

Alakoulun arkea lasten kertomana

Iiris Kivioja & Anna-Maija Puroila

Kouluun liittyvää keskustelua käydään usein aikuisten kesken. Lasten näkemykset koulun arjesta ovat jääneet vähemmälle huomiolle. Tämän artikkelin keskiössä ovat lasten suunnittelemat ja toteuttamat, kouluympäristöön liittyvät pöytäteatteriesitykset. Tutkimuksen kohteena on, millaisia merkityksiä lapset liittävät koulun arkeen. Artikkelissa pohditaan myös taiteen ja kerronnallisen lähestymistavan yhdistämiseen liittyvää menetelmällistä potentiaalia lapsuudentutkimuksessa.

Johdanto

Yksi keskeisimpiä modernia lapsuutta ja nuoruutta muovannut instituutio on koululaitos, joka on tällä hetkellä laajan yhteiskunnallisen, kulttuurisen ja moraalisen mielenkiinnon kohteena. Koulu on mahdollistanut arvojen, normien ja perinteiden välittämisen yhdenmukaisesti suurille joukoille lapsia ja tarjonnut fyysiset puitteet kokoontumiselle ja yhteisöllisen tajunnan rakentamiselle. (Pekkarinen & Vehkalahti 2012, 13.) Lasten koulunkäyntiin liittyy yksilöllisiä ja yhteiskunnallisia arvoja. Yksilölle kouluttautuminen on tärkeä hyvinvoinnin ennustaja. Yhteiskunnan vakauden ja sivistystason katsotaan puolestaan kiinnittyvän koulujärjestelmän laatuun ja kattavuuteen. (Harinen & Halme, 2012, 9.)

Kansainvälisissä vertailuissa suomalaiset lapset ja nuoret ovat osaavia ja oppivaisia, mutta toisaalta he kertovat voivansa ja viihtyvänsä kouluissaan huonosti (Bradshaw ym. 2007, 45–46; Kämppi ym. 2012, 21–30; Harinen & Halme, 2012, 9–11). Joidenkin tutkimusten mukaan aikuiset ja lapset elävät koululuokissa radikaalisti eri todellisuuksissa (esim. Hohti & Karlsson 2012, 137–138). Kouluun liittyvää keskustelua käydään sekä Suomessa että kansainvälisesti usein aikuisten kesken, jolloin huomioimatta jää lasten oma tieto koulusta (Westling Allodi 2002, 181; Harinen & Halme 2012 69–70, 26; Hohti 2016, 11).

Lasten näkemyksiä koulun arjesta ei ole Suomessa tutkittu riittävästi. Suomessa on tehty etnografisia tutkimuksia oppilaiden kokemasta koulun arjesta, joista useimmat yläkouluissa ja nuorisotutkimuksen puitteissa (ks. Ollikainen 2011; Paju 2011; Souto 2011). Tämän artikkelin tavoite on kaksitasoinen. Yhtäältä olemme kiinnostuneita siitä, millaisia mahdollisuuksia taiteen ja kerronnallisen lähestymistavan yhdistäminen avaa lapsuudentutkimuksen metodologiaan. Toisaalta haluamme ymmärtää paremmin, miten lapset merkityksellistävät alakoulun arkea. Artikkelimme keskiössä ovat lasten pöytäteatterin avulla tuottamat koulutarinat. Tutkimuskysymyksemme on: Millaisia tarinoita lapset kertovat koulusta pöytäteatterin avulla?

Kerronnallinen, taideperustainen lähestymistapa lasten arkeen koulussa

Tutkimuksessamme käytettiin taideperustaista, kerronnallista lähestymistapaa. DeMello (2007, 214) määrittelee taideperustaisen kerronnallisen tutkimuksen (*arts-based narrative inquiry*) tutkimukseksi, jossa taide on liitetty osaksi kerronnallisen tutkimuksen metodologiaa. Se on systemaattista taideprosessin käyttöä, kun halutaan ymmärtää sekä tutkimusentekijän että tutkimukseen osallistuvien ihmisten kokemuksia (Finley 2008, 73; McNiff 2008, 29; Leavy 2009, 4). Leitch (2006, 551–554) tähdentää kerronnallisten ja taideperustaisen tutkimusmenetelmien yhdistämiseen liittyviä mahdollisuuksia. Yhdistämällä taideperustaista työskentelyä kerrontaan voidaan ylittää puhutun ja kirjoitetun kielen rajoituksia ja vangita eletyn kokemuksen merkityksiä monipuolisemmin (Leitch 2006, 551–554; Barone & Eisner 2012, 1).

Kerronnan avulla ihmiset antavat itselleen ja ympäröivälle maailmalle merkityksiä ja rakentavat henkilökohtaista ja yhteisöllistä identiteettiään. Kertomukset eivät ole suoria kuvauksia elämästä tai kertojasta, mutta ne kumpuavat kertojan kokemuksista ja elämänpii-ristä. (Leitch 2006, 550–552; Spector-Mersel 2011, 73.) Viimeaikaisessa lapsuudentutkimuksen metodologisessa keskustelussa lasten kokonaisvaltaista kerrontaa on pidetty potentiaalisena lähestymistapana, joka vahvistaa lasten osallisuutta ja kuulluksi tuleamista (Karls-son 2012, 39–47; Puroila ym. 2012, 202–203; Kinnunen & Einarsdottir 2013, 381; Puroila 2013, 337–341; Kinnunen & Puroila 2016, 249–250).

Tutkimuksemme taideperustaisuus on dokumentoitua lasten tekemän pöytäteatterin suunnittelu- ja esitystyötä. Pöytäteatteri lukeutuu performatiiviseksi lähestymistavaksi (*performative approach*), joka sijoittuu taideperustaisen tutkimuksen (*arts-based inquiry*) kenttään (Leavy 2015, 22–25, 182). Tutkimuksessamme taideperustaisuus yhdistyy kerronnalliseen tutkimukseen, sillä viimeaikainen kerronnallinen tutkimus on nostanut esiin lasten kerronnan kokonaisvaltaisuutta ja kehollisuutta: lapset kertovat sanojen lisäksi esimerkiksi liikkumalla, leikkimällä, laulamalla ja piirtämällä (esim. Puroila ym. 2012, 197). Useat tutkijat ovat tuoneet esiin mahdollisuuksia, joita liittyy tarinoiden esittämiseen draaman keinoin. Tarinoita esittämällä on mahdollista saada kokemusta erilaisissa rooleissa toimimisesta ja ilmaista vaikeasti sanallistettavia kokemuksia (Hamington 2010, 126; Rabin & Smith 2013, 173). Draama käyttää hyödyksi mielikuvitusta, jonka avulla ihmiset voivat tutkia, millaista heidän elämänsä on ja millaista se voisi olla (Leavy 2009, 137–138). Tässä tutkimuksessa taide oli aineistonkeruun väline ja tutkimus pohjaa taiteen keinoin syntyneeseen aineistoon. Draama valikoitui menetelmään mahdollistamaan lasten kokonaisvaltaista kerrontaa. Myös aineiston analyysissä korostui kerronnallisuus.

