

Avoin oppimisympäristö sosiaalisesti vaativana tilana

Etnografinen tutkimus koulun arjesta

Sosiologian
pro gradu -tutkielma

Laatija:
Riia-Eerika Nakkila

5.6.2026
Turku

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: sosiologia

Tekijä(t): Riia-Eerika Nakkila

Otsikko: Avoin oppimisympäristö sosiaalisesti vaativana tilana – etnografinen tutkimus koulun arjesta

Ohjaaja(t): Yliopistonlehtori Kaisa Kuurne

Sivumäärä: 88 sivua

Päivämäärä: 5.6.2026

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan etnografisella tutkimusotteella erään Etelä-Suomessa sijaitsevan 2020-luvulla rakennetun peruskoulun oppimistiloja. Tarkoituksena on selvittää, miten tilojen muunneltavuus ja avoimuus näkyy koulun arjessa. Erityisenä huomion kohteena tarkastelen avointen ja muunneltavien oppimisympäristöjen luomia tilallisia reunaehtoja ja niiden tuottamia välillisiä odotuksia lasten toimintaan suhteessa tiloihin, toisiin oppilaisiin ja opettajaan. Avoimet oppimisympäristöt kouluissa ovat puhuttaneet julkisessa keskustelussa ja niiden toimivuutta on muun muassa opettajien keskuudessa kyseenalaistettu. Suomalaista koulujärjestelmää on pidetty erityisen laadukkaana, mutta oppimistulokset ovat viime vuosina huonontuneet. Siten on erityisen ajankohtaista tarkastella, miten koulujen nykyrakentaminen ja siihen liittyvä tilojen avoimuus näkyvät nykyisellään kouluissa, jotka eroavat perinteisiksi mielletyistä kouluista.

Väljänä taustateorianä hyödynnän tutkimuksessa tilan teoriassa tyypillistä jaottelua fyysiseen ja sosiaaliseen tilaan sekä Henri Lefebvren näkökulmia tilaan. Fyysinen ja sosiaalinen tila myös linkittyvät vahvasti toisiinsa, eikä niitä voida pitää täysin toisistaan erillisinä. Keskeisenä asiana korostan, että tilat ovat aina tuotettuja, mutta myös tilat tuottavat erilaisia asioita, kuten merkityksiä. Siksi tilan teoriassa pidän tärkeänä tilan ja ihmisen välistä vuorovaikutteista suhdetta. Tässä tutkimuksessa pääpaino on kuitenkin aineistolähtöisessä lähestymistavassa, jossa tilaa koskevat yleiset teorisoinnit toimivat löyhänä tutkimuksen suuntaajana ja katseenkohdistajana. Kentällä kiinnostukseni kohdistuu erityisesti paikkaan, kuulumiseen ja toimijuuteen liittyviin asioihin, jotka nostan esiteltäväksi keskeisinä taustakäsitteinä tilan teorian yhteyteen.

Toteutan etnografisen tutkimuksen osallistuvan havainnoinnin keinoin osallistumalla nelosluokkalaisten kaikille oppitunneille kahden viikon ajan alkuvuodesta 2025 ja kirjaamalla havaintojani kenttäpäiväkirjaan, jonka pohjalta kirjoitettu noin 53-sivuinen tutkimuspäiväkirja on tämän tutkimuksen aineisto. Aineistonkeruu tapahtui kahdessa osassa ensin viikon ajan, jonka jälkeen oli noin kahden viikon tauko ja toinen viikon havainnointijakso. Tauon aikana kävin läpi jo keräämäni aineistoa ja pyrin jälkimmäisellä havainnointijaksolla syventämään ymmärrystäni. Kohdistin huomioni ensisijaisesti niihin asioihin, joita haluan nostaa esille jo kerätystä aineistosta, kuten siirtymiin ja toiminnan positiioihin. Erityispiirteenä tässä tutkimuksessa on sen etnografinen tutkimusote, minkä vuoksi nostan tarkempaan tarkasteluun oman asemani tutkijana sekä suhteeni kenttään ja siellä oleviin ihmisiin samalla, kun pohdin tutkimukseni eettisiä näkökulmia.

Aloitan havaintojeni esittelyn koulun fyysisen tilan piirteistä. Koulussa on hyvin paljon seiniä ja suljettuja ovia, mikä synnyttää tunnelman sekavuudesta tai sokkeloisuudesta ja on siten ristiriidassa mielikuvaan avoimuudesta. Havainnointikoulussa huomioni kiinnittyy siihen, miten käytävätoimintoja, kuten siirtymiä, yhdistetään muiden tilojen toimintoihin esimerkiksi aulatiloissa tai ruokalassa. Päädyn nimittämään tällaisia tiloja integroiduiksi käytäviksi, joihin syvennyn sokkeloisuuden lisäksi ensimmäisessä fyysistä tilaa käsittelevässä alaluvussa. Lisäksi koulussa huomiotani herättävät lasiset seinät ja ovet, joten pohdin lasimateriaalin käyttöä koulussa, sen vaikutusta valvontaan, turvallisuuteen ja esillä olemiseen.

Fyysisen ympäristön ja koulutilojen ainesten jälkeen tarkastelen lähemmin avointa oppimisympäristöä ”sosiaalisesti vaativana” tilana. Koulussa on esimerkiksi lukuisia siirtymiä ja jonojen muodostamista, joissa tulee ottaa huomioon tilojen muut käyttäjät. Toisaalta tilojen avoimuus vaatii erilaisia ryhmäratkaisuja, jotta esimerkiksi käytettävät välineet riittävät kaikille ja tilojen käyttö on ajankäytöllisesti järkevää. Lisäksi oppilaat suhteutuvat ryhmiinsä eri tavoilla. Huomaan havainnoissani oppilaiden avoimissa oppimistiloissa asettuvan sosiaalisen järjestyksen näkökulmasta

tietynlaisiin positioihin, jotka kuvastavat heidän toimintaansa tilassa. Nimeämäni toiminnan positiot ovat aktiivinen tukija, vaihteleva tukija, aktiivinen haastaja, passiivinen haastaja sekä huomaamaton tukija. Nimet kuvastavat sitä, miten koen positioiden tukevan tai haastavan toimintaa tilassa sekä miten ne suhteutuvat tilan vaatimuksiin. Lopuksi tarkastelen opettajan asemaa ja arkisia opettajien keskinäisiä sekä opettajien ja oppilaiden välisiä suhteita.

Tutkimuksellani pyrin korostamaan tilan merkityksellisyyttä tilassa tapahtuvaa toimintaa ja siellä toimivia ihmisiä kohtaan. Haluan tuoda esille tilasuunnittelun tarpeellisuuden erityisesti tilassa toimivien ihmisten näkökulmasta. Tutkimukseni luo tiheän kuvauksen avoimesta oppimisympäristöstä ja koulun arjesta painottaen tilassa aidosti toimivien ihmisten tarpeita sekä niiden huomioimista tiloja suunniteltaessa.

Avainsanat: avoin oppimisympäristö, fyysinen tila, integroitu käytävä, kouluetnografia, koulurakennus, sosiaalisesti vaativa tila, toimijuus, toiminnan positio

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Koulu	8
2.1	Koulun tehtävät	8
2.2	Koulurakennus	10
2.3	Avoin oppimisympäristö	12
3	Tila	15
3.1	Fyysinen tila	16
3.2	Sosiaalinen tila	17
3.3	Paikka ja kuuluminen	20
3.4	Toimijuus	24
4	Etnografinen tutkimusasetelma	28
4.1	Osallistuva havainnointi	29
4.2	Etnografinen analyysi ja kirjoittaminen	30
4.3	Tutkimuksen etiikka	33
4.4	Tutkijan asema	35
5	Kohti kenttää	37
6	Fyysinen ympäristö ja koulutilojen ainekset	41
6.1	Koulurakennuksen sokkeloisuus ja integroidut käytävät	41
6.2	Lasimateriaali koulun tiloissa ja sen peittelemättömyys	45
7	Avoin oppimisympäristö sosiaalisesti vaativana tilana	49
7.1	Sosiaalinen tila ja vuorovaikutus	49
7.2	Ryhmään kuuluminen havainnointikoulussa	58
7.3	Toiminnan positiot	62
8	Opettaja ja arkiset suhteet koulussa	74
9	Johtopäätökset	81
	Lähteet	85

1 Johdanto

Vettä heitetään kiukaalle. Kuuluu sihahdus ja löyly tuntuu kipristävänä korvissa. Istun omalla paikallani polvet rinnalle nostettuna saunan kuumimmassa nurkassa, ja muut ovat asettautuneet omille tavanomaisille paikoilleen pienessä tilassa. Tapamme mukaan vaihdamme kuulumisia ja aloitamme keskustelun siitä, miten arki uudessa koulurakennuksessa on alkanut väistötiloissa opettamisen jälkeen. Ilme kasvoilla on hieman uupunut, kun ystävämme toteaa huokaisten: ”Meitä on aika paljon.” Keskustelu on aina yhtä kevyt ja pintapuolinen, eikä hän vaitiolovelvollisuutensa vuoksi voi juurikaan työstään opettajana puhua, mutta luon itselleni mielikuvan sokkeloisesta koulurakennuksesta, jossa on liian vähän seiniä ja ovia. Uusi koulurakennus vaikuttaa mielenkiintoiselta ja hyvin erilaiselta omaan koulukokemukseeni verrattuna, sillä meillä oli vain yksi käytävä, kolme tavallista luokkaa sekä atk-luokka, liikuntasali ja ruokala. Keskustelu päättyy, kun ystävämme sanoo naurahtaen, että meidän täytyisi itse tulla paikan päälle katsomaan ja pieni ajatuksen kipinä on syttynyt. Löylykauhaan tartutaan jälleen ja saunatuoksun miellyttävä tuulahdus valtaa tilan. (Tutkimuspäiväkirjaan kirjattu muisto 2020-luvun alusta)

Kirjoitan yllä olevan katkelman muistoni pohjalta osaksi tutkimuspäiväkirjaani, sillä jälkepäin tarkasteltuna hetki on yksi ensimmäisistä vaiheista tämän tutkimuksen ideoinnissa. Tapahtuman jälkeen muutamaa vuotta myöhemmin istun seminaarisalissa syksyisenä aamupäivänä ja katson valkokankaalle, jolle on heijastettu tutkimusseminaariksi otsikoitu diaesitys. Minun on määrä aloittaa maisterin opintoihini kuuluva pro gradu - tutkielma ja pyörittelen aiheita mielessäni. Alustava ajatus tutkimuksen aiheesta tulisi olla päätettynä ensimmäiseen pienryhmätapaamiseen mennessä. Edellisenä keväänä olen osallistunut tutkimusmenetelmäkurssille, jossa teimme etnografisella menetelmällä tutkimuksen kirjaston lukusalista tilana ja pidin sen tekemisestä valtavasti. Muistan keskustelun saunan lauteilta ja päätän yhdistää nämä kaksi. Yllättäen olen tilanteessa, jossa on alusta asti selvää, että lähdän työstimään etnografista tutkimusta koulurakennuksen oppimistiloista.

Ystäväni ja aiempi kokemukseni tilatutkimuksesta toimivat siis omalta osaltaan innoittajina tälle tutkimukselle, mutta myös julkisessa keskustelussa on käsitelty paljon avoimia oppimistiloja, mikä on herättänyt kiinnostukseni. Yle julkaisi elokuussa 2024 artikkelin liittyen koulutiloihin, jossa todetaan, että tulevaisuuden koulurakentamisessa painotus on enemmän muuntojoustavissa tiloissa. Vaikka perinteisempiä käytäväkouluja rakennetaan edelleen, muuntojoustavia tiloja voidaan esimerkiksi jakaa tai avata väliseinillä eri kokoisten ryhmien käyttöön. Artikkelissa mainitaan myös, miten Opettajien ammattijärjestön mielestä

opetussuunnitelman maininta avoimista oppimisympäristöistä ei tarkoita fyysisesti avoimia tiloja, vaan on viittaus pedagogisiin toimintamalleihin. (Mattila 2024.) Tilojen määritelmä on hyvin moninainen ja fyysisyyden lisäksi sosiaalisuus on hyvin keskeinen tiloihin liittyvä ulottuvuus, mitä tässä tutkimuksessa käsittelen.

Avoimia oppimisympäristöjä on julkisessa keskustelussa myös kritisoitu. Jo vuonna 2020 Yle uutisoi otsikolla ”Lapset ja opettajat oireilevat avokoulujen melussa – lasiseinät toivat opiskelurauhan yi 900 oppilaan kouluun Hämeenlinnassa”, miten Hämeenlinnaan rakennettu Nummen yhtenäiskoulun suunnittelussa hyödynnettiin avoimien oppimisympäristöjen periaatetta, mutta sitä on myöhemmin jouduttu erityisesti meluongelmien takia korjaamaan (Wallenius & Rautavuori 2020). Myös tämän tutkimuksen havainnoinnin kohteena olevassa koulussa on tehty muutoksia rakennuksen valmistumisen jälkeen opettajien toiveesta. Maaliskuussa 2024 Ylen julkaisemassa artikkelissa ”Oppilaille halutaan rakentaa taas perinteisiä luokkia – Kaarinassa huomattiin, ettei avoin tila toimi” tutkija kommentoi koulurakennusten tulevaisuutta. Jyväskylän yliopiston akatemiatutkija Kreeta Niemi, joka on tutkinut avoimia oppimisympäristöjä, sanoo, ettei usko perinteisten koulurakennusten palaavan. Hänen mukaansa uudenlaiset koulutilat vaativat opettajilta omien toimintatapojensa muuttamista, eikä täysin avoin tila edesauta myöskään niiden oppilaiden oppimista, joilla on vaikeuksia esimerkiksi tarkkaavaisuuden kanssa. (Hirvonen 2024.) Tiloilla on siten myös tietynlaisia vaatimuksia oppilaille, mitä tässä tutkimuksessa tarkemmin tarkastelen.

Aihe puhuttelee edelleen, sillä esimerkiksi kenttätöitä tehdessäni 20. helmikuuta 2025 *Satakunnan Kansassa* julkaistiin uutinen otsikolla ”Avokonttorikoulujen jälkeen pyritään selkeyteen”. Siinä käsitellään muun muassa sitä, miten niin kutsuttujen avokonttorikoulujen rakennusbuumi on hiljentymässä. Uutisen mukaan Turun Yli-Maariaan vuonna 2019 valmistuneeseen kouluun suunnitellaan remonttia, jotta ongelma käytävien puuttumisesta voitaisiin ratkaista. (Ylipiessa 2025.) Yle uutisoi samaisesta koulusta vuoden 2025 helmikuun alussa ja yhdeksi suureksi ongelmakohtaksi koulussa koetaan muiden tilojen läpi kulkeminen. Uutisessa mainitaan, miten arkkitehdin visio on ristiriidassa käytännön toteutuksen kanssa, mihin voitaisiin vaikuttaa ottamalla opettajat mukaan suunnitteluun. (Hirvonen & Sanaksenaho 2025.) Toivon tämän tutkimuksen olevan tarinallisen toteutustapansa ansiosta helposti lähestyttävä, jotta tieto koulujen tiloista saavuttaisi myös ne ihmiset, joiden on tärkeä olla tietoisia suunnittelun vaikutuksista koulun toimintaan. Tämä tutkimus painottuu nimenomaan lapsiin kohdistuviin odotuksiin tiloissa toimimiseen.

Tutkimus etenee seuraavasti. Luvussa 2 esittelen koulun, koulurakennuksen ja avoimen oppimisympäristön käsitteet. Käsitteiden määrittelyn jälkeen taustoitan tutkimustani tilan teorialla luvussa 3. Käsittelen fyysistä ja sosiaalista tilaa sekä niiden kietoutumista toisiinsa. Tilan yhteydessä esittelen hieman Henri Lefebvren teoriaa tilasta, sillä hän on yksi merkittävimmistä tilateoreetikoista. En käytä hänen teoriaansa varsinaisena tutkimusteorian, vaan painotan hänen ajatuksistaan sitä, että tilat ovat aina tuotettuja, vaikka ne itsessään myös tuottavat asioita (kts. esim. Kinnunen, Lempiäinen & Peteri 2017, 112). Tilan yhteydessä luvussa 3 tuon lisäksi esiin paikan ja kuulumisen käsitteet, jotka keskeisesti liittyvät sekä tilaan että toisiinsa tässä tutkimuksessa. Luvun 3 lopussa määrittelen vielä toimijuuden käsitteen tässä tutkimuksessa.

Luvussa 4 esittelen tutkimusasetelmani, missä painotan etnografista tutkimusotetta, osallistuvan havainnoinnin ja etnografisen kirjoittamisen erityispiirteitä. Tutkimusasetelmaluvun lopussa pohdin tutkimukseni eettisiä puolia ja omaa asemaani tutkijana. Luvussa 5 kirjoitan kentälle pääsystäni, suhteistani kenttään ja siellä oleviin ihmisiin kuvatakseni tarkemmin tutkimusprosessia ja omaa positiotani siinä. Lukuun 6 olen nostanut tarkasteluun koulun fyysisen ympäristön ja koulutilojen ainesten osalta koulurakennuksen sokkeloisuuden ja integroidut käytävät sekä lasimateriaalin koulun tiloissa. Luvussa 7 pohdin avoimen oppimisympäristön sosiaalista vaativuutta tilana. Tarkastelen sosiaalista vaativuutta vuorovaikutuksen, ryhmään kuulumisen ja toiminnan positioiden avulla luvun 7 alaluvuissa. Lisäksi luvussa 8 tarkastelen opettajan asemaa ja arkisia suhteita koulussa. Viimeisessä luvussa 9 tuon esille tekemäni johtopäätökset verraten kentällä tekemiäni havaintoja aiempaan tutkimukseen.

2 Koulu

Ensisijainen mielikuva koulusta saattaa olla melko yksinkertaistettu, sillä useimmilla meistä on jonkinlainen omakohtainen kokemus koulusta ja siellä opiskelemisesta. Todellisuudessa koulu on ympäristönä moniulotteinen, vaikkei se välttämättä näyttäydy sellaisena esimerkiksi siellä oleville oppilaille. Myös näkemykset siitä, millainen koulu on ja miksi sellainen on olemassa, vaihtelee sen mukaan, kuka sitä määrittelee. Määritelmään vaikuttaa merkittävästi se, millaiset intressit ovat sen takana. (Mertala 2022, 143.) Kouluun kohdistuu monenlaisia erilaisia odotuksia, joita se pyrkii osaltaan täyttämään. Siinä mielessä koulua voidaan pitää myös palveluorganisaationa, koska sillä on tehtäviä, jotka palvelevat sekä yhteiskuntaa että yksilöä. Tähän palvelusuhteeseen liittyy kuitenkin ongelmia, sillä epäselväksi voi jäädä esimerkiksi se, onko asiakkaana yhteiskunta vai oppilas. (Kyllönen 2011, 56.)

Mielenkiintoista on selvittää, millaista ihanneoppilasta nykyaikaiset koulut tuottavat ja onko keskiössä yhteiskunnan vai yksilön näkökulma.

Koulu on tyypillisesti jaettu viralliseen ja epäviralliseen kouluun. Virallinen koulu koostuu esimerkiksi opetussuunnitelmista ja -menetelmistä sekä opetustoiminnasta ja luokkahuoneessa tapahtuvasta vuorovaikutuksesta. (Paju 2011, 17–19.) Tämä puoli on luultavasti ilmeisin, mitä koulusta tulee mieleen. Sen sijaan epävirallinen koulu tarkoittaa sellaista vuorovaikutusta luokkahuoneissa sekä sen ulkopuolella, mikä ei liity opetustilanteeseen. Muun muassa nuoriskulttuuri, eli nuorten tyypillinen toiminta, voidaan katsoa osaksi epävirallista koulua. Epävirallinen koulu muuttuu jatkuvasti ja sen mahdollista suuntaa on vaikea ennalta havaita. (Paju 2011, 20–25.) Olennaista on kuitenkin huomata, että koulussa ja koulun tiloissa nämä puolet fyysisesti kohtaavat. Kaikkein konkreettisimmillaan koulu on fyysinen paikka ja muun muassa sen koko vaikuttaa siihen, millainen koulu oppilaiden silmissä on (Mertala 2022, 144).

2.1 Koulun tehtävät

Koulutusta voidaan pitää yhteiskunnallisena investointina tulevaisuuteen, jos sitä lähestytään tuottavuuden näkökulmasta. Tällöin koulun yhdeksi tarkoitukseksi voidaan mieltää osaamisen tuottaminen työmarkkinoiden tarpeisiin. Tuottavuuden näkökulman lisäksi koulu on merkittävä yhteisöllisyyden ja yhtenäisyyden luoja, sillä tiettyjen opetettavien taitojen lisäksi koulussa harjoitellaan sosiaalista vuorovaikutusta. Koulu myös muokkaa lasten ja nuorten identiteettiä sekä arvoja ylläpitäen sivistystä. (Kyllönen 2011, 29–30.) Mertala (2022) nimeää

tietojen ja taitojen kehittämisen kvalifikaatioksi ja yhteisön jäseneksi kasvamisen sosialisaatioksi, joita myös hän pitää virallisen kasvatuksen eli koulun tehtävinä. Hän nostaa esille lisäksi itsenäisyyden kehittämisen, josta hän käyttää termiä subjektifikaatio. Osa tutkijoista mainitsee koulun tehtäväksi myös selektion, millä tarkoitetaan oppilaan valikoitumista seuraavaan suuntaan jatko-opintojen tai työelämän osalta (Hoikkala & Paju 2015, 180). Tärkeää on kuitenkin huomioida yhteiskunnan muutos, sillä se vaikuttaa koulun tehtäviin ja tavoitteisiin (Kyllönen 2011, 29). Olennaista muutoksessa on tarkastella, ovatko esimerkiksi koulujen tilat myös muuttuneet ja pystyvätkö ne vastaamaan näihin tavoitteisiin.

Tutkimuskohteena koulu on moniulotteinen, sillä oppilas on osa koulua silloinkin, kun ei ole siellä fyysisesti paikalla. Lisäksi koulu on tutkimuksen kannalta suhteellisen tarkkaan rajattu kenttä. Vaikka opetus on julkista, koulussa liikkuminen on kuitenkin hyvin rajattua ja pelkästään sinne pääseminen voi olla haastavaa. (Paju 2011, 19, 33.) Omaa kentälle pääsyäni helpotti se, että tunsin ennestään sieltä henkilön, joka oli halukas ottamaan minut omaan luokkaansa. Käsittelen kentälle pääsyä tarkemmin luvuissa 4 ja 5. Toisaalta on ymmärrettävää, että koulussa tapahtuvaa toimintaa on pakosti säädeltävä jonkin verran ja opetuksen ulkopuolista toimintaa minimoitava, sillä siellä voi samanaikaisesti olla satoja ihmisiä (Paju 2011, 22). Sen lisäksi suurin osa heistä on lapsia, jotka vielä opettelevat yhdessä toimimista. Tutkimuksissa on verrattu koulua jopa vankiloihin, jotka ovat ikään kuin aikuisten versioita tarkoin säädellystä kouluinstituutiosta (Nuikkinen 2009, 97). On kuitenkin huomattava, että suomalaisen koulutuksen ominaispiirteisiin kuuluu luottamus ja sen myötä myös vähäinen opettajien kontrolli, mikä mahdollistaa heille mahdollisimman itsenäisen tavan tehdä työtään (Niemi 2021, 285). Tästä huolimatta kysymykseksi nousee, ovatko esimerkiksi opetukseen tarkoitetut tilat sellaiset, että tämä toteutuu aidosti.

Tulevaisuuden koulu pyrkii panostamaan tasa-arvoisuuteen. Eriarvoisuuden ongelmat eivät ole ainoastaan koulun vastuulla, mutta esimerkiksi tietynlaiset koulutuksen rakenteet voivat aiheuttaa erilaistumista tai syrjäytymistä. Jotta tähän voitaisiin tarttua, on koulutuksessa huomioitava ihmisten erilaisuus. Tähän on pyritty esimerkiksi kehittämällä opetusta sellaiseen suuntaan, että erilaiset oppimistavat ja opiskeluympäristöt on huomioitu. Tasa-arvoa mitataan usein kaikkien yhtäläisenä mahdollisuutena käydä koulua, mutta yhä muun muassa oppilaan tausta voi vaikuttaa eriarvoistumisen voimistumiseen. (Nuikkinen 2009, 22, 32, 50–51, 62.) Esimerkiksi koulua rakennettaessa suunnitelmiin voidaan sisällyttää erilaisia oppimistiloja, mutta joiden hyödyntäminen käytännön opetuksessa voi poiketa alkuperäisestä tarkoituksesta. Tämä ristiriita on yksi oman kiinnostukseni keskeisimmistä asioista.

2.2 Koulurakennus

Aiemmassa ihmisiin liittyvässä tutkimuksessa fyysisen ympäristön merkitystä ei ole liioin korostettu, vaikka se kytkeytyy olennaisesti sosiaalisiin ilmiöihin ja on luonnollinen osa toimintaa. Toimivaa rakennettua ympäristöä pidetään oikeastaan koko yhteiskunnan hyvinvoinnin kulmakivenä, mikä tuottaa sekä parempaa elämänlaatua sen asukkaille, mutta myös parantaa yritysten kilpailukykyä. (Nuikkinen 2009, 20, 63.) Tästä syystä ympäristöön ja tiloihin liittyvä tutkimus on tärkeä osa yhteiskunnan kehittämistä. On myös todettu, että opettajien pitäisi saada osallistua enemmän koulun tilojen suunnitteluun, jotta oppilaiden tarpeisiin vastattaisiin oppimista tehostaen (Niemi 2021, 282). Jotta oppilaiden tarpeet voitaisiin tilaratkaisuissa huomioida, on syytä tarkastella, millaisia tarpeet ovat käytännössä ja vastataanko niihin nykyisten tilaratkaisujen puitteissa.

Oppimisympäristö määritellään perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan fyysisen ympäristön, psyykkisten tekijöiden ja sosiaalisten suhteiden kokonaisuudeksi, jossa oppiminen tapahtuu ja koulurakennus on olennainen osa tätä oppimisympäristöä (Nuikkinen 2009, 51–52, 78). Jotta lähiopetusta voidaan järjestää, se myös vaatii koulurakennuksen olemassaoloa. Kouluarkkitehtuurin on tarkoitus taata lapsille ja nuorille sellainen ympäristö, missä fyysinen oppiminen, kasvu ja kehitys on mahdollisimman laadukasta. (Mertala 2022, 148.) Parhaita oppimista tapahtuu, kun opiskeluympäristö on samansuuntainen opetuksen tavoitteiden, sisältöjen ja koko oppimisprosessin kanssa. Koulurakennus itsessään vaikuttaa siihen, miten opetus voidaan järjestää, mikä osaltaan heijastuu muun muassa sosiaalisten suhteiden muodostumiseen. On myös huomattu, että esteettisesti miellyttävä tai muuten viihtyisä oppimisympäristö on etu psyykkisen ja sosiaalisen terveyden kannalta esimerkiksi vähentämällä poissaoloja. Pitää ottaa huomioon, että koulurakennus muodostaa fyysiset raamit kaikelle siellä tapahtuvalle toiminnalla, jolloin tilasuunnittelu ja arkkitehtuuri eivät ole merkityksettömiä, vaan vaikuttavat esimerkiksi toimintojen laatuun. (Nuikkinen 2009, 88, 95, 111.) Tästä syystä koulun tilojen tutkiminen on muun muassa hyvinvoinnin ja oppimisen vuoksi olennaista.

Koulurakennuksen erityispiirteitä ovat esimerkiksi niiden käytävät, joita on tarkasteltu muun muassa valvonnan näkökulmasta. Arkkitehtuurisesti koulun tilat ovat sellaisia, että niissä tapahtuva toiminta on helppo tunnistaa asialliseksi tai asiattomaksi riippuen siitä, missä se tapahtuu ja kenen toimesta. (Paju 2011, 22, 46.) Esimerkiksi välitunnin aikana käytävällä haahuileva oppilas herättää opettajan huomion, sillä tyypillisesti kaikkien lasten kuuluisi siinä

vaiheessa olla jo puettuna pihalla. Myös suljetut ovet hallitsevat oppilaita, sillä liikkumiseen tai omalta pulpetilta poistumiseen tarvitaan useimmiten lupa opettajalta. (Nuikkinen 2009, 53.) Vastaavasti paikalta poistuminen luvatta saatetaan nähdä oppitunnin häiritsemisenä, mikä voidaan tulkita tietynlaisena rajoittamisena. Oppilaille ei useinkaan kouluissa ole yksityisiä tiloja, vaan lähes kaikki toiminta on tietyllä tapaa valvottua (Hoikkala & Paju 2015, 29). Toisaalta voidaan pohtia, onko nykyinen tilasuunnittelu muuttunut tästä perinteisestä käsityksestä ja onko yksityisille tiloille ylipäättään tarvetta.

Koska koululla on erilaisia tavoitteita, se asettaa myös koulurakennukselle tietynlaisia velvoitteita täytettäväksi. Esimerkiksi luokkahuoneiden pinta-alojen tulee olla riittäviä, mitä lainsäädännöllä valvotaan. Lakien lisäksi on joitakin suosituksia opetustilojen ominaisuuksille, mitkä ohjaavat niiden suunnittelua. (Mertala 2022, 148.) Esimerkiksi työskentely voi vaatia liikkumista tilassa, mikä tulee suunnittelussa huomioida. Riittävä tila määräytyy sen mukaan, kuinka paljon opetukseen on osallistujia sekä minkälaista kalustusta se vaatii. (Nuikkinen 2009, 79, 109.) Kokonaisuudessaan suunnittelussa pitäisi huomioida koulussa olevien oppilaiden, opettajien ja muun henkilökunnan määrän lisäksi se, miten ihmiset on tarkoitus jakaa pienempiin ryhmiin (Leinonen & Mäkelä 2022, 61). Rakentamisen keskiössä on joka tapauksessa pyrkimys mahdollisimman tehokkaaseen tapaan toteuttaa toiminta tilassa. Tällöin tilat on ryhmitelty erilaisten toimintojen mukaan ja esimerkiksi hiljaisen työskentelyn tilat ovat eroteltuina niistä, missä on enemmän ääntä. (Nuikkinen 2009, 96.) Tästä huolimatta tilasuunnittelu on jatkuvaa tehokkaan ja laadukkaan opetuksen sekä käytettävissä olevien resurssien välistä kamppailua, mikä heijastelee muun muassa keskusteluun sopivasta ryhmäkoosta opetuksessa (Leinonen & Mäkelä 2022, 64). Muun muassa tämän vuoksi pidän tärkeänä, että tiloja tutkitaan siinä aidossa ympäristössä, missä niitä käytetään.

Tilasuunnittelussa on tyypillistä, ettei suunnitteluvaiheessa käyttäjän roolia muisteta tai osata huomioida riittävästi tulevassa rakennuksessa. Tiloissa usein panostetaan vain sellaisiin asioihin, mitkä tukevat fyysistä hyvinvointia, kuten lämpötilaan tai riittävään valon määrään. Sen sijaan psyykkiseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin liittyviä asioita ei yleensä määritellä erikseen. (Nuikkinen 2009, 20–21.) Koulurakennusten osalta suunnittelussa ei tavallisesti ole myöskään hyödynnetty ammattilaisia, joilla olisi koulutuksellista tai kasvatuksellista osaamista, vaan suunnittelun toteuttaa sellainen henkilö, joka ei tule hyödyntämään koulun tiloja opetusmielessä. Nykykoulujen suunnittelussa ollaan kuitenkin tekemässä siirtymää yhteistyön suuntaan, jolloin opettajat saisivat osallistua koulujen tilaratkaisuihin. (Niemi

2021, 289.) Ajatuksen tasolla muutos kuulostaa olennaiselta, mutta on mahdollista, että käytännön toteutus yhä poikkeaa tästä. Esimerkiksi koulurakennusten avoimet tilat ovat herättäneet kritiikkiä, ja näitä tiloja käsittelen seuraavaksi.

2.3 Avoin oppimisympäristö

Tulevaisuuden koulun pääolemuksena on joustavuus ja muunneltavuus, jolloin perinteistä luokkahuoneoppimista on vähemmän ja painotus siirtyy yhdessä tehtävien projektien kaltaisiin työtapoihin (Kattilakoski 2018, 11–12, 21). Vuonna 2016 opetussuunnitelmaa muutettiin, mikä ajoittuu suurin piirtein samaan aikaan koulurakennuksissa tapahtuneen muutoksen kanssa. Sen jälkeen rakennetut koulut ovat pitkälti olleet niin kutsuttuja avoimia tiloja tai suunniteltu joustaviksi. (Niemi 2021, 282.) Muutoksen taustalla on ajatus oppilaasta subjektina ja opettajasta oppilaiden oman oppimisprosessin mahdollistajana tai ohjaajana ilman valmiiden vastauksien antamista (Kattilakoski 2018, 11). Tällainen avoimempi tilasuunnittelu ei pelkästään haasta tavallista tilasuunnittelua kouluissa, vaan myös niiden myötä määriteltyjä rakenteita ja rutiineja, sekä tapoja olla vuorovaikutuksessa (Niemi 2021, 282–283). Perinteisen koulun mielikuvaan liittyy vahvasti luokkahuonemuotoisuus, mikä ryhmittelee eri ikäluokan edustajat erikseen toisistaan (Nuikkinen 2009, 53). Perinteiseksi miellettyä koulua on kuitenkin kritisoitu muun muassa siitä, ettei se ota huomioon niin sanottuja oikean elämän ongelmia opettamalla niitä taitoja, joita siellä tarvitaan, vaan perustuu teoreettiseen oppimiseen (Niemi 2021, 283).

Avoimilla oppimisympäristöillä tarkoitetaan sellaisia opetustilanteisiin tarkoitettuja tiloja, jotka eivät noudata perinteistä luokkahuonemaista olemusta, vaan joiden tarkoitus on muistuttaa todellista ympäristöä. Joustavuus liittyy luokkatilojen monipuoliseen käyttöön, jolloin tiloja voidaan esimerkiksi jakaa tai laajentaa tarpeiden mukaan. Taustalla on muun muassa ajatus siitä, että oppimista voi tapahtua missä tahansa myös perinteisen luokkahuoneen ulkopuolella. (Kattilakoski 2018, 21, 25.) Joustavuudessa on huomioitu myös tulevaisuuden tarpeita, sillä tiloja voidaan hyödyntää silloinkin, jos käyttötarkoitus niissä muuttuu (Nuikkinen 2009, 100). Vallalla on ajatus elinikäisestä oppimisesta, mitä voidaan joustavilla tilaratkaisuilla tukea (Kyllönen 2011, 35). Tällainen tilasuunnittelu mahdollistaa lisäksi erilaisten ryhmäjakojen tekemisen. Esimerkiksi pienryhmien muodostaminen tai eriytetty opetus voidaan järjestää jakamalla tiloja pienempiin osiin, mikä mielletään hyvän koulurakennuksen ominaisuuksiksi. (Leinonen & Mäkelä 2022, 64.) Toisaalta jälleen ideatasolla syntynyt mielikuva avoimemmasta tilasuunnittelusta ei välttämättä käytännön

elämässä toteudu, vaan avoimissa kouluissa voidaan haluta ylläpitää luokkahuonemuotoisuutta.

