

ARTIKKELI

<https://doi.org/10.33350/ka.89684>

Kortteja, kyyneleitä ja näpräämistä – Oppilaan osallisuudelle avautuvia ja sulkeutuvia tiloja alakoulun kehityskeskustelussa

Anu Uusikylä, Sari Haapakangas & Tuija Huuki

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme oppilaan osallisuutta alakoulun kehityskeskustelussa affektiivisten ja materiaalisten ulottuvuuksien näkökulmasta. Feministisessä, uusmaterialistisessa ja posthumanistisessa tutkimuksessa on viime aikoina haastettu kielellisiä ja tekstuaalisia tutkimusmenetelmiä kehittämällä uusia metodologisia välineitä muun muassa kasvatustapahtumien tutkimiseen. Hyödyntämällä affektin, urittuvan ja silenevän tilan sekä yhteismuotoutumisen käsitteitä keskitymme havainnoimaan, miten tilat lapsen osallisuudelle avautuvat ja sulkeutuvat kehityskeskustelussa. Aineiston tuottamisen välineenä hyödynnämme tutkimusta varten kehitettyä pedagogis-menetelmällistä KESY-kuvamateriaalia, jonka tavoitteena on lisätä oppilaan osallisuutta kehityskeskustelussa ja samalla mahdollistaa osallisuuden moninaisten tilojen näkyväksi tekeminen. Tutkimusaineisto perustuu alakoulun kehityskeskusteluissa koottuihin kenttämuistiinpanoihin, valokuviin ja videoihin, joista lähempään tarkasteluun on poimittu kolme tapaamista. Ehdotamme, että tilaa osallisuudelle silentävät myönteinen affektiivinen ilmapiiri, kuvakortit ja liikehtiminen sekä kosketus materiaalisiin objekteihin. Osallisuutta urittavat aikuisten kiireinen ohjailu, normatiiviset odotukset ja puhekeskeisyys sekä koulun joustamattomat rakenteet ja käytänteet.

Johdanto

Peruskoulun opetussuunnitelman mukaan koulun toimintakulttuuria on kehitettävä oppilaiden oppimista, osallisuutta, hyvinvointia ja kestäväää elämäntapaa edistäväksi. Pyrkimyksenä on osallistumisen mahdollisuuksien sekä osallisuutta tukevien rakenteiden ja tilojen luominen koulun arjessa. (Opetushallitus 2014.) Yksi osallisuuden tiloista on oppilaan, huoltajan ja opettajan välinen tapaaminen, jota kouluissa kutsutaan kehitys- ja/tai arviointikeskusteluksi tai oppimis- tai kolmikantakeskusteluksi. Vähintään kerran lukuvuodessa toteutetta-

van tapaamisen tarkoitus on antaa oppilaalle ääni sekä tukea huoltajien ja opettajan kasvatuskumppanuutta, kodin ja koulun yhteistyötä (Järvinen & Sainio 2020, 32). Samalla keskustelu on osa formaalia lukuvuosi-arviointia. Syksyn keskusteluaiheita ovat oppilaan arjen sujuminen, vahvuudet ja käyttäytyminen, oppimis- ja työskentelytaidot, edistyminen oppiaineissa sekä tavoitteet. Jos tapaaminen ajoittuu syyslukukauden loppuun tai kevätlukukauden alkuun, siinä painottuu arviointiosuus. (Oulun kaupunki 2020.) Tässä artikkelissa käytämme tällaisesta tapaamisesta termiä kehityskeskustelu.

Kehityskeskusteluja on tutkittu Suomessa huoltajan ja opettajan vuorovaikutuksen (Andonov 2009; Eloranta 2000) sekä kodin ja koulun yhteistyön (Virtanen & Onnismaa 2003; Sajaniemi 2008) näkökulmista. Aikuisen ja lapsen välisten keskustelujen on havaittu olevan usein aikuisjohtoisia ja puheperustaisia, jolloin lapsen mielipide ja osallisuus määrittävät aikuisperspektiivistä ja lapsen osallisuus on vaarassa kapeutua (Korpinen 2008; Karlsson 2012). Lisää tutkimusta on todettu tarvittavan siitä, miten lasten osallisuutta voitaisiin lisätä (Karlsson ym. 2014) sekä siitä, mikä on lapselle ymmärrettävää kieltä ja mistä he haluavat keskustella (Kurki-Hartikainen 2009).

Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa osallisuuden käsitteellä hahmotetaan tavallisesti yksittäisen lapsen, nuoren tai heidän ryhmänsä suhdetta yhteisöihin tai yhteiskuntaan (Merikukka ym. 2019, 404). Osallisuus voidaan jaotella sosiaalisiksi ja poliittisiksi (Thomas 2007), joista jälkimmäinen viittaa yhteisistä asioista päättämiseen ja vaikuttamiseen. Mukaan kuuluminen, mukana oleminen ja vaikuttaminen, yhteisöllisyys, demokraattiset toimintatavat ja niihin kasvattaminen, lasten ja nuorten toimijuus prosessien eri vaiheissa sekä valtautuminen vallan saamisena ja voimaantuminen yksilön tunteena ovat osallisuutta (Kiilakoski ym. 2012). Osallisuus nähdään osana oppilaan sosiaalista hyvinvointia, johon liittyvät nähdäksi, kuulluksi ja arvostetuksi tuleminen. Myös tasavertainen kuuluminen lähiyhteisöihin lisää osallisuutta ja hyvinvointia. (Manninen 2015, 34.) Päätöksenteossa lapsen osallisuutta tuetaan kuuntelemalla ja auttamalla häntä ilmaisemaan asiansa. Suunnittelu aikuisen kanssa ja lapsen kyky itsenäiseen päätöksentekoon sisältyvät osallisuuden kokemukseen. (Kananoja & Karjalainen 2017, 158–159.) Kokemukset osallistumisen mahdollisuuksista ja esteistä syntyvät ja vahvistuvat niissä sosiaalisissa suhteissa, joissa lapset elävät (Gallacher & Gallagher 2008).

Viime aikoina lasten osallisuutta koulussa on havainnointu prosesseina ja tiloina, jotka kehittyvät erilaisissa suhteissa. Niissä ihmisten ohessa myös ei-inhimillisillä toimijuuksilla on merkitystä (Tammi & Hohti 2017; Stenvall 2018.) Tällainen posthumanistiseen tutkimussuuntaukseen kytkeytyvä osallisuuden tarkastelu haastaa kielellisiä ja tekstuaalisia tutkimusmenetelmiä. Tämä tarkastelutapa tuo teoreettis-metodologisia välineitä kehittämällä esiin uusia näkökulmia, kun pyritään ymmärtämään koulutuksen rakenteiden, käytänteiden ja tilojen välisiä suhteita (mm. Huuki & Renold 2016; Snaza & Weaver 2016; Mustola 2017.)

Tutkimuksemme kiinnittyy laajemmin posthumanistisiin ja feministisiin uusmaterialistisiin teorioihin (esim. Deleuze & Guattari 1987; Barad 2007; Braidotti 2013) ja tutkimusmenetelmiin (Coleman & Ringrose 2013) erityisesti kasvatuskonteksteissa (Taylor & Hughes 2016). Osallistumme myös keskusteluun opetuksen ja kasvatuksen arjesta, jossa haastetaan uudistamaan kehityskeskustelun toimintatapoja. Nämä yhdessä haastavat vielä varsin ohutta tutkimusperustaa lapsen osallisuudesta kehityskeskustelussa sekä kannustavat kehittämään menetelmiä, jotka suovat lapsille moninaisia kommunikaation keinoja huomioivia mahdollisuuksia ilmaista itselleen tärkeitä asioita (Karlsson ym. 2014, 66).

Kysymyksenä: Miten kehityskeskustelun tilat avautuvat ja sulkeutuvat oppilaan osallisuudelle? Keskitymme erityisesti vähemmälle huomiolle jääneisiin osallisuuden

materiaalisiin ja affektiivisiin ulottuvuuksiin. Lähdemme liikkeelle peruskoulun kehityskeskustelua varten kehittämästämme KESY-kuvamateriaalista, joka toimii tutkimuksen aineiston tuottamisen välineenä. Sitten avaamme posthumanistisia tutkimusmenetelmiä sekä tutkimuksen keskeiset käsitteet, joita ovat *affekti*, *urittuva* ja *silenevä tila* ja *yhteis-muotoutuvuus*. Sen jälkeen pohdimme kyseisten käsitteiden avulla kolmea kehityskeskustelua, joista jokainen tarkastelee oppilaan osallisuuden tiloja eri näkökulmista. Lopuksi palaamme tutkimuskysymykseen ja pohdimme, mitä haasteita tutkimuksemme havainnot asettavat peruskoulun kehityskeskustelulle ja oppilaiden osallisuuden tukemiselle.

KESY pedagogis-metodisena aineiston tuottamisen välineenä

KESY – Keskustelu symbolein¹ on peruskoulun kehityskeskusteluun tarkoitettu kuvamateriaali, jota artikkelin ensimmäinen kirjoittaja Anu Uusikylä (tästedes Anu) on kehittänyt yhteistyössä Oppimis- ja ohjauskeskus Valterin, Suomen Vanhempainliiton, Oulun yliopiston sekä oppilaiden, huoltajien ja opettajien kanssa. Tutkimuksen aineisto tuotettiin osana KESY-materiaalin kehitysprosessia, jossa aikuisten ja lasten palaute kirjattiin muistiin huomioitavaksi sekä korttivalikoiman että ohjeiden osalta.

KESY sisältää alustoja, kuvakortteja ja hymiöitä, joiden avulla lapsi tuo keskusteluun kokemuksiaan elämästään, erityisesti kouluun liittyvistä osa-alueista. Työskentelyn lähtökohtana ovat lapsen kokemukset, mielipiteet, tarpeet ja vahvuudet. Aikuis(t)en tehtävänä on rohkaista ja kysyä tarkentavia kysymyksiä. Kuvakorttien tarkoituksena on auttaa lasta ilmaisemaan ajatuksiaan kohtaamistaan arjen tilanteista ja toiminnoista, oppiaineista ja opiskelutaidoista, ihmisistä ja ympäristöistä.

KESY-materiaaliin perustuva kehityskeskustelu alkaa lyhyellä ohjeistuksella ja "Tämä on sinun pelisi" -kehotuksella. Kortit ja hymiöalusta tai aurinkopilvialusta ovat pöydällä lapsen käytössä. Sijoittamalla valitsemaan kortteja alustalle lapsi ilmaisee, kokeeko hän niiden esittämät asiat miellyttävinä, tavallisina vai hankalina. Tunneilmaisusta keskustellaan tunnehymiöiden ja puhekupla-ajatuskupla-alustan kanssa. Tyhjiin kortteihin lapsi voi ilmaista sellaista, mitä valmiissa korteissa ei ole, kuten harrastuksiaan tai tavoitteitaan. Kun lapsi on ilmaissut kortein ja/tai kertomalla kokemuksiaan ja näkemyksiään, puhekuplaan kirjataan yhdessä miettien tärkeimmät asiat tai tavoitteet. Jos lapselle sopii, alustalle kehkeytynyt KESY-taulu valokuvataan.

Tutkimusvälineenä KESY muistuttaa luovia visuaalisia lähestymistapoja, kuten mosaiikki (Clark & Moss 2001), visuaalinen etnografia (Pink 2013) tai taidelähtöiset menetelmät (Huuki 2021, painossa), jotka sisältävät esimerkiksi tyhjiä kortteja, valmiita piirroskuvia, lapsen tekemiä kollaaseja, taideteoksia ja video- ja valokuvia. Erilaiset kuvia hyödyntävät menetelmät välittävät monipuolisesti lasten kokemuksia osana yhteisöjä ja toimintakulttuureja sekä tuovat esiin sellaista tietoa lasten maailmasta ja näkökulmista, joihin aikuisilla ei muuten ole pääsyä (Clark 2005).

Kuvallisen ja muun ei-verbaalisen viestinnän painoarvo korostuu erityisesti pienten lasten kohdalla, koska heillä sanavarasto ja lukutaito ovat vasta kehkeytymässä. Visuaalisten tutkimusmenetelmien on koettu auttavan keskittymisessä, tukevan lasten toimijuutta sekä tasapainottavan aikuisten ja lasten välistä epäsymmetristä suhdetta. (Punch 2002.) Kuvien on havaittu auttavan myös käsitteiden ymmärtämisessä, elämän suunnittelussa, arkaluontoisten asioiden käsittelyssä, muistamisessa, edunvalvonnassa ja konsultaatiossa (Äikäs 2015, 235). Gallacher ja Gallagher (2008) näkevät erilaiset tutkimusmenetelmät hyödyllisi-

1 Materiaali esitellään Suomen Vanhempainliiton sivulla: <https://vanhempainliitto.fi/tyokalut/kesy/>

nä, koska lapset ja heidän tapansa osallistua ovat moninaisia ja ennakoimattomia. Tunnistettaessa erilaisia toimijuuden mahdollisuuksia, muotoja ja paikkoja lasten arjessa kokemukset osallisuudesta ja mahdollisuuksista vaikuttaa tulevat monenlaisille lapsille mahdollisiksi (Stenvall 2018).

Visuaalisia menetelmiä ei pidetä kritiikittä muita parempina, mutta ne tarjoavat puhe-, teksti- ja ihmislähtöisiin menetelmiin verrattuna mahdollisuuden uudelleen pedagogiseen kohtaamiseen ja tiedontuottamiseen. Kiinnitettäessä huomiota muuhunkin kuin kieleen ja ihmistoimijoihin päästään tarkastelemaan oppilaan osallisuutta kehityskeskustelussa affektiivisena tilana, joka kehkeytyy useiden inhimillisten ja materiaalisten tekijöiden yhteismuotoutumisessa (vrt. Mustola ym. 2015).

Olettaessamme KESY:n mahdollistavan tiloja oppilaan osallisuudelle pelkkään puheeseen keskittyvää kehityskeskustelua monipuolisemmin olemme samalla tietoisia materiaalin urittavuudesta. Kuvien perustuessa pääosin aikuisten suunnittelemiin kortteihin niiden ulkopuolelle saattaa jäädä oppilaalle tärkeitä aiheita huolimatta siitä, että lapsia oli mukana vaikuttamassa korttivalikoimaan testausvaiheessa. Tätä rajoitetta olemme pyrkineet ylittämään tyhjiillä korteilla sekä kannustamalla lasta soveltamaan materiaalia itselleen sopivalla tavalla. Materiaalin kehittämistyö, sen testaaminen opettajana ja analysoiminen tutkijana puolestaan asemoivat Anun tässä tutkimuksessa kolmoispositioon, jota vasten analyysi ja tulokset ovat tuottuneet. Lapsen ja aikuisen kohtaamisessa vääjäämättä läsnä olevia valta- ja hierarkioihin ja opettaja–tutkija–kehittäjä–positioihin liittyviä jännitteitä on pyritty tunnistamaan muun muassa narratiivisen kirjoittamisen avulla (Kennedy-Lewis 2012; Niemi 2019). Posthumanistisessa yhteismuotoutuvassa tutkimussommitelmassa myös tutkija ja osallistuja ovat osa yhteismuotoutuvuutta (Tammi & Hohti 2017, 75), jossa opettaja-tutkija-kehittäjä on yhtäältä etuoikeutettu asema, toisaalta työn tarjoama syvä ja monipuolinen suhde tutkimusympäristöön (Sitomaniemi-San 2015).

Kehityskeskustelun affektiiviset tilat havainnoinnin kohteina

Voidaksemme avartaa näkökulmia osallisuuteen hyödynnämme posthumanistista (Deleuze & Guattari 1987; Braidotti 2013) ja feminististä uusmaterialistista (Barad 2007) teoreettis-metodologista tarkastelukehikkoa. Sen mukaan ilmiöt syntyvät monitutkaisissa suhdeverkostoissa, jotka kehkeytyvät ihmisten, luonnon ja lukemattomien muiden kuten diskursiivisten, kulttuuristen, materiaalisten, historiallisten, affektiivisten tai teknologisten tekijöiden kanssa (Irni ym. 2014). Yhdysvaltalaisen fyysikon ja feministin Karen Baradin (2007) ajatuksia mukaillen: kehityskeskustelun osaset, kuten pulpetit, sanat, ihmiset, liikkeet, valot, äänet, kädet, mielikuvat ja kuvakortit, yhteismuotoutuvat (ks. Irni, ym. 2014) tavoilla, jotka vaikuttavat oppilaan osallisuuteen. Tämä tarkoittaa sitä, että tekijät eivät ole erillisiä, vaan yhteisvaikuttavia toimijoita, jolloin kullakin tekijällä on tapahtumiin vaikutusta yhdessä muiden elementtien kanssa (Barad 2007). Tällaisen analyysin tarkoituksena ei ole vertailla eri toimijoiden vaikutuksen määrää tai kiistää ihmistoimijoiden merkitystä, vaan korostaa toistaiseksi osallisuuden kehkeytymisessä vähäiselle huomiolle jääneitä ei-inhimillisiä seikkoja (Snaza ym. 2014).

Havainnoidessamme kehityskeskustelun avautumista ja sulkeutumista oppilaan osallisuudelle hyödynnämme posthumanistista affektin käsitettä. Sen on huomattu sopivan välineeksi tutkittaessa sensitiivisiä tiloja ja aihepiirejä, jotka jäävät helposti piiloon yksinomaan kirjoittamiseen ja puheeseen perustuvilla tutkimusmenetelmillä (Ringrose 2011; Snaza & Weaver 2016; Huuki & Lanas 2019). Ranskalainen filosofi Gilles Deleuze (1988, 101) korvaa toimijuuden käsitteen spinozalaisella affektin käsitteellä, joka tarkoittaa hänen

mukaansa kapasiteettia vaikuttaa (affect) ja tulla vaikutetuksi (be affected). Affekti on henkilökohtaisen ylittävää vallan ja voiman toteutumista tai suuntautumista (Deleuze & Guattari 1987, 256). Samoin kuin minkä tahansa ilmiön kohdalla, myös affektoituminen eli vaikutuksen tuottuminen tapahtuu aina eri tekijöiden yhteisvaikutuksesta. Affektoitumisen seurauksena elämänvoima ja toimintakyky tai emotionaaliset, fyysiset, psyykkiset tai sosiaaliset kapasiteetit lisääntyvät tai vähenevät (Deleuze & Guattari 1987; Massumi 2002). Posthumanististen affektiteorioiden mukaan affektien toimijuudet eivät siten varsinaisesti kuulu yksittäiselle ihmiselle tai muulle toimijalle, vaan ne kehkeytyvät tilan, käytänteiden, osallistujien ja muiden tekijöiden yhteisvaikutuksessa (Youdell & Armstrong 2011; Hickey-Moody 2013).

Deleuzelaisittain affektit ymmärretään siis vaikutuksia aiheuttavina ”tulemisina”. Psykososiaalisissa teorioissa affektit nähdään myös sensomotorisina, usein heikosti tiedostettuina ja tiedostamattomina intensiteetteinä ja ruumiillisina kokemuksina. Ne tuovat tilanteeseen siirtymiä esimerkiksi menneisyydestä, diskursseista ja ideologioista. Affektit kiertävät tilassa ja välittyvät ihmiseltä toiselle rutiinien, ruumiillisten kokemusten, eleiden, hiljaisuuksien, puheiden, sävyjen ja materiaalisten objektien välityksellä. Toistojen kautta affekteista muotoutuu monimutkaisia suhteiden malleja, jotka vakiintuvat käytänteiksi. (Walker-dine & Jimenez 2012.) Taiteentutkimuksen piirissä affektista on käytetty käsitettä tuntu, mikä kuvaa affektin ruumiillisuutta ja yhteyttä tunteisiin (Kontturi 2013).

Affektit ovat olennainen osa yhteisvaikutuksissa kehkeytyviä tiloja myös peruskoulun kehityskeskusteluissa. Niiden ahtaita normatiivisia² toimintamalleja myötäilevää affektiivista liikettä nimitämme Deleuzea ja Felix Guattaria (1987) mukailten urittuviksi tiloiksi (striated space, ks. Youdell & Armstrong 2011). Sen sijaan sellaista affektiivista liikettä, jossa ennako-odotukset, normit ja totutut tavat eivät rajoita tai estä osallistumista, kutsumme sileneviksi tiloiksi (smooth space, ks. Youdell & Armstrong 2011).

Tässä tutkimuksessa erityisen tarkastelun kohteina ovat sellaiset osallisuuden näkökulmasta urittuvat tilat, jotka rajaavat, kapeuttavat ja sulkevat oppilaan kykypotentiaaleja ja osallistumista kehityskeskustelussa. Sileneviä tiloja tarkastelemme puolestaan hetkinä, joissa monenlaisen osallistumisen mahdollisuudet avautuvat. Tähänastisen tutkimuksen ja pitkällisen kokemuksemme³ perusteella lähtökohtaoletuksemme on, että peruskoulun kehityskeskustelun tilat ovat lapsen osallisuuden kannalta yleensä urittavia. Silenevät tilat eivät ole erillisiä staattisia tiloja, vaan urittuvien tilojen lomassa avautuvia mahdollisuuksien paikkoja ja hetkiä (Youdell & Armstrong 2011, 145). Tutkimukseen valitsemiemme käsitteiden avulla tarkastelemme kehityskeskustelua yhteismuotoutuvana tilana, jossa jokin tekijä tai ’voima’ affektoi oppilaan osallisuuden tilaa, ja muuttaa osallistumisen mahdollisuuksia niitä urittaen tai silottaen.

2 Kaikki normit eivät ole automaattisesti urittavia, vaan koulun arjessa kuten muuallakin yhteiskunnassa on normeja ja rutiineja, jotka voivat palvella lapsen ja yhteisön hyvinvointia sekä lisätä turvallisuutta ja siten vahvistaa osallisuutta (vrt. Tammi & Hohti 2017, 78). Tällaiset urittuvat tilat voivat olla myös tärkeitä lepopaikkoja ennen siirtymiä sileisiin tiloihin (Scanlan 2016, 36). Tässä tutkimuksessa urittavilla tiloilla viitataan nimenomaan sellaisiin kapeuttaviin normeihin, jotka rajoittavat osallisuutta.

3 Artikkelin kirjoittajilla on luokanopettajatausta ja takana yhteensä tuhansia alakoulun kehityskeskusteluja.

Posthumanistinen tutkimusote osallisuuden tilojen kartoittamisessa

Tutkimus pohjautuu KESY-välineen kehitystyön ohella aineiston tuottamiseen, joka toteutettiin 2010-luvun lopulla erään suomalaisen kaupungin alakouluilla. Tutkimuksen aineisto perustuu noin 120 kehityskeskusteluun, joihin Anu osallistui tutkijana sekä luokan- tai tutoropettajana. Niistä noin 30 toteutui Anun ja oppilaan kahdenvälisenä ja noin 90 niin kutsuttuina kolmikantakeskusteluina. Kehityskeskusteluista viisi tallennettiin videoimalla ja 10 kenttämuistiinpanoin. Lasten kokoamista KESY-tauluista 38 valokuvattiin. Täydentävinä aineistoina toimivat neljän opettajan muistiinpanot. Tutkimuksessa kehitetty KESY kuvamateriaali toimii tutkimuksessa yhtäältä aineiston tuottamisen välineenä ja toisaalta pedagogisena välineenä, jota opettajat eri puolilla Suomea ovat viime vuosina hyödyntäneet kehityskeskusteluissa oppilaan hyvinvoinnin ja osallisuuden vahvistamiseksi.

Tutkimus on toteutettu lapsiin kohdistuvan tutkimuksen erityispiirteet huomioiden (mm. Punch 2002). Tutkimusluvut on hankittu tutkimukseen osallistuvilta lapsilta, heidän huoltajiltaan ja koulun henkilökunnalta. Osallistujille on tiedotettu tutkimuksen tavoitteista ja sisällöistä sekä kirjallisesti että keskusteluissa. Tutkimukseen osallistuvia on kuvattu vain heidän luvullaan, ja eettisistä näkökohdista sekä yksityisyydensuojasta on keskusteltu heidän kanssaan. Osallistujilla on halutessaan ollut mahdollisuus keskeyttää kuvaaminen tai kieltää kuvamateriaalin käyttö tutkimustarkoituksiin. Koska kehityskeskusteluissa käsiteltävät aihepiirit voivat olla henkilökohtaisia ja arkaluonteisia, tavanomaisen tutkimuseettisen menettelyn lisäksi työskentelyotteemme on konsultatiivinen. Tällä tarkoitamme tutkijan herkkyyttä tunnistaa ja tiedustella tutkimusluvan saamista jatkuvasti aineiston tuottamisen kuluessa sekä tarvittaessa vetäytyä hetkellisesti tutkimuksen jatkamisesta tilanteen niin vaatiessa (Renold ym. 2008).

Tätä tutkimusta varten nostimme aineistosta tarkasteluun kolme kehityskeskustelua, joista esitämme tarkoin valikoituja katkelmia analyysiosiossa. Valitsimme tapauksia, joissa oppilaan osallisuutta vahvistava tai heikentävä affektiivinen liike – eli osallisuuden tiloja urittava tai silottava ’voima’ – vaikutti intensiiviseltä (Ringrose & Renold 2014; Tammi & Hohti 2017). Valintaan vaikutti erityisesti se, että tapauksissa on analyttisesti erotettavissa vähemmän tarkasteltujen ja hankalammin havaittavien materiaalien, kehollisten ja muiden elementtien yhteismuotoutuvuutta. Tapauksista on myös mahdollista havaita, mitä pieniä, mutta lapsen osallisuuden kannalta merkittäviä liikahtuksia tämä yhteisvaikutus tuottaa tilanteessa. (Huuki 2016.)

Pyrkiessämme ylittämään puheen ja tekstuaalisuuden rajoituksia (Taylor & Hughes 2016) paneuduimme analyysin aluksi keskustelutapahtumien laadulliseen moninaisuuteen ja eristimme aineistosta lapsen osallisuuden kehkeytymisen kannalta merkityksellisiä ääniä, ilmeitä, kosketusta, materiaalisia objekteja, paikkoja, liikettä ja puhetta (Coleman & Ringrose 2013). Ne auttoivat tarkastelemaan kehityskeskustelujen yhteismuotoutuvuutta. Tällaisen tarkastelun avulla erilaatuiset elementit kuten valta, semiotiikka tai materiaaliset objektit voidaan asettaa samaan tarkastelukehikkoon. (Huuki 2016.) Analyysin toisessa vaiheessa luimme osallisuuden kannalta intensiivisiä tilanteita yhdessä posthumanististen teorioiden sekä tutkimuksen keskeisten käsitteiden kanssa. Analyysin toisessa vaiheessa luimme osallisuuden kannalta intensiivisiä tilanteita yhdessä posthumanististen teorioiden sekä tutkimuksen keskeisten käsitteiden kanssa (Jackson & Mazzei 2012; Lenz Taguchi & St. Pierre 2017). Tällaista menetelmällistä otetta kutsutaan posthumanistisesti inspiroituneessa tutkimuksessa ”teorian kanssa ajattelemiseksi” [engl. ”thinking with theory” (Jackson & Mazzei 2012)]. Lopuksi jäsenimme identifioimamme hienovaraiset intensiteetit kolmen analyttisen teeman avulla: Niistä ensimmäinen keskittyy siihen, millaisista helposti piiloon

jäävistä tekijöistä lapsen osallisuutta silittävä tai urittava affektiivinen ilmapiiri (Dragojlović 2015, 324) kehkeytyy kehityskeskustelussa. Toisessa teemassa tarkastelu kohdistuu siihen, miten lapsen osallisuus kehityskeskustelussa siliää tai urittuu tapahtumassa mukana olevien elementtien – erityisesti materiaalien objektien, ruumiinosien, niiden liikkeen ja affektien – välisessä yhteismuotoutumisessa. Kolmannen teeman kohdalla analysoimme sitä, mihin asti lapsen vahvaksi kehkeytynyt osallisuus yhdessä kontekstissa kantaa koulun arjessa ja rakenteissa. Analyysin kolme osiota noudattelevat tätä jäsennystä ja vastaavat niiden esittämiin kysymyksiin

Affektiivinen ilmapiiri silenevää tilaa tuottamassa

Kuten edellä esitämme, ensimmäisen aineistonoston avulla havainnollistamme, miten affektiivinen ilmapiiri kehkeytyy osana kehityskeskustelun silenevää tilaa, jossa lapsi voi ilmaista myös arkaluontoisia ja hänelle merkityksellisiä asioita. Opettajan päiväkirjaan kirjatussa tapaamisessa äiti, opettaja ja Jesse⁴ käyvät luokassa Jessen kehityskeskustelua:

Opettaja: Katsotaanko vielä tällaisia tunnekortteja? Nyt voit miettiä mihin sijoitat nämä hymiöt. Tässähän on suru, viha, inho, ilo, itku ja pelko. Riippuen siitä, miten ilmaiset niitä, voit laittaa hymiön puhekuplaan tai ajatuskuplaan. Tai niiden välille.

Jesse miettii, sijoittaa kortteja, ja niistä jutellaan. Opettaja kysyy mitä Jesse tekee, jos jokin tunne tulee niin vahvana, että on vaikea olla ja mikä helpottaa sen kutistamisessa. Hän kertoo menevänsä silloin kalastamaan tai luontoon.

Opettaja: Nyt on jäljellä enää itku. Mihin ajattelit laittaa sen?

Jesse miettii ja sijoittaa kortin ajatuskuplaan.

Opettaja: Millaisissa tilanteissa sinua saattaa itkettää?

Jesse: En tiedä.

Opettaja: Mitä silloin teet, että olo helpottaa.

Jesse: Menen yksin metsään.

Opettaja ja äiti istuvat hiljaa paikoillaan. He liikuttuvat, kyyneleet kiiltävät silmissä.

Opettaja: Sehän on hyvä paikka olla, kun itkettää.

Äiti: Etkö tulekaan minun luo? En tiennyt, että itket yksin. Tule minun luo kertomaan, jos sinulla on paha mieli. Tulethan?

Oppilaan kehityskeskustelu käydään tavallisesti siten, että opettaja kertoo ja kysyy kysymyksiä, oppilas vastaa ja huoltaja kommentoi. Usein käsitellään etukäteen täytettyä itsearviointikaavaketta. Tämä asemoi osallistujat helposti totuttuihin toimintapositioneihin ja aiheisiin, joissa lapsen kannalta oleellisia aihepiirejä saattaa jäädä huomiotta. Lasten ja aikuisten

4 Osallistujien nimet ovat pseudonyymejä.

välisen kommunikaation on todettu olevan monin tavoin kytköksissä valtaan ja sosiokulttuurisiin eroihin kuten ikään, kieleen, sosioekonomiseen taustaan, sukupuoleen ja koulutukseen sekä koulun normeihin ja materiaaliin järjestyksiin. Tämän vuoksi esimerkiksi lapsen halu toimia odotusten mukaan ja käsitteiden ymmärtäminen vaikuttavat hänen osallistumiseensa (Punch 2002; Karlsson 2012). Myös nimi ”kehitys- ja arviointikeskustelu” viittaa tilaisuuden puhetta ja lapseen kohdistuvaa arviointia korostavaan luonteeseen. Lapsen odotetaan kehittyvän ja vastuu siitä jää hänen harteilleen sen sijaan, että pyrittäisiin tunnistamaan lapsen näkökulmasta, mitkä tekijät hänen elämänpiirissään edesauttavat tai häiritsevät oppimista.

Vaikka muun muassa opettajan ja oppilaan väliset valtasuhteet sekä koulun rutiinit ja normit tuovat urittuneisuuden osaksi KESY-keskusteluja, tässä analyttinen huomiomme kohdistuu kuvakortteihin. Tavanomaiseen puheperustaisen kehityskeskusteluun verrattuna kuvakorttien avulla tapahtuva ilmaisu säröttää kehityskeskustelun edellä kuvattua normatiivista piirteisyyttä silottaen lapsen osallisuutta. Säröt tulevat näkyviin, kun huomiota ei kiinnitetä tapahtumien syihin tai pelkästään ihmisten väliseen puheeseen, vaan myös lautapeleihin, lapsen käsiin sijoittuviin kortteihin, liikkeen soljuvuuteen ja empimiseen sekä kommunikaatiota tukevaan ilmapiiriin ja tunteisiin.

Pysähdymme tarkastelemaan, miten edellä mainitut elementit yhteisvaikuttavat tilassa sekä mitä sen kautta mahdollistuu Jessen osallisuuden näkökulmasta – toisin sanoen mikä silenee tai urittuu ja miten. Alussa opiskeluun liittyvien korttien sijoittelu sujuu soljuen. Käy ilmi, että Jessen opiskelu sujuu hyvin. Siirryttäessä työskentelemään tunneilmaisua kartoittavan puhekupla-ajatuskupla-alustan kanssa Jesse alkaa empiä korttien sijoittelussa. Kokemuksesta tiedämme, että hankalien tunteiden käsittely on kehityskeskustelussa kriittinen kohta, joka saattaisi tyrehdyttää keskustelun, mikäli se tapahtuisi kasvokkain ja pelkästään suullisesti. Niin ei kuitenkaan tapahdu.

Jesse siirtää itku-kortin ajatuskuplaan ja ilmaisee kortin avulla, ettei puhu kenellekään, jos häntä itkettää. Jessen ei tarvitse sanallistaa herkkää aihetta ilmaisun tapahtuessa kortin välityksellä. Hän ei mainitse itkun syytä, mutta opettajan kysyessä hän kertoo menevänsä metsään itkemään. Tällä on ennakoimaton affektiivinen vaikutus opettajaan ja äitiin heidän liikuttuessaan Jessen kokemuksesta ja sen ilmaisemisesta. Tilan affektiivisuus näkyy ja tuntuu kyynelienä, aikuisten lapsen kohdistuvan myötätunnon sekä äitiyteen ja opettajuuteen liittyvän huolenpidon materialisoitumana (ks. Watkins 2010, 137). Samalla tilassa affektoi ja affektoituu opettajan positioon liittyvä empatia ja oppilaantuntemus, kun Anu pitää katseensa korteissa välttääkseen kiusallisia katseita sensitiivisessä hetkessä. Tapahtuman visuaalinen havainnointi estyy hänen osaltaan, eikä meillä ole vihjeitä siitä, kokiko Jesse itkemisen käsittelyn aikuisen kanssa mielekkäänä vai häneltä odotettuna toimintana. Äiti kuitenkin havahtuu Jessen yksin itkemiseen metsässä ja kutsuu hänet käsittelemään pahaa mieltä kanssaan.

Emme voi tietää Jessen motiiveja yksin metsässä itkemiselle, eikä se ole tämän analyysin tarkoituksena. Sen sijaan analyysi mahdollistaa tilanteen yksityiskohtaisen tarkastelun osallisuuden urittuvien ja silenevien mahdollisuuksien näkökulmasta. Vastavoimana esimerkiksi dynaamisuudelle ja herkkien tunteiden peittämiselle, jota erityisesti pojilta usein odotetaan (Manninen 2010), tunneintensiteettien käsittely luonnonympäristön hiljaisuudessa saattaa olla Jesselle voimauttava vaihtoehto, jota pahan mielen käsittely äidin kanssa Jessen toiveiden vastaisesti saattaa urittaa. Tilanteeseen sisältyy kuitenkin osallisuutta sileyttävä affektiivinen liike: Jessen kyvyt käsitellä tunteita sanoin, kuvin ja metsässä olemalla sekä vaihtoehto yksinolemiselle tulevat tiedetyiksi. Osallisuus kehkeytyy siten aina paitsi tilanteissa, myös ajassa, eikä yksittäinen tilanne välttämättä anna mahdollisuutta teh-

dä ajan ja tilan ylitse meneviä päätelmiä osallisuuden laadusta. Osallisuuden yhteisvaikutuksellisuutta tarkasteleva analyysi tekee näkyväksi ristikkäisiin suuntiin pyrkivää samanaikaista affektiivista liikettä (Deleuze & Guattari 1987), jolloin osallisuus ei ole joko urittavaa tai silenevää, vaan siinä on samanaikaisesti sekä urittavaa että silentävää liikkeisyyttä.

Analyysi rohkaisee ehdottamaan, että eräs keskeinen Jessen ilmaisua helpottava tekijä on pelilaudalla lepäävät ja Jessen toimesta liikkuvat kortit, joita sormet näpräävät ja kädet liikuttavat, joihin katseen voi turvallisesti kiinnittää ja jotka ovat nostamassa pintaan, kana-voimassa ja kommunikoimassa Jessen tunneilmaisua. Mukana operoivien ihmis- ja muiden toimijoiden kytkeytyessä toisiinsa affektiivisesti (Lenz Taguchi 2010), tila intensifioituu inhimillisen ja henkilökohtaisen ylittäväksi tunnuksi tilasta tai tapahtumasta (ks. Dragojlovic 2015, 324), jonka affektiivisessa ilmapiirissä tila silenee piilossa olleen tunteen ilmaisulle.

Hiukset, kortit ja kehonosien liike yhteismuotoutumassa

Toisessa aineistonostossamme syvennymme oppilaan osallisuuden kehkeytymiseen sellaisessa kehityskeskustelussa, joka perustuu muuhunkin kuin puheeseen. Keskitymme erityisesti siihen, miten ihmistoimijoiden kehonosat, kuten sormet ja hiukset, eleet kuten katseet, liikkeet kuten kääntyminen, näpräys ja naputus sekä kortit, yhteismuotoutuvat prosessissa. Tässä 21 minuutin videoaineistossa Miina, äiti ja opettaja käyvät luokassa kehityskeskustelua. Äiti on pitkään kantanut huolta 12-vuotiaan Miinan niukasta puheilmaisusta ja opettaja muistaa Miinan puhuneen viimeksi useita lauseita vuosia aikaisemmin nukketeatterileikissä.

Aluksi Miina asettaa kortteja kolmiosaiselle alustalle opettajan sanoittaessa sijoituspaikkojen merkityksiä. Miinan katse on korteissa ja alustassa. Hän on ilmeetön ja puhumaton, joskin kysyy eräästä kuvasta: ”Mikä tää on?” Hän liikahtelee yhtenä: sijoittelee ja näpräilee kortteja, sivelee kaulusta, haroo hiuksia, kiristää hiusrengkua, raapii niskaa, syö kynsiä, hioo käsiä, siirtelee jalkoja, nostaa ja laskee niitä tuolille ja sieltä alas.

Miina laittaa kortit hymy- tai perusilmenaamaan, vain puhuminen-kortti sijoittuu surunaaman alle. Opettaja kysyy, mitä äiti olisi valinnut Miinalle, johon tämä vastaa: ”Ehkä oisin voinut kuvitella, että suullinen tehtävä ois voinu olla [surunaamassa] mut hyvä, jos ei ole”. Miina näyttää kortilla, että koulussa parasta on lukeminen. Tyhjään harrastuskorttiin hän kirjoittaa ”piirtäminen”. Tavoitteekseen hän kirjoittaa tyhjään korttiin samanaikaisesti mutisten: ”Luen kappaleet huolellisemmin”. Opettaja ehdottaa toiseksi tavoitteeksi: ”Pidät sen hyvän, jonka oot jo saavuttanut”. Tässä hymy käy Miinan huulilla ja hän kirjoittaa lauseen.

Seuraavaksi on vuorossa tunneilmaisuuun liittyvä puhekupla-ajatuskupla-alusta. Miina sijoittaa ilo- ja nauru-kortin puhekuplaan merkiksi siitä, että näitä tunteita hän voi ilmaista. Pelon, itkun, inhon, kiukun ja surun hän asettaa puhe- ja ajatuskuplien väliseen tilaan merkiksi siitä, että näitä tunteita hän saattaa ilmaista joskus. Sitten hän ottaa käteensä viha-kortin, pysähtyy, naputtaa kortilla pöytää, kääntää kasvonsa opettajan vieressä sijaitsevaa kameraa kohti, joskaan ei katso sitä ja laittaa kortin ajatuskuplaan. Tunteen sijoittaminen ajatuskuplaan tarkoittaa, että hän ei ollenkaan ilmaise vihaa, vaan pitää sen itsellään.

Opettaja (katsoen äitiä): Oot varmaan aika hillitty ilmaisultasi. Oisitko laittanut [Miinalle] samoin?

Miina venyttelee suoristaen kätensä ja jalkansa, irrottaa hiusrenksun, avaa hiuksensa, siirtää niitä poskille, röyhittää rintaansa, kääntää yläruumiinsa ja kasvonsa kohti kameraa ja opettajaa. Samalla hän kääntää selkensä äidille.

Äidin kerrottua näkemyksensä opettaja kertoo esimerkkejä, miten muut lapset ovat kertoneet toimivansa, jos pitää saada hankala tunnetila tasoittumaan ja kysyy Miinalta: Mitä sä teet, kun sulla on joku voimakas tunne? Miten saat kutistettua niitä?

Miina: Kirjoittaminen ja lukeminen, saan ajatukset pois, meen juokseen tai pyöräileen. Aika tämmösiä... kirjoittaminen, piirtäminen.

Edellisen katkelman tavoin tämäkin tilanne sisältää samanaikaisesti urittavia ja silittäviä elementtejä sekä niiden ennustettavaa ja ennakoimatonta liikettä (Ringrose & Renold 2014). Tilaa urittavat aikuisjohtoinen toimintatapa sekä osallistujien odotukset siitä, miten oppilaan tulisi toimia keskustelutilanteessa (Karlsson 2012). Tapahtumaa tallentava videokamera luo kuvatuksi tulemisen jännitystä ja samalla vahvistaa keskustelun merkityksellisyttä. Tuttu luokkatila voi yhtäältä tuoda turvaa ja vahvistaa siten osallisuutta, mutta saattaa samalla urittaa Miinaa hiljaisen oppilaan position.

Opettaja pyrkii tässäkin tietoisesti luomaan sellaisen affektiivisen ilmapiirin, jossa oppilaan on luonteva osallistua: Opettajan rohkaisevat katseet ja liikkeet vahvistavat Miinan mahdollisuutta puhua tai olla puhumatta. Opettaja sanoittaa hänen vahvuuksiaan opiskelussa ja sosiaalisissa suhteissa. Kannustava puhe, kuten: ”Pidät sen hyvän, jonka oot jo saavuttanut”, silittää tilaa kohti Miinan kertomuksellista osallisuutta, mahdollisuutta olla myönteinen osa yhteisiä kertomuksia ja oikeutta olla kertojana (Lanas 2019). Myös äidin hymy, katse ja puheen sävy ilmaisevat hyväksyntää ja kannustavat Miinaa osallistumaan.

Ihmisten välinen, puheeseen perustuva vuorovaikutus ei kuitenkaan pelkää siloita osallisuuden ilmapiiriä. Jatkuvalla puheellaan opettaja tulee ylläpitäneeksi toimintakulttuuria, jossa hiljaiset hetket ovat kiusallisia ja puhuminen välttämätöntä. Kuvakommunikaatioita tutkineen Äikäs (2015, 243) nimeämät epäsymmetrisen keskustelun piirteet, kuten ylikorostuneet eleet, ilmeet ja artikulaatio sekä kiireinen johdattelu ja hiljaisuuden välttäminen näyttävät analyysin valossa urittavan Miinan osallisuutta. Äidin puhe puolestaan on osa jatkumoa, jolla hänen huolensa Miinan vaikenemisesta korostuu, mikä entisestään lataa tilannetta odotuksilla. Huoli urittaa kehityskeskustelua kohti normatiivista olettamusta puhumisen ensisijaisuudesta kommunikaation ja oppimisen välineenä.

Vähättelemättä puheen merkitystä yhtenä oleellisimmista vuorovaikutuksen muodoista, kohdistamme analyttisen huomion muihin Miinan osallisuuden kannalta keskeisiin seikkoihin. Niitä ovat liikkuvat jalat, jotka nousevat tuolille ja laskeutuvat sieltä rytmisellä ylös-alas-liikkeellä; sormet, jotka näpertävät kortteja, harovat hiuksia, kiristävät hiusrenksua ja rapsuttavat niskaa; käsi, joka naputtaa kortilla pöydänpintaa; hampaat, jotka nakertavat kynnenkärkeä; hiukset, jotka valahtavat kasvoille. Koska ne ovat mukana tuottamassa tilanteeseen seuraamuksia, niillä voidaan ajatella olevan toimijuutta (ks. Bennett 2010) osallistumisessa, joka ei tunnu Miinan kohdalla mahdollistuvan pelkän puheen varassa. Videolta on havaittavissa, kuinka Miina vastaa kysymyksiin heiveröisellä äänellä, nieleskellen sanojen loppuja. Puhetta on vaikea kuulla, ja vaikuttaa siltä, että sitä on vaikea tuottaa. Miina saa kuitenkin ilmaistua monta itselleen tärkeää asiaa. Kysymmekin, mitä osalli-

suuden suhteen olennaista – joskin hienovaraista ja ohikiitävää – työtä liikkuvat ruumiinjäsenet ja materiaaliset objektit voivat tehdä tilanteessa.

Yhdessä muiden osallisuutta tukevien elementtien kanssa kehon liikkeet sekä tuolin, hiusrenksun, niskan tai kortin fyysisen tuntemuksen aiheuttama taktiilinen vaste vaikuttavat raivaavan Miinalle affektiivista tilaa, tuntua sopivasta väylästä ilmaisulle. Erityisesti Miinan hiukset näyttävät videotallenteella kietoutuvan usein hänen kommunikaatioonsa. Samoin kuin Jessen kehityskeskustelussa, materian, ihmisten ja heidän kehonosiensa välinen liike intensifioituu keskustelun siirtyessä tunnelmaisuun. Miina ilmaisee kortin avulla, ettei hän näytä vihaansa kenellekään. Opettajan kysyessä, mihin äiti olisi sijoittanut vihakortin, Miinan olemus muuttuu: Hän ojentautuu suoristamalla kätensä ja jalkansa äärimmilleen ja vapauttaa kiinni solmitut hiuksensa niin, että kiharapilvi valuu hartioille ja poskille. Hän röyhittää rintaansa ja kääntää äidille selän. Samalla hän avautuu opettajan ja videokameran suuntaan.

Videota katsellessa kasvoja peittävät hiukset ja pois päin kääntynyt ylävartalo tuntuvat muodostavan melkein suojamuurin Miinan ja äidin välille. Onko Miinan äkillinen elepoistuminen tunneaiheen affektiivisesta voimakentästä? Vai onko se äidille kohdistettu tunteenilmaus siitä, että äiti korostaa hänen puhumattomuuttaan muttei erinomaista koulumenesystä? Onko liike vastalause diskurssille, jossa vihan ilmaisua ei pidetä tytölle sopivana ja jonka oletusta opettajan sanavalinta tunteiden kutistamisesta saattaa vahvistaa? Tätä emme voi tietää eikä artikkeli pyrikään hakemaan syitä tapahtumille. Sen sijaan ehdotamme, että Miinan liikehdintää ei voi tyypistää pelkästään hermostuneisuudeksi, poikkeavuudeksi tai häiriöksi (MacLure ym. 2012; Lanas & Brunila 2019) menettämättä mahdollisuutta tarkastella liikkeen tuottavaa potentiaalia. Siinä, missä paikallaan vähäeleisenä istuvaa Jesseä tuntui voimauttavan ilmapiirin affektiivisuus, Miinan voima kumpuaa materiaalisuuden ja liikkeen yhteisvaikutuksesta, joka voi paitsi voimaannuttaa, myös esimerkiksi suojata liian voimakkailla affektiivisilla intensiteeteiltä.

Ehdotamme, että Miinan voimaantuminen ilmaisemaan tapahtuu yhdessä korttien ja muiden materiaalistien objektien, ruumiinosien, liikkeen ja puheen kanssa. Ne tarjoavat hänelle sopivan sommitelman vuoroin avautua ja sulkeutua tilanteen tarpeen mukaan. Mahdollisuus säädellä affektiivisesti osallistumisensa intensiteettejä ja tapoja avaa hänelle sopivan kanavan ilmaista sellaista, jolle ei löydy sanoja tai jonka ilmaisu yksinomaan puhuen on liian vaikeaa.

Urista sileälle ja takaisin

Viimeisessä aineistonostossa tarkastelemme neljää kehityskeskustelun tyyppistä oppilas-huollollista keskustelua kahdeksanvuotiaan Sampon kanssa. Luokanopettaja arveli Sampon hyötyvän tunteiden käsittelystä KESY:n avulla ja lähetti tämän keskustelemaan tutoropettajan luokse. Kuten aiempien esimerkkitapausten kohdalla, affektiivisesti myönteisen ilmapiirin kehkeytyminen oli tässäkin tavoitteena ja sitä tukevien elementtien yhteisvaikutellisuus näkyi muistiinpanoissa. Keskitymme nyt kuitenkin siihen, mihin asti keskustelun normatiivisten urien sileneminen ja sen myötä avautuneet osallisuuden mahdollisuudet kantavat koulun arjessa ja rakenteissa. Voidaksemme seurata keskusteluissa ilmenneiden osallisuuden haasteiden toteutumista, olemme liittäneet analyysin osaksi kaksi kohtaamista keskustelujen ulkopuolelta.

Sampo sijoittaa mustan pilven surunaamaan kortit kaverit, koti, koulu ja musiikki.

Tutoropettaja: Miksi laitoit musiikkikortin tänne?

Sampo: Kun se (opettaja) huutaa että kaikki laulaa. Niin mä huusin, että ei mulla oo kuulossa mitään vikaa. Ja mä lauloin hiljaa, kun en osannut.

Tutoropettaja: Miksi kaverikortti tuli mustaan pilveen?

Sampo: Elias sulki leikistä. Oli valmiiksi äkänen. Yritin sanoa, että menkää kaikki riviin, niin se oli äkänen. Kaapo meni itkeen talvivaraston taa. Mää menin nyrkillä iskeen seinään, kun otti niin päähän. Menin kertoon opelle. Se tuli sanoon, ootko sulkenut leikistä. Se ei edes ollu vihanen se ope.

Tutoropettaja: Tuliko sopu?

Sampo: Ei. Oon vieläkin vihanen kun en saa nukuksi. Kotona ei tuu niin hyvin kuin mummolla. Kun oon tarpeeksi kauan valveilla niin nukahdan. Kolme tyttöä huutaa ja juoksee. Kun olin mummon luona niin valitin maha. Piti käydä vessassa monta kertaa. Söin pizzaa, nugetteja ja perunamuusia. Soitin pollarit, kun perjantaina mopopojat keuli mun päälle. Mutta ne ei tulleet. Onneks mun serkku oli täällä. Oli lähellä.

Tutoropettaja: Auttaako lyöminen?

Sampo: No sain purkaa vihaa.

Toisella käyntikerralla koti-kortti siirtyi mustasta pilvestä aurinkoon, ”kun [kotona] grillattiin”. Matematiikka-kortin Sampo sijoitti edelleen mustaan pilveen: ”Jotku laskee ääneen matikassa, se häiritsee.” Sitten Sampo kertoi käynnistään sukulaisten luona: ”Setä sanoi senkin ääliö, kun yritin korjata tuolia, mummo antoi luvan.” Hän sijoitti yhdessä tekeminen-kortin mustaan pilveen ja laittoi sen päälle avun tarvetta ilmaisevan kortin. Kun tutoropettaja kysyi syytä, hän kertoi suuttuvansa ja lyövänsä sitten muita. Tutoropettajan kysyessä mitä hän voisi tehdä lyömisen sijaan, Sampo halusi, että tärkeiden asioiden puhekuplaan kirjoitetaan: ”Pantas johonki tyhjään komeroon sanomalehtiä, että voi repiä, kun kiukku tulee.”

Innostuneena ehdotuksesta tutoropettaja onnitteli häntä kätellen ja tarjosi xyliitolpastilleja. Kysymykseen voiko puhekuplaa näyttää opettajalle Sampo vastasi myönteisesti. Luokassa tutoropettaja kertoi idean, johon luokanopettaja vastasi hymyillen, että katsotaan. Sampon lähdettyä välitunnille luokanopettaja jäi miettimään, seuraisiko ehdotuksen toteutumisesta muiden oppilaiden villiintymistä tai opetustilanteen häiriintymistä. Seuraavassa tapaamisessa tutoropettaja kysyi Sampolta, onko lehti laitettu kaappiin. Vastaus oli: ”Ei.”

Toisin kuin Miinan ja Jessen kehityskeskusteluissa, joissa osallisuuden suhteen urittuneet tilat silenivät hetkeksi urittuakseen pian uudelleen, Sampon keskusteluja luonnehti tasaisen hidas urittuneisuutta siloittava affektiivisesti intensiivinen virtaus (Ringrose & Renold 2014). Tarkoitamme tällä sitä, että keskustelujen toistuminen – mukaan lukien kortit, xyliitolpastillit, kättely, kertomuksellinen osallisuus, valinnan mahdollisuudet ja affektiivinen ilmapiiri – tuottivat Sampoissa normatiivisia opettajan ja oppilaan välisiä keskusteluja alati

säröttävää osallisuutta. Tämä näkyy yllä olevassa aineisto-otteessa Sampon kerronnan ja korttien soljuvana yhteistoimintana. Sen avulla hän ilmaisi kiukkuisuutensa syiksi unen puutteen ja ääniyliherkkyyden sekä kertoi nälästä ja vatsavaivoista. Hän kertoi myös väkivallan uhkan kuormittavuudesta: aikuiset sukulaiset nimittelevät, mopopojat pelottavat ja vertaiset häätävät leikistä. Ne tuottivat hänessä ärtyneisyyttä, riitaisuutta ja väkivaltaisuutta. Jos keskusteluissa vallitsikin hidas affektivirta, niiden perusteella Sampon arki näyttäytyi nopeasti nousevien intensiteettien jatkumoina. Hän kertoi kuitenkin löytäneensä selviytymiskeinoja: Hän laulaa hiljaa, jos ei osaa, menee mummolle, jos uni ei tule, iskee nyrkillä seinään, jos harmittaa, pyytää apua serkulta tai kutsuu poliisit, jos kokee väkivaltaa.

Osallisuuden näkökulmasta erityisen kiinnostava on Sampon ehdotus kokeilla vihanhaldinnan avuksi sanomalehtien repimistä. Ehdotus vihjaa osallisuuden tuntuvasti silenneestä tapahtumasta, jollaista alkuopetusikäiset lapset eivät useinkaan tule ilmaisseeksi opettajan ja oppilaan välisessä keskustelussa. Osallisuus ei kuitenkaan kannata keskustelua kauemmas: Luokanopettaja näkee ehdotuksessa rauhoittumisen sijaan lisähäiriön potentiaalin ja aloite jää toteutumatta. Katkelman ulkopuolella hän kertoo syyksi alituisen kiireensä, muuhun oppilasryhmään kohdistuvan työrauha- ja valvontavastuun sekä arvelunsa, että Sampon olisi parempi käsitellä tunteitaan aikuisen kanssa kuin yksin. Myöhemmin tutoropettaja havaitsi Sampon purkavan riitelyn jälkeen kiukkuaan hakkaamalla kiviä yhteen kaukana muista oppilaista. Tämä vahvistaa oletusta siitä, että Sampo tunnisti sopivia rauhoittumisen keinoja ja osasi käyttää niitä.

Analyysi tekee näkyväksi, kuinka osallisuutta urittavat tilanteisten tekijöiden ohella osallisuuden suhteen urittuneet rakenteet, jotka eivät helposti taivu totutuista toimintavoista poikkeaviin ja sääntöjä venyttäviin ratkaisuihin. Sampon pyrkimys tunteiden turvalliseen säätelyyn sanojen, taktiilisen tunnun tuottavan liikkeen ja tilanteesta poistumisen kautta mahdollistui yhdessä kontekstissa, mutta toisessa jäi toteutumatta. Vaikka lapsen osallisuutta silottavat mahdollisuudet olisikin tunnistettu, hetkessä silennyt tila saattaa toisaalla urittua uudelleen.

Kohti osallisuuden tuntua alakoulun kehityskeskustelussa

Tutkimuksen aluksi kysimme, miten kehityskeskustelun tilat avautuvat ja sulkeutuvat oppilaan osallisuudelle. Hyödyntäen affektin, silenevän ja urittuvan tilan sekä yhteismuotoutuvuuden käsitteitä havainnollistimme kolmen aineistonon avulla osallisuuden tilojen kehkeytymistä.

Havaitsimme, että osallisuuden vahvistumisen näkökulmasta oleellista on osallisuutta tukeva affektiivinen ilmapiiri, mikä kehkeytyy erilaisten helposti ja vaikeasti tunnistettavien tekijöiden ennustettavissa ja ennustamattomissa yhteismuotoutumisissa. Havainnollistimme osallisuuden tiloissa risteilevän usein yhtä aikaa sellaisia elementtejä, jotka silottavat osallisuutta, sekä tekijöitä, jotka urittavat sitä. Tilaa osallisuudelle silentävät ihmisten välinen myötäelävä kohtaaminen, affektiiviseen ilmapiiriin yhdistyvät materiaaliset tekijät, kuten kuvakortit ja kehonosat, kosketus ja liikehtiminen sekä erilaisia osallistumisen tapoja mahdollistavat toimintavalmiudet ja rakenteet. Osallisuutta urittavat kiire, kohtaamisen puhekeskeisyys, sosiokulttuurisiin eroihin, kuten ikään ja sukupuoleen tai toimintaposition liittyvät kapeat normatiiviset ennako-odotukset, sekä joustamattomat rakenteet ja käytänteet.

Opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2014) oppilas nähdään monin tavoin osallistuvana ja vaikuttavana toimijana, mikä tulisi huomioida kehityskeskusteluissa. Myönteisen affektiivisen ilmapiirin vahvistamiseksi koulussa tulisi kehittää myötäelävää tunneilmastoa

sekä järjestää materiaalisia tiloja tavoilla, jotka tukevat eri aistikanavien avulla tapahtuvaa osallistumista. Visuaaliset, materiaaliset ja liikeilmaisua hyödyntävät kommunikaatiotavat ovat puheen ohella tarpeellisia. Tähän tarpeeseen kehitetyn KESY-materiaalin toimivuus riippuu myös siitä, miten sitä käytetään, mihin aikuisten asenne ja ymmärrys yltävät osallisuuden, vallan ja vastuun jännitteissä sekä miten koulun rakenteet ja normit taipuvat vastaamaan ilmi tulleisiin tarpeisiin.

Oppilaan osallisuus vahvistuu ja heikkenee usein ohikiitävissä hetkissä. Sekin mikä tuntuu, häivähtää ja liikahtaa, mille ei kenties ole sanoja edes ajatuksissa, on yhtä lailla huomionarvoista kuin se mikä on näkyvää tai mitä sanotaan. Affektiivisesti virittyneessä – ja viritetyssä – kehityskeskustelussa herkistytään havaitsemaan sanomattomiakin tarpeita ja vahvuuksia, mikä vahvistaa oppilaan osallisuuden tuntua hänelle tärkeässä tilanteessa.

Tämän artikkelin perusteella ehdotamme, että eritoten sensitiivisissä tilanteissa lapsen tulisi voida liikkua, näprätä ja suojautua vaikka hiustensa taakse purkaakseen tilanteessa tuottuvaa hämmäntävää energiaa ja löytääkseen tilaa osallistumiselleen. Keskustelutilanteet tulisi rakentaa sellaisin materiaalein ja tilajärjestelyin, jotka tarjoavat affektiivisen kannattelun mahdollisuuksia. Jos tila on uritettu niin, että lapsi joutuu olemaan paljaana ja suojatta, se voi tuottaa turvattomuutta ja näivettää osallisuutta. Lisäksi niin kasvattajien kuin lastenkin olisi hyödyllistä opetella tunnistamaan affektiivisiä intensiteettejä, sillä ne saattavat olla signaaleja osallisuuden tiloissa tapahtuvasta liikkeestä silenevään tai urittavaan suuntaan. Niiden havainnointi voi johdattaa opetuksen ja kasvatuksen tiloja entistä rikkaampiin jäsenyksiin.

Kirjallisuus

- Andonov, Leena 2007. *Opettajan ja vanhemman vuorovaikutus ja keskustelun kehykset koululaisen kehityskeskusteluissa*. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta, soveltavan kasvatustieteen laitos. Helsingin yliopiston tutkimuksia 280.
- Barad, Karen 2007. *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham & Lontoo: Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822388128>
- Bennett, Jane 2010. *Vibrant Matter: A Political Ecology of Things*. Durham, NC: Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822391623>
- Braidotti, Rosi 2013. *The Posthuman*. Cambridge: Polity Press.
- Clark, Alison & Moss, Peter 2001. *Listening to Young Children: The Mosaic Approach*. Lontoo: National Children's Bureau.
- Clark, Alison 2005. Listening to and involving young children: a review of research and practice. *Early Childhood Development and Care* 175 (6), 489–505. <https://doi.org/10.1080/03004430500131288>
- Coleman, Rebecca & Ringrose, Jessica 2013. Introduction. Teoksessa Coleman, Rebecca & Ringrose, Jessica (toim.), *Deleuze and Research Methodologies*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1–22.
- Eloranta, Seppo 2000. Kehityskeskustelu vanhempien näkökulmasta. Teoksessa Vuorinen, Jukka (toim.), *Arviointi ja kehityskeskustelu. Koko kuva oppijasta*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 64–85.
- Deleuze, Gilles & Guattari, Felix 1987. *A Thousand Plateaus-Capitalism and Schizophrenia*. Lontoo: Continuum.
- Deleuze, Gilles 1988. *Spinoza: Practical philosophy*. San Francisco, CA: City Lights.

- Dragojlovic, Ana 2015. Affective geographies: Intergenerational hauntings, bodily affectivity and multiracial subjectivities. *Subjectivity* 8 (4), 315–334. <https://doi.org/10.1057/sub.2015.15>
- Gallacher, Lesley-Anne & Gallagher, Michael 2008. Methodological immaturity in childhood research? Thinking through 'Participatory methods'. *Childhood* 15 (4), 499–516. <https://doi.org/10.1177/0907568208091672>
- Hickey-Moody, Anna 2013. *Youth, Arts and Education: Reassembling Subjectivity Through Affect*. Lontoo: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203855829>
- Huuki, Tuija 2016. *Pinoa, pusua ja puserrusta: Vallan sukupuolistuneet virtaukset lasten leikissä*. Sukupuolentutkimus-Genusforskning 29 (3), 11–24.
- Huuki, Tuija (tulossa) 2021. Taidelähtöiset menetelmät ja poikatutkimuksen herkkätuntoiset aihepiirit. Teoksessa Nieminen, Jiri, Aho, Timo & Salo, Arttu (toim.), *Maskuliinisuuksien metodologiaa*. Tampere: Vastapaino.
- Huuki, Tuija & Renold, Emma 2016. Crush: mapping historical, material and affective force relations in young children's heterosexual playground play. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 37 (5), 754–769. <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1075730>
- Huuki, Tuija & Lanas, Maija 2019. Sámi child-adult/past-present entanglements in a painful lecture in university. Teoksessa Rautio, Pauliina. & Stenvall, Elina (toim.), *Social, Material and Political Constructs of Arctic Childhoods: An Everyday Life Perspective*. Singapore: Springer Nature, 139–153. https://doi.org/10.1007/978-981-13-3161-9_9
- Irni, Sari, Meskus, Mianna, & Oikkonen, Venla 2014. Epilogi: käsitteiden kääntämisestä. Teoksessa Irni, Sari, Meskus, Mianna & Oikkonen, Venla (toim.), *Muokattu elämä. Teknotiede, sukupuoli ja materiaalisuus*. Tampere: Vastapaino, 436–447.
- Jackson, Alecia Youngblood & Mazzei, Lisa, A. 2012. *Thinking with Theory in Qualitative Research: Viewing Data across Multiple Perspectives*. Lontoo: Routledge.
- Järvinen, Minna Riikka & Sainio, Miia 2020. "Kuinka olisi sen lapsen ilme kirkastunut". *Työkaluja opettajalle lapsen kouluhyvinvoinnin tutkimiseen kolmikantakeskustelussa*. Helsinki: Kehittämiskeskus Opinkirjo.
- Kananoja, Aulikki & Karjalainen, Pekka 2017. Hyvinvoinnin edistäminen ja yhteistyö sosiaalipolitiikan uusissa rakenteissa. Teoksessa Kananoja, Aulikki, Lähteinen, Martti & Marjamäki, Pirjo (toim.), *Sosiaaliryönteiden käsikirja*. 4. uudistettu painos. Helsinki: Tietosanomaa, 156–169.
- Karlsson, Liisa, Hohti, Riikka, Tammi, Tuure, Olli, Johanna & Hakomäki, Hanna 2014. Päättäjät, kuuntele lasta! *Kasvatus* 45 (1), 65–66.
- 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.
- Kennedy-Lewis, Brianna L. 2012. When a teacher becomes a researcher: Using self-narrative to define one's role as participant observer. *Theory Into Practice* 51 (2), 107–113. <https://doi.org/10.1080/00405841.2012.662865>
- Kiilakoski, Tomi, Gretschel, Anu & Nivala, Elina 2012. Osallisuus, kansalaisuus, hyvinvointi. Teoksessa Gretschel, Anu & Kiilakoski, Tomi (toim.), *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, 9–34.

- Kontturi, Katve-Kaisa 2013. ”Molekulaarinen taidehistoria. Kolme teesiä” – Toisin sanoin. Teoksessa Hongisto, Ilona & Kurikka, Kaisa (toim.), *Taiteentutkimusta representaation jälkeen*. Turku: Eetos, 235–260.
- Korpinen, Johanna. 2008. *Istuntoja institutionaalisen katseen alla: Lastensuojelun suulliset käsittelyt hallinto-oikeudessa*. Tampere: Tampere University Press.
- Kurki-Hartikainen, Ulla 2009. *Vanhempainvarteista kehityskeskusteluihin*. Tampereen yliopisto [www-lähde]. < <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/76523> > (Luettu 10.11.2020).
- Lanas, Maija 2019. Luento Majakkapäivillä Oulussa 5.2. 2019 [www-lähde]. < https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/valittava-toimintakulttuuri-hyvinvoiva-kasvuyhteiso_diaesitys_5.2.2019.pdf > (Luettu 12.8.2020).
- Lanas, Maija & Brunila, Kristiina 2019. *Bad behaviour in school: a discursive approach*. *British Journal of Sociology of Education* 40 (5), 682–695. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1581052>
- Lenz Taguchi, Hillevi 2010. *Going beyond the Theory/Practice Divide in Early Childhood Education. Introducing an Intra-Active Pedagogy*. Lontoo: Routledge <https://doi.org/10.4324/9780203872956>
- Lenz Taguchi, Hillevi & St. Pierre, Elisabeth Adams 2017. Using concept as a method in educational and social science inquiry. *Qualitative Inquiry* 23 (9), 643–648. <https://doi.org/10.1177/1077800417732634>
- MacLure, Maggie, Jones, Liz, Holmes, Rachel & MacRae Christina 2012. *Becoming a problem: behaviour and reputation in the early years classroom*. *British Educational Research Journal* 38 (3), 447–471. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.552709>
- Manninen, Sari 2015. Erityistä tukea tarvitsevien lasten osallisuuden haasteet koulussa – Kasvattajien käsityksiä. *NMI-Bulletin* 2015 (1), 32–50.
- Manninen, Sari 2010. ”Iso, vahva, rohke-kaikenlaista” *Maskuliinisuus, poikien valta-hierarkiat ja väkivalta koulussa*. Acta Universitatis Ouluensis E112. Oulu: Oulun yliopiston julkaisuja.
- Massumi, Brian 2002. *Parables for the Virtual: Movement, Affect, Sensation*. Durham & Lontoo: Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822383574>
- Merikukka, Marko, Ristikari, Tiina & Kiilakoski, Tomi 2019. Suojaako yläkouluikäisten nuorten osallisuuden kokemus lyhyeltä koulutuspolulta? *Yhteiskuntapolitiikka* 84 (4), 403–415.
- Mustola, Marleena 2017. Posthumanismistako tylsän, ihmiskeskeisen kasvatustieteen uudistajaksi? *Kasvatus* 48 (4), 386–388.
- Mustola, Marleena, Mykkänen, Johanna, Böök, Marja Leena & Kärjä Antti-Ville 2015. Johdanto. Teoksessa Mustola, Marleena, Mykkänen, Johanna, Böök, Marja Leena & Kärjä Antti-Ville (toim.), *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa*. Verkkojulkaisuja 123. Helsinki: Nuorisotutkimusseura; Nuorisotutkimusverkosto, 11–20.
- Niemi, Reetta 2019. Five approaches to pedagogical action research. *Educational Action Research* 27 (5), 651–666. <https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1528876>
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus [www-lähde]. < https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf > (Luettu 13.11.2020).
- Oulun kaupunki 2020. *Arvioinnin ABC – Oulun kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelman arviointiosuus 2020* [www-lähde]. <

- https://www.ouka.fi/documents/1257266/3895590/ArvioinninABC_alakoulu_2020.pdf
> (Luettu 20.11.2020).
- Pink, Sarah 2013. *Doing Visual Ethnography. Images, Media and Representation in Research*. Lontoo & Thousand Oaks & New Delhi: SAGE Publications.
- Punch, Samantha 2002. Research with children. The same or different from research with adults? *Childhood* 9 (3), 321–341. <https://doi.org/10.1177/0907568202009003005>
- Renold, Emma, Holland, Sally, Ross, Nicola J. & Hillman, Alexandra 2008. ‘Becoming participant’: Problematizing ‘Informed consent’ in participatory research with young people in care. *Qualitative Social Work* 7 (4), 427–447. <https://doi.org/10.1177/1473325008097139>
- Ringrose, Jessica 2011. Beyond discourse? Using Deleuze and Guattari’s schizoanalysis to explore affective assemblages, heterosexually striated space, and lines of flight online and at school. *Educational Philosophy and Theory* 43 (6), 598–618. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2009.00601.x>
- Ringrose, Jessica & Renold, Emma 2014. “F**k Rape!”: Exploring affective intensities in a feminist research assemblage. *Qualitative Inquiry* 20 (6), 772–780. <https://doi.org/10.1177/1077800414530261>
- Sajaniemi, Janne 2008. Kodin ja koulun yhteistyö arviointi- ja kehityskeskusteluissa: Mitä se vaatii, mitä se antaa? Teoksessa Koironen, Tuuli, Husso, Marja-Leena & Korpinen, Eira (toim.), *Kodin ja koulun yhteistyön monet kasvot*. Jyväskylä: Tutkiva opettaja, 77–83.
- Scanlan, Barbara 2016. Working conceptually with Deleuze and Guattari’s philosophy in relation to children’s artwork. *He Kupu (The Word)* 4 (3), 35–41.
- Sitomaniemi-San, Johanna 2015. *Fabricating the Teacher as a Researcher. A Genealogy of Academic Teacher Education in Finland*. Oulu: University of Oulu.
- Snaza, Nathan, Appelbaum, Peter, Bayne, Sian, Carlson, Dennis, Morris, Marla, Rotas, Nikki, Sandlin Jennifer, Wallin, Jason, Weaver, John A. 2014. Toward a posthuman education. *Journal of Curriculum Theorizing* 30 (2), 39–55.
- Snaza, Nathan & Weaver, John 2016. *Post-humanism and Educational Research*. New York, NY: Routledge.
- Stenvall, Elina 2018. *Yhteiskunnallinen osallisuus ja toimijuus: Lasten osallistuminen, kansalaisuus ja poliittisuus arjen käytäntöinä*. Tampere: Tampere University Press.
- Tammi, Tuure & Hohti, Riikka 2017. Lasten osallistuminen ja posthumanistinen ontologia. Urittuvaa ja emergenttiä kartoittamassa. *Kasvatus & Aika* 11 (1), 69–83 [www-lähde]. <<https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68706/30128>> (Luettu 20.11.2020).
- Taylor, Carol A., & Hughes, Christina (toim.) 2016. *Posthuman Research Practices in Education*. New York, NY: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137453082>
- Thomas, Nigel 2007. Towards a theory of children’s participation. *The International Journal of Children’s Rights* 15 (2), 199–218. <https://doi.org/10.1163/092755607X206489>
- Virtanen, Nana & Onnismaa, Jussi 2003. Kehityskeskustelu kodin ja koulun yhteistyömuotona. *Kasvatus* 34 (4), 351–358.
- Walkerdine, Valerie & Jimenez, Luis 2012. *Gender, work and community after de-industrialisation. A psychosocial approach to affect*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230359192>

- Watkins, Megan 2011. Teachers' tears and the affective geography of the classroom. *Emotion, Space and Society* 4 (3), 137–143. <https://doi.org/10.1016/j.emospa.2010.03.001>
- Youdell, Deborah & Armstrong, Felicity 2011. Politics beyond subjects: The affective choreographies and smooth spaces of schooling. *Emotion, Space and Society* 4 (3), 144–150. <https://doi.org/10.1016/j.emospa.2011.01.002>
- Äikäs, Aino 2015. Kuvakommunikaation käyttö tutkimushaastatteluisissa vammaisten henkilöiden kanssa. *Kasvatus* 46 (3), 233–246.

KM Anu Uusikylä työskentelee luokanopettajana ja on väitöstutkijana Kasvatustieteiden tiedekunnassa Oulun yliopistossa.

KT Sari Haapakangas työskentelee erityiskasvatuksen asiantuntijana Suomen Vanhempainliitossa.

KT, Dos. Tuija Huuki työskentelee akatemiautkijana Kasvatustieteiden tiedekunnassa Oulun yliopistossa.