Aineisto ja sen analyysi

Aineistonkeruun suoritti artikkelin ensimmäinen kirjoittaja. Toinen kirjoittaja toimi tutkimustyön ohjaajana sekä osallistui aineiston analyysiin ja artikkelin kirjoittamiseen. Tutkimusaineisto tuotettiin pienen yhtenäiskoulun alakoulun 4. luokka-asteen oppilaiden kanssa. Suostumus tutkimukseen hankittiin tutkimuspaikkakunnan opetustoimen viranhaltijoilta, lapsilta ja heidän huoltajiltaan. Tutkimuksesta kerrottiin lapsille etukäteen suullisesti käyttäen helposti ymmärrettäviä käsitteitä. Myös lapsille tehty kirjallinen suostumuspyyntö tehtiin mahdollisimman selkokieliseksi. Aineistonkeruun aikana lasten kanssa keskusteltiin tutkimuksen tarkoituksesta ja etenemisestä sekä korostettiin siihen osallistumisen vapaaehtoisuutta. Ennen varsinaista aineistonkeruuta artikkelin ensimmäinen kirjoittaja työskenteli luokan kanssa tutustuen lapsiin keskustelun ja leikkien avulla. Tavoitteena oli rakentaa luottamuksellista vuorovaikutusta lasten kanssa. Tutustumisella haluttiin varmistaa, että

lapset kokevat tutkijan helposti lähestyttävänä aikuisena, jolle on helppo kertoa vaikkapa tutkimukseen liittyviä, mieltä askarruttavia asioita.

Aineistonkeruun alkaessa 17 lasta jakaantui yhteen viiden lapsen ryhmään ja kolmeen neljän lapsen ryhmään. Lapset muodostivat ryhmät keskenään neuvotellen, eikä tutkija vaikuttanut ryhmäjakoisiin. Ryhmille annettiin tehtäväksi suunnitella pöytäteatteriesitys. Tehtävänannossa korostettiin sitä, että lapset saavat itse päättää, mistä haluavat näytelmänsä tehdä. Ainoa rajoite oli se, että pöytäteatteriesityksen tuli liittyä jollakin tavalla kouluun. Samalla sovittiin, että koulutarinat esitetään muulle luokalle niiden valmistuttua. Ryhmät siirtyivät kukin vuorollaan tutkijan kanssa toiseen luokkatilaan. Siellä lapset tutustuivat tutkijan kanssa pöytäteatterin tekemiseen ja suunnittelivat omat esityksensä. Ryhmän jäsenille tarjottiin mahdollisuus rakentaa pöytäteatterinuket itse. Lapset valitsivat nukeille haluamansa kasvot ja vaatetuksen asusteita myöten. Myös rekvisiitan rakentamiseen oli tarjolla materiaaleja ja lapset saivat esittää pöytäteatterimateriaaleihin liittyviä toiveita suunnittelun edetessä.

Tutkija ei osallistunut tarinoiden suunnitteluun, vaan antoi lapsille tilaa luovaan leikkiin ja tarinankerrontaan asettumalla luokkatilassa taka-alalle. Suunnitteluprosessit nauhoitettiin. Näin saatiin tallennettua tutkimuksessa hyödynnettäväksi myös ne näkökulmat, jotka jäivät pois lopullisesta tarinasta. Suunnitellessaan koulutarinoita lapset vaihtelivat toimintaansa keskinäisestä suunnittelukeskustelusta kohtausten näyttelemiseen. Tarinoita suunnitellessaan lapset neuvottelivat välillä omana itsenään ja välillä eläytymällä johonkin tarinan rooliin. Tässä toimintatavassa on nähtävissä kahdentuminen, jossa jotain tapahtuu yhtä aikaa, oikeasti ja leikisti. Kahdentumisen käsite tunnustaa fiktiivisen ja reaalisen maailman yhtäaikaisen olemassaolon, jotka voivat olla läsnä joko toinen vahvempana kuin toinen tai joskus toisiinsa sekoittuneina. (Heikkinen 2004, 102; Stolp 2010, 156.) Stolpin (2010, 157) mukaan ei ole oleellista erottaa lapsen leikkimaailmaa ja todellista maailmaa, sillä ne heijastelevat toisiaan. Suunnitteluhetken loppuksi kukin ryhmä esitti valmistuneen esityksensä yleisönä toimivalle tutkijalle ennen varsinaista teatteripäivää.

Luokassa pidettiin teatteripäivä, jolloin luokkaan rakennettiin näyttämö valaistuksineen, esirippuineen ja katsomoineen. Lapset esittivät suunnittelemansa ja harjoittelemansa pöytäteatteriesityksen muulle luokalle. Tämän tutkimuksen aineistoon kuuluivat nauhoitukset pöytäteatteriesitysten suunnittelu- ja esitysvaiheista sekä aineiston analyysin ja tulkinnan tueksi otetut valokuvat. Lisäksi aineistoon kuuluivat teatteripäivän aikana lasten yksilöllisesti kirjoittamat, näytelmien sisältöön ja tutkimukseen osallistumisen mielekkyyteen liittyvät pohdinnat. Pohjana kirjoituksille olivat tutkijan kirjallisena esittämät avoimet kysymykset.

Aineistoa analysoitiin ja tulkittiin aineistolähtöisesti Spector-Merselin (2011) narratiivisen aineiston tulkintamallin avulla. Tulkintamalli kohdistuu siihen, mitä valintoja kertoja tekee lopullisen tarinan muodostamiseksi kaikista niistä mahdollisista kokemuksista ja elementeistä, joista tarina on mahdollista rakentaa. (Spector-Mersel 2011, 72.) Tulkintamallissa tarinoiden rakentumista tarkastellaan kuuden vaiheen avulla, joista tässä tutkimuksessa korostuivat kolme: aineistoon syventymisen (*inclusion*), terävöitymisen (*sharpening*) ja tarinan merkitysten nimeämisen (*appropriate meaning attribution*) vaiheet. Tulkintamallin vaiheita noudatellen pöytäteatteriesitysten sisältöön syvennyttiin ensin uudelleenkirjoittamalla litteroitu äänite- ja videoaineisto tarinamuotoon pysymällä uskollisena alkuperäiselle aineistolle ja siinä esiintyvälle lasten kerronnan kokonaisvaltaisuudelle. Nämä pöytäteatteriesityksistä kirjoitetut tarinat ovat sellaisenaan yksi vastaus siihen, millaisia tarinoita oppilaat koulusta kertoivat.

Tarinan tulkinta jatkui kiinnittämällä huomiota siihen, mitä tarinasta on jätetty pois (*omitting*), mistä tarinoissa on kokonaan vaiettu (*silencing*) tai mitä tarinan osia on pyritty häivyttämään (*flattening*). Tarinan tarkastelun vaiheessa kiinnitettiin huomiota siihen, mikä tarinassa on terävöitynyt, huomionarvoista, korostettua tai tärkeää (*sharpening*). Koska koulutarinoiden tekemisen suunnitteluprosessit dokumentoitiin, saatiin näkyviin lasten lopullisista tarinoista poisjättämät ja häivyttämät elementit. Ne elementit, joita he korostivat ja pitivät tärkeinä säilyttää lopulliseen pöytäteatteriesitykseensä, tulivat esiin niiden toistuessa niin suunnittelu- ja harjoitusvaiheessa kuin myös lopullisessa teatteriesityksessä. Viimeisessä tulkintavaiheessa tarinaa tarkasteltiin nimeämällä tarinan merkityksiä. Lasten koulutarinoissa merkityksellisiksi nousi kolme teemaa: kiusaaminen, koulun arjessa olevat järjestykset sekä fyysinen koulu.