Muutos luokkatilojen suunnittelussa on ajateltu olevan myönteisessä suhteessa opetussuunnitelmassa olevien tavoitteiden kanssa. Avoimilla tiloilla on esimerkiksi positiivisia vaikutuksia siihen, miten opettajat toimivat yhteistyössä ja saavat toisiltaan tukea ja apua opettamiseen. (Niemi 2021, 283, 293.) Joustavuuden ansiosta pienempiin ryhmiin jakautuminen on erityisesti heikommista lähtökohdista tuleville oppilaille merkityksellistä, sillä pienemmän opetusryhmän on todettu tasaavan eroja oppimisessa. Sen sijaan avointen tilojen mahdollistamat suuret ryhmäkoot ja runsastunut sosiaalisten kontaktien määrä voi heikentää hyvinvointia ja oppimistuloksia, koska suuri ryhmä saattaa aiheuttaa stressiä. (Leinonen & Mäkelä 2022, 64.) Koululuokkaa on verrattu myös avokonttoriin, jossa sekä opettajat että oppilaat ovat jatkuvasti toisilleen esillä ja tarkkailun alaisena (Hoikkala & Paju 2015, 146). Suunnittelussa tulisi huomioida opetussuunnitelman tavoitteiden lisäksi käytännön toteutus.

Avoimia tilasuunnitteluratkaisuja on myös merkittävästi kritisoitu. Esimerkiksi opettajat itse ovat kummastelleet, ettei suunnittelussa oteta huomioon sellaisten henkilöiden näkökulmia, joilla on kokemusta varsinaisesta opettamisesta. Osa kritiikistä on kohdistunut nimenomaan siihen, etteivät uudet tilat vastanneet erilaisia oppimistarpeita, sillä ne eivät olleetkaan tarpeeksi joustavia tai muunneltavia. (Niemi 2021, 291.) Myös Leinonen ja Mäkelä (2022) ovat todenneet, etteivät uudistukseen liittyvät ideat välttämättä täysin sopeudu niihin tarpeisiin, joita koulu arjessaan kohtaa. Tällöin myös merkitys tilasta avoimena katoaa, jos muiden ryhmien työrauha pitää turvata pystyttämällä lisää seiniä tai opetus joudutaan toteuttamaan ilman opettajaa ryhmien jakautuessa (Niemi 2021, 291–292). Toisaalta rakentamiseen liittyy myös erilaisia määräyksiä muun muassa turvallisuuteen liittyen, mikä usein suuntaa tiloja jälleen perinteisen kaltaiseksi (Leinonen & Mäkelä 2022, 65).

Kritiikkiin liittyen on pohdittu mahdollisia ratkaisuja ongelmiin, jotta oppimisympäristöt olisivat toimivia (Kattilakoski 2018, 27). Esimerkiksi jo suunnitteluvaiheessa tulisi kiinnittää huomiota siihen, miten tiloja tullaan käyttämään ja onko opettajien osaaminen suhteessa siihen (Leinonen & Mäkelä 2022, 68). Tutkimuksissa on havaittu, että oppimistiloissa ei ole huomioitu esimerkiksi kriittisen ajattelun tai vuorovaikutuksen mahdollistamista, vaikka pedagogisissa ihanteissa ne olisivat vahvasti esillä. Vaikka tutkimusta on tehty enimmäkseen kansainvälisesti, ilmiö voidaan havaita myös Suomessa. Opetussuunnitelman muutoksen

jälkeisissä uudenaikaisissa oppimisympäristöissä samankaltaista tutkimusta on sen sijaan tehty vähemmän. (Kattilakoski 2018, 11–12.) Tiloja suunniteltaessa on hyvä tiedostaa myös se, että tilat vaikuttavat niitä käyttäviin ihmisiin monilla eri tavoilla (Leinonen & Mäkelä 2022, 71). Jotta tiloja voidaan suunnitella aitoihin tarpeisiin, on siis käsiteltävä tilan ja tilan käyttäjien välinen suhde molempiin suuntiin tapahtuvana vuorovaikutuksena.

3 Tila

Aiemmassa kirjallisuudessa tilan suhdetta ihmisiin ja yhteiskuntaan on käsitelty vuorovaikutteisena. Tässä havainnossa korostuu ajatus siitä, että jos jossain osassa tapahtuu muutos, myös muut osat muuttuvat. Esimerkiksi tilan muutos vaikuttaa muutokseen myös ihmisissä. Toisaalta ihmisten muuttuessa koko yhteiskunta muuttuu ja sitä myötä tila. (Wallin 2019, 18.) Rakennus antaa ikään kuin kehykset toiminnalle erottamalla ja yhdistämällä, jolloin se antaa myös merkityksiä asioille. Tilan merkitykset muuttuvat riippuen sen käyttötavasta sekä tavasta liikkua tilassa. (Nuikkinen 2009, 117.) Tila on myös kontekstuaalista, sillä jokaisella aikakaudella on omat tilansa ja lisäksi poliittinen järjestelmä tuottaa omansa (Kumpulainen 2012, 7). Siksi on mielekästä tarkastella nykyaikaisia koulutiloja, vaikka koululla on pitkät perinteet suomalaisessa yhteiskunnassa. Usein tilaa käsitellään sekä fyysisenä että sosiaalisena. Tässä jaottelussa fyysinen tila kuvaa näkyvää osaa ja sosiaalinen tila on näkymätöntä todellisuutta. (Paju 2011, 44.) Käsittelen tässä luvussa tyypillisen jaottelun mukaisesti tilan ulottuvuuksia fyysisenä ja sosiaalisena tilana painottaen sitä, ettei niitä voida toisistaan täysin erottaa ja hyödynnän samaa jaottelua myös analyysiluvuissa.

Tilatutkimukseen ja tilan käsitteeseen syventyessä törmää lähes väistämättä ranskalaisen filosofin, Henri Lefebvren, nimeen, jonka ajatuksia tarkastelen myös seuraavien alalukujen aikana. Tiivistelmänä ja keskeisenä lähtökohtana hänen monimutkaisesta teoriastaan voidaan nostaa idea siitä, että tiloissa tuotetaan asioita, mutta ne ovat aina itsekin tuotettuja. Tällöin ne otetaan osaksi laajempaa yhteiskunnallista kontekstia. (Kinnunen, Lempiäinen & Peteri 2017, 112; Kumpulainen 2012, 7.) Tilaa ei voida käsittää pelkästään materiaalisena objektina tai abstraktina tuotteena, joka ajattelun avulla syntyy, vaan sen tulee olla molempia. Toisin sanoen tilat ovat samanaikaisesti sekä todellisia ja konkreettisia, mutta myös kuviteltuja ja käsitteellisiä. Näiden välissä ihminen on kehollinen toimija, joka havaitsee tilan sellaisena kuin se objektiivisesti on olemassa, mutta tulkitsee tilan synnyttämiä symbolisia merkityksiä subjektiivisesti. (Wallin 2019, 18–19.) Tilaa käyttävät ihmiset siis antavat sille merkityksen sillä, kuinka he siitä ajattelevat ja miten sitä käyttävät. Esimerkiksi kokemukset objektiivisesti samanlaisesta luokkatilasta voi toiselle aiheuttaa ikäviä muistoja ja toiselle hyviä riippuen siitä, millaisia merkityksiä ihminen antaa sille subjektiivisesti.

Lefebvren teoriaa pidetään melko monimutkaisena ja haasteellisena soveltaa tutkimuksessa. Tätä selitetään sillä, että hänen käsitteen määrittelynsä ei ole kovinkaan täsmällistä, vaan

epäselväksi jää, mitä hän tilalla varsinaisesti tarkoittaa. (Wallin 2019, 21.) Esittelen myöhemmin Lefebvren teoriaan kuuluvan kolmijaon, jota sovelletaan usein pelkästään metodisena tai ohjaavana mallina jättäen pois syvemmät pohdinnat tilan luonteesta (Kumpulainen 2012, 11–12). Lefebvren ajatuksia soveltavien keskuudessa toistuu kuitenkin usein se, miten teorian mukaan on keskeistä huomioida, miten tilan kaikki ulottuvuudet ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ja voivat siten vaikuttaa ja muuttaa toisiaan (Wallin 2019, 22). Tämän vuorovaikutuksen esiin tuominen on olennaista myös tässä tutkimuksessa, vaikka tarkoituksenani ei olekaan käsitellä tilaa suoranaisesti Lefebvren teorian avulla.

3.1 Fyysinen tila

Kuten voi olettaa, myös fyysistä oppimisympäristöä on määritelty useilla tavoilla. Kapeimman määrittelyn mukaan se viittaa vain toimintatilaan eli rakennettuun ympäristöön kuten koulurakennukseen tai luokkahuoneeseen sekä materiaaleihin eli oppivälineisiin (Kattilakoski 2018, 23; Nuikkinen 2009, 78). Laajimmillaan fyysisen oppimisympäristön määrittely sisältää rakennetun ympäristön, lähiympäristön, kuten kirjaston ja koulumatkan, luonnon ja ihmisten kokonaisuuden (Kattilakoski 2018, 78). Myös Paju (2011) tarkoittaa fyysisellä koululla koulun fyysistä olemusta, mutta huomioi määrittelyssä myös esimerkiksi koulun lämpötilat, ilmanlaadun, pulpetit sekä kouluruuan. Tämä määritelmä tulee luultavaksi lähimmäksi omaa tapaani ymmärtää fyysinen tila, sillä tässä tutkimuksessa viitataan fyysisellä tilalla koulurakennukseen, siellä oleviin luokkahuoneisiin, käytäviin ja muihin huoneisiin, niiden ominaisuuksiin, kuten värivalintoihin, huonekaluihin sekä oppimateriaaleihin. Erilaisista määrittelytavoista riippumatta on todettu, että muutokset fyysisessä koulussa heijastelevat muutoksiin oppimisen ja opettamisen tapoihin (Niemi 2021, 283).

Oppiaineilla on joitakin tavoitteita, jotka sanelevat sitä, millainen fyysisen tilan tulisi olla. Esimerkiksi itsenäinen työ tai pari- ja ryhmätyö vaativat erilaisen työskentelytilan. (Nuikkinen 2009, 75.) Lisäksi luokkahuoneissa on usein painavia tai vaikeasti siirreltäviä huonekaluja, minkä takia kalustuksella on vaikutusvaltaa ohjata tilan käyttötarkoitusta. Ne osoittavat paikat tilassa, sillä usein opettajalla on oppilaista erillinen pöytä ja tuolit sekä omia säilytyskaappeja, joita oppilaat eivät saa avata. Ja koska fyysinen tila on enimmäkseen avoimia ja suljettuja tiloja ja ovia, vaikuttaa tila myös siellä tapahtuvaan liikkeeseen. Esimerkiksi oppilailla ei ole mahdollisuutta avata ovia ilman opettajan avaimia ja tältä tulee pyytää lupa muun muassa luokasta poistumiseen. Usein liikettä pyritään jollain tavalla hallitsemaan tilassa ja ohjaamaan tiettyyn suuntaan. (Paju 2013, 22–23, 92, 97, 153.) Tämä liittyy osittain myös vallan

käsitteeseen, jonka otan esille seuraavassa sosiaalisen tilan alaluvussa, mikä korostaa fyysisen ja sosiaalisen tilan limittäistä ja erottamatonta olemusta.

Fyysiset oppimistilat voidaan järjestää julkisiin, puolijulkisiin ja yksityisiin tiloihin. Esimerkiksi ulkotilat ovat julkisia, aula- ja käytävätilat puolijulkisia sekä henkilökohtaiset tilat ovat yksityisiä. (Kattilakoski 2018, 24.) Mutta kuten aikaisemmin totesin esittäessäni, että koulua on verrattu myös avokonttoriin, täysin yksityisiä tiloja koulussa on melko vähän, vaan koulussa useimmiten ollaan jonkun jatkuvassa tarkkailussa. Fyysisessä koulussa olennaista on oma sijoittuminen luokkaan ja koko kouluun (Paju 2011, 23). Paikan merkitys ilmenee kuitenkin vasta vuorovaikutuksessa niiden ihmisten kanssa, jotka paikassa on, jolloin fyysinen tila on enemmän kuin seinien rajaama pysyvä alue (Mertala 2022, 150). Konkreettisesti tämä näkyy muun muassa siinä, miten lapset haluavat istua niiden lähellä, joista pitävät erityisesti, kuten parhaan kaverin (Paju 2011, 103). Tässä tutkimuksessa hyödynnän fyysisen tilan käsitettä analyysiosion alussa esitellessäni kenttää ja havainnointikouluani sekä tuoden siten esiin koulun tilojen asettamat fyysiset reunaehdot siellä toimimiselle. Ja koska fyysistä tilaa on huomattavan vaikea käsitellä ilman, että tilan sosiaalinen luonne nousee esille, käsittelen seuraavassa alaluvussa sosiaalista tilaa.

3.2 Sosiaalinen tila

Sosiaalinen ja fyysinen tila ovat toisiinsa nähden hyvin limittäisiä, mikä näkyy erityisesti kouluissa. Koulun fyysinen tila tulee merkitykselliseksi vasta, kun siellä on ihmisiä toimijoina. (Hoikkala & Paju 2015, 29–30, 82.) Tätä voidaan havainnollistaa käänteisesti, jolloin koulussa on haastavaa olla, jos ei koe omaavansa siellä paikkaa fyysisesti ja sosiaalisesti (Paju 2011, 38). Esimerkiksi tahallisen ja tarkoituksellisen ryhmän ulkopuolelle jättämisen näen itse jopa kiusaamistilanteena. Ihmistä pidetään ”suhteisena olentona”, mikä tarkoittaa sitä, että jokaisen minuus on rakentunut aina suhteessa toisiin ihmisiin, eikä siitä syystä kouluakaan voida tutkia ilman siellä toimivien ihmisten näkökulman huomioimista (Mertala 2022, 147). Kun näkökulmana ovat käyttäjät itse, tilajärjestelyjen lisäksi tilasta voidaan nostaa esiin sen tuottamat kokemukset ja merkitykset (Nuikkinen 2009, 174). Näitä merkityksiä pyrin myös tässä tutkimuksessa havainnoimaan.

Lefebvre esittelee kirjoituksissaan sosiaalisen tilan kolmijaon. Sitä pidetään konkreettisena keinona tutkia tilaa monesta eri näkökulmasta sulkematta näkökulmia pois toisistaan (Kumpulainen 2012, 7). Tämän näkemyksen mukaan kolminaisuuteen pohjautuen tila on sekä materiaallinen, mentaalinen että sosiaalinen samanaikaisesti (Wallin 2019, 20). Lefebvre

kirjoittaa kolminaisuuden osina momenteista, joista ensimmäinen on havaittu tila. Se tarkoittaa konkreettista aistittavaa tilaa, johon voi kuulua esimerkiksi arkiset rutiinit tai jokapäiväinen tilan käyttö. Toisena momenttina on käsitteellistetty tila, jolla hän tarkoittaa tilan virallisia määritelmiä tai diskursseja. Ne ovat tilan hallinnon, suunnittelijoiden tai kehittäjien keino suunnata tai hallita tilan tuottamista. Ensimmäisen ja toisen momentin ero on siis siinä, että havaittu tila on materiaalista ja konkreettista, mutta käsitteellistetty abstraktia ja kuviteltua. Kolmatta momenttia pidetään teorian vaikeimpana tulkinnan kannalta, sillä se esimerkiksi rikkoo juuri mainitun jaon ensimmäisen ja toisen momentin välillä. Kolmannen momentin koetaan olevan yhteydessä alitajuntaan tai tiedostamattomaan ja sen on tulkittu olevan jonkinlainen symbolinen kerros, joka asettuu fyysisen tilan päälle. (Kumpulainen 2012, 7–8.) Kuten aiemmin toin esille, en suoranaisesti hyödynnä Lefebvren teoriaa tässä tutkimuksessa, mutta haluan poimia omaksi näkökulmakseni huomion tilan moninaisuudesta. Tällä tarkoitan sitä, ettei tilaa voida mieltää pelkästään fyysiseksi ja materiaaliseksi, tai pelkästään käsitteelliseksi, vaan tilan fyysiset piirteet yhdessä tilalle annettujen abstraktisempien merkityksien kanssa muodostavat ymmärrykseni tilasta.

Fyysisen oppimisympäristön lisäksi oppimisympäristön kokonaisuuteen luetaan yhteisöt. Ne ovat sosiaalisen tilan kannalta tärkeitä ja tilajärjestelyillä on vaikutuksia suoraan esimerkiksi luokan keskinäisiin suhteisiin. Se millainen pöytä luokassa on tai miten tuolit ovat sijoitettuina sen ympärille mahdollistavat tai estävät vuorovaikutusta eri tavalla, sillä esimerkiksi pyöreän pöydän äärellä ihmiset ovat kasvokkain verrattuna perinteiseen pulpettijärjestykseen, jossa ihmiset istuvat toistensa takana. (Kattilakoski 2018, 12, 21.) Keskinäisiin suhteisiin liittyy olennaisena osana vertaiset, jotka koulun tapauksessa tarkoittaa esimerkiksi luokkakavereita. Vertaiset toimivat tietynlaisena vertailuryhmänä siinä mielessä, että se osoittaa mahdolliset mallit siitä, millainen itse haluaa olla tai millaiseksi tulla. Samalla voi tehdä eroa siihen, millaiseksi ei halua tulla, mikä tietyissä tilanteissa aiheuttaa paineita koululaisissa. (Hoikkala & Paju 2015, 147, 154.) Vertaisten on havaittu olevan tärkeä osa koulua, sillä tutkittaessa oppilaita heitä useimmiten pelottaa nimenomaan kouluyhteisöön sopeutumiseen ja ihmissuhteisiin liittyvät negatiiviset kokemukset kuten yksinäisyys tai kiusaaminen (Mertala 2022, 147). Paju (2011) on ilmaissut kanssaopiskelijoiden vahvan merkityksen koulun arjessa kuvaamalla, miten ”opettaja kontrolloi, että kukin suorittaisi annetun minimin verran tehtäviä, mutta oppilaskulttuuri kontrolloi, ettei kukaan tekisi enempää kuin sen.”

Vertaisten lisäksi suhde opettajaan on oppilaalle merkityksellinen. Vaikka opettajalla on luokassa ammatillinen tehtävä, opettajan ja oppilaan välinen suhde on ennen kaikkea ihmissuhde (Mertala 2022, 147). Tutkimusten mukaan on huomattu, että tämä vuorovaikutussuhde edistää oppimista ja auttaa oppilaita sitoutumaan kouluun. Tärkeitä oppilaalle yksilöllisen kehityksen kannalta ovat aikuisten väliset avoimet vuorovaikutussuhteet sekä mahdollisuus tarkastella oman oppimisen tapoja ja laatua eli reflektoida omaa oppimista. (Luoma 2021, 245, 247.) Luokka on huomattava sosiaalinen tila, jossa jokaisella on erilaisia positioita ja ihmisten väliset suhteet ja etäisyydet toisistaan ovat tärkeitä (Paju 2011, 44–45, 48). On todettu, että hierarkkisia järjestyksiä sosiaalisessa toiminnassa korostetaan kalustuksella, värivalinnoilla sekä tilojen koolla (Kinnunen, Lempiäinen & Peteri 2017, 111). Koulumaailmassa tilajärjestelyjen vaikutus hierarkiaan näkyy esimerkiksi siinä, että opettajainhuoneeseen ei useinkaan ole oppilailla asiaa, vaan se on opettajien omaa valtakuntaa. Toisaalta he jakavat huoneen keskenään, kun taas rehtorilla on yleensä oma toimisto, joka on vain hänen käytössään.

Koska tilaan liittyvät vahvasti sosiaaliset suhteet ja hierarkkiset asemat, myös valta on osa sosiaalista tilaa. Erilaisilla tavoilla jäsentää tilaa sekä luodaan että ylläpidetään mielikuvia tilan käyttäjistä ja siten määritellään tilassa tapahtuva normaali ja epänormaali toiminta sekä asiat, mitä siellä kuuluu olla ja mitä ei. Tällöin arkkitehtuuri voimakkaasti säätelee tilaa ja sen toimintaa. (Nuikkinen 2009, 97.) Voidaan puhua myös vallan geometriasta, mikä tarkoittaa tilallisuuden, vallan ja ihmisten hallinnan sointumista yhteen (Kumpulainen 2012, 7). Lisäksi valtaan kytkeytyvä aika osaltaan ohjaa tilojen käyttöä. Lukujärjestys osoittaa olennaisesti sen, missä oppiminen tapahtuu, mutta se voi määrätä myös ne ihmiset, joiden seurassa ollaan, sillä kaikki eivät voi olla samassa tilassa samaan aikaan. Esimerkiksi lukujärjestyksessä määritetty ruokailuaika on usein porrastettu, mikä ohjaa ihmisiä istumaan tietyssä seurassa. Ruokala on koulun tiloista siinä mielessä erityismaininnan arvoinen, että se on vahvasti sosiaalinen tila, vaikka se on ruokailun suorittamiseen suunniteltu. Tutkimuksissa on muun muassa todettu, ettei ruokalaan haluta tulla yksin, koska siitä voi saada hylkiön leiman. (Hoikkala & Paju 2015, 30, 75–76.) Ruokalan esimerkistä on muistettava, että tiloilla on sellaisia merkityksiä, joita ei ensisilmäyksellä välttämättä osata hahmottaa ilman tarkempaa syventymistä.

Olennaista tilan sosiaalisesta luonteesta on nostaa esille tilojen ja ihmisten välinen vuorovaikutus. Toimijuudella ja rakenteilla on vastavuoroinen suhde, sillä molemmat muokkaavat toisiaan. (Gieryn 2002, 65; Kinnunen, Lempiäinen & Peteri 2017, 111.) Ihmisillä on omia kiinnostuksenkohteita ja tarpeita, jotka vaikuttavat tilan käyttöön ja siellä olemiseen

(Niemi 2021, 285). Feministisessä tilatutkimuksessa on esimerkiksi todettu, että ihmiset itse, mutta myös tilajärjestelyt ja käytännöt sukupuolittavat tilaa. Merkitysten painottaminen on tässä suhteessa avainasemassa, sillä rakennetut tilat muokkaavat ja uusintavat niitä.

(Kinnunen, Lempiäinen & Peteri 2017, 111.) Rakennetut tilat ovat rakenteita myös sosiaalisille instituutioille vahvistaen niihin liittyviä verkostoja (Gieryn 2002, 35).

Demokraattisen koulun edellytyksiin luetaan muun muassa jokaisen persoonallisen taustan huomioiminen ja oikeus kuulua yhteisöön (Luoma 2021, 246–247). Tästä huolimatta tilojen ja ihmisten välinen suhde on sivuutettu tutkimuksissa osaksi esimerkiksi sen oletuksen takia, että tilaa käyttävät ihmiset olisivat samankaltaisia tai heidät on haluttu ihanteellistaa tietynlaisiksi (Nuikkinen 2009, 133). Tilatutkimuksen avulla voidaan tuoda esiin sellaiset käytännöt, joita kouluissa käytetään ihanneoppilaan tuottamiseen, mitä tällä tutkimuksella pyritään tavoittamaan.

3.3 Paikka ja kuuluminen

Edellä käsittelin tilaa ja pyrin määrittelemään sitä. On hyvä huomata, että tilan käsitteeseen usein liitetään myös paikan määrite, jota on mahdollista tulkita monilla eri tavoilla.

Moninainen tulkinta on ongelmallista, jos käsitykset paikan määritelmästä vaihtelevat yhden tekstin sisällä. Tästä syystä kirjoittajana on tärkeää tuoda ilmi oma käsityksensä siitä, miten paikka tulee tulkituksi. (Hyvärinen 2014, 25.) Mielestäni tilan ja paikan käsitteillä on monenlaisia samankaltaisuuksia, kuten niiden sosiaalinen ulottuvuus, rakentuminen vuorovaikutuksessa ja subjektiivinen merkityksellisyys niiden kokijalle (kts. esim. Haarni, Karvinen, Koskela & Tani, 1977, 16–17; Hyvärinen 2014, 14, 25). Termien samankaltaisuuksien vuoksi en koe tarpeelliseksi tämän tutkimuksen mittakaavassa lähteä erottelemaan tilaa ja paikkaa toisistaan erillisiksi käsitteiksi, vaan käytän tässä tutkimuksessa ainoastaan tilan käsitettä, jota olen edellä kuvannut, kuvastamaan molempien piirteitä. Saatan käyttää tässä tutkimuksessa paikkaa tarkoittamaan jonkun asian tai ihmisen fyysistä sijaintia tai asemaa tilassa. Esimerkiksi oppilaan omalla paikalla tarkoitan hänen omaa pulpettiaan luokassa sekä hänen kokemustaan luokkaan sekä erilaisiin ryhmiin kuulumisesta. Seuraavaksi käsittelen tarkemmin kuulumisen käsitettä.

Kuuluminen on sosiologinen käsite, joka on olemukseltaan moniulotteinen. Merkityksellisen käsitteestä tekee se, että kuulumista pidetään monesti ihmisen yhtenä perustarpeena. (Ajjawi, Gravett & O’Shea 2025, 791 ja 793.) Teoreettisesti katsottuna kuulumisen voidaan ajatella pohjautuvan psykologiaan ja Maslown työhön motivaation ja tarpeiden hierarkiasta. Maslown

teoriaan pohjautuen ihmisellä on viisi perustarvetta, jotka ohjailevat ihmisen käyttäytymistä ja kuulumisen on siis yksi näistä. (Solberg & Laundal 2025, 423.) Kuuluminen voi abstraktina käsitteenä näyttäytyä konkreettisemmin esimerkiksi osallisuutena ja yhteyden kokemisena. Se lisää hyväksytyksi, arvostetuksi ja tuetuksi tuleminen tunteita. (Ajjawi, Gravett & O'Shea 2025, 793.) Kuulumisessa keskeistä on sen affektiivinen ulottuvuus. Sillä viitataan tuttuuden, turvallisuuden ja emotionaalisen kiintymyksen kokemuksiin: usein puhutaan tunteesta ”kotona olemisesta.” Affekti ei ainoastaan tarkoita kognitiivis-psykologisia käsitteitä, vaan viittaa lisäksi sosiaalisiin toimintoihin, joita kuulumiseen liitetään. (Nieminen & Pesonen 2022, 2022.)

Affektiivisuuden lisäksi kuulumisessa tärkeä ulottuvuus on tarve sosiaaliseen vuorovaikutukseen yhden tai useamman ihmisen kanssa. Vuorovaikutuksessa molemmat ovat kiinnostuneita toistensa hyvinvoinnista ja nämä ihmissuhteet ovat luonteeltaan vakaita. (Solberg & Laundal 2025, 423.) Ihmissuhteet voivat olla sekä emotionaalisesti tiheitä, kuten läheisiä ystäviä että heikkoja siteitä, joihin voi lukeutua esimerkiksi ryhmätyön työparit (Nieminen & Pesonen 2022, 2022–2023). Kuuluminen ei ole yksin toimijan itsensä käsissä, vaan kuulumisen tunne voi jäädä myös uupumaan, jos jokin kaveriporukka ei ota mukaan joukkoonsa. On myös mahdollista päättää olla kuulumatta. Tällöin päätös olla kuulumatta on tarkoituksellinen teko olla identifioitumatta esimerkiksi johonkin tiettyyn ryhmään tai vastustaa sitä. (Ajjawi, Gravett & O'Shea 2025, 794, 799–800.) Tiivistetysti voidaan käyttää Strayhornin kuvausta kuulumisesta, jonka hän määrittelee tunteena yhteydestä ja kokemuksena siitä, että ihminen on merkityksellinen, hänestä välitetään, hänet hyväksytään ja häntä kunnioitetaan ja arvostetaan (Ajjawi, Gravett & O'Shea 2025, 793). Koulun kontekstissa ihminen on siis tärkeä koko koulun yhteisössä esimerkiksi henkilökunnalle ja vertaisilleen.

Kuulumisen tunne, opiskelijoiden tarve ja oikeus kuulua kouluunsa, ovat tulleet opiskelijoiden elämässä näkyvämmäksi (Solberg & Laundal 2025, 422). Ihmiselämän aikajanalla koulu on yksi ensimmäisistä sosiaalisista organisaatioista, jossa kokeillaan yhteiskuntaan kuulumista. Siksi on tärkeää ymmärtää, kuinka kuulumisen kouluissa kehittyy ja mikä sitä siellä muokkaa. (Baek 2025, 751.) Kouluun kuulumisen on siis se määrä, jolla opiskelijat kokevat olevansa henkilökohtaisesti hyväksytyjä, arvostettuja, osallistettuja ja tuettuja muiden toimesta koulussa. Sen lisäksi kouluun kuulumiseen liittyy kokemus, jossa tuntee olonsa turvallisiksi olla oma itsensä kouluympäristön vuorovaikutussuhteissa. Muutoin voi oppilas pyrkiä peittelemään omia vaikeuksiaan. (Atkinson, Wright & Wood-Downie

2025, 2–3.) Tämä havainto on tärkeä nostaa esille, sillä kuulumattomuus ei siis ole asia, jonka voi välttämättä helposti luokkahuoneessa huomata. Oppimisympäristöjen suunnittelussa turvallisuuden tunteen vahvistaminen on keskeistä, sillä kuulumisen tunnetta on tärkeä työstää turvallisessa ympäristössä (Nieminen & Pesonen 2022, 2022–2024). Syvennyn seuraavaksi oppimisympäristön piirteisiin, joilla on vaikutusta kuulumisen kokemukseen kouluissa.

Monesti haasteet, joita koulussa kohdataan, voivat johtua erityislaatuisten piirteiden ja ympäristön yhteensopimattomuudesta. Esimerkiksi epävarmuus, kiusaamiskokemukset tai tietynlainen aistiympäristö voivat olla merkitseviä ympäristön olosuhteita. (Atkinson, Wright & Wood-Downie 2025, 1, 9.) Oppimisympäristöt usein suunnitellaan valtaväestölle, jolla ei ole erityistarpeita. Tällöin erityistarpeinen voi kokea itsensä erilaisiksi muista ja jopa kuulumattomaksi toisten kanssa joutuessaan muokkaamaan ympäristöään itselleen sopivaksi. Esimerkiksi neuroepätyypilliset opiskelijat voivat vältellä oppimisympäristöjä, joissa on paljon ihmisiä ja aistikuormitusta. (Nieminen & Pesonen 2022, 2022–2024.) Aistillisesti kuormittavassa ympäristössä voidaan sallia esimerkiksi kuulokkeiden tai teknologian käytön lisätäkseen turvallisuuden tunnetta, mikä siten vahvistaa kuulumista (Atkinson, Wright & Wood-Downie 2025, 1, 9). Toki kuulumisen on todettu korreloivan muun muassa ulospäinsuuntautuneisuuden kanssa, mikä voi luoda painetta olla sosiaalinen vastatakseen tyypillisiä kuulumiseen yhdistettävän käyttäytymisen normeja välttääkseen ulkopuolisuuden tunteen, vaikka ihmisellä ei olisikaan varsinaisia erityispiirteitä (Ajjawi, Gravett & O’Shea 2025, 793–794). Tästä syystä en käsittele tässä tutkimuksessa eriyvästi erityispiirteisiä tai normityypillisiä oppilaita, vaan yleisesti oppilaisiin kohdistuvia tilan asettamia vaatimuksia.

Lisäksi ystävyysuhteet ovat tärkeitä turvallisuuden tunteen lisäämisessä, joten vuorovaikutussuhteilla on merkitystä kuulumisen tunteen vahvistamisessa (Atkinson, Wright & Wood-Downie 2025, 1, 9.) Tutkimuksissa on todettu, että yksi keskeisimmistä kuulumiseen liittyvistä ja sitä tunnetta vahvistavista asioista on opettajan ja oppilaan välinen suhde (Solberg & Laundal 2025, 422). Oppilaiden kuulumisen kokemus ei nimittäin tule annettuna. Siihen vaaditaan opettajaa, joka on halukas kehittämään positiivista ja luotettavaa suhdetta oppilaisiinsa, kannustamaan akateemista menestystä kohti sekä rohkaisemaan vertaisten välistä hyväksyntää, jotta jokainen oppilas voi kokea, että heillä on paikka luokkahuoneessa. Tutkimuksissa on nostettu esille kuulumisen yhteyttä motivaatioon ja akateemiseen menestykseen. Tätä havainnollistetaan sillä, että monilla oppilailla on ongelmia työskentelyssä tai oppimisessa, mikäli heillä ei ole tunnetta opettajan pitävän heistä tai hänen aidosti välittävän heidän menestyksestään. (Duquette 2022, 9–10.)

Huomattava havainto aiemmissa kuulumiseen liittyvässä tutkimuksessa on ollut se, että sosiaalista järjestystä valvovilla käytännöillä on merkittävä positiivinen suhde oppilaiden kuulumisen kokemukseen. Tarkoittaa siis sitä, että tiukemmin sosiaalisen järjestyksen käytännöistä kiinni pitävä ympäristö todennäköisemmin lisää kuulumisen tunnetta kuin vähemmän niistä huolehtiva ympäristö. (Baek 2025, 760.) Opettajan rooli kuulumisen tunteen vahvistamisessa on siis luokan sosiaalisen järjestyksen näkökulmasta keskeinen. Akateemisen menestyksen huomioiminen on myös positiivinen asia, mutta tunne siitä vähenee, mikäli oppilas kokee opettajan välittävän ainoastaan heidän arvosanoistaan. Toisin sanoen koulun tulisi tarjota sellainen ympäristö, joka on enemmän kuin vain akateemiseen saavutukseen keskittyvä. (Atkinson, Wright & Wood-Downie 2025, 9.) Akateemisuutta tulisi tukea positiivisella sitoutuneisuudella ja motivaatiolla sen sijaan, että painostettaisiin saavuttamaan korkeita arvosanoja. On todettu, että akateemisella kiinnostuksella voisi olla enemmän tekemistä kuulumisen tunteen kanssa, kuin akateemisilla saavutuksilla sinänsä. (Baek 2025, 759.)

