

Hiljaisen tuen tekoja

– Kertomuksia luokanopettajien keinoista mahdollistaa ryhmään kuulumista

ANU TENHUNEN



Koulukiusaaminen ja nuoren ajautuminen oman maailmansa yhteisöllisyyden ulkopuolelle on kirvoittanut julkista keskustelua etenkin Jokelan ja Kauhajoen koulutragedioiden yhteydessä.

Koulukontaktissa opettaja on merkittävä toimija lasten vertaisvuoro-vaikutukseen vaikuttajana. Opettajan toimintaan ryhmään kuuluminen mahdollistajana on kuitenkin tutkimuksellisesti kiinnitetty niukasti huomiota. Tässä artikkelissa tarkastelen kolmen luokanopettajan kertomia tapahtumatarinoita siitä, miten he pyrkivät mahdollistamaan lasten vertaisryhmään kuulumista.

Syrjäytyminen huolestuttaa. Varhaisen puuttumisen taikasanat toimivat interventioiden innoittajina lukemattomissa ulosjäämistä hillitsemään pyrkivissä hankkeissa. Tyypillisesti ongelma on paikallistettu yksilön vajavaisiin ominaisuuksiin tai kykyihin, esimerkiksi sosiaalisten taitojen puutteeseen, joita sitten on pyritty kuntouttamaan ja korjaamaan. Vaikka viime vuosina ulosjäämisiä, kuten syrjäytymistä ja kiusaamista, on alettu tarkastella monimuotoisempina ja kontekstuaalisempina ilmiöinä, siis myös ulosjoutumisen näkökulma (ks. esim. Helne 2002; Rinne & Kivirauma 2003) huomioiden, leijuu niiden yllä yhä vahva torjuttavan ja kontrolloitavan uhkan henki. Tilastollista uhkaa torjuttaessa jää ihmisyydelle sivurooli. Kuitenkaan yksilötasolla syrjäytymisessä ei ole niinkään kyse määrällisesti mitattavista tunnusluvuista, kuten perusopetuksen päättötodistuksen tai jatkokoulutuspaikan puuttumisesta, vaan ulosjoutumisen tai -jäämisen tunnekokemuksesta (Gretschel 2002; Sellman ym. 2002; Törrönen & Vornanen 2002), siitä, että ei tunne omaavansa toimijan asemaa eikä kuuluvansa joukkoon. Haavoittavimmissa tilanteissa ihminen kokee olevansa, ei ainoastaan sivuun jätetty, vaan siitä jatkuvasti muistutettu, merkitty ja voimaton vaikuttamaan tilanteeseen.

Ihmislajin säilymisen kannalta uhkien tunnistamisen ja torjumisen voi nähdä olennaisempina kuin yksittäisten ihmisten mahdollisuuden kokea myönteisiä tunteita. Vaikka myönteisiä tunnekokemuksia pidettäisiin evoluution näkökulmasta pikemminkin lisäbonuksena, ylimääräisenä hyvänä, joita ilmanakin elämä jatkuisi, ne ansaitsevat huomiota osakseen. Pelkkiin uuhkiin keskittyminen kaventaa näkökulmaa ja jättää siten monia, sekä yksilöä että yhteisöä hyödyntäviä toimintamahdollisuuksia pimentoon. Näin ollen on perusteltua tarkastella ulosjäämisten rinnalla myös kuulumisia. Ulosjoutumiselle tai -jäämiselle vastakkaiseksi määrittävällä kuulumisen tunnekokemuksella katsotaan olevan kauaskantoisia vaikutuksia motivaatioon, käyttäytymiseen ja hyvinvointiin (ks. mm. Baumeister & Leary 1995; Caspi ym. 2006; Deci & Ryan 2000; MacDonald & Leary 2005; Osterman 2000; Sheldon & Niemiec 2006; Twenge ym. 2001).

Opettajan toimintaan kuuluvuuden kokemusten tuottajana on tutkimuksellisesti kiinnitetty vain vähän huomiota. Vielä niukemmin on kiinnitetty huomiota siihen, miten opettaja voi vaikuttaa kuulumisen kokemisen mahdollistamiseen vertaisryhmässä, vaikka koulukontekstissa opettaja on

merkittävä toimija lasten vertaisvuorovaikutukseen vaikuttajana (ks. mm. Chang 2003, 2004; Chang ym. 2004; Kellam ym. 1998; Osterman 2000; Taylor 1989). Sekä opettajan että luokkakavereiden on helpompi pitää sellaisista lapsista, jotka sujahtavat helposti kouluinstituution nykykäytäntöihin. Epäsopivimmille lapsille tiedossa on todennäköisemmin noidankehämäinen kuulumattomuuden ja torjunnan prosessi. Vaikka lapsen tietyt ominaisuudet, esimerkiksi poikkeava käyttäytyminen, ovat siten riski ryhmästä ulosjoutumiselle, niin opettaja voi toiminnallaan joko estää tai edesauttaa torjutuksi tai vastaavasti hyväksytyksi tulemisen prosessia vertaisryhmässä. Saadut tutkimustulokset (ks. Osterman 2000) lisäävät asian painoarvoa: niiden mukaan koulu epäonnistuu kuulumisen kokemisen mahdollistamisessa todennäköisimmin juuri niiden lasten osalta, jotka sitä eniten tarvitsisivat.

Artikkelissa tarkastelen kolmen luokanopettajan kerrontaa siitä, miten he pyrkivät mahdollistamaan lasten vertaisryhmään kuulumista. Aluksi esittelen tarjouman -käsitteen (Gibson 1966), jota hyödynnän myöhemmin tulkintavälineenä. Sen jälkeen kuvaan haastatteluaiaineistoni ja tulkintatapani, jossa keskityn tapahtumatarinoissa esiintyviin tekoihin. Artikkelin päätavoite on empiirisen aineiston avulla kuvata ja tulkita sellaista opettajan toimintaa, jossa opettaja pyrkii luomaan lapsiryhmään vuorovaikutustilanteita, joiden seurauksena lapsille voi syntyä tunnekokemuksia vertaisryhmään kuulumisesta.

Tarjoumat tekojen lähtökohtina

Tarjouma (*affordance* suom. Ihanainen 1991, 14) on ekologisen psykologian uranuurtajan James Gibsonin (1966) teorian keskeinen käsite. Tarjouman voi määrittellä toimintamahdollisuudeksi, ”tyrkyksi”, joka sijoittuu ympäristön ja yksilön väliin. Ekologisen psykologian mukaan havaitseminen on aktiivista toimintaa, jatkuvaa selvillä oloa niistä mahdollisuuksista ja rajoituksista, joita – toiminnallisen, sosiaalisen ja kulttuurisen – ympäristön ja itsen suhde tarjoaa. Havaitsemme ympäristötämme toiminnallisesti arvokkaita tarjoumia, siten emme esimerkiksi havainnoi tuoleja vaan istuttavuuksia. Näin ollen ympäristöt eivät tarjoudu samanlaisina eri ihmisille, sillä havaitsijan tavoitteet, tarpeet ja kyvyt vaikuttavat siihen, millaisia toimintamahdollisuuksia hän ympäristössään huomaa. Tarjouman olemassaolo ei kuitenkaan ole alis-

teinen havaitsijan tarpeille (vrt. kognitiivinen psykologia). Tarjoumat eivät myöskään sinänsä määrää ihmisen toimintaa, koska havaitsemiseen liittyy mahdollisuus valitsemiseen. (ks. myös Gibson 1979, Kyttä 2003; Partanen 2005.)