Kerronnallinen lähestymistavan tulkinnallisuuden vuoksi tutkija ja tutkittava eivät ole toisistaan erotettavissa. Tutkijalla on aina vaikutus tarinoihin, joita kerrotaan. Tutkimukssamme tarkastellaan lasten näkökulmia kouluun, mutta myös omat kokemuksemme koulusta vaikuttivat tulkintaan. Dokumentoinnilla, tutkijan olemuksella sekä lasten oletuksilla tutkimuksen tarkoituksesta oli vaikutusta siihen, millainen aineisto tutkimukseemme muodostui. Samoin kerronnan ympäristö, koulu, oli vaikuttamassa lasten kerrontaprosessiin sekä tarinoiden sisältöihin. Lasten kerronta sisältää lasten näkökulman siihen, millaisena kerronnallinen ympäristö on heille missäkin hetkessä olemassa (Viljamaa 2012, 181).

Lasten koulutarinat

Tutkimukssamme lasten tarinoissa rakentuvaa moninaista kuvaa koulumaailmasta kuvataan käyttäen apuna etnografisen tutkimuksen perustaksi kehitettyä mallia, jossa koulu jaetaan viralliseen, informaaliin ja fyysiseen kouluun. Virallisella koululla tarkoitetaan oppikirjoja, opetuksen sisältöjä, opetuksellista vuorovaikutusta, koulun sääntöjä ja kouluinstituution virallista hierarkiaa. Epävirallinen, informaali koulu näyttäytyy oppitunneilla ja niiden ulkopuolella tapahtuvassa vuorovaikutuksessa, oppilaskulttuureissa ja koulun epävirallisissa hierarkioissa. Fyysinen koulu puolestaan antaa puitteet virallisille ja epävirallisille koulun käytännöille ja prosesseille. Tila, liike ääni, aika, ruumiillisuus ja niiden säätely kuuluvat fyysiseen kouluun. Koulun arjessa nämä tasot kietoutuvat toisiinsa ja näyttäytyvät oppilaille yhtenevänä, vaikka ne analyytisesti ovat erotettavissa toisistaan. (Gordon ym. 2007, 42–44). Tässä luvussa esittelemme lasten koulutarinat tuoden esiin niiden monitasoisuutta.

Ensimmäinen ryhmä teki koulutarinan *Äksyope*. Siinä opettaja Äksyope kiusaa oppilaita ja oppilaat puolestaan kiusaavat Jenna-oppilasta. Fyysisesti tapahtumat sijoittuvat välitunnille ja luokkahuoneeseen sekä siirtymätilanteeseen välitunnilta sisälle. Äksyope näyttäytyy tarinassa ankarana ja väkivaltaisena hahmona, joka ei välitä oppilaistaan. Oppilaan alisteinen suhde opettajaan korostuu tarinassa voimakkaasti. Virallinen koulu tulee tarinassa esiin sääntöjen ja oppitunnin muodossa. Äksyope esimerkiksi kehottaa oppilaita ottamaan lakit ja ulkovaatteet pois päältä heidän tultua sisälle välitunnilta. Tarinan oppitunti on opettajaohjoinen. Tarinassa on rankasta sisällöstä huolimatta toivoa, sillä kouluun saapuu Uusi Opettaja, joka puuttuu Äksyopen ja oppilaiden harjoittamaan kiusaamiseen. Jenna saa kiusaajilta varauksellisen kutsun tulla osaksi muuta oppilasryhmää: ”Me voimme olla sinun kavereitasi, koska opettaja haluaa niin.”

Toisessa koulutarinassa *Vilkas välitunti* tapahtumat kietoutuvat kiusaamisen ja koulun sääntöjen ympärille. Tarinassa osaa oppilaita rangaistaan jälki-istunnolla heidän kiusattuaan oppilasta välitunnin aikana jalkapallopelissä. Tarinan oppilaat kapinoivat jälki-istuntoa

antavaa rehtoria vastaan voimakkaasti, mutta lopulta lupaavat lopettaa kiusaamisen. Tarina sijoittuu pääosin välituntipihalle, informaalin koulun puitteisiin. Virallisen kouluun liittyvät tapahtumat, kuten rehtorin puuttuminen kiusaamiseen ja jälki-istunnon järjestäminen, tapahtuvat koulun kuvitteellisissa sisätiloissa. Koulutarinassa korostuu fyysiseen kouluun liittyviä elementtejä kuten oppilaiden omat paikat luokassa, välituntipiha liukumäkineen, välituntikello ja keskusradio.

Kolmannen ryhmän koulutarinan nimi on *Rehtorin jälki-istunnossa*. Tarina rakentuu oppilaiden ja opettajan välisen konfliktin ympärille. Oppilaat rikkovat tarinassa koulun sääntöjä pitämällä pipoa päässään sisätiloissa. Rehtori puuttuu rikkomukseen määräten oppilaat jälki-istuntoon. Oppilaat karkaavat jälki-istunnosta huijaamalla opettajaa. Koulutarinassa oppilaat kapinoivat voimakkaasti virallista koulua kohtaan nimitellen rehtoria ja kyseenalaistaen hänen toimintaansa. Näytelmän tapahtumat sijoittuvat välitunnille, siirtymätilanteeseen välitunnilta sisälle ja jälki-istuntoon luokkahuoneen sisällä. Fyysinen koulu näyttäytyy näytelmässä kuvitteellisissa tiloissa sekä esimerkiksi maininnoissa välituntikellon äänestä ”pring pring”.

Neljännän ryhmän koulutarinan nimi on *Loukkaantuminen*. Moniulotteinen tarina etenee tapahtumasta toiseen, koostuen pienistä episodeista koulupäivän aikana. Virallinen koulu näyttää tarinassa opettajan keskeisessä roolihahmossa. Tarinassa on matematiikan tunti, joka toistaa samaa kaavaa kuin muidenkin näytelmien oppitunnit: opettaja kyselee, oppilaat vastaavat. Koulutarinaan kuuluu myös paljon informaalin koulun piirteitä, oppilaiden välinen hierarkia tulee esiin esimerkiksi ruokajonon muodostamiseen liittyvässä kohtauksessa. Tapahtumat sijoittuvat fyysisesti välitunnille, luokkaan, koulumatkalle, vessaan sekä ruokailuun.

Aineistoa kerätessään artikkelin ensimmäinen kirjoittaja keskusteli lasten kanssa heidän tekemien tarinoiden sisällöistä. Lasten näkemyksiä koulutarinoiden sisällöistä kerättiin teatteripäivän jälkeen kirjallisina. Lapsilta kysyttiin, mitä samoja asioita he löytävät kaikista koulutarinoista. Tällä tavoin haluttiin tavoittaa lasten ajatuksia siitä, mitkä heidän mielestään olivat merkityksellisiä asioita tarinoissa. Lapset nostivat voimakkaimmin kaikkia koulutarinoita yhdistäviksi tekijöiksi koulukiusaamisen ja runsaan jälki-istuntojen määrän. Analyysin myötä lasten koulutarinoissa korostuivat kiusaamiseen, koulun järjestyksiin ja fyysiseen kouluun liittyvät tarinankulut, joita avaamme seuraavaksi peilaten niitä aiempaan tutkimuskirjallisuuteen. Kursivoidut lainaukset ovat joko suoria otteita lasten pöytäteatteriesitysten pohjalta kirjoitetuista koulutarinoista tai tiivistyksiä niistä.