Kuulumisen tunteeseen vaikuttaa siis hyvin monia asioita ja sitä on mahdollista vahvistaa. Sen vahvistaminen on tärkeää esimerkiksi siksi, että sillä on yhteyksiä hyvinvointiin ja psyykkiseen terveyteen (Atkinson, Wright & Wood-Downie 2025, 2). Koulun kuulumisen korreloi positiivisesti esimerkiksi oppilaiden motivaation, sosiaalisen ja emotionaaliseen toiminnallisuuden sekä akateemisen suorittamisen kanssa (Solberg & Laundal 2025, 422). Koulutuksellisesta näkökulmasta on tärkeää huomata, että kun oppilas kokee kuuluvansa kouluympäristöönsä, on hänellä todennäköisemmin positiivisia koulutuksellisia kokemuksia, mikä ilmenee esimerkiksi tyytyväisyytenä, motivaationa, sinnikkyyttenä ja vähemmällä ongelmakäyttäytymisellä verrattuna niihin oppilaisiin, jotka eivät koe kuulumista. Tutkimuksissa on osoitettu, että oppilaiden kuulumisen kokemuksella on suurempi assosiaatio psyykkiseen ja fyysiseen hyvinvointiin, kuin heidän väestötiedoillaan, kuten sukupuolella tai asuinpaikalla. Lisäksi koulun ilmapiiri vaikuttaa enemmän kuin esimerkiksi koulun koko tai sen sosioekonominen status. (Baek 2025, 749–750.) Toisin sanoen kaikilla kouluilla on samanlaiset lähtökohdat tukea kuulumisen tunnetta, eikä mitään koulua ole alkujaan tuomittu epäonnistumaan siinä. Kuulumisen tunnetta on tärkeää tukea koulussa myös siitä syystä, että kokemus kuulumisesta ei pääty koulusta valmistumisen jälkeen. Se koetaan tärkeänä myös työelämässä, ihmissuhteissa ja yleisesti yhteiskunnassa. (Ajjawi, Gravett & O'Shea 2025, 793–794.) Tarkastelen tässä tutkimuksessa erityisesti tilallisuuden sosiaaliseen ulottuvuuteen

liittyvää opettajan ja oppilaan välistä sekä oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta ja miten ne saattavat heijastua oppilaiden kokemuksiin kuulumisesta.

3.4 Toimijuus

Toimijuuden käsitteen välityksellä tarkastellaan yksilön sekä yhteiskunnallisten rakenteiden, normien ja muiden piirteiden välisiä suhteita. Yhteiskunnan rakenteet mahdollistavat ja rajaavat toimintaa ja siten toimijuutta, jota yksilöt voivat valinnoillaan ohjailla. Toimijuus muovautuu ajassa ja tilassa, minkä vuoksi sitä on tärkeää käsitellä osana kyseisen ajan yhteiskunnallisia rakenteita. (Sillanpää 2021, 51, 231.) Tilallisesti toimijuus on mielenkiintoinen käsite, sillä se ei ole ainoastaan koulutuksellinen tavoite, vaan toimijuutta koskevalla ajattelulla on vaikutusta siihen, miten tila järjestetään (Vuorisalo, Raittila & Rutanen 2018, 61). Toisaalta tilalliset muutokset ovat vaikuttaneet toimijuuden muodon vaihteluihin eri aikoina (Sillanpää 2021, 6). Käsittelen seuraavaksi näkemyksiä siitä, millainen niin sanotun hyvän toimijan ajatellaan olevan ja lähestyn toimijuutta näiden oletamuksien valossa tässä tutkimuksessa. Pidän kuitenkin tärkeänä korostaa sitä, että en pidä toimijuutta ihmisarvoon samaistettavana käsitteenä (kts. myös Paju 2013, 190). Täten hyvä toimija viittaa ainoastaan toimijuuden ymmärtämiseen tietynlaisena tiettyssä yhteiskunnallisessa tilanteessa ja ymmärryksessä, eikä määritä ihmistä hyväksi tai huonoksi.

Toimijuus kouluissa määrittyy pitkälti koulun rakenteiden ja siellä vallitsevien käytäntöjen ja valtasuhteiden myötä. Usein edelleen kouluissa hyvä toimija on tottelevainen. Määritelmä sisältää sopivan määrän aktiivisuutta, sillä osa aktiivisesta toimijuudesta on kouluissa kokonaan kiellettyä tai osoittaa kompetenssin puutetta. (Hohti & Karlsson 2012, 132, 140.) Kouluissa vallitsee siis niin kutsuttu kompetentin lapsen ideaali, jolloin lapsen tulee sopeutua päivän aikatauluihin sekä joustaviin tilajärjestelyihin (Sillanpää 2021, 270). Tämä vastaa tyypillistä pohjoismaista lapsikäsitystä, jossa lapsi itseohjautuvuudellaan osoittaa olevansa pärjäävä, omatoiminen ja kompetentti (Paju 2013, 105). Ideaalilla koululaisella oletetaan siis olevan tietynlaisia ominaisuuksia, kuten sosiaalisuus, kyky seurata rutiineja ja vähäinen avun tarve (Vuorisalo, Raittila & Rutanen 2018, 54). Olennaista on mielestäni huomata, miten kompetentti tai ideaali lapsi helpottaa kasvattajien työtä, jolloin lasta pidetään hyvänä toimijana, mikäli tekee opettajien työstä helpompaa (kts. Sillanpää 2021, 270; Vuorisalo, Raittila & Rutanen 2018, 54). Toki voidaan pohtia, miksi opettajien työn helpottamista pidetään tarpeellisena lasten itsenäistymisen avulla.

Lapsen toimijuuskäsitys on hieman myös ristiriitainen. Lapsuudentutkimus on tietoisesti pyrkinyt näkemään lapset itseään aktiivisesti määrittävinä ja lapsuuttaan rakentavina toimijoina sen sijaan, että lapset olisivat passiivia ja hoivaa tarvitsevia kansalaisia, jotka opettelevat tulevaa aikuiselämää. (Sillanpää 2023, 85.) Toisaalta vaikka lasten oletetaan ohjautuvan itsenäisesti, kohdistuu heihin edelleen samanaikaisesti kontrollia ja suojelua (Paju 2013, 193). Esimerkiksi aiemmissa kouluetnografisissa tutkimuksissa on osoitettu, että koulun järjestys ja sen sisältämä valta yleensä mielletään kyseenalaistamatta osaksi koulun toimintaa. Järjestyksiä kuten jonokäyttäytymiseen tai puheenvuoroihin liittyviä käytäntöjä oppiessaan lapsi oppii samalla, millainen hän on koululaisena tai jopa ihmisenä. Laajan toimijuuskäsityksen mukaan tulee huomata, että toimijuus ei kuitenkaan ole yksilön ominaisuus, sillä se riippuu aina toisista toimijoista ja ympäröivistä rakenteista. (Hohti & Karlsson 2012, 130, 140.) Siten lasten toimijuus riippuu paljolti myös siitä, miten lapsilla on mahdollisuuksia opetella erilaisia taitoja, jotta voivat harjoittaa omaa toimijuuttaan (Sillanpää 2021, 270). Toimijuuden yhteydessä on tärkeä huomata, että se on sosiaalisesti määrittynyttä, jolloin sitä tuotetaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Koulun kontekstissa toimijuuden ymmärtämisessä on keskeistä opettajan ja oppilaiden vuorovaikutus. (Houen, Dandy, Farrell & Thorpe 2016, 260.) Syvennyn siihen tarkemmin seuraavaksi.

Vuorovaikutus peruskoulun tiloissa muistuttaa lasten ja aikuisten välistä vuorovaikutusta muissa arkielämän tilanteissa. Aikuisilla on tietynlaiset oikeudet vuorovaikutuksen ylläpitämiseen riippumatta siitä, ovatko he opettajia tai esimerkiksi vanhempia. (Houen, Danby, Farrell & Thorpe 2016, 260, 272.) Lasten toiminta perustuu pitkälti suhteessa niihin normeihin, joita aikuiset asettavat, sillä lasten odotetaan käyttäytyvän rauhallisesti ja noudattavan sääntöjä (Sillanpää 2021, 250). Esimerkiksi päiväkodissa, mikä on kouluinstituutioon rinnastettava laitos, aikuiset määräävät säännöt, aikuiset osoittavat tehtävät tehtäviksi, aikuiset palkitsevat ja valvovat annettujen ohjeiden noudattamista. Opettajat ovat niitä, jotka päättävät tilallisista käytännöistä, sillä he määrittävät, kuka saa olla missä ja milloin. (Paju 2013, 29, 78.) Opettajat voivat käyttää luokan toiminnan hallintaan suoria ilmaisuja, kuten ”istu alas”, mikä korostaa heidän ohjaavaa rooliaan luokassa.

Vuorovaikutustilanteissa on läsnä myös tietynlaista formaaliutta, kun opettajat omalla asemallaan valitsevat seuraavat puhujat ja usein oppilaan vastattua ottavat tilan takaisin itselleen puhujina. (Houen, Danby, Farrell & Thorpe 2016, 260, 262.) Toisaalta puheenvuorojen jakaminen helpottaa järjestyksen ylläpitämistä luokassa, jossa voi olla samaan aikaan kymmeniä oppilaita.

Opettajan työssä haasteena on yhteensovittaa opettajalähtöinen järjestys ja lasten toimijuuden vahvistaminen (Houen, Danby, Farrell & Thorpe 2016, 262). Opettajan ja oppilaan välinen suhde on siis aina myös valtasuhde, mutta sitä ei tule ymmärtää alistussuhteena. Sen sijaan valta on osana koulun ihmissuhteita ja käytäntöjä rajaten, mahdollistaen ja muokaten erilaisia tapoja toimia koululaisena. (Hohti & Karlsson 2012, 129.) Vallan luonne kouluissa konkretisoituu siinä, että opettajat voivat omalta osaltaan tarjota toimijuutta lapsille, jolloin he voivat joko hylätä tai hyväksyä tarjotun toimijuuden. Lapset voivat esimerkiksi jättää huomiotta suoran ehdotuksen jonkun asian tekemisestä. Tällöin lapset voivat korostaa omia oikeuksiaan toimijana ja välillä myös ohjailla opettajan autoritaarista asemaa. (Houen, Danby, Farrell & Thorpe 2016, 262.) Lasten toimijuus ilmenee kouluympäristössä siten myös vallan vastustamisena (Sillanpää 2021, 267). Tässä tutkimuksessa tuon esille, miten erilaiset toiminnan positiot korostavat toimijuutta ja siten oppilaat tulevat vastustaneeksi myös opettajan valtaa päättää asioista.

Toisaalta tällainen vallan sävyttämä vuorovaikutus ja koulun järjestys tekee toiminnasta mahdollisen, jonka vuoksi oppilaita ohjataan noudattamaan järjestystä erilaisten kirjoitettujen ja kirjoittamattomien sääntöjen sekä välttämättömien rutiinien avulla. Esimerkiksi opettajien määräävä tilankäyttö pyrkii vähentämään kaaosta ja mahdollistamaan suunnittelun. (Hohti & Karlsson 2012, 130.) Toisaalta tilat itsessään voivat osoittaa tietynlaisia rajoituksia, jotka ovat ristiriidassa opettajien pyrkimysten kanssa, jonka vuoksi tarkastelen myös tilojen toimijuutta tässä tutkimuksessa. Tilat luovat tietynlaiset kehykset toiminnalle, jossa lasten toimijuus rakentuu ja toteutuu, kun lasten toiminta on vuorovaikutuksessa toimintaympäristön kanssa. Ympäristö esimerkiksi tarjoaa yksilöille erilaisia toimintamahdollisuuksia, joiden toteutumisessa lasten toimijuus tulee todeksi käytännön tasolla. Lasten toimijuuden kannalta on tärkeää, millä tasolla toimintamahdollisuudet ovat sekä fyysisesti muun muassa korkeuden tai saatavuuden puitteissa, mutta myös esimerkiksi lasten iän, taitojen tai motivaation osalta. Toisaalta esimerkiksi asema ryhmässä tai luottamus voivat sosiaalisesti vaikuttaa lasten toimijuuteen. (Sillanpää 2021, 51, 53, 241.) Omassa tutkimuksessani keskityn siihen, millaisia mahdollisuuksia nimenomaan tilat tarjoavat lapsille, mutta mitä ne samalla vaativat omalla toimijuudellaan esimerkiksi lasten ominaisuuksilta tai kyvyiltä.

Esitetään, ettei etnografi kykene suoraan havainnoimaan toimijuutta, sillä se on abstrakti kategoria. Sen sijaan sen teoretisointia voidaan lähestyä aineistolähtöisesti ja tutkimalla toimintaa, mikä on myös oman tutkimukseni näkökulma. (kts. myös Honkasalo, Ketokivi & Leppo 2014, 369.) Tarkastelen toimijuutta konkreettisen toiminnan välityksellä, jolloin

toimijuus voi ilmetä esimerkiksi osaamisena, kyvykkyytenä, haluamisena, haluttomuutena tai täytymisenä (kts. myös Sillanpää 2023, 85). Lisäksi tarkastelen aiemmin mainitsemaani vallan vastustamista esimerkiksi niin, että miten lapset reagoivat opettajan antamiin kehotuksiin. Haasteena kouluympäristön vuorovaikutustilanteissa on huomioida lapset yksilöllisesti, sillä tavallisesti läsnä on useita oppilaita, joiden toimijuutta tulisi tukea (Ylikörkkö 2022, 86). Tärkeää on myös huomata, että yhteisessä tilassa jokainen toimija on samalla myös toisten toiminnan kohde. Lisäksi on erotettava toiminnan ja toimijuuden käsitteet. (Honkasalo, Ketokivi & Leppo 2014, 366, 370.) Itse esittelen tutkimuksessani erilaisia toiminnan positioita, jotka kuvastavat toimijuutta toiminnan välityksellä. Eli kuvailemalla tiettyihin positioihin liittyvää toimintaa, kuten osallistumista ja halukkuutta tehdä asioita, tulen kuvanneeksi heidän toimijuuttaan osana koulun tilallista ja sosiaalista järjestystä.

4 Etnografinen tutkimusasetelma

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella peruskoulun tiloja avoimien oppimisympäristöjen näkökulmasta. Tutkimusmenetelminä hyödynnän osallistuvaa havainnointia ja etnografista kirjoittamista. Osallistuvaa havainnointia tein kahdessa havainnointijaksossa, joiden välissä oli noin kaksi viikkoa. Yhteensä osallistuin kahden viikon ajan yhden Etelä-Suomen peruskoulun neljäsluokkalaisten oppilaiden kaikille oppitunneille vuoden 2025 alussa. Kentällä ollessani tein kenttämuistiinpanoja, joiden pohjalta kirjoitin tutkimuspäiväkirjaa, jota käytän tutkimukseni aineistona. Tutkimuspäiväkirja on 53-sivuinen. Sitä analysoidessani nostan esille toistuvia teemoja sosiaalisesta tilasta ja vuorovaikutuksesta, paikasta ja kuulumisesta avoimissa oppimistiloissa sekä opettajasta ja arkisesta vuorovaikutuksesta koulussa. Pyrin tulkitsemaan niihin liittyviä merkityksiä suhteessa yhteiskunnalliseen kontekstiinsa. Lisäksi käsittelen fyysistä ympäristöä ja tilojen aineksia. Lähestyn ilmiötä seuraavin tutkimuskysymyksin, joista ensimmäinen on pääasiallinen kysymys ja kolme jälkimmäistä sitä tarkentavia tai täsmentäviä kysymyksiä.

1. Miten tilojen muunneltavuus ja avoimuus näkyy koulun arjessa?

- a) Mitä oppilailta odotetaan sopeutuakseen ryhmän toimintaan avoimissa oppimistiloissa?*
- b) Miten lasten täytyy toimia tiloissa suhteessa muihin oppilaisiin?*
- c) Millainen on opettajan asema tilojen käytössä?*

Luonteeltaan tutkimukseni on kouluetnografia. Sillä siis tarkoitetaan tutkimusta, jota tehdään etnografisesti kouluinstituutioissa tai -instituutioista (Lappalainen ym. 2007, 12).

Etnografiasta ei kuitenkaan ole yhtä selkeää määritelmää tai varsinaisia ohjeita, miten sitä tulisi toteuttaa (Fingerroos & Kajander 2022, 32; Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 7). Omassa tutkimuksessani etnografia on tutkimusta ohjaava kokonaisvaltainen lähestymistapa, sillä se määrittelee valitsemiani aineistonkeruumenetelmiä, analysoitavaa aineistoa, tyyliä, jolla tuloksista kirjoitan sekä tapaani tuoda korostetusti esille omaa näkökulmaani tutkijana tutkimuksen jokaisessa vaiheessa (kts. esim. Heikkilä 2023, 38). Laadullisena tutkimusmenetelmänä etnografian erikoisuus on siinä, että siihen liitetään vahvasti tutkijan osallistuminen kentällä, eli siinä ympäristössä, jossa ilmiö itsessään esiintyy (Heikkilä 2023, 35; Paju 2011, 48). Tämän tutkimuksen osalta se näkyy koulussa havainnoimisena ja osallistumisena koululaisten oppitunneille eli siihen ympäristöön, missä opetus tavallisesti tapahtuu. Tällainen lähestymistapa päästää lähelle tutkittavia ja etnografiset menetelmät

auttavat saamaan tietoa tutkittavilta itseltään niissä olosuhteissa, jotka ovat ilmiölle ja tutkittaville tavallisia (Paju 2013, 37).

Tutkimukseni tarkoituksena on päästä käsiksi tavallisilta tuntuviin arkielämän tilanteisiin, minkä vuoksi etnografia on koulujen tiloista tehtävässä tutkimuksessa perusteltu valinta (kts. myös Kattilakoski 2018, 51; Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 7). Nimenomaan arkisuutensa vuoksi usein huomaamatta jäävät asiat nousevat keskeisiksi etnografiassa. Toisin sanoen etnografiassa tarkastellaan elämän tapahtumattomuutta, eli sitä hetkeä, jolloin ei vaikuta siltä, että mitään erityistä olisi meneillä. Koulu on ympäristönä melko tavallinen tuttuutensa vuoksi, mutta ulkopuolisen henkilön tekemää etnografiaa hyödyntämällä siitä on mahdollista saada uudenlaista tietoa. (kts. myös Luoma 2021, 251.)

Tässä kouluetnografiassa lähestyn tuttua ympäristöä vähemmän tunnetun ilmiön, avoimen oppimisympäristön, näkökulmasta. Arkisen toiminnan lisäksi etnografisesti tuotetulla tiedolla pystytään lisäämään tietoisuutta ilmiöistä, jotka eivät ole yhtä tunnettuja (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 21–22). Olen lähestynyt koulua ja avoimen oppimisympäristön fyysisen ja sosiaalisen tilan piirteitä pyrkien ymmärtämään, miten tilan välityksellä syntyy erilaisia reunaehtoja ja odotuksia lasten toiminnalle ja sille, miten heidän kuuluisi toimia. Tilan teoria toimii väljänä taustateorianä tutkimuksessani, mutta painotan aineistolähtöistä lähestymistapaa. Tilan teorialla on kuitenkin merkitystä löyhänä tutkimuksen suuntaajana ja katseenkohdistajana. Tarkempi kiinnostukseni kentällä kohdistuu paikkaan, kuulumiseen ja toimijuuteen liittyviin asioihin, jotka määrittelin aiemmin tutkimuksen keskeisinä käsitteinä. Jotta etnografialla voitaisiin tavoittaa arkielämän ilmiöitä ja merkityksiä niiden taustalla, keskeistä tässä tutkimuksessa ja analyysissa on ymmärtäminen. Tarkoituksena ei siis ole yleistää tai muodostaa yleispätevää teoriaa, vaan ymmärtää käsiteltyä ilmiötä eli tiloissa tapahtuvaa toimintaa (kts. Kattilakoski 2018, 51; Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 27.) Tästä syystä korostan, etteivät esimerkiksi ilmiötä analysoidessani käyttämäni sanat kuvasta suoraan maailmaa, vaan ainoastaan omia havaintojani ja käsitystäni siitä (kts. myös Ojutkangas, Larjavaara, Miestamo & Ylikoski. 2018, 194). Käsittelen tätä lisää etiikkaa koskevassa luvussa.

4.1 Osallistuva havainnointi

Keskeinen etnografinen menetelmä tässä tutkimuksessa on osallistuva havainnointi. Osallistuin tutkijana tutkittavan ilmiön toimintaympäristöön sekä tarkoituksenomaisesti havainnoin, keräsin tietoa ja pyrin ymmärtämään kentällä syntyneitä kokemuksiani. (kts.

Heikkilä 2023, 88–89.) Ymmärtämiseen liittyy vahvasti jo mainittu tutkijan osallistuminen toimintaan siinä ympäristössä, jossa se tavallisesti tapahtuu, sillä aito konteksti lisää ymmärrystä (Kananen 2014, 27, 49–50, 56). Kun tutkija viettää aikaa ilmiön ympäristössä osallistumalla ja havainnoimalla, hänellä on mahdollisuus nähdä ilmiöt tutkittavien näkökulmasta ja siten ymmärtää sosiaalisen toiminnan taustalla olevaa järjestelmää. Tällä tavoin toteutetun tutkimuksen vahvuutena on ilmiöiden näkeminen toisin. (Huhta, Fransberg & Salasuo 2021, 182.) Tarkoituksena on mennä tutkittavaan ympäristöön ilman tarkkaan määriteltyjä odotuksia siitä, mitä sieltä on löydettävissä. Pyrin säilyttämään tällä tavalla etnografialle tyypillisen ennakoimattomuuden, sillä tutkittavassa ympäristössä voi tulla esiin sellaisia asioita, joihin en ole tutkijana varautunut. (kts. myös Heikkilä 2023, 67, 83.) Yllätyksellisyys on etnografiassa tärkeä ominaisuus, koska muun muassa sen avulla vallitsevia käsityksiä ilmiöstä on mahdollista muuttaa (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 21). Käsittelen omia ennakko-oletuksiani tarkemmin luvussa 5, jossa pohdin pääsyäni kentälle ja suhdettani siihen.

Konkreettisesti osallistuvasta havainnoinnista on siis kyse silloin, kun tutkija on fyysisesti läsnä tutkimustilanteessa siinä ympäristössä, jossa ilmiö tavallisesti esiintyy (Kananen 2014, 82). Tämän tutkimuksen osalta se tarkoittaa osallistumistani yhden peruskoulun neljäsluokkalaisten kaikille oppitunneille yhteensä kahden viikon ajan alkuvuonna 2025. Kentällä tehtävä työ on tilapäistä ja lyhytaikaista, mikä on etenkin kouluetnografiassa hyvin tyypillistä, eikä kenttätö vaadi esimerkiksi asumista tutkittavien kanssa (kts. myös Heikkilä 2023, 38). Käsitteenä osallistuvaa havainnointia pidetään kuitenkin hieman jännitteisenä, sillä tutkijalla on tässä yhteydessä monimutkainen asema. Toisaalta tavoitteena on saavuttaa autenttinen tutkittavien näkökulma, mutta samalla toimia tutkijana ja pysytellä ulkopuolisena havainnoitsijana. (Heikkilä 2023, 89, 91.) Pohdin tätä asemaani tarkemmin tutkijan asemaa koskevassa alaluvussa sekä luvussa 5. Seuraavaksi avaan kuitenkin hieman tekemääni analyysia ja etnografista kirjoittamista.

4.2 Etnografinen analyysi ja kirjoittaminen

Analysoin aineistoni aineistolähtöisesti, joten tekemäni analyysi pohjautuu ennen kaikkea kirjoittamaani tutkimuspäiväkirjaan. Aineistoa lukiessani kiinnitän huomiota siellä toistuviin teemoihin, jotka mielestäni vastaavat tutkimuskysymyksiin. Tässä tutkimuksessa aineistonkeruu tapahtui kahdessa osassa, joista ensimmäinen havainnointijakso oli yhteensä yhden viikon mittainen jakso tammikuussa, joka jatkui helmikuussa yhdellä viikolla. Näiden

jaksojen välissä oli noin kaksi viikkoa, joiden aikana luin läpi jo keräämääni aineistoa. Tällöin toisella havainnointijaksolla kohdistin tarkkaavaisuuttani tarkemmin aineistossa jo esiintyneisiin teemoihin ja pyrin lisäämään yksityiskohtaisempaa ymmärrystä näistä teemoista, kuten siirtymistä ja kentällä esiintyvistä toiminnan positioista. Tämä on etnografiassa hyvin tyypillistä, sillä tutkija ei voi olla keräämättä aineistoa ilman, että aineistonkeruun aikana jo pohtisi siellä esiintyviä merkityksiä (Kananen 2014, 111).

Etnografi ei voi myöskään havainnoida kaikkea, mitä esimerkiksi kouluetnografialle tutussa ympäristössä tapahtuu. Tämä konkretisoituu minulle havainnointikoulussani viimeistään liikuntatunnilla. Tarvitaan katseensuuntaamista, millä tarkoitetaan tarkkaavaisuuden tietoista kohdistamista tiettyyn asiaan. (kts. esim. Lappalainen ym. 2007, 43–44.) Tässä tutkimuksessa teoria tilasta toimii tällaisena löyhänä kehyksenä ja katseenkohdistajana koko analyysissa. Siksi erittelen esimerkiksi fyysistä ja sosiaalista tilaa tulososiossa, vaikka tarkoitukseni ei ole suoraan hyödyntää valmista teoriaa tai kaavaa analyysissa. Lopulliseen analyysiin päätin nostaa käsiteltäväksi sosiaalisen tilan ja vuorovaikutuksen, paikan ja kuulumisen koulussa sekä opettajan position ja arkiset suhteet. Aluksi tarkastelen fyysistä ympäristöä ja koulutilojen aineksia koulun sokkeloisuuden ja integroitujen käytävien käsitteen avulla sekä pohtimalla lasimateriaalin käytön vaikutuksia toimintaan koulussa.

Tekemäni tutkimus on hyvin prosessimainen, mikä on etnografialle tyypillistä. Prosessimaisuudella viitataan siihen, että eri tutkimuksen vaiheet ovat osittain limittäisiä, eikä niitä voida täysin toisistaan erottaa. (kts. myös Heikkilä 2023, 67.) Esimerkiksi tässä kouluetnografiassa tärkeä tutkimusmenetelmä on kirjoittaminen, mitä tein jo ollessani kentällä. Tarkoitus on ikään kuin luoda kulttuurille tekstuaalinen muoto tehden samalla näkyväksi ajattelu- ja tutkimusprosessia, mitä tutkimukseen liittyen olen tehnyt (kts. myös Heikkilä 2023, 40–41). Koska etnografian tarkoituksena pohjimmiltaan on ymmärtää tutkittavaa ilmiötä, tuloksena on usein tällainen niin kutsuttu tiheä kuvaus (Kananen 2014, 56). Sillä tarkoitetaan sitä, että pelkän kuvailun lisäksi ilmiöstä korostetaan kulttuurisia merkityksiä, mitä pyrin myös omassa tutkimuksessani korostamaan. Esimerkiksi tietyt eleet, kuten silmänisku, voidaan tulkita eri tavalla riippuen tilanteesta, missä niitä on käytetty. (kts. myös Heikkilä 2023, 25–26.) Etnografian perusluonteen ajatellaan kuvaavan ja analysoivan kulttuuria, tapoja elää ja toimia sekä ihmisten muodostamia merkitysjärjestelmiä (Fingerroos & Jouhki 2014, 79; Heikkilä 2023, 35; Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 8). Tiheän kuvauksen käsitteellä viitataan myös siihen, että pyrin kertomaan koulun tiloista ja

tutkimuksen etenemisestä melko yksityiskohtaisesti ja monesta näkökulmasta (kts. myös Kattilakoski 2018, 51).

Kentällä ollessani kirjoitin listamaisia muistiinpanoja, joita kutsun kenttämuistiinpanoiksi. Pidän niitä henkilökohtaisina, joista ulkopuolisen on vaikea ymmärtää kokonaisuutta, sillä niitä ei ole tarkoitettu julkaistavaksi, vaan omia ajatuksiani ja havaintojani jäsentäväksi. Kenttämuistiinpanoihin kirjasin yksittäisiä kuvailuja kentällä tapahtuvien tilanteiden pääpiirteistä, mutta sisällytin havaintoihin myös omaa reflektointia tapahtumista. (kts. myös Heikkilä 2023, 92; Kananen 2014, 85.) On hyvä huomata, että tärkeä osa etnografista aineistoa ovat myös ne kokemukset ja tunteet, joita tutkijalle syntyy kentällä ja joita tämä voi kirjoittaessaan reflektoida (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 16). Lisäksi muistiinpanoissa on mukana muutamia piirtämiäni kuvia esimerkiksi pulpettien asettelusta sekä lyhyitä keskusteluja. Varsinaisia haastatteluja en ole tehnyt, mutta osa keskusteluista voidaan lukea informaaleiksi haastatteluiksi, jos olen esittänyt aktiivisesti kysymyksiä keskustelun aikana (kts. myös Paju 2013, 37). Henkilökohtaisten kenttämuistiinpanojen pohjalta kirjoitin julkaistavaksi soveltuvaa tutkimuspäiväkirjaa, jossa on kokonaisia kuvauksia tapahtumista sekä omaa pohdintaani. Käytän sitä tutkimukseni aineistona, joten kertoessani kentän tapahtumista, hyödynnän siihen kirjoittamaani tutkimuspäiväkirjaa.

Tavoittelen tutkimukseni kirjoitustyyliä hieman jopa kaunokirjamaista otetta, mikä on etnografisessa kirjoittamisessa mahdollista. Perustelen valintaa sillä, että kerronnallisuus mielletään nykyään inhimillisen ajattelun pohjaksi ja mielen toimintana, jolloin ihmisen koko olemassaolo on ymmärrettävissä kerronnalliseksi. Omassa etnografisessa kirjoittamisessani on siten myös kerronnallisia piirteitä, sillä se sisältää paljon omia pohdintojani ja havaintojani tutkijana. (kts. myös Heikkilä 2023, 12, 16, 92.) Kirjoitan konfessionaalisesti, millä viitataan siihen, että tekstissä olen tutkijana vahvasti esillä voimakkaasti personoituna, sillä haluan korostaa tutkimuksen olevan nimenomaan omasta näkökulmastani tuotettu. Vastakohtaisesti realistisessa kirjoittamisessa tutkija olisi ikään kuin häivytetty tekstistä, eikä kirjoittajan ääni juurikaan ole esillä. Tämän tutkimuksen kirjoitustyyliä on konfessionaalisuuden lisäksi hieman impressionistisia piirteitä, jossa tutkijalla on eniten vapauksia. Tyyli muistuttaa eniten proosaa tai kertomusta ja lukijan on myös mahdollista päästä tekstin avulla osaksi tutkittavaa yhteisöä. (kts. myös Kananen 2014, 146–147.) Yhteenvetona voidaan todeta, että vaikka tapoja toteuttaa etnografiaa on lukuisia, keskeistä tässä etnografisessa tutkimuksessa on oma asemani tutkijana ja tulkintojen esittäjänä, jolloin valintani vaikuttavat tutkimuksen

etenemiseen ja lopputulokseen (kts. myös Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 9). Seuraavaksi syvennyn tarkemmin tutkimuksen eettisiin piirteisiin ja tutkijan asemaan.

4.3 Tutkimuksen etiikka

Etnografisessa tutkimuksessa on tietysti aina myös haasteita esimerkiksi aineistojen ainutkertaisuuden vuoksi (Paju 2011, 29). Vaikka tutkimuksessa yleisesti pyritään mahdollisimman objektiiviseen otteeseen, on etnografisesti kirjoittaminen aina jollain tasolla subjektiivista, koska tutkija tekee kenttätöitä aina tietyssä ajassa tietyssä näkökulmasta, jota on vaikea toisintaa (Heikkilä 2023, 180). On syytä korostaa, ettei etnografisella tutkimuksella pyritä yleistämään tietoa kaikkia koskevaksi, vaan keskiössä on ilmiön ymmärtäminen, kuten olen aiemmin maininnut. Tulokset, joita tutkimuksellani tuon esiin, ovat päteviä vain kyseisessä tutkimuskohteessa eli ainoastaan havainnoinnin kohteena olevassa koulussa, eikä niitä sellaisenaan voi viedä esimerkiksi toiseen kouluun. (kts. esim. Kananen 2014, 150.) On kuitenkin mahdollista, että etnografisen tutkimuksen aineisto erityisyydellään tekee ilmiötä näkyvämmäksi ja herättää pohtimaan tutkimuksessa esille nostettuja asioita myös toisissa kouluissa. Siten etnografinen tutkimus voi toimia niin kutsuttuna ”mainostauluna” tutkittavalle ilmiölle (Fingerroos & Jouhki 2014, 103).

Kentälle pääseminen voi tuottaa ongelmia jo tutkimuksen alussa ja siten määrittää sitä, miten koko tutkimusasetelma muodostuu (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 13). Esimerkiksi kouluissa opetus sinänsä on julkista, mutta on siitä huolimatta epätavanomaista, että oppitunneilla on opettajan ja oppilaiden lisäksi muita henkilöitä. Ennen havainnointijaksojen alkua neuvottelin olostani koulussa ja laadin vanhemmille tiedotteen tutkimuksestani, missä kerrottiin tutkimuksen sisältö ja tarkoitus. Tiedote jaettiin havainnointiluokkani oppilaille ja heidän vanhemmilleen sähköisesti koulun päivittäin käytössä olevassa viestintäkanavassa ja siinä annettiin mahdollisuus tiedustella lisää. Tiedotteen tarkoitus oli informoida vanhempia, jotka ovat käsitelleet sitä lasten kanssa, jolloin tiedotteen avulla tutkittavilta saatiin tietoinen suostumus tutkimukseen osallistumiselle sekä huoltajan suostumus alaikäisiä tutkittaessa. Neuvottelujen päätteeksi sain kirjallisen tutkimusluvan koulun rehtorilta, jossa sovimme luvastani kierrellä koulun tiloissa kahden viikon ajan ja osallistua oppitunneille.

