

Yhdessä mutta erillään – kahden erilaisen koulun yhdistyminen oppilaiden ja opettajien kokemana

Kristiina Samppala & Pekka Rähkä

Kahden koulun yhdistymistä käsittelevä etnografinen tutkimuksemme kuvaa muutoksen kohteena olleiden oppilaiden ja opettajien hyvin erilaisiksi paljastuneita kokemuksia. Opettajat uskoivat oppilaiden sopeutuneen nopeasti, mutta oppilaat jatkoivat reviiritisteluaan opettajilta piilossa vielä pitkään. Henkilökunta pyrki turhaan nopeuttamaan yhdistymistä muun muassa lähtökouluista vaikenemalla. Tutkimuksemme perusteella voidaan olettaa, että edeltävien kulttuurien tunnustaminen ja käsittely voisi helpottaa yhdistymiseen liittyvää pelkoa ja ahdistusta.

Johdanto

Artikkelimme käsittelee yhden koulun lakkauttamista sekä siitä seurannutta kahden hyvin erilaisen suomalaisen alakoulun yhdistymistä. Tarkastelun kohteena on erityisesti oppilaiden mutta myös opettajien kokemus yhdistymisprosessin vaiheista.

Vaikka koulujen lakkauttaminen on viime vuosina puhuttanut paljon, ei kyseessä ole mikään uusi ilmiö. Jo 1960-luvulla maaseudun elinkeinorakenteen murroksen myötä käynnistynyt muuttoliike sai monet koulut sulkemaan ovensa. Edelleen etenkin pienten koulujen lakkautustahti kiihtyy. Suomen koululaitos keskittyy voimakkaasti ja kouluverkko harventuu (Korpinen 2010). Aiemmin lakkauttamista perusteltiin oppilasmäärän vähenemisellä, mutta 1990-luvun lamasta lähtien perusteluiksi ovat nousseet yhä useammin taloudelliset syyt, joiden perusteella on lakkautettu elinvoimaisia ja suurehkojakin kouluja. Erityisesti pienten koulujen sulkemistahti kiihdytti vielä valtion pienkoululisän poistuminen vuonna 2006. (Korpinen 2010, 17–19; Autti & Hyry-Beihammer 2009, 54.) Koululaitoksen keskittämisyrittäminen ei ole yksin suomalainen ilmiö, vaan koulujen lakkautukset ovat yleistyneet 2000-luvulla myös muualla maailmassa (esim. Kretchmar 2011; Jones 2005).

Koulujen sulkemisia on kritisoitu siitä, että niiden vaikutuksia ei ole tutkittu perusteellisesti ja lakkautusten suunnittelu on ollut lyhytnäköistä (Autti & Hyry-Beihammer 2009, 59–60). Taloudellisetkin perusteet ovat ajoittain ontuneet yllättävien menojen, kuten koulukuljetusten hintavuuden vuoksi (Autti & Hyry-Beihammer 2009; Korpinen 2010, 19). Koska koulutuksen on katsottu siirtyneen entistä voimakkaammin markkinatalouden lainalaisuuksiin (mm. Hilpelä 2004, Oravakangas 2008), koulutukseen olennaisesti kuuluva arvokeskustelu on jäänyt päätöksenteossa olemattomiin (Autti & Hyry-Beihammer 2009, 60).

Vaikka pienten koulujen lakkauttamistahti on kiihtynyt, on olemassa havaintoja myös päinvastaisesta toiminnasta. Esimerkiksi Yhdysvalloissa on sekä käytännössä että useissa tutkimuksissa todettu, että pienillä kouluilla on konkreettisia opetuksellisia ja kasvatuksel-

lisiä etuja suuriin kouluihin nähden. Niinpä New Yorkissa ja Chicagossa onkin alettu hajauttaa isoja kouluja pienemmiksi yksiköiksi. Näin on kyetty muun muassa ehkäisemään oppilaiden syrjäytymistä ja häiriökäyttäytymistä. (Kilpeläinen 2010,167.) Myös tämä näkökulma on jäänyt suomalaisessa päätöksenteossa syrjään.

Koulutuksesta onkin puhuttu poliittisena pelinä, jossa päätösvalta on riisuttu niiltä, joita päätös varsinaisesti koskee, kuten oppilailta ja opettajilta (Kretchmar 2011, 4–5; Jones 2005, 21). Koska koulujen yhdistäminen jo pelkästään hallinnollisena prosessina on aieman tutkimuksen valossa osoittautunut pitkäksi ja työlääksi prosessiksi (esim. Ronkainen 2012), voidaan fyysisen yhdistämisen olettaa olevan tätäkin haastavampaa. Vaikka kouluja on yhdistetty jo vuosikymmeniä, yhdistämisistä ei juuri ole saatavilla kokemuksia kartoittavaa tutkimustietoa. Tutkimuksemme pyrkiikin osaltaan paikkaamaan tutkimuksellista katvealuetta: annamme opettajien mutta etenkin yhdistymisen läpikäyneiden oppilaiden äänen kuulua.

Aiempaa tutkimusta

Koulujen lakkautuksia ja yhdistämisistä käsitteleviä tutkimuksia on tehty sekä Suomessa että muualla maailmassa, mutta niissä on pääosin keskitytty oppimistuloksiin tai alueen toimintakykyyn. Esimerkiksi Marisa de la Torre ja Julia Gwynne (2009) tutkivat peruskoulun sulkemisen ja koulusiirron vaikutuksia siirrettyjen oppilaiden oppimistuloksiin. He vertailivat koulusiirron kokeneiden oppilaiden oppimistuloksia koko ajan samaa koulua käyneiden vertaisten oppimistuloksiin muun muassa matematiikan arvosanojen ja tukiopetustarpeen osalta. Tutkimus osoitti koulusiirrolla olleen negatiivinen vaikutus oppimistuloksiin lähinnä siirtoa edeltävänä vuonna. Myöhemmin erot tasoittuivat, eikä peruskoulun päättyessä ero ollut enää tilastollisesti merkittävä.

John Engberg, Brian Gill, Gema Zamarro ja Ron Zimmer (2012) puolestaan selvittivät koulun lakkautusten vaikutusta oppimistuloksiin ja läsnäoloon vastaanottavan koulun tasoon peilaten. Heidän tutkimustulostensa perusteella oppimistulokset ja osallistuminen opetukseen heikkenivät koulusiirron jälkeisenä vuonna lähinnä silloin, kun vastaanottavan koulun taso on lähtökoulun tasoa heikompi. Korkeatasoiseen kouluun siirtymisellä saattoi olla pitkällä aikavälillä positiivinen vaikutus oppimistuloksiin. Ben Kirshner, Matthew Gaertner ja Kristen Pozzoboni (2010) raportoivat kuitenkin omaan kvantitatiiviseen aineistoonsa tukeutuen, että lakkautetun lukion opiskelijoiden oppimistuloksissa näkyi heikkenemistä vielä vuosi siirron jälkeen. Erityisesti heikomman sosioekonomisen taustan omaaville oppilaille siirto muodosti riskin. Samassa tutkimuksessa kerätty laadullinen aineisto osoitti, että opiskelijat reagoivat siirtoon hyvin negatiivisesti ja kokivat, että heidät oli syrjäytetty päätöksenteossa. Uuden koulun toimintatavat koettiin vieraiksi ja opiskelijat tunsivat olevansa ulkopuolisia muusta opiskelijayhteisöstä. Myös koulun aikuiset jäivät uudessa koulussa etäisemmiksi.

Suomessa koulujen yhdistymisen aikaansaamia kokemuksia on tutkittu muun muassa Päivikki Ronkaisen (2012) yhtenäiskoulun muodostamista käsitelleessä väitöstyössä. Tutkimuksessa selvitettiin opettajien kokemuksia kahden koulun, alakoulun ja yläkoulun, hallinnollisesta yhdistämisestä. Tulokset osoittivat opettajayhteisöjen olevan monimutkaisia asiantuntijaorganisaatioita. Ronkaisen mukaan toimintakulttuuriin kietoutuu vahva perinne, joka muovaa opettajien jokapäiväistä ajattelua ja toimintaa. Opettajien näkemysten mukaan yhdistämisprosessissa kaivattiin muun muassa tilaa uuden etsimiselle. Oleellisena pidettiin mielipiteiden, myös poikkeavien, esille tuomista, arvostusta ja tukemista.

Anne-Mari Teirikangas ja Mervi Tolonen (2002) havaitsivat opinnäytetyössään, että koulun vaihtuessa isompaan useat oppilaat pelkäävät kiusatuksi tulemista uudessa koulussa. Uuden koulun tavat ja säännöt vaativat opettelua, minkä tähden monet tunsivat epävarmuutta ja turvattomuuttakin. Siirtymisen hyvinä puolina mainittiin muun muassa mahdollisuus löytää uusia kavereita.

Mistä tässä tutkimuksessa on siis kyse?

Tutkimuksemme taustalla on tapahtumaketju, joka käynnistyi 2010-luvun alkupuolella erään kaupungin sydämessä. Paikallinen ei-kunnallinen alakoulu, jota kutsumme tässä tutkimuksessa ”Nuottalan kouluksi”, lakkautettiin, mikä tarkoitti sitä, että kunnan vastuulle siirtyi noin kolmensadan oppilaan joukko, äkillisesti vailla opettajia ja hallintoa. Samaan aikaan yksi kaupungin kunnallisista kouluista, johon viittaamme tässä ”Oksalan kouluna”, oli toistuvasti esillä paikallislehdissä vakavien sisäilmaongelmiensa vuoksi. Sisäilmaongelmista kärsineen koulun korjaamisen sijasta kaupunki päätti ratkaista tilanteen yhdistämällä koulut. Sisäilmaongelmaisen koulun oppilaat ja henkilöstö siirrettiin lakkautetun koulun tiloihin ja uuteen suurykköluun rekrytoitiin useita uusia opettajia. Yhdistyminen herätti paljon vastustusta, muun muassa koulun suuri koko huoletti.