Kiusaaminen oppilaiden tarinoissa

Vilkas välitunti ja *Äksyope* -tarinoiden juonet kietoutuvat kiusaamisteeman ympärille. Kiusaaminen on edelleen vakava ja yleinen ongelma kouluissa, vaikka kiusaamisesta puhuminen ja siihen puuttuminen on lisääntynyt (Luopa ym. 2008, 33–34; Mäntylä ym. 2013, 15; Tucker & Maunder 2015, 466; Slee & Skrzypiec 2016, 1487–1488). Molemmissa tarinoissa oppilasjoukko kiusaa yhtä oppilasta, *Äksyope* -tarinassa myös opettaja on kiusaaja. Aiemman tutkimuksen valossa kiusaava opettaja ei ole tavaton ilmiö (Rimpelä & Fröjd 2010, 198). Kiusaamisteeman korostuminen aineistossa viittaa kiusaamisen merkityksellisyteen oppilaiden kokemusmaailmassa.

Salmivallin (2010, 12–16) mukaan kiusaaminen on henkilöön kohdistuvaa, toistuvaa, usein pitkäaikaista, negatiivista, suoraa tai epäsuoraa, systemaattista toimintaa. Se on oppilaskulttuurissa ja -yhteisössä syntyvä, kehittyvä ja ylläpidetty toiminnan muoto, jonka tarkoituksena on satuttaa toista (Tucker & Maunder 2015, 466). Pelko ja vallon, suosion tai

aseman tavoittelu toimii usein kiusaamisen vaikuttimena. Huomio kohdistuu kiusatun oppilaan erilaisuuteen tai tuotettuun erilaisuuteen (Hamarus 2006, 204–206). Kiusaamisen muodot ovat moninaisia, verbaalisesta epäsuoraan ja fyysiseen kiusaamiseen ja niiden yhdistelmiin. Joskus kiusaaminen on nimittelyä tai syrjimistä ilman muita kiusaamisen muotoja. Suhdekriisi, äkillinen fyysinen päälle käyminen ja ärsyttävä kiusaaminen ovat oppilaiden nimeämiä kiusaamisen muotoja. Kiusaaminen voi ilmetä yhteisössä kehittymälä prosessimaisesti koventuen ja johtaen kiusatun eristämiseen. (Hamarus 2006, 204–206; Mäntylä ym. 2013, 19–29.)

Vilkas välitunti ja *Äksyope* -tarinoissa kiusaaminen ilmenee verbaalisena ja fyysisenä. *Äksyope* -koulutarinassa oppilaat pilkkaavat Jennan ulkomuotoa. Kiusatessaan oppilaat tönivät Jennaa ja nauravat hänelle. *Vilkas välitunti* -tarinassa fyysinen väkivalta, nimittely ja eristäminen liittyvät koko näytelmän ajan Paavon huonoon suoritukseen maalivahtina:

”Surkimus!” ”Sää oot ihan huono!” Sitten yksi oppilas lyö Paavo. Paavo: ”Älä lyö!” Oppilas vastaa Paavolle: ”Apina!” Toinen jatkaa: ”Imuri! Tyhymä!” Paavo yrittää puolustautua: ”Ei saa haukkua!” Oppilas vastaa: ”Saa tommosta tyhymää!”

Lapset odottavat aikuisilta toimenpiteitä kiusaamisen lopettamiseksi. Jos tätä ei tapahdu, kiusaaminen on kiusatulle entistä raskaampaa. (Mäntylä ym. 2013, 30.) Kiusaamisen tunnistamisesta, tapausten kirjaamisesta ja tilastoimisesta ei ole Suomessa toistaiseksi käytävissä valtakunnallista suositusta. Se viittaa mahdollisuuteen, ettei kiusaamisen vakavuutta ja merkitystä lasten ja nuorten kehitykselle ole vielä riittävästi tiedostettu. (Rimpelä & Fröjd 2010, 201.) Hamaruksen (2006, 209–210) mukaan oppilaat korostavat opettajien kertomasta poiketen kiusatun subjektiivista kokemusta kiusatuksi tulemisesta. Kiusaamisen määritelmään tieteellisessä tutkimuksessa sisältyvää pitkäkestoisuutta oppilaat eivät tuoneet esiin kiusaamisen puuttumisen ehtona tai edellytyksenä, vaan he odottivat kiusaamiseen puuttumista jo varhaisessa vaiheessa (Hamarus 2006, 209–210). *Vilkas välitunti* -tarinassa kiusaamiseen puuttuu rehtori. Kiusaajat kapinoivat voimakkaasti hänen kiusaamiseen puuttumisestaan vastaan:

Jälki-istunnossa rehtori puhuttelee poikia: ”No niin pojat. Te ette saa kiusata Paavo. Hän on herkkä. Ja huono maalivahti. Tiedän.” ”No miksi ei? Hän on ihan imuri!” vastaa yksi oppilaista. ”Hän on vielä niin... Hän on varmaan vain huonompi kuin te.” rehtori vastaa. ”Entä sitten?” kysyvät oppilaat. ”Sille ei vain mahda kerta kaikkiaan yhtään mitään! Lopettakaa hänen kiusaaminen tai otan vanhempiinne yhteyttä!” sanoo rehtori tiukasti. Oppilaat lupaa-vat lopettaa kiusaamisen. ”No niin. Saatte lähtä.” rehtori sanoo.

Äksyope -tarinassa kiusaamiseen puuttumiseen liittyen on nähtävissä kaksi tarinaa. *Äksyope* ei usko kiusattua oppilasta, joka tulee kertomaan kiusaamiskokemuksestaan opettajalleen vaan syyllistää oppilasta uhriksi joutumisesta. Tarinan Uusi Opettaja puolestaan puuttuu sekä oppilaiden keskinäiseen kiusaamiseen että opettajan harjoittamaan kiusaamiseen koulussa. Tarinoissa kiusaamiseen puututaan puhumalla sekä jälki-istunnon avulla. *Vilkas Välitunti* -tarinassa rehtori uhkaa ottaa yhteyttä oppilaiden koteihin kiusaamiseen liittyen lopettaakseen kiusaamisen.

Kaikki kiusaamistapaukset eivät tule opettajan tietoon, sillä kiusaamista ei välttämättä tunnisteta. Koulukiusaaminen ei usein ole koko vakavuudessaan tarpeeksi näkyvää ja siitä voi olla vaikeuksia saada näyttöä (Mäntylä ym. 2013, 53–55; Tucker & Maunder 2015,

467). Kuten seuraava katkelma osoittaa, kiusaamistilanteen pimittäminen ja kieltäminen tuli esiin *Äksyope* -tarinassa Uuden opettajan nähdessä kiusaamistilanteen:

"Päivää! Mitäs täällä tapahtuu?" Uusi Opettaja kysyy. "Ei mitään! Leikitään vaan. Leikitään hippasta!" vastaavat oppilaat. Tosiasiassa he ovat juuri kiusanneet haukkumalla ja tönimällä Jennaa. Myöhemmin Uusi Opettaja kysyy Jennalta, jota on kiusattu: "Kiusataanko sinua?" Jenna vastaa: "Ei." Uusi Opettaja kysyy uudelleen Jennalta: "Mitä nämä sitten sinulle tekevät?" Jenna myöntää vihdoin: "Kiusaavat."