Tutkimukseni ei aiheuta haittaa lapsille. Heidän ei tarvinnut olla poissa opetuksesta, eikä heidän oppimisestaan muulla tavalla häiritty esimerkiksi puuttumalla fyysiseen koskemattomuuteen tai poikkeuksellisen voimakkailla ärsykkeillä. Tiedotteessa ja tutkimusluvassa painotetaan, etten tule keräämään lapsista tunnistettavia tietoja, kuten nimiä

tai syntymäaikoja. Koulussa olevien lasten, opettajien ja muun henkilökunnan osalta kaikki tutkimustulokset ovat anonyymejä, eikä ketään voida tutkimuksesta tunnistaa. Ainoa nimellinen henkilö on Elisa, jonka todellinen henkilöllisyys on salattu. Koulun nimeä ei myöskään tutkimuksessa mainita, enkä koe sitä tulosten kannalta olennaiseksi. Tutkimuksen toteuttaminen ei aiheuta tutkittaville tai heidän lähipiirilleen vaaraa. Roolini oppitunneilla on epäaktiivinen, jolloin oppitunnit ovat täysin tavallisen kaltaisia, jolloin en aiheuta lapsille kokemuksia, mitkä ylittäisivät arjen rasituksen. En esimerkiksi haastattele lapsia, vaan keskustelu on arjen ja lasten ehdoilla etenevää. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) ihmistieteiden eettisen ennakkoarvioinnin ohjeen mukaan tätä tutkimusta varten ei ole tarvittu ennakkoarviointilausuntoa ihmistieteiden eettiseltä toimikunnalta, sillä edellä esittelemäni asiat muun muassa normaalin arjen rajoissa pysymisestä toteutuvat tässä tutkimuksessa.

Kentälle pääsyn lisäksi etnografiassa kenttätyö itsessään on siinä mielessä haasteellista, että sitä on mahdotonta tehdä täysin tyhjentävästi (Fingerroos & Jouhki 2014, 102). Esimerkiksi aiemmin pohtimani tarkkaavaisuuden rajallisuus estää sen, ettei kaikkia tilanteita kyetä havainnoimaan. Lisäksi koska aineiston kerääminen on aikaan sidottua ja ainutkertaista, on vaikea määrittää, milloin aineistoa on riittävästi (Fingerroos & Jouhki 2014, 102; Kananen 2014, 111). Tutkijan on kentälle mennessään vaikea tietää, mihin hänen tulisi kiinnittää huomiota tai mitä kirjoittaa ylös. Tiedolla on mahdollista vääristyä myös useita menetelmiä käytettäessä. (Kananen 2014, 83, 111). Esimerkiksi kentällä tapahtuneet asiat voivat unohtua nopeasti tai muuttua, ennen kuin niitä pääsee kirjoittamaan muistiin. Kieltä kuvataan vaikuttamisen välineenä. Kirjoittajalla on mahdollisuus käyttää erilaisia rakenteita, joilla voi korostaa tiettyjä asioita tekstissään, jolloin myös merkitykset tai mielikuvat lukijalla saattavat muuttua. Kirjoitus itsessään siis voi olla täysin totta, mutta kielivalintojen kautta syntyneet mielikuvat saattavat muuttaa lukijan saamaa vaikutelmaa tekstin sisällöstä ja tutkimuksen tuloksista. (Kananen 2014, 2015.) Kirjoittamisen yhteydessä on siten myös painotettava sitä, että kirjoittaminen on aina tulkitsevaa etnografiassa, eikä tutkijan omaa vaikutusta voida siitä häivyttää kokonaan (Heikkilä 2023, 33).

Tässä tutkimuksessa ei ole käytetty lainkaan tekoälyä tiedonhaussa, tekstin kirjoittamisessa, tekstiasun viimeistelyssä, oikeinkirjoituksen tarkistamisessa, otsikoinnissa, analyysissä tai muussakaan tutkimuksen osassa.

4.4 Tutkijan asema

Koska tutkimukseni on etnografinen, on väistämätöntä käsitellä myös omaa asemaani tutkijana, sillä kuten aikaisemmin olen todennut, etnografian yksi erityispiirre on tutkijan fyysisen ja emotionaalinen läsnäolo (kts. esim. Lappalainen ym. 2007, 10; Paju 2011, 31). Oma tutkimukseni on luonteeltaan hieman erilainen verrattuna esimerkiksi Pajun (2011) kouluetnografiseen tutkimukseen, jossa hän kävi tutkijaparinsa kanssa koko lukuvuoden koulua, kuin olisivat oikeasti olleet koululaisia. Tekemäni tutkimus on kestoltaan lyhyempi ja tarkoituksena oli osallistua oppitunneille, mutta pysytellen mahdollisimman huomaamattomana toimijana, joka ei aktiivisesti ole mukana kentän tapahtumissa. Asemani luokassa ei siis ole verrattavissa oppilaisiin eikä opettajaan, vaan toimin ulkopuolisena tarkkailijana, siis tutkijana. Tällaisena esitän asemani myös ennen havainnointijaksojen alkua rehtorille, muille opettajille sekä oppilaiden koteihin lähetettävässä tiedotteessa.

Aseman tarkastelu on tärkeää, sillä vaikka pyrkimyksenäni on pysyä mahdollisimman huomaamattomana toimijana kentällä, menen osaksi tutkittavaa ilmiötä. Tällöin on mahdotonta olla vaikuttamatta kyseiseen ilmiöön jollain tavalla, sillä vuorovaikutus kentällä on vastavuoroista (kts. myös Lappalainen ym. 2007, 113). Teen havaintojani omasta näkökulmastani ja siksi on painotettava, että tästä tutkimuksesta saatava tieto ei ole niinkään kerättyä, vaan ennemmin tuotettua, mikä on etnografiassa tyypillistä (kts. myös Paju 2013, 38–39). Päätän siis itse, mitä aineistoa kerään, kuinka paljon ja millaisia keinoja käytän sen saamiseen (kts. myös Kananen 2014, 52). On myös huomioitava, että havainnoin lisäksi oma asemani on merkittävä kirjoittaessani näistä havainnoista ja tutkimuksen tuloksista, sillä näkökulmani on kirjoittaessa keskeinen ja läsnä. Korostan, etteivät valitsemani sanat suoraan yhdisty olioon, toimintoon tai ominaisuuteen, jota ne tarkoittavat, vaan omaan käsitykseeni tästä oliosta, toiminnosta tai ominaisuudesta. Tapani kuvata asioita ovat aina yhteydessä omaan näkökulmaani ja tulkintaan. (kts. myös Ojutkangas ym. 2018, 194.) Koska minulla on tutkijana niin suuri asema sekä tutkimuskentällä että valintoja tehdessäni, on asema ja valinnat tehtävä mahdollisimman näkyviksi tutkimusprosessin aikana.

Pyrin tuomaan tutkijan asemaani esiin omalla reflektoinnillani. Viittaan refleksisyydellä etnografialle tavanomaisen lähestymistavan mukaisesti siihen, että lukija ymmärtää aineistosta tehtyjen tulkintojen olevan omaa tuotostani ja ovat siten aina kontekstiin sidottuja. (kts. myös Luoma 2021, 259.) Sen takia pyrin tiedostamaan ja arvioimaan niitä subjektiivisia ja menetelmällisiä tekijöitä, jotka liittyvät tutkimuksen valmisteluun ja suunnitteluun,

varsinaisen tutkimuksen tekemiseen eli osallistuvaan havainnointiin, valintoihini kirjoittaa sekä tulosten esittelyyn analyysivaiheessa (kts. myös Fingerroos & Jouhki 2014, 88). Edellä mainittuina subjektiivisina tekijöinä voidaan pitää esimerkiksi tutkijan omaa taustaa, kuten koulutusta, koettua elämää tai sukupuolta, mitkä kaikki osaltaan vaikuttavat tutkimuksen toteuttamiseen (Heikkilä 2023, 11). Esimerkiksi omat kokemukseni koulusta ja koululaisena olosta saattavat heijastella tulkintaan. Tavanomaisten subjektiivisten tekijöiden lisäksi tämän tutkimuksen erityispiirteenä on suhteeni kenttään ja sen tuttuus, sillä ystäväni toimii yhteyshenkilönäni kentällä ja on osa siellä tapahtuvaa toimintaa. Käsittelen näitä lisää seuraavassa luvussa. Yhteenvetona totean, että tehdessäni kouluetnografiaa, päätän itse, mitä, millä tavoilla ja kuinka paljon tutkin sekä muut tutkimuksessani huomioitavat asiat (kts. myös Kananen 2014, 139). Tiedostan myös näistä asioista syntyvän vastuun, koska on merkittävää, mitä tutkimuksessani painotan ja mitä voin jättää esimerkiksi kokonaan pois tutkimuksesta. Tutkijan asema tai tiedon kontekstiriippuvaisuus ei kuitenkaan tee tiedosta epätotta, vaikka tekstissäni on tarinallisia piirteitä. (kts. myös Heikkilä 2023, 41, 111.)

5 Kohti kenttää

Seison tammikuisena aamuna taloni edustalla ja seuraan hämärässä kulkevia koiranulkoiluttajia. Maassa on yön jäljiltä pieni lumipeite ja ilma on viileä. Pian kirkkaiden valojen takaa huomaan tutun kulkupelin, joka pysähtyy kohdalleni ja avaan oven. Kuljettajan paikalta kuuluu iloinen huomenien toivotus, kun istun alas ja kopistelen lumet kengistäni. Ystäväni Elisa on tullut hakemaan minua ensimmäisenä havainnointipäivänä. Lyhyen ajomatkan jälkeen hän pysäyttää auton vapaana olevaan ruutuun parkkipaikalle. Lamppujen hentoisessa valossa näen valtavan koulurakennuksen, jonka seinällä lukee näyttävästi koulun nimi. Elisa on porttini kentälle pääsyyn ja avainhenkilö siellä olemiseen. Tämän vuoksi havainnointikohteenani oleva koulu oli siis pintapuolisesti minulle ennestään tuttu. Tiesin koulun sijainnin, suuruusluokan ja jotakin tilankäytön ongelmista, esimerkiksi ovien vähäisyyteen liittyen, mikä alkujaan kiinnostukseni aiheeseen herätti. Sen sijaan en tiennyt mitään koulun ulkonäöstä tai oppilaista ja henkilökunnasta, joista ei Elisa vaitiolovelvollisuutensa takia voi kertoa. Varsinaiset koulun tapahtumat ovat koulun sisäisiä asioita, joista me saunan lauteilla saamme kuulla vain pintapuolisesti, onko päivä ollut hyvä vai tavallista raskaampi. Näin ollen voidaan sanoa, että astelin kouluun melko vähäisin odotuksin ja ilman käsitystä siitä, millaiset kyseisen koulun tilat todellisuudessa ovat tai mitä niissä tapahtuu.

Sen sijaan sitä ei voida sivuuttaa, että minulla on omakohtainen kokemus koulusta itse koululaisena. Kerroin aiemmin, että koulun määritelmä on usein melko yksinkertaistettu nimenomaan tästä syystä, että monilla on jo jonkinlainen käsitys koulussa opiskelemisesta, koska on itse käynyt koulua (kts. Mertala 2022, 143). Pyrin kuitenkin suhtautumaan havainnointikouluun avoimesti omanlaisenaan ympäristönä, mutta tiedostan tulkitsevani asioita myös osin vertailemalla niitä oman aikani alakouluun ja sen toimintatapoihin. Esimerkiksi koetilanteessa omassa koulussani oli ehdottoman kiellettyä poistua omalta paikalta kokeen aikana, mihin havainnointiluokassani ei suhtauduta yhtä ankarasti, minkä takia asia kiinnitti huomioni. Lisäksi koen, että tunnistan tyttöjen toimintatavoissa helpommin sellaisia käyttäytymismalleja, joita omassa kaveripirissäni oli alakouluaiikoina. En kuitenkaan tietoisesti rajaa havainnointiani vain heihin, vaan pyrin tarkastelemaan koko luokan toimintaa mahdollisimman tasapuolisesti. Tutkijana minulla on valta päättää, mitä tutkimuksessani nostan esille ja mitä jätän siitä pois. Kaikki tutkimuksessani esille nostamani tapahtumat esitän kuitenkin sellaisina, kuin ne koulussa omasta näkökulmastani tapahtuivat.

Suhteeni Elisaan tuo tutkimukseen oman ulottuvuutensa ja käsittelen sitä seuraavaksi syvemmin. Hän ei ole ainoastaan porttini kentälle, vaan hän on myös osa tutkittavaa kenttää. Käytän hänestä pseudonyymiä Elisa, minkä tuon esiin niissä kohdissa, joissa se on mielestäni ymmärtämisen kannalta merkityksellistä, sitä helpottavaa tai tarinallisesti mielekästä. On vaarana, että keskinäinen suhteemme vaikuttaa siihen, mitä haluan tuoda tutkimuksessa esille, jotta en aseta häntä huonoon valoon. Sen vuoksi korostan, ettei tutkimuksessani ole tarkoitus tarkkailla opettajien toimintaa tai arvostella opettamista, vaan tarkkailuni kohdistuu nimenomaan tiloihin ja tilankäyttöön. Lisäksi ystävääni suojatakseni viittaan sekä häneen että koko koulun henkilökuntaan opettajina, ohjaajina tai koulun henkilökuntaan kuuluvina, vaikka välillä nimitän häntä Elisaksi.

Saatan käyttää myös sanaa ”aikuinen”, jolla tarkoitan ketä tahansa koulun henkilökuntaan kuuluvaa, joka osallistuu jollakin tapaa lasten ohjaamiseen tai opettamiseen erittelemättä kuitenkaan varsinaista ammattinimikettä. Pidän tätä siitä syystä järkevänä, että ammattinimikkeellä ei useinkaan ole lapsille niinkään väliä, vaan he tiedostavat henkilön määräävän aseman heihin verrattuna, kun kyseessä on kuka tahansa muu, kuin toinen oppilas. He saattavat väittää vastaan esimerkiksi välitunnille patistettaessa, mutta tällöin korostuu lapsen yleinen suhtautuminen välitunteihin tai sääntöihin, eikä suoranaisesti se, kuka häntä ohjeistaa. Aikuinen on oiva termi myös siksi, että koulun henkilökunnan ja alakouluikäisten lasten välillä on havaittava ikäero, ja lapset pitävät koulun henkilökuntaa itseään vanhempina ja siten vastuullisempina.

Myös minä eroan alakoululaisista ikäni vuoksi ja erityisesti havainnointijakson alussa olemassaoloni herättää enemmän huomiota koulussa. Etnografisessa tutkimuksessa, jossa lapsia on läsnä, haasteena on aikuisen tutkijan rooli kyseisiin lapsiin nähden ja koen sen kentällä asemani haastavimmaksi osaksi (kts. myös Paju 2013, 43). Opettajat muun muassa suhtautuvat minuun osittain avustajan kaltaisena, joka osallistuu aktiivisesti toimintaan, vaikka asemani ”kärpäsenä katossa” on heille tiedotettu ennen havainnointijakson alkamista. Myös itse koen jonkinlaista vastuuta siitä, että olen aikuinen, sillä katson esimerkiksi kirjastoreissulla suojatietä ylittäessä, että se on turvallista tehdä. Ensisijaisesti nostan tutkijan asemani kuitenkin aikuisuutta tärkeämmäksi ja perustelen sitä sillä, että koulussa todistamani tilanteet olisivat tapahtuneet ilman minua, vaikka en olisikaan ollut paikalla. En myöskään huomannut ainuttakaan vaaraa aiheuttavaa tilannetta.

Tarkoitukseni koulussa on siis olla tutkijana ja ulkopuolisena tarkkailijana, mikä eroaa tasavertaisista oppilaista ja opettajan tehtävästä merkittävästi. Opettajat vastaavat lasten ja koulun turvallisuudesta ja ovat tukemassa lasten oppimista, mutta itse pyrin olemaan puuttumatta tapahtumiin niin pitkälle, kuin se on mahdollista. Koin tästä havainnoinnin aikana haasteita ja ristiriitaisia tunteita, sillä tietyissä tilanteissa koin, että minun tulisi muuttaa asemaani kentällä ja rajanveto näissä tilanteissa tuntui hankalalta. Esimerkiksi käsityötunnilla paikalla on kaksi opettajaa, ja he kiertelevät jokaisen oppilaan luona neuvomassa neulomisen perusteita, kun muut oppilaat odottavat omaa vuoroaan. Tällöin katseet kääntyvät minuun kysyvästi ja yksi heistä jopa suoraan kysyy, voisinko auttaa silmukoiden tekemisessä. Koen painetta auttaa tätä oppilasta, sillä luultavasti osaisin niin tehdä, mutta se vesittäisi pyrkimykseni olla puuttumatta koulun tilojen tapahtumiin. Todennäköisesti siitä ei olisi ollut mitään haittaa, mutta en ehtinyt tilanteessa pohtimaan sen vaikutusta kenttätöyöhöni, joten sanon lapselle, etten ole opettaja, vaan tutkija ja pian opettaja saapuu ja hän saa toivomaansa apua. Lapset selvästi pitävät minua muiden aikuisten vertaisena, sillä usein heidän tehdessään jotain ohjeistuksesta poikkeavaa, kuten ottavat esille pulmapelejä matikantehtävien tekemisen sijaan, he pälyilevät minua katseellaan ja yrittävät kääntää minulle selkäänsä piilottaakseen tekemisensä.

Suurimmaksi osaksi pidän kuitenkin tavoitettani onnistuneena havainnointijakson aikana, enkä koe läsnäoloni vaikuttaneen millään tavalla tavanomaiseen opetukseen oppitunneilla. Joissain tilanteissa olen luokassa täysin sulautuneena kalusteisiin. Seison pöytätason edessä ja eräs oppilaista tulee teroittamaan kynäänsä. En kuitenkaan tiedä teroittimien olevan takanani olevassa laatikossa, kunnes oppilas tarttuu kahvaan repäisten teroittimet esille niin, että laatikko mäjähää takareiteeni. Seuraavalla kerralla osaan ennakoida tilanteen ja onnistun väistämään. Koulun arkiseen toimintaan puuttumatta jättäminen on perusteltua myös siksi, ettei lapsia koskaan jätetty minun vastuulleni, vaan ensisijainen vastuu on opettajalla, eivätkä todistamani tilanteet olleet vaaratilanteita.

Opettajat ja muu henkilökunta suhtautuvat omilla tavoillaan tutkimukseni aiheeseen. Ensimmäisenä havainnointipäivänä kiertelen yksinäni alakerran labyrinttimäisen sokkeloisia tiloja ennen koulun alkua, kun ohitan avoimen luokahuoneen oven. Sisällä istuu kaksi aikuista, joista toinen huomaa minut ja lähtee välittömästi kulkemaan tarmokkaasti kohti ovea. Hän astuu ulos ympärilleen pälyillen. Olen edelleen puhe-etäisyydellä, muttei hän sano mitään, vaan palaa takaisin luokkaan ja jättää oven auki. Kääntyessäni vastaan tulee opettaja, joka on jo kulkemassa ohitseni, mutta pysähtyy ja kysyy etsinkö jotain. Selitän hänelle, että

kerään graduni aineistoa havainnoimalla heidän koulunsa tiloja, minkä hän ilmeisesti kelpuuttaa vastaukseksi, sillä hän nyökkää ja hymähtää ymmärtäväisesti jatkaen matkaansa. Kertoessani graduni käsittelevän koulun tiloja, opettajat monesti keskittyvät nimenomaan pelkästään rakennuksen fyysisiin tiloihin ja kommentoivat niitä. Puheessa on aistittavissa myös toivetta muutoksesta ja ehkä siitä, että minä voisin edesauttaa muutoksen syntymistä. Esimerkiksi turvallisuusvastaavan kanssa käymäni keskustelu painottuu hyvin pitkälti koulun fyysisiin tilaratkaisuihin ja myös niissä esiintyviin ongelmakohtiin. Olen nyt esitellyt pääsyäni kentälle, joten syvennyn seuraavassa luvussa ensimmäisenä näihin fyysisiin piirteisiin koulussa.

6 Fyysinen ympäristö ja koulutilojen ainekset

6.1 Koulurakennuksen sokkeloisuus ja integroidut käytävät

Havainnoitavanani oleva koulu on noin 300 oppilaan alakoulu Etelä-Suomessa. Se on valmistunut 2020-luvun alkupuolella ja samassa rakennuksessa toimii myös ruotsinkielinen alakoulu sekä esi- ja erityisopetus. Ulkoapäin rakennus on valtava, mutta muistuttaa melko tavallista koulua, johon on kuitenkin saatu moderneja elementtejä seinien pyöreähköllä muotoilulla ja puisilla paneeleilla. Paneloitu seinä on näyttävyytensä lisäksi erottuva siitä syystä, että ikkunoita on ulospäin vähän. Parkkipaikalta ei välttämättä hahmota varsinaista pääovea, sillä sisäänkäynnit ovat melko yhteneväisiä. Ulko-ovet ovat kirjaimin merkattuja, tavallisen korkuisia lasisia ovia, joita reunustavat pienet kapeat ikkunat. Menemme sisään pieneltä aidatulta alueelta rakennukseen kulman takaa paljastuvasta ovesta.

Havainnointijakson aikana huomaan, että se on ainoa reitti, josta me aamuisin ja iltapäivisin kuljemme.

Tila, johon astumme, on suhteellisen kapea, vaikka huonekorkeus on huimaava. Tilaa reunustaa monta suljettua ovea ja pidemmälle kulkiessa tajuan seisovani useamman kulkusuunnan risteyskohdassa, mistä syntyy äärimmäisen sokkeloinen mielikuva tilasta. Ilman Elisaa olisin takuuvarmasti eksynyt jo ensiaskelten aikana. On vaikea olla huomaamatta tilan keskellä olevaa räikeää harmaavalkoisen värimaailman rikkovaa metallista seinää, joka reunustaa ylös kohoavia portaita. Luultavasti sillä on pyritty saamaan nykyaikaista otetta arkkitehtuuriin tai keinoa erottautua perinteisesti koulumaailmaan mielletystä sisustuksesta, mutta tuntuu, kuin seinä ei kuuluisi sinne. Yläkertaan mennessämme kohtaan lisää suljettuja ovia, joista Elisa osaa tottuneesti avata juuri ne oikeat. Ensimmäistä kertaa koulussa liikkuvalla ihmiselle suljettu ovi viestii tietynlaisia rajoja ja sääntöjä (kts. myös Paju 2013). Yksin koulussa kulkiessani huomaan vältteleväni avaamasta ovia, joista en pysty päättelemään, mihin ne mahdollisesti johtavat. Olo on lähestulkoon syyllinen tai tunkeutuva ja koen tarvitsevani todistelua oikeudestani avata joku kiinni olevista ovista. Tunnelma on hyvin ristiriitainen, sillä ensivaikutelma koulun tiloista ei vastaa mielikuvaani avoimuudesta.

Koulussa on melko vähän tavanomaisia käytäviä, mikä myös yllättäen vaikuttaa sokkeloiseen tunnelmaan. Sen sijaan koulussa on tiloja, joissa käytävän perinteisiä toimintoja, kuten siirtymiä, on liitetty yhteen muiden tilojen toimintojen kanssa, mikä saa näennäisesti avoimen tilan tuntumaan sekavalta. Käytävien kokonaisen puuttumisen sijaan käytän termejä integroitui

käytävä, käytävämainen aulatila tai yksinkertaisesti aulatila. Koulun pääasialliset opetustilat ovat kahdessa kerroksessa ja ylemmän kerroksen tilat perustuvat kahteen limittäin sijoitettuun käytävämaiseen aulatilaan, jotka saumattomasti sulautuvat yhdeksi isoksi integroiduksi käytäväksi. Aulatilassa on lasten vaatteille tarkoitettuja naulakoita ja joitakin pöytäryhmiä, penkkejä, yksi hiljaiseen työhön tarkoitettu äänieristetty koppi sekä puolapuut. Puolapuiden olemassaolo kutsuu käyttämään niitä, mutta en kertaakaan havaintojaksojen aikana näe kenenkään roikkuvan niissä, vaan useimmiten lapsia kehoitetaan siirtymään reippaasti aulatilasta välitunnille tai luokkatilaan oppitunnille, joten tilaisuuksia käyttää puolapuita on melko vähän. Koko tilaa reunustavat luokkatiloiksi kutsumani luokkahuoneet sekä pienemmille ryhmille tarkoitettut opetustilat. Integroitu käytävä on siten käytävänomaisesti kulkureitti luokkatiloihin, mutta myös vaatteiden säilytykseen ja pukeutumiseen tarkoitettu tila. Lisäksi pöytäseurueet pehmustettuine jakkaroineen houkuttelevat viettämään tilassa aikaa ja lapset usein pyytävät päästä tekemään tehtäviä luokkatiloista aulatilan puolelle.

Alakerran opetustilat eivät ole kopio yläkerran tiloista, vaan tiivistetty ja paljon ahtaamman oloinen versio niistä. Alhaalla ei ole yhtä suuria aulatiloja, vaan kaksi toisistaan selkeästi erillään olevaa pientä tilaa, joissa on vaatenaulakoita. Vaikka löydän yhdeltä seinältä jälleen puolapuut, kuten yläkerrassa, alhaalla ei ole yläkerran tapaan moniakaan sellaisia paikkoja, jotka kutsuisivat luokseen ja asettumaan aloilleen. Ainoastaan seinille ripustetut lasten askartelut ja piirustukset saavat pysähtymään ja viettämään tilassa pidemmän tovin. Kuitenkin näitä aulatiloja voidaan kutsua käytävämäisiksi, koska niiden läpi kuljetaan ympäröiviin luokkatiloihin. Täten alakerran aulatilat toimivat myös integroituina käytävinä, mutta oleskelupaikkojen vähäisyyden myötä niihin on mahdutettuna vähemmän toimintoja kuin ylhäällä. Varsinkin alakerta tuntuu labyrinttimäiseltä, koska tilojen asettelu on kehämäinen ja samaan pisteeseen voi päätyä useampaa eri kulkureittiä. Joudun tietoisesti välttelemään eksymistä keskittymällä kulkemaani reittiin, kunnes lopulta nousen rappusia ylös, jotka ovat aulan vastakkaisella puolella verrattuna niihin rappusiin, joita tulin alun perin alas.

Koulussa on siis sekä ylä- että alakerrassa opetustilojen yhteydessä käytävämäisiä aulatiloja. Sen lisäksi koulun ruokala on vastaavanlainen esimerkki integroidusta käytävästä. Se on ruokailun lisäksi tarkoitettu siirtymäväyläksi taideaineiden luokkatiloista muihin tavallisiin luokkiin aiheuttaen käytännön ongelmia. Ruokalan ovi on liian kapea, kun ruokalinjastolle jonottavat tukkivat koko oviaukon ja sitä myöten estävät sujuvan pääsyn luokkahuoneisiin tai välitunnille. Tämäkään ei vastaa mielikuvaani avoimesta tilasta. Lisäksi linjastolta ruokapöytään tai astianpalautukseen siirtyvät lapset törmäilevät ruokalaa

siirtymätarkoitukseen käyttävien lasten kanssa. Useana päivänä havainnointijaksojen aikana jonkun maitolasi kaatuu tarjottimelle tai kastikkeet leviävät lattialle yhteentörmäyksen takia. Itse osun useaan otteeseen ruokalan kattorakenteita kannatteleviin tolppiin väistäessän tarjottimien kanssa viipottavia lapsia. Ruokasaliin on luultavasti haluttu hakea avaruutta tekemällä aukko ylempään kerrokseen, jolloin salin katto on mahdollisimman korkealla. Kokonaisuus tuntuu kuitenkin ahtaalta toimintojen yhteen niputtamisen takia, vaikka tila on ylöspäin valtava.

Tilan hyödyntäminen ei ole yhtä ongelmallista, jos tilaan liitetään muita kuin käytävälle tyypillisiä toimintoja. Esimerkiksi koulun musiikinluokkaa voi käyttää myös esiintymislavana, kun soittimet käännetään vastakkaiseen suuntaan, luokan peräseinä avataan liikuntasaliin ja sinne asetellaan tuoleja katsomoksi. Myös ruokalalla on integroidun käytävän sijaan toimivampia monikäyttöisiä toimintatarkoituksia. Ruokalassa on yhdellä seinustalla pieni lavaa muistuttava koroke, jonka yläpuolella on monesta näytöstä koostuva iso näyttötaulu. Niitä hyödyntämällä ruokala muuntautuu auditoriotilan tarkoituksiin ilman, että auditoriolle on varattu erillistä tilaa koulusta vain nimenomaisesti auditoriotarkoitukseen. Tällainen ratkaisu on suunnittelultaan tehokas, sillä esimerkiksi auditoriotilan toiminnot ovat koulun arkipäiväisessä toiminnassa vähemmän käytettyjä, jolloin niitä on suhteellisen helppo toteuttaa sellaisissa tiloissa, jotka ovat pääasiallisesti muussa käytössä. Lisäksi osa ruokalasta on niin sanottua kabinettilaa, jota voidaan hyödyntää esimerkiksi kouluajan ulkopuolella kokoustamisen tyyppisiin tilaisuuksiin. Sen sijaan käytävät ja kulkureitit ovat koulussa päivittäisessä käytössä siirtymien muodossa, joten niiden tulisi olla toimivia.

Koulun suunnittelussa on pyritty yhdistelemään eri toimintoja tilojen muunneltavuuden avulla, kuten aiemmassa musiikinluokan esimerkissä. Osa muidenkin luokkatilojen välisistä seinistä on avattavia ja tiloja on mahdollista yhdistää suuremmiksi kokonaisuuksiksi. Pääasiallisen havainnointiluokkani takaseinä on tällainen avattava seinä, jota ei kuitenkaan kertaakaan havainnointijaksoni aikana liikutella. Sen sijaan siihen on kiinnitetty erilaisia lasten piirustuksia, lukujärjestys, iso kalenteri ja jopa Suomen kartta on piirrettyä seinään, mikä osaltaan vahvistaa käsitystä siitä, että seinää ei tosiaan olla taittelemassa auki, sillä kuvat peittävät seinässä olevia taitoskohtia ja ne tulisi irrottaa ennen seinän avaamista. Ensimmäisessä takaseinä toimii tussitaulun ominaisuutensa ansiosta ilmoitustauluna, ja siihen on kirjoitettuna erilaisia ohjeita ja muistutuksia. Avattavat seinät luovat kouluun tiloja, joihin pääsee kulkemalla vain toisen luokkatilan läpi. Näihin palaan vielä tarkemmin luvussa 7, jossa käsittelen sosiaalista tilaa ja vuorovaikutusta.

Kentällä minulle syntyy mielikuva, että koulussa ollaan eniten yllpeitä juuri niistä rakennuksen piirteistä, joiden suunnittelussa henkilökunta on itse ollut mukana. Käyn keskustelun, jossa koulun henkilökuntaan kuuluva kertoo minulle opettajien vaatineen kouluun lisää seiniä, joista osa lopulta toteutettiin. Hän sanoo kuitenkin opettajien harmistuneen siitä, miten koulun ruotsinkielisellä puolella on jokaisesta luokkatilasta käyntiovi aulaan, mitä on myös suomenkielisellä puolella toivottu, mutta se tulee toteutumaan vasta useaa vuotta myöhemmin rakennuksen valmistumisesta. Kuten aiemmin totesin, tilasuunnittelussa ollaan vasta siirtymässä vaiheeseen, jossa koulurakennusten suunnittelussa opettajat ovat mukana alusta alkaen (Niemi 2021, 289). Kentällä vahvistuu aiempi käsitys siitä, että suunnittelussa olisi hyvä huomioida nimenomaan niiden ihmisten mielipiteitä, jotka tulevat aidosti toimimaan tiloissa. Esimerkiksi musiikinluokkaa minulle esittelevä opettaja kertoo mielissään siitä, miten luokka on toteutettu heidän toiveidensa mukaisesti ja kuinka se helpottaa heidän työtään. Puheessa korostuu me-sanana käyttö, mutta sillä hän ei tarkoita ainoastaan suomenkielistä koulua, vaan ”me” viittaa koko kouluun yhdessä. Hän kuvailee luokkaa ”Suomen parhaana musiikinluokkana”, mikä itsessään on jo osoitus minulle ylpeydestä, jota hän tuntee tätä tilasuunnittelua kohtaan.

Opettajat, ohjaajat ja muut koulun aikuiset ovat taipuvaisia nostamaan esille tiloihin liittyviä fyysisiä ominaisuuksia, kun kuulevat tutkimukseni aiheen. Esimerkiksi minua lapsille esitellessään eräs opettaja sanoo, että minun kanssani keskusteleminen voisi olla hyvä hetki vaikuttaa siihen, että kouluun voitaisiin rakentaa jotain, mistä lapset ovat aina haaveilleet ja ilmoille lentelee ideoita koulun alle perustettavasta leikkipuistosta. Kun seison yläaulassa lokeroitten läheisyydessä ja seuraan välitunnille valmistautuvia oppilaita, kulman takaa tulee opettaja kiinnittäen katseensa sylissäni pitelemääni muistivihkoon. Hän avaa keskustelun tervehtien ja kerron hänelle tekemäni tutkimusta koulun tiloista, johon hän vastaa kommentoiden tilojen ahtautta sekä ovien puutetta. Lyhyen tovin päästä opettaja jatkaa matkaansa opettajanhuoneeseen, lapset välitunnille ja aulaan laskeutuu välitön hiljaisuus.

Keskustellessani pelkästään lasten kanssa, he painottavat enemmän sosiaaliseen tilaan liittyviä ominaisuuksia. Eräällä kuvaamataidontunnilla kysyn yhdeltä oppilaalta mielipidettä heidän kuvaamataidonluokastaan, johon hän vastaa opettajan olevan tosi kiva ja pitävänsä tästä. Kysyn, mitä mieltä hän on luokan tarvikkeista, johon saan vastaukseksi hänen pitävän erityisesti maalaamisesta. Jatkan arkista keskustelua kysymällä oppilaan tavallisesta luokkatilasta yläkerrassa. Hän vastaa jälleen luokkakaverien olevan kivoja ja mainitsee muutaman nimeltä. Keskustelussa ainoa tilan fyysisiin ominaisuuksiin viittaava kommentti

liittyy luokkatilan kokoon, sillä hän sanoo sen olevan iso. Lopuksi hän mainitsee, ettei häntä haittaisi vaihtaa luokkahuonetta ensi lukuvuonna, sillä vaihtelu voisi olla mielekästä, vaikka pitää nykyisestä luokastaan. Keskustelut ovat etnografisesti kiinnostavia, sillä niissä näyttäytyy opettajien lähtökohtaisesti suhtautuvan tilaan fyysisenä asiana, kun taas lapset korostavat tiedostamattaan tilan sosiaalisia piirteitä.