Artikkelissamme kuvaamme tämän uuden koulun, jota kutsuttakoon ”Akalan kouluksi”, rakentamisen ensimmäistä lukuvuotta oppilaiden ja opettajien kokemana, kahden pääasias- sa eri kouluista lähtöisin olevan luokan kautta. Koska empiirinen tarkastelumme koskee vain yhdistymisprosessin ensimmäistä lukuvuotta ja kahta koulun kymmenistä luokista, haastatteluin ja observoinnein saatuja tutkimustuloksia tulee lukea tätä taustaa vasten. Niinpä esimerkiksi mahdolliset kielteiset huomiomme yhdistymisprosessista eivät tarkoita yhdistymisen epäonnistumista eivätkä tutkimustulokset kuvaa kyseistä koulua nykyisel- lään. Valotamme vain sitä prosessia, mihin muutto ja siihen liittynyt ympäristön paine ”ajoivat” niin oppilaat kuin opettajat ensimmäisenä yhdistymisvuonna.

Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat:

1. Mitä yhdistyminen oli opettajan ja erityisesti oppilaan kokemana?
2. Miten uuden koulun kulttuuria rakennettiin?

Aineisto ja menetelmä

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty 2010-luvun alussa. Aineisto koostuu yhteensä nel- jästä havainnointijaksosta, joista ensimmäinen sijoittui lähtökouluille keväaseen ennen yhdistymistä. Kouluja edustavat tutkimuksessa kaksi luokkaa, yksi Oksalan ja yksi Nuotta- lan koululta. Tutkimukseen haluttiin ensisijaisesti vanhempia koulun oppilaita, joilla olisi sekä kokemusta aiemmasta koulustaan että jonkin verran koulua jäljellä myös uudessa kou- lussa. Akalan koululla alkuperäisistä Oksalan ja Nuottalan koulun luokista tuli rinnakkais- luokkia ja oppilaista samalla myös Akalan koululaisia. Jatkossa tutkimuksessa puhutaan kuitenkin selkeyden vuoksi luokista niiden lähtökouluihin viitaten.

Nuottala ja Oksala olivat alkujaan hyvin erilaisia kouluja. Nuottala oli ei-kunnallinen, vahvan akateemisen perinteen koulu, johon hakeuduttiin yli oppilaaksiottoalueen rajojen. Koululla oli muun muassa eri aineiden painotusluokkia ja hyvin vähän erityisoppilaita. Koulu sijaitsi alueella, jossa asui suurelta osin keskiluokkaisiksi luokiteltavia perheitä. Oksalan koulu oli puolestaan hieman syrjemmällä kaupungin keskustasta ja lähiasukkaista

suuri osa oli sosioekonomiselta asemaltaan Nuottalaa alempana. Koululla oli myös useita erityisoppilaita ja -luokkia. Koulut olivat oppilasmääriltään melko lähellä toisiaan, Oksalassa oli alle 300 oppilasta, Nuottalassa hieman yli. Yhdistyminen oli tässä mielessä jokseenkin harvinainen, sillä usein lakkautettava koulu on vastaanottavaa koulua selkeästi pienempi.

Myös tutkimusluokat erosivat toisistaan vahvasti. Oksalan koulun luokalla oli hieman enemmän poikia kuin tyttöjä ja ryhmä oli hyvin heterogeeninen. Luokalla oli esimerkiksi useampia maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Nuottalan koulun luokka oli ryhmäkooltaan pienempi ja hieman yli puolet oppilaista oli tyttöjä. Luokan rakenne oli homogeenisempi, eikä luokassa tietääksemme ollut yhtään erityisoppilasta tai maahanmuuttajaoppilasta. Tutkimukseen luokat valikoituivat Oksalan koulun rehtorin suosituksesta.

Tutkimuslupa haastatteluille ja havainnoinnille saatiin koulujen (lähtökoulut sekä uusi koulu) rehtoreilta ja tutkimusluokkien opettajilta sekä oppilashaastatteluihin oppilaiden huoltajilta. Kouluista oli myös lupa puhua niiden omilla nimillä. Päädyimme kuitenkin tässä artikkelissa käyttämään kouluista pseudonyymejä. Koulujen nimien lisäksi myös tarkat luokka-asteet on häivytetty tutkimuksesta. Haastatteluihin osallistuneet oppilaat on valittu vapaaehtoisuuden perusteella, edellyttäen että heillä oli huoltajien allekirjoittama kirjallinen suostumus osallistua tutkimukseen.

Tarkasteltu aineisto koostuu yhteensä 42 päivän aikana kerätyistä kenttäpäiväkirjamerkinnoistä, muistiinpanoista sekä opettajien ja oppilaiden haastatteluista. Tutkimusjaksot ja niillä kerätyt aineistot on koottu oheiseen taulukkoon 1. Molemmista luokista haastateltiin oppilaita kuuden hengen ryhmissä kolmen eri jakson aikana. Opettajia haastateltiin kerran lähtökouluilla ja lopuksi Akalan koululla alkuvuodesta seuraavana vuonna. Kaikissa oppilasryhmissä oli sekä tyttöjä että poikia. Haastattelut olivat kestoltaan 25 minuutin ja 45 minuutin väliltä. Päädyimme ryhmähaastatteluun, sillä olimme kiinnostuneet ensisijaisesti ryhmätason kokemuksesta ja sosiaalisesta merkityksenannosta (vrt. Kulmalainen 2015) Konkreettinen aineisto sisältää litteroidut haastattelut (65 sivua), kaksi vihkollista muistiinpanoja sekä noin 50 sivua päiväkirjamerkintöjä. [1]

	Aika	Observointipäiviä	Aineisto
1. jakso	2.5.–30.5.	9	Muistiinpanot + kenttäpäiväkirja + haastattelut (opettajat ja oppilaat)
2. jakso	14.8–6.9.	15	Muistiinpanot + kenttäpäiväkirja + haastattelut (oppilaat)
3. jakso	22.10.–8.11.	10	Muistiinpanot + kenttäpäiväkirja
4. jakso	3.12.–18.12.	9	Muistiinpanot + kenttäpäiväkirja
5. jakso	24.1–4.4.	0	Viimeiset haastattelut (oppilaat ja opettajat)

Taulukko 1: Tutkimusjaksot ja niillä kerätyt aineistot.

Tutkimuksen aineisto on kerätty etnografisesti, mikä eri tutkijoille ja tieteenaloille tarkoittaa toisinaan hyvinkin eri asioita (Lappalainen 2007, 9). Etnografialla viitataan toisinaan menetelmään, etenkin kun tutkimukseen sisältyy läsnäoloa tutkimuksen kohteena olevassa yhteisössä, niin sanotusti kentällä. Joskus taas tutkimus voidaan määritellä etnografiseksi, jos sen tarkoituksena on tuottaa kuvaus jostakin kansasta, kulttuurista tai yhteisöstä. (Van Maanen 1995, 4–5.) Tässä tutkimuksessa on kyse molemmista.

Etnografian avulla ei pyritä paljastamaan lopullisia totuuksia vaan tavoitteena on tapahtumien merkitysten ymmärtäminen ja tulkinta osallisten omasta näkökulmasta. Tältä osin tutkimuksemme heijastelee etnografista tutkimusperinnettä, joskin painopisteemme on oppilaiden ja opettajien yhdistymisprosessiin liittyvien kokemusten hermeneuttisessa, eli kokonaisvaltaisessa ja inhimillisessä ymmärtämisessä. Etnografian perinteen ja hermeneutiikan periaatteen mukaisesti myös analyysi ja tulkinnat ovat syntyneet ja tarkentuneet tutkimuksen edetessä.

Aineiston käsittely on aloitettu samanaikaisesti haastattelunauhojen kuuntelulla ja kirjoitetun aineiston lukemisella. Myös haastatteluäänitteet on litteroitu kirjalliseen muotoon. Kirjallinen aineisto on jäsennelty aineistosta kumpuaviin teemoihin. Näiden jälkeen tulkintojen uskottavuutta on pyritty lisäämään tutkijaparin lukuisiin keskinäisiin keskusteluihin perustuvalla dialogisella analyysillä. Tämä raporttimme mukailee kuvailevaa analyysia (mm. Wexler 1992, 11), jossa tapahtumien kulku kuvataan rinnakkain tehdyn analyysin kanssa. Lopuksi tutkimuksen keskeisistä näkökulmista on koottu nelikohtainen johtopäätösosio.

Aineisto ei vain automaattisesti kerääny, vaan se muodostuu vuorovaikutuksessa. Tämän vuoksi tämänkään analyysin tarkoitus ei ole raportoida suoraan löydöksiämme, vaan rakennamme oman versiomme tutkimuskohteen sosiaalisesta maailmasta ja sen tapahtumista. Myös analyysitavan valinta on ohjannut sitä, mitä tutkimuksessa tuodaan esiin ja tutkimuksen kirjoittaminen itsessään on muokannut näkemystämme aineistosta. Analyysi on siis monikerroksinen prosessi ja vaatii paljon reflektiota. (Vrt. Coffey & Atkinson 1996, 108–109.) Tässä tutkimuksessa reflektion lisänä on ollut vahva dialogi, jolla tehdyille havainnoille on saatu vahvistusta.

