

TAMPEREEN YLIOPISTO

Opetustyöläiset ja koulun kuluttajat?

Diskurssianalyttinen tutkimus kodin ja koulun valtasuhteista sekä niiden rakentamista subjektipositioista

Kasvatustieteiden yksikkö

Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

JOHANNA VESTERINEN

Kevät 2012

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

JOHANNA VESTERINEN: Opetustyöläiset ja koulun kuluttajat? Diskurssianalyttinen tutkimus kodin ja koulun valtasuhteista sekä niiden rakentamista subjektipositioista.

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 147 sivua, 1 liitesivu

Toukokuu 2012

Tutkielma keskittyy kodin ja koulun väliseen valtasuhteeseen muodostuvien vanhemman ja opettajan subjektipositioiden tutkimiseen. Se kysyy, millaisiin asemiin nykyopettaja ja vanhemmat asettuvat suhteessa kouluun. Tutkimuksen perustana on ajankohtainen keskustelu kasvatusvastuusta ja vanhempien vaatimuksista koululle. Tarkoituksena on problematisoida itsestään selvinä pidettyjä ”totuuksia”, ja kuvata kodin ja koulun suhdetta monikerroksisena vallan ja tiedon verkostona.

Valtasuhdetta tutkitaan sekä vanhempien että opettajien näkökulmasta. Aineistona ovat Etelä-Suomen aluehallintovirastosta kerätyt kantelut (N=89) vuosilta 2008–2010, sekä Meidän Perhe (N=347, vuosilta 2007–2010) ja Opettaja-lehden keskustelupalstalta (N=65, vuosilta 2008–2010) kerätty aineisto. Analyysimenetelmänä on Michel Foucault’n ajatuksiin perustuva kriittinen diskurssianalyysi. Aihetta lähestyttiin ensin etsimällä aineistoista puhejuonteita opettajuudesta ja vanhemmuudesta, jonka jälkeen ne luokiteltiin diskurssin, itsen ja hallinnan tekniikoihin. Tällä tavalla aineisto järjestyi erilaisiin diskursiivisiin juonteisiin, jotka rakensivat totuuksia opettajuudesta ja vanhemmuudesta.

Opettajuus konstruoi sekä vanhempien että opettajien itsensä näkökulmasta pääosin suhteessa opetukseen. Vanhempien mielestä opettajien tulisi tarjota heidän lapsilleen yksilöllistä tukea, opettajat taas ajattelevat, että koulu tarjoaa lapselle välineitä kasvaa aikuiseksi ja oppia itse. Kun vanhemmat asettivat koulun vallan kyseenalaiseksi, opettajat puolestaan nojasivat vahvasti ammatti-identiteettiinsä tieteellisinä asiantuntijoina. Opettajuuteen ristiriidan synnyttää sen modernin ajan kansallisvaltiollinen oikeutus ja tehtävä: tämän opettajuuden ei katsota pystyvän enää vastaamaan nykyajan tarpeisiin.

Vanhemmuus suhteessa kouluun rakentuu opettajuutta yksiulotteisempänä. Vanhemmat kokevat ulkopuolisuutta suhteessa kouluun, joka ei avaudu heille vapaaehtoisesti. Ratkaisuksi vanhempien omassa puheessa tarjotaan asiakkuusnäkökulmaa, jonka suojassa on oikeus vaatia yhteistyötä ja omien toiveiden toteuttamista. On kuitenkin kyseenalaista, missä määrin asiakkuusnäkökulma on vanhempien itsensä valitsema: sitä voidaan pitää myös postmodernin ajan hallitsevan aatteen, uusliberalismin, ainoana mahdollisena kansalaisuusmallina.

Myös opettajien puhe vanhemmista rakentuu asiakkuuden käsitteen ympärille, joskin se herättää heissä vastarintaa: ainut mahdollisuus vastustukseen vaikuttaa olevan kuitenkin ironia. Opettajat myös kyseenalaistavat ammatillisen asemansa suojista nykyvanhemmuutta: opettajien puhetta vanhemmuudesta hallitsee käsitys vanhemmuuden rappiosta. On kuitenkin kysyttävä, missä määrin tällainen puhe kertoo totuutta vanhemmuudesta ja missä määrin se korostaa opettajien omaa ammatillista erinomaisuutta.

Tämän tutkielman eräänä johtopäätöksenä esitän, että nykykoulu, vanhemmuutta ja opettajuutta konstruoidaan huomattavan paljon uusliberalismin käsittein. Markkinaideologia tuo kouluun myös puheen jatkuvasta muutoksen tarpeesta, mutta tosiasiaissa on epäselvää, mistä muututaan ja mihin. Kodin ja koulun suhdetta tulisikin tarkastella siihen liittyviä valta-asemia piilottamatta. Koulussa ja koulusta käytettävä kieli vaatii muutosta markkinatalouden logiikasta kasvatuksen kielelle, jotta voimme huomioda kasvatussuhteen ja kasvattajien tasavertaisen dialogin.

Avainsanat: totuuden teknologiat, subjekti, valta, diskurssi, hallinta, postmoderni, uusliberalismi

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
1.1	KENEN KASVATUS, KENEN OPETUS?	1
1.2	TUTKIELMAN KONTEKSTINA POSTMODERNIN YHTEISKUNTA	2
1.3	TUTKIELMAN RAKENTEESTA	3
	OSA 1: TEOREETTINEN JA METODOLOGINEN VIITEKEHYS	5
2	POSTMODERNIN YHTEISKUNNAN VIITEKEHYS	6
2.1	MODERNISTA POSTMODERNIIN	6
2.1.1	<i>Vallan muutos</i>	6
2.1.2	<i>Yksityinen ja julkinen. Yhteiskuntafilosofisia lähtökohtia koulun analysointiin tässä ajassa.</i>	7
2.2	KOULU JA VANHEMMUUS MURROKSESSA	10
2.2.1	<i>Suomen koulutuspoliittiset aikakaudet: koti- vai koulukasvatusta?</i>	10
2.2.2	<i>Koulun siirtymä teollisuusyhteiskunnasta kilpailun yhteiskuntaan.</i>	13
3	METODOLOGISET VALINNAT	15
3.1	SOSIAALINEN KONSTRUKTIVISMI JA DISKURSSIANALYYSI	15
3.1.1	<i>Sosiaalinen konstruktivismi</i>	15
3.1.2	<i>Diskurssianalyysin filosofisesta perustasta.</i>	16
3.2	FOUCAULT'LAINEN DISKURSSIANALYYSI	17
3.2.1	<i>Totuuden historiat? Foucault'n ajattelun jäsentämistä</i>	18
3.2.1.1	Diskurssin tekniikat	20
3.2.1.2	Itsen tekniikat	21
3.2.1.3	Hallinnan tekniikat	22
3.2.2	<i>Genealogia</i>	23
3.2.3	<i>Kriittisiä huomioita</i>	24
4	ANALYYSIN LÄHTÖKOHTIA	26
4.1	TUTKIMUSKYSYMYKSET	26
4.2	AINEISTOJEN VALINTA JA KUVAUS	28
4.3	KESKUSTELUPALSTOILTA KERÄTTY AINEISTO	29
4.3.1	<i>Internet keskustelun ympäristönä: Meidän Perhe</i>	30
4.3.2	<i>Keskustelupalsta-aineisto: Opettaja-lehti</i>	32
4.4	VIRALLISET ASIAKIRJAT TUTKIMUSAINEISTONA	32
4.4.1	<i>Hallintokanteluaineisto</i>	32
4.5	KÄYTÄNNÖN HUOMAUTUKSIA ANALYYSIIN	33
	OSA 2: OPETTAJUUS	35
5	OPETTAJUUDEN RAKENTUMINEN VANHEMPIEN TEKSTEISSÄ	36
5.1	DISKURSSIN TEKNIIKAT: MODERNIN KUTSUMUSOPETTAJAN UDELLEENMUOTOILU	36
5.1.1	<i>Opettajan muodollinen pätevyys rajaavana tekijänä</i>	37
5.1.2	<i>Opettajan puheavaruuden rajoista: järkevää toimintaa oppilaan etu huomioiden</i>	39
5.1.3	<i>Opettajan työ: käytännön haasteita</i>	43
5.2	ITSEN TEKNIIKAT: KUULIAISET RUUMIIT YKSILÖLLISEN OPETUKSEN PALVELUKSESSA	44
5.2.1	<i>Kokenut, ja järkevä: hyvää opettajaa määrittelemässä</i>	45
5.2.2	<i>Moraali ja auktoriteetti opettajan määrittelijöinä</i>	47
5.2.3	<i>(Yksilöllinen) opetus opettajan tärkeimpänä tehtävänä</i>	52
5.2.4	<i>Yhteistyö hyvän opettajan velvollisuutena</i>	59
5.3	HALLINNAN TEKNIIKAT: KULUTTAJAT, KATKAISKAA KUNINKAANVALLAN KAULA!	63
5.3.1	<i>Asiantuntijavalta vanhemmuuden yli?</i>	64

5.3.2	<i>Koulua on tuettava! Vastuun tunnustuksia</i>	67
6	OPETTAJUUDEN RAKENTUMINEN OPETTAJIEN OMISSA TEKSTEISSÄ	71
6.1	DISKURSSIN TEKNIIKAT: JOHTAMISTA VÄLIMATKAN PÄÄSTÄ	71
6.1.1	<i>Kasvatuksellista (vai) opetusta?</i>	72
6.1.2	<i>Professio vai palkkatyö? Opettajuuden rajoista</i>	74
6.1.3	<i>Opettajan työ on raskasta!</i>	76
6.1.4	<i>Totuuden rakentuminen opettajuudesta</i>	78
6.2	ITSEN TEKNIIKAT: VASTUULLISTAMALLA HALLITTU TIETEELLINEN ASiantuntijuus	79
6.2.1	<i>Antakaa työrauha opettaa! Opettajuus neutraalina tiedonjakona</i>	80
6.2.2	<i>Kurikasvatusta ja didaktiikkaa: opettajuus käytännön taitoina</i>	81
6.2.3	<i>Uusi opettajuus, yhteiskunnan palveluksessa</i>	83
6.2.4	<i>Elämää, ei tietoa varten</i>	85
6.3	HALLINNAN TEKNIIKAT: VALVOTTU VARTIJA	86
6.3.1	<i>Ammattipuhe opettajiin kohdistuvan vallan välineenä</i>	88
6.3.2	<i>Ammatillinen osaaminen hallinnan keinona</i>	90
6.3.3	<i>Kodin kanssa tehtävä yhteistyö</i>	92
7	YHTEENVETO: OPETTAJUUS	94
	OSA 3: VANHEMMUUS KOULUN KONTEKSTISSA	97
8	VANHEMMUUDEN RAKENTUMINEN VANHEMPIEN OMISSA TEKSTEISSÄ	98
8.1	DISKURSSIN TEKNIIKAT: TARKKAILLA JA RANGAISTA	98
8.1.1	<i>Oikeus yhteistyöhön! Vanhempien oikeuspuhe</i>	99
8.2	ITSEN TEKNIIKAT: TIEDONTAHTO	102
8.2.1	<i>Oppimisen tukeminen hyvän vanhemmuuden määrittelijänä</i>	103
8.2.2	<i>Kasvattajuus ei pääty koulun alkaessa</i>	106
8.2.3	<i>Aktiivinen vanhempi sisäisen yrittäjyyden näkökulmasta</i>	108
8.3	HALLINNAN TEKNIIKAT: KULUTTAJIKSI KOULITUT	110
8.3.1	<i>Vanhemman asiakkuusvalta</i>	111
9	VANHEMMUUDEN RAKENTUMINEN OPETTAJIEN TEKSTEISSÄ	117
9.1	DISKURSSIN TEKNIIKAT: KADOTETTU ”TOSI” VANHEMMUUS	117
9.1.1	<i>Vanhemmuus rappiolla? Vanhemmuutta arvosteleva juonne</i>	117
9.1.2	<i>Vanhempi ei tiedä totuutta koulusta</i>	120
9.1.3	<i>Koulu palveluna</i>	121
9.2	ITSEN TEKNIIKAT: JÄRKEVÄ KASVATTAJA	122
9.2.1	<i>Yhteinen kasvatusvastuu</i>	122
9.2.2	<i>Uskaltakaa kasvattaa!</i>	123
9.2.3	<i>Yhteistyön velvoite vanhemmille</i>	124
9.3	HALLINNAN TEKNIIKAT: KOULUA KULUTTAMASSA	127
9.3.1	<i>Asiakkaan valta?</i>	127
10	YHTEENVETO: VANHEMMUUS	130
	OSA 4: LOPUKSI	133
11	DISKUSSIO	134
11.1	JOHTOPÄÄTÖKSIÄ: UUDISTUVIKSI HALLITUT	134
11.1.1	<i>Muuttukaa, kun maailmakin muuttuu!</i>	134
11.1.2	<i>Kansalaisyhteiskunnan uusi asetelma</i>	136
11.2	TUTKIELMAN TARKASTELUA	137
11.2.1	<i>Luotettavuudesta</i>	137
11.2.2	<i>Post scriptum: Tutkimusprosessin jälkeen</i>	139
12	LÄHTEET	141
12.1	LÄHDEKIRJALLISUUS	141
12.2	AINEISTO	147

LIITE 1(1): Tutkimuslupa

1 JOHDANTO

1.1 *Kenen kasvatusta, kenen opetus?*

Kodin ja koulun suhde lienee monesta näkökulmasta ajankohtainen. Elokuussa 2010 kansallisen median otsikoihin nousi koulun ja kodin kasvatusvastuu OAJ:n puheenjohtajan Olli Luukkaisen todettua, että kodeilta on usein hukassa, mitkä asiat ovat koulun vastuulla ja mitkä eivät. Luukkaisen mukaan koululta vaaditaan paljon, ja opettajia uhkaillaan jopa juristeilla. Hänen mielestään kehitys liittyy kasvavaan yksilöllistymiseen: lapsi saa kotonaan tahtonsa läpi, ja se ei aina onnistu koulussa. Vastapuolta asiassa edustava Vanhempainliiton puheenjohtaja Tuomas Kurttila toteaa, että OAJ:n väite ei ole totta, vaan vanhempien kiinnostus lapsensa koulunkäyntiin käännetään ongelmaksi. Vanhemmat haluaisivat tehdä enemmän yhteistyötä koulun kanssa. (Helsingin Sanomat 8.8.2010, Iltasanomat 8.8.2010.)

Yhteinen viesti kirjoituksissa vaikuttaa olevan koulun vahvan institutionaalisen aseman heikentyminen: kouluun halutaan lisää valvontaa. ”Jatkossa vanhemmat saattavat nähdä netistä, onko lapsen opettaja pätevä” (MTV3 Uutiset 19.3.2012). Millainen siis on tämän päivän koulu vanhempien näkökulmasta? Ennen opettajat nähtiin asiantuntijoina, joiden varaan koulukasvatus hyvillä mielin jätettiin, mutta nykyisen koulun halutaan olevan avoin yhteiskuntaan – arvioinnille, laadun tarkkailulle ja niin edelleen. Opetustyötä ohjataan tulosten jatkuvalla arvioinnilla ja opetustyön rationaalistamisella teolliseksi tulosten tuottamiseksi (Oravakangas 2005, 67–70).

Olen aina nähnyt opettajuuden ja koulun yhteiskunnallisina ilmiöinä, jotka jollain tavalla heijastelevat aikaansa. Toisaalta institutionaalisina struktuureina ne ovat myös pysyviä, tai ainakin muutoksessaan muuta yhteiskuntaa hitaampia. Viimeaikainen koulukeskustelu on saanut minut pohtimaan, miten paljon yhteiskunnalliset ideologiat ja valta ohjaavat tätä puhetta. Miksi vanhemmat ja opettajien ammattiliitto väittelevät julkisesti kasvatusvastuusta, jonka jako on ollut pitkään selvä: koti kasvattaa, koulu tukee (ks. Vesikansa 2009)? Miksi opettajat kokevat, että heiltä odotetaan liikaa, ja vanhemmat näkevät tämän normaalina kiinnostuksena koulun toimintaan?

Nämä ajatukset osaltaan suuntasivat kiinnostukseni koulutukseen liittyviin valta-ajatuksiin: kenellä on lupa sanoa ja mitä? Opettajat käsittävät työnsä melko vähän yhteiskunnalliseksi, ja ku-

ten Mirka Räisänen (2006) toteaa Pro gradu -tutkielmassaan, että opettajien puheessa korostuu vielä 2000-luvulla neutraalius, passiivisuus ja voimattomuus suhteessa yhteiskuntaan.

Pro gradu -työssäni haluan sijoittaa koulun ja vanhemmuuden laajemmin yhteiskunnalliseen viitekehykseen. Haluan paljastaa opettajuuden, koulun ja oppilaiden vanhempien välisiä valtasuhteita ja subjektipositioita, joissa herkkä ja ajankohtainen aihe on muun muassa aiemmin mainitsemani kasvatusvastuun jakautuminen. Sari Vesikansa (2009) toteaa väitöksessään, että koulu pyrkii usein väistelemään kasvatusvastuutaan tulkitsemalla kasvatusvaikeuksien lisääntymisen koulun ulkopuolisista tekijöistä johtuviksi (mt., 12). Toisaalta keskiluokan kasvu on aktivoinut vanhempia vaatimaan juuri heidän lastensa koulumenestyksen turvaamista (mt., 9). Koulun ja kodin suhde on siis melko jännitteinen.

Vanhempien ja opettajien suhde on kiistatta murroksessa. Siihen kuuluu lisääntyvässä määrin uusia juonteita asiakkuudesta ja opetus-kasvatus -suhteen muutoksesta, ja nämä juonteet järkyttävät koulun perinteistä institutionaalista valtaa. Mielenkiintoista onkin, millainen nykyopettajan tai -vanhemman oletetaan tai halutaan olevan. Tämän tutkielman tarkoituksena on selvittää vanhempien ja opettajien väliseen suhteeseen rakentuvia valta-asetelmia ja subjektipositioita. Kuva opettajuudesta ja vanhemmuudesta ei rakennu näin ollen todellisuutta representoivaksi, vaan niin sanottuja ihanteita ja stereotypioita. Millaisena opettajat näkevät kodin roolin koulukasvatuksessa? Entä millainen on vanhempien mielestä hyvä opettaja? Tutkielmassa opettajien ja oppilaiden vanhempien välinen vuorovaikutussuhde nähdään erityisesti Michel Foucault'n valta- ja subjektivointikäsitteiden kautta. Valta-asetemat ja näkemykset eivät ole stabiileja, vaan jatkuvan muutoksen alla. Kuitenkin niistä voidaan tunnistaa piirteitä, jotka ohjaavat nykyistä keskustelua koulutuksen ja kasvatuksen mahdollisuuksista sekä haasteista.

1.2 Tutkielman kontekstina postmodernin yhteiskunta

Ilmiöiden sitouttaminen ympäröivään yhteiskuntaan on oleellista, sillä “(t)ietyn historiallisen tilanteen valtapelit ovat ympäröivän tilan mahdollistamia.” (Dreyfus & Rabinow 1982, 109.) Tutkielmassa ajallisuus on tärkeää, ja opettajaa ja vanhempaa tarkastellaan nyky-yhteiskunnan viitekehyksessä, joka rakentuu pääosin postmodernin käsitteen ympärille. Postmoderni käsitteenä on monimerkityksinen, ja sitä on käytetty kuvaamaan muun muassa vaihetta modernin jälkeen, modernin kriisiytymistä, tieto- ja viestintäyhteiskuntaa tai jälkiteollista postfordismia (Toiskallio 2001, 449–450). Itse näen postmodernin laajana yläkäsitteenä nyky-yhteiskunnalle – se sisältää arvorelativismin ja moniarvoisuuden kasvun, mutta myös viitteitä esimerkiksi kasvatuksen välineellistymiseen ja taloudellisten arvojen hallitsevaan asemaan. En kuitenkaan näe syytä viitekehyksen kaventami-

seen, sillä esimerkiksi uusliberalismi viitekehystenä ei kattane kaikkia opettajuuden ja vanhemmuuden ilmiöitä.

Tutkimusotteeni on foucault'lainen genealogia, jonka tarkoituksena on tuhota alkuperän ja muuttumattomien totuuksien ensisijaisuus sekä kehityksen ja edistyksen doktriinit. Yhteiskunta on aina ideologinen, voimia tukahduttava ja ylivaltaa käyttävä: hallinta kietoutuu sen sisään ja ympärille ikään kuin verkkona. Lisäksi on todettava, että huolimatta ideologisista erimielisyyksistä länsimaista ajattelua on aina symboloinut luottamus kasvatuksen mahdollisuuksiin. Tämän vuoksi kasvatuksen järjestäminen ja opetuksen sisältöjen määrittelemine on vahvasti poliittista. (Dreyfus & Rabinow 1982, 108–109; Jokisaari 2010, 27.) Siksi on tärkeää nähdä nyky-yhteiskunnan tilanne historian konstruoimana ja terminologian vajaavaisuuksista huolimatta tutkia kasvatusta ja koulua ilmiönä osana vallan käytäntöjä ja totuuksien rakentamisen verkkoja.

Mainitsemisen arvoinen asia lienee vielä kasvatustieteen instrumentalisoituminen kasvatukselle itselleen toissijaisten tavoitteiden toteuttamiseen, jota ovat kritisoineet muun muassa Veli-Matti Värri (2007) ja Olli-Jukka Jokisaari (2010). Kun kasvatus redusoidaan osaksi jotakin muuta olemassaolon aluetta, kuten taloutta, se muuttuu tämän aihepiirin toistoksi ja menettää itsenäisen ontologisen perustansa. Foucault korostaa ajattelussaan vallan verkostojen näkyväksi tekemistä; itse puhuisin kriittisestä reflektiosta, joka asenteena maailmaan paljastaa sen itsestäänselvyiden ja suoruuden alla piilevät kytkökset. Kriittinen ajattelu on voima, joka estää rutinoitumasta ja tyytymästä annettuun – se on oikeastaan ainoa mahdollisuus synnyttää muutosta. Haluan ensi sijassa herättää lukijan ajattelemaan ja refleктоimaan omia ajatuksiaan, en tarjota yksiselitteistä vaihtoehtoa tämänhetkisellem kasvatustympäristölle. Ehkä sitä kautta voin olla osa muutosta, joka lopulta nostaisi kasvatusta kasvatuksen keskiöön.

1.3 Tutkielman rakenteesta

Tutkielman eri osat muodostavat yhtenäisiä kokonaisuuksia, joita voi tarvittaessa lukea myös toisistaan erillisinä. Ensimmäisen, viitekehys-osion on tarkoitus olla teoreettinen johdanto analyysiini: enemmän kuin tarjoamaan vastauksia, pyrin asettamaan kysymyksiä. Toinen luku, Postmodernin yhteiskunnan viitekehys, lähtee tutkielmaa määrittävän ympäristön tarkastelusta. Minkälaisia rajoituksia nyky-yhteiskunta asettaa esimerkiksi kasvatuksesta puhumiselle? Miten muun yhteiskunnan muutos on vaikuttanut perinteisesti stabiilina pidettyyn, institutionaaliseen kouluun? Kolmannessa luvussa esittelen tutkielman metodologiset lähtökohdat. Taustalla on laadullisen tutkimuksen perinne, joka näkee tiedon sosiaalisesti konstruoituvana: tutkielma kuuluu hermeneuttiseen perinteeseen tutkien ihmisten rakentamia merkityksiä. Tarkemmin viitekehystä määrittää

Foucault'n ajatuksiin perustuva diskurssianalyysi, joka sopii hyvin subjektien rakentumisen ja valtasuhteiden tarkasteluun. Tutkielmaa ohjaavat Hannu Simolan (1995) ja Sakari Heikkisen, Jussi Silvosen ja Hannu Simolan (1999) metodiset konstruktiot totuuden kolmiosta, jota rakentavat diskurssi, subjekti ja valta. Kai Alhanen (2007) tiivistää oivaltavasti Foucault'n ajatuksen epäitsenäisistä subjekteista, jotka rakentuvat suhteessa diskurssiin toisaalta itsekin rakentaen sitä. Tällaisella lähtökohdalla tutkimus asettuu fenomenologisen ihmistutkimuksen ulkopuolelle: ei pyritä etsimään ihmisen totuutta, vaan eri diskurssien totuuksia.

”Subjekteja tutkittaessa ei kysytä, mitä ihmiset ovat puheellaan tarkoittaneet ja miten heidän toiminnastaan voidaan muodostaa aukoton kokonaiskuva. Sen sijaan tutkitaan, miten diskurssin säännöt ovat ohjanneet ihmisiä ajattelemaan tietyillä tavoilla ja miten ihmisten on ollut mahdollista toimia erilaisissa subjektipositioissa.” (Mt., 70.)

Neljännessä luvussa kuvailen aineistoani ja asetan tutkimuskysymykset. Osa kaksi (luvut viidestä seitsemään) käsittelee opettajuutta ensin vanhempien ja sen jälkeen opettajien näkökulmasta. Osassa kolme (luvut kahdeksasta kymmeneen) käsitellään puolestaan vanhemmuutta, samalla tavoin ensin vanhempien, sitten opettajien näkökulmasta. Sekä opettajuuden että vanhemmuuden analyysin lopussa on yhteenvetoluku, joka käsittelee oleellisimpia tuloksia.

Osa neljä on tutkielman pohdintaosio. Se koostuu diskussiosta, jossa tarkastelen tutkielman tuloksia laajemmasta näkökulmasta sekä pohdin tutkielman luotettavuutta ja jatkotutkimusmahdollisuuksia. Kaikki osat ovat siinä mielessä itsenäisiä kokonaisuuksia, että ne voi lukea valikoiden. Kuitenkin tutkielma muodostaa yhtenäisen jatkumon.

OSA 1: TEOREETTINEN JA METODOLOGINEN VIITEKEHYS

2 POSTMODERNIN YHTEISKUNNAN VIITEKEHYS

2.1 *Modernista postmoderniin*

2.1.1 Vallan muutos

Yksi mahdollisuus kuvata siirtymää modernista postmoderniin on Gilles Deleuzen (2005) Foucault'a mukaileva ajatus siitä, että kurin ja suljettujen tilojen, kuten koulun ja kodin, yhteiskunnasta on siirrytty ”avoimeen” kontrollin yhteiskuntaan, jossa yksilöjen toimintaa ohjataan koodeilla. Ne joko sallivat tai estävät pääsyn tärkeänä pidettyyn informaatioon. Kontrollin yhteiskunnassa ei ole loppuja, vaan eri tilat ovat saman jatkumon osia. (Deleuze 2005, 119–122). Hallinnan keinot luottavat yhä enemmän yksilön omaan kontrolliin.

Toisaalta yksilöllinen hallinta kuului jo moderniin yhteiskuntaan. Moderni maailma kehitti poliittisen toiminnan muodon, jonka nimettömät toimijat halusivat lisätä vallan ulottuvuuksia tuomalla valtion subjektien ruumiit tiukemman kurin alle (Dreyfus & Rabinow 1982, 137, 153–154). Tällainen hallinta ”etäältä” (government at a distance) nousi yksilöstä ja sai sen vaikuttamaan itseohjautuvalta: liberaali ohjesääntö muodosti siteen auktoriteettien laskelmien ja vapaiden kansalaisten tavoitteenasettelun välille (Rose 2005, 49–50). Kansalaiset ohjattiin toisin sanoen haluamaan niitä asioita, mitkä olivat valtiollekin tarpeellisia: esimerkiksi hyvää koulutusta ja kuluttamista.

Koulu oli vankilan ohella yksi tämän Foucault'n esittämän modernin kurivallan toimeenpanoinstituutioista: yksilöistä tuotettiin säyseitä ruumiita, osa massaa mutta samanaikaisesti pieniin osiin hajotettuja. Jotta tämä tavoite täytyisi, kaikkia tilan, ajan ja liikkeen ulottuvuuksia tuli koonata ja harjoittaa herkeämättä. (Dreyfus & Rabinow 1982, 137, 153–154.) Yksilöllisyyden mantra oli siis jo modernin aikaan väline, jolla tuotettiin itseään haluttuun suuntaan muokkaavia hallinnan objekteja. Yksilöllisyyden ja kurivallan symbioosiin liittyi modernissa vapauden käsite. Liberalismi määritteli vapauden suhteessa yksilön oikeuksiin (Rose 2005, 63), ja vapauden määritelmää tuleekin analysoida hallinnon välineenä.

Moderni yhteiskunta ei näin ollen ollut erillinen postmodernista, vaan se muodosti loogisen jatkumon, jonka seuraava askelma oli postmoderni. Jokisaari (2010) toteaa, että myöhäismoderni

jatkaa modernin aloittamaa kehitystä, jossa talous, teknologia ja politiikka kietoutuvat yhä tiiviimmin yhteen. Von Wright (1999, 255) käyttää tästä muodostelmasta nimitystä teknoysteemi. Teknoysteemi perustuu poliittiseen ja taloudelliseen valtaan kytkeytyvään teknologisen kehityksen edistämiseen, ja se pitää sisällään oman ideologiansa, jolloin sen oikeuttamiseen ei tarvita mitään erillistä ideologiaa. (Jokisaari 2010, 31.) Kasvatus käsitetään tekniikkana, jolla tähdätään kasvatuspraksiksen ulkopuolelta annettujen ideaalien toteutumiseen, ja sen tehtäväksi jää opettaa niitä taitoja, joita nykyisessä ja oletetussa tulevassa maailmassa tulee tarvitsemaan. (Jokisaari 2010, 35, 37.) Jos yhteiskunta todella on teknoysteemi, kasvatus järjestelmänä välineellistetään teknoysteemin ideologian toteuttamiseen, jolloin se menettää omaehtoisen sisältönsä.

Huolimatta siitä, että uusliberalismi terminä sisältää voimakkaita ideologis-kriittisiä konnotaatioita, on nyky-yhteiskuntaa käsitteellistetty paljon myös sen avulla. Värri (2002) toteaa, että yhteiskunnan postmodernisaatio irrotetaan aikakautemme pääilmiöstä, uusliberalismista ja kapitalistisesta viitekehystä. Kuitenkin postmodernisaatio kulttuurisena moniarvoistumisen ja yhteisöllisyyden pirstaloitumisen prosessina on taloudellisten arvojen leviämisen kanssa rinnakkainen tapahtuma, jota ohjaavat alituinen kilpailu ja tulosarviointi. Uusliberalistisen vallan muodot ohjaavat niitäkin instituutioita, joiden tehtävä ei ole lainkaan taloudellinen, jolloin uskotellaan, että tulosohjaus ja laadunarviointi eivät ole yhteydessä arvoihin. (Mt., 97–98.)

2.1.2 Yksityinen ja julkinen. Yhteiskuntafilosofisia lähtökohtia koulun analysointiin tässä ajassa.

Suomalainen koulutusjärjestelmä sisältää rakenteita niin menneestä kuin nykyisyydestäkin. Vaikka diskursiivisen muodostelman säännöt muokkautuvat ajassa (ks. Foucault 2005, 155), on huomattava, että niissä on myös piirteitä vanhoista järjestelmistä. Foucault (mt., 164) argumentoi, että lausumille on ominaista pysyvyys: ne säilyvät tietynlaisten aineellisten kannattimien ja tekniikoiden ansiosta, tietynlaisten instituutioiden välityksellä ja erilaisten tapojen myötä. Tämä tarkoittaa, että lausumat on sijoitettu näihin käytäntöihin, mutta ne muuttuvat niiden myötä. Siksi tutkittaessa koulua on huomattava, että se ei edusta vain nykyajan ajattelua, vaan myös esimerkiksi sosiaalista (modernin) yhteiskuntaa, jota Nikolas Rose (2005, 135) kuvaa 1900-luvun alun ja keskivaiheen vallitsevaksi yhteiskunnalliseksi vaiheeksi.

Koulutuksen yhteiskunnallisen taustan tarkastelu johtaa kysymyksiin yhteiskunnan eri osaluokkien asemasta ja keskinäisestä vuorovaikutuksesta. Millä tavoin koulun ja kodin erilainen yhteiskunnallinen asema ja paikallistuminen vaikuttavat niiden puheen mahdollisuuksiin? Onko niiden asema niin erilainen, että niiden on ylipäättään mahdoton ymmärtää toisiaan?

Yhteiskunnallinen erottelu yksityiseen ja julkiseen pohjautuu antiikin ajan ajatteluun kotitalouden ja poliittisen alueista, jotka ovat olleet erillisiä jo ainakin antiikin kaupunkivaltioista asti. Yksityinen ja julkinen täydensivät toisiaan ja niillä oli tarkasti rajatut tehtävät. Elämän välttämättömyyksiä hallinta yksityisen alueella oli ehto julkisen, poliiksen vapaudelle. Elämän välttämättömyyksiin luettiin ihmisen halujen ja tarpeiden tyydyttäminen sekä fyysisesti että sosiaalisesti: ihminen tarvitsee muiden seuraa yksilön elämän ylläpitoon ja lajin säilyttämiseen. Välttämättömyyden hallinta vaati välillä väkivaltaa toisia ihmisiä kohtaan (mm. orjat), mutta se oli sallittua, jotta saavutettaisiin vapaus. (Arendt 2002, 35–38.) Modernin yhteiskunnan synty kuitenkin muutti tätä pitkään perustavanlaatuisia kahtiajakoa.

Yhteiskunnan synty ja perheen rappeutuminen tapahtuivat samanaikaisesti: perhe sulautui vastaaviin sosiaaliryhmiin, jotka muodostivat yhteiskunnan uudet alatasot. Tämä uusi sosiaalisen alue on syntymästään asti kasvanut ja nielaissut vanhat poliittisen ja yksityisen alueet. (Arendt 2002, 46, 52.) Sosiaalisen alueen voidaan katsoa liittyvän toisaalla myös G. W. F. Hegelin kansalaisyhteiskunnan käsitteeseen, joka muodostui uutta yhteiskuntaa määritteleväksi tekijäksi.

Oikeusfilosofia-teoksensa kolmannessa osassa Sittlichkeit, siveellisyys, Hegel jakaa modernin yhteiskunnan kolmeen institutionaaliseen ulottuvuuteen: perheeseen, kansalaisyhteiskuntaan ja valtioon. Oikeusfilosofian ilmestyessä vuonna 1820 Hegelin jako oli kahdella tapaa mullistava: ensinnäkin perhe perustui luonnolliselle siveellisyydelle, jonka periaate on rakkaus. Perhe ja yksityinen oli sopimuksenvaraista, valtio tai kansalaisyhteiskunta ei. Muun muassa Kant käsittää sekä avioliiton että valtion sopimukseen perustuvaksi. Modernissa maailmassa perheet sijoittuvat laajempaan kontekstiin, kansalaisyhteiskunnan jäseneksi. Kansalaisyhteiskuntaan liittyi uusi ajatus sosiaalisesta elämästä, ja se sijoittui Hegelin filosofiassa yksityisen (perheen) ja julkisen (valtion) väliin. (Mäki 1995; Tontti 2000, 197–198.) Hannah Arendtin (2002) mukaan kansalaisyhteiskunta tai sosiaalinen ei kuitenkaan ollut täysin positiivinen asia: se vaikeutti julkisen ja yksityisen merkittävän rajan havaitsemista olematta kumpaakaan (mt., 36).

Olennaista oli myös, että voidakseen puuttua valtion toimintaan, yksityisen henkilön oli omaksuttava ”julkinen” rooli joko kansalaisena tai postmodernimmin kuluttajana. Arendtin (2002, 56–57) mukaan aina kun puhutaan yksityisistä tai intiimeistä kokemuksista, ne tuodaan esiin julkiselle alueelle. Julkisen alueen laajetessa puolijulkiseen sosiaalisuuteen yksityisten kokemusten käsittely jaetusti oletettavasti helpottui. Jopa kaikista yksityisimmistä ja vaikeimmista kivun kokemuksista, joka on rajakokemus ihmisten keskuudessa elämisen ja kuoleamisen välillä, oli mahdollista keskustella (vrt. mts.). Toisaalta kokemukset ja käsitys yleisestä inhimillisyydestä yhteneväistyivät massayhteiskunnan luoman konformistisen tasa-arvon myötä, joka pakotti myös ihmiset olemaan yhä enemmän yhteiskunnan sosiaalisella alueella, suhteessa toisiinsa (mt., 48,

52). Ihmisten halut ja vaatimukset yhteiskuntaa kohti siis lisääntyivät, mutta vaatimukset olivat yhä samankaltaisempia: kenties hyvää koulutusta lapsille ja mahdollisuuksia kuluttaa.

Valtio edusti modernissa yhteiskunnassa yhteiskunnallisen järjestyksen ylläpitäjiä. Valtio on ensimmäinen, ja vain sen sisällä perheet yhdistyvät kansalaisyhteiskunnaksi (Hegel 1994, 204). Valtion oikeuttamat ja velvoittamat virkamiehet (opettajat, lääkärit, virkamiehet) tukeutuivat vahvasti rooliinsa valtion edustajina – päätöksissä vedottiin vahvasti ammattirooliin oma identiteetti häivyttäen – päätökset pohjautuivat ainoastaan valtion auktoriteettiin, joka oli ikään kuin psykoanalyysin ”The Big Other”.

Valtion roolin muutosta voidaan pohtia piiloisen vallankäytön näkökulmasta. Sen päätöksiä ohjaavat nykyisin usein näkymättömät sidosryhmät, kuten yritykset. Tämä näkyy muun muassa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden laadinnassa.

”Työryhmä kokoontui 17 kertaa. Työryhmä järjesti kuulemistilaisuuden 3.11.2011 Helsingissä. Siihen osallistui edunvalvonta- ja työmarkkinajärjestöjen edustajia, opetuksen järjestäjiä alueellisia ja paikallisia sivistystoimen edustajia sekä opettajankoulutuslaitosten ja erilaisten järjestöjen edustajia.” (Tulevaisuuden perusopetus – valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako 2012, 51.)

Kuitenkin valtion virkamiehet nojaavat yhä persoonattomaan, ammatilliseen retoriikkaan, eikä sidosvaikuttajia korosteta. Esimerkin katkelma oli ainoa huomautus sidosryhmien mahdollisesta vaikutuksesta.

Koulun tutkimuksellinen lähestyminen yksityisen, kansalaisyhteiskunnan/sosiaalisen ja valtion kolmijaon perusteella johtaa postmodernina aikana moninaisiin dilemmoihin. Rajat eri yhteiskunnan tasojen välillä ovat hämärtyneet, mutta eivät kuitenkaan kokonaan hävinneet. Kenties vaikeinta on asettaa yksityisen suhde koulun tutkimukseen. Arendt (2002, 45) väittää, että antiikin aikana yksityisyys tarkoitti tilaa, jossa ihmiseltä puuttui osa ihmisyydestä, joka rakentuisi vain julkisen alueen kautta. Modernin aikana puute ei enää ensisijaisesti kuvannut yksityisyyttä, vaan uusi individualismi rikastutti sen sisältöä. Toisaalta moderni yksityisyys on vastakkainen uudelle sosiaalisen alueelle. (Mt., 45.)

Rose (2005, 133) toteaa yksilöllisyyden (joka on toki erillinen yksityisyydestä) kehittyneen modernin aikana. 1800-luku keksi laskennallisesti mitattavan yksilön, joka syntyi samanaikaisesti yksilöimisen ja luokittelun tekniikoiden kanssa. 1900-luvun puolivälissä taas keksittiin sosiaalinen yksilö, jonka piirteisiin vaikuttivat sosiaalisista ryhmistä saadut vaikutteet. Uutta yksilöä muokattiin tietyillä institutionaalisilla muodostelmilla - joita olivat esimerkiksi koulu, nuoriso-oikeus ja tehdas – sekä uusilla näkyvyyden, identifioinnin, luokittelun, arvioinnin ja tuomitsemisen järjes-

telmillä, joita nämä instituutiot loivat. (Mt., 133.) Yksilöllisyyden kehitys siirsi siis ihmisen persoonan yhä enemmän yksityisestä julkiseksi.

Modernin aikana yksityisestä tuli rikasta ja arvostettua, mutta yhä tarkemmin valvottua. On huomattava, että vaikka valtio ulotti valtamekanisminsa yksilön elämään, se oletti myös jokaisen harjoittavan omaa kontrolliaan esimerkiksi sukupuolisuuden toteuttamisessa (Foucault 2010, 27). Koulun voidaan ajatella pyrkivän harjoittamaan tätä yksilön kontrollointia, joten yksityistä ei voi jättää analyysistä pois. On mielenkiintoista nähdä, sulautuuko yksityisyyden raja yhä julkisemmaksi, vai korostuuko yksityisyyden merkitys aineistossani.

Rose (2005, 166), joka puhuu postmodernista kehittyneen liberalismien aikana, toteaa, että kehittyneen liberaalin hallinta nojaa uudella tavalla kansalaisten voimien aktivointiin. Kansalaisuuden merkitys korostuu yhä enemmän modernin aikaan verrattuna, mutta kansalainen ei ole ”kokonainen”, vaan hänellä on useita rooleja. Kansalainen kuluttajana valvoo ammatillista asiantuntemusta, harkitsevainen kansalainen on osana takaamassa turvallisuutta, työntekijäkansalainen elvyttää osaltaan teollisuutta ja niin edelleen (mt. 166). Kansalainen ei ole kuitenkaan vapaiden markkinoiden yksinäinen atomi, vaan hänet sidotaan muihin yhteisön avulla (mts.). Kansalaisuuden jaot ovat analyysini kannalta keskeisiä: millaisia rooleja vanhemmat omaksuvat puhuessaan koulusta?

2.2 *Koulu ja vanhemmuus murroksessa*

2.2.1 Suomen koulutuspoliittiset aikakaudet: koti- vai koulukasvatusta?

Koulutuspolitiikan aikakaudet voidaan jakaa kasvatusfilosofisten näkemysten ja suurten koulutuspoliittisten murrosten kautta muodostuviin opetussuunnitelmallisiin jaksoihin. Leevi Launonen (2000, 298) toteaa koulun ilmentävän herkästi oman aikakautensa perusluonnetta, jolloin on luonnollista, että sen eettinen kasvatusajattelu saa erilaisia painotuksia. Käsittelen seuraavaksi koulutuspoliittisten aikakausien peruspiirteitä opetussuunnitelman kehitysvaiheiden mukaisesti.

Ensimmäisenä vaiheena Suomen koulutuspolitiikassa voidaan pitää kansakoulun perustamista. Mika Ojakankaan (2003) mukaan varsinaisesti suomalaisen kasvatustieteen aloittivat Snellman ja Cygnaeus, joiden käsitykset kasvatuksesta olivat lähes vastakkaiset. Snellmanin mukaan äiti oli kaikkein paras kasvattaja, eikä hänen rakkauttaan korvannut mikään, Cygnaeus taas puolusti luonnollista kasvatusta, josta tavallisella äidillä ei hänen mukaansa ollut mitään käsitystä. Hänen mukaansa vain lapsen todellisesta luonnosta perillä oleva henkilö saattoi tuntea kasvatuksen oikean metodin. (Ojakangas 2003, 55.)

Launonen (2000) pitää Suomen kasvatushistorian eettisen ajattelun ensimmäisenä ajanjaksona aikaa kansakoulun perustamisesta 1860-luvulla noin 1920-luvulle asti. Toisaalta Mirka Räisänen ja Marjo Vuorikoski (2010) pitävät opettajuuden historian ensimmäisenä vaiheena aikaa kansakoulusta peruskouluun. Joka tapauksessa kansakoulun koulutuksen ja kasvatuksen perustana oli usko yhtenäiseen, siveelliseen maailmanjärjestykseen, jonka lähtökohta ja ylläpitäjä oli maailman Luoja. Moraalin katsottiin olevan jumalallista alkuperää ja perustuvan absoluuttiseen järkeen, jolloin eettiset arvot ja normit olivat objektiivisia. Näitä ajatuksia tuki Snellmanin ajatus luonnollisen elämän taivuttamisesta kurinalaisuuteen, jolloin hengelle vastakohtainen luonto muuttuisi siveellisen kehityksen välikappaleeksi (Launonen 2000, 298, Ojakangas 2003, 50, Räisänen & Vuorikoski 2010, 65.)

Snellmanin ajattelun mukaan kolmesta kasvatuksen tapahtumapaikasta (koti, kansalaisyhteiskunta ja koulu) koti oli yhteiskunnan ydin. Kotona lapsi oppi perittyjä tapoja rakkauden välityksellä, sillä ”vain se, jota on rakastettu, voi oppia rakastamaan”. Koulu toimi osana kansalaisyhteiskuntaa tarkoituksenaan jakaa sivistystä, opettaa, ja kasvattaa lainkuuliaisuuteen. Opettaja soosialistettiin tehtävänsä oppilaiden kasvatustavoitteen tavoittamiseksi: opettajan tuli ilmentää sitä, mihin oppilaskin haluttiin kasvattaa. Tämän vuoksi Räisänen ja Vuorikoski (2010) kutsuvat kansallisvaltion rakentamiskauden opettajaa kristillis-siveelliseksi malliopettajaksi. (Ojakangas 2003, 56–57, Räisänen & Vuorikoski 2010, 66.)

1800- ja 1900-lukujen vaihteessa koulukasvatuksen painotus siirtyi järjestä siveellisiin tunteisiin, jalouteen ja ihanteellisuuteen, joita kuitenkin voitiin virittää oppilaisissa vain tiedollisen oppiaineen kautta. Lapsipsykologian ja reformipedagogiikan kehitys 1900-luvun alussa sai kasvatustajattajat kiinnittämään huomioita lapsen terveeseen itsetuntoon. Se myös aiheutti aikaisempaa kriittistä suhtautumista kasvattajan auktoriteettiin ja vallankäyttöön. (Launonen 2000, 300.) Kaikesta huolimatta ajanjaksoa luonnehti koulun valta-asema suhteessa kotien kasvatukseen: koulussa tiedettiin, mikä oli lapsen kehityksen kannalta oleellista.

Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma vuodelta 1925 ei enää perustunut siveelliseen maailmanjärjestykseen, mutta käsitys objektiivisesta etiikasta säilyi. Sitä ei kuitenkaan enää perustettu vain kristinuskoon, vaan myös universaaliin siveyslakiin. Aika maalaiskansakoulun opetussuunnitelman ja varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelman (1946/52) välillä muodosti siirtymäkauden eettisen ajattelun perustavissa lähtökohdissa: luovuttiin teleologisesta ajattelutavasta (siveellinen maailmanjärjestys), omaksuttiin pragmatistinen totuuskäsitys ja korostettiin kulturalistista ihmis-käsitystä. Yhteiskuntafilosofisesti 1940-luvun koulu siirtyi kohti moniarvoisuutta, demokratiaa ja liberalismia. (Launonen 2000, 300–301.) Näiden muutosten voidaan katsoa kertovan koulun yllävalta-aseman hitaasta rapistumisesta.

Kansakoulun opetussuunnitelmassa 1946/52 kasvatuksen päämäärä muuttui universaalien totuuksien sijasta väljäksi ja konstruktivistiseksi. Eettisiä kysymyksiä alettiin tarkastella käytännöllisinä sosiaalisen vuorovaikutuksen ja yhteistoiminnan kysymyksinä. Kasvatuksen eettiseksi lähtökohdaksi otettiin yksilön vapauden loukkaamattomuus. (Launonen 2000, 301.) Koulun käytänteet muuttuivat kuitenkin hitaasti: vielä 1950-luvulla koulussa vallitsi edellisten vuosikymmenten vakava uskonnollis-isänmaallinen henki (Hilpelä 2007, 660).

Toinen vaihe suomalaisessa koulutuspolitiikassa alkoi peruskoulun myötä: syntyi uusi ideologia, joka lupasi koulutuksen kaikelle kansalle. Samalla opettajuus muuttui malliopettajuudesta tieteelliseksi asiantuntijuudeksi (ks. Räisänen & Vuorikoski 2010). Tämä muutos lienee muuttaneen myös kodin ja koulun kasvatuksen suhdetta: opettajasta tuli ensisijaisesti opetuksen taitaja, kun kasvatusta painottui kotiin.

Ensimmäinen peruskoulun opetussuunnitelma (1970) näytti suuntaa koulukasvatuksen individualistiselle kehitykselle toteamalla, ettei oppilasta saa pitää ulkopuolisen vaikuttamisen kohteena. Se perustui 1960-luvulla tapahtuneeseen yhteiskunnan yleiseen liberalisoitumiseen, jossa vähäisten yhteiskunnallisten tekijöiden kasaantuminen johti suureen muutokseen. Yhteiskunnasta tuli moniäänisempi. Ristiriitaista oli, että ”(p)eruskoulussa hallitsevana lähtökohtana oli yksilöllisyys, mutta eettinen kasvatusta painottui yhteiskuntaeettisiin hyveisiin”. Yksilöllistymiskehitystä edistivät yhteiskunnan aatteellinen liberalisoituminen, kritiikki kasvatuksellista vallankäyttöä vastaan, humanistinen ihmiskäsitys itsensä toteuttamisesta ja huomio kognitiivisiin ajatteluprosesseihin. Lisäksi 1900-luvun lopun postmoderni filosofia mursi lopullisesti perinteisen kasvatuksen perustan hylkäämällä käsitykset pysyvistä totuudesta, moraalista, luonteesta ja minuudesta. (Launonen 2000, 302; Hilpelä 2007, 660–661.) Oppilaiden ja vanhempien oikeudeksi tuli vaatia yksilöllisten oppimis- ja kasvatustarpeiden täyttämistä.

Viimeaikaista kasvatusta luonnehtii parhaiten konsekventiaalinen etiikka, jonka mukaan yksilö on omaa etuansa tavoitteleva olento. Tällöin toiminnan moraalisia merkityksiä arvioidaan käytännön seuraamusten perusteella. Launonen (2000) väittää kärkkäästi, että suomalaisesta koulutuspolitiikasta katosi 1900-luvun lopulla kansallinen sosialisatiopyrkimys, ja eettinen kasvatustajattelu painottui individualisaatioprosessin tukemiseen. Jyrki Hilpelä (2007) puolestaan toteaa, että peruskoulun kävijä ymmärretään ihmiseksi, joka koulussa ja sen ulkopuolella toteuttaa ja kehittää itseään läpi elämän. (Launonen 2000, 303; Hilpelä 2007, 663.) Peruskoulu oli siis liberalismiin ihanteen, aktiivisen kansalaisuuden tuote. Koulun asema on historiallisen katsauksen perusteella muodostunut normeja määrittelevästä yksilöiden tavoitteita toteuttavaksi. Kysymykseksi jää, kasvattaako nykykoulu, vai onko se individualististen halujen täyttävä? Tämä muuttaa koulun subjektiiviasemaa ja valtasuhteita kotikasvatukseen huomattavasti.

Koulukasvatus ja sen suhde kotikasvatukseen on muuttunut suomalaisen kouluhistorian aikana erilaisten debattien kautta. Vaikuttaa siltä, että yhä tänä päivänä keskustelu pohjaa Snellmanin ja Cygnaeuksen väittelyyn koti- tai koulukasvatuksen ensijaisuudesta. Painopiste on kuitenkin muuttunut kasvatukselta opetukselle: kasvavalle yksilölle tarjotaan elämässä tarvittavia välineitä niin kotona kuin koulussakin. Mutta kuka kasvattaa?

2.2.2 Koulun siirtymä teollisuusyhteiskunnasta kilpailun yhteiskuntaan

Tutkittaessa koulua on huomattava sen erityislaatu instituutiona, jota on aina perusteltu yhteiskunnallisilla syillä ja muutoksilla. Koulun tehtävä on ollut kautta sen historian valmistaa yhteiskuntaan ja yhteiskuntaa varten; toisaalta koulun on nähty olevan oppilaita varten. (Simola 1995, 61.) Nämä elementit vaikuttavat kodin ja koulun subjekti-positioiden muotoutumiseen läpi kouluhistorian, mutta niiden väliset suhteet ja yhteiskunnan ja yksilön määritelmät ovat muutoksen alla (vrt. mt., 61).

Koulujärjestelmä on ristiriitaisen muutoksen kourissa. Yhteiskunta odottaa koululta kvalifikaatioita erityisesti soveltavan tieteen ja teknologian aloille: yleisesti koulutus ymmärretään yhä enemmän oppilaiden varastona sekä selviytymiskvafikaatioiden tuottajana. Toisaalta koulutus muuttuu yhä enemmän osaksi vapaa-ajan kulutusta ja elämäntapaa, jossa koulutusvalinnat ovat keinoja osoittaa yksilöllisyyttä. Rinne ja Salmi (2003) esittävätkin mielenkiintoisen kysymyksen: kun koulun merkitys vähenee, valitseeko se kuitenkin selviytyjät ja häviäjät? (Rinne & Salmi 2003, 174, 180, 191.)

Koulutuksen muutos liittyi laajempaan yhteiskunnalliseen muutokseen, jossa koko kulttuuri rakennettiin uudelleen yritystoiminnan käsittein. Valtion laitoksista tuli eräänlaisia yrityksiä, jotka tuottivat markkinoille kilpailukykyisiä palveluita, ja jopa valtio kokonaisuudessaan muodosti maailman markkinoilla kilpailevan yrityksen. (Hilpelä 2001, 140.) Uusliberalismia ei siten voida erottaa postmodernisaatiokehityksestä, sillä se kietoutuu vahvasti koulutusta ympäröivään todellisuuteen. Poliittisessa keskustelussa kilpailukyvyllä perustellaan esimerkiksi tarvetta lasten päivähoitoon ja ympäristönsuojeluun (Kantola 2010, 107).

Myös tuloksellisuuden ja laadun käsitteet ovat muutoksessa keskeisiä. Oravakangas (2005, 17) toteaa koulun tuloksellisuuden käsitteen tulleen suomen kieleen 1980-luvulla kunnalliseen ja valtiohallintoon levinneen tulosjohtamisideologian kautta. Laman aikana, 1990-luvulla, tulostavoitteet tarkoittivat lähinnä säästötavoitteisiin pääsemistä. Kysymys koulun tuloksellisuudesta muuttui taloudellisesti painottuneeksi. Kantola (2010, 109) toteaa, että laman perintönä kilpailukyky-käsite legitimoijulkisen sektorin leikkauksia. Tämä on koulun tuloksellisuuskysymyksen

kompastuskivi: koska tulokset eivät ole helposti mitattavissa aineellisesti, koulutuksen kustannuksia voidaan pitää kunnassa enemmän menoeränä kuin investointina. (Oravakangas 2005, 17.)

Laatuajattelu koulutuksessa lisääntyi yhä lähestyttäessä 1990-luvun loppua. Se sai kouluissa enemmän vastakaikua kuin varsinainen tuloksellisuusajattelu, myönteisemmän maineensa takia ja siksi, että sen käsitteiden kääntäminen koulun kielelle ja konkreettiseksi toiminnaksi oli onnistunut paremmin. (Oravakangas 2005, 59.) Puhe opetuksen laadusta on nykyisin yleisesti hyväksyttyä; laatu on jotain, mitä asiakkailla on oikeus odottaa hänelle tarjotusta palvelusta.

Vaikka koulun merkityksen vähenemisestä voidaan olla monta mieltä, tuottaa koulu yhä tehokkaasti yhteiskunnan vaatimuksiin sopivia yksilöitä. Koulutus orientoi yksilöitä elinikäisen oppimisen maailmaan, jossa uudenlaisen säätelyn ympäristö suojelee pääomaa ja vastuullistaa työntekijän joustavuuteen sekä riskinottoon (Olssen 2008, 39). Ongelmallista kuitenkin on, missä määrin koulutus modernin luomana instituutiona heijastelee vanhaa tai uutta yhteiskuntajärjestystä: onko moderni järjestys jäänyt koulun perusrakenteisiin, ja missä määrin se mahdollistaa jälkimodernit tavoitteet?

3 METODOLOGISET VALINNAT

3.1 Sosiaalinen konstruktivismi ja diskurssianalyysi

3.1.1 Sosiaalinen konstruktivismi

Tutkimukseni laaja teoreettinen viitekehys on sosiaalinen konstruktivismi, jonka mukaan todellisuus rakentuu sosiaalisissa tilanteissa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, luku 5.6). Todellisuus on siis osa tietoisten toimijoiden yhteistä tajuntaa, eikä tieto ole objektiivista. Sosiaalinen konstruktivismi sisältää anti-essentialistisen oletuksen, joka tarkoittaa, että todellisuudessa ei ole mitään sellaista, joka määrittäisi sitä koskevat kuvaukset ihmisistä riippumatta (Löytönen 2007).

Sosiaalinen konstruktivismi on ennen kaikkea yleisnimitys tutkimussuunnalle, joka tarkastelee sosiaalisen todellisuuden ja merkitysten rakentumista. Sosiaalisen konstruktivismin vahvistuminen liittyy humanistisissa ja yhteiskuntatieteissä 1960- ja 1970 -lukujen kielelliseen kääntöeseen, jonka seurauksena kvantitatiiviset ja kokeelliset tutkimusmenetelmät jäivät sivummalle. (Mäntynen & Pietikäinen 2009, 12.) Tällöin kritiikin kohteena olivat muun muassa aiemman tutkimuksen näennäisobjektiivisuus, mekanistisuus ja eettiset ongelmat, kuten ihmisten manipuloiminen (Puusniekka & Saaranen-Kauppinen 2006, luku 5.6).

Jos tutkimuksen teoreettinen viitekehys on sosiaalinen konstruktivismi, tutkimuksen kohteena on kieli. On otettava huomioon, että kieli on aina sosiaalinen konstruktio – niin myös tutkimus itsessään. (Puusniekka & Saaranen-Kauppinen 2006, luku 5.6.) Objektiivista tietoa on sosiaalisen konstruktivismin mukaan mahdoton rakentaa, mutta kiinnostuksen kohteena onkin ”totuudellisuuden” sijaan se, millaiset merkitykset ovat vallalla, mitkä marginaalisia tai puuttuvia ja miksi (Mäntynen & Pietikäinen 2009, 13).

Seuraavaksi käsittelemme diskurssianalyysia, jossa ajatellaan diskurssien muodostavan tietokäsitteitä ja -rakennelmia, jotka ohjaavat sitä, mitä pidetään totena, arvokkaana ja millaisia syyseuraussuhteita asioilla ajatellaan olevan. Kielen rakentamat tai kuvaamat merkitykset nähdään muuttuvina, ne syntyvät merkityksenantotilanteessa neuvottelemalla. Tämä diskurssianalyysin lähtökohta yhdistää sen laajempaan teoreettiseen viitekehukseensä, sosiaaliseen konstruktivismiin. (Mäntynen & Pietikäinen 2009, 12, 53.)

3.1.2 Diskurssianalyysin filosofisesta perustasta

Diskurssi (ransk. discours) tarkoittaa puhetta, esitelmää, juttelua tai jaarittelua. Teoreettisemmaksi käsite muuttui kielellisen käänteen yhteydessä 1960- ja 1970-luvuilla, jolloin kielenkäyttö nousi keskeiseksi tutkimuskohteeksi. Diskurssianalyysin kannalta tämä kielellinen käänne tarkoitti merkityksen näkemistä diskursiivisen toiminnan tuloksena, ei todellisuuden toisintamisena. Sen sijaan, että yritettäisiin etsiä puheen taustalla olevaa ”totuutta” (mitä), kysytään, miten todellisuus rakentuu kielenkäytöstä riippuvaisena. (Mäntynen & Pietikäinen 2009, 23, 25; Jokinen & Juhila 1991, 62–63.)

Diskurssianalyysi siis olettaa, että kieltä käytettäessä kielenkäytön kohteet merkityksellistään eli konstruoidaan (ks. esim. Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 18). Ontologisesti diskurssianalyysi näkee maailman postmodernina useiden totuuksien verkostona: ”(a)jatus konstruktiiivisista merkityssysteemeistä sisältää ei-heijastavuuden idean, jonka mukaan kieltä tai kielen käyttöä ei oleteta todellisuuden kuvaksi.” (mt., 20).

Puhetilanne vaikuttaa siihen, miten ihmiset muotoilevat kulttuurisesti tuotettuja sisältöjä: kielenkäyttö on aina myös sosiaalista toimintaa. Näiden sisältöjen katsotaan näkyvän ennen kaikkea niissä perusteluissa, joita toimijat asettavat. Diskurssianalyysi pitää tärkeämpänä sosiaalisissa suhteissa tuotettuja merkitysjärjestelmiä kuin suoraan yksilön ja hänen käsityksensä tutkimista. Konteksti otetaan huomioon analyysissa: toimintaa tarkastellaan tietyssä ajassa ja paikassa. Se suosii niin sanottuja luonnollisia aineistoja, jotka ovat syntyneet tutkijasta riippumatta, sillä ne on luotu niitä ympäristöjä ja sosiaalisia käytänteitä varten, joita tarkastellaan. Diskurssianalyysi ei kuitenkaan poissulje esimerkiksi haastattelua aineistonkeruumuotona, vaan niitä analysoidaan tutkijan ja tutkittavan välisenä vuorovaikutuksena. (Vilka 2005, 143, 145, Mäntynen & Pietikäinen 2009, 13; Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 30; Juhila & Suoninen 1999, 236–237.)

Konteksti on suppeimmillaan sanojen yhteys lauseeseen tai yksittäisen teon rakentuminen suhteessa toimintaepisodiin. Toisaalta kontekstina voidaan tarkastella vuorovaikutuksen ominaisuuksia, jotka ovat lausumien kannalta olennaisia, tai laajempaa kulttuurista viitekehystä. Vuorovaikutus-, lause- ja episodikontekstin lähtökohtana on aineiston jäsentely, mutta kulttuurista kontekstia täytyy tarkastella sen ulkopuolella. (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 30–32.)

Diskurssit rakentavat ideologioita, jotka luovat rajallisen ja valikoidun kuvan maailmasta. Kun jonkin aiheen merkitystä representoidaan, näkökulma on rajallinen ja poissulkeva. Merkitykset eivät ole pysyviä, vaan vaihtelevat ajallisesti ja paikallisesti. (Mäntynen & Pietikäinen 2009, 58) Diskurssi on Foucault’n (1981, 49) mukaan rakentunut halun ja vallan ristiriitaiselle suhteelle:

toisaalta diskurssia halutaan levittää, pitää avoimena maailmalle, ja toisaalta erilaiset instituutiot käyttävät diskurssin rajoituksia ja kontrollin keinoja.

3.2 Foucault'lainen diskurssianalyysi

Foucault mielletään usein epäsystemaattiseksi ja vaikeaselkoiseksi ajattelijaksi johtuen muun muassa hänen tavastaan esittää filosofiset väitteet nivellettyinä historiallisiin analyysihin. Hän on myös muuttanut keskeisiä käsityksiään useaan kertaan ja tulkinnut aiempia tutkimuksiaan uusilla käsitteillä. (Alhanen 2007, 13.) Tutkijan tehtäväksi jää kutoa polveilevasta ja erilaisiin teemoihin sidotusta analyysistä omaan työhönsä sopiva verkko, toivoen että yhteys alkuperäiseen ajatteluun säilyy. Toisaalta, kuten Foucault itse on todennut, filosofin paras palvelus ajattelijalle ei ole tulkita hänen ajatuksiaan uskollisesti, vaan käyttää niitä uuden ajattelun pohjana (Ojakangas 1998a, Saari 2011, 36 mukaan).

Joka tapauksessa Foucault'n käsitykset subjektin rakentumisesta palvelevat analyysiani sekä suorina metodisina työkaluina että ontologisina taustaoletuksina. Foucault (1982, 212) toteaa, että subjektin voi määritellä kahdella tapaa: ensinnäkin subjekti on ”joku muu”, kontrollin ja riippuvuuksien rakentama, ja toiseksi, subjekti on sidottu omaan identiteettiinsä tietoisuuden tai meta-kognitiivisen ”itse-tiedon” kautta. Subjekti ei ole siis itsenäinen, vaan kietoutuu sitä ympäröivään valtaan ja tietoon. Näillä tavoin subjekti elää osana ympäröivää yhteiskuntaa, joten sen analysoimisenkin tulee lähteä yhteiskunnasta, joka sitä rajaa ja rakentaa.

Oman metodologiani rakentamisessa lähdän totuuden käsitteestä, joka on Foucault'n mukaan länsimaisen yhteiskunnan keskeinen tavoite. Teoksessaan Tiedontahto (2010) Foucault asettaa seuraavanlaisen väitteen:

”(l)änsimainen sivistys on virittänyt jokaiseen meistä, itsemme ja sukupuolen väliin loputtoman totuuden vaatimuksen. Tehtävämme on kiskoa totuus esiin seksuaalisuudesta, koska se ei siihen itse pysty, ja sukupuolen tehtävä on kertoa meille totuus meistä itsestämme, koska sukupuoli juuri kätkee sen.” (Mt., 61.)

Subjektiviteettia ei voi siis tutkia ilman, että siihen liitetään totuuden käsite: subjektiviteetti ei vain tapahdu, vaan diskurssi rakentaa erilaisia subjektien positioita ja toimintoja (Foucault 1991, 58), joita ohjailevat yhteiskunnan vallitsevat totuuskäsitykset. Seuraavissa kappaleissa avaan foucault'laista tutkimusmetodiani juuri tähän totuuden käsitteeseen perustuen. Käytän työvälineenäni Heikkisen, Silvosen ja Simolan (1999) totuuksien teknologioiden kolmiomallia, jossa toki on puutteensa: se yhdistää Foucault'n tuotannon monet teemat, jolloin myös erilaiset abstraktiotasot ja kategoriakin rinnastuvat (Saari 2011, 48–49). Kolmioinnista eivät käy ilmi myöskään Foucault'n

ajattelun kehittyminen ja siitä seuranneet ristiriitaisuudet (mt., 49). Kuitenkin se toimii erinomaisena ”kaaviona” Foucault’n tuotannon kategorisoituun tarkasteluun.

3.2.1 Totuuden tarinat? Foucault’n ajattelun jäsentämistä

Foucault’n mukaan on tärkeämpää kysyä, miten totuus luodaan, kuin mikä se on (Heikkinen, Silvonon & Simola 1999, 141), sillä se, mitä pidetään totuutena, on subjektiivista. Totuuden käytännöt luovat mahdollisuuksien kentän, joka kaikkea toimintaa (mt., 154). Siksi on tärkeää tutkia subjektiopositioiden rakentumista ensisijassa totuuden käsitteestä lähtien. Totuuksien havaitseminen ei kuitenkaan ole helppoa.

”Totuudet tunnustetaan monesti huomaamatta sivulauseissa, implisiittisesti rivien välissä, eikä niitä useinkaan eksplisiittisesti perustella. Ne ovat usein itsestäänselvyyksiä, annettuina otettuja uskomuksia, hyvin tiedettyjä mutta huonosti tiedostettuja, laajasti tunnustettuja mutta vähän tunnistettuja tiettyä diskurssia jäsentäviä rakennusosia.” (Simola 1995, 24.)

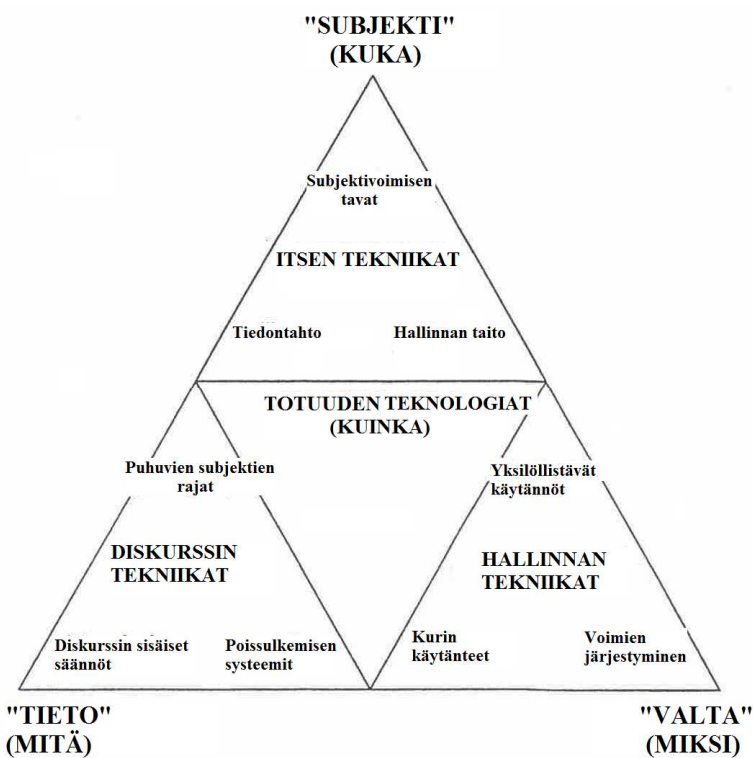
Foucault (1994b, 224–225) esittää esseessään *Technologies of the Self*, että totuuden pelejä määrittävät neljä teknologiaa: tuottamisen teknologiat, jotka sallivat tuottaa, uudentaa ja manipuloida asioita; merkkijärjestelmien teknologiat, jotka sallivat merkitysten ja symbolien käytön; vallan teknologiat, jotka määrittelevät yksilöiden valtaa ja hallintaa sekä subjektin objektivointia, sekä itsen teknologiat, jotka sallivat yksilöiden vaikuttaa olemassaolonsa. Nämä teknologiat toimivat kietoutuneina toisiinsa, ja harvoin yksin. Ne vaikuttavat ja harjoittavat yksilöitä ja heidän asenteitaan teknologioille myönteiseksi. Foucault’n huomion keskiössä ovat kaksi viimeistä, hallinnan ja itsen teknologiat. (Foucault 1994b, 224–225.) Totuutta määrittää siis vahvasti ympäröivä diskurssi, joka tarjoaa puitteet ja mahdollistaa itsen ja hallinnan teknologiat.

Diskurssin totuuksien rakentumisessa keskeisiä ovat puheen muodot, jotka Hubert Dreyfus ja Paul Rabinow (1982, 47–48) nimeävät ”vakaviksi puheakteiksi”: ne ovat puhetta, joka saa autonomisen asemansa läpäisemällä jonkinlaisen institutionaalisen testin. Vakavat puheaktit liittyvät mitä suurimmassa määrin myös jokapäiväistä elämää ohjaaviin käytänteisiin: kulttuurillamme on taipumus muuttaa yhä suurempi osa puheakteista vakaviksi, sillä totuudentahdon esiintyminen kasvaa jatkuvasti (mt., 48). Tällainen puhe ei tarvitse vahvistukseksi esimerkiksi vetoamista auktoriteetteihin, vaan se on ”totta” sellaisenaan.

Opetussuunnitelman perusteet lienevät saaneet kouludiskurssissa vakavien puheaktien aseman, sillä niissä täytyvät institutionaalisen testin vaatimukset. Huomionarvoista on myös, että opetussuunnitelmaa käytetään suoraan oikeuttamaan omaa vaatimusta, eli vetoamista ei tarvitse

perustella millään muulla. On kuitenkin huomioitava, että totuuksina pidetyt lausumat saattavat saada oikeutuksensa myös hyvin epävirallisista lähteistä.

Rakentaessaan kuvaa kouludiskurssin arvovaltaisesta asiantuntijapuheesta Simola (1995, 25) toteaa, että totuuksissa kietoutuvat yhteen ”’toden’, ’oikean’ vallankäytön ja ’hyvän’ subjektiviteetin tuottaminen. Näin totuuksilla on kolme funktiota. Ensinnäkin ne luovat konventioiden ja sääntöjen kentän, jota on noudatettava tullakseen huomioiduksi diskursiivisella kentällä. Tätä funktiota Simola kutsuu totuuspuheen diskursiiviseksi efektiksi, joka sulkee pois vääränlaiset ja vanhentuneet puheen muodon toimien samalla reformidiskurssina. Toisekseen totuuksien tehtävänä on oikeuttaa ja legitimoida tiettyjä konkreetteja tekoja, joita ei tarvitse muutoin perustella. Tämä on toisaalta demokraattisen toiminnan ehto, toisaalta se on myös rajoittava tekijä - totuuspuheen valtaefekti. Kolmas totuuspuheen funktio on, että se määrittää kohteensa identiteettiä. Se toimii Simolan mukaan niin sanottuna subjektiviteettiefektinä. (Simola 1995, 24–25.) Tämä jaottelu esitetään jo mainitsemallani kolmiomallilla seuraavasti (KUVIO 1):



KUVIO 1. Totuuden teknologiat (Heikkinen, Silvonen, Simola 1999, 150; Simola 1995, 30).

Seuraavissa luvuissa käsitelen kutakin totuuksien tekniikkaa tarkemmin. Aloitan diskurssien tekniikoista, koska diskurssi on Foucault'n ajattelun perustalla: kaikki tapahtuu jossakin diskurssissa. Diskurssin tekniikat muodostavat kolmiomallin mukaisesti käsityksen tiedosta. Seuraavaksi käsitelen itsen tekniikoita, jotka muodostavat subjektin. Viimeisenä avaan vallan osuutta eli hallinnan

tekniikoita. Vaikka tutkimukseni kohteena on subjektien rakentuminen, katson oleelliseksi tarkastella myös kolmiomallin toisia osuuksia. Kuten malli esittää, kaikki osat ovat sidottuja toisiinsa.

3.2.1.1 Diskurssin tekniikat

Jotta diskurssin tekniikoita voitaisiin tarkastella, on ensin määriteltävä diskurssi foucault'laisittain. Foucault kirjoittaa sekä diskurssista että diskursiivisesta muodostelmasta, jotka voivat tuntua päällekkäisiltä. Niiden välillä on kuitenkin selkeä ero. Diskursiivinen muodostelma on tietynlaisen sääntökimpun ympärille syntynyt järjestelmä, jonka avulla määritellään kohteen ilmenemisen rajat määrättyä aikana (Foucault 2005, 48). Diskurssi on Foucault'n (mt., 143) mukaan puolestaan samasta muotoutumisjärjestelmästä peräisin olevien lausumien kokonaisuus. Diskursiivisen muodostelman säännöt ovat historiallisesti muovautuvia (mt., 67), joten niitä voidaan tarkastella aikakautensa tuotteina. Koska aineistostani löytävät puheen piirteet eivät ole itsenäisiä diskursseja (ne liittyvät laajempaan diskurssiin, esimerkiksi opettajapuheeseen), kutsun niitä diskursiiviseksi juonteiksi.

Tiettyä subjektia, esimerkiksi opettajuutta, ei voi analysoida ilman diskurssin käsitettä. Subjektin mahdollisuuksia ”subjektiviteettiin” rajaa diskurssi. Foucault (2005, 76) määrittelee diskurssin ja subjektin suhdetta melko epäselvästi: diskurssi on ”kokonaisuus, jossa subjektin hajanaisuus ja epäjatkuvuus itsensä kanssa voivat määrittyä”. Tästä johtuu, ettei ole itsenäistä subjektia, vaan subjekti rakentuu suhteessa diskurssiin, jota se määrittää ja joka määrittää sitä. Diskurssi rakentuu avoimuuden halun ja rajoittavan vallan ristiriitaiselle suhteelle: ne ovat molemmat oleellisia diskurssin olemassaololle – Foucault vertaa niitä psykoanalyysin egoon ja id:iin (Foucault 1981, 49). Toisaalta diskurssi haluaa olla avoin uudelle – esimerkiksi etsiä ”totuutta” – toisaalta sen on noudatettava tiettyjä sääntöjä pysyäkseen yhtenäisenä.

Diskurssilla on tekniikoita, joilla se harjoittaa omaa kontrolliaan. Ensinnäkin se poissulkee ja estää kielletyn puheen muun muassa asettamalla toden ja väärän jaon. Näin diskurssi myös ohjaa ja hallitsee sitä, millaista tietoa tahdomme. (Foucault 1981, 49, 54.) Tätä tekniikkaa Heikkinen, Silvonen ja Simola (1999, 150) kutsuvat poissulkemisen järjestelmiksi, Foucault taas kielletyksi puheeksi (Foucault 1981, 55).

”Hulluuden jako” on toinen Foucault'n mainitsema diskurssin tekniikka. Kaikilla ei ole samanlaista oikeutta puhua diskurssissa: esimerkiksi mielisairaana ihmisen puhe suljettiin pitkään kokonaan pois – sitä ei ollut lainkaan olemassa. Toisaalta diskurssi rajautuu myös tilallisesti, kielämällä tai rajoittamalla osallistumista tiettyihin alueisiin, kun taas jotkin alueet ovat jokaisen pu-

huvan subjektin ulottuvissa. Tällaiset käytännöt ovat diskurssin harvinaistamisen (rarefaction) tekniikoita. (Foucault 1981, 49, 55, 62.) Vain osalle annetaan mahdollisuus puhua diskurssissa.

Kolmantena tietoa rakentavana tekniikkana Heikkinen, Silvonen ja Simola (1999, 150) esittävät diskurssin sisäiset säännöt. Foucault'n (1981, 55–56) mukaan aiemmin mainitut diskurssin tekniikat (kielletty puhe ja hulluuden jako¹) ovat niin sanottuja ulkoisen kontrollin menetelmiä: ne poissulkevat. Diskurssin sisäiset tekniikat puolestaan asettavat puheakteja järjestykseen: osa katoaa heti sanomisen jälkeen, osa säilyy ja myös muotoutuu uudelleen (mt. 57). Voidaan siis ajatella, että yhteiskunnassamme vallitsee diskurssien (arvo)järjestys, jossa tietynlaiset tekstit säilyvät pidempään. Kommentaarien avulla diskurssit sekä säilyvät että muuttuvat uusiksi diskursseiksi - säilyttäen ja uusintaen tekstien piiloisia ja näkyviä merkityksiä (mt., 57).

3.2.1.2 Itsen tekniikat

Itsen tekniikoissa muodostuu subjekti. Subjektin käsite muokkautui Foucault'lla vastakkaiseksi näkemyksille ihmisen ajattelun ja tietoisuuden muuttumattomasta ja yhtenäisestä kokonaisuudesta. Subjektin olemuksen sijaan tarkoituksena hänellä on tutkia, minkälaiset säännöt ohjaavat ihmisiä ajattelemaan tietyillä tavoilla ja miten ihmisten on mahdollista toimia eri subjektipositioissa. (Alhainen 2007, 69–70.)

Subjekteihin kietoutuu erityisesti vallan käsite: subjekteja rakennetaan vallan avulla, jolloin valta läpäisee yksilöt mutta ei ole sidoksissa heihin (Foucault 2003b, 29). Valta on keskeinen niissä tavoissa, joissa yhteiskunta yksilöllistää ihmiset. Onkin tärkeää huomata, etteivät itsen tekniikat ole yksilön itsensä keksimiä, vaan malleja, jotka kuuluvat hänen kulttuuriinsa – näistä tekniikoista kulttuuri esittää hienovaraisia vihjeitä, suoranaisia vihjauksia ja jopa pakkokeinoja (Foucault 1994a, 291). Foucault (1982, 208) luettelee kolme erilaista yksilöllistämisen tapaa seuraavasti: ensimmäiseksi tutkimuksen tavat, jotka antamalla itselleen tieteen statuksen oikeuttavat puhetapansa ihmistä, toisekseen jakamisen käytännöt, jotka jakavat ihmisen osiin (muun muassa ruumiinosat), ja viimeisenä tavat, joilla ihminen muuttaa itsensä subjektiksi.

Simola (1995, 25–26) vetoaa Foucault'n viimeisiin teoksiin (1983a, 1985, 1986) esittäessään oman konstruointinsa minän tekniikoista. Minän tekniikoihin kuuluvat subjektivoinnin tavat, tiedontahto ja hallinnan taito. Ensinnä subjektin rakentumiseen vaikuttavat Simolan mukaan neljä subjektivoointitapaa – eettisen määrittely itsessä, alistuminen moraalisten velvollisuuksien täyttämiseen,

¹ Foucault sisällyttää diskurssin poissulkeviin tekniikoihin totuudentahdon, joka sijoittuu Heikkisen ym. (1999) jaotellussa subjektin itsen tekniikoihin tiedontahtona. Vaikka nojaan Heikkisen ym. (mt.) luokitteluun, pidän pyrkimystä totuuteen osana diskurssin tekniikoita, sillä se määrittää länsimaista yhteiskuntaa (Foucault 2010, 61) ja sitä kautta yksittäisiä diskursseja.

minäkäytännöt (itseohjautumista eettisesti oikeaan käyttäytymiseen) sekä telos eli pyrkimys eettisen elämän aiheuttamaan ”oikeaan” olotilaan. (Mts.)

Tiedontahto puolestaan liittyy totuuden kaksinaiseen vaatimukseen. Toisaalta elämme jatkuvan tietämisen vaatimuksen alla, toisaalta epäilemme jonkin mystisen tiedon tietävän, kuinka meidän laitamme on. (Foucault 2010, 61.) Esimerkiksi opettajuuden vaatimuksena on tietty tietotaso ”pedagogisista ja didaktisista prosesseista”, mutta arviointi asettuu tuon mystifioidun tiedon asemaan. Sen avulla saamme vasta tietää, kuinka hyvin oppilas on todella oppinut.

Subjektivoinnin keinot sisältävät myös toiselle subjektina olemista kontrollin ja riippuvuukseen alla (Foucault 1982, 212). Tämä liittyy vahvasti vallan akseliin, ja on siksi Simolan ym. (1999, 150) kolmiOSSakin sijoitettu subjektin ja vallan yhteiseen nurkkaan hallinnan taitona. Se tarkoittaa, että subjekti on kykenevä olemaan sekä hallittu että hallitsija samanaikaisesti (mt., 145).

3.2.1.3 Hallinnan tekniikat

Ajatus vallasta tuonee useimmiten mieleen suoran hallinnan, joka osapuolina ovat uhri ja hänen käskijänsä. Foucault’laisessa vallan analyysissä valtasuhde nähdään kuitenkin kahden päätöksentekoon kykenevän toimijan välisenä vuorovaikutuksena (Kusch 1993, 103). Lisäksi, kuten Foucault (1982) itse toteaa, tarkoituksena ei ole tutkia niinkään institutionalisoitunutta valtaa, vaan valtaa tekniikkana, joka ”soveltaa itseään jokapäiväiseen elämään kategorisoiden yksilöt, merkiten heidät omalla yksilöllisyydellään, kiinnittäen heidät omaan identiteettinsä - -” (mt. 212). Valta on toiminta-alueensa järjestystä sisäisesti konstituovien voimasuhteiden kokonaisuus – peliä, joka jatkuvasti liikuttaa voimasuhteita (Foucault 2010, 71). Tällainen valta ei myöskään ole kenenkään omaisuutta, vaan sitä harjoitetaan tarkoituksella ja tarkoituksetta (Kusch 1993, 105, 108).

Heikkisen, Silvosen ja Simolan (1999, 150) jaottelussa hallinnan tekniikoihin kuuluvat yksilöllistävät käytännöt, rankaisemisen käytännöt ja voimien järjestäytyminen. Vaikka hallinnan tekniikat rakentavat valtaa, se ei tarkoita, että valta olisi läsnä vain niissä – päinvastoin, kuten edellisestäkin kappaleesta käy ilmi, valta on läsnä jatkuvasti. Kuitenkin kun puhutaan *hallinnan* tekniikoista, kyseessä on vallan vakiintunut muoto: hallinta on pitkäjännitteistä ja suunnitelmallista (Alhanen 2007, 124).

Kirjoittaessaan seksuaalisuudesta Foucault toteaa sen joutuvan kaksijakoisen hallinnan kohteeksi: toisaalta ruumiin kuria valvovan mikrovallan, toisaalta kansakunnan tasolla toimivaa ”yhteiskuntaruumiista” kontrolloidaan (Foucault 2010, 107). Näistä ensimmäinen, ruumiin kuri, oli osa yksilöllistäviä käytäntöjä.

Uusi yksilöllisyys syntyi modernissa yhteiskuntajärjestyksessä: 1800-luvulta eteenpäin yksilöä tarkasteltiin henkilönä, jolla oli ”menneisyys, historia, luonne ja elämäntapa” – kun aiemmin

esimerkiksi rikoksiin syyllistynyt henkilö oli subjekti ainoastaan juridisessa mielessä. Seksuaalisuuden nähtiin olevan kaiken taustalla, ja sen poikkeamia ei pyritty enää tukahduttamaan, päinvastoin: valtakoneisto, joka otti ne kohteekseen, pyrki antamaan niille analyyttisen, näkyvän ja pysyvän todellisuuden. Lisäksi valta ”kutsuu esiin, vetää puoleensa ja kiskoo ulos kummallisuuksia, joita se valvoo”. (Foucault 2010, 39–41.) Valta siis asettui yksilöön ja kietoutui hänen ympärilleen uusilla tavoilla. Tämä valta oli jokapäiväistä, se kategorisoi yksilöt, merkitsi heidät omalla yksilöllisyydellään sekä asetti jokaiseen yksilöön totuuden, joka hänen ja muiden oli tunnistettava (Foucault 1982, 212).

Toinen vallan ulottuvuus on yhteiskunnan tasolla tapahtuva valta. Se muodostaa yhdessä aiemmin käsitellyn yksilöön kohdistuvan vallan kanssa kaksitasoisen bio-vallan, joka toi elämän ja sen mekanismit tarkkojen laskelmien rajojen sisään ja teki tiedosta ja vallasta ihmiselämän muutosagentin (Dreyfus & Rabinow 1982, 134). Uusia yhteiskunnallisen tason rankaisemisen menetelmiä toi uusi poliittinen rakennelma, valtio, joka oli kiinnostunut yksilöistä ainoastaan massan osana, jonkinlaisena ryhmänä kansalaisia (Foucault 1982, 213). Sille ihmiset olivat resursseja (Dreyfus & Rabinow 1982, 139), joita tuli hyödyntää ja valvoa esimerkiksi koulutusjärjestelmän ja vankeilaitoksen avulla.

Voimien järjestyksellä Simola (1995, 28) viittaa vallan toimimiseen eri tukipisteistä, eri tavoin ja eri voimakkuuksilla. On tärkeää analysoida valtaa enemmän tällaisesta monipuolisesta näkökulmasta, sillä valta on mahdollisuuksien kentän rakentamista, ja se vaatii subjektien vapautta – kahleissa olevaan ei voi kohdistua valtaa, sillä valtaan sisältyy ainakin teoreettinen valinnan mahdollisuus (Foucault 1982, 221). Foucault (mt., 210–211) pitää valtajärjestelmien analyysissä keskeisenä vallan vastustuksen muotoja: esimerkiksi yhteiskunnan käsitystä järjestä voidaan tarkastella hulluuden kautta. Vallan analyysiin liittyy siis paljon haasteita, mutta näin ajateltuna valta kuvaa nyky-yhteiskuntaa, jossa meitä hallitsee yhä kompleksisempi, globaali talous.

3.2.2 Genealogia

”Genealogia ei ole historialle vastakkaista siten kuin filosofin ylhäinen ja syvällinen katse on vastakkaista tutkijan myyränperspektiiville; päinvastoin se on vastakkaista ideaalisten merkitysten ja epämääriäisten teleologioiden metahistorialliselle käytölle. Se on vastakkaista ’alkuperän’ etsimiselle.” (Foucault 2003a, 64.)

Vuonna 1971 julkaistussa esseessään ”Nietzsche, la généologie et l’histoire” (suom. Nietzsche, genealogia, historia, 2003) Foucault esittää historian tarkastelun tueksi termiä genealogia, kun aiemmissa teoksissaan hän oli käsitellyt arkeologiaa (mm. Foucault 2005). Genealogian käsite on alun perin Friedrich Nietzscheltä, joka nostaa sen esille teoksessaan Moraalin alkuperästä (1969) histo-

riattomina pidettyjen asioiden kuvaamiseen sopivana (ks. Saari 2011, 45). Genealogia on tutkielmassani keskeisellä sijalla, sillä se toimii tapana paljastaa historian konstruoimia totuuksia.

Genealogia hylkää perinteisen historiantutkimuksen, mutta ei historiaa. Genealoginen tutkimus ei etsi alkuperää, vaan tutkii, miten totuutta rakennetaan historiallisesti (ks. Foucault 2003a, 64,71). Foucault ei kuitenkaan ollut kiinnostunut historiasta sen itsensä takia vaan nimenomaan nykyisyyden kannalta: historiallisten totuuksien sijaan hän halusi päästä tarkastelemaan erilaisten historioiden totuuksia ja niiden merkitystä totuuksien rakentumiselle (Kallio 2009, 117). Totuutena voitaneen pitää esimerkiksi kyseenalaistamatonta opettajuuden ihannetta, joka perustuu kansalaisvaltion ja -yhteiskuntaan.

Foucault lainaa Friedrich Nietzscheä, joka asettaa alkuperän tutkimisen kyseenalaiseksi ”ainakin tietyissä tapauksissa” (Foucault 2003a, 67). Genealogin tehtävänä on enemminkin kääntää korvaansa kuunnellakseen historiaa, eikä kasvattaa uskoaan metafysiikkaan – genealogia on pikkutarkkaa ja kärsivällisen dokumentaarista (mt., 63), ja, kuten Antti Saari (2011, 45) toteaa, ainakin jossain määrin empiiristä siinä mielessä, että se ei kytkeydy teoreettiseksi ymmärrettyyn tutkimukseen tai filosofiseen käsitteenmäärittelyyn.

”Arvojen, moraalin, asketismin ja tiedon genealogia ei koskaan lähde niiden ’alkuperän’ etsintään - -; päinvastoin se viipyy alkujen pikkuseikoissa ja sattumissa; kiinnittää pikkumaisen tarkasti huomiota niiden pilkalliseen häijyyteen; varautuu näkemään niiden ilmaantuvan, naamiot lopulta riisuttuna, toisen kasvoina; häpeilemättä se kulkee etsimässä niitä sieltä, missä ne ovat: ’perustuksien syvyydestä’.” (Foucault 2003a, 71.)

Ehkä kaikkein oleellisinta genealogissa on tämän tutkielman kannalta, että genealogi on vallan, tiedon ja ruumiin suhteiden tutkimiseen modernissa yhteiskunnassa keskittyvä diagnostikko (Dreyfus & Rabinow 1982, 105) Nämä kaikki ovat puolestaan osa Foucault’n tutkimusten kokonaisuutta, jota voidaan kutsua totuuden historiaksi – siihen, mikä on totta, vaikuttavat subjektit, diskurssit ja valta, jotka ovat aina suhteessa toisiinsa, eivät itsenäisiä (Heikkinen, Silvonen & Simola 1999, 141–142). Totuuden käytänteet luovat mahdollisuuksien kentän, joka ohjaa kaikkea toimintaa (mt., 154). Tätä kenttää lähden kartoittamaan filosofis-historiallis-empiirisellä otteella, pelkäämättä pikkutarkkaa työtä ja arkistojen kaivelemista.

3.2.3 Kriittisiä huomioita

Foucault’n ottaminen analyysin lähtökohdaksi on sekä suuri haaste että mahdollisuus: tutkijan on päätettävä itse paljon analyysinsa kulusta, sillä siihen ei tarjota valmista sabluunaa. Pohjaan omia

tutkimuskäytänteitäni aikaisemmissa luvuissa käsittelemääni Heikkisen, Silvosen ja Simolan (1999) kolmiointiin, mutta esitän tässä siihen muutamia huomautuksia.

Kolmioinnin kannalta on ongelmallista se, että Foucault itse (ks. 1994b) esittää totuuden teknologioita olevan neljä. Toisaalta Simola (1995) perustelee melko ansiokkaasti, miksi totuuden teknologioita on vain kolme (ks. luku 3.2.1). Tuottamisen ja merkkijärjestelmien teknologiat voidaan esittää samassa diskurssin teknologioina, sillä Foucault (mt., 225), niiden yksityiskohtaista analyysia esiintyy pääosin tieteiden ja kielitieteiden analyysissa. Lisäksi kolmiomallin vaikeutena on se, että tiedon, vallan ja subjektin rajoja on lähes mahdoton vetää. Varsinkin tiedon ja vallan suhde on vahvasti päällekkäinen. “Valta ja tieto eivät ole ulkoisia toisilleen. - - Kumpakaan ei pysty selittämään toisen termein, eikä palautettua toisiinsa. Monella tapaa tämä on Foucault’n työn radikaalein ulottuvuus.” (Dreyfus & Rabinow 1982, 114.) Viedäänkö analyysiltä siis pohja, jos tietoa ja valtaa analysoidaan erillisinä?

Tutkittaessa diskurssia on aluksi asetettava sen rajat luonnosmaisesti: tämän lähtöalueen analyysi muuttaa tarvittaessa. Todellisuudessa diskursiivisten tapahtumien analyysi ei rajoitu vastavalle alueelle ja rajauksen ei tule olla lopullinen tai ehdottoman pätevä. (Foucault 2005, 44–45.) Diskurssi rajautuu kolmiomallin kautta automaattisesti tavallista enemmän, se asettaa piirteitä, joita tutkija automaattisesti etsii. Näin ollen on mahdollista, että kadotetaan ”todellinen” diskurssi. Tätä pyrin välttämään omassa analyysissäni siten, että en etsi aluksi tietynlaisia piirteitä – kuten merkkejä kurivallasta – vaan lähestyn aineistoa aineistolähtöisesti pelkkiä puhejuonteita etsien. Näin löydetyt puhejuonteet eivät välttämättä istu kolmiomalliin täydellisesti, mutta tämä on hyväksyttävää, sillä kyseessä on analyysin metodi, ei itsetarkoitus.

Kritiikkiä voitaneen esittää myös Foucault’n ”muodinmukaisuudesta”: hänen ajatteluunsa pohjaavat tutkimusmenetelmät ovat kokeneet kasvatustieteessä huiman suosion viime vuosikymmeninä (mm. Simola 1995; Ojakangas 1998; Vesikansa 2009; Saari 2011). Edellä esitettyjen metodisten lähtökohtien jälkeen en kuitenkaan pidä tällaista kritiikkiä kantavana. Foucault’lainen metodi mahdollistaa kriittisen ja analyttisen tutkimuksen: on vain tutkijasta kiinni, kuinka hyvin tämä onnistuu.

4 ANALYYSIN LÄHTÖKOHTIA

4.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuskysymykseni määrittyvät suhteessa kolmeen teemaan: opettajasubjekti, oppilaan vanhemman subjekti sekä näiden väliset valta-asetelmat. Tarkastelen ensimmäiseksi opettajuutta ja seuraavaksi vanhemmuutta sekä vanhempien ja opettajien näkökulmista. Tarkastelun tarkoituksena ei ole rakentaa tosiasiallista kuvaa suomalaisesta opettajasta ja koululaisen vanhemmasta, vaan tutkia Simolaa (1995) mukailleen ”malliopettajaa” ja ”mallivanhempaa”: tietynlaista ideaalikuva, joka tekstien kautta rakentuu. Tarkoitukseni on tutkia niin sanottua arkista koulupuhetta, joka rajoittuu virallisesta koulupuheesta sikäli, että se koostuu koulun kentän toimijoiden teksteistä. Kirjoittajat muodostavat opettajan ja vanhemman subjektipositioita, jotka ovat Foucault’a (1994a, 290) mukailleen muotoja, ”jotka eivät ensisijaisesti tai aina ole identtisiä itsen kanssa”. Ihmisen asettaessa itsensä tai toisensa johonkin muottiin, vaikkapa opettajaksi, rakentuu subjekti, joka on tietyllä tapaa yhtenevä kuin persoona itse, mutta ei kuitenkaan täysin sen kanssa sama. Ihminen ”itse” ei olekaan tämän tutkielman kannalta kiinnostava, vaan ne representaatiot, joita opettajan ja vanhemmuuden asemista syntyy.

Simolan (1995) tutkimukseen verrattuna omassa tutkimusasetelmassani on kuitenkin muutama eroavaisuus. Ensinnäkin, oma analyysini kohdistuu epävirallisempiin aineistoihin. Vaikka Foucault’n voidaan ajatella olleen kiinnostuneempi institutionalisoiduista lausumista, jotka rakentavat diskurssin totuutta (ks. Dreyfus & Rabinow 1982, 48), totuuden rakentuminen yhteiskunnassa on kokenut muutoksen. Joidenkin tutkijoiden mukaan postmodernin (tai transmodernin) myötä olemme kokeneet jatkuvan muutoksen, maailman pysymättömyyden ja kiinteiden perusteiden puuttumisen: niin sanottu kulttuurirelativismi on vallannut tilaa, ja totuudet rakentuvat yhä lokalisoitumpina (Huhmarniemi 2001, 472; Toiskallio 2001, 451). Tämän vuoksi myös totuuksien positioiden voidaan argumentoida muuttuneen – ne rakentuvat yhä enemmän jokapäiväisessä elämässä, kun hallintaa ja yhteiskunnan organisointia siirretään yksilöille (hallintakulttuurin muutoksesta Ball (2001); Ahonen (2001)) – Foucault itse aavisti aikanaan totuudentahdon lisääntymisen päivittäisessä elämässä (Dreyfus & Rabinow 1982, 48). On siis todella oleellista tutkia myös epävirallisia kouluja, opettajuutta ja vanhemmuutta koskevan puheen ulottuvuuksia.

Asetan seuraavaksi tutkimuskysymykset esimerkkeineen Heikkisen, Silvosen ja Simolan (1999) sekä Simolan (1995) tieto, valta ja subjekti -jaotteluun pohjautuen. Puhun seuraavassa opettajuudesta, mutta käytän samoja tutkimuskysymyksiä myös vanhemmuudesta. Itse tutkimuskysymys on alleviivattu, jonka jälkeen avaan sen sisältöä.

1. Tiedon akseli: Diskurssin tekniikat. Mikä on ”totta” opettajuudesta puhuttaessa? Diskurssi opettajuudesta puhuttaessa on laajasti suomalainen yhteiskunta. Se kontrolloi opettajuutta muun muassa pätevyysvaatimusten, professiopyrkimysten ja toisaalta tulosvastuullisen työläisäseman kautta. Tähän liittyvät kysymykset siitä, miten ”opettaja-subjekti” rajataan. Heikkinen, Silvonen ja Simola (1999, 152) asettavat diskurssin tekniikoiden tehtäväksi kertoa, mitä on ”tosi” tieto opettajuudesta. Muita oleellisia kysymyksiä ovat, mistä näkökulmista vanhemmat tai opettajat saavat puhua opettajista ja mistä näkökulmista eivät? Kuka siitä saa puhua?

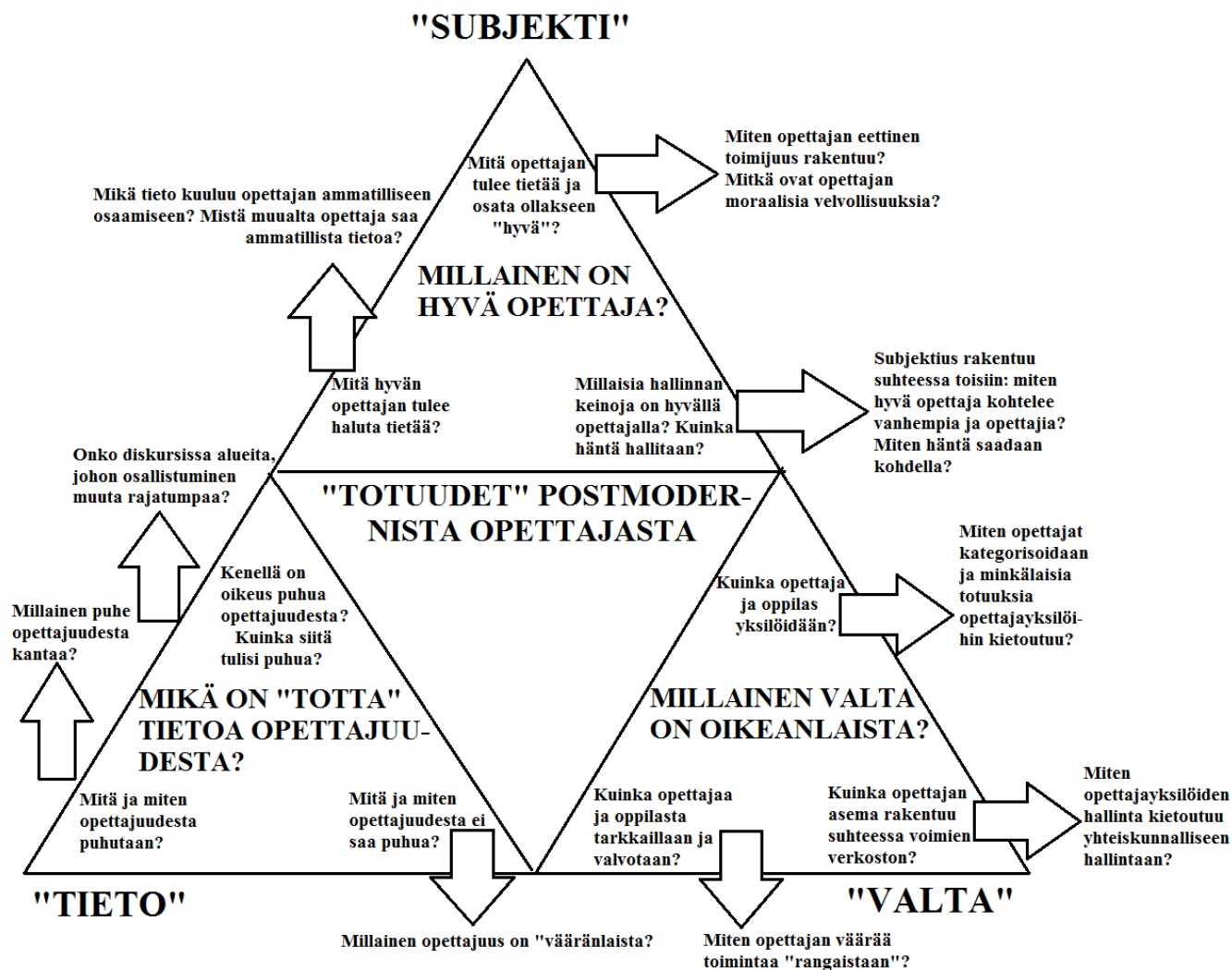
2. Subjektin akseli: Itsen tekniikat. Millaisia ihanteita opettajuuteen liittyy? Itsen tekniikat kertovat, kuka on ”hyvä” opettaja (Heikkinen, Silvonen & Simola 1999, 152). Tähän liittyen analysoin ihanteita opettajuudesta, esimerkiksi siitä, mitä hyvän opettajan tulee toimia ja mitä hänen tulee osata. Hallinnan taitoon liittyvät kysymykset siitä, millaista hallintaa hyvään opettajuuteen kohdistuu ja miten hyvä opettaja hallitsee itseään ja muita.

3. Vallan akseli: Hallinnan tekniikat. Millaista vallankäyttöä kohdistuu opettajuuteen ja miten opettaja käyttää valtaa? Hallinnan tekniikat sisältävät erilaisia vallankäytön muotoja, jotka kohdistuvat opettajuuteen: miten opettaja yksilöidään, kuinka opettajaa valvotaan ja rangaistaan, ja miten opettaja kietoutuu voimien verkostoon (ks. Heikkinen, Silvonen & Simola 1999, 152). Opettajuus sijoittuu mielenkiintoisesti professionille tyypillisen ”itsehallinnon” ja opetustyöläisen ohjatun työn välimaastoon.

Esimerkkejä tällaisesta vallankäytöstä on useita. Opettaja laitetaan harjoittamaan omaa kontrolliaan muun muassa oppilasarvioinneissa (onko opetus onnistunut), kehityskeskusteluissa (tunnustamisen tekniikka) sekä kodin ja koulun yhteistyössä (ilmoitusvelvollisuus vanhemmille). Opettajan ulkoisen valvonnan keinot ovat usein institutionaalisia, kuten virkajärjestelmä (virkavelvollisuus ja sen rikkominen) sekä formaaleja (hierarkkinen valvontajärjestelmä rehtorista opetustoimeen, hallintokantelut). Valvonta ja rangaistus ovat kuitenkin siirtymässä yhä enemmän vanhemmille ja saamassa erilaisia muotoja. Esimerkiksi vanhemmat voivat valita oppilaan koulun tulevan opettajan maineen perusteella.

Kuvio 2. pohjautuu Heikkisen, Silvosen ja Simolan (1999, 152) kolmiomalliin modernin opettajaa koskevista ”totuuksista”. Olen kuitenkin muokannut sitä omaan tarkoitukseeni, postmodernin opettajan tutkimiseen. Nuolet, jotka lähtevät kolmiosta, kuvaavat kuhunkin kolmion osaluueeseen liittyvää tarkempaa kysymyksenasettelua. Kokonaisuutena tämä kolmiomalli muodostaa

postmodernin opettajan, vanhemman ja heidän suhteeseensa kuuluvia totuuksia. Jokaista osaluetta käsittelem erikseen, esittäen aluksi kuvion yhden kolmion esimerkiksi diskurssin tekniikoista. Kolmioihin luokitellut puheaktit eivät välttämättä järjestäydy analyysissäni kolmion tavoin: tämä johtuu siitä, etteivät kolmiomallin jaottelut ole selkeärajaisia, ja se on minulle vain analyysini kehikko, jota käytän joustavasti. Olen pyrkinyt rakentamaan analyysini eri totuuksien tekniikoiden sisällä teemoittain, jotta lukijalle olisi selvää, millaisia teemoja aineistot muodostavat. Näin saadaan myös parempi vastaus tutkimuskysymyksiini siitä, millaisiin subjektipositioihin sekä vanhempi että opettaja asettuvat.



KUVIO 2. Analyysin lähtökohdat Heikkistä, Silvosta ja Simolaa (1999, 152) mukailten.

4.2 Aineistojen valinta ja kuvaus

Aineisto on tarkoitettu kerätä kahdesta eri näkökulmasta: opettajien ja vanhempien. Tällaista tutkimusotetta tukee käsitys valtasuhteen dynaamisuudesta ja vastavuoroisuudesta (ks. esim. Alhanen

2007, 120) sekä vallan vastustuksesta. Foucault (1982, 210–211) pitää valtajärjestelmien analyysisä keskeisenä vallan vastustuksen muotoja: esimerkiksi yhteiskunnan käsitystä järjestä voidaan tarkastella hulluuden kautta. Voidaan ajatella, että vastustuksenkin muodot tulevat esille sitä helpommin, mitä monipuolisempaa aineisto on.

Mietin lisäksi, miten saisin mahdollisimman autenttisen aineiston, joka on syntynyt itsestään, ei vain minun tutkimuksellisista lähtökohdistani. Tämän takia päädyin valmiiseen aineistoon². Toki kasvatussociologinen tutkimusotteeni ja tutkimuskysymykseni ohjaavat sitä, mitä nostan esiin aineistosta, mutta tarkoitukseni ei ole poistaa kokonaan tutkijan subjektiviteettia – se ei liene edes mahdollista. Olen kuitenkin pyrkinyt lähestymään tutkimusaiheittani mahdollisimman objektiivisesti ja omia tutkimuskäytäntöjäni ja -metodejani reflektoiden.

Postmodernin ajan valta-asetelmia ja subjektipositioita selvitän empiirisen aineiston avulla. Tähän on tarkoitus käyttää perusopetuksen opettajien tai koulujen toiminnasta tehtyjä hallintokanteluita, Meidän Perhe -lehden keskustelupalstalta kerättyä (vanhempien kirjoittamaa) aineistoa ja Opettaja-lehteä. Aineistotriangulaatiolla pyrin tutkimuksen luotettavuuden ja monipuolisuuden lisäämiseen. Hallintokantelut tuovat keskustelupalsta-aineistoon lisää vakavia puheakteja, sillä niiden julkaisuun on suurempi kynnys. Ne kertonevat näin ollen esimerkiksi, millainen on kulttuurimme hyväksymä opettaja. Toisaalta keskustelupalsta-aineisto lieventäne hallintokanteluiden jyrkkää vastakkainasettelua – nehan ovat ennen kaikkea valituksia tai puuttumista viranomaisen toimintaan, joiden lähtökohta on valmiiksi negatiivinen. Opettaja-lehdestä taas on tarkoitus etsiä kirjoituksia opettajien, koulun ja kodin välisestä suhteesta. Onko opettajien ja vanhempien välinen valtasuhde tasapuolinen, vai onko siinä havaittavissa eriarvoisia asemia tai jopa jatkuvaa sortoa?

4.3 Keskustelupalstoilta kerätty aineisto

On luonnollista ajatella, että eri keskustelun ympäristöillä on tyypilliset vaikutuksensa itse viestinnän sisältöön. Tässä kappaleessa ja sen alaluvuissa kuvaan kahta keskustelupalstalta kerättyä aineistoani: Opettaja-lehden perinteiseltä, julkaistavalta keskustelupalstalta sekä Meidän Perhe -lehden virtuaaliselta keskustelupalstalta kerättyä. Aineistot voitaneen sisällyttää erilaisten medioiden alueelle, sillä ne rakentavat viestintää. Norman Fairclough (1997, 165) lukee tiedotusvälineiden diskurssiin kolme eri ryhmää, jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään: toimittajat, yleisön ja muut tahot eli yleensä julkisen elämän edustajat. Vaikka Faircloughin analyysi kertoo asemasta, jossa teksti oikeutetaan professionaalisella kirjoittajalla, voidaan sitä soveltaa myös epävirallisem-

² Toisaalta mm. Jokinen ym. (1999, 236–237) toteaa, että luonnollinen aineisto ei ole diskurssianalyttisen tutkimuksen kannalta välttämätön, mutta haastatteluaineistossa on tutkittava haastattelun vuorovaikutustilannetta.

piin median foorumeihin – hän itse lukee toimittajiin muun muassa juontajat, kuuluttajat ja uutisankkurit (mt., 165).

Keskustelupalstoista puhuttaessa ymmärrän toimittajan tekstin kirjoittajana: muilla ei ole mahdollisuutta muokata hänen tekstiään. Ainoastaan ylläpitäjä voi poistaa sopimattomaksi katsomansa sisällön. Suurempi vaikutus mahdollisella editoinnilla on Opettaja -lehdessä, sillä se ei mitä luultavimmin julkaise kaikkea tarjottua, vaan tarkasti valikoitua tekstiä. Kuitenkin Opettaja-lehden palstoilla ilmenee nimimerkin suojista kirjoitettua tekstiä.

Yleisö on se, jolle teksti suunnataan. Keskustelufoorumeilla yleisön ja toimittajan raja on häilyvä, sillä periaatteessa kaikki osallistujat ovat kumpaakin. Foucault'n (1981) mukaan kommentointi tosin on toissijaista suhteessa alkuperäiseen tekstiin, sillä sen avulla voidaan usein sanoa vain se, mikä alkuperäisessä tekstissä on implisiittisenä (mt., 57–58). Tällaisen median toiminta on reflektiivistä ja interaktiivista, sillä yleisö voi koko ajan vaikuttaa sen sisältöön. On taasen huomioitava ero paperisena julkaistavalla keskustelulla ja Internetin reaaliaikaisella keskustelulla: paperiversiossa kommentointi hieman menettänee vaikutustaan, sillä se ei ole niin akuuttia. Toisaalta virallisemmassa kontekstissa kirjoitus voi olla vakuuttavuudeltaan suurempaa ja herättää myös siksi vastustusta.

Entä keitä ovat keskustelupalstojen *muut*? Käsitän termin kuvauksena objektisuhteesta, jolloin oletetaan, että nämä henkilöt ovat vain kuvauksen kohteena, eivätkä saa tai pysty osallistumaan keskusteluun. Kun puhutaan keskustelupalstalla hirveästä opettajasta, oletetaan, ettei hän itse osallistu keskusteluun tai ainakaan ymmärrä, että kyse on hänestä. Verkkokeskustelu antaa anonymiteettia, jonka avulla uskalletaan helpommin puhua *muista*. Samaa suojaa antaa myös nimimerkin käyttö.

Yhteiskunta muokkaa jatkuvasti tiedotusvälineitä, sillä ne ovat ratkaisevia yhteiskunnallisten ja kulttuuristen muutosten levittämisessä. Postmodernille ajalle on tyypillistä, että yleisöt konstruoidaan kuluttajiksi (eikä esimerkiksi kansalaisiksi). (Fairclough 1997, 72–73.) Tällöin voidaan ajatella, että keskusteluun osallistutaan aina tietyn viitekehyksen rajoissa, yhteiskunnallisen vallan alla. Kun asiakkuuden ja kuluttajuuden näkökulma on vallitseva, saavatko muunlaiset näkemykset lainkaan tilaa?

4.3.1 Internet keskustelun ympäristönä: Meidän Perhe

Internetin merkitys viestinnässä on jatkuvasti kasvussa. Suomalaisista 16–54 vuotiaista 74–90 prosenttia käyttää Internetiä päivittäin, luvun kasvaessa sitä suuremmaksi, mitä nuoremmista on kyse. Keskustelupalstoille tai yhteisöpalveluihin oli kirjoittanut 42 prosenttia 16–74 vuotiaista. Internetin

käytön sukupuolittuminen näkyy muun muassa siten, että naiset suosivat sosiaalista yhteydenpitoa sekä tiedon etsintää ja miehet esimerkiksi pelaamista ja tiedostojen lataamista. (Tilastokeskus 2010, 5-9, 21.) Vaikuttaisi siltä, että suuri osa keskustelupalstoille kirjoittajista on naisia: toisaalta lähes kaikilla vanhemmilla on mahdollisuus teoriassa osallistua näihin keskusteluihin. Kirjoittajien sukupuolikysymys ei kuitenkaan ole oman analyysini kannalta oleellinen, varsinkin aineiston ollessa melko suuri. Lisäksi keskustelupalstojen sukupuolijakaumaa tasaavat hallintokantelut.

Analysoin Meidän Perhe -lehden keskustelupalstakeskustelua vuosilta 2007–2011. Aineistossa on viestejä yhteensä 347 kappaletta. Valitsin viestiketjut sillä perusteella, että niissä käsiteltiin koulun toimintaa liittyen erityisesti opettajan tai kouluyhteisön toimintaan tai opetukseen, sekä vanhemman suhdetta kouluun tai koulukasvatukseen. Näin ollen jätin pois esimerkiksi lasten keskinäisiin kaverisuhteisiin liittyvät tekstit, huolimatta siitä, että nämä suhteet ovat keskeinen osa koulun sosiaalista maailmaa. Ne rajautuivat kuitenkin selkeästi kodin ja koulun valtasuhteen ulkopuolelle. Ne tekstit, jotka käsitelivät esimerkiksi opettajan suhdetta lasten välisiin kiusaamistapauksiin, ovat kuitenkin mukana analyysissa.

Meidän Perhe -lehti mainostaa Sanoma Magazines Finlandin verkkosivuilla olevansa Suomen suurin perhelehti, jonka kohderyhmänä ovat ensisijaisesti alle kouluikäisten vanhemmat, mutta jossa käsitellään perhe-elämää aina murrosikään saakka. Verkkosivuston väitetään tavoittavan kaikenikäisten lasten vanhemmat. Verkkosivujen vuonna 2010 tehdyn kävijäprofiilin mukaan sivuston kävijöistä valtaosa, 95 prosenttia, on naisia. Ikäjakauma lienee tyypillinen kouluikäisten ja nuorempien vanhemmille: kävijöistä 87 prosenttia on iältään 25–44-vuotiaita, niin, että 30–34-vuotiaita on 34 prosenttia. Yleisimmin sivustolle kirjoittavat puolisonsa kanssa asuvat henkilöt, joilla on myös lapsia (78 prosenttia kävijöistä). Valtaosalla kävijöistä on joko korkeakoulutason tutkinto (45 prosenttia) tai ammatillinen tutkinto (41 prosenttia). Kävijämäärät vaihtelevat noin 53 000 – 200 000 välillä, esimerkiksi viikolla 11/2011 kävijöitä oli 149 169. (Meidän Perhe -lehden lukijaprofiili 2010, Meidän Perhe -lehden verkkosivujen kävijäprofiili 2010.)

Tyypillinen Meidän Perhe -lehden Internet-sivujen kävijä on siis noin 30–40-vuotias, koulutettu nainen. Tämä vaikuttanee myös keskustelupalstojen kirjoittajiin. Ei voida siis sanoa, että keskustelupalstojen kirjoittajien rakenne heijastelee tyypillistä vanhemmuutta: esimerkiksi miesten osuus aineistossani lienee melko vähäinen. Tätä on kuitenkin mahdoton tietää, sillä keskustelupalsta on lähes anonyymi ympäristö, jossa kirjoitetaan nimimerkkien suojassa. Toisaalta tämäntyyppinen jakauma kertoo myös koulun ja kodin suhteesta: missä määrin kiinnostus lasten koulumaailmaan jää korkeasti koulutettujen äitien vastuulle?

4.3.2 Keskustelupalsta-aineisto: Opettaja-lehti

Opettajuuden näkökulmaa aineistooni tuovat Opettaja-lehden Keskustelua -palstat. Ne edustavat opettajien ”epävirallisempia”, kenties nimimerkkien suojissa kirjoitettuja mielipiteitä. Vaikka jo aiemmin totesin, että paperiversiona julkaistu keskustelupalsta sisältää varmasti jonkin verran editointia ja karsintaa, aineiston valintaa puoltaa Opettaja-lehden vahva ammatillinen merkitys. Opettaja-lehden lukijoiksi voidaan ajatella teoriassa kaikki ammattiliittoon kuuluvat opettajat, sillä lehti tulee tällaisessa tapauksessa suoraan kotiin. Opettaja-lehden virallinen levikki on 98 465 (LT 16.1.2012), kun taas lukijamäärä on tällä hetkellä 179 000 (KMT syksy 2010/kevät 2011; Opettaja-lehti: Info). Sen voidaan ajatella olevan foorumi, jossa opettajat pystyvät keskenään puhumaan kodin ja koulun suhteesta ja omasta asemastaan, kenties pääsevän virkamiesasemansa ulkopuolelle. Opettaja-lehden aineisto jakautuu niin, että vuodelta 2008 kirjoituksia on 26kpl, vuodelta 2009 12kpl ja vuodelta 2010 27kpl, jolloin yhteensä aineistoa on N=65kpl.

4.4 *Viralliset asiakirjat tutkimusaineistona*

Viralliset asiakirjat kuuluvat puheeseen, jonka Dreyfus ja Rabinow (1982, 47–48) nimeävät ”vakaviksi puheakteiksi”: se saa autonomisen asemansa läpäisemällä jonkinlaisen institutionaalisen testin. Hyvän esimerkin vakavista puheakteista opetuksessa muodostavat esimerkiksi Opetussuunnitelmien perusteet. On kuitenkin huomattava, että oman tutkielmani tapauksessa tällaisen ”institutionaalisen” puheen kuvaavuus kodin ja koulun suhteessa voisi olla hieman harhaanjohtava. Se asettaa jonkinlaisia raameja, mutta ei määritä itse vuorovaikutusta. Siksi katson tärkeäksi ottaa yhdeksi aineistokseni hallintokanteluista, jotka ovat vanhempien virallinen kanava valvoa opettajien ja muiden virkamiesten toimintaa. Hallintokanteluiden puhe on lähtökohdiltaan erilaista kuin keskustelupalstojen nimimerkkien suojissa kirjoitettu, joten koen niiden täydentävän vahvasti toisiaan valtasuhteiden ja subjektien rakentumisen juonteita kuvattaessa.

4.4.1 Hallintokanteluaineisto

Hallintokanteluaineisto koostuu Etelä-Suomen Aluehallintovirastosta vuosilta 2008–2010 kerättyistä kanteluista, joita on kaiken kaikkiaan 89 kpl (2008=36, 2009=25, 2010=28). Kantelut sisältävät yleisesti kantelijan lähettämän kantelukirjeen liitteineen, kanteluun vastaajan (tyypillisesti opettaja tai rehtori) vastineen, sekä mahdollisesti vielä kantelijan oman vastineen. Kantelut ovat salassa pidettävää aineistoa, jota sain kuitenkin luvan käyttää tutkimustarkoituksiin (LIITE 1). Kantelu voidaan tehdä kirjallisena tai suullisena, mutta suurin osa aineistostani on tehty kirjallisena. Kante-

luiden muotoseikoista, kuten oikeinkirjoituksesta tai käsinkirjoitetuista teksteistä, voidaan päätellä, että kantelijoiden sosiaalinen ja koulutuksellinen tausta on vaihtelevaa. Tällaisia tietoja ei kuitenkaan valitettavasti ole tilastoitu: ne toisivat oman mielenkiintoisen lisänsä tutkielmaan. Osa kante- luista Kanteluiden sisältöä kuvaillaan Aluehallintoviraston sivuilla seuraavasti:

”Hallintokantelun voi tehdä kuka tahansa, muukin kuin asianosainen. Kantelun tekeminen ei ole sidottu määräaikoihin eikä kantelulle ole asetettu muotovaati- muksia. - - Kantelu tehdään ylempälle viranomaiselle tai yleistä laillisuusvalvon- taa harjoittaville viranomaisille - -. Aluehallintoviraston toimivalta kunnan koulu- jen osalta perustuu kuntalakiin, jonka mukaan aluehallintovirasto voi kantelun johdosta tutkia, onko kunta toiminut voimassa olevien lakien mukaan. Muiden koulujen osalta kantelumenettely perustuu valtion ja yksityisen järjestämän koulu- tuksen hallinnosta annettuun lakiin, jonka mukaan aluehallintovirasto voi kante- lun perusteella tutkia, onko tässä laissa tarkoitettua koulutusta järjestettäessä toimittu säännösten ja määräysten mukaan.” (Etelä-Suomen Aluehallintovirasto 2009.)

Jotta aineisto vastaisi tutkimuskysymyksiini subjektien rakentumisesta ja kodin ja koulun valtasuh- teista, rajasin sitä yksittäisistä opettajista tai koulujen toiminnasta tehtyihin kanteluihin. Vaikka esimerkiksi koulusijoituksista tehdyt kantelut ja valitukset ovat mielenkiintoisia, katson niiden rajautuvan tutkimusalueeni ulkopuolelle. Koulunvalinnan monipuoliset diskursiiviset ulottuvuudet vaativat kokonaan oman tutkimuksensa. Kanteluiden valikoitumista aineistokseni tuki niiden mo- nipuolisuus: ne sisältävät vanhempien kantelutekstien lisäksi opettajien vastineita ja erinäisiä liit- teitä. Siten ne kartoittavat valtasuhdetta herkimmillään: tilanteessa, jossa itsestään selvinä pidetyt odotukset joutuvat kyseenalaisiksi ja niitä joudutaan puolustamaan.

4.5 Käytännön huomautuksia analyysiin

Analyysissä käytetyt aineistolähteet on merkitty tunnistenumeroin luotettavuuden ja kriittisen tar- kastelun mahdollisuuden parantamiseksi. Aineistositaatit on myös kursivoitu, erotukseksi kirjalli- suuslainauksista, jotka ovat lainausmerkeissä. Niitä pyritään esittämään muun tekstin yhteydessä analyysin ja aineiston vuoropuhelun lisäämisiksi, tosin erityisen havainnolliset ja tärkeät sitaatit ovat erikseen sisennettyinä. Meidän Perhe -lehden keskustelupalstakirjoitukset on merkitty tun- nuksella KP ja numeroilla 1-347 niin, että jokaisella viestillä on oma numeronsa. Kirjoittajat voivat siis olla samoja eri viesteissä, mutta ”semianonyymissa”, nimimerkin suojissa kirjoitetuissa vies- teissä kirjoittajien samuudesta ei voi olla täysin varma.

Hallintokantelujen tunnus on HK, jonka lisäksi jokaiseen kanteluun on merkitty vuosiluvun lyhenne ja vuosikohtainen tunnistenumero. Esimerkiksi HK09/15 on vuoden 2009 15. hallintokan-

telu, joka kohdistuu opettajiin tai yksittäisiin kouluihin. Hallintokanteluihin viitataan kokonaisuutena: niissä on huomattava, että esimerkiksi opettajien kirjoitukset ovat alkuperäisiin kanteluihin kohdistettuja vastineita. Kahden ensimmäisen aineiston lisäksi minulla on aineistona Opettaja-lehden keskustelupalsta, johon viitataan lyhenteellä O, jonka jälkeen on vuosikohtainen järjestysnumero ja viimeisenä vuosi. Järjestysnumero kertoo, mones teksti on aineistossani, ei Opettaja-lehden numeroa. Tällä tavoin pyritään myös suojaamaan tekstien kirjoittajien identiteettejä. Esimerkiksi O:12/10 on 12. vuoden 2010 teksteistä. Kirjoituksista ei korjattu niiden kirjoitusvirheitä, jotta lukija saisi realistisemman kuvan alkuperäisestä kirjoituksesta.

Analyysi toteutettiin etsimällä tutkimuskysymyksiin sopivia puheakteja aineistosta. Puheaktit jaoteltiin vanhempien ja opettajien puheeseen; jossain tapauksissa tämä oli hieman vaikeaa, sillä kirjoittajat identifioivat itsensä molempiin rooleihin. Tällöin luokittelin kirjoittajan siihen kategoriiaan, joka nousi mielestäni tekstistä selkeimmin esiin. Näissä muutamissa tapauksissa tutkijan kädenjälki näkyy siis analyysin toteuttamisessa tavanomaista enemmän. Toisaalta tätä ei voine koskaan estää. Löydetty puheaktit jaoteltiin tutkimuskysymysten mukaisesti diskurssin, itsen ja hallinnan tekniikoihin, joko opettajuudesta tai vanhemmuudesta. Tutkielmassa en pyri määrälliseen kuvaukseen, mutta analyysin luotettavuuden vuoksi olen pyrkinyt säilyttämään analyysissä kaikki erilaiset puheaktit joko lyhyinä lainauksina tai referoituina. On huomattava, että varsinkin kanteluiden moniosaisuus johti niiden puheaktien laajaan varianssiin: siksi ei ole mahdollista luokitella tai teemoitella aineiston tekstejä kokonaisuuksina. Tutkinkin kokonaisuuksien sijaan erilaisia puheen juonteita. Tämä on foucault'laisen analyysimetodin kannalta tärkeää: lausumien kenttää ei sen riippuvuudesta toisiin lausumiin huolimatta voi kuvata suhteessa niihin, vaan se on autonominen ja sellaisenaan kuvattavissa oleva (Foucault 2005, 161–162). Tällaisen lausumien kentän muodostavat analyysissäni tekstiyksikön rajat ylittävät samankaltaiset lausumat.

Aineiston analyysissä on pyritty aineistotriangulaation kautta mahdollisimman monipuoliseen tulkintaan. Toisaalta aineiston runsas määrä mahdollisti myös sen, että minkään aineiston omia erityispiirteitä ei tarvinnut erikseen korostaa, vaan ne muodostivat laajasti yhteneväistä kuvaa opettajuudesta ja vanhemmuudesta. Tämä on tutkielmani vahvuus.

OSA 2: OPETTAJUUS

”Muutos on enemmän”, todetaan Perusopetus paremmaksi (POP) -hankkeen verkkosivuilla. Opettajuus on murroksessa, jossa vanhoilla keinoilla ei pärjätä. Oppilaiden tarpeet muuttuvat, ja yhteiskunnan sekä vanhempien vaatimukset opettajille kasvavat. ”Vastataksemme muuttuviin haasteisiin ja tarpeisiin opettajuuden on muututtava yksintekemisen kulttuurista yhdessä tekemisen kulttuuriin.” Opettajuuden tulee muuttua, kun maailmakin muuttuu. Uusi opettajuus asettuu virallisessa kontekstissa yhteistyöhön perustuvaksi, yksilöllisten oppilaiden yksilölliseksi parhaaksi. ”On uskallettava luottaa, oltava valmis jakamaan ja joustamaan.” (ks. Opetushallitus 2010.)

Muutos opettajuudessa ei ole kuitenkaan niin yksiselitteinen kuin virallinen retoriikka antaa ymmärtää. Opettajan työllä on perinteisesti ollut erityisasema, joka perustuu kansallisvaltiokertomuksessa sille annettuun tehtävään turvata yhteiskunnan moraalinen tahto ja yhteiskuntarauhan ylläpitäminen (Lindén 2010, 5). Näin työ ja sen tekijä otettiin valtion erityiseen suojelukseseen: vastikkeena opettaja sitoutui annettuun tehtävään. Opetustyö rakentui moraaliseksi projektiksi, jota kannatteli sen tekijän ja valtiollisen politiikan yhteisymmärrys työn merkityksestä ja itseisarvosta. (Mts.) Tällainen asetelma asettuu kyseenalaiseksi muuttuvassa opettajuudessa. Enää opettajan valtiolta saama tuki ei ole itsestään selvää: pikemminkin valtio kannustaa vanhempia ja oppilaita vaatimaan opettajilta yhä enemmän.

Tässä osassa tarkastellaan keinoja, joilla opettajaa subjektivoidaan ja objektivoidaan. Käsitelyssä ovat luvussa viisi vanhempien tekstit ja luvussa kuusi opettajien tekstit. Opettajuus rakentuu jännitteisesti toisaalta osaksi perinteistä modernin tehtäväänsä kansallisvaltion palveluksessa, toisaalta osaksi postmodernin yhteiskunnan pirstaloituen kasvavia vaatimuksia: opettajat kokevat, että heidän työssään on olennaista sopeutuminen muutokseen, vanhemmat ajattelevat, että opettajat ovat jämähtäneet menneisyyteen. Sekä vanhempien että opettajien mielestä opettajuuden keskiössä on itse opettaminen, mutta opettajat näkevät työhön kuuluvaksi enemmän kasvatuksellisia juonteita. Opettajien hallinnan keinona nähdään olevan ammatin tuoma professionaalinen valta, joka opettajien mielestä perustuu tietoon ja auktoriteettiin – vanhemmat taas ajattelevat, että kyseessä on ennemminkin instituutioon nojaava, heitä alistava vallankäyttö.

5 OPETTAJUUDEN RAKENTUMINEN VANHEMPIEN TEKSTEISSÄ

Seuraavaksi tarkastelen vanhempien kirjoituksissa opettajista rakentuvaa kuvaa. Käytän aineistoinani pääasiassa Meidän Perhe -lehden Internet-keskustelupalstakirjoituksia sekä vanhempien kirjoittamia hallintokanteluita. Myös Opettaja-lehden aineistoa käytetään, jos sen kirjoittaja identifioituu vanhemman, eikä opettajan rooliin.

5.1 Diskurssin tekniikat: Modernin kutsumusopettajan uudelleenmuotoilu

Tässä kappaleessa käsittelen totuuden rakentumista opettajuudesta vanhempien näkökulmasta. Tutkimuskysymyksistä vastaan siis ensimmäiseen: mikä on totta opettajuudesta, ja kuinka opettajuudesta saa puhua. Diskursiiviset käytännöt eivät ole vain diskurssin toteuttamisen käytänteitä tai yleisiä ajattelun malleja: ne toimivat diskurssin sisäisinä ja ulossulkevinä sääntöinä (ks. Foucault 1994c, 12). Ulossulkeviksi käytänteiksi voidaan ajatella kuuluvan esimerkiksi instituutioiden käytänteet, joilla on valta luokitella ihmisiä, tai sosiaalisissa tilanteissa tapahtuvan puheoikeuden rajaamisen; diskurssin sisäisiksi käytänteiksi voidaan luokitella vaikkapa kohteiden määrittelyn ja käsitteiden rakentamisen tekniikat (ks. mts.).

Analyysini perusteella totuus opettajuudesta rajautuu vahvasti yhteiskunnallisesta perspektiivistä: voidakseen tehdä opettajan työtä kansalaisen on täytettävä tiettyjä reunaehtoja, kuten muodollinen pätevyys. Tässä mielessä diskurssin tekniikkana toimii opettajien suhteen poissulkemisen systeemi: opettajuus kielletään tai asetetaan vääräksi, jos sen institutionaaliset ja valtion määrittelemät ehdot eivät täyty – näistä molemmat ovat diskurssin hallinnan välineitä (ks. Foucault 1981, 49). Kuitenkin opettajan työ on ”julkista riistaa”, jota saa kritisoida vapaasti. Opettajuudesta puhuvia subjekteja ei ole rajattu niin tarkasti kuin väärää opettajuutta poissuljetaan. Toisaalta siis opettajan muodollinen pätevyys on hänen puheoikeutensa ehto.

Opettajan työn reunaehdot ovat kuitenkin pikemminkin käytännönläheisiä kuin koulutuksen kautta hankittuja. Tällaiset opettajuutta määrittelevät rajat ovat diskurssin sisäisiä sääntöjä – ne kertovat totuuksia opettajuudesta diskurssin sisältä – jakavat, luokittelevat ja lajittelevat opettajia

(esim. Foucault 1981, 56). Hyvä opettaja on tietyllä tapaa mallikansalainen: hänen vääränlainen toimintansa joutuu nopeasti suurennuslasin alle. Opettajan on aina työssään pystyttävä huomioimaan oppilaan etu, ja toimittava järkeen perustuen. Aineistoni vanhemmat kuitenkin näkevät, että opettajan työstä puhuttaessa ei voida unohtaa sen haastavuutta nykyisessä yhteiskunnassa. Kuvio 3. tiivistää aineistosta löytyneet puheenjuonteet, jotka luokittelin diskurssin tekniikoihin.



KUVIO 3. Diskurssin tekniikat vanhempien näkökulmassa opettajuuteen.

Huolimatta opettajuuden jännitteistä yhteiskunnallisen muutoksen ristitulessa, voidaan vanhempien teksteistä päätellä, että opettajuuden totuudet rakentuvat ensisijaisesti suhteessa moderniin opettajuuteen. Opettajuuteen liittyvä järjen vaatimus kuvaa rationaalisuutta korostavaa valistusajattelua, ja pätevyysvaatimus voidaan ajatella ehtona kansalaisten luovuttamalle päätösvalle (ks. Steinby 2008, 29–30). Tästä huolimatta modernin kutsumusopettaja on vanhempien puheessa asetunut uuteen positioon: yhteiskunta muuttuu, ja niin tulisi opettajuudenkin. Yksilöllisyyden vaatimuksia ei sovi unohtaa, ja opettajasta vaikuttaakin tulevan vanhemmille väline heidän lapsensa pärjäämisen edistämiseksi. Markkinoiden logiikan nostaminen ihmisten välisen kanssakäymisen yleiseksi muodoksi tarkoittaa, että ihmisestä tulee ihmiselle väline (mt., 53). Tästä lienee myös osaltaan kyse.

5.1.1 Opettajan muodollinen pätevyys rajaavana tekijänä

”Kunnan edustajat ovat vastuullisia siitä, että (kouluun) on palkattu epäpäteviä henkilöitä erityisopetuksen tehtäviin.” (HK10/6) Tämä diskursiivinen juonne rakentuu opettajan profession oikeuttamisen ympärille. Opettajuus nähdään oikeutettuna vain muodollisen kvalifikaation kautta – toi-

saalta tällaisen puheen voidaan ajatella tukevan opettajien omia professionaalistumispyrkimyksiä ja ammattinimikkeen suojausta. Se sopiikin opettajuuden oikeutukseen aikana, jota muun muassa Vuorikoski ja Räisänen (2010, 67) kutsuvat hyvinvointivaltion rakentamisen kaudeksi, eli peruskoulun syntyyn. Huolimatta siitä, että yleisesti ajatellaan tällaisen yhteiskunnallisen eetoksen muuttuneen (esim. mt., Lindén 2010), vanhemmat kokevat opettajuuden rajautuvan yhä voimakkaasti sitä vasten. Peruskoulun alkuaikoina opettajuutta rajattiin koulutukseen valinnan ja rekrytointien avulla, ja tieteellisen asiantuntijaopettajuuden tehtäväksi asetettiin valtiollisen agendan oikeuttaminen ja toteuttaminen (mt., 69). Tieteellisyys nouseekin vanhempien teksteissä esille mystifioituna ammattitaitona, jota kouluttamattomalla ei voi olla.

Foucault'n (1981) mukaan diskurssi harvinaistaa puhuvat subjektinsa, toisin sanoen rajaa ne, kenellä on oikeus puhua. Lisäksi diskurssien eri osat ovat enemmän tai vähemmän avoimia kommentoinnille: jotkut ovat laajasti kiellettyjä. (Mt., 61–62.) Voidaan siis ajatella, että opettajuus on tällainen suurelta yleisöltä kielletty alue: opettaja on oikeus olla vasta koulutuksen myötä. ”*On vastoin X:n etua, että epäpätevä opettaja opettaisi ja vastaisi X:n matematiikan opetuksesta koko yläkoulun ajan.*” (HK08/12) Edes henkilö, jolla on vuosikymmenien kokemus opettajan työstä, ei ilman muodollisia papereita ole vanhemman mielestä kelpoinen opettajaksi. Pätevyys on tärkeää myös silloin, kun lapsen ongelmat ovat niin suuret, ettei hän pysty käymään tavallista koulua. ”*Häntä opettavat vaihtuvat opettajat mm. opiskelijat ja lastentarhan ohjaaja & eläkkeellä opettaja.*” (HK10/28) Mielenkiintoista on se, että opettajuutta on oikeus kommentoida kaikilla vanhemmilla, vaikka itse opettajuus on tarkasti rajattu.

Vaikka koulutuksen sanotaan tuovan opettajan pätevyyden, koulutuksen tuoma ammatillinen osaaminen rakentuu vahvasti käytännön pohjalle: työrauhan säilyttäminen on opettajan keskeinen tehtävä. ”*Koska opetuksen taso oli luokassa vaikuttanut hyvin heikolta ja työrauhaongelmia oli runsaasti, olisimme halunneet myös tietää opettajan pätevyyden tehtävään.*” (HK08/20) Katkelman mukaan opettajan pätevyys koostuu luokanhallinnasta ja sisällön opettamisen taidosta, jolloin siinä ei ole kasvatuksellista, vain opetuksellinen aspekti.

Toisaalta koulutuksen tuoma luokanhallinta on vain keino päästä opettajan ammatin todelliseen vastualueeseen eli opetukseen. Professionaalisuuden korostaminen liittyy täten samalla vahvasti myös ajankohtaisiin diskursseihin (elinikäisestä) oppimisesta ja uusliberaalista panos - tuotosajattelusta (mm. Olssen 2008, Hilpelä 2004a).

” - - (V)anhemmat katsovat voivansa odottaa, että 3-4 hengen pienryhmässä erityisopettajan koulutuksen saanut henkilö pystyy saamaan oppilaat kuriin ja keskittymään opetukseen. - - **Ei kai yksikään näistä selvityksessänne mainitsemistan-**

ne itseään kunnioittavista maisteritutkinnon suorittaneista opettajista voi olla tyytyväinen opetuksensa lopputulokseen - - ? (HK08/25)

Opettajan ammattitutkintoon on käytetty yhteiskunnan resursseja, joiden tavoitteena on tuottaa tietynlainen ”opetuksen lopputulos” kaikille oppilaille. Vaikka elämme aikaa, jossa ”vain paras on kyllin hyvää ja keskinkertaisuus kirosana”, on yleisesti tiedossa, että parhainta ei riitä kaikille (Simola 2001, 293). Tulisiko siis parhaan oppimisen lopputuloksen sijaan tavoitella riittävän hyvää jokaiselle? Huomionarvoista edellä olevassa kantelussa on myös, että oppimattomuuden syytä ei paikanneta lainkaan oppilaaseen itseensä.

”Luokanopettajan ja erityisopettajan olettaisi ammattitutkintonsa perusteella omaavan ammattitaidon jolla havaita erityistuen tarve oppilaalla.” (HK09/13) Myös yksilöllisyyden diskurssi liittyy vahvasti ammattitaidon määritelmään. ”Miksi koululla ja opettajalla ei ole ammattitaitoa selkeään lukivian huomaamiseen.” (HK09/17) Tätä käsittelem enemmän opettajuuden ihanteena pidetyn opetustaidon yhteydessä.

5.1.2 Opettajan puheavaruuden rajoista: järkevää toimintaa oppilaan etu huomioiden

Teksteistä löytyy harvemmin täysin suoria viittauksia opettajan toiminnan rajoille, sillä rajausta ei tarvitse useinkaan perustella. Totuus opettajan oikeasta toiminnasta on kirjattu implisiittisesti vanhempien teksteihin. *”(O)pettaja päätti omien sanojensa mukaan ’näpäyttää lasta’. Näin meillä - - toimitaan, en tiedä minkä pedagogisten periaatteiden mukaan.” (KP53)* Toiminnan oikeutus tai virheellisyys rakentuu vastakkaisten asetelmien varaan: *”en tiedä mitkä pedagogiset periaatteet”* ovat vastakohtia kunnollisille käytänteille. Yllämainittu oikeanlainen ammatillisuus asettuu vanhempien teksteissä vastakkain opettajan väärän toiminnan kanssa. *”Te, ette voi opetusalan ammatillisina ehdottaa vielä maaliskuussa luokan kertausta.” (HK10/13)* Muutamassa tekstissä opettajan toimintaa rajataan suoraan suhteessa lasten nimittelyyn, joka ei täytä moraalisesti oikein toimivan opettajan velvoitteita.

”Meidän ekaluokkalainen tyttö ja hänen kaverinsa ovat kertoneet että liikunnan opettaja on nimitellyt joitakin poikia pässeiksi. Minusta opettaja ei voi sanoa lapselle että se on pässi vaikka lapsi tekisi mitä!” (KP150) Vastaus edelliseen viestiin: ”Väärinymmärryksen mahdollisuus on aina, mutta kyllä tällaiset asiat pitää selvittää. Missään tapauksessa ei opettaja saa nimitellä oppilasta.”(KP149)

Hyvä opettaja osaa huomioida oppilaan muun elämän vaikutuksen koulutyöhön. *”Kuudennella luokalla - - opettaja soitti minulle ja huusi korvaan, maaliskuun lopulla jättävän poikani luokalle. - - (perheessä oli tapahtunut kuukautta aikaisemmin katastrofi, missä melkein kuolimme.)”*

(HK09/17) Kanteluista monet koskevat luokalle jättämistä tai liian huonoa numeroa. Opettajan tehtäväksi katsotaan kanteluissa lapsen elämän kokonaisvaltainen tarkastelu: pelkän koulutyön perusteella arviota tiedoista ja taidoista ei voinut tehdä. Tämä on mielenkiintoisesti ristiriidassa perinteisen itsenäisen koululaitoksen kanssa. Samalla tavoin opettajan ammatti muuttuu itsenäisestään asemastaan vertautuen muuhun työntekoon: ”*Mutta opettajan palkka on tietysti kohtuuttoman pieni, työ kohtuuttoman vaativaa ja lomakin kohtuuttoman lyhyer – semmosta se on. Onneksi meillä muilla on niin mahdottoman loikoisat oltavat, lyhyet päivät ja mahdottoman hyvä palkka.*” (KP168) Opettajan työtä on perinteisesti pidetty kutsumuksena, joka on vastakohtaista palkkatyölle, jonka rahallinen suorite perustuu mekaanisesti mitattavaan työntekoon (ks. Steinby 2008, 33). Siksi kyseessä on kutsumuksen uudelleenmuotoilu: opettajan tulee sopeutua työnsä vähenevään arvostukseen ja vaatimusten uudelleenjärjestämiseen. Itsehän hän on työnsä valinnut.

Uusiin vaatimuksiin kuuluu muun muassa se, että opettajan tehtävänä on ensisijaisesti valvoa lapsen etua. ”*Opettaja on sallinut toisen luokan lapsen vanhemmalle tulla luokkaan koko luokan ja henkilökunnan läsnä ollessa syyttämään X:ää kiusaajaksi ja oman lapsen pahanolon aiheuttajaksi.*” (HK10/3) Tällaiset juonteet kertovat muutoksesta opettajan työssä. Moderni yksilöllisyys toteutui ainoastaan yhteydessä yhteisöön, kulttuuriin ja historialliseen aikakauteen (Steinby 2008, 33). Nykyajassa autonominen subjekti nousee yhteisöllisyyden edelle, eikä ”oman käden oikeutta” voida kieltää. ”*Koulun rehtori reagoi aikoinaan ainoastaan siihen, kun X ratkaisi kiusaamistapaukset itsenäisesti eli lyömällä takaisin. Rehtorin mielestä asia on ratkennut, kun X ei enää tappele. Kiusaaminen on kuitenkin ollut määrätietoista ja pitkäkestoista - -.*” (HK10/12)

Huolimatta oppilaan autonomiasta, opettajan tulee huolella perustella, miksi hän toimii kuten toimii. Vanhempien voi olla vaikea ymmärtää, jos opettaja ei täytä heidän normejaan: esimerkiksi läksyjen antoa kirjallisena. Opettajan suhteessa lapseen muotoutuu entisen kasvatustavastaan sijaan tulosvastuu, talouden termin ”accountability”, joka viittaa kirjanpitoon (ks. Hilpelä 2004b, 441). Hyvä opettaja varmistaa, että vanhempi on perillä hänen opetuksensa metodeista ja tarkoitusperistä. ”*Hän antoi X:lle kotitehtäviä viikonlopuiksi ja loma-ajaksi suullisesti, esimerkiksi hiihtäminen ja siteiden kiinnilaiton opettelu - -.*” (HK10/11) Tässä kantelussa vanhempi kokee opettajan kiusaavan hänen lastaan suullisilla kotitehtävillä.

Opettajan tulee puuttua kiusaamiseen mahdollisimman nopeasti. ”*Koulun johtajaopettaja XX ei ryhtynyt mihinkään toimiin kiusaamisen lopettamiseksi eikä saanut tilannetta hoidettua niin, että (kantelijan poikaa) ei olisi kiusattu. (Isä) olisi halunnut aikaisemmin siirtää poikansa toiseen kouluun, mutta siihen ei annettu lupaa.*” (HK10/26) Kiusaaminen tulee ottaa vakavasti. ”*Lievään pahoinpitelyyn johtanutta kiusaamista on jatkunut helmi- ja maaliskuun ajan. Palaverissa koulussa*

luokanopettaja sanoi toiminnan olevan normaalia poikien toimintaa, rehtori oli läsnä palaverissa.”(HK10/20)

Myös työrauhan ylläpitäminen määrittää hyvää opettajuutta. Kysymys auktoriteetista kuitenkin jakaa kantelijoita. Toisaalta opettajalla oletetaan olevan vanhanaikaista ”kurinpitotaitoa”, jolla pitää vilkkaat oppilaat aisoissa. ”Näkemyksemme mukaan (opettaja) ei pärjää oppilaiden kanssa jotka eivät istu kiltisti kädet ristissä ja kuuntele. Hänellä ei ole minkäänlaista auktoriteettia eikä hän halua ymmärtää omatoimisia poikia.” (HK08/24) Toisaalta liian ankara kurinpito nostattaa vanhemmissa haluja vastatoimiin. ”Opettaja tiedetään yleisesti tiukaksi sekä entisten oppilaiden että vanhempien keskuudessa. Oma lapseni - - kärsii siitä, että opettaja käyttää vilkkaampiin lapsiin ’rumaa puhetta’ ja uhkailee - -.” (KP87) Opettajuus määrittyy tässäkin suhteessa modernin opettajuuden ihanteisiin: sopivan luonteenlaadun, nuhteettoman elämän, tahrattoman maineen ja terveen ruumiin todistukset olivat opettajien rekrytoinnissa keskeisiä aina 1970-luvulle saakka (Simola 1995, 312). Nykyopettajat eivät kuitenkaan hallitse ihanteita tarpeeksi hyvin:

”Pelkään lähettää lapseni kouluun; jos vastaisuudessa tulee uusi vastaavanlainen tilanne, mitä takeita on siitä ettei poikani lähde koululta ambulanssilla tai ruumisautolla, jos koululla on tällaiset otteet käytössä 2-luokkalaisiin? Tilanteessa olisi voitu aiheuttaa pojalleni esim. nelirajahalvaus - -.”(HK09/5)

Positiivista puhetta opettajista on kanteluiden kontekstista johtuen vähän, toisaalta tämä piirre liittyy myös Meidän Perhe -keskustelupalstan aineistoon, silloin kun siinä rajataan opettajan puheavaruutta. Muutamassa tapauksessa positiivista puhetta toisista opettajista käytetään toisten opettajien toiminnan paheksumiseen. ”X pääsi kirjoituksen erityisharjoituksiin pieneen ryhmään äidin aloitteesta. Onneksemme erityisopettaja XX tarttui pyyntöön viipymättä. Hänen viestinsä olivat nopeita, ja selkeitä. Sellaista hyvää yhteistyötä, jota vanhempana olen odottanut. (HK09/13)

Toisaalta opettajuutta rajaaviksi tekijöiksi nostetaan erityisesti vanhempien keskustelupalstakirjoituksissa opettaja ammattina ja sitä kautta opettajan oikeus yksityiselämään. ”Opettaja on myös ihminen. Heidän ei pitäisi tuoda murheita työhön, mutta ihmisiähän hekin vain ovat.”(KP80) Vanhempien opettajia inhimillistävät tekstit eroavat opettajuuden tutkimuksen (ja kenties opettajuuden käsitteellistämisenkin) valtavirrasta, joka on perinteisesti kieltäytynyt näkemästä ruumiillisina olentoina, jotka rakentavat identiteettejään tietyssä yhteiskunnallisessa ja historiallisessa tilanteessa: heitä on tarkasteltu abstrakteina olioina (Vuorikoski 2007, 468). ”Kyllähän opettajillakin on oikeus omaan vapaa-aikaansa.” (KP148)

Jukka Lehtonen (2003, 103–104), joka on tutkinut sukupuolisuuden ilmenemistä koulussa, toteaa opettajan seksuaalisuuden rakentuvan suhteessa heteronormatiiviseen perheajatteluun: opiskelijat ymmärtävät opettajan olevan sukupuolinen olento vain sen kautta, että hänellä on perhe:

lapsia ja aviopuoliso. Myös vanhemmat näkevät opettajan yksityishenkilönä suhteessa perheeseen, joka toisaalta määrittää opettajuutta äitiytenä. ”Tänä vuonna opettaja antoi ensimmäisen kerran oman gsmnumeron. Mutta luonnollisesti siihen ei kukaan varmaankaan turvaudu kuin ’suurimassa hädässä’, näin ainakin itse ajattelen; opettajallakin oma elämä, ja kolme pientä lasta.” (KP147) Modernin ajan malliopettajan suhteutuminen äitiyteen liittyi kaksijakoisesti opettajan velvollisuuteen kohdata empaattisesti oppilaansa, mutta kuitenkin kätkeä omat tunneilmaisunsa (ks. Grumet 1988, 31–58, Vuorikoski 2007, 471 mukaan). Tietyllä tapaa siis äitiyden ihanne piilotettiin opettajuuteen, mutta tarvittaessa esiin nostettavaksi.

Kenties tärkein opettajuutta rajaava tekijä on kuitenkin sen suhde totuuteen. Totuus koulusta ja sitä kautta opettajuudesta rakentuu vanhempien kirjoituksissa heidän lastensa kertomana. ”Koulu väittää, että tilanteiden kulusta huoltajalla on erheellinen käsitys, joka ei kyllä pidä paikkaansa, koska oppilaat itse ovat näitä asioita kertoneet.” (HK10/16) Opettaja ei kerro totta, miksi kertoisikaan, kun hän ajaa vain omaa etuaan. Tärkeä on huomioida myös, että opettajien nähdään toimivan vahvasti ammatti-identiteettinsä suojista ja olevan eri puolella kuin oppilaansa. Näin totuus tulee opettajan sijaan lapsilta. ”Oppilaat ovat kuitenkin parhaimpia kertomaan totuuden luokan tilanteesta eikä se kertomus ole ollut eriävä yhdenkään oppilaan kohdalla. Ja sehän on selvä, ettei varsinkaan luokanopettaja myönnä tekojaan.” (HK08/16)

Kanteluissa opettajan ja lasten totuuksien ero rakentuu melko suureksi. ”Koulu väittää, että tilanteiden kulusta huoltajalla on erheellinen käsitys, joka ei kyllä pidä paikkaansa, koska oppilaat itse ovat näitä asioita kertoneet.” (HK10/16) Kuitenkin myös keskustelupalstakirjoituksissa tämä ero löytyy. ”Opettajan mukaan tunneissa tai työssä ei ole mitään erityistä, mutta tehtävien alkuun saaminen on työlästä. Tytön mukaan luokassa aikamoinen hulina ja meteli.” (KP76)

Totuus opettajuudesta rakentuu siis ennen kaikkea lasten kokemusten varaan. Samalla se muuttuu fyysiseksi kokemuksellisuudeksi, joka ei sisällä mitään syvempää, esimerkiksi pohdintaa tapahtuneen syistä. Kokemus on itsessään riittävän syvällinen. ”Heidän kokemuksensa oli, etteivät he saa hyvää ja riittävää opetusta.” (HK10/5) Toisaalta kokemusta ajatellaan voitavan tulkita ”keittiöpsykologisesti”: vanhempi voi vetää lapsensa reaktioista omat johtopäätöksensä. ”Meidän vanhempien ei tarvitse uskoa pelkästään lapsemme sanaa, sillä me kotona näemme lapsen reaktiot koulupäivien jälkeen sekä voimakkaan muutoksen hänen hyvinvoinnissaan ja käyttäytymisessään.” (HK09/21) Kuitenkin opettajan puheessakin voi olla jotain järkeä, jos se tulee ammatillisesta osaamisesta. ”Mutta mikähän mahtaa olla opettajan käsitys pojasta? Ehkä hän näkeekin pojan asiat aivan eri tavalla. Meillä ainakin tuli opettajan kanssa keskustelussa esiin asioita, joita en itse olisi osannut ajatella.” (KP154)

5.1.3 Opettajan työ: käytännön haasteita

Tämä diskursiivinen juonne perustuu puheelle opettajan työn käytännönläheisyydestä, johon koulutuksella ei pystytä vastaamaan. Sitä kautta se myös vie opettajan ammatin tuomaa professiota ja rinnastaa opettajan työn maalaisjärjen käyttämiseen ja lastenkasvatukseen. ”- - (K)yllä opettajan tulee aikuisena ihmisenä osata käyttää luovaa mielikuvitusta liikuntatunnin järjestelyjen suhteen mukaiseksi.” (HK08/1) Positiivisessa mielessä opettajan persoona nähdään yhdeksi hänen käytännön työväliseksi. ”Kuten joku jo aiemmin mainitsikin, niin jokainen opettaja on erilainen ja sitä mukaa myös läksynanto.” (KP293)

Suhtautuminen myös opettajien ammattitaitoon on kriittistä: “(k)oulussa vallitsee piittaamaton kulttuuri ja kouluun valitaan lastenkasvatustaidoiltaan puutteellisia opettajia.” (HK08/12) Haasteet liittyvät jo mainitsemaani opettajuuteen liitettyyn äitimyyttiin, joka nousee keskeiseksi ammatin tieteellistymisestä huolimatta (Vuorikoski 2007, 472). Samalla tällainen ammatin ”äitiystäminen” ohjaa pitämään sitä vähemmän arvokkaana: liitettynä kodin piiriin ”(n)aisopettajien yhteiskunnallinen äitiys on arvokasta mutta ei arvostettua” (mts.). Opettajan professionaalinen asema kielletään ja arkipäiväistetään kodin alueeseen kuuluvaksi. Mielenkiintoinen juonne aineistossa on menneisyyden ja nykyajan vaatimusten välillä: osa vanhemmista näkee, että opettajien taidot eivät riitä juuri nykymaailmassa pärjäämiseen. Postmoderni maailmankuva törmää rajusti perinteiseen koulukulttuuriin.

”En epäile opettajan opetustaitoja, vaan hänen suhtautumistaan 2000-luvun nuoriin. Eivät he enää istu hiljaa ja kuuntele kaikkea mitä sanotaan, vaan he haluavat keskustella asioista ja antaa kritiikkiä, koska asialla on aina kaksi puolta.” (HK09/6)

Toisaalta osassa kanteluita laajempi näkökulma hylätään konkretisoiden ongelma vain luokkatilanteeseen. ”Lapsi oli levoton luokassa eikä opettaja pärjännyt hänen kanssaan.” (HK08/3) Tämä on tyypillistä atomistuvassa yhteiskunnassa, jonka jäsenten on vaikea hahmottaa laajoja kokonaisuuksia. Opettajalle asetetaan kuitenkin vanhanmallisia velvoitteita mallikansalaisuudesta, ”Jos opettaja X on ollut vakavasti sairas. Kuinka hän voi olla opettajana. - - Tarkistakaa jollain lailla opettajien pätevyys. Paljon olisi tehtävää koululaitoksissa.”(HK10/10) Tällöin pätevyysvaatimus ei ole muodollinen, vaan käytännöllinen.

Toisaalta opettajan työn haasteita ymmärtävä diskursiivinen juonne ilmenee vanhempien Internetin keskustelupalstakirjoituksissa. Näille teksteille on tyypillistä, että varsinkin suuren luokkakoon vaikutukset opettajan työhön tuotiin esille. ”Kuuleman mukaan tuleva ekaluokka sisältää 27 lasta eli aivan liian iso yhdelle opettajalle.” Toisaalta keskeisenä nähdään tässäkin juonteessa

oppilaiden yksilöllinen huomioiminen. ”Noinkin iso luokka vaatii opettajalta paljon, jotta hän voi huomioida kaikki lapset.” (KP23) ”Siinä on kyllä opettajallekin haastava tilanne, jotta nämä ’lu kemattomat’ eivät jäisi lukevien jalkoihin.” (KP200) Eriyttäminen on tavoite, mutta käytännössä melko vaikeaa.

”Noista tuntikäytännöistä ehkä sen verran vielä että ajatuksena opetuksen eriyttäminen kuulostaa hienolle mutta on varmasti kiinni paitsi opettajasta myös luokasta. Kummilapseni ekaluokalla on kolme erittäin vaativaa erityislasta (käytöksellisiä sekä varmastikin oppimisvaikeuksiakin) ja varmasti sen lisäksi nk. tavallissillakin lapsilla hitaampaa oppimista. Kahdesta kouluavustajasta huolimatta ei opettajaa käy kateeksi!” (KP152)

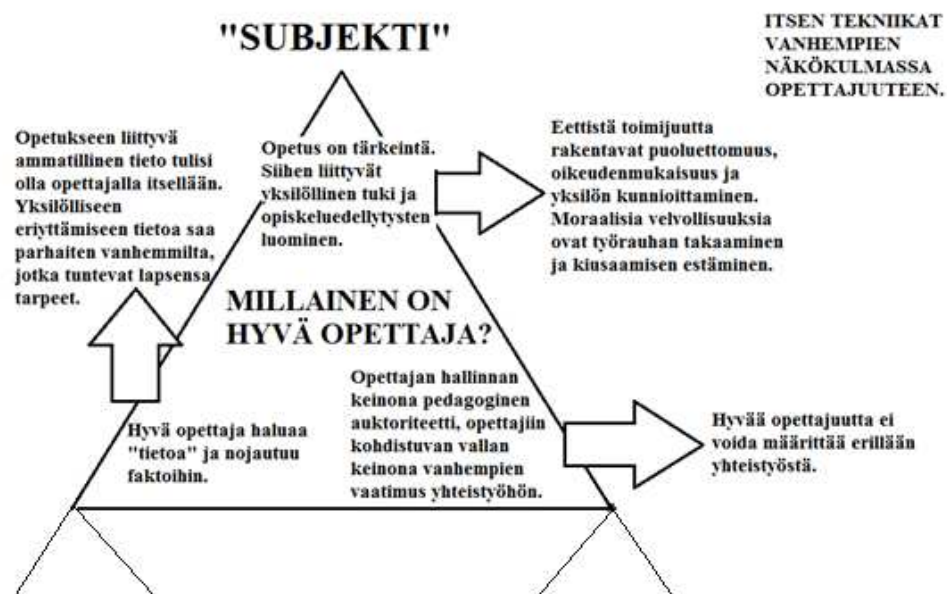
Toinen opettajia ymmärtävien tekstien keskeinen piirre on yhteiskuntakritiikki, joka kohdistuu uusliberalistiseen asiakkuusajatteluun. Teksteissä korostuu muutos huonompaan suuntaan. ”Muis tan vielä ajan kun lastenvaatteisiin laitettiin paikka. - - Opettajia ei silloin mistään syytetty. Vanhemmat olivat sitä mieltä että on oltava opettajien puolella.” (KP124) Opettajaa tulisi vanhempien mukaan kohdella haastavaa työtä tekevänä tavallisena kansalaisena. ”Onhan opettajallakin varmasti täysi työ vahtia lapsia, joten tuskinpa se ehti joka purkin tarkistaa. Ainahan lasten kanssa sattuu vahinkoa, vaatteet sotkeentuu ja reikiintyy.” (KP111) Tavallaan tämä liittyy myös opettajan ja vanhemman kasvatukselliseen rinnastamiseen.

*”Voi miten surullista luettavaa.. Eipä ole ihme, etteivät opettajat ammatissaan jaksa viihtyä! Huhhuh... Luuletko todella, että opettaja ihan varsin ilkeyttään keksi moisen *älyttömän* retken? - - Ehkä hän naiiviudessaan todella kuvitteli, että kaikilla olisi mukavaa - -.” (KP129)*

5.2 Itsen tekniikat: Kuuliaiset ruumiit yksilöllisen opetuksen palveluksessa

Itsen tekniikat määrittävät, millainen on hyvä opettaja: ne kertovat, millaisia ihanteita opettajuuteen liittyy (ks. luku 4.1). Ihanteiden täydellinen erottaminen diskurssin tekniikoiden rakentamista totuuksista on haastavaa, sillä teksteissä ihanteetkin rakentuivat kertomaan totuutta siitä, millainen opettajuuden tulisi olla. Tämän vuoksi tietynlaista päällekkäisyyttä ei voida välttää. Opettajuus rakentuu tiukasti hallittuna yksilöruumiin kuuliaisuutena asetetulle tehtävälleen, opetukselle. Ruumis on kuuliainen, jos sitä voidaan alistaa, käyttää, muuttaa ja täydentää (Foucault 1980, 156). Tällaiseen näkökulmaan hyvä opettajuus asettuu vanhempien mielestä: opettaja esiintyy muokattuina yksilönä, mutta samanlaisena suhteessa toisiin opettajiin. Vaikka kurin voidaan ajatella edellyttävän toisen tottelemista, itsen tekniikat tuovat esille erityisesti sen, miten ruumiin itsensä kuria lisätään vastuullistamalla ja asettamalla ihanteita (ks. mt., 158).

Hyvä opettaja ensisijaisesti opettaa, ei kasvata. Opettajan tulee myös olla moraaliseettinen mallikansalainen, joka on käytännönläheinen ja järkevä. Opettajan tiedontahto rakentuu kaksinaisesti: toisaalta opettajan ammatin pitäisi tarjota opetukseen liittyvä tieto, toisaalta tieto lapsen yksilöllisistä opetuksellisista tarpeista saadaan parhaiten vanhemmilta, ja siihen on pyrittävä. Hyvä opettaja hallitsee oppilaitaan pedagogisin keinoin, kuten rakentamalla auktoriteettinsa oppilaiden luottamuksen varaan. Opettajuus määrittyy myös suhteessa siihen kohdistuvaan hallintaan, joka vanhempien teksteissä on vaatimus yhteistyöhön. Opettaja voi olla hyvä vain, jos suostuu ottamaan vanhemmat mukaan työhönsä ja toteuttamaan yhteistyötä, joka lähtee vanhempien tarpeista ja haaluista. (Ks. KUVIO 4.)



KUVIO 4. Itsen tekniikat vanhempien näkökulmassa opettajuuteen.

5.2.1 Kokenut, ja järkevä: hyvää opettajaa määrittelemässä

Hyvän opettajan piirteet rakentuvat vanhempien teksteissä melko käytännönläheisinä. Ne koskevat samanaikaisesti sekä opettajan persoonaa että ammatillista osaamista laajalla vaatimusten kirjolla. Vuorikoski (2007, 470) nostaa keskeiseksi ihanneopettajaa määritteleväksi tekijäksi puheen perinteisestä (nais)opettajuudesta, joka toteuttaa opettajankoulutuksen antamia ”oikeanlaisia” ammatillisia oppeja häivyttäen omat tavoitteensa, persoonallisuutensa ja valmiutensa. Tällainen ammatillinen taito rakentui aineistossani suhteessa järkeen, jota oli noudatettava oppilaan etu huomioiden. Käsittelen seuraavaksi ensin hyvän opettajan ammatillisia piirteitä ja sen jälkeen opettajalle sopivaksi katsottuja persoonallisuuden piirteitä, jotka kylläkin esiintyvät vahvasti suhteessa ammatillisuuteen.

Hyvä opettaja ymmärtää, että opettajan työ on kutsumus, jolloin kaikesta työstä ei tarvitse saada palkkaa. Toisaalta opettajan työ vertautuu muuhun työhön, joka on työajoiltaan epätyypillistä. ”Eli tuo että iltajuhlat ovat opettajien vapaa-ajalla tuntuu olevan suurin ongelma.” Opettajien pitäisi siis unohtaa virastotyöaika, ei kutsumuksen, vaan yhteiskunnan yleisen muutoksen takia. ”- (M)onessa hommassa - - omalla vapaa-ajalla saattaa olla työmenoja viikottainkin ja on paljon toimintaa mihin oletetaan osallistuvan työajan ulkopuolella. Tämä tavallaan jo koetaan kuuluvaksi tietäntyyppisiin töihin, vaikka ei sitä ole mitenkään määritelty työehtosopimukseen tai näy palkassa.” (KP177) Opettajan ammatin alkuperäinen muotoilu auttamistyöksi, joka kutsumuksella palvelee kansallisvaltiota (ks. Lindén 2010, 73), on muuttunut kuvaukseksi postmodernin verkostoituneesta työntekijä-asiantuntijuudesta. Luokkahuoneeseen eristäytyneen opettajan mallista on siirrytty verkostomaiseen ja moniammatilliseen toimintaan, jota valvotaan ulkopuolelta, mutta myös kollegiaalisen kontrollin ja itsetarkkailun kautta (Vuorikoski & Räisänen 2010, 74).

Opettajuus rakentuu vanhempien mukaan käytännön kokemuksena. ”Tuli sellainen olo että tällä (nuorella) opella ei jotenkin ole asiaan sellaista jämääkää otetta jota kaipaisin.” (KP167) Opettajan nuori ikä ei tarkoita aktiivisuutta tai uusia ideoita, vaan ne tulevat kokemuksen myötä. Kokemuksen puute asettuu vanhemman maailmalle vieraaksi ja sitä kautta käsittämättömäksi. Onko niin, että nyky-yhteiskunnassa on yhä vaikeampi kohdata toista ihmistä, jos hän ei ole samanlainen (esimerkiksi samaa ikäryhmää) kuin itse? Sosiaalinen tila hajoaa yhä pienempiin soluihin, joiden on yhä hankalampi ymmärtää toisiaan (Rose 2005, 135–136). ”Meidän kohdalla on niin hyvin, että opettaja on ollut erittäin aktiivinen ja myös kokenut näiden asioiden käsittelyssä pitkän työkokemuksensa myötä.” (KP166) Nuoren opettajan auktoriteetti suhteessa vanhempaan rakentuu hauraaksi, sillä vanhemman mielestä hän ei ole vielä valmis työhönsä. ”Meillä on muutenkin lapsella sellainen vähän ’modernimpi’ opettaja, vastavalmistunut. Itseäni ärsyttää erityisesti hänen tapansa laittaa hymiöitä joka väliin, sekä sähköpostissa että vihossa.” (KP146)

Järjen suhde opettajan profession rakentuu vahvaksi. Opettajan väärää toimintaa saatettiin kutsua ”idioottimaiseksi päähänpistoksi” (KP133), kun taas lapsen etu on ”- - fiksumpi maikka joka on paremmin osannut vääntää asiat yksinkertaisella mallilla” (KP273). Järkeä kuvailtiin käytännön viisaudeksi: ”MUTTA: totta tosiaan on myönnettävä, että opettajan menettelytapa on ollut VÄHINTÄÄNKIN outo! - - Eli maalaisjärjen puute vaivasi tässä tapauksessa kyllä opettajaa pahemman kerran.” (KP126) Järjen vastapuolella on tunteiden avulla toimiminen: ”(e)ikö viranhaltija pitäisi kutienkin tutkia asioita puolueettomasti ja nojautua faktoihin?” Viranhaltija ei tässä asetu inhimilliseksi, vaan tunteet tulisi viranhoidossa mitätöidä. ”Jos olen oikein tulkinnut vastinetta, opettaja X teki tulkintojaan pelkästään juorujen perusteella ja puhtaasti tunteella.” (HK10/11) Mallikansalaiseksi ennen ajateltu opettaja asettuu koulun tavoiterationaalisuuden airueksi: keski-

öön asetetaan opettaja annetun, valmiin ja yksityiskohtaisen opetussuunnitelman toimeenpanijana (Simola 1995, 252).

Opettajan puheavaruus on tarkkojen viivojen sisällä, jotka ilmenevät ainoastaan niitä rikottaessa. Opettajan puhe sitoutuu vahvasti opetuksen toteuttamiseen järjellä, ei tunteella. ”*Opettajan asemassa ei ole sopivaa puhua oppilaalle negatiivisesti muiden kuin oman aineen arvosteluperusteista, varsinkin, jos itse aikookin menetellä juuri päinvastaisella tavalla - -.*” (HK08/22) Tietyllä tapaa tunteiden poissulkeminen ihanneopettajuudesta on jakamisen tekniikka, joka jakaa yksilön itsensä sisältä: on neutraali työminä, ja yksityisminä, johon kuuluvat tunteet (ks. Foucault 1982, 208) ”*Lasta on puhuteltu ilkeällä äänen sävyllä ja opettaja käyttäytymisellään tuonut lapselle ilmi ettei voi sietää häntä.*” (HK09/16) Opettajalla ei voi olla huonompia päiviä. ”*Opettaja on epätasapuolinen poikien ja tyttöjen suhteen, herkästi hermostuva, pahantuulinen jopa siinä määrin että huutaa luokassa oppilaille.*” Hyvä opettaja on tasapuolinen ja huomioi oman toimintansa suoran vaikutuksen lapsiin. ”*Eipä näyttänyt neutraalilta arvostelulta lainkaan, vaan opettajalla tuntui olevan jonkunlainen antipatia sen pahimmassa merkityksessä. - - Kyseinen luokanopettaja oli murheenkryyni koko opettamisensa ajan - -.*” (HK09/3) Ongelma on vanhempien mukaan usein lapsen sijaan opettajassa. ”*Asian käsittely on kuitenkin kääntynyt tarkastelemaan vain poikani käytöstä, joka suorasti provosoituu opettajan epäreilusta kohtelusta.*” (HK10/16) Onko opettajuuteen jäänyt kuitenkin juonteita mallikansalaisuudesta, joka vain rakentuu uudessa järjestyksessä?

Hyvä opettajuus rakentuu kutsumuksen, kokemuksen, järjenkäytön ja tasapuolisuuden lisäksi kodin kunnioittamisesta ja ymmärtämisestä sekä nopeasta puuttumisesta ongelmiin. ”*Rehtori hoiti asian hienosti. Hän otti välittömästi kiusaajan ja tyttöni puhutteluun kun kuuli asiasta.*” (KP164) Huonompi opettaja ei tätä hallitse. ”*Minusta rehtorin ja koulun toiminta kyseistä koulukiusaamisasiaa kohtaan on ollut lepsu ja vähättelevä.*” (HK09/4) Huolimatta mallikansalaisuuspuheen ohuista juonteista hyvä opettajuus on omaksunut tiede- ja pedagogiaperustaisen järkevyyden: opettajan tulee sulkea emootiot työnsä ulkopuolelle ja keskittyä työssään asiantuntemukseensa, lasten tarpeiden tasapuoliseen täyttämiseen. Opettajalla tulisi olla yhä kutsumusta, mutta työ pitäisi ymmärtää yhteiskunnan mukana yhä verkostoituvammaksi ja monisyisemmäksi rakentuvana.

5.2.2 Moraali ja auktoriteetti opettajan määrittelijöinä

Opettajuutta määrittää myös sen eettinen ulottuvuus: millaiseksi eettiseksi toimijaksi opettaja asettuu, ja millaisia moraalisääntöjä opettajuuteen liittyy. Esimerkiksi valheellisuuden ei vanhempien teksteissä ajatella kuuluvan opettajuuteen. ”*Rehtori valehtelee ja minulla siitä minulla on kiistaton näyttö.*” (HK09/14) Tämä diskursiivinen juonne tuo mielenkiintoisella tavalla esiin opettajan mo-

raalikasvattajana ja esimerkkinä oppilaille. Se korostaa opettajan oppilaille näyttämää huonoa esimerkkiä: kyse ei niinkään ole kasvatuksesta, vaan mallioppimisesta. Vääränlainen kasvattajuus näyttäytyy pääosin suhteessa yhteen oppilaaseen. ”*Opettaja manipuloinut muut opettajat oppilasta vastaan.*” (HK08/10) Foucault’n (1980, 168–169) erittelemästä koululuokan tilasta oppilaiden hallintana voisi kysyä, onko se siirtynyt opettajien hallinnaksi: ”elävät taulukot” eivät ole vain oppilaita suhteessa toisiinsa, vaan opettajankin käytös suhteessa oppilaisiin luokitellaan ja taulukoidaan omaksi rivikseen. Opettajan tila tällaisessa todellisuudessa voi siten määrittyä vain suhteessa oppilaisiin.

Toinen opettajan eettistä toimijuutta määrittelevä tekijä vanhempien teksteissä on osittain menetetty auktoriteetti. Auktoriteetin merkitys asettuu nykykontekstissa ristiriitaiseen valoon: toisaalta sitä vaaditaan opettajalta, toisaalta opettajan tulee kunnioittaa enemmän oppilasyksilön ja vanhempien päätösvaltaa. Opettajat ovat siis samanaikaisesti ”kuuliaisia ruumiita” valtiovallalle, joka takaa heille auktoriteetin, sekä asiakkaanvallalle, joka määrittää heidän toimenkuvaansa opetuksen toteuttajina. Kuitenkin, kun kurinpidolliset taktiikat yhdistävät ”erityisen ja moninaisen” (Foucault 1980, 170), ristiriitaisiltakin vaikuttavat hallinnan keinot voivat toimia yhdessä jopa toisiaan vahvistaen. Ne muodostavat verkoston, jonka kukin osa on tärkeä vallan aspekti.

Eniten opettajat saavat palautetta valehtelemisesta, oppilaan kiusaamisesta ja oppilaiden väliin kiusaamiseen puuttumattomuudesta. Hyvän opettajan tulisi olla rehellinen, tasapuolinen ja oikeudenmukainen. Tämä liittyy kansakouluajojen ”kansankyntilääjätteluun”, jonka mukaan opettajan tuli tehdä oppilaista konformistisia, laille ja Jumalalle kuuliaisia kansalaisia: samalla opettajia itseään koulittiin ilmentämään kasvatusideaaliaan (ks. Räisänen & Vuorikoski 2010, 66). Valitettavasti monet olevat opettajat eivät sovi tähän muottiin.

”Mielestämme opettaja(lla) - - ei ole kunnollista käsitystä tasavertaisuudesta eikä oikeudenmukaisuudesta. - - Opettaja antaa selvästi lempioppilailleen erivapauksia tietyissä asioissa. Opettaja ei selvästikään halua selvittää tiettyjen oppilaiden aiheuttamia juttuja - - - Mielestämme opettaja on erittäin huono esimerkki oppilailleen valehtelemalla toistuvasti niin, että oppilaatkin sen jo tajuaavat.”
(HK08/24)

Kanteluissa opettajan vastuu henkilöityy pääasiassa kantelijoiden omiin lapsiin. Opettajien tekemät virheet ovat kohdistettuja loukkauksia.”- - (J)ostain syystä juuri meidän pojan numeroa pyöristetään aina alaspäin.” (HK08/24) Virheisiin ei myöskään sisälly ”vahingon” mahdollisuutta, vaan ne ovat tarkoituksellisia. ”Koko koulun henkilökunta vähätteli kiusaamista eikä reagoinut tarpeeksi asiallisesti loptamaan kiusaamista - -.” (HK08/31) Yritetäänkö opettajien virheiden merkitystä lisätä tekemällä niistä mahdollisimman harkitun kuuloisia? ”Hän itse meni välittömästi kertomaan

opettajille, jotka näin ra'asti yrittävät tehdä kiusatusta vielä valehtelijaakin sen sijaan, että auttaisivat - -." (HK09/14) Opettajan työn auttamisulottuvuus ei ole täysin hävinnyt: hyvä opettaja auttaa niitä, jotka ovat heikoilla (ks. Lindén 2010, 73).

Myös kiusaamiseen puuttumattomuus nähdään moraalisen velvollisuuden rikkomisena tiettyä oppilasta kohtaan. *"Suosittelen todella miettimään, miksi kouluhenkilöstö ei aina anna tarvittavia tietoja ja auta hädässä olevia lapsia, vaan suosii kiusaajia antaessaan ymmärtää, että kaikessa syyllinen on kiusattu lapsi."* (O:8/08) Kyse ei kuitenkaan liene kiusaamisen aiheuttaman epätasa-arvon poistamisesta, vaan yksilön oikeuksien rikkomisesta. *"On huolestuttavaa, jos koulu kannustaa omien tunteiden mitätöintiin tai muuhun todellisuuden virheelliseen tulkintaan, tahi mitätöi nuoren tarpeen suojella koskemattomuuttaan."* (HK09/10) Tällöin tasa-arvo ei ole yhteisöllinen käsite, vaan se rakentuu yksilön oikeuksien kautta. Periaatteessa jokaisella on samat keinot pyrkiä eteenpäin, samat oikeudet, mutta toiset osaavat vain käyttää niitä paremmin hyödykseen. Toisilla on myös paremmat lähtökohdat. Pystyvätkö esimerkiksi kaikkien vanhemmat tekemään kanteluita? Tietävätkö kaikki vanhemmat yhtä tarkkaan kuin seuraava kantelija, mitä koulussa tapahtuu? *"Oppilaan suojaaminen henkiseltä ja fyysiseltä väkivallalta, kiusaamiselta sekä rasis-tiselta nimittelyltä. Koulussa on sallittu X:n jatkuva nimittely ryssäksi, kääpiöksi ja homoksi."* (HK10/15)

Kiusaamiskysymys nähdään toisaalta laajalti yhteiskunnallisena ilmiönä. Kiusaamisen yhteiskunnallisuus on kuitenkin vain perusteena sille, että opettajien tulisi puuttua siihen hanakammin – tai olla itse kiusaamatta. *"Aikana, jolloin puhutaan paljon koulukiusaamisesta ja siihen puuttumisesta, on mielestämme aivan käsittämätöntä, että rehtori ja opettaja syyllistyvät itse juuri pahiten siihen."* (HK08/24) Monen vanhemman mielestä koulu pakoilee vastuutaan asiassa, joka tutkitusti vaikuttaa negatiivisesti lapsen elämään: *"- - hyvinvointiin koulussa, oppimistuloksiin ja syrjäytymisen ehkäisyyn myöhemmässä elämässä."* Koulu ja opettajat nojaavat vanhentuneeseen virkamiesasemaansa, joka ei nyky maailmassa tunnu toimivan. *"Rehtori huomautti virkamiehen rooliin tukeutuen huoltajaa arvioimasta ammattitaitoa näissä asioissa ja ehdotti avun hakemista oppilaalle."* (HK09/13) Vaikka edellä on todettu, että opettajuus rakentuu tieteellisenä asiantuntijuutena, asiantuntijuus voidaan asettaa vanhempainvallan alla kyseenalaiseksi. Keskeistä lienee, että asiantuntijavalta on arvostettua silloin, kun siitä on vanhemmille hyötyä.

Virkamiesasemaansa automaattisesti asettuvan opettajan positio on vanhempien mielestä menneisyyttä. Kuten Jyri Lindén (2010, 113) toteaa, vanhempien suhteellisen vaivaton asiakkaan roolin omaksuminen on muuttanut kodin ja koulun välisen kanssakäymisen luonnetta. Toisaalta vanhemmat ainakin tämän tutkielman perusteella ovat vakuuttuneita, etteivät opettajat hyväksy täysin tapahtunutta muutosta. Vanhemmilla on kenties juuri tämän takia vaikeuksia ymmärtää

opettajien suhtautumista kiusaamiseen – he puhuvat keskenään eri kieltä. Moraalisen toiminnan kannalta rehtorin kaavamaiset muistiot eivät ole vanhempien mielestä merkityksellisiä.

”Rehtori on asiasta piittaamaton, koska hän ei pyynnöistä huolimatta ole luonut suunnitelmaa kiusauksen poistamiseksi vaan lähettää ihmisille muistioita, joilla ei ole mitään merkitystä. - - Tämä osoittaa rehtorin puutteellisen kyvyn toimia virassaan.” (HK10/12)

Huomattava kysymys onkin, onko opettajan moraalinen vastuu virkamiehen vastuuta, työntekijän tulosvastuuta vai kasvattajan vastuuta (vrt. Hilpelä 2004b). Vaikka virkamiehen rooliin nojaamista ei hyväksytä, ei myöskään ole oikeutettua unohtaa sitä täysin. *”Opettaja ei pystynyt hillitsemään itseään ja poisti X:n koulun kahvilasta voimaottein repimällä käsivarresta ulos - -.” (HK09/11)* Vastuu asettuu suhteessa lapseen, mutta vastauksena vanhemmalle. Tämä on ratkaiseva ristiriita sikäli, että vastuun käsitteeseen kuuluu ensinnä vuorovaikutteisuus: se tapahtuu suhteessa johonkin toiseen ihmiseen; vaikka tämä ehto täyttyy, vastuu on myös vastaamista toiselle (Hilpelä 2004b, 435). Lapsi ei siis näin ole vastuun subjekti, hän on sen kohde: vanhempi on subjekti, jolle vastaan (vrt. mts.). Samalla hän asettuu jumalalliseen asemaan, josta voi tuomita opettajan vastuun rikkomuksia. Sijaisopettaja *”menetti tunnilla malttinsa ja tarttui vyötäisiltä oppilas XX:ää ja paiskasi hänet lattialle.” (HK08/15)* Jos opettaja ei toimi oikein, ei oppilaan häneen kohdistuva kiusaaminen ole väärin, vaan päinvastoin täysin oikeutettua. Vanhempi määrittää vastuuta, niin opettajan kuin lapsenkin.

Opettaja ”sanoi luokkansa oppilaalle XX:lle, saman kuuli myös useat muut oppilaat, että ’tuon X:n kanssa ei kannata kaveerata ja pitää pysyä pois hänen porukoistaan’. - - (E)i ole oikein, että opettaja provosoi häntä.” - - X ja hänen kaverinsa saivat tarpeekseen kiusaamisesta ja sotkivat parin kaapin ovet ruotsin kielen kohdistuvilla herjoilla, ja aivan siitä syystä, että X on ruotsin kielen opettaja ja tästä syystä molemmat saivat varoituksen.” (HK09/6)

Onko sitten niin, että opettajalla kyllä on moraalinen vastuu, mutta ei oikeuksia? Tämä on kummallinen oletus sikäli, että ilman vapautta (ja oikeuksia) ei voi olla vastuutakaan. Toimija, jolla ei ole vaihtoehtoa tehdä toisin, ei ole vastuullinen (Hilpelä 2004b, 436). Opettajan velvollisuudet näkyvät virkamiehen vastuun lisäksi asiakaslähtöisyydessä ja oikeudenmukaisuudessa myös vanhempia kohtaan. *”Rehtori X esiintyi painostavasti ja hyvän hallintotavan vastaisesti allekirjoittanutta kohtaan, koska hän painosti tekemään päätöksen ko. tilanteessa poikani opiskelumuodon suhteen.” (HK10/13)* Nykyään käytävää vastuun keskustelua leimaa moraalisten juonteiden sijaan pikemmin eräänlainen tulosvastuu, jota valvotaan erilaisilla arvioinnin ja mittaamisen järjestelmillä (mt., 441–442).

Koulun vastuu ulottuu pienistä arkipäivän tapahtumista suurempiin. Vastuu vaikuttaa silti aina kohdistuvan oppilasyksilöön. ”(K)oulu ei kiinnostu enää näin (muka) lievistä rikkeistä - - - samalla räikeästi laiminlyödään ja hylätään kunnan oppilaita. Tämä on pahimman luokan virkavelvollisuuden laiminlyöntiä ja heitteillejättö.” Simola (1995, 110) kirjoittaa, että peruskoulun virallisissa teksteissä kansalaisyksiön tilalle astui individualistinen yksilö, joka nousi yhteiskunnan edelle koulun legitimaatioperustan lujittajana. Kenties tämänkin takia opettajan vastuu oppilaasta on ensisijainen suhteessa opettajan omiin oikeuksiin. ”Vakavassa asiakokonaisuudessa on lopulta kyse virkamiehen uran päättymisestä suhteessa oppilaiden oikeusturvaan koulunkäynnissä.” (HK09/14) Opettajan toiminta ei ole enää automaattisesti valtion legitimoimaa, vaan sen täytyy suhteutua oppilaan oikeuksiin.

”Rehtori on käytöksellään saanut aikaan pelon ilmapiirin - -.” (HK08/6) Paikoitellen kirjoittajat tunnustavat opettajan (menneisyyteen perustuvan) auktoriteettiaseman, mutta heidän mielestään se on tarpeeton ja jopa väärä. Opettajan auktoriteettiasema nähdään vääränlaisen, oppilaita latistavan vallan metodina. Tällainen valta näkyy esimerkiksi oppilaan kiusaamisena. ”Kiusaaminen on ollut toistuvaa ja enimmäkseen verbaalista esim. nolaamista koko luokan edessä. - - Tyttäreni pelkää mennä kouluun, koska pelkää opettajan huutavan hänelle tai nolaavan hänet.” (HK10/14) Opettajan valta on ikään kuin kurivallan vanha muoto: se tarkkailee oppilaita ja asettaa erilaisiin hierarkioihin (arvioinnit), käyttää normaalistavia rangaistuksia (jälki-istunnot) sekä yhdistää ne tutkinnoissa (arvosanat) (ks. Foucault 1980, 193, 208). Kuitenkin tällainen valta on jäänyt ajastaan jälkeen: vallan ja hallinnan muodot ovat yhä moninaisempia ja eri lähtökohdista, kuten asiakkuudesta alkavia (ks. esim. Miller & Rose 2010; Rose 2005).

Näin ollen instituutioihin sidottu valta, jota opettajallakin on ennen ollut, asetetaan kyseenalaiseksi. Koulutukseen liittyy valinnanmahdollisuus. ”Poikia ajetaan kuin karjaa kohti ammattikoulua. Tuntuu, etteivät pojat ja heidän vanhempansa saa itse rauhassa päättää, mikä on pojalle parasta.” (HK10/19) Uusi vapaus, jota koulunkin on tuettava, on kuitenkin vain vapauden yksilötteinen heijastuma. Liberaali vapaus (autonomia ja identiteetin vapaus) ymmärretään tänä päivänä yksilön oikeuksien, työllisyyden, ilmaisun ja kulutuksen vapautena (Rose 2005, 93–94).

Yksilöiden valta tehdä itsenäisiä päätöksiä siis priorisoidaan opettajan institutionaaliseen valtaan nähden. ”- - (H)uomasin, että opettaja ei antanut pojan selittää omaa kantaansa tapahtuneisiin asioihin, vaan vaimensi hänet sanomalla, että ’pidä huoli omista asioistasi’.” (HK10/16) Hyvä opettajuus on näin ollen enemmänkin keinoja vastaanottaa itseensä kohdistuvaa vallankäyttöä kuin käyttää itse valtaa. Auktoriteetin tulisi rakentua pedagogisen osaamisen, ei vallankäytön kautta. Näitä ”pedagogisia” keinoja ei kuitenkaan teksteissä avata tarkemmin. ”Missään tapauksessa ei voi olla pedagogisesti oikein, että opettaja alentuu jatkuvaan kukkotappeluun 12-vuotiaiden lasten

kanssa, menetettyään auktoriteettinsa ja siten myös luokan hallinnan.” (HK10/16) Opettajan eettinen toimijuus ja moraalinen vastuu on eräänlaista paradoksaalista virkamiehen tulosvastuuta suhteessa yksilöön: kummalliseksi siitä tekee sen, että muuttunut käsite opettajan velvollisuuksista ja vastuista ei suinkaan unohda vanhaa termiä ”virkavelvollisuudesta”, vaan sitä käytetään surutta hyväksi uudenlaisten vastuiden esille nostamiseksi.

5.2.3 (Yksilöllinen) opetus opettajan tärkeimpänä tehtävänä

Opetus priorisoitui vanhempien koulua koskevissa kirjoituksissa muodostuen koulun tärkeimmäksi tehtäväksi, yksilöllisyyden juonteiden jäsentäessä kirjoituksia. Opetuksen painotus sisältää myös työrauhan ja oppimisen edellytysten luomisen. ”*Ryhmä on ollut rauhaton eikä opettaja ole saanut ryhtiä luokkaan. - - Ongelmat ovat olleet vain ja ainoastaan koulussa. Luokassa jossa hän ei ole saanut opiskelurauhaa.*” (HK10/28) Samanlaisia piirteitä on löytänyt jo Simola (1995) nimetessään koulupuhetta määritteleväksi tekijäksi sen yksilöllistymisen. Biesta (2006, 14, 19–20) toteaa, että kasvatuksen kieli koulussa on korvattu oppimisen kielellä, jonka taustaoletuksina ovat talouden mallit: oppijaa pidetään potentiaalisena kuluttajana, opettajaa ja koululaitosta palveluntarjoajana ja koulutusta mitattavana ”asiana” (*a thing*).

Ennen kaikkea koulun tehtäväksi katsotaan sisältöjen iskostaminen oppilaille: ”*(m)enettely, josta kantelu tehdään: Opetussuunnitelman toteuttamatta jättäminen 6. vuosiluokalla - - seuraavissa oppiaineissa: - -.*” (HK10/27) Opettajan työtehtäviin kuuluu ”*opetusvastuu*” (HK10/3). Koulutuksen tehtävänä hallinnon osana onkin nostaa tuottavuutta ja osaamistasoa markkinoita varten (Edwards 2008, 25), mutta on usein jäänyt huomiotta, että tämä markkinoiden valta on mahdollistettu tietoisella politiikalla (Olssen 2008, 38).

Toisaalta koulun kuuluu myös opettaa oppimaan, joka korostui yllättävän vähän suhteessa siihen, että yhteiskuntamme on ajateltu olevan elinikäisen oppimisen yhteiskunta (esim. Olssen 2008). ”*Ja mielelläni näkisin opettajan opettavan koulussa läksyjen teon tekniikkaa.*” (KP309) Elinikäinen oppiminen perustuu markkinadiskurssiin, joka tekee oppimisesta yritysmaailman, jossa yksilö rakentaa menestyksensä. Koulutuksen tarjoama tieto ei enää riitä, vaan se korvautuu oppimisella ja informaation prosessoinnilla: pitää jatkuvasti oppia lisää, uudistua ja kehittyä (Olssen 2008, 40–41). Rinne ja Salmi (2003, 148) toteavat osuvasti, että jatkuvan koulutuksen korostamisen näkökulmaan liittyy ajatus täysivaltaisesta kansalaisuudesta työmarkkinakansalaisuutena. Jos ei pysy oppimisessa mukana, putoaa kansalaisuuden määritelmän reunamille tai jopa ulkopuolelle. ”*Metodi opiskeluun on aivan hukassa. En teidä onko koulussa opetettu oppimaan vai haahuileeko poika omista ajatuksistaan.*” (KP303) Kuitenkin elinikäisen oppimisen juonne on siinä mielessä

yksilölliselle oppimiselle keskeinen, että yksilöllisyyden painotuksen ajatellaan tarjoavan eväitä yhteiskunnassa pärjäämiseen.

Kuitenkin näkemys hyvästä opettajasta vain tietojen siirtäjänä ja oppisisältöjen välittäjänä on kovin rajallinen: voidaanko olettaa, että lapsen tulisi tulla kouluun muuten valmiina, mutta tietoa vailla? ” - - (K)oulukypsyys edellyttää sitä, että kestää ne tylsätkin tunnit ja osaa antaa työrauhan muille. Ei koulu ole mikään ’huvipuisto’ missä opettaja kehittelee viihdykettä lapsille vaan sielä opiskellaan suunnitelman mukaan...”(KP160) Tätä voitaneen verrata Marjo Vuorikosken (2007, 475) esittämään opetussuunnitelmissa rakentuvaan opettajaideaaliin, ”jossa abstraktit opettajat kouluttavat abstrakteista oppilaista abstrakteja kansalaisia yhteiskunnasta irrallaan olevassa koulussa.”

”Uskaltakaa vaatia lapsiltanne ja olkaa itse esimerkkejä vastuullisista vanhemmista, jotka eivät päästä lastaan ylitse aidan matalimmasta kohtaa. Älkää ainaakaan odottako, että opettaja tekee asian puolestanne!” (KP38)

Opetuksen painottaminen voidaan liittää myös uusliberaaliin retoriikkaan. Oravakankaan (2005, 56) mukaan (uusliberaali) puhe koulun tuloksellisuudesta on kääntynyt koulun maailmaan sopivalle kielelle: ylhäältä ohjattu tulosjohtamismalli ei tullut koulun arkeen, luultavasti johtuen käsitteiden sekavuudesta ja siitä, että ajatus koulun tehtävästä tuotteen valmistajana asiakkaalle oli kouluväelle ylivoimainen. Panosten ja tuotosten tilalle on syntynyt uusi keskustelu arvioinnista ja laadusta. (Mt., 56.) Myös vanhemmat ovat omaksuneet tämän kielenkäytön ja vaativat laatua koulutukseen: ”koulun menettelytavat ja opetuksen taso verrattuna yleiseen perusopetukseen tulee selvittää.” (HK08/20) Huomattava kuitenkin on, että puhe on yhtä lailla uusliberalistisesta ajattelusta: sen muotoilu vain on erilainen. Usko opettajiin on myös osittain mennyt: ”(m)istä lähtien vanhempien on pitänyt huolehtia opetuksen tasosta ja tarvittaessa järjestämään sitä jopa itse koulun ulkopuolelta?” (HK08/35) Kyseessä on tietyllä tapaa modernin koulu-utopian lupauksen särkyminen: kasvava koulutuksen määrä ei tuokaan onnea ja autuutta. ”Pedagoginen tehdas” jähmeine käytänteineen tuottaa ja tunnustaa sellaisia kvalifikaatioita, joilla on vaikea selvittää modernin jälkeisistä haasteista (Rinne & Salmi 2003, 49).

Tason ja tuloksellisuuden vaade tuntuu vanhemmista oikeutetulta siinäkin määrin, että vastuu oppilaan oppimisesta kasataan yksinomaan opettajan harteille. Jos oppilas ei opi, vika on väistämättä opettajassa. Tämä heijastelee palveluntuottaja-asiakas -mallia. Toisaalta koulun ei nähdä vielä toimivan halutun asiakaslähtöisesti, sillä se tekee ”hirveästi väärää työtä” oppilaan lahjakkuuden tasapäästämiseksi.

”Itse näen niin, että opettajissa on vikaa, jollei matemaattisesti lahjakkaan lapsen lahjakkuus näy opetustuloksissa. Koulu silloin enemmänkin mitätöi kuin kannustaa ja opettajan täytyy tehdä hirveästi väärää työtä sen eteen. Päästäkseen siihen opettajan on täytynyt aliarvioida oikeita suorituksia ja korostaa vääriä suorituksia.” (HK09/17)

Tasapäistäminen onkin haitallista yhteiskunnassa, josta on tullut erityisesti yksilöllisten riskien yhteiskunta. Yhteiskunnalliset kriisit nähdään erityisesti yksilöllisinä kriiseinä, kun epävarmuudesta tulee yksilön henkilökohtainen kokemus (Rinne & Salmi 2003, 57–58). Yksilön eduista onkin pidettävä ensisijaisesti huolta.

”Ihmettelemme mieheni kanssa myös sitä kuinka kolme ammattitaitoista ihmistä ei tajua, että kyseessä voisi olla luki häiriä kun se on nykyään niin yleistä. Kuinka on vain asia jätetty välinpitämättömästi ja syytetty poikaamme, siitä että hanella on joku vika.” (HK10/21)

Opetettava sisältö ja oppimisen tukeminen antaa oppilaille valmiuksia pärjätä raastuvassa kilpailussa, ja tästä vanhemmat pitävät huolta omien lastensa osalta.” *OPETTAJA EI TUE LASTEN OPPIMISTA, VAAN OPETTAA EPÄOIKEUDENMUKAISTA JA RASISTISTA KÄYTÖSTÄ TOISIA KOHTAAN, OPETTAJA TUKAHDUTTA LASTEN OPPIMISKYVYN.*” (HK08/16) Opettajan ammattitaitoa on oppilaiden oppimisen tukeminen konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti. Parhaimmillaan ammattitaito on, jos se tarjoaa lapselle yksilöllisiä etenemisen mahdollisuuksia. *”Opettaja kertoi, että haluaa antaa lapsille oman tason mukaisia tehtäviä, ettei kukaan ainakaan turhautuisi koulussa kun on liian helppoa. Jos tuntuu vaikealta, saamme heti pistää viestiä asiasta.”* (KP288) Yksilöllisyyden vaatimus herättää kysymään Sirkka Ahosen (2001) tapaan, kuka tarvitsee yhteistä koulua. 1990-luvulta trendinä onkin ollut ”yhteisen koulun korvaaminen institutiolla, joka kohtelisi opiskelijoita ei yhdenvertaisesti vaan erotellen, pyrkien siten tuottamaan markkinoille mahdollisimman paljon tieto- ja osaamispääomaa” (mt., 157).

Vaatimus asiakaslähtöiseen opetukseen on vanhempien mielestä oikeutettu, eikä sitä erikseen perustella. Kuitenkin juuri tämä koulun vastahakoisuus noudattaa yhteiskunnan luomaa työtehtävää näkyy vanhempien tahdossa valvoa koulun toimintaa jopa niin pitkälle, että opettajien didaktisia ratkaisuja kritisoidaan. Opettajan auktoriteetti opetuksen ammattilaisena on pienentynyt. *”Opettaja ei ole suostunut ottamaan käyttöön toisenluokan mukautettua materiaalia, vaan halusi opettaa ensimmäisen luokan oppimateriaalilla.”* (HK10/3) Hyvää opettajuutta hallitaankin tietyllä tapaa vanhemmuudesta käsin, didaktisten taitojen vaatimuksena. Vanhemmat vaativat lapselleen tietynlaista opetusta, eikä opettajaa nähdä kykenevänä ottamaan vastuuta lapsen opetusratkaisuista. Foucault’n (1980, 198) sanoin (didaktisen) tehtaan tarkkailijat voivat valvoa, ettei penniäkään kuluteta turhaan, tai ettei yksikään päivän (opetus)hetkistä mene hukkaan.

”On ollut aamuja, jolloin opettaja on X:n nähdessään sanonut näkevänsäm että X:llä on huono päivä ja ohjannyt hänet suoraan pienluokkaan - -. Kuinka lapsi voi saada opetusta, jos hän ei edes ole läsnä opetustilanteessa.”(HK10/3)

Opettajalla on siis velvollisuus antaa opetusta, yhtäläillä kuin opetuksen saaminen kuuluu lapsen perusoikeuksiin. Ristiriitaista on, että vaikka koulun antamat kvalifikaatiot ovat kokeneet yhteiskunnallisen inflaation (hyvä koulutus ei takaa hyvää yhteiskunnallista asemaa), niiden puute voi johtaa yksilön koulutukselliseen alaluokkaan (Rinne & Salmi 2003, 167). Siksi koulun ja opetuksen merkitys ei ole laskenut, päinvastoin. Opetuksen käsite on kuitenkin hyvin rajattu: myöskään vertaisoppiminen ei kuulune sallittujen metodien kirjoon. *”Minunkin mielestäni opettajan tehtävä on opettaa, ei oppilaan - ja vähän outona pidinkin poikani kysymystä, miksei muilla tunneilla saa auttaa, jos käsityötunnilla saa???”* (KP151) Tässä opetusretoriikka yhdistyy opettajan muodollista pätevyyttä vaativaan retoriikkaan.

Eräs juonne opetusretoriikassa on koulun totaalinen vastuullistaminen opetuksesta ja oppilaan tuesta. *”Aikaa on kulunut siis yli 6 kuukautta, että poikamme on istunut luokassa eikä ole saanut tarvitsemaansa opetusta.”* (HK10/21) Tällaisissa kirjoituksissa oppilaan oppiminen ei missään mielessä kuulu vanhempien vastuulle, ja jopa kotitehtävien antaminen nähdään kodin liikana vastuullistamisena. *”Kaikki tehtävät mitkä tuli läksyksi piti tehdä kotona. - - Vaadimme korvausta tällaisesta opetuksesta. - - Kun opettaja ei tehnyt työtään.”* (HK10/10) Vastuun tilat on rakennettu uudestaan: organisaatiot eivät ole vastuullisia (vain) ammatillisessa mielessä, vaan vastuullisuus rakentuu talouden termein (Rose 2005, 152). Korvausvelvollisuus on yksi tällaisen vastuullistamisen muoto, mutta vastuu rakentuu myös suhteessa tarkasti eriteltyihin sisältöihin.

”Allekirjoittaneen mielestä tukiopetukseen olisi pitänyt panostaa ensihetkestä alkaen massiivisemmin. - - Opettaja lykkäsi viikoittain lähes kymmenkunta monistetta normiläksyjen lisäksi kotiin, mikä ei ole allekirjoittaneen mielestä ensimmäisen luokan oppilaalle kohtuullinen määrä. Opettajaa ei kiinnostanut X:n ongelmien ratkaisut vaan hän sysäsi vastuuta kotiin.” (HK10/13)

Mielenkiintoista on se, että opettajan toimet nähdään vastuun siirtämisenä eikä esimerkiksi ylimääräisen avun tarjoamisena. Voidaan myös pohtia vastuun kysymystä: kenellä on ensisijainen vastuu lapsen tuesta? Opettajalla voi olla vastuullaan lähes 30 oppilasta, vanhemmilla melko varmasti vähemmän. Koulun lupaus jokaisen oppilaan tarpeiden yksilöllisestä huomioimisesta perustuukin kärkeistetyksi siihen, että se on unohtanut joukkomuotoisuutensa ja pakollisuutensa (Simola 2002, 64).

”Olen nimittäin luullut, että opettajan tehtävä on innostaa lasta oppimaan ja herättää hänen kiinnostuksensa eri aiheisiin. Ilmeisesti näin ei kuitenkaan ole vaan äidin pitäisi kotoa käsin pystyä vaikuttamaan pojan kiinnostukseen. - - Olen pyytänyt opettajalta jo lisätehtäviä, (koulun alussa ongelmaksi muodostui häiriköinti)

mutta opettaja on sitä mieltä, ettei opetusta voi tässä vaiheessa 'eriyttää'."
(KP162)

Koulu ja opettajan asema eivät asetu itsenäisesti oikeutetuiksi, vaan ne toimivat suhteessa oppivaan yksilöön. *"Lapselleni tulee opettaa englantia siten, että hän voi laajentaa kieliopin tietämystään loogisessa, pedagogisesti mielekkäässä järjestyksessä ja opetuksessa käytetty sanasto vastaa riittävästi hänen taitotasoaan."* (HK08/27) Koulutuksen itseisarvon vähentyessä yksilön arvo kasvaa, ja koulutusta pyritään muokkaamaan niin, että se vastaisi itsenäisen "oppimisyrittäjän" tarpeita (Olssen 2008, 41). Yksilöllisyyspuhe liittyy siis tietyllä tapaa asiakkaan tarpeiden täyttämiseen, ei niinkään kasvattajan ja kasvatettavan kohtaamiseen. *"Miksi opettajat - - eivät ole nähneet testitilanteessa, että lapsi on niin lukossa, että hänen musiikillinen osaamisensa jäi täysin takaa-alalle?"* (HK09/12) Hilpelän (2004a, 59) mukaan uusliberalismiin liittyy biologistinen ajattelu, joka näkee kykyjen riippuvan perimästä ja oleellisena lahjakkaiden varhaisen erottamisen muista.

Opettajan tehtäväksi rakentuu yksilöllisyyden diskurssissa täten vastata oppilaan individualistisiin tarpeisiin. Tähän liittyy kasvanut käsitys erityisopetuksesta etuna – erityisopetukseen on oikeus, jos oppilas ei muuten pärjää. *"Tiukkojen vaatimusten ja täytettyjen taustakaavakkeiden jälkeen vasta testaukset toteutuivat ja päästiin laatimaan oppilaille tärkeä henkilökohtainen opetussuunnitelma ja sopimaan tukitoimista ko. alueella. - - erityisopetus viivästyi kaksi vuotta, - -"* (HK09/13) Onko erityisopetus enää lainkaan negatiivinen leima? Joka tapauksessa erityisopetus kuuluu vanhempien mielestä osaksi myös luokanopettajan työvelvollisuuksia.

"Luokanopettaja ei osoittanut kertaakaan kiinnostusta, kun huoltaja kertoi hahmotushäiriöstä ja sen mahdollisista vaikutuksista kirjoittamiseen. Luokanopettaja ei havainnut erityisopetuksen tarvetta. Kehotti oppilasta harjoittelemaan ahkerammin. Huoltajalle selvisi luokanopettajan ja erityisopettajan puutteelliset tiedot ja tekemättömät, luvatut, kirjallisesti vaaditut testaukset, kun rehtorin johdolla käsiteltiin oppilaan kokemaa koulukiusaamista ja siitä seurannutta stressaantumista, pelkotiloja sekä tyytymättömyyttä kouluun." (HK09/13)

Yksilöllisen tuen täytyy kuitenkin olla oppilasta positiivisessa mielessä kannustavaa. Viestit oppilaan häiriökäyttäytymisestä eivät ole toivottuja.

"Viikkoraportit pyysimme lopettamaan, koska niihin kerättiin vain negatiivinen tieto eikä niitä käyty oppilaan kanssa rakentavassa hengessä läpi, jolloin sen vaikutus oli lapselle sekä perheelle lähinnä ahdistava sekä mitätöi 6 vuoden työtä, jota lapsen hyväksi oli yritetty tehdä vanhempien ja lasta hoitavan tahon kanssa." (HK10/15)

Yksilöllisyyteen liittyy myös idea koulun sopeutumisesta monimuotoisuuteen, ei oppilaan. *"Koulussa on ollut vähän ongelmia, kun ei ole mitään mielenkiintoista - -. Opettajat ovat ratkaisseet*

asian niin, että aina kun aika alkaa tunuta pitkältä, niin tyttö saa tehdä kirjaa.” (KP318) Yhä laajeneva keskiluokka vaatii koululta yhä enemmän ja yksilöllisempää, jolloin koululta saadut palvelut asettuvat kyseenalaisiksi (Brown, Halsey, Lauder & Stuart Wells 1997, 14–15) – koulun täydellinen sopeutuminen yksilöllisyyden eetokseen kun on kyseenalaista. *”Ihannehan olisi, että opettaja pystyisi antamaan läksyt yksilöllisesti ja kunkin oppilaan tason mukaisesti, mutta aina niin ei käy.*” (KP244)

Puhe yksilöllisestä opetuksesta hyvän opettajan tunnusmerkkinä jakautuu kahteen pääalaluokkaan: eriyttämiseen ylös- ja alaspäin. *”Opella oli enemmän aikaa tukea ja auttaa, poika kehittyi starttivuoden aikana hurjaa vauhtia ja meni suoraan tokalle startin jälkeen.*” (KP195) Alaspäin eriyttäminen ilmenee erityisesti heikkojen taitojen ja kouluvalmiuksien tukemisessa ja kehittämisessä: yksilöllinen aika oli vanhemmille tärkeää, mutta hyvää opettajuutta määrittivät myös opettajan läsnäolo ja kannustus.” - - (P) *oika kypsyi tuon vuoden aikana ihan oikeaksi koululaiseksi ja koska luokalla oli vain 12 oppilasta, oli opettajalla ja avustajalla hyvää edellytykset tukea oppilaita yksilöllisesti.*” (KP98) Lisäksi valtion ja sitä kautta opettajien tehtäväksi on muotoutunut oppimisprosessiin tarvittavien välineiden tarjoaminen, kun yksilö on vastuussa omasta kehityksestään (Olssen 2008, 42). *”(Pien)ryhmässä opettaja ehtii huomioida joka lapsen tarpeen ja esim. matematiikkaan keksittiin avuksi välineitä, joilla sai pojan kiinnostuksen matematiikkaan nousemaan, hän kun inhosi matikkaa yli kaiken.*” (KP193)

Ylöspäin eriyttämisen tärkeys perustuu aineistossani lahjakkaan lapsen oikeuteen saada yksilöllistä tukea. *”Opetuksen eriyttäminen ekaluokkalaisilla on kyllä ihan normaalia toimintaa. On vain opettajan viitseliäisyydestä kiinni, miten sitä toteuttaa.*” (KP154) Tämä tuki ilmenee ylimääräisinä ja haastavimpina tehtävinä, joita opettaja on velvoitettu antamaan. *”Meidän pojan ope on kiitettävästi huomionnut lahjakkaat lapset antamalla ison kasan lisätehtäviä, joita nämä lapset sitten tekee.*” (KP101) Asiantuntijuus on keskeinen hallintaa oikeuttava tekijä, sillä sen arvot ja normit esitetään tosina ja pyyteettöminä ja ne sisältävät lupauksen toivottavien tulosten täyttämisestä (Miller & Rose 2010, 55). *”Onneksi nykypäivän kouluilla ja opettajilla on halutessaan enemmän tietoa ja osaamista tukea erilaisia oppijoita - kunhan vaan se apu osattaisiin ottaa vastaan!”* (KP68)

Opetukseen liittyy myös puhe oppimisen edellytysten ylläpitämisestä. *”Opettajat eivät ole saaneet pidettyä koulurauhaa yllä.*” (HK08/21) Puhe työrauhan tärkeydestä esiintyi useissa kanteiluissa (mm. HK10/5, HK10/27). Opettajien vastuulla on lasten kurissa pitäminen kouluaikana, mutta jääkö kasvatuksellinen vastuu siihen? Työrauhan vaatimus ei esiinny itsenäisenä, vaan se perustuu juuri argumenttiin opetuksen saannin tärkeydestä. *”Oppilaiden osalta opetussuunnitelma jäi lukuisissa kohdissa toteutumatta räikeiden laiminlyöntien vuoksi. Lisäksi valvonnan ja opetuk-*

sen puute heijastui monissa oppilaissa levottomuutena ja huolena koulumenestyksestä tulevissa kouluissa.” (HK10/27)

Vanhempien näkemys koulun opetusvastuusta ei sovi opettajien kokemaan heille kasaantuvaan kasvatusvastuuseen. Vanhempien teksteistä nousikin vain yksi, joka korosti opettajien kasvatusvastuuta. *”Ja PAKKO ON KURIA PITAA LUOKASSA. - - Lapsia ei kasvateta kotona vanhempien toimesta vaan lapset kasvattaa vanhempiaan....RAJAT ON ASETETTAVA KOULUSSA.” (KP83)* Tällainen kasvatus kuitenkin liittyy vahvasti opetuksen edellytysten luomiseen: hyvä opettaja luo oppilailleen ”ruumiin kurin”, joka on oppilaan kuuliaisuutta ja puheen toissijaisuutta verrattuna opettajaan (vrt. Ojakangas 1998, 47–48). Tässä mielessä Mika Ojakankaan (mts.) hahmottelemat cygnaeuslaiset koulutusmenetelmät ovat yhä arkipäivää. Kasvatusta, joka realisoituisi muuna kuin opetuksen edellytysten luomisena, vanhemmat eivät kuitenkaan salli. He päinvastoin näkevät, että opettajien tulisi tehdä *”vain niitä asioita mitä heille kuuluu, eikä puuttuisi toisten ihmisten elämiseen, vanhemmuuteen ja toisten asioiden penkomiseen, koska heille ei kuulu yhtään toisten vanhemmuus, eikä heillä ole koulutusta arvioimaan vanhempia huoltajina.” (HK08/17)* Kasvatusvastuu kuuluu kodille jo senkin takia, että koulun opit eivät usein pärjää kilpailussa kodin oppien kanssa. *”Mut kun iskä sanoo näin niin se on näin, sano sä ope mitä vaan...” (KP227)*

Koulun tehtäväksi jää kasvatuksen suhteen tukea ja olla samaa mieltä. Tilanteessa, jossa koulun mielestä lapset ovat murtautuneet koulun lähellä sijaitsevaan vedenpuhdistamoon, vanhemmat asettavat jyrkästi oman mielipiteensä.

”Ilmoitimme silloin ettemme voi hyväksyä ehkä silloin 9-10 vuotiaiden poikien leikin kriminalisointia. - - Mielestämme kyse oli poikien leikistä ja riittämättömästi lukiusta ovesta, minkä pojat sai jälkeä jättämättä auki.” - - (Opettajilla ei ole minkään näköistä suhteellisuudentajua mikä on lasten leikki ja mikä poliisin asia”. (HK08/24)

Toisaalta opettajan tehtävän muuttuminen aiheuttaa myös vastarintaa. Jos opettajasta tulee valvonnan alainen työläinen, tuleeko hänestä samalla ”perusduunari”, jolle riittää työpaikalle raahautuminen? Myös tällainen suunta aiheuttaa vanhemmissa tyytymättömyyttä. *”Lait ja säännöt kunnossa. Siitä huolimatta jouduin tekemään kantelun. Eli näyttää siltä, että henkilöstö on rimaa hipoen täytännyt lain ja hyvän hallintotavan?” (HK08/21)* Suhteessa yksilölliseen opetukseen opettaja määrittyy yhä virkamiehenä, jonka tehtävä on tasa-arvoiseksi kansalaisiksi kasvattamisen sijaan tarjota eri yksilöille mahdollisimman hyviä mahdollisuuksia kehittää itseään ja oppia uutta. Opettaja onkin kovassa ristipaineessa erilaisten yksilöllisyyksien keskellä: enää ei pidä saada vain heikoimpia pysymään mukana, vaan myös tukea lahjakkaiden lahjakkuutta. Yhteiskunnan uusi, kasvanut kes-

kiluokka (ks. Brown ym. 1997), joka luottaa yksilön ponnisteluiden tuottavan tulosta, on närkästynyt siitä, ettei koulu tue tarpeeksi ja anna mahdollisuutta kehittyä.

”Meidän lapsi myös on todella usein närkästynyt kouluilmapiiristä. Etenkin melu ja ne kaikenlaiset kahakat, opettajan keskittyminen ongelmatapauksiin ja hänen osallistamisensa tilanteisiin ärsyttää lasta todella paljon. Olemme keskustelleen asiasta paljon kotona, jonkin verran opettajan kanssa. Ymmärrän oikein hyvin opettajaa mutta vielä paremmin lastani.” (KP231)

5.2.4 Yhteistyö hyvän opettajan velvollisuutena

Tämä opettajuuden ihanteisiin liittyvä ulottuvuus on erityisesti osa hallinnan taitoa, eli miten hyvä opettaja hallitsee ja miten häntä hallitaan. Se liittyy läheisesti vallan tekniikoihin. On kuitenkin hylättävä näkemys siitä, että valta olisi vain negatiivista: valta tuottaa tosiasioita ja totuuden rituaaleja (Foucault 1980, 219). Tällaiseksi tosiasiaksi rakentuu yhteistyö, joka on vuorovaikutteisessa suhteessa opettajaan. Yhteistyö on äärimmäisen kiinnostavalla tavalla rakennettu vallan aspekti: se herättää kuulijassaan positiivisen konnotaation yhdessä tekemisestä, mutta vallan välineenä asettuu tämän lisäksi määrääväksi piirteeksi suhteessa opettajaan. Imperatiivi on käytössä, kun puhutaan yhteistyöstä ja opettajuudesta.

*”Opettajilla tulee olla aktiivinen aloite yhteistyössä; koulu vastaa oppilaan kasvatuksesta ja opetuksesta kouluyhteisön jäsenenä (Opetushallitus, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, ko. 4.1 Kodin ja koulun yhteistyö). **Edellä oleva tapahtumakulku ja ohjeistus huomioon ottaen koulun olisi pitänyt hyvissä ajoin, viimeistään syyslukukauden alussa 2008 kutsua vanhemmat palaveriin keskustelemaan X:n viimeisestä yläastevuodesta. Hänelle olisi tullut laatia opimissuunnitelma ja seurata sen toteutumista - -.**” (HK10/25)*

Opettajan valta liittyy yhteistyön määrittelyyn: hän asettaa yhteistyölle raamit, joiden puitteissa toimia. *”Ja tästä meillä vanhempainillassa käytiin opettajan kanssa keskustelua ettei vanhempien apu - - voi koskea lasten perään katsomista, koska vastuu lapsista on opettajalla - -.” (KP177)* Yhteistyötä ei ole, jos koulu päättää olla avautumatta vanhempien suuntaan. Vanhemmat kuitenkin suurimmassa osassa tekstejä nousevat vastarintaan tätä etuoikeutta vastaan – esimerkiksi kanteluisissa vahvana argumentaatiojuonteena ilmeni vaade yhteistyöhön. *”VOIKO KOULU TOIMIA NÄIN? Missä on ollut se paljon toivotettu koulun ja kodin välinen yhteistyö?” (HK08/9)* Se perustellaan yhteiskunnan luomalla oikeudella puuttua koulun toimintaan, kuten edellä olevasta Perusopetuksen opetussuunnitelmaa lainaavasta katkelmasta selviää. Vallan verkostojen moninaisuutta ei voi korostaa liikaa: vaikka valvonta kohdistuu yksilöihin, se toimii niin ylhäältä alas, alhaalta takaisin ylös ja myös sivuille päin (Foucault 1980, 199).

Yhteistyö määritellään velvoittavin väittämin, jotka eivät välttämättä edes tarvitse virallisen diskurssin oikeutusta taakseen. Kodin valta lasta koskevista asioista asettuu kyseenalaistamattomaksi. Samalla koulun ajatellaan määrittelevän vanhemman huonoksi, jos he ohittavat tämän päätösvalan. ”*Minut on täysin ohitettu, ja kykyni kasvattajana kyseenalaistettu! - - Eikö oppilaan ranskaisemisesta tulisi aina ilmoittaa kotiin? Eikö vanhempaa tulisi myös kuulla ennen rangaistuksen antamista?*” (HK08/9) Nikolas Rose (2005, 265–266) kuvaa nyky-yhteiskuntaa valtaa siirtävänä: kansalaiset joutuvat kantamaan yhä enemmän vastuuta: köyhyys ja monet muut sosiaaliset ”taudit” eivät riipu taloudellisista olosuhteista vaan ovat perustavalta laadultaan subjektiivisia tiloja. Uusille kontrolloinnin muodoille keskeisiä ovat työ ja perhe. Vanhempia esimerkiksi vastuullistetaan heidän lastensa tekemistä rikkeistä. (Mts.) Tähän suhteessa vanhempien itse-vastuullistaminen on ymmärrettävää: koulun ei tule tehdä itsenäisiä päätöksiä, koska lapset ovat vain vanhempien vastuulla. Yhteistyö on jonkinlainen muodollinen välttämättömyys, jotta opettajat pystyisivät pitämään lapsesta huolta vanhempien haluamalla tavalla.

Luultavasti tästä johtuen opettajien omaehtoinen käyttäytyminen lapsen kasvattamisessa käsitteellistetään negatiivisesti. ”*Kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön kuuluu vanhempien kuuleminen lasta koskevista asioista.*” (HK09/13) Kodin toiveet eivät rajoitu siihen, millä keinoilla lasta kasvatetaan, vaan ne kattavat myös opetuksen keinot. ”*Rehtori on itsepäisellä käytöksellään mitätöinyt kodin toiveet ja edesauttanut lapsemme oireilua ja kouluhaluttomuutta.*” (HK08/26) Vanhemmat toteavat, että kodin kanssa on tehtävä yhteistyötä, muuten koulu on ongelmissa.

”*Rehtori on käytöksellään saanut aikaan pelon ilmapiirin, jolloin asioiden hoitaminen kodin ja koulun välillä on vaikeutunut ja lopulta loppunut. - - tämän kante-
lun laajuus ja siihen liittyvät lukuisat sähköpostiliitteet ovat osoituksena siitä, mitä voi tapahtua, jos vanhemmat koulumaailmassa omien lastensa asioita hoitaessaan eivät tule kuulluiksi vaan jäävät yksin huoliensa kanssa.*” (HK08/6)

Yhteistyön vaade näkyy myös siinä, että vanhemmille ei käy yhteistyö, jos se ei toimi heidän säännöillään. Tällainen on esimerkiksi tilanne, jossa koulukiusaamista ei ole pystytty lopettamaan. Koulu asettuu yhteistyön vaatimuksessa vanhempien tarpeisiin vastaajaksi: kiusaamista ei pyritä estämään yhteistyössä, vaan se on ainoastaan koulun tehtävä. ”*Huoltaja sanoo tuoneensa useasti rehtorille ja koulun muulle henkilökunnalle tiedoksi - - kiusaamisen ja haukkumisen, mutta siitä huolimatta rasismisuus vain jatkui.*” (HK08/5) Vanhemmat eivät näe rooliaan mitenkään vajavaisena tai halua kehittää sitä. Foucault’n mukaan normalisoiva hallinta pakottaa ihmiset ajattelemaan itseään tietyn mallin mukaisesti ja estää heitä ajattelemasta, mitä he todella voisivat olla (Alhanen 2007, 149).

Hyvän yhteistyön suurin määrittäjä on vanhempien mielestä avoimuus. *”Rehtori - - on kiel- tänyt yhteydenpidon luokan opettajiin ilman rehtorin lupaa. Lisäksi koulun kanslian ovat ovat lu- kittuja, ja näin vanhemmat eivät halutessaan ole päässeet kansliaan asioita hoitamaan.”* Avoi- muuttakin perustellaan laillisiin seikkoihin vedoten. *”Koulu on julkinen oppilaitos, jonka seura- minen on mm. näillä toimin estetty.”* (HK08/12) Avoimuuden puutteena näkyy myös perinteinen sukupuoli- jako, jossa yhteistyötä tehdään pääosin äidin kanssa. *”Ongelmana näen - - sen, että asi- aa valmisteltiin ja asiasta päätettiin minua isänä kuulematta.”* (HK10/17) Yhteiskunta muuttuu, mutta onko koulu jämähtänyt perinteisiin työnjakoihin? Vuorikoski (2007, 476) haastaa hieman toisesta näkökulmasta nostamaan opettajuuteen liittyvät yhteiskunnalliset valtasidokset ja niihin kytkeytyvät sukupuoli- dikotomiat tarkasteltaviksi. Ohjaako (nais)opettajakunta, joka antaa koulu- tukselle äidinkasvat (mts.) myös kotikasvatuksessa äidin kasvatuksen ensisijaiseksi?

Vanhempien mielestä yhteistyön tulisi olla jatkuvaa, isompia tapaamisia tulisi olla muutamia vuodessa, *”että näkisi edes, ketkä omaa jälkikasvuun opettavat.”* (HK09/19) Koululla vaikuttaa vanhempien kokemuksen mukaan olevan valtaa pitää heidät pimennossa koulun tapahtumista, ja määrittää yhteistyön muodot. *”Ilmeisesti ikäviä asioita ei haluta hoitaa laisinkaan. Samoin vastuu- ta ei haluta kantaa.”* (HK09/24) Vanhemmat kirjoittavat myös, että yhteistyö on heidän mielestään yksipuolista – he haluaisivat tehdä yhdessä, mutta koulu ei. *”Aika turhauttavalta tuntuu tämä kou- lun ja vanhempien välinen yhteistyö, kun toimii vain yhteen suuntaan.”* (KP192)

Yhteistyön vaateeseen liittyy paradoksaalinen piirre siinä mielessä, että sen katsotaan olevan parhaimmillaan opettajan taholta joustavaa, mutta vanhempien ei tarvitse joustaa. Esimerkiksi kommunikointi kodin ja koulun välillä tulee järjestää jokaisen vanhemman tarpeita palvelevaksi. *”(O)n perheitä, missä ei ole mahdollisuutta eikä myöskään haluta käyttää sähköpostiyhteyttä.”* (KP141) Opettaja ei voi autoritäärisesti määrittää kommunikaatiota, vaan *”(t)avallisimmin toivottu yhteydenpitoväline (esim. reissuvihko, sähköposti, tekstiviesti) sovitaan lukukauden tai -vuoden alussa vanhempien kanssa.”* (KP143) Opettajan asema on monenlaisen, eri tahoilta tulevan hallin- nan kohteena. Harjoittajiensa loistokkuutena ilmenevä ylivalta lienee jo korvattu vallalla, joka *”ob- jektivoi salakavalasti ne, joihin sitä sovelletaan”* (Foucault 1980, 248). Valtasuhteiden paljous on osittain piiloista, ja on hyvin todennäköistä, että tämän tutkielman esiin nostama hallinta on vain murto-osa siitä.

Joka tapauksessa kodin ja koulun yhteistyössä näyttäisi kuitenkin olevan vielä toivomisen varaa. Pahimmillaan tilanne on silloin, kun opettaja ja vanhemmat joutuvat asettumaan vastakkai- siin taisteluasemiin, jossa kumpikin ajaa vain omaa etuaan. Lapsen etu unohtuu tällöin helposti. *”Luokanvalvoja on kerännyt ympärilleen hovin, jossa minua on arvosteltu ja lapseni suorituksia mitätöity. Luokanvalvoja jopa kirjoitti yhdessä sähköpostiviestissään, että meille olisi ’edullisem-*

paa', etten puuttuisi asioihin niin ärhäkkäästi."(HK09/19) Vaikka kyseessä on vain vanhempien näkemys totuudesta, on huolestuttavaa, että yhteiskuntamme tukipilarina pidetystä koulusta kuuluu hyvinkin kärkeviä väitteitä. *"Rehtori ja tukiopettaja - - veivät hänet huoneeseensa ja kuulustelivat missä hän oli minun kanssani perjantaina - -. Poika kertoi, että lääkärissä. Rehtori ja tukiopettaja sanoivat: valehtelet, ja pakottivat häntä suostumaan sanoa, että olimme kotona."* (HK10/22)

Teksteissä esiintyi myös kuvausta tasapuolisesta yhteistyöstä. Tämä ainut varsinaisen yhteistyön juonne jäi vanhempien teksteissä kapeaksi, joskin yhteistyötä korostettiin asiakkuusvallan diskursiivisessa juonteessa runsaastikin koulun velvollisuutena. Näissä teksteissä vanhemmat ja opettajat asettuivat rinnakkain. *"Kunta ajattelee budjettia ja rahaa"*, (HK08/19) mutta vanhemmat ja opettajat ovat yhdessä tavoittelemassa lasten etua. Opettaja ei ole näille vanhemmille yhteiskunnallisen vallan käyttäjä, vaan arkikasvattaja vanhempien rinnalla. *"- - (M)e vanhemmat/opettajat/rehtori olemme huolissamme lastemme hyvinvoinnista, kehityksestä ja tärkeistä jolkapäiväisestä koulunkäynnistä."* (HK08/19) Yhdessä kantelussa joukko vanhempia jopa nousi vastineessaan puolustamaan kantelussa syytettyä opettajaa:

"Tietojemme mukaan XX on työssään luokanopettajana ammattitaitoinen, innostava ja tunnollinen. - - Meillä ei ole mitään syytä asettaa XX:n ammattitaitoa ja ammattietiikkaa kyseenalaiseksi, vaan olemme tyytyväisiä hänen toimintaansa - -. Tämän tyyppisten asioiden nostaminen esille ei ole rakentavaa ja se häiritsee koulutyötä raskaasti." (HK10/27)

Tällä tavoin tasavertaisuusjuonne asettaa selkeät rajat kodin ja koulun vastuualueille: opettajan työtä ei saa häiritä. Toisaalta tukiessaan opettajaa vanhemmat asutuvat väistämättä koulun tontille.

"Monet lapset huomattessaan sen, että ope ja vanhemmat vetävät samaa köyttä, ryhdistäytyvät läksyjen teossa, kuten myös muussakin olemisessa koulussa. Meidän poikalapset mm. käyttäytyvät hyvin koulussa, kun olen hyvin selkeästi poikien tietäen ilmoittanut opelle, että meidän tenavat EIVÄT SAA häslätä koulussa." (KP34)

Yhteistyön diskursiiviseen juonteeseen sijoittui myös teksti, jossa vanhempi neuvottelee lapsensa opettajan kanssa lapsen eriyttämisestä (KP66). Vaikka vanhempi haluaa lapselleen tietynlaista kohtelua, hän pyytää sitä: vanhempi ei asetu vallan suhteen opettajan yläpuolelle. *"- -(P)yyysin opettajalta lisälukemisläksyjä pojalle: Kun oli opettajalta tulevia läksyjä, niin pojan tuli luettua."* (KP320) Opettajaan suhtaudutaan keskustelevasti ja tasa-arvoisesti. *"Ok, opettajanne tiedotustyyli on hyvin puutteellinen, se on yksi asia, ja siitä pitäisi opettajan kanssa asiallisesti keskustella."* (KP125) Opettajalla on myös ammattitaitoa, johon vanhemman kannattaa luottaa. *"Opettajalle olen sanonut yhteisessä keskustelutuokiossa matikan vaikeudesta, sekä joskus kun tuntuu erityisen*

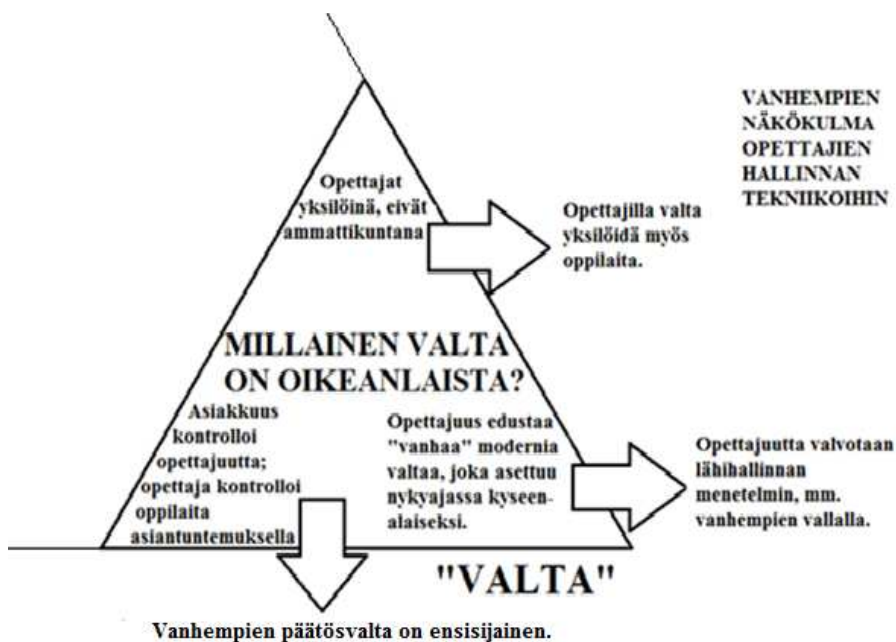
vaikealta, niin olen reissuvihkoon tiedottanut asiasta. Opettaja kyllä tietää asiasta ja tukiopetuksesta on ollut hyötyäkin.”(KP283)

Yhteistyön vaade hyvän opettajuuden hallintana on tämän analyysini perusteella hyvin moninainen. Toisaalta yhteistyö määrittyy pääosin vanhempien oikeutena ja opettajien velvollisuutena, mutta siinä on havaittavissa myös tasavertaisuuden juonteita. On havaittavissa, että opettajuus asettuu yhteistyöpuheessa kohteeksi. Se ei muodosta itsenäistä ja autonomista toimijuutta, vaan on aina suhteessa vanhempiin. Ei voida kuitenkaan sanoa, että opettajat olisivat hallittuja: hyvä opettajuus on vain eräänlainen opettajan subjektin objektivointi (Rose 2005, 40), ja näin ollen itsenäinen konstruktio. Annettujen vaatimusten alla ”todellisen” opettajan lienee kuitenkin vaikea olla täysin erilainen.

5.3 Hallinnan tekniikat: Kuluttajat, katkaiskaa kuninkaanvallan kaula!

Subjektia ei voi tarkastella ilman valtasuhteiden käytännön tarkastelua: pikemminkin subjekti, itse ja vapaus ovat hallinnan vaikutuksia (Kaisto & Pyykkönen 2010, 7-10; Helén 2010, 45). Valtasuhteiden puhuttaessa opettajien ja kotien yhteistyöstä on tulenarka termi, jota ei juuri nosteta esille. Kuitenkin Foucault’n (2005, 160) mukaan valta leimaa kaikkia diskursseja: diskurssilla on omat ilmaantumislakinsa, mutta myös haltuunotto- ja toimeenpanoehdonsa. Se asettaa syntymästään lähtien kysymyksen vallasta, edusta, joka on luonnostaan (poliittisen) taistelun kohde. (Mts.) Valtaa ei kuitenkaan tulisi nähdä vain repressoivana, vastustusta tukahduttavana voimankäyttönä. Tällainen näkemys vallasta ei kata vallan nykymuotoja. Kuten Foucault (2010) toteaa, emme ole vielä katkaisseet kuningasvallan kaulaa: käsitystä ylhäältä päin tulevasta alistusvallasta.”(V)aiikka monet näistä vallan muodoista ovat edelleen olemassa, niihin on tunkeutunut vähitellen aivan uusia valtamekanismeja - -”(Foucault 2010, 69). Opettajan valta voidaan nähdä lähtökohtaisesti tällaisena ylhäisen ammatillisen auktoriteetin ja valtiollisen oikeutuksen turvaamana. Se kuitenkin asettuu vanhempien teksteissä kyseenalaiseksi, tällaiseksi kuninkaanvallan kaulaksi, joka tulee katkaista ja korvata uusilla (asiakkaan) vallan menetelmillä.

Opettajan valta määrittyy suhteessa asiakkuuden ja ammatillisen vallankäytön kaksoisakseliin. Opettaja kontrolloi oppilasyksilöitä oman asiantuntemuksensa varjolla, mutta opettajuuden vastareaktionä esiintyy vanhempien asiakkuusvalta. Tätä käsittelen Vanhemmuus-osioissa tarkemmin. Opettajat esiintyvät vanhempien teksteissä yksilöinä, eivät niinkään ammattikuntansa edustajana: yksilöidyn opettajan väärää käytöstä on helpompi kritisoida. (KUVIO 5.)



KUVIO 5. Vanhempien näkökulma opettajien hallinnan tekniikoihin.

5.3.1 Asiantuntijavalta vanhemmuuden yli?

”Koululle on kyllä puhelinnumerokin, mutta se on tehty selväksi että soittaminen ei ole toivottavaa. Soitin kerran keskellä päivää koululle ja jätin opettajalle soittopyyntöni. - - Opettaja soitti useamman tunnin kuluttua aivan hirvittävän vihaisena ja piti kauhean saarnan siitä kuinka hän ei voi vastailta soittopyyntöihin kesken päivän...” (KP146)

Vanhempien teksteissä asiantuntijavalta rakentui koulun taholta tulevaksi puheeksi, jolla pyrittiin riisumaan vanhempien valtaa suhteessa kouluun – heille esitetään, että koulutettujen henkilöiden mielipiteet ovat arvokkaampia kuin vanhempien, joilla ei ole ammatillista päättää lapsensa asioista. Vanhemmat kirjoittavatkin ongelmista, joita heidän päätösvaltansa kohtaa asiantuntijoiden mielipiteiden varjossa. *”Mielestämme lapsi voi mennä kouluun, mutta kun ’asiantuntijoiden’ mielipiteet ovat toiset. Otammeko ’riskin’ koulun suhteen - - .” (KP32)* Valtaa nykymuodoissaan leimaa vapaus, jota vanhemmatkin harjoittavat koulun suhteen: ilman vapautta valtasuhteita ei voisi olla lainkaan (ks. Foucault 1994a, 292). Näin pohtimalla opettajien valtaa ja tekemällä itsenäisiä päätöksiä sen tarjoamista vaihtoehdoista vanhemmat tulevat samalla mahdollistaneeksi vallan olemassaolon. Asiantuntijavaltaan kuuluu virallisen auktoriteetin oikeuttamia keinoja puuttua perheen ja lapsen elämään: yksi tällainen on lastensuojeluilmoitus. *”Koska en muka suostunut hakemaan poikaani pois koulusta niin tehtiin kiireellinen sijoitus. Yksi syy oli heitteillejätto (koulun tekemässä) lastensuojeluilmoituksessa.” (HK09/22)*

Mielenkiintoinen seikka asiantuntijavaltapuheessa on, että se esiintyy vahvana vain vanhempien välisessä keskustelupalstakirjoittelussa. Sen tyypillinen piirre on voimattomuus, jonka vanhemmat kokevat koulun taholta tulevan asiantuntijavallan suhteen. Eikö virallisemmassa kontekstissa voida lähteä voimattomuuden linjalle, vai rakentaako virallinen ympäristö niin vahvasti asiakkuusdiskurssia, ettei voimattomuus ole sallittujen keinojen joukossa? Toisaalta voimattomuuden lisäksi tästä juonteesta on löydettävissä myös asiakkuuden elementtejä. ”Kyllä meitä vanhempia ahdistaa tuo koulun käytös. Täytyy vain ’ruinata’ tietoja kuin ’maan matonen’. - - (M)utta mikään ei saa lannistaa meitä vaan ’hiillostamme’ yhä koulua kysymyksillä.” (KP9) Vanhemmat ovat kuitenkin ne, jotka sanovat viimeisen sanan. ”Ja te vanhemmathan sen loppupelissä päätätte, vaikka asiantuntijat olisivat mitä mieltä.” (KP31) Näin sekä vanhempia että opettajia hallitaan vapauden kautta: opettajilla on vapaus tehdä vielä kutakuinkin itsenäisiä päätöksiä, ja vanhemmilla on valta päättää, toteutetaanko nämä päätökset. Vapautta tulisikin ideaalin sijaan analysoida materiaalisena, välineellisenä, käytännöllisenä ja hallinnon välineenä. (Rose 2005, 62–63).

Yhtä kaikki, voimattomuuden esiintyminen on runsasta, vaikka lailliset oikeudet vanhemmilla tiedetäänkin. ”Ehkä kirjoitimme ’liian kovaa ja todistettua’ tekstiä, ettei meille haluta vastauksia antaa.” (KP14) Koulu pystyy byrokraattiseen järjestelmäänsä turvautuen kieltäytymään yhteistyöstä vanhempien kanssa, jolloin he kokevat itsensä sorretuiksi. Opettajilla on valta myös kategorisoida oppilaita ja olla jättämättä vanhemmille vaihtoehtoja. ”- - (V)iesti oli seuraava: ’Jos ette tee päätöstä heti, niin erityisopetuksessa ei ole opiskelupaikkaa mahdollisesti myöhemmin pojallenne.’ Rehtori X halusi tehdä yhdessä yössä yleisopetuksen oppilaasta erityisopetuksen oppilaan ilman diagnoosia tai lääketieteellistä perustetta.” (HK09/13) Opettajien valta liittyykin moderniin ajatteluun ”vankilan” ulottamisesta jokapäiväiseen elämään: yksilössä piilevät huonot taipumukset tarvitsee yksilöidä (Foucault 1980, 145). Vanhemmat puhuvatkin koulun asettamista ”tuomioista”.

”Meidän vanhempien vastaus, aloittaako lapsemme koulun vai eikö, pitäisi antaa reilu viikon kuluttua, jotta ’koulun paperihommat keväältä’ saataisiin ’lyötyä lukkoon’, näin meille kerrottiin ’tuomion’ yhteydessä... - - Pettyneitä olemme vanhempina saamaamme kohteluun, mutta minkäs sitä ’tavallinen talliainen’ pystyy tekemään.” (KP14)

Valtaan liittyy myös vanhempien mukaan heidän eriarvoistamiseensa. ”Mutta tuolloin olin yksinhuoltajana, ja opettaja toi selkeästi ilmi sen kantansa, että yh-äiti on huono kasvattaja kouluikäiselle pojalle.” (KP221) Opettajan näkemys saattaa nousta joko hänen asemastaan ammattikasvattajana, tai toisaalta hänen persoonastaan. Suurimman vastustuksen aiheuttavat institutionaalisesta asemasta asetetut syytteet ”huonosta vanhemmuudesta”, jotka ylhäältä alaspäin annettuna vaikuttavat opettajien keinolta käyttää alistusvaltaa. Kurinpitolaitoksena koulu ja sen opettajat asettavat

arvojärjestykseen ”hyvät ja huonot” yksilöt. Jatkuvan rangaistusjärjestelmän kaikkialle ulottuvan mikrorakenteen avulla eriytetään yksilöt (Foucault 1980, 204): heidän tekonsa nähdään persoonaa heijastelevina, eikä esimerkiksi luonteesta erillisinä.

” - - (V)anhempainvartin aikana meidät vanhemmat syyllistettiin suoraan kaikesta. Meidän annettiin ymmärtää olemme kotona laiminlyöneet lastamme, tehneet, kasvatuksellisesti vääriä ratkaisuja, jopa sen suhteen, että X oli perheemme ainoa lapsi. Kuulemamme mukaan sisarusuhteen puuttuminen näkyi suoraan koulussa sillä tavoin, ettei X tullut muiden lasten kanssa toimeen. Meidän annettiin myös ymmärtää, että olimme, mahdollisesti tiedostamattamme, opettaneet lapsellemme väkivaltaisen ja aggressiivisen käytöksen, ja ainoan lapsen kokemattomina kasvattajina olimme yksinkertaisesti vain unohtaa opettaa lapsellemme tiettyjä perusasioita.” (HK09/21)

Yksi keskeinen juonne ammatillisen vallan käytössä on kouluinstituution salamyhkäisyys: sillä on omat sääntönsä ja sisäinen logiikkansa, joka ei ole tarpeeksi avoin yhteiskuntaan. *”Minähän en tiedä oikeasti mitään siitä työpäivän kulusta - toiveikkaana odottelen sitä keskusteluumme opettajan kanssa. - -” (KP155)* Koulun valta ei tällaisenaan ole vanhempien mieleen. Vanhempien tulee saada tietoa lapsensa koulunkäynnistä. *”Lisäksi en ole saanut tietoa siitä, että lapseni ovat saaneet niin tuki- kuin erityisopetusta. Koulusta ei informoitu minua tässä asiassa.” (HK10/23)*

Asiantuntijavalta kietoutuukin salaisuuksien verhoon ollen samanaikaisesti sekä piilotettua että vanhempien koko elämää hallitsevaa: se rakentaa vallan verkostoa, jolla perheen elämä ja lapsen koulunkäynti muutetaan mitattaviksi rationaliteeteiksi. *”Emme kiellä ettei lapsellamme joitakin ongelma-alueita ole ja emme halua arvostella ammattihenkilöiden työtä vaan kuten kerroin haluamme tukea, tietoa ja ohjausta asiassa, mitä emme missään vaiheessa ole saaneet.” (KP28)* Usko siihen, että ”tutkimukset” tuottavat tulosta, on kuitenkin vahva, eikä asiantuntijoiden työtä haluta estääkään. Tällainen asiantuntijavallan puoli muotoutuu suhteessa tiedon käsitteeseen. Liberaalit hallinnan strategiat liittävät hallitsemisen oikeutuksen ihmis- ja yhteiskuntatieteiden kehittämään tietoon inhimillisestä käyttäytymisestä (ks. Miller & Rose 2010, 292). Joka tapauksessa avoimuus olisi vanhemmille tärkeää. Voidaan kuitenkin kysyä, johtaisiko koulun toiminnan laajempi avautuminen maailmalle ja vanhempien valvonnan alaiseksi yhä laajempia eettisiä ongelmia, vai estäisikö se jopa niitä?

Asiantuntijavalta ei vanhempien mukaan perustele argumenttejaan, vaan ne näyttävät vanhemmille kontekstistaan irrallisina ja siten myös osin absurdeina. Tällaisia asiantuntijavallan elementtejä ovat oppilaiden arvostelu ja läksyjenanto. *”Open mukaan kuitenkin riittää, että tekee kotitehtävät. Joo, riittää tyydyttävään. Näköjään.” (KP76)* Vanhempien on vaikea nähdä koulun käsitystä arvostelusta, sillä he elävät toisenlaisen totuuden keskellä. Tätä helpottaisi, jos koulu ja

opettajat avautuisivat esimerkiksi arvosteluperusteista. *”Meillä oppilas sai viitosen todistukseen kutosten ja seiskojen koearvosanoista huolimatta - - eikä vanhempiin ole oltu missään yhteydessä tästä asiasta tai sen syystä ’läksyt ovat välillä tekemättä’.*” (KP53) Myös läksyt tuntuvat vanhemmista koulun keinolta käyttäen valtaa. *”Minut on yllättänyt se monisteiden määrä joita tyttäreemme kantaa kirjan lisäksi kotiin. - - Kotitehtävien tekemiseen häneltä kului kaksi tuntia.”* (KP298) Läksyt on joka tapauksessa tehtävä, oli niitä liikaa tai ei.

”Ylitunnollinen poika kirjoitti i-kirjainharjoitusta (sivun mittainen) yli tunnin, koska ei ollut milloinkaan tyytyväinen kynän jälkeen.. ’Ope ei tykkää onkimadoista’, hän vaan sanoi ja aina pyyhki pois ja kirjoitti uudelleen..” (KP316)

Ammatillisen vallan piiriin kuuluu myös opettajan auktoriteetti. Vanhemmille voimakas opettaja on haaste, sillä *” - - asiaan ei voi paljokaan yhden oppilaan äiti vaikuttaa, se on todettu jo monta kertaa. ikävä kyllä :”(* (KP79) Voimakas, kuria pitävä opettaja käsitteellistetään vaikeaksi. *”Vai viikka olen kysellyt muiltakin ekaluokkalaisilta, miten koulussa menee. - - Aina tulee esiin opettajan tiukkuus ja toisinaan myös ihan selvä lasten alistaminen.”* (KP89) Toisaalta opettajan vallankäyttö jakaa vanhempien mielipiteitä: *”(o)sa on tyytyväisiä siihen, että nykyäänkin osataan pitää luokka ojennuksessa vanhanajan malliin, osa ei niinkään, sillä lapsilta on tullut aika hämmästyttäviä imitaatioita opettajan retoriikasta.”* Koululla on kuitenkin virallisen vallan voima puolellaan. *”Kukapa silti haluaisi lähteä barrikadeille, sillä tämä on ainoa koulu järkevän ja turvallisen koulumatkan päässä.”*(KP87) Koulun valta on se, ettei sen tarvitse institutionaaliseen valtaansa nojaten perustella päätöksiään saati antaa niitä ajoissa. Yhteenvetona voidaan todeta, että vaikka vallan painopiste lienee siirtymässä pois instituutioista (ks. Miller & Rose 2010, Rinne & Salmi 2003), koulun valta esiintyy yhä vanhempia painostavana ja ohjaavana.

”Tieto mustikkaretkestä tuli myös niin myöhään (oli tullut edellisenä iltana sähköpostiin, huomattiin aamulla) että kaikkien oppilaiden vanhemmat eivät olleet huomanneet sitä ollenkaan. - - Opettajan huima idea oli kuitenkin että mustikat tuodaan kotiin, mitä varten se pakastepurkki (opettajan määräämä tuote) piti ottaa mukaan. Totta kai siellä repussa oli siis kotimatalla mustikkapurkin lisäksi myös läksykirjat ja samana päivänä tarvittut liikuntavaatteet.” (KP127)

5.3.2 Koulua on tuettava! Vastuun tunnustuksia.

Kodin ja koulun vastuunjaon diskursiivinen juonne oli melko laaja, mutta esiintyi pääasiassa keskustelupalsta-aineistossa. Meidän Perhe -keskustelupalstan vanhempia puhututtaa kodin ja koulun vastuunjako erityisesti opetuksen suhteen. Kodin on lähes kaikkien kirjoittajien mukaan tuettava koulun opetustehtävää. Tällainen puhe liittyy koulun valtaan vaatia vanhemmilta tunnustuksia:

tunnustus lausuman subjektin (vanhemman) ja instanssin (koulun) välinen, valtasuhteessa tapahtuva diskurssirituaali (ks. Foucault 2010, 51). Instanssi edellyttää tunnustusta, pakottaa siihen ja arvioi sitä: tunnustus johtaa totuuden vapautumiseen sen vastarinnasta, ja lupaa tunnustajalleen synninpäästön (mts.). Tällä tavoin kodin pakollinen tuki koululle ilmenee vanhempien itsensä puheessa eikä ulkoapäin annettuna.

Kyllä koulu on lapsen työtä ja VANHEMPIEN VELVOLLISUUS on huolehtia siitä, että kotiläksyt tulevat asianmukaisesti tehdyksi. - - Läksyt ovat läksyjä, jotka tehdään, on ne sitten kivoja tai ei. - - En myöskään ymmärrä vanhempia, jotka ajattelevatjättävänsä nämä läksyasiat 'ammattilaisten' harteille ja luistavat samalla itse vastuustaan.” (KP38)

Koulun ja vanhemmuuden suhde on muutoksessa vanhempien mukaan siinä mielessä, että koulu vaatii paljon vanhemmilta. ”Miksi me vanhemmat emme saa opettajan jotain 'peruskurssia' miten selvittää läksyt lastemme kanssa.” (KP309) Kyse on kuitenkin ehkä enemmän yhteiskunnallisesta vallankäytöstä, joka vaatii kilpailukykyisenä pysymistä: ”(o)nneksi sentään laskemaan opetin, mutta tylsäksi sekin meinaa käydä kun osaa jo kaikki ekan luoka laskut.” (KP256) Kilpailukyvyyn vaade liittyy kehittyneen liberaalin tai uusliberaalin hallintaan, joka kysyy, onko mahdollista olla hallitsematta yhteiskuntaa, tai toisin sanoen hallita sitä itsenäisten toimijoiden – kuten vanhempien – valintojen ja vastuullistamisen kautta (Miller & Rose 2010, 309). Vanhempien annetaan ymmärtää, että koulun tukeminen on vapaaehtoista, mutta kannattava valinta. ”- - (K)yllä kotien panostuksen lasten lukemaan oppimessa huomaa. Tottakai opettajan tehtävä on opettaa lukemaan, mutta onhan selvää myös se, että mitä enemmän harjoittelet sitä parempia tuloksia saavutat.” (KP244)

Toisaalta koulu saa yhteistyöhön vedoten vaatia kodilta tukea tehtäväänsä, joka vanhempien teksteissä rakentuu pääasiassa opetuksen varaan. ”Vanhemmillahan on lapsen kasvatusvastuu ja koululla opetusvastuu, mutta pitäähän koulunkin kasvattaa ja vanhempien jotenkin tukea oppimista kotona.” (KP347) ”Niin joo, ja meillä opettaja odottaa, että vanhemmat lukevat lapselle ääneen 15 minuuttia päivässä...” (KP288) Selkeät vastuunjaot ilmenevät kuitenkin siinä, että vanhempien tehtävä on tukea oppimista, mutta opettajan tehtävänä on antaa oppilaan omalle tasolle sopivia tehtäviä. ”(V)anhempien tehtävä on auttaa ja tukea lasta koulunkäynnissä, johon liittyvät myös yhteiset tuokiot kotitehtävien parissa, jos lapsi ei selviä niistä itsenäisesti. Opettajan viisautta on tietysti antaa lapselle sopivia kotitehtäviä, jolloin lapsi selviää niistä pienillä ponnisteluilla. - - .” (KP242) Asiantuntijoiden (opettajien) antamat ohjeet sulautuvat vanhempien hankkeisiin elämän hallitsemiseksi (Miller & Rose 2010, 309), kun he miettivät, miten auttaa lastaan pärjäämään paremmin.

”Kylläpä tuntui, että koulumaailma oli muuttunut 9 vuoden aikana. Vaatimukset eivät olleet vaan pikku koululaisille ylisuuret vaan myös vanhemmille tuli samaan tahtiin työtehtäviä. - - Sähköpostissa tuli kilometrin pituisia viestejä siitä mitä he ovat tehneet ja mitä aikovat tehdä jos vain vanhemmilta saadaan apua.” (KP296)

Tässä diskursiivisessa juonteessa ilmenee myös voimattomuuden piirteitä, joskin ne eivät ole niin selkeitä kuin edellisessä kappaleessa. *”En ollut tajunnut, että tämä koulunkäynti vaatii vanhemmilta näin paljon.”* Voimattomuus ilmenee suhteessa muutokseen, joka on vanhempien mukaan tapahtunut koulumaailman perusprinsipeissä. Koulu ei olekaan enää itsenäinen instituutio, jossa opettajat huolehtivat oppimisesta ja lapset tekevät läksyt itsenäisesti. *”Minua kun ei kukaan aikanaan läksyissä auttanut, kun ihan ehkä satunnaisesti jos oli todella vaikeita tehtäviä. Itse kaivoin kirjat esille ja tein tehtävät ja häpesin hirmuisesti, jos olin unohtanut.” (KP74)*

Koulun vaatimus kodille on yhä enemmän tukea opetukselle: koulu on muuttunut stressaavaksi ja rasittavaksi, ainakin äidille (KP326). Vaatimukset kasvavat kilpailun yhä lisääntyessä. Koulu käyttää valtaa hyvään vanhemmuuteen ohjaamalla sitä työnsä tueksi. Tukea ei haluta aina, vain tarpeen vaatiessa. *”Meillä opettaja on jo aikoja sitten sanonut vanhempainillassa ettei ehdi tarkastaa muuta kuin että tehtävät on tehty, tehtävien oikeellisuuden tarkastaminen jää vanhemmille.” (KP313)* Tietyllä tapaa vastuullistaminen tapahtuu kuitenkin henkilökohtaisen valinnan kautta: valinta on keskeinen osa vallan toimintaa (Miller & Rose 2010, 81).

Kuitenkin koulun saama tuki myös rajoittuu vanhempien mielessä. *”Vielä siitä kirjantien ’hieromisesta’, jos opettajan mielestä kohta seitsenvuotiaani kärsivällisyys tulisi riittää kumittamaan ns. huonot pois ja tekemään uusia ’loputtomiin’, niin siihen en kyllä pysty kotoa käsin vaikuttamaan.” (KP151)* Vanhemmat suhteuttavat opettajan toiminnan mielekkyyden omaan kokemusmaailmaansa ja sitä kautta rajaavat tukensa vain ”järkevinä” pitämiinsä asioihin. *”Mitä taas kippoihin ja kansiin tulee, niin ihmettelen, miten opettaja voi ’sanella’ teille, millainen sen tulee olla??” (KP126)* Tämä määrittää uudenlaisen hallinnan ulottuvuuksia: enää ei ole kyse siitä, miten valtio hallitsee, vaan miten ja missä määrin valtio niveltyy hallitsemiseen (Miller & Rose 2010, 85). Voitaisiin sanoa, että sekä koulun valta vaatia kodeilta tukea että kodin mahdollisuus rajata tuen muotoja perustuvat vaihtelevien kontrollien yhteiskuntamalliin, jota Deleuze (2005) kuvaa erilaisin koodein ohjatuiksi, jatkuviksi avoimiksi tiloiksi. Näissä tiloissa sekä vapaudet että alistamiset sekoittuvat toisiinsa. (Mt., 119–120.) Vallan muodot ja järjestykset ovat epästabiileja ja valtajärjestykset vaihtelevia.

Vanhempi vastuullistaa itsensä suhteessa kouluun: koululta ei ole lupa vaatia mitä vain. *”Mutta eipä ole tullut mieleen pyytää koululta korvauksia. - - Olen siis sitä mieltä, että vanhempien on kyllä ajateltava nämä asiat loppuun saakka, ennenkuin lähdetään koulua syyttelemään.”*

(KP115) Tällaisessa ajattelussa on viitteitä myös siihen, että koulun vastuu ja velvollisuus on toisijainen suhteessa kodin vastaaviin. ”Anteeksi nyt vain, mutta en kyllä oikein ymmärrä, miksi koulu olisi moisesta korvausvelvollinen...?! :-o Etköhän nyt vähän liioittele... Missä on teidän vastuunne ja maalaisjärki?” (KP129)

Vanhemmat rajaavat kodin ja koulun aluetta myös oikeudelliseen puheeseen nojaten. Vanhemmalla on oikeus päättää siitä, miten hänen lastaan kohdellaan: sitä ei tarvitse erikseen perustella. ”Mielestämme opettaja teki suuren virheen sopiessaan poliisin kanssa, että X otetaan luokasta erikseen puhutteluun, vielä tietäen ettemme tulisi ikinä antamaan huoltajina lupaa siihen.” (HK08/24) Esimerkiksi luottamuksellista tietoa ei saa puhua edes luokan kesken, ilman huoltajien lupaa (HK09/8).

Vanhempien vastuun tunnustukset asettuvat lopulta kahtalaiseen asemaan: toisaalta rakentamaan kuvaa koulun ja erityisesti lapsen oppimisen tukemisesta, toisaalta vastuuksi kasvavasta elämänmuodosta, lapsesta itsestään. Tällaiset jälkimmäisen vastuun muodot asettuivat suhteessa kouluun ja sen opettajiin siinä mielessä, että ne rajaavat koulun tehtävää ja kasvatusta. Jo Snellman kirjoitti Valtio-oppi-teoksessaan (1928), kuinka koti on alue, johon vieras valta ei saa tunkeutua: yhteiskunnallinen valta pysähtyy ”kodin kynnykselle” (Ojakangas 1998, 17). Huolimatta siitä, että Snellmanin näkemys jäi kansakoulun kehittämisprojektista sivuun (mts.), se on saa tukea nykyajan vanhemmilta. Opettajuus ei ole enää ylhäälle asettuva, ammatillisen vallan luoma auktoriteetti, vaikka sen rippeet ovat yhä jäljellä.

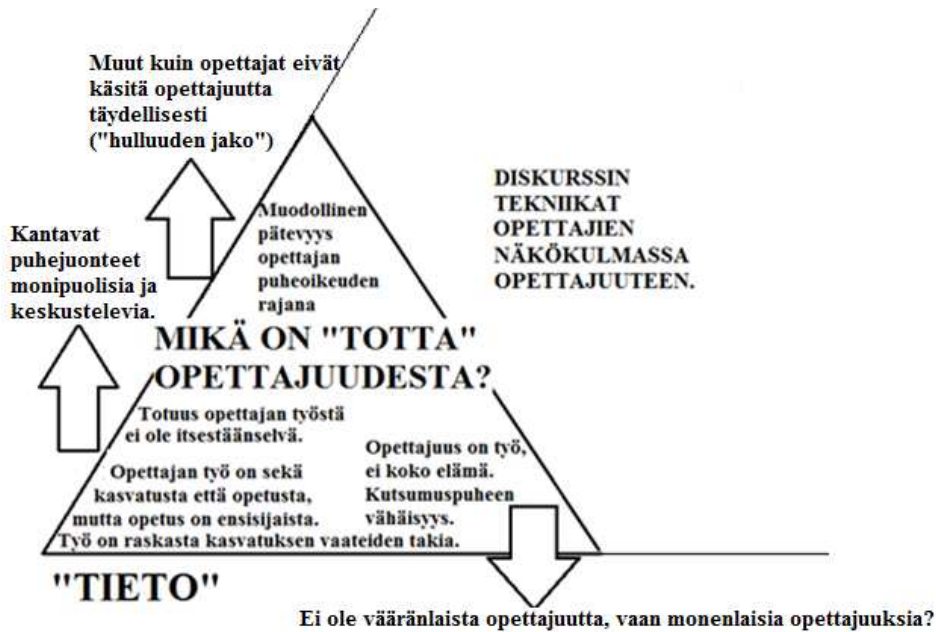
6 OPETTAJUUDEN RAKENTUMINEN OPETTAJIEN OMISSA TEKSTEISSÄ

Edellä on käsitelty, kuinka opettajuus rakentuu vanhempien katsantokannassa. Tässä kappaleessa analysoin opettajien itsensä tekstejä, jotka perustuvat pääosin Opettaja-lehteen sekä hallintokanteluihin kirjoitettuihin vastineisiin. Hallintokanteluiden vastineet ovat merkitty samalla koodilla kuin itse hallintokantelut. Lisäksi analyysissä on käytetty myös muita tutkielman aineistoja, jos niiden kirjoittaja luokittelee itsensä opettajaksi.

6.1 Diskurssin tekniikat: Johtamista välimatkan päästä

Totuuspuhe opettajuudesta nojautui opettajien omissa teksteissä opettajien velvollisuuksien rajaamiseen. Kasvatusvastuu rajautui ammatillisessa retoriikassa melko pieneen ja tarkasti määriteltyyn rooliin, ja opettajan tehtäväksi katsottiin pääasiassa vastuu opetuksesta. Toisaalta kuitenkin opettajuutta määriteltiin professionille tyypillisin piirtein, rajaten professionaalisuuden kuitenkin työaikaan. Tämän vuoksi katson kutsumuksellisen puheen vähentyneen, ja opettajuuden rajautuvan suuresti suhteessa palkkatyön ideaaleihin. Simola (2004, 94) luonnehtii suomalaista opettajaa ammatillisuutta korostavaksi ja järjestystä ja turvallisuutta painottavaksi, läheisyyden sijaan. Hänen mukaansa opettajan ottama ammatillinen etäisyys on edessä johtamisen pedagogiikkaa, joka pitää huolta oppilaan oppimisesta, mutta säilyttää välimatkan (mts.). Voidaankin sanoa, että opettajien itsensä puheessa kutsumusopettajan on korvannut tieteellinen asiantuntija, jonka nykypäivänmuokaisuudesta voidaan olla monta mieltä (vrt. Räisänen & Vuorikoski 2010).

Opettajat rajaavat puheoikeutta opettajuudesta itselleen: vain he käsittävät työnsä todella, ja esimerkiksi ulkopuolisten asiantuntijoiden puhe ironisoidaan Foucault'nkin kirjoituksissa ilmeneväksi "hullun puheeksi": tällaista puhetta esiintyy, mutta sitä ei ole tarpeen huomioida. Tyypillisin opettajien puhetta määrittävä tekijä on tästä huolimatta monipuolisuus ja erilaisten totuuksien välinen keskustelu: opettajan työtä ei voi heidän omasta perspektiivistään määrittää kovin yksioikaisesti. (KUVIO 6.)



KUVIO 6. Diskurssin tekniikat opettajien näkökulmassa opettajuuteen.

6.1.1 Kasvatuksellista (vai) opetusta?

Kasvatus vai opetus -dilemma näkyi sekä hallintokanteluissa että keskustelupalstakirjoituksissa. Selkeästi vain opetuksellista vastuuta korostava diskursiivinen juonne oli opettajien teksteissä yllättävän kapea, ja näkyi lähes ainoastaan kanteluaineistossa. Tämä on ristiriidassa vanhempien aineistossa runsaana esiintyvien opetuksellisten juonteiden kanssa. Opetus liitettiin kuitenkin opettajan ammattitaidon mittariksi. ”Opettajan ammattitaito on ollut korkeatasoista eikä nykytilanne johdu opetuksellisista puutteista.” (HK10/28) Opettajasta on tullut kouluelämää kokonaisvaltaisesti ohjaavan koulumestarin sijaan didaktikko, joka ammattitaitoa on oppilasyksilöiden oppimisen ohjaaminen (Simola 1995, 300).

”Kokeneella opettajalla oli monta keinoa takataskussa, mutta nyt ei ollut kysymys tavasta opettaa, henkilökemiasta tai oppimisen vaikeuksista. Koululla ei ollut työkaluja tällaiseen.” (HK08/3)

Huolimatta pelkästään opetuksellisten juonteiden vähäisyydestä, ei kasvatukseen saanut opettajien keskuudessa itseoikeutettua roolia. Päinvastoin kasvatusta määriteltiin opetuksen kautta, jolloin se sai uuden, välineellisen merkityksen. ”Opetuksessa yhteisölliset ja sosiaaliset taidot kehittyvät luontevasti ryhmätyöskentelyssä. - - Se on yhteisöllistä kasvatusta, johon lapset otetaan mukaan vastuullisina toimijoina.” (O:1/08) Koulukasvatuksen odotushorisontti eli sen kasvatuspäämäärät ja kasvun arvioinnin kriteerit pohjautuvat koulun yhteiskunnallisesti ja lakisääteisesti säädettyyn

tehtävään (Värri 1997, 165), jolloin edellä oleva määritelmä kasvatuksesta asettuu yhteiskunnalliseen valoon. Onko yhteiskuntamme välineellistämässä kasvatusta opetukseen?

Toinen kasvatuksen ulottuvuuteen liittyvä opettajuuden juonne tuli esille siinä, miten opettajan kasvatusvastuuta rajattiin. *”Koulussa on paljon tilanteita, joita opettajat eivät mitenkään näe: wc:ssä, käytävillä, välitunneilla ja ruokalassa.”* (O:4/09) Mutta voiko kasvattaja ollakaan koko ajan läsnä, vai tulisiko hänen kasvattaa itsenäisyyteen? Sama teksti vieritti vastuuta myös vanhemmille. *”Opettajan käsiteltäväksi tulee sellaisiakin riitoja, jotka ovat alkaneet vapaa-aikana ja jatkuvat koulun jälkeen. Opettajat eivät mitenkään saa kiusaamista yksin loppumaan elleivät vanhemmat tee omaa osaansa.”* (O:4/09) Opettajien diskurssin tekniikoihin kuuluu toden ja väärän jaottelu suhteessa heidän kasvattamisen mahdollisuuksiinsa: se esittää totuutena, että opettajilla ei ole edes reaalisia mahdollisuuksia kasvattaa. Tämä myös ohjaa totuuksien rakentumista esimerkiksi vanhemmista. (vrt. Foucault 1981, 49, 54.)

Mielenkiintoisen lisän keskusteluun tuo Opettaja-lehden kirjoitus (O:3/09), jossa opettaja määriteltiin *”ihmissuhdetyöntekijäksi, joka ammatissaan pyrkii ohjaamaan myös oppimisprosessia”*. Teksti nostaa esille opettajan kaksitahoisen kasvattaja-opettaja-roolin, todeten kuitenkin, että oppilaiden ongelmista huolehtimisen tulisi olla ensisijaista. Tämä ei kuitenkaan toteudu, sillä opettajille kootaan liian suurta työtaakkaa, joka uuvuttaa heidät. *”Hyvin jaksavat opettajat ovat oppilailleen aarre, koska tällöin oppilaiden hätä tulee myös kuulluksi.”* (O:3/09) Jätetäänkö virallisessa ”kouludiskurssissa” tilaa opettajien kasvatukselliselle ajattelulle? Teksti sisältää opettajuuden määrittelytavastaan huolimatta kriittisiä juonteita valtavirran opettaja-ajatteluun. Valtavirtaa kritisoi myös seuraava kirjoitus, joka tosin kohdisti kysymyksensä kasvatusvastuun rajoista opettajien kollektiiville, OAJ:lle.

”Peruskoululain 1. luvun 3§ velvoittaa koulua tukemaan kotia sen kasvatustehtävässä. Selvä sopimus toimii nimenomaan vanhempien tukena päihteiden käytön ennaltaehkäisyssä. - - Olemme myös ylittäneet OAJ:n mielestä kasvatusvastuumme rajat. OAJ:llä lienee joku selkeä konsepti, jolla nuorten elämä jaetaan kodin ja koulun kesken. Se olisi kiinnostavaa tietää jo oppilashuollollisistakin syistä.”
(O:17/10)

Näyttää siis siltä, että kasvattajuuden sulkemiseen pois opettajuuden määritelmästä vaikuttavat opettajan työn itsensä ulkopuoliset järjestelmät: virallinen diskurssi opetussuunnitelmien ja opettajien itsensä ammattijärjestö (!) OAJ. Kuten Jyri Lindén (2010, 164) toteaa, opettajan työ on muuttanut kutsumukselliselta pohjaltaan sitoutumaan ”(post)modernin yhteiskunnan käsityksiin lisäarvon tuottamisesta, vapaasta, yksilöllisestä ja riippumattomasta kansalaisuudesta, taloudellisista ehdoista ja

elinikäisestä oppimisesta.” Opettajan subjektiviteetti rakentuu uudella tavalla työn uusien ehtojen alla, jolloin kasvatuspuheelle ei jää kovin paljon tilaa.

6.1.2 Professio vai palkkatyö? Opettajuuden rajoista

”Opettajan ei tarvitse eikä tule tehdä muuta eikä ottaa vastaan lomautuksen takia muiden tehtäviä hoitaakseen. - - Opettajan ei tarvitse olla aina liian tunnollinen tai lojaali, varsinkaan silloin kun kunnan päättäjien tuki työtäsi kohtaan on jo hävinnyt. - - Tehdään me vain oma työmme hyvin ja pitäydytään siinä.” (O:16/08)

Opettajan työ sai perinteisessä kansallisvaltiokertomuksessa erityistehtävän yhteiskunnan moraali- sen tahdon eteenpäin viejänä ja yhteiskuntarauhan ylläpitäjänä. Tällä tavoin se muodostui tekijäl- leen ensisijassa moraaliseksi projektiksi, ei niinkään ammatiksi. (Ks. Lindén 2010, 5.) Nykypäivän opettajat kapinoivat kirjoituksissaan perinteistä mallia vastaan: opettajan ei tarvitse olla liian tun- nollinen tai lojaali, mutta toisaalta tämä kertoo siitä, etteivät vanhat mallit opettajan työn oikeutuk- sesta ole täysin hävinneet. Opettajan työn erityisasema on säilynyt tähän päivään asti niin, että sitä on vaikea sijoittaa perinteiseen työn logiikkaan, jossa annetusta työpanoksesta saadaan palkka. Muun muassa siksi on esitetty, että opettaja kuuluisi professioiden joukkoon.

Professiolle ei ole itsestään selvää määritelmää, vaan sitä on jopa pyritty muokkaamaan eri ammattiryhmien professionaalistumispyrkimysten mukaisesti. Yleisesti voidaan sanoa, että ”(p)rofession idea on korostanut ammattien erityislaatuisuutta, ja siinä on painotettu ammattien asemaa yhtäältä päämiesten ja asiakkaiden palvelijana ja toisaalta valtiollisen ja laillisen tahdon toteuttajana” (Lindén 2010, 130). Professio on siis käsitteenä kaksinainen: toisaalta se kietoutuu instituutioihin, toisaalta se tarjoaa ammattitaitoaan maailmalle.

Opettajuus ei ole perinteinen professio, vaan sitä pyritään professionalisoimaan – johtuen muun muassa profession käsitteelle annetusta statuksesta, joka sisältää laajalti hyväksytyn legiti- maation, valtasuhteet ja moraaliperustan (Lindén 2010, 130.) Opettajien professiopyrkimyksistä tekevät paradoksaalisia niiden lähtökohdat, sillä ne perustuvat lähinnä tieteellisiin ja valtiollisiin toiveisiin opettajan ammatin statuksen nostamisesta ja ammattikunnan yhtenäistämisestä, samaan aikaan kuin opettajista tuntuu, että heidän osaamistaan arvostetaan entistä vähemmän (Lindblad 2001, 64). Opettajat kokevatkin, että heidän osaamistaan ei kunnioiteta itsenäisenä päätösvaltana, vaan pikemmin välineenä. *”Hoitoalan tohtorin on kuultu sanovan, että tunne-elämältään vakavas- ti häiriintynyt oppilas, joka ei mahtunut sairaalakouluun, saa parasta tukea jatkamalla koulun- käyntiään yleisopetuksen luokassa. Eli onhan opettajaprofessiosi jo vallan lääkäriin verrattavis- sa.” (O:12/09)* Jossain määrin opettajat itsekin käyttävät profession logiikkaa, esimerkiksi amma- tin rajauksessa. *”Opettajien ammattinimikkeen käyttö tulisi sitoa myös pätevyysrekisteriin - - -*

(R)ehdotti, joka - - pyörittää koulussaan kouluttamatonta opetushenkilökuntaa, ei arvosta opettajankoulutuksen hankkineita alaisiaan.” (O:19/10) Aineistostani löytyy vain yksi suora, positiivinen viittaus opettajan professioon. Se rajaa koulun alueen selkeästi omaksi reviirikseen, johon vanhemmillla ei ole asiaa.

”Opettajan professio kunniaan! - - Suomessa on maailman paras koulu ja maailman parhaat opettajat! Miksi emme ole rohkeasti ammattilaisia? Vanhempia pitää arvostaa, mutta me olemme opetuksen ammattilaisia ja teemme opetusta koskevat ratkaisut. Ei lääkärikään määrää toimenpiteitä potilaan vaatimusten mukaan. Opettajan profession nostaminen olisi paikallaan!” (O:12/10)

Kuitenkaan opettajat eivät vaikuta kovinkaan sitoutuneilta omaan professionalisaatioonsa, vaan pyrkivät pikemminkin rajaamaan vastuutaan ja työtehtäviään työajalle palkkatyön periaatteiden mukaisesti. *”Muutamia vakavampia tapauksia on tapahtunut kouluajan ulkopuolella koulun pihaluueella, joihin koulun henkilökunta on joutunut puuttumaan.” (HK08/21)* Opettajat saattavat kokea, kuten Lindén (2010, 169) ehdottaa, että he eivät voi itse määrittää työnsä moraalisia päämääriä tai sitoutua niihin: tällöin työn perusta kyseenalaistuu. *”Työ siis tällöin vieraannuttaa yksilön niistä päämääristä tai identifikaatiosta, joka on ollut sen tekemisen perustana” (mts.).* Toisaalta opettajat käyttävät instituution suojaa oman työnsä oikeuttamiseen. *”Mitä tulee taas XX:n opetusmetodien nykyaikaisuuteen, totean, ettei kantelija ole koskaan käynyt seuraamassa opetusta, vaikka perusopetus on julkista.” (HK09/6)*

Kasvatusvastuun rajaaminen koulun työajalle tuli esiin kaikissa aineistoissani. Perusteena käytettiin muun muassa opettajuuden valtiollista oikeutusta, joiden perustalla ovat lait. *”Ei meitä opettajia ole varmaankaan laissa velvoitettu olemaan puhelimella tavoitettavissa virka-ajan ulkopuolella - - ellei ’hälytysvalmiudesta’ makseta sitten korvausta. - - Virka-ajan ulkopuolelle ollaan äitejä, isiä, tyttäriä, poikia, monen lajin harrastajia yms.” (O:9/08)* Samaan aikaan, kun valtiollista kertomusta käytetään opettajuuden rajojen rakentajana, todetaan kuitenkin, että tärkeimpänä rajana työlle on palkan saaminen. Työntekijä on ammattiroolissaan ainoastaan silloin, kun hänelle annetaan siitä vastiketta. *”Toki ilmaseks vois työtä tehdä niin paljon kuin jaksais ja puhelimethan opettajilla iltasin laulaakin, mutta kaikkihan ymmärtää, että sillekin on raja pistettävä.” (KP266)* Huomattava ero on näkyä modernin valtion kutsumusvirkamiehen ideaan, joka ei saa työstään varsinaisesti palkkaa, vaan palkkion, joka vapauttaa käytännön huolista ja mahdollistaa kutsumukselle antautumisen (vrt. Simmel 1997, 53–54; Steinby 2008, 33 mukaan).

Opettajuuden moraalinen projekti vaikuttaakin aineistoni perusteella melko tarkasti rajatulta. Opettajat eivät pysty kansakuntaa pelastamaan, sillä koulun keinoja pidetään rajattuina: *”Koulun käytettävissä olevia keinoja on käytetty. Pojat harjoittelevat edelleenkin yhteistyötaitoja opettajan*

valvovan silmän alla koulussa. Toivottavaa on, että pojat tulevat toimeen keskenään myös koulun ulkopuolella.” (HK10/12) Koulu rajaa vastuunsa niin ajallisesti kuin fyysisestikin siihen aikaan ja tilaan, jossa opetus tapahtuu. Puheessa suhteessa vastuuseen kuuluu myös voimattomuutta.

Johtuuko opettajuuden perinteisen eetoksen kieltävä opettajapuhe sitten vanhempien puheesta, joka käsittää – ainakin joidenkin opettajien mielestä – opettajuuden entisenlaisena kansankyntilyytenä? ”Kun aloitin nuorena opettajana ensimmäisessä työpaikassani, sain vanhempainillassa valituksia siitä, että oma kännykkänumeroni on salainen - - vanhempien mielestä minun olisi pitänyt olla tavoitettavissa kellon ympäri.” (O:7/09) Sama opettaja jatkaa esittäen perustelunsa opettajan työn rajautumisesta työaikaan. ”Mielestäni opettajan vaitiolovelvollisuuteen kuuluu olennaisena se, etten puhu oppilaan asioista työpaikan ja työajan ulkopuolella. Ei voi olla lapsen edun mukaisia, että puhuisin häneen liittyvistä asioista kännykkään ruuhkabussissa istuessani, kassajonossa seisossani tai edes kotonani perheenjäsenten kuullen.” Opettajuuden rajautuminen rakentuu hänen mukaansa ensisijaisesti lapsen edusta, ei opettajan itsensä. On kuitenkin mielenkiintoista, että opettajan on perusteltava työnsä rajautumista: se ei ole itsestään selvää.

Opettajuus rajautuu myös suhteessa opettajan ammatin ulkoiseen persoonaan, joka näkyy ja vaatii oikeutta myös työssä. ”Valitettavasti opettajista ja oppilaista, vain jälkimmäisten uskonnonvapaus toteutuu Suomessa. En tiennyt työsopimusta tehdessäni, että menetän samalla perustuslailiset oikeuteni – ei varmaan moni muukaan.” (O:3/10) Opettaja ei uhraudu suhteessa työhön, vaan näkee omat yksilöoikeutensa tärkeämpänä. Kuten aikaisemmin on tullut ilmi, opettajan työhön sitoutuminen ”kutsumuksena” asettuu opettajien teksteissä kyseenalaiseksi. Opettajien viestin voisi tiivistää seuraavasti: palkkaa on saatava!

6.1.3 Opettajan työ on raskasta!

”Opettajan ammatti on vielä tällä hetkellä arvostettu sekä haluttu. Jotta se säilyisi sellaisena, opettajien työssä jaksamiseen on kiinnitettävä huomiota nykyistä enemmän. Puhutaan työrauhasta ja oppimisympäristön turvallisuudesta, mutta ei opetusympäristön turvallisuudesta.” (O:25/10)

Puhe opettajan työn haasteista jakautuu aineistossani pääasiassa kahteen ulottuvuuteen: oppilaiden kasvaneisiin ongelmiin ja yhä vaativammaksi muuttuneeseen yksilölliseen tukeen. Opettajan työ on muutoksessa, eikä välttämättä parempaan päin: Värin (2002, 96–97) mukaan jatkuvan arvioinnin ja kehittämispaineiden alla opettajat eivät ole enää autonomisia oman työnsä asiantuntijoita, ja varsinainen kasvatus- ja opetustehtävä saattaa jäädä syrjään. Haasteet ovat selvästi postmodernin yhteiskunnan problematiikkaa: Rose (2005, 160) kirjoittaa nykyisyydestä riskien kulttuurina, jota

kuvaavat epävarmuus, moninaisuus ja ahdistus. Opettaja-lehden kirjoittaja toteaa oivaltavasti, miten kasvaneet ongelmat ja yksilöllinen tuki linkittyvät toisiinsa.

”Perheiden ongelmat kaatuvat luokanvalvojan niskaan ja tulevat iltasin myös kotiin huolena nuoresta, joka ei oikein pärjää. - - Nyt kuuluu kuitenkin kummia: nuoret opettajataan eivät oikein jaksa murrosikäisten kanssa. Väsyttään työhön suurissa luokissa, joihin on vielä sijoitettu erityisoppilaita.” (O:6/10)

Oppilaiden ongelmat heijastuvat vaatimuksiin tehdä töitä myös varsinaisen työajan ulkopuolella. Tämä lisää työn haasteita, varsinkin kun lisätyöstä ei makseta palkkaa. *”Mutta sitten tuosta, että opettajan työssä olisi huomioitu opetustuntien ulkopuolinen työ. Se ei pidä paikkaansa ihan varsinaisesti”* (KP175) Toisaalta koulun resurssit ovat rajallisia, ja vanhempien vaateet yksilöllisestä tuesta herättävät ironista vastarintaa. *”Ei koululla ole mahdollisuutta järjestää jokaiselle oppilaalle yksilöllistä, mikä sattuu kiinnostamaan – opetusta.”* (HK08/9)

Haasteet painottuvatkin opettajien teksteissä vanhempia enemmän. Opettajat kirjoittavat voimattomuudesta, jota he kohtaavat yksilöllisyyden vaateiden edessä. *”- - (M)inulla ei yksinkertaisesti ole riittävästi aikaa huomioida kaikkia tarpeeksi. Koen suurta riittämättömyyden tunnetta usean oppilaan kohdalla.”* (KP26) Riskien ja epävarmuuden yhteiskunta näyttäytyy opettajille ongelmina tarjota jokaiselle sitä, mitä hän tarvitsisi. Tällaista ”riskien kulttuuria” kuvaavat epävarmuus, moninaisuus ja ahdistus, ja se on siten jatkuvasti auki uusien ongelmien rakentamiselle ja ratkaisujen markkinoinnille (Rose 2005, 160). Opettajat tuntuvat rakentavan riskejä ja haasteita, joihin he haluaisivat ratkaisuja.

”Itse en tosin ole ala-asteen ope vaan yläasteen, eikä todellakaan käy kateeksi kollegoja siellä alaluokilla. Tasoerot mahtavat olla huikeat. - - Oppilaita joka luokalla 20-30 ja joukossa 1-5 erilaisilla diagnooseilla integroitua erityisoppilaita, maahanmuuttajia jne... Jos opettaja venyy edes lisätehtäviin, on se jo hyvä juttu.” (KP314)

Lopuksi on kuitenkin todettava, että opettajan työn haasteita kuvaavan diskursiivisen juonteen asettaa täysin eri valoon Simolan (2001) kuvaava koulutuspoliittinen erinomaisuuden eetos, joka muuttaa myös opettajuuden toimintalogiikkaa. Kouluille oppilaat ovat sijoituksia, joista poimitaan parhailla tuotto-odotuksilla varustetut päältä: tällöin erityistä tukea tarvitsevat, hankalat oppilaat ovat pohjasakkaa (Whitty, Power & Halpin 1998, 116, Simola 2001, 291 mukaan). Tällaisessa tilanteessa haastavat oppilaat näyttäytyvät esteenä matkalla kohti hyviä oppimistuloksia ja vertailuissa menestymistä. Tässä tilanteessa suomalainen koulu ei vielä toivottavasti liene.

6.1.4 Totuuden rakentuminen opettajuudesta

Pyrkimys löytää totuus opettajuudesta ilmeni niin vanhempien kuin opettajienkin teksteistä. Opettajat kokivat totuuden monimutkaisena käsitteenä, joka lopulta rakentui edellä kuvatun kaltaisena, kyseenalaistamaan johtavana ongelmana. Keinot totuuden löytämiseksi esimerkiksi lapsen kertomana kyseenalaistettiin, mutta tämä synnytti vain uusia ongelmia siitä, mistä totuus todellisuudessa löytyisi.

”Lapsen kokemus on lapsen kokemus, mutta arvokasta tietoa, miten hän sen kokee ja open on hyvä se tietää. Toisaalta lasten kertomukset on lapsien tulkintoja, hyvin usein itse tilanne on ollut aivan eri, kuin miten pienet lapset on sen ymmärtäneet. (KP77)

Kieltämällä lapsen totuuden opettajien totuus asettuu paikoin jopa vanhempien totuuden vastakohdaksi. *”(Vaikka sanotaankin että ’lapsen suusta sen totuuden kuulee...’) En tarkoita nyt teidän tapaustanne, mutta yleensä lapsilla on tapana paisutella asioita ja kertoa asiat vähän eri muodossa kuin ne oikeasti tapahtuivat.” (KP86)* Opettajilla käsitetään siis olevan hallussaan jonkinlaista ammatillista tietoa, jota muilla ei ole. Tiedontahtoon liittyy yleisesti myös ajatus tiedosta, jota itsellä ei ole ja joka pitäisi saada jostain muualta (ks. Foucault 2010, 61), mutta opettajilla tämä ei asetu esille selkeästi. Kenties kyseessä on tieto, joka pitää selvittää kultakin opettajalta itseltään. Tiedon lähde asettuu tasavertaiseksi, mutta ainutlaatuiseksi.

Opettajat pyrkivät myös rakentamaan kollegiaalisesti toisten opettajien toiminnan oikeutusta, tai toisaalta he jättivät toiminnan kommentoimatta ammatillisiin syihin vedoten: *” - - vaikea kommentoida tuntematta kyseisen opettajan työtapaa ja luokkaa tarkemmin.” (KP248)* Toiminnan oikeutuksen etsiminen rakentaa samalla totuutta siitä, että opettajan toiminnalla on aina jokin syvempi oikeutus, professionaalinen syy toimia tietyllä tapaa. *”Voi olla että pieni oppilas tulkitsee tilanteen väärin. Open äänen korottaminen ei useinkaan tarkoita mitään pahaa tai sitä ei pidä pelätä, mutta pitää osata rauhoittua.” (KP77)* Myös opettajan inhimillisyyden korostaminen näkyy, kenties vastakohtana vanhempien viesteihin. *”Miksipä et ota yhteyttä suoraan itse opettajaan ja ystävällishenkisesti??? Opettaja on aivan tavallinen ihminen, jolla on montakymmentä lasta hoidettavana ja huollettavana.” (KP77)* Tämä on vastakkaista myös virallisille opettajadiskursseille, joissa ohitetaan opettajien kokemukset ja opetustyön käytännöt, niin että opettajan inhimillisuus ja persoona jäävät sivuun (Vuorikoski 2007, 476).

Joka tapauksessa opettajat tunnustavat myös sen, että vaihtoehtosiakin totuuksia koulusta voi olla olemassa. *”Tietysti jokainen opekin on yksilö ja voi olla hankaliakin ihmisiä kuten kaikissa ammattiryhmissä - -.” (KP77)* Ne kuitenkin pyritään perustelemaan jostakin loogisesta syystä joh-

tuvaksi. ”Kirjoitit, että ope on uusi. - - Jotkut 3 lk:n opettajat eivät ole koskaan olleet alkuopetuksessa, joten he eivät tule ajatelleeksi, miten pieniä kolmoset vielä ovat ja tarvitsevat paljon ohjausta läksyjen merkitsemisessä, teossa yms.” (KP306)

Myös opettajat tekevät virheitä, ja siksi totuus opettajuudesta rakentuu useiden totuuksien verkostona, jotka voivat olla päällekkäisiä ja mahdollisia yhtä aikaa. Etsiessään syytä muiden opettajien toimintaan opettajat rakentavat tällaisen totuuksien kentän.

”Hänellä ja lapsellasi saattaa olla ’sukset ristissä’ tai kemiat eivät oikein kohtaa. (!!!!!! Se ei saisi näkyä numerossa, eikä muutenkaan, mutta ihmisiä tässä ollaan.) Opettajan opetustyyli saattaa olla jotenkin poikkeava ja/tai erilainen kuin lapsesi oppimistyyli. Ts. Opettajan opit eivät mene jakeluun. Mahdollisuuksia on monia.” (KP46)

6.2 Itsen tekniikat: Vastuullistamalla hallittu tieteellinen asiantuntijuus

Ihanne opettajuudesta rakentuu, kenties yllättäen, lähes yhtä vahvasti opettamisen pohjalle kuin vanhemmilla. Kuitenkin opettajilla eettinen toimijuus on selkeästi löydettävissä: opettajan tulee kasvattaa ja ohjata oppilasta kasvamaan ja oppimaan asioita elämää varten. Opettajuus on osan opettajista puheessa selkeästi ammatti, jonka ulkopuolelle siviiliminä rajautuu. Toisaalta opettajuuteen liitetään vahva juonne yhteiskunnan palvelemisesta: opettajan on varauduttava kutsumustyönsä muutokseen. Tämä ei ole mahdollista, ellei opettaja hyväksy tarvetta mukautua ja kehittyä yhteiskunnan mukana. Opettajuus rakentuu näin ollen vahvasti suhteessa tiedontahtoon: opettajalla ei ole tarvittavaa tietoa, vaan hänen tulee olla elinikäinen oppija. (KUVIO 7.)



KUVIO 7. Itsen tekniikat opettajien näkökulmassa opettajuuteen.

6.2.1 Antakaa työrauha opettaa! Opettajuus neutraalina tiedonjakona

”Verbaalinen nolaaminen on täysin ammattietiikkani vastaista, eikä näin ollen kuulu toimintamalleihini. Opettajana käytän ääntäni värikkäästi, mutta en huuda, eikä siitä ole kukaan tätä ennen edes maininnut. Hallitsen luokkani muilla pedagogisemmilla keinoilla.” (HK10/14)

Ammatillinen puhe korostaa opettajan professionaalisuutta ja häivyttää persoonan joksikin sen ulkopuolelle rajoittuvaksi. Tällainen puhe opettajuudesta ilmenee virallisessa kontekstissa, pääasiassa hallintokanteluissa. Opettajuus rajautuu vain ammatiksi, eikä se sisälly opettajan työn ulkopuoliseen persoonaan. Tätä persoonaa ei näin ollen saa näyttää osana omaa työtään. *”Itse kullakin on oikeus henkilökohtaiseen arvomaailmaansa, mutta opettajan ammatissa ei mielestäni voi syöttää oppilailleen tai työtovereilleen mitä tahansa pääkoppansa sisältöä.* (O:10/09) Kyseessä on myös valtiollisen, virallisen diskurssin oikeuttama opettajapuhe: opettajuuteen ei tulisi sisällyttää omaa persoonaa (Vuorikoski 2007, 476).

Persoonattomuus hyvän opettajuuden piirteenä jää kuitenkin melko ohueksi aineistojeni tekstien perusteella. Kenties se on vastajuonne hallintokanteluiden tekijöiden puheelle, jossa opettaja usein inhimillistetään negatiivisten piirteiden avulla. Puolueettomuuden korostaminen ei siis ole itsenäistä, vaan tarkoin harkittu opettajuuden käsitteellistämisen periaate.

”On totta, että huoltaja uhkasi opettaja X:ää poliisilla, vaikka opettaja X oli virantoimituksessa ja tässä tilanteessa koitti hoitaa asiaa siten, kuin se näissä olosuhteissa oli mahdollista oppilaiden hyvinvointi ja turvallisuus huomioiden.” (HK10/16)

Ammatilliseen puheeseen lukeutuu professionaalisuuden korostamisen ohella vaatimus työrauhasta opettamiseen. Työrauhan diskursiivisessa juonteessa opettajat ovat kyllästyneitä vanhempien jatkuviin vaatimuksiin. He haluavat keskittyä päätehtäväänsä, joksi he mieltävät opetuksen. *”Hämmästyttää, kuinka joku voi edes ajatella, että jo nyt täystyöllistetyillä opettajilla olisi aikaa, saati velvollisuus, suorittaa kotikäyntejä kaiken muun lomassa.”* (O:5/08) Kodin ja koulun vuorovaikutus asettuu toissijaiseksi suhteessa opetustehtävään. Tämä heijastelee virallista opetusdiskurssia, joka sivuuttaa opettajan työhön liitetyn kasvatustehtävän: opettajan tehtäväksi muodostuu neutraalin tiedonjakajan positio (ks. Vuorikoski 2007, 471).

”Ja pitää muistaa, että suuri enemmistö vanhemmista on tyytyväisiä ja antaa koululle – ja ennen kaikkea lapsellensa – työrauhan. Suomessa on maailman paras koulu ja maailman parhaat opettajat! Miksi emme ole rohkeasti ammattilaisia? Vanhempia pitää arvostaa, mutta me olemme opetuksen ammattilaisia ja teemme opetusta koskevat ratkaisut. (O:12/10)

Opettajan työn tämänhetkiset reunaehdot asetetaan kyseenalaisiksi siinä mielessä, että niiden halutaisiin muuttuvan. Opettaja ei enää ole opettaja, vaan taiteilija selvitessään hankalien oppilaidensa kanssa: *(o)ppilasaines on erittäin levotonta eivätkä suuret luokat ilman jatkomahdollisuuksia edistää minkään aineen opettamista. Samaan suuntaan toimii erityisoppilaiden pitäminen normaali-luokissa sekä avustajien karsiminen minimiin.*” (O:6/08)

Opetus mahdollistuu, kun sekä opettajat että oppilaat arvostavat opettajaa. *”Jos vanhemmat valittavat, sano, että tämä hiljaisuusmetodi on tavoitehakuista, - - ja että toivot, että heidän lapsensa voisivat saada parasta mahdollista opetusta, mutta sitä ei saa, elleivät oppilaat arvosta opettajaa.*” (O:24/08) Seuraava lainaus tiivistää opettajan tunnon siitä, kuinka hän kokee tullessaan vanhemman kiusaamaksi ja on sitä kautta estynyt opettamaan. Tämä on oikeastaan ainut aineistoni teksti, jossa opettaja kadottaa ammattinsa tuoman suojan, ja vastaa vanhemman kanteluun – siltä ainakin vaikuttaa – täysin omana itsenään.

”Menneen puolentoista vuoden aikana olen vähitellen saanut sellaisen käsityksen, että tapananne on jostakin kumman syystä seurata suurennuslasilla minun (joka en edelleenkään opeta - - poikaanne - -) tekemisiäni ja lausumiani. Kiitos mielenkiinnostanne, mutta jatkossa mieluummin pitäydyn siitä kokonaan! - - Itse asiassa olen koko syksyn - - keväisen yhteenottonne muistaen – jopa yrittänyt vältellä kaikkia kohtaamisia poikanne kanssa, niin ettei jälleen kerran pääsisi syntymään mahdollisia uusia väärinkäsityksiä poikanne/teidän taholtanne. - -”(HK09/6)

Opettajuus neutraalina tiedonjakamisena liittyy modernin ajan ihanneopettajuuteen, jossa opettajuus rakennettiin tieteellisen asiantuntijuuden ympärille. Opettajuuteen kuitenkin kasaantuu lisää vastuuta ja valvontaa: opettajilta edellytetään yhä tieteellistä koulutusta ja lain säätelemää pätevyyttä, mutta lisäksi arjen työ on nostettu jatkuvaan tarkkailuun (Räisänen & Vuorikoski 2010, 74). Opettajat kaipaavatkin ennen kaikkea työrauhaa: lisääntyneet oppilaiden ongelmat, vanhempien yhteenotot ja muut opetuksen ulkopuoliset seikat vievät aikaa itse opetukselta.

6.2.2 Kurikasvatusta ja didaktiikkaa: opettajuus käytännön taitoina

”Hyvä opettaja osaa kannustaa jokaista oppilastaan tämän vahvuuksista käsin ja antaa tämän temperamenttiin sopivia tehtäviä.” (O:25/08) Tämä diskursiivinen juonne rakentaa opettajuutta suhteessa käytännön osaamiseen. Tällöin jäävät sivuun myös opettajuuden syvemmät merkitykset. Se jää melko pinnalliseksi, ja esittelee opettajuutta tarkasti yksilöityinä keinoina opettaa ja välittää sisältöjä. *”Virheellinen käsitys (oppisisältöjen väliin jäämisestä) johtuu ilmeisesti kantelun tekijän käsityksestä oppikirjasta opetusta ohjaavana tekijänä. - - Opetusta voidaan ja tulee järjestää monin eri opetusmenetelmin.*” (HK10/27) Suomalainen opettajakunta on perinteisesti ollut pedagogi-

sesti melko konservatiivinen: mutta mitä tapahtuu kouluoppimiselle, kun oppilaat eivät suostu enää perinteiseen osaansa, kysyy Hannu Simola (2004, 96) ja jatkaa lisäkysymyksellä: siirrymmekö ”patriarkkaisesta Adolf Ehrnrooth-pedagogiikasta talouspoliittisen eetoksen läpäisemään Nalle Wahlroos-pedagogiikkaan - -”? Ne eivät ole käytännössä kovinkaan erilaisia, sillä kumpikin korostaa oppimisen tärkeyttä.

Toinen keskeinen ulottuvuus näissä teksteissä on kurikasvatuksen korostaminen. Kurin pitäminen on ennakoiva toimenpide opetuksen mahdollistamiseksi, ja sen takia se linkittyy vahvasti jo mainitsemaani didaktiikan osuuteen. ”*Opettajien tulisi tiedostaa kasvatusvastuunsa myös silloin, kun käytetään moderneja työtapoja.*” (O:20/08) Kurin kautta oppilaille luodaan työrauha, joten siksi kuri rajautuneekin niin tärkeäksi osaksi opettajuutta. Opettaja ei ole lasten kaveri, vaan sisältöjen välittäjä. ”*Toisaalta opettajan pitääkin olla mielestäni tiukka. - - Voi olla tiukka alistamatta ja nolaamatta lasta. Voi olla tiukka reilulla tavalla. Se on asia mihin minä opettajana pyrin.*” (KP86) Tämä toisaalta rajaa opettajuutta: keskeistä on opettaa ja luoda sille edellytyksiä, mutta entä kasvatus? Jos kasvatus toisaalta rajautuu hyvän opettajuuden ulkopuolelle, se toisaalta on myös opettajuuden arkipäivää.

”Kasvattajaksi ja kurinpitäjäksi minusta ei ole, sillä intohimoni on opettaa, ei toimia poliisina, vartijana tai sosiaaliryöntekijänä. Nykykoulussa opettajalta vaaditaan ennen kaikkea sitoutumista kasvattamiseen. Minusta siihen ei ollut.” (O:11/10)

Opettaja konstruoituu ennen kaikkea oppimisen ”*ohjaajan työksi, jossa hän joutuu jatkuvasti luomaan entistä monipuolisempia oppimistehtäviä.*” (O:27/10) Tällainen työ ei ole kasvattamista, vaan taustalla pysyvää, konstruktivistisen oppimisen tukemista³. Oppija saa itse rakentaa haluaansa oppimista, ja opettajan tehtävä on alusta asti tarjota omantasoisia mahdollisuuksia. ”*Tottaahan toki opetusta voi eriyttää jo heti alkuvaiheessa. Minusta nimenomaan pitääkin!*” (KP161)

Käytännön kokemusta korostamalla opettajat vähättelevät opettajan ammatin teoreettista taustaa. ”*Muutenkin koko opettajaksi ’opiskelu’ tuntuu täysin absurdilta. Opiskelemalla voi saada tiedollisia valmiuksia, mutta opettajan työtä ei opi muuten kuin työssä.*” (O:5/08) Tässä mielessä opettajien itsensä puhe erottuu virallisesta diskurssista, joka asettaa opettajan työn tietoperustaksi didaktisen kasvatustieteen – tarkoitus olisi päästä eroon kouluun juurtuneista traditioista ja opettajien vanhoista asenteista (Simola 1995, 206). Käytännön painotus on siis varsin ristiriitainen julkisen diskurssin kanssa edustaen opettajien omaa ääntä. Hyvä opettaja osaa suhtautua pitkäjänteisesti työhönsä, sillä ”*(e)lleivät oppilaat käytännössä vakuutu opettajan taidoista, välittämisestä, oikeu-*

³ Jo edellä mainitun tavoin Simola (2004, 94) kutsuu tällaista edestä johtamisen pedagogiikaksi. Opettajan tehtävänä on huolehtia oppilaan oppimisesta, mutta etäisyyden takaa.

denmukaisuudesta, kiinnostuksesta ja empatiasta, miten he voisivat kunnioittaa tätä.” Nämä (hyvän) opettajan piirteet ovat siinä mielessä jännittäviä, että ne ovat melko kasvatuksellisia. Kuitenkin sama kirjoittaja pitää opettajan suhteessa oppilaaseen keskeisenä arviointia: *”(e)llei opettaja voi seurata oppilastaan riittävän monenlaisissa tilanteissa, miten hän voisi arvioida tätä oppijana saati ihmisenä.*” (O:25/08)

Tämän diskursiivisen juonteen perusteella opettajuus on omaksunut modernin muotonsa ja pitää siitä tiukasti kiinni. Toisaalta tällaisessa puheessa kuuluu vahvasti opettajien oma ääni: se rakentaa heidän arkipäiväänsä. Kuitenkin haasteita asettaa arki, jossa oppilaat eivät mukaudu perinteiseen malliin. Seuraavaksi käsittelemme opettajien muutospuhetta, joka asettaa pyrkimyksensä keskiöön mukautumisen nyky-yhteiskuntaan.

6.2.3 Uusi opettajuus, yhteiskunnan palveluksessa

Osittain ideologiseksiin rakentuva diskursiivinen juonne uudeltaisesta opettajuudesta määrittelee opettajan vastuulliseksi toimijaksi suhteessa oppilaiden koteihin. *”Tapa osata puuttua ja tehdä yhteistyötä vaatii minulta ammatti-ihmisenä kouluttautumista, jatkuvaa oman työni arvioimista ja omien arvojeni tarkistamista, jotta pystyn kohtaamaan tasavertaisena vanhempia, joiden arvomaailma ja elämäntapa poikkeavat omastani usein hyvin paljon.*” (O:23/08) Hyvä opettaja on siis aktiivinen aloitteentekijä yhteistyössä kodin kanssa. Opettajan työksi jää kantaa vastuu yhteistyöstä ja sen vaikeatkin puolet. *”Yhteistyöprosessi kunkin vanhemman kanssa vain on ymmärrettävä aina hyvin erilaisena ja eripituisena.*” (O:23/08)

Suomalainen peruskoulu luotiin tarpeeseen rakentaa pohjoismainen hyvinvointivaltio, ja nyt tuo tarve tuntuu muuttuneen. Kansallisvaltion sijaan koulutuksen määrittäjäksi on tullut globaali talous, joka kyseenalaistaa massakoulutuksen ja vaatii sosiaalisen solidaarisuuden sijaan yksilön oikeuksien parantamista (Brown, Halsey, Lauder & Stuart Wells 1997, 1). Tämä aiheuttaa kriisin perinteiselle koulutukselle, joka on aiemmin ollut oma suljettu, yhteiskunnasta erillinen tilansa. Opettajien on toimittava muutosagentteina, jotta koulu avautuisi osaksi maailmaa. *”Jos koulu ei kykene vastaamaan ajan haasteisiin, sen merkitys marginalisoituu.*” (O:14/10) Koulun toiminta ei kuitenkaan muutu perustehtävästään, yhteiskunnan palvelemisesta. Se vain muuttaa keinojansa ajanmukaisemmaksi, pysyäkseen muutoksen perässä. Hyvä opettajuus rakentuu yhä edelleen antautumisesta valtion (tai yhteiskunnan) palvelukseen, mutta uudella tavalla. *”Ajat muuttuvat, harmi vain, etteivät näköjään kaikki maailman tärkeimpään sivistystehtävään päässeet opettajat halua itse mukautua.*” (O:24/10) Koulutus saa yhä uusia muotoja, esimerkiksi varastona, kulutuksena ja

selviytymiskvalifikaatioiden tuottajana (Rinne & Salmi 2003, 174). Vanhanmallinen, instituutioon sidottu opettajuus asetetaan tässä diskursiivisessa juonteessa kyseenalaiseksi.

Uusi yhteiskunta, johon suhteessa opettajuus rakentuu, näyttäytyy entistä hankalampana työkenttänä. Opettajuuden uudistamiseksi tarvitaan siksi ”parempi, kokonaisvaltaisempi, viisaampi, ‘vaikuttavampi’ koulureformi” (Simola 2002, 56). *”Monilla lapsilla ja perheillä menee huonosti. Ongelmat kasautuvat, mutta tukitoimet ovat joko liian hitaita tai tehottomia. Opettajan pitää kuitenkin pärjätä kaikkien näiden erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa koulussa.”* Se vastuullistaa opettajat uusiin työtehtäviin, joista heillä ei ole kokemusta. *”Meille ammattikasvattajille asetetaan nykyisin valtavat paineet hoitaa kaikki mahdolliset asiat kuntoon, oli sitten kysymys terveydestä, luovuudesta, rahankäytöstä tai tunneälystä.”* Opettajat ovat kuitenkin valmiita kantamaan heille määrätyn vastuun. *”Siksi tarvitaankin voimakasta panostusta opettajien täydennyskoulutukseen. Vanhoilla resepteillä ei tämän päivän haasteisiin pystytä vastaamaan.”* (O:14/08) Onko kenties niin, kuten Sverker Lindblad (2001, 64) toteaa, että yhteiskunnan ja koulun uudelleenjärjestäytyminen⁴ vähentää opettajien työn arvoa samanaikaisesti, kun se muuttaa sitä intensiivisemmäksi?

”Lehdistä voi nykypäivinä lukea monia kommentteja, että opettaja kiusaa, haukkuu tyhmäksi, moittii unohduksista ja laiskuudesta. Mitään näistä en tietenkään millään halua uskoa todeksi, tuskin kukaan meistä. Mehän teemme parhaamme, kutsumustyössämme.” (O:2/08)

Muutoksen velvoite on havaittavissa opettajan ammatin kuvassa. Uusi opettaja ei vain lapioi tietoa, vaan hänen kuuluu tehdä oppimisesta lasten kannalta kiintoisaa. *”Ei riitä, että osaa näyttää, miten työ tehdään, vaan hänen täytyy hallita myös tietotekniikan mahdollisuudet tiedon päivittämisessä ja mielenkiintoisten tiedon soveltamiseen suuntaavien tehtävien luomisessa.”* (O:27/10) Opettajuus asettuu haastavaksi ja sitä kautta myös epästabiiliksi: hyvä opettaja elää keskellä jatkuvaa muutosta, jossa on kehitettävä itseään. *”Perustelu ’minulla ei ole sellaiseen koulutusta’ ei voi päteä. Kuten missä tahansa ammatissa, on sopeuduttava muutokseen ja hankittava uudenlaista osaamista – tai vaihdettava alaa.”* (O:14/10) Elinikäinen oppiminen valtaa sijaa myös opettajuuden määritelmässä. Tämä sopii Deleuzen (2005) ennustukseen siitä, että koulutus ja ammatillinen ympäristö tulevat katoamaan ja sulautumaan jatkuvaan kasvatukseen, *työläis-koululaisen tai toimihenkilö-opiskelijan* jatkuvaan kontrolliin (mt., 133). Opettaja, joka on koulutuksen ammattilainen, on samanaikaisesti jatkuvasti koulutettava opiskelija.

Opettajuuden muutos sisältää avautumista ulkomaailmaan siinäkin mielessä, että yhteistyötä on tehtävä myös muiden ”ammatti-ihmisten” kanssa. *”Yksittäisen opettajan on viimeistään nyt*

⁴ Muutokset työssä johtuvat Lindbladin (2001) mukaan pääasiassa tehokkuuden ja tuottavuuden vaatimuksista; toisaalta opettajan työlle tuottanee haasteita myös moniarvoistuva ja yksilöllisyyttä vaativa yhteiskunta.

ymmärrettävä avata luokkansa ovi ja päästettävä sisään toisia ammatti-ihmisiä jakamaan kanssaan arjen iloja ja suruja.” Totuus itsestä paljastuu, jos ei vain itsen ja ammatillisen tiedon kautta, käyttämällä muiden eksperttien tietoa (Dreyfus & Rabinow 1982, 175). Hyvä opettajuus ei ole enää pärjäämistä yksin luokan oven sulkeutuessa, vaan se on kollegiaalista oman työn jakamista. *”Yksin ei kannata yhdenkään opettajan jäädä ihmettelemään, odottamaan ja jotenkin luokkansa kanssa päivästä toiseen pärjäämään.”* (O:23/08) Tämä näkemys tulee vahvasti virallisen opettajuusdiskurssin retoriikasta, joka painottaa yksin tekemisen ajan olevan ohi (ks. esim. Opetushallitus 2010).

Uuden opettajuuden retoriikka asettuu siinä mielessä vastakkaiseksi kurivaltaa ja didaktiikkaa painottavalle puheelle, että se nostaa keskeiseksi opettajan kasvatusvastuun. Vaikka *”opettaja ei le sosiaalityöntekijä eikä psykologi”*, hän on aikuinen, joka on läsnä. *”Vähin resursseinkin opettaja voi kannustaa ja kehua, suhtautua positiivisesti ja lämpimästi.”* Kirjoittaja lainaa professori Juhani Aaltolaa todetessaan, että opettajan *” - - tulee tuntea syvää, persoonallista vastuuta opettamisestaan lapsista, työyhteisöstään ja siitä, minne yhteiskuntamme on menossa.”* (O:2/08) Opettajuuden vastuut jakautuvat sekä käytännön työhön että laajempaan yhteiskunnalliseen viitekehykseen. Toisaalta kasvatus muuttuu yhteiskunnallisen viitekehyyksensä ohella hyvinkin individualistiseksi. *” - - (S)uurimpia haasteita opettajan työssä ovat oppilaan kohtaaminen ja huomaaminen suuressakin ryhmässä.”* (O:24/10) Jo peruskoulun syntyajoista asti virallisen kouludiskurssin puhe onkin korostanut oppilaan oppimista opettamisen ja kasvatuksen sijaan (Simola 1995, 95). Kohtaamisesta puhuminen ei kuitenkaan välttämättä tarkoita oppimista, vaan se voi olla viitekasvatuksellisuuteen.

Ennen kaikkea opettajuus rakentuu tässä diskursiivisessa juonteessa suhteessa kontekstinaan toimivaan maailmaan, joka määrittää sitä vahvasti. Opettajuus on hyvin postmoderni siinä mielessä, että se on entistä vaikeaselkoisempi ja hajanaisempi. Siinä on myös piirteitä uusyhteisöllisyydestä, joka rakentuu vahvana oikeudenmukaisuuden ja välittämisen arvojen levittämisenä. Opettajan tehtävänä on kuitenkin huomioida muidenkin arvomaailma.

”Itse iloitsen pienistäkin muutoksista, kuten siitä, että koululta kotiin lähtevä kirje aloitetaan sanoilla hyvä kotiväki tai oppilaan läheiset. Tällöin ei suljeta jo tervehdyksessä pois niitä ihmisiä, jotka saattavat huolehtia ja välittää lapsesta enemmän kuin biologiset vanhemmat koskaan.” (O:10/09)

6.2.4 Elämää, ei tietoa varten

Tämä diskursiivinen juonne asettuu melko vastakkaiseksi kurikasvatusta ja didaktiikkaa vaativien kirjoitusten kanssa. Opetus itsessään ei ole tärkeää, eikä sisältöjen tulisi olla tietopainotteisia: *” - -*

paljon hyödyllimpää on opettaa, miten toisten ihmisten kanssa tullaan toimeen. Opettajalta vaatii rohkeutta ja luovuutta uskaltaa jättää joitakin oppikirjojen asioita vähemmälle ja painottaa niiden sijaan tunteita ja vuorovaikutustaitoja.” (O:18/08) Hyvä opettajuus on näin ollen keinoja olla luova ja itse tehdä kriittisiä arvovalintoja siitä, mikä on todella tärkeää. Postmodernin ajalle tyypillinen, uusi asiantuntijuuden puoli on yksilöllistetty ja paikallistettu hallinta, jolloin asiantuntijuuteen liittyy riskien valvomista ja vastuuta yhteisöstä – valtion vastuu muuttuu yksilön vastuuksi (Miller & Rose 2010, 157–159). Tällaista valtaa ja vastuuta kietoutuu opettajuuteen opettajien omassa puheessa: opettajan tarkoitus on saada” - - erilaiset lahjakkuudet - - kukoistamaan koulussa elämää varten.” (O:18/08)

”(K)oulujen opetussuunnitelma on niin tietopainotteinen, että opettajalla ei juuri riitä aikaa oppilaiden kohtaamiseen ja kuunteluun, saati vielä kotikäynteihin. Kokenut ja itsenäisesti ajatteleva opettaja toki osaa laittaa opsin ja kasvatustyön suhteen oikeaan järjestykseen eli kasvatustyön etusijalle, mutta järjestelmä ei tätä tue.” (O:10/08; kirjoitettu sekä opettajan että vanhemman roolissa.)

Kasvattaessaan elämää varten opettaja on väistämättä arvokasvattaja, joka ei voi olla täysin neutraali. Tämä ei opettajien mielestä ole välttämättä huono asia, vaan mahdollisuus oppilaan kehittämiseen ihmisenä.

”Totta on, että opettajan mielipiteet eivät kuulu opetussuunnitelmaan. Kuitenkin kokemukseni perusteella oppilaat ovat kiinnostuneita opettajiensa mielipiteistä, ainakin mitä vanhempia oppilaat ovat. Heillä on oikeus halutessaan kuulla opettajan mielipiteitä, koska se kuuluu mielipiteen- ja sananvapauteen ja oppilaan henkilökohtaiseen mahdollisuuteen kehittyä ihmisenä.” (O:10/10)

Opetussuunnitelman suhde elämään kasvattamiseen on jo edellisenkin lainauksen kannalta mielenkiintoinen. Opetussuunnitelman asettumisesta virallisine ohjeineen toissijaiseksi ei kuitenkaan lie ne kyse, sillä sen velvoittavuus tuntuu opettajien teksteissä voimakkaana. *”Koulu ei – vaikka haluaisimme – voi tarjota aina ’kaikille makoisaa’, vaan opettajan on itse opetussuunnitelman rajoissa järjestettävä opetuksensa. Jollain tapaa sen merkitys kyseenalaistuu silti, koska opetussuunnitelmaakin tärkeämmäksi asettuu aikuisuutta kohti kasvavan yksilön tukeminen. ”Toivon, että haluaisimme rakentaa hyvän tahdon ilmapiirin, jossa koulu ja koti voisivat toimia yhdessä lapsen ja nuoren parhaaksi.” (O:21/10)*

6.3 Hallinnan tekniikat: Valvottu vartija

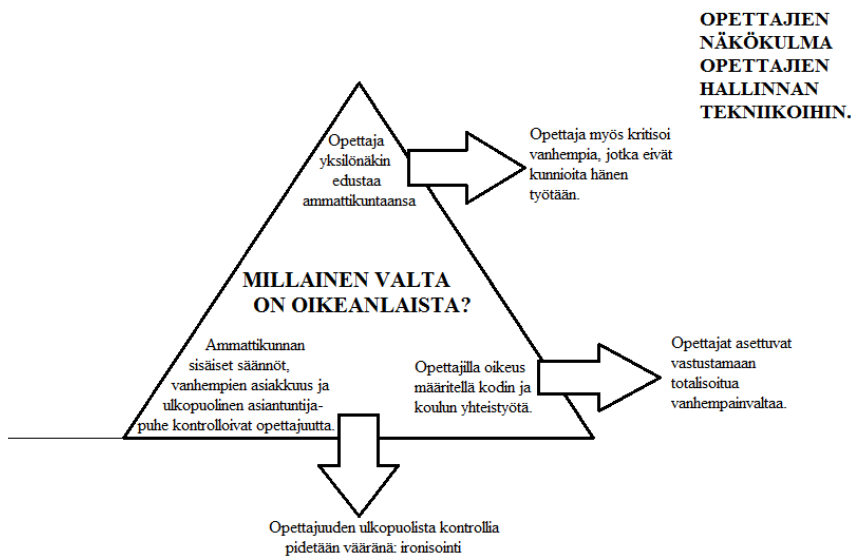
Opettajat asettuvat kodin ja koulun valtasuhteessa ristiriitaiseen asemaan. Kouluun kohdistuu kotien puolelta yhä voimakkaampia vaatimuksia opettajan ammattitaidolle, opetuksen laadulle ja kodin

ja koulun yhteistyön käytännöille, ja opettajat joutuvat ottamaan kantaa näihin odotuksiin. Aineistoani leimasi kontrollin rakentuminen tutkimuskirjallisuuden kannalta epätyypillisiin muotoihin: esimerkiksi opetussuunnitelmaa ja opettajatoimijoiden työn (tuloksellisuuden) arviointia pidetään yleisesti kouluun kohdistuvina kontrollin mekanismeina (ks. Hannus 2007, 410; Ball 2001, 27). Kuitenkin aineistossani vallan koettiin järjestyvän ensisijaisesti suhteessa muihin koulutuksen kentän toimijoihin: vanhempiin ja koulun ulkopuolisiin asiantuntijoihin. Opettajiin kohdistuva valta on usein piiloista ja siksi vaikeammin havaittavissa: opettajiin kohdistuvat oletukset esimerkiksi yksilöllisestä tuesta muutetaan heidän omalle ammattikielelleen, jolloin opettajat eivät voi nousta vaikkapa inklusion ideaa vastaan. Tällainen kieli pohjaa tyypillisesti epäsuorasti markkinatalouden logiikkaan, sillä kuten Linden (2010, 105) toteaa,

”Koulutuspoliittisen päätöksenteon yhteydessä on tyypillistä, että uudistuksista puhutaan uudella talouden kielellä, mutta sanavalinnat ovat erilaisia kuin talousdiskurssissa. Esimerkiksi desentralisaatioprosessin yhteydessä ei puhuttu uudelleen-säännöstelystä, vaan opettajien itsemääräämisoikeuden kasvattamisesta.”

Aineistoni opettajat huomaavat, että heidän itsenäiseen asemaansa pyritään puuttumaan uusilla hallinnan tekniikoilla. Heidän suojakeinoinaan ovat muun muassa ironia ja opettajuuden ammatilliseen suojaan kietoutuminen: opettaja ei personoidu, vaan yksilönäkin on ammattikuntansa edustaja. ”Vanhempainvaltaa” eli asiakkuutta vastaan asetutaan myös määrittelemällä kodin ja koulun yhteistyö koulun näkökulmasta alkavaksi. (KUVIO 8.) Tietyllä tapaa voidaan siis esittää, että vaikka opettaja on koulun toiminnan vartija, häneen itseensäkin kohdistuu valvontaa. On olemassa keskus piste, josta käsin jonkun katse voi valvoa samanaikaisesti sekä henkilökuntaa että oppilaita⁵.

⁵ Foucault (1980, 282) kuvailee samoin termein kuuluisaksi käynnyttä Panopticonin vankilaa, joka on ”koneen kaltainen”. Vallalla on oltava keskus piste, sillä vanginvartijoihin ei voi täysin luottaa (mts.). Tämä vallan keskus piste ei kuitenkaan aina henkilöidy: sellaisena voisi nykykoulussa esiintyä puhe tuloksista ja niiden arvioinnista, joka johtaa nimetömiin markkinavoimiin.



KUVIO 8. Opettajien näkökulma opettajien hallinnan tekniikoihin.

6.3.1 Ammattipuhe opettajiin kohdistuvan vallan välineenä

”Professoreiden ja muiden teoreetikkojen on niin kovin helppoa nähdä koulu vain objektina ja esittää sille kaikenmoisia tehtäviä. Tulkaa itse luokkiin: Alkaisitte nähdä koulun subjektina, jossa kyllä tiedetään, miten opettaa ja toimia. Se vain edellyttää kouluille riittäviä resursseja toteuttaa opetusta oppilaiden hyväksi.” (O:6/08)

Tämän diskursiivisen juonteen tekstit rajaavat opettajan suhdetta ”muihin”: asiantuntijoihin, jotka määrittävät koulua. Opettajuus määrittyykin suuresti sen itsensä ulkopuolelta: käsitteet, jotka rakentavat opettajan omaa ammatillista identiteettiä, on otettu käyttöön sille alun perin vieraiden ideologioiden täyttämiseksi. Opettajien mielestä ”muiden” argumentit eivät ole kantavia, vaan ne perustuvat harhaluuloon koulun arjesta. Opettaja on kuitenkin niin pieni koulutuspoliittinen toimija, ettei häntä juuri kuunnella. *”Huolesi omista taidoistasi, työssäjaksamisestasi, erityisoppilaan riittävästä tuesta ja oppimisesta, yleisopetuksen luokan muiden oppilaiden työrauhasta, oikeudesta hyvään opetukseen ja oppimiseen sekä sinun aikasi riittämättömydestä heille on siis ihan turhaa ja perusteetonta.” (O:12/09)*

Toisaalta opettajilla ei ole kuin teoreettinen mahdollisuus vastarintaan, sillä heihin kohdistuvan vallan argumentit on muutettu heidän omalle kielelleen. Ironia esiintyykin lähes ainoana vastustuksen muotona. *”Sinuun uskovat ja luottavat sentään kunnan päättäjät integroidessaan erityisoppilaan luokallesi ilman riittäviä tukitoimia ja alan arvostetut asiantuntijat; professorit, tutkijat ja tohtorit tieteellisissä artikkeleissaan ja mielipidekirjoituksissaan.” (O:12/09)*

Opettaja on siis lähes täysin altavastajaan asemassa. Kirjoittajat näkevät virallisen retoriikan tyhjänä, sillä se tuo heille velvollisuuksia, mutta ei lisää työvälaineitä niiden toteuttamiseen. *”Tottahan toki hänelle luvattiin avustaja, mutta säästöt ovat senkin häneltä varastaneet. Voi opettajan katkera kyynel, kun kaikille tulisi yhdenvertaista perusopetusta antaa.”* (O:26/10) Nyky-yhteiskunta asettaa koulun kummalliseen tilanteeseen: valtio vetäytyy rahoitusvastuusta, muttei kuitenkaan luovu oikeudesta vaatia kouluilta jatkuvasti parempia tuloksia (Hilpelä 2004a, 61).

Virallinen retoriikka rakentaa myös keinoja, joilla opettajuudesta saa puhua. Opettajuus ei ole kuitenkaan muiden hallinnassa, vaikkakin näyttää, että se ei rakennu itsenäisenä. Ei ole olemassa “hallittuja”: vain runsaasti niiden subjektien objektivoiteja, joihin hallinto kohdistetaan (Rose 2005, 40). Esimerkiksi tutkimuksilla nostettiin julkisen keskustelun aiheeksi opettajien oppilaisiinsa kohdistama seksuaalinen ahdistelu. Seuraavassa kommentissaan opettaja pohtii, onko kyseessä sittenkin yhteiskunnallinen ilmiö, joka ei palaudu todellisuudessa opettajuuteen. Mielipiteistään huolimatta opettajan on toteltava ammattiaan ulkopuolelta ohjaavaa virallista puhetta ja oltava varovainen.

”Ennen kuin opettajia syyllistetään aivan liikaa, tulisi miettiä, miten yhteiskuntamme ruokkii lasten varhaista seksuaalista heräämistä ja ylikorostaa seksuaalisuutta. - - Olen itse toistaiseksi erittäin varovainen ja vältän turhaa kosketusta ja kahdenkeskisiä tilanteita oppilaiden kanssa. Varmuuden vuoksi.” (O:4/10)

Kasvaneet yksilönoikeudet ovat koulun ulkopuolelta tulevan ammattipuheen keskiössä, mikä tietyllä tapaa näkyi jo edellisessä aineistolainauksessa – henkilökohtainen koskemattomuus ohjataan myös opettajan työn prioriteetiksi. Oppilaalla on myös oikeus käyttäytyä huonosti, ja häntä on ymmärrettävä ja tuettava mahdollisimman paljon. *”Yksi häirikkö voi terrorisoida kokonaista luokkaa - - - Opettajista on tehty hampaattomia leijonia, kuten vanhemmistakin. Ihmisarvo ja koskemattomuus kun saattavat olla vaarassa, nimittäin häirikön.”* (O:13/10) Opettajat kokevat, että heidän ammattitaitonsa vähättelyn lisäksi uudet velvoitteet keskittyvät koulutyön kannalta epäolennaisiin seikkoihin.

”Koulua ei ole tarkoitettu viihdytyslaitokseksi, eikä oppilaita tarvitse mielistellä toteuttamalla kaikki heidän viihdytystoiveensa. - - Miksi media, mukamas-tutkijat ja jopa kouluviranomaiset toittavat kouluviihtymättömyyttä? On myös opittava kohtaamaan ikävät asiat ja opittava työnteon taito. Kaiken sallivan kasvatuksen edut ja haitat on jo nähty.” (O:22/10)

Lopuksi voidaan todeta opettajien kokevan konkreettisesti vallan verkoston monipuolistumisen työnsä kasvavina paineina. Opettajiin kohdistuva ”muiden” valta on oleellisesti erilainen kuin vanhempien valta: se nojaa yhteiskunnassamme arvostettuna pidettyyn tieteelliseen tietoon. Dreyfus ja

Rabinow (1982) huomauttavat, että säännönmukaisuutensa kautta tiede on myös osa normalisoivaa valtaa. Tieteellinen ja paradigma määrittelee, mikä on ratkaisemisen arvoinen ongelma ja mitä ratkaisuja siihen voidaan soveltaa. Näin tieteestä tulee osa normalisaation teknologioita, jotka muodostavat yleiset määritelmät päämääristä ja proseduureista. (Dreyfus & Rabinow 1982, 198.) Opettajuuden tieteellisyys rakentuu siis mitä suurimmassa määrin sille itselleen ulkoisena hallinnan keinona.

6.3.2 Ammatillinen osaaminen hallinnan keinona

Puhe ammatillisuudesta asettuu vastakkaiseksi asiakkaan kaikenkattavalle vallalle ja muiden asiantuntijoiden hallinnalle: opettaja tietää, mitä ja miten opettaa. Opettajan asiantuntijuuden malli perustuu hyvinvointivaltioon, jossa asiantuntijat muodostivat yhteyden poliittisten päämäärien – sivistyksen, kansan kouluttamisen ja niin edelleen – ja yhteiskunnan välille (Miller & Rose 2010, 158). Opettajat kokevat nykyaikana, että *”(o)ppisisältöjen määrä, koulujen resurssit ja opettajat kaikesta vastuullistava ’oikeusturva’ ovat räikeässä ristiriidassa opetussuunnitelmiin oppimiskäsituksesta, oppimisympäristöistä ja työtavoista kirjattujen vaateiden kanssa.*” Opettajan työhön kohdistuu siis kaksinaista valtaa, sekä opetussuunnitelmien että vanhempien taholta. Näin ollen *”(m)oni opettaja luopuukin mahdottoman yhtälön edessä siitä, minkä tietäisi pedagogisesti järkeväksi. Jäljelle jää pinnallinen ja rutiininomainen asioiden läpikäynti ilman todellista kosketuspintaa lasten omaan elämään.*” (O:5/09)

Ammatillinen puhe tarjoaa opettajalle myös keinon tarkastella omaa ammattikuntaansa kriittisesti. *”Aineenopettajantutkinnon suorittaneena ei kuitenkaan voi antaa myöten väittämälle, että luokanopettaja on yhtä osaava aineen ja sen edellyttämän opetussuunnitelman toteuttajana kuin aineenopettaja.*” (O:4/08) Toisaalta opettajat myös herkästi suojaavat omaa asemaansa asettaen itsensä myös vallan keskiöön. *”Arvelen, että opetusalan ulkopuoliset vanhemmat eivät tee eroa opettajan ja opettajan välillä, joten vanhempien suunnalta ei huolestuneisuus asian suhteen herää.*” (O:4/08) Opettajat toteuttavatkin puheessaan liberaalin hallinnan logiikkaa, joka antaa muodollisesti itsenäiselle asiantuntijavallalle auktoriteettiaseman vaikuttaen kuitenkin siihen muun muassa pätevyysvaatimusten ja byrokratian kautta (Miller & Rose 2010, 294).

Asiakkuuden ulkopuolelle rajautuu teksteissä merkittävä osa opettajan toiminnasta. Opettajat kokevat tämän tärkeänä, sillä jokaisen vanhemman toiveita olisi hankala täyttää. *”Ja onneksi jokaisen oppilaan äidillä ei ole sananvaltaa paljon, sillä jos luokan kaikkien oppilaiden äideillä olisi paljon sananvaltaa ja jokainen eri mieltä niin.....”* (KP76) Esimerkiksi opettajien työtehtävät ja opettajat valitsee sekä määrää työnantaja, ei asiakas. *”Luokanvalvojan valitseminen ei kuulu kodin*

ja koulun välisen yhteistyön piiriin.” (HK10/5) Toisaalta asiakkuuden ulkopuolelle rajautuminen on perusteltava huolellisesti. ”Luokanvalvoja oli hoitanut tehtävänsä erittäin tunnollisesti. Hän oli käyttänyt keskimääräistä enemmän aikaa yhteydenpitoon kotien kanssa sekä keskusteluun kahden kesken oppilaiden kanssa pyrkien motivoimaan ja kannustamaan heitä opiskeluun.” (HK10/5)

Ammatillinen valta, jota opettajalle rakentuu, on myös mahdollisuus arvioida vanhemman kasvatustehtävää ja antaa tälle ohjeita. Ammatillinen valta on opettajalle mahdollisuus vastuullistaa myös vanhempaa. ”Opettajat eivät mitenkään saa kiusaamista yksin loppumaan elleivät vanhemmat tee omaa osaansa. - - Vanhempien pitäisi muuttaa neuvolan tarjoamat kasvatusesitteet käytännön hyväksi kasvatukseksi ja opiskella lisää lapsen kehitysvaiheista.” (O:4/09) Kuten Mika Ojakangas (1998, 19) toteaa, Cygnaeuksesta lähtien perhe-elämä on ollut alta vastaavana yhteiskunnallisten työntekijöiden toimenpiteille: ammattilaisten mielipiteiden väheksyminen on tarkoittanut ennakkoluuloista luonnonvastaisuutta. Ammatillisuuden kohteena ovat siis niin lapset kuin heidän vanhempansa, joille lapsen yhteiskuntakelpoiseksi kasvattaminen tuottaa vaikeuksia.

”Suurin rangaistus, minkä koulu voi oppilaalle antaa on, ettei se puutu tämän tekemiin rötöksiin. Se olisi hyvä viestittää häiriöoppilaille ja niille huoltajille, joiden mielestä koulu ei saisi kasvattaa heidän lapsiaan yhteiskuntakelpoisiksi kansalaisiksi osoittamalla heille normaalin kanssakäymisen rajat.” (O:21/10)

Ammatillisuuden ja asiakkuuden ajattelujen vastakkaisuus luo voimakasta jännitettä koulun kentälle. Opettajat vaikuttavat väsyneiltä työssään ilmeneviin uusiin piirteisiin, joille he eivät voi mitään. ”Opiskelijat ja nykyisin kaikki kansalaiset tietävät, että he voivat yksityishenkilönä käyttäytyä melko vaativasti joutumatta siitä juurikaan vastuuseen. Virkamiehillä ja -naisilla onkin tiukemmat toimintasäännöt ja määräykset.” (O:27/10) Opettaja saa vanhemmilta puhelinsoittoja, jotka ovat ”sävyltään poikkeuksetta hyökkäviä ja syyttäviä. - - (Y)hteydenottojen jatkuessa ilmoitin keskustelvani hänen kanssaan puhelimessa vain varatakseni tapaamisaikaa. - -Tämän jälkeen hänen puhelunsa siirtyivät käsittääkseni toisalle.” (HK09/24) Vanhemmat nojaavat valtioon, joka aiemmin oli opettajien työn oikeutuksen takana (Lindén 2010, 167).

Opettajan ammatti menettää houkuttelevuuttaan asiakkaiden palveluksessa. ”Kuka enää uskaltaa ryhtyä opettajaksi - -? - - Haasteita käräjille sataa ihan ropisemalla. Perättömät ilmiannot ja kantelut lisääntyvät - -.” (O:8/10) Opettajan itsemääräämisoikeutta on pienennetty, ja samalla hänen ammatillisen osaamisensa arvoa on vähennetty. ”Ennen opettajalla oli ammattinsa ja asemansa tuomaa auktoriteettia, nyt sitä ei enää ole, vaan se on ansaittava aina itse.” (O:27/10) Eräs kyseenalainen tulevaisuudenvision voisi olla seuraava: ”(o)ppilaille on annettava tarpeeksi hyvät numerot, muuten seuraa ehkä vankilareissu. Parasta, jos vanhemmat itse laativat listan hyväksyttävistä arvosanoista. Opettaja vain allekirjoittaa kiltisti.” (O:8/10)

6.3.3 Kodin kanssa tehtävä yhteistyö

Opettajat määrittelevät kodin ja koulun yhteistyön pääasiassa kodin velvollisuutena tukea koulun työtä. ”*Opettajana olen nähnyt läheltä mikä merkitys kodin tuella on lapsen koulun käyntiin. Ja mikä merkitys valitettavasti on sillä, jos vanhempia ei voisi vähempää kiinnostaa...*” (KP242) Opettajat kyseenalaistavat monille vanhemmille tutut keinot valittua opettajan työstä tarjoten tilalle tasa-arvoista keskustelua. Samalla he asettavat valtasuhteen kodin ja opettajan välillä yhdenvertaiseksi dialogiksi, mikä on kovin ristiriitaista vanhempien näkökulman kanssa. Vanhemmat näkevät, että heillä on oikeuksia suhteessa kouluun, joita opettaja virkamiehenä vain toteuttaa. Opettajalla ei kuitenkaan ole juuri keinoja vaikuttaa tähän asetelmaan. ”*Minua itseäni ottaisi kyllä päähän, mikäli vanhemmat yhdessä menisivät selkäni takana esim. vanhempainneuvostoon, koska siellä käsitteäkseeni puhutaan sitten ihan isoista ongelmista.*” (KP77) Räisänen ja Vuorikoski (2010, 76) toteavat, että todennäköisesti suurin osa opettajista suhtautuu opettajan työssä tapahtuneisiin muutoksiin passiivisesti omaksuen uusia toimintatapoja, kun uusista ihanteista ja suosituksista tulee normatiivisesti velvoittavia. Vanhemmille annetaan vinkkejä, kuinka ammatillista ylivaltaa voidaan vastustaa.

”Opetussuunnitelma on tarkoitettu opettajien toimintaa ohjaavaksi, mutta toki sen sisällöstä kuuluu informoida kotejakin. - - Jos opetussuunnitelmaan tutustumisen jälkeen sinulle on vielä epäselvää, mihin arviointi pohjautuu, kannattaa sinun kysyä asiaa vielä opettajalta. Jos et ole tyytyväinen saamaasi vastaukseen, voit tarkentaa koulun arviointilinjaa vielä rehtorilta.” (KP52)

Tasa-arvoinen yhteistyö ulottuu jossain määrin myös koulun sisäiseen tilaan tai ainakin niiden rajapinnalle, koulun juhlien järjestämiseen. Opettajat eivät halua kantaa vastuuta niistä yksin, vaan vaativat vanhempia mukaan. ”*(O)lisi hyvä, jos opettajat ja vanhempainyhdistykset voisivat mieltiä työnjakoa, jolla saataisiin vanhemmat mukaan juhlavalmisteluihin ja järjestelyihin ja sitä kautta useammalle parempi mieli!*” (KP179)

Yhteistyön retoriikka asetetaan opettajien puheessa myös kyseenalaiseksi. Monet yhteistyön muodot eivät tapahdu työajalla ja siten sovellu palkkatyön logiikkaan, jota opettajuuskin nykyään soveltanee. Opettajalla on valta olla työläinen, ei entisenlainen kansankynttilä. ”*Ja sitten se ikuisuusjuttu eli opettajat tekevät kaikki iltahommat hyvää hyvyttään: niistä ei palkkaa heru. - - (E)i sitä vaan ihan kaikkeen jaksaviitsi ryhtyä. Valitettavasti näin se vaan on.*” (KP179) Rahallinen korvaus nouseekin keskeiseksi vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä: ”*(k)enen pitäisi maksaa opettajan huoltajille soittamat puhelut? - - Vai voinko kieltäytyä hoitamasta asioita omaan laskuun? Kotien ja koulun väliseen yhteistyöhön pitää resursoida myös puheaikaa.*” (O:8/09)

Yhteistyö on kuitenkin usean opettajan mielestä vanhempien valtaa suhteessa kouluun. ”Vanhempien tuki opettajille on usein puutteellista. Vanhemmat voivat osaltaan lisätä opettajien kuormittumista epärealistisilla toiveillaan.” (O:3/09) Tältä osin yhteistyöpuhe linkittyy selkeästi vanhemmilla ilmenevään asiakkuusretoriikkaan toimien sille vastakkaisena reaktiona. Opettajat eivät kuitenkaan ole vain asiakkuuden armoilla, vaan yhteistyön vaikeuksia varten heilläkin on keinonsa.

Huoltajan ” - - mainitsema yritys selvittää asioita oli puhelinsoittojen sarja kotinumeroomme. Puheluissa käytetty kieli oli sekä asiatonta, käytännössä painokelvotonta. - - Ilmoitin myös tarvittaessa ryhtyvänä toimenpiteisiin yksityisyyden suojan sekä kotirauhaan kohdistuvan häirinnän vuoksi, mikäli se jatkuu.” (HK08/20)

Toisaalta opettajat eivät vain totea vanhempien valtaa yhteistyöhön, vaan asettavat joissain tapauksissa itse vanhemman ymmärtämisen oman ammatillisen osaamisensa keskiöön. ”Syyllistämällä niitä vanhempia, - - jotka eivät syystä tai toisesta ole läsnä - - koulun puolelta tapahtuvassa yhteistyössä emme voi tukea ja auttaa niitä lapsia ja nuoria, joiden osalta puuttumatta jättäminen voi olla kohtalokasta.” Vääränlainen, perinteinen yhteistyö rakentuu koulukeskeisesti vanhempainiltojen ja -varttien varaan. ”Viimeistään nyt on koulun ymmärrettävä avautua ulospäin. Verkostuminen ja moniammatillisen yhteistyön rakentaminen on monen lapsen ja nuoren auttamiseksi välttämätöntä.” (O:23/08) Postmodernin koulu ei voi enää luottaa modernin instituution oikeuttamiin käytänteisiin, vaan on muututtava. Yhteistyö pitää tuoda sitä tarvitsevien luokse, ja sen pitää lähteä kotien arvojen kunnioittamisesta. Arvorelativistinen yhteiskunta on konteksti, jossa ammatilaisen tulee joustaa.

”Tapa osata puuttua ja tehdä yhteistyötä vaatii minulta ammatti-ihmisenä koulutautumista, jatkuvaa oman työni arvioimista ja omien arvojeni tarkistamista, jotta pystyn kohtaamaan tasavertaisena vanhempia, joiden arvomaailma ja elämäntapa poikkeavat omastani usein hyvin paljon.” (O:23/08)

Onko yhteistyö lopulta kuitenkin vain retoriikkaa? Opettaja-lehden kirjoittaja asettaa yhteistyöpuheen melko rajuun kontekstiin, jossa se on merkityksetöntä sanahelinää. Opettajilla ja vanhemmilla ei ole todellisia keinoja saada nuoria järjestykseen. Maailmassa, jossa jokaisen on ajettava omaa etuaan parhaan kykynsä mukaisesti, on haittapuolena, ettei keneltäkään myös voi kieltää mitään.

”Kuri-sana pelottaa monia, koska se mielletään silmittömään hakkaamiseen, jota häiriköt tekevät uhreilleen. Kuri tarkoittaa samaa kuin järjestys, komento ja keino. Vanhemmat ja opettajat eivät pysty panemaan alaikäisiä järjestykseen. Mahattaako poliisikaan?” (KO:15/10)

7 YHTEENVETO: OPETTAJUUS

Edellä on tarkasteltu opettajuutta niin vanhempien kuin opettajienkin näkökulmasta. Tässä kappaleessa esitän johtopäätöksiä, jotka voidaan tiivistää seuraaviin kahdeksaan ”totuusväittämään”.

Vanhempien totuudet opettajasta:

1. Opettajan tulee olla muodollisesti pätevä: koulutus tuo ammatillista valtaa yksilöidä ja erotella oppilaita.
2. Pätevyys näyttäytyy käytännön opetustaitoina ja järkevänä toimintana: se vaatii koulutuksen lisäksi kokemusta.
3. Opettaja on yksilöllisen opetuksen tarjoaja, jonka tulee kunnioittaa oppilaiden oikeuksia.
4. Opettajan kuuluu tehdä yhteistyötä vanhempien kanssa.

Opettajien totuudet opettajasta:

1. Opettaja on tieteellinen opetuksen asiantuntija, jonka tulee pitää etäisyys oppilaisiinsa.
2. Opettajuuden tulee muuttua yhteiskunnan vaatiessa siltä muutosta.
3. Opettajuus on nostettu yhteiskunnallisen vallan välineeksi: opettajia hallitaan ulkoapäin heidän omalla kielellään.
4. Opettajilla on yhä ammatillista osaamista, joka tuo valtaa määrittää muun muassa yhteistyötä kodin kanssa.

Opettajuus näyttyy vanhemmille eräänlaisena (opettajan)koulutukseen sidottuna käytännön järjestyksenä, joka sellaisenaan muodostaa jo paradoksin. Kuitenkin se on helppo ymmärtää suhteessa modernin aikakauteen ja valistuksen ajan ylistämään järjestykseen: modernin eksperttien valta perustui uskontoon tiedon ja harjoituksen tuomasta pätevyydestä, joka heijastui myös ammatinharjoittajan eettisiin ulottuvuuksiin (Hilpelä 2004a, 56; Rose 2005, 149). Opettajuus määrittyy siis yhä edelleen suhteessa modernin ihanneopettajaan, joka noudattaa järjensä ääntä ollen moraalinen mallikansalainen. Kuitenkin opettajuus saa vanhempien puheessa yhä uusia juonteita yksilöllisyyden kunnioittamisesta, joka määrittää niin opetuksen saantioikeutta kuin oikeutta turvalliseen koulunkäyntiin. Yhteisöllisyys ja hyvinvointivaltiolliset ihanteet, jotka rakensivat peruskoulua ja sitä kautta

opettajan ammatin kuvaa, ovat muuttumassa yksilön oikeuksien ja taloudellisen kilpailun legitimoinnin perusteiksi (vrt. Koski 2004, 86–87). Opettajan työtä ohjaavat tekijät, kuten opetussuunnitelma, jotka on rakennettu modernin oppimisen psykologian pohjalle, jättävät moraaliin kasvattamisen tyhjäksi ja opettajasta riippuvaiseksi: on vaarana, että tämä osa-alue korvautuu markkinoiden logiikalla (Autio 2006, 157). Yksilöiden kohtaamisen opettajan työssä tulee perustua erityisesti oppilaan oikeuksiin, ei velvollisuuksiin. On mielenkiintoista, että esimerkiksi kiusaaminen esiintyy yksilöoikeuksien rikkomisena, kun se voitaisiin nähdä myös puutteena yhteisöllisyydessä ja toisen kunnioittamisessa.

Vanhempien näkökulmasta opettajan tehtävänä on opettaa ja tukea yksilöllisesti. Hyvä opettajuus opetuksen fyysisten resurssien varmistamista: esimerkiksi työrauha tulee taata. Hyvä opettaja tekee myös yhteistyötä kodin kanssa aktiivisesti. Tämä piirre opettajuudessa liittyy muuttuneeseen ajankuvaan: entisaikojen opettajiin kohdistui enemmän luottamusta ja heillä oli vielä ammatillista valtaa – Räisänen ja Vuorikosken (2010, 73) sanoin ”(o)pettajien auktoriteettiasemaa vanhempien silmissä on vähentänyt sekin, että korkeakoulutuksen yleistyessä opettajien koulutustaso ei ole enää entisaikojen tapaan muuta väestöä korkeampi.”

Opettajilla on vanhempien mukaan yhä ammatinsa tuomaa valtaa mm. oppilaiden luokitteeluun – hallintaa, jonka edessä vanhemmat usein voimattomia. Heidän valtaansa on näin ennen kaikkea muuttaa oppilaita mitattavissa oleviksi yksilöiksi, joiden ruumiillisuus on yhteiskunnan hallinnan keskiössä (Foucault 1980, 218–219). Koululla on oikeus vaatia vanhemmilta tukea työhönsä, ja tähän vanhemmat myös velvoittavat itsensä. Vanhemmat ja opettajat on valjastettu saman yhteiskunnallisen tehtävän eteen: oppilaista on tehtävä oppimisyksilöitä, joiden oppiminen on jatkuvaa. Valta siis tuottaa yksilön uudenaikaisena: moderni yksilö ilmeni kansalaisena, jota kylläkin hallittiin mitattavana – postmoderni yksilö taas on oppimisyksilö, jonka tulee pysyä mukana jatkuvasti kehittyvässä maailmassa.

Opettajien näkökulmasta opettajan tehtävänä on pääasiassa opettaa, mutta myös kasvattaa. He rakentavat itsestään tieteellisiä asiantuntijoita, joiden kuulukin pitää oppilaisiinsa tietty etäisyys (vrt. Simola 1995; 2002; 2004). Kasvatusvastuu on oppijan oman kasvun ja kehityksen tukemista, tietyllä tapaa ohjaajan tehtävä. Opettaja myös asettuu yhteiskunnan muutosagentiksi, joka on vastuussa siitä, että koulu pysyy mukana yhteiskunnan kehityksessä. Toisaalta myös opettajat näkevät, että heidän oma ammatillinen osaamisensa on heidän hallintamahdollisuutensa: he voivat muun muassa määrittää kodin kanssa tehtävää yhteistyötä.

Kuitenkin opettajien omaa ammattikieltään käytetään heitä itseään vastaan. Susanna Hannus (2007, 406) konstruoi kouluihin iskostettua uutta hallinnan tapaa kilpailukykydiskurssin määrittämänä: vaikka opettajuuteen kohdistuu myös uusia hallinnan tekniikoita, vaikuttaa erityisen oleelli-

selta se, että opettajuuden etiikkaan on iskostettu laadun arviointi. Omassa aineistossani laadunarvioinnin etiikka näyttäytyy eniten juuri muutoksen diskursiivisessa juonteessa. Omaa työtä on jatkuvasti kehitettävä, ja ennen kaikkea valvottava. Samalla itseen kohdistuu hallintaa: yksilöt ovat samanaikaisesti kohteita ja vallan harjoittamisen välineitä tälle laadunarvioinnin ja muutoksen puheelle (ks. Foucault 1980, 192).

Opettajuus määrittyy opettajien omissa kirjoituksissa vahvasti julkisen alueelle. Tämä rajaa puhetta pois oppilaiden henkilökohtaisesta kohtaamisesta ja heistä huolehtimisesta, sillä tällainen toiminta kuuluu vahvasti yksityisyyden alueelle (ks. Vuorikoski 2007, 472). Opettajuus vain julkisena tehtävänä ei kuitenkaan kuvanne sitä kokonaisuudessaan. On todennäköistä, että jokainen opetustyötä tekevä joutuu huolehtimaan myös oppilaiden kasvatuksellisesta kohtaamisesta. Toisaalta, kuten Arendt (2002) toteaa, julkisen voi käsittää ihmisten kohtaamisena ja sitä kautta yksityisen jakamisena: pelkkä yksityisyys on siinä mielessä puutteellista, että siinä ihminen ei ole olemassa suhteessa muihin. Oman kokemuksen subjektiivisuudesta olisikin pystyttävä siirtymään myös muiden näkemiseen ja kuulemiseen. (Mt., 63–64). Ehkä kysymys julkisesta ja yksityisyydestä suhteessa opettajuuteen ilmeneekin lähinnä nyky-yhteiskunnan yksipuolistavassa ajattelutavassa. Julkisen ja yksityisyyden hämärä raja-alue laventunut sosiaaliseksi, joka odottaa yksilöiltä konformistista käytöstä (mt., 47–48). Koska opettajan työ suhteutuu tähän alueeseen, se näkee oppilaat vain yhdenmukaisesti opetuksen kohteena. On vaarana ja jo osa totuutta, että oppilas asettuu asiakkaana myös opettajalle (ks. Hilpelä 2004a, 60), ja ammatilliseksi osaamiseksi muodostuu vain hänen tarpeidensa täyttäminen.

Vuorikoski (2007, 476) ehdottaa opettajan yksipuolisen ja persoonaa ulossulkevan aseman muuttamista opetustyön arjessa ilmenevien opettajadiskurssien tarkastelulla ja ammatin arvo- ja valtasidosten tuomisella ilmi. Oma näkökantani tähän on valitettavan kyyninen: vaikka vallitsevaan puheeseen pyrittäisiin nostamaan erilaisia puhetyylejä, ne luultavasti vaiennettaisiin nopeasti. Tämän hetken koulupuheen vallitseva argumentaationtapa nousee taloudesta, ja sen ehdot näyttäytyvät vaihtoehdottomina lainalaisuuksina (Kiilakoski & Oravakangas 2010, 20). Talouden vaikutus näkyy erityisesti vanhempien puheessa, mutta se rajaa myös opettajien puhetta kasvatuksesta. Opettajuuden muotoileminen todelliseksi kasvatukseksi vaatisi niin poliittista tahtoa kuin vanhempien ja opettajien välistä dialogia muulla kuin talouden ja yksilön etujen kielellä.

OSA 3: VANHEMMUUS KOULUN KONTEKSTISSA

”Julkisessa sanassa on syyllistetty meitä vanhempia ja sanottu, että suomalaiset vanhemmat eivät enää kasvata lapsiaan – vanhemmuus on hukassa. - - (K)odin ja koulun väliseen yhteistoimintaan peilaten haluan esittää kysymykset: miksi vanhemmuus on nyt hukassa? - - Keskitymmekö yhteiskunnassamme vain lisäämään aineellista hyvinvointia kaikin keinoin ja tämä arjen turbulenssi lisää henkistä pahoinvointia? - - Vastuu lasten kasvattamisesta on ensisijaisesti vanhemmilla ja koulussa opettajilla. mutta lasten ja nuorten kasvattamisessa tarvitaan yhteistyötä! - - Täydellistä vanhemmuutta ei ole olemassa, mutta on monenlaista hyvää vanhemmuutta ja hyvää tapaa kasvattaa lapsia ja nuoria yhdessä.” (O:13/08)

Vanhempien suhde kouluun rakentuu pääasiassa käytäntöjen tasolla, ei laajemmassa yhteiskunnallisessa näkökulmassa: koulua tarkkaillaan omien lasten kautta, vanhempainvarteissa ja koulun juhliassa. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteivät yhteiskunnalliset ideologiat vaikuttaisi vanhempien ajatuksiin koulusta, päinvastoin, muualta tulleita odotuksia kohdistetaan juuri oman lapsen koulu-
taipaleelle. Arja Jokisen ja Kirsti Juhilan (1991, 55) mukaan juuri tämä on diskurssianalyysin kannalta kiinnostavaa: miten hallinta rakentuu käytännön tasolle, miten se tulkitaan tietyissä diskursseissa. Valta muuttuu hallinnaksi, kun käytännöt pitävät yllä pitkäjännitteisiä valtasuhteita (Alhonen 2007, 125). Hallinnan ylläpitämisen keinoja nykyisessä yhteiskunnassa ovat esimerkiksi vanhempien asiakkuus ja yksilöllisen oppimisen painottaminen.

Keskustelu koulun ja kodin vastuualueista on ajankohtainen ja kenties jännittyneempi kuin koskaan aiemmin aikana, jolloin kouluinstituution valta ja rajat ovat järkkyneet ja puhutaan paljon hukassa olevasta vanhemmuudesta. Opettajien teksteissä vanhemmuuden horjuminen tulee selkeästi esille ollen ristiriitainen vanhempien näkemysten kanssa: vanhemmat taas vastuullistavat itsensä kasvatuksesta. Vanhemmuutta määrittää kenties jopa tarkemmin kuin opettajuutta postmoderniin yhteiskuntaan kuuluva uusliberalistinen ajattelu. Suhde kouluun rakentuu asiakkuutena, ei tasaveroisena yhteistyönä.

8 VANHEMMUUDEN RAKENTUMINEN VANHEMPIEN OMISSA TEKSTEISSÄ

Vanhempien keskustellessa koulusta syntyy väistämättä myös jonkinlainen kuva vanhemmuuden suhteesta kouluun, toisin sanoen siitä, millainen on hyvä vanhempi ja hänen koulusuhteensa. Vanhemmuutta määrittää vahvasti tiedontahto, sillä vanhemmat tuntuvat ajattelevan, että jakamalla tietoa ja kokemuksia omista ongelmistaan ja tilanteistaan he saavat yhteisöllisesti rakennettua tietoa, joka on tietyllä tapaa totuudellisempaa kuin vain heidän oma tietonsa. Tältä osin vanhemmuus rakentuu jo aivan eri lähtökohdista kuin opettajuus, joka luottaa vahvasti omaan ammatin kautta muodostuneeseen tietoonsa.

8.1 Diskurssin tekniikat: Tarkkailla ja rangaista

”Tosi” tieto vanhemmuuden suhteesta kouluun rakentuu aineistossani vahvasti yhden dominoivan piirteen ympärille. Totuutta määrittää vahvasti oikeus yhteistyöhön koulun kanssa: vanhemmille kyseessä on oikeus, ja koululle velvollisuus. Tämä piirre oli niin voimakas, ettei se jättänyt tilaa muunlaisille diskurssin totuuksille. Esimerkiksi puhetta huonosta vanhemmuudesta ei esiintynyt lainkaan. (KUVIO 9.) Vanhempi onkin suhteessa kouluun autonomisessa asemassa: hänen velvollisuutensa on tarkkailla ja tarpeen mukaan rangaista, jos koulu ei toimi niin kuin pitäisi.



KUVIO 9. Diskurssin tekniikat vanhempien näkökulmassa vanhemmuuteen.

8.1.1 Oikeus yhteistyöhön! Vanhempien oikeuspuhe

Vanhemmuuden diskurssia suhteessa kouluun värittää voimakkaasti puhe oikeudesta yhteistyöhön. Foucault'n (1981, 52) mukaan diskurssi nostaa itsensä keskiöön ne asiat, joita se haluaa hallita: nämä asiat eivät ole välttämättä kiellettyjä tai diskurssissa ulossuljettuja. Voidaan siis ajatella, että yhteistyö on kodin ja koulun diskurssissa tärkeä hallinnan väline. Tämä näkyy muun muassa siinä, että tällainen puhe on pikemminkin omien oikeuksien puolustamista kuin puhetta dialogisesta ja tasa-arvoisesta yhteistyöstä: sellaisenaan se velvoittaa enemmän opettajia kuin vanhempia. ”*Kodin ja koulun yhteistyö ja kasvatuskumppanuus ei ole toiminut. Vanhempien näkemystä lapsen tilanteeseen ei ole otettu myönteisessä mielessä huomioon.*” (HK10/3) Vanhempien näkökulma lapsesta on ensisijainen, eikä sitä saisi tulkita muuten kuin heidän tarkoittamallaan tavalla. Oikeuspuhe onkin siinä mielessä ristiriitainen yhteiskunnallisen eetoksen kanssa, että nykyinen kansalaisuuskäsitelmä perustuu ennemminkin ajatukseen vastikkeellisesta ja velvoittavasta kansalaisuudesta oikeuksiin perustuvan hyvinvointivaltiokansalaisuuden sijaan (ks. Saastamoinen 2010, 232–233). Voidaan pohtia, onko vanhempien oikeusajattelu jonkinlainen pohjoismaisen hyvinvointivaltiomallin ja uusliberalistisen asiakkuusajattelun yhteensulautuma.

Hyvä yhteistyö määrittyy vanhemmista käsin, ja opettaja toteuttaa sitä. Koulun tehtävä ei ole tarjota omaa arvomaailmaansa, vaan vanhemmilla on oikeus vaatia tukea omille arvoilleen. ”*Koulu ei tue perheen kasvatusta ja arvoja, vaikka vanhemmat eivät asukkaan saman katon alla. Onko tämä hyvää yhteistyötä perheen ja koulun välillä.*” (HK09/17) Samaa toteaa Perusopetuksen opetussuunnitelma (2004, 22): ”Huoltajilla on ensisijainen vastuu lapsen ja nuoren kasvatuksesta. Koulu tukee kotien kasvatustehtävää ja vastaa oppilaan kasvatuksesta ja opetuksesta kouluyhteisön jäsenenä.” Nostamalla tärkeäksi kodin kuulemisen diskurssin tekniikat myös piilottavat muita toituksia kodin ja koulun suhteessa: onko asioita, joista ei ole lupa puhua lainkaan (ks. Foucault 1981, 52).

Vanhemmilla on näin ollen melko vahva konsensus siitä, että he saavat itse päättää sen, millainen heidän suhteensa kouluun on. Koululta vaaditaan toimenpiteitä kohti avoimuutta ja keskustelevaa vuorovaikutusta: ”- - *koulun yhteydenpitokulttuurina kuvaisin oman kokemuksen mukaan sanelupolitiikaksi, joka ei enää kuulu 2000-luvun koulumaailmaan ja vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön.*” (HK10/13) ”Tuomiovalta” koulun toiminnasta onkin siirtynyt sen varsinaisilta tuomareilta, valvovilta viranomaisilta, vanhemmille (ks. Foucault 1980, 29). Kuitenkin avoimen ja luottamuksellisen yhteistyön oikeuttajana pidetään muun muassa Opetushallitusta ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita.

”Opetushallituksen tavoitteena on ollut viime vuosina, että koulut pyrkisivät luotamukselliseen yhteistyöhön vanhempien kanssa. Mielestäni luokanopettajan olisi pitänyt keskustella asiasta aluksi vanhempien kanssa, ennen kuin hän vie sen suoremman foorumin (oppilashuoltotyöryhmän) käsittelyyn.” (HK10/13)

”Opettajilla tulee olla aktiivinen aloite yhteistyössä; koulu vastaa oppilaan kasvatuksesta ja opetuksesta koulu yhteisön jäsenenä (Opetushallitus, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, ko. 4.1 Kodin ja koulun yhteistyö).” (HK10/25)

Vanhempi haluaa koululta kunnioitusta kasvatustehtävälleen. Puhe yhteistyöstä vaatii koulua hyväksymään koulun suhteen aktiivisen vanhemman, ja unohtamaan aiemmat tarkat vastuunjaot. Opettajien näkemys vanhemmista asettuu vanhempien itsensä teksteissä oikeudenmukaisuuden vastakohtaksi: *”(k)oulussa puhutaan rehtorin toimesta ’hyvistä vanhemmista’ ja terroristivanhemmista. ’Terroristivanhemmat’ ovat niitä, jotka haluavat puuttua koulussa oleviin epäkohtiin - - .” (HK10/5)* Puhe huonosta vanhemmuudesta asettuu kielletyksi (ks. Foucault 1981, 55), ja sen sijaan opettajien pitäisikin pystyä yhteistyöhön kaikkien vanhempien kanssa.

Oikeutta yhteistyöhön perustellaan vahvasti oman lapsen edun ajamisella. Koululla ei ole oikeutta tehdä lasta koskevia päätöksiä ilman, että vanhemmilta kysytään lupa. *”- - (O)nko todella niin, että alaikäisen lapsen kuuleminen ilman huoltajia on laillista, ainakaan oikeudessa, terveydenhuolto- ja sosiaalipuolen asioissa niin ei ole luvallista tehdä.”(HK10/11)* Vanhemmalla on oikeus ja velvollisuus puolustaa lastaan, oli tämä tehnyt mitä hyvänsä. *”Opettajan käytöksestä ja toiminnasta ei puhuttu sanallakaan. Ottaessani asian itse puheeksi, rehtori ilmoitti allekirjoittaneelle, että on vahingoksi lapselleen, koska puolusti häntä kolmea aikuista vastaan.”(HK10/16)* Myös tässä näkyy ajatus vanhemman toiminnan arvostelun kieltämisestä: diskurssi tunnistaa oikeat ja väärät ehdotukset (Foucault 1981, 60), ja vääräksi rakentuu selkeästi opettajan suorittama arvostelu.

Kuten jo edellä ilmeni, vaatimus yhteistyöhön nousee kasvaneista yksilön oikeuksista, joita ei saa loukata. *”- - koulu - - on menetellyt väärin tyttäremme - - erityisopetuksessa - - toimimalla toistuvasti vanhempien kanssa sovitun vastaisesti, omavaltaisesti ja piittaamattomasti.” (HK10/7)* Koulun toimintaa ei ole enää oikeutta rajata vanhempien intressien ulkopuolelle, vaan vanhemmillä on oikeus ohjata ja tarkastella koulua. Diskurssin tekniikoiden keinot kohdistuvat tällaisen puheen nostamiseen keskeiseksi (vrt. Foucault 1991, 59–60).

”koulu reagoi hitaasti ja välinpitämättömästi vanhempien kysymyksiin ja asioihin, jotka liittyvät koulun työskentelyyn ja päätöksiin, joissa on ehdottomasti kuultava vanhempia tai joihin liittyy vanhempien toiveita ja tarve keskustella koululaisen asioista ja niiden hoitamisesta.” (HK10/9)

Koulua kehoitetaan muuttumaan reaktiiviseksi toimijaksi suhteessa vanhempiin. Vanhemmat kokevat, että heillä on oikeus muodostaa dialoginen keskustelusuhde koulun kanssa. *”Avoim, saumaton ja tiivis yhteistyö on mielestämme kaiken perusta lapsen hyvinvoinnin takaamiseksi sekä hänen kanssaan päivittäisissä toiminnoissa mukana olevien onnistumiseksi.”* Heistä onkin surullista, että koululta tällainen yhteistyömalli luonnistuu heikommin. Kulttuurishokki on suuri lapsen siirtyessä päiväkodista kouluun, sillä koulun seinät nousevat vanhemmille pystyyn niin, että ainut tieto koulusta kulkee (kenties kärjistetysti) lapsen kautta. *”Palaute lapsemme koulupäivistä tuli ensisijaisesti lapselta itseltään, sekä meidän vanhempien omien havaintojen perusteella, jonka jälkeen me kotoa olimme koululle päin yhteydessä. Tällainen asetelma aiheutti meissä vanhemmissa suurta ihmetystä - -.”* (HK09/21) Koulun diskurssi vaikuttaa rajautuneelta vanhempien suuntaan: diskurssin tekniikoihin kuuluu, ettei kaikille diskurssin alueille ole kaikilla yhtäläistä pääsyä (Foucault 1981, 62). Yhtäläillä kun opettajilla ei ole puheoikeutta vanhemmuuden arvosteluun, vanhemmat eivät pysty asettumaan täysin koulun diskurssiin. Tämä jako on kuitenkin murtumassa, sillä vanhemmat haluavat osaksi koulun toimintaa.

Yhteistyön kodin kanssa tulisi olla ajantasaista ja nopeasti reagoivaa. Kodilla on oikeus saada tietää koulun päätöksistä perusteluineen mahdollisimman nopeasti. *”Lapsi teloi kätensä koripalloa pelaessa. Koen, että koulu viivytteli liikaa ilmoittaessaan asiasta vanhemmille.”* (HK09/24) *”En pidä tällaista toimintaa koulun ja kodin yhteistyötä edistävänä, lähinnä salamyhkäisenä. - - Avoimuus ja rehellisyys ovat ensisijaisen tärkeitä elementtejä, silloin kun kyseessä on alaikäinen lapsi.”* (HK10/16) Uusi vanhempien ja kodin viestintäkulttuuri asettuikin vastakkain aiemman, koulun puolelta vanhempia torjuvan kulttuurin kanssa. Tällaista vanhemmat eivät enää hyväksy. *”Yhteistyöhön kodin ja koulun välillä tarvitaan molempia osapuolia. - - Ainakin tämä (opettajan yhteistyö kodin kanssa) - - herättää enemmän paha mieltä, katkeruutta ja vastustusta kuin hyvää yhteistyötä.”* (HK10/1)

Yhteistyöhön kuuluvaksi ja sen lisäksi vanhemmat laskevat oikeudekseen perinteisen koulujärjestelmän kannalta uusia elementtejä, esimerkiksi oppilaan luokan valinnan koulussa, joka on aiemmin kuulunut koulun sisäisiin järjestelyihin. *”Luokalla olevat levottomat ja väkivaltaiset pojat estävät opiskelun. - - Meidän mielestämme vanhemmilla tulee olla oikeus vaikuttaa lapsensa opiskeluympäristöön.”* (HK08/26) Luokanvalinta liittyy laajempaan oikeuteen koulunvalinnasta⁶, joka johtaa lopulta siihen, että vanhemmat voivat vaatia koululta myös muita asioita: lopulta koulut päätyvät kilpailemaan asiakkaista (Tella 2003, 99). Myös vanhempainiltojen opettajalähtöinen järjestely saa vanhemmilta kritiikkiä. *”Mutta eikös kuitenkin vanhempainilta ole vanhemmille tar-*

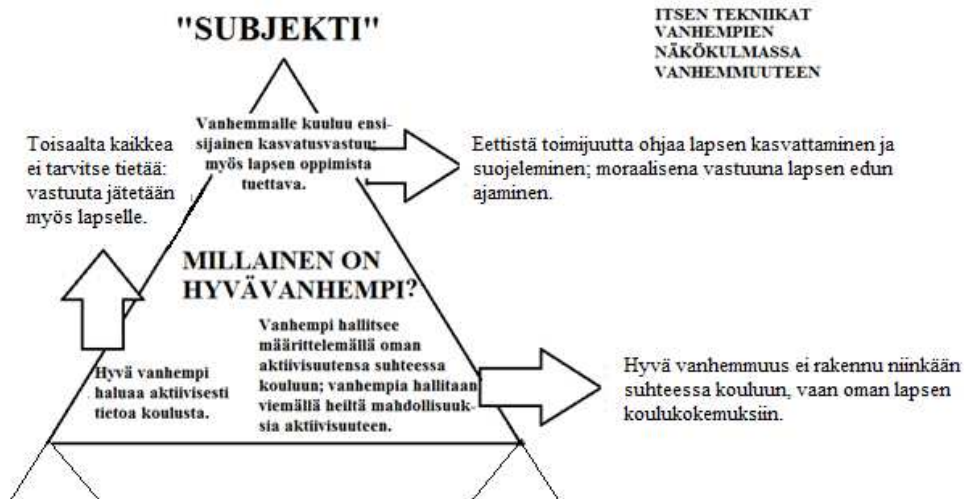
⁶ Koulunvalintakysymys ei liity aineistooni, sillä sitä käsiteltiin hallintokantelujen sijaan enemmän hallintovalituksissa, jotka kohdistetaan kouluviranomaisille virastoissa, ei käytännön opetustyötä tekeville.

koitettu ja silloin pitäisi olla mahdollisuus tutustua lapsen opettajaan ja koulunkäyntiin.” (KP134) Vanhemman oikeus käydä kaikkien lastensa vanhempainilloissa ei toteudu, jos ne ovat samanikäisesti.

Kaikki tämä oikeuspuhe antaa vaikutelman, että vanhemmat kokevat tiettyä ylivertauutta suhteessa kouluun. Opettaja kaikkine koulutuksineen jää toissijaiseksi suhteessa vanhempaan, jonka vanhemmuus on kyseenalaistamaton totuus – ”- - varsinkaan MINUN ÄITIYTTÄ EI KUKAAN OPETTAJA ARVOSTELE!” (HK08/32) Tämä sopii uusliberaaliin maailmankuvaan, joka ajattelee ihmisten asettuvan luonnostaan erilaisiin kilpailuasemiin toisiin yksilöihin nähden (Steinby 2008, 44). Opettajan reaktio, joka edellä mainitussa tapauksessa rohkaisi vanhempaa ottamaan selvää asioista, asettuikin kilpailun teoksi. Toisaalta jotkin vanhemmat ovat tyytyväisiä koulujärjestelmän heidän lapsilleen suomiin etuoikeuksiin, kuten erityisopetuksen määrään. *”Eli tarttukaa hyvät ihmiset koulujärjestelmän ja yhteiskunnan suomiin mahdollisuuksiin tehdä koulunkäynnistä alusta asti pienen oppilaan kannalta mielekästä ja mukavaa!” (KP68)*

8.2 Itsen tekniikat: Tiedontahto

Hyvä vanhemmuus rakentuu lapsesta huolehtimiseksi silloinkin, kun hän on koulussa. Kasvatusvastuuta ei voi sysätä opettajalle, ja toisaalta opettaminenkaan ei jää vain opettajan tehtäväksi: *”Kyllä tarvittaessa niitä tehtäviä opetellaan kotonakin läksyjen muodossa.” (KP245)* Vanhemmuus on huomattavan aktiivinen. Foucault’n (2003) mukaan eräs keskeinen itsen tekniikoiden ulottuvuus on tiedontahto, pyrkimys totuuteen: se saa nyky-yhteiskunnassa valtaiset mittasuhteet. Kuitenkaan tiedon lisääntyminen ei johda selkeään käsitykseen maailmasta tai vähennä sen riskejä. Päinvastoin se pakottaa etsimään totuutta yhä kiihkeämmin. (Mt., 104.) Tiedontahdon suhde vanhemmuuteen rakentui vahvaksi, ja se ilmeni oikeastaan kaikissa vanhemmuuden itsen tekniikoiden juonteissa. Hyvä vanhempi haluaa aktiivisesti tietoa koulusta, jotta voisi tukea lapsensa oppimista ja tämän henkilökohtaisia oikeuksia. Tämä on vanhemmuuden tietämisen vaatimus; huomattavasti vaikeampaa on löytää se tieto, jota vanhemmat pitävät todellisen totuuden paljastajana (ks. Foucault 2010, 61) – mahdollisesti kyseessä on lapsen kokemus, joka on vanhempien mielestä puhtaudessaan hyvin totuudellinen. Moderni pedagogiikka on romantisoinut lapsuuden maailmaksi, johon aikuisten normit eivät sovellu (Ojakangas 1998, 292). Tämä lapsen vapaus ja totuudellisuus on siis aikuisten itsensä konstruktio.



KUVIO 10. Itsen tekniikat vanhempien näkökulmassa vanhemmuuteen.

8.2.1 Oppimisen tukeminen hyvän vanhemmuuden määrittelijänä

Vanhempien tarkoituksena on tukea lapsen oppimisprosessia, kun opettaja nähdään opetuksen tarjoajana. Valtion ja sitä kautta opettajien tehtäväksi on muotoutunut oppimisprosessiin tarvittavien välineiden tarjoaminen, kun yksilö on vastuussa omasta kehityksestään (Olssen 2008, 42). Pienellä oppilaalla täytyy olla vanhemmat puolellaan, ja aineistoista välittyikin kuva, että kilpailun eetos rakentuu vahvasti vanhempien varaan ja heidän välilleen. ”Minusta taas nimenomaan vanhempien tehtävä on tarkastaa kotitehtävien oikeellisuus. - - (H)aluan itsekin olla selvillä siitä miten lapsi suoriutuu.” (KP311) Vanhempien tehtäväksi rakentuu koulussa tapahtuvan oppimisen tukeminen, tietyin rajoituksin. Varsinkin vanhempien vastuu kotitehtävistä herättää kysymyksiä. ”Mielestäni aika hurja tilanne, jos lasten tehtävien oikeellisuus säilytetään ainoastaan vanhempien harteille.” (KP312) Hyvää vanhemmuutta on monenlaista, eikä kaikilla ole samanlaista mahdollisuutta tukea oppimista. ”Todella monet vanhemmat tosin tästä työstä suoriutuvat, mutta kaikki ei. Ajatelkaamme nyt vaikka maahanmuuttajaperheiden lapsia, joiden vanhemmat eivät välttämättä edes ymmärrä suomen kieltä.” (KP312)

Tiivistäen voi sanoa, että kotitehtävät kuuluvat vanhempien vastuulle, mutta myös opettajan. ”Teette paljon siellä kotona hommia, se on hyvä, mutta ei missään nimessä ole pelkästään teidän tehtävä ottaa vastuuta läksyjen teon opettamisesta. Pallo myös opelle.” (KP306) Puhe opettajan asiantuntijuudesta on selvästi harvinaisempaa kuin puhe oppimisen tukemisesta, mutta sitäkin siis esiintyy. ”Minkä takia nykypäivänä vanhempien pitäisi käydä koulua lasten kanssa uudelleen Onko se tätä nykyajan lasten paapomista?” (KP40) Kouluinstituution toiminta rakentuu ammattitaidolle, jota vanhemmilla itsellään ei ole. ”Eli pidetään mielessä, että me olemme lapsen vanhemmat ja koti on koti eli vanhempien ei tosiaankaan ole tarkoitus heittäytyä opettajiksi. Jätetään opettajan

hommat kouluun ammattilaisille.” (KP39) Huolimatta luottamuksen luonteesta uskomisena ammattitaitoon, on huomioitava asiantuntijuus hallinnan keinona. Peter Miller ja Nikolas Rose (2010, 102) toteavat asiantuntijahallinnan muotoutuvan kaksoisiteeksi yhteiskunnallis-poliittisten päämäärien ja kodeissa eletävän arjen välille. Opettajat kertovat, mitä lapsen tulisi oppia ja miten. *”Vanhempien ei tarvitse yhtään ’prepara’ lasta, eikä edes kannatakaan, koska systeemit on niin muuttuneet meidän kouluajoista.*” (KP205)

Vanhemman tavat opettaa ovat parhaimmillaan samanlaisia kuin koulun, jolloin lapsi ymmärtää sisällön helpommin (KP285). Toisaalta hyvä vanhempi reagoi nopeasti lapsella ilmeneviin ongelmiin (*”(e)ikö se juuri ole matematiikan rikkaus, että sen voi selittää monella tavalla?”* (KP286)), jolloin opettamista ei tarvitse tehdä yhteistyössä opettajan kanssa. *”Aloitimme kotona tiiviin ja järjestelmällisen opetteluksen ja kertaamisen omin päin päivittäin, vaikkei opettajan kanssa tästä ollut puhetta.*” (KP263) Oppimisen hallinta on noussut postmodernissa keinona taistella omasta paikastaan maailmassa (Toiskallio 2001, 456): siksi koulunkäynninkin tulisi lähteä oppilaasta itsestään, eikä vanhempien pakottamana.

”Voinhan aina väkipakolla patistaa lukemaan, mutta siitähän ei ainakaan koulunkäynti mukavammaksi tule. - - Kovasti olen yrittänyt aina puhua miten tärkeää koulunkäynti on tulevaisuutta ajatellen, mutta sellainen tuntuu hänestä niin kaukaiselta, ettei hän sellaista jaksa kuunnella. Lahjominenkaanei mielestäni kuitenkaan ole se asia millä tuota koulua käydään, vaan siihen pitäisi tulla lapsella itsellään halua.” (KP45)

Vanhempi voi kannustaa lastaan oppimaan myös lahjomalla, jos muut keinot eivät auta. Tällainen osin behavioristinenkin opetusmalli on hyväksyttävä niin kauan, kuin sillä päästään haluttuihin tuloksiin. *”Jokaisesta kirjasta (helppoja ja tasoon sopivia) saa lukunauhaan merkinnän ja tietyn määrän jälkeen tietyn summan rahaa tai jonkin lelun.*” (KP321) Lapsen oppimisen puolesta ollaan valmiita tekemään taloudellisiakin uhrauksia – tämä taas asettaa vanhemmat keskenään eriarvoiseen asemaan. Kärjistetysti: voiko hyvä vanhempi olla köyhä? *”Ehkäpä taitoja ja innostusta (?) voisi kehittää vapaa-aikana esim. kerhoissa, tiedeleireillä - -, vanhempien itse hankkimilla kirjoilla, peleillä, jne. - - Tärkeintä kai on se, että innostus oppimiseen säilyy...”* (KP58)

Vaikuttaa siltä, että oppimisen eri keinojen luettelussa takana ovat tehokkuuden vaatimukset. On opittava monenlaista, jolloin kasvatuksen kieli korvataan oppimisen kielellä (vrt. Biesta 2006, 14). Läksyt tulisi voida yhdistää *”- - suurempaan kokonaisuuteen. Lapset oppivat eri tavoin. Jotkut haluavat lukea, toiset tehdä jne. Jos kaytte esim viikonloppuna museossa, tiedepuistossa, elaintarhassa tai missä hyvänsä, niin linkittakaa se laksyihin. Silloin laksyt eivät ole vain tylsiä irrallisia juttuja.*” (KP44) Toisaalta palkitseminen saa kritiikkiä esiintyessään ajan hengen mukaisena kai-

kenkattavana ja kovana kilpailuna – siitä ei siltikään haluta kokonaan eroon. ”Tuon sanottuani voisin kuitenkin ajatella, että jonkinlainen palkitseminen saattaisi motivoida. Viikon ajan läksyt sovitusti tms., niin viikonloppuna pääsee leffaan tai saa vuokrata valitsemansa dvd:n tms.” (KP36)

”Mitä vanhempien pitäisi vaatia koulun käynnistä? Onko liikaa, jos vaatii, että pääsisi edes keskitasolle?” (KP302) Hyvä vanhempi kannustaa, mutta myös vaatii lapseltaan paljon. Kiitettäviä numeroita on hyvä olla useampia. ”Tähän mieheni sanoisi että miten niin vaan matikasta! Sehän on jo tosi hyvä juttu! Aivan, vaadin paljon... mutta ei se 8/20 ole hyvä hänenkään mielestä.” (KP303) Vaatimusten tavoitteena on kuitenkin, että lapsi innostuisi oppimisesta omaehtoisesti: yksilö sitoutetaan oppimiseen (vrt. Koski 2004,82). Tällä tavalla vanhempi sitoutuu uutta kansalaisuutta tuottavaan valtaan (produktiivisesta vallasta ks. esim. Foucault 1982).

”Pikkuhiljaa opetellaan tuota kokeisiin lukemista. Me vanhemmat ollaan autettu keskittymään oleellisiin asioihin. - - Itse pidän tavoitteena että poika olisi edes keskitasoa, jos tippuu sen alle pelkään että jää perustasosta liikaa ja ei saa kurottua myöhemmin - - Kieltämättä minä siis vanhempana pidän yllä tiettyä vaatimustasoa. Toisaalta olen nykyään alun jälkeen jättänyt läksyjen lukemisen pojalle tehtäväksi paljon itsenäisemmin, kunhan vain muistuttelen ja kyselen onko läksyt tehty ja autan tarvittaessa-pyydettyäessä.” (KP301)

Joskus koulunkäynti muuttuu vanhemmallekin työksi, sillä siitä on kiinni lapsen menestyminen elämässä. ”Omaan vaatimukseen napakkuutta: joka ilta läksyjen selvitys, mitä tuli, onko tehtynä.” (KP34) Kasvatus tuntuukin paikoitellen redusoituvan oppimisen tukemiseksi ja kilpailukyvyyn parantamiseksi. Mutta kun vaatimukset täyttyvät, vanhempi on onnellinen.

”Illat ennen koetta menevät pojan ’preppaukseen’, mutta sitten hän saakin kokeista ysejä ja kaseja, vähintään. Haluan, että pojallani on vaihtoehtoja ysiluokan jälkeen minne mennä. Ettei vaan joudu jonnekin. Koulu on lapsen työtä ja lapses-tamme huoltapitäminen on meidän työtä. Kyllä useinkin väsyttää kun preppaan lasta, mutta kokeesta saatu hyvä numero häivyttää äidinkin väsymyksen.” (KP41)

Oppimisen tukemisen vaatimukset määrittävät tämän perusteella vahvasti vanhemmuutta. Hyvä vanhempi rakentaa lapsen omaehtoisen oppimisen mahdollisuuksia yhteiskunnassa, jossa se on heidän mukaansa välttämätöntä. Kuitenkin he samalla rakentavat uutta kansalaisuuden ihannetta. Oppimiseen kannustava vanhempi sekä objektivoi lapsensa oppijaksi että itsensä subjektiksi, joka aktiivisesti ohjaa oppimisprosesseja (vrt. Foucault 1982, 208).

8.2.2 Kasvattajuus ei pääty koulun alkaessa

Tässä diskursiivisessa juonteessa vanhemmat korostavat, että heidän ensisijainen kasvatusvastuunsa säilyy lapsen koulunaloituksesta huolimatta. Vastuuta ei voi siirtää opettajalle, eikä lapselle itselleen. Vanhemman rooli on todella velvoittava. Tässä mielessä vanhemmuus voidaan sitoa kansalaisuuden käsitteeseen, joka tarkoittaa useimmiten poliittisen yhteisön jäsenyyttä velvollisuuksien ja oikeuksien rakennelmana (Saastamoinen 2010, 230). Yhteiskunta kasvattaa lapsia ja heidän vanhempiaankin tietynlaiseen kansalaisuuteen, ja näihin päämääriin pyritään yhä enemmän erilaisen sitouttavien sopimusten avulla (Määttä & Kalliomaa-Puha 2006, 179–180). Sopimusten tarkoituksena on toisaalta motivoida sekä valtaistaa toimijoita mutta toisaalta ne ovat keino ohjata toimintaa (mt., 180). Koulun ja vanhemmuuden välistä suhdetta kuvaavat useat kirjoittamattomat sopimukset vanhempien ja opettajien roolista, vuorovaikutuksesta ja niin edelleen. Hyvä vanhemmuus perustuukin suurelta osin kirjoittamattomiin käsityksiin.

”Mutta kyse ei nyt ollutkaan minusta ja minun pärjäämisestä vaan 6-vuotiaasta ekaluokkalaisesta pojastani, jolle haluan olla Vanhempi ja jatkaa hänen hyvinvoinnistaan huolehtimista siitä huolimatta että hän on nyt aloittanut koulun.” (KP259)

Vanhemman totaalinen vastuullistaminen johtaa myös aineistoni vanhempien teksteissä harvinaisiin viitteisiin vanhemmuuden rappiosta. Onkin ristiriitaista, että näitä löytyy ainoastaan kaksi, kun taas opettajien teksteissä ne muodostavat kokonaisen laajan diskursiivisen juonteen. *”Lapset eivät osaa kunnioittaa toisiaan eikä vanhempia. Lapsia ei kasvateta kotona vanhempien toimesta vaan lapset kasvattaa vanhempiaan...”* (KP83) Nämä vastareaktiot jäävät vanhempien teksteissä hyvin marginaaliseen asemaan. Kuten jo aiemmin totesin, vastarinta on suhteessa siihen, mitä vastustetaan, joten individualismia korostavan markkina-ajattelun vastapuolella on yksilöllistä ja hienovaraista vastustusta, joka ilmenee muun muassa kyynisyytenä ja ironiana (Saastamoinen 2010, 252–253). Toisaalta vanhemmat myös ymmärtävät, että vanhemmuus on tämän hetken yhteiskunnallisista oloista johtuen vaikeaa.

”Julkisessa sanassa on syyllistetty meitä vanhempia ja sanottu, että suomalaiset vanhemmat eivät enää kasvata lapsiaan – vanhemmuus on hukassa. - - Keskitytäänkö yhteiskunnassamme johonkin sellaiseen, joka ruokkii yksinäisyyttä, eriarvoisuutta, syrjäytymistä, työpahoinvointia, väkivaltaista käyttäytymistä? - - Keskitymmekö yhteiskunnassamme vain lisäämään aineellista hyvinvointia kaikin keinoin ja tämä arjen turbulenssi lisää henkistä pahoinvointia? - - Täydellistä vanhemmuutta ei ole olemassa, mutta on monenlaista hyvää vanhemmuutta ja hyvää tapaa kasvattaa lapsia ja nuoria yhdessä.” (O:13/08)

Myös opettajilta voidaan tarvittaessa pyytää apua. ”Yli kymmenen vuotta toiminut *Selvä sopimus on auttanut ja tukenut meitä vanhempia erittäin haastavassa kasvatustehtävässämme. Sopimus on erinomainen ja toimiva esimerkki kodin ja koulun välisen yhteistyön tärkeydestä.*” (O:18/10) Kuitenkin kodin arvot ovat ensisijaiset suhteessa koulun arvoihin. Koulun tulee myös tukea ja kunnioittaa kodin arvoja. ”*Perheenä haluamme luoda lapsillemme pysyviä arvoja, jotteivät he jää turvattomaan arvotyhjiöön. - - Toivoisimme koulunkin voivan jatkossa tukea kasvatustyötämme välittämällä lapsillemme hyviä arvoja ja tapoja, joihin ruokarukous myös kuuluu.*” (O:11/09) Postmoderni yhteisöllisyys jakautuu yhä pienempiin osiin, jolloin korostuu oman yhteisön suhde muihin: muita ei ole varaa huomioida, ettei menettäisi omia etujaan, ja kääntäen, muiden vaaditaan huomaavan omat edut. Nikolas Rosen (2005, 167–168) mukaan yhteisöllisyyden nousu 1900-luvun lopulla oli melko odottamaton ja paradoksaalinen ilmiö: toisaalta tila, jonka uusi yhteisöllisyys loi, oli luonnollinen, politiikan ulkopuolinen ihmissuhteiden tila, toisaalta se oli tietynlaisille hallinnan tyypeille keskeinen. Sen täytyy siis samanaikaisesti olla politiikan kohde ja säilyä sen ulkopuolella.

Hyvä vanhempi antaa lapselle tilaa, jotta hän ”*tulisi omatoimiseksi pikkuhiljaa, niin että vanhemmat vain olisivat tukena asiassa.*” (KP40) Kasvatukseen kuuluukin lapsen orientoiminen maailmaan, jotta hän voisi täyttää itsenäistymisen velvoitteen (Värri 1997, 126). ”*Ja pikkuhiljaa olis kai syytä itsenäisesti kyetä tehtäväntekoon, ettei aina joku ole auttamassa alkuun.*” (KP76) Vanhemman tehtävänä on lähinnä toimia taustatukena: lapsi vastaa esimerkiksi läksyistä suoraan opettajalle, eikä vanhemmille. ”*Jos oikein takkuu läksyjen teko ja poika huutaa jä räyhää, ettei tee läksyjä, niin olen silloin sanonut, että älä tee, mutta opettaja kyllä huomauttaa jos läksyt on tekemättä.*” (KP39) Tällaiseen vanhemmuuteen liittyy ajatus yhteistyöstä tasapuolisuutena, jossa sekä opettaja että vanhempi kantavat vastuunsa. Sellaisessa yhteistyössä liika aktiivisuus voi olla jopa haitaksi. ”- - (A)*setelma että on jo valmiiksi 'hankala' vanhempi on aika epäreilua...*” (KP1)

Nykykasvatus onkin osan vanhemmista mielestä parhaimmillaan kasvattamista yhdessä. ”*Kunta ajattelee budjettia ja rahaa, mutta me vanhemmat/opettajat/rehtori olemme huolissamme lastemme hyvinvoinnista, kehityksestä ja tärkeästä jokapäiväisestä koulunkäynnistä.*” (HK08/19) Vanhemmat vaikuttavat lastensa käyttäytymiseen niin koulussa kuin sen ulkopuolella, joten koulun kasvatusta ei voi rajata vanhemmuuden ulkopuolelle. ”- - (O)*len todennut että toisten lasten vanhemmilla on erittäin suuri vaikutus siihen miten lapset käyttäytyvät toisiaan kohtaan.*” (KP223)

Onko sitten suomalaisilla vanhemmilla suurempi luottamus kouluun kuin muualla? Belgiassa asuva vanhempi kirjoittaa, että siellä ”(k)*oko systeemista puuttuu se ajattelutapa, että yhteiskunnan on tehtävä sita ja tata tai että koulu ja opettaja ovat vastuussa lapsen oppimismenestyksestä, kasvatuksesta jne.*” Parempana kuin koulun vastuullistamisen, tämäkin vanhempi näkee vanhem-

pien oman vastuun. *”Lahtokohtaisesti vanhemmat ovat vastuussa lapsistaan - niin käytöstavoista kuin oppimismenestyksestakin.”* Toisaalta vanhempiin kohdistuvat tällöin melko kovat realiteetit, johon kaikilla ei ole mahdollista vastata. *”Jos vanhemmat eivät osallistu lastensa opintoihin ja nama eivät saavuta tavoitteita, lapsi jaa luokalle.”* (KP310) Suomalainen hyvinvointivaltiomalli tuntuu vaikuttavan yhä taustalla: mannermaisessa hyvinvointivaltiomallissa (esimerkiksi Saksa, Ranska, Belgia) sosiaaliturva kiinnittyy vahvemmin työmarkkina- ja perheeseen (Rinne & Salmi 2003, 19).

Toisaalta kasvatusvastuun totaalisuus herättää vanhemmissa myös vastarintaa. Koulullakin on velvollisuuksia, jotka pitäisi toteuttaa yhteistyössä vanhempien kanssa. *”Vanheppina menetimme uskon koko järjestelmään jo vuosi sitten. Siihen asti uskoimme, että koulu aloittaa tarvittavat tukitoimet ennen kuin se on liian myöhäistä.”* (HK09/1) Vanhempien ei tarvitse olla liian aktiivisia koulun suuntaan, vaan esimerkiksi koulun juhlia on päästävä kokemaan myös *”nautintopuolelta”* (KP173). Koulutus näyttäytyy universaalina, maksuttomana kansalaisoikeutena (Rinne & Salmi 2003, 20), mutta voitaneen todeta, että se on saanut useita liitännäistehtäviä. Koulun velvollisuutena on myös tarjota vanhemmille paikkoja antaa tukea, eikä vanhemman tarvitse välttämättä pystyä siihen itse. Tietokatkokset ovat siinä mielessä kummallisia, että lapsi, joka on tiedon kohde, ei toimi lainkaan tiedon välittäjänä.

”- vanhemmat pitävät erityisen valitettavana sitä, että heidän tietoonsa ei saatettu X:n vaikeuksia englannin kielessä. Äiti on koko kouluajan tukenut X:ää tämän opinnoissa ja sillä on saatu tuloksia aikaan. Tämä olisi ollut mahdollista nytkin. Kodin ja koulun yhteistyötä ei tältä osin ole ollut.” (HK08/25)

Kasvattajuus määrittäyty lapsen kehityksen tukemisena ja eräänlaisena sosialisatona, arvojen ja traditioiden siirtona. Se ei tässä yhteydessä kuitenkaan määrity kovinkaan tarkasti, vain suhteessa siihen, että kodin kasvatus on ensisijaista. Kuitenkin koululta tulisi myös saada tukea.

8.2.3 Aktiivinen vanhempi sisäisen yrittäjyyden näkökulmasta

Vanhemmalla on oikeus päättää lapsensa koulunkäyntiä koskevista asioista – tämä on vanhemmille aineistoni pohjalta täysin selvää. Uutena ilmiönä esiintyy kuitenkin aktiivisen vanhemman rooli, joka ei anna vanhemmalle mahdollisuutta jättää lapsen koulunkäyntiä sikseen, vaan vanhemman on osallistuttava ja oltava mukana niin vanhempaintoimikunnassa (KP178) kuin järjestelyissä opettajan kanssa. Rosen (2005) mukaan 1980-luvulta lähtien on puhuttu aktiivisesta kansalaisuudesta, joka asetetaan vastakkain passiivisen kansalaisuuden kanssa. Se tarkoittaa oman elämänsä yrittäjyyttä, jossa kansalainen pyrkii ohjaamaan omaa elämäänsä voitokkaasti läpi laskelmoitujen

toimintojen ja sijoitusten. Samalla hänestä tulee kuluttaja. (Mt., 164–165.) Kuten jo aiemmin totesin, tämä itsen tekniikoiden keino linkittyy itse-hallintaan: hallinnanalaiset käsitetään aktiivisina tekijöinä itsensä hallinnassa. Subjektit joutuvat tekemään itse itseään koskevat päätöksensä hallinnan verkostoissa, joka koostuu kehotuksista, lupauksista, varoituksista ja uhkauksista (Miller & Rose 2010, 293.)

Aktiivinen vanhempi käyttää kaikkia keinoja lapsensa hyväksi, ottaa esimerkiksi yhteyttä muihin viranomaisiin, jos koulussa on ongelmia. Sisäisen yrittäjyyden ajatteluun kuuluukin itsen ja oman perheen ”parhaimman mahdollisen” edun tavoittelu ja laskelmointi (Miller & Rose 2010, 280). Kuten Saastamoinen (2010) toteaa, aktiivisuudella hallinta perustuu riskeillä hallintaan, joka edellyttää, että kansalainen pystyy arvioimaan elämäänsä rationaalisesti. Kun tämä ei onnistu, hallinta muuttuu pelon ja epävarmuuden avulla toimivaksi, mutta ei kuitenkaan häviä. (Mt., 238.) Tämän diskursiivisen juonteen kirjoittajat toteuttavat aktiivisen kansalaisuuden ideaalia, jota on mahdoton päästä pakkoon. Seuraavan katkelman kirjoittaja kummastelee koulun reaktiota itse täysin normaalina pitämäänsä toimintaan.

”Taustasta kertoisin lisäksi senkin, että olen kokenut koulun taholta ärsyyntymistä ja moitetta otettuani erinäisissä asioissa yhteyttä muihin kouluviranomaisiin. Olen pitänyt sitä outona, sillä en ole toiminut siinä laittomasti, vaan nämä eri viranomaiset ovatkin juuri sitä varten, että heihin voi ottaa yhteyttä ongelmallisissa tilanteissa.”(HK09/19)

Vanhempi asettaakin näkökulmansa koulun toimintaan herkästi – ei ole erillistä koulun reviiiriä, johon vanhemmalla ei olisi asiaa. *”Kodin näkökulmasta (kiusaamiseen) puuttuminen oli passiivista, yleisluontoista kyselyjen ja opetushetkien muodossa. Vasta tiukka vaatimus kokoontumisesta rehtorin luo sai aikaan reaktiota koululla.”* Vanhempi rakentaa tietoa koulusta aktiivisesti sen kautta, mitä hän havainnoi: aktiivisuus rakentuu tiedontahdon välineeksi, jolla totuutta tuotetaan (ks. Foucault 2003b, 24). Se, että vanhempi ylipäättään voi vaatia koululta mitään, liittyy kilpailun ja kuluttajien uusliberaaliin yhteiskuntaan. Opettajalla ei ole oikeutta toimia autoritaarisesti, vaan vanhemman aktiivisuus on hyväksyttävä. *”- - (Y)hteistyö opettajakunnan ja vanhempien välillä tulehtui ja vanhemmat vetäytyivät yhteistyöstä koska kokivat rehtorin käytöksen autoritaarisena ja epäkunnioittavana.”* (HK09/13) Yhteistyöstä vetäytymisestä huolimatta vanhemmat eivät asian olla, vaan vievät sen ylemmille tahoille.

Vanhemman rooli on muuttunut myös siinä mielessä, että hän ottaa ja saa tehtäviä, jotka ovat ennen kuuluneet koulun vastuulle. *”Soitin opelle ja kiusaajan äidille, sovimme tapaamisen seuraavalle päivälle. Miten open ja meidän aikuisten tulisi tässä tilanteessa toimia.”* (KP167) Opetta-

ja ei välttämättä ole välikäsi, jonka kautta asioita hoidetaan, vaan vanhempi vastuullistaa itsensä jättäen samalla opettajan varjoonsa.

On kiintoisaa huomata, että opettajaan luottavia vastauksia tässä diskursiivisessa juonteessa ei näy. Opettaja kyllä tietyllä tapaa on mukana, mutta vain toiveiden toteuttajana. ”*Kannattaa kuitenkin sopia yhteiset pelisäännöt aikuisten kesken. Esittäkää opettajalle toiveenne, miten haluaisitte asiaa käsiteltävän lasten kanssa.*” (KP166) Huomionarvoista on myös tapa, jolla vanhemmat antavat ohjeita toisilleen. Keskustelun ohella rakennetaan vanhemmuuden toimintamalleja jotka samalla rakentavat ”oikeanlaista” ja hyväksytyä vanhemmuutta suhteessa kouluun. Julkinen valta nojaa huomattavan paljon yksittäisten ihmisten elämänhallintaan, ja tämän myötä vanhemmuudesta ja perheestä on tullut yhä julkisempi (Määttä & Kalliomaa-Puha 2006, 181). Vanhemmuus onkin avattu uudella tavalla julkisesti riepotehtavaksi: sitä voidaan keskustelupalstoilla, jossa toinen on helppo anonymisti leimata huonoksi vanhemmaksi

Uusi, aktiivinen vanhemmuus asettuu ristiriitaan suhteessa kouluun – koulu ei toimikaan sen periaatteiden mukaisesti. ”*Poikia ajetaan kuin karjaa kohti ammattikoulua. Tuntuu, etteivät pojat ja heidän vanhempansa saa itse rauhassa päättää, mikä on pojalle parasta.*” (HK10/19) Vanhemmat kuitenkin ymmärtävät, että koulu ei välttämättä suhtaudu positiivisesti vanhempien kasvaneeseen aktiivisuuteen ja valtaan. ”*Minua hirvittää teidän puolestanne sekin, että kun on pakko olla kovana omasta ja lapsensa puolesta niin on vaarana saada aiheetta ’hankalan ihmisen leima’ otsaansa ja varsinkin sen lapsen otsaan.*” (KP10) Aktiivisuutta ei kuitenkaan neuvota unohtamaan, päinvastoin, lapsen etu on yhä kaikkein tärkein. Ei tulisi kuitenkaan unohtaa, että aktiivisuus ja sisäinen yrittäjäisyys asettuu poliittisten uudistamisstrategioiden keskiöön: sen avulla pyritään uudistamaan ja hallitsemaan yhteiskunnallista elämää uusin tavoin (Miller & Rose 2010, 281).

8.3 Hallinnan tekniikat: Kuluttajiksi koulutut

Vanhempien näkökulma heidän omaan valtaansa suhteessa kouluun rakentuu aineistossani yksilöllisesti asiakkuuden valta. Vanhempi konstruoi itsensä kuluttajaksi ja asiakkaaksi, jolla on oikeus vaatia. Toisaalta tämä liittyy myös yhteiskunnalliseen eetokseen: lapsen edusta on huolehdittava, jotta tällä olisi edes mahdollisuus pärjätä kovan kilpailun yhteiskunnassa. Yhteiskunnallinen valta määrittää yksilöt hallintaansa sopiviksi: se koului ruumiiden ja voimien liikkuvat, sekavat ja tarpeettomat joukot yksittäisten osien moninaisuudeksi (Foucault 1980, 192). Tässä mielessä vanhempien asiakkuus ei ole heidän itsensä määrittämää. Mielenkiintoista vanhempien vallassa on se, että siihen kohdistuu melko vähän suoraa kurivaltaa. Vanhempien väärää toimintaa ei juuri määritellä, ja aiemmin mainittu opettajien ammatillinen valtakina on tietyllä tapaa alistainen van-

hempien asiakkuudelle. Vanhemmalla on oikeus päättää viime kädessä lapsensa asioista. (KUVIO 11.)



KUVIO 11. Vanhempien näkökulma vanhempien hallinnan tekniikoihin.

8.3.1 Vanhemman asiakkuusvalta

Vanhempien asiakkuuden juonne löytyi kaikista aineistostani (jopa Opettaja-lehden teksteistä) laajamittaisena. Se nousikin yhdeksi vallan ulottuvuutta määritteleväksi tekijäksi. Tällaista asiakkuusajattelua leimaa uusliberalismin ideologia, jota Hilpelä (2001) määrittää seuraavasti: koulutus järjestetään markkinoiden tapaan, jolloin puhutaan keskenään kilpailevista koulutuksen tarjoajista, ja koulutuksen kuluttajista. Kilpailun vuoksi tarjonnan tulee sisältää sekä laatu- että hintaeroja, mutta koska julkiset koulut ovat ilmaisia, kilpailu keskittyy laatuun: menestykseen valtakunnallisissa testeissä, hyviin opettajiin, viihtyisään työympäristöön ja koulun mielikuvaan. (Hilpelä 2001, 151) Omassa aineistossani uusliberalismi näyttäytyy ennen kaikkea koulutuksen kuluttajuutena, mutta myös laadunvalvontana. Vanhemmat eivät ole tyytyväisiä siihen, että koulumaailma ei ole täysin sopeutunut asiakkuuden logiikkaan, vaan noudattaa yhä omia toimintamallejaan.

”Taustasta kertoisin lisäksi senkin, että olen kokenut koulun taholta ärsyyntymistä ja moitetta otettuani erinäisissä asioissa yhteyttä muihin kouluviranomaisiin. Olen pitänyt sitä outona, sillä en ole toiminut siinä laittomasti, vaan nämä eri viranomaiset ovatkin juuri sitä varten, että heihin voi ottaa yhteyttä ongelmallisissa tilanteissa.” (HK09/19)

Asiakkuusvaltaan liittyy vanhemman (ja oppilaan) asettuminen voimakkaaseen valtaposition suhteessa opettajaan. Tässä heijastuvat Ahosen (2001) mainitsevat, uusliberalismin kanssa rinnakkaiset, uudet ideologiat lähidemokratiasta, vallan delegoimisesta ja normien purkamisesta. Tämä näkemys sai vastaansa uusliberalistisen New Public Management -suuntauksen kritiikin julkisen sektorin tuhlavuudesta ja tehottomuudesta, ja vaatimuksen julkisen sektorin alistamisesta markkinoille sekä ostopalveluiden käytölle. (Mt., 155–157.) Yhdessä nämä suuntaukset vahvistivat asiakkuuden näkökulmaa, jossa vanhempien sananvalta koulutuksen järjestämiseen ainakin näennäisesti kasvoi.

Vanhempi kokee asiakkaan asemassaan olevansa täysin oikeutettu valvomaan opettajan toimintaa ottamalla yhteyttä näiden esimiehiin, toisaalta asiakkuus rakentuu myös käytännön tilanteissa, jossa vanhempi vaatii lapselleen parasta mahdollista. Vanhempi on ikään kuin opetusjärjestelmän sisäinen valvoja, jonka jäsenelty ja yksityiskohtainen valvonta korvaa valtiollisen, ylhäältä päin tulevan valvonnan (ks. Foucault 180, 194). ”*ITse ehdotin opettajalle että poikani opiskelisi 1-2 matikan ekalla ja siirtyisi kakkosella kolmannen luokan mukaan niin luvut kasvaisivat vähän nopeammin.*” (KP317) Palaute opettajan toiminnasta on jatkuvaa ja sitä on luonnollista antaa. ”*Ehkä sitten viimeistään lapsemme kevätjuhlissa muistamme ’risuilla ja ruusuilla’ opettajaa, näin leikkisästi sanottuna.*” (KP14) Kuitenkin asiakkuusvallan vastaanotossa on opettajien puolella ongelmia. He eivät taivu vanhempien vaatimuksiin aina helposti. ”*Minä en ainakaan päässyt yhteisymmärrykseen opettajan kanssa, poika ei todellakaan saa mitään ylimääräisiä tehtäviä koulussa.*” (KP316)

Vanhemmat vaativat koululta kunnioitusta, mikä ei vaikuta itsestään selvältä. ”*Kuulostaa kyllä tyylyltä touhulta. Harmi, ettette asu täällä, kun ’meidän’ kouluissa vanhempien kohtelu on ihan toista maata.*” (KP11) Vanhemmat ovat valmiita vaikkapa kuuntelemaan puhelimen välityksellä salaa, mitä luokassa todella tapahtuu. ”*Opettajan mielestä vain oppilaiden käytös on epäasiallista, vaikka itse huutaa ja nimittelee oppilaita. (Poikani on muutaman kerran soittanut kotiin ja pitänyt luuria auki, jotta kuulisin mitä tunnilla tapahtuu).*” (HK08/16) Koulu on tuotava osaksi jatkuvan kontrollin menetelmiä: vanhempien mielestä opettajien työn itsenäisyyden on asetettava heidän valvontaansa. Foucault’n (1980, 197) esittelemä työprosessin kontrollointi rakentuu näin osaksi opettajuuden uutta asiakasvalvontaa.

Suoran opettajien totuuden kertomisen epäilyn lisäksi aineistossa on epäsuorempaa opettajan päätösten arvostelua ja sitä kautta auktoriteettiaseman kieltämistä. ”*Oppimissuunnitelmasta puuttui kaikki oleellinen. Siihen oli kirjattu vain sisältöjä eri oppikirjoista. Se oli täysin epäammattillisesti tehty.*” (HK10/13) Tämä liittyy myös asiakkuus- ja valvonta-ajatteluihin, jotka tekevät opettajan ammatista profession sijaan kulutustuotetta tuottavan työläisen. Opettajat eivät vanhempien mu-

kaan ymmärrä koulumaailman perustalla vaikuttavaa paradigmanvaihdosta, vaan he ”pesevät kä- tensä piiloutuen viranomaisjargonin taakse ja vetoamalla näennäiseen opetustyönsä suorittami- seen.” Opettajan työ, joka Simolan (2001, 293) sai lisää autonomiaa sen sääntelyn purkaantuessa 1990-luvulla, on nyt vaarassa joutua uudenlaisten tehokkuuden vaateiden alle. Tuotteeseen eli op- pimiseen suunnatut voimavarat tulisi osata käyttää oppilaan parhaaksi. ”Hänen opetukseensa on käytetty melkoinen määrä voimavaroja vuosien mittaan! Armovitosen englannista olisi saanut il- man monivuotista erityisopetukseen karsinointiakin.” (HK08/25)

Lisäksi opettajan perinteinen oikeus pitää luokassa kuria kyseenalaistetaan. ”X oli poistettu luokasta, koska hän oli luokassa heitellyt kirjoja lattialle sekä kieltäytyi tekemästä tehtäviä. Hän ei ollut vaarallinen itselleen tai muille omien sanojensa mukaan.” (HK10/15) Asiakkuusvalta siis myös kumoaa institutionaalisen aseman, joka oikeuttaa opettajan kurinpitomenettelyn. Onkin pa- radoksaalista, että asiakkuusvalta samanaikaisesti korostaa opettajan tarvetta olla institutionaalisen asemansa mukainen: ”(j)os - - opettaja todellakin on liian tiukka ja mahdollisesti myös käyttäytyy lastasi kohden epäasianmukaisesti, niin tee valitus rehtorille” (KP88). Asiakkuuden retoriikkaa käytetään opettajan oikeana pidetyn toiminnan varmistamiseksi – aina voi valittaa. ”(Tein opetta- jasta valituksen, sillä hän myös oli äärimmäisen työkeä minua kohtaan, ei kuunnellut jos yritin kes- kustella, huusi ja keskeytti yms joka kerta kun suuni avasin.)” (KP221)

Asiakkuuspuheessa on kiintoisaa sen täysi totuudellisuus ja oikeutus. Sitä ei tarvitse perustel- la, sillä ”(k)aikki sen tietää että, koulutuksen taso on Suomessa huonontunut jo pitkiä aikoja. Kos- ka vanhemmat eivät ole vaatineet riittävän kuuluvasti verorahoilleen vastinetta.” Koulutusjärjes- telmä nähdään tällaisissa puheenvuoroissa valtion tuottamana palveluna, jota on oikeus kritisoida laadun retoriikalla. Vanhemmat ovatkin yhä tietoisempia oikeuksistaan ”koulutus- ja hyvinvointi- palveluiden asiakkaina”, jolloin myös luottamus opettajien ammattitaitoon vähenee (Määttä & Kal- liomaa-Puha 2006, 182). ”Minä vaadin tasoa kouluun siis Laatua!” (HK08/21) Koulutus on uusli- beralistinen vaihtoelementti, johon tulee saada tietyn verran laatua vastineeksi rahoille. Tulosvas- tuu rakentuu maksettujen verorahojen pohjalta (Biesta 2006, 26). ”- - (M)uistaa kannattaa kuiten- kin että myös vanhemmalla on oikeus vaatia jotakin. Ja lapsella on oikeus laadukkaaseen ja sopi- vaksi haasteelliseen koulunkäyntiin!!” (KP62)

Asiakkuuden paradigma vie opettajilta perinteisesti heille kuuluneita oikeuksia. Näistä yksi on oppilaan kurinpito. ”- - (P)erhe päätti ettei X suorita jälki-istuntoja koska koulu ei suostunut äidin pyyntöön, että X olisi tehnyt rästissä olevia tehtäviä kyseisenä aikana -> joka olisi hyödyttä- nyt koulua ja kotia - -.” (HK09/17) Esimerkiksi oikeudesta poistaa oppilas luokasta tulee sopia huoltajan kanssa, ja jokainen tilanne tulee kirjoittaa ylös huoltajan valvottavaksi. ”Opettajalla ei ole ilmoitusta luokasta poistamisista tai kiinnipitotilanteista. Kiinnipidoista tai rajoittamisista ei

ole sovittu hoidollisina eikä niitä ole kirjattu HOJK:siin.” (HK10/15) Myös tässä näkyy opettajan ammatin itsenäisen aseman kariseminen. Opettajan päätöksiä ei nähdä enää ammatillisen harkinnan tuloksena, vaan inhimillisinä (?) reaktioina, jotka tosin eivät aina täytä asiakkaan vaatimuksia, kuten alla ilmenee.

Rehtori oli tehnyt lastensuojeluilmoituksen perusteetta sosiaalivirastoon (mainittakoon, että allekirjoittanut on ammatiltaan lastenhoitaja - -) eikä pojalla luvattomia poissaoloja yms. Perhe otti tämän suurena loukkauksena ja lähinnä lapsellisenä kostona koululle esitetyn negatiivisen palautteen jälkeen..” (HK10/16)

Juonne opettajasta asiakaspalvelijana näkyy muun muassa asiakaslähtöisyyden ja työhön sitoutumisen korostamisena. Oppilaiden hyvinvointi asettuu luonnollisesti ammatillisen kehittymisen edelle, mutta se rakentuu kasvatuksellisen puheen sijaan oikeutena. ”Koulussa oppilaille on oikeus saada tulevaisuuden kannalta tärkeitä taitoja. Tämä ei toteudu, jos rehtori taipuu opettajien jokaiseen tarpeeseen toteuttaa itseään ammatillisesti tai muilla elämänaloilla.” (O:19/08) Vanhempien näkemys asiakkaina on tärkeämpi kuin rehtorin näkemys opettajien työnantajana. Rehtori ja apulaisrehtori ” ovat toimillaan saaneet aikaiseksi sen, että monia päteviä, opetustyössään erinomaisesti osoittautuneita opettajia on jättänyt koulun. Tämä on puolestaan aiheuttanut suurta hämminkiä ja ahdistusta sekä oppilaiden että heidän vanhempiansa keskuudessa.” (HK08/12)

Asiakkuus ei rajaudu vain oppilaalle, vaan myös vanhemmalle itselleen. ”Joka syksy suututtaa nämä lukujärjestykset, aamut ovat myöhäisiä (1-ja 2-luokalla tosi paljon 10-aamuja (yli puolet), jolloin aamuhoito on työssäkäyvänä tosi hankala järjestää - -.” (KP261) Koulun ei tulisi häiritä tai hankaloittaa vanhemman muuta elämää. Se ei rakennu osana sosiaaliturvaa, vaan palveluna, joka on velvollinen vastaamaan lapsesta koulupäivän aikana, eikä se saa häiritä vanhempaa (ks. esim. Rose 2005, 147). ”Useita puheluja koulupäivän aikana vanhemman työpaikalle milloin mistäkin asiasta niin että huoltajan työnteko on huomattavasti kärsinyt.” (HK09/16) Koululla ei voi edes olla tietoa, jolla se arvioisi vanhemman huoltajuutta. ”Koululla ei ole pienintäkään hajua näistä asioista, mutta silti he väittävät yksityisyyttä loukatun virikkeiden olevan vähäistä.” Koululla on valtaa vaikeuttaa vanhemman elämää. ”(T)ällaisenaan kirjattu lausunto on vaikuttanut hyvin haitallisesti tämänhetkiseen prosessiin lasteni kanssa. Näiden oletusten perusteella osin joudun taistelemaan lapsistani - -.” (HK10/23)

Opettajan vanhat velvollisuudet oppilaan kunnioituksesta ja salassapitovelvollisuudesta näytettyvät uuden ja tarkemman valvonnan alaisina. Seuraavan aineistolainauksen opettaja lähti kuljettamaan huonosti käyttäytyvää oppilasta pois leirikoulusta, ja poikaa pelotti. Vanhemmat eivät kunnioita opettajan päätöstä. ”Kun tunnin kuluttua saimme opettajaan yhteyden, suostui hän palaamaan leirikeskukseen parkkipaikalle vasta kun olimme uhanneet häntä poliisilla.” (HK10/16)

Tämän lisäksi yksityisyydensuojan rikkominen on vakava rikos. Vanhempi on valmis ottamaan koulun toiminnan lainmukaisuutta valvomaan myös lakimiehen. ”*Lakimieheni mukaan ei poliisin kysymyksiin tarvitse vastata, varsinkaan jos esim. rikkoo vaitiolovelvollisuuttaan, niin kuin nyt on tehty. Tein koulun toiminnasta lastensuojeluilmoituksen - -*” (HK09/5)

Aiempaa kunnioitusta opettajan auktoriteettiin ei ole, vaan laatua on valvottava. Vanhemmat kokevat, että heidän tukenaan on valtiovallan oikeutus. Jacques Ranciéren (2009) kuvaus nykyaikaisesta valtiosta sopii tähän: näennäisesti valtio luopuu omasta vallastaan, mutta tunnustaa jatkuvasti yhä uusia ryhmiä ja heidän oikeuksiaan – samalla se legitimoii omaa valtaansa. Äärimmillään valtion oikeutuksena toimii, että se tekee vain välttämättömimmän maailmantalouden globaalissa viitekehysessä. (Ranciére 2009, 161.) Samalla tuki opettajan työlle vähenee.

Hallintokantelu on yksi vanhempien keinoista reagoida ja valittaa opettajan toiminnasta. Kuitenkin kaikissa teksteissä esiintyy viitteitä myös muihin rangaistuskeinoihin, jotka virallisissa argumenteissa rakentuvat laillisten oikeuksien varaan. Rivien välistä voi selvittää, kuinka opettajalle on annettu suoraa tai välillistä palautetta jo pidempään. ”*TYÖHÖNSÄ UUPUNEITA VAIHDEVUOTISIA NOITIA sanoisin minä näistä oman lapsen opettajista. Seurailen nyt tämän lukukauden loppuun, ja jos kolmannella ope vaihdu ja sama tahti jatkuu, niin otan vähän korkeampaan tahoön yhteyttä!!!*” (KP82) Korkeammat tahot esiintyvätkin vanhempien teksteissä ylittä auktoriteettia edustavina: onkin kiinnostavaa, mitä ne todellisuudessa ovat – kenties tuomioistuimia? Epäluottamus ja epävarmuus lisäävät erilaisia normeja ja oikeudellisia elementtejä yhteiskunnassa (Määttä & Kalliomaa-Puha 2006, 182). *Haluan, että asia tutkitaan perinpohjin ja ryhdytän jonkinlaisiin ’rangaistuskeinoihin’ ajatellen koulu. - - Olen myös valmis viemään asian korkeammille tahoille.*” (HK10/23) Vanhemmilla tulisi kuitenkin olla oikeus päättää, mitä heidän lapsensa koulussa tekee, jo ennen kuin mitään tapahtuu.

”(V)astaisuuden varalle haluaisin tietää että onko meillä edes periaatteessa oikeutta kieltää lastamme vaikkapa osallistumasta tällaisiin tempauksiin tulevaisuudessa jos opettaja taas keksii jotain järjetöntä. Tuntuu ihan älyttömältä että opettajalla on ihan vapaat kädet sählätä lasten kanssa vaikka mitä ja vanhemmat maksavat sitten kulut, pahimmassa tapauksessa varmaan istuvat sairaalassa loukkaantuneen ipanan vieressä jos on tehty jotain liian vaarallista.” (KP130)

Asiakkuusvalta vaatii kunnioitusta vanhemmille, kun perinteisesti kunnioituksen on koettu olevan toisinpäin, ainakin opettajien mielestä. ”- - (R)ehtori XX puolusti ainoastaan opettajaa, syyllisti oppilaita ja vaati vanhemmilta kunnioitusta. - - Ongelmana koulussa on sen johto, puuttuva vuorovaikutus, kunnioitus oppilaita ja vanhempia kohtaan.” (HK10/5) Vanhemmalla on asiakkuutensa tuoma etu – jos palveluntarjoaja ei miellytä, sitä voi vaihtaa. Tähän tuo kuitenkin ongelmia lakijar-

gon. ”(T)ietääkö joku lakipykälää tai perusteita millä lapsi voidaan ottaa jo täynnä olevalle luokalle?” (KP341) Koulunvalinta on tästä huolimatta tullut nykyaikana yhä yleisemmäksi (ks esim. Tella 2003).

”Suunnitelmissa on koulun vaihto asuinpaikan vaihdon myötä, joten erityistä tarvetta jatkaa yhteistyötä emme kokeneet olevan. Vaihtoa vahvasti koulussa esiintyvät ongelmat, mm. erityisopetuksen vaikea järjestäminen ja yhteistyön tulehtuminen.” (HK09/13)

Toisaalta asiakkuusvalta saa vanhemmilta myös hiukan kritiikkiä. Asiakkuusvaltaa syytetään materialismista: ”- - tuntuu että Suomessakin ollaan menty amerikkalaiseen ’mua harmittaa, joku korvaa’ -tyyliin. Vahingot valitettavasti kuuluvat elämään ja tavaraa voi aina ostaa uutta. Terveyttä ja henkeä taas ei.” (KP125) Opettajan kanssa tehtävään yhteistyöhön ei voi suuntautua asiakkaana, sillä se syö opettajan uskottavuutta. ”’Me vaadimme’ -asenne ei toimi. Jos vanhemmat kyseenalaistavat opettajaa lapsen kuullen tai tietäen, tilanna hankaloituu.” (KP85)

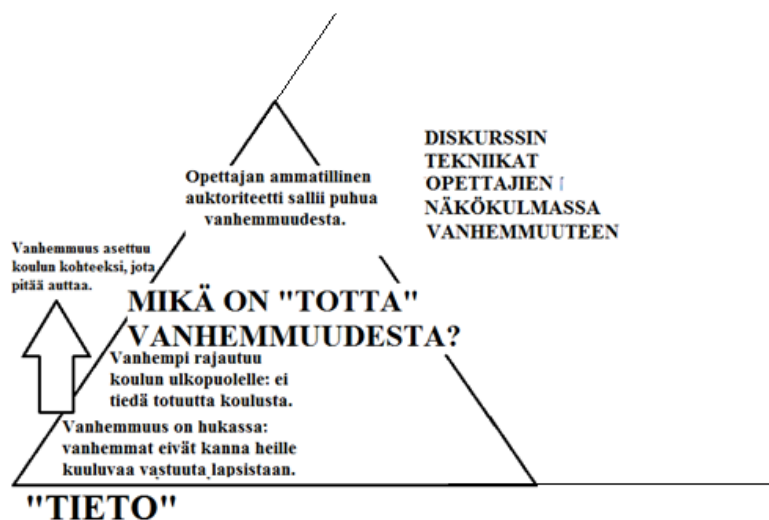
Tietyllä tapaa asiakkuuden diskursiivinen juonne perustuu aiemman koulumallin lupausten särkymiseen: yhteinen peruskoulu ei tuonutkaan kaikille hyvää ja yhtä paljon. Onko koulu enää modernin jäänne, jälkimodernissa yhteiskunnassa vain ”riskien tuottaja valmistessaan tehtaassaan mallikappaleita teollisuusyhteiskunnan kadonneisiin tarpeisiin” (Rinne & Salmi 2003, 49, 55)? Pettymys näkyy vanhempien teksteissä. ”Mistä lähtien vanhempien on pitänyt huolehtia opetuksen tasosta ja tarvittaessa järjestämään sitä jopa itse koulun ulkopuolelta?” (HK08/35) Koulu ei pysty tarjoamaan kaikille yhteiskunnan edellyttämiä taitoja ja kykyjä: esimerkiksi ehdot oppiaineessa ovat koulun syytä, eivät oppilaan. ”Tällä päätöksellä koulun henkilökunta siirtää oman huolimattomuutensa ja välinpitämättömyytensä, omat virheensä poikani vastuulle ja rasitteeksi ehtojen muodossa.” (HK10/18) Koulun tulisi vielä tänäkin päivänä pystyä huolehtimaan yhä vaativimmista lapsista täydellisesti koulupäivän ajan. ”- - (J)os erkkalapsi saa raivokohtauksen ja repii luokassa kirjansa silpuksi. Jos ei opettaja/avustajat sitä pysty estämään (se on heidän työtään kun ongelmat on tiedossa) niin ei sitä kirjaa tarvitse vanhempien korvata!” (KP123)

Asiakkuuden logiikka voi näyttäytyä vanhemmille heidän keinonaan nousta koulua hallitsevaan asemaan, mutta kyseessä on pohjimmiltaan laajempi yhteiskunnallinen muutos, joka jättää vanhemmatkin tukalaan asemaan. Vaikka vanhemmilla on periaatteessa vara valita omista lähtökohdistaan, Hilpelä (2001, 153) toteaa, että uusliberalismi luottaa näkymättömän vallan ohjaukseen: ihmisille näytetään, millaiset valinnat kannattavat. Se on yksi syy asiakkuuden keskeiseen asemaan: vanhemmilla ei ole varaa ei-asiakkuuteen ja kouluun luottamiseen. Tällöin on nimittäin vaarana pudota yhteiskunnallisen kehityksen jatkumosta ei-kansalaisuuteen.

9 VANHEMMUUDEN RAKENTUMINEN OPETTAJIEN TEKSTEISSÄ

9.1 Diskurssin tekniikat: Kadotettu ”tosi” vanhemmuus

Opettajien puheessa diskurssin tekniikat vanhemmuudesta rakentuvat kenties monipuolisemmin kuin vanhemmilla, joskin opettajilla kiellettyä puhetta vanhemmuudesta ei vaikuta olevan. Opettajan ammatillinen auktoriteetti sallii hänen kommentoida ja jopa kritisoida vanhemmuutta: vanhemmuus on opettajien mukaan hukassa, ja asettuu näin myös koulun auttamistyön kohteeksi. Opettajat myös ajattelevat, että vanhempien tieto koulusta on melko haurasta. Näin vanhemmuus tietyllä tapaa rajataan koulun ulkopuolelle. (KUVIO 12.)



KUVIO 12. Diskurssin tekniikat opettajien näkökulmassa vanhemmuuteen.

9.1.1 Vanhemmuus rappiolla? Vanhemmuutta arvosteleva juonne

”Perheiden elämä on rikkinäistä, ja muutenkin lasten elämä levotonta. Perheiden ongelmat kaatuvat luokanvalvojan niskaan ja tulevat iltasin myös kotiin huolena nuoresta, joka ei oikein pärjää.” (O:6/10)

Opettajien puhe vanhemmuudesta rakentuu lähes täysin tämän diskurssin totuuden varaan. Muut juonteet esimerkiksi vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä ovat ohuempia ja usein taustalla

vaikuttaa käsitys vanhemmuudesta. Vanhempien kasvatustavastuu on opettajien mukaan siirtymässä heidän harteilleen, vaikkei se sinne täysin kuuluisi. ”*Tarvitaan siis uusia varhaisen tuen muotoja, jotka auttavat perheitä ottamaan vastuuta lapsistaan.*” (O:14/08) Samalla kun koulu toteaa vanhempien kasvatuksen olevan retuperällä, se väittää heillä olevan keinoja oikeanlaisen kasvatustavastuun juurruttamiseksi vanhempiin. Tällainen ajattelu palautuu Cygnaeukseseen, joka esitti, että koulusta oli tultava kodin malli: koulu näyttäisi kodille, kuinka lapset kasvatetaan siveellisiksi ja lainkuuliaisiksi, ahkeriksi työntekijöiksi (Ojakangas 1998, 16). Se tuo esille myös nykyisen kasvatustavastuun suuren ongelman: kasvattavatko vanhemmat lastaan pärjäämään ja menestymään yksilönä (nykyisen yhteiskunnallisen eetoksen mukaisesti), ja opettajat menneen yhteiskunnan mukaisesti kansalaisyhteiskunnan jäseniksi, eri arvolähtökohdista?

”Suomalainen kasvatustavastuu rappeutuu käsiin. Alamäki on selvä, ja sitä on riittänyt liian pitkään. - - Suomessa arvostetaan yksilöllisyyttä, rahaa ja kilpailua. Pitää pärjätä yksin! Pitää pärjätä!” (O:22/10)

Suhteessa vanhemmuuteen opettajat vaikuttivat voimattomilta: he esittivät ongelmia, mutta harvemmin ratkaisuja. ”*Minun mielestäni Suomi pelastuu hyvällä kasvatustavastulla – jos pelastuu.*” (O:22/10) Keinot eivät kuitenkaan ole kovin konkreettisia. ”*(O)n pyrittävä kitkemään väkivalta pois kotona, etteivät lapset kouluissa syrjäydy ja rupea muihin purkamaan tunteitaan siitä mitä ovat koulussa kokeneet.*” (O:1/09) Lasten kuuntelemista tosin tarjottiin vaihtoehtona sekä opettajille että vanhemmille. ”*Olisiko parempi tunnustaa, että me aikuiset, vanhemmat, opettajat, ministrit ja virkamiehet, olemme erehtyneet ja tehneet väärin valintoja, mutta yritämme jatkossa kuunnella teitä ja toisiamme paremmin, ja rakentaa inhimillisemmän koulun Suomeen, voitaneen kysyä.*” (O:3/08) Tämä vastaa dialogisen kasvatustavastuun ideaaliin, jossa kasvattaja kunnioittaa kasvatustavastuunsa ainutlaatuisena ja huomioi myös hänen näkökulmansa (Värri 1997, 105).

Jos opettajat ovat voimattomia, niin ovat vanhemmatkin – heidän mukaansa. Vanhempi näytetään pieninä yhteiskunnan rattaiden osana, jolla ei ole juuri vastaansanomista siitä, miten työelämä häntä pyörittää. Tässä mielessä vanhempi rakentuu opettajapuheessa enemmän objektiksi kuin toimivaksi subjektiksi. ”*Vanhemmilla on liian pitkät työpäivät. Asuntovelkaa on liikaa. Lapsia kuskailaan harrastuksiin, mutta kukaan ei ehdi kuunnella kouluikäisiä. Kohta parhaan kasvatustavastuun saavatkin ne somalipojat, jotka kasvavat imaamien suojissa.*” (O:22/10) Yhteiskunnan tehokkuusvaatimus onkin merkinnyt kasvatustavastuun arjelle kasvattajan ja kasvatettavan yhteisen ajan ja yhteisöllisyyden vähenemistä: työssä käyvät vanhemmat eivät ehdi tai jaksa keskittyä riittävästi lastensa kasvatukseen (Oravakangas 2005, 215).

Opettajien mukaan vanhemmuuden ongelmat aiheutuivat usein ajastamme, jonka myötä ”(p)alvomme järkeä, rahaa ja menestystä ja näin tehdessämme olemme alkaneet hyväksyä ihmisuhrinkin.” (O:3/08) Kasvatuksen lähtökohdat ovat muuttuneet materiaalisiksi, ”(t)arjotaan tavara-taivasta, kaiken syliinsä sulkevaa höpinää ja ’se on minun oma asiani’ -mentaliteettia.” (O:12/08) Yksilöllisyyden ja yksilönoikeuksien korostamisen kääntöpuolena on uusi välinpitämättömyyden ilmiö. Vanhemmilla ei yksinkertaisesti ole aikaa tai halua olla lapsensa kanssa. ”Joissakin tapauksissa aikuisten välinpitämättömyys ja ajanpuute oli käsin kosketeltavaa. Vanhempia näkyi kotona ehkä aamulla aikaisin ja iltaisin myöhään.” (O:21/10) Puhe kasvatusongelmien ajanmukaisuudesta onkin opettajien teksteissä jonkinlainen totuuden määräävästi asettava doktriini (Foucault 1981, 63). Tämä määrittää myös puhujan opettajuutta: opettajalla on oikeus kommentoida vanhemmuutta, jos hyväksyy doktriinin sellaisenaan.

Kiire määrittää opettajien totuutta vanhemmuudesta ulkopuolelta objektivoiden sen. ”Lasten ja nuorten elämä on nykyään hektistä. Miten paljon lapsilla ja vanhemmilla on aikaa toisilleen?” Vanhemmuuden keskeiseksi ongelmaksi nousee tätä kautta myös vastuun ottamatta jääminen: tämä vastuu siirtyy opettajien mielestä heidän harteilleen. ”Usein oppilas viettää enemmän aikaa opettajien kuin vanhempiansa seurassa. Kasvatusvastuu on paljolti siirtynyt koululle.” (O:25/08)

Kotiolot rappeutuminen esiintyy koulun näkökulmasta hajanaisuutena ja perinteisten arvojen rikkoutumisena. ”Millaista on jakaa huomiota kilpaa äidin rakastajan kanssa tai kokea isänrakkaudesta äitipuolen ja velipuolien varjossa? - Ilkeät isäpuoletkaan eivät liene itse syytä ongelmiin, vaan tyyli, jolla erilaisten kotien pahoinvointia umpioidaan.” (O:12/08) Rappioituva vanhemmuus nostaa samalla opettajien omaa asemaa, sillä he personoivat kotien ongelmat vahvasti itsensä ulkopuolelle. Ammatillinen identiteetti näkyy niinkin vahvana, että se peittää totuuden opettajan muusta elämästä. Ovathan monet opettajatkin vanhempia. Kysymys onkin siitä, uskaltavatko opettajat lähteä keskusteluun vanhemmuudesta omina itsenään vai rajautuvatko he vain oman ammatti-identiteettinsä suojaan? ”Tarvitaan julkista keskustelua perheolojen muutosten vaikutuksista nuoriin?” (O:12/08) Myös opettajien neutraali asema suhteessa vanhempien kotikasvatuksen kritiikkiin on kyseenalainen linkittyen valtataisteluun koti- ja koulukasvatuksen ensisijaisuudesta. Cygnaeuksen tieteellisen kasvatusmetodin voittaessa Snellmanin äidinkasvatuksen ”(k)odin sisäisestä elämästä tuli julkisen keskustelun kohde ja, mikä tärkeintä, tieteellisen ja hallinnollisen manipulaa-tion alue” (Ojakangas 1998, 17). Opettajilla on mielestään ”tosi” tieto vanhemmuudesta.

Ehkä paradoksaalisinta vanhemmuuden kuvauksessa on, että (kaikki) ongelmat paikallistetaan vanhempiin, jotka eivät ymmärrä ottaa tarjottua apua vastaan. ”Oppilaan isä toi esiin huolen X:n ja hänen äitinsä kokonaistilanteesta ja pyysi oppilashuollon toimia. Äiti ei kuitenkaan suostunut asian käsittelyyn - -.” (HK08/11) Huono vanhemmuus on opettajille liian usein jotain sellaista,

joka ei taivu heidän käsityksiinsä perheestä ja hyvästä elämästä. Tällaiseksi asettuu seuraavassa aineistokatkelmassa yhden vanhemman (äidin) perhe. ”’ - Äidin kanssa on kyllä puhuttu ja äidille on ilmoitettu.’ Näin kulkee liian usein oppilaiden ongelmista raportointi, kun puhutaan sekä pojista että tytöistä.” Nostaessaan isän merkitystä kirjoittaja samalla kritisoi monia koulun ja kotien nykyisiä toimintamalleja, ja tulee korostaneeksi ydinperheen merkitystä kasvatuskontekstina. ”Poika kuitenkin tarvitsee isän ohjausta, läsnäoloa ja miehen mallia. Isää tarvitaan koulun kontakteissa, ja kun isä on tavoitettavissa, hänet pitäisi saada esiin ja vastuuseen myös. Isä merkitsee jotain tytöllekin.” (O:2/09)

Opettajien mukaan lasten kotiolot tulisi pistää kuntoon, jotta he pärjäisivät koulussa. Vanhempien pitäisi myöntää lastensa ongelmat, sillä ”(v)armastikaan silloin apua ei saa, ellei ongelmaa edes tunnusteta tai tunnusteta olevan.” (HK08/3) Koulupäivän aika on rajallinen, joten vanhempien vastuu on suuri. Opettajat rajaavatkin vanhemmille vastuun kentän, josta he samalla puhuvat itsensä ulos. Erääksi keskeiseksi ongelmaksi opettajat asettavat rajojen puutteen: ” - kesällä näkyi perheitä, joiden kasvuyhteisössä ei ollut enää osallistujia tai niistä ei syntynyt minkäänlaista ketjua, kun lapset määräsivät, mitä tehdään ja milloin ja aikuiset vain myöntivät kaikkeen.” (O:21/10)

Mutta kuinka rakentuu opettajien totuus vanhemmuudesta? Mistä tulevat nämä kuvat rappiosta, jos toimitaan kuten seuraavassa katkelmassa – ”(p)oikien kotiasioista tai poissaoloista ei pojilta ole koulussa enää kysely, eivätkä pojat ole olleet halukkaita puhumaan. Yhteydenotot koululta kotiin ovat toisinaan olleet vaikeita, sillä perheen puhelinnumerot ovat usein vaihtuneet, eikä uusista numeroista ole aina tiedotettu koululle.” (HK10/23) Opettajan voimattomuus suhteessa kotiin rakentuu niin vahvana, että vaikka kollegoiden kesken kotien toimintaa voidaan kritisoida, käytännön toimia on vaikea toteuttaa. Vanhemmilla on oikeus olla kertomatta omasta toiminnastaan, joka voi lopulta näyttäytyä traagisin seurauksin. ”Poissaolojen lisäksi huolta koulun henkilökunnassa on herättänyt poikien kasvoissa olleet mustelmat ja naarmut - -. Aluksi asiaan ei kiinnitetty erityistä huomiota, mutta jälkien toistuessa opettaja otti yhteyttä koulun terveydenhoitajaan.” (HK10/23) Onko vanhemmuus niin suuri etu, että sitä ei voi viedä pois vasta, kun on tapahtunut jotain todella pahaa?

9.1.2 Vanhempi ei tiedä totuutta koulusta

Melko ohut, mutta ontologisesti tärkeä juonne opettajien vanhemmuuspuheessa oli vanhempien suhde totuuteen koulusta. Opettajat kyseenalaistivat vanhempien tietolähteet koulusta. Tässä yh-

teydessä keskityn opettajien käsityksiin vanhemmista, en niinkään siihen, miten opettajat rakentavat toistensa puheen oikeutusta.

Vanhemman tulee opettajien mukaan ymmärtää, että lapset voivat käyttäytyä koulussa eri tavoin kuin kotona (KP80). Tällöin vanhempien tietämättömyys on tahatonta ja selviää kysymällä, mutta opettajat myös kirjoittavat, kuinka vanhemmat ”eivät halua” nähdä lastensa vaikeuksia. ”*Olihan kotiin mennyt kaikki todistukset, koenumerot, kotimuistutukset - - ja viimeisinä vuosina myös sähköisen reissuvihon viestit.*” (HK10/25) Kodin toiminta suhteessa kouluun näyttäytyykin opettajille kummallisena ja ylidefensiivisenä: ”*(o)len myös työssäni törmännyt vanhempiin jotka kiivaasti kiistävät lapsensa käytöksen vaikka koko luokka olisi todistanut sitä.*” (KP51)

Ratkaisuksi tiedon puutteeseen koulusta voisi olla kenties erään opettajan ehdottama tutustuminen koulun arkeen – vanhemman ei tarvitsisi enää vain sokeasti uskoa lapsensa mielipidettä koulun tylsyydestä. ”*Päivä 'oppilaana' tekisi monelle vanhemmalle hyvää. Keskusteluja koulun kanssa olisi myös helpompi jatkaa, kun olisi tuore kokemus siitä, mitä lapsen koulussa käynti oikeasti juuri nyt on.*” (KP48) Tietyllä tapaa siis myös opettajat näkevät, että koulun avautuminen vanhempien suuntaan voisi parantaa yhteistyötä ja vanhempien tukea koululle.

9.1.3 Koulu palveluna

Tämä diskursiivinen juonne esiintyi niiden opettajien tai muiden toimijoiden teksteissä, jotka identifioivat itsensä opettajuuden lisäksi myös muilla tavoin – kirjoittajien joukossa oli esimerkiksi lapsiasiainvaltuutettu. Näkökulmien esittäminen tässä on kuitenkin perusteltua siksi, että tämä puhe erosi suuresti muiden opettajien käyttämästä yhteistyön retoriikasta korostaen vanhempien asiakkuutta. Tällaista kieltä käyttää muun muassa kasvatustieteen professori puheenvuorossaan kyläkoulujen säilyttämisen puolesta.

”Perheille tärkein kunnallinen palvelu on lasten ja nuorten koulutus, josta on säästetty 15 vuoden ajan enemmän kuin mistään muusta palvelusta. Kylissä koulu palvelee kaikkia asukkaita. Koulun säilyttämisen kriteerinä ei pidä enää käyttää oppilasmäärää, vaan koulun merkitystä on tarkasteltava kaikille asukkaille palvelujen tarjoajana, joka tuottaa hyvinvointia.” (O:26/08)

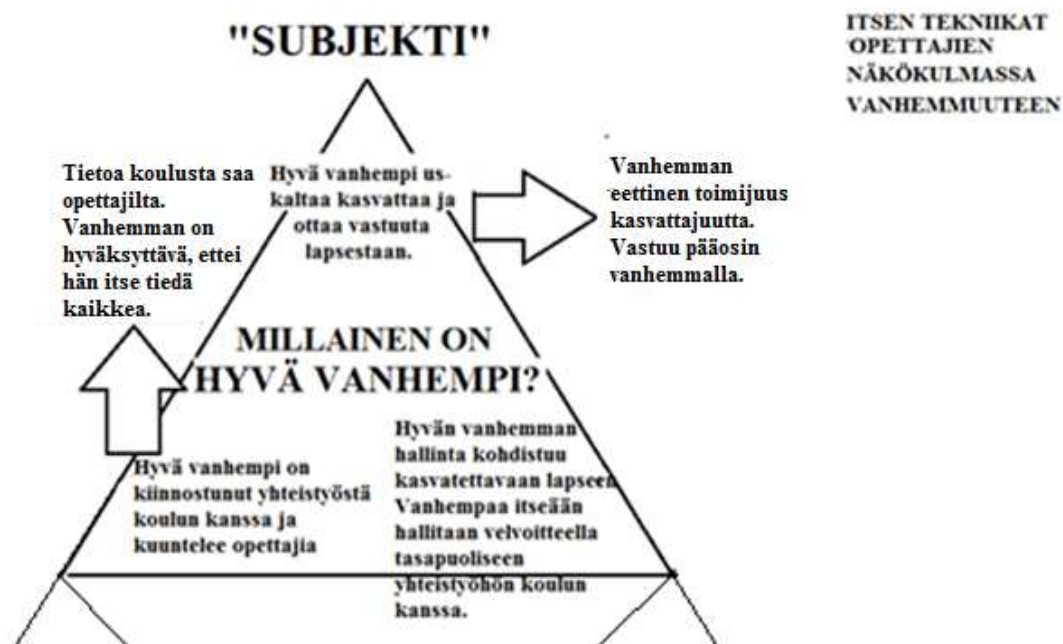
Koulu on palvelujen tarjoaja myös tilanteissa, ”*joissa lapsen kouluvaikeuksien taustalla ovat vanhempien ongelmat.*” (O:16/10) Opettaja vastuullistetaan perheen ongelmien huomaamisesta, ja samalla vanhempien todetaan tarvitsevan kasvatuksellista tukea ”matalan kynnyksen” palveluna. ”*Kasvatuksen tuen vastaanottaminen koulun välityksellä olisi todennäköisesti vanhemmille hel-*

pompaa kuin lastensuojelun kautta.” (O:16/10) Asiantuntijuus linkittyy näin ollen sitomaan vanhemmat yhteiskunnan hyväksyntään ja haluamiin tarkoituksiin (Miller & Rose 2010, 102).

Lisäksi myös erityisopetus voidaan nähdä palveluna. Vanhemmat toki haluavat lapsensa parasta, eikä inklusiivinen kasvatus täytä näitä kriteereitä ja yksilöllisen tuen tarvetta. Lapsethan ” - - saavat erityiskohtelua omassa koulussaan, kun on omahoitajat ja apuvälineitä. Miksi ihmeessä joku haluaisikaan normaaliluokkaan, jossa opettajaa näkee vilaukselta luokan edessä?” (O:26/10)

9.2 Itsen tekniikat: Järkevä kasvattaja

Käsitys hyvästä vanhemmasta tulee opettajien teksteissä esille selkeänä. Hyvä vanhempi ei ole suhteessaan kouluun autoritääriinen, vaan hän ottaa neuvoja vastaan. Vanhemmuutta myös hallitaan velvoitteella yhteistyöhön, kun taas vanhemman itsensä hallinnan tekniikoiden tulisi kohdistua kasvavaan lapseen ja hänelle rajojen asettamiseen. (KUVIO 13.)



KUVIO 13. Itsen tekniikat opettajien näkökulmassa vanhemmuuteen.

9.2.1 Yhteinen kasvatusvastuu

Hyvän vanhemman kasvatusvastuu rakentuu yhteistyössä koulun henkilökunnan kanssa. Se ei siis ole vain vanhempaa velvoittavaa, vaan myös opettajaa. ”Koko kouluyhteisön tasolla lapset, vanhemmat, opettajat ja koulun muu henkilöstö toimivat yhdessä sopimiensa päämäärien hyväksi. Se on yhteisöllistä kasvatus, johon lapset otetaan mukaan vastuullisina toimijoina.” (O:1/08) Kasvatusvastuun määritelmää ei kuitenkaan esitetä missään. Epäselväksi jää, mitä se todellisuudessa

tarkoittaa. Vanhempi antaa tukensa opettajan työlle ja toisinpäin. ”*Oppilaat ja oppilaiden vanhemmat tukevat meitä, ja se antaakin minulle voimia tulla joka päivä työpaikalle ja tehdä työni niin hyvin kuin vain pystyn.*” (O:9/09)

Toisaalta vanhempia tarvitsee myös kannustaa kantamaan vastuuta lapsistaan. Tällaiseen koulu voi käyttää äärimmäisiä keinoja, kuten lastensuojeluilmoitusta. ”*Tavoitteena oli laatia oppilas XX:lle henkilökohtainen oppimissuunnitelma käytösongelmien vuoksi. Huoltaja ei reagoinut koulun viesteihin, joten koulu teki sosiaalitoimeen pyynnön lastensuojelutarpeen selvittämiseksi - - .*” (HK10/16) Perhe altistuu yhä yhteiskunnallisten työntekijöiden toimenpiteille (Ojakangas 1998, 19), jotka määrittivät vanhemmuutta modernina aikana. Vanhemmuuden säätelyjärjestelmiä ei ole purettu vaan monimuotoistettu asiakkuuden myötä.

Kasvatusvastuu liittyy kiinteästi yhteistyön määritelmään. Vanhemman on kannettava vastuunsa osana yhteistyötä koulun kanssa, jotta hän pystyy kasvattamaan lastaan. ”*Tilanne pitkittyi ikävästi, koska huoltajalle ei (tapaamis) aika sopinut, mutta toisaalta hän ei myöskään vastannut muihin yhteydenotto- tai tapaamispyyntöihin. - - (Tilanne jatkuu,) kunnes me aikuiset pääsemme kasvotusten saman pöydän ääreen neuvottelemaan peruskysymykset kuntoon.*” (HK08/29) Opettajien mielestä on tärkeää, että vanhemmat kunnioittavat myös heidän kasvatuksellisia näkemyksiään.

Vaikka opettajille on selvää, että ”*(s)uurin osa kodeista haluaa vilpittömästi kantaa vastuuta lapsistaan ja nuoristaan hyvässä yhteishengessä koulun ja opettajien kanssa*”, kodin kasvatuksen keinot eivät aina ole oikeita. Tästä huolimatta opettajilla elää vahva usko yhteiseen kasvatukseen: ”*(t)oivon, että haluaisimme rakentaa hyvän tahdon ilmapiirin, jossa koulu ja koti voisivat toimia yhdessä lapsen ja nuoren parhaaksi.*” (O:20/10) Opettajien näkemys asettaa sopusointuun heidän oman osaamisensa ja vanhemmat ”lapsitieteen asiantuntijoina” (ks. Ojakangas 1998, 20). Kummankin kasvatusta tulee kunnioittaa: seuraavaksi käsittelemme sitä, kuinka opettajat konstruoivat hyvän vanhemman kasvatusvastuuta.

9.2.2 Uskaltakaa kasvattaa!

”Pyhään koskemattomuuteen hylätyn lapsen edessä ei yksikään auktoriteetti seiso vanhempien ollessa välttämättä enemmän hänen tasaveroisia ystäviään tai mielisteleviä palvelijoitaan kuin todellisia kasvattajia” (Ojakangas 1998, 18–19).

Tässä diskursiivisessa juonteessa kasvatus rakentuu pääasiassa kodin varaan. Kotikasvatus on jo aiemmin mainitun (luku 9.1.1) mukaisesti hukassa, sillä lapsilla on liikaa oikeuksia ja liian vähän rajoja. ”*Militaristis-autoritaarinen lähestymistapa on vaihtunut lähes lasten totaaliseen koskemat-*

tomuuteen.” Ojakankaan (1998, 18) mukaan yhteiskunta on luovuttanut oman järjellisen elämänmuotonsa ”paljaan elämän ’syvemmälle järjelle’”, ja tälle kuuluville tunnistamisen välineille, ihmistieteille. Lapsi on ikään kuin pyhitetty elämän häiritsemättömyyden alttarille: hän ei tarvitse auktoriteettia, vaan kasvaa sellaisenaan (mts.). Opettajat kehottavatkin vanhempia kuuntelemaan rohkeasti omaa järkeään ja olemaan kasvattajia. ”*Onneksi suurin osa kasvattajista osaa ja uskaltaa käyttää järkeä ja kuulla sen ääntä.*” (O:15/08) Auktoriteetti on oltava.

Vanhempien ei tarvitse aina saada koululta apua, vaan heidän on itse pystyttävä vaikuttamaan siihen, miten heidän lapsensa käyttäytyy. ”*Ihmettelenkin XX:n kirjoitusta siitä, ettei koulu ole antanut hänelle mahdollisuutta vaikuttaa lapsensa käytökseen. Eiköhän se ole joka hetki vanhempien tehtävä vaikuttaa perillistensä käyttäytymiseen. Tuntuu vaan olevan kasvava suuntaus – koulu hoitakoon opetustyön ja myös kasvatuksen.* (HK08/9) Ironian avulla kasvatustehtävää rajataan vain vanhemmille kasaantuvaksi. Vastarinta vanhempien kasvatustavoihin välttämiseksi rakentuu yksilötason hienovaraisena vastustuksena (Saastamoinen 2010, 253).

Ennen kaikkea kasvatus vaatii vanhemmilta auktoriteettia, joka syntyy rohkeudesta kasvattaa ja asettaa rajoja. Se vaikuttaa myös koulun mahdollisuuksiin toimia ja opettaa. ”*Jos vanhemmat eivät ole kotona lapsilleen auktoriteetteja, ylimielinen asenne aikuisia kohtaan seuraa kouluun ja vapaa-ajalle.*” (O:11/10) Auktoriteetti on samanaikaisesti rakkautta lasta kohtaan. ”*Onnellinen lapsuus löytyi, jos lapsella oli lomalla lähelläään ja turvanaan aikuinen ja vanhempi, joka osasi asettaa ikäkauden mukaiset rajat ja säännöt.*” (O:21/10) Auktoriteetin kuuluu vaalia lapsuuden vapaata tilaa (Ojakangas 1998, 21).

Kasvattamiseen liittyvät myös uskonnollisten ja moraalisten sisältöjen välittäminen. Tämän eräs opettaja rajaa vain vanhempien tehtäväksi. ”- - (M)iksi koulun pitää antaa oman uskonnon opetusta. Eikö omaan uskontoon kasvattaminen ole vanhempien ja uskonnollisten yhteisöjen tehtävä?” (O:5/10) Tiivistetysti vanhemmuus on rohkeaa vastuunottoa, joka nojaa vanhemman auktoriteettiin. Se ei kuitenkaan ole alistavaa, vaan lapselle turvallisuutta luovaa.

9.2.3 Yhteistyön velvoite vanhemmille

Hyvään vanhemmuuteen kuuluu opettajien mukaan velvoite yhteistyöhön koulun kanssa, yhtä lailla kuin koulun alueen kunnioittaminen. ”*Koti pystyy tekemään valtavasti hyvää oppilaan opiskeluasenteelle ja sitä kautta myös menestykselle opinnoissa.*” (KP52) Vanhempien on siis kunnioitettava koulua yhteistyökumppanina, mutta annettava sille myös työrauha.

Puhe yhteistyöstä rakentuu koulun taholta paljolti niin sanotun ammatillisen retoriikan varaan. Tämä puhe on virallista kieltä, joka ei oikeastaan personoidu kehenkään. ”*Yhteistyön tekemi-*

nen koulun ja kodin välillä on ensiarvoisen tärkeää. - - *Koulu ja rehtori ovat omalla toiminnallaan olleet edesauttamassa XX:n mahdollisuuksia edetä omassa oppimisessaan sekä tukea häntä mahdollisuuksien mukaan*". (HK10/13) Samalla tuodaan esille koulutuksen arvoperustaa: yksilöllisyyteen nojaavaa yhteisöllisyyttä (ks. Koski 2004).

Yhteistyöhön kuuluu molemminpuolinen kunnioitus, jonka kanssa vanhemmilla on vaikeuksia. *"Vanhemmat peräänkuuluttavat oikeuksiaan ja opettajat uupuvat. Kodin ja koulun yhteistyössä jokin on tainnut mennä pahasti pieleen! Pahimmillaan yhteistyö on epäluottamuksen kylvämistä ja syyllisten etsimistä. - - Parhaimmillaan kodin ja koulun yhteistyö on molemminpuolista luottamusta ja kunnioitusta."* (O:12/10) Kuitenkin opettajilla riittää tahtoa ja uskoa yhteistyöhön. *"Minä ainakin haluan uskoa, että puitteet myös kodin ja koulun väliselle yhteistyölle ovat yhä olemassa, ja että vanhempien kanssa on mahdollista olla vuorovaikutuksessa lapsen koulunkäynnistä."* (O:24/10) Opettaja kieltäytyy ulkopuolelta asetusta työn määrittelystä, ja luo sille merkityksellisyyttä: näin myös työstä vieraantuminen vähenee (vrt. Lindén 2010, 169). Voidaan samaten ajatella, että opettaja kieltäytyy myös vanhemman "yleisestä" määrittelystä: hänellä on oikeus määritellä vanhemmat ja yhteistyö heidän kanssaan.

Yhteistyön muodot ulottuvat opetuksellisesta yhteistoiminnasta oppilaan epäsopivan käyttäytymisen hoitoon. Keinot yhteistyöhön ovat koulun puolelta laajemmat kuin kodin – *" - - pojan käytös kärjistyi loppu keväästä niin, että oppilashuoltoryhmä päätti tehdä lastensuojeluilmoituksen, jotta perhe saisi apua eikä poika syrjäytyisi."* (HK08/21) Tällöin koulu asettuu yhteistyötä määrittävään asemaan. Seuraavassa lainauksessa yhteistyö määrittyy hyvin koulujohtoisesti, ja se rajaa vanhempien aluetta suhteessa kouluun. Se kuvastaa opettajien näkemystä siitä, että yhteistyön tulisi olla kummankin reviierejä kunnioittavaa, eikä niin asiakaslähtöistä kuin vanhempien mielissä.

"Rehtorina odotan ja toivon, että tämänkin koulun vanhemmat hyväksyvät, että työ tehdään täällä koulussa ja sen tekevät ammattilaiset. Täällä myös hoidetaan ongelmat, jotka täällä syntyvät. Vanhemmat ovat yhteistyössä opettajien ja rehtorin kanssa, mutta se ei tarkoita sitä, että he johtaisivat sitä ja puuttuvat jokaiseen kohtaan – varsinkaan sellaisiin kohtiin, joita ei voi laittaa julkiseen levitykseen." (HK08/12)

Asiakaslähtöisyyden kieltäminen ja korvaaminen toisen osapuolen kunnioituksella näkyy myös seuraavassa lainauksessa. Vanhemmat eivät tunnu ymmärtävän, että opettaja on ihminen, eikä palveluntarjoaja markkinoilla. *"Luulen, että asiattomuuksilta vältyttäisiin, jos vanhemmat vetäisivät henkeä ja istuisivat ihan rauhassa kirjoittamaan sähköpostiin/reissuviikkoon sitä, mitä todella haluavat opettajalle sanoa, eivätkä vaatisi oikeudekseen puhua suunsa puhtaaksi nyt, heti ja välittömästi."* (O:7/09) Vanhemmuus on uusliberaalissa aina asiakkuutta markkinoilla (Hilpelä 2004a,

58), ja koska asiakkuus on ensisijainen, opettajat kokevat saavansa kärsiä tekemistään yhteistyön aloitteista, vaikka se ei ole tarkoitus. Tällainen tilanne on esimerkiksi, kun vanhempi ei hyväksy koulun kasvatuksellista vastuuta ja oikeutta oppilaiden rankaisemiseen.

”Olen kertonut esimiehelleni - - joutuneeni epäasiallisen käyttäytymisen kohteeksi useaan otteeseen, kun olen ottanut yhteyttä (kantelun tekijään) tarkoitukseni keskustella (hänen poikansa) koulunkäynnistä ja käyttäytymisestä. - - Ryhmä poikia syytti mm. ilotulitusraketin koulun pihalla tammikuussa 2008 aiheuttaen vaaratilanteen koko koululle. Syyttäjänä oli kantelun tekijän oma poika. Kantelun tekijä kyseenalaisti rehtorin antaman jälki-istunnon.” (HK08/16)

Yhteiskunta ei voi kantaa vanhempien vastuuta lapsestaan, joten vanhempien kuuluukin nähdä vaivaa lapsen koulunkäynnin tukemiseksi. *”Kodin ja koulun yhteistyö onnistuu paremmin, kun läksyt tehdään kotona eikä koulussa tai kerhossa. Aamu- ja iltapäivähoidon muuttaminen opetuksiksi ei vahvista tätä yhteistyötä. Jos yhteiskunta kustantaa koululaisille ”hoitopaikan” kello 7–17, niin vastuu lapsista siirtyy yhteiskunnalle.”* Yhteistyö näyttäytyy vanhempien velvoitteena, mutta toisaalta vanhempi ei saa nähdä liikaa vaivaa siihen, toisin sanoen olla liian vaikea. *”Haastavat vanhemmat vaativat yksilöllisempää koulua lapselleen, kun lasta ei huomioida riittävästi ryhmässä.”* (O:2/10) Opettaja on didaktiikan asiantuntija, ei vanhempi (ks. Simola 1995, 300).

Opettajat kuitenkin toivovat, että vanhempia saataisiin enemmän osaksi koulun arkea ja juhlaa. *”Mutta tosiaan ikävää, että kotien mielipidettä ei kuunnella tarpeeksi monessa koulussa. Lukuvuoden tulevia juhlia suunniteltaessa olisi varmasti hyvä kuunnella vanhempainyhdistysten mielipidettä - -.”* Lopulta yhteistyö hyödyttää sekä opettajia että vanhempia. *”Ja toivoisin, että pääsisimme mahdollisimman joustavaan ja kaikkia palvelemaan kodin ja koulun yhteistyöhön!”* (KP175) Vanhempien suhteessa yhteistyöhön on eroja, minkä opettajat ymmärtävät elämäntilanteista johtuvaksi. *”On vanhempien elämäntilanteesta, ajasta ja motivaatiosta kiinni kuinka paljon näitä (kouluharjoituksia) jaksetaan yhdessä tehdä. Kenelläkään ei toki ole velvollisuutta istua ilta-kausia sohvilla tavuttamassa ja lukemaan kyllä opitaan ilman.”* (KP175) Tässä mielessä yhteistyö määrittyy enemmän oikeutena kuin velvollisuutena.

Kaiken kaikkiaan opettajien mielestä on siis tärkeää, että vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö on tasapuolista ja keskustelevaa. Toisaalta yhteistyön säännöt määrittyvät melko kattavasti koulun puolelta. Oppivelvollisuuskoulun idea perustuu valtion valtaan kansalaisiinsa (Rinne & Salmi 2003, 28): tämän vallan opettajat haluaisivat pitää. Joka tapauksessa tärkeintä on kuitenkin lapsen etu. *”Omat vanhemmat ovat lapselle tärkeitä tukipilareita ja kodin tuki koulunkäyntiin on ensiarvoisen tärkeää.”* Vanhemmat voivat joko tukea tai heikentää opettajan auktoriteettia ja sitä kautta lapsen käyttäytymistä koulussa. *”Vaikka vanhemmilla ja opettajalla olisi toisenlaiset nä-*

kemykset asioista, ei sitä kannata lapsen kuullen toivottaa. Vanhempien negatiiviset mielipiteet koulua kohtaan heijastuvat lapsen käytökseen koulussa.” (KP161) Hyvä kodin ja koulun yhteistyö on lapsen tulevaisuuden kannalta ratkaisevaa, mutta niin on myös huono. ”Opettajana olen nähnyt läheltä mikä merkitys kodin tuella on lapsen koulun käyntiin. Ja mikä merkitys valitettavasti on sillä, jos vanhempia ei voisi vähempää kiinnostaa...” (KP242)

9.3 Hallinnan tekniikat: Koulua kuluttamassa

Hallinnan tekniikat vanhemmilla rakentuvat myös opettajien puheessa vahvasti uusliberalististen piirteiden varaan. Vanhemmuus onkin kovin yksilolotteista oman lapsen edunvalvontaa, johon suhteessa opettajat kokevat voimattomuutta ammatillisesta auktoriteetista huolimatta. Vanhempi personoituu vallan tekniikoissa kuluttajaksi ja asiakkaaksi. (KUVIO 14.)



KUVIO 14. Opettajien näkökulma vanhempien hallinnan tekniikoihin.

9.3.1 Asiakkaan valta?

Tämä diskursiivinen juonne on aineistossani vahva, ja se rakentuu ristiriidalle ammatillisuuden ja asiakaslähtöisyyden välillä. Tämä liittyy myös paradigmanvaihdokseen opettajuuden määrittelyssä. Lindén (2010) kirjoittaa, että valtio, joka on aiemmin toiminut opettajan ammatin itsenäisyyden ja auktoriteetin tukena, korostaa nyt sellaisia kansalaisuuden ja yksilönvapauden näkökulmia, jotka heikentävät työn arvoa ja vaikeuttavat sitä käytännössä. Opettajat kokevat, että heidän keinojaan puuttua oppilaiden ongelmiin ja tehdä päätöksiä oppilasta koskevilla asioilla on yksilön oikeuksi-

en nimissä supistettu. Samaten opettajien asemaa suhteessa vanhempiin, oppilaisiin ja muihin toimijoihin on heikennetty. (Lindén 2010, 167.) ”*Opiskelijat ja heidän vanhempansa ovat yhä jyrkemmin ohjaamassa ja kyseenalaistamassa opettajien toimintaa. Samalla he vaativat omien lastensa yksilöllisiä vaateita yhä äänekkäämmin.*” (O:27/10)

Asiakkaan valta täsmentyy usein alistusvallaksi: alistusvalta liittyy aineistoissani tilanteisiin, jossa opettaja joutuu vanhemman käskyttämäksi ilman mahdollisuutta vastarintaan. Tällainen valta ei kuitenkaan ole sortoa (joka taas ei kuulu Foucault’n määritelmään vallasta; ks. Foucault 1994a, 292), koska opettajilla olisi teoriassa pieni mahdollisuus toimia toisin. Asiakkuusvallan vastustus rakentuu opettajien teksteissä lähinnä ironian varaan.

”Kouluissa on lukemattomia kantelun aiheita, räyhäviä opettajia ja vanhanikäisiä menetelmiä. Kannelkaa vanhemmat huonoista opettajista, jotka menevät väliin, kun kaksi nuorta harjoittelee keskenään potkunyrkkeilyä. Opettajat ovat siis myös väkivaltaisia. Mistä vanhemmat saisivat kunnan opettajia fiksuille lapsilleen?” (O:22/08)

Vanhemmilla on opettajien mukaan nykypäivänä oikeus puuttua asioihin, jotka ovat heidän mielestään väärin. Vanhempien vaatimukset kasvavat todella suurin mittakaavoihin. ”*Isä jatkoi asian puintia, vaikka koulussa oli paljon tehty asian selvittämiseksi. - - Koulu tarjoutui kustantamaan lakin pesulalaskun, jos se olisi ratkaisu tähän ongelmaan. X vaati koulun kustantavan dna-testit, mutta tähän rehtori ei suostunut.*” (HK09/14) Opettaja virkamiehenä ei voi asettua vastarintaan, vaan hänen on kuunneltava vanhempia.

”- - kaikki opettajat koulun johtaja mukaan lukien istuivat opettajanhuoneessa tuntitolkulla kuunnellen hiljaa hiiskumatta XX:n pauhaamista ja ripittämistä. - - XX saattoi rynnätä koululle kasvot punaisina vihasta ja haukkua kaikesta, mitä oli tehty hänen mielestään väärin.” (HK08/1)

Virkamiesten säännöt asettavat opettajat toisaalta arvostettuun asiaan, toisaalta heidän on vastattava kaikesta tekemästään ja kuunneltava asiatontakin palautetta. Vanhempien oikeudet ovat tietyllä tapaa vahvemmat, vaikei heillä ole valtion instituutiota tukenaan. Asiakkaana vanhemmat kilpailuttavat ja panevat asiantuntijoita ahtaalle: kuitenkin asiakkaan rooli on siinä mielessä ahdas, ettei se salli muunlaista käytöstä (Hilpelä 2004a, 58). Vanhemmat voivat hankaloittaa koulun puuttumista lapsen ongelmiin, ja estää koulun kasvatustehtävää. ”- - tilanteen käsittelyä vanhempien kanssa on hankaloittanut se, että - - vanhemmat eivät ole osallistuneet vanhempainiltoihin ja suhtautuivat mielestäni jossain määrin torjuvasti koulun kasvatustalouteen.” (HK10/10) Koulu ei saa tehdä yhteistyötä molempien vanhempien kanssa, jos heillä ei ole yhteishuoltajuutta. ”*Eräs äiti kielsi vihaisesti kaiken kommunikoinnin isän kanssa, koska äidillä oli huoltajuus. Tällaista mallia*

noudatetaan sitten totisina ja hiljaa, vaikka tiedetään, että ollaan ihmisiä eikä instituutioita.” (O:2/09) Vanhempi voi jopa kieltäytyä yhteistyöstä koulun kanssa, kunnes hänellä on lakimies (HK09/5). Eräs opettaja kirjoittaa ironiseen sävyyn vanhempien kasvaneista ”laillisista” oikeuksista.

”Kansakoulun aikaan kansankynttilä oli monen vartija ja oppilaidensa ja vanhempien arvostettu ja kunnioitettu henkilö. Eihän se haittaa vaikka tänä päivänä Sinun päällesi Luokanopettaja oppilaat sylkevät ja veetä huutelevat ja vanhemmat haukkuvat ja haastavat oikeuteen.” (O:12/09)

Opettajien teksteissä ei juuri ole asiakkuutta puolustavia lausumia: oikeastaan ainut tällainen liittyy opettajien pätevyteen. *”Pätevyysrekisteri siis pian käyttöön, jotta vanhemmatkin osaisivat vaatia lapsilleen päteviä opettajia.”* (O:19/10) Toisaalta tässä tilanteessa asiakkuus sopii myös opettajan omaan etuun – hän saa työpaikan epäpätevän sijaan. Onko asiakkuusretoriikan puoltaminen opettajien teksteissä niin vähäistä siksi, ettei se taivu heidän etunsa mukaisesti? Tietyllä tapaa opettajien kirjoitukset asiakkuudesta rakentuvat uutta luovan, itsenäisen kommentoinnin varaan. Jokainen lausuma sisältää edeltävien elementtien kentän ja sijoittautuu suhteessa siihen (Foucault 2005, 165). Se kuitenkin voi järjestäytyä erilailta ja jakaa sisällön uudelleen uusien suhteiden mukaan, sekä poistaa yhteen sopimattoman sisällön (mts.).

Asiakkuutta kouluissa kuitenkin ilmenee, halusivat opettajat sitä tai eivät. Vanhemman päätökset ovat ensisijaisia, ja niille opettajan on vaikea tehdä mitään. *”Äiti ei laittanut tällaisen opettajan ohjaukseen enää tyttöönsä. Koin tämän raskaana takaiskuna.”* (HK10/3) Asiakkuuden vaatimus asettaa myös koko peruskoulun kyseenalaiseksi. Pystyvätkö opettajat ja koulu täyttämään kasvavat asiakkaiden vaatimukset? *”Koulussa opetetaan massoja. Minun Petterini tarvitsee henkilökohtaisempaa ohjausta. Voisin maksakin siitä. - - Nuhjuinen peruskoulu. Siellä opettaja yrittää turhaan motivoida nyreitä teinejä.”* (O:23/10) Asiakkuuteen kuuluu myös koulun vastuullistaminen, vaikkakin paradoksaalisesti jatkuvan valvonnan alla. Vanhemman ei kuitenkaan tarvitse vastata lapsensa käyttäytymisestä koulupäivän aikana.

”Huoltaja oli ilmoittanut (opettajalle), ettei hän voi lähteä töistä hakemaan poikaa ja että koulupäivän tapahtumat eivät kuulu hänelle. Lisäksi huoltaja oli ilmoittanut, että heidän puhelinnumerossa voi poistaa listalta. - - Rehtori konsultoi sosiaalityöntekijät ja X:n lähdettyä heidän kanssaan, rehtori soitti (huoltajalle) ja ilmoitti lapsen olevan turvassa ja kertoi edellä mainitut tapahtumat. Äiti ilmoitti rehtorille, että nythän poika on paremmassa hoidossa kuin kotona ja että nyt hän voikin lähteä tyttärensä - - kanssa ostoksille. Sitten äiti katkaisi puhelun. Myöhemmin iltapäivällä (huoltajan) asianajaja otti rehtoriin yhteyttä.” (HK09/22)

10 YHTEENVETO: VANHEMMUUS

Kappaleissa kahdeksan ja yhdeksän esitetyt näkökulmat vanhemmuudesta voidaan tiivistää lyhyesti seuraaviin totuuksiin. Vaikka ne ovat yksinkertaistuksia, juuri nämä piirteet määrittävät eniten aineistossani vanhempien suhdetta kouluun.

Vanhempien totuudet vanhemmuudesta suhteessa kouluun:

1. Vanhemmalla on ehdoton oikeus yhteistyöhön koulun kanssa sekä tarkkailla koulun toimintaa.
2. Vanhemman tehtävänä on tukea lapsensa oppimista.
3. Vanhempi on aktiivinen kasvattaja, joka huolehtii lapsensa oikeuksista.
4. Vanhemman suhde kouluun rakentuu asiakkaan oikeuksina, ei kansalaisen velvollisuuksina.

Opettajien totuudet vanhemmuudesta suhteessa kouluun:

1. Vanhemmuus on rappiolla: vanhemmat eivät kannu heille kuuluvaa kasvatusvastuuta.
2. Vaikka vanhempien kasvatusvastuu on ensisijainen, koulun kanssa tulee ja voi tehdä yhteistyötä.
3. Vanhempien asiakkuus kuuluu ajankuvaan, mutta se vaikeuttaa opettajien työtä vaatimuksillaan.

Vanhempien teksteissä vanhemmuus määrittyy oikeutena yhteistyöhön koulun kanssa. Vanhemmuutta kuvaa uusliberaali asiakkuusretoriikka, ja hyvä vanhempi onkin aktiivinen asiakas, joka tukee lapsen oppimista parhaansa mukaan. Koululta on oikeus ja velvollisuus vaatia parasta omalle lapselle. ”Oikeussubjektia” määrittävät kuitenkin sille normeja asettavat ihmistieteet (kuten psykologia), jotka kertovat, mikä on suotavaa käytöstä (Miller & Rose 2010, 293), sekä yhä enemmän markkinoiden kansalaisuuskäsitys, jota meille kaupataan mainoksissa televisiossa, bussipysäkeillä, radioissa – oikeastaan lähes joka puolella.

Vaikka vanhemman tehtäväksi kuuluu myös lapsen oppimisen tukeminen, istuu tämäkin kulluttajuuden eetokseen. Kuluttajasubjektin rooli on kovin yksipuolinen, kuten jo analyysin niukois-

sa puheavaruuksissa on huomattavissa. Jos vanhemmuuden suhde kouluun tulkitaan oman lapsen edun ajamisen ”yksilöllisiksi suorituksiksi kentällä”, syntyy tyhjän sosiaalisen tilan alue, jossa kukaan ei piittaa kuin omasta edustaan – toisten riistolla ei ole väliä (ks. Miller & Rose, 167). Vanhemmat eivät kuitenkaan välttämättä ole itse valinneet asiakkaan roolia: aineistoni perusteella se herättää myös vastarintaa. Mutta antaako yhteiskunnallinen valta todellista mahdollisuutta olla ei-asiakas? Kuluttajaan kohdistuva hallinta on monilla tavoin epäsuoraa, pyrkien kartoittamaan hänen koko elämäntapansa ja halunsa, markkinoinnin paremmaksi kohdistamiseksi (mt., 174). Tällaista hallintaa on vaikea mieltää kuuluvaksi koulutuksen maailmaan, mutta toisaalta on vaikea ajatella, että koko muuta elämää määrittävä hallinta ei vaikuttaisi siihen.

Toisaalta vanhemmuuteen liittyy vanhempien omissa teksteissä sitä vahvasti vastuullistavia juonteita. Tässä voitaneen nostaa esille kiista J.V. Snellmanin ja Cygnaeuksen välillä: Snellman, joka jäi suomalaisen koulun historiassa sivuasemaan, puolusti kotikasvatuksen ensisijaisuutta – kodin tehtävä oli tarjota lapselle ”säädyllystä kasvatusta” (ks. Uljens 2007, 10). Vaikka opettajien teksteissä ammatillinen osaaminen on valtaa kommentoida vanhemmuutta, vanhempien mielestä kotikasvatus asettuu ensisijaiseksi: koulun ei tule sekaantua perheen kasvatustehtävään (ks. mt., 11). Toisaalta snellman’lainen kotikasvatus oli enemmänkin traditioiden siirtämistä ja sitä kautta sosiaalistamista kulttuuriin (mts.). Vanhemmat eivät teksteissään kuitenkaan määrittele tarkemmin, mitä heidän kasvatuksensa tarkoittaa eettisellä ja ontologisella tasolla. Näiltä osin vanhemmuuden kuvaus ja positio asettuukin aineistossani aiemmin mainitun mukaisesti yksioikoisena.

Opettajien teksteissä vanhemmuus on monelta osin hukassa, ja kasvatusvastuuta sysätään koululle. Toisaalta opettajat tuntuvat ajattelevan, että heidän asemansa kasvatuksen ammattilaisina oikeuttaa myös vanhemmuuden kritiikkiin (ks. esim. Ojakangas 1998, 17). Hyvä vanhempi uskalletaan olla rohkeasti kasvattaja ja kantaa vastuunsa: tällainen kasvattaja tekee koulun kanssa dialogista ja tasa-arvoista yhteistyötä. Kuitenkin opettajat kokevat voimattomuutta suhteessa vanhempien asemaan asiakkaana. Asiakkuusvalta vaikuttaa läpäisseen koulun voimakkaana aaltona: opettajien joukossa se tosin herättää laajalti vastustusta. Toisaalta vanhemmille haasteita tuottavat koulun sulkeutuneisuus ja sisäänpäin kääntyneisyys.

Vanhemmuutta voidaan tarkastella myös suhteessa vanhemmuuden vastuualueeseen, jonka Veli-Matti Värri (1997) rakentaa lapsen elämän ehtojen turvaamisena, maailmaan orientoimisena ja olemisen mysteerin vastaamisena. Ensimmäinen on vanhemmuuden ontinen ulottuvuus, joka tarkoittaa lapsen fysiologisen olemassaolon tarpeisiin vastaamista. Tällainen vastuu saattaa rakentua niin negatiivisena kuin positiivisena huolena lapsesta, jolloin erottavana tekijänä on positiiviseen huoleen kuuluva rakkaus. Lapsen primäärit elämänehdot voivat jossain määrin tulla turvatuksi rakkaudettomassakin ilmapiirissä. (Värri 1997, 121–123.) Vanhempien teksteissä ilmenevä asia-

kas-yrittäjäksi rakentuva vanhempi keskittyy ilmeisesti juuri tähän vanhemmuuden ensimmäiseen ulottuvuuteen: luovimalla asiakkuuden käsiteviidakkossa hän yrittäneenä ensisijassa juuri turvata oman lapsensa elämänehtoja kilpailun yhteiskunnassa.

Vanhemmuuden toinen ulottuvuus, maailmaan orientoituminen, näkyy lapsen hyvän kasvun turvaamisessa sosiaalisessa maailmassa. Yksilöllisen kasvun ja kulttuuristumisen myötä lapsi myös omaksuu vanhempiensa maailmaa. (Värri 1997, 127, 129). Sekä vanhempien että opettajien teksteissä kasvattajuus määrittyy myös suhteessa tähän sosiaaliseen: vastuunkantaminen on parhaimmillaan rajojen asettamista ja sitä, ettei sysää maailmaan orientoimisen vastuuta jollekin muulle, esimerkiksi opettajalle. Se, millaiseen maailmaan kasvatetaan, on kuitenkin kasvatuksellisista lähtökohdista kyseenalaista. Jos lasta kasvatetaan kilpailemaan ja saavuttamaan, tai snellmanlaisittain ”järkeen ja vapauteen” (ks. Ojakangas 1998, 297), kasvatusta muuttuu kasvatuksen kohteelle merkityksettömäksi. Ojakangas (mts.) toteaa, että tavoitteena tulisi olla vapaan olemuksen sijoittaminen sellaiseen olemisen tapaan, joka on (kasvavalle itselleen) mielekäs. Lisäisin tähän, että mielekkyyden tulisi rakentua suhteessa muuhun maailmaan, jolloin lapsi oppii kohtaamaan muut tasavertaisina.

Viimeisenä ja kenties vaikeimmin hahmotettavana vanhemmuuden vastuualueista on olemisen mysteerin vastaaminen. Lapsen kysymykset muun muassa oman elämänsä tarkoituksesta ja kuolemasta kuuluvat olennaisesti tähän. Vanhemmat ”voivat parhaimmillaan näyttää tietä, mutta eivät voi sanoa, mitä tien päässä on.” (Värri 1997, 156,164.) Kysymykset olemuksemme luonteesta eivät todennäköisesti tulisi esille vanhempien suhteessa kouluun monessa muussakaan tapauksessa, mutta niiden puuttuminen aineistostani on ilmeistä. Vanhemmuuden yksiulotteisuus jättää kilpailumarkkinoilla pois elementit, jotka kertovat kuolevaisuudestamme. Vaikka tulevaisuus asettuu tavoitteiden keskiöön oppimisvaatimusten tasolla, yksilön elämällä ei ole tosiasiallista merkitystä. Ainoa asia, jolla on jäljellä kuolemattomuutta, on elämä itse - ihmislajin mahdollisesti ikuinen elämänprosessi (Arendt 2002, 323). Kysymyksenä onkin, haluammeko kasvattaa lapsistamme yksilöllistä massaa – kilpailun kautta yhteistä, ikuista elämää ylläpitävää, vai jotain muuta.

OSA 4: LOPUKSI

”Mitä hämmästyttävää on siinä, että vankila muistuttaa tehtaita, kouluja, kasarmeja ja sairaaloita, jotka kaikki puolestaan muistuttavat vankiloita?” (Foucault 1980, 257).

Opettajuutta ja vanhemmuutta on edellä tarkasteltu vanhempien ja opettajien teksteistä rakentuvien totuuksien kautta. Totuus koulun erityislaadusta ja -tehtävästä asettuu kyseenalaiseksi suhteessa siihen, että koulu rakentaa ihanteita, totuuksia ja hallintaa, siinä missä moni muukin yhteiskunnan instituutio rankaisulaitoksesta alkaen. Foucault’lainen tarkastelukulmani on ohjannut minua kohti alkujen pikkuseikkoja ja sattumia; etsimään niiden ilmaantumista naamiot päällä ja riisuttuina (ks. Foucault 2003a, 71). Tällaisessa totuuksien pelissä jokainen pienikin juonne esiintyy suhteessa oikeana ja vääränä pidettyyn, ja sen vuoksi analyysini on ainakin tarkoitus olla pikkutarkkaa ja kärsivällisen dokumentaarista (ks. Foucault 2003a, 63–64). Lisävaatimuksiksi asetuista kärsivällisyydestä ja valtaisasta lähdemateriaalista ainakin jälkimmäinen toteutuu tutkielmassani – edellinen jää tutkijan lähipiirin arvioitavaksi.

Koska olen kummankin empiirisen osan lopuksi esittänyt yhteenvedon tutkielman tuloksista, keskityn tässä viimeisessä osassa pohtimaan laajempaa kontekstia suhteessa muutamaan tutkielmassa esiin nousseeseen huomionarvoiseen seikkaan. Tarkastelen ensin vanhemmuuden ja opettajuuden suhdetta muutoksen käsitteeseen, joka asettuu analyysini perusteella koulupuhetta piiloisesti hallitsevaksi. Esimerkiksi opettajuuden kritiikkinä esitetty jämähtäneisyys asettaa oletuksen, että hyvä opettajuus sopeutuu johonkin muutokseen. Muutos määrittää myös seuraavaa pohdintani aihetta, kuinka yksityisen, julkisen ja sosiaalisen rajat ovat sulautuneet ja muokkautuneet. Elämmekö kansalaisten vai kuluttajien yhteiskunnassa?

Vastustus vallitsevaa opettajuutta ja vanhemmuutta kohtaan ilmenee yleisesti marginaalisena ja voimattomana, esimerkiksi ironiana. Pohdin, olisiko avoimuudesta ja koulun avautumisesta yhteiskuntaan sekä vanhempia kohtaan apua yksiulotteisiksi asettuviin kodin ja koulun subjektiivasiemiin. Tämä vaatisi kuitenkin laajemman muutoksen kouluun liittyvässä puhetavassa, sillä avoimuus ei auta, jos profiloidumme jatkossakin palveluntarjoajiksi ja asiakkaiksi.

11 DISKUSSIO

11.1 Johtopäätöksiä: Uudistuviksi hallitut

11.1.1 Muuttukaa, kun maailmakin muuttuu!

Muutos on edessämme, mutta myös tässä ja nyt. Aineistossani muutos rinnastui vanhaan ja menneisyyteen, josta tulee pyristellä pois: vanha opettajuus ei kestä uuden yhteiskunnan paineita, lisäksi ilman uudenlaista avoimuutta ja yhteistyötä vanhempien kanssa syntyy vain ongelmia. Jatkuvan muutoksen puhe ei kuitenkaan leimaa vain koulua, vaan koko yhteiskuntaa: muutos korostaa omaa välttämättömyyttään ja oikeuttaa laajoja muutoksia, unohtaen kuitenkin, ettei sillä ole selvää alku- tai päätepistettä (Kantola 2006, 159,161). Vanhempienkin tulee muuttua: hyvä vanhempi on aktiivinen kuluttaja, joka huolehtii lapsensa koulutaipaleen onnistumisesta. Kuluttajaksi konstruointi on ihmisruumiin kautta hallitsevaa biovaltaa parhaimmillaan: kuluttajan toiveet ja halut karotitetaan huolella, jotta ne voitaisiin kietoa yhteiskunnallisen vallan prosesseihin (Miller & Rose 2010, 174; Dreyfus & Rabinow 1982, 134). Kuluttajalla ei ole varaa olla hetkeäkään paikallaan.

Koulutuksen uudistamisdiskurssia hallitsee Simolan (2002) mukaan kaksi painotusta: optimismi, jonka mukaan nykyiset uudistuspyrkimykset ovat aiempaa parempia, ja kriittisyys, jonka mukaan nykyisetkään uudistukset eivät ole tarpeeksi toimivia (mt., 56). Vanhempien näkemyksen voisi luokitella kriittiseksi, sillä he eivät kirjoita koulun muutoksista jo tapahtuneina, vaan sellaisina, jotka pitää laittaa toimimaan. Opettajien suhde muutokseen on ristiriitaisempi: yhtäältä vanhaa säilyttävä ja muutoksia hylkivä, toisaalta muutokseen kannustava. Reformipuheille yhteistä muutoksen välttämättömyyttä (mts.) puolustavat muutokseen pyrkivät opettajat vanhemmat rinnallaan.

Yrityksmaailmasta omaksuttuna terminä muutos vie kasvatuksen kilpailukyvyyn puheeseen, joka kuvaa tämänkin tutkielman aineistoa. Voidaan siteerata Foucault'n (2003, 83–84) terävää ilmausta, jonka mukaan historian suuren pelin voittaa se, joka varastaa säännöt ja ottaa niitä aiemmin hyödyntäneiden paikan vääristääkseen ja muunnellakseen sääntöjä omiin tarkoituseriinsä. Kilpailukyky on vienyt kasvatuksen kielen ja käyttää sitä omiin tarkoituksiinsa. Muutos, jota emme osaa määrittää, mutta joka määrittää meitä, ei päästä opettajia eikä vanhempia helpolla: on oltava varuillaan ja valppaana, mutta mitä varten?

Puhe opettajuudesta, vanhemmuudesta ja koulun maailmasta ylipäätään on kokenut paradigmanvaihdoksen. Oravakankaan (2005, 18) mukaan kasvatuksen kielen on koulussa korvannut koulutuksen kieli, jonka sanastoon eivät kuulu kysymykset kasvatuksen päämäärästä tai ihmisen henkisestä kasvusta. Kenties kyseessä on vain arvorelativismia korostava postmoderni ajattelumaailma, joka on menettänyt luottamuksensa modernin kasvatuksen projektiin, mutta joka tapauksessa talouden kielestä on tullut muutosta määrittävä tekijä (vrt. Biesta 2006, 17,19). Uusliberalismi voidaan nähdä eräänlaisena doktriinina, oppina tai näkemyksenä, joka on kouludiskurssin yläpuolella: se yhdenmukaistaa ja tarjoaa tiettyjä näkemyksiä totuudesta (Foucault 1991, 63). Muutos uusliberalismin mukaisena yhdenmukaistaa: se tarjoaa vain tietynlaisia rooleja, jotka määrittyvät jatkuvasi uudelleen siihen nähden, mitä kilpailukyky vaatii.

Voidaan kuitenkin esittää kysymys, onko koulun muutos niinkään uusi ilmiö kuin jatkumo aiemmasta. Yhteiskunnalliset lähtökohdat ihmisen toiminnalle ovat muuttuneet hitaasti mutta varmasti. Arendtin (2002) mukaan jo modernin yhteiskunnassa julkisen arvoannon ja kuolemattomuuden hakemisen sijaan on ollut tärkeää ”objektiivisten” ja yhä yksityisempien tarpeiden, kuten nälän, täyttäminen. Nämä tarpeet nähdään todellisempina, perustuvathan ne itse elämänprosessiin. Raha, joka on keskeinen nimittäjä tarpeiden tyydyttämiselle, on noussut yhä keskeisemmäksi. (Arendt 2002, 62–63.) Puhe aktiivisuudesta ja muutoksen tarpeesta johtuisi näin ollen elämän ponnistelujen nostamisesta olemassaolomme keskiöön. Jos elämä ja henkiinjääminen ovat ihmiskunnan korkeinta hyvää (mt., 314), on luonnollista, ettei voida nähdä mitään, joka ylittäisi sen. Mutta tulisiko muutospuheen sijaan pohtia, onko olemassa jotain niin pysyvää ja muuttumatonta, että se voitaisiin välittää lapselle kasvatuksen kautta? Tuleeko koulun, opettajien ja vanhempien täysin muuttua lapsen elämän helppouden ja viihtyvyyden vuoksi, vai olisiko jälleen hyväksyttävä se, että kasvatusta on osittain sosialisatiota kulttuuriin, joka on aina jollain tapaa lasta edeltävä, vanhentunut ja jälkeenjäänyt (vrt. Värrin 1997, 181-182)? Emme voi ennustaa tulevaisuutta, mutta menneisyydestä jokainen voi oppia.

Yhteiskunta hallitsee muutosta, joka vaikuttaa hallitsemattomalta. Toisaalta hallinnan kohteiden, objekteiksi rakennettujen subjektien, ei ole edes tarkoitus saada kuvaa tästä muutoksesta. Tärkeämpää on, että vallan vaikutusvoimaa ilmennetään kauttaaltaan havaittaviksi ja tottelevaisiksi tulleilla ruumiilla: valta kaivertaa meihin vaatimuksen jatkuvasta muutoksesta, epävarmuudesta ja kilpailun mentaliteetista (vrt. Foucault 1980, 212). Koulun muutospuhetta ja siihen kätkeytyvää valtaa ei tulisi yksiulotteisesti rajata koulun seinien sisään, sillä näin ei toimi tämä valtakkaan: vanhemmat vedetään yhä laajenevassa mittakaavassa mukaan koulun uudistamistalkoisiin ja opettajia valvomaan. Muutospuhe nojaa pitkälti arvovaltaiseen asiantuntijapuheeseen, joka poissulkemisen sijaan pikemminkin kutsuu ja houkuttelee (Simola 2002, 69). Toisaalta myös vanhemmuuteen it-

seensä kohdistuu säätelevää valtaa, joka vaikkapa vastuullistaessaan vanhemmat kasvatuksesta rajaa sen opettajien toimialueen ulkopuolelle. Seuraavaksi käsittelen kansalaisuuden muutosta, joka muuttaa sekä vanhemman että opettajan positiota.

11.1.2 Kansalaisyhteiskunnan uusi asetelma

Vaikka muutoksen käsite asettuu kyseenalaiseen valoon edellä todetun perusteella, tietynlainen muutos symboloi yhteiskuntaa. Syvän tai alkuperäisen merkityksen sijaan tulisikin etsiä epäjatkuvuuksia siinä missä muut etsivät jatkuvaa kehitystä (Dreyfus & Rabinow 1982, 106). Olen pyrkinyt hahmottelemaan, miten puhe opettajuudesta ja vanhemmuudesta rakentuu postmodernina aikana, mutta liittämään tarkasteluun murrosten pohtimista muun muassa tarkastelemalla yhteiskunnan muutosta modernista postmoderniin. Toinen murroksen ulottuvuus, jonka haluan vielä nostaa esille, on kansalaisuuskäsityksen muutos.

Perhe on kansalaisyhteiskunnan perusyksikkö, jonka joko herruusvalta tai keskinäisten tarpeiden ja niiden tyydyttämisen vuorovaikutus kokoaa yhteen (Hegel 1994, 172). Kansalaisyhteiskunta on tavallaan laajennettu perhe, jossa kansalaiset käyttäytyvät suhteessa toisiinsa. Hegelin ajatus perheiden yhteiskunnasta saattanee tuntua individualismia korostavassa ajassa kummalliselta, mutta tällainen pohja on havaittavissa myös tässä tutkielmassa. Vanhemmat eivät ole suorassa suhteessa kouluun, vaan he asettuvat siihen lastensa kautta. Perheyksikkö muodostaa suojan lasten taakse, joilla ei ole vielä yhteiskunnan täyttä jäsenyyttä. Lapsen yksilölliset oikeudet eivät näin nouse esiin lapsen itsensä omistamina, vaan pikemminkin vanhempien oikeuksina, kyseessä on heidän lapsensa. Kuitenkin samanaikaisesti näennäisen autonomian lisääntyminen kanssa myös keskushallinta esimerkiksi tulosten arvioinnissa on lisääntynyt: voidaankin kysyä, onko tämä oikeuksiin perustuva kansalaisuus enemmän vain yhteiskunnan haluamien teknisten aspektien toimeenpanoa (Miller & Rose 2010; Brown ym. 1997, 24–25)? Onko näennäisestä vapaudesta tullut sekä vanhemmuutta että opettajuutta rakentava harha (ks. Rose 2005, 62)?

Arendt (2002, 52) kutsuu kansalaisyhteiskunnan aluetta uudeksi ”sosiaaliseksi”; joka on syntymästään asti pyrkinyt nielaisemaan vanhaa yksityistä ja julkista. Perhe ei asetu aineistoni perusteella yksityiseksi toimijaksi, vaikka on yhä uskottavaa, että perheyksiköiden muotoutumista ohjaa yksityiseen sijoittuva elämänvoima: ihminen tarvitsee muiden seuraa oman elämänsä ylläpitoon ja lajin säilyttämiseen (mt., 37). Kuitenkin perhe toimii edellä mainitsemaani tapaan sosiaalisessa ajaen omia etujaan. Samalla myös koulun asema julkisessa kyseenalaistuu. Arendt (mt., 74) asettaa kyynisen väitteen: ”(j)ulkinen on mennyttä, koska se on vain yksityistä varten, ja yksityinen, koska se on ainoa jäljellä oleva huolenaihe.” Tietyllä tapaa koulu on siirretty palvelemaan uutta yksityis-

tä, oppilaiden ja vanhempien yksilöllisiä oikeuksia: tässä mielessä ei enää ole kansalaiseksi kasvatamista, vain atomien, jotka eivät käyttäydy suhteessa toisiinsa, vaan kohti päämäärää, kilpailukyvyn lisäämistä oppimisen kautta.

Kansalaisuuden totaalini menettämisen sijaan voidaan kuitenkin pohtia, onko kyseessä pikemminkin sisältöjen muutos. Kansalainen nähdään uutena riskienhallinnan yksikkönä, joka varmistaa, että saa kaikki mahdolliset palvelut ja edellytykset oman pärjäämisen edistämiseksi (vrt. Saastamoinen 2010, 238). Tässä on oleellinen ero uusliberaalin subjettiin, joka ei odotakaan saavansa yhteiskunnan suojaa (mts.). Yhä hyvinvointivaltioiden ideaaleihin uskova kansalainen hakee apua ja tukea valtiolta, niin opettajana, vanhempana kuin oppilaanakin.

Suurimpana ja kenties oleellisimpana ongelmana on kuitenkin kysymys siitä, mihin haluamme, että koulumme valmistavat oppilaita: yhteiskuntaan ja yhteiskuntaa varten, vai onko koulu oppilaita varten (vrt. Simola 1995, 61)? Tästä riippuu myös se kansalaisuus, jota tarjoamme kasvaville lapsille. Yhteiskuntaan kasvattamisessa on vaaransa: muotoilemmeko lapsista markkinoiden objekteja, jotka harhailevat pirstaloituneen identiteettinsä kanssa katsoen, missä olisi paras markkinarako (ks. Steinby 2008, 54). Toisaalta, täysin itseen nojaavat individualistit eivät myöskään liene kasvatuksen tarkoituksenmukainen päämäärä. Arendtin (2002.137) vertauskuva työhimisestä, animal laboransista sopinee tähän ajatusmaailmaan: julkinen tuodaan täyteen julkisesti esitettyjä yksityisiä aktiviteetteja. Käyttäytyminen suhteessa toisiin lakkaa, ja on vain ”minäkansalaisuutta”. Oikean ja totuudellisen vastauksen tarjoaminen alussa esittämääni kysymykseen olisi kuitenkin miltei mahdotonta ja tämän tutkielman luonteen vastaista.

11.2 Tutkielman tarkastelua

11.2.1 Luotettavuudesta

Luotettavuus käsitteenä on vaikeasti ymmärrettävä varsinkin kvalitatiivisen tutkimuksen yhteydessä. Kaikki tieto syntyy tulkinnan kautta, vaikka tieteen kentällä onkin pitkään pyritty pääsemään kiinni perimmäiseen totuuteen (Jokinen & Juhila 1991, 41). Omassa tutkielmassani näen totuuden foucault’laisittain (ks. Foucault 1981, 54–55) diskursseihin sidoksena vallan käytäntönä: totuudentahto on muodostunut länsimaisen yhteiskunnan historian perusteella keinoksi hallita ja rajoittaa tiettyjä näkemyksiä oikeutetuiksi ja toisia vääränlaisiksi. Siksi totuus ei ole tutkielmani päämäärä, vaan pikemminkin tarkastelun kohde. Tällaisessa näkökulmassa tulkinnallisuus on väistämätöntä, sillä hallinta ei näy useinkaan suorana toimiessaan käytäntöihin yksilöityinä (ks. Foucault 1980). Lisäksi tutkimuksen tekoon liittyvät aina moninkertaiset tulkinnat, joissa tutkittava, tutkija

ja lukija tulkitsevat tutkimuksen sisältöjä omilla tavoillaan, jotka yhtenevät vain osittain (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 214). Olen kuitenkin tehnyt tulkintani näkyviksi, jotta lukijan olisi helppompaa tarkastella niitä.

Foucault'n valtateoriaa on kritisoitu vallan mystifioinnista: kuvaamalla vallan kaikenkattavana verkostona jätetään vallan todellinen olemus syrjään, jolloin se ei sovellu yhteiskunnallisen analyysin välineeksi. (Kusch 1993, 115). Martin Kuschin (mt., 115–116) mukaan Foucault nostaa kuitenkin esiin varsin spesifejä käsityksiä vallan rakentumisesta, jolloin käsitys siitä on pikemminkin triviaali kuin mystifioitu. Omassa tutkielmassani foucault'lainen metodi toimii kritiikistä huolimatta vallan eri tasot esille nostavana: tarkoitukseni on edetä yleisestä triviaaliin ja toisinpäin. Tässä kolmiointimalli (mm. Simola 1995) on osoittanut etunsa: se muodostaa kokonaisesityksen Foucault'n ajattelusta päästen kuitenkin myös spesifiin erittelyyn.

Kuten jo metodin kritiikissä (luku 3.2.3) totesin, Foucault'n ottaminen analyysin lähtökohdaksi on ollut viime aikoina jokseenkin muodikasta. Olen kuitenkin pyrkinyt analyysissäni hyödyntämään metodiani eikä toisinpäin: tässä vaiheessa voitaneen jo todeta, että olen onnistunut käyttämään metodologiaa aineistostani löytyvien piirteiden tarkastelemiseen. Siinä on auttanut aineistolähtöinen analyysimalli, joka tarkoittaa, että etsin ensiksi aineiston opettajuuteen ja vanhemmuuteen liittyvät puhejuonteet, ja vasta sitten luokittelin ne metodilähtöisesti.

Luotettavuutta voidaan arvioida myös suhteessa aineistoon. Diskurssianalyysi olettaa, että diskursiivisia käytäntöjä on kaikkialla (Jokinen & Juhila 1991, 56–57), ja toisaalta ei edes pyritä rakentamaan näkemyksiä, jotka olisivat aineistosta riippumattomia. Näin ollen tärkeimmäksi kysymykseksi jää, miten aineisto vastaa tutkimuskysymykseen. Valitsemani aineisto ei kuvaa kaikkia suomalaisia vanhempia ja opettajia, eikä siitä saa selville perusjoukkoa, johon sen pystyisi yleistämään. Kuitenkin se tarjoaa ainutlaatuista tietoa siitä, miten opettajan ja vanhemman subjektipositiot rakentuvat suhteessa toisiinsa. Lisäarvoa tutkielmalle tuo se, että aihetta ei ole tutkittu aiemmin tästä näkökulmasta. Varsinkin foucault'lainen metodi ohjaa tarkastelemaan virallisia tekstejä, vaikkakaan se ei kiellä epävirallisemmän puheen analysointia (vrt. Dreyfus & Rabinow 1982, 48). Myös vallan suhteen kriittinen tarkastelu koulun ja kodin suhteessa on melko uusi ajatustapa: varsinkin koulun (virallisissa) arjen diskursseissa tämä suhde esitetään ongelmattomana (esim. Opetussuunnitelman perusteet 2004).

Asemani tutkijana toki ohjasi aineistosta löytyviä piirteitä, ja on mahdollista, että toinen tutkija olisi toisesta näkökulmasta tehnyt varsin erilaisia johtopäätöksiä. Toisaalta, kuten Dreyfus ja Rabinow (1982, 46) toteavat, vain kirjaimellisen merkityksen tarkastelu estää tarkastelemasta syvempää merkitystä. Siksi onkin pyrittävä rohkeaan aineiston analyysiin ja tätä toivon toteuttaneeni. Olen pyrkinyt perustelemaan tulkintani aineistosta mahdollisimman avoimesti esimerkein, sekä

sitomaan sitä aiempaan teoriaan, ja tämä oikeuttaa tulkintani osana kasvatustieteellisen tutkimuksen kenttää.

Opettajuuden tutkimuksen valtavirta on perinteisesti kieltäytynyt näkemästä opettajia ruumiillisina olentoina, jotka rakentavat identiteettejään tietyssä yhteiskunnallisessa ja historiallisessa tilanteessa: heitä on tarkasteltu abstrakteina olioina (Vuorikoski 2007, 468). Kuvaan myös vanhemmuuden rakentumista, joskin on huomattava, että puhetta vanhemmuudesta esiintyi aineistossani huomattavasti opettajapuhetta vähemmän. Tämä johtunee kontekstista, joka asettuu suuressa määrin koulun alueena pidetyille reviirille. Tutkielmani astuu jossakin määrin abstraktien konstruktioiden ansaan, mutta sen vahvuutena ovat toisaalta luonnolliset, opettajien ja vanhempien elämää aidosti koskettavat tekstit, jotka toimivat ”totuudellisempina” kouluelämän kuvaajina kuin viralliset tekstit. Aikana, jolloin vallan verkosto kietoutuu yhä syvemmälle yksilöihin ja yhteisöihin, ei instituutioihin kiedottu valta kerro koko totuutta.

11.2.2 Post scriptum: Tutkimusprosessin jälkeen.

Tässä tutkielmassa tutkin opettajien ja vanhempien välisen suhteen ja ”malliopettajan” sekä ”mallivanhemman” subjektipositivoiden rakentumista. Lähestyin aihetta foucault’laisen totuuksien historian näkökulmasta tutkien subjektin, diskurssin ja vallan tekniikoita. Postmodernin opettajuus on yllättäen jopa tarkemmin säädelty ja yhtenäisempi kuin aiemmin, asiakkuuden ja jatkuvan valvonnan tekniikoiden alla. Vanhemman tehtäväksi asettuu valvoa ja tarkkailla koulua, valtiovallan siirtäessä tukensa vanhempien taakse ja vähentäessä omaa valvontaansa. Tutkijana pyrin lähestymään tutkimuskenttääni mahdollisimman neutraalisti niin, että en määritellyt tutkimukseni taustatoumukseksi uusliberalismia vaan sitä arvoneutraalimman postmodernin: kuitenkin uusliberalismi rakentui aineistossani hyvin ohjaavaksi tekijäksi.

Tutkielmassani esille tuodut kodin ja koulun suhteen ulottuvuudet ja vanhemman sekä opettajan piirteet vertautuvat sinänsä aiempaan tutkimuskirjallisuuteen, mutta niiden etuna on laajempi näkökulma. En miellä itseäni ”uusliberaalin” tutkijaksi, mutta en myöskään ole pakota aineistoani puolueettomaan postmodernismiin. Tutkielmani arvo näyttäytyykin siinä, että se nostaa esille suomalaisen koulutusjärjestelmän eri ulottuvuuksineen: markkinakoulun lisäksi meillä on yhä sitoutuvaa kasvatusta ja pyrkimyksiä dialogiseen yhteistyöhön, joskin nämä juonteet tuntuvat jäävän melko marginaaliseen asemaan.

Kaiken kaikkiaan luonnehdintani opettajuudesta ja vanhemmuudesta ovat herättäneet yhä uusia kysymyksiä, joita mahdollisessa jatkotutkimuksessa voitaneen selvittää. Tämän tutkielman kehyksessä en ole pystynyt analysoimaan koti- ja koulukasvatuksen muutosta sen ansaitsemassa

historiallisessa kontekstissa, vaikka olen pyrkinyt tuomaan esille tämän problematiikan historiallisuutta. Sen vuoksi jatkotutkimuksessa tulisikin laajentaa tutkimuksen kehystä historialliseen genealogiseen analyysiin, joka tutkisi kasvatustieteen suhdetta nykyhetkeen. Kasvatustieteen historiaa on sinänsä tutkinut esimerkiksi Ojakangas (1998), mutta oma näkökulmani olisi sijoittaa se enemmän nykyhetkeen: löytää kasvatuksellisia ja opetuksellisia juonteita, jotka kantavat vuosikymmenten takaa tähän päivään.

Toinen tärkeä ja ajankohtainenkin aihe olisi puolestaan pohtia, miten edetä tästä eteenpäin. Millaista kasvatusta ja opetusta haluamme tulevaisuudelta? Olemmeko opettajina ja vanhempina valmiita sitoutumaan niihin arvoihin, jota yhteiskunta enemmän tai vähemmän piiloisesti meille tarjoaa? Millaisia vaihtoehtoja voimme yhdessä rakentaa kilpailun ja individualismin varjon alla? Tarvitsemme kasvatustieteenfilosofiaa, joka ilmenee myös käytännössä. Kasvatustieteen käytäntöä ei tulisi redusoida oppimisen ja opetuksen tutkimuksen varaan.

12 LÄHTEET

12.1 Lähdekirjallisuus

- Ahonen, S. 2001. Kuka tarvitsee yhteistä koulua – 1990-luvun koulutuspoliittisen käänteen tarkastelua. Teoksessa Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J. Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 155–184.
- Alasuutari, P. & Lampinen, M. 2006 OECD ja suomalaisen projektiyhteiskunnan synty. Teoksessa Rantala, K. & Sulkunen, P. (toim.) 2006. Projektiyhteiskunnan kääntöpuolia. Tampere: Gaudeamus, 56–70.
- Alhanen, K. 2007. Käytännöt ja ajattelu Michel Foucault'n filosofiassa. Tampere: Gaudeamus.
- Arendt, H. 2002. Vita Activa: ihmisenä olemisen ehdot. Suom. Eija Virtanen ja työryhmä. Tampere: Vastapaino.
- Autio, T. 2006. Subjectivity, Curriculum and Society. Between and Beyond German Didaktik and Anglo-American Curriculum Studies. New Jersey: Routledge.
- Ball, S. 2001. Globaalit toimintaperiaatteet ja kansalliset politiikat eurooppalaisessa koulutuksessa. Teoksessa Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J. Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 21–44.
- Biesta, G. 2006. Beyond Learning. Boulder: Paradigm, 13-32.
- Brown, P., Halsey, A.H., Lauder, H. & Stuart Wells, A. 1997. The Transformation of Education and Society: An Introduction. Teoksessa Education – Culture, Economy, and Society. Oxford: Oxford University Press, 1-44.
- Deleuze, G. 2005. Jälkikirjoitus kontrolliyhteiskuntaan. Suom. Jussi Vähämäki. Teoksessa Helle, A., Helmisaari, V. & Vähämäki, J. (toim.) Haastatteluja. Gilles Deleuzen ja Félix Guattarin haastatteluja ja kirjoituksia. Helsinki: Tutkijaliitto, 118–125.
- Dreyfus, H. L. & Rabinow, P. 1982. Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutics: with an afterword by Michel Foucault. Brighton: Harvester.
- Edwards, R. 2008. Actively seeking subjects? Teoksessa Fejes, A. & Nicoll, K. (toim.) Foucault and Lifelong Learning – governing the subject. New York: Routledge, 21–33.
- Etelä-Suomen Aluehallintovirasto 2009. Hallintokantelu.
<http://www.laaninhallitus.fi/lh/etela/siv/home.nsf/pages/753F073091A2CD46C2256DBB00>

- Fairclough, N. 1997. Miten media puhuu. Suom. Virpi Blom & Kaarina Hazard. Tampere: Vastapaino.
- Foucault, M. 1980. Tarkkailla ja rangaista. Suom. Eevi Nivanka. Keuruu: Otava.
- Foucault, M. 1981. The Order of Discourse. Teoksessa Young, R. (toim.) *Untying the Text. A Post-Structuralist Reader*. London: Routledge & Kegan Paul, 48-78.
- Foucault, M. 1982. The Subject and Power. Teoksessa Dreyfus, H. L. & Rabinow, P. 1982. *Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutics*. With an afterword by Michel Foucault. Brighton: Harvester, 208-226.
- Foucault, M. 1991. Politics and the Study of Discourse. Teoksessa Burchell, G., Gordon, C. & Miller, P. (toim.), *The Foucault effect, studies in governmentality*. London: Harvester, 53-72.
- Foucault, M. 1994a. The Ethics of the Concern of the Self as a Practice of Freedom. Käännös englanniksi Robert Hurley ym. Teoksessa Rabinow, P. (toim.) *Michel Foucault. Essential Works of Foucault 1954-1984. Volume 1*. London: Penguin, 281-302.
- Foucault, M. 1994b. Technologies of the Self. Käännös englanniksi Robert Hurley ym. Teoksessa Rabinow, P. (toim.) *Michel Foucault. Essential Works of Foucault 1954-1984. Volume 1*. London: Penguin, 223-252.
- Foucault, M. 1994c. The Will to Knowledge. Käännös englanniksi Robert Hurley ym. Teoksessa Rabinow, P. (toim.) *Michel Foucault. Essential Works of Foucault 1954-1984. Volume 1*. London: Penguin, 11-16.
- Foucault, M. 2003a. Nietzsche, genealogia, filosofia. Suom. Jussi Vähämäki. Teoksessa Hintsa, M., Kuparinen, A. & Ojakangas, M. (toim.) *Foucault/Nietzsche*. Helsinki: Tutkijaliitto, 63-107.
- Foucault, M. 2003b. Society must be defended. London: Penguin.
- Foucault, M. 2005. Tiedon arkeologia. Suom. Tapani Kilpeläinen. Tampere: Vastapaino.
- Foucault, M. 2010. Seksuaalisuuden historia. Tiedontahto, Nautintojen käyttö ja Huoli itsestä. Suom. Kaisa Sivenius. Tallinna: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hannus, S. 2007. Monikerroksinen uusi hallinnan tapa alakouluissa. *Kasvatus* 5/2007, 400-416.
- Hegel, G.W.F. 1994. Oikeusfilosofian pääpiirteet eli luonnonoikeuden ja valtiotieteen perusteet. Suom. Markus Wahlberg. Oulu: Kustannus Pohjoinen.
- Heikkinen, S., Silvonen, J. & Simola, H. 1999. Technologies of Truth: Peeling Foucault's Triangular Onion. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 20 (1), 141-157.
- Helén, I. 2010. Hyvinvointi, vapaus ja elämän politiikka: Foucault'lainen hallinnan analytiikka. Teoksessa Kaisto, J. & Pyykkönen, M. (toim.) *Hallintavalta – sosiaalisen, politiikan ja talouden kysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus, 27-48.

- Hilpelä, J. 2001. Uusliberalistisen koulutuspolitiikan aatteellinen tausta. Teoksessa Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J. Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 139–154.
- Hilpelä, J. 2004a. Järjen epäilyä ja suunnitteleamattomuuden ylistystä? – Ekskursio uusliberalistiseen koulutuspolitiikkaan. *Kasvatus* 1/2004, 55–65.
- Hilpelä, J. 2004b. Kasvatusvastuusta tulosvastuuseen? *Kasvatus* 4/2004, 435–444.
- Hilpelä, J. 2007. Liberalismi, kommunitarismi ja uusliberalismi – koulutuspolitiikan viitekehykset? Tähtinen, J. & Skinnari, S. (toim.). *Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 29, 643–675.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Saravaara, P. 2005. Tutki ja kirjoita. Keuruu: Tammi.
- Huhmarniemi, R. 2001. Dialogi ja ihmiseksi kasvun ajatus transmodernin maailmankuvan ilmentäjänä. Teoksessa Huhmarniemi, R., Skinnari, S. & Tähtinen, J. (toim.) *Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen Seura, 471–500.
- Jokinen, A. & Juhila, K. 1991. Diskursseja rakentamassa. Näkökulma sosiaalisten käytäntöjen tutkimiseen. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. Diskursiivinen maailma: teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa Arja Jokinen, Kirsi Juhila & Eero Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino, 17–47.
- Jokisaari, O.-J. 2010. Tapausfilosofinen analyysi myöhäismodernin kasvatuksen metafysiikasta. *Kasvatus & Aika* 1 (4) 2010, 27–40.
- Juhila, K. & Suoninen E. 1999. Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. Teoksessa Arja Jokinen, Kirsi Juhila & Eero Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, 233–252.
- Kallio, K. P. 2009. Totuus lapsuudesta vai lapsuustotuuksia? Metodologisia lähtökohtia lapsuuden nykyisyyden historian tutkimukseen. *Kasvatus & Aika* 3 (3) 2009, 115–131.
- Kantola, A. 2006. Suomea trimmaamassa: suomalaisen kilpailuvaltion sanastot. Teoksessa Heiskala, R. & Luhtakallio, E. (toim.): *Uusi jako. miten Suomesta tuli kilpailukyky-yhteiskunta?* Helsinki: Gaudeamus, 156–178.
- Kantola, A. 2010. Kilpailukyky politiikan valtastrategiana. Teoksessa Jani Kaisto & Miikka Pyykkönen (toim.) *Hallintavalta – sosiaalisen, politiikan ja talouden kysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus, 97–118.
- Kiilakoski, T. & Oravakangas, A. 2010. Koulutus tuotantokoneistona? Tulostavoitteinen koulutuspolitiikka kriittisen teorian valossa. *Kasvatus & Aika* 4 (1) 2010, 7-25.
- Koski, L. 2004. Yksilöllisyyden moraalisuus koulutuspolitiikassa. *Kasvatus* 1/2004, 79–90.

- Koulun ja kodin vastualueet hukassa yhä useammalta vanhemmalta. Iltasanomat 8.8.2010.
http://www.iltasanomat.fi/kotimaa/Koulun+ja+kodin+vastualueet+hukassa+yh%C3%A4+useammalta+vanhemmalta/art-1288334954930.html?ref=lk_hs_ko_2 (Viitattu 7.3.2011)
- Kusch, M. 1993. Tiedon kentät ja kerrostumat: Michel Foucault'n tieteentutkimuksen lähtökohdat. Suom. Heini Hakosalo. Oulu: Pohjoinen.
- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatustutkimus suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylä: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 168.
- Lehtonen, J. 2003. Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa. Näkökulmana heteronormatiivisuus ja ei-heteroseksuaalisten nuorten kertomukset. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lindblad, S. 2001. Koulutus ja sen muuttuvat merkitykset pohjoismaisessa hyvinvointivaltiossa. Teoksessa Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J. (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatusalan tutkimuksia 1. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen seura, 45–72.
- Lindén, J. 2010. Kutsumuksesta palkkatyöhön? Perusasteen opettajan työn muuttunut luonne ja logiikka. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto. <http://acta.uta.fi/pdf/978-951-44-8001-0.pdf> (Viitattu 11.4.2011)
- Löytönen, T. 2007. Sosiaalisen konstruktionismin lähtökohdat. Minäkö tutkija? Johdanto laadulliseen/postpositivistiseen tutkimukseen. Teatterikorkeakoulu <http://www.xip.fi/tutkija/0402b.html> (Viitattu 24.2.2011)
- Meidän Perhe -lehden Internet-sivuston kävijäprofiili 2010. Sanoma Magazines Finland. <http://www.sanomamagazines.fi/mediaopas/kohderyhmat-ja-lehdet/perheet/meidan-perhe.html> (Viitattu 28.3.2011)
- Meidän Perhe -lehden lukijaprofiili 2010. Sanoma Magazines Finland. <http://www.sanomamagazines.fi/mediaopas/kohderyhmat-ja-lehdet/perheet/meidan-perhe.html> (Viitattu 28.3.2011).
- Miller, P. & Rose, N. 2010. Miten meitä hallitaan. Suomentanut Risto Suikkanen. Jyväskylä: Vastapaino.
- Mäki, M. 1995. Hegelin oikeusfilosofia. Filosofinen aikakauslehti N&N 1/95. Luettavissa Internet-osoitteessa http://www.netn.fi/195/netn_195_maki.html (Viitattu 24.2.2012)
- Mäntynen, M. & Pietikäinen, S. 2009. Kurssi kohti diskurssia. Tampere: Vastapaino.
- Määttä, M. & Kallioma-Puha, L. 2006. Sopivaksi kasvattava yhteiskunta. Teoksessa Rantala, K. & Sulkunen, P. (toim.) Projektiyhteiskunnan käänköpuolia. Tampere: Gaudeamus, 179–193.
- Ojakangas, M. 1998. Lapsuus ja auktoriteetti. Pedagogisen vallan historia Snellmanista Koskeniemen. Helsinki: Tutkijaliitto.

- Ojakangas, M. 2003. J. V. Snellman ja kansallinen koulutus. Teoksessa Rantala, J. (toim.) *Koulu ja kansalaisyhteiskunta historiallisessa perspektiivissä. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia*, 1. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, 47–61.
- Olsen, M. 2008. Understanding the mechanisms of neoliberal control – Lifelong learning, Flexibility and Knowledge Capitalism. Teoksessa Fejes, A. & Nicoll, K. *Foucault and Lifelong Learning – governing the subject*. New York: Routledge, 34–47.
- Opettajarekisteri paljastaisi epäpätevät opettajat. MTV3 Uutiset 19.3.2012
<http://www.mtv3.fi/uutiset/kotimaa.shtml/2012/03/1514795/opettajarekisteri-paljastaisi-epapatevat-opettajat> (Viitattu 25.3.2012).
- Opettaja-lehden Info. Suomen vanhin aikakauslehti - opetusalan tietoa yli sata vuotta.
http://www.opettaja.fi/portal/page?_pageid=95,82039&_dad=portal&_schema=PORTAL
 (Viitattu 26.3.2012)
- Opetushallitus 2010. Yhdessä. Perusopetus paremmaksi -hankkeen Internet-sivut osoitteessa
<http://yhdesa.edu.hel.fi/> (Viitattu 8.5.2012)
- Oravakangas, A. 2005. Koulun tuloksellisuus? Filosofisia valotuksia koulun tuloksellisuuden problematiikkaan suomalaisessa yhteiskunnassa. Kasvatustieteen väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Chydenius-Instituutti – Kokkolan yliopistokeskus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus.
http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf (Viitattu 5.5.2012)
- Puusniekka, A. & Saaranen-Kauppinen, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.
<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/> (Viitattu 20.3.2011.)
- Ranciére, J. 2009. Erimielisyys. Poliittika ja filosofia. Suom. Heikki Kujansivu. Helsinki: Tutkija-liitto.
- Rinne, R. & Salmi, E. 2003. Oppimisen uusi järjestys: uhkien ja verkostojen maailma koulun ja elämänmittaisen opiskelun haasteena. Tampere: Vastapaino.
- Rose, N. 2005. Powers of Freedom. Reframing Political Thought. Cambridge: University Press.
- Räisänen, M. 2006. Transformatiivisuus opettajapuheessa. Diskurssianalyysi opettajan yhteiskuntasuhteen, vaikutusvallan ja ideologisen paikan rakentumisesta Opettaja-lehdessä vuosina 1978 ja 2004. Pro Gradu -tutkielma. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Räisänen, M. & Vuorikoski, M. 2010. Opettajan identiteetti ja identiteettipolitiikat hallintakulttuurien murroksissa. *Kasvatus & Aika* 4 (4) 2010, 63–81.
- Saari, A. 2011. Kasvatustieteen tiedontahto. Kriittisen historian näkökulmia suomalaisen kasvatuksen tutkimiseen. Akateeminen väitöskirja. *Kasvatusalan tutkimuksia* 55: Suomen

kasvatustieteellinen seura. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Simola, H. 1995. Paljon Vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos: Tutkimuksia 137. Helsinki: Yliopistopaino.

Simola, H. 2001. Koulutuspolitiikka ja erinomaisuuden eetos. *Kasvatus* 32 (3), 290–297.

Simola, H. 2002. Ilmaan propattu – Toiveiden rationalismi koulureformien diskursiivisena perustana. Teoksessa Honkonen, R. (toim.) *Koulutuksen lumo – Retoriikka, politiikka ja arviointi*. Tampere: Tampereen yliopisto, 55–74.

Steinby, L. 2008. Ryöstelijät ammutaan: moderni minä ja mitä sitten tapahtui. Teoksessa Ojajarvi, J. & Steinby, L. (toim.) *Minä ja markkinavoimat. Yksilö, kulttuuri ja yhteiskunta uusliberalismin aikakaudella*. Helsinki: Avain, 25–66.

Tella, K. 2003. Vanhempien koulunvalintaoikeus 1990-luvun kansalaiskeskusteluissa. Teoksessa Rantala, J. (toim.) *Koulu ja kansalaisyhteiskunta historiallisessa perspektiivissä. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 1*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, 94–115.

Tilastokeskus 2010. Tieto- ja viestintätekniiikan käyttö 2010 – Internet vuorovaikutuksen välineenä. http://www.stat.fi/til/sutivi/2010/sutivi_2010_2010-10-26_fi.pdf (Viitattu 26.3.2012)

Toiskallio, J. 2001. Postmodernin pedagogiikkaa – kuinka käy toimintakyvyn ja viisauden? Teoksessa Huhmarniemi, R., Skinnari, S. & Tähtinen, J. (toim.) *Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen Seura, 445–470.

Tontti, J. 2000. Kansalaisyhteiskunta Hegelin oikeusfilosofiassa. *Lakimies* 2/2000, 196–205.

Tulevaisuuden perusopetus – valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. 2012. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:6. Opetus- ja kulttuuriministeriö, Koulutuspolitiikan osasto. Luettavissa Internet-osoitteessa <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/tr06.pdf?lang=fi> (Viitattu 22.3.2012).

Uljens, M. 2007. J.V. Snellman ja pedagogisen paradoksin ratkaisu. *Kasvatus* 38 (1), 7–16.

Vanhempainliitto: Vanhemmat eivät vaadi liikaa koululta. *Helsingin Sanomat* 8.8.2010. http://www.hs.fi/kotimaa/artikkeli/1135259172003?ref=lk_me_2 (Viitattu 25.3.2011)

Vesikansa, S. 2009. Kuka kasvattaa, kuka opettaa? Genealoginen tutkimus perheen ja koulun välisen kasvatusvastuun politiikasta. *Sosiologian laitoksen tutkimuksia* 261. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Vilkka, H. 2005. Tutki ja kehitä. Keuruu: Tammi.

Vuorikoski, M. 2007. Naisopettajan oma tila. Opettjadiskurssit identiteettien muovaajina. *Kasvatus* 5/2007, 468–478.

Värri, V.-M. 1997. Hyvä kasvatusta – kasvatusta hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Filosofian väitöskirja. Tampere: Tampere University Press.

Värri, V.-M. 2002. Kasvatusta ja ”Ajan henki” – tulkintoja psykokaapitalismin armottomuudesta. Aikuiskasvatusta 2/2002, 92–104.

Värri, V.-M. 2007. Kasvatustilofosofian tärkein tehtävä. Niin & Näin, Filosofinen aikakauslehti nro 52, kevät 1/2007, 70–73.

12.2 Aineisto

Hallintokantelut vuosilta 2008–2010: Etelä-Suomen aluehallintovirasto. Salassa pidettävä aineisto.

Meidän Perhe -lehden Internet-keskustelupalstakirjoitukset vuosilta 2007–2010:
<http://www.meidanperhe.fi/keskustelut/alue/12/koululaiset> (Viitattu 30.1.2012)

Opettaja-lehden Keskustelua -palstat:

Vuodelta 2008:

11.1., 8.2., 15.2., 22.2., 11.4., 18.4., 6.6., 13.6., 22.8., 19.9., 26.9., 10.10., 17.10., 31.10.,
14.11., 28.11., 12.12., 19.12.

Vuodelta 2009:

23.1., 30.1., 20.2., 13.3., 30.4., 12.6., 9.10., 23.10., 20.11., 11.12.

Vuodelta 2010:

8.1., 29.1., 5.2., 12.2., 19.2., 26.2., 12.3., 19.3., 26.3., 21.5., 28.5., 4.6., 13.8. 20.8., 27.8.,
3.9., 17.9., 1.10., 29.10., 19.11., 26.11., 17.12., 23.12.



Aluehallintovirasto

Etelä-Suomi

30.11.2011

Johanna Vesterinen
Neilikkatie
01300 Vantaa

Lupa opetustoimen kanteluiden tutkimiseen

Viite: tutkimuslupapyyntöne 7.11.2011

Etelä-Suomen aluehallintovirastolle osoittamassanne tutkimuslupapyyntöissä pyydätte lupaa saada pro Gradu työtänne varten tutkia vuosina 2008 – 2009 Etelä-Suomen lääninhallitukselle ja v. 2010 Etelä-Suomen aluehallintovirastolle lähetettyjä hallintokanteluita, jotka käsittelevät yksittäisen peruskoulun tai peruskoulun opettajan toimintaa virassaan.

Myönnän luvan kanteluiden tutkimiseen Etelä-Suomen aluehallintoviraston arkistoissa Hämeenlinnan ja Helsingin toimipisteissä. Olette sitoutunut salassa pidettävän materiaalin salassapitoon, lukittuna säilyttämiseen ja tunnistetietojen hävittämiseen.

Myönnetty lupa on voimassa 1.12.2011 – 31.1.2012. Ottanette yhteyttä ym. toimipisteiden arkistoihin sopiaksenne käynneistänne. Asiakirjoihin liittyvissä kysymyksissä voitte olla yhteydessä opetustoimen ylitarkastaja Helena Väinämöön puh. 040-

Ylitarkastaja

Maritta Castrén