James Gibson oli kiinnostunut ennen kaikkea ympäristön visuaalisista tarjoumista, mutta hän piti kuitenkin ihmistä merkittävimpänä tarjouman lähteenä toiselle ihmiselle (Gibson 1979, 135). Ohjaamistyötä kehittänyt Vance Peavy (2000, 23) nostaa gibsonilaisen tarjouman käsitteen keskeiseksi, silloin kun tarkoituksena on pyrkiä ymmärtämään sitä, miten ihminen vaikuttaa tai vuorovaikuttaa toisiin ihmisiin. Hänen mukaansa ohjaaja on ohjattavan tarjouma tarjoamalla hänelle, esim. ehdotusten tai neuvottelujen kautta, mahdollisuuksia toimimiseen. Tarjouma soveltuu siten lähikehityksen vyöhykkeen jäsentäjäksi. Esimerkiksi Robert Pianta (1997) korostaa aikuisen merkitystä kasvavan lapsen tarjoumien lähteenä (*affordance value*), aikuisen taitona lisätä lapsen kykyä kiinnittää huomiota sellaisiin tarjoumiin, joita lapsi ei vielä yksin kykene havaitsemaan.

Myös tässä artikkelissa tarjouman käsitettä on maustettu sosiokulttuurisella näkökulmalla. Se ilmenee muun muassa siinä, että katson, että opettaja voi tietoisesti tuottaa lapselle tarjoumia. Näkökulmani lähestyy kuitenkin lähinnä lähikehityksen affektiivista ulottuvuutta (ks. Goldstein 1999). Tästä näkökulmasta katsottuna tarjoumat eivät painotu palvelemaan suoraviivaisesti yksilön kognitiivista oppimista, vaan niissä korostuvat oppimista mahdollistavien hyvinvointitarpeiden, kuten ryhmään kuulumisen tarpeen, täyttyminen ulottuvuudet. Tällöin suora kielellinen ohjaaminen ei ole ensisijainen toimintatapa, sillä ryhmään kuulumisen kokemukselle otolliset olosuhteet eivät kumpua hyvää(kään) tarkoittavista neuvoista. ”Leikkikääpä nyt kaikki Nikon kanssa” -tyyliset evästyksiset eivät lisää Nikon toimintamahdollisuuksia, vaan jättävät hänet pikemminkin objektiksi, toisten hyväntahtoisuuden tai -tahdottomuuden varaan. Näin ollen tarkastelen tarjoumia sellaisina mahdollistuvina tekoina, jotka kiinnittyvät lapsen toimijuuden arvostamiseen.

Tarjouman määrittelylläni haen myös tilaa väistää sekä korjaavien interventtioiden että opettajan kielellisten, suorien puuttumiskeinojen objektivoivan ja rajatun, tai jopa ennalta määrättyjen, ”oikeiden” ja ”ainoiden” ratkaisujen, tai jopa rankaisun näkökulmaa. On tilanteita, jolloin suora puuttuminen on tarpeellista mutta ulosjoutumisen proses-

sisä ainoastaan vuorovaikutusprosessien tietynlaiset tapahtumat tulevat esiin näkyvänä kiusaamisena tai torjuttuina hahmoina. Vasta siinä vaiheessa ehkäisemisen keinoja apuun huudettaessa ollaan auttamatta myöhässä ja samalla mittavamman haasteen edessä, kun negatiiviset ulosjäämistä edistävät normit ovat ehtineet näennäisen huomaamatta juurtua ryhmäkulttuuriin. Koulukiusaamista sosiaalisesta ja kulttuurisesta näkökulmasta tarkastellut Päivi Hamarus (2006) painottaa koulukiusaamisen havaitsemisessa ja siihen puuttumisessa opettajan ymmärrystä hetkellisten ja piiloisten tilanteiden merkityksellisyydestä. Tämä pätee myös ryhmään kuulumisen mahdollistamiseen, sillä erotuksella, että opettajan katse ei kiinnity odottamaan torjuttavaa uhkaa vaan arkisten tilanteiden nähdään tarjoavan ryhmäjäsenyyttä vahvistavia toimintamahdollisuuksia. Niinpä tarjoumassa on näkökulmassani pohjimmiltaan kyse opettajan tietoisesta ja eettisyyden tunnustavasta ryhmätilanteiden ja -olosuhteiden muokkaamisesta: pienistä, merkityksellisistä moraalisisista valinnoista, jotka näyttäytyvät lapsen toimijuutta kunnioittavina tekoina.

Aineisto

Tutkimusaineisto on kerätty osana väitöstutkimustani, jonka lähtökohtana on tarkentaa katse erityis- ja yleisopetuksen rajalle ja kurkistaa negatiivis- ja yksilökeskeisten puuttumiskäytänteiden yli kohti postmodernin ajan valtuuttamia lasten vertaisuuden ja toimijuuden sekä tunteiden merkitykset tunnustavia opetusalan ammatti-identiteettejä ja -käytänteitä. Tutkimukseni yhtenä tavoitteena on hahmottaa luokanopettajien keinoja, joiden tarkoituksena on mahdollistaa luokkaryhmään kuuluvien lasten ryhmään kuulumisen kokemusia. Näkökulma kuulumisen mahdollistamiseen on opettajan. Olen haastatellut kahdeksaa luokanopettajaa, joiden opettajuudessa näytti korostuvan taidokkuus tai sinnikkyys lasten ryhmään kuulumisen mahdollistajina. Haastateltavien löytämiseksi olen saanut apua osa-aikaisilta erityisopettajilta, joilla on työnkuvansa kautta sekä ammattitaitoa että tilaisuus huomata kuulumista mahdollistavia käytänteitä luokkatilanteissa. Lisäksi kaksi haastateltavaa on löytynyt lumipallomaisesti, jonkun toisen ehdottamana. Opettajakokemusta tutkimukseen osallistuneilla opettajilla, jotka olivat kaikki naisia, oli tyypillisesti runsaasti (ka. n. 23 vuotta). He työskentelivät eri puolilla Suomea ala-

kouluissa, joiden oppilasmäärät vaihtelivat alle sadan oppilaan kyläkoulusta lähes 400 oppilaan kaupunkikouluun. Opettajat eivät haastattelujen identiteettineuvottelussa – kenties osin suomalaisuuteen liittyvästä häveliäisyydestä – suoraan nimenneet itseänsä taitaviksi, mutta korostivat kuitenkin pitävänsä jokaisen lapsen ryhmään kuulumisen mahdollistamista tärkeänä työssään ja ponnistelevansa sen eteen.