Tutkimuksen etnografisen luonteen vuoksi kuvaamme seuraavaksi tutkimuksessamme keskeistä kulttuurin käsitettä siten, kuin se tässä yhteydessä nähdään.

Kulttuuri koulun kontekstissa

Kulttuurilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa yhteistä merkitysjärjestelmää, jota samaan yhteisöön kuuluvat ihmiset käyttävät saadakseen tolkkua maailmasta (Hall 2003). Kulttuuri luo tunteen yhteisestä identiteetistä ja kuulumisesta yhteisöön. Kulttuureja pidetään usein melko vakaina ja kulloiseenkin kulttuuriin samaistuvien yksilöiden tulkitaan olevan samankaltaisia. Eronteot muihin kasvattavat yhteisöllisyyden tunnetta ja ylläpitävät koettua eroavaisuutta muihin. (Hall 2003, 85–86.) Kulttuuria voidaan kuitenkin kuvaila asiana, joka myös joustaa ja muuttuu yhdessä siinä elävien yksilöiden kanssa; lisäksi se leviää ja yhdistyy toisiin kulttuureihin, luoden toisinaan jopa uusia kulttuureita (Huttunen ym., 2005, 31).

Kulttuurilla viittamme tässä tutkimuksessa nimenomaan koulun sisäiseen kulttuuriin, ottamatta suoraan kantaa sen yhteiskunnalliseen merkitykseen ja viitekehykseen. Alasuutarin (2009, 57–58) tapaan näemme koulut kulttuurisina instituutioina, joissa toimivat ihmiset sijoittuvat erilaisiin asemiin ja edustavat erilaisia toimijoita ja toimijaryhmiä. Jokaisella koululla on oma kulttuurinsa perususkomuksineen, ja nämä yhteiset uskomukset vaikuttavat esimerkiksi siihen miten muutokset, erityisesti ulkoa tulevat, otetaan vastaan (Uusikylä 2006, 13).

Kuvatessamme erityisesti Oksalan koulun oppilaiden kulttuuria nuorisokulttuuristen ilmaisujen kautta, tarkoitamme nuorisokulttuurilla sellaisia alakulttuuriinkin usein liitettyjä piirteitä, jotka rakentuvat ja joita rakennetaan aikuisten virallisesta kulttuurista irrallaan ja osittain sitä vastustaen (Heiskanen & Mitchell 1985, 31). Nuorten (ala)kulttuurit koostuvat

nuorten keskinäisistä vertaisryhmistä, joilla on omat jäsenten käyttäytymistä säätelevät normit (Mäki-Kulmala 1993, 36–41).

Koulujen kulttuurierot

Vaikka jokainen koulu on osa ympäröivää kulttuuria, muodostaa se myös omanlaisensa kulttuurisen yhteisönsä toimintatapoineen ja perususkomuksineen (Uusikylä 2006, 13; Nikkola 2011). Koulua tarkastellaankin yleensä kulttuurisena instituutiona, joka rakentuu erilaisista kerrostumista. Hyödynnämme analyysissämme muissa tutkimuksissa (esim. Tolonen 2001, Paju 2011, Laine 1997) käytettyä kouluinstituution jakoa viralliseen ja epäviralliseen kouluun. Virallinen koulu toimii fyysisen koulun puitteissa ja viittaa muun muassa koulunkäyntiä koskeviin asiakirjoihin, opetussuunnitelmaan ja koulun sääntöihin (Tolonen 2001, 78). Informaali koulu tarkoittaa koulun epävirallista vuorovaikutusta paitsi oppitunneilla, myös niiden ulkopuolella. Epäviralliseen kouluun kuuluvat esimerkiksi oppilaskulttuurit ja sosiaaliset hierarkiat sekä koulun vastaiset kulttuurit. (Tolonen 2001, 78; Willis 1984, 28.) Vaikka epävirallisen ja virallisen jaottelu on analyttisesti mielekäs, koulun todellisuudessa ne kietoutuvat yhteen, voivat olla päällekkäisiä tai asettua toisiaan vastaan (Tolonen 2001, 78).

Tulkintamme mukaan Nuottalan koulun luokan oppilaskulttuuri edusti selkeästi vahvemmin virallisen koulun ideologiaa, Oksalan koulun luokalla puolestaan epävirallinen koulu oli oppilaiden toimintaa selkeimmin määrittävä tekijä. Vaikka opettajat ovat luonnollisesti osa lähtökoulujensa kulttuureja, tarkastelemme tässä yhteydessä koulujen kulttuureja ensisijaisesti oppilasryhmien edustamina. Jako epäviralliseen ja viralliseen koulukulttuuriin ei tarkoita sitä, etteivätkö nämä molemmat kerrostumat olisi olleet läsnä molemmilla kouluilla ja luokilla. Etenkin yksilötasolla oppilaiden sijoittuminen virallisen ja epävirallisen koulukulttuuriin eetokseen oli moninaisempaa ja vaihtelevampaa. Ryhmien keskinäisessä vertailussa on kuitenkin analyttisesti mielekästä jakaa koulut näihin kategorioihin sen mukaan, kumpi koulukulttuuriin puoli kussakin luokassa esiintyi korostuneempana. Jaottelu mukailee myös pitkälti Petri Pajun (2011) luomaa typologiaa W- ja M-tyylin tai linjan oppilaista. Pajun jaottelussa on kyse karkeasti kuvaten siitä, että W-linjan oppilaat näkevät koulun ikävän työn vastineena ja mahdollisesti todellisen elämän vastakohtana, kun taas M-linjan oppilaat pitävät sitä tärkeänä ja tulevan elämän edellytyksenä (Paju 2011, 218). Tutkimuksen laajuus ei anna tässä mahdollisuutta syventää Pajun tavoin jakoa vielä sukupuolen perusteella, mutta näemme Pajun W-linjan kuvauksen sopivan ryhmätasolla hyvin oksalalaisiin ja M-linjan nuottalalaisiin.

Tässä artikkelissa virallista koulukulttuuria tulkitaan varovasti myös feminiinisyyden ja maskuliinisuuden käsitteillä. Tulkinnan taustalla on muun muassa Paul Willisin (1984) klassikkoteoksessaan *Koulun penkiltä palkkatyöhön* esiin tuomat havainnot koulun epävirallisen aineksen tai niin kutsutun vastakulttuurin maskuliinisuudesta. Willis kuvaa tutkimuksessaan ”jätkiä” (lads), jotka erityisesti vahvan maskuliinisuutta korostavan työläis-taustansa vuoksi asettuvat opinnoissaan virallista koulua vastaan. Koulua tunnollisesti käyviin oppilaisiin liitetään poikien puheessa neitimäisyyden leima. Vaikka Willisin tutkimus on tehty eri ajassa ja kontekstissa, näemme sen olevan osin yhtenevä omien havaintojemme kanssa eikä vähiten siksi, että sosioekonomisten perhetaustojen ero tutkimuksemme koulujen oppilaiden välillä oli olemassa. Lisäksi myös kotimaisen tutkimuksen saralla etenkin alakoulua on usein pidetty feminiinisena, minkä vuoksi sen on toisinaan katsottu sopivan huonosti pojille (Metso 1992, 270). Epävirallinen koulu on usein kotimaisessakin tutkimuksessa kuvattu pääosin poikien tuottamaksi (Gordon & Lahelma 1992, 144). Määritteet

feminiini ja maskuliini eivät ole arvottavia tai tässä edes varsinaisesti sukupuolittavia käsitteitä, vaan käsitteellisiä työkaluja, joilla pyritään kuvailemaan erilaisia kulttuurisia lähestymistapoja.

Tässä tutkimuksessa emme juuri ota kantaa sukupuolten välisiin suhtautumiseroihin, ellei tämä ero ole oleellinen tilanteen tulkinnan kannalta. Tyttöjen ja poikien toiminnassa oli eroja, ja ne olemme tuoneet esiin silloin, kun ero on ollut merkittävä. Sukupuolten väliset erot eivät ole tässä tutkimuksessa keskiössä, vaikka tiedostamme niitä olevan tässäkin aineistossa. Tässä tutkimuksessa fokus on ryhmätason käyttäytymisessä. Tulkintamme mukaan valtaosa toisen luokan (Oksala) oppilaista koki epävirallisen koulukulttuurin omakseen ja toisessa luokassa (Nuottala) valtaosa sitoutui virallisen koulun tarjoamaan kulttuuriseen kehykseen. Nähdäksemme yhdistymisen aikaansaama epävarmuus sai luokkien muutkin oppilaat hyväksymään hegemonisen kulttuurin omakseen yksin jäämisen pelossa. Ryhmä onkin tässä nähtävä eräänlaisena objektivoituneena sosiaalisena tilana, ei yksilöllisinä yhteisöön kuulumisina (vrt. Paju 2011, 195).

Ryhmiin kohtaaminen Akalalla

Ennen yhdistymistä molempien koulujen oppilaat kokivat vahvoja ennakkoluuloja uuden koulun oppilaita kohtaan. Erityisesti nuottalalaiset suhtautuivat negatiivisesti uusien oppilaiden vastaanottoon. Oksalalaiset olivat osin peloissaan ja pettyneitä, mutta paljon kerrottiin myös hyvistä odotuksista ja innosta. Oksalalaisten positiivisempaa asennetta saattaa selittää muun muassa se, että he saivat opettajat mukaansa, nuottalalaisia puolestaan odotti sekä uusiin oppilaisiin että opettajiin tutustuminen ja sopeutuminen.