6.2 Lasimateriaali koulun tiloissa ja sen peittelemättömyys

Havainnointijakson alussa seison pienessä aulassa luokan edessä ja katson yhden oppilaista ilveilevän lasioven läpi kuvaamataidonluokassa olevalle oppilaalle. Samaan aikaan toinen lapsi kulkee seinän viertä ja pyyhkii mennessään kädellään ikkunaa koko seinän leveydeltä jättäen jälkeensä tahmaisen viirun. Jo ensimmäisestä havainnointipäivästä lähtien kiinnitän erityistä huomiota lasin runsauteen koulussa. Eteiseen astumme lasisesta ovesta, näen edessäni toisen lasisen oven, minkä läpi heijastuu kolmas ja kun käänän päätäni oikealle tai vasemmalle, näen vielä kaksi lisää. Yläkertaan tultuamme ohitamme jälleen yhden lasisen oven, kun Elisa tarttuu toisen lasisen oven kahvasta ja kävelee oman luokkansa ovelle, joka sekin on, lasia. Ovea vierustaa vaatimattomasti lattiasta kattoon yltävä lasinen seinä, joka kuitenkin kalpenee viereisen luokan lasiseinälle, joka on noin kaksi kertaa leveämpi ja paljastaa takanaan aamukahdeksalta vielä toistaiseksi pimeään luokkahuoneen. Lasia on koulussa joka puolella sekä luokkatilojen että luokkatilan ja aulatilän välillä, ruokalassa, ovissa ja seinissä. Lasia on niin paljon, että koen sen edustavan suunnittelijan näkemystä avoimuudesta nimenomaan toimintojen peittelemättömyytenä, eikä erilaisten toimintojen mahdollistajana.

Lasia voidaan tarkastella sosiologisesti monenlaisista näkökulmista. Läpinäkyvänä materiaalina se mahdollistaa katseen kohdistamisen tilasta toiseen. Tällöin oppilas voi olla tarkkailun kohteena, vaikka olisi eri tilassa muiden oppilaiden ja opettajan kanssa. Tunnin aikana opettaja välillä antaa luvan poistua luokkatilasta sen ulkopuolelle esimerkiksi lukemaan tai tekemään ryhmätehtäviä, mutta pitää heitä silti silmällä lasisen seinän lävitse. Toisen ihmisen katseen tiedetään vaikuttavan lukuisiin kognitiivisiin toimintoihin sekä käyttäytymiseen nimenomaan positiivisesti. Katsekontakti parantaa esimerkiksi muistia sekä kasvomuistin että sanallisen informaation osalta. Katse vaikuttaa siis myös käyttäytymiseen, sillä se lisää prososiaalista käyttäytymistä. Esimerkiksi todennäköisyys varastamiseen tai roskaamiseen vähenee katseltavana olemisen myötä. (Conty, George & Hietanen 2016, 186.) Katseltavana olo voi vähentää riskiä antisosiaaliseen käyttäytymiseen jopa 35 % (Dear,

Dutton & Fox 2019, 278). Esitetään, että menestyäkseen ryhmä vaatii seuraamuksia toiminnastaan, esimerkiksi jälki-istuntoa huonosta käyttäytymisestä. Seuraamukset vähentävät sosiaalisia rikkomuksia, niin kutsuttua vapaamatkustamista, valvoo hierarkiaa ja lisää siten ryhmän koheesiota eli yhtenäisyyttä. Siispä tunne näkemiseksi tulemisesta voi edesauttaa ryhmän menestystä valvomalla normeja ilman suoria seuraamuksia. (Dear, Dutton & Fox 2019, 270.) Näin ollen myös omilla oppitunneillaan olevat lapset ylläpitävät koulun järjestystä luokkatilansa ulkopuolella, sillä aulassa kulkevat lapset eivät ole katseilta piilossa. Samalla luokan ulkopuolella oleva toiminta tulee osaksi luokassa tapahtuvaa toimintaa.

Huomionarvoista on, että vaikutukset käyttäytymisessä voidaan havaita, vaikka kyseessä ei olisikaan oikea katse. Esimerkiksi valokuva voi olla tarpeeksi, että ihmisen käyttäytyminen muuttuu prososiaaliseksi. (Conty, Geroge & Hietanen 2016, 186.) Aamuhämärässä kävellessäni koulun alakerrassa kuljetan katsettani lasiovien ja -seinien läpi luokkatiloihin varmistaakseni niiden olevan tyhjillään, siitä huolimatta, että monissa niissä on valot päällä. Siispä pelkästään tunne katsomisen kohteena olemisesta riittää, että muokkaamme käytöstämme ilman tietoista arviointia (Dear, Dutton & Fox 2019, 269). Tarkoituksena on luultavasti säilyttää itsestään positiivinen julkinen kuva muiden silmissä (Cañigüeral & Hamilton 2019, 2). En halua, että minua pidetään koulussa tunkeilijana tai jopa uhkana koulun toiminnalle. Muiden katseen alla tunnistamme olemassaolomme paremmin ja olemme itsestämme tietoisempia (Conty, George & Hietanen 2016, 184). Tiedostan kulkevani koulussa näkyvästi muistiinpanovälineiden kanssa osittain myös sen takia, että vaikutan siltä, että minulla on koulussa jokin tarkoitus. Ilman vihkkoa ja kynää olemukseni on päämäärätön ja tuntuu, kuin olemistani epäiltäisiin enemmän. Ruutupaperille raapustaessani olen muiden silmissä tärkeä.

Valtavien lasiseinien ohitse lipuessani kiinnitän huomiota myös siihen, miten monia näitä pintoja peittää esimerkiksi lasten tekemät piirustukset. Toisaalta voidaan ajatella, että kuvia on vain haluttu laittaa esille ja tuoda koulun ympäristöön lasten kädenjälki. Seinillä on kuitenkin myös koulun arvoihin liittyvä kuvio useaan kertaan, mikä ei kuvaa lasten persoonia tai tuo heitä yksilöinä esille. Teosten sijoittelusta voidaan myös päätellä, että tarkoitus on peittää näkyvyyttä luokkaan tai luokasta ulospäin, sillä ne ovat juuri silmien korkeudella koko seinän leveydellä niin, että lasin takaa voi aulasta nähdä vain luokassa tepsuttelevat jalat tai kattolamput. Erityisesti sellaisessa luokassa, jossa on enemmän tukea tarvitsevia oppilaita, seinä on lähes kauttaaltaan peitetty. Saman voi huomata kuvaamataidonluokassa, joka jakaa yhteisen lasiseinän ruokalan kanssa. Ruokailuun mennään porrastetusti eri aikoina, mikä

saattaa vaikuttaa siihen, että ruokalan hälinä on pyritty eristämään kuvaamataidontunnilta peittämällä näkymä ruokalaan erilaisilla taideteoksilla. Eli vaikka toiminta koulussa on useimmiten jollain tavalla valvottua, kuten esimerkiksi Hoikkala ja Paju tutkimuksessaan (2015) toteavat, voidaan koulussa haluta myös rajata ja eristää sitä, mitä milloinkin on valvonnan kohteena. Esimerkiksi oppilaiden kohdistama valvonta katseen avulla oman oppitunnin ulkopuolelle toisiin oppilaisiin, voi olla turhan kuormittavaa tai omaa opiskelua häiritsevää.

Käsityöluokassa kiinnitän ensimmäistä kertaa huomiota siihen, että kahden sisätilan erottavan ikkunan lisäksi luokkatilassa on isot ikkunat myös koulun pihan suuntaan, siis ulos. Niiden sälekaihtimet vain sattuvat olemaan suljettuina ja näin ollen näkymää pihalle ei kuitenkaan ole. Sälekaihtimien läpi kajastaa hieman valoa, mistä voi tulkita auringon hohkaavaan taivaalla lupauksena alkavasta keväästä. Yläkerrassa ulospäin olevien ikkunoiden edessä on valtava älytaulu, joka kätkee taakseen näkymän koulun kiipeilytelineestä. Koulussa on myös täysin ikkunattomia opiskelutiloja, jos luokkatilojen välisiä lasiseiniä ei oteta huomioon. Ikkunattomien luokkatilojen etuna on, että ikkunan puuttuessa vapaata seinätilaa esimerkiksi kirjoitustauluille tai säilytykselle on enemmän. Tällaisia tiloja on kuitenkin kritisoitu siitä, että ne voivat aiheuttaa esimerkiksi ahdistusta ahtaista paikoista. (kts. esim. Weinstein 1979, 592.) Viitteitä havainnointikouluni arjessa tällaiseen ei kuitenkaan ole ja osasyynä siihen on luultavasti nimenomaan avoimuus kahden luokkatilan välillä esimerkiksi lasioven avulla, joten tila ei tunnu täysin suljetulta.

Visuaalinen mukavuus on tärkeää koulurakennuksissa, mutta sen suhteen ikkunoita tärkeämpää on oikeanlainen valaistus. Sen tukeminen tai tuottaminen voi olla haastavaa, sillä valaistuksen mukavuus perustuu jokaisen henkilökohtaisiin mieltymyksiin. Kyse ei niinkään ole siitä, onko tila liian kirkas tai himmeä, vaan enemmän siitä, millaiseksi valaistus saa olomme tuntemaan. Tarve on nimenomaan luonnollista valoa muistuttavalla valolla välttämättä äärimmäisyyksiä ja huomioimalla valaistuksen tilannekohtaisuus. (Lakman & Mokhtar 2024, 1–2.) Elisalla on tapana himmentää luokkansa valot aina, kun hän haluaa korostaa älytaululla näkyviä tehtäviä tai kun on aika keskittyä rauhalliseen lukemiseen. Sen sijaan ryhmätöiden tai matikantehtävien aikana luokan valot loistavat hyvin kirkkaina, mikä valpastuttaa ja saa olon virittyneeksi. Korostan vielä tuota Lakmanin ja Mokhtarin (2024) tutkimuksessa käytettyä muotoa luonnollista muistuttavasta valosta, mikä ei siis suoraan viittaa siihen, että valon täytyisi olla luonnollista. Aiemmissa tutkimuksissa varsinaisella ikkunattomuudella ei ole havaittu olevan merkittävää vaikutusta esimerkiksi oppilaiden arvosanoihin tai koe- ja

terveystuloksiin. Oikeastaan ikkunattomuudella ei ole havaittu olevan minkäänlaista vaikutusta oppimiseen. Se ei lisää keskittymiskykyä ja siten edesauta parempaa koulumenestystä, muttei se myöskään ole haitallista psykologisesti tai fyysisesti. (Weinstein 1979, 592.) Opettajat eivät havainnointikoulussani kommentoi ikkunoiden puutteen olevan ongelma oppitunneilla tai heikentävän oppilaiden opiskelua.

Erään opettajan kanssa keskustelen kuitenkin turvallisuudesta, jossa ikkunat ja lasimateriaalin käyttö ovat keskeisessä osassa. Opettaja kertoo, miten hän pitää epämiellyttävänä ja huolestuttavana, että koulussa on paikkoja, joista on mahdollista nähdä koko koulun läpi. Hän ei sano sitä täysin suoraan, mutta puhuessaan ”maailmalla tapahtuneista asioista” ja siitä, ”jos tulee tarve piiloutua”, hän oletettavasti viittaa kouluampumisiin ja osoittaa näin runsaan lasipinnan lisäävän turvattomuutta. Turvattomuutta tunnen itsekin, kun todistan oppilaan keikkuvan tuolillaan luokassa ja kuvittelen hänen ennen pitkää horjahtavan suoraan lasista seinää vasten, sillä kaatuminen on lähellä. Aikaisemmin tässä tekstissä nostin esille, miten kuulumiseen ja oman paikkansa tuntemiseen liittyy vahvasti kokemus turvallisuudesta. Mikäli oppilas ei koe turvalliseksi olla oma itsensä, voi hänen olla vaikea kokea kuulumista kouluunsa. (kts. esim. Atkinson, Wright & Wood-Downie 2025, 2–3.) Toive olla oma itsensä yhdistettynä jatkuvaan lasivitriinissä patsasteluun, ei välttämättä edesauta turvallisuuden tunteen syntymistä ja sitä kautta kuulumisen kokemusta. Aulatilojen puolella kävellessä olo tuntuu harkitummalta, sillä joku voi koska tahansa olla näkemässä tai kyseenalaistamassa puuhiani, vaikkei niissä olekaan mitään sääntöjen vastaista tai epäsopivaa.

Tässä luvussa olen käsitellyt havainnointikouluni fyysisiä aineksia. Kuvasin koulun sokkeloisuutta, mikä on lähtökohtaisesti ristiriidassa avoimeen oppimistilaan liittyvien mielikuvien kanssa. Esittelin integroitujen käytävien käsitteen, millä kuvaan tilaa, jossa perinteisiä käytäviin liitettäviä toimintoja on yhdistetty esimerkiksi aulatilain toimintoihin. Lopuksi käsitelin koulussa käytettävän lasimateriaalin piirteitä ja miten ne vaikuttavat koulussa olemiseen. Havainnoissani huomasin, miten opettajat monesti keskittyvät nimenomaan tilojen fyysisiin ominaisuuksiin, kun taas lapset puhuvat enemmän tilan sosiaalisista ominaisuuksista. Syvennyn seuraavaksi tarkemmin siihen, miten avoin oppimisympäristö on sosiaalisesti vaativa tila.

7 Avoin oppimisympäristö sosiaalisesti vaativana tilana

7.1 Sosiaalinen tila ja vuorovaikutus

Havainnointijaksojen aikana koulussa on päivittäin useita jonoon järjestäytymisiä ja erilaisia siirtymiä, mikä on hyvin tyypillistä kouluinstituution kaltaiselle ympäristölle (kts. myös. Paju 2013). Siirrytään oppitunnilta toiselle, tilasta tilaan ja ryhmästä ryhmään. Esimerkiksi käsityötunteja varten oppilaiden on kuljettava tavallisesta luokahuoneesta taideaineille varattuihin luokkatiloihin. Tilanteet ovat usein nopeita, kun opettaja kehottaa lapsia muodostamaan ryhmänsä mukaisen jonon luokkatilan edustalle, jonka jälkeen jono lähtee liikkumaan kohti alakerran taideaineluokkia. Välitunnin alkaessa lapset vaeltavat jälleen ensin alakerrasta yläkertaan pukemaan ja takaisin alakertaan ulko-ovelle. Tämä kulku taideaineiden luokista naulakoille tapahtuu useimmiten nimenomaan keskeltä ruokalan pahinta liikennettä ruokailun ollessa käynnissä. Suurin osa lapsista eivät huomaa minua poukkoilemassa väkijoukon mukana, mutta minut huomanneetkaan lapset eivät mahdu väistämään ahtauden takia. Edessäni ryntäävät lapset tönivät toisiaan pois tieltä ja pääsen heidän vanavedessään onneksi portaisiin, minne ruokalan jono jatkuu eteisen halki. Erityisesti siirtymät ruokalan läpi ovat esimerkkejä siitä, miten tilojen suunnittelussa ei ole huomioitu sitä tapaa, jolla ihmiset tiloja käyttävät (kts. Niemi 2021, 289; Nuikkinen 2009, 20–21). Yläkerrassa kuuluu lasten pulinaa ja ulkohousujen kahinaa. Ulkovaatteitaan hakemaan tullut lapsi juoksee aulan läpi, kun viereisestä vessasta tuleva poika läväyttää oven auki juoksevan lapsen kylkeen. Kuluu tovi, kun aula tyhjenee, äänet hiljenevät ja tilaan laskeutuu varttitunnin rauha.

Tilojen käyttö havainnointikoulussa on aika usein opettajalähtöistä ja he voivat sanallisesti ohjeistaa liikkumaan tilassa. Opetussuunnitelmanmuutoksen taustalla olevassa ajatuksessa opettajaa pidetään ennemmin oppimisen mahdollistajan ja suurempi rooli on oppilaiden omalla itseohjautuneisuudella (kts. esim. Kattilakoski 2018, 11; Niemi 2021, 282).

Havainnointikoulussa opettaja on kuitenkin melko perinteisesti sosiaalisen järjestyksen ylläpitäjä.

Käsityötunnilla lapset vaihtavat paikkaa useaan otteeseen. Osa poistuu luokasta aulaan ja palaa takaisin, osa siirtyy omalta istumapaikaltaan opettajan viereen. Opettaja seisoo korkean pöytätason ääressä ja jutustelee rennosti oppilaille, mutta vilkuilee välillä pöytäryhmiin sekä lasiseinän läpi aulaan. Paikastaan hän on kykenevä näkemään koko luokan toiminnan ja huutelee välillä luokan toiselle puolelle yksittäisiä ohjeita. Eräs oppilas vaeltelee luokassa eikä ole juurikaan saanut edistettyä käsityötään.

Oppilas: Mä meen aulan sohvalle jatkamaan.

Opettaja: Menet omalle paikalle tai muuten tulee sättäämistä.

Oppilas istuu takaisin paikalle, josta äskettäin nousi.

Opettaja kääntyy vieressään seisovan oppilaan puoleen ja sanoo: Haluaisitsä mennä tonne viereen? Voisit auttaa lankojen päättelyssä. (Tutkimuspäiväkirja 13.1.2025)

Kyseisellä oppitunnilla opettaja sekä kieltää tietynlaisen liikkumisen tilassa että kehottaa toista oppilasta liikkumaan ja vaihtamaan paikkaa. Vastaavanlaisesti esimerkiksi jonon muodostaminen tapahtuu usein opettajan käskystä, ja ryhmätöiden aikana opettajat kehottavat lapsia hakeutumaan oman ryhmänsä kanssa lähekkäin. Kuten aiemmin esitin, on opettajan asema ja sosiaalista järjestystä ylläpitävä ympäristö yhteydessä positiivisesti kuulumisen kokemukseen, mutta opettajalähtöinen tilankäyttö voi tukea myös työrauhaa ja siten lasten oppimista luokassa (kts. myös Baek 2025, 759). Havainnointikoulussani opettaja usein perustelee tilan käyttöä ja sen rajoittamista suhteessa siihen, miten hän tulkitsee oppilaiden pystyvän keskittymään oppimiseen ja tehtävien tekemiseen. Opettajan toimijuus tiloissa on vahvaa ja osin määräävää suhteessa oppilaiden toimijuuteen. Hän pystyy omalla toiminnallaan rajoittamaan oppilaiden toimijuutta esimerkiksi rajaamalla itse toimintaa tai sitä, missä toiminta tapahtuu.

Varsinaisten ohjattujen ja opettajalähtöisten siirtymien lisäksi oppilaat järjestävät itselleen tietynlaisia siirtymiä. Tuntien alussa vallitsee tavallisesti melko levoton tunnelma, kun lapset hakevat paikkaansa ja tavaroitaan ympäri luokkaa sekä kävelevät aulan puolelle lokerolleen noutamaan tarvittavia tehtäväkirjoja.

On alkamassa englanninkoe. Tarkoituksena on aluksi tehdä yhteisesti kuuntelutehtävä ja opettaja on vielä kirjannut ohjeet kokeen etenemisestä kaikille näkyville taululle. Koepaperit kääntyilevät suhisten. Yksi lapsista nousee ylös ja käy niistämässä. Ensimmäisen kuuntelukerran jälkeen tarina kuunnellaan uudelleen pätkittynä.

Takapulpetista huuto: Saaks jatkaa, jos sai jo vastaukset?

Oppilaat heiluvat ja pyörivät omalla paikallaan. Tunnelma on erityisesti koetilanteeksi melko levoton ja apua pyydetään useaan otteeseen. Luokan ovi aukeaa ja pamahtaa kiinni, kun lapset säntäilevät kaapeilleen aulan puolelle. Sama lapsi käy uudelleen niistämässä. Ovi aulaan on jäänyt auki ja sieltä kuuluu kokeen tehneiden lasten kovaäänistä keskustelua kokeesta, johon opettaja sihahtaa ja sulkee oven. Sama tyttö on sinä aikana kävellyt ohitseni jo neljä kertaa ilman, että havaitsen hänellä olleen siihen varsinaisesti mitään syytä. Samalla pulpetin päällä

oleva välisermi kaatuu mätkähtäen pöydälle. Kokeen tehnyt lapsi ottaa omalta pöydältään välisermin niin suurieleisesti, että penaali putoaa lattialle ja hän lähes lyö sermillä toista oppilasta päähän. Taustalla poika on hakenut itselleen luettavan kirjan, jota näyttää vieruskaverilleen ja ilmeilee tälle samalla. Tähän opettaja puuttuu ja käskee heitä olemaan hiljaa. (Tutkimuspäiväkirja 10.2.2025)

Vaeltelu johtaa tavallisesti siihen, että tuntien aloitus venähtää tai vaihtoehtoisesti muut ehtivät aloittaa ennen kuin kaikki ovat saapuneet paikalle. Näin ollen he joutuvat esimerkiksi pyytämään erikseen jo jaettuja kertausmonisteita, jotka kaikki muut ovat jo saaneet. Luokassa on myös eritasoisia oppijoita, joista nopeimmat saavat tehtävät tehtyä vauhdilla, jonka jälkeen he alkavat pyöriä luokkatilassa toisten pulpettien väleissä ja luokan perälle voi muodostua pieni ryhmä, jossa tehtävänsä valmiiksi saaneelta lapselta udellaan oikeita vastauksia. Näin he tekevät toimittomuudellaan itsensä aktiivisiksi toimijoiksi luokassa. Toisaalta tehtävien kanssa vaikeuksia kokevat käyttävät aikaansa matkaamalla kynälaatikolle, kynien teroituslaatikolle tai esimerkiksi niistämään hetki sitten niistettyä nenää. Pyyhekumin jatkuva putoaminen on tyypillinen tapa saada syy poistua omalta paikalta. Tällaiset oppilaiden itse järjestämät siirtymät haastavat opettajan asemaa määräävänä toimijana ja vahvistaa oppilaiden omaa toimijuutta, kun he jättävät noudattamatta annettuja ohjeita tehdä tehtäviä.

Toin aiemmin esille tutkimuksen, jossa todettiin, että koulussa esiintyvät haasteet voivat johtua oppilaan erityislaatuisten piirteiden ja ympäristön yhteensopimattomuudesta (kts. Atkinson, Wright & Wood-Downie 2025, 1, 9). Lasten itselleen järjestämä toiminta voidaan tulkita pyrkimyksiksi muuttaa omaa ympäristöään itselleen sopivammaksi muun muassa välttelemällä vaikeita tehtäviä (kts. myös Nieminen & Pesonen 2022, 2022–2024). Tällaisissa tilanteissa opettajan puuttuminen tilankäyttöön voi olla jopa välttämätöntä, sillä jotkut oppilaista eivät kykene hakeutumaan oma-aloitteisesti sellaiseen ympäristöön, jossa keskittyminen olisi heille helpompaa, vaan opettajan toiminnalla on suuri merkitys oppimisen tukemisessa. Hän voi esimerkiksi siirtää oppilaita istumaan eri puolille luokkaa tai hyödyntää pulpeteille asetettavia välisermejä näköesteinä. Kun opettajia on useampia ja ison luokkahuoneen viereinen pienempi luokkatila on tyhjillään, keskittymiseen apua tarvitsevat voidaan siirtää sinne toisen opettajan kanssa.

Kuvaamataidontunnilla toinen pöytäryhmä työstää innokkaasti maalaustaan, mutta toisessa pöytäseurueessa ei sen suhteen ole edistystä. Pöydän kaksi oppilasta ovat keskittyneempiä juttelemaan toistensa kanssa, mikä keskeyttää sivellinkäden työskentelyn välittömästi.

Oppilas: En mä pysty keskittymään, ku on nii kova meteli.

Minä: Kaipaisiks sä omaa rauhaa ton työn tekemiseen?

Oppilas: Joo mä kaipaen omaa rauhaa.

Asian myöntämisen jälkeen hän ei kuitenkaan tee sille mitään, vaan kaksoistunnin jälkimmäisellä puoliskolla toinen höpöttävä oppilas siirretään opettajan käskystä viereiseen pöytään. Rauhaa kaivannut oppilas saa työnsä lopulta valmiiksi, mutta vasta sitten, kun vastapäätä istunut oppilas on siirretty pois hänen läheisyydestään. (Tutkimuspäiväkirja 21.1.2025)

Tilanteessa oppilas on kaivannut opettajan aktiivista toimijuutta vahvistaakseen omaa toimijuuttaan oppijana ja ylipäättään mahdollistaakseen toiminnan ja tehtävän suorittamisen. Usein opettajat varautuvat tähän etukäteen neuvottelemalla keskenään, kenen olisi hyvä mennä erityisopettajan kanssa pienempään oppimistilaan oppitunnin ajaksi.

Yleensä niin kutsutut erikoistilanteet siirtymissä aiheuttavat eniten hälinää, meteliä ja levottomuutta luokassa. Kirjastoreissu on esimerkki tällaisesta erikoistilanteesta. Koulurakennuksessa ei ole omaa kirjastoa, vaan käyntiä varten tulee kävellä muutaman kilometrin matka kaupunginkirjastoon.

Ennen kirjastoon lähtöä kaikkia oppilaita ohjeistetaan laittamaan kirjastoon vietävät kirjat valmiiksi reppuihinsa, jonka jälkeen he voivat lähteä välitunnille. Välitunnin päätyttyä tulisi hakea reppu luokasta ja muodostaa parijono ulko-oven eteen. Kun välitunti päättyy, näen useamman oppilaan pakkailevan reppuihinsa kirjastosta lainattuja kirjoja ja osan kirjat ovat levällään luokkatilassa pöydillä ja lattioilla.

Aulassa kajahtaa huuto: Mennääks me kirjastoon?

Tavaransa jo pakanneet oppilaat haahuilevat luokkatilassa, eivätkä malta pysyä aloillaan. Yksi opettajista on jo sovitusti ulkona odottamassa, jolloin luokassa oleva opettaja toistaa ohjeistuksen ottaa reppu ja mennä tekemään jonoa pihalle. Usean minuutin jälkeen koko luokka on saatu pihalle ja matka voi alkaa, jolloin jättäydyn jonon viimeiseksi.

Parijonoksi kutsuttu muodostelma muistuttaa hiiren syönyttä käärmettä, sillä hyvin moneen kohtaan on muodostunut kolmen tai neljän lapsen rinnakkain kulkevia rykelmiä. Muutaman kerran joku lapsista poikkeaa koko jonosta ja edessäni kulkeva opettaja käskyyttää hänet takaisin paikalleen. Lapsia joudutaan komentamaan useampaan kertaan pysymään reunassa ja huomioimaan muut kulkijat. Eräs vastaantulija oma-aloitteisesti itse väistää mutkittelevaa jonoamme nurmikolle. Kirjaston pihalla opettajat päättävät suorittaa lainojen palautuksen porrastetusti ja kutsuvat oppilaita sisälle ryhmäjaon mukaisilla, esimerkiksi käsityötuntijaoista tutuilla, nimillä. Oman ryhmänsä nimen kuultuaan oppilaat juoksevat sisälle toppavaatteet kahisten. (Tutkimuspäiväkirja 12.2.2025)

Luokkatilasta tuttu ryhmäjako tuo tilanteeseen selvästi rakennetta ja selvyyttä, mikä auttaa oppilaita toimimaan luokkatilasta poikkeavassa tilassa ohjeiden mukaisesti. Kirjastokäynti ilmeisesti eroaa kuitenkin sen verran tavallisesta kouluarjesta, että oppilaat kaipaavat opettajien tukea toiminnasta selviytymiseen. Heitä joudutaan ohjeistamaan useaan otteeseen samoista asioista ja ympäristön muut ihmiset mieluummin mukautuvat lasten toimintaan muun muassa väistämällä.

Samankaltaisena erikoistilanteena voidaan käsitellä myös liikuntatunteja, sillä niiden aikana poistutaan tavallisen luokkatilan järjestyksestä ja rakenteesta, vaikka liikuntatunteja on säännöllisesti viikoittain.

Liikuntatuntia varten muodostetaan jälleen jono, jossa siirrytään alakerran liikuntasaliin. Ennen sitä opettajat ohjeistavat, että saavuttaessa liikuntasaliin missään ei saa kiipeillä, patjoilla ei hypitä ja opettajien levittämiin tavaroihin ei kosketa. Kuluu puoli minuuttia, kun kaikki kolme sääntöä on rikottu. Joku kiipeää puolapuille, josta hänet komennetaan alas. Patjapinon päälle hypitään ja taustalla isompi patja kaatuu rymisten, sillä joku harjoitteli siihen juuri karatepotkuja.

Tunnelma on todella rauhaton ja kiihtynyt, eivätkä oppilaat pysty kunnolla keskittymään ja hiljentymään kuuntelemaan ohjeita, vaikka opettajat järjestävät lapset ”tuttuun puolikaareen” salin toiseen pätyyn. Tämä tietysti myöhemmin kostaustuu, sillä yhteiset ohjeet ovat osalle hyvin epäselviä kaupunkisotapelin alkaessa. Pelin käynnistymiseen menee kuitenkin tovi, sillä vilkaisen kelloa ja tunnin alusta on kulunut 45 minuuttia, eikä yhtäkään peliä ole vielä aloitettu. (Tutkimuspäiväkirja 13.2.2025)

Tapahtumia salissa on niin paljon, että on mahdotonta havainnoida kaikkea. Tämä on vahvasti linjassa kouluetnografialle tyypillisen piirteen kanssa, että kentällä tapahtuu paljon sellaista, mitä ei ehdi havainnoida (kts. myös Lappalainen ym. 2007, 43–44). Näin ollen myöskään opettajat eivät näe kaikkea ja jäähyllä määrätty oppilas pysyy salin reunalla, kunnes opettajan selkä kääntyy ja hän pinkaisee takaisin patjapinon kimppuun. Yllä kuvaamani kaltaisessa tilassa opettajien asema toimintaa ohjaavina toimijoina on uhattuna ja lasten oma päätäntävalta korostuu, vaikka heidän edelleen tulisi noudattaa opettajien ohjeita, mitä opettajat yrittävät korostaa kehottamalla oppilaita tiettyyn istumajärjestykseen. Monet lapsista kuitenkin päättävät vastustaa opettajien ohjeita, ja opettajat myös osittain antavat sen tapahtua, sillä myöhemmin toisen oppilasryhmän kiivetessä puolapuille sitä ei enää kielletä. Toisaalta lasten toiminta vie aikaa tilassa oikeasti suunnitellulta toiminnalta ja myös ne lapset, jotka noudattavat annettuja ohjeita ja mahdollisesti haluaisivat päästä aiemmin pelaamaan,

joutuvat odottamaan toisten rauhoittumista. Yhteisten pelisääntöjen ollessa epäselviä lapset siten tulevat häirinneeksi myös omaa toimintaansa.

Havainnointikoulun siirtymiin liittyy olennaisesti se, että samoja tiloja käyttävät eri ryhmät eri aikoina. Siispä esimerkiksi aamulla käsityöntunneille lähdettäessä yläkerran tavallinen luokkatila ei ole tyhjillään, vaan siellä pidetään osalle oppilaista suomen kielen tuntia. Tämä on vielä suhteellisen vaivatonta, sillä näille tunneille osallistuvat ovat osa luokassa tavallisesti opiskelevista lapsista. Sen sijaan käsityötunneilla vaaditaan enemmän tilajärjestelyä, sillä jokaisella oppilaalla on oma nimetty lokero ns. töidensä säilyttämiseen käsityöjakson aikana, jotka tulee tyhjentää ennen tekstiilityöstä puutyön puolelle siirtymistä, jotta ne ovat tyhjillään seuraavaa ryhmää varten. Tilallisesti haastavimpia tilanteita ovat tunnit, jotka pidetään toisen opettajan luokassa ja oppilaiden tulee siirtyä sinne tavaroineen.

Saavun luokkaan, kun opettaja on jo vaihtanut päivän lukujärjestyksen takataululle.

Kellon soidessa opettaja sanoo: Siirrytään enkuntuntia varten tonne toiseen luokkaan, tässä luokassa on toisilla sitten uskontoa.

Pidän jonkinlaisen myöntävän äänen ja lähdän hänen peräänsä. Hän kulkee ripeästi molempien isojen aulatilojen läpi kaikkein kauimpaan nurkkaan siitä luokasta katsottuna, mistä äsken lähdimme. Matkalla vilkaisen viereiseen pieneen luokkatilaan, jossa on noin viisi pulpettia ja himmeä valaistus. Huoneessa ei ole ketään, mutta ovi on auki. Luokka, jossa englannintunti pidetään, on aavistuksen Elisan luokkaa pienempi. Pulpetit ovat jälleen aseteltu pareittain kohti taulua, mutta näistä pulpeteista jokainen on nimikoitu.

Opettaja puoliääneen osaksi itselleen yrittäessään kirjautua luokan tietokoneelle: Tää kone ei aina tunnista mun käyttäjää, niin on vähän vaikeaa kirjautua.

Pikkuhiljaa lapsia alkaa tulla luokan ovesta ja luokassa on tunnin opettajan lisäksi luokkatilassa tyypillisesti opettava opettaja ja tunnin avustava opettaja.

Opettaja: Istukaa jollekin vapaalle paikalle.

Oppilas: Mä en ottanu enkunkirjaa.

Toinen oppilas laskee reppunsa lattialle ja sanoo: Mun pitää hakea penaaali.

Molemmat poistuvat luokan avoimesta ovesta takaisin aulan puolelle.

Opettaja: Tosi reippasti, ettei jäädä häiritsemään uskonnonkoetta.

Luokkatilan tyypillinen opettaja: Voinko mä olla tos viereises luokas, koska en mä voi tähän jäädä?

Opettaja: Joo tottakai. Mahtakohan täältä vielä puuttuu joku?

Avustava opettaja: Aika paljon nyt unohtelua ja tavaroiden puuttumista.

Opettaja: Joo, tää on tää vaihdos aina.

Tunti voidaan aloittaa, mutta opettaja joutuu vielä hetken hakemaan luokan varsinaisen opettajan pöydältä muistilappuja, joiden paikka on vaihtunut viime kerrasta. Tunnin aikana lapset tekevät annettuja tehtäviä ja värittävät kynillä, jotka opettaja on ottanut mukaansa omasta luokastaan.

Oppilas: Mä haluan käyttää mallikuvaa tän piirtämiseen. Käyn hakee mun tabletin.

Oppilas poistuu omaan luokkaansa, vaikka kyseisessä luokassa pidetään yhä koetta. (Tutkimuspäiväkirja 14.1.2025)

Ylemmässä esimerkkitalanteessa sekä oppilaat että opettaja joutuvat luokan vaihtamisen takia etsimään tavaroitaan ja kuljettamaan niitä mukanaan toisesta luokasta. Opettaja selvästi myös tiedostaa vaihdoksen aiheuttavan lapsille ylimääräistä kulkemista, vaikka toisaalta lasten pitäisi tietää englannintunnilla tarvittavan englanninkirjaa. On tyypillistä, että oppitunnin aikana toisella oppitunnilla olevat lapset tulevat luokkatilaan hakemaan tai tuomaan tavaroitaan tai muuten kulkevat sen läpi toiseen tilaan. Isomman luokkatilan yhteydessä olevaa pienempää opiskelutilaa hyödynnetään esimerkiksi silloin, kun erityisopettaja ottaa luokasta muutaman oppilaan kanssaan lähiopetukseen. Kuitenkin tällaisessa tilanteessa pienen oppimistilan ovi aukeaa oppitunnin aikana monta kertaa, kun pienemmästä oppimistilasta tullaan isomman luokkatilan puolelle hakemaan kirjoja, teroittamaan kynää, niistäämään tai tilaa käytetään kulkuväylänä aulan puolella olevaan vessaan.