Tässä artikkelissa keskityn tapaustutkimuksena kolmen luokanopettajan kertomaan (*best-case-stories* ks. Fottland & Matre 2005). Tulkintani mukaan heidän aineistonsa sisältää runsaasti tapahtumatarinoita (n = 53) sellaisesta epäsuorasta tukemisesta, jossa keskeisinä elementteinä ovat lapsen toimijuuden kunnioittaminen ja statuksen huomioiminen. Tapahtumatarinaksi määrittelen kerronnan, jossa opettaja kuvaa tapahtuneen tilanteen siten, että siitä syntyy tarina (vrt. mielipide, ajatus tms.). Väitöstutkimuksen kokonaisuineen sisältää myös kerrontaa perinteisemmästä, yksilölähtöisemmästä tukemistavasta, esimerkiksi rohkaisemisesta tai sosiaalisten taitojen opettamisesta, mutta rajaan ne tämän artikkelin ulkopuolelle. Pohjaan rajaukseni sosiaalisen mallin (ks. Oliver 1996) mukaiseen lähestymistapaan, jossa ongelmallisena näyttäytyvät tilanteet pyritään yksilön (puutteellisiin) ominaisuuksiin keskittymisen sijasta, pääsääntöisesti näkemään ympäristön synnyttäminä esteinä ja ratkaisut niiden purkamismahdollisuuksina.

Kerronnallinen haastattelu ja sen tulkinta

Haastatteluvuorovaikutustani ohjasi ajatus kerronnallisesta haastattelusta. Kerronnallisuudella viitataan ennen kaikkea kokemuksen välittämiseen (ks. esim. Chase 2003; Hyvärinen & Löyttyniemi 2005; Kohler-Riessman 2001; Tolska 2002). Näin ollen tapahtumatarinoista tulkinnan kautta muodostuvan kertomuksen voi katsoa perustuvan myös pienen, merkitykselliseksi katsotun tapahtuman tai kokemuksen kuvaukseen. Tutkimusasetnnettani voi kuvata ymmärtämään pyrkiväksi, mikä näkyy esimerkiksi siinä, että päädyin lähestymään ilmiötä aineistolähtöisesti. Jo haastattelu- ja litteroidessani kiinnitin huomiota lapsen toimijuutta ja statusta kunnioittavaan tukemisen tapaan, jota aloin myöhemmin kutsua hiljaiseksi tueksi. ”Hiljaisella” (discreet) viitataan erityisesti tilan antamiseen ja hienotunteisuuteen, erotuksena

hiljaisen (tacit) tiedon käsitteeseen ja siihen sisältyviin merkityksiin, kuten ongelmalliseen jaettavauteen. Jatkaessani aineistoon perehtymistä katseeni ohjautui pieniin merkityksellisiin tekoihin, joita lähdin jäljittämään pelkistämällä opettajien kerronnan tietynlaisiksi ydintarinoiksi: tein haastatteluista taulukkomuotoiset tiivistelmät, joihin kirjasin ylös kuvauksen tarinan henkilöistä, siitä, mitä tapahtui sekä opettajan toiminnan. Neljännen sarakkeen varasin huomioille ja konteksteille, jotka näyttivät selittävän tai täydentävän tarinoita. Sen jälkeen tarkastelin näissä tapahtumatarinoissa erityisesti tekoja sekä tekoja, joita niissä ei ole.

Pyrkimykseni on ollut tulkita tapahtumatarinoita niin, että niistä syntyy, ei parempia, mutta toisenlaisia, tekojen kautta lähestytyjä kertomuksia kunnioittavasta tukemisen tavasta. Tähän artikkeliin olen valinnut noista runsaasta viidestäkymmenestä tapahtumatarinasta tarkemmin esiteltäviksi kolme. Valitseni tapahtumatarinoiden välityksellä pyrin tuomaan esiin piirteitä, jotka mahdollisimman hyvin kuvaavat hiljaisen tuen teoksi niimeämäni tukemisen tapaa. Koska teot ovat kiinteä osa kontekstiaan ja esimerkiksi kertojan ilmaisu tapaa, esittelen tarinat mahdollisimman ehjinä aineistonäytteinä. Tällä tavoin lukijalle jää edes jonkinlainen mahdollisuus ottaa kantaa tekemäni tulkintaan. Ensimmäisessä näytteessä kertojana on 27 oppilaan yhdysluokkaa (5–6 lk) opettava kokenut naisopettaja. Seuraavissa tarinoissa kertojan ääni on haastatteluhetkellä alkuopetuksessa työskennelleen opettajan.

Kertomuksia hiljaisen tuen teoista

Aineistonäyte 1: ”Hän *sattu* olemaan se ainut, joka oli erittäin hyvä piirtämään.”

”*Tämmönen poika, joka on hyvin hiljainen, matemaattisesti lahjakas ja käsien taidoltaan erinomaisen taitava. Ja meillä oli aiheena sammakko ja hän oli semmosessa ryhmässä, sattu ihan muista syistä ryhmitelty, mutta hän sattu olemaan se ainut, joka oli erittäin hyvä piirtämään ja osas tehdä töitä hienosti ja tarttu kansoihin hyvin*”. Tilanteessa aukenevan tarjouman hyödyntämisen lähtökohtina ovat opettajan taito ja valppaus havaita tarjouma sekä näkökulmaltaan myönteinen käsitys lapsen kyvyistä ja ominaisuuksista. Opettaja ei ole varta vasten rakentanut tilannetta sellaiseksi, että pojalle tarjoutuu mahdollisuus loistaa muiden silmissä: poika on sattumalta

ryhmässään ainoa taitava piirtäjä. Kuvaillemalla poikaa pääsääntöisesti myönteisten piirteiden kautta opettaja esittää luottavansa lapsen taitoihin, mikä puolestaan luo pohjaa lapsen vahvuuksien kautta mahdollistuvalla tarjouman hyödyntämiselle. Huomionarvoista on lisäksi työtavan valinta: lapset työskentelevät ryhmissä. Työtapon valinta on yhteydessä vertaisvuorovaikutuksen mahdollistumiseen. Jollei vertaisvuorovaikutus ole oppitunneilla sallittua, vaikeutuu, tai jopa estyy, paitsi ryhmäilmiöiden havaitseminen, niin myös ryhmään kuulumista edistävien tarjoumien tuottaminen tai hyödyntäminen. Siten luokkakontekstissa opettajalla on esimerkiksi juuri työtapon kautta mahdollisuus järjestää itselleen tarkkailupaikkoja vähemmän näkyvien ryhmäilmiöiden havaitsemiseksi. Opettaja ilmentää vertaisvuorovaikutuksen mahdollistavan työtavan valinnalla myös arvostavansa lasten aktiivisuutta antamalla heille taitojensa mukaisesti tilaa oppia yhdessä.