Tutkimusjaksojen aikana Akalalla eri kouluista tulleiden oppilasryhmien välillä näkyi niin lähentymisiä, yhteenottoja kuin ystävyysuhteiden luomista. Jokaisen tutkimusjakson aikana selkeimpänä esiin nousivat kuitenkin eronteot eri kouluista tulleiden ryhmien välillä. Vielä puolen vuoden yhteisen koulutien jälkeen oppilaat kokivat olevansa selkeästi erillään toisen koulun luokista. Oppilaiden kertoman mukaan ryhmien välillä esiintyi vahvoja ristiriitoja, jotka vaihtelivat epämukavaksi koetuista katseista suoranaisiin yhteenottoihin.

Oo1: Et kyl huomaa, että, öö, Oksalan koululaiset kiusaa aka-, niinku Nuottalan koululaisii, ja sitten Nuottalan koululaiset kiusaa Oksalan koululaisii. Ja sit jotenki tuntuu, et me ei niinku hyväksyttäs niitä, ja ne ei hyväksyis meitä. [2] (JAKSO 2)

Huomionarvoista oli, että jännitteet vaikuttivat olevan nimenomaan ryhmien välisiä. Kahden eri koulusta lähtöisin olevan oppilaan keskinäisiä riitoja ei tietoomme tullut.

Oppilaat rakensivat eroja ryhmien välille kaikkien tutkimusjaksojen aikana. Toisinaan erot rakentuivat huomaamattomasti, lähes vahingossa, toisinaan niiden rakentaminen oli hyvin tietoista ja näkyvää. Oppilaiden puheessa luotiin kuvaa eri koulujen oppilaista täysin toisistaan erillisinä, omina kansoinaan. Erottelu meihin ja heihin oli vahvaa molemmissa ryhmissä. Keskinäinen yhteistyö kuvattiin usein liki mahdottomaksi, sillä ryhmien koettiin olevan niin kiinteitä ja muut poissulkevia, ettei lähestymistä haluttu edes yrittää.

On1: Ja ne on vähän silleen, silleen että ”Noi Nuottalan koululaiset on”... Ne on silleen niinku et siinä välissä on, ihan ku siihen väliin olis muurattu tiiliseinä! (JAKSO 2)

...

On1: No kyl me tää AIKA kestetään. Mut sit ketkä tulee tähän meiän kouluun ni ne kyllä voi sit sopeutuu paremmin ku me

H: Et ongelma ei teiän mielestä oo se koulun koko, vaan se, että täs on kaks eri koulu?

On2: Just

On1: Juuri se, juuri se!

On3: Juuri niin! Se on se ongelma, ne on ku toisesta maailmasta. (JAKSO 5)

Negatiivinen suhtautuminen toisiin ryhmiin ja tiukka sitoutuminen omaan ryhmään oli molemmissa ryhmissä vahvinta pojilla. Tytöt solmivat ystävyysuhteita toisesta koulusta tulleisiin enemmän ja nopeammin, kuitenkin lähinnä tyttöjen ollessa keskenään ilman luokkien poikia (esimerkiksi liikuntatunnit). Ystävyysuhteet eivät usein ulottuneet kyseisten tuntien ulkopuolelle.

Menimme tänään tyttöjen kanssa uimahalliin. Iloinen puheensorina kuului taakamme koko matkan koululta hallille. Huomasin, että tytöt ovat ryhmässä jo aika hyvin sekoittuneet. Jopa pareja valittiin toiselta luokalta. (Tutkimuspäiväkirja 26.10., JAKSO 3)

Vaikka ryhmien koossa ei ollut oleellista eroa ja uusi koulu oli hallinnollisesti jatkumoa aiemmalle Oksalan koululle, kokivat molempien koulujen oppilaat Akalan koulun olevan yhä Nuottalan koululaisten reviiriä ja heidän määritysvaltansa alainen.

On1: Ihan ku meiän kouluun ois tullu tunkeilijoita (JAKSO 2)

Nuottalan koulun oppilaat kokivat yhä tarvetta puolustaa reviiriään ja monet toivoivat vielä kevätlukukauden alkaessa, että oksalalaiset siirrettäisiin toiseen kouluun, tai edes viereisen rakennuksen tiloihin erilleen. Oppilaat pitivät kiinni tilojen vanhoista nimistä ja koulun toimintatavoista, eikä edes koulun uutta nimeä tahdottu hyväksyä omaksi. Tutkimuksissa onkin havaittu, että mentaliteetit muuttuvat usein hitaammin kuin organisaation rakenne (Kemppinen 2013, 49).

On1: Me ollaan niinku, me ollaan Nuottalan koululaisia! (JAKSO 5)

Vaikka tilojen koettiin usein kuuluvan Nuottalan oppilaille, oksalalaiset näkyivät ja kuuluivat koulun arjessa selkeästi Nuottalan koululaisia vahvemmin.

Pojat kyselivät opettajalta, saisivatko mennä teknisen luokkaan jo ennen tunnin alkua. OPETTAJA ei kuitenkaan antanut tähän lupaa. Ihmettelin, miksi pojilla sinne ylipäättään oli kiire. Tunnilla se kuitenkin selvisi. Toisen koulun oppilasryhmä oli mennyt tiloihin jo edeltä ja yhteiseen tunnin aloitukseen mentäessä teknisen työn tila oli ”vallattu”. Toisen ryhmän oppilaat istuivat pöytien ääressä ja muutoin vapaat penkit oli täytetty repuilla. Tämä toinen ryhmä hallitsi myös luokan äänitilaa. He nauroivat, juttelivat ja peittivät usein myös opettajien äänen alleen, kun taas jälkepäin tullut ryhmä seisoi lähes ääneti. Tämän luokan pojat asettuivat jokainen selkään vasten oven suuhun, paljon tiiviimpään tilaan kuin tilan puolesta oli tarpeen. Yksi pojista istui hetkeksi toisen ryhmän oppilaan viereen, mutta jo parin minuutin kuluttua siirtyi takaisin oman ryhmänsä suojiin. Yhteisen aloituksen päätteeksi pojat ryntäsivät kovaa vauhtia toiseen vapautuneeseen luokkatilaan ja valloittivat sen samalla tapaa kuin toinen ryhmä oli valloittanut edellisen tilan. (Tutkimuspäiväkirja 30.8. JAKSO 2)

Yhdessä mutta erillään – kahden erilaisen koulun yhdistyminen oppilaiden ja opettajien kokemana

Vaikka oksalalaisilla ja Nuottalan koululaisilla oli usein hyvin erilainen tapa ottaa itselleen oma tila, aiheutti yhteisen reviirin jakaminen myös paljon konflikteja. Tyttöjen kokemat ongelmat olivat pääasiassa epämiellyttäviä katseita ja erimielisyyttä säännöistä, mutta pojat selvittelivät välejään myös fyysisesti.

Oo2: Nii ja sit se on sillee, et jotkut kattoo niinku sua pitkään joskus sillai oudosti (tyttö)

...

Oo1: Ku semmotteit ”veri lentää” tappeluutki on muutama ollu (poika) (JAK-SO 5)

Koulun henkilökunnalla oli alusta lähtien julkilausuttuna tavoitteena yksi, kaikille yhteinen koulu ja lähtökouluista puhuminen ei ollut suotavaa. Entisten koulujen nimien sijasta suositeltiin käytettäväksi luokista kirjaintunnuksia.

Tänään AINEEN oppitunnilla oli jokseenkin hauska tilanne. Oppilaista osa oli nuottalalaisia ja osa oksalaisia. Oli hieman huvittavaa seurata, miten opettaja yritti selvittää, mitä kukakin on tehnyt aiemmin, kun ei uskaltanut puhua lähtökouluista nimillä. Kerran vahingossa sanoi oksalalaiset, korjasi pian ja puhuikin luokasta kirjaintunnukseen viitaten. (Tutkimuspäiväkirja 17.8. JAKSO 2)

Tavoitteen aikaansaama ja opettajien omissa luokissaan ja koulun yhteisissä tilaisuuksissa ylläpitämä vahva yhtenäisyysdiskurssi tuntui saavan aikaan sen, että oppilaat pyrkivät entistä vahvemmin tekemään eroa ryhmien välille varsinkin silloin kun opettajat eivät olleet läsnä.

Viralliset nuottalat ja epäviralliset oksalat?

Kuten edellä toimme esiin, toimintakulttuureissa oli eri koulujen välillä eroja. Selkeimmin aineistosta nousivat esiin oppilaiden ryhmätason erot. Nuottalan koululaiset ja oksalalaiset itekin luonnehtivat ryhmiä hyvin erilaisiksi, kuitenkin hyvin yksimielisesti. Toisin sanoen, Oksalan koulun oppilaita kuvattiin molempien luokkien toimesta villeiksi ja Nuottalan koululaisia rauhallisiksi. Nuottalan koululaisten rauhallisuus ja ryhmän koettu homogeneisuus sekä oksalalaisten viljeily ja erillaisuuden korostaminen olivat asioita, jotka myös näkyivät koululla.