Myös opettajat kulkevat oppituntien aikana luokkatilan kautta toisiin tiloihin. Esimerkiksi yhdellä oppitunnilla lasten keskittyessä tehtäviinsä luokan ovi aukeaa useasti, kun eräs opettajista kulkee kolme kertaa luokkatilan takana olevaan väliseinällä erotettuun opiskelutilaan ja takaisin kantaen käsissään kirjoja täynnä olevia laatikoita. Joka kerta sekä minun että luokassa opettavien aikuisten huomio kiinnittyy häneen. Tällaiset tilanteet vahvistavat ymmärrystä, miksi avoimia tiloja on kritisoitu siitä, etteivät ne huomioi opetuksen tarpeita (kts. esim. Niemi 2021, 291–292). Kaikkia havainnointikoulun muunneltaviksi tiloiksi tarkoitettujen luokkien ominaisuuksia ei pystytty hyödyntämään tai tilaratkaisut häiritsevät opettajan työtä, jos niihin ei ole esimerkiksi kulkua aulan puolelta, vaan ainoastaan toisen tilan kautta.

Sen sijaan oppilaat ovat usein enemmän kiinnostuneita luokan ulkopuolella olevista muista oppilaista, kuin opettajien tekemisistä, vaikka nämä tulisivat luokkaan oppituntien aikana. Luokan ulkopuolella on hyvin usein muita oppilaita, jotka lapset näkevät oppitunniltaan lasiseinien läpi, sillä samassa rakennuksessa toimivalla kahdella koululla on erilaiset aikataulut. Esimerkiksi välitunnit ja ruokailut ajoittuvat eri aikoihin, mikä on tilan rajallisuuden takia välttämätöntä. Koko koulun olisi mahdotonta, ja toisaalta järjetöntä, ahtautua ruokalaan samaan aikaan, sillä vanhemmilla oppilailla on myös nuorempia pidemmät koulupäivät, jolloin ruokailun ajoittuminen noin puoleenväliin jokaisen koulupäivää tuntuu luonnolliselta. Kuitenkin lasiseinien ja -ovien vuoksi näkymä aulatilán puolelle aiheuttaa oppitunnilla monesti levottomuutta ja vaikeuksia keskittyä opetukseen, kun lasin toisella puolella muita oppilaita valmistautuu välitunnille tai he kulkevat jonossa ruokalaan. Toin aiemmin esille, miten ruokalan on todettu olevan voimakkaasti sosiaalinen tila, minne ei haluta mennä yksin (kts. Hoikkala & Paju 2015, 30, 75–76). Havainnointikoulussa sosiaalisuuden voi huomata, sillä liikehdintä naulakoilla aiheuttaa kysymyksiä siitä, milloin ruokailu alkaa, koska päästään syömään, joko voidaan mennä ja onko vielä pitkä aika ennen, kuin päästään lähtemään ruokalaan. Kaikki heistä tietävät varmasti, mihin aikaan on tämän luokan aika ruokailla, sillä se on päivittäin sama, joten kysymykset ovat vain osoitus levottomuudesta ja malttamattomuudesta.

Luokkatilan ulkopuolinen liikenne aiheuttaa opettajalle lisäsuunnittelua, sillä esimerkiksi lukutunnilla lapset tyypillisesti saavat valita paikkansa aulatilán sohvaryhmältä, mutta joskus pääsy sinne kielletään, jotteivat välitunnille lähtevät häiritse lukemista. Oppilaat kysyvät eräänä päivänä lopulta kolme kertaa, saisivatko he mennä luokan ulkopuolelle lukemaan. Opettaja kieltää tämän kaikkina kertoina ja lopputunti sujuu melko rauhallisesti. Suurempaa vastarintaa syntyy tilanteessa, kun saman luokan oppilaat ovat jaettuna eri oppitunneille ja toisesta luokasta oppitunnilta päästetty oppilas tulee tuomaan omia tavaroitaan siihen luokkaan, jossa oppitunti on vielä kesken.

Tehtävien tekemiseen on mennyt koko tunti ja toisten oppitunti toisaalla on jo päättynyt. Vaikka tässä luokassa opetus on vielä kesken, rynnivät he sisälle tuomaan omia tavaroitaan. Toisella tunnilla ollut lapsi pysähtyy ja jää seisomaan keskelle luokkaa. Tällä tunnilla olevat kuikuilevat ovelta aulan puolelle.

Oppilas: Voidaaks me jo mennä?

Opettaja: Käydään tää viel nopeesti läpi.

Oppilas: No mut noiki on jo tuolla.

Opettaja: No joo, voitte mennä, mut muistakaa tehdä sit noi seuraavan sivun tehtävät loppuun.

Luulen loppujen ohjeiden menevän jo aivan ohi kuulevien korvien, kun oppilaat pakkailevat äänekkäästi tavaroitaan reppuihinsa ja kiirehtivät ulos luokasta.
(Tutkimuspäiväkirja 10.2.2025)

Pidän mielenkiintoisena, että oppilaiden omat lukittavat lokerot ovat sijoitettuina luokkatilan ulkopuolelle ja heillä olisi täysi mahdollisuus jättää tavaransa sinne käymättä ollenkaan luokassa, jossa oppitunti on vielä vaiheessa. He eivät kuitenkaan tee niin. Muistan itse tunteneeni tilanteessa turhautumista nimenomaan siitä syystä, että oppilaat voisivat myös valita olla tulematta luokkaan. Tämä on jälleen osoitus siitä, että tilasuunnittelijan odotukset siitä, kuinka tilaa tullaan käyttämään, on ristiriidassa todellisten tilanteiden kanssa (kts. Nuikkinen 2009, 20–21). Tässä tapauksessa suunnittelu kuitenkin helpottaisi muun muassa säilyttämään luokassa parempi työrauha, mutta käyttäjät itse eivät huomioi muiden tarpeita tilassa. Tällöin lapsilla on erilaisia toimijuuksia, jotka ovat ristiriidassa keskenään, sillä osa oppilaista on vielä oppitunnilla, mutta osa on suuntaamassa välitunnille.

Olen edellä käsitellyt sosiaalista tilaa ja vuorovaikutusta erilaisten siirtymien muodossa, joita on havainnointikoulussa päivittäin, mikä ei poikkea perinteiseksi mielletystä koulupäivien rakenteesta. Vaikka siirtymät ovat tavallisia, varsinkin niin kutsutut erikoistilanteet, kuten kirjastoreissut tai liikuntatunnit aiheuttavat lapsille eniten vaikeuksia noudattaa ohjeita. Tällöin opettajat pyrkivät omalla asemallaan tukemaan lasten toimijuutta tuomalla tilanteisiin samanlaisia rakenteita, kuin tavallisessa luokkatilassa olisi. Oppilaat voivat tarvita opettajan tukea suorittaa annettu toiminta ja osaksi opettajan on välttämätöntä puuttua tilanteisiin, jotta lapset ovat kykeneväisiä keskittymään. Siirtymät vaativat muiden huomioonottamista, mutta siinä keskiössä ovat opettajat ja heidän tekemä suunnittelunsa. Lasten on vaikea tukea toistensa toimijuutta ja muun muassa keskeyttävät toistensa oppimisen tulemalla luokkaan tuomaan omia tavaroitaan, vaikka heillä olisi myös mahdollisuus välttää tämä fyysisten tilaratkaisujen puitteissa.

Oppilaat myös itse järjestävät itselleen erilaisia siirtymiä, joilla he samanaikaisesti haastavat opettajan asemaa ohjaavana toimijana sekä muokkaavat tilaansa itselleen sopivammaksi esimerkiksi välttelemällä haastavia tehtäviä. Tila muokkautuu siten usein tällaisten toimijoiden mukaan ja muut luokassa olevat oppilaat joutuvat useimmiten mukautumaan tähän. Vaikka oppilas itse kuuntelisi ja noudattaisi ohjeita, voivat muut lapset omalla toiminnallaan viedä huomion luokassa, johon muiden on sopeuduttava. Nimitän tässä

tutkimuksessa koulun tiloja *sosiaalisesti vaativiksi*. Vaativuudella viitataan siihen, että tilat edellyttävät siellä toimivalta tietynlaista sopeutumista osin ristiriitaisissa olosuhteissa. Luokkatilassa voi olla paljon esimerkiksi metelöimällä tai levottomuudellaan opettajan huomion vieviä oppilaita, jolloin vähemmän huomiota saavien on kyettävä oppimaan itsenäisemmin tai saamaan opettajan huomio. Sosiaalisuudella tarkoitan sitä, että monesti nämä ristiriitaiset olosuhteet syntyvät muiden tilassa olevien ihmisten toimesta esimerkiksi odotusten kautta sekä vuorovaikutuksessa. Lisäksi sosiaalisuus kuvastaa sitä, että yksilöt ovat tiloissa aina suhteessa johonkin ryhmään. Syvennyn seuraavaksi siihen, millaisia ryhmään kuulumisen on havainnointikoulussani.

7.2 Ryhmään kuulumisen havainnointikoulussa

Havainnointijakson ensimmäisen oppitunnin aikana jo aistin, että luokassa pidetään tärkeänä tietää oma paikkansa.

Kello on soinnut ja oppilaita alkaa valumaan luokkaan yksitellen. Naulakoilta kantautuu meteliä ja niiden edusta on ruuhkautunut ja vilisee lapsia. Istumajärjestystä on juuri vaihdettu, mikä aiheuttaa yhä muutamia kysymyksiä omasta paikasta.

Oppilas: Missä minä istun?

Toinen oppilas: Mihin mä istun?

Opettaja vastaa kysymyksiin ja nimeltä ohjeistaa oppilaat oikeille pulpeteille.

Opettaja: Ovatko kaikki nyt varmasti löytäneet oman pulpettinsa?
(Tutkimuspäiväkirja 13.1.2025)

Kun kaikille on varattu luokasta oma paikka, jolle kukaan muu ei saa mennä, voi se lisätä tunnetta kuulumisesta, sillä se vahvistaa kokemusta merkityksellisyydestä ja arvostuksesta (kts. myös Ajjawi, Gravett & O'Shea 2025, 793). Käsitys omasta pulpetista on kuitenkin osittain vain nimellinen, sillä myöhemmin yksi lapsista liimailee tarroja pöytänsä, johon puututaan välittömästi ja häntä kehoitetaan poistamaan ne heti, mikä viittaa siihen, että pulpetit ovat pohjimmiltaan koulun omaisuutta.

Muuten lapsiin pyritään kuitenkin suhtautumaan melko yksilöllisesti. Tämä näkyy mielestäni siinä, miten jokaisella lapsella on aulatilán puolella etunimellä merkattu naulakkopaikka sekä lukittava lokero. Heitä myös puhutetaan etunimellä ja opettajat tunnistavat ainakin oman luokkansa oppilaat hyvin, mikä mielestäni korostaa sitä, miten oppilaat ovat koulussa

henkilökohtaisesti arvostettuja, mikä osaltaan vaikuttaa kuulumisen kokemukseen (kts. myös Atkinson, Wright & Wood-Downie 2025, 2–3). Lisäksi koulussa on paljon oppilaiden tekemiä töitä esillä kuten piirustuksia. Alakerrasta löydän lasiseinään teipattuna pahvista askarreltuja supersankarihahmoja, jotka näkyvät luokkatilasta aulan puolelle. Niiden vieressä on teksti ”minä supersankarina”, joten oletan lasten tehneen sankarihahmot kuvastamaan itseään. Erityisesti supersankariteema korostaa lasten pystyvyyttä ja itsenäistä toimijuutta. Toisaalta pelkästään havainto siitä, että oppilaiden töitä on laitettu esille yhteiseen tilaan, luo tunteen yhtenäisyydestä ja siitä, että oppilaiden osallistumista ja taitoja arvostetaan yhteisössä.

Koulussa kuulutaan olennaisesti tiettyihin ryhmiin. Suurin ryhmäjako on kahden koulun välillä, sillä samoissa tiloissa on sekä suomenkielinen että ruotsinkielinen koulu. Päälepäin kahden koulun yhteisliittoa ei juurikaan havaitse, mutta sen voi päätellä muun muassa erilaisista tavoista toimia, kuten eri aikoina pidetyistä välitunneista. Lisäksi koulun seinillä on tiedotteita ja muuta tekstiä sekä ruotsiksi että suomeksi ja luokkien nimet viimeistään kertovat, onko kyseessä suomenkielisen vai ruotsinkielisen koulun luokka. Kentällä ollessani saan selville, kuinka vanhassa koulurakennuksessa kahden eri koulun välinen raja oli kuitenkin huomattavasti nykyistä selkeämpi. Keskustelen koulun henkilökuntaan kuuluvan aikuisen kanssa tästä rajasta hänen aloitteestaan. Hän kertoo, miten ennen uuden koulurakennuksen valmistumista vanhoissa tiloissa ruotsin- ja suomenkielisten välillä oli enemmän hierarkiaa. Hän perustelee kokemaansa sillä, että aiemmassa koulurakennuksessa ruotsinkielisillä oli oma käytävänsä, mutta nykyään ero kahden koulun välillä ei ole yhtä selkeä, sillä koulut jakavat esimerkiksi yhteisen aulatilan. Sosiaaliseseen tilaan liittyy vahvasti se, että koulun tilat ovat yhteisiä, joissa toimitaan yhdessä (kts. myös Paju 2011, 44–45, 48). Keskustelukumppanini kertoo, miten muuttunut tilanne näkyy opettajainhuoneessa, jossa nykyään kaikki tervehtivät toisiaan. Hän sanoo kokevansa uuden koulun integroivan ruotsinkielisiä paremmin suomenkielisten joukkoon ja tekevän heistä yhdenvertaisempia. Keskustelun pohjalta vaikuttaa siltä, että tilasuunnittelulla on pystytty vaikuttamaan eriarvoisuuden vähentämiseen tuomalla ihmisiä enemmän yhteen.

Pienemmässä mittakaavassa luokat ovat erillisiä ryhmiä, mutta myös luokkien sisällä ihmiset jakautuvat. Kuten aiemmin hieman sivusin, havainnointiluokassani oppilaat on jaettu pienempiin ryhmiin. Ryhmillä on tietyn teeman mukaiset nimet, jotka ovat luokassa yleisesti tunnettuja ja niitä käyttävät sekä oppilaat että opettajat. Ryhmäjako perustuu oppilaiden opiskelemiin aineisiin, sillä esimerkiksi vain osa oppilaista käy ruotsintunneilla tai opiskelee islamia, joten lukujärjestyksen laatimisen kannalta on helpompaa laittaa heidät samaan

ryhmään. Tilankäytöllisesti ryhmäjaot ovat järkeviä, sillä esimerkiksi taideaineiden tunneilla tarvikkeet, kuten maalausvälineet tai soittimet eivät muuten riittäisi kaikille. Toisaalta myöskään istumapaikkoja ei olisi tarpeeksi kaikille. Kun osalla luokan oppilaista on käsityötunti, osa opiskelee samaan aikaan jotain toista ainetta. Ulkopuolisen on hieman hankala hahmottaa ryhmäjakoa pelkästään sivusta tarkkailemalla. Suurimmaksi osaksi opettajat kuitenkin muistavat, kenen kuuluu olla missäkin mikäkin tunti. Välillä kuitenkin syntyy sekaannusta siitä, onko lapsi oikeassa paikassa. Myös oppilaat itse hämmentyvät joskus aikatauluista: yhtenä aamuna lapsi saapuu koululle tuntia aikaisemmin luullessaan, että hänellä on alkamassa oppitunti.

Lisäksi luokassa on oppilaiden itsensä muodostamia ryhmiä, joita he ylläpitävät esimerkiksi käsityötunnilla hakeutumalla istumaan omien läheisten kavereidensa kanssa. Tällä tavoin oppilaat voivat itse vahvistaa omaa kuulumisen tunnettaan luokassa, sillä sosiaalisen suhteet ovat yksi keskeisimmistä kuulumisen ulottuvuuksista (kts. myös Nieminen & Pesonen 2022, 2022–2023). Keskellä luokkaa on neljä neljän hengen pöytää, mutta lapset asettuvat kahteen pöytäseurueeseen niin, että toisessa on viisi ja toisessa kaksi oppilasta. Oppilaat siten myös haastavat tilasuunnittelua sillä, että siirtävät tuoleja pöytien ympäriltä toisiin paikkoihin, vaikka alun perin pöydän ympärillä on ollut vain tietty määrä istumapaikkoja. Loput lapsista eivät istu ollenkaan, vaan vaeltavat ympäri luokkaa tai opettajan kintereillä. Usein luokan ulkopuolisille nojatuoleille menevät joka tunti samat oppilaat tekemään käsitöitään, mikä osaltaan kielii tiettyyn ryhmään kuulumisesta. Lapset aktiivisesti hakeutuvat tiettyjen ihmisten seuraan ja pyrkivät siksi ensisijaisesti liikkumaan tilaan, jossa se on mahdollista tai vaihtoehtoisesti muokkaamaan tilaa itselleen sopivaksi.

Fyysisesti toisten lähelle hakeutumisen lisäksi ryhmään halutaan kuulua yhdistävien asioiden avulla. Kuvaamataidontunnilla erityisesti pojat hakevat töihinsä inspiraatiota peleistä, joita muut luokkalaiset pelaavat. He myös nimeävät töitään sellaisilla nimillä, joiden uskoo naurattavan muita.

Tunti on loppumaisillaan ja suurin osa on saanut työnsä valmiiksi, jolloin opettaja muistuttaa heitä nimeämään oman teoksensa.

Oppilas naurahtaen näyttää omaa työtään toiselle oppilaalle: Kato, mä laitoin tähän Nokia 3310.

Oppilaat nauravat yhdessä ja katsovat nimeämiään töitä.

Minä: Onks teil koskaa ollu tollasta puhelinta?

Oppilaat katsovat hölmistyneinä toisiaan.

Oppilas: En mä tiä. Ei me olla koskaa nähty tollast puhelinta.
(Tutkimuspäiväkirja 21.1.2025)

Oppilaat pitävät tärkeänä sitä, millaisena he esiintyvät muiden silmissä. Naurunremakkaan yhtyminen on tärkeää, vaikka ei juurikaan ymmärtäisi, mistä siinä on kyse.

Kiinnostavaa on, miten oppilaat voivat hakea hyväksyntää toisilta oppilailta. Esimerkiksi samaisella kuvaamataidontunnilla tytöt jatkuvasti vähättelevät omaa työtään ja kutsuvat niitä rumiksi tai huonoiksi, vaikka kehuvat toistensa töitä. Monesti tästä syntyy kierre, jossa kaikki kehuvat toisiaan ja haukkuvat itseään.

Oppilas katselee omaa kuvaamataidontyötään, johon on tarkoitus tehdä pienellä pensselillä vieritysten pieniä pilkkuja.

Oppilas: Tää on ihan ruma.

Minä: Sehän on kesken vielä.

Oppilas sanoo nyökäten esimerkkikuvaan, jonka opettaja on jättänyt taululle näkyviin: Nii mut ku tää ei näytä yhtää tolta.

Vierustoveri osoittaen maalisudilla omaa paperiaan: Eiiiii, tää meni ihan pilalle. Tohon tuli tommonen.

Oppilas: Ei se haittaa. Kato mäkin voin tehdä tällee.

Oppilas suttaa omaa työtään ja pienet pisteet häviävät tasaisen maalipinnan alle.
(Tutkimuspäiväkirja 21.1.2025)

Tarkkaa motiivia työn suttaamiselle on vaikea esittää, mutta seuratessani tilannetta teko on minulle osoitus myötätunnosta toista oppilasta kohtaan. Lisäksi hän ei luultavasti halua vierustoverinsa ajattelevan, että on itse tätä parempi, vaan tarjoaa tälle vertaistukea. Lasten toimijuuden kannalta on harmillista, miten oppilaat itse puhuvat alentavasti omasta kyvykkyydestään ja taidoistaan, vaikka saavat kannustavia kehuja toisilta oppilailta. Myöhemmin omaa työtään rumaksi sanonut oppilas tulee näyttämään omaa työtään minulle, johon totean, että kannatti tehdä työ valmiiksi. Hän hymähtää ja hymyilee hieman. Oppilaat voivat siten myös kaivata tukea ympärillä olevilta ihmisiltä oman osaamisen tunnustamiseen, jolloin kaverien kehu ovat merkityksellisiä kuulumisen ja toimijuuden tukemisessa.

Kaveriporukat tunnistetaan luokassa yleisesti hyvin, minkä koen vahvistavan oppilaan käsitystä tiettyyn ryhmään kuulumisesta. Esimerkiksi välitunnin jälkeen oppitunti ei ole vielä edes kunnolla alkanut, kun opettajat kutsuvat nimeltä oppilaita luokan ulkopuolelle selvittämään välitunnilla tapahtunutta kahnausta. Tällöin eräs luokan oppilas huomaa nimeltä mainittujen henkilöiden kuuluvan tiettyyn kaveriporukkaan ja ilmaisee tämän termillä ”squad”.

Seison luokan perällä, mutta kadun paikkavalintaani hetken päästä, kun takarivissä istuva lapsi lähes rullaa varpailleni pyörien päällä olevalla tuolillaan, eikä minulla ole tilaa väistää häntä. Opettaja selittää jotain lukupiiristä, mutta en juurikaan kuuntele, sillä opettajat kutsuvat nimeltä jatkuvasti joitakin oppilaita pois luokasta sivummalle keskustelemaan ja seuraan heitä samalla, kun osa lapsista vaeltaa takaisin paikoilleen. Ovet avautuvat, vaatteet kahisevat, koulun kello soi monta kertaa, mihin kukaan ei reagoi ja kirjoja tippuu lattialle ohikulkevan oppilaan käsivarren osuessa niihin.

Yksi oppilas hihkaisee virnistäen: Jaha! Koko squad tultiin hakemaan!

Luokassa on alettu jakaa kirjoja, mikä saa loputkin lapset liikkumaan pois paikoiltaan, mutta oppilas, joka hakee joka tunnin alussa takapöydältä paperia, piirtää keskittyneesti. (Tutkimuspäiväkirja 14.1.2025)

Tilanne vaikuttaa hyvin arkiselta, sillä suurin osa luokassa olevista oppilaista ei kiinnitä siihen mitään huomiota, vaan he keskittyvät täysin omiin puuhiinsa, kuten piirtämiseen. Tila kuitenkin myös vaatii oppilaita olemaan huomioimatta ympärillä tapahtuvaa toimintaa, sillä luokassa pyritään samanaikaisesti aloittamaan opetusta ja jakamaan tarvittavia välineitä. Tila on sosiaalisesti vaativa, sillä se edellyttää siellä olevilta kyvykkyyttä suunnata tarkkaavaisuuttaan oppimisen kannalta olennaisiin asioihin, vaikka tilassa tapahtuu samanaikaisesti paljon muuta. On myös hyvä huomata, että erilaiset ryhmät ja ryhmäjaot koostuvat yksilöllisistä persoonista, jotka ilmentävät toimijuuttaan eri tavalla luokassa. Esittelen toiminnan positioiksi nimeämäni oppilaiden toimijuutta kuvaavat positiot seuraavassa alaluvussa.

7.3 Toiminnan positiot

Nimeämäni toiminnan positiot, jotka esittelen taulukossa 1, kuvastavat pelkistetysti erilaisia oppilaiden tyypillisiä tapoja ilmentää omaa toimijuuttaan luokassa. Toiminnan positioilla viitataan niihin asemiin, joihin oppilaat päätyvät koulun sosiaalisessa järjestyksessä niin tilallisuuteen kuin aikuisten odotuksiin liittyen. Nämä positiot ovat usein tiedostamattomia ja ne rakentuvat tietynlaisten tehtävien ympärille, joita oppilailla on luokassa. Tehtävillä

tarkoitan sellaisia oppilaiden toimintatapoja, jotka ylläpitävät luokan toimintaa, dynamiikkaa sekä suhteita luokassa. Tehtävät ovat siis toimintoja, joita tietyn position edustaja tyypillisimmin tekee, mutta niitä ei useinkaan ole määrätty suoritettavaksi, toisin kuin opettajan yhteisesti kaikille antamat harjoitustehtävät tai läksyt. Selkeimmin oppilaiden tehtävät tulevat esille koetilanteissa, joissa pitää noudattaa tarkasti ohjeita sekä jonotustilanteissa, joissa pitää odottaa. Koen tehtävien kumpuavan oppilaiden persoonasta, mutta opettaja voi korostaa niitä opittuaan tuntemaan oppilaitaan paremmin ja siten antamalla heille erilaisia vastuita luokassa, vaikka ne eivät olekaan pakotettuja määräyksiä. Tehtävillä on yhteyksiä oppilaiden toimijuuteen, jota käsittelen toiminnan kautta, minkä vuoksi toiminnan positio tuntuu selkeimmältä nimitykseltä kuvastamaan toimijuuden piirteitä. Toiminnan positioissa keskeistä on se, että niiden toiminta voi tukea tai haastaa toimintaa luokassa ja siten niitä vaatimuksia, joita tilalla on.

Taulukko 1. Toiminnan positiot

aktiiviset tukijat	Aktiivisesti tukevat toimintaa luokassa, mitä opettaja vahvistaa antamalla lisävastuuta ja odottamalla heiltä tietynlaista toimintaa.
vaihtelevat tukijat	Tukevat luokan toimintaa noudattaessaan ohjeita, mutta keskittyessään tehtävien sijaan muihin asioihin haastavat toimintaa.
aktiiviset haastajat	Aktiivisella toiminnalla haastavat toimintaa luokassa muun muassa metelöimällä ja ilmeilemällä muille. Hakevat huomiota toisilta oppilailta, mutta saavat opettajan huomion herkästi.
passiiviset haastajat	Toimimattomuudellaan haastavat luokan toimintaa ja kykenevät toimimaan aktiivisesti vasta saatuaan opettajan tuen.
huomaamattomat tukijat	Noudattavat ohjeita ja malttavat odottaa. Siten tukevat toimintaa luokassa, vaikka eivät pyri siihen aktiivisesti, mikä tekee heistä luokassa toimijoina huomaamattomia, mutta ei merkityksettä.

Luokassa on oppilaita, jotka aktiivisesti tukevat sosiaalista järjestystä ja toimintaa luokassa, sillä he kykenevät noudattamaan ohjeita ja malttavat odottaa, mutta valvovat samalla muiden noudattavan ohjeita. Nimeän heidät aktiivisiksi tukijoiksi. Heidän toimintansa on useimmiten samansuuntainen opettajan toimijuuden kanssa, millä ylläpidetään luokan järjestystä. Vaikka he kykenevät noudattamaan ohjeita, haluavat he varmistua siitä, että ovat varmasti ymmärtäneet oikein ja kyselevät siksi lukuisan määrän lisäkysymyksiä ohjeisiin liittyen. Esimerkiksi ennen koetta opettajalla on tapana kertoa luokalle kokeen etenemisestä sekä siitä,

mitä oppilaat voivat tehdä kokeen tekemisen jälkeen. Hän kertoo ensin yhteisesti suullisesti ohjeistuksen sekä kirjoittaa sen vielä taululle näkyviin. Kun taululle on kirjoitettu ohjeeksi lukea pulpettikirjaa kokeen valmistuttua, aktiivinen tukija varmistaa, käykö erään toisen kirjan lukeminen, sillä hän on saanut aiemman kirjan jo luettua. He usein varmistavat toisten noudattavan annettuja ohjeita ja esimerkiksi hyssyttelevät toisia oppilaita olemaan hiljaa.

Liikuntatunnin jälkeen menen käytävän puolelle, jossa osa lapsista jo odottavat syömään pääsemistä. Kun loput lapsista ovat saapuneet, opettaja kehottaa heitä olemaan hiljaa, jotta voidaan siirtyä ruokalaan. Oppilaat eivät meinaa millään hiljentyä, kun jonosta kuuluu jatkuvasti puhetta, eivätkä oppilaat malta olla paikoillaan, vaan kääntyilevät ja pyörivät. Eräs oppilaista kysyy, voisiko opettaja käynnistää kellon. Tällä opettajalla on tapana ottaa kellosta aikaa kaksi minuuttia, jonka aikana tulisi olla hiljaa. Mikäli jonosta kuuluu ääniä sinä aikana, ajanotto lähtee alusta. Oltuaan hiljaa kahden minuutin ajan, voi jono lähteä liikkumaan. Opettaja ilmoittaa kellon lähteneen päälle, mutta monikaan lapsista ei kuule tätä oman pulinansa vuoksi. Lopulta odotamme käytävällä useamman minuutin, mutta lähdemme kuitenkin jossain vaiheessa kohti ruokalaa, vaikka jonossa ei missään vaiheessa tule täysin hiljaista. (Tutkimuspäiväkirja 13.2.2025)

Ajanottoa pyytänyt oppilas on omalla toiminnallaan pyrkinyt vaikuttamaan toisten käytökseen ja saamaan heidät hiljaisiksi. Toiveena hänellä on luultavasti päästä nopeammin syömään ja kysymystään esittäessään hänen äänestään on kuultavissa turhautumista siitä, että muut eivät hiljene. Tilanne on klassinen esimerkki siitä, miten erilaiset toimijuudet voivat olla ristiriidassa keskenään koulun tiloissa. Aktiiviset tukijat ovat toimijoina usein ohjeita noudattavia, mutta joskus toisten toimijuus jyrää heidän toimijuutensa alle. Näin voi käydä muun muassa silloin, kun toiset eivät noudata ohjeita ja kaikki joutuvat seisomaan jonossa tarpeettoman pitkään, vaikka itse olisivat hiljaa. Niin kutsuttu aktiivisten tukijoiden valvonta saattaa myös välillä ärsyttää muita oppilaita, minkä he ilmaisevat ivallisesti matkimalla hyssyttelyäänä. Edellä kuvailemassani tilanteessa opettaja lisäksi päättää antaa myönnötyksiä itse laatimastaan ohjeesta, joten käytännön toteutus jää vaillinaiseksi vahvistaen käsitystä siitä, ettei jonossa ollut tarpeen hiljentyä täysin ollenkaan. Pohdin, saattaako tällainen tilanne heikentää aktiivisen tukijan toimijuutta ja voimistaa ajatuksia siitä, ettei hän pysty omalla toiminnallaan vaikuttamaan ympäristöönsä.

Ryhmätöissä aktiivisia tukijoita pidetään vahvoina johtajahahmoina, jotka kannattelevat koko ryhmän toimintaa. Tätä käsitystä myös opettajat omalla toiminnallaan vahvistavat.

Vielä ennen lasten saapumista, opettajat suunnittelevat tulevaa ympäristötiedon tunnilla tehtävää ryhmätyötä.

Opettaja 1 rykäisten kurkkuaan juuri ennen arvotaan-sanaa: Nii me varmaan arvotaan ne ryhmät täs etukäteen.

Opettaja 1: Katotaan et joka ryhmään tulee sellanen vetäjä.

Opettaja 2: Joo, se maiden arvonta voidaan tehdä sit kaikkien edessä.

Opettaja 1 tietokone edessään: Ketkä nyt on sellasia, jotka pystyy vetämään?

Opettaja 2 ryhtyy luettelemaan etunimeltä oppilaiden nimiä, jotka opettaja 1 kirjaa auki olevalle word-tiedostolle.

Opettaja 1: Joo no [lapsen nimi] on hyvä, mutta ei ehkä sellanen vetäjä.

Opettaja 2: Näist vaihtoehtoist kuitenkin ottaisin sen.

Opettaja 1: Joo. Hän tekee koko työn itte sitte jos ei muuta. (Tutkimuspäiväkirja 10.2.2025)

Aktiiviset tukijat ovat usein luokassa pidettyjä oppilaita, mikäli he osaavat antaa tilaa myös toisille. Aiemmassa jonotusesimerkissä aktiivisten tukijoiden toimijuus jäi ohjeita noudattamattomien varjoon. Ryhmätyötilanteissa myös heidän oma toimijuutensa voi jyrätä toisia toimijoita, mikäli he haluavat varmistaa liian tarkasti, että ohjeita noudatetaan. Lisäksi opettajat antavat monesti muita enemmän vastuuta sellaisille oppilaille, joiden he ajattelevat tukevan luokan ja opettajan omaa toimintaa. Heiltä odotetaan tietynlaista toimintaa. Kyse voi ryhmätöiden ohella olla pienemmistä asioista, kuten viestin viemisestä toiselle opettajalle tai ruokalan pöytien pyyhkimisestä.

Palaan havainnointiluokkaani juuri, kun opettaja nousee pöytänsä äärestä ja toteaa, että on unohtanut arpoa tämän viikon järjestäjät. Hän helisyttää koria ja nostaa sieltä kaksi paperilappua.

Opettaja lukee nostamansa laput ja jälkimmäisen kohdalla toteaa: No tällä viikolla tulee ainakin pöydät pyyhittyä.

Hän raapustaa kummankin oppilaan nimet taululle. (Tutkimuspäiväkirja 13.1.2025)

Toisin sanoen opettajat luottavat luokan aktiivisiin tukijoihin. Luottamus ja lisävastuun antaminen saattavat vahvistaa tällaisten oppilaiden jo vahvaa taipumusta sekä itse noudattaa ohjeita että valvoa toisia oppilaita. Voidaan pohtia, kasautuuko tästä oppilaille painetta käyttäytyä niin kuin he ajattelevat opettajan heiltä odottavan, sillä aiemmin esitin, että lasten toiminta perustuu pitkälti aikuisten asettamiin normeihin, jotka usein korostavat sitä, että lasten tulisi noudattaa sääntöjä (kts. myös Sillanpää 2021, 250). Voitaisiin tarkastella, kokevatko tällaista toimijuutta tyypillisesti ilmentävät lapset itse vastuuta säilyttää luokan

sosiaalinen järjestys ja ylläpitää siellä tapahtuvaa toimintaa, vai tekevätkö he sen itselleen miellyttävämmän ympäristön tai opettajalta potentiaalisesti saatavan arvostuksen vuoksi. Kysymys on merkittävä, sillä oppilaan kuulumisen kokemus koulussa vähenee, jos hän kokee opettajan välittävän ainoastaan hänen suorituksistaan ja arvosanoistaan (kts. Baek 2025, 760). Toisaalta verrattuna perinteiseksi miellettyyn kouluun, uudemman opetussuunnitelman mukaan oppilaan rooli on enemmän itseohjautuva ja opettajan tulisi toimia ikään kuin oppimisen ohjaajana (Kattilakoski 2018, 11). Mikäli oppilas jatkuvasti varmistaa opettajalta, että toimii annettujen ohjeiden mukaisesti, voidaan pohtia, kuinka itseohjautuva tai omaaloitteisesti ajatteleva lapsen positio aktiivisena tukijana todellisuudessa on. Ja voiko kysymysten esittäminen joissain tilanteissa muuttua opettajan toimijuuden tukemisen sijaan sitä haastavaksi, jos niihin vastaaminen vie aikaa opetuksen aloittamiselta?