”*Ja mä löysin sit sammakosta semmosen opetuskuvaan, jossa oli selkeesti kaheksan eri vaihtetta, miten sammakko on helppo piirtää. Ja mä otin sen sieltä, istuin tietokoneen vierellä, ja sit yhtäkkiä sieltä nousin ja sanoin, ett voi kuule, mä löysin täältä tämmösen – kun se ryhmä kipuili, miten sammakko piirretään. Ett olin mä ne sammakkoaiheet hakenu, mut sit kun mä kuulin, että ne siellä kipuilee, niin mä nousin sieltä tietokoneeni takaa...*”. Sen lisäksi, että ryhmään kuulumisen mahdollistamisen näkökulmasta katsottuna pelkkä ilmiöiden tunnistaminen ei riitä, ei myöskään riitä, että opettaja ainoastaan havaitsee erilaisia avoimia toimintavaihtoehtoja. Opettajan pitää kyetä joko luomaan tai hyödyntämään sellaisia tarjoumia, jotka mahdollistavat oppilaan omien valinnan-, hallinnan- ja onnistumiskokemusten syntymistä. Näin ollen esimerkiksi työtavat, jotka sallivat lasten keskinäistä vuorovaikutusta toimivat opettajalle sekä ryhmäilmiöiden ja oppilaantuntemuksen havainnointipaikkoina että proaktiivisten tekojen väylänä. Hiljaisen tuen teot rakentuvat kahdella, osittain päällekkäisellä, tavalla: opettaja voi nähdä sopivan ryhmään kuulumista mahdollistavan tarjouman tuottamismahdollisuuden (ts. suunnitella etukäteen) tai hän voi hyödyntää tilanteissa aukenevia tarjoumia. Tilanne-lähtöisyys on tyypillistä hiljaisen tuen teoille. Toisaalta tarjoumia voi myös rakentaa tietoisesti suunnitteleamalla. Tämä voi tapahtua esimerkiksi niin, että havaitessaan negatiivisten ryhmäilmiöiden merkkejä, opettaja valitsee tuleville oppitunneille

sellaisia sisällöllisiä painotuksia tai työtapoja, joissa myönteisten toimijuuskokemusten muotoutuminen tulee todennäköiseksi. Tarjoumat tarjoutuvat itse siis joko tilannesidonnaisesti hyödynnettäviksi tai suunnitelmallisesti rakennettaviksi. Tässä aineistonäytteessä opettaja huomaa tilanteen mahdollistuvan pojan vahvuuksien esille saattamiseen ryhmän silmissä. Sammakon piirtämiseen liittyvän opetuskuvan olemassaolo opettajan tietokoneen tiedostoissa osoittaa, että opettaja on valmistautunut etukäteen oppituntiin, siten, että hänellä on valmius esimerkiksi antaa apua sammakon piirtämiseen. Hän ei ole kuitenkaan tarjonnut mallikuvaa rutiininomaisesti kaikille lapsille. Kuvaamassaan tapahtumassa hän on pysytellyt näennäisesti sivussa, vaikkakin tarkkaillut samanaikaisesti aktiivisesti ryhmien toimintaa. Opettaja on näin ollen antanut tilaa lasten toimijuudelle oman näkyvän toimijuutensa kustannuksella. Edellinen lainaus tihentyy lopussa tarinan ydinhetkeksi, valinnaksi: mitä opettaja tekee seuraavaksi? Opettaja on muuttamassa rooliaan aktiivisemmaksi ottamalla tilaa haltuunsa nousemalla seisomaan ja puhumalla.

”... ja selitin, tälle yhdelle pojalle, että mä löysin kuule tämmösen, että tulisiks kattoo tätä, ett oisko tästä jotain apua. Mä en tulostanu sitä. Ja hän sit kattoo sitä hetken aikaa. Ja klikks se meni hänen päähänsä ja sit hän meni sinne ryhmään ja sit rupes piirtään sitä sammakoo ja sit hän aina sano, ett tällai voi tehdä ensin ja tästä näin.” Aineistonäyte kuvaa osuvasti sitä, miten opettaja voi näennäisesti pienellä tilanteessa aukenevalla teolla tuottaa lapselle mahdollisuuden onnistumisen ja pätevyuden kokemuksen syntymiseen ryhmän silmissä. Kun opettaja huomaa otollisuuden *sattumuksen* järjestämiseksi, hän pienellä teollaan – pyytää pojan katsomaan kuvaa sen sijaan että menee itse auttamaan koko ryhmää tai esimerkiksi tulostaa kuvan ryhmän käyttöön – rakentaa pojalle tilannesidonnaisen tarjouman saada arvostusta muiden silmissä omalla osaamisellaan. Opettaja ei myöskään keskeytä tarpeettomasti muiden ryhmien työskentelyä, eli häiritse heidän työrauhaansa, kaikille suunnatulla yleisellä ohjauksella, vaan kohdistaa ohjauksensa pojan avulla ainoastaan yhden ryhmän jäseniin.

”Hän teki itse aivan erityyppisen, siitä tuli vähän kaavamainenkin tiettenkin mutta hän teki aivan luovan ja hienon sammakon. Ja hän siinä sitte ohjas toisia ja se oli aivan valtava tilanne, kun hän on täysin hiljanen, hän ei puhu paljoa,

hänellä on paha puhevika. Ja yhtäkkiä hänestä tuli sen ryhmän johtaja ja vetäjä, jota toiset katso ja odotti, että kerro mulle, neuvo nyt mua. Ett se nyt oli minusta yks semmonen sattumus.” Opettajan teko antaa tilaa pojan toimintatavalle – sammakosta tuli erilainen kuin mallissa ja auttamistilanne ryhmässä muotoutui omanlaiseksensa – ohjaamalla ryhmätilannetta eteenpäin mahdollisimman vähän ja takertumatta ”yhden ainoan oikean vastauksen” (ts. piirtää sammakko täysin mallin mukaisesti) -näkemykseen. Tällainen toimintatapa yhdistyy oppimisen sosiaalisuutta ja kontekstisidonnaisuutta korostavaan näkemykseen. Opettaja ei ole luokan tähti vaan lähinnä lavastaja tai kuiskaaaja, jonka teoissa ei korostu kielellinen rajoittaminen vaan erilaisten toimintamahdollisuuksien luominen. Kyse ei ole siitä, ettei opettaja vaikuttaisi lasten väliseen vertaisvuorovaikutukseen, mutta hän tekee sen siten, että lasten onnistumis- ja toimintamahdollisuudet jäävät mahdollisimman laiveiksi. Peliterminä ilmaistuna opettaja siis lapsen vahvuudet tuntien ”syöttää lapselle suoraan lapaan” mutta jättää jatkotilanteen, maalin tekemisen tai syöttämisen, lapsen oman päättäväisyyden ratkaistavaksi. Tämä kuvaa opettajan luottamusta lapsiin ja ruokkii siten osaltaan valtautumista (ks. mm. Gretscher 2002), motivoitumista ja oppimista. Opettajan toimintaa voi kuvata myös onnistuneen ohjauksen (scaffolding) näkökulmasta (ks. esim. Salonen ym. 2007), sillä opettajan ohjaus rajoittuu juuri niin vähäiseksi kuin on tarve, jotta lasten tehtäväsuuntautunut toimijuus säilyy mahdollisena. Pelikentälle metaforaistettuna opettaja nimenomaan antaa *hyvän* syötön, sen sijaan, että esimerkiksi alkaisi antaa lukemattomia hyvää tarkoittavia ohjeita, yrittäisi itse tehdä maalia, syöttäisi jollekulle toiselle tai kenties kääntäisi katseensa toisaalle.