Kiusaaminen ei ole hävinnyt lasten ja nuorten maailmasta aktiivisesta kouluissa käytävästä kiusaamisen vastaisesta työstä huolimatta. Tutkimuksessamme lasten kiusaamistarinoissa on siitä huolimatta toivoa. Tarinat sisälsivät kerrontaa periksiantamattomasta puuttumisesta, siitä kuinka opettaja näkee, mitä todella tapahtuu.

Koulun järjestykset tarinoissa

Oppilaat asettuvat luokkaan oppitunnille. Oppilaat istuvat penkeillä ja opettaja seisoo luokan edessä. Opettaja sanoo: "Hyvää huomenta." Oppilaat vastaavat yhteen ääneen: "Huomenta." Luokan ovelta kuuluu koputus, yksi oppilas saapuu myöhässä kouluun. Opettaja: "Sisään!" Oppilas vastaa: "Anteeksi, tulin myöhässä."

Tässä *Loukkaantuminen* -tarinan katkelmassa näkyväksi tulevat koulun järjestykset, jotka ohjaavat oppilaiden toimintaa ja jäsentävät koulun arkea. Tarinoissa järjestykset, niiden rikominen ja vastustaminen tulevat esiin moninaisesti. Koulun järjestyksillä viitataan esimerkiksi koulun lukujärjestyksiin, istumajärjestyksiin, puheenvuorokäytäntöihin ja arvostelukäytäntöihin. Koulussa järjestyksiä tarvitaan mahdollistamaan yhteistä toimintaa, ja koulu-laisia ohjataan järjestyksiin sekä kirjoitettujen että kirjoittamattomien sääntöjen ja rutiinien avulla. (Westling Allodi 2002, 195; Hohti & Karlsson 2012, 130.) Kirjoittamattomilla säännöillä viitataan piilo-opetussuunnitelmaan eli koulun käytäntöihin liittyviin tapoihin, joiden kasvatuksellista tarkoitusta ei ole kirjattu opetussuunnitelmaan. (Westling Allodi 2002, 182.) Aineistossa koulun kirjoitetut ja kirjoittamattomat säännöt näyttäytyvät voimakkaasti oppilaiden arjessa. Koulutarinoissa oppilaat pyytävät anteeksi myöhästymistä, pyytävät puheenvuoroa ja lupaa poistua vessaan. Tarinoiden opettajat ja rehtorit näyttävät tarinoissa auktoriteetteina, joiden puhe on lyhyttä ja käskevää. Tarinoissa koulun rytmi muodostuu oppitunneista ja välitunneista sekä siirtymistä niiden välillä.

Thornbergin (2008) tutkimuksessa on tuotu esiin oppilaiden kritiikkiä sääntöjä kohtaan. Oppilaat kokevat heillä olevan vain vähän mahdollisuuksia vaikuttaa pääasiassa opettajien laatimiin sääntöihin. Jos oppilaille ei ole mahdollisuuksia vaikuttaa sääntöjen laatimiseen, he oppivat piilo-opetussuunnitelman kautta olemaan passiivisia kansalaisia yhteisöissään. Opettajien heikko kyky perustella sääntöjen tarpeellisuutta ja ristiriitaiset, epäluottamusta herättävät perustelut säännöille synnyttävät oppilaissa negatiivista asennetta ja kriittisyyttä sääntöjä kohtaan. Oppilaiden mukaan opettajien on vaikea perustella erityisesti koulun etikettisääntöjä, kuten päähineitä, kenkiä ja kielenkäyttöä koskevia sääntöjä. He kertovat vastustavansa sääntöjä hyväksymällä ne vain näennäisesti tai piilovastustuksen avulla rikkoen sääntöjä, kun opettaja ei ole näkemässä. (Thornberg 2008, 425–426.) Koulutarinoissa toistuvat sääntöihin liittyvät tarinankulut. Lapset kritisoiivat sääntöjä esimerkiksi kyseenalaistamalla niistä saadut rangaistukset tai nimittelemällä opettajaa. Aineiston tarinoissa esiintyy

runsaasti sekä piilo- että avointa vastustusta. *Rehtorin jälki-istunnossa* -tarinan loppupuolella on esimerkki piilovastustuksesta oppilaan nimitellessä opettajaa siten, ettei tämä kuule:

Oppilaat tulevat sisään välitunnilta lakit päässä. Rehtori tulee oppilaita vastaan ja sanoo: "Lakit pois päästä." Oppilaat eivät ota lakkeja pois päästä vaan vastaavat rehtorille kysyvästi: "Tai muuten...?" Rehtori: "Jälki-istunto." Toinen oppilas vastaa ylimielisellä äänellä: "Heko heko. Me mihinkään jälki-istuntoon mennä." Rehtori ei kiinnitä huomiota tähän vaan sanoo painokkaasti: "Jälki-istunto napsahti." Toinen oppilaista sanoo hiljaisella äänellä: "Rehtori on ihan urpo."

Tutkimukset ovat osoittaneet epäjohdonmukaisuutta koulujen sääntöjen ja opettajien oman toiminnan välillä (Thornberg 2008, 425). Tämä tulee esiin seuraavassa esimerkissä:

Äksyöpe -ryhmä esittää suunnittelemaansa näytelmää tutkijalle. Siinä oppilaat laskevat välitunnilla liukumäkeä joka on rakennettu näyttämölle. Uusi opettaja kaartaa puulaatikkoautollaan koulun pihaan. Yksi työstä sanoo: "Sillä (Uudella Opettajalla) ei ole pipoa päässä" Toinen vastaa: "Ei niin, koska se on ope."

Koulutarinoissa säännöt eivät koske opettajia, jotka ovat ne todennäköisesti itse laatineet ja joiden noudattamista he oppilailta vaativat. Näin Thornbergin mukaan (2008, 425) oppilaat oppivat piilo-opetussuunnitelman kautta, miten valtaa pitävillä on oikeus tehdä mielivaltaisiakin sääntöjä, mutta heidän ei itse niitä tarvitse noudattaa.

Fyysinen koulu tarinoissa

Lasten koulutarinat tapahtuvat tilassa, koulussa. Ihmis- ja yhteiskuntatieteissä erilaiset lähestymistavat antavat tilalle suhteellisia piirteitä. Tila hahmottuu avoimena, jatkuvasti rakentuvana sekä sosiaalisesti, materiaalisesti ja historiallisesti vaihtelevana. Tilaa määritellään, rajataan, venytetään ja siitä kamppaillaan. Tilalla on myös emotionaalinen merkitys, siihen solmitaan tunnesiteitä. Tila on aistillinen. Lapsuus ja tila ovat muuttuvia ja toisiinsa vaikuttavia ilmiöitä. Niiden välistä suhdetta pohtiville tutkijoille on ollut yhteistä ymmärrys siitä, että lasten toiminta on aina sekä tiloja muuttavaa että niiden muovaamaa. (Westling Allodi 2002, 188–189; Kullman ym. 2012, 11–18.)