Aktiivisten tukijoiden lisäksi äänessä tehtävänantojen aikana ovat usein vaihteleviksi tukijoiksi nimeämäni toiminnan positiot. Vaihtelevuus toimijuudessa kuvastaa nimenomaan sitä, että nämä oppilaat aktiivisesti sekä tukevat että haastavat luokan toimintaa. Noudattaessaan ohjeita ja tehdessään ohjeistettuja tehtäviä, heidän toimintansa tukee opettajan asemaa ja sosiaalista järjestystä luokassa, mutta toisaalta he ovat taipuvaisia sellaiseen toimintaan, mikä ei näitä tue. He eivät aktiivisten tukijoiden tapaan useinkaan kysy tarkentavia kysymyksiä varsinaisiin ohjeisiin liittyen, mutta huutelevat sen sijaan malttamattomina siitä, voivatko he jatkaa tehtävissä eteenpäin ja mitä kuuluu tehdä saatuaan valmiiksi. He eivät tyypillisesti jaksaa odottaa ohjeiden läpikäymistä loppuun asti, vaan esittävät asiansa kesken opettajan selostuksen viittaamatta ensin. He alkavat myös toimia heti ensimmäisen ohjeen kuultuaan, vaikka ohjeistukseen kuuluisi useampi vaihe. He keskeyttävät opetuksen useimmiten kertoakseen jonkun henkilökohtaisen kokemuksensa käsiteltävästä asiasta. He eivät välttämättä tarvitse muiden tukea, vaan höpöttelevät välillä myös itsekseen. Esimerkiksi kokeen aikana eteen tullut hankala tehtävä saa yhden vaihtelevan tukijan mutisemaan koevastauksia ääneen takapulpetissaan. Luokassa he ovat usein silti pidettyjä ja opettajat suhtautuvat heihin yleensä hilpeydellä ja luottavaisesti, minkä vuoksi koen heidät ennemmin tukijoina kuin haastajina.

Käsityötunnilla istun nojatuolissa aulan puolella ja vieressäni istuva oppilas harmitellen katsoo toisen oppilaan työtä, joka on edennyt jo pitkälle. Oppilas itse on käyttänyt aikaansa etsiessään neulomiseen soveltuvaa kappaletta, mutta ei tunnu tyytyvän mihinkään, vaan räpeltää tabletin kosketusnäyttöä tämän tästä.

Opettaja huomaa saman ja osoittaa puheensa hänelle kysyessään: Mitä sä oikeen säädät siellä? Ohje oli, että musiikki päälle ja sitten neulotaan.

Oppilas: En tee.

Opettaja naurahtaa ja sanoo: Sanoitko just et en tee? (Tutkimuspäiväkirja 10.2.2025)

Vaihtelevat tukijat saavat yleensä kuitenkin tehtävät hoidetuiksi ajallaan, vaikka välillä niiden aloittaminen saattaa viivästyä hyvän jutun ollessa kesken. Juttua riittää siinä määrin, että joskus opettaja kieltää esimerkiksi kuvaamataidontunnilla, jossa istumapaikan saa tavallisesti valita itse joka tunnin alussa, etteivät tietyt oppilaat istu vierekkäin, sillä muuten työt eivät etene. Ryhmätyötä suunnitellessa opettajat eivät myöskään mielellään laita useampaa vaihtelevaa tukijaa samaan ryhmään, koska silloin tarinankerronnasta ei loppua tule. Tilan ja siellä olevan vuorovaikutuksen tulee siis olla sellaista, että vaihteleva tukija pystyy positiossaan osallistumaan sosiaalisen järjestyksen ylläpitämiseen, eikä keskity liiaksi kertomaan omia kertomuksiaan kesken opetuksen. Tähän vaaditaan usein opettajaa aktiivisena toimijana.

Aktiiviset haastajat eivät vaihtelevien tukijoiden tapaan malta kuunnella ohjeita loppuun asti, mutta he eivät yleensä myöskään noudata niitä, toisin kuin vaihtelevat tukijat, mikä haastaa luokan toimintaa. He ovat todennäköisemmin erittäin kiinnostuneita siitä, mitä luokan ulkopuolella lasiseinien takana tapahtuu tehtävänantojen aikana. Tavallisesti aktiiviset haastajat ovat luokassa niitä, jotka joutuvat eniten erilaisiin hankaluuksiin tai selvittelytilanteisiin esimerkiksi välitunnilla. Jonoissa he eivät viihdy ja siistissä parijonossa tällaiset oppilaat tyypillisimmin poikkeavat polulta. Heille tuottaa vaikeuksia ottaa omaa tilaa luokassa keskittymiseen ja yleensä se tapahtuu opettajalähtöisesti. He vievät paljon opettajien resursseja, sillä opettajat herkästi valvovat heitä jo etukäteen ja puuttuvat toimintaan herkemmin kuin muiden tekemisiin. Oppilas voidaan kokonaan fyysisesti siirtää kauemmaksi muista tai ohjata opiskelemaan pienempään ryhmään jonkun tunnin ajaksi. Tähän käytetään yleensä pienempää oppimistilaa isomman luokan yhteydessä. Toisaalta jos oppilaat esimerkiksi ilmeilyllä yrittävät saada toisiltaan huomiota, opettajat tuovat lasten eteen muun muassa erilaisia liikuteltavia sermejä näköesteeksi, joita avoimessa oppimisympäristössä on muutamia.

Aktiiviset haastajat useimmiten hakevat toiminnalleen tukea muista oppilaista. Toisaalta mieleinen tehtävä tai aihe voivat saada heidät keskittymään, kuten erään oppilaan kohdalla huomasi kuvaamataidontunnin lopussa.

Ennen tunnin loppua on vielä hieman aikaa ennen ruokailua ja opettaja pyytää kaikkia siistimään työpöytänsä. Yksi oppilas haahuilee keskellä luokkaa, sillä hän on jo tehnyt kaikki pyydytyt asiat, mutta ei malta istua vain paikallaan. Olemme aiemmin keskustelleet minun harrastuksistani ja päätän nyt kysyä häneltä samaa, sillä aavistelen, että meillä saattaisi olla yhtenäisiä mielenkiinnonkohteita. Hänen silmänsä syttyvät, kun hän pääsee kertomaan itselleen tärkeitä asioita. Keskustelun aikana hän istuu aloillaan keskittyneesti ja selittää minulle omasta harrastuksestaan. Jatkamme jutustelua jonkin aikaa, kunnes joku kaveriporukan oppilas kommentoi asiaa hieman ihmetellen, jolloin oppilas ponkaisee tuolistaan ja kiirehtii huutaen ruokajonon kärkeen kiilaten muut oppilaat. (Tutkimuspäiväkirja 21.1.2025)

Aktiiviset haastajat siis kykenevät keskittymään ja tekemään tehtäviään, mutta avoimessa tilassa heidän tarkkaavaisuutensa useimmiten kiinnittyy ympäröiviin tapahtumiin, kuten luokan ulkopuolella aulatilassa välitunnille valmistautuviin oppilaisiin, ellei näköyhteyttä esimerkiksi sermein rajata. He ovat luokassa toimijoina erittäin aktiivisia ja omassa kaveriporukassaan pidettyjä, mutta heidän taipumuksensa hakea huomiota äänтелеillä tai ilmeilemällä luokassa monesti häiritsee toisia oppilaita, jotka yrittävät keskittyä annettuihin tehtäviin. He hakevat toisilta oppilailta huomiota vahvistaakseen omaa toimijuuttaan luokassa, mutta opettajan tuki on merkityksellistä aktiivisen haastajan oppijatoimijuuden kannalta. Vaikka aktiivisen haastajan toiminta on aktiivista, se on nimenomaan sellaista aktiivisuutta, mitä pidetään kouluissa osoituksena sopeutumisen puutteesta (kts. Hohti & Karlsson 2012, 134, 140). Liian äänekäs, levoton ja paljon opettajan huomiota vaativa oppilas ei tue luokan sosiaalista järjestystä, mikäli hän ei kykene itsenäisesti minimoimaan tilassa keskittymistään haittaavia ärsykeitä.

Lisäksi luokassa on oppilaita, jotka eivät myöskään noudata ohjeita, mutta ovat muutenkin passiivisempia toimijoita luokassa, joten nimitän tällaista positiota passiiviseksi haastajaksi. Äkkiseltään tarkasteltuna saattaa vaikuttaa siltä, että he malttavat odottaa esimerkiksi jonoissa, mutta he myös monesti viivyttävät jonoon siirtymistä sekä turhautuvat, mikäli joutuvat odottamaan opettajan apua. He kyselevät jatkuvasti opettajalta apua jopa koetilanteissa ja joutuessaan odottamaan he usein luovuttavat, siirtävät koepaperin sivuun, vetävät hupun päähänsä ja makoilevat pulpetilla. Muut luokan aktiivisemmat toimijat vievät opettajan resursseja ja huomiota luokassa, jolloin jo alkujaan passiivisempi oppilas passivoituu lisää ja toimimattomuudesta tulee hänen pääasiallinen toimijuutensa ilmentymä. Passiiviset haastajat eroavat aktiivisista haastajista siis siinä, että aktiiviset haastajat puuhailevat usein kaikenlaista tehtävänantojen ulkopuolelta hakien muilta luokkakavereilta huomiota, kuten ilmeilemällä tai huutelemalla luokassa, mutta passiiviset haastajat

mieluummin vetäytyvät omaan kuplaansa nimenomaan esimerkiksi hautaamalla päänsä käsivarsiinsa ja saattavat turhautuessaan esimerkiksi töhriä kirjojensa sivuja.

Passiiviset haastajat useimmiten pyytävät päästä luokkatilan ulkopuolelle opiskelemaan esimerkiksi pienempään luokkaan erityisopettajan kanssa tai aulatilán puolelle. Tämän voi tulkita oppilaan pyrkimykseksi muokata omaa ympäristöään itselleen sopivammaksi ja esimerkiksi aistillisesti vähemmän kuormittavaksi (kts. myös Nieminen & Pesonen 2022, 2022–2024). On todettu, että negatiivinen vuorovaikutus oppilaan ja opettajan välillä voi aiheuttaa kuulumattomuuden tunnetta ja se voi syntyä, jos passiivinen haastaja tulkitsee, ettei opettaja huomioi tai auta häntä (kts. myös Atkinson, Wright & Wood-Downie 2025, 3). Passiiviset haastajat useimmiten osaavat tehdä annettuja tehtäviä, mutta suostuvat toimimaan vasta, kun ovat saaneet opettajan huomion.

Tunnin aikana opettaja antaa ohjeet suorittaa tietty tehtävämoniste, mutta vieressäni istuva oppilas ei ole suostuvainen sitä tekemään. Hän väittää, ettei osaa tehdä sitä, mutta luokassa viettämäni ajan jälkeen jopa minä voisin sanoa sen olevan valetta. Hivuttaudun vaivihkaa ylös paikaltani ja siirryn tavanomaisempaan tarkkailukohtaan pesualtaiden eteen, jossa olen mahdollisimman vähän tiellä. Opettaja istuu tyhjäksi jääneelle tuolille, minkä jälkeen lapsi suostuu aloittamaan tehtävän. (Tutkimuspäiväkirja 21.1.2025)

Nämä oppilaat siis aktiivisesti hakevat apua opettajalta tukeakseen omaa toimijuuttaan oppijana, mikä ilmenee passiivisena toimijuutena. Tällöin oppilaan toimimattomuus on yllättäen keskeisin hänen toimijuutensa piirre ja hän tulee torjuneeksi opettajan hänelle tarjoaman toimijuuden, kun päättää olla noudattamatta ohjeita (kts. myös Houen, Danby, Farrell & Thorpe 2016, 262). Toimimattomuudellaan oppilas haastaa opettajan asemaa ja vältellessään annettuja ohjeita toimimattomuus ei näyttäydy enää pelkästään passiivisena olemisena, vaan sillä on aktiivisia seurauksia luokan toiminnalle, kun opettaja joutuu esimerkiksi viettämään oppilaan vieressä aikaa tämän tehdessä tehtäviä. Havainto tukee aiempia löydöksiä lasten toimijuudesta kouluympäristössä, sillä passiivisen haastajan position voidaan tulkita vastustavan valtaa koulussa (kts. Sillanpää 2021, 267). Position toimijuus on kuitenkin vahvasti ristiriidassa sen suhteen, että kompetenttia lasta pidetään sopeutuvaisena joustaviin tilajärjestelyihin (kts. Sillanpää 2021, 270). Passiivisen haastajan positio haastaa yleisesti luokkatilan suhteita ja sosiaalista järjestystä, sillä siellä on samanaikaisesti useita oppilaita, jotka kaipaavat opettajalta apua ja neuvoja.

Luokassa on jonkin verran myös sellaisia oppilaita, jotka noudattavat ohjeita ja he malttavat myös odottaa. He eivät kuitenkaan yleensä herätä juurikaan huomiota luokassa esimerkiksi

lisäkysymyksillä ja opettajat luottavat heihin siinä mielessä, että heitä ei juurikaan valvota, minkä vuoksi nimeän position huomaamattomaksi tukijaksi. Toki tällainen suhtautuminen sallii huomaamattomien tukijoiden joskus tekevän, mitä he haluavat ilman opettajan puuttumista asiaan. Toisaalta opettaja ei myöskään anna heille lisävastuuta.

Lopulta kaikki ovat saaneet asioitua kirjastossa ja on aika suunnata takaisin koululle. Opettaja seisoo ryhmän etummaisena.

Opettaja: Tehkääs selkeä parijono, ei tällästä lössiä.

Seison hieman sivummassa ja huomaan yhdessä kohdassa kolme oppilasta rinnakkain.

Minä: Kukas teist on ilman paria, ni voisin tulla kaveriks?

Oppilas: Me kyl saadaa olla näin.

Minä: Must ois kiva, jos kuitenkin saisin tulla vaikka tähän kohtaan jonoa.

Oppilas: Joo.

Jossain vaiheessa kolmikko menee minusta selkeästi ohi ja kulkevat rinnakkain.
(Tutkimuspäiväkirja 12.2.2025)

Minulle vastannut oppilas on tilanteessa oikeassa, sillä kukaan ei puutu heidän kulkuunsa, ja he matkaavat koululle niin kutsutussa parijonossa kolmen hengen ryhmässä. Tällaiset toimijat ovat luokassa tavallisesti melko pidettyjä, mutta luokkakaverit saattavat huomata vasta usean päivän päästä, että kyseinen oppilas ei ole ollut tällä viikolla ollenkaan koulussa. On painotettava, että toimijoina nämä oppilaat ovat siis melko huomaamattomia, mutta eivät merkityksettä. Ulospäin vaikuttaa siltä, että tällaiset oppilaat sopeutuvat avoimiin oppistiloihin kaikkein parhaiten. Tällaisenaan positiota voitaisiin aiemman tiedon mukaan pitää kouluympäristössä ideaalina, sillä opettajien työ usein helpottuu, kun oppilaan toimijuus ei vaadi opettajalta resursseja sosiaalisen järjestyksen ylläpitämiseksi (kts. myös Sillanpää 2021, 270; Vuorisalo, Raittila & Rutanen 2018, 54). Toisaalta voidaan pohtia, voisiko huomaamattoman tukijan positiossa olla potentiaalia menestyä koulussa paremmin, jos opettajalla olisi enemmän resursseja käytettävänä oppilaan tukemiseen. Vaikka opettaja ei yleensä joudu käyttämään aikaansa huomaamattoman tukijan valvontaan, voisi lisätuki auttaa häntä oppimaan ja ymmärtämään paremmin. Tästä näkökulmasta tila koulussa näyttäytyy vaativana, sillä se kannustaa pärjäämisen sen sijaan, että tukisi täyden potentiaalin saavuttamista.

Huomaamattomat tukijat ovat haluttuja ryhmätyöpareja ja kavereina pidettyjä. Heidän joukossaan on myös eniten yllättäjiä. Esimerkiksi aktiivisten tukijoiden ja aktiivisten haastajien toiminta on yleensä suhteellisen ennakoitavissa, mutta huomaamaton tukija voi kesken ystävänpäiväkorttien kirjoittamisen alkaa nyyhkyttää hiljaisesti, kun ei keksi muille kirjoitettavaa kehua. Tilanteessa opettaja neuvoa häntä, miten kehun ei tarvitse olla erikoinen, vaan esimerkiksi ”hyvä tyyppi” voi tuntua toisesta hyvältä. Oppilas piristyy tästä hieman ja kirjoittaa kaikkiin eteensä saamiin lappuihin nämä kaksi sanaa. Opettaja onnistuu tilanteessa luomaan turvallisen ilmapiirin, jossa oppilas voi kokea olevansa tärkeä ja oma itsensä koulun vuorovaikutussuhteissa, mikä on merkittävää kouluun kuulumisen kannalta (kts. myös Atkinson, Wright & Wood-Downie 2025, 2–3). Lisäksi opettaja vahvisti oppilaan käsitystä itsestään pystyvänä toimijana, mikä kannusti häntä kirjoittamaan ystävänpäiväkortit loppuun.

Yllätyksellisyys näyttäytyy myös siinä, että huomaamattomilla tukijoilla on monesti vähintään yksi taito, jossa he ovat korostetun hyviä, tai mikä kiinnostaa heitä erityisesti. Esimerkiksi aamuisin ja välituntien jälkeen oppilas voi hakea luokan takapöydältä paperia ja kyniä ja alkaa piirtämään keskittyneesti odotellessaan muiden rauhoittumista, jolloin hän tulee vähäeleisyydellään tukeneeksi luokan toimintaa, vaikkei esimerkiksi aktiivisten tukijoiden tapaan pyri saamaan muita hiljaisiksi. Tällaista toimijuutta ilmentävät oppilaat voivat tulla huomaamattomuudellaan ikään kuin adoptoituneiksi muiden oppilaiden toimesta. Esimerkiksi musiikintunnilla on tarkoitus soittaa kellopeliä ja opettaja antaa monta kertaa ohjeet siitä, miten kellopelin soittokapulasta on käytettävä vain ja ainoastaan sen pehmustettua päätä. Lähes kaikki kokeilevat ohjeiden antamisen jälkeen ensin ilman pehmustetta. Mutta erään oppilaan pehmuste ei millään meinaa pysyä soittokapulan päässä, vaan kierii useasti lattialla olevan piirin keskelle, vaikka hän yrittää vain varovasti koskettaa soitinta. Oppilaan vieressä istunut kaveri innostuu tästä ja alkaa vimmatusti viuhtoa kapulaa, kunnes pehmuste irtoaa ja lentää kaaressa yhtä tyttöä päähän. Opettaja komentaa kumpaakin vierekkäin istunutta oppilasta viemään soittopelinsä takaisin kaappiin. Tilanteessa vain toinen pyrki aktiivisesti haastamaan opettajan antamia ohjeita, mutta huomaamaton tukija tuli vedetyksi mukaan toisen toimintaan.

Luokassa on siis mahdollista tunnistaa ainakin viisi erilaista positiota, jotka käyttäytyvät tiloissa eri tavalla, mikä osaltaan tukee tai haastaa luokan toimintaa ja sen sosiaalista järjestystä. Tärkeää on myös korostaa, ettei kukaan yksittäinen lapsi edusta mitään positiota täydellisesti, vaan jokainen heistä on yhdistelmä niistä. Esimerkiksi oppilas, joka tyypillisesti edustaa huomaamattoman tukijan toimijuutta, voi tietyssä seurassa tai pienemmässä ryhmässä

innostua kertomaan omia kokemuksiaan, kuten vaihtelevilla tukijoilla on tapana. Ja kuten aiemmin mainitsin, aktiiviset haastajat kykenevät keskittymään ja aidosti syventymään johonkin asiaan, kunhan ympäristö on otollinen, jolloin heidän toimintansa ei haasta luokan toimintaa.

Joskus oppilaat pyrkivät säätelemään kouluympäristön intensiivisyyttä hakeutumalla omaan tilaan muista erilleen. Oma tila oppilaat hakevat avoimessa oppimistilassa eri tavoilla. Osa oppilaista hakeutuu fyysisesti etäämmälle muista esimerkiksi istuutumalla huoneen reunoille tai kulmissa oleville tuoleille sellaisilla oppitunneilla, joilla ei ole istumajärjestystä. Toisaalta luokassa, jossa on istumajärjestys, eräs oppilaista kysyy ennen uuden järjestyksen laatimista, voisiko hän myös jatkossa istua yksin, ilman vierustoveria, johon opettaja vastaa miettivänsä asiaa. Välillä oppitunneilla sallitaan myös kuulokkeiden käyttö, jolloin oppilaat voivat kuunnella tableteiltaan musiikkia. Kuulokkeiden käyttötarkoituksissa on kuitenkin eroja, sillä osalla on kuulokkeet siksi, etteivät muut häiritsisi häntä, mutta osa saa luvan käyttää kuulokkeita, jotta he itse eivät häiritsisi muita. Luokan jokainen oppilas on yksilö, jolla on omanlaisensa tarpeet tilassa ja siten heidän kokemustaan paikasta ja kuulumisesta kouluun voi tukea eri tavalla. Yksilölliset piirteet tekevät sen, että tila on oppilaille sosiaalisesti vaativa eri tavoilla, mitä havainnollistaa muun muassa edellä mainitsemani kuulokkeiden erilainen käyttötarkoitus.

Tässä luvussa olen tarkastellut avointa oppimisympäristöä sosiaalisesti vaativana tilana. Avoin oppimisympäristö on sosiaalisesti vaativa, sillä se samaan aikaan vaatii siellä toimivia ihmisiä huomioimaan toiset tilassa olevat ja jättämään heidät huomioimatta. Esimerkiksi luvun alussa käsittelemäni siirtymätilanteet usein pakottavat opettajia ja oppilaita ottamaan huomioon toiset tilan käyttäjät ja suunnittelemaan omaa toimintaansa sen pohjalta, onko tilassa muita. Toisaalta esimerkiksi luokan ulkopuolella liikkuvat ihmiset tulisi jättää huomioimatta, kun on tarkoitus keskittyä opetukseen luokassa. Oppilaat eivät kuitenkaan aina vastaa tilan vaatimukseen, sillä he esimerkiksi luokasta toiseen siirryttäessä hakevat tai tuovat tavaroitaan luokkaan, jossa oppitunti on yhä kesken. Avoimessa oppimisympäristössä on keskeistä myös ryhmään kuulumisen ja tavat, joilla kuulumista voi osoittaa. Jälleen voidaan huomata, kuinka tila samanaikaisesti vaatii huomioimaan ympärillä olevat kaverit, mutta jättämään heidät huomioimatta, mikäli keskittyminen opetukseen ei onnistu. Tämä vastakkainasettelu on sosiaalisesti vaativaa, sillä esimerkiksi kuulumisen kannalta vuorovaikutussuhteet ovat tärkeitä, jotta tunne kuulumisesta kehittyy (kts. myös Atkinson, Wright & Wood-Downie 2025, 1, 9). Halu olla osa ryhmää voi vaikeuttaa oppilaan kykyä

vastustaa oppitunneilla kavereiden jutusteluun mukaan lähtemistä, vaikka se häiritsisi omien tehtävien tekemistä.

Luvun lopussa esittelin viisi erilaista toiminnan positiota, jotka kuvastavat toiminnan avulla oppilaiden toimijuutta, jotka osaltaan tukevat tai haastavat luokan toimintaa ja tilan vaatimuksia avoimessa oppimisympäristössä. Positioiden näkökulmasta on huomioitava, että sosiaalisesti vaativat tilat vaikuttavat suosivan pärjääviä oppilaita, jotka eivät tarvitse tilassa juurikaan huomiota. Tämä on linjassa aiemmin tehdyn tutkimuksen kanssa, sillä ideaali koululainen on kykenevä seuraamaan ohjeita ja tarvitsee vain vähän apua helpottaen samalla opettajan työtä (kts. Vuorisalo, Raittila & Rutanen 2018, 54). Kuitenkin aiempaan tutkimukseen viitaten on olennaista kysyä, minkä takia oppilaat joutuvat helpottamaan omalla positiollaan opettajan työtä, jotta opettajalla on enemmän aikaa esimerkiksi aktiivisille haastajille. Voitaisiinko esimerkiksi pienemmillä ryhmäkoilla ja mahdollistamalla soveltuva erityisopetuksen toteutus vaikuttaa siihen, että opettajan on mahdollista antaa aikaa myös niille, jotka pärjäävät riittävästi, mutta jotka lisätuella voisivat menestyä hyvin? Seuraavaksi syvennyn tarkemmin opettajan asemaan koulussa.

8 Opettaja ja arkiset suhteet koulussa

Kun tarkastelen pintapuolisesti opettajan pöytää hänen luokassaan, näen dokumenttikameran, tietokoneen, kirjojen ja erilaisten paperipinojen vieressä opettajalle osoitetun puutyön, johon on lapsen käsialalla kirjoitettu ”tervetuloa takaisin” opettajan nimellä varustettuna. Työn taakse pöydän takasermiin on kiinnitetty tämän lukuvuoden luokkakuva. Voidaan olettaa, että opettaja välittää lapsista ja pitää heitä läheisinä säilyttäessään ja pitävänsä esillä heiltä saamiaan käsitöitä. Pöytä on hyvin täysinäinen verrattuna luokan takana olevaan toiseen opettajanpöytään, jolla lepää opettajan läppäri. Pöytä ei silti ole täysin persoonaton, vaan huomioni kiinnittyy pöydän kulmalla olevaan suureen kiiltävään pokaaliin. Yritän vilkuilemalla nähdä siitä kaiverrusta, mutten uskalla koskea siihen, sillä se on iso ja hieno, enkä pöytää tarkastellessani ole vielä edes tavannut häntä, kenen uskon pokaalin olevan. Kuulumisen tunteen kokemisessa keskeistä on mahdollisuus olla oma itsensä, mikä mielestäni opettajien osalta luokassa näkyy (kts. esim Atkinson, Wright & Wood-Downie 2025, 2–3). Henkilökohtaisten tavaroiden tuominen kouluun kielii sitä, että koulussa työskentelevillä aikuisilla on halu kuulua työpaikalleen ja tuoda esille persoonaansa.

Oppilaat kutsuvat opettajia, ohjaajia ja muuta henkilökuntaa heidän etunimillään, mikä on mielestäni osoitus tuttavallisuudesta ja läheisyydestä. Oppilaat tuntuvat pitävän opettajistaan, sillä aamuisin ja erityisesti maanantaisin oppilaat ovat innokkaita kertomaan edellisestä päivästä tai viikonlopustaan opettajalle. Väriviikon aikaan keltaisen värin päivänä yksi oppilaista on tunnin alussa jo istunut alas, kunnes nousee uudelleen ylös rientääkseen esittelemään opettajalle keltaista mekkoaan ja yhteensopivia sukkiaan. Myöhemmin seuraavalla tunnilla hän varmistaa vielä, että myös sen tunnin opettaja on huomannut hänen panostuksensa teemaviikkoon. Osa oppilaista myös halailevat opettajia ja kaipaavat heiltä läheisyyttä. Tämä on mielestäni kuvaava esimerkki siitä, miten opettajan ja oppilaan välinen suhde on ennen kaikkea ihmissuhde, kuten aiemmin mainitsin käsitellessäni teoriaa sosiaalisesta tilasta (kts. Mertala 2022, 147). Välillä opettajien ja oppilaiden tarpeet ovat kuitenkin ristiriidassa.

Eräänä aamuna ennen koulun alkua luokkaan sytytetään jälleen valot, mutta ennen takkinsa riisumista opettaja on jo pulpettien kimpussa. Hän vetää etummaisena olevia pulpetteja taaksepäin kauemmas omasta pöydästään sanoen: ”Kuka taas on siirtänyt näitä pulpetteja. En halua, että ne on niin lähellä mua.” Vasta tämän jälkeen hän kykenee asettumaan aloilleen ja riisumaan päällysvaatteensa. Hetkeä myöhemmin tunnin alkaessa etupulpettia käyttävä oppilas siirtää pöytänsä takaisin

siihen, mistä opettaja sen aikaisemmin siirsi ja sanoo, että hänellä on muuten ahdasta. (Tutkimuspäiväkirja 17.1.2025)

Edellä kuvaamani tilanne on tyypillinen esimerkki siitä, miten tila sosiaalisesti vaatii opettajaa luopumaan omasta tilastaan oppilaan tarpeiden edeltä. Myös liiallinen läheisyys tai halailu voi häiritä opettajia, jolloin he kieltäytyvät siitä asiallisesti kääntämällä oppilaan huomion johonkin muuhun. Opettajan on tehtävä se kuitenkin hienovaraisesti, sillä uskon oppilaiden hakevan läheisyydellä esimerkiksi turvaa opettajasta ja torjutuksi tuleminen saattaa vaikuttaa heidän varmuuteensa olla pystyviä toimijoita.

Vaikka suhde oppilaiden ja opettajien välillä on läheinen, opettaja on selkeästi valvovassa asemassa oppilaisiin nähden (kts. myös Paju 2013, 29, 78). Opettajat seuraavat jatkuvasti oppilaiden tekemisiä ja lasisten seinien ja ovien läpi näkyvyys on suhteellisen helppo ylläpitää avoimessa oppimisympäristössä. Esimerkiksi käsityöntunnilla, jos opettaja on ohjaamassa tuntia yksin, on hänen mahdollista nähdä luokkatilan puolelta aulaan, jossa osa oppilaista tekee käsitöitään. Kun luokassa on useampi opettaja, he jakavat vastuun usein niin, että joku opettajista on ikään kuin pääopettaja, joka on eniten äänessä ja seisoo taululla luokan edessä. Muut opettajat ovat luokan eri reunoilla ja kulkevat pulpettien väleistä. He puuttuvat hiljaisesti esimerkiksi siihen, jos joku oppilaista kuiskaa vierustoverin kanssa, jolloin opettaja laskee käden tämän olkapäälle ja lapsi vaikenee. Yksin ollessaan kaikki vastuu on yhdellä opettajalla ja monesti esimerkiksi oppituntien aloittaminen venyy sen vuoksi, ettei luokka malta hiljentyä. Ainoastaan tilanteissa, joissa paikalla on useampi opettaja, heidän välisensä vallanjaon voi havaita. Vallanjako ei perustu kuitenkaan aitoon hierarkiaan, sillä he vaihtelevat sitä, kuka on tunnilla päävastuussa opetuksesta. Koulun muissa tiloissa koulun henkilökunnan hierarkiaa on mahdotonta havaita. Koulun rehtorin tunnistan ainoastaan siitä, että hänet esitellään minulle rehtorina. Muuten hän sulautuu täydellisesti osaksi muuta henkilökuntaa ja myös lapset suhtautuvat häneen samalla tavalla kuin muihin opettajiin ja kutsuu häntä etunimellä.

Sen lisäksi, että opettajat tarkkailevat lapsia luokahuoneissa, he myös seuraavat tableteilla tapahtuvaa toimintaa.

Juuri ennen välitunnin alkua istun aulassa käsityötään tekevän oppilaan vieressä, kun opettaja tulee luokasta ja näyttää minulle omaa tablettiaan.

Opettaja: Pystyn täältä omalta näytöltä näkemään, mitä lapset tekee omalla laitteella ja sulkemaan sivuja.

Minä: Aijaa, oho.

Opettaja: Joo. Pystyn tarvittaessa estämään tabletin käytön kokonaan.
(Tutkimuspäiväkirja 14.1.2025)

Opettajan ei siis tarvitse olla fyysisesti edes samassa tilassa seurataksaan lasten toimintaa. Lapset puuhastelevat tableteillaan kaikenlaista. Musiikkitoistopalveluiden lisäksi ruuduilla vilahtelee esimerkiksi sovelluskauppa ja eräs peli, joka on ilmeisen suosittu tämän ikäisten lasten keskuudessa, ja jonka itse joudun välitunnilla netistä etsimään. Opettajan mentyä aulaan alkaa kiivas keskustelu tablettien seurannasta. Lasten ilmeet ja äänensävyt ovat järkyttyneitä ja mietin, mistähän he pelkäävät jäädä kiinni. Asia unohtuu kuitenkin pian ja vieressäni istuva oppilas avaa selaimen katsellakseen kuvia erilaisista autoista ja esittelee niitä kavereilleen.

Aiemmin kuvailin tilanteen, jossa opettajat päättivät ennen ryhmätyön aloittamista niin sanotut vetäjät ryhmille. Opettajat kuitenkin kontrolloivat koko ryhmän muodostumista. Vetäjähahmojen valinnan jälkeen opettajat lähtevät luettelemaan sellaisten lasten nimiä, jotka eivät voi olla samassa ryhmässä ja nimet ripotellaan tiedostoon eri ryhmiin. Yhden nimen kohdalla keskustelu pysähtyy hetkeksi, kun toinen opettajista sanoo kokevansa, että kyseinen lapsi on jäänyt hieman ulkopuolelle ja sanoo siksi yrittävänsä saada tätä yhteen tietyn lapsen kanssa. Koska esimerkiksi kiusaamiskokemukset tai ryhmän ulkopuolelle jättäminen voivat heikentää tunnetta kuulumisesta, opettaja pyrkii omalla toiminnallaan vahvistamaan lapsen kuulumisen tunnetta (kts. myös Atkinson, Wright & Wood-Downie 2025, 1, 9). Toisaalta, mikäli opettajan tulkinta on väärä ja oppilas haluaa olla kuulumatta ryhmään, ovat opettajan ja oppilaan tavoitteet ristiriidassa keskenään, mikä saattaa vaikuttaa vuorovaikutukseen luokassa.