”Se ei oo iso mutta se on pieni sattumus. Mut nimenomaan tämmöselle oppilaille, joka ei oo milläänlailla niinku ryhmässä hyväksyty. Ett näistä tirskevistä tytöistä [muutama tyttö oli aiemmin yrittänyt naureskella pojan pitäessä esitelmää] oli kans yks siinä ryhmässä ja sai apua, että siinä tuli kans tämmöstä (Anu: Aivan), just kun arvostusta. Ja kun se ryhmä rupesi ite kipuileen siit sammakon työstämisestä ja he ite pyysi apua ja tää yksi poika sitte sai antaa sen avun, kun hän sit osas sen antaa. Siinä mun mielestä oli yksi ihan hyvä...sattumus”. Huomionarvoista on myös se, että sen lisäksi, että opettaja järjestää pojalle mahdollisuuden saada kokea arvostusta,

hän myös samalla tuottaa tirskuvalle tytölle tarjouman nähdä poika taitavana ja tarpeellisena ryhmän jäsenenä. Teoilla voi siis katsoa olevan jatkumon (ks. myös Venkula 2005). Jokaisessa teossa on läsnä valinta, joka perustuu tilanteen tulkintaan. Tulkinta puolestaan on yhteydessä tarjoumien havaitsemiseen. Opettaja voisi tulkita tilanteen myös toisin tai valita toisenlaisia tekoja, jotka puolestaan jatkaisivat elämäänsä tulevissa omisissa ja toisten teoissa. Opettajan sujuva kerronta tapahtumasta ja loppuarvio, jossa hän itse osoittaa kertomuksensa keskeisiksi elementeiksi näennäisesti pienen teon ja vertaisvuorovaikutuksen merkitykset, kuvaa opettajan tietoisuutta valintojensa perusteista ja luottamusta niiden oikeutukseen.

Aineistonäyte 2: ”Sehän on ihan kummallista, eihän koulussa semmosta tehdä.”

”... että nyt se [oppilas, jolla epäillään vakavaa sairautta] on alkanu hirveen äänekkääksi ja tömistää jalkojaan, mitä se ei oo tehny ennen. Ja sitte se on alkanu nuolla kaikkia paikkoja. Äskönkin se nuoli tuolla kädensijaa, se nuolee pöytää ja kaikkea niin... sehän on ihan kummallista, eihän koulussa semmosta tehdä “. Tässä tapahtumatarinassa opettajalle tarjoutuu heti tilaisuus valintaan. Opettajan näkemys lapsen käyttäytymisen hyväksyttävyydestä on selkeä: tömistely ja nuoleminen eivät ole sopivia toimintatapoja koululaiselle luokahuoneessa. Millaisia toimintamahdollisuuksia opettajalle avautuu lapsen epätoivottavan käyttäytymisen suhteen?

Kielellistä ohjaamista painottavassa koulupeirinteessä luonteva toimintatapa olisi kieltää lasta sanallisesti ja lisäksi pyytää häntä kenties selittämään käytöstään tai selittää itse, miksi kyseinen käytös ei ole koulussa sopivaa. Tilanne tarjoutuu myös rankaisemiselle. Lapsen käytökseen voisi suhtautua koulun sääntöjä rikkovana toimintana ja rankaista lasta epäonnistumisesta, varsinkin, jos lapsi ei toistuvista kielloista tai ohjeista huolimatta lakkaisi käyttäytymästä *kummallisesti* ja häiritsevästi. Toisaalta opettajan tietoisuus siitä, että lapsen käyttäytyminen voi liittyä sairauteen saattaa vähentää rankaisutekujen todennäköisyyttä. Sairaaksi (erityisen tuen tarpeessa olevaksi) määritetyllä on koulussa oikeutus tavoitella eri asioita, ja kenties jopa käyttäytyä hieman toisin kuin muut. Vaikka kyseisellä lapsella ei vielä HOJKS-prosessin mukanaan tuomaa joustovaraa olisikaan,

voi yhteiskunnassa vallalla oleva poikkeavan käyttäytymisen lääketieteellistämistäipumus vaikuttaa opettajan tulkintaan ja käyttäytymiseen. Joka tapauksessa molemmat edellä mainitut toimintatavat, kielellinen puuttuminen ja rankaiseminen, johtaisivat siihen, että lapsiryhmän jäsenille tarjoutuisi otollinen tilaisuus kiinnittää huomionsa lapsen eriskummalliseen käyttäytymiseen. Huomion kohteeksi joutuminen kielteisessä valossa ja siihen mahdollisesti liittyvät nolatuksi tulemisen kokemukset, yhdistyvät huonosti lapsen toimijuuden arvostamiseen ja kuulumisen kokemuksen mahdollistamiseen. Hiljaisen tuen teoille läheisempi vaihtoehto olisi esimerkiksi se, että opettaja ei tekisi mitään: kummastelisi kenties mielessään lapsen outoa käyttäytymistä ja toivoisi sen lakkaavan itsestään, ennen kuin toiset lapset kiinnittävät siihen huomionsa. Yhdessäkään näistä vaihtoehtotarinoista lapselle ei kuitenkaan hienotunteisesti viitotettaisi vaihtoehtoa toimia toisin ja vaikuttaa näin itse oman toimintansa kautta siihen näkemykseen, mikä lapsiryhmälle hänestä muodostuu. Lienee jo aika paljastaa, miten tarina jatkuu.

”Niin sitten vaan.. niinku huomaamattomasti antaa sille tilalle jonkun toisen toiminnon, ett nyt sun ei kannata nuolla pöytää, vaan että jos sä tekisit tätä. Ja se täytyy olla niin mielenkiintoista, että se tosiaan siirtää sen ..tai että pistää sen liikkeelle, että käyks hakemassa mulle sakeset”. Vaikka opettaja oli selvästi ilmaissut lapsen käytöksen olevan sopimatonta ja vaikka lapsen käyttäytyminen askarrutti opettajaa, ja hän tunsu neuvottomuutta tilanteen tulkinnassa, kerronnassa ei ole kuultavissa uhkaan liittyvää tunnelatausta, esimerkiksi ahdistusta tai hallinnan menettämisen pelkoa. Tämä osaltaan vähentänee kielelliseen puuttumiseen tai rankaisemiseen päättymisen todennäköisyyttä ja tarjoaa siten opettajalle muunlaisia toimintamahdollisuuksia. Opettaja ei myöskään suuntaa ajatuksiaan mahdollisiin tuleviin toimenpiteisiin vaan pysyy läsnä tässä hetkessä. Koska hän ei kykene ”valistuneesti arvaamaan”, mistä lapsen käytös johtuu, hän katsoo tässä tilanteessa parhaaksi ainoastaan siirtää lapsen huomio konkreettisesti ja hienotunteisesti soveliaampaan käytökseen ja jatkaa tilanteen seuraamista. Ryhmäjäsenyyteen kielteisesti vaikuttaviin esilleostoihin päättymistä ehkäisevät esimerkiksi sellaiset työtapoihin liittyvät valinnat, jotka mahdollistavat luontevasti opettajan ja lapsen kahdenkeskiset vuorovaikutustilanteet sekä lasten aktiivisuuden. Toisin sanoen valinnat, joiden seurauksena

lasten tarkkaavaisuus pääsee kohdistumaan opiskelamiseen, esimerkiksi yhtä aikaa suoritettavien tehtäväsuoritusten aloittamisen odottelemisen sijaan.