Palkkitunnilla taas näyttäytyi joidenkin Nuottalan koululaisten erillaisuus joihinkin oksalalaisiin nähden. Neljän hengen oksalaisporukka hälisi ja naureskeli tunnin alussa toistuvasti opettajan puhuessa, mikä selvästi ärsytti ainakin monia Nuottalan koululaisia. Muutamien syvien huokausten jälkeen eräs Nuottalan koulun poika lopulta komensi hälisijöitä, minkä jälkeen kaksi muuta Nuottalan koululaista alkoivat kommentillaan tukea oman luokkansa oppilasta. ”Voisitteko nyt oikeesti keskittyä?” kysyi eräs heistä. Pienen tirsksimisen jälkeen ja opetta(jan torut kuunneltuaan, oksalalaisetkin rauhoittuivat hieman ja tunti jatkui. (Tutkimuspäiväkirja 24.10. JAKSO 3)

Tulkintamme mukaan tämän suhtautumistapojen ja toiminnan eron voidaan nähdä rakentuvan ryhmien jakautumisesta kategorisesti epäviralliseen ja viralliseen koulukulttuuriin. Nuottalan koulun oppilaat näyttäytyivät oksalalaisia vahvemmin viralliseen koulukulttuuriin kiinnittyneinä, eli heidän koulunkäyntinsä määrittävänä tekijänä oli nimenomaan kou-

luun kuuluva virallinen aines, opiskelu. Oksalan koulun ryhmä oli sisäisesti heterogeenisempi ja sen toiminta oli vahvemmin linkittynyt koulun epäviralliseen puoleen, kuten ystävyssuhteisiin ja oppilaiden omiin kulttuureihin. Nämä ryhmiin liitetyt tulkinnat saivat tukea oppilaiden puheista, joilla luotiin stereotyyppisiä luonnehdintoja eri koulujen oppilasryhmistä. Nuottalan koululaisia luonnehdittiin yleensä homogeeniseksi massaksi, joka vieroksuu erilaisuutta. Nuottalan koululaisten puheet ja pukeutuminen olivatkin silminnähden hillitympiä, minkä myös oksalalaiset huomasivat.

Oo1: Nii ei saa tavallaan olla omaa tyylää [nuottalalaisilla] vaan pitää olla vähän niinku muut

Oo2: Pitää, pitää olla samassa muotissa. Tai, tai, ihan ku et kaikkien [Nuottalan koululaisten] niinku aivot ja persoonat ja kaikki ois tullu jostai kopioneesta (JAKSO 5)

Nuottalan koululaiset myös näyttäytyivät molempien opiskelijaryhmien silmissä rauhallisempina ja asiallisempina verrattuna villeihin ja äänekkäisiin oksalalaisiin. Yllättävää oli se, että molemmissa ryhmissä nämä luonnehdinnat olivat hyvin samankaltaisia ja yleisesti hyväksytyjä.

On1: No jos ne [oksalalaiset] voi olla vähän erilaisia niinku luonteeltaan, että jotkut on vähän niinku sellasii, tai niinku vähä...

On2: (kuiskaa) Jotku on vähä sekopäisiä... (JAKSO 5)

Kuten aiemmin mainitsimme, virallisen ja epävirallisen vuoropuhelua voidaan yrittää tarkastella myös maskuliinisuuden ja feminiinisuuden käsitteillä. Erityisen hyvin tämä käsitepari sopii koululla käytyjen tilan hankinnan menetelmien tarkasteluun. Äänen ja tilankäytön avulla Akalan koululla rakennettiin uudelleen oksalalaisuutta ja nuottalaisuutta. Oksalalaiset rakensivat omaa kulttuurista identiteettiään uudessa koulussa valtaamalla fyysisiä tiloja, luokkien äänitilaa ja haastamalla virallisen koulun auktoriteettia. Nuottalalaiset pyrkivät puolestaan sitoutumaan monilta osin virallisen koulun toimintakulttuuriin ja rakentamaan omaa tilaansa erilaisin neuvotteluihin. Esimerkiksi Tolonen (1995, 60) kuvaa fyysisiä tilanhankinnan keinoja poikien menetelmänä, kun taas Nuottalan koululaisten käyttämät keinot vastaavat hänen kuvaamiaan tyttöjen strategioita. Mielenkiintoista olikin se, että nuottalalaisista sekä tytöt että pojat käyttivät tätä Tolosen (mt.) kuvaamaa feminiinistä strategiaa. Oksalan koululaisten maskuliinisuutta kuvasi taas lähes koko ryhmän tasolla toiminnan äänekkyyys, fyysisuus ja alakulttuurien (mm. pukeutumistyyli) korostaminen. Esimerkiksi kiusaamistilanteet raportoitiin tappeluina ja välit pyrittiin usein selvittämään fyysisesti oppilaiden kesken ja opettajalle kertominen nähtiin ”vasikointina”. Vaikka oksalalaiset työtkin puhuivat tappeluista, he eivät fyysisesti näihin ottaneet osaa. Nuottalan koululaiset taas välttelivät konflikteja ja koettu kiusaaminen kerrottiin opettajalle, jonka toivottiin ratkaisevan ongelmat.

On1: Vähän niinku. Vielä ku ne [oksalalaiset] on tullu tänne vähän erikoisella asenteella niinku kiusaamaan... (JAKSO 2)

...

On2: No aluks niinku kyllä muakin niinku silleen.. Mmm... Jotkut [oksalalaiset] niinku haukku vähän mun vaatteiden takia ja silleen.. Mut sit se loppu kun mä ilmoitin niitten opettajalle siitä. (JAKSO 2)

Nuottalan koululaiset sitoutuivat myös puheessaan koulun viralliseen termistöön. Siinä missä nuottalalaiset puhuivat kiusaamisesta, oksalalaiset kertoivat tappeluista. Nuottalan

koululaiset pyrkivät myös asettumaan työrauhan edistämiseksi opettajan puolelle silloin, kun Oksalalaiset tätä rauhaa rikkoivat. Erikoista tilanteessa oli se, että useissa tutkimuksissa (mm. Tolonen 2001, Kulmalainen 2015) äänenkäyttö ja fyysisyys koulussa on liitetty koulussa informaalia valtaa pitävien oppilaiden ominaisuuksiksi. Akalan koululla tämä vallan aspekti näytti olevan lähes nuottalalaisten ulottumattomissa, vaikka molempien luokkien oppilaat itse raportoivat tilojen olleen nimenomaan nuottalalaisten määritysvallan alaisina. Käytännössä tiloihin muualta tulleet oksalalaiset tuntuivat haastavan tätä järjestystä kovemmin, kuin nuottalalaiset sitä puolustivat.

Tolosen (2001, 17) mukaan näkymisen ja kuulumisen tavat ovat merkittäviä tekijöitä sukupuolityyliin muotoutumisessa. Uskomme niiden olevan merkittävässä roolissa myös etsittäessä omaa paikkaa ja identiteettiä muovaantuvassa yhteisössä. Oksalalaiset rakensivat omaa kulttuurista identiteettiään uudessa koulussa valtaamalla fyysisiä tiloja, luokkien äänitilaa ja haastamalla virallisen koulun auktoriteettia. Nuottalalaiset pyrkivät puolestaan sitoutumaan monilta osin virallisen koulun toimintakulttuuriin ja rakentamaan omaa tilaansa erilaisin neuvotteluihin. Ääni, tilan käyttö ja Tolosen (mt.) kuvaamat performanssit olivat olennainen osa oman sosiaalisen tilan etsimistä.

Ryhmät perustuvat sekä yhteenkuuluvuuden että erityisyyden tarpeeseen. Silloin kun toinen näistä tarpeista on uhattuna, ryhmät pyrkivät tiivistymään ja erottautumaan toisista entistä vahvemmin. (esim. Brewer 2005) Mitä tiukemmin sitoudutaan ryhmään, sitä enemmän voi syntyä ennakkoluuloja ja aggressioita toisia ryhmiä kohtaan. (Brewer 2005, 32, 39–40.) Uudessa tilanteessa oma ryhmä voidaan nähdä vastakkaisena suhteessa muihin ja koetaan tarvetta kamppailla oman ryhmäidentiteetin menetystä vastaan korostamalla omaa identiteettiään. (Sallinen-Gimpl 1994, 42). On siis mahdollista, että Nuottalan koulun ja myös Oksalan koulun kulttuurit saattoivat terävöityä voimakkaammaksi (tai näyttäytyä voimakkaampina) kuin ne omassa alkuperäisissä kouluissa olivatkaan. Kuten Paju (2011, 194) asian esittää: ”Pahis tietää paikkansa paremmin, kun voi tehdä eroa hikkeen”. Akalan koululla nämä usein yksilöitä ilmentävät positiot tuntuivat muodostuvan ryhmätason identiteeteiksi. Tämä ajatus saa tukea muun muassa havainnoimiltamme niin sanotuilta palkkitunneilta. Kun näillä tunneilla ryhmät olivat sekoitettuna, eri kouluilta tulleiden oppilaiden kesken ei juurikaan esiintynyt ongelmia.

Opettajien toiminnasta

Vaikka olemme edellä kuvanneet yhdistymisprosessia vain oppilaiden kautta, myös opettajilla ja koulun johdolla oli roolinsa kuvattujen erontekojen muodostumisessa. Erityisesti opettajien ja koulun johdon rakentama yhtenäisyysdiskurssi vaikuttaa olleen eräs merkittävä tekijä erontekojen ilmaisutavan määrittäjänä. Akalan koululla käytettiin vahvaa yhtenäisyys- ja sopuisuusretoriikkaa, toisin sanoen, yritettiin piilottaa kahden erillisen kulttuurin olemassaolo.