Osa tarkoituksenmukaisista ryhmänmuodostuksista liittyy sukupuoleen, sillä poikavoittoisiin ryhmiin sijoitetaan tyttöjä, jotka opettajien mukaan rauhoittavat ryhmän toimintaa ja ylläpitävät järjestystä. Opettajat tulevat siis vaatineeksi tyttöjä toimimaan aktiivisten tutkijoiden positiossa ja tukemaan opettajan asemaa ja toimintaa tilassa. Samalla poikia pidetään tilan sosiaalista järjestystä haastavina toimijoina. Positioiden sukupuolittaminen sivuuttaa oppilaan mahdollisuuden toimia odotusten vastaisesti. Voidaan pohtia, voiko positiot henkilöityä oppilaisiin, jolloin puhutaan jo oppilaiden tyyppittelystä tietyntylaisiksi. Onko odotettua tyyppiä mahdollista enää muokata ja antaa opettaja mahdollisuuksia tyyppien ulkopuolelta? Suhteellisen pitkän keskustelun jälkeen opettajat pääsevät yhteisymmärrykseen niin kutsutun arvannon tuloksista. Opettajat siis tiedostaen muodostavat

tietynlaisia ryhmiä ja samalla tulevat antaneeksi oppilaille myös omat tehtävänsä ryhmässä. Opettajat siten toiminnallaan vahvistavat viime luvussa esittelemiäni toiminnan positioita ja toimijuutta, joita oppilaat koulussa voivat ilmentää. Toisaalta ryhmätöiden valmistumisen jälkeen opettajat ovat erittäin iloisia siitä, että oppilaat ovat keskenään valinneet kirjuriksi eri henkilön, kuin opettajat itse ajattelivat, eikä yksi ryhmän hallitsevimmistä jäsenistä päätenyt tekemään koko työtä yksin, mitä opettajat odottivat. Näin ollen oppilaat ovat haastaneet opettajien oletuksia siitä, miten oppilaiden toimijuus luokassa ilmenee.

Opettajien ja ohjaajien suhtautumisessa oppilaisiinsa paistaa luottamus heihin tai sen vähäisyys. Esimerkiksi ennen erään koulupäivän ensimmäistä oppituntia, ekaluokkalaisten opettaja pyörittää nelosten luokassa keskustelemassa tulevasta retkestä.

Nelosluokkalaisten on määrä retkeillä samanaikaisesti ykkösluokkalaisten kanssa, joten retkipaikka on molemmille sama. Kävelyreitin pituus mietityttää ekaluokkalaisten opettajaa.

Opettaja: Jaksako peruspienet kiertää? Tai no peruspienet jaksaa, mut meidän koulu on vähän eri.

Retkeä suunnitteleva opettaja: Siel on eri pituisia reittejä, ni niistä se lyhyempi on varmaan sellanen, et kaikkein pienimmätki ehtii sen ihan hyvin kulkemaan.
(Tutkimuspäiväkirja 10.2.2025)

Minulle jää keskustelusta hieman epäselväksi, mitä opettaja tarkoittaa peruspienillä ja miksi tämän koulun samanikäiset eroavat niistä. Kommentista on kuitenkin havaittavissa ajatus siitä, että tämän koulun oppilaat eivät välttämättä yllä tavallisesti ikätasoiensa vaatimustasolle. Toimijuuden näkökulmasta tilanne on mielenkiintoinen, koska toisaalta opettaja olettaa jälleen etukäteen, millaisena lasten toimijuus ilmenee, mutta todennäköisesti ammattitaitonsa puolesta hän osaa tulkita, millainen on opettamiensa lasten taitotaso. Omien tulkintojeni lisäksi opettajat itse käyttävät puheessaan luottamuksen käsitettä.

Ennen oppituntien alkua luokkaan tulee opettaja pidellen kädessään lomaketta, jonka on tuonut erästä oppilasta varten.

Opettaja asettamaisillaan lomaketta oppilaan pulpetille: Mul on nyt tää lappu.

Opettaja muuttaa kuitenkin mielensä: Ei ku mä annanki sen sil suoraan käteen. En mä luota, et se veis sen muuten.

Opettaja 2 kysyvän äänensävyyn sijaan toteavasti: Onks hän hävittäny sen edellisen? (Tutkimuspäiväkirja 10.2.2025)

Yllä olevassa tutkimuspäiväkirjakatkelmassa toisen opettajan kysymyksen toteava äänensävy kuvastaa mielestäni sitä, kuinka tavallisena opettaja pitää sitä, että kyseinen oppilas on hukannut tavaransa. Kun opettajat luottavat vähemmän siihen, että oppilaat onnistuvat annetuissa tehtävissä, heillä on taipumus pyrkiä helpottamaan niitä. Esimerkiksi ryhmätöiden ryhmäjaon jälkeen on aika arpoa jokaiselle aihe.

Ennen tunnin alkua opettajat vielä pohtivat, pitäisikö Suomi ottaa muiden maiden mukaan arvontaan.

Opettaja 1: Jos joku poikaryhmä vois ottaa sen, ni saisivat ehkä tehtyä.

Opettaja 2: Joo no se on ehkä ihan hyvä.

Opettaja 2 kirjoittaa Suomen paperilapulle, kun lapset saapuvat luokkaan ja tunti aloitetaan ryhmäjakojen esittelyllä.

Opettaja 1: En sit halua kuulla minkäänlaista mutinaa siitä, et ei halua olla jonkun kans samassa ryhmässä. Ei oo hyvää käytöstä.

Seuraavaksi arvotaan kunkin ryhmän maa, josta työ olisi tarkoitus tehdä. Muutama ryhmä on enää jäljellä, jossa on pelkkiä poikia, kun toinen opettaja sujauttaa arvontakuppia hallinnassaan pitävän opettajan käteen paperilapun, jonka tämä pudottaa huomaamattomasti arvontaan osalliseksi. Yksi viimeisen ryhmän oppilaista nousee paikaltaan ja menee nostamaan ryhmänsä puolesta lapun kupista.

Oppilas huudahtaa näyttäen lappua luokalle: Suomi! (Tutkimuspäiväkirja 12.2.2025)

Kuvailemassani tilanteessa opettajat helpottavat tiettyjen oppilaiden osalta kaikille yhteistä tehtävää, mutta tekevät sen salassa, joten kukaan ei kuitenkaan tiennyt tehtävän olevan helpotettu. Tämä voi osaltaan vahvistaa luokan yhdenvertaisuutta, kun ketään ei tarkoituksella korosteta olevan oppijana eri tasolla toisten kanssa. Samalla pohdin, rajoittaako tällainen opettajien suhtautuminen oppilaiden mahdollisuuksia pyrkiä parhaimpaan potentiaaliinsa vaikeampien haasteiden avulla. Lisäksi tutkimuspäiväkirjan esimerkin kaltaisessa tilanteessa opettaja määrittelee tehtävien haastavuuden, eikä oppilas, mikä saattaa kaventaa oppilaan toimijuutta.

Toisaalta kun opettaja luottaa oppilaisiin, saavat he enemmän vastuuta. Vastuu perustuu pitkälti aiemmin esittelemiini positioihin luokassa, joista aktiiviset tukijat ja huomaamattomat tukijat ovat tyypillisemmin eniten luotettuja. Esimerkiksi ryhmätyön johtajuuden lisäksi oppilasta voidaan pyytää toimimaan viestinviejänä erilaisissa tilanteissa. Kun ensimmäisellä tunnilla tehtävä koe ei tule kaikilla valmiiksi, opettaja pyytää erästä oppilasta kertomaan

seuraavan tunnin opettajalle, että muutamalla on koe vielä kesken. Opettaja on lähestulkoon helpottuneen oloinen, että kyseinen oppilas on valmis oman kokeensa kanssa, jotta voi tällaista häneltä pyytää. Aktiivisten tukijoiden lisäksi huomaamattomiin tukijoihin luotetaan helpoiten johtuen luultavasti siitä, että he eivät useinkaan herätä huomiota joutumalla hankaluuksiin. Luottamus on samalla niin kutsuttu kaksiteräinen miekka, sillä voidaan jälleen pohtia, vaikuttaako opettajan suhtautuminen oppilaan kykyyn olla vastuullinen siihen, kuinka pystyvinä tai osaavina toimijoina oppilaat itsensä kokevat. Kuten aiemmin toin esille, uskon toiminnan positioiden pohjautuvan oppilaiden persooniin, mutta opettaja voi omalla toiminnallaan vahvistaa niitä. Tämä linkittyy mielestäni myös siihen, että oppilaan ja opettajan vuorovaikutussuhde on havaittu olevan luokassa merkityksellinen ja tukevan oppimista ja oppilaan sitoutumista kouluun (kts. Luoma 2021, 245, 247). On kuitenkin mahdollista, että opettajan toiminta ei huomioi oppilasta suhteessa tilaan, eli esimerkiksi persoonallisuuden erilaisia ilmentymiä eri ikävaiheissa tai ryhmäkoon vaikutusta lapsen haluun olla esillä, vaan opettaja odottaa tämän toimivan samalla tavalla kuin ensimmäisenä koulupäivänä. Tällainen ajatus kaventaa oppilaiden toimijuutta ja saattaa pelkistää oppilaan edustamaan opettajan silmissä ainoastaan yhtä toiminnan positiota.

Havaintojeni mukaan aktiiviset haastajat ovat tyypillisimmin luokassa niitä, joihin opettaja luottaa vähiten. Opettajat kohdistavat heihin eniten valvontaa ja ennakoivaa valvovaa toimintaa esimerkiksi sijoittamalla oppilas istumaan heti tunnin alussa tietylle paikalle. Omalla toiminnallaan opettaja pyrkii ylläpitämään luokan sosiaalista järjestystä ja hallitsemaan oppilaiden käytöstä, mikä on kouluinstituution kaltaisessa tilassa tyypillistä (kts. Paju 2013, 29, 78). Toisaalta koen ennakkoinnin saattavan myös rajoittaa oppilaita. Esimerkiksi musiikintunnilla opettaja kysyy vapaaehtoisia soittamaan pianoa ja epäröiden valitsee vielä yhden innokkaan oppilaan koskettimien taakse, joka tavallisesti ei malta kuunnella ohjeita tai istua paikallaan oppitunneilla. Tunnin lopussa opettaja kehuu yllättyneenä, miten hyvin pianonsoittajat pysyivät mukana, vaikka aluksi empi yhden soittotaitoja. Paljastuu, että kyseinen oppilas on kokeillut soittamista kotona vanhempiensa kanssa. Kyseinen tilanne on esimerkki siitä, miten opettajan odotukset voivat joskus olla ristiriidassa oppilaan todellisiin kykyihin nähden. Tila on sosiaalisesti vaativa, sillä opettajan tulee samanaikaisesti tukea oppilaiden oppimista ja ylläpitää järjestystä luokassa ilman, että tulee torjuneeksi oppilaiden mahdollisuuksia toimia erilaisissa positioissa.

Tässä luvussa olen pohtinut opettajan asemaa ja arkisia suhteita koulussa. Pääsääntöisesti voitaisiin sanoa, ettei koulussa ole havaittavissa opettajien välistä hierarkiaa, vaan opettajien

keskinäiset suhteet ovat ainakin oppituntien vallanjaon näkökulmasta tasapainoisia. Toki taustalla voi olla joitakin erimielisyyksiä aiheuttavia hallinnollisia piirteitä, jotka eivät oppitunneilla välity, eivätkä siksi ole osa tätä havainnointia. Sen sijaan opettajien oppilaille antama vastuu voidaan luokassa havaita, mikä tyypillisesti mukailee toiminnan positioita, joita oppilailla luokassa on. Keskeisen opettajan ja oppilaan välisestä suhteesta tekee se, että opettaja voi omalla toiminnallaan sekä vahvistaa että heikentää oppilaan toimijuutta. On hyvä huomata, että opettaja voi tiedostamattaan rajoittaa oppilaan potentiaalista toimijuutta pyrkiessään säilyttämään luokan ilmapiirin oppimiselle soveltuvana tilana. Lisäksi opettajan ja oppilaan tarpeet tilassa voivat olla ristiriidassa, mikä edellyttää osapuolten joustavuutta ja kuvastaa siten jälleen avoimen oppimisympäristön sosiaalista vaativuutta.

9 Johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa olen käsitellyt alakoulun avoimia oppimisympäristöjä etnografisella tutkimusmenetelmällä. Tutkimukseni kontribuutio on luoda tiheä kuvaus avoimesta oppimisympäristöstä ja koulun arjesta. Kuvaan, millainen koulu on paikkana, jonka tilallinen ja sosiaalinen järjestys ei olekaan eri tavoin oppilaita kannatteleva, vaan *sosiaalisesti vaativa*. Tutkin tilaratkaisujen, toimijuuden ja kuulumisen välisiä suhteita, mitä lähestyin oppilaisiin arjen toiminnassa kohdistuvien odotusten avulla sekä pohtimalla heidän toimintaansa suhteessa tilaratkaisuihin, muihin oppilaisiin ja opettajaan. Tarkastelin myös opettajan asemaa tiloissa ja suhteessa oppilaisiin. Päästäkseni käsiksi arkisiin kokemuksiin, osallistuin ja havainnoin yhden Etelä-Suomessa sijaitsevan alakoulun neljännen luokan oppitunteja kahden viikon ajan alkuvuonna 2025. Kentällä ollessani olen itse osana tutkittavaa ilmiötä, minkä vuoksi olen reflektoinut omaa positiotani kentällä. Olen käsitellyt pääsyäni kentälle, suhdettani siihen sekä siellä oleviin ihmisiin.

Havainnointi koulussa näytti, millaisilla tavoilla tilat itsessään ovat vaativia. Materiaaliset ratkaisut sekä mahdollistavat että rajaavat tiloissa tapahtuvaa toimintaa. Havainnointikoulussa on esimerkiksi integroiduiksi käytäviksi nimeämiäni tiloja, jotka yhdistävät käytävien toimintoja aulatilán toimintoihin. Toimintojen yhdistäminen voi tietyissä tapauksissa toimia tehokkaana tilaratkaisuna, kuten musiikinluokan käyttäminen esiintymislavana avaamalla luokan peräseinä ja hyödyntämällä liikuntasalia katsomona. Sen sijaan välillä toimintojen yhdistäminen saa aikaan sokkeloisen ja sekavan mielikuvan, mikä hankaloittaa joidenkin toimintojen toteuttamista. Esimerkiksi kulkuväylä ruokalan läpi keskeltä ruokaansa jonottavien oppilaiden tuottaa monesti yllättäviä yhteentörmäyksiä ja vaikeuttaa tarjottimien kanssa kulkemista. Tilojen materiaalisuus tekee tiloista myös sosiaalisesti vaativia, sillä tilan järjestäytyminen edellyttää tilaa käyttävän ihmisen sopeutumaan tilaratkaisujen lisäksi toisten, samassa tilassa toimivien ihmisten toimintaan. Havainnossa korostuu Henri Lefebvren ajatus siitä, että fyysinen tila ja siellä olevat ihmiset ovat aina vuorovaikutuksessa keskenään (kts. esim. Wallin 2019, 22). Koulussa on myös paljon lasisia seiniä ja ovia, mitkä näennäisesti edustavat avoimuutta tiloissa. Lasisten pintojen läpinäkyvyys kuitenkin mahdollistaa myös sosiaalisen valvonnan luokkatiloista aulatilán puolelle, mikä helpottaa opettajan toimimista opettaessaan yksin, mutta vaatii oppilailta kykyä sulkea pois sellaiset ärsykkeet, mitkä häiritsevät heidän oppimistaan. Tämä tekee tilasta oppilaille vaativan.

Koulurakennuksessa on avattavia seiniä ja isompien luokkatilojen yhteydessä pienempiä oppimistiloja. Joitakin avattavia seiniä ei kuitenkaan koskaan hyödynnetä, mistä kertoo niiden päälle liimatut piirustukset ja muut kuvat. Pienet oppimistilat ovat melko usein käytössä, mutta niiden käyttöön liittyy haasteita, koska kulku esimerkiksi vessaan tapahtuu isomman luokan kautta kesken oppitunnin. Tämä havainto on linjassa aiemman tutkimuksen kanssa, missä opettajat ovat kritisoineet sitä, etteivät tilat vastaa todellisen koulun arjen tarpeita (kts. esim. Niemi 2021, 291–292). Tutkimuksissa ja julkisessa keskustelussa on todettu, että opettajia tulisi ottaa enemmän mukaan tilojen suunnitteluun, koska heillä on näkemystä koulun arjesta (Hirvonen & Sanaksenaho 2025; Niemi 2021, 291). Havainto vahvistuu kentällä, missä opettajat ovat vaatineet koulurakennuksen valmistuttua sinne lisää seiniä.

Kentällä korostuvat erilaiset siirtymät ja ryhmiin jakautuminen, joita käsittelen sosiaaliseen tilaan ja vuorovaikutukseen liittyvässä luvussa. Tilojen käyttö on usein opettajalähtöistä, mikä joissain tilanteissa on jopa välttämätöntä, jos oppilas ei itse kykene hakeutumaan sellaiseen ympäristöön, jossa pystyisi keskittymään oppimiseen. Opettajalähtöisyyden lisäksi oppilaat itse järjestävät itselleen siirtymiä luokassa, millä oppilaat voivat pyrkiä muokkaamaan ympäristöään kokiessaan haasteita luokassa. Niin kutsutut erikoistilanteet, kuten kirjastoon siirtyminen, aiheuttaa erityistä levottomuutta, mihin opettaja voi pyrkiä tuomaan selkeyttä tavallisilta oppitunneilta tutuilla rakenteilla, kuten ryhmäjoilla. Havainnot opettajalähtöisyydestä ovat linjassa aiemman tutkimuksen kanssa sen suhteen, että opettajalla on vahva rooli tilojen käyttöä määräävänä toimijana (kts. esim. Paju 2013, 29, 78). On kuitenkin oletettu, että avoimessa oppimisympäristössä oppilaan rooli olisi itsenäisemmin ohjautuva, mikä ei välttämättä tällaisenaan havainnointikoulussa korostu (kts. Kattilakoski 2018, 11). Oppilaat eivät esimerkiksi aina muista huomioida muita, eri aikoina samoja tiloja käyttäviä ihmisiä, vaan esimerkiksi kulkevat luokkaan tuomaan tavaroitaan kesken oppitunnin, mikä ei korosta lasten itsenäistä ohjautuvuutta. Lisäksi lasiseinien takaa näkyvän luokkatilan ulkopuolinen liikehdintä voi aiheuttaa malttamattomuutta kiirehtiä välitunnille. Jatkotutkimuksissa voitaisiin syventyä siihen, miten tilojen avoimuus vaikuttaa esimerkiksi opettajien työhyvinvointiin, sillä siirtymät ja tilojen yhteiskäyttö vaativat opettajalta suunnittelutyötä, aistiärsykkeiden hallintaa ja joustavuutta.

Tarkastelen tutkimuksessani myös paikkaa ja kuulumista. Niiden yhteydessä pohdin ryhmäjakoa, joista suurin jako on kahden samoissa tiloissa toimivan koulun välillä. Lisäksi luokat muodostavat ryhmiä ja luokkien sisällä on pienempiä kaveriporukoiden ryhmiä, jotka luokassa tunnistetaan melko hyvin. Ryhmiin voidaan haluta kuulua esimerkiksi hakeutumalla

fyysisesti toisten lähelle viereen istumalla tai puhumalla asioista, joista tietää toisten pitävän. Oppilaisiin suhtaudutaan koulussa melko yksilöllisesti, mikä näkyy esimerkiksi etunimellä nimetyillä naulakkopaikoilla. Ryhmät koostuvat erilaisista positioista, joilla on erilaisia niin kutsuttuja tehtäviä luokassa. Positiot ja tehtävät kumpuavat oppilaiden persoonasta, mutta opettaja voi korostaa tehtäviä omalla toiminnallaan. Nimeän nämä positiot aktiivisiksi tukijoiksi, vaihteleviksi tukijoiksi, aktiivisiksi haastajiksi, passiivisiksi haastajiksi sekä huomaamattomiksi tukijoiksi sen mukaan, miten positiot mielestäni tukevat tai haastavat tilaa, toimintaa luokassa ja opettajan asemaa. Opettaja suhtautuu näihin positioihin hieman eritavalla erityisesti luottamuksen osalta ja antamalla heille erilaisia vastuuta ja vapauksia. Myös Paju (2011) on nimennyt tutkimuksessaan erilaisia oppilaiden positioita, kuten hiljaiset tytöt, joista voidaan huomata yhtäläisyyksiä tässä tutkimuksessa nimeämieni positioiden kanssa. Tulkitsen hänen kuitenkin käsittelevän positioita sosiaalisten rakenteiden ja suhteiden synnyttäminä, joita oppilaat myös itse nimeävät, kun taas oma lähtökohtani on tarkastella sitä, miten positiot ovat vuorovaikutuksessa tilaan ja näyttäytyvät siellä jopa oppilaiden itse niitä tiedostamatta.

Viimeisenä käsittelen opettajan asemaa ja arkisia suhteita koulussa. Oppilaan ja opettajan suhde koulussa on melko tuttavallinen ja läheinen, mutta opettaja on selkeästi valvovassa asemassa oppilaaseen nähden, mikä on melko tyypillinen opettajan ja oppilaan välinen suhde koulussa (kts. myös Houen, Danby, Farrell & Thorpe 2016, 262). Opettajat valvovat lapsia fyysisesti tarkkailemalla, jolloin he hyötyvät koulun lasisista seinistä ja ovista. Lisäksi he valvovat oppilaiden henkilökohtaisten tablettiensa käyttöä ja voivat esimerkiksi rajoittaa tiettyjä sivustoja tai kokonaan tabletin käyttöä. Opettajien välistä hierarkiaa on koulussa mahdotonta havaita ja myös esimerkiksi rehtoriin lapset suhtautuvat samalla tavalla kuin muihin opettajiinsa. Jos oppitunnilla on useampi opettaja, he vaihtelevat sen suhteen, kuka on milläkin oppitunnilla päävastuussa ohjelmasta.

Opettajan vaikutus kentän toimintaan korostuu siinä, miten he suhtautuvat oppilaisiinsa. Aiemmassa tutkimuksessa on todettu vallan olevan osa koulun toimintaa ilman, että sitä juurikaan kyseenalaistetaan, mikä näkyy myös havainnointikoulussa (kts. myös Hohti & Karlsson 2012, 130). He esimerkiksi kontrolloivat ryhmätöiden jakojen muodostamista etukäteen päättämällä ryhmille vetäjähahmot ja muun ryhmän kokoonpanon. Opettajat valta-asemallaan ja toiminnallaan pyrkivät ensisijaisesti parantamaan kaikkien oppilaiden oppimista ja henkilökohtaisia tarpeita, mutta samalla he voivat kuitenkin tulla rajoittaneeksi jonkun oppilaan potentiaalia toimia odotetusta poikkeavalla tavalla. Tämä kuvastaa tilan sosiaalista

vaativuutta, sillä tilassa tulisi samaan aikaan huomioida jokaisen yksilölliset tarpeet oppijoina, mutta tukea myös oppilaan mahdollisuutta olla useammassa eri positiossa.

Koska tutkimukseni on etnografinen, pätevät tulokset tällaisenaan vain tässä tutkimuksessa havainnointikohteena olevaan kouluun (kts. myös Paju 2011, 29). Olisi kuitenkin mielenkiintoista tutkia, löytyykö muista kouluista samankaltaisia tilan toimintaa tukevia tai haastavia positioita luokan oppilaista. Voitaisiin myös tarkastella positioiden jatkuvuutta ja sitä, syntyykö positioista oppilaille sisäistyviä ja pysyvämpiä kategorioita, mitkä näkyvät myöhemmin muilla koulutusasteilla tai työelämässä. Kysymys on pohjimmiltaan siinä, millaisia lapsia koulussa tuotetaan. Asiaa hieman aiemmin tässä tekstissä pohdin, mutta positioita voitaisiin tarkemmin tutkia nimenomaan opettajälähtöisestä näkökulmasta, miten heidän suhtautumisensa vaikuttaa oppilaisiin ja mitä seurauksia sillä on esimerkiksi oppilaiden itseyemmäryksessä. Tässä tutkimuksessa havainnoinnin kohteena oli avoimeksi oppimisympäristöksi luokiteltava koulu, mutta positioita voitaisiin havainnoida myös perinteiseksi miellettyissä kouluissa.

Aiemmassa tutkimuksessa on todettu, että opettajan kannustus tukee akateemista kiinnostusta ja sen ansiosta opiskelumenestystä (kts. esim. Duquette 2022, 9–10). Oppilaiden erilaisten positioiden näkökulmasta tulevaisuuden tutkimuksen olisi mielekästä tarkastella, kannustaako opettaja tiettyjä oppilaita menestymään enemmän tai odottaako hän toisilta akateemisesti enemmän kuin muilta. Ilmiön tutkiminen on yhteiskunnallisesti merkittävää, koska ihmisen elämän aikajanaan suhteutettuna koulu on yksi ensimmäisistä sosiaalisista organisaatioista, joissa kokeillaan yhteiskuntaan kuulumista (kts. Baek 2025, 751). Jos jokin koulun arjessa tuotettu sosiaalinen positio luokassa henkilöityy oppilaaseen muodostaen tietynlaisen kategorian, johon oppilas huomaamattaan identifioituu, voiko sitä enää esimerkiksi työelämässä muuttaa?

Lähteet

- Ajjawi, Rola; Gravett, Karen & O'Shea, Sarah. (2025). The politics of student belonging: identity and purpose. *Teaching in Higher Education* 30(4), 791–804.
- Atkinson, Elizabeth; Wright, Sarah & Wood-Downie, Henry. (2025.) “Do My Friends Like the School Me or the True Me?”: School Belonging, Camouflaging, and Anxiety in Autistic Students. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1–15.
- Baek, Chanwoong. (2025). How (do) school experiences contribute to students' sense of belonging? *Asia Pacific Journal of Education* 45(3), 749–762.
- Cañigueral, Roser & Hamilton, Antonia. (2019). The role of Eye Gaze During Natural Social Interactions in Typical and Autistic People. *Frontiers in Psychology* 10, 1–18.
- Dear, Keith; Dutton, Kevin & Fox, Elaine. (2019). Do 'watching eyes' influence antisocial behavior? A systematic review & meta-analysis. *Evolution and Human Behavior* 40, 269–280.
- Duquette, Cheryll. (2022.) Finding a Place for Every Student: Inclusive Practises, Social Belonging, and Differentiated Instruction in Elementary Classrooms.
- Fingerroos, Outi & Jouhki, Jukka. (2014). Etnologinen kenttätyö ja tutkimus: metodin monimuotoisuuden pohdintaa ja esimerkkitapauksia. Teoksessa Hämeenaho, Pilvi, & Eerika Koskinen-Koivisto. (toim.). *Moniulotteinen etnografia*. Helsinki: Ethnos, 79–108.
- Fingerroos, Outi & Kajander, Konsta. (2022). Etnografia, paradigmatt ja agendahypyt. Teoksessa Fingerroos, Outi; Kajander, Konsta & Lappi, Tiina-Riitta. (toim.). *Kulttuurien tutkimuksen menetelmät*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Gieryn, Thomas. (2002). What buildings do. *Theory and Society* 31(1), 35–74.
- Haarni, Tuukka; Karvinen, Marko; Koskela, Hille & Tani, Sirpa. (1997). Johdatus nykymaantieteeseen. Teoksessa Haarni, Tuukka; Karvinen, Marko; Koskela, Hille & Tani, Sirpa. (toim.). *Tila, paikka ja maisema*. Tampere: Vastapaino, 9–34.
- Heikkilä, Eino. (2023). Narratiivinen tutkijuus ja tietäminen etnografiassa. *Kansatieteellinen arkisto* 63. Helsinki: Suomen Muinaismuistoyhdistys.
- Helm, Judy; Beneke, Sallee & Steinheimer, Kathy. (1998). *Windows on Learning: Documenting Young Children's Work*. New York: Teachers College Press.
- Hirvonen, Heinimäijä. (2024). Oppilaille halutaan rakentaa taas perinteisiä luokkia – Kaarinassa huomattiin, ettei avoin tila toimi. [online]. <https://yle.fi/a/74-20078818> Luettu 10.3.2025.

- Hirvonen, Heinimäi & Sanaksenaho, Jere. (2025). Turkuun rakennettiin moderni käytävän koulu – nyt edessä on remontti, koska koulu tarvitseekin käytävät. [online].
<https://yle.fi/a/74-20140017> Luettu 10.3.2025.
- Hohti, Riikka & Karlsson, Liisa. (2012). Kevätjuhlat – koululaisena toimimisen tilat ja rajat. Teoksessa: Pekkarinen, Elina; Vehkalahti, Kaisa & Myllyniemi, Sami. (toim.). Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä: Nuorten elinolot -vuosikirja 2012. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, 128–142.
- Hoikkala, Tommi & Paju, Petri. (2015). Apina pulpetissa. Helsinki: Gaudeamus, 29–180.
- Honkasalo, Marja-Liisa, Ketokivi Kaisa & Leppo, Anna (2014) Moniselitteinen ja hämärä toimijuus. *Sosiologia* 51(4), 365–372.
- Houen, Sandu; Danby, Susan, Farrell, Ann & Thorpe, Karen. (2016). Creating spaces for children’s agency: I wonder...Formulations in teacher–child interactions. *International Journal of Early Childhood* 48, 259–276.
- Huhta, Helena, Fransberg, Malin & Salasuo, Mikko. (2021). Toisin näkeminen: etnografia kriminologisen ja yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen perinteessä. Teoksessa Nieminen, Kati & Lähtenmäki, Noora. (toim.) *Empiirinen oikeustutkimus*. Helsinki: Gaudeamus, 181–199.
- Hyvärinen, Reetta. (2014). Paikan käsitykset paikkalähtöisen kasvatuksen tutkimuksessa. Teoksessa: Hyry-Beihammer, Eeva Kaisa; Hiltunen, Mirja & Estola, Eila. (toim.) *Paikka ja kasvatus*. Lapin yliopistokustannus.
- Hämeenaho, Pilvi, & Eerika Koskinen-Koivisto. (2014). Etnografian ulottuvuudet ja mahdollisuudet. Teoksessa Hämeenaho, Pilvi, ja Eerika Koskinen-Koivisto. (toim.) *Moniulotteinen etnografia*. Helsinki: Ethnos, 7–31.
- Kananen, Jorma. (2014). Etnografinen tutkimus: miten kirjoitan etnografisen opinnäytetyön? Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 168. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kattilakoski, Raija. (2018). Koulun toimintakulttuuri avautuvissa oppimistiloissa: Etnografinen tutkimus uuteen koulurakennukseen muuttamisesta. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Kinnunen, Merja; Lempiäinen, Kirsti & Peteri, Virve. (2017). Konttorista monitilatoimistoksi – Työn tilojen etnografinen analyysi. *Sosiologia* 54(2), 110–127.
- Kohonen, Iina; Kuula-Luumi, Arja & Spoof, Sanna-Kaisa. (toim.) (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen

- ennakkoarviointi Suomessa: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019.
- Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. tenk.fi
- Kumpulainen, Kaisu. (2012). Kylä sosiaalisena tilana – Henri Lefebvren sosiaalisen tilan teoria kylän määrittelyn välineenä. *Maaseudun uusi aika* 19(3), 5–13.
- Kyllönen Marjo. (2011). Tulevaisuuden koulu ja johtaminen – skenaariot 2020-luvulla. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Lakman, Nur & Mokhtar, Zamry. (2024). Visual Comfort in Learning Environments: A Student feedback Analysis. *International Journal of Business Studies and Education* (2)1, 1–7.
- Lappalainen, Sirpa; Hynninen, Pirkko; Kankkunen, Tarja; Lahelma, Elina & Tolonen, Tarja. (toim.) (2007). *Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Leinonen, Teemu & Mäkelä, Mikko. (2022). Hyvän oppimisen tilat. Santalahti-kustannus, 61–275.
- Luoma, Tiina. (2021). Oppilaiden yksilöllistä kehittymistä tukevat ja estävät käytänteet yhdessä pääkaupunkiseudun yläkoulussa. *Kasvatus ja aika* 15(3–4), 245–262.
- Mattila, Marianne. (2024). Paljon parjattuja avoimia opetustiloja on kehitetty eteenpäin – tällaisia kouluja Suomeen rakennetaan nyt. [online]. <https://yle.fi/a/74-20100450> Luettu 12.2.2025.
- Mertala, Pekka. (2022). Onko etäkoulu mahdollinen? *Kasvatus ja aika* 16(4), 143–157.
- Niemi, Kreetta. (2021). “The best guess for the future?” Teachers’ adaptation to open and flexible learning environments in Finland. *Education Inquiry* 12 (3), 282–300.
- Nieminen, Juuso & Pesonen, Henri. (2022). Politicising inclusive learning environments: How to foster belonging and challenge ableism? *Higher Education Research & Development* 41(6), 2020–2033.
- Nuikkinen, Kaisa. (2009). *Koulurakennus ja hyvinvointi*. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Ojutkangas, Krista; Larjavaara, Meri; Miestamo, Matti & Ylikoski, Jussi. (2018). *Johdatus kielitieteeseen*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Paju, Elina. (2013). Lasten arjen ainekset: etnografinen tutkimus materiaalisuudesta, ruumiillisuudesta ja toimijuudesta päiväkodissa. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Paju, Petri. (2011). *Koulua on käytävä – Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Helsinki: Hakapaino.

- Sillanpää, Taina. (2021). Tila, lapsi ja toimijuus: Lastentarha- ja päiväkotiarjen murrokset ja jatkuvuudet muistitietoaineistossa. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia* 119. Helsingin yliopisto.
- Sillanpää, Taina. (2023). Toimijuus lastentarhan tilallisissa murroksissa. *Kasvatus & aika* 17(3), 82–88.
- Solberg, Stine & Laundal, Øyvind. (2025). A place to belong: student–adult relationship-building activities in a transitional school year program. *Scandinavian Journal of Education Research* 69(2), 422–435.
- Vuorisalo, Mari; Raittila, Raija & Rutanen, Niina. (2018). Kindergarten space and autonomy in construction -Explorations during team ethnography in a Finnish kindergarten. *Journal of Pedagogy*, 9(1), 45–64.
- Wallenius, Miki & Rauavuori, Lauri. (2020). Lapset ja opettajat oireilevat avokoulujen melussa – lasiseinät toivat opiskelurauhan yli 900 oppilaan kouluun Hämeenlinnassa. [online]. <https://yle.fi/a/3-11657439> Luettu 12.3.2025.
- Wallin, Antti. (2019). Eläkeläisten tila. Kaupunkitilan ja eläkeläisten sosiaalisen toiminnan tarkastelua. Tampere: PunaMusta Oy, 18–23.
- Weinstein, Carol. (1979). The Physical Environment of the School: A Review of the Research. *Review of Educational Research* 49(4), 577–610.
- Ylipiessa, Maiju. (2025). Avokonttorikoulujen jälkeen pyritään selkeyteen. *Satakunnan Kansa Länsi-Suomi*.
- Ylikörkkö, Enni-Mari. (2022). Lapsen osallisuuden tilan muotoutuminen lapsen ja opettajan välisissä kohtaamisissa. *Journal of Early Childhood Education Research* 11(2), 72–98.