Aineistonäyte 3: ”...sitte tämä kaikkein erikoisin poika niin hän huusi tato ope, sammatto!”

”Meidän täyty lähtee sit ulos. Me löydettiin kaikkia kukkia ja sitte tämä kaikkein erikoisin poika niin hän huusi tato ope, sammatto! Ja siellä oli niitä vaikka kuinka paljon siellä lammen rannalla ja me kyykittiin siinä hiljaa ja ne kävi aina kurkkimassa meitä sieltä ja mitä ne täällä tekee. Ja se oli niin mahtavaa se.” Ei ole (sinänsä miellyttävä) sattuma, että juuri se luokan erikoisin poika, jolla ei ole ollut mahdollisuuksia loistaa muiden silmissä nopeana lukemaan oppijana, taitavana kirjoittajana, näppäränä laskijana, huolellisena askartelijana tai taitavana jalkapallonpelaajana, löytää ensimmäisenä sammakot keväisellä luontoretkellä. Hiljaisen tuen teot eivät kuitenkaan ole yksittäisten, esimerkiksi ainoastaan erityistä tukea tarvitsevien, lasten etuoikeus. Etuoikeuksina ne eivät rakentuisi osaksi luokkakulttuuria (ks. Chang 2004, myös Sapon-Shevin 2006). Siten myös se olisi hiljaisen tuen tekojen mukaista, jos opettaja olisi tarjonnut tässä tapahtumatarinassa onnistumisen mahdollisuuden luonnontiedossa taitavalle lapselle. Opettaja kuitenkin valitsi teon, jonka seurauksena erikoisimmalla pojalla oli mahdollisuus onnistua.

Anu: *Ja just mukavasti se ehkä heikoin lapsi joka muuten tuntis helposti epäonnistumista, niin löytää just ne sammakot?*

Kertoja: *Kyllä. Ja siinä kun on sillä aikuisella, joka sitä ryhmää vie sillä on valtavan suuret mahdollisuudet...jarruttaa niitä muita, kun mennään sinne sammakkolammelle, että, heikotokkaas mikä täällä on, ja sitte vähän tuupata sitä, että mee sä jo etukäteen tonne.*

Anu: *Teiks sä tällä tavalla?*

Kertoja: *Tein. Sillon se saa sen, että se löytää ne. Ja sitte lapset voi puhua että se löysi ne, just se.”*

Koulussa lasten asema ryhmässä on yhteydessä niihin asioihin, joita koulussa arvostetaan. Selkeimmin institutionaalinen arvostaminen näkyy siinä, mitä asioita arvioidaan. Siten se, että lapsi pääsee näyttämään taitojaan ja osaamistaan josakin oppiaineessa, nostaa hänen statustaan ryh-

mässä. Opettajalla on valtaa järjestää tietoisesti kaikille lapsille (vuorollaan) mahdollisuuksia onnistua oppitunneilla joko hyödyntämällä tilannesidonnaisia tarjoumia tai suunnittelemalla tehtävät siten, että niissä erilaiset taidot, matemaattisesta lahjakkuudesta kauniiseen käsialaan, pääsevät esiin. Joillekin lapsille, kuten tapahtumatarinamme pojalle, kouluinstituution näkyvästi arvotamisessa asioissa onnistuminen on kuitenkin vaikeaa tai jopa mahdotonta. Onnistumisten todistamiselle vertaisryhmässä ei saa olla esteenä se, ettei lapsi ole taitava yhdessäkään kouluaineessa. Siten se, että juuri hän, eikä luokan taitavin oppilas, jolle onnistumiset tarjoutuvat useammin, löysi sammakot, ei ollut sattumaa.

Tarkkaamaton opettaja olisi kuitenkin voinut jättää sammakoiden löytämiseen liittyvän tarjouman, sekä löytäjän että jälkikäteen asiasta puhumisen mahdollistamisen, käyttämättä. Voi olla, että juuri tuo erikoisin poika olisi sattumalta löytänyt ne, tai sitten joku toinen. Tilanne olisi voinut tarjoutua opettajan silmissä myös täysin toisin. Vaihtoehtotarinat sammakko -aiheen kohdalla voisivat kertoa lapsi- ja ryhmälähtöisyyden sijaan esimerkiksi kognitio-, oppiaine- tai didaktiikkakeskeisyydestä. Tällöin sammakoita opiskeltaisiin vuodensajasta riippumatta, silloin kun ne oppikirjassa avautuvat aukeamaksi ja sillä tavalla, mikä sammakoiden tietosisällölle oppikirjan tekijöiden näkemyksen mukaan parhaiten sopii. Myös opettajan työtapoihin liittyvät vaihtuudet ja mieltymykset valtaisivat sijaa lasten tai ryhmän tarpeilta. Pääroolissa esiintyisivät esimerkiksi sammakko, oppikirja, luonnontieto, työtapo tai opettaja. Kenties keskeiseen sivurooliin valittaisiin (taitava) oppilas tai jopa oppilasryhmä. Kriittisiä näkemyksiä tällaisia tarinoita kohtaan on esitetty. Esimerkiksi opettaja-johtoisessa ”tallettavassa kasvatuksessa” (ks. Freire 2005) oppiaineen on katsottu ryöväävän oppilaiden toimijuustilan, ja toiminnan ohjautuvan enemmän opetuksen kuin oppimisen näkökulmasta. Kuulumisen tunteen kokemisen mahdollistamiseksi on olennaista, että vertaiset saavat mahdollisuuden tunnistaa ja tunnustaa onnistumisen. Opettajan tehtävä onnistumisen todistajana on jättäytyä sivurooliin vertaisilta saadun tunnustuksen noustessa merkityksellisemmäksi. Näin ollen kuulumisen mahdollistamisen näkökulmasta onnistumistarinat peittoavat tarvittaessa ihmistä kohteellistavat tiedon, rutiinien tai instituutioiden tarpeet. Esimerkiksi oppikirjasidonnaisuudesta vapautuminen – tässä opettaja toteutti alkuopetuk-

sen opetusjakson toiminnallisesti vuodenajan mukaan – antaa tilaa ryhmän jäsenten tarpeiden ja vahvuuksien huomioimiselle.

Pohdinta

Tapahtumatarinoista käy ilmi, että kuulumisen kokemusten mahdollistumisen kannalta opettajan toiminnassa olennaisia ovat vertaisryhmän merkityksen huomioiminen sekä hetkissä tai suunnitellen mahdollistuvat proaktiiviset teot. Ensimmäisessä aineistonäytteessä kuvattiin sitä, miten opettaja voi auttaa lasta onnistumaan ja miten onnistuminen voi tulla nähdyksi. Toisinaan ryhmään kuulumista mahdollistavan tarjouman tuottaminen voi viitata pikemminkin näkymättömyyden mahdollistamiseen, kuten toisessa tapahtumatarinassa, jossa opettajan tekojen tarkoitus on välttää ryhmän huomion kiinnittymistä lapsen ei-toivottavaan käyttäytymiseen. Kolmas aineistonäyte keskittyy tarkastelemaan vertaisryhmän merkitystä onnistumisen tunnistajana ja tunnustajana. Näin ollen hiljaisen tuen teot määrittyvät analyysini perusteella lähtökohtaisesti sellaisiksi tarjoumista kumpuaviksi valintatilanteiksi, joissa opettajan tekoja ohjaa lapsen ryhmäjäsennyden huomioiva toimijuus- ja onnistumistilan maksimointi. Mahdollisuuden tulla oman onnistumisen kautta nähdyksi ja arvostetuksi vertaisten silmissä koetaan rakentuvan tunnekokemukseksi ryhmään kuulumisesta. Useat motivaatiotutkijat (mm. Sheldon & Niemiec 2006) näkevät autonomisuuden, pätevyyden, ja kuulumisen tunnekokemusten kietoutuvan erottamattomasti yhteen. Siten, ei ole yllättävää, että myös hiljaisen tuen tekojen kohdalla on havaittavissa näiden tunnekokemusten kimaraa.

Jatkuvasti elävässä ryhmän jäsenten välisessä suhdeprosessissa opettaja toimii tiedostetusti tai tietämättään hyvänä tai huonona mallina, edellytysten luojana tai niiden sivuuttajana, aktiivisena mahdollistajana tai otollisten tilaisuuksien ohittajana. Opettajat ovat kuitenkin tottuneempia tarkastelemaan yksilöitä kuin ryhmäjäsennyksiä (mm. Keskinen 2005). Spontaanille vertaissuhteiden rakentumiselle sekä lasten toimijuudelle voi luoda tilaa esimerkiksi työtapavalinnoilla. Lisäksi työtapojen voi katsoa tarjoutuvan opettajalle apuvälineiksi lasten taitojen ja ryhmäilmiöiden havaitsemiseen, ja työtapavalintojen välityksellä opettaja voi vaikuttaa vertaissuhteisiin hyödyntämällä tilanteissa syntyviä tarjoumia. Näin ollen työtapavalintojen ja kuulumisen kokemuksen mahdollista-

misen voi katsoa kiertyvän yhteen, niiden toimivan toistensa rakennusaineiksina.

Pelkät mekaaniset työtapavalinnat eivät kuitenkaan riitä. Kuulumisen tunteen mahdollistumisen perusraaka-aine on välittäminen. Lainsäädännöllä ei pystytä takaamaan välittämistä, joten kyse on ennen kaikkea eettisestä valinnasta. Kokeakseen kuuluvuutta, lasten tulee saada tuntee koulussa, että heitä arvostetaan ja heistä välitetään. Jotta lapsi kykenee välittämään toisista, on hänen itsensä saatava kokea tulevaisuuden pidetyksi ja välitetyksi (mm. Baumeister & Leary 1995; Noddings 2005; Osterman 2000). Aluksi opettajan on siten oltava tarvittaessa valmis kantamaan koko vastuu kuulumisen kokemuksen mahdollistumisesta vertaisten kesken. Oppimisen näkökulmasta katsottuna kyse on sosiokulttuurisesta taidon rakentumisen näkökulmasta: monimutkaiset taidot esiintyvät ensin ihmisten välisellä sosiaalisella tasolla ja vasta sitten ihmisen omalla psykologisella tasolla. Aikuisen tai pidemmälle edenneen tehtävänä on tarjota sopivasti ulkoisia tukirakenteita ja tuoda siten taitoa opettelevalle mahdollisuus osallistua toimintaan asteittain. (Hakkarainen ym. 2004.)

Tutkimusasetelmani on rikkinäinen. Olen kuulut ja tulkinnut ainoastaan yhtä osapuolta, opettajia, ja sivuuttanut täysin vuorovaikutuksen perustavanlaatuisen lähtökohdan eli toisen osapuolen, tässä tapauksessa en ainoastaan yksittäistä lasta vaan myös kokonaisen lapsiryhmän. En myöskään lähtökohtaisesti kyseenalaista kerrottujen tilanteiden totuudenmukaisuutta, mutta ymmärrän niiden olevan tarinoita eli tulkittuja ja haastatteluvuorovaikutuksen kehyksissä kerrottuja. Tutkimusasetelmani jättää monia asioita vaille vastausta. Vähäisimpänä ei voi pitää tietoa, tai edes aavistusta, siitä, miten lapset, joita hiljaisen tuen teoilla pyrittiin auttamaan tai jotka olivat läsnä, tilanteen tuloksivat. Mahdollistiko opettajien toiminta lapsille ylipäättään myönteisiä tunnekokemuksia? Tuoko arvostetuksi tuleminen mukanaan tunteen kuulumisesta? Tasapainotonta tutkimusasetelmaani puolustaa opettajan valta-asema luokkakontekstissa. Sen vuoksi on perusteltua kohdistaa tarkentava katse opettajan tekoihin tai tekemättä jättämiinsiin. Etenkin, kun tapahtumatarinat luovat kuvaa sellaisista opettajan valinnoista ja teoista, jotka helposti sujahtavat huomaamatta ohi.

Suomalaisessa koulussa hyvinvointitarpeiden, kuten ryhmään kuulumisen tarpeen, huomioiminen kisaa elintilasta muiden kouluinstituution arvottamien asioiden kanssa. Uhkastaustaisten häiriö- ja

interventiodiskurssien olemassaolo on yksi tuon mittelyn ilmentymä. Jos hyvinvointitarpeita ei nähdä merkityksellisinä oppimisen ja koulun yhteiskunnallisen toimintatehtävän kannalta, jää kognitiivisesti orientoituneeseen tehtäväsuuntautuneisuuden kykenemättömien lasten osaksi näyttäytyä korjaustoimenpiteiden kohteena, kenties jopa haittana tai torjuttavana uhkana. Tällainen suuntaus on tuhoisaa kuulumisen kokemisen kannalta. Toisaalta kokemukset omaan toimintaan ja elämään vaikuttamisesta – hallinnan tunteet, valinnan mahdollisuudet ja toisten tunnistamat ja tunnustamat onnistumiset – voivat olla hyvinvoinnin, ja myös kuulumisen kokemuksen, mahdollistumisen kannalta jopa hämmästyttävän syvä- ja pitkävaikutteisia.

Aikuisella, luokkakontekstissa opettajalla, on valtaa ratkaista, miten ja millaiset toimintatavat mahdollistuvat. Jo se, että hyvän tekemisen mahdollisuuteen havahdutaan kaikenlaisten uhkien ja häiriöiden, kuten syrjäytymisen ja kiusaamisen, torjumisen rinnalla, on merkityksellistä. Viime vuosikymmenten aikana auttamistyössä on kehitelty työtapoja, joiden kautta ihmisen voimavaroja voidaan elvyttää tukemalla hänen toimijuuttaan (ks. mm. Arnkill 2004). Toimijuuden kautta versovan toivon näkökulman ei ole syytä olla opettajalle ja opettajankoulutuksellekaan vieras.

Lähteet

- Arnkill, T. E. (2004). Verkostötyö – perinnekaluja, uutta eksperttisiä vai pirullinen juoni. Teoksessa Helne, T., Hänninen, S. & Karjalainen, J. (toim.) *Seis yhteiskunta – tahdon sisään*. Minerva Kustannus Oy, 99–123.
- Baumeister, R. F. & Leary, M.R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*. Vol. 117 (3), 497–529.
- Caspi, A., Harrington, H., Moffitt, T.E., Milne, B.J. & Poulton, R. (2006). Socially isolated children 20 years later: Risk of cardiovascular disease. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*. Vol. 160 (8), 805–811.
- Chang, L. (2003). Variable effects of children's aggression, social withdrawal, and prosocial leadership as functions of teacher beliefs and behaviours. *Child Development* 74 (2), 535–548.
- Chang, L. (2004) The role of classroom norms in contextualizing the relations of children's social behaviours to peer acceptance. *Developmental Psychology*. Vol. 40 (5), 691–702.
- Chang, L., Wen, Z., Fung, K.Y., Wang, Y., Liu, H., Xu, Y. (2004). Mediating teacher liking and moderating authoritative teaching on chinese adolescents' perceptions of antisocial and prosocial behaviors. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 96 (2), 369–380.
- Chase, S.E. (2003). Learning to listen. Narrative principles in a qualitative research methods course. Teoksessa Josselson, R., Lieblich, A. & McAdams D.P. (toim.) *Up, close and personal. The teaching and learning of narrative research. The Narrative study of lives-series*. Vol 2. American Psychological Association, 79–100.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*. Vol. 11 (4), 227–268.
- Fottland, H. & Matre, S. (2005). Assessment from a sociocultural perspective: Narratives from a first grade classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol. 49 (5), 503–521.
- Freire, P. (2005). *Sorrettujen pedagogiikka*. Suom. J. Kuortti. Tampere: Vastapaino.
- Gibson, J.J. (1966). *The senses considered as perceptual systems*. Houghton Mifflin Company.
- Gibson, J.J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Houghton Mifflin Company.
- Gibson, J.J. (1994) Teoria tarjoumista. Suom. P. Pakkanen. *Psykologia* 3, 14–24.
- Goldstein, L.S. (1999). The relational zone: The role of caring relationships in the co-construction of mind. *American Educational Research Journal*, Vol. 36(3), 647–673.
- Gretschel, A. (2002). Kunnallisen nuorten osallisuusympäristön perustaminen. Teoksessa Gretschel, A. (toim.) *Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina. Artikkeleita osallisuudesta*. Suomen kuntaliitto, 48–62.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. (2004) *Tutkiva oppiminen: järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. WSOY.
- Hamarus, P. (2006). *Koulukiusaaminen ilmiönä. Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta*. Jyväskylä Studies in Education,

- Psychology and Social Research 288.
- Helne, T. (2002). *Syrjäytymisen yhteiskunta*. Tutkimuksia 123. Stakes.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. (2005). Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa Ruusuvoori, J. & Tiittula, J. (toim.) *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Vastapaino, 189–222.
- Ihanainen, P. (1991). *Koulun ja opetuksen uudistaminen: Kohhti gibsonilaista diskurssia*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*. Vol. 70 (3), 323–267.
- Kellam, S. G., Ling, X., Merisca, R., Brown, C. H. & Ialongo, N. (1998). The effect of the level of aggression in the first grade classroom on the course and malleability of aggressive behavior into middle school. *Development and Psychopathology*. Vol. 10 (2), 165–185.
- Keskinen, S. (2005). Yliopisto-opettaja ryhmän opettajana. Teoksessa Merisuo-Strom, T. & Soininen, M. (toim.) *Opettajuuden jäljillä. Varhaiskasvatuksesta aikuiskasvatukseen*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B 74, 267–279.
- Kohler-Riessman, C. (2001). Analysis of personal narratives. Teoksessa Gubrium, J.F. & Holstein, J.A. (toim.) *Handbook of interview research. Context and method*. Sage, 695–710.
- Kyttä, M. (2003). *Children in outdoor contexts. Affordances and independent mobility in the assessment of environmental child friendliness*. Helsinki university of technology. Centre for urban and regional studies.
- MacDonald, G. & Leary, M.R. (2005). Why does social exclusion hurt? The relationship between social and physical pain. *Psychological Bulletin*. Vol. 131 (2), 202–223.
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools. An alternative approach to education*. 2nd.ed. Teachers College Press.
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability. From theory to practice*. MacMillan.
- Partanen, J. (2005) James J. Gibson. Ennakkoluuloja ja affordanseja. Teoksessa Hänninen, V. Partanen, J. & Ylijoki, O.-H. (toim.) *Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjiä*. Vastapaino, 131–153.
- Peavy, V. (2000) Ammatinvalinnan ja urasuunnittelun ohjaus postmodernina aikana. Suom. P. Auvinen. Teoksessa Onnismäa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana*, PS-kustannus, 14–40.
- Pianta, R.C. (1997) Adult-child relationship processes and early schooling. *Early Education and Development*. Vol. 8 (1), 11–26.
- Rinne, R. & Kivirauma, J. (2003). Koulutuksen ja syrjäytymisen muuttuva yhteys. Teoksessa Rinne, R. & Kivirauma, J. (toim.) *Koulutuksellista alaluokkaa etsimässä*. Suomen kasvatustieteellinen seura, 13–78.
- Salonen, P., Lepola, J. & Vauras, M. (2007). Scaffolding interaction in parent-child dyads: Multimodal analysis of parental scaffolding with task and non-task oriented children. *European Journal of Psychology of Education*. Vol. 22 (1), 77–96.
- Sapon-Shevin, M. (2006). *Widening the circle. The power of inclusive classrooms*. Beacon Press.
- Sellman, E., Bedward, J, Cole, T. & Daniels, H. (2002). A sociocultural approach to exclusion. *British Educational Research Journal*. Vol. 28 (6), 879–900.
- Sheldon, K.M. & Niemiec, C.P. (2006) It's not just the amount that counts: Balanced need satisfaction also affects well-being. *Journal of Personality & Social Psychology*. Vol. 91 (2), 331–341.
- Taylor, A.R. (1989). Predictors of peer rejection in early elementary grades: Roles of problem behaviour, academic achievement and teacher preference. *Journal of Clinical Child Psychology*. Vol. 18 (4), 360–365.
- Tolska, T. (2002). Kertova mieli. Jerome Brunerin narratiivikäsitely. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 178. Yliopistopaino.
- Twenge, J.M., Baumeister, R.F., Tice, D.M. & Stucke, T.S. (2001). If you can't join them, beat them: Effects of social exclusion on aggressive behaviour. *Journal of Personality & Social Psychology*. Vol. 81(6), 1058–1069.
- Törrönen, M. & Vornanen, R. (2002). Emotionaalinen huono-osaisuus peruskoululaisten korostamana syrjäytymisenä. *Nuorisotutkimus* 20 (4), 33–41.
- Venkula, J. (2005). *Tekemisen taito*. Kirjastudio.