Tänään oli tiedotustilaisuus koulun isommille oppilaille (4.–6. lk.). Oppilaille luennottiin uuden koulun yhtenäisyydestä ja yhteisestä tekemisestä. Jokaisen tulisi osaltaan huolehtia siitä, että ilmapiiri pysyisi hyvänä. Kiusaamiseen luvattiin koululla nollatoleranssi. Huomasin joidenkin isompien oppilaiden naureskelevan tälle kommentille. (Tutkimuspäiväkirja 16.8. JAKSO 2)

Toive yhteisöllisyydestä ja sopuisuudesta ei kuitenkaan oppilaiden tulkinnan mukaan yltänyt käytännön tasolle. Oppilaiden mielestä muun muassa kiusaamista esiintyi toisinaan paljonkin, eikä yhtenäisyyden kokemuksesta usein ollut tietoaakaan.

Oo1: Tää on sillai aika hauskaa, tai ei ny hauskaa mut siis sillai outoo, ku kaikki vaan kehottaa, et nyt pitää olla kiltti ja kaikkee, mut kuitenkin kukaan ei tottele. (JAKSO 5)

Yhtenäisyysdiskurssista muodostui Akalan koululla nopeasti vallitseva normi, joka lopulta esti joko näkemästä tai raportoimasta oppilaiden kokemaa erillisyyttä. Julkisivun tuli näyttää yhtenäiseltä, vaikka pinnan alla kuohui.

Ja sit ehkä just se, että kuinka niinkun, siis se oli yllätyskin niinku mullekin, et kuinka nää lapset on niin tosi luontevasti että ei todellakaan tullu mitään selasia... Et ne on täysin unohtanu sen, niinku mun silmissä ainakin, et kuka on nyt mistäki tullu. Et tää on niinku alust asti ollu tää Akalan koulu ja thats it. (Opettajan haastattelu JAKSO 5)

Vaikka puheen tasolla luotiin yhtenäisyyttä ja peiteltiin lähtökouluja, ikonostaasitasolla (Kempainen 2013) oltiin vielä Nuottalan koululla, joka edelleen henki käytävillä. Seinillä oli yhä nähtävissä aiempien Nuottalan koululaisten maalauksia ja tilojen nimikylyt viittasivat aiempaan Nuottalan kouluun. Oppilaat olivat täten koululla melko ristiriitaisessa tilanteessa ympäristön muistuttaessa menneisyydestä, jota retorisesti pyrittiin piilottamaan. Voimakkaalla puheella rakennettiin pintatason konsensusta (Karjalainen 1991), jota oppilaat eivät aina tuntuneet uskaltavan rikkoa, ainakaan julkisesti. Kun ristiriitaisuuksista puhumisen ei koettu olevan virallisesti suotavaa, jäivät erillisyyden kokemukset purettaviksi epävirallisissa yhteyksissä.

Opettajainhuonekeskusteluissa sai kuitenkin huomata, että opettajien ja koulun johdon oppilailta vaatima yhtenäisyyden ja yhtäläisyyden ylläpito ei ollut helppoa aina opettajillekaan. Opettajien tarve käsitellä erillisyyttä näyttäytyi hetkittäin lähes yhtä vahvana kuin oppilailta. Opettajainhuone oli paikka, jossa huumorinkin keinoin puitiin muun muassa eri luokkien eroja. Asetelmalle oli ominaista, että Oksalan koulunluokkia luonnehdittiin hankaliksi ja Nuottalan koulun luokkia ihanteellisiksi.

Opehuoneessa olin mukana sävyltään humoristisessa keskustelussa, jossa erään aiemman Nuottalan luokan opettaja ja erään aiemman oksalalaishuokan opettaja vertailivat luokkia. Aiheena oli reiluus. Oksalan luokan opettaja mainitsi naureskellen, ettei oikeastaan ole reilua, että sama palkka tulee isosta rymyluokasta kuin pienestä eliittiporukasta. ”Toinen saa vähän niinku Vepsäläistä ja toinen IKEA:a”. Toinen myönteli ja kertoikin hieman vakavampaan sävyyn tuntevansa toisinaan asiasta huonoa omaatuntoa. (Tutkimuspäiväkirja 25.10. JAKSO 3)

Koska sekä koulun henkilökunnalla että oppilailta tarve erontekojen käsittelyyn oli ilmeinen, on syytä pohtia tarkemmin syitä yhtenäisyysdiskurssin voimakkuudelle. Merkittäviä tekijöitä ovat ainakin media ja oppilaiden vanhemmat. Nuottalan koulun loppuminen oli herättänyt paljon huomiota ja etenkin Nuottalan koululaisten vanhemmat reagoivat koulun lakkauttamiseen negatiivisesti. Nuottalan koulun poistumisen myötä opintojen laadun pelättiin heikkenevän ja erityispiirteiden katoavan.

Kun kaupunki oli julkistanut päätöksensä Oksalan koulun ja Nuottalan koulun yhdistämisestä, alkoi paikallisessa mediassa vilkas keskustelu uudesta suorkoulusta. Oksalan kou-

lun oppilaiden vanhemmat olivat huolissaan pitkistä ja vaaralliseksi luonnehdituista koulu- matkoista ja koulun suuri koko tuntui huolettavan kaikkia. Tulevan koulun rehtori esiintyi usein lehtiartikkeleissa yhdistymisen puolestapuhujana, joka valoi luottamusta yhdisty- misprojektin onnistumiselle. Etenkin paikallisessa sanomalehtikirjoittelussa vastuu kaupun- gin tekemästä yhdistämispäätöksestä ja sen onnistumisesta tuntuikin hiljalleen siirtyvän tulevan koulun johdolle, kuten paikallislehden sitaatista voidaan tulkita:

Iso koulu saadaan toimimaan huonosti, jos johtamiseen ja yhteisöllisyyden luomiseen ei panosteta. Silloin voidaan aiheuttaa niitä riskejä, että lapset joutuisivat hunningolle tai yksinäinen lapsi unohtuisi. (Tilaaajohtajan kom- mentti)

Uusi koulu joutui kamppailemaan vanhempien, median ja kaupungin ristitulessa. Vanhem- mat vaativat äänekkäästi laadukasta opetus(palvelua), media kyseenalaisti koulun toimi- vuutta ja kunta asetti vastuun opettajille ja koulun johdolle. Tästä näkökulmasta tarkasteltu- na opettajien toiminta, vahvan yhtenäisyysdiskurssin ylläpitäminen, näyttäytyy loogisena. Markkinatalouden mallin omaksunut koululaitos pyrki henkilökunnan johdolla vastaamaan asiakkaiden tarpeisiin tarjoamalla yhteisöllisyyttä silloin, kun sille oli kysyntää. Vaikka opettajan ammattiin liittyy vahva autonomia ja itsenäisyys (esim. Karjalainen 1991), on opettaja kuitenkin vahvasti kiinni yhteiskunnan kulloisissakin vaatimuksissa.

Mitä tästä tutkimuksesta voidaan oppia koulujen yhdistymisen kannalta?

Uuden Akalan koulun ensimmäisen lukuvuoden kattaneen tutkimuksen perusteella on saatu luotua ainakin alustava käsitys siitä, mitä koulun yhdistyminen on oppilaiden ja opettajien kokemuksina. Saatu tieto on tervetullut lisä lähinnä taloudellisin seikoin perustelluille kou- lujen lakkauttamisille ja yhdistämisille. Olemme koonneet seuraavaan neljä kohtaa, joihin tulevissa koulujen yhdistämisprosesseissa tulisi kiinnittää huomiota.

1. Yhdistymistä ei voi nopeuttaa

Akalan koulun tutkimus paljastaa, että koulujen yhdistämiset ovat monisäikeinen vyyhti. Koska koulu on saatava nopeasti päiväjärjestykseen – opetus ja oppiminen käyntiin – jää- vät monet muut oppimiseen vaikuttavat asiat, niin sanotut elämämaailman ilmiöt, vähälle huomiolle. Kun keskitytään opetuksen mahdollisimman nopeaan sujumiseen, aikaa ei jää tarpeeksi yhdistymisen aikaansaaman ryhmäprosessin hoitamiseen ja käsittelyyn. Tämä ei toki tarkoita, etteikö Akalan koululla ryhmäytymistä olisi yritetty tukea. Ennen varsinaista yhdistymistä erityisesti Oksalan koulun väki pyrki järjestämään oppilaille mahdollisuuksia tutustua tuleviin koulukavereihin, Nuottalan koululaisiin, erilaisten ulkotapahtumien ja oppilaskuntien vierailujen kautta. Koulun alettua oppilaille järjestettiin myös palkkitunteja, joilla ryhmät olivat sekoittuneina. Vaikka valitut ryhmäytämisyrietykset oli tehty uuden koulun syntymisen sujuvoittamiseksi, ne eivät välttämättä toimineet parhaalla mahdollisel- la tavalla, sillä uuden kulttuurin syntymistä ei voi elää ennakkoon vaan se tapahtuu (kou- lun) arkea eläen. Koska paine saada koulu toimimaan hyvin mahdollisimman pian oli vah- va, oppilaiden esiin tuomalle erilaisuuden käsittelytarpeelle tai erilaisuuden kokemukselle ei ollut aikaa, ei välttämättä aina edes ymmärrystä. Uuden koulun käynnistämisen hektises- sä aikataulussa se jäi monelta osin oppilaiden itsensä hoidettavaksi.

Vaikka opettajien ylläpitämä puhe yhdistymisen onnistumisesta ympäristön paineen vai- kutuksesta on toki ymmärrettävää, yhdistämispuhe ei nopeuta yhdistymistä vaan päinvas-

toin jopa hidastaa sitä jättäen alleen yksittäisten toimijoiden tuntemukset koulun yhdistymisestä. Käsittelemättömät asiat pulpahtavat pintaan sopivan paikan tullen. Juuri tunteiden kieltäminen ja niiden hallinnan vaatimus (työ)yhteisössä ajaa ihmisiä erilleen (Nikkola & Harni 2015, 252). On toki mahdollista, että joidenkin luokkien osalta yhdistyminen on aidosti sujunut tutkimusluokkia jouhevammin.

Näin isoissa koulujen yhdistämisissä on kenties syytä harkita joko koulun tiedollisten tavoitteiden vähentämistä elämämaailmalle tilaa antaen tai sitten ottaen pontevammin opetukseen sisältöjä yhdistymisen tuomasta muutoksesta. Ainakin uusi opetussuunnitelma (OPM 2014) antaisi tällaiselle tilaa. On myös otettava huomioon koulujen erityispiirteet. Vaikka suomalaisten koulujen voidaan ajatella olevan jossain määrin toistensa kaltaisia, on jokaisella koululla omanlaisensa kulttuurit ja toimintatavat, jotka eivät aina sovi yhteen. Bourdieulaisittain (esim. Bourdieu & Wacquant 1995) voitaisiin sanoa, että tutkimuskoulujemme pelikenttien rajat eivät olleet selvät eikä pääoma yhteismitallista. Myös Kulmalainen (2015, 67) esittää, että erityisesti informaalin koulun kentillä tarvittava kulttuurinen pääoma voi vaihdella eri alueiden kouluissa paljonkin.

2. Tavoitteena oleva suvaitsevaisuus ei synny erilaisuuden kieltämisellä

Akalan koulun opettajia ohjeistettiin alusta saakka välttämään lähtökouluihin viittaamista. Sen sijaan yhdistymistä tukeva puhe oli sallittu. Toisen sanoen, koulun johdon ja opettajien taholta piilotettiin erilaisten kulttuurien olemassaolo tavoitteena saada aikaan uuden koulun kulttuuri mahdollisimman nopeasti. Kaivattu yhteisöllisyys ei syntynyt kuitenkaan uskottelemalla tai retoriikalla, vaan näytti siltä, että oppilaat pyrkivät oman entisen heimonsa yhteyteen aina kun siihen vain oli mahdollisuus. Oppilaiden mielestä toisen koulun oppilaita oli lähes mahdotonta lähestyä, kun taas opettajien mielestä oppilaat olivat alusta asti yhden koulun väkeä.

Opettajat varoivat puhumasta nuottalalaisista ja oksalalaisista mahdollisesti siksi, että erotteleva puhe olisi luonut opettajiin epäsuvaitsevaisuuden leiman. Aivan perusteeton tämä pelko ei tokikaan ollut.

Eräs vanhemmista sanoi, että AINEEN tunnilla oli puhuttu nuottalalaisista ja oksalalaisista ja tämä oli ihmetyttänyt hänen lastaan. Vanhempi oli huolissaan tällaisesta erottelusta. (Tutkimuspäiväkirja 16.8. JAKSO 2)

Sen sijaan että lähtökouluista vaiettiin, olisi opettajien ollut mahdollista käsitellä kahden tai jopa kolmen erilaisen kulttuurin leiriä (oksalalaiset, nuottalalaiset, opettajat) yhdessä oppilaiden kanssa. Näin yhdistyminen olisi mahdollisesti jopa nopeutunut. Ainakin Nikkolan (2011) väitöskirja osoittaa, että kun opiskelijoiden erilaisuudelle luodaan käsittelyfoorumi ja tilaa, opiskelun esteitä on mahdollista jos ei poistaa kokonaan, niin ainakin vähentää huomattavasti.

Suvaitsevaisuus on varmasti aina tavoittelemisen arvoinen asia. Aivan eri kysymys on kuitenkin se, onko suvaitsevaisuus sitä, että vaietaan eroista vai sitä, että ne hyväksyttäisiin ja tunnustettaisiin. Näistä vaihtoehdoista ensimmäinen tuntuu usein nousevan pintaan, kun eri instituutiot pyrkivät osoittamaan suvaitsevaisuutensa ja tasapuolisuutensa. Näiden varjolla esimerkiksi koulussa tyttöjen ja poikien erottelu ja kategorisointi, retoriseistikin, on tällä hetkellä lähes kiellettyä, vaikka tutkimusten mukaan (esim. Mattila 2015) tuo jaottelu on oppilaille itselleen hyvinkin tärkeä.

3. Opettajien ja oppilaiden kokemukset yhdistymisestä voivat olla hyvin erilaiset

Tutkimuksemme osoittaa paitsi sen, että opettajien ja oppilaiden näkemykset koulun yhdistymisen onnistumisesta olivat jopa vastakkaisia, myös sen, että opettajat voivat olla kovin tietämättömiä oppilaiden tuntemuksista. Opettajien silmiltä piilossa tapahtui paljon erilaisia asioita. Mikäli koulun yhdistymisissä elämismaailman ilmentymille, kuten ryhädynamiikalle tai uusille fyysisen ympäristön tuomille haasteille, ei anneta käsittelymahdollisuuksia, joutuvat oppilaat ratkomaan yhdistymiseen liittyvää problematiikkaa itsekseen. He jäivät ratkomaan sellaista, minkä käsittelyyn he olisivat kaivanneet tukea.

Kyse voi olla myös osittain ammattitaidon riittämättömyydestä. Akateemisesta opettajan-koulutuksesta huolimatta opettajien ymmärrys koulu yhdistymisen dynamiikasta ei välttämättä ole riittävä. Niinpä keinojen (ja resurssien) puuttuessa opettajat pyrkivät hoitamaan yhdistymistä retorisesti, kuten esimerkkiihdistymisessä osin kävi. Yhtenä suurena haittaavana tekijänä on ehkä ollut myös se, ettei opettajien omakaan muutosprosessi ollut vielä käsitelty, mikä ymmärrettävästi voi häiritä sen käsittelyä oppilaiden kanssa.

Vaikka oppilaat tuntuivat paikoitellen luovivan yksikseen muutoksen myllerryksessä, emme kuitenkaan väitä, että Akalan koulun opettajat olisivat olleet välinpitämättömiä. Päinvastoin, sekä koulun johto että koulun opettajat tekivät valtavasti töitä onnistuneen yhdistymisen eteen ja töitä paiskittiin ajoittain kellon ympäri. Käytetyt keinot eivät kuitenkaan aina olleet toimivia tai riittäviä. Kiirehtimisen sijaan olisi pitänyt olla mahdollisuus pysähtyä.

4. Muutoksessa eri osapuolten intressit eivät ole samanarvoisia



Muutoksessa on kyse monen osapuolen intresseistä. Kunnan päättäjien intresseissä on saada uusi koulu toimimaan mahdollisimman nopeasti ja muutoksen toteuttajien, opettajien, on vastattava päättäjien huutoon. Oppilaiden toiminta on alisteinen kahdelle edelliselle. Olemme tuoneet esiin näissä yhdistymisprosesseissa marginaaliin jääneen oppilaiden (ja vähän opettajienkin) kokemusta. Tutkimuksemme perusteella voidaan todeta, että sekä oppilaat että opettajat tarvitsevat tukea tällaisissa muutoksissa. Oppilas kaipaa tukea ensisijaisesti opettajalta, mutta mistä opettaja saa tuen muutoksen läpiviemiseksi?

Usein muutoksen liikkeelle panevana voimana on talous, jonka perusteella myös arvioidaan prosessien onnistumista. Liian usein tällainen ympäröivän yhteiskunnan luoma ongelma, esimerkiksi koulujen yhdistäminen, henkilöityy muutoksen kohteena olevien toimijoiden keskinäiseksi ongelmaksi. Synnytetyn ongelman yhteiskunnallinen luonne lakaistaan näkyvistä ja vastuu muutoksen ongelmista tai onnistumisesta jää organisaatiossa toimiville yksilöille (Nikkola & Harni 2015, 249). Näin kävi myös Akalalla, jonka syntyä edeltävissä julkisissa puheenvuoroissa esimerkiksi kunnan virkamiehet nostivat yhteisöllisyyden rakentumisen ainoaksi ehdoksi hyvän johtamisen. Pallo päätöksen seurauksista potkaistiin siis koululle, suomatta tälle kuitenkaan resursseja prosessin läpiviemiseksi. Yhdistymisprosessin läpivientiä olisi varmasti sujuvoittanut sekin, että koulun henkilökunnalle olisi kunnan osalta osoitettu arvostusta ja resursseja. Nyt muutos jäi suureksi osaksi talkootyönä tehtäväksi.

Vaikka koulun yhdistymisen ensimmäistä lukuvuotta olisi voitu paikoitellen viedä eteenpäin toisinkin, Akalan koulu on tänä päivänä arvostettu ja aktiivinen koulu, joka pärjää kaupungin oppilaille ja näiden vanhemmille kohdistamassa tyytyväisyyskyselyssä hyvin. Koulujen yhdistymisen aikaisia haasteita ei koulun johdon kuvauksen perusteella enää esiinny ja eräänlainen vakiintumisen tila on siis saavutettu. Jatkoa ajatellen olisi mielenkiintoista selvittää, vieläkö muutaman vuoden jälkeen koululla on nähtävissä kaikuja

aiemmista koulukulttuureista, vai onko uusi kokonaisuus jotain täysin aiemmista poikkeavaa.

Viitteet

- [1]  Aineisto on alun perin kerätty pro gradua varten (Samppala 2014). Tässä artikkelissa gradun analyysia syvennetään ja jatketaan.
- [2]  Oo-merkintä tarkoittaa Oksalan koulun oppilasta, On-merkintä vastaavasti Nuottalan koulun oppilasta. Numero viittaa puhumisjärjestykseen. Oppilaan sukupuoli on merkitty sulkeisiin silloin, kun se on ollut oleellista argumentin kannalta.

Lähteet

- Autti, Outi & Hyry-Beihammer, Eeva Kaisa 2009. Kyläkouluverkko tuhoutumassa – koulujen lakkauttaminen jatkuu kiivaana. *Kasvatus & Aika*, 3 (4), 54–64. [www-lähde] <http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page_id=318> (luettu 20.12. 2016).
- Berry, John W. 2006. Contexts of acculturation. Teoksessa D.L. Sam & J. W. Berry (toim.) *The Cambridge handbook of acculturation psychology*. Cambridge : Cambridge University Press, 27–42.
- Brewer, Marilyn B. 2003. *Intergroup relations*. Buckingham: Open University Press.
- de la Torre, Marisa & Gwynne, Julia 2009. *When Schools Close. Effects on Displaced Students in Chicago Public Schools*. Chicago: Consortium on Chicago School Research at University of Chicago Urban Education Institute.
- Engberg, John, Gill, Brian, Zamarro, Gema & Zimmer, Ron 2012. Closing schools in a shrinking district: Do student outcomes depend on which schools are closed? *Journal of Urban Economics* 71 (2), 189–203.
- Fornäs, Johan 1998. *Kulttuuriteoria. Myöhäismodernin ulottuvuuksia*. Tampere: Vastapaino.
- Gordon, Tuula & Lahelma, Elina. 1992. Koulutus ja sukupuoli. Teoksessa Takala, T. (toim.) *Kasvatussosiologia*. Juva: WSOY, 117–162.
- Gordon, Tuula, Hynninen, Pirkko., Lahelma, Elina, Metso, Tuija, Palmu, Tarja & Tolonen, Tarja 2007. Koulun arkea tutkimassa. Kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. Teoksessa Lappalainen, Sirpa ym. (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 41–64.
- Hall, Stuart 1999. *Identiteetti*. Tampere: Vastapaino.
- Hall, Stuart 2003. Kulttuuri, paikka, identiteetti. Teoksessa Lehtonen, Mikko & Löytty, Olli (toim.) *Erilaisuus*. Jyväskylä: Gummerrus, 85–128.
- Heiskanen, Ilkka & Mitchell, Ritva 1985. Lättähatuista punkkareihin. *Suomalaisen valtakulttuurin ja nuorisokulttuurien kohtaamisen kolme vuosikymmentä*. Helsinki: Otava.
- Hilpelä, Jyrki 2004. Järjen epäilyä ja suunnittelemattomuuden ylistystä? –Ekskursio uusliberalistiseen koulutuspolitiikkaan. *Kasvatus* 35 (1), 55–65.
- Huttunen, Laura, Anna Rastas & Olli Löytty 2005. *Suomalainen monikulttuurisuus: Paikallisia ja ylijarjaisia suhteita*. Teoksessa Rastas, Anna, Huttunen, Laura & Löytty, Olli (toim.) *Suomalainen vieraskirja: Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. Tampere: Vastapaino, 16–40.
- Jones, Bruce Anthony 2005. Forces for Failure and Genocide: The Plantation Model of Urban Educational Policy Making in St. Louis. *Educational Studies: A Journal of the American Educational Studies Association*. 37 (1), 6–24.

- Kallas, Kai, Nikkola, Tiina & Rähä, Pekka 2013. Elämismaailma opettajankoulutuksen lähtökohtana. Teoksessa Nikkola T. ym.(toim.) Toinen tapa käydä koulua. Tampere: Vastapaino, 19–58.
- Karjalainen, Asko 1991. Ammattitaidon myytti – rehtorin päänsärky? Latenttien merkitysstruktuurien ongelmatiikkaa eräillä Kajaanin kouluilla. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 79. Oulu: Oulun yliopisto.
- Kemppinen, Lauri 2013. Seminaarihenki ja sen kohtalo: Rauman tapaus. Teoksessa Rantala, Jukka & Rautiainen, Matti (toim.) Salonkikelpoiseksi maisterikoulutukseksi. Luokanopettaja- ja opinto-ohjaajakoulutusten Akatemisoitumiskehitys 1970-luvulta 2010-luvulle. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 32–58.
- Kilpeläinen, Risto 2010. Kyläkoulut Suomessa. Maaseudun pienet koulut opettajien kuvamina oppimis- ja kasvuympäristöinä. Väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto.
- Kirshner, Ben, Gaertner, Matthew and Pozzoboni, Kristen 2010. Tracing Transitions: The Effect of High School Closure on Displaced Students. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 32 (3), 407–429.
- Kivivuori, Janne 2008. Rikollisuuden syyt. Helsinki: Nemo.
- Korpinen, Eira 2010. Kyläkoulu yhteiskunnan rakennemuutoksessa. Teoksessa Korpinen E. (toim.) Eläköön kyläkoulu! Jyväskylä: PS-kustannus, 14–28.
- Kretchmar, Kerry 2011. Democracy (In)Action: A Critical Policy Analysis of New York City Public School Closings by Teachers, Students, Administrators, and Community Members. *Education & Urban Society* 46 (1), 3–29.
- Kulmalainen, Taru 2015. Tyttöjen kaverisuosio. Etnografinen tutkimus yläkoulun epävirallisista järjestyksistä. Publications of the University of Eastern Finland, Dissertations in Social Sciences and Business Studies No 103. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Laine, Kaarlo 1997. Ameba pulpetissa. Koulun arkikulttuurin jännitteitä. Jyväskylän yliopiston yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 13. Jyväskylä: SoPhi.
- Lappalainen, Sirpa 2007. Johdanto. Mikä ihmeen etnografia. Teoksessa Lappalainen Sirpa ym. (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 9–14.
- Mattila, Kaisa 2015. Tyttökulttuuria – luonnollisesti. Pro gradu -tutkielma. Tampere: Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden yksikkö.
- Metso, Tuija 1992. Yhdessä vai erikseen? Tytöt ja piilo-opetussuunnitelma. Teoksessa Näre, Sari & Lähteenmaa, Jaana (toim.) Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 270–283.
- Mäki-Kulmala, Airi 1993. Initiaatio ja alakulttuuri. *Acta Universitatis Tampereensis*. Ser. A. vol. 383. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Nikkola, Tiina 2011. Oppimisen esteet ja mahdollisuudet ryhmässä. Syyllisyyden kehittyminen syntipukki-ilmiöksi opiskeluryhmässä ohjaajan tulkitsemana. Jyväskylä *Studies in Education, Psychology and Social Research* 422. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Nikkola, Tiina, & Harni, Esko 2015. Sisäistyneet ristiriidat, tunnettyö ja tietotyöläissubjektiviteetin rakentuminen. *Aikuiskasvatus*, 35 (4), 244–253.
- Opetusministeriö 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. [www-lähde] <http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf>.
- Oravakangas, Arja. 2008. Markkinatalouden kieli kasvatuksen maailmassa. Teoksessa M. Lairio (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 43–58.

- Paju, Petri. 2011. Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana. Nuorisotutkimusseura. Helsinki: Hakapaino.
- Ronkainen, Päivikki. 2012. Yhteinen tehtävä. Muutoksen avaama kehittämissyökimys opettajayhteisössä. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto. [www-lähde] < http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-0799-8/urn_isbn_978-952-61-0799-8.pdf > (luet-
tu 20.12. 2016).
- Sallinen-Gimpl, Pirkko 1994. Siirtokarjalainen identiteetti ja kulttuurien kohtaaminen. Kansantieteellinen arkisto 40. Helsinki: Gummerus.
- Samppala, Kristiina 2014. Kunpa kahdesta tulisi yksi. Etnografinen tutkimus kahden ala-
koulun yhdistymisestä. Pro gradu -tutkielma. Kasvatustiede. Tampere: Tampereen yli-
opisto.
- Teirikangas, Anne-Mari & Tolonen, Mervi 2002. Kyläkoulun lakkauttaminen ja uuteen
kouluun siirtyminen lapsen kokemana. Teoksessa Kalaoja, Esko (toim.) Näkökulmia
kyläkouluihin ja niiden kehittämiseen. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutusy-
sikön julkaisuja. Sarja A, tutkimuksia 21/2002, 143–152.
- Tolonen, Tarja 2001. Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjes-
tykset. Helsinki: Gaudeamus.
- Tolonen, Tarja 1995. Controlling body and space: Encounters at school. Teoksessa Aittola,
Tapio ym. (toim.) “Confronting strangeness”. Towards a Reflexive Modernization of the
School. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen julkaisuja, 57–69.
- Uusikylä, Kari 2006. Koulu oppimisympäristönä. Teoksessa Perkiö-Mäkelä M. ym. (toim)
Hyvä koulu. Helsinki: Työterveyslaitos, 11–28.
- Van Maanen, John 1995. An end to Innocence: The Ethnography of Ethnography. Teokses-
sa Van Maanen, John (toim.) Representation in Ethnography. London: Sage Publica-
tions, 1–35.
- Willis, Paul. 1984. Koulun penkiltä palkkatyöhön. Jyväskylä: Gummerrus.

***KM, Kristiina Samppala toimii väitöskirjatutkijana Tampereen yliopiston Kas-
vatustieteiden tiedekunnassa sekä luokanopettajan virassa.***

***KT Pekka Riihä työskentelee yliopistonlehtorina Tampereen yliopiston Kasva-
tustieteiden tiedekunnassa.***