlaakso pellolaisnuorten subjektiivisena paikkana ja murrealueena*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Vaattovaara, Virpi 2015: *Elämänkulku ja toimijuus: Lapin maaseudun nuorista aikuisiksi 1990–2011*. Acta Universitatis Lapponiensis, 301. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Valtioneuvosto 2023: Vahva ja välittävä Suomi. Pääministeri Petteri Orpon hallituksen ohjelma 20.6.2023. Valtioneuvoston julkaisuja 2023: 58. Verkossa: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/165042/Paaministeri-Petteri-Orpon-hallituksen-ohjelma-20062023.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Valtonen, Päivi 2012: *Abiturientti uutistoimittajana Tekstilajin taju ja uutisen tuottaminen äidinkielen tekstitaidon kokeessa*. Turku: Turun yliopisto.
- Vehkalahti, Kaisa – Armila, Päivi 2022: Uusiin suuntiin. Nuorten muuttoliike peruskoulun ja toisen asteen opintojen välisessä nivelvaiheessa. – Kaisa Vehkalahti, Sinikka Aapola-Kari – Päivi Armila (toim.) *Sata nuorta, sata polkua aikuisuuteen: Laadullinen seurantatutkimus Nuoret ajassa* s. 151–174. Nuorisotutkimusverkosto.
- Vermunt, Jan D. – Verloop, Nico 1999: Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction* 9, 257–280.
- Vettenranta, Jouni – Välijärvi, Jouni – Ahonen, Arto – Hautamäki, Jarkko – Hiltunen, Jenna – Leino, Kaisa – Lähteinen, Suvi – Nissinen, Kari – Nissinen, Virva – Puhakka, Eija –

- Rautopuro, Juhani – Vainikainen, Mari-Pauliina 2016: *PISA 2015 ensituloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:41.
- Vilhunen, Elisa – Lavonen, Jari – Salmela-Aro, Katariina – Juuti, Kalle 2022: Luonnontieteen opetuksen ja opiskelun työtapojen yhteys lukiolaisten tilannekohtaiseen sitoutumiseen. *Kasvatus* 53(3), s. 245-258.
- Vinterek, Monika – Winberg, Mikael – Tegmark, Mats – Alatalo, Tarja – Liberg, Caroline 2020: The Decrease of School Related Reading in Swedish Compulsory School – Trends Between 2007 and 2017, *Scandinavian Journal of Educational Research*, <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1833247>
- Vipunen 2021. Opetushallinnon tietopalvelu. <https://vipunen.fi/fi-fi>
- Virtanen, Mikko T. – Rahtu, Toini – Shore, Susanna 2018: Kirjoitetun vuorovaikutuksen moninaisuus ja erityisyys. – Toini Rahtu, Susanna Shore & Mikko T. Virtanen (toim.) *Kirjoitettu vuorovaikutus*, s. 9–38. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- VISK = Suomen iso kielioppi verkossa. <https://kaino.kotus.fi/visk/etusivu.php>
- Vu, TuongVan - Magis-Weinberg, Lucía – Jansen, Brenda R. J. – van Nienke Atteveldt – Janssen, Tieme W. P. – Lee, Nikki C. – van der Maas, Han L. J. – Raijmakers, Maartje E. J. – Sachisthal, Maien S. M. – Meeter, Martin 2022: Motivation-Achievement Cycles in Learning: a Literature Review and Research Agenda. *Educational Psychology Review* 34, 39–71. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09616-7>
- Vuorikoski, Marjo – Kiilakoski, Tomi 2005: Dialogin lupaus ja rajat. – Tomi Kiilakoski, Tuukka Tomperi & Marjo Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino.
- Vygotsky, L.S. 1978: *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wannarka, Rachel – Ruhl, Kathy 2008: Seating arrangements that promote positive academic and behavioral outcomes: a review of empirical research. *Support for Learning*, 23(2), 89–83.
- Ward, Michael R. M. 2015: *From labouring to learning: Working-class masculinities, education and de-industrialization*. Palgrave Macmillan UK.
- Wardman, Natasha Penelope 2021: Humour or humiliation? When classroom banter becomes irresponsible sledging in upper-primary school contexts, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 42:3, 394-407, DOI: 10.1080/01596306.2019.1707777
- Wheelahan, Leesa 2007: How competency-based training locks the working class out of powerful knowledge: A modified Bernsteinian analysis. *British Journal of Sociology of Education*, 28(5), 637–651. <https://doi.org/10.1080/01425690701505540>
- Wigfield, Allan, Eccles – Jacquelynne, Fredricks, Jennifer – Simpkins, Sandra – Roeser, Robert – Schieffe, Ulrich 2015: Development of achievement motivation and engagement. – Richard M. Lerner (toim.) *Handbook of child psychology and developmental science*, 657–700. New York: Wiley.
- Willis, Paul 1978: *Learning to Labour. How working class kids get working class jobs*. Lontoo: Routledge.

- Wilson, Anita 2000: There is no escape from third-space theory: borderland discourse and the 'in-between' literacies of prisons. – David Barton, Mary Hamilton & Roz Ivanič (toim.) *Situated Literacies. Reading and Writing in Context* 54-69. Lontoo: Routledge.
- Winberg, Mikael – Tegmark, Mats – Vinterek, Monika – Alatalo, Tarja 2022: Motivational Aspects of Students' Amount of Reading and Affective Reading Experiences in a School Context: A Large-Scale Study of Grades 6 and 9. *Reading Psychology*, 1-35.
- Wrede-Jääntti, Matilda 2019: Tutkijan suhde nuoreen tutkittavaan kasvokkain toteutetussa laadullisessa pitkittäistutkimuksessa. – Niina Rutanen, – Kaisa Vehkalahti (toim.), *Tutkimuseettisistä sääntelystä elettyyn kohtaamiseen: Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka II*, s. 155–172. Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja. Tiede; No. 218. Nuorisotutkimusseura.
- Wrong, Dennis 2002: *Power: Its forms, bases and uses*. 3. uudistettu painos. Original publication 1979. Transaction publishers. New Brunswick
- Yrjölä, Pentti 2004: Pojat ja tytöt oppimistulosten arviointien valossa. - Erja Vitikka (toim.) *Koulu – sukupuoli – oppimistulokset*, 9–20. Helsinki: Opetushallitus.
- Zareff, Janne 2012: *Journalistinen komiikka: teoreettisia ja käytännöllisiä avauksia*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Ziehe Thomas 1991: *Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus*. Tampere: Vastapaino.
- Äärelä, Tanja 2012: "Aika paljolla vaikuttaa minkälainen ilme opettajalla on naamalla." Nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Liite 1. Suostumus tutkimukseen

Hei kotiväki!

Tutkin väitöskirjassani peruskoulun päättävien nuorten näkemyksiä, tapoja ja asenteita lukemista ja kirjoittamista kohtaan. Tutkimuksessa on mukana kaksi luokkaa, joista toinen on [X] koulun luokka [XX]. Tutkimus tapahtuu lukuvuonna 2018–2019 eli yhdeksännen luokan aikana.

Teen tutkimusta havainnoimalla opetusta 1–2 päivää viikossa koko yhdeksännen luokan ajan. Lisäksi haastattelen luokan oppilaita ja otan tarkempaan analyysiin muutamia oppilaiden kirjoittamia koulutehtäviä. Tutkimuksessa ei arvioida tai mitata oppilaiden osaamista eikä sillä ole vaikutusta arviointiin. Seuraavalla sivulla olen selostanut tutkimuksen kulkua tarkemmin. Jos jokin jää askarruttamaan, kerron mielelläni lisää.

Jotta tutkimus voi alkaa, tarvitsen kirjallisen suostumuksen sekä oppilaalta että huoltajalta. Tutkimusta on esitelty oppilaille äidinkielen tunnilla maaliskuussa ja siihen on [X] kunnan tutkimuslupa. Suostumuslomake on tässä nipussa ja se palautetaan opettajalle viimeistään X.X.XXXX.

Kiitos yhteistyöstä!

Parhain terveisin

Leea Lakka
[yhteystiedot]

Tietoa luku- ja kirjoitustaidon tutkimuksesta

Mistä tutkimuksessa on kyse?

Tutkin väitöskirjatutkimuksessani peruskoulun päättävien nuorten näkemyksiä, tapoja ja asenteita lukemista ja kirjoittamista kohtaan. Olen kiinnostunut nimenomaan nuorten omista ajatuksista luku- ja kirjoitustaitoa kohtaan sekä siitä, miten nuoret käyttävät luku- ja kirjoitustaitoa arjessaan.

Tutkimuksen tulokset julkaistaan tieteellisissä lehdissä ja lopulta kokoon niistä väitöskirjan. Se valmistuu vuonna 2022. Tutkimuksen rahoittaa Helsingin yliopiston kielentutkimuksen tohtoriohjelma.

Mitä käytännössä tapahtuu?

Seuraan koulunkäyntiä luokassa 1–2 päivää viikossa koko yhdeksännen luokan ajan. Teen oppituntien tapahtumista muistiinpanoja. Toisinaan otan myös valokuvia, mutta kysyn aina luvan ennen kuvan ottamista ja näytän, mitä kuvassa on. Lisäksi haastattelen kaikkia luokan oppilaita 1–4 kertaa vuoden aikana koulupäivän lomassa. Kerään vuoden aikana muutamia pidempiä oppilaiden laatimia koulutehtäviä, joissa on mukana opettajan arviointi. Lisäksi lähetän alkusyksystä kotiin taustatietolomakkeen, jossa kysellään mm. kodin lukutottumuksista.

Käytän kaikkea aineistoa vain tutkimustarkoituksiin. Osallistumisesta ei makseta palkkiota. Tutkimuksen päätteeksi aineisto arkistoidaan pysyvästi anonymisoituna, eli ilman mitään tunnistetietoja.

Mitä havainnoidaan, mistä puhutaan?

Tarkastelen vuoden aikana monenlaisia asioita, jotka vaikuttavat lukemiseen ja kirjoittamiseen, esimerkiksi oppituntien kulkua ja tehtävien tekemistä. Haastatteluissa puhutaan koulunkäyntiin lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvistä asioista.

Kuka saa tietää kertomistani asioista?

Sellaisenaan ei kukaan muu kuin minä tutkijana. Tutkimuksen alkuvaiheessa käsittelem henkilötietoja ja teen sen voimassa olevan lainsäädännön ja yliopiston ohjeiden mukaisesti. Ennen kuin julkaisen tulokset, muutan kaikki nimet ja muut tunnistetiedot. Jos käytän julkaisuissa valokuvia, käsittelem ne niin, ettei ihmisiä voi tunnistaa kuvista. Niinpä yksittäisiä oppilaita tai edes koulua ei ole mahdollista jälkikäteen jäljittää.

Miten tämä vaikuttaa koulunkäyntiini?

Tutkimukseen ei sisälly mitään sellaisia asioita, joissa mittaisin tai arvioisin oppilaiden koulunkäyntiä tai oppimista. Tutkimukseen osallistuminen tai siitä kieltäytyminen ei myöskään vaikuta arviointiin, esimerkiksi äidinkielen numero ei muutu tämän tutkimuksen myötä. Tutkimushaastattelut ovat luottamuksellisia: en kerro tutkimuksessa paljastuneista asioista muille, esimerkiksi opettajille.

Onko pakko osallistua?

Ei ole, mutta tietenkin toivon, että kaikki luokan oppilaat suostuvat tutkimukseen. Halutessasi voit kieltää suostumuslomakkeella jonkin yksittäisen tutkimusmenetelmän. Tutkimuksen voi halutessaan myös keskeyttää.

Suostumus luku- ja kirjoitustaidon tutkimukseen

Tämä palautetaan opettajalle viimeistään x.x.xxxx.

Minulle on selvitetty tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuksessa käytettävät tutkimusmenetelmät. Tiedän, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Olen myös tietoinen siitä, että tutkimukseen osallistuminen ei aiheuta minulle minkäänlaisia kustannuksia eikä vaikuta koulunkäyntiini. Henkilöllisyyteni jää vain tutkijan tietoon ja minua koskevaa aineistoa käytetään vain tutkimustarkoituksissa.

Voin halutessani keskeyttää tutkimukseen osallistumisen milloin tahansa ilman, että minun täytyy perustella keskeyttämistäni. Keskeyttämisestä tulee ilmoittaa kirjallisesti sähköpostiosoitteeseen xxxxxx.

Oppilaan nimi:

Suostun siihen, että

___ minua haastatellaan

___ minua valokuvataan oppitunneilla

___ minua videoidaan oppitunneilla

___ erikseen sovittuja, laatimiani koulukirjoitelmia opettajan palautteineen saa tutkia

___ yläkouluikäisiä arvosanojani saa luovuttaa

___ tietoja saamastani erityisopetuksesta saa käyttää

___ koulunkäynnistäni saa keskustella koulun henkilökunnan kanssa

Leea Lakan tutkimusta varten.

Paikka ja päiväys

Tutkittavan allekirjoitus ja nimenselvennys

Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys

Liite 2. Taustatietolomake

Hei!

Lapsesi osallistuu tänä vuonna Helsingin yliopistossa tehtävään väitöstutkimukseen, jossa selvitetään 9.-luokkalaisten tekstitaitoja sekä tekstitaitojen vaikutuksia arkeen. Olette viime keväänä antaneet lapsellenne luvan osallistua tutkimukseen ja kuluneen vuoden ajan olen ollut mukana lapsenne luokan oppitunneilla noin kaksi päivää viikossa.

Koulunkäyntiin ja tekstitaitoihin vaikuttavat monet seikat, myös kodin tavat ja tottumukset. Jotta saamme oppilaiden tilanteesta hyvän kokonaiskuvan, keräämme tällä lomakkeella lisätietoa lapsestanne ja tämän kotitaustasta.

Tässä lomakkeessa pyydän teitä muistelemaan lapsenne koulupolkua sekä kertomaan joitain tietoja kotinne tavoista käyttää tekstejä.

Antamianne tietoja käytetään ehdottoman luottamuksellisesti. Vastaukset palautetaan suljetussa kuoressa suoraan tutkijalle, eli esimerkiksi koulun henkilökunta ei näe vastauksianne. Julkaisuvaiheessa kaikkia tietoja käsitellään niin, että ketään yksittäistä henkilöä ei ole mahdollista tunnistaa.

Pyydän, että

- täytätte tämän lomakkeen
- suljette sen mukana tulleeeseen kirjekuoreen ja
- annatte kuoren lapsenne mukaan kouluun, jossa tutkija kerää ne.

Palautattehan lomakkeen **xx.xx.xxxx** mennessä.

Suuri kiitos yhteistyöstä!

Parhain terveisin
Leea Lakka
[yhteystiedot]

LAPSEN NIMI:

LOMAKKEEN TÄYTTI (YMPYRÖI)

ÄITI

ISÄ

MUU AIKUISEN, KUKA

ENSIMMÄISEKSI KYSYN KOTINNE KIELITILANTEESTA SEKÄ MUUTAMIA TAUSTATietoJA

<i>Kuinka kauan lapsenne oli hoidossa kodin ulkopuolella (esim. päiväkodissa) ennen kouluikää?</i>	0-1 vuotta		2-3 vuotta		4 vuotta tai kauemmin	
<i>Lapsi asuu pääasiassa</i>	Vanhempien kanssa	Isän luona	Äidin luona	Molempien luona vuorotellen	Sijoitettuna	
<i>Mitä kieliä perheenne arjessa puhutaan?</i>						
<i>Minkä ikäisenä lapsi oppi lukemaan?</i>						
<i>Onko teillä tai muilla (neuvolassa, päiväkodissa, koulussa) ollut huolta lapsen kielellisestä kehityksestä? Jos, millaista?</i>						
<i>Onko lapsen vanhemmilla kirjastokortti?</i>	Molemmilla		Toisella		Ei kummallakaan	
<i>Mikä seuraavista kuvaa parhaiten perheenne taloudellista tilannetta ja käytettävissänne olevaa rahamäärää tällä hetkellä?</i>	Tulemme erinomaisesti toimeen	Tulemme melko mukavasti toimeen	Pärjäämme, kun teemme ostokset harkiten	Joudumme ajoittain tinkimään ostoksista	Joudumme tinkimään lähes kaikesta	

MUISTELE AIKAA, ENNEN KUIN LAPSESI KÄVI KOULUA. KUINKA USEIN LAPSEN KOTONA ON TEHTY SEURAAVIA ASIOITA? MERKITSE RASTI RUUTUUN.

	Usein	Joskus	Ei koskaan tai tuskin koskaan
<i>Keskusteltu asioista, joita on tehty</i>			
<i>Luettu kirjoja</i>			
<i>Laulettu lauluja</i>			
<i>Luettu ääneen kylttejä ja etikettejä</i>			
<i>Kirjoitettu kirjaimia tai sanoja</i>			
<i>Kerrottu tarinoita</i>			
<i>Leikitty kirjainleluilla (esim. kirjainpalikoilla)</i>			
<i>Pelattu sanapelejä?</i>			

SIIRRYTÄÄN LAPSEN KOULUAIKAAN. ARVIOI SEURAAVIA VÄITTEITÄ, MERKITSE RASTI RUUTUUN:

	Usein	Joskus	Ei koskaan tai tuskin koskaan
<i>Alakouluajana autoimme lasta koulutehtävissä.</i>			
<i>Yläkouluajana olemme auttaneet lasta koulutehtävissä.</i>			
<i>Olen ollut huolissani lapseni koulunkäynnistä.</i>			
<i>Lapsella on ollut oppimisvaikeuksia.</i>	Ei	Kyllä, millaisia	
<i>Olemme saaneet koulusta apua lapsen koulunkäynnin pulmiin</i>	riittävästi	jonkin verran	emme lainkaan

MIETI LAPSESI KOULUNKÄYNTIÄ TÄLLÄ HETKELLÄ. ARVIOI SEURAAVIA VÄITTEITÄ JA MERKITSE RASTI OIKEAAN:

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
<i>On ensisijaisesti 15-vuotiaan oma asia, kuinka koulunkäynti sujuu.</i>				
<i>Tiedän, milloin lapsellani on kokeita.</i>				
<i>Kotona autetaan lasta koulutöissä, esim. kysellään koelueesta.</i>				
<i>Olen tyytyväinen lapseni jatko-opintosuunnitelmiin.</i>				
<i>Suhtaudun lapseni tulevaisuuteen luottavaisesti.</i>				
<i>Tuntuu siltä, että olemme koulun kanssa samalla puolella, emme toisiamme vastaan.</i>				
<i>Korkea koulutus on tavoiteltava asia.</i>				
<i>Elämässä menestyminen ei ole koulunkäynnistä kiinni.</i>				
<i>Suvussamme ei oikein ole lukupäätä.</i>				
<i>Menestyksenkäs koulunkäynti on perheessämme tärkeää.</i>				
<i>Pääasiallinen vastuu yläkoululaisen koulunkäynnistä on</i>	kodilla	lapsella itsellään	koululla	

SEURAAVAKSI PYYDÄN KERTOMAAN LAPSEN VANHEMPIEN KOULUTUS- JA TYÖTAUSTASTA.

**ÄIDIN KOULUTUS JA
TYÖTILANNE**

<i>Äidin korkein suoritettu tutkinto</i>	Peruskoulu	Ammatillinen tutkinto	Ylioppilas-tutkinto	Opistoasteen tutkinto	Korkeakoulu-tutkinto
<i>Äidillä on jäänyt jonkin tutkinnon opiskelu kesken</i>	Ei	Kyllä, mikä			
<i>Äidin työskentely</i>	Yrittäjä		Työssä		Eläkkeellä
	Työtön		Opiskelija		Työelämän ulkopuolella esim. perhevapaan vuoksi
<i>Äidin ammatti (työnimike, ei tutkinto)</i>					

**ISÄN KOULUTUS JA
TYÖTILANNE**

<i>Isän korkein suoritettu tutkinto</i>	Peruskoulu	Ammatillinen tutkinto	Ylioppilas-tutkinto	Opistoasteen tutkinto	Korkeakoulu-tutkinto
<i>Isällä on jäänyt jonkin tutkinnon opiskelu kesken</i>	Ei	Kyllä, mikä			
<i>Isän työskentely</i>	Yrittäjä		Työssä		Eläkkeellä
	Työtön		Opiskelija		Työelämän ulkopuolella esim. perhevapaan vuoksi
<i>Isän ammatti (työnimike, ei tutkinto)</i>					

VIIMEISEKSI PYYDÄN ARVIOIMAAN PERHEEN AIKUISTEN TEKSTITOTTUMUKSIA. ARVIOI SEURAAVIA VÄITTEITÄ:

ÄIDIN VASTAUKSET	Täysin samaa mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Täysin eri mieltä.
<i>Käytän mielelläni vapaa-aikaani lukemiseen.</i>				
<i>Luen vain, jos tarvitsen tietoa.</i>				
<i>Toivoisin, että minulla olisi aikaa lukea enemmän.</i>				
<i>Nautin lukemisesta.</i>				
<i>Minulla on hankaluuksia lukemista vaativien tehtävien kanssa.</i>				
<i>Minulla on hankaluuksia kirjoittamista vaativien tehtävien kanssa.</i>				
<i>Juttelen lapsen kanssa lukemastani (kaikki luettu lasketaan, esim. lehdet, kirjat, some).</i>	Usein	Toisinaan	Harvoin	
<i>Seuraan uutisia ja muita ajankohtaisia aiheita.</i>	Päivittäin	Viikoittain	Kuukausittain tai harvemmin	
<i>Tarvitsen luku- ja kirjoitustaitoa työssäni.</i>	Päivittäin	Viikoittain	Kuukausittain tai harvemmin	

ISÄN VASTAUKSET	Täysin samaa mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Täysin eri mieltä.
<i>Käytän mielelläni vapaa-aikaani lukemiseen.</i>				
<i>Luen vain, jos tarvitsen tietoa.</i>				
<i>Toivoisin, että minulla olisi aikaa lukea enemmän.</i>				
<i>Nautin lukemisesta.</i>				
<i>Minulla on hankaluuksia lukemista vaativien tehtävien kanssa.</i>				
<i>Minulla on hankaluuksia kirjoittamista vaativien tehtävien kanssa.</i>				
<i>Juttelen lapsen kanssa lukemastani (kaikki luettu lasketaan, esim. lehdet, kirjat, some).</i>	Usein	Toisinaan	Harvoin	
<i>Seuraan uutisia ja muita ajankohtaisia aiheita.</i>	Päivittäin	Viikoittain	Kuukausittain tai harvemmin	
<i>Tarvitsen luku- ja kirjoitustaitoa työssäni.</i>	Päivittäin	Viikoittain	Kuukausittain tai harvemmin	