Koulun fyysinen ympäristö voidaan ymmärtää sen materiaalisiksi puitteiksi, kuten koulupihaksi, luokkatiloiksi ja ruokalaksi. Laajemmassa määrittelyssä sillä viitataan myös koulun yleiseen toimintayhteyteen osana kunnan palvelurakennetta sekä lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelmiin, joiden tekemiseen kunnat on velvoitettu. (Harinen & Halme 2012, 36.) Hyvään fyysiseen kouluympäristöön sisällytetään siten osittain aineettomia asioita. Näitä ovat työympäristön turvallisuus, viihtyisyys, meluttomuus, ilmanvaihto, lämpötila, tasapainoinen lukujärjestys, hyvä työskentelyn jaksotus, sopivat ryhmäkoot, reilut rangaistukset sekä oppilaille tarjottavien palvelujen (ruokailu, terveydenhuolto, oppilaa-nohjaus) riittävyys. (Konu 2002, 44.)

Fyysinen koulu luo puitteet sekä virallisen että informaalien koulun käytännöille ja prosesseille. Siihen liittyy myös tilan, liikkeen, äänen ja ruumiillisuuden säätely koulussa. (Gordon ym. 2007, 43–44.) Fyysinen koulu liittyy siis koulun järjestyksiin (Hohti & Karlsson 2012, 130, 137). Koulun materiaaliset puitteet noudattavat niitä järjestyksiä, joihin

koulunkäynti nojaa istuma-, luku- ja työjärjestyksineen sekä järjestyssääntöineen (Harinen & Halme 2012, 37).

Lasten koulutarinat rakentuvat koulupihoille, luokkatiloihin, ruokalaan ja vessaan. Koulun järjestykset näkyvät erityisesti tarinoiden oppilaiden fyysisenä järjestäytymisenä luokkatiloihin oppitunneilla. Oppilaiden tilaa, liikettä, ääntä ja ruumiillisuutta säädellään tarinoissa virallisen koulun taholta. *Loukkaantuminen* -tarina rakentuu pienistä tapahtumista koulun eri tiloissa. Jo suunnitteluprosessin aikana ryhmä tuo esiin monta tilaa liittyen kouluun; luokan, vessan, ruokalan:

Hilla: "Pietään oppitunti, tämä on opettaja." Essi: "Se on opettaja ja nää on oppilaita." Ryhmä rakentaa pöydälle oppituntitilanteen, jossa opettaja on luokan edessä, oppilaat rivissä opettajaa vastapäätä. Näytelmä alkaa. Yksi oppilas sanoo: "Moi ope, onks meillä matikkaa?" Opettaja: "No en tiä." Oppilas (teeskentelevällä äänellä): "No mitä meil sit on?" Opettaja "Nyt lähemme luokasta ulos, lähetään ulos." Nuket liikkuvat luokasta ulos tönien toisiaan. Opettaja sanoo yhdelle tönijöistä: "Nyt jäät tänne (luokkaan)!" Oppilas vastaa: "Pöö! Opettaja, minulla on vessahätä, missä on vessa?" Opettaja vastaa viitaten näyttämölle rakennettuun vessaan: "Vessa on tuolla."

Järjestyksiä rytmittävänä asiana tarinoissa ovat välitunnit ja välituntikello (myös Westling Allodi 2002, 189), joka soi kolmessa tarinassa, useaan otteeseen. Välituntikello rytmittää virallisen, fyysisen koulun arkea. Sen soittoa odotetaan ja kun se vihdoin soi, se saa aikaan liikkeen, siirtymän tilasta toiseen. Tarinoissa, erityisesti tarinassa *Loukkaantuminen*, korostuvat liikkumiset fyysisestä paikasta toiseen: koulumatka, siirtyminen ruokalaan, siirtyminen oppitunnilta välitunnille tai välitunnilta oppitunnille. Siirtymisiin liittyy mielenkiintoisena piirteenä niiden fyysisuus. Oppilaat tönivät ja tyrkkivät toisiaan siirtyessään paikasta toiseen ja muodostaessaan ruokajonoa. Myös tämä on koulumaailmassa arkipäiväinen ja tuttu ilmiö.

Fyysinen koulu muodostuu avoimista ja suljetuista ovista ja tiloista, avaimien haltijoista, aikajärjestyksistä. Satojen ihmisten ollessa samassa kiinteistössä liikkuminen, vessäkäynnit ja ruokailu ovat säädelyjä. (Paju 2011, 22.) Opettaja ja fyysinen koulu (välituntikello) ohjaavat oppilaiden toimintaa käskyjen ja kieltojen kautta, pitäen näin yllä koulun järjestyksiä (Westling Allodi 2002, 188–189). Tarinoissa oppilaat taistelevat omasta tilastaan paitsi fyysisesti, myös karkaamalla ja kapinoiden. Tarinoiden tönimisepisodit, omasta paikasta fyysisesti taistelemisen, kertovat siitä, miten oppilaat kaipaavat omaa fyysistä tilaa ahtaassa, monien ihmisten jakamissa koulun tiloissa. Sosiologisissa analyyseissa koulua on verrattu muihin massalaitoksiin, kuten sairaalaan tai vankilaan (Harinen & Halme 2012, 37). Karkaamisteeman korostuminen lasten koulutarinoissa viittaa kyseisiin mielikuviin. Karkaamista esiintyi *Loukkaantuminen* -tarinan lisäksi myös tarinoissa *Rehtorin jälki-istunnossa* ja *Äksyope*.

Loukkaantuminen -tarinassa oppilaat ovat lähdössä ruokailuun. Yksi oppilas sanoo: "Mennään ruokailuun, minä olen eka (jonossa)!" Muut oppilaat vastaavat: "Minä!" "Minä!" Syntyy kiistaa oppilaiden kesken paikasta jonossa, oppilaat tönivät toisiaan ja kaikki yrittävät päästä ensimmäiseksi jonoon. Opettaja sanoo oppilaille: "Noniin, lähdetään syömään. Hilla oli kilttein, hän saa olla eka!" Muut oppilaat suuttuvat Hillalle: "Haista...! Hilla!" Fyysinen kiista jonopaikasta jatkuu edelleen. Opettaja sanoo isolla äänellä: "No juoskaa ruokailuun!!!" Oppilaat lähtevät juosten ja huutaen ruokasaliin.

Koulun organisointi perustuu massojen hallintaan ja koulurakennukset on suunniteltu siten, että ne edesauttavat tätä tarkoitusta (Paju 2011, 22). Paju (2011, 23) toteaa koululuokan olevan ”sosiaalisesti tiheä avokonttori omassa lajissaan, siellä ei voi tehdä juuri mitään ilman, että joku huomaa sen, ja siellä on käytävä, se on velvollisuus.” Koulutarinoissa oppilaat ovat tarkkoja omasta paikastaan, he etsivät omaa paikkaansa massan seassa ja instituution puitteissa. Tutkimuksen tarinoiden fyysinen koulu on massojen liikettä ja tämän liikkeen organisoimista esimerkiksi keskusradiosta kuuluvien komennuksien tai jononmuodostuksen kautta.

Johtopäätökset

Artikkelimme keskiössä olivat lasten pöytäteatterin avulla tuottamat koulutarinat. Ne antavat viitteitä lasten kokemusmaailmasta ja siitä, mikä näille lapsille on merkityksellistä alakoulun arjessa. Koulutarinoissa merkityksellisinä näyttäytyivät kiusaaminen, koulun järjestykset ja fyysinen koulu. Vähemmälle huomiolle koulutarinoissa jäivät järjestäytyneet oppitunnit, opetussuunnitelman sisällöt ja opettava opettaja. Tarinoiden perusteella koulussa merkityksellisiä oppilaille ovat konkreettiset arjen asiat, kuten fyysinen kouluympäristö ja koulun arkea jäsentävät rakenteet. Tarinoissa merkityksellisiksi kerrotaan välitunnit, oma paikka yhteisössä sekä koulun sosiaalinen ympäristö. Kiusaaminen on läsnä oppilaiden arjessa ja ajatuksissa, mikä näkyy koulutarinoissa. Tulkinnat oppilaiden näkökulmista koulumaailmaan ovat yhdensuuntaisia aiempien tutkimusten kanssa (esim. Westling Allodi 2002, 201–203; Tuononen 2008 18–23, 39–40), joissa oppilaat ovat tuoneet esiin kiusaamiseen puuttumiseen, ruokailuun, välituntiin, fyysiseen kouluympäristöön sekä kuulluksi tulemiseen ja vaikuttamiseen liittyviä kehittämiskohteita.

Lasten tarinoissa tulivat voimakkaasti esille vastakkainasettelut aikuisten ja lasten välillä: lasten kritiikki koulua kohtaan, virallisen koulun vastustaminen ja kyseenalaistaminen. Tarinoissa koulu näyttäytyi vankilana, jossa kiusataan, josta tulee yrittää karata ja jonka vartijoita jälki-istuntoja jakelevat opettajat ovat. Kouluissa lasten toimijuutta rajoitetaan monelta taholta. Jos lasten sallitut tilat kaventuvat, he rikkovat asetettuja rajoja ja etsivät uusia toimintamahdollisuuksia, yhdessä ympäröivien ihmisten kanssa. Lapset jäsentävät arkielämänsä tiloja jatkuvasti. Tämä kertoo siitä, että arkiset ympäristöt eivät ole pysyviä tiloja, vaan niitä voidaan muokata ja niitä voidaan kyseenalaistaa erilaisissa käytännöissä paremmiksi. (Kullman ym. 2012, 11–14.) Tutkimuksen tarinoissa esiintyvät kriittiset äänenpainot ovat merkityksellisiä: koulutarinoiden avulla lapset uskaltivat kertoa myös kouluarjen nurjasta puolesta. Samalla tutkimus herätti pohtimaan yleisen koulusta puhumisen mahdollista vaikutusta tarinoiden sisältöihin. Yksi syy aineistosta korostuvalle oppilaiden koulukriittisyydelle ja opettajien ja oppilaiden väliselle vastakkainasettelulle voi olla myös Harisen ja Halmeen (2012, 72) esiin tuoma yleinen suomalainen kouluvastustus-kulttuuri ja oppilaiden keskuudessa vallitseva normatiivinen koulukielteisyyttä. Suomalaisessa keskustelussa koulusta olisikin hyvä puhua nykyistä positiivisemmin, uudenlaista kulttuurista kouluun katsomista opetellen. (Harinen & Halme 2012, 72.) Koulun arjessa olevaa hyvää tulee aktiivisesti sanoittaa ja tuoda sitä näkyväksi lapsille. Positiivinen puhuminen auttaa lastakin huomaamaan koulun arjesta löytyvää hyvää.

Tutkimukseen osallistuneiden lasten suullinen ja kirjallinen palaute tutkimukseen osallistumisesta oli positiivista ja innostunutta. Lasten osallistuminen koulutarinoiden tulkitaan kirjallisesti heti aineistonkeruun jälkeen syventää tutkimustuloksia ja lisää niiden uskottavuutta. Tutkijoiden työskennelyä aineiston parissa, heidän tekemänsä havainnot aineistosta tuotiin tutkimukseen osallistuneen lapsiryhmän tarkasteltavaksi ja kommentoit-

vaksi. Erään lapsen mielestä tarinoissa ”*kaikki ois voinu olla totta*”. Maininta tarinoiden todenperäisyydestä on mielenkiintoinen; se vahvistaa näkemystä siitä, miten tarinat kumpuavat lasten kokemusmaailmasta. Koulutarinoissa näkyy myös lasten kerronnan intertekstuaalisuus (Viljamaa 2012, 177–182) heidän yhdistellessä tarinoihin omia kokemuksiaan, itselleen tapahtuneita asioita, toisten kokemuksia ja toisille tapahtuneita asioita kaiken muun käyttöönsä ottaman kulttuurisen aineksen kanssa.

Artikkelissamme olemme olleet kiinnostuneita taiteen ja kerronnallisen lähestymistavan yhdistämisen mahdollisuuksista. Pöytäteatterin avulla lapset rakensivat tutkijoiden silmien eteen elävän, monitasoisen kuvauksen koulun arjesta. Leavy (2015, 185) toteaaakin performatiivisten lähestymistapojen olevan vaikuttavia tutkittaessa ja kuvatessa ihmisen kokemuksia. Hohtin (2016, 70) tutkimus osoittaa, että kun lasten kerronnalle annetaan avoin tila, he tuottavat rikasta tietoa. Näin tapahtui myös tässä tutkimuksessa. Tarinan vapaa suunnittelu ja toteuttaminen pöytäteatterin nukkien avulla avasi tutkimukseen osallistuneille lapsille mahdollisuuden kokeilla ja kokea erilaisia rooleja. Koska roolia esitettiin nukkien kautta, se vapautti lasten ilmaisuun – nukke saattoi eri äänensävyjen lisäksi vaikkapa nauraa, kiroilla, lyödä, itkeä tai juosta kiljuen pitkin näyttämölle muodostettua koulun käytävää. Tämä kerronnan kirjo tarjoutui tutkijan silmien eteen pakottomasti, innostuneesti. Tutkimuksemme täydentää osaltaan kuvaa siitä, millaisia lapsuus ja koulun arki ovat nyt, tässä hetkessä. Käyttämämme taideperustainen kerronnallinen lähestymistapa monimuotoisuudessaan ja kokonaisvaltaisuudessaan on yksi esimerkki menetelmällisestä kokeilusta lapsudentutkimuksen puitteissa. Tämä tutkimus kannustaa tuottamaan lisää tietoa taiteen käytön mahdollisuuksista ja haasteista lapsudentutkimuksessa.

Kirjallisuus

- Bradshaw, Jonathan, Hoelscher, Petra & Richardson, Dominic 2007. An index of child well-being in the European Union. *Social Indicators Research* 80, 133–177.
- Barone, Tom & Eisner, Elliot W. 2012. *Arts-Based research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- DeMello, Dilma Maria 2007. *The Language of Arts in a Narrative Inquiry Landscape*. Teoksessa Clandinin, D. Jean (toim.), *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage, 203–223.
- Finley, Susan 2008. *Arts-Based Research*. Teoksessa Knowles, J. Gary & Cole, Andra, L. (toim.), *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples and Issues*. Los Angeles: Sage, 72–83.
- Gordon, Tuula, Hynninen, Pirkko, Lahelma, Elina, Metso, Tuija, Palmu, Tarja & Tolonen, Tarja 2007. Koulun arkea tutkimassa. Kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. Teoksessa Lappalainen, Sirpa, Hynninen, Pirkko, Kankkunen, Tarja, Lahelma, Elina & Tolonen, Tarja (toim.), *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 41–64.
- Hamarus, Päivi 2006. Koulukiusaaminen ilmiönä: yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*, 288.
- Hamington, Maurice 2010. Care ethics, John Dewey’s ‘dramatic rehearsal’ and moral education. *Philosophy of Education* 2010, 121–128.
- Harinen, Päivi & Halme, Juha 2012. Hyvä, paha koulu. Kouluhuvinvointia hakemassa. Suomen UNICEF. Nuorisotutkimusseura verkkojulkaisuja 56.
- Heikkinen, Hannu 2004. *Vakava leikillisuus. Draamakasvatusta opettajille*. Helsinki: Kansanvalitusseura.

- Hohti, Riikka 2016. Classroom matters. Research with children as entanglement. Department of Teacher Education, Research Report 387. Helsingin yliopisto.
- Hohti, Riikka & Karlsson, Liisa 2012. Kevätjuhlat – Koululaisena toimimisen tilat ja rajat. Teoksessa Pekkarinen, Elina, Vehkalahti, Kaisa & Myllyniemi, Sami (toim.), Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä. Nuorten elinolot -vuosikirja 2012. Julkaisuja 131. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 128–142.
- Karlsson, Liisa 2012. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa Karlsson, Liisa & Karimäki, Reeli (toim.), Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 17–63.
- Kinnunen, Susanna & Puroila, Anna-Maija 2016. ‘If my sister was here’ – The narrative in-between space in young children’s photography process. *Childhood* 23 (1), 236–254.
- Kinnunen Susanna & Einarsdóttir Johanna 2013. Feeling, wondering, sharing and constructing life: Aesthetic experience and life changes in young children’s drawing stories. *International Journal of Early Childhood* 45 (3), 359–385.
- Konu, Anne 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis*: 202.
- Kullman, Kim, Strandell, Harriet & Haikkola, Lotta 2012. Lapsuuden muuttuvat tilat. Näkökulmia lapsuuteen 2000-luvulla. Teoksessa Kullman, Kim; Strandell, Harriet & Haikkola, Lotta (toim.), Lapsuuden muuttuvat tilat. Tampere: Vastapaino, 9–26.
- Kämppe, Katariina, Välimaa, Raili, Ojala, Kristiina, Tynjälä, Jorma, Haapasalo, Ilona, Villberg, Jari & Kannas, Lasse 2012. Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994–2010. WHO-koululaistutkimus (HBSC Study). Koulutuksen seurantaraportti 2012:8. Helsinki: Opetushallitus.
- Leavy, Patricia 2009. Method meets art. *Arts-Based Research Practice*. New York: Guilford.
- Leavy Patricia 2015. Method meets art. *Ars-Based Research Practice*. Second Edition. New York: Guilford.
- Leitch, Ruth 2006. Limitations of language: developing arts-based creative narrative in stories of teachers’ identities. *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 12 (5), 549–569.
- Luopa, Pauliina, Pietikäinen, Minna & Jokela, Jukka 2008. Koulukiusaaminen peruskoulun yläluokilla 2000–2007. Opetusministeriön julkaisu 2008: 7. Helsinki.
- McNiff, Shaun 2008. Art-Based Research. Teoksessa Knowles, J. Gary & Cole, Andra, L. (toim.), *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples and Issues*. Los Angeles: Sage, 29–42.
- Mäntylä, Niina, Kivelä, Jonna, Ollila, Seija & Perttola, Laura 2013. Pelastakaa koulukiusattu! Kunnallisanalan kehittämissäätiön Tutkimusjulkaisu-sarjan julkaisu nro 70.
- Ollikainen, Taru 2011. Suosiopelejä yläkoulun informaalin kulttuurin kentällä – tyttöjen kamppailua mukaanpääsystä. *Kasvatus* 42 (5), 468–479.
- Paju, Petri 2011. Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana. Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura, julkaisu 115. Helsinki.
- Pekkarinen, Elina & Vehkalahti, Kaisa 2012. Johdanto. Instituutiot lapsuutta ja nuoruutta rakentamassa – lapset ja nuoret instituutioita uudistamassa. Teoksessa Pekkarinen, Elina, Vehkalahti, Kaisa & Myllyniemi, Sami (toim.), Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä. Nuorten elinolot -vuosikirja 2012. Julkaisuja 131. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 9–21.
- Puroila, Anna-Maija 2013. Young children on the stages: Small stories performed in day care centers. *Narrative Inquiry* 23 (2), 323–343.

- Puroila Anna-Maija, Estola Eila & Syrjälä Leena 2012. Does Santa exist? Children's everyday narratives as dynamic meeting places in a day care centre context. *Early Child Development and Care* 182 (2), 191–206.
- Rabin, Colette & Smith, Grinette 2013. Teaching care ethics: Conceptual understandings and stories for learning. *Journal of Moral Education*, 42 (2), 164–176.
- Rimpelä, Matti & Fröjd, Sari 2010. Koulukiusaaminen. Raportissa Rimpelä, Matti Fröjd, Sari & Peltonen, Heidi (toim.), Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen perusopetuksessa 2009. Perusraportti. Koulutuksen seurantaraportit 2010:1. Helsinki: Opetushallitus, 191–202.
- Salmivalli, Christina, 2010. Koulukiusaamiseen puuttuminen: kohti tehokkaita toimintamalleja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Slee, Philip T. & Skrzypiec, Grace 2016. No more bullying: an analysis of primary school children's drawings of school bullying. *Educational Psychology*, 36 (8), 1487–1500.
- Spector-Mersel, Gabriela 2011. Mechanisms of Selection in Claiming Narrative Identities: A Model for Interpreting Narratives. *Qualitative Inquiry* 17 (172), 72–85.
- Stolp, Marleena 2010. 6-vuotiaat perunapää: Kahdentuminen lapsuuden ominaispiirteinä ja vaikuttamiskeinona. Teoksessa Kallio, Kirsi Pauliina, Ritala-Koskinen, Aino & Rutanen, Niina (toim.), Missä lapsuutta tehdään? Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 105. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 143–159.
- Souto, Anne-Mari 2011. Arkipäivän rasismi koulussa. Etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Thornberg, Robert 2008. 'It's Not Fair!' – Voicing Pupils Criticisms of School Rules. *Children & Society* 22, 418–428.
- Tucker, Emma & Maunder, Rachel 2015. Helping children to get along: teachers' strategies for dealing with bullying in primary schools. *Educational Studies*, 41 (4), 466–470.
- Tuononen, Päivi 2008. Asiaa aikuisille! Lapset ja nuoret kertovat omien oikeuksiensa toteutumisesta Suomessa. Lapsiasiavaltuutetun toimiston selvityksiä 4:2008. Jyväskylä.
- Viljamaa, Elina 2012. Lasten tiedon lähellä. Äidin ja lasten kerronnallisia kohtaamisia kotona. *Acta Universitatis Ouluensis. E Scientiae Rerum Socialium* 129.
- Westling Allodi, Mara 2002. Children's experiences of school: narratives of Swedish children with and without learning difficulties. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46 (2), 181–205.

KM, LO Iris Kivioja on tohtorikoulutettava Oulun yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa ja työskentelee luokanopettajana.

KT, YTL, dosentti Anna-Maija Puroila työskentelee yliopistonlehtorina